

Nr. 1
Jaargang 41
2020

Tijdschrift voor **Lerarenopleiders**

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

Inhoud

Bijdragen

Praktijkvoorbeeld	Vincent Klabbers Een training beeldbegeleiding voor lerarenopleiders.	1
Praktijkvoorbeeld	Indra Beunckens Een leerlijn ‘diversiteit en maatschappelijke kwetsbaarheid’ voor de Educatieve Master Audiovisuele en Beeldende Kunsten.	9
Nieuwe aanpak/methodiek	Paul Janssenswillen Ontwerp van een krachtige leeromgeving voor erfoededucatie. Een interdisciplinaire good practice voor het beroepsonderwijs.	17
Onderzoek	Mariëlle Theunissen Duo-stages: Een onderzoek naar het lopen van stage in tweetallen.	27
Nieuwe methodiek	Geert Kelchtermans Eerherstel voor het leesseminarie. Naar een ‘slow pedagogy’ in professionele ontwikkeling.	43
Onderzoek	Conny Jansen en Monique Volman Persoonsvorming in het basisonderwijs: hoe bereidt de lerarenopleiding toekomstige leraren hierop voor?	51
Recensie	Emmy Vrieling Emmy Vrieling-Teunter bespreekt het proefschrift van Maartje Henderikx: Mind the gap: Unraveling learner success and behavior in Massive Open Online Courses.	63



Schrijven in het Tijdschrift voor Lerarenopleiders?

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

Een training beeldbegeleiding voor lerarenopleiders

Vincent Klabbers, Hogeschool de Kempel, Helmond

In 2016 nam Hogeschool de Kempel het besluit om, na een periode van experimenteren, beeldbegeleiding op grote schaal als opleidingsdidactiek in te zetten. Hierdoor ontstond bij de betrokken lerarenopleiders behoefte aan scholing. Daarom is een training ontwikkeld die inmiddels is uitgevoerd en afgerond. Dit artikel geeft een beschrijving en verantwoording van de trainingsaanpak. Het is een vervolg op het eerder in dit tijdschrift verschenen artikel dat de praktijk beschrijft van beeldbegeleiding als opleidingsdidactiek op de Pabo (Klabbers, 2016). De twee publicaties beschrijven samen hoe beeldbegeleiding als didactiek ingezet kan worden voor zowel het opleiden van aanstaande leraren als het trainen van lerarenopleiders.

Context

Beeldbegeleiding als opleidingsdidactiek heeft momenteel een structurele plaats binnen het curriculum van Hogeschool de Kempel, een opleiding tot leraar basisonderwijs. Alle derde- en vierdejaars studenten doorlopen minimaal twee studieonderdelen waarbij beeldbegeleiding wordt ingezet. De aanleiding voor de inzet van beeldbegeleiding was een tevredenheidsonderzoek. Daarin benoemden lerarenopleiders en studenten de wenselijkheid om de theorie over onderwijs en de stagepraktijk sterker met elkaar te verbinden. Ook werd de behoefte geuit om het eigenaarschap van studenten over hun ontwikkeling te vergroten.

Beeldbegeleiding als opleidingsdidactiek

Oorspronkelijk is beeldbegeleiding een vorm van individuele coaching met als doel de verdere professionalisering van leraren (Bookermann, 2011). Beeldbegeleiding als opleidingsdidactiek is hiervan een toepassing die is ontwikkeld voor het werken met groepen (aanstaande) leraren (Klabbers, 2016).

Bij beeldbegeleiding reflecteren (aanstaande) leraren op het eigen handelen met behulp van videobeelden uit de eigen onderwijspraktijk. De coach ondersteunt de leraar bij het ontdekken van patronen in dit handelen. Het verbinden van deze patronen met theoretische begrippen en modellen kan de leraar meer bewust maken van de essentiële aspecten van zijn handelen (Korthagen, Koster, Melief, & Tigchelaar, 2002). Korthagen (2019) noemt realistisch opleiden als een succesvolle benadering waarbij het vertrekpunt niet ligt in wetenschappelijke kennis over onderwijs maar bij concrete ervaringen die zijn opgedaan op de stageschool of het opleidingsinstituut.

In het opleidingsonderwijs met beeldbegeleiding kiest de student die gecoacht wordt welke videobeelden worden besproken en wat de leervraag is. Hiermee benoemt hij het aspect van zijn vakmanschap dat hij met voorrang wil ontwikkelen en stuurt daarmee zijn eigen leerproces.

Bij beeldbegeleiding als opleidingsdidactiek worden twee werkvormen afwisselend ingezet. Er zijn plenaire bijeenkomsten waarbij de lerarenopleider coaching geeft aan één student tijdens een plenaire les. De medestudenten (de peergroep) worden door de lerarenopleider actief betrokken als kennisbron en ondersteuner in het activeren van de student. Met *activeren* wordt in dit verband bedoeld het aan het denken zetten van de student door het stellen van vragen. Dit is in het jargon van de beeldbegeleiding de tegenhanger van het begrip *compenseren*, waarmee het geven van informatie wordt bedoeld. De tweede werkvorm is

het werken in intervisiegroepen, die bestaan uit drie of vier studenten. Hierbij is geen docent aanwezig. De studenten brengen beurtelings een videofragment in met een leervraag. Bij de bespreking hiervan volgen de studenten de werkwijze die de lerarenopleider tijdens plenaire bijeenkomsten heeft toegepast. Een kernpunt hierbij is dat het gesprek over het handelen pas start nadat het ingebrachte videobeeld is bekeken en de leervraag is toegelicht. Het gesprek dient verder activerend te zijn voor de inbrenger en mag niet vervallen in het uitsluitend geven van tips.

Training voor lerarenopleiders

Om de lerarenopleider toe te rusten voor het toepassen van beeldbegeleiding bij studenten is een training ontworpen. Deze bestaat uit twee inleidende dagdelen, minimaal drie dagdelen intervisie per groep van ongeveer vijf lerarenopleiders en ten slotte een afsluitend dagdeel (Figuur 1). De meeste tijd in de training wordt besteed aan wat beeldbegeleiding als opleidingsdidactiek vraagt van het handelen van de lerarenopleiders. Om dit concreet te maken, gebruiken we videobeelden uit de lespraktijk van de lerarenopleiders, opgenomen binnen de Pabo.



Figuur 1. Bijeenkomsten van de training Beeldbegeleiding als Opleidingsdidactiek voor lerarenopleiders

Tijdens de training leren lerarenopleiders hoe zij studenten in groepsverband met beeldbegeleiding kunnen ondersteunen door dit zelf tijdens de training te ervaren. De lerarenopleiders leren bijvoorbeeld, door zelf videobeelden ter bespreking in te brengen in combinatie met een persoonlijke leervraag, hoe een bespreking met videobeeld kan verlopen. Zij ervaren hoe indringend het gebruik van videobeeld kan zijn. Dit kan voelbaar maken hoe belangrijk het is om voor studenten een veilige sfeer te creëren.

Begeleiden met beeld vraagt van de lerarenopleider dat hij zijn aandacht weet te verdelen. De driedeling in het handelen van de lerarenopleider illustreert dit en komt voortdurend terug in de training.

1. De inbrenger en zijn leervraag staan centraal. De lerarenopleider stelt vragen over de relatie tussen de leervraag en het door de inbrenger gekozen videofragment. Daarnaast heeft de lerarenopleider voortdurend aandacht voor de non-verbale communicatie van zowel de inbrenger als de peergroep. Hij checkt of de studenten veiligheid ervaren, betrokken zijn en hun bijdragen aan het gesprek voldoende enten op wat zij waarnemen in het videobeeld.
2. Tijdens het intervisiegesprek komt het belang van de inbrenger op de eerste plaats. De lerarenopleider stimuleert de peergroep om zoveel mogelijk activerende opmerkingen te maken. Het geven van tips of een mening krijgt ruimte wanneer de inbrenger hieraan behoefte heeft. De lerarenopleider bevordert de interactie tussen studenten en zorgt ervoor dat de inbrenger zich eigenaar blijft voelen van het intervisiegesprek. De lerarenopleider vraagt bijvoorbeeld tijdens het gesprek of de inhoud van het gesprek voor de inbrenger nog betekenisvol is.
3. Tijdens plenaire bijeenkomsten reflecteert de lerarenopleider op metaniveau op het eigen handelen en op het handelen van de studenten. Hij benoemt wat hij doet om het leren van de studenten te bevorderen. De lerarenopleider doet dit om studenten bewust te maken van de mogelijkheden die beeldbegeleiding biedt. Het op pauze zetten van het videobeeld of herhaald bekijken van videofragmenten zijn daarvan voorbeelden. De lerarenopleider doet dit voor als rolmodel en stimuleert de studenten om hetzelfde te doen tijdens intervisiebijeenkomsten in kleine groepen.



Het werken in intervisiegroepen is in de training beeldbegeleiding voor lerarenopleiders een belangrijke werkvorm (foto: Frank Coenders).

De werkwijze tijdens de training is vrijwel gelijk aan de werkwijze bij de training aan studenten. In beide gevallen vindt reflectie plaats op basis van videobeelden uit de eigen onderwijspraktijk. De reflecties krijgen een focus door het stellen van persoonlijke leervragen waarbij de peergroep op beide niveaus wordt ingezet als kennisbron. De lerarenopleiders ervaren in de training de kracht van beeldbegeleiding als opleidingsdidactiek door dit zelf te ondergaan.

Het handelen van de lerarenopleiders staat tijdens de docenttraining centraal. Als structuur voor de analyse van het videobeeld hebben we gebruikgemaakt van het GROW-model (Whitmore, 2018). Deze afkorting staat voor *Goal, Reality, Options en Will*, oftewel het stellen van een doel, het analyseren van de onderwijspraktijk, het vinden van handelingsalternatieven en het plannen van nieuw handelen (Figuur 2). Dit GROW-model wordt gebruikt in alle intervisiebijeenkomsten en biedt structuur aan de reflectie op het handelen.



Figuur 2. GROW-model van John Whitmore

Intervisie van lerarenopleiders

We geven een voorbeeld van een gesprek waaraan vier lerarenopleiders deelnamen. Het transcript illustreert hoe de intervisie met videobeelden het inzicht in het eigen handelen kan bevorderen. De namen van de personen zijn gefingeerd.

Lerarenopleider Saskia brengt videobeeld in van de bespreking van de leervraag van Simone, die bekendstaat als een zeer goede student. Saskia geeft aan dat ze het lastig vindt om zo'n student nog iets te leren. Ze vraagt

aan haar collega's of ze hierin met haar willen meedenken. Saskia leidt haar leervraag in waarna de collega's naar het videobeeld kijken.

Saskia zegt: *"De student laat dan een filmpje zien en dat had het effect op de groep van wow... wat ben jij een goede leerkracht."* (In het filmpje is zichtbaar hoe de student met kinderen werkt in de basisschool). *"Zij loopt stage in het speciaal basisonderwijs en ik denk: dat doe ik je niet na. Dus wat er gebeurt is dat er heel veel positieve dingen uit de groep komen als reactie op haar filmpje. Er is één student die een tip geeft. En daar starten we nu het filmpje."* (In het filmpje is zichtbaar hoe docent Saskia het beeld van Simone bespreekt.) Het filmpje wordt op pauze gezet en Saskia zegt: *"Ik denk dat daar mijn bijdrage wel in de zone van naaste ontwikkeling ligt. En vervolgens ga ik in op de vraag van de student. Simone zei: 'Ik wil ook graag horen als je het er niet mee eens bent.' Dus dan ga ik kijken of ik er nog iets bovenop kan doen. En daar ben ik nieuwsgierig naar. Wat vinden jullie daar van mijn bijdrage? Was mijn bijdrage niveauverhogend genoeg? Ik moet dat bij de studenten checken, dat weet ik, maar dat heb ik niet gedaan. Ik ben benieuwd wat jullie in het beeld zien."*

Josje: *"Dus best open dus?"*

Saskia: *"Ja, wel over mijn handelen en draagt dit inhoudelijk bij aan de zone van naaste ontwikkeling van Simone?"*

Josje: *"Ik heb nog een vraag."*

Saskia: *"Ja."*

Josje: *"Heb jij het idee dat wanneer Simone zegt: Ik wil het ook graag horen als je het er niet mee eens bent, dat zij denkt dat jij het er niet mee eens bent?"* (Het is even stil.) *"Ik voel dat zij jou een beetje uitdaagt."*

Saskia: *"Simone is een heel sterke student. Toen ik daar voor de eerste keer op stagebezoek kwam, was ze heel sterk bezig met organisatie en orde. Ze zette ook twee kinderen uit de klas toen ik daar kwam. Dat was in het begin denk ik nodig in die groep. Alleen pedagogisch gezien vond ik dat ook heel lastig om dat te zien. Ik ben hierover met haar in gesprek gegaan. Ik heb complimenten gegeven maar haar ook bevraagd over de pedagogische kant. Daar is zij erg in geïnteresseerd. We hebben wel een relatie met elkaar waarin we kritisch op elkaar zijn. Dus ja, ik denk dat ze dat wel van mij verwacht."*

(De groep kijkt enkele minuten naar de video en dan vraagt Lisa om het beeld even op pauze te zetten.)

Lisa: *"Volgens mij, wat jij beoogt, lukt hier met haar. Je ziet haar driftig schrijven en aantekeningen maken. Mij valt nu wel de rest van de groep op. Voelde jij dat toen ook? Op dat moment of nu?"*

Saskia: *"Nee en bij het terugkijken eigenlijk ook nog niet. Want toen was ik heel erg aan het kijken naar de interactie tussen Simone en mij. Maar nu ik hier zit te kijken denk ik ook: er zijn minstens twee mensen die op dat moment afhaken terwijl ze nog wel betrokken waren bij de reactie die Luc (een medestudent) gaf. En het gesprek daarover."*

Josje: *"En wat maakt dat het zo gaat?"*

Saskia: *"Nou ja, ik betrek hen ook niet bij het gesprek en ik weet wel dat ik dat op dat moment moeilijk vond. Dus het is wel de hele tijd door mijn hoofd geschoten. Ik vind dit gewoon een hele moeilijke situatie. Zij vraagt*

ook expliciet: geef nog iets meer. Ik weet dat ze daarnaar op zoek is. Zo'n relatie hebben we ook. Maar ik vergeet dan een beetje de rest. En ik vraag me af of de anderen het inhoudelijk echt konden volgen?"

In dit fragment komen veel aspecten van intervisie met beeldbegeleiding samen. Saskia voelt de verantwoordelijkheid om zelf een niveauverhogende inbreng te hebben. Dit ervaart ze als lastig in de begeleiding van een heel goed functionerende student. Het roept een bepaalde spanning op met als mogelijk gevolg dat de aandacht voor de andere studenten vermindert. Het benutten van de peergroep als kennisbron (Black & Wiliam, 2009) raakt daarmee op de achtergrond.

Saskia is zich bewust geworden van haar handelen en van de invloed van onderliggende drijfveren hierop. Het analyseren van filmbeelden en de interactie met haar collega's hebben hiertoe bijgedragen, zo blijkt uit het transcript.

Van leervraag naar handelingsalternatief

De leervragen van de lerarenopleiders die deelnemen aan de training vertoonden veel overeenkomsten. Het ervaren spanningsveld tussen activeren en compenseren, het koppelen van theorie aan stage-ervaringen en het reflecteren op metaniveau, kwamen veelvuldig terug in de leervragen van de deelnemers aan de training. Een van Saskia's collega's benoemt dat ze de neiging van Saskia herkent om tijdens intervisie met studenten zelf theoretische kennis in te brengen. "Je gaat dan doceren", zegt ze, "en het is de vraag of dit effectief is." De andere deelnemers knikken instemmend. In de videofragmenten die eerder getoond zijn, was immers zichtbaar hoe collega's met passie vertelden over bijvoorbeeld leertheorie, terwijl de studenten stil waren en luisterden. In het jargon van de beeldbegeleider heet dit 'compenseren'. De vraag ontstaat hoe dit compenseren met betrekking tot de theorie-praktijk-koppeling zoveel mogelijk een activerende vorm kan krijgen. Een mogelijk handelingsalternatief is gevonden door in voorkomende situaties als docent een beperkt aantal kernwoorden uit een relevante theorie te noemen en het verbinden van de kernwoorden over te laten aan de studenten. "Wie ziet mogelijkheden om met deze begrippen het gesprek nog meer diepgang te geven?", zou de vraag aan de studenten kunnen zijn. Een dergelijke vraag compenseert minimaal en activeert onmiddellijk.

Het vinden van een of meer handelingsalternatieven, of options zoals Whitmore (2018) die noemt, is de start van een nieuwe reflectieve cyclus. De vervolgvraag is dan: "Wat wil je gaan uitproberen en met welk doel?" Een volgende video-opname wordt gemaakt en met een leervraag in het achterhoofd wordt het nieuwe handelen geanalyseerd. Deze cyclus herhaalt zich minimaal drie keer (Figuur 1).

De wijze waarop het GROW-model van Whitmore wordt toegepast tijdens de training komt overeen met de werkwijze in lessen met beeldbegeleiding aan studenten. De lerarenopleiders ervaren tijdens de training de kracht van beeldbegeleiding als opleidingsdidactiek door dit zelf te ondergaan.



Lerarenopleiders van Hogeschool de Kempel bespreken videobeelden uit de eigen onderwijspraktijk (foto: Frank Coenders).

Ervaringen

De collega-lerarenopleiders hebben de training als waardevol ervaren. Onderstaande opmerkingen die gemaakt zijn tijdens de evaluatie illustreren dit.

- *“Beeldbegeleiding met studenten zorgt ervoor dat de stagepraktijk de opleiding binnenkomt.”*
- *“Je komt dicht bij de ontwikkeling van de student te staan. Het maken van een theorie-praktijk-koppeling krijgt nu meer diepgang.”*
- *“Studenten zien elkaar aan het werk en wij als docenten nu ook. Dat is heel waardevol.”*
- *“Je spreekt over wat je samen ziet en hoort. Je hebt het dan snel over hetzelfde. De mogelijkheid om beeld nogmaals te bekijken, zorgt ervoor dat je meer ziet.”*
- *“Het is essentieel dat begeleidend docenten een training beeldbegeleiding volgen. Mijn handelen als docent is hierdoor uitgebreid.”*

Tot slot

De redenen voor implementatie van beeldbegeleiding in het curriculum van Hogeschool de Kempel zijn inhoudelijk van aard, zoals benoemd is in de inleiding van dit artikel. Daarnaast is het van belang om behalve aan de inhoud ook aandacht te geven aan het creëren van draagvlak in verschillende lagen van de organisatie. Docenten die getraind worden, moeten bereid zijn zich kwetsbaar op te stellen en hun handelingsrepertoire uit te breiden met nieuw docentgedrag. Het management moet de aanschaf van videocamera's faciliteren en zorgen voor contracttijd voor docenten. Van de roostermaker wordt gevraagd om de trainingsbijeenkomsten zo te plannen dat ze aansluiten op pabo-lessen en op stagedagen van studenten. En ten slotte is ook de ICT-afdeling van belang, die het beheer en de uitleen van videocamera's voor haar rekening neemt. Beeldbegeleiding als opleidingsdidactiek kan een waardevolle aanvulling zijn op de gangbare opleidingsdidactiek. De implementatie ervan is complex en begint met het creëren van draagvlak.

Drs. V.L.F.M. Klabbers

Vincent Klabbers heeft sociale wetenschappen gestudeerd aan de universiteit van Utrecht. Momenteel is hij als hogeschooldocent verbonden aan Hogeschool de Kempel in Helmond. Zijn specialisaties zijn de didactiek van rekenen-wiskunde en diverse toepassingen van beeldbegeleiding.

www.beeldbegeleiding.info - v.klabbers@kempel.nl

Referenties

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

Bookelmann, M. (2011). School Video Interactie Begeleiding (SVIB), een 10 voor de toekomst. In: H. Jansen (Red), *Verbondenheid in beeld, 10 jaar School Video Interactie Begeleiding* (pp. 43-52). Amersfoort: Uitgeverij Agiel.

Klabbers, V. (2016). *Beeldbegeleiding als opleidingsdidactiek. Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 37(3), 73-78.

Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren: Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.

Korthagen, F. (2019). Visies op opleiden. *Kennisbasis voor Lerarenopleiders, Katern 7: Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op?* Breda: Velon.

Whitmore, J. (2018) *Succesvol Coachen* (5e herziene editie). Amsterdam: Boom.

Een leerlijn diversiteit voor de Educatieve Master Audiovisuele en Beeldende Kunsten

Indra Beunckens, Hogeschool PXL, Hasselt

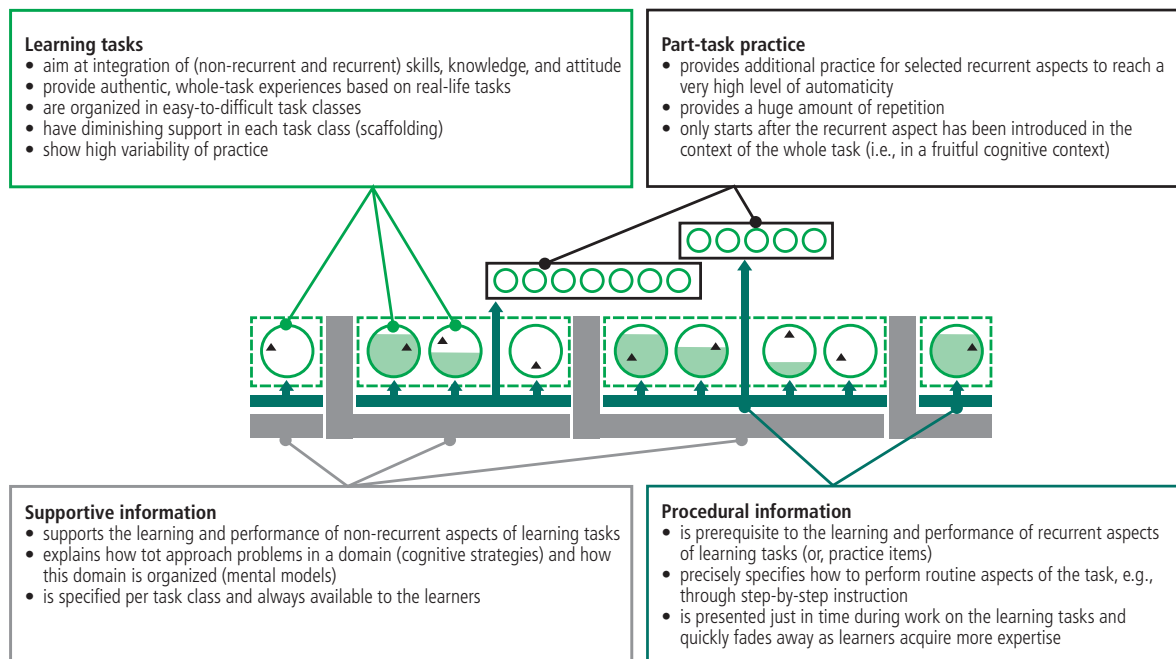
In dit artikel wordt een leerlijn 'diversiteit' beschreven voor de nieuwe opleiding Educatieve Master in de Audiovisuele en beeldende kunsten aan Hogeschool PXL. De maatschappelijke ontwikkelingen zetten deze thema's immers hoog op de agenda. Binnen de huidige lerarenopleiding worden reeds een aantal initiatieven genomen om de studenten te laten kennismaken en te leren omgaan met kansarmoede en diversiteit. Hoewel de effecten van deze huidige aanpak positief zijn, is het eerder een fragmentarische aanpak. Met de ontwikkeling van de leerlijn volgens het 4C-ID-model (Van Merriënboer & Kirschner, 2013) beoogt men een meer systematische werkwijze die opgebouwd is uit authentieke leeractiviteiten met een toenemende complexiteit en waarbij de zelfstandigheid van de studenten gaandeweg toeneemt. De ontworpen leerlijn sluit aan bij de visie van de Hogeschool, het curriculum van de opleiding en de verwachtingen van de stakeholders.

Inleiding

De Vlaamse regering wil dat lerarenopleidingen meer inzetten op diversiteit (Vlaamse Regering, 2014). Elke leraar moet, door te differentiëren en kansen te creëren, inspelen op de onderwijsbehoefte van elke leerling. Dit artikel beschrijft de leerlijn diversiteit voor de Educatieve Master Audiovisuele en Beeldende Kunsten aan PXL-MAD School of Arts, opgebouwd volgens het vier componenten instructiemodel, het 4C/ID-model (Van Merriënboer & Kirschner, 2013). We starten met een probleemschets en een beschrijving van het doel van de leerlijn. Vervolgens beschrijven we het kader en het ontwerp van de leerlijn.

Probleemschets en doel

De Educatieve Masteropleiding Audiovisuele en Beeldende Kunsten aan Hogeschool PXL in Hasselt is een kleinschalige opleiding van gemiddeld 25 studenten. Het werkveld van deze student-leerkrachten bevindt zich in de verschillende domeinen van kunsteducatie. De opleiding neemt al een aantal initiatieven rond het omgaan met diversiteit. Ondanks de groei die studenten op dit thema doormaken, blijkt de huidige aanpak eerder fragmentarisch. De taken en initiatieven zijn weinig op elkaar afgestemd en bevatten geen groei in complexiteit. Om gefragmenteerde inhouden en transferproblemen te voorkomen is het daarom van belang ervoor te zorgen dat studenten voldoende gelegenheden hebben om te oefenen in het omgaan met diversiteit. Het 4C/ID-model biedt richtlijnen voor het aanleren van complexe vaardigheden en het voorkomen van transferproblemen. De kern is dat studenten leren aan de hand van betekenisvolle, integratieve taken in authentieke leeromgevingen (Van Merriënboer & Kirschner, 2013). In Figuur 1 wordt het 4C/ID-model met de bijhorende componenten weergegeven.



Figuur 1. Het 4C/ID-model. Overgenomen van <https://www.4cid.org/>.

Het ontwerp is in september 2019 geïmplementeerd in de opleidingsonderdelen van de Educatieve Master. De opleiding zal haar aanpak blijvend bijsturen en ontwikkelen in samenwerking met haar stakeholders. De leerlijn moet aan een aantal voorwaarden voldoen, in overeenstemming met het maatschappelijk kader en het kader van Hogeschool PXL.

Kader van de leerlijn

Ten eerste is er het maatschappelijke kader, waarin diversiteit prominent aanwezig is. Onderwijs kan een rol spelen bij de preventie van uitsluiting en bij de vermindering van sociale ongelijkheden. Het kan deze echter ook bestendigen of zorgen voor de reproductie van sociale ongelijkheid (Steenssens, Aguilar, Demeyer, & Fontaine, 2008; Verhoeven, 2006). In het Belgische onderwijs is de bestendiging van sociale ongelijkheid groot. Uit PISA-onderzoek blijkt dat België gemiddeld goed scoort, vooral op wetenschappen en wiskunde, maar dat de ongelijkheid tussen leerlingen van verschillende sociale afkomsten toeneemt (OECD, 2016). Mensen in armoede participeren weinig in cultuur(educatie). Je vindt hen zelden bij opera's, theaters of balletten, klassieke concerten, musea, galleries of bibliotheken (De Meulemeester, Lievens, & Waegel, 2006). Deelname aan cultuur is tevens sociaal bepaald. Weinig allochtonen, asielzoekers, leerlingen uit technische of beroepsrichtingen participeren in culturele evenementen of vormingen. Vandaar de stelling dat 'de maatschappelijk kwetsbare groep' divers samengesteld is. Voornoemd probleem kan versterkt worden door een top-down benadering van cultuur(educatie), waarbij de kunstenaar zijn kunst in een afgesloten kader maakt om het achteraf op de markt te brengen. Om dit te doorbreken en cultuur meer open te stellen voor nieuwe en andere doelgroepen, is cocreatie van de kunstenaar en het publiek van belang. De directe betrokkenheid van leerlingen en hun ouders kan het draagvlak vergroten, waardoor de leerling zich beter kan ontwikkelen (Geldof & Driessens, 2009; Humbeeck, Lahaye, Balsamo, & Pourtois, 2018; Steenssens et al., 2008; Van Steen, 2014; Vos, 2003).

Ten tweede zijn krijtlijnen voor de leerlijn voorgeschreven door Hogeschool PXL, die een coherente opbouw van onderwijsleeractiviteiten voorschrijft op basis van drie beheersingsniveaus: (a) elementair, (b) doorgroei en (c) integratie. De leerlijn vertrekt op elementair niveau, waarin de student in gestructureerde en voorspelbare contexten (ad hoc) kan functioneren onder begeleiding van de docent. Ze eindigt op integratieniveau, waarbij de student op een zelfstandige manier intuïtief handelt in complexe situaties (Hogeschool PXL-Dienst

Onderwijs, z.d.). Vanaf september 2019 is, naar aanleiding van de vernieuwde lerarenopleidingen in Vlaanderen, aan Hogeschool PXL de nieuwe Educatieve Master Audiovisuele en Beeldende Kunsten ingericht. De leerlijn en bijbehorende leeractiviteiten bestaan niet op zichzelf, maar zijn geïntegreerd in het nieuwe curriculum.

Ontwerp van de leerlijn

In dit onderdeel worden achtereenvolgens het doel, de deelvaardigheden, de complexiteitsfactoren en het instructieontwerp van de leerlijn diversiteit beschreven.

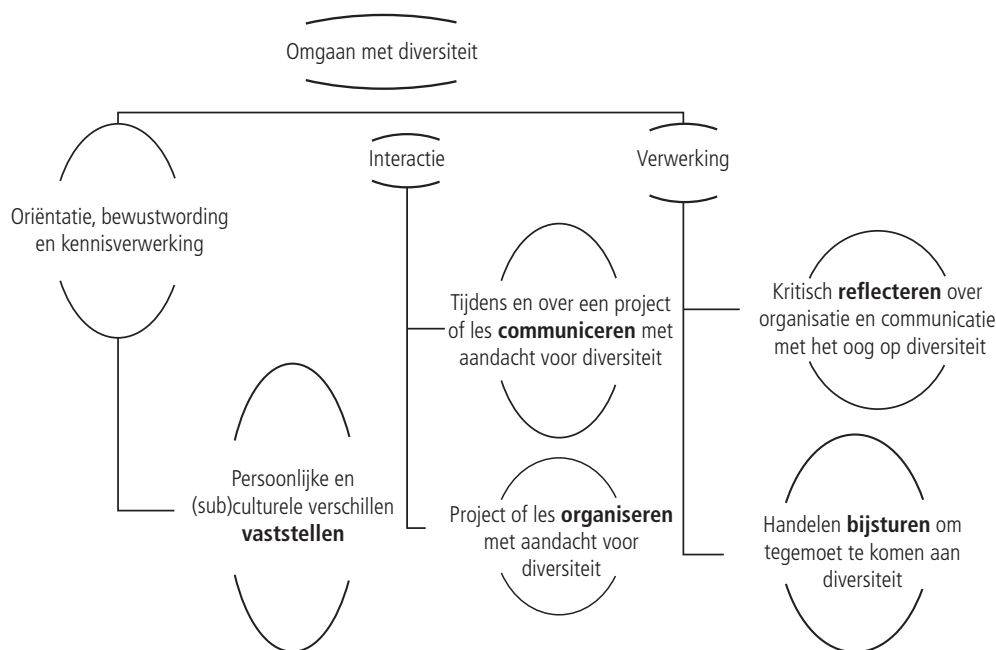
Doel en vaardighedenhiërarchie

Het uiteindelijke doel van de leerlijn weerspiegelt wat een student na de opleiding kan op het vlak van ‘omgaan met diversiteit’.

De student kan met passie en empathie in cocreatie op een systematische manier een (kunst)educatieve activiteit¹ voorbereiden en uitvoeren op basis van de vastgestelde diversiteit binnen de leergroep. Hij communiceert voor en tijdens deze activiteit op een empathische en verbindende wijze die afgestemd is op de doelgroep. Hij organiseert een uitdagende, gestructureerde, creatieve, veilige en stimulerende artistieke leeromgeving waarin steeds rekening gehouden wordt met de mogelijkheden, eigenheid en interesses van de individuele lerenden. Na de activiteit doet de student een kritische zelfevaluatie om zijn diversiteitscompetenties bij te sturen.

Figuur 2 toont een overzicht van de vaardigheid ‘omgaan met diversiteit’, die uit de drie deelvaardigheden oriëntatie, interactie en verwerking bestaat (Krols, Simons, & De Graef, 2011). Een onderzoekende kunstenaar-leraar start met oriëntatie op, bewustwording van en kennisverwerking rond de aanwezige diversiteit. Vervolgens zal hij met inbegrip van die diversiteit de organisatie van leeractiviteiten en de communicatie met leerlingen, collega’s en stakeholders initialiseren en onderhouden (interactie). Ten slotte is hij in staat om zijn gehanteerde aanpak en communicatiestrategieën kritisch te evalueren en bij te sturen (verwerken). Dit doet hij met het oog op verbetering van zijn aanpak en zijn persoonlijke groei in diversiteitscompetenties.

¹(Kunst)educatieve activiteit kan, afhankelijk van de duur en omvang, betrekking hebben op een lesfase, les, workshop of project.



Figuur 2. Vaardighedenhiërarchie van de complexe vaardigheid 'omgaan met diversiteit'.

Complexiteitsfactoren

In de leerlijn diversiteit zijn drie complexiteitsniveaus (elementair, doorgroei en integratie) opgenomen, zoals voorgeschreven binnen het kader van Hogeschool PXL. Figuur 3 toont een overzicht van de beoogde doelstellingen per niveau en per deelvaardigheid.

ELEMENTAIR	DOORGROEI	INTEGRATIE
Oriëntatie, bewustwording en kennisverwerking - openheid, herkenning en respect		
De student herkent diversiteitskenmerken.	De student aanvaardt diversiteitskenmerken.	De student gaat respectvol om met diversiteitskenmerken.
Interactie - communicatieve vaardigheid		
De student herkent verschillende communicatiestijlen, conventies en talen, en is zich bewust van het effect van zijn mondelinge en schriftelijke communicatie.	De student kan in een afgebakende context op een bewuste manier mondeling en schriftelijk efficiënt en respectvol communiceren.	De student kan in een authentieke context zowel schriftelijk als mondeling efficiënt en respectvol communiceren.
Interactie - organisatorische vaardigheid		
De student heeft kennis van (organisatie) modellen om met diversiteit om te gaan.	De student kan in een afgebakende context (organisatie)modellen inzetten om met diversiteit om te gaan.	De student kan in een authentieke context (organisatie)modellen flexibel inzetten om met de aanwezige diversiteit om te gaan.
Verwerking - kritisch bewustzijn / reflectie		
De student is zich bewust van de eigen denk- en referentiekaders rond diversiteit.	De student kan in een afgebakende context zijn handelen bijsturen en zijn diversiteitscompetenties ontwikkelen op basis van kritische reflectie.	De student kan in een authentieke context zijn handelen bijsturen en zijn diversiteitscompetenties ontwikkelen op basis van kritische reflectie.

Figuur 3. Competentieniveaus voor de complexe vaardigheid 'omgaan met diversiteit'.

Instructie-ontwerp

De verschillende leertaken die deel uitmaken van de leerlijn, werden op basis van waarderend onderzoek bepaald. De bestaande initiatieven zijn door de betrokken docenten kritisch onderzocht en indien wenselijk geheel of gedeeltelijk behouden door ze in de nieuwe leerlijn in te passen, aangevuld met nieuwe leertaken (opdrachten en projecten). In dit deel worden de leertaken voor drie taakklassen beschreven. Om de cognitieve belasting te bewaken krijgen studenten aanvankelijk leertaken met een lage complexiteit, om naarmate hun expertise toeneemt, over te gaan op steeds moeilijkere leertaken. Binnen deze taakklasse zal de aangeboden ondersteuning afnemen (*scaffolding*) (Van Merriënboer & Kirschner, 2013).

De eerste taakklasse (elementair niveau) omvat als ondersteunende informatie onder meer UDL², coachings-technieken, het decreet leerlingbegeleiding, het M-decreet³, kwetsbare doelgroepen en hun context en omgaan met ouders als partners. Voor de eerste leertaak op dit niveau gaan studenten uitgewerkte voorbeelden en casussen bekijken en beoordelen. Dit kunnen beeldfragmenten zijn van lessen, materialen die gebruikt worden in oudercommunicatie, didactische materialen of toepassingen van UDL. Hierbij worden telkens de diverse beginsituaties benoemd om vervolgens aan de hand van *good practices* de kenmerken van een goede aanpak te achterhalen. De tweede leertaak op elementair niveau bestaat uit een omgekeerde taak. Studenten krijgen diverse *good practices* aangereikt waarbij ze een antwoord zoeken op de vraag ‘Voor welk probleem of voor welke vraag is deze aanpak geschikt?’, om zo te achterhalen welke aanpak geschikt is voor welke differentiatievraag. Voor de derde leertaak gaan de studenten voor een concrete doelstelling en diversiteitsvraag mogelijke doelstellingen, inhouden, materialen, werkvormen en evaluatiemethoden exploreren, wat de verwerving van cognitieve schema’s bevordert. Het doel is studenten hierbij aan te zetten om voorwaarts te redeneren vanuit de situatiebeschrijving en op die manier verschillende mogelijke lesscenario’s te bedenken. In een nabespreking kan de eigen aanpak vergeleken worden met die van medestudenten om het kritisch reflecteren over de eigen diversiteitscompetenties te bevorderen.

De tweede taakklasse (doorgroeiniveau) bevat ondersteunende informatie die nodig is om in een afgebakende context om te leren gaan met diversiteit. Het gaat hierbij onder meer om modellen en technieken van binnenklasdifferentiatie, achtergrondinformatie die gegeven wordt door een ervaringsdeskundige in de armoede, reflectiemodellen, attributietheorie, artistieke competenties en grootstedelijke context. Bij de eerste leertaak op dit niveau gaan de studenten tijdens werkcolleges en onder begeleiding van de lector voorbeeldlessen (*good practices*) analyseren aan de hand van richtvragen en de kijkwijzer. Het kunnen benoemen van de differentiatievraag en -aanpak staat hier centraal. De tweede leertaak is een aanvultaak. Studenten gaan een aangereikte of eigen les door de bril van diversiteit bekijken, analyseren en herwerken. Aan de lesvoorbereiding wordt vanaf deze leertaak steeds het differentiatieeliek toegevoegd. Hierin beschrijft de student hoe hij tijdens zijn les zal omgaan met de aanwezige diversiteit. Aan de hand van een bespreking achteraf gaat de student zijn ingevulde differentiatieeliek vergelijken met dat van de medestudenten om de eigen aanpak nadien eventueel kritisch bij te stellen. De derde leertaak is een conventionele taak of beroepstaak. De student gaat voor elke les het differentiatieeliek invullen waarin hij zijn aanpak beschrijft. Tijdens de les past de student zijn organisatie en communicatie aan de aanwezige diversiteit aan. Achteraf gaat hij kritisch reflecteren om zijn houding en aanpak rond diversiteit bij te stellen en te optimaliseren.

De derde taakklasse (integratieniveau) omvat complexe leertaken waarbij de student in een authentieke context respectvol omgaat met de aanwezige diversiteit. In plaats van de lector die de ondersteunende

² UDL staat voor Universal Design for Learning en geeft handvatten om een visie op inclusief werken in de praktijk om te zetten.

³ Het M-decreet werd in 2014 bekrachtigd door het Vlaams Parlement. De doelstelling is om meer kinderen met een beperking een plaats in een gewone onderwijssetting te bieden, met behulp van ‘redelijke aanpassingen’ in de vorm van middelen of begeleiding.

informatie selecteert, gaat de student in deze taakklasse zelf op zoek naar relevante informatie via de website en documenten van de instelling, observaties, gesprekken met personeel en andere bronnen. Met deze aanpak volgens *resource-based learning* worden de informatiegeletterdheid en het probleemoplossend vermogen van de studenten aangesproken (Van Merriënboer & Kirschner, 2013). Voor de eerste leertaak op integratieniveau gaat de student in een authentieke context een diverse doelgroep observeren om kennis te maken met de context, de kenmerken van de lerenden en de aanpak van de lesgevers. De tweede leertaak op integratieniveau is een conventionele taak waarin de student toont dat hij les kan geven op maat van de leerlingen en afgestemd op de aanwezige diversiteit. De laatste leertaken op integratieniveau omvatten cocreatieprojecten. De studenten geven workshops aan leerlingen in het deeltijdonderwijs van de Academie van Genk en van de Onthaalklas voor Anderstalige Nieuwkomers (OKAN). Ten slotte organiseren studenten een kunsteducatief project waarbij ze in een museum aan de slag gaan met leerlingen met een fysieke en mentale beperking uit het buitengewoon onderwijs. Er worden een rondleiding en drie workshops uitgewerkt en uitgevoerd. Het resultaat van deze werksessies wordt getoond in een pop-up expo, met als bedoeling drempelverlagend te werken voor ouders wat het bezoeken van musea betreft. De opleiding heeft deze opdracht al een aantal academiejaren georganiseerd. Ze gelooft in het effect ervan op enerzijds het welbevinden en de betrokkenheid van de leerlingen (cocreatie) en anderzijds de competentieontwikkeling van de studenten. Daarom blijft dit project in de nieuwe leerlijn behouden. Aangezien de studenten dankzij de leerlijn vooraf al diversiteitstaken op elementair en doorgroei niveau gaan uitvoeren, zullen ze in de toekomst beter voorbereid aan dit afsluitende project kunnen beginnen.

Conclusie

Diversiteit is niet meer weg te denken uit het onderwijs. Leraren in opleiding moeten daarom voorbereid worden om hiermee om te gaan. De opbouw van het 4C/ID-model biedt kansen om te concretiseren wat er onder diversiteitscompetenties verstaan wordt, wat het uiteindelijke doel is en hoe een diversiteitsleerlijn opgebouwd kan worden. Bij de ontwikkeling ervan kunnen reeds bestaande succesvolle initiatieven in de nieuwe leerlijn een plaats krijgen, aangevuld met nieuwe leertaken. Op die manier kan op een doordachte en groeigerichte wijze aan de diversiteitscompetenties van toekomstige leerkrachten gewerkt worden. De ontworpen leerlijn is in september 2019 in de Educatieve Master geïmplementeerd. De opleiding zal haar aanpak blijvend bijsturen en ontwikkelen in samenwerking met haar stakeholders.

Indra Beunckens

Indra Beunckens werkt als docent en stagecoördinator in de educatieve graduaats- en bacheloropleiding van Hogeschool PXL (PXL-Education UP) in Hasselt. Daarnaast werkt ze als onderzoeker rond het thema gedifferentieerd evalueren.

indra.beunckens@pxl.be

Referenties

- De Meulemeester, H., Lievens, J., & Waeye, H. (2006). *Cultuurkijker: cultuurparticipatie gewikt en gewogen* Antwerpen: De Boeck.
- Geldof, D., & Driessens, K. (2009). Cultuur in laagjes. Waarom we de échte participatiedrempels onvoldoende kennen. In M. Bultynck, W. Elias, J. Vranken, & D. Dierckx (Eds.), *360° Participatie* (pp. 142-152). Brussel: Demos.
- Het 4C/ID-model. (z.d.). Geraadpleegd van <https://www.4cid.org/>
- Hogeschool PXL-Dienst Onderwijs. (z.d.). *Steekkaart: leerlijnen - van elementair naar integratie*.
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A., & Pourtois, J. (2018). Les relations école-famille: de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664. <https://doi.org/10.7202/016280ar>
- Krols, Y., Simons, J., & De Graef, G. (2011). *Interculturele Competentie: een raamwerk*. (J. Simons, Ed.). Brussel: Politeia.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results. Excellence and Equity in Education. Volume 1*. Paris. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Steenssens, K., Aguilar, L. M., Demeyer, B., & Fontaine, P. (2008). *Kinderen in armoede. Status quaestionis van het wetenschappelijk onderzoek voor België*. Brussel.
- Van Merriënboer, J., & Kirschner, P. (2013). *Ten Steps to Complex Learning*. New York: Routledge.
- Van Merriënboer, J. & Kirschner, P. (2013). *Ten Steps to Complex Learning* [Foto]. Geraadpleegd op 20 augustus 2019, van <http://www.tensteps.info/>
- Van Steen, A. (2014). *De sociaal-artistieke methodiek. Een Etnografische Studie naar Repetitieprocessen van Sociaal-Artistieke Praktijken*. Gent. Geraadpleegd op 10 maart 2019, van <https://demos.be/kenniscentrum/document/de-sociaal-artistieke-methodiek-een-etnografische-studie-naar-sociaal>
- Verhoeven, J. C. (2006). Kansenongelijkheid in het onderwijs en nieuwe uitdagingen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1, 21-32.
- Vlaamse Regering. (2014). Regeerakkoord Vlaamse Regering 2014-2019. *Publicatie Vlaamse Overheid*, 167. Geraadpleegd op 15 november 2019, van <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/het-regeerakkoord-van-de-vlaamse-regering-2014-2019>
- Vos, I. (2003). *Cultuurparticipatie en maatschappelijk kwetsbare groepen*. Brussel: CultuurNet Vlaanderen.

Ontwerp van een krachtige leeromgeving voor erfgoededucatie

Een interdisciplinaire good practice voor het beroepsonderwijs

Paul Janssenswillen, Thomas More Hogeschool, Rotterdam, en de Antwerp School of Education, Universiteit Antwerpen
Wil Meeus, Antwerp School of Education, Universiteit Antwerpen

Inge Placklé, Multidisciplinair Instituut Lerarenopleiding (MILO), Vrije Universiteit Brussel, en Hogeschool PXL, Hasselt

Voor het hedendaagse onderwijs in onze diverse samenleving is het een van de belangrijkste uitdagingen om aan alle leerlingen optimale leerkansen te bieden in krachtige leeromgevingen. Vaak blijken kansarme leerlingen echter in minder krachtige leeromgevingen terecht te komen. Dat is vooral zo in het beroepsonderwijs, waar zij oververtegenwoordigd zijn. In dit artikel beschrijven we aan de hand van een casus over erfgoededucatie concrete mogelijkheden om tot een krachtige leeromgeving te komen voor het beroepsonderwijs. Dat gebeurde via co-design met verschillende partners uit de erfgoedsector, het middelbaar beroepsonderwijs en de lerarenopleiding. De lerarenopleiding participeerde met aspirant-leraren en een lerarenopleider als projectcoach. Er werd vertrokken vanuit de beroepsidentiteit van de leerlingen. Centraal in de casus stonden uitdagende leertaken in authentieke historische contexten. De leerlingen werkten samen in groepjes, kregen passende leezorg met coaching door leraren en medewerkers van de musea en losten levensechte problemen op. Uiteindelijk ontwierpen ze zelf een virtueel museum. Aspirant-leraren van bij de start als volwaardige partners betrekken bij de leergemeenschap bleek een succesfactor. De rol van de projectcoach, die bruggenbouwer is tussen de verschillende stakeholders, is cruciaal, op zowel het organisatorische als het inhoudelijke vlak. Aanbevolen wordt van bij het begin de verwachtingen en mogelijkheden van co-design helder te formuleren om gelijkgerichtheid te realiseren. Ook het uittekenen van structuren die gericht zijn op leren en het ondersteunen van de samenwerking met organisaties zijn een noodzaak om tot een duurzame verankering van krachtige leeromgevingen in het beroepsonderwijs te komen.

Krachtige leeromgevingen

Elke leerling ongeacht zijn of haar culturele of socio-economische achtergrond optimale leerkansen bieden in het onderwijs is vanuit een gelijke-kansenperspectief een basisprincipe (Placklé, Tondeur, Willegems, & Engels, 2017a). In de praktijk blijkt dat niet zo evident. Het zijn vooral kansarme leerlingen die onvoldoende leerkansen krijgen. In tegenstelling tot kansrijke leerlingen komen ze in de meeste landen in minder krachtige leeromgevingen terecht, die hen weinig begeistere en waar ze minder tot rijke leerervaringen komen (OECD, 2013). Die ongelijkheden in leerkansen zijn sterk gerelateerd aan de ongelijkheden in leerprestaties (Minor, Desimone, Spencer, & Philips, 2015; Vanneman, Hamilton, Anderson, & Rahman, 2009). In een krachtige leeromgeving worden leerlingen in een motiverende context gebracht die hen aanzet tot leren om zo de vereiste leerresultaten te bereiken (De Corte, Verschaffel, Entwistle, & Van Merriënboer, 2003).

De meeste leerlingen met een lagere socio-economische status zitten in het middelbaar beroepsonderwijs - beroepssecundair onderwijs (bso) in Vlaanderen of voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) in

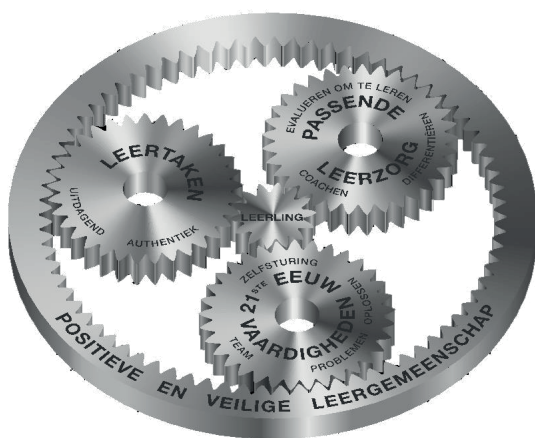
Nederland. Daar zijn de uitdagingen om kansarme leerlingen te motiveren het grootst en is het ontwerpen van zo'n krachtige leeromgeving essentieel (Placklé et al., 2018). Er zijn weinig scholen die erin slagen om met een groot aantal kansarme leerlingen ook hoge leerprestaties te realiseren (Walsh & Black, 2009). Het succes van die scholen ligt in de gerichtheid op krachtige leeromgevingen met een uitdagend curriculum dat verbonden is met de leefwereld van de leerlingen (Smyth & Fasoli, 2007; Kannapel & Clements, 2005).

Onderzoek wijst uit dat beroepsleerlingen in het algemeen niet tevreden zijn over hun huidige lessen en meer uitdagende leeromgevingen wensen (Placklé, 2017b). Maar er zijn wel duidelijke verschillen tussen schoolcontexten. Leerlingen die hun huidige leeromgeving als krachtig ervaren, geven aan meer tevreden te zijn met hun onderwijs en geven een sterkere schoolse betrokkenheid aan. De vraag is dus hoe we in de praktijk krachtige leeromgevingen kunnen creëren waarbij leerlingen ten volle worden uitgedaagd om te leren.

Het realiseren van een krachtige leeromgeving in het beroepsonderwijs is een gedeelde verantwoordelijkheid van lerarenopleiders, (aspirant-)lerarenteams, leerlingen en onderzoekers (Placklé et al., 2017a; Placklé, 2017b). Bij het ontwerpen van zo'n krachtige leeromgeving is er bij alle betrokken stakeholders nood aan ondersteuning in de professionele ontwikkeling (Placklé et al., 2017a). De lerarenopleiding kan daarbij een sleutelrol vervullen door de verschillende betrokkenen samen te brengen in collaboratieve ontwerpteams. Het is immers vanuit hun verschillende perspectieven niet evident om over leeromgevingen voor het beroepsonderwijs te overleggen en ze ook effectief te ontwerpen. Daarvoor is een gemeenschappelijke visie op wat goed beroepsonderwijs voor de verschillende participanten betekent onontbeerlijk.

Een krachtige leeromgeving in het beroepsonderwijs

Placklé et al. (2014) ontwikkelden een evidence-based model over wat de karakteristieken zijn van een krachtige leeromgeving voor het beroepsonderwijs. Daarbij werd de visie van leerlingen, leraren en lerarenopleiders over goed onderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs getoetst aan daarover bestaande wetenschappelijke bevindingen. Die confrontatie leverde een model voor krachtige leeromgevingen in het beroepsonderwijs op (Figuur 1). Uitgangspunt is het optimaliseren van het leren van elke leerling. De leerling, met zijn (beroeps-) identiteit (1), is degene waarop de leeromgeving wordt afgestemd. Bij het uittekenen van de leeromgeving staan authentieke en uitdagende leertaken (2) centraal. De klemtoon ligt op 21ste-eeuwse vaardigheden, met name zelfsturing, problemen oplossen en samenwerken (3). Er is ruime aandacht voor passende leezorg, in de vorm van evalueren om te leren, differentiatie en coaching (4). Het geheel is bovendien ingebed in een positief en veilig klimaat.



Figuur 1. Model voor krachtige leeromgevingen in het beroepsonderwijs (Placklé et al., 2014).

Een krachtige leeromgeving in erfgoededucatie

De context van dit artikel is Project Algemene Vakken (PAV), een vak met tussen de vier en zes lesuren per week in het Vlaams middelbaar beroepsonderwijs. PAV gaat uit van een geïntegreerde aanpak van algemene vorming die vakdoorbrekend wordt aangeboden (taal, economie, actualiteit, historische vorming, wiskunde, ICT, natuurwetenschappen, geografische vorming en eventueel ook moderne vreemde talen). Maatschappelijke thema's worden in PAV thematisch en projectmatig benaderd. Om de interesse en betrokkenheid van beroepsleerlingen te vergroten gaat de voorkeur uit naar functionele, herkenbare en levensechte contexten. De bedoeling is dat jongeren competenties ontwikkelen die hun maatschappelijke weerbaarheid vergroten door kennis, vaardigheden en attitudes mee te geven waardoor ze zowel in hun persoonlijke leven als in de brede samenleving op een zinvolle en efficiënte manier kunnen functioneren. PAV wil tevens de leefwereld van de leerlingen verruimen en hun openheid voor nieuwe ervaringen aanmoedigen. Informatieverwerving en -verwerking, gefundeerde keuzes kunnen maken in hun (beroeps)leven, samenwerking en dagelijkse problemen leren oplossen staan eveneens centraal in PAV.

Het vormgeven van krachtige leeromgevingen in authentieke en uitdagende contexten blijkt voor lerarenopleiders en leraren een sterke uitdaging. Hoe dat in de praktijk gebeurt, formuleren ze als een grote professionele nood (Placklé et al., 2017a). Vandaar dat structurele en duurzame samenwerkingsverbanden tussen (aspirant-)leraren PAV, lerarenopleiders en het brede maatschappelijke veld essentieel zijn om levensechte leeromgevingen op te zetten. In deze bijdrage belichten we hoe vanuit de lerarenopleiding zo'n krachtige leeromgeving georganiseerd kan worden in erfgoededucatie.

De exemplarische krachtige leeromgeving voor het beroepsonderwijs kwam tot stand in het kader van het project Meerstemmig Erfgoed (Janssenswillen, Vinckx, & Leenen, 2018). Daartoe werd een zorgvuldig interdisciplinair ontwerpteam samengesteld (Tabel 1). Vanuit de erfgoedsector namen het Openluchtmuseum Bokrijk, het Mijnmuseum Beringen en de Erfgoedcel Mijn-Erfgoed eraan deel. Vanuit het beroepssecundair onderwijs participeerden leraren van Don Bosco in Genk, een stad met een erg diverse bevolking als gevolg van een mijnverleden. De lerarenopleiding was vertegenwoordigd door een lerarenopleider en drie aspirant-leraren van de Universiteit Antwerpen die er de lerarenopleiding geschiedenis volgden. Omdat aandacht voor etnisch-culturele diversiteit een centraal ontwerpprincipe was, werd het ontwerpteam aangevuld met een vertegenwoordiger uit een maatschappelijk minder zichtbare groep: de Italiaanse migrantengemeenschap.

Tabel 1. Samenstelling van het ontwerpteam

Samenstelling ontwerpteam	aantal
Lerarenopleider (en projectcoach)	1
Studenten lerarenopleiding	3
Expert-leraren voortgezet onderwijs	2
Vertegenwoordigers erfgoedsector	3
Vertegenwoordiger maatschappelijk minder zichtbare groepen	1
Totaal	10

Het ontwerpproces van de krachtige leeromgeving

We gaan nu eerst dieper in op het ontwerpproces. Daarna toetsen we het ontwikkelde educatief pakket aan de kernaspecten van een krachtige leeromgeving die we hiervoor formuleerden.

Zoals aanbevolen door onderwijsonderzoekers werden de aspirant-leraren van bij de start betrokken om de krachtige leeromgeving vorm te geven (Willegems, Consuegra, Struyven, & Engels, 2017). Op die manier werd bereikt dat ze als evenwaardige partners werden gezien in het ontwerpproces. De lerarenopleider was inhoudelijk expert en faciliteerde het ontwerpproces. Deze projectcoach had ook de taak de kwaliteit te waarborgen bij het ontwerpteam (Huizinga, Nieveen, Handelzalts, & Voogt, 2013).

Er werd ingezet op een iteratief proces van ontwerpen, uitproberen en bijsturen. Gedurende het eerste jaar van de looptijd van het project waren de aspirant-leraren voortrekkers in het ontwerpproces. Op de ontwikkelde materialen werd tussentijds feedback gegeven door de andere deelnemers van het ontwerpteam, ieder vanuit het eigen perspectief. De affiniteit van de aspirant-leraren met de leefwereld van jongeren zorgde ervoor dat via frisse creatieve ideeën ondersteund met diverse ICT-toepassingen, het ontwerpproces werd verrijkt. Maar omdat de aspirant-leraren slechts beperkt vertrouwd waren met de specifieke leernoden en de identiteit van leerlingen uit het beroepsonderwijs, kwam het erop aan de verschillende ontwerpen van het didactisch pakket op haalbaarheid en relevantie te laten checken door de ervaren leraren. Die samenwerking werd als erg positief beoordeeld. Organisatorische aspecten werden door de betrokken musea aangehaald als mogelijke valkuilen bij de praktische uitvoering. Op het einde van het eerste projectjaar studeerden de drie studenten af, waardoor ze niet meer verder betrokken werden bij het project. In de tweede fase werd het ontwikkelde pakket verder verfijnd en gebruiksklaar gemaakt. Daarbij namen vooral de twee PAV-leraren het voortouw. Vervolgens werd het educatief materiaal uitgetest in de concrete museumcontexten en telkens bijgestuurd aan de hand van feedback van alle betrokkenen. Ook de leerlingen kregen de kans hun appreciatie uit te spreken en verbeterpunten te suggereren. De inbreng van en wisselwerking tussen al die verschillende partners zorgde ervoor dat de krachtige leeromgeving kon worden vormgegeven. De lerarenopleider was in het hele traject de bruggebouwer tussen de verschillende stakeholders, ook vanuit zijn positie als inhoudelijk expert. Het verzoenen van de diverse perspectieven en de organisatorische begeleiding met een grote tijdsdruk waren daarbij de voornaamste uitdagingen.

Als evaluatie van het ontwerpproces vulden alle leden van de leergemeenschap een vragenlijst in. Deze survey was een aangepaste versie van de vragenlijst ontwikkeld door Schelfhout, Bruggeman en Bruyninckx (2014) over het functioneren van vakdidactische leergemeenschappen. Uit de bevraging van de leden van het ontwerpteam bleek dat de rol van de procescoach werd gezien als cruciaal, zowel organisatorisch als inhoudelijk. Motiverende kwaliteiten van de procescoach vormden een belangrijke voorwaarde om tot goede resultaten te komen. Samenwerken met verschillende partners uit diverse sectoren (middelbaar onderwijs, lerarenopleiding, erfgoedsector, vertegenwoordigers van de diverse samenleving) werd door de leden van de leergemeenschap als erg verrijkend gezien. Ook het kennismaken met de werking van een andere organisatie vonden de deelnemers erg leerrijk. Het faciliteren van de samenwerking met de verschillende participanten werd gezien als een basisvoorwaarde om tot een gezamenlijk ontwerp te komen. Het co-ontwerpen bleek echter tijdsintensiever dan oorspronkelijk gedacht. Bovendien leverden niet alle stakeholders een gelijkwaardige bijdrage of was hun bijdrage beperkt in de tijd. Aanbevolen werd om van bij het begin de verwachtingen en mogelijkheden van co-design helder te maken om gelijkgerichtheid te realiseren. Dat komt ook de duurzame verankering van het project ten goede.

Kenmerken van de krachtige leeromgeving in het ontwerp

Zoals aangegeven schetsen we in dit artikel ook hoe de kenmerken van een krachtige leeromgeving (Figuur 1) aanwezig zijn in de ontwikkelde toepassing voor het beroepsonderwijs met inzet van erfgoed.

(1) De leerling en zijn beroepsidentiteit

Meer nog dan andere leerlingen hebben leerlingen in het beroepsonderwijs nood aan leeractiviteiten die gelinkt zijn aan hun beroepsidentiteit en hun toekomstige beroepsleven. Vanuit een verledengericht perspectief was het dus zaak om voldoende aanknopingspunten te vinden met de leefwereld en de actuele bekommernissen van de leerlingen. Herkenbaarheid realiseren met behulp van historische contexten is geen evidente opgave. Toch bieden deze authentieke omgevingen conform de PAV-uitgangspunten mogelijkheden om de leefwereld van de leerlingen te verruimen en hen open te stellen voor nieuwe ervaringen.

In het ontwikkelproces was de informatie van de school over de doelgroep cruciaal. Die contextuele gegevens en leernoden van de specifieke klasgroep waren het vertrekpunt in het ontwerpproces. De testgroep van het

educatief materiaal was een groep leerlingen in het laatste jaar van het beroepsonderwijs (ca. achttien jaar), waarvan een groot aantal leerlingen met een familiale migratieachtergrond. Zij beëindigen hun opleiding en zitten met heel wat toekomstverwachtingen. Daarom werd de thematiek van sociale mobiliteit gekozen als rode draad. Door het aanbieden van meerdere tijdsgebonden perspectieven op **sociale mobiliteit** was het de bedoeling de visie van de leerlingen op hun eigen situatie te verbreden.

Kort samengevat zag de leerlijn er als volgt uit. In een eerste fase werd vertrokken vanuit het eigen perspectief van de leerlingen om de thematiek van sociale mobiliteit te introduceren. Dit werd vervolgens geconcretiseerd via een bezoek aan het Openluchtmuseum Bokrijk, dat de landbouwsamenleving verbeeldt, en aan het Mijnmuseum en de cité (wijk) in Beringen als illustraties van een industriële samenleving. Het doel was de leerlingen te laten nadenken over hun **eigen socio-economische situatie** in vergelijking met die van 'hun' voorouders.

(2) Authentieke en uitdagende leertaken

De ontwikkeling van authentieke leertaken die de leerlingen moesten uitdagen en activeren was een centraal ontwerpprincipe. Als voorbeeld geven we hierbij een authentieke leertaak die door de aspirant-leraren werd geïntroduceerd en met de feedback van de overige leden van het ontwerpteam werd verfijnd. Om leerlingen kennis te laten maken met het concept sociale mobiliteit werd de volgende eyeopener bedacht: de leerlingen zaten in de klassieke klasopstelling waar banken in rijen staan. Elke leerling schreef op een papiertje een levensdoel of droom. De leraar plaatste een grote doos vooraan. De leerlingen kreuken hun papier tot een prop en probeerden een voor een om vanaf hun plaats de prop in de doos te gooien. Degenen die daarin slaagden, wonnen en zouden hun levensdoel dus kunnen bereiken. Er was protest van de leerlingen achteraan omdat het voor hen moeilijker was om de prop in de doos te gooien. Maar hun plaats in de klas lag vast. In dit geval was het klaslokaal een voorbeeld van een gesloten maatschappij¹.

De opdracht werd daarna opnieuw uitgevoerd: iedereen stond naast zijn bank. De leraar las een stelling voor in verband met de thematiek sociale mobiliteit (bv. 'De acht rijksten van de wereld bezitten evenveel als de armste helft van de wereldbevolking', of: 'Limburgers willen een job in Limburg, ze zijn minder bereid te verhuizen voor hun werk'). De leraar vroeg de leerlingen de ogen te sluiten om meeloopgedrag te vermijden. Wie dacht dat de stelling correct was, moest zijn hand opsteken. Dan openden de leerlingen hun ogen en degene die het juist hadden zetten een stap naar voor, zij die het fout hadden zetten een stap naar achter. Uiteindelijk was er een verschil met leerlingen achteraan in de klas en enkele leerlingen die praktisch naast de doos stonden. Ze mochten opnieuw met de prop gooien om hun levensdoel te bereiken. In dit geval was het klaslokaal een voorbeeld van een open maatschappij waar sociale mobiliteit mogelijk was. De leraar vroeg nu aan de leerlingen om zich voor te stellen dat het klaslokaal de samenleving was. De plaats waar ze begonnen was de context waarin ze waren geboren: wie zijn je ouders, waar ben je geboren, wat doen je ouders beroepsmatig, enz. Dit is je sociale positie. Het gooien van de prop papier is je leven en als je de prop in de doos kunt gooien, heb je tijdens je leven ook nog eens je levensdoel bereikt. Bij de tweede opdracht was het mogelijk je sociale positie te verbeteren of te verslechteren door antwoorden te geven. Er was dus sociale mobiliteit mogelijk.

De opdracht was specifiek gericht op beroepsleerlingen omdat zij vaak het hart op de tong hebben en meestal onmiddellijk reageren op onverwachte of onrechtvaardige situaties. Bij het uittesten van de opdracht waren, zoals werd verwacht, de verontwaardigde reacties dan ook legio. De leerlingen apprecieerden dat ze op die manier uit hun tent werden gelokt.

¹ Zie voor het vervolg van de opdracht en het volledige ontwerp: <http://meerstemmigerfgoed.pxl.be>

Om leerlingen direct te confronteren met sociale mobiliteit in het verleden werden plaatsbezoeken aan historische sites gepland. De meerwaarde van een bezoek aan het Openluchtmuseum Bokrijk, dat de landbouwsamenleving verbeeldt, en aan het Mijnmuseum en de cité (wijk) in Beringen als illustraties van een industriële samenleving was dat leerlingen in een **authentieke leeromgeving** leerden. Het is een vorm van levensecht onderwijs met veel inlevingskansen in het verleden. Dat vonden de leerlingen bijzonder motiverend.

Zoals eerder vermeld werden door de inbreng van de aspirant-leraren diverse ICT-toepassingen geïntegreerd, zoals learningapps. De cité en het Mijnmuseum in Beringen verkenden de leerlingen met de erfgoedapp van FARO, het Vlaams steunpunt voor cultureel erfgoed. Er was daarbij **differentiatie** mogelijk omdat de leerlingen in de app naar interesse konden kiezen voor een ‘Italiaanse’ of een ‘Turkse wandeling’, die leidde naar plaatsen die een belangrijke rol gespeeld hadden in het leven van de Italiaanse of Turkse gemeenschap. Tijdens de wandeling waren in de app aan elke locatie informatie en een aantal **uitdagende opdrachten** gekoppeld.

(3) Zelfgestuurd samenwerkend problemen oplossen

Coöperatief leren was ook een van de pedagogisch-didactische ontwerpprincipes. Gedurende het hele traject kregen leerlingen verschillende mogelijkheden om in kleine groepjes opdrachten uit te voeren. Met behulp van het televisieformat Bokrijk Cribs bijvoorbeeld probeerden leerlingen zich in te leven in personages uit de landbouwsamenleving. Bokrijk Cribs was een verwijzing naar *MTV Cribs*. In dat programma stelden bekende personen hun huis voor. De leerlingen maakten in Bokrijk een trailer met het programma iMovie. Ze kropen daarbij in de huid van een fictief personage uit het Limburgse Haspengouw rond het jaar 1900. Vooraf kregen ze een identiteitsfiche van hun personage. De leerlingen **werkten samen** in groepjes van twee of drie leerlingen. In het Openluchtmuseum werden de personages vervolgens gekoppeld aan een woning: de herenboerin en de meid woonden in een herenboerderij, de brouwer en zijn vrouw werkten in de brouwerij, de pastoor en zijn meid in de pastorie, enzovoort. Ze maakten een filmpje van circa drie minuten dat hun woning, hun werkplaats en hun ontspanning voorstelde. Ze plaatsten er een relevante tekst bij, dat wil zeggen: een tekst die de band duidelijk maakte tussen het personage en de woning of de aanwezige voorwerpen. Leraren en medewerkers van het museum **coachten** hen daarbij. De resultaten werden na afloop getoond en geëvalueerd in de klas.

Zowel bij deze opdracht als bij andere bleef het moeilijk om het leerproces van leerlingen in handen van de leerlingen te geven. In een opdracht waar leerlingen via een intergenerationeel interview met een oudere man of vrouw de sociale positie en mogelijkheden tot sociale mobiliteit in het verleden leerden kennen, waren de interviewvragen vooraf gegeven. In de oorspronkelijke versie die was uitgewerkt door de aspirant-leraren kregen de leerlingen daarbij meer vrijheid. Maar de ervaren PAV-leraren vonden dat te hoog gegrepen voor de specifieke leerlingengroep die dit uittestte en stelden een interviewkader voor als ondersteuning. Zoals onderzoek trouwens uitwijst, blijft het in het ontwerpen van een krachtige leeromgeving zoeken naar een passende structuur en naar ruimte voor zelfsturing door de leerlingen (Placklé et al., 2017a).

(4) Passende leerzorg

Bij het ontwerp van de krachtige leeromgeving werd differentiatie gezien als een integraal deel van leren en onderwijzen. In het kader van de opdracht over het intergenerationeel interview bijvoorbeeld (cfr. supra) stelden de leerlingen als evaluatieopdracht aan elkaar hun geïnterviewde persoon voor. Dit kon **gedifferentieerd**, namelijk mondeling of via het programma PhotoSpeak. De leerlingen namen dan een foto van de geïnterviewde, kropen in de huid van die persoon en vertelden met de audiovisuele toepassing over de sociale mobiliteit in het leven van de geïnterviewde en zijn of haar ouders.

In het hele leertraject werd gevarieerd met groepeeringsvormen. Daardoor kwamen leerlingen in contact met verschillende basisvaardigheden om samen te werken. Toch was het ook voor de aspirant-leraren een

uitdaging om leertaken zo te ontwerpen dat ze vereisen dat de leerlingen niet enkel fysiek in een groep zitten, maar ook echt samenwerken als een groep. Voor de opdracht Bokrijk Cribbs (cfr. supra), waar met groepjes van twee of drie leerlingen werd gewerkt, lukte dat voor de meeste groepjes erg goed. Eén groepje had zoveel individuele ondersteuning nodig dat de begeleidende leraar hun passende leerzorg bood door op een ander tijdstip het museum nogmaals met hen te bezoeken zodat ze ook tot een succeservaring konden komen. Die differentiatie op maat verraste de aspirant-leraren. Ze was mogelijk door de inzet van de leraar en de korte loopafstand tussen de school en het museum.

Als afsluitende opdracht werkten leerlingen in de vorm van een coöperatief groepswork aan een virtueel museum dat een overzicht gaf over wonen, werken en vrije tijd in de landbouw-, de industriële en de dienstensamenleving. Ze ontwierpen via het programma Weebly een eigen website. Daarvoor werd de klas verdeeld in vier groepen die elk een deelopdracht kregen (algemene site, landbouwsamenleving, industriële samenleving, dienstensamenleving). Elke groep sprak zijn eigen audiogids in voor het virtueel museum. De website gaf enkel de positieve kanten van de betrokken samenleving. Als goede marketeers hadden de leerlingen de keuze daarbij drie verschillende reclametechnieken te integreren om zoveel mogelijk bezoekers aan te trekken (bv. de werkelijkheid mooier maken of slogans, oneliners, humor, emoties, beroemdheden/typetjes gebruiken). Daarnaast deden leerlingen beroep op hedendaagse vormen van plaatsbepaling (Google Maps) en communicatie (o.a. Twitter, Facebook, chatconversaties). Zo koppelden ze toepassingen uit hun eigen leefwereld aan aspecten uit het verleden.

In het hele project stond evalueren om te leren centraal. Alle taken en opdrachten waren zo ontworpen dat leerlingen onmiddellijk tussentijdse feedback kregen en tips om met succes verder te gaan. De evaluatie van de eindopdracht gebeurde zowel door de leraar als door de leerlingen via peer review.

Conclusie

Om leerkansen van leerlingen in het beroepsonderwijs te vergroten is het realiseren van krachtige leeromgevingen een voorwaarde. Dit artikel biedt een casus om vanuit erfgoededucatie zo'n krachtige leeromgeving vorm te geven. Dat gebeurde via co-design met bijdragen van verschillende partners uit de lerarenopleiding, de erfgoedsector, het middelbaar beroepsonderwijs en minder zichtbare groepen uit de samenleving. Een diverse groep leerlingen testte de ontwikkelde didactische toepassingen uit.

Vaak ervaren leerlingen museumbezoek als een receptieve activiteit waarbij ze op basis van een gegidste rondleiding passieve kennisontvangers zijn. In deze casus werd ingezet op activerend leren in een krachtige leeromgeving. De kenmerken van een krachtige leeromgeving voor het beroepsonderwijs zijn duidelijk herkenbaar in deze casus. De thematiek van sociale mobiliteit sloot aan bij de beroepsidentiteit van de leerlingen die als laatstejaars een blik werpen op hun toekomstmogelijkheden. Dat gebeurde via uitdagende leertaken in de authentieke contexten van een agrarisch museum en een museum in een industriële omgeving om zo de kansen tot sociale mobiliteit in het verleden op het spoor te komen. Leerlingen werkten daarbij samen in groepjes, aanvankelijk ondersteund door de leraren en medewerkers van de musea, om uiteindelijk zelf een virtueel museum te ontwerpen. Evalueren om te leren stond in het hele parcours centraal.

Voor het opleiden van leraren formuleren we op basis van deze casus een aantal aanbevelingen. Het was een goede zaak om aspirant-leraren van bij de start van de leergemeenschap te betrekken bij het vormgeven van een krachtige leeromgeving voor het beroepsonderwijs. Op die manier krijgen ze de kans zich als evenwaardige partners te engageren. De aspirant-leraren hadden binnen hun vakdidactiek geschiedenis in beperkte mate kennisgenomen van de specifieke aanpak van het vak PAV in het beroepsonderwijs. Daardoor was in het ontwikkelproces het klankbord van de ervaren PAV-leraren essentieel om sterker aan te sluiten bij de leernoden van de doelgroep. Een meer uitgebreid voorbereidingsprogramma met betrekking tot de vakdidactische

aanpak binnen PAV zou ook meer ondersteuning kunnen bieden. Dit ondersteuningsprogramma wordt in het vooruitzicht gesteld omdat met de invoering van de educatieve masters aan alle Vlaamse universiteiten een specifieke vakdidactiek PAV wordt ingevoerd. Aspirant-leraren zullen dus in de toekomst met meer kennis van zaken kunnen participeren aan leergemeenschappen die voor het beroepsonderwijs worden opgezet. De betrokken aspirant-leraren studeerden na het eerste projectjaar af en waren zo niet verder betrokken in de leergemeenschap. Dat werd door alle leden van de leergemeenschap als een gemis ervaren.

De rol van de lerarenopleider-projectcoach was die van bruggenbouwer tussen de verschillende stakeholders. Dat die rol zowel organisatorisch als sterk inhoudelijk werd ingevuld, werd door de betrokkenen als een grote meerwaarde gezien. Aanbevolen wordt van bij het begin de verwachtingen en mogelijkheden van co-design helder te maken om gelijkgerichtheid te bekomen. Door de dialoog tussen de verschillende stakeholders wordt gewerkt aan een gedeelde visie en taal over goed onderwijs in het beroepsonderwijs.

Een heikel punt bij eenmalig opgezette projecten is de duurzaamheid. Daaraan werd specifieke aandacht besteed. De keuze van een voldoende generiek thema, namelijk sociale mobiliteit in verschillende samenlevingstypes in het verleden, maakt dat de ontwikkelde leerlijn en daaraan gekoppelde methodieken eenvoudig over te zetten zijn naar soortgelijke historische contexten en andere musea. Bovendien zal deze casus over erfgoededucatie opgenomen worden in een handboek vakdidactiek PAV dat in ontwikkeling is. Daardoor vergroot de zichtbaarheid van deze good practice voor de lerarenopleiding en het beroepsonderwijs nog meer. Al deze initiatieven komen de duurzame verankering van de krachtige leergemeenschap ten goede. Het project toont aan dat het realiseren van een krachtige leeromgeving voor leerlingen in het beroepsonderwijs een gedeelde verantwoordelijkheid is van verschillende actoren. Een gezamenlijke focus op leren bindt de actoren.

We kunnen ons hier afvragen welke structuren nodig zijn om deze vorm van samenwerking te ondersteunen en in te bedden in de reguliere werking van de lerarenopleiding en scholen. We pleiten voor het installeren van 'third spaces' in onderwijs: een samenwerkingsstructuur tussen lerarenopleiding, scholen en (lokale) organisaties.

Prof. dr. Paul Janssenswillen

Prof. dr. Paul Janssenswillen is lerarenopleider aan de Thomas More Hogeschool en de Antwerp School of Education van de Universiteit Antwerpen. Hij geeft onderwijs in de vakdidactieken geschiedenis, project algemene vakken/maatschappelijke vorming en ontwerpwetenschappen. Zijn onderzoek richt zich op pedagogische historiografie (middelbaar onderwijs, lerarenopleiding), vakdidactiek, erfgoededucatie (o.a. controversieel erfgoed) en urban education.

paul.janssenswillen@uantwerpen.be

Prof. dr. Wil Meeus

Prof. dr. Wil Meeus is lerarenopleider in de Antwerp School of Education aan de Universiteit Antwerpen. Hij geeft onderwijs in het domein van de algemene didactiek en de vakdidactieken gedragswetenschappen, maatschappijwetenschappen en cultuurwetenschappen. Hij is lid van de onderzoeksgroep Didactica en verricht onderzoek op het vlak van de persoonsvorming.

wil.meeus@uantwerpen.be

Prof. dr. Inge Placklé

Prof. dr. Inge Placklé is lerarenopleider aan het Multidisciplinair Instituut Lerarenopleiding (MILO) van de Vrije Universiteit Brussel en aan Hogeschool PXL. Haar onderzoek heeft enerzijds als focus krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs en anderzijds professionalisering van lerarenopleiders. Zij is voorzitter van de Vereniging voor Lerarenopleiders in Vlaanderen (VELOV).

Ingeborg.Plackle@vub.be

Referenties

- De Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N., & Van Merriënboer, J. J. G. (red.). (2003). *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions*. Oxford: Elsevier Science.
- Huizinga, T., Nieveen, N., Handelzalts, A., & Voogt, J. (2013). Ondersteuning op curriculumontwikkel-expertise van docentontwikkelteams. *Pedagogische Studiën*, 90(3), 4-20.
- Janssenswillen, P., Vinckx, E., & Leenen, S. (2018) *Inspiratiegids meerstemmig erfgoed: multiperspectiviteit in erfgoededucatie*. Hasselt: Projectgroep meerstemmig erfgoed.
- Kannapel, P.J. & Clements, S.K. (2005), *Inside the Black Box of High-Performing High-Poverty Schools*. Lexington, KY: Prichard Committee for Academic Excellence.
- Minor, E.C., Desimone, L.M., Spencer, K. & Phillips, K.J.R. (2015). A New Look at the Opportunity-to-Learn Gap across Race and Income. *American Journal of Education*. 121(2), 241-269.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed*. (II). PISA: OECD Publishing.
- Placklé, I., Könings, K., Jacquet, W., Struyven, K., Libotton, A., Van Merriënboer, J., & Engels, N. (2014). Students' Preferred Characteristics of Learning Environments in Vocational Secondary Education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(2), 107-124.
- Placklé, I., Könings, K., Jacquet, W., Struyven, K., Libotton, A., Van Merriënboer, J., & Engels, N. (2018). Students Embracing Change towards more Powerful Learning Environments in Vocational Education. *Educational Studies*, 44(1), 26-44.
- Placklé, I., Tondeur, J., Willegems, V., & Engels, N. (2017a). Hoofdstuk 6: Een focus op samen leren in het kwadraat: Realiseren van krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs. In: *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 4 Samen Opleiden*. VELON.
- Placklé, I. (2017b). Powerful Learning Environments in Secondary Vocational Education. *The Case of an Integrated Curriculum Design for General Subjects*. Doctoral dissertation. Vrije Universiteit Brussel.
- Schelfhout, W., Bruggeman, K., & Bruyninckx, M. (2015). Vakdidactische leergemeenschappen, een antwoord op professionaliseringsbehoeften bij leraren voortgezet onderwijs? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 63-82.
- Smyth, J. & Fasoli, L. (2007). Climbing over the Rocks in the Road to Student Engagement and Learning in a Challenging High School in Australia. *Educational Research*, 49(3), 273-295.
- Vanneman, A., Hamilton, L., Anderson, J.B., & Rahman, T. (2009). *Achievement Gaps: How Black and White Students in Public Schools Perform in Mathematics and Reading on the National Assessment of Educational Progress*. Department of Education, National Center for Education Statistics Washington
- Walsh, L. & Black, R. (2009). *Overcoming the barriers to engagement and equity for all students*. Paper presented at Australian Curriculum Studies Association. Biennial Conference Curriculum: a national conversation, Canberra, 2-4 October.
- Willegems, V., Consuegra, E. Struyven, K., & Engels, N. (2017). Teachers and pre-service teachers as partners in collaborative teacher research: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 64, 230-245.

Duo-stages: Een onderzoek naar het lopen van stage in tweetallen

Mariëlle Theunissen, Instituut voor Lerarenopleidingen, Hogeschool Rotterdam

Marja Poulussen, Hogeschool Rotterdam

De tweedegraads lerarenopleiding van het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam (IvL-Lero) plaatste in 2017-2018 een deel van de eerstejaars studenten bij wijze van proef in duo's bij hun stage op een opleidingsschool. De directe aanleiding was het tekort aan stageplaatsen. We hebben van de nood een kans willen maken, omdat we duo-stages zien als een bijdrage aan het toenemende collaboratieve karakter van het leraarsberoep (zie bijvoorbeeld Onderwijsraad, 2018). De verantwoordelijkheid voor leerprocessen van groepen leerlingen wordt steeds meer gedeeld in een lerarenteam. In zo'n team kunnen leraren zich meer specialiseren in docentprofielen en hoeft niet iedereen alles te kunnen (zie bijvoorbeeld Snoek, Kools, & Walraven, 2016). Als studenten vanaf het begin van hun opleiding gefocust zijn op samenwerking, bijvoorbeeld door stage te lopen in tweetallen, kan ons inziens dit collaboratieve aspect van het beroep worden versterkt. We hebben een exploratief onderzoek uitgevoerd naar de ervaringen van studenten en begeleiders met duo-stages, waarbij is gekeken naar de vormen, de voor- en nadelen en de voorwaarden voor duo-stages. De vormen die worden toegepast bij duo-stages, zijn voornamelijk het observeren en gezamenlijk nabespreken van elkaars lessen. Studenten en begeleiders ervaren meer voor- dan nadelen aan duo-stages, en noemen met name het van en met elkaar leren als voordeel, en meeliftgedrag als nadeel. Belangrijke voorwaarden zijn een goede match tussen de studenten en voldoende tijd voor de begeleiders om een duo te begeleiden. We bevelen aan de stagehandleidingen van handreikingen te voorzien over samenwerking bij de opdrachten en de begeleiders te professionaliseren op het gebied van het begeleiden van een duo.

Aanleiding

De tweedegraads lerarenopleiding van het Instituut voor Lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam (IvL-Lero) heeft te maken met een tekort aan stageplaatsen. Daarom plaatst IvL-Lerarenopleidingen eerstejaars studenten waar mogelijk in duo's bij hun stage op een opleidingsschool. Een opleidingsschool is een samenwerkingsverband van de lerarenopleiding met een aantal scholen voor voortgezet en/of beroepsonderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013). We hebben van het tekort aan stageplaatsen een kans willen maken, door duo-stages te verbinden met samenwerkingsvaardigheden, die in het leraarsberoep steeds belangrijker worden. Met name in scholen die hun onderwijs anders organiseren, is samenwerking belangrijk (Van den Berg, Boogaard, Heemskerk, Jettinghof, Scheeren, & Schenke, 2019). In 2017-2018 liepen 128 eerstejaars studenten bij wijze van proef een duo-stage. Onder hen hebben we een exploratief onderzoek uitgevoerd naar hun ervaringen met duo-stages. Met duo-stage bedoelen we de plaatsing van twee studenten van hetzelfde vak bij één werkplekbegeleider, of bij één sectie/team in het geval de begeleiding door een groep mensen wordt gedaan. Dit artikel is als volgt opgebouwd: eerst geven we de literatuurstudie weer, waarna we ingaan op de onderzoeksdoelen, -vragen en -aanpak; daarna tonen we de belangrijkste onderzoeksresultaten, op basis waarvan we conclusies trekken, en we eindigen met een discussieparagraaf.

Literatuurstudie

Het leraarsberoep als collaboratief beroep

Het pleidooi om het leraarsberoep als een collaboratief beroep te zien, wordt steeds sterker (Holvoet, Feremans, & Depaepe, 2017; Nokes, Bullough jr., Egan, Birrell, & Hansen, 2008; Onderwijsraad, 2018; Snoek, Kools, & Walraven, 2016). Lesgeven wordt van oudsher gezien als een individuele verantwoordelijkheid van elke leraar, waardoor ieder over alle kwaliteiten moet beschikken die in de bekwaamheidseisen zijn omschreven. Als lesgeven meer als een gedeelde verantwoordelijkheid wordt gezien, kan er gestreefd worden naar gebruikmaken van elkaars kwaliteiten en kunnen leraren zich meer profileren en specialiseren. Hargreaves en Fullan (2012) hebben het over het professionele kapitaal, het kapitaal waarover leraren beschikken om zich te kunnen ontwikkelen om zo effectief mogelijk te kunnen presteren gedurende hun loopbaan. Onderdelen van dat professionele kapitaal zijn het menselijke kapitaal (dat wat iedere leraar meeneemt aan kennis en vaardigheden) en het sociale kapitaal (samen met anderen onderwijs ontwerpen en uitvoeren). Leraren op scholen met een goed ontwikkeld sociaal kapitaal, presteren beter. Lesgeven is daar een gedeelde verantwoordelijkheid. Om de opbouw van het sociale kapitaal te bevorderen zou de lerarenopleiding onderlinge samenwerking tussen leraren (in opleiding) als inherent onderdeel van het leraarschap moeten nastreven. Dat kan de lerarenopleiding vormgeven door haar studenten vanaf het begin van de opleiding te laten samenwerken bij bijvoorbeeld reflectie op praktijkervaringen en het delen van expertise, en door studenten samen op stage te laten gaan.

Co-teaching

Co-teaching wordt veel gebruikt in het speciaal en passend onderwijs (Beyers Brown, Howether, & Morgan, 2013; Pontier, 2013). Daar wordt bekeken hoe de rol- en taakverdeling het beste is tussen leraar en ambulant begeleider, tussen leraar en klassenassistent, en tussen leraar en expert (wiens hulp is ingeroepen n.a.v. een specifiek probleem). Fluijt, Struyf en Bakker (2017, p. 90) omschrijven co-teaching als: 'Meerdere onderwijsprofessionals werken op gestructureerde wijze samen, gedurende een langere periode, op basis van een gedeelde visie, en nemen daarbij gezamenlijk de verantwoording voor goed onderwijs en de ontwikkeling van alle leerlingen in de groep.' Voor goede co-teaching is een 'klik' nodig tussen de samenwerkingspartners. Aandachtspunten voor de samenwerking die daarbij worden genoemd, zijn: communicatie, co-planning, afstemming van instructie en toetsing, en aandacht vooraf voor conflicthantering tussen de samenwerkingspartners.

Baeten en Simons (2014) constateren in hun reviewstudie dat duo-stages niet alleen een kwantitatief probleem kunnen oplossen met betrekking tot het aantal beschikbare stageplaatsen. Vormen van co-teaching bereiden studenten ook beter voor op de overgang naar de praktijk van het leraarsberoep; het verzacht de praktijkschok. Zij onderscheiden vijf modellen voor co-teaching, die gebruikt worden bij duo-stages, met een toenemende mate van samenwerking:

1. Observatie: de een geeft les, de ander observeert;
2. Coaching: de een geeft les, de ander coacht (geeft suggesties en steun);
3. Klassenassistent: de een geeft les, de ander assisteert;
4. Gelijke status:
 - a. Sequentieel (ieder geeft een deel van de les);
 - b. Parallel (ieder geeft dezelfde les aan een deel van de groep);
 - c. Station (ieder werkt met een deel van de groep aan bepaalde activiteiten);
5. Teamteaching: gezamenlijke planning, uitvoering en evaluatie.

In de eerste drie modellen is één student verantwoordelijk voor de les; in de laatste twee modellen is er sprake van gelijke verantwoordelijkheid.

Baeten en Simons (2014) zijn de voor- en nadelen van co-teaching in duo-stages nagegaan, wat een positief beeld oplevert voor zowel de studenten als de begeleiders. Verder wijzen zij op het belang van een goede voorbereiding door werkplekbegeleiders op het begeleiden van duo-stages. Studenten moeten uiteindelijk ook voorbereid worden op individueel lesgeven. Ze moeten ook hun eigen stijl kunnen ontwikkelen (Nokes et al., 2008). Tijdens de stage kan dit eventuele nadeel ondervangen worden door een planning waarin ook ruimte is voor individueel lesgeven. Zeker voor studenten die al verder in de opleiding gevorderd zijn, wordt dit aanbevolen.

Onderzoeksdoel en -vragen

We willen met dit onderzoek inzicht krijgen in de ervaringen en opvattingen van de direct betrokkenen, namelijk studenten en hun begeleiders. Met deze kennis kunnen we duo-stages op een verantwoorde manier inrichten, zodat studenten en hun begeleiders zich beter toegerust voelen bij het lopen en begeleiden van stages in tweetallen. Ook willen we bereiken dat de voordelen van duo-stages gemaximaliseerd en de nadelen geminimaliseerd worden. Op deze manier willen we ertoe bijdragen dat het leerproces in een duo-stage optimaal kan plaatsvinden.

De hoofdvraag voor dit exploratieve onderzoek is:

Op welke manier kan de lerarenopleiding duo-stages het beste invoeren?

Hierbij horen de volgende deelvragen:

1. Welke vormen van duo-stages worden gebruikt?
2. Welke voor- en nadelen van duo-stages worden ervaren door de studenten en hun begeleiders?
3. Welke voorbereiding hebben studenten nodig voor een duo-stage en welke professionalisering hebben begeleiders nodig om een duo-stage goed te kunnen begeleiden?
4. Welke randvoorwaarden zijn van belang bij het inrichten van duo-stages?

Onderzoeksaanpak

Het betreft een exploratief onderzoek onder een beperkt aantal respondenten. We hebben twee meetmomenten ingezet:

- interviews met een deel van de onderzoeksgroep;
- schriftelijke vragenlijsten voor de gehele onderzoeksgroep (Tabel 1).

In april en mei 2018 hebben we de interviews afgenomen. In juni 2018 zijn de schriftelijke vragenlijsten afgenomen. We geven een toelichting.

Interviews

We hebben zeven studenten en twaalf begeleiders geïnterviewd, in totaal negentien respondenten. De studenten die in een tweetal stage lopen, hebben we apart van elkaar gesproken, zodat ze vrijelijk over elkaar konden spreken. We spraken met verschillende typen begeleiders: twee werkplekbegeleiders, drie schoolopleiders, drie instituutopleiders en vier studieloopbaancoaches. Werkplekbegeleiders begeleiden studenten bij het werkplekleren in de dagelijkse praktijk; school- en instituutopleiders zijn de algemene begeleiders van de studenten tijdens hun stage vanuit school en vanuit de lerarenopleiding; en studieloopbaancoaches begeleiden studenten bij hun studie op de lerarenopleiding (Adviescommissie ADEF OidS, 2013). Voor de semigestructureerde interviews zijn interviewleidraden voorbereid met start- en mogelijke vervolgvragen en -onderwerpen. De onderwerpen zijn gebaseerd op de behoefte aan feitelijke informatie over de stage of komen voort uit de literatuur. De interviewvragen zijn gestructureerd aan de hand van de onderzoeksvragen. De interviewleidraden zijn tijdens de eerste afname uitgetoetst en bijgesteld voor de andere afnames. Als voorbeeld staat de leidraad voor de interviews met de studenten in Bijlage 1.

De interviews zijn door drie onderzoekers afgenomen, ieder ongeveer zes interviews. Elk interview is opgenomen op audio en uit overwegingen van efficiëntie in uitgebreid samenvattende vorm uitgewerkt. De uitwerkingen zijn ter member check voorgelegd aan de respondenten, wat tot een enkele aanvulling of wijziging heeft geleid. De interviews duurden elk 30 à 45 minuten.

Ten behoeve van de analyse van de interviews is op basis van de begrippen uit de literatuurstudie een eerste versie van de coderingen gemaakt. Deze coderingen zijn op basis van de interviews verder aangevuld. Op deze manier bestaan de coderingen uit zowel begrippen uit de literatuur als begrippen uit het interviewmateriaal. Het eerste interview is tijdens een werksessie door de drie onderzoekers samen geanalyseerd, gericht op versterking van de validiteit van onze werkwijze. Daarna zijn de interviews verdeeld: ieder analyseerde zes interviews. In het kader van de inter-beoordelaars betrouwbaarheid zijn de interviews vervolgens voorgelegd aan een tweede onderzoeker. Tijdens een tweede werksessie is consensus gezocht voor de coderingen waar nog discussie over bestond. Op deze manier is de intersubjectiviteit van de analyses geborgd.

Vragenlijsten

De literatuurstudie aangevuld met de opbrengst van de interviews, vormde de basis voor de schriftelijke vragenlijsten. De totale onderzoeksgroep is aangeschreven. De vragenlijsten zijn tevoren getest bij twee studenten en twee collega's die niet bij het onderzoek betrokken zijn. We lieten hen de vragenlijst hardop denkend invullen, waardoor ze meteen konden aangeven waar eventuele onduidelijkheden zaten.

De vragenlijst was als volgt opgebouwd: voordelen van duo-stages (13 items), nadelen van duo-stages (8 items), vormen van duo-stages (9 items), voorbereiding op duo-stage (5 items), succescriteria (4 items), stellingen (5 items). Als voorbeeld staat de vragenlijst voor de studenten in Bijlage 2. De meeste vragen hebben we vormgegeven in vijfpunts Likertschalen en bij een aantal vragen konden de respondenten naar wens aanvullende informatie geven in een open vorm. De antwoorden op de open vragen zijn door ons gegroepeerd per onderwerp, zodat we vergelijkbare antwoorden bij elkaar konden plaatsen.

Het gaat om vier typen respondenten: studenten, werkplekbegeleiders van deze studenten, schoolopleiders en instituutopleiders (Tabel 1). De respondenten hebben twee maal een reminder gekregen voordat de gelegenheid tot reageren was verstreken. De vragenlijsten zijn digitaal afgenomen.

Tabel 1. Respons op de schriftelijke vragenlijst

	Aangeschreven	Respons	Respons %
Duo-studenten	128	49	38,3%
Werkplekbegeleiders	via de schoolopleiders	25	?
Schoolopleiders	48	10	20,8%
Instituutopleiders	10	5	50%

De resultaten zijn geanalyseerd met beschrijvende statistiek, namelijk op basis van het gemiddelde, de standaarddeviatie en het percentage gegeven antwoorden. We geven in dit artikel alleen de belangrijkste scores weer, namelijk de scores die een gemiddelde van 3 of hoger hebben behaald op de gehanteerde vijfpuntsschaal uit de vragenlijst. In de volledige rapportage zijn alle resultaten terug te vinden (Theunissen, Poulussen, & De Vries, 2018).

Resultaten

De resultatenweergave is in volgorde van de onderzoeksvragen. We presenteren eerst de resultaten van de interviews, daarna van de vragenlijsten.

1. Interviews

Vormen

Er worden nauwelijks vormen van co-teaching genoemd. De leerwerktaken (stageopdrachten) zijn geformuleerd voor solo-stages, waardoor de begeleiders zelf opdracht geven om bijvoorbeeld samen lessen voor te bereiden, of een verdeling te maken, waarbij de een bijvoorbeeld het huiswerk bespreekt en de ander nieuwe stof uitlegt. Ook uit de gesprekken met de studenten komt het beeld naar voren dat het aantal vormen van duo-stages dat wordt toegepast, beperkt is. *Elkaar observeren* (5x) en *samen lessen voorbereiden* (4x) komt wel voor, maar vaak geeft ieder zijn eigen lessen. Elkaars lessen observeren wordt een poosje leerzaam gevonden, maar verwordt na verloop van tijd tot ‘*wachten totdat jij aan de beurt bent*’, zoals een student het verwoordt.

Voor- en nadelen

De twaalf begeleiders doen in totaal 99 uitspraken over *voordelen* van duo-stages en 58 over *nadelen*. De zeven studenten doen in totaal 39 uitspraken over voordelen van duo-stages en 29 over nadelen.

Bij de *voordelen* wordt het *van en met elkaar leren* het vaakst genoemd (32x door de begeleiders en 9x door de studenten). Een studieloopbaancoach verwoordt het als volgt:

‘De talenten komen samen, daardoor kan je een mooi product opleveren. Je leert maal anderhalf, zeg maar.’

De begeleiders en studenten geven aan dat de studenten veel *steun bij elkaar vinden* (20x genoemd door de begeleiders, 5x door de studenten): studenten voelen zich minder verloren rondlopen in hun stageschool, wat hen een *veiliger gevoel* geeft (5x genoemd door de studenten), en kunnen elkaar bevragen op de manier waarop ze met de leerwerktaken omgaan. Ook geven ze elkaar *feedback*, zowel op de gegeven lessen als op de uitwerkingen van leerwerktaken (8x genoemd door de begeleiders, 6x door de studenten). Het *samen voorbereiden van lessen* wordt 6x door de begeleiders genoemd. Eventuele *tijdwinst* (9x genoemd) wordt met name door de instituutsopleiders (5x) gerapporteerd, omdat ze meerdere studenten tegelijk kunnen bezoeken. De werkplekbegeleiders en schoolopleiders rapporteren (7x) dat ze juist *dubbel werk* ervaren. Bovendien hebben ze moeite om *voldoende lesuren* voor een duo beschikbaar te maken, zoals een schoolopleider zegt:

‘Velen bij onze opleidingsschool staan positief ten opzichte van duo-stages, maar er zijn ook veel mensen die parttime werken, en dan is het lastig om studenten meer dan één les per week te laten geven. Twee of drie lessen per week zou fijner zijn.’

Het *nadeel* dat het vaakst wordt genoemd (14x door de begeleiders en 5x door de studenten), is de *match* tussen de studenten: als er geen klik is, kan dat de samenwerking hinderen. Soms is er sprake van *meeliftgedrag* (wordt 2x door de begeleiders genoemd). Een aantal geïnterviewden stelt dat een duo-stage niet ‘*the real experience*’ biedt (9x genoemd door de begeleiders en 9x door de studenten): die is er pas als de student ervaart hoe het is om alleen voor de klas te staan. De respondenten constateren (5x genoemd door de begeleiders, 3x door de studenten) dat sommige studenten die in duo’s stage lopen, *sterk op elkaar betrokken* zijn, en daardoor minder in contact treden met anderen. Ook wordt als nadeel gerapporteerd (4x) dat de werkplekbegeleiders hun *aandacht moeten verdelen* over de twee studenten. Dat wordt bevestigd door de studenten (3x genoemd):

‘Ik vind het heel vermoeiend dat ik niet persoonlijk begeleid word, maar als een onderdeel van een tweetal. We moeten alles samen doen en er is geen mogelijkheid om dingen zelfstandig te doen, alles moet ook op elkaar aansluiten.’

Professionalisering

De begeleiders doen 48 uitspraken over de mogelijke professionalisering die ze nodig hebben om duo-stages goed te begeleiden. Er is behoefte aan *kennis over vormen van co-teaching* (15x). Verder willen ze meer leren over het *begeleiden* (15x) en *beoordelen* (7x) van tweetallen. Aan *conflicthantering* (3x genoemd) en het benoemen van *meeliftgedrag* (1x genoemd) is minder behoefte.

Randvoorwaarden

De belangrijkste randvoorwaarde (21x genoemd door begeleiders en 18x door de studenten) is de *klik* tussen de studenten. De begeleiders doen de suggestie om aandacht te besteden aan de *matching*. De studenten hebben het liefst invloed op de keuze van hun stagepartner (6x). Doordat ze al een poos met elkaar in de klas zitten, hebben de studenten vaak al een beeld van elkaar:

‘Daardoor ben ik minder gericht op samenwerken, terwijl zij zich zo opstelt dat ze bijna afhankelijk is van het samenwerken. Ze functioneert niet goed alleen. Ik zou willen dat ze meer dingen zelf uitzoekt en minder bij mij ‘afkiijkt’. Dat gedrag had ik op grond van eerdere ervaringen in de opleiding met haar wel verwacht, maar ik stapte er wel open in, maar het vooroordeel komt wel uit.’

Is er geen klik, dan is er snel sprake van onbegrip en irritatie, wat het leerproces hindert:

‘Degene met wie ik stageloop, lijkt overal op alles van mij commentaar te hebben. Dus ik ben daar niet echt over te spreken.’

Als tweede belangrijke randvoorwaarde wordt een goede *voorbereiding* van de studenten genoemd (19x door de begeleiders), waarbij 7x wordt gesuggereerd dat de *leerwerktaken geschikt* moeten zijn voor duo-stages. Vervolgens worden voldoende *beschikbare lesuren* (16x door de begeleiders en 7x door de studenten) en *begeleidingstijd* (15x door de begeleiders en 1x door een student) genoemd. Verder vinden de begeleiders het belangrijk dat ze capabel zijn om een *duo te begeleiden* (15x genoemd door de begeleiders en 4x door de studenten).

2. Vragenlijsten

De resultaten uit de interviews worden bevestigd in de schriftelijke vragenlijsten, wat hieronder wordt toegelicht. Bij de percentages in de tabellen is aangegeven hoeveel respondenten de hoogste scores op een vijfpuntsschaal (4 of 5: bijvoorbeeld ‘veel’ of ‘zeer veel’) hebben ingevuld.

Vormen

Het aantal toegepaste vormen van co-teaching bij duo-stages is beperkt. In de vragenlijsten scoren zowel bij de begeleiders als de studenten slechts twee vormen hoger dan 3 gemiddeld.

Tabel 2. Toegepaste vormen van co-teaching bij duo-stages

	Begeleiders N=40			Studenten N=49		
	Gem	SD	% (zeer) veel	Gem	SD	% Zeer veel
Observatie: de een geeft les, de ander observeert	3,70	1,19	70,0	3,59	1,50	61,2
De studenten evalueren de les gezamenlijk	3,63	1,09	62,5	3,31	1,53	53,1

Voor- en nadelen

Er worden in de vragenlijsten meer voor- dan nadelen genoemd, maar de nadelen worden uitvoeriger toegelicht dan de voordelen.

Tabel 3. Ervaren voordelen van duo-stages

	Begeleiders N=40			Studenten N=49		
	Gem	SD	% (zeer) veel	Gem	SD	% Zeer veel
De studenten leren van en met elkaar	4,08	0,79	82,5	3,65	1,27	63,3
De studenten vinden steun bij elkaar	4,00	0,74	72,5	3,67	1,36	65,3
De studenten voelen zich veilig bij elkaar	3,68	1,03	70,0	3,88	1,30	67,3
De studenten reflecteren samen op de gegeven lessen	3,53	1,07	55,0	3,61	1,34	67,3
Een duo-stage is leuk en gezellig voor de studenten	3,48	1,16	62,5	3,90	1,30	65,3

In de open vraag geven de begeleiders aan dat studenten ervaringen en ideeën met elkaar delen:

‘Studenten hebben veel steun aan elkaar! Ze bereiden samen lessen voor! Ze filmen elkaar tijdens een les. Ze reflecteren samen op lessen.’

Ook de studenten geven aan dat ze van elkaar leren en zich veilig bij elkaar voelen:

‘Je voelt je op je gemak, zeker handig voor tijdens het eerste jaar.’

De begeleiders zien het mogelijke *meeliftgedrag* van studenten als belangrijkste nadeel. Opvallend is het verschil tussen de begeleiders wat de tijdsinvestering betreft: instituutsopleiders zien vooral *tijdwinst* (gem 2,6), werkplekbegeleiders juist een *toename van werkdruk* (gem 3,64).

Tabel 4. Ervaren nadelen van duo-stages

	Begeleiders N=40			Studenten N=49		
	Gem	SD	% (zeer) veel	Gem	SD	% Zeer veel
Bij een duo-stage is er het risico van meeliftgedrag	3,75	1,11	62,5	2,51	1,49	27,4
De studenten zijn sterker op elkaar betrokken dan op het team	3,55	1,16	62,5	2,65	1,25	32,7
Het begeleiden van een duo-stage kost mij meer tijd	3,38	1,26	47,5			
De studenten leren nu minder hoe het is om alleen voor de klas te staan	3,08	1,29	37,5	2,43	1,46	22,4

Er worden negen opmerkingen over tijd en werkdruk gemaakt:

‘Werkdruk is veel hoger dan met een enkele stagiair. Goed om hier vooraf ook duidelijkheid in te geven. Twee studenten betekent: twee keer lesgeven, twee keer nabespreken en twee keer een coachingsgesprek... En dat liefst elke week!? Onhaalbaar!’

Er worden vijf opmerkingen gemaakt over het leerlinggedrag dat sommige studenten vertonen:

‘Studenten gaan samen zitten kletsen tijdens mijn eigen les. Ze versterken elkaar in positief en negatief gedrag. Als de een pauze gaat houden, gaat de ander vaak automatisch mee. Als de een gaat kletsen, zal de ander niet zeggen dat ze stil moeten zijn. Dat kost mij energie tijdens de les.’

Enkele studenten hadden last van meeliftgedrag (6x genoemd):

‘Het is alleen dat mijn stagemaatje meer voordeel aan mij had, ik ben erg competent in organisatie en hij vroeg elke week aan mij wat de lessen waren en of ik het alsjeblieft naar hem toe stuurde. Voor mij is het een NOT.’

Vorbereiding en professionalisering

Zowel de studenten als de begeleiders vragen om aandacht voor het lopen van stage in duo's tijdens de begeleidingslessen op de hogeschool. Deze roep om aandacht komt het sterkst van de werkplekbegeleiders (gem 4,04) en het minst sterk van de instituutopleiders (gem 2,8). De studenten hebben het meest behoefte aan *ondersteuning bij conflicthantering in de samenwerking en het geven van constructieve feedback*.

Tabel 5. Vorbereiding op de duo-stages

	Studenten N=49		
	Gem	SD	% (zeer) belangrijk
Leren om conflicten te hanteren als de samenwerking moeizaam gaat	3,59	1,23	44,9
Het is belangrijk dat er in de stagebegeleidingslessen aandacht is voor de voorbereiding op het lopen van stage in een duo	3,57	1,43	59,1
Leren elkaar constructieve feedback geven	3,53	1,33	55,1
Leren samenwerken	2,96	1,35	30,6

In de vragenlijst scoort maar één item over professionalisering hoger dan een 3, namelijk ‘kennis over vormen van duo-stage’ (gem 3,23), en dat is volgens 55% van de begeleiders (zeer) nodig.

Randvoorwaarden

De begeleiders noemen in de vragenlijsten dat het belangrijkste criterium om duo-stages tot een succes te maken, voldoende tijd is: zowel wat lesuren als wat begeleidingstijd betreft. Ook vinden de meeste begeleiders dat het onderling moet klikken tussen de studenten.

Tabel 6. Succescriteria voor een duo-stage

	begeleiders N=40			Studenten N=49		
	Gem	SD	% (zeer) belangrijk	Gem	SD	% (zeer) belangrijk
Voldoende beschikbare lesuren	4,58	0,77	95,0			
Voldoende begeleidingstijd	4,53	0,77	95,0			
'Klik' tussen de studenten	4,05	1,07	80,0	4,41	0,88	87,8
Goede voorbereiding op duo-stage vanuit de opleiding				3,92	1,12	67,3
Inspraak in keuze stagepartner				3,86	1,31	65,3

De voorkeur van de begeleiders ligt bij het begeleiden van solo-stages. Studenten geven - in bescheiden mate - aan dat ze een volgende keer weer zouden kiezen voor een duo-stage (gem 3,27; SD 1,54; 44,9% (zeer) me eens).

Conclusies

In deze conclusieparagraaf geven we bij wijze van samenvatting antwoord op de onderzoeksvragen. Via beantwoording van de deelvragen werken we toe naar beantwoording van de hoofdvraag, wat in de volgende paragraaf ('Aanbevelingen') zal gebeuren.

Deelvraag 1: Welke vormen van duo-stages worden gebruikt?

Er wordt een beperkt aantal vormen gebruikt. Het meeste komt elkaar observeren voor, op afstand gevolgd door samen lessen voorbereiden en elkaars lessen evalueren. In nog mindere mate komt voor dat studenten elk een deel van de les verzorgen (sequentieel), of dezelfde les in parallelklassen. Veel werkplekbegeleiders houden zich aan de leerwerktaken, met als gevolg dat zij in feite twee solo-stages begeleiden in plaats van één duo-stage.

Deelvraag 2: Welke voor- en nadelen van duo-stages worden ervaren door de studenten en hun begeleiders?

Het genoemde aantal voordelen is hoger dan het aantal nadelen. We zien dat als een belangrijk positief signaal voor duo-stages. Dat bevestigt het beeld dat de literatuurstudie reeds opleverde. Ook geeft een kleine meerderheid van de studenten die een duo-stage hebben gelopen, aan dit een volgende keer weer te willen. Begeleiders geven aan liever een solo-stage te begeleiden. Dit heeft vooral te maken met de randvoorwaarden waaronder de begeleiders hun werk doen. De belangrijkste voordelen die genoemd worden zijn van en met elkaar kunnen leren, steun vinden bij elkaar en zich veilig voelen bij elkaar.

Het nadeel dat het meest pregnant naar voren komt in onze metingen is de, zoals Baeten en Simons (2014) dat noemen, compatibiliteit tussen de studenten: als er geen goede klik is, of zelfs sprake is van meeliftgedrag, hindert dat het leerproces. Veel respondenten - zowel studenten als hun begeleiders - suggereren om aandacht te geven aan de matching tussen de studenten. Het tweede nadeel dat naar voren komt, is de tijd: op de instituutsopleiders na ervaren de begeleiders een verzwaring van hun taak. Daarbij komt dat de begeleiders problemen ervaren met het aantal lesuren dat ze de studenten kunnen laten verzorgen. Als derde nadeel wordt genoemd dat een duo-stage niet het 'echte' docentschap is. Bij het beeld van een leraar (Snoek et al., 2017) die alleen de verantwoordelijkheid draagt voor het leren van de leerlingen in de klas, hoort dat studenten tijdens hun stage moeten kunnen ervaren hoe het is om alleen voor de klas te staan. Sommige begeleiders en ook studenten zien als vierde nadeel dat ze - doordat ze met z'n tweeën zijn - minder betrokken zijn bij de school en het team, omdat ze elkaar al hebben. Het nadeel dat als vijfde naar voren komt in onze studie is dat werkplekbegeleiders hun aandacht moeten verdelen over de studenten, waardoor de studenten minder persoonlijke begeleiding krijgen.

Deelvraag 3: Welke voorbereiding hebben studenten nodig voor een duo-stage en welke professionalisering hebben schoolopleiders en werkplekbegeleiders nodig om een duo-stage goed te kunnen begeleiden?

Een goede stagehandleiding is nodig, waarin duidelijk is wat studenten kunnen en moeten doen tijdens een duo-stage. Ook geven de studenten aan dat ze willen leren hoe te handelen als samenwerken moeizaam gaat en hoe ze elkaar goede feedback kunnen geven. De begeleiders geven aan behoefte te hebben aan kennis over vormen van co-teaching. De begeleiders zijn zich ervan bewust dat er meer mogelijkheden zijn dan er nu worden toegepast, en zijn hier nieuwsgierig naar. Ook willen ze leren om een duo te begeleiden en om individuen en hun werk in een duo-stage te beoordelen.

Deelvraag 4: Welke randvoorwaarden zijn van belang bij het inrichten van duo-stages?

De respondenten geven aan dat er voldoende begeleidingstijd en voldoende lesuren beschikbaar moeten zijn. Ook moeten de begeleiders capabel zijn om een duo-stage te begeleiden. Andere voorwaarden zijn een goede match en inspraak bij de keuze van de stagepartner, een goede stagehandleiding en voorbereiding van de studenten.

Aanbevelingen

De hoofdvraag voor dit onderzoek is: Op welke manier kan de lerarenopleiding duo-stages het beste invoeren? In deze paragraaf beantwoorden we de hoofdvraag in de vorm van een reeks aanbevelingen:

1. Noteer handreikingen bij de leerwerktaken voor uitvoering in duo's.
2. Werk met zorg een matchingsprocedure uit.
3. Bereid studenten voor op en begeleid ze bij hun duo-stage.
4. Geef in de training van begeleiders aandacht aan vormen van co-teaching, het herkennen en bespreekbaar maken van meeliftgedrag, het voeren van begeleidingsgesprekken met tweetallen, en het beoordelen van individuen en hun werk in een duo-stage.
5. Pas de begeleidingstijd voor begeleiders van tweetallen aan.
6. Kijk goed naar het aantal beschikbare lessen voor twee studenten bij één werkplekbegeleider. Er kunnen meerdere werkplekbegeleiders worden betrokken bij de begeleiding van een duo, zodat de workload en het aantal beschikbaar te stellen lesuren niet bij één werkplekbegeleider komen te liggen.
7. Besteed aandacht aan de verantwoording van duo-stages als vorm waarmee samenwerking tussen leraren geleerd kan worden.

Discussie

In het recent verschenen rapport van de Onderwijsraad (2018) wordt sterk ingezet op de ontwikkeling van de loopbaan en professionalisering van leraren. De ontwikkeling van het beroep van leraar in de richting van een collaboratief beroep, waarin een team de verantwoordelijkheid draagt voor leerprocessen van groepen leerlingen, sluit hierbij goed aan (vgl. Van den Berg et al., 2019). Deze gezamenlijke verantwoordelijkheid kan een meer didactisch - bijvoorbeeld gericht op projectmatig werken -, vakinhoudelijk - bijvoorbeeld vakoverstijgend onderwijs - of pedagogisch accent krijgen, bijvoorbeeld gericht op meer binding met de leerlingen. Studenten kunnen door stage te lopen in tweetallen, worden voorbereid op dit aspect van het beroep. Dit maakt het meer mogelijk dat studenten leren om gebruik te maken van elkaars kwaliteiten.

Het onderzoek zoals wij hebben uitgevoerd, kent zijn beperkingen. Zo hebben we ervoor gekozen de interviews samen te vatten in plaats van te transcriberen. Ook hebben we geen goed zicht gekregen op de respons op de vragenlijsten door de werkplekbegeleiders, omdat we ze via de schoolopleiders hebben verspreid.

Duo-stages kunnen als een vliegwiel werken op samenwerking door leraren: zien samenwerken doet samenwerken. Als leraren zien dat studenten in koppels mooier onderwijs weten te maken dan alleen, zou dat inspirerend kunnen zijn voor hun eigen praktijk. In een vervolgonderzoek zouden we dat kunnen nagaan. Daarbij zou de rekbaarheid van de definiëring van duo-stages (de plaatsing van twee studenten van hetzelfde vak bij één werkplekbegeleider, of bij één sectie/team in het geval de begeleiding door een groep mensen

wordt gedaan) moeten worden onderzocht in de opleidingsscholen. Wellicht zijn er goede mogelijkheden om bijvoorbeeld studenten van verschillende (verwante?) vakken als duo te plaatsen: denk aan studenten biologie en natuurkunde bij vakgebieden zoals ‘mens en natuur’, of aan studenten maatschappijleer en geschiedenis bij ‘burgerschap’, of aan een duo van studenten van verschillende leerjaren. Het is belangrijk dat lerarenopleiding en de opleidingsscholen een gezamenlijke visie ontwikkelen op duo-stages en co-teaching, op het leraarsberoep als collaboratief beroep. Pas dan vindt verankering van duo-stages plaats, pas dan krijgen co-teaching en duo-stages echt zin en betekenis.

Dr. Mariëlle Theunissen

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

m.w.g.theunissen@hr.nl

Drs. Marja Poulussen

Drs. Marja Poulussen is als hoofddocent/onderzoeker verbonden aan Hogeschool Rotterdam. Ze begon als verpleegkundig docent en heeft Antropologie en Filosofie gestudeerd. Sinds 1983 vervult zij verschillende functies in beroeps- en hoger onderwijs, onder meer aan de Universiteit van Tilburg.

M.J.A.Poulussen@hr.nl

Referenties

- Adviescommissie ADEF OidS. (2013). *Advies ADEF: Een landelijk rollenportfolio t.b.v. de infrastructuur in opleidingsscholen*.
- Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110.
- Beyers Brown, N., Howether, C., & Morgan, J. (2013). Tools and strategies for making co-teaching work. *Intervention in School and Clinic*, 20(10), 1-8.
- Fluijt, D., Struyf, E., & Bakker, C. (2017). Co-Teachers als spil van verandering bij passend onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 56, 89-105
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital, transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Holvoet, E., Feremans, K., & Depaepe, F. (2017). De leraar staat er niet alleen voor: naar een passend ontwerp voor een op de toekomst gerichte lerarenopleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 38(4), 89-95.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2013). *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Nokes, J. D., Bullough jr., R. V., Egan, W. M., Birrell, J. R., & Hansen, J. M. (2008). The paired-placement of student teachers: an alternative to traditional placement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2168-2177.
- Onderwijsraad. (2018). *Ruim baan voor leraren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pontier, M. C. (2013). *Co-teaching, een passende oplossing. Onderzoek naar professionalisering van leerkrachten in het Primair Onderwijs middels Co-teaching, volgens de professionaliseringsrichtlijnen van het passend onderwijs*. (Masterthesis Onderwijskundig ontwerp en advisering). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Eigen uitgave.
- Snoek, M., Kools, Q., & Walraven, A. (2016). Vraagstukken bij het opleiden van leraren. In J. Dengerink & M. Snoek (Red.), *Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 2: De context van het opleiden van leraren*. (pp. 39-50). Werkendam: Hollandse Indruk.
- Theunissen, M., Poulussen, M., & De Vries, N. (2018). *Duo-stages, co-teaching. Onderzoeksrapport*. Rotterdam: Kenniscentrum Talentontwikkeling Hogeschool Rotterdam. Geraadpleegd op 1 maart 2019, van <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/pub/duo-stages-co-teaching/e580cc30-4000-4fe0-88c3-64405825182b/>
- Van den Berg, D., Boogaard, M., Heemskerk, I., Jettinghof, K., Scheeren, J., & Schenke, W. (2019). *Anders organiseren? Teamwork! Verkenning naar de personele gevolgen van anders organiseren in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Voion.

Bijlage 1: Duo-stages interview met studenten

Beste student,

We doen onderzoek naar de voor- en nadelen van duo-stages. Door middel van een interview verzamelen we hierover gegevens bij studenten die in duo's stage lopen. Je helpt ons zeer door mee te werken aan dit interview. De resultaten worden anoniem verwerkt.

Vak:

Leerjaar:

School:

Feitelijke info duo-stage:

1. Kon je kiezen voor een wel/niet duo-stage?
2. Indien je kon kiezen, waarom heb je gekozen voor een duo-stage?
3. Hoe ben je aan je medestudent gekoppeld?
4. Hoe ben je voorbereid op de duo-stage?

5. Welke voordelen kun jij benoemen aan je duo-stage?

Steun - kunst afkijken - van elkaar leren - samen reflecteren - samen voorbereiden - creatievere lessen - zelfvertrouwen groeit - taken verdelen - tijdwinst - minder ordeproblemen wegens extra paar ogen - veilig voelen bij stagepartner.

6. Welke nadelen kun jij benoemen aan je duo-stage?

Passen niet goed bij elkaar - werkplekbegeleider vergelijkt ons - geen eerlijke fb voor elkaar - samenwerken kost meer tijd - leer nu niet hoe het is om alleen voor de klas te staan - erg betrokken op elkaar en daardoor minder op het team van de school.

7. Hoe is je duo-stage ingericht?

Observatie - coaching - klassenassistent - ieder geeft lesdeel - ieder geeft zelfde les aan deel van de klas - ieder werkt met deel van de klas aan bepaalde activiteiten - we bereiden de les samen voor - we voeren de les gezamenlijk uit - we evalueren de les gezamenlijk.

Enkele andere vragen

8. In hoeverre vind je duo-stage een goede voorbereiding op het leraarsberoep?
9. In hoeverre is een 'klik' nodig tussen de studenten voor een geslaagde duo-stage?
10. Als je hulp nodig hebt, raadpleeg je dan eerst je stagepartner, of je werkplekbegeleider? Licht toe.
11. Van wie waardeer je de feedback meer: van je stagepartner of van je werkplekbegeleider? Licht toe. - wegens zijn grotere expertise?
12. Als je de volgende keer mocht kiezen, zou je dan voor een duo-stage kiezen of juist niet? Waarom wel/niet?
13. Welke andere dingen wil je nog vermelden over je duo-stage?
14. Wat zijn voor jou de opbrengsten van OidS / Samen opleiden tot nu toe?
15. Hoe zou jij de meerwaarde van Samen opleiden omschrijven? Waar zit 'm die meerwaarde in?

Bijlage 2: Duo-stages vragenlijst voor studenten

Vak:

Leerjaar:

School:

In hoeverre ervaar jij de volgende voordelen van duo-stages?

1 = nauwelijks; 5 = zeer

- | | |
|--|-----------|
| 1. Ik vind steun bij mijn stagepartner | 1-2-3-4-5 |
| 2. Ik kijk de kunst van het lesgeven af bij mijn stagepartner | 1-2-3-4-5 |
| 3. Ik leer van en met mijn stagepartner | 1-2-3-4-5 |
| 4. Ik reflecteer samen met mijn stagepartner op de gegeven lessen | 1-2-3-4-5 |
| 5. Mijn zelfvertrouwen groeit doordat ik een stagepartner heb | 1-2-3-4-5 |
| 6. We verdelen taken, wat leidt tot tijdwinst | 1-2-3-4-5 |
| 7. Ik heb minder ordeproblemen, omdat er meer volwassenen in de klas aanwezig zijn | 1-2-3-4-5 |
| 8. Ik voel me veilig bij mijn stagepartner | 1-2-3-4-5 |
| 9. Een duo-stage is leuk en gezellig | 1-2-3-4-5 |

Welke andere voordelen van duo-stage heb jij ervaren?

In hoeverre ervaar jij de volgende nadelen van duo-stages?

1 = nauwelijks; 5 = zeer

- | | |
|---|-----------|
| 10. Ik pas niet goed bij mijn stagepartner | 1-2-3-4-5 |
| 11. We worden met elkaar vergeleken door de werkplekbegeleider | 1-2-3-4-5 |
| 12. We durven elkaar niet echt eerlijke feedback te geven | 1-2-3-4-5 |
| 13. Het samenwerken kost meer tijd dan wanneer ik alleen stage zou lopen | 1-2-3-4-5 |
| 14. Ik leer nu minder hoe het is om alleen voor de klas te staan | 1-2-3-4-5 |
| 15. We zijn erg betrokken op elkaar, en daardoor minder sociaal met collega's op school | 1-2-3-4-5 |

Welke andere nadelen van duo-stage heb jij ervaren?

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de volgende stellingen:

1 = nauwelijks; 5 = zeer

- | | |
|---|-----------|
| 16. Ik zie het leraarsberoep als een beroep waarin je veel samenwerkt, duo-stages is daarom een goede voorbereiding op goed leren samenwerken | 1-2-3-4-5 |
| 17. Als ik hulp nodig heb, raadpleeg ik eerst mijn stagepartner, en pas daarna mijn werkplekbegeleider | 1-2-3-4-5 |

18. Ik waardeer de feedback van mijn werkplekbegeleider meer dan die van mijn stagepartner wegens zijn grotere deskundigheid	1-2-3-4-5
19. Als ik mocht kiezen zou ik zeker weer kiezen voor een duo-stage	1-2-3-4-5
20. Het is belangrijk dat er in de stagebegeleidingslessen aandacht is voor de voorbereiding op het lopen van stage in een duo	1-2-3-4-5

Geef aan in welke mate je de volgende vormen van duo-stage hebt toegepast in deze stage:

1 = niet; 5 = zeer veel

21. Observatie: de een geeft les, de ander observeert	1-2-3-4-5
22. Coaching: de een geeft les, de ander coacht (geeft suggesties en steun tijdens het lesgeven door de ander)	1-2-3-4-5
23. Klassenassistent: de een geeft les, de ander assisteert	1-2-3-4-5
24. Ieder geeft een deel van de les	1-2-3-4-5
25. Ieder geeft dezelfde les aan een deel van de klas	1-2-3-4-5
26. Ieder werkt met een deel van de klas aan bepaalde activiteiten	1-2-3-4-5
27. We bereiden de les gezamenlijk voor	1-2-3-4-5
28. We voeren de les gezamenlijk uit, we staan samen voor de klas	1-2-3-4-5
29. We evalueren gezamenlijk de les	1-2-3-4-5

Wat zou je aan voorbereiding nodig hebben om je duo-stage te laten slagen?

1 = niet nodig; 5 = zeer nodig

30. Leren samenwerken	1-2-3-4-5
31. Leren elkaar constructieve feedback geven	1-2-3-4-5
32. Leren om conflicten te hanteren als de samenwerking moeizaam gaat	1-2-3-4-5
33. Anders, namelijk...	1-2-3-4-5

Welke criteria vind jij belangrijk om een duo-stage tot een succes te maken?

1 = niet belangrijk; 5 = zeer belangrijk

34. 'Klik' tussen de studenten	1-2-3-4-5
35. Inspraak in keuze stagepartner	1-2-3-4-5
36. Goede voorbereiding op duo-stage vanuit de opleiding	1-2-3-4-5
37. Anders, namelijk...	1-2-3-4-5

Welke andere dingen wil je nog vermelden over je duo-stage?

Eerherstel voor het leesseminarie

Naar een ‘slow pedagogy’ in professionalisering

Geert Kelchtermans, Centrum voor Onderwijsvernieuwing en de Ontwikkeling van Leraar en School, KU Leuven

Lees maar, er staat niet wat er staat. (Martinus Nijhoff)

Hoe ‘old school’ kan het zijn? Een groep mensen rond een tafel en op die tafel een tekst. Iedereen heeft de tekst voorafgelezen en nu komt de groep samen om hem te bespreken. Ziedaar de contouren van een leesseminarie. Een werkvorm die sinds mensenheugenis gebruikt wordt in hoger onderwijs, volwasseneneducatie en allerlei vormen van nascholing. Maar een die misschien toch ook niet meer zo vanzelfsprekend is, want te ouderwets. Vooral in een tijd van wereldwijde digitale verbondenheid, waar onbegrensde internetinformatie met enkele muisklikken ontsloten kan worden, van hippe ICT-toepassingen en een hogeronderwijsdidactiek die besmet raakt door ‘edutainment’ (Reyniers, Verstraete, Vanruyskensvelde & Kelchtermans, 2018). Tegen die achtergrond lijkt het leesseminarie bijna een didactische dinosaurus die vergeten is uit te sterven. Daarom lijkt een pleidooi voor eerherstel me op zijn plaats. Meer nog, ik wil een lans breken voor het expliciet waarderen en zelfs koesteren van deze werkvorm en zijn groot pedagogisch potentieel voor opleiding en professionalisering. De directe aanleiding voor dit artikel, bijvoorbeeld, zijn mijn recente ervaringen met het leesseminarie in de Opleiding voor Lerarenopleiders in Vlaanderen (<https://ppw.kuleuven.be/opleiding-lerarenopleiders/hoofdpagina-1>).

Ik beschrijf eerst hoe een leesseminarie verloopt - het scenario - en leg tegelijkertijd ook de rationale en de noodzakelijke voorwaarden bloot. Op die manier hoop ik de praktijk van het leesseminarie inzichtelijk te maken en te verklaren waarom er gebeurt wat er gebeurt. En zo ontstaat er hopelijk een goed praktijkvoorbeeld: een voorstelling van een praktijk die niet enkel beschrijft, maar ook blootlegt waarom het concreet verloopt zoals het verloopt (en dat is meteen het verschil met een ‘voorbeeld van goede praktijk’) (Kelchtermans & Ballet, 2009).¹

1. Het leesseminarie: scenario, rationale en voorwaarden

In een leesseminarie heb je drie partijen: jijzelf, de tekst en de andere deelnemers. Zij komen samen op een welbepaalde plaats en voor een welbepaalde tijd. Plaats, tijd en te lezen tekst zijn vooraf vastgelegd. En voor de duur van het seminarie is men ook samen aanwezig op die plaats. De rest van de wereld wordt bewust tijdelijk buitengesloten. Dat vereist digitale ontkoppeling; zet smartphones af, verbreek de internetverbinding en wees samen in het hier en nu van het leesseminarie: jijzelf, de tekst en de andere deelnemers. In hun apologie van de school pleiten Masschelein en Simons (2012, p. 37) onder meer voor ‘werkvormen die zowel aandachtig maken als wereld ontsluiten of presenteren’. Het leesseminarie kan zo’n werkvorm zijn.

¹ De cursieve citaten in de kaders komen van de deelnemers aan het leesseminarie binnen het opleidingsonderdeel Professionaliteit van de Lerarenopleider in de Opleiding voor Lerarenopleiders in de herfst van 2018. Een verkorte, Engelstalige versie van dit artikel verscheen eerder als blog (Kelchtermans, G., 2019).

1.1. De selectie van de tekst

In het leesseminarie staat een tekst - letterlijk en figuurlijk - in het middelpunt van de belangstelling. Het selecteren van 'passende' teksten is dan ook van groot belang. Kies bij voorkeur teksten met een zekere weerbarstigheid: teksten die *voldoende complex en uitdagend* zijn. Teksten die op het eerste gezicht moeilijk lijken, want te omvangrijk of te technisch. Teksten die je als individuele lezer misschien zelfs afschrikken of intimideren en waar je dus in je eentje niet zo gemakkelijk aan begint.

Een tweede selectie criterium is dat de tekst een duidelijke *stellingname door de auteur* bevat, die systematisch uitgewerkt en onderbouwd wordt in het betoog. Daarom werkt een boek vaak beter dan een artikel (maar dat vraagt dan vaak wel om een aantal bijeenkomsten in plaats van een eenmalig seminarie).

Ten derde dient de tekst *de belofte in te houden* van nieuwe of verdiepte inzichten in kwesties die voor de deelnemers van belang zijn en in die zin relevant zijn (zie ook Masschelein & Simons, 2012). Ik verwoord het bewust op die manier. Het gaat dus niet in de eerste plaats over teksten die nuttig of toepasbaar zijn als oplossing van concrete praktijkproblemen. Uiteraard is het mogelijk en zelfs legitiem om daar wel voor te kiezen, maar dan krijg je eerder een werkgroepvergadering, een ontwikkelsessie of een planningsbijeenkomst. In het leesseminarie gaat het om nieuwsgierigheid, om het vermoeden dat er iets ontdekt, geleerd kan worden. Er kan iets verschijnen doordat de agenda open is: er worden geen doelen vooropgesteld, behalve het samen lezen van een tekst. Doel en proces vallen samen. Dat laatste vraagt om teksten die ons confronteren met de meervoudige betekenislagen in een kwestie, die ons herinneren aan de complexiteit ervan en die verrassende of vergeten invalshoeken blootleggen op ogenschijnlijk vertrouwde concepten.²

Leerlinggericht onderwijs is zo'n concept. In hun laatste boek De leerling centraal in het onderwijs? houden Simons en Masschelein (2017) de alomtegenwoordige roep om een leerling-gecentreerde aanpak in onderwijs en didactiek kritisch tegen het licht. Die tekst legden we op tafel in een leesseminarie binnen het opleidingsonderdeel Professionaliteit van de lerarenopleider in de Opleiding voor Lerarenopleiders Vlaanderen. Dat bleek een uitstekende keuze: de doordachte zorgvuldigheid waarmee de auteurs hun theoretische analyse presenteren nam ons als lezers mee, daagde ons uit en hield ons bij de les.

Steeds weer merk ik dat lerarenopleiders eerder terughoudend zijn om zich over conceptuele of theoretische teksten te buigen, gedreven als ze zijn door het zoeken naar wat 'praktische relevantie' heet. "Als ik het niet meteen kan gebruiken in mijn onderwijspraktijk is het gewoon tijdverlies..." Dat lijkt vaak de impliciete of zelfs expliciete redenering te zijn. Een redenering die we - niet verrassend - ook bij veel leerkrachten aantreffen. Als lerarenopleiders nemen we bijvoorbeeld zo makkelijk de term 'reflectie' in de mond, maar wie heeft ook effectief *The reflective practitioner* gelezen, het klassieke werk van Schön (1983) over dit thema? Of - in het vooruitzicht van een curriculumhervorming - bijvoorbeeld Eisners *The educational imagination* (1979)? Het leesseminarie is de plaats waar je kunt ervaren dat de taaiheid en weerbarstigheid van dit soort teksten helpen om aandacht en concentratie op te brengen, om je termen of theoretische kaders grondig eigen te maken en daardoor juist meer creatief en vernieuwend te gaan denken en spreken over de praktijkvragen die je bezighouden. Kortom, om als het ware de 'rits' tussen theorie en praktijk, tussen conceptualisering en ervaring dicht te trekken en 'sluitend' te maken (Kelchtermans, 2018). Op die manier kun je de gangbare praktijken in de eigen school of instelling werkelijk kritisch in vraag stellen en grondiger doordenken, om zo tot echt nieuwe inzichten te komen. Inzichten die de bestaande praktijken zowel kunnen bevestigen (en daardoor van een steviger onderbouw voorzien) als nuanceren. En die zelfs kunnen uitmonden in het besef dat ze eigenlijk niet langer houdbaar zijn en herzien moeten worden. Een leesseminarie is in die zin ook niet vrijblijvend, er staat iets op het spel. Ik kom daar verderop in dit artikel nog op terug.

² Een recente publicatie die in dit verband goede diensten kan bewijzen, is het boek *Dat is pedagogiek*, waarin een ploeg van dertien Vlaamse en Nederlandse redacteurs zorgvuldig geselecteerde delen van originele teksten over actuele pedagogische thema's in Nederlandse vertaling samenbrengen (Masschelein, 2018; zie ook de recensie van K. Kelchtermans, 2019).

1.2. Rolverdeling en scenario

Voorafgaand aan het seminarie dient elke deelnemer de te bespreken tekst individueel te ‘lezen’. Dat is een evidente, maar noodzakelijke voorwaarde. Afhankelijk van het soort tekst is die individuele lectuur verschillend: kennisnemend lezen, studerend lezen, kritisch-analytisch lezen (met de nadruk op de argumenten en hun onderbouwing), allicht soms zelfs genietend lezen...

“De voorbereiding was intensief... het boek was interessant maar vroeg van mij toch behoorlijk wat inspanning om de inhoud telkens goed te vatten, de gedachtegang te begrijpen en vooral ook de verschillende brillen waardoor de auteurs de kwestie problematiseren. (...) Het format nodigde uit om de inhoud diepgaander te bekijken. Bij het lezen van een los artikel ter voorbereiding van een lesbijeenkomst is het vaak voldoende om het één à twee keer aandachtig door te lezen, de essentie vast te nemen. Het begrijpen volgt dan later wel tijdens de bijeenkomst. Maar bij de voorbereiding van mijn rol als inleider voor het leesseminarie heb ik ervaren dat die werkwijze niet voldoende is. Een grondige studie en het memoriseren van de structuur is nodig.”

Hierdoor heeft het leesseminarie al een belangrijk effect nog voor zijn eigenlijke start: het maakt de deelnemers *gelijk*. Ondanks hun verschillen delen ze één kenmerk: ze hebben die tekst gelezen en willen daarover samen in gesprek gaan. In die zin worden ze gelijk. De tekst is de reden voor hun samenkomst. De tekst brengt hen letterlijk en figuurlijk samen als ‘lezers’ die elkaar willen ontmoeten in gesprek met de tekst. Hun verhouding tot de tekst en tot elkaar maakt van het leesseminarie ook een intens sociaal en relationeel gebeuren.

Het eigenlijke *scenario voor het seminarie* is relatief eenvoudig. Er zijn *twee belangrijke rollen*, die alle deelnemers beurtelings op zich nemen. De eerste rol is die van *gespreksleider*. De gespreksleider bewaakt de tijd en de verschillende stappen in het proces, brengt indien nodig de aandacht terug bij de tekst, zorgt dat alle deelnemers de kans krijgen om te spreken, opent en sluit de bijeenkomst, enz. Met andere woorden, de gespreksleider heeft de functionele leiding over het verloop van de bijeenkomst.

De tweede rol is die van *tekstinleider*. Die taak bestaat erin om als eerste stap in het proces (gedurende een afgesproken tijd) parafraserend de tekst te bespreken. *Parafaseren* betekent dat men in eigen woorden formuleert wat de auteur van de tekst ‘zegt’. Het is dus de samenvattende stem van een lezer, die zo juist mogelijk probeert weer te geven wat de tekst/auteur zegt. De inleider vat samen, wijst op de kerninzichten en concepten, expliciteert de gebruikte argumenten. Omdat zo’n parafrase onvermijdelijk een zekere vorm van interpretatie en subjectiviteit inhoudt, dienen inleiders zo dicht mogelijk bij de tekst te blijven, zo zorgvuldig mogelijk te formuleren en hun lectuur (interpretatie, betekenisgeving) zelf te onderbouwen met letterlijke citaten. *Citeren* - als verschillend van parafraseren - is het letterlijk overnemen van de formulering door de auteur, de woordelijke weergave van de tekst. Kortom: ofschoon iedereen vrijuit moet kunnen denken en spreken vraagt het leesseminarie om de discipline om zo gefundeerd mogelijk te denken en te spreken (met verwijzing naar en recht doen aan de tekst). Een laatste taak voor de inleider is het inventariseren van discussiepunten: het aanduiden van onduidelijke passages of vragen die na de lectuur van de tekst nog openblijven; het wijzen op mogelijke tegenspraak of inconsistentie in het betoog; het suggereren van hypothetische vergelijkingen en verwijzingen naar andere teksten. Met die inventaris wordt de discussie van de tekst door de groep dus als het ware ‘klaargezet’.

Wanneer de inleider zijn/haar tussenkomst heeft afgerond, nodigt de gespreksleider de andere deelnemers uit om de lijst met vragen of discussiepunten verder aan te vullen. Dit strikt scheiden van inleiding en aanvullende opmerkingen kan enigszins kunstmatig aanvoelen. Maar het helpt om de tekst zijn centrale rol

te laten spelen (en te laten blijven spelen), de discussie gefocust te houden en de tijd efficiënt te gebruiken. Een bespreking heeft immers vaak de neiging om af te glijden naar een associatieve uitwisseling van ideeën, het ventileren van persoonlijke commentaren, algemene bespiegelingen... waarbij de tekst als zodanig naar de achtergrond verdwijnt. Dat kan bijzonder aangenaam, stimulerend en prikkelend zijn. Maar op die manier verdwijnt het doel van het leesseminarie uit het zicht, terwijl de tekst, de stem van de auteur en dus het ‘in gesprek gaan met de tekst/de auteur’ de centrale focus en inzet horen te vormen.

1.3. Getrapt in gesprek met de tekst en met elkaar

Na de inleiding en de inventaris van de discussiepunten gaan de deelnemers voor de resterende tijd samen in gesprek over de tekst. Een getrapte aanpak is hier aanbevolen, waarbij elke stap een eigen doel heeft en dus de nodige zelfdiscipline vraagt van de deelnemers (en bewaking door de gespreksleider). Ik had het al over de neiging tot oplossingsgerichtheid van lerarenopleiders, ongetwijfeld ingegeven door hun professionele engagement en de urgentie van de dagelijkse praktijknoden. De grote valkuil is daarbij dat men overhaast conclusies gaat trekken, de tekst onzorgvuldig of gewoon foutief begrijpt, en termen en concepten dus onjuist gaat gebruiken. Wie dan een vertaling wil maken naar de eigen praktijk, vergroot de kans dat de bal wordt misgeslagen. Dat het gebruik van concepten of redeneringen niet klopt en dat de inspanningen om de conclusies om te zetten in praktijk uiteindelijk niet werkbaar of duurzaam blijken te zijn. Het getrapte gesprek in het leesseminarie helpt om dit te vermijden.

De eerste trap of fase zou je kunnen omschrijven als het *actief luisteren naar de tekst*. Samen lezen betekent samen in gesprek gaan met de tekst/auteur die iets te zeggen heeft. De centrale vragen zijn dan: Begrijp ik wat de auteur wil zeggen? Waarom denk ik dat ik het begrijp? Wat staat er? Waar staat het? In deze fase krijg je dan uitspraken als: “Die gedachte ligt volgens mij in het verlengde van wat de auteur in het vorige hoofdstuk stelde, namelijk op pagina X waar de tekst luidt...” Of: “Het antwoord op die vraag staat volgens mij op bladzijde Y, namelijk...” Telkens gevolgd door een citaat.

In de volgende trap is het tijd om *een brug te slaan naar de eigen praktijk*. Om als het ware in de schoenen van de auteur te gaan staan en met de ogen van de tekst naar de eigen praktijk te kijken: Wat herken ik? Kan ik centrale gedachten of stellingnames illustreren vanuit mijn praktijk? De bedoeling hiervan is na te gaan of de lezer de inhoud werkelijk begrepen heeft, zich er iets bij kan voorstellen, ‘het ziet’. Het is cruciaal om in deze verkennende, illustrerende zoektocht alle waardeoordelen op te schorten. Eerst begrijpen, daarna kritisch beoordelen.

Het *evalueren, waarderen van (inzichten uit) de tekst* is dus pas de derde en laatste trap. Vanuit de eigen praktijkervaringen worden vragen gesteld aan de tekst. Vragen naar verduidelijking, maar bijvoorbeeld ook kritische vragen van tegenspraak, meningsverschil en contradictie, om vervolgens in de tekst naar een antwoord te zoeken. De lezer blijft dus in gesprek met de tekst/auteur en zorgt ervoor dat er recht wordt gedaan aan die tekst: door de auteur ernstig te nemen (en dus te erkennen wat er wel en niet staat) en geen overhaaste conclusies te trekken (instemmend of juist verwerpend). De bespreking wordt dan een collectieve dialoog met de tekst. Daarbij kunnen uiteraard ook andere teksten betrokken worden: andere auteurs over hetzelfde thema, andere publicaties van de tekstauteur, enz. Het mag duidelijk zijn dat ook in deze verschillende trappen het samenspel van parafraseren en citeren de kern vormt van de bespreking.

2. Hoe werkt een leesseminarie?

De vraag ‘Hoe werkt een leesseminarie?’ kun je op twee manieren lezen. Hoe moet je een leesseminarie vormgeven en organiseren om het tot resultaat te laten leiden? Dat is de *descriptieve lezing*, die ik in de vorige paragraaf heb behandeld. Maar je kunt het ook lezen als een vraag naar wat er gebeurt in een leesseminarie, welke invloed het heeft op de deelnemers (bijvoorbeeld bijdragen aan hun professionele ontwikkeling) en

hoe dat komt. Dat is de *verklarende* lezing, die probeert het proces inzichtelijk te maken. Hier gaat het dus om dit laatste. Ik beperk me tot vijf punten.

Om te beginnen herhaal ik nogmaals het *gelijkmakingseffect* van het leesseminarie: het is een ontmoeting van gelijken (lezers van eenzelfde tekst), die daarenboven gelijk zijn in de bereidheid om met de tekst én met elkaar in gesprek te gaan. Engagement en blootstelling aan elkaar - in termen van elkaars opvattingen over zichzelf en het beroep. Het is die gelijkheid die het gesprek in het leesseminarie echt mogelijk maakt.

“De ‘grens’ tussen docent en deelnemer valt weg omdat het snel duidelijk wordt dat de ‘docent’ ‘gewoon’ zijn eigen interpretaties deelt vanuit zijn/haar betekeniskader en dat deze niet ‘beter’ of ‘rijker’ zijn dan die van de andere deelnemers. Je komt samen tot verbinding en gelijkwaardigheid als lerende. Voorwaarde hiervoor is volgens mij wel dat de docent dit als dusdanig verwoordt en voorleeft, en dat deelnemers zich openstellen voor de ervaring.”

Ten tweede kun je het leesseminarie met collega’s, in het kader van professionalisering, ook beschouwen als een *professionele praktijk op zich*. In die praktijk wordt onvermijdelijk zichtbaar wie je bent als lerarenopleider, wat je werkelijk belangrijk vindt, waarvoor je ‘staat’ als professional. Met andere woorden: in het leesseminarie tonen de deelnemers hoe ze zichzelf zien in hun beroep, wie ze zijn en willen zijn (hun ‘professioneel zelfverstaan’) en hoe ze dat concreet trachten waar te maken in hun praktijk (subjectieve onderwijstheorie) (Kelchtermans, 2013).

Ten derde - en zoals eerder in dit artikel al aangegeven - is het leesseminarie een *niet-vrijblijvende onderneming*.

“Terugblikkend komen er bij mij drie woorden bovendrijven. Ten eerste: Uitdagend! Te bedenken dat je een hoofdstuk doorneemt om dit aan medestudenten zo goed mogelijk te kunnen doorgeven, wetend dat de inhoud ook voor jezelf nieuw is... Hoe probeer je dat zo goed mogelijk en inzichtelijk samen te vatten voor anderen? Ten tweede: Inspirerend! Het was voor mij een geheel nieuwe, nog onbekende werkvorm. Ten slotte: Verhelderend! Je samen met anderen over de tekst buigen, eigen interpretaties met elkaar kunnen delen, doornemen, verduidelijken en verdiepen.”

Deelnemen aan een leesseminarie laat je emotioneel niet onverschillig. Het blijkt voor deelnemers behoorlijk spannend te zijn om voor het eerst de rol van tekstinleider op zich te nemen. Je parafrasering weerspiegelt immers jouw lezing, jouw interpretatie, waarmee je onvermijdelijk jezelf blootgeeft. Maar ook jezelf meteen blootstelt aan de mogelijk afwijkende lezing door de anderen. Je loopt het risico om het fout te hebben, je eventuele misconcepties worden zichtbaar...

“Ik vond het spannend dat ik medeverantwoordelijk gemaakt werd voor de inhoud en het slagen van dat seminarie. Dat maakt dat je als deelnemer een verantwoordelijkheid hebt tegenover je medecursisten, de docent en uiteraard jezelf. Je kunt je niet verstoppen in de groep. Als inleider toon je onvermijdelijk je eigen inzichten en ideeën.”

Het spreekt voor zich dat een klimaat van respect en veiligheid cruciaal is voor het welslagen van een leesseminarie: het zorgzaam omgaan met die kwetsbaarheid en het waarborgen van de noodzakelijke openheid. De rol van de gespreksleider en het goed bewaken van het scenario en het getrapte proces kunnen daar veel toe bijdragen. Maar tegelijkertijd moet er - zoals in een goede professionele leergemeenschap - ruimte blijven voor ‘constructieve controverse’ (Achinstein, 2002). Voor het openlijk tonen, delen en beargumenteren van verschillen in mening en opvatting. De tekst fungeert daarbij als mogelijke bron van uitdaging en meningsverschil, van verheldering, oplossing of integratie van die verschillen. Maar juist het uithouden en koesteren van deze kwetsbaarheid opent mogelijkheden voor authentieke en duurzame professionele ontwikkeling.

Als het goed is leidt het gesprek in een leesseminarie - ten vierde - tot ‘*diepe en brede reflectie*’ (Kelchtermans, 2009). Het is niet in eerste instantie gericht op het handelen, het oplossen van praktijkproblemen of -vragen, maar brengt de lezers in gesprek over de opvattingen die zij hebben over zichzelf en over het beroep van leraar/lerarenopleider. Behalve in de diepte, dijt de collectieve reflectie ook uit in de breedte. Het gaat immers niet alleen over de technische of instrumentele aspecten van lerarenopleiderschap/leraarschap, maar ook over de *emotionele* betrokkenheid, de *waardengebonden keuzes* die worden gemaakt en de rol van *macht en belangen* in hun praktijk. Op die manier biedt het leesseminarie ruimte voor de vier belangrijke dimensies in de professionele ontwikkeling van leraren(opleiders): de technische, de emotionele, de morele en de politieke dimensie (Hargreaves, 1995; Kelchtermans, 2012).

“De ervaring van het leesseminarie was voor mij zeer verrassend. Wat me het meeste bijbleef was de focus die je creëert via deze werkvorm. De intense bubbel waarin je gebracht wordt. Het was verrijkend midden op de dag een diepe concentratie te kunnen meemaken, die ik anders eigenlijk alleen ‘s avonds laat ervaar. Het leesseminarie bracht je als mens en professional in de gelegenheid écht stil te staan bij een leeservaring en bijgevolg je eigen professionalisering. Het liet je in luttele minuten loskomen van de dagelijkse ratrace. Door het samen lezen kwam je dicht bij jezelf omdat het snel duidelijk werd hoe je eigen betekenisgeving je zelfverstaan weerspiegelde. Ik vond het zeer beklijvend hoe een dergelijk leesseminarie een authentieke leercontext faciliteerde. Zowel docent als deelnemers kwamen vanaf de eerste uitwisseling in verbinding met zichzelf en de ander vanuit de verbinding met het onderwerp en de tekst.”

3. Naar een ‘slow pedagogy’ in professionele ontwikkeling

Als vijfde en laatste punt draagt het leesseminarie een krachtig potentieel in zich voor een ‘slow pedagogy’. Vergelijk het met slowfood, waarbij de nadruk ligt op de tijd nemen, zorgvuldig en respectvol omgaan met natuurlijke ingrediënten, het vertragen om de gastronomische ervaring maximaal te laten zijn. Zo kunnen we ons ook een vertraagde didactiek voorstellen. Ik herinner hier aan het begrip *tegenwoordigheid (presence)*, dat Rodgers en Raider-Roth (2006, p. 266) bepleiten als een essentieel element voor goed onderwijs en leren: “een toestand van alert bewustzijn, ontvankelijkheid en verbondenheid met de mentale, emotionele en lichamelijke invloed van zowel het individu als de groep in de context van hun leeromgeving, evenals de bekwaamheid om te antwoorden met een weloverwogen en meelevende beste volgende stap” (ibidem)³. Ook daar gaat het dus om aandacht, concentratie, verhevigd waarnemen, in de situatie zijn én betrokken zijn op de anderen.

³ “a state of alert awareness, receptivity and connectedness to the mental, emotional and physical workings of both the individual and the group in the context of their learning environments and the ability to respond with a considered and compassionate best next step”

Daarnaast is het cruciaal om tijdelijk *het oordeel* op te schorten. Eerst aandachtig kennismaken van wat de tekst/auteur zegt (actief luisteren), vervolgens zoeken naar herkenbaarheid, illustraties als toets voor de manier waarop je de tekst begrijpt en pas dan - als een derde en aparte stap - de vraag naar het oordeel: Wat vind ik ervan? Ben ik het ermee eens? Waarom wel/niet?

Als vorm van slow pedagogy helpt het leesseminarie om overhaaste oordelen en conclusies uit te stellen. Om de rem te zetten op de hoogdringendheid waarmee we praktische oplossingen nastreven. Het helpt om te vertragen, om aandachtig aanwezig te zijn - met 'tegenwoordigheid van geest' - en zorgvuldiger te denken. En juist daardoor opent het de mogelijkheid voor het pedagogische: het onverwachte en onbedoelde dat kan plaatsvinden in het aandachtige en open gesprek tussen teksten en mensen en tussen mensen onderling (zie ook Pennac, 2008; Masschelein & Simons, 2012). Een gesprek dat 'vormt', juist omdat het verloop en het resultaat ervan niet van tevoren vastliggen.⁴

Dank

Ik bedank graag Karen De Smet, Jente Hugaert, Els Huygens en Alain Lescur, die als cursisten aan de Opleiding voor Lerarenopleiders zich niet alleen voluit geëngageerd hebben in het leesseminarie binnen het opleidingsonderdeel Professionaliteit van de Lerarenopleider, maar ook nog bereid waren een jaar na datum terug te blikken op die ervaring en dat te delen. Ik heb verder ook mijn voordeel gedaan met de commentaren op eerdere versies van dit manuscript door dr. Rachel Forgasz (Monash University, Melbourne) en mijn COOLS-collega's (Kathy Baert, Ann Deketelaere, Sarah Marent, Eline Vanassche en Karen Vermeir). Ook aan hen veel dank.

Geert Kelchtermans

Geert Kelchtermans is gewoon hoogleraar aan de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van KU Leuven en hoofd van het Centrum voor Onderwijsvernieuwing en de Ontwikkeling van Leraar en School (COOLS). Zijn onderzoek en onderwijs richten zich op de complexe relatie tussen de individuele onderwijsprofessionals (leraar, lerarenopleider, enz.) en hun professionele ontwikkeling enerzijds en de schoolorganisatorische context anderzijds. Professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling worden benaderd vanuit de dualiteit van handeling en structuur (agency-structure).

geert.kelchtermans@kuleuven.be

⁴ De geïnteresseerde lezer maak ik graag attent op het pleidooi van verschillende auteurs voor 'slow scholarship' aan de universiteit of hogescholen (zie bijv. Hartman & Darab, 2012; Mountz et al., 2015; Shahjahn, 2015). Zij maken een kritische analyse van de negatieve invloed die de neo-liberale bedrijfslogica heeft op het onderzoek en onderwijs aan universiteiten (voortdurende controle van output; evaluatie volgens rendement - geformuleerd in aantal publicaties en/of competitief verworven onderzoeksmiddelen; enz.). De leef- en werkomstandigheden, maar ook de professionele identiteit van 'scholars' komt daardoor ernstig onder druk te staan. Slow scholarship is een manier om weerstand te bieden aan die ontwikkelingen. De concrete werkvorm van het leesseminarie past ook perfect in dat slow scholarship.

Referenties

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104, 421-455.
- Eisner, E. (1979). *The educational imagination*. New York: Macmillan.
- Hartman, Y. & Darab, S. (2012). A Call for Slow Scholarship: A Case Study on the Intensification of Academic Life and Its Implications for Pedagogy. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 34, 49-60.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten. Notitie in opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad*. Leuven: KU Leuven - Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/rapporten/2013/03/11/studie-de-leraar-als-oneigentijdse-professional>
- Kelchtermans, G. (2013). Praktijk in de plaats van blauwdruk. Over het opleiden van lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34, 89-100.
- Kelchtermans, G. (2018, 7 februari). Zipping as professional learning. [Blogbericht]. Geraadpleegd van <http://info-ted.eu/zipping-as-professional-learning/>
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2009). *Geef eens een voorbeeld. Werken met praktijkvoorbeelden in opleiding en nascholing*. Mechelen: Wolters-Plantyn.
- Kelchtermans, G. (2019, 18 september). Towards 'slow pedagogy': Revaluing the reading seminar for professional development. [Blogbericht]. Geraadpleegd van: <https://www.bera.ac.uk/blog/towards-slow-pedagogy-revaluing-the-reading-seminar-for-professional-development>
- Kelchtermans, K. (2019). De stem van de pedagogiek? Praktijkreflectie na confrontatie met een boek (boekbespreking). *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40, 153-155.
- Masschelein, J. (Ed.) (2018). *Dat is pedagogiek*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2012). *Apologie van de school*. Leuven-Den Haag: Acco.
- Mountz, A., Bonds, A., Mansfield, B., Loyd, J., Hyndman, J., Walton-Roberts, M., Basu, R., Whitson, R., Hawkins, R., Hamilton, T. & Curran, W. (2015). For Slow Scholarship: A Feminist Politics of Resistance through Collective Action in the Neoliberal University. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 14, 1235-1259.
- Pennac, D. (2008). *Schoolpijn*. Amsterdam: Meulenhof.
- Reyniers, N., Verstraete, P., Van Ruyskensvelde, S. & Kelchtermans, G. (2018). Let us entertain you: An exploratory study on the beliefs and practices of teaching history of education in the 21st century. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 54, 837-845. <https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1515234>
- Rodgers, C. & Raider-Roth, M. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12, 265-287.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Shahjahan, R. A. (2015). Being 'Lazy' and Slowing Down: Toward decolonizing time, our body, and pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 47, 488-501.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2017). *De leerling centraal in het onderwijs?* Leuven-Den Haag: Acco.

Persoonsvorming in het basisonderwijs: hoe bereidt de lerarenopleiding toekomstige leraren hierop voor?

Conny Jansen, SaKS, Alkmaar

Monique Volman, Universiteit van Amsterdam

Persoonsvorming is, naast kwalificatie en socialisatie, een van de hoofddoelen van het onderwijs. Lerarenopleidingen voor het basisonderwijs hebben daarom een taak in het voorbereiden van studenten op hun rol in de persoonsvorming van hun (toekomstige) leerlingen. Er is echter weinig bekend over de wijze waarop lerarenopleidingen deze taak vormgeven. In het kader van een verkennend onderzoek hebben wij interviews gehouden met zeventien lectoren, docenten en onderzoekers van twaalf pabo's, met als doel hier meer inzicht in te krijgen. De interviews maken duidelijk dat op lerarenopleidingen voor basisonderwijs, onder noemers als 'het ontwikkelen van een persoonlijke professionele identiteit', veel aandacht wordt besteed aan de persoonsvorming van de studenten (de leraren in opleiding) zelf. Dit wordt gezien als een voorwaarde om een rol te kunnen spelen in de persoonsvorming van leerlingen. Aan de voorbereiding op die rol wordt minder expliciete aandacht besteed. Alle respondenten zien persoonsvorming als een belangrijke functie en taak van het onderwijs en noemen onderdelen van het curriculum van lerarenopleidingen die hier impliciet aandacht aan besteden. Om het bewustzijn van leraren in opleiding over de rol die zij in de persoonsvorming van leerlingen spelen en kunnen spelen te versterken, en om hun handelingsmogelijkheden te vergroten, is echter meer nodig. Daarvoor is op lerarenopleidingen ook meer discussie nodig over wat wordt verstaan onder persoonsvorming van leerlingen en wat dat vraagt van leraren en lerarenopleiders.

Inleiding

Van oudsher heeft het Nederlandse onderwijs doelstellingen die zowel het verwerven van kennis en vaardigheden, als de voorbereiding op maatschappelijke participatie en persoonlijke ontplooiing betreffen. De nadruk die in beleid en praktijk op deze verschillende doeldomeinen wordt gelegd, varieert in de tijd. De afgelopen jaren heeft de nadruk vooral gelegen op kwalificatiedoelen en de beoordeling en toetsing daarvan (Biesta, 2010). Sinds kort is de aandacht voor de andere doeldomeinen weer toegenomen. De introductie door Biesta van de drieslag 'kwalificatie, socialisatie, persoonsvorming' (later 'kwalificatie, socialisatie, subjectificatie') heeft daarbij een belangrijke rol gespeeld (Biesta, 2010; Onderwijsraad, 2016), en heeft ook 'persoonsvorming' nadrukkelijker op de agenda van lerarenopleidingen geplaatst (Geerdink et al., 2015). Enerzijds gaat het daarbij om het voorbereiden van leraren op hun rol in de persoonsvorming van hun toekomstige leerlingen, anderzijds om de persoonsvorming van de leraren in opleiding zelf. Persoonsvorming van leerlingen in een school kan immers niet los worden gezien van de persoon van de leraar. Wie de leraar is en wil zijn als persoon is onlosmakelijk verbonden met het leraarschap; het speelt een belangrijke rol in de didactische en pedagogische aanpak van de leraar en de afwegingen die hij/zij daarin maakt (Kelchtermans, 2009). Bovendien fungeert de leraar als rolmodel voor leerlingen. Over hoe in lerarenopleidingen wordt gewerkt aan de persoonsvorming is echter nog weinig bekend (Geerdink et al., 2015).

Om inzicht te krijgen in hoe lerarenopleidingen voor basisonderwijs aandacht besteden aan persoonsvorming hielden we interviews met lectoren, docenten en onderzoekers van twaalf pabo's. We richtten ons zowel op de persoonsvorming van de student als op de vorming van de leerlingen in hun toekomstige onderwijspraktijk.

We hopen daarmee bij te dragen aan het gesprek onder lerarenopleiders over persoonsvorming als onderwijsdoel en aanknopingspunten te bieden voor het maken van keuzes op dit terrein. We vinden dat gesprek belangrijk omdat het helpt bewuster om te gaan met processen op school en in de opleiding die onbedoeld bijdragen aan hoe leraren in opleiding en leerlingen zichzelf als persoon gaan zien, en omdat onderwijs betekenisvoller kan worden als vakinhouden nadrukkelijker worden aangeboden als manier om je als persoon te ontwikkelen (Verhoeven, Poorthuis & Volman, 2017).

Het begrip persoonsvorming

Ondanks de recente populariteit van persoonsvorming in de Nederlandse onderwijsdiscussie, is vaak niet zo duidelijk wat met persoonsvorming wordt bedoeld, wat als doel ervan wordt gezien en wat concrete verschijningsvormen ervan zijn. De (inter)nationale wetenschappelijke literatuur biedt hier ook weinig uitkomst. De term laat zich lastig vertalen naar het Engels en in Nederland is onder de noemer ‘persoonsvorming’ nog maar weinig onderzoek gedaan.

Er bestaat echter een grote hoeveelheid begrippen die verwant zijn aan het begrip persoonsvorming en waarover wel literatuur beschikbaar is, zoals *character education*, subjectificatie, (morele) vorming, Bildung, identiteitsontwikkeling en persoonlijkheidsontwikkeling. We onderscheiden heel globaal twee soorten perspectieven op persoonsvorming waarin bovengenoemde begrippen terug te vinden zijn, namelijk filosofische perspectieven en psychologische perspectieven (zie Visser, 2016 voor een meer gedetailleerde ordening).

Het *filosofisch-pedagogische perspectief* van Biesta (2015) beschouwt persoonsvorming als vorming van de persoon in relatie tot de ander en de wereld. Dit perspectief legt de nadruk op de mens als subject, als handelend en verantwoordelijk individu dat bewust keuzes kan maken. Niet de eigen wensen en verlangens staan daarbij centraal, maar de vraag of de eigen verlangens ook wenselijk zijn. Biesta duidt dit aan als ‘subjectificatie’. Het *deugdedische filosofische perspectief* legt de nadruk op het stimuleren van leerlingen om ‘goede mensen’ te worden en een goed en betekenisvol leven te leiden (Sanderse, 2013). Dit perspectief richt zich op de morele vorming via het bevorderen van deugden als dapperheid, rechtvaardigheid, eerlijkheid, compassie, zelfdiscipline, dankbaarheid en bescheidenheid. Aandacht voor morele karaktereigenschappen binnen het onderwijs is in de Verenigde Staten en in Engeland populair en wordt daar *character education* genoemd. Ook Bildung wordt vanuit een filosofisch perspectief vaak verbonden met persoonsvorming; men pleit dan voor een brede vorming die er mede aan bijdraagt dat jongeren hun persoonlijk leven leren vormgeven (Van Stralen, 2012).

Wanneer vanuit een *psychologisch perspectief* over persoonsvorming wordt gesproken, gaat het vaak om persoonlijkheidsontwikkeling. Onderzoek op dit terrein richt zich op relatief stabiele karaktereigenschappen als de ‘Big Five’: extraversie, zorgvuldigheid, vriendelijkheid, emotionele stabiliteit en openheid voor nieuwe ervaringen (Barrick & Mount, 1991). Recent onderzoek richt zich meer op persoonlijkheidskenmerken die te ontwikkelen zijn, zoals *grit* (doorzettingsvermogen) (Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007). Overigens wordt ook vanuit een *economisch perspectief* steeds vaker benadrukt dat persoonlijke vaardigheden als creativiteit, kritisch denken, communiceren en samenwerken ontwikkelbaar zijn, en dat daar via onderwijs in geïnvesteerd moet worden (Van den Berge, Daas, Dijkstra, Ooms, & Ter Weel, 2014; Wassink & Deelen, 2016).

Onderzoek naar persoonsvorming in de lerarenopleiding

In onderzoeken is veel aandacht besteed aan het belang van de leraar als persoon. Kelchtermans (2009) laat in zijn onderzoek bijvoorbeeld zien dat leraren, onder invloed van hun eigen opvoeding, vroegere socialisatieprocessen op school, voorbeelden van leraren en hun eerste ervaringen met het lesgeven, persoonlijke opvattingen opbouwen over wat goed onderwijs is. Deze opvattingen vormen een interpretatiekader waardoor de leraar de praktijk waarneemt, er betekenis aan geeft en erin handelt. Wie de

leraar is als persoon is daarmee van grote invloed op zijn/haar werk, ervaringen en hoe hij/zij daar weer van leert.

Ook naar de professionele identiteit van leraren is veel onderzoek gedaan (bijv. Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Professionele identiteit wordt daarbij gezien als het resultaat van interactie tussen persoonlijke opvattingen en overtuigingen over leren en lesgeven van (aanstaande) leraren, ervaringen die ze opdoen in de onderwijspraktijk en theorieën over onderwijzen en leren.

Daarnaast is er onderzoek over de voorbereiding van studenten op hun rol in de morele vorming van leerlingen. Een deel van dit onderzoek laat zien dat aanstaande leraren weinig worden toegerust om leerlingen te vormen op persoonlijk en moreel vlak. Sanger en Osguthorpe (2013) lieten zien dat veel leraren in opleiding in de Verenigde Staten denken dat morele vorming van leerlingen tot stand komt door het voorbeeldgedrag van de leraar en dat het niet nodig is om morele kwesties te bespreken. In onderzoek van Beachum, McCray, Yawn en Obiakor (2013) gaven aanstaande leraren aan het als een gemis te ervaren dat voorbereiding op morele vorming geen deel uitmaakt van het curriculum van de lerarenopleiding. Arthur, Kristjansson, Walker, Sanderse en Jones (2015) constateerden dat slechts een kwart van de Engelse PO-leraren in hun onderzoek vindt dat zij in hun opleiding zijn voorbereid om met morele kwesties om te gaan en die te bespreken. Voor Nederland vonden Willemse, Lunenberg, Beishuizen en Korthagen (2007) dat het voorbereiden van leraren in opleiding om aandacht te besteden aan normen en waarden in het onderwijs veelal impliciet en ongepland plaatsvindt. Dit is volgens hen deels te wijten aan het ontbreken van een concrete gemeenschappelijke pedagogische taal. De huidige aandacht voor persoonsvorming zou een impuls kunnen zijn om een dergelijke taal verder te ontwikkelen.

Methoden

De hoofdvraag van ons onderzoek luidde: *Hoe wordt er op lerarenopleidingen voor basisonderwijs aandacht besteed aan persoonsvorming?* Om deze vraag te beantwoorden hebben we drie deelvragen opgesteld:

1. Wat wordt op lerarenopleidingen voor basisonderwijs verstaan onder persoonsvorming?
2. (Hoe) besteden lerarenopleiders/opleidingen aandacht aan persoonsvorming van de student?
3. (Hoe) besteden lerarenopleiders/opleidingen aandacht aan de rol van de student in de persoonsvorming van leerlingen?

Ter beantwoording van deze vragen is een kwalitatief, verkennend onderzoek verricht. We hebben interviews gehouden met zeventien respondenten van twaalf opleidingsinstituten: zes lectoren, drie (senior) onderzoekers, zes docenten, een onderwijscoördinator en een onderwijsontwerper¹. De opleidingsinstituten verschilden wat omvang en denominatie betreft en waren verspreid door het land.

De interviewleidraad volgde de onderzoeksvragen en bevatte vragen als ‘Hoe zou u persoonsvorming omschrijven?’ (vraag 1); Waar in het curriculum is aandacht voor persoonsvorming van de leraar?; Hoe houdt men zich op ontwikkeling? (vraag 2); Wat heeft de leraar (in opleiding) nodig om bij te dragen aan persoonsvorming van kinderen? Hoe ziet de voorbereiding op deze rol eruit? (vraag 3). De semigestructureerde interviews duurden tussen de 45 en 70 minuten. De interviews zijn getranscribeerd en aan de respondenten toegestuurd ter controle.

¹ Een lector verricht praktijkgericht onderzoek en geeft leiding aan een onderzoeksgroep. De onderwijscoördinator is inhoudelijk verantwoordelijk voor het lesprogramma. De onderwijsontwerper is bezig met de opzet voor een nieuw curriculum binnen de eigen pabo.

De interviews zijn geanalyseerd met behulp van de methode van inhoudsanalyse (Miles & Huberman, 1994). Eerst zijn uit elk interview de relevante fragmenten voor de beantwoording van elke onderzoeksvraag geselecteerd. Binnen deze fragmenten zijn thema's en subthema's gecodeerd. Hoofdthema's waren bijvoorbeeld 'Rol in persoonsvorming van kinderen - wat heeft leraar nodig?' en 'Bijdrage opleiding aan persoonsvorming student - hoe?'. De subthema's bij dit laatste thema waren bijvoorbeeld: 1) reflectie; 2) gesprek; 3) voorbeeldrol opleider; 4) eigen keuzes/invulling; 5) anders. Vervolgens zijn de fragmenten uit de verschillende interviews waaraan dezelfde code was toegekend samengenomen, en is gezocht naar patronen.

Voor een uitgebreidere verantwoording van onderzoeksgroep, dataverzameling en analyse zie Jansen (2017).

Wat verstaan lerarenopleidingen onder persoonsvorming?

Persoonsvorming wordt beschouwd als een lastig en diffuus begrip. Bijna de helft van de respondenten zegt een concrete definitie van het begrip te missen. *“Wij ervaren het als een moeras”*, zegt een van de respondenten. Op de deelnemende pabo's wordt het begrip niet altijd gebruikt. Sommige opleidingen kiezen voor een andere term, zoals persoonlijke ontwikkeling of persoonlijke vorming. De respondenten geven uiteenlopende omschrijvingen van persoonsvorming. Centrale begrippen uit de verschillende opvoedingsfilosofische perspectieven die we in het theoretisch kader noemden, komen in die omschrijvingen terug, vaak ook in combinatie. Morele vorming (deugdethisch perspectief) en Bildung worden genoemd als aspecten die van belang zijn voor de vorming van de persoon. Ook subjectificatie en identiteitsontwikkeling worden genoemd. Vaardigheden of persoonlijkheidskenmerken, van belang in psychologische perspectieven op persoonlijkheidsontwikkeling, komen in omschrijvingen van persoonsvorming echter nauwelijks voor.

Wat de inhoudelijke invulling van het begrip persoonsvorming betreft, werden de volgende elementen in veel interviews genoemd: 1) Persoonsvorming is een proces, het gaat een leven lang door; 2) Een onderdeel van dit proces is het ontwikkelen van zelfbewustzijn en het nemen van verantwoordelijkheid voor eigen keuzes en handelen; 3) Iemand kan niet zichzelf vormen, er is altijd een ander voor nodig die sociale, morele, maatschappelijke, culturele of levensbeschouwelijke bronnen aanreikt; 4) Op basis van eigenheid, zelfbewustzijn, verantwoordelijkheidsgevoel en de aangereikte bronnen leert men zich verhouden tot de ander en de wereld.

Aandacht voor de persoonsvorming van de student

Uit de interviews komt naar voren dat de persoonsvorming van de aanstaande leraar zelf wordt gezien als een essentiële voorwaarde om te werken aan persoonsvorming van kinderen. In lerarenopleidingen is er daarom veel aandacht voor de persoonsvorming van aanstaande leraren.

De belangrijkste onderwijsactiviteit die volgens respondenten bijdraagt aan persoonsvorming of ontwikkeling van een professionele identiteit is *reflecteren* op ervaringen; dit draagt bij aan een beter begrip van jezelf als leraar. Gesprekken tussen opleider en aanstaande leraar of tussen aanstaande leraren onderling worden ingezet om reflectie op gang te brengen. Het kan daarbij gaan om intervisiegesprekken, maar reflecteren gebeurt ook in speciaal gecreëerde situaties, bijvoorbeeld een wandelweek. *“Wij zijn ervan overtuigd dat (...) studenten in dat proces van met elkaar lopen, op elkaar aangewezen zijn, voor elkaar moeten zorgen, moeten samenwerken, moeten overleggen, merken dat de een meer leidend is en de ander meer volgend. Dat dat uiteindelijk tot een bepaalde mate van reflectie zal leiden (...), wat een bijdrage zal hebben aan je persoonsvorming.”* Een ander voorbeeld is de narratieve benadering, waarbij leraren reflecteren op basis van hun eigen verhalen, *“Vertellen is ook al meteen een eerste selectie want je vertelt eigenlijk de meest belangrijke dingen en dan ben je dus al aan het reflecteren (...)”*, en de app 'Leren met aandacht'. Door het plaatsen van foto's, teksten en video's worden studenten zich met deze app meer bewust van 'wie ben ik en wat is mijn beroep'.

Veel respondenten zien het *ontwikkelen van een visie op onderwijs* als een belangrijk element in de persoonsvorming van studenten. Studenten moeten nadenken over het waarom en het waartoe van onderwijs en wat zij daarin belangrijk vinden. Lerarenopleiders stimuleren visievorming via gesprekken met studenten aan de hand van vragen als ‘Wat is goed onderwijs?’, ‘Wat vind je belangrijk?’ en ‘Hoe zie je dat terug in je handelen?’ en via opdrachten, zoals het ontwerpen van een eigen school. Dat bevordert “(...) *het denkproces van dat roepen we nu wel maar wat betekent dat voor je onderwijsconcept*”.

Alle respondenten vinden de stage zeer belangrijk voor de persoonsvorming van de leraar, omdat daar ervaringen worden opgedaan die zich lenen voor reflectie: *“Dan gaan studenten merken van, oja het vraagt toch wel wat van mij (...) dus dan worden ze ook gedwongen om meer naar zichzelf te kijken.”* Het merendeel van de respondenten is van mening dat persoonsvorming van studenten in alle vakken aan bod zou kunnen komen. Door niet alleen kennis aan te bieden, maar ook aandacht te besteden aan betekenisgeving, idealen en opvattingen van studenten over het vak, kan vakkennis bijdragen aan de persoonlijke en professionele ontwikkeling. Een respondent zegt: *“Het is goed dat het [vorming van de beroepsidentiteit] een herkenbare plek in het curriculum heeft. Wat ik jammer vind is als het hele gebeuren daarnaar overgeheveld wordt. Dus als mensen zeggen ‘ik hoef dat voor mijn vak niet te doen, want het zit dáár al’.”* Er worden ook verschillende vakken genoemd waar geplande tijd en aandacht is voor persoonsvorming van studenten. Tabel 1 bevat een overzicht van deze vakken. Dit gebeurt meestal in de vorm van gesprekken en discussies aan de hand van gerichte vragen over (praktijk)ervaringen.

Ruimte om eigen *keuzes* te maken vindt bijna de helft van de respondenten essentieel voor de persoonsvorming van studenten. Diverse opleidingsinstituten richten zich daarom (steeds meer) op het kunnen maken van eigen keuzes en het leggen van eigen accenten, bijvoorbeeld door een deels open curriculum aan te bieden waarbinnen studenten hun eigen programma kunnen samenstellen.

Tabel 1. Waar in het curriculum is aandacht voor persoonsvorming van de aanstaande leraar (n=12: instituten voor lerarenopleiding)
Curriculumonderdelen waar aandacht is voor persoonsvorming van de aanstaande leraar

Stage/stagebegeleiding (12)
In alle vakken (9)
Studieloopbaanbegeleiding/leerwerkbegeleiding/coaching (9)
Godsdienst/levensbeschouwing (6)
Persoonlijke professionele ontwikkeling (2)
Bijzondere activiteiten (1)
Persoonlijke vorming (1)
Persoonlijk/professioneel werkconcept (1)
Reflectielessen (1)
Zingeving, ethiek, esthetiek (1)

Aandacht voor de rol van de student in de persoonsvorming van kinderen

Alle respondenten zien het als taak van de lerarenopleiding om aanstaande leraren voor te bereiden op hun rol in de persoonsvorming van kinderen. Tegelijkertijd geven ze aan dat hier in de opleiding weinig expliciete en geplande aandacht voor is: *“De eigen persoonsvorming zit er wel voldoende in, maar hoe leid je studenten op om met kinderen te werken aan hun persoonsvorming, nou...”* De aandacht die er is voor dit onderwerp, is versnipperd en incidenteel. Volgens de respondenten dragen de volgende elementen in de opleiding bij aan de voorbereiding van studenten op persoonsvorming in het basisonderwijs:

Persoonsvorming van de aanstaande leraar zelf wordt gezien als een belangrijke voorwaarde om van betekenis te zijn in de persoonsvorming van kinderen. Want, zoals een respondent zegt: “*Hoe kun je in hemelsnaam anderen wat leren als je zelf nog niet weet wie je bent.*” In de opleiding gaat hier dan ook veel aandacht naar uit.

Veel respondenten vinden het ook de taak van de lerarenopleider om studenten *bewust te maken* van hun invloed op de vorming van kinderen. Respondenten geven aan dat dit expliciet gebeurt in intervisiegesprekken, studieloopbaangesprekken en reflectiemomenten, meestal naar aanleiding van ervaringen op de werkplek, observaties of andere opdrachten, “*(...) daar worden ze echt in getraind, met rollenspellen bijvoorbeeld, hoe te reageren op signalen van kinderen*”.

Respondenten noemen ook het belang van werken aan een *pedagogische grondhouding* die is gericht op persoonsvorming. Aanstaande leraren moeten om te beginnen leren een klimaat te scheppen waarin kinderen het fijn vinden om te leren en zelfvertrouwen kunnen ontwikkelen. Daarnaast houdt dit voor veel respondenten in: stimuleren dat leerlingen eigen verantwoordelijkheid, zelfinzicht en eigenaarschap ontwikkelen en hen daarbij begeleiden, bijvoorbeeld door hoge verwachtingen te hebben, maar ook door ruimte te geven aan passies, motivatie en emoties van kinderen. “*Dat je hoge verwachtingen hebt van kinderen, dat je vertrouwen hebt dat ze dingen kunnen, (...) dat ze denken: oké, juf of meester denkt dat ik het kan.*” Voor het ontwikkelen van deze houding is in de opleidingen aandacht in de vorm van visie- en reflectiegesprekken, gerichte (praktijk) opdrachten en voorbeeldgedrag van lerarenopleiders.

Persoonsvorming van leerlingen is geen apart vak op de pabo's en zou dat volgens het merendeel van de respondenten ook niet moeten worden. Een *integrale aanpak* past volgens hen beter, aangezien persoonsvorming verweven is met alles in de opleiding en veelal gekoppeld is aan onderwijsinhoudelijke en pedagogische thema's. Er worden wel vakken of opdrachten genoemd waar persoonsvorming van kinderen het meest duidelijk aan bod komt (zie Tabel 2). Bijvoorbeeld het vak levensbeschouwing, waarbij het gaat om vragen over wat goed, zinvol, waardevol en betekenisvol is. Wereldoriënterende vakken worden genoemd omdat deze bijdragen aan brede kennis over de wereld en het met elkaar verkennen van ‘hoe sta ik in de wereld en wat is mijn verantwoordelijkheid’. Veel respondenten benadrukken ook hier de waarde van de stage omdat de student dan praktijkvoorbeelden van werken aan persoonsvorming aangereikt krijgt door de mentor. Bovendien kan de student oefenen aan de hand van opdrachten die zijn gericht op de persoonsvorming van kinderen, bijvoorbeeld het in kaart brengen van de groep en gesprekken voeren met kinderen. Wel wordt opgemerkt dat het begrip persoonsvorming op veel basisscholen niet leeft; daardoor wordt het tijdens de stage ook niet nadrukkelijk benoemd.

Tabel 2. Waar in het curriculum is aandacht voor de rol van de aanstaande leraar in de persoonsvorming van kinderen (n=10: vraag niet door iedereen beantwoord)

Curriculumonderdelen waar aandacht is voor de rol van de aanstaande leraar in de persoonsvorming van kinderen
Stage (10)
Studieloopbaan-/leerwerkbegeleiding (7)
Godsdienst/Levensbeschouwing (5)
Onderwijskunde (3)
Overall (door voorbeeldrol opleider en/of gekoppeld aan thema's) (3)
Pedagogiek (3)
Wereldoriënterende vakken (2)
Kunst- en cultuurvakken, zoals handvaardigheid, muziek, dans (2)
Leerpsychologie (1)
Ontwikkelingspsychologie (1)

De helft van de respondenten is van mening dat aandacht voor de rol van de aanstaande leraar in de persoonsvorming van leerlingen meer gepland en gestructureerd terug zou moeten komen in *inhoudelijke vakken*. *“De verbinding tussen de persoonlijke drijfveren van kinderen, passies, en de inhoud (...). Zo werk je aan persoonsvorming van kinderen.”* Studenten kunnen bijvoorbeeld leren dat betekenisvolle kennis aanbieden die aansluit bij de belevingswereld van het kind, ervoor zorgt dat kinderen hun wereldbeeld verruimen en zich kunnen vormen tot betrokken en nieuwsgierige leerlingen. *“Je moet over allerlei zaken die dingen leren kennen waardoor je de leerling de wereld kan laten ontdekken.”* Ook het leren van didactische vaardigheden als het hanteren van verschillende werkvormen, activeren van leerlingen en aansluiten bij wat de leerling zelf kiest, draagt bij aan het kunnen vervullen van een rol in de persoonsvorming van leerlingen. Zo kun je leerlingen helpen ontdekken wat hen interesseert en wat bij hen past, maar ook kritisch leren nadenken en leren samenwerken. Daarnaast wijst een respondent op de mogelijkheid om met studenten na te denken over wat het voor de persoonsvorming van een leerling betekent om een ‘zwakke leerling’ te zijn en hoe daarmee om te gaan.

Aandacht besteden aan de rol van aanstaande leraren in de persoonsvorming van leerlingen veronderstelt ook ideeën over de manier waarop persoonsvorming invulling kan krijgen in het basisonderwijs. Hierboven werden al de voorbeeldrol en de pedagogische houding van de leraar genoemd, het belang van vakkennis en didactische aanpakken. Andere manieren die volgens respondenten bijdragen aan persoonsvorming zijn:

- (reflectieve) gesprekken voeren met kinderen waardoor ze bijvoorbeeld gaan nadenken over wat ze belangrijk of interessant vinden, een mening leren formuleren of leren inzien wat de consequenties van hun handelen zijn;
- een breed aanbod bieden zodat kinderen kennismaken met uiteenlopende onderwerpen en thema’s, maar ook talenten en interesses kunnen ontdekken;
- aandacht voor niet-cognitieve vakken, waarbij kinderen worden uitgedaagd zichzelf te uiten, te onderzoeken en te experimenteren;
- werken met verhalen, omdat deze bijdragen aan betekenisgeving, het onderzoeken van de eigen werkelijkheid en het bevragen van eigen normen en waarden.

Een van de respondenten benadrukt dat er meer voorbeelden zouden moeten komen van concrete invullingen van werken aan persoonsvorming, om zowel de opleider als de student handvatten te bieden om gericht te kunnen werken aan hun rol hierin. Een andere respondent benoemt als dilemma dat hoe invulling wordt gegeven aan persoonsvorming wel moet aansluiten bij de visie van de school.

De rol van de lerarenopleider

Voor het gebrek aan expliciete en geplande aandacht in de lerarenopleiding voor de rol van studenten in de persoonsvorming van hun toekomstige leerlingen worden verschillende oorzaken genoemd.

- 1) Een deel van de opleiders erkent volgens de respondenten het belang van persoonsvorming niet. Er wordt prioriteit gegeven aan het overbrengen van het eigen vak, van kennis en feiten, zonder expliciet aandacht te schenken aan hoe deze kennis betekenis kan krijgen voor leerlingen (en voor studenten). Persoonsvorming wordt gezien als iets dat erbij komt en waar geen tijd voor is: *“En vervolgens krijg je van een deel te horen: geen tijd. Vandaar dat ik probeer te kijken naar de dingen die je toch al moet doen, maar dan op zo’n manier dat je daarmee bijdraagt aan persoonvorming.”*
- 2) Niet alle lerarenopleiders voelen zich competent om aandacht te besteden aan persoonsvormende aspecten binnen het eigen vak of de eigen lessen, of weten niet goed hoe er aandacht aan te besteden. Dit kan komen doordat opleiders weinig vat hebben op het begrip: *“Wij lopen er ook tegenaan dat de kennis over dit soort onderwerpen (...) heel beperkt is bij lerarenopleiders. Het zijn echt goede docenten over het algemeen, maar nadenken over dit soort thematieken op een meer diepgaande manier, dat is toch bijna een ander beroep.”*

-
- 3) Niet alle lerarenopleiders zijn zich ervan bewust dat ze bijdragen aan persoonsvorming, waardoor het niet benoemd wordt: *“Ik vind wel dat we ons daar bewuster van moeten worden en daar waar mogelijk meer zouden mogen expliciteren en dat kan alleen maar door het erover te hebben met elkaar.”*
 - 4) Er is wel bewust en gepland aandacht voor persoonsvormende aspecten, maar die worden door de opleider niet benoemd als ‘persoonsvorming’ en blijven daarmee impliciet.
 - 5) Enkele respondenten wijzen erop dat het ontbreken van aandacht voor persoonsvorming als onderwijsdoel te wijten is aan de nadruk binnen de pabo op kennis en vaardigheden, op efficiency en meetbare resultaten. Zij geven aan dat vakken die bijdragen aan persoonsvorming (zowel van de student als indirect die van de leerling) uit het curriculum zijn gehaald of minder uren hebben. Dit geldt voor vakken als filosofie, sociologie en politicologie, sport, muziek, kunst en beeldende vorming.

Om persoonsvorming van leerlingen meer expliciete aandacht te geven wijst de meerderheid van de respondenten op de voorbeeldrol van de lerarenopleider. Door zijn/haar rol als leraar van de leraar is de lerarenopleider een zeer belangrijke factor in de persoonsvorming van de aanstaande leraar en die van de leerling. *“Als je wilt dat studenten bij hun leerlingen zorgen voor persoonsvorming, dan zullen wij het ook moeten doen, dus ‘teach as you preach’.”* Deze voorbeeldrol uit zich bijvoorbeeld in de keuzes die de opleider maakt ten aanzien van situaties waar hij/zij wel of niet op reageert, maar ook door *“(…) de inrichting van je eigen onderwijs, het mensbeeld dat je uitdraagt, de cultureel maatschappelijke visie die je uitdraagt; het is cruciaal in de persoonsvorming van studenten”*. Ook geven respondenten aan dat het belangrijk is het eigen handelen met betrekking tot persoonsvorming te benoemen en aan te geven welke overwegingen en concepten daaraan ten grondslag liggen zodat de student hiervan kan leren.

Sommige respondenten stellen een meer structurele aanpak voor. Zij geven aan dat het nodig is om binnen de instelling te definiëren wat met persoonsvorming wordt bedoeld en beoogd, zodat er vervolgens concrete doelen en leerinhouden geformuleerd kunnen worden. Een dergelijk kader helpt inzichtelijk te maken voor zowel lerarenopleider als student hoe ze (kunnen) bijdragen aan de persoonsvorming van leerlingen: *“(…) als je iets niet kunt concretiseren, kun je het ook niet meten, kun je het ook niet uitvoeren”*.

Conclusie en discussie

In lerarenopleidingen voor het basisonderwijs wordt persoonsvorming gezien als een belangrijke functie en taak van het basisonderwijs. Toch wordt volgens de respondenten in ons onderzoek het gesprek over wat dat vraagt van de leraren die de lerarenopleiding aflevert en van de lerarenopleider nog weinig gevoerd. De bevindingen van dit onderzoek laten zien dat er binnen pabo's vooral expliciete en geplande aandacht is voor persoonsvorming opgevat als de professionele identiteitsontwikkeling van de aanstaande leraar, zoals die door bijvoorbeeld Beijaard et al. (2004) wordt omschreven. De voorbereiding van studenten op hun rol in de persoonsvorming van leerlingen krijgt echter weinig gerichte aandacht binnen de meeste opleidingen.

Er bestaat op lerarenopleidingen een verscheidenheid aan noties van persoonsvorming, waarin termen uit diverse opvoedingsfilosofische perspectieven (Bildung, subjectificatie, morele vorming) een plaats hebben. Van uitgekristalliseerde visies leek echter weinig sprake. Gedeelde elementen waren dat persoonsvorming een proces is, dat het de ontwikkeling van zelfbewustzijn en verantwoordelijkheid voor eigen keuzes en handelen betreft en dat het een sociaal proces is waarin anderen bronnen aanreiken en dat resulteert in een verhouding tot anderen en de wereld. Dit lijkt echter weinig houvast te bieden voor expliciet en gestructureerd werken aan het voorbereiden van studenten op hun rol in de persoonsvorming van leerlingen. Dit gebeurt eerder impliciet, via aandacht voor de persoonsvorming van de student zelf en bewustwording van de voorbeeldrol van de leraar.

Sommige respondenten pleiten voor een meer integrale benadering (zie ook Visser, 2016) waarin ook een pedagogische grondhouding, vakkennis en didactische vaardigheden als relevant worden gezien voor persoonsvorming. Wij zien dat als aanzet voor een meer *onderwijspedagogisch perspectief* op persoonsvorming. Vanuit een dergelijk perspectief zijn leerervaringen op school essentieel voor de vorming van de leerling als persoon. Door in aanraking te komen met nieuwe leersituaties en leerinhouden kunnen leerlingen ideeën ontwikkelen over hoe ze in de samenleving willen participeren en over de talenten en interesses die ze verder willen ontwikkelen (Verhoeven, Poorthuis & Volman, 2017; Volman & Wardekker, 2008). Vanuit dit perspectief is het belangrijk dat aanstaande leraren zich bewust worden van het feit dat ze onbewust en ongepland al een rol spelen in de persoonsvorming van leerlingen, en leren hoe ze daar ook meer bewust aan kunnen bijdragen.

Zowel de persoonsvorming van de student als (indirect) die van de leerling vraagt van lerarenopleiders een gemeenschappelijke visie en rolopvatting die erkent dat zij hierin een belangrijke rol spelen. Het vraagt ook om het verder ontwikkelen van manieren waarop opleiders hier aandacht aan kunnen besteden. Het is daarvoor belangrijk het concept in de eigen opleiding expliciet en concreet te maken en doelen en leerinhouden voor de lerarenopleiding te formuleren op het terrein van leren over persoonsvorming. Samenwerking met het werkveld kan daaraan bijdragen door voorbeelden die er op basisscholen zijn te benoemen en analyseren in termen van persoonsvorming.

Ten slotte is ook reflectie op de rol van de lerarenopleiders essentieel. Immers, wie de lerarenopleider is (als persoon en als opleider) heeft een belangrijke impact op aanstaande leraren en daarmee op hun leerlingen. Een open en lerende cultuur binnen lerarenopleidingen waarin opleiders van en met elkaar leren is niet alleen een voorwaarde om te werken aan de eigen opvattingen, kennis en vaardigheden, maar is ook een voorwaarde om een goed voorbeeld te zijn voor aanstaande leraren. Ook dit vraagt om aandacht, dialoog en nader onderzoek binnen lerarenopleidingen.

Conny Jansen

Conny Jansen is onderwijskundige en werkt als coach/adviseur bij een schoolbestuur voor primair onderwijs (SaKS). Zij ondersteunt leerkrachten en directies bij onderwijskundige ontwikkelingen binnen de scholen. De brede ontwikkeling van kinderen is hierbij voor haar een belangrijk uitgangspunt.

connyjansen1@gmail.com

Monique Volman

Monique Volman is hoogleraar Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam en lid van de Onderwijsraad. Zij onderzoekt hoe scholen kunnen bijdragen aan betekenisvol leren voor een diverse groep leerlingen. Zij wil bruggen slaan tussen onderzoek en onderwijspraktijk en werkt nauw samen met leraren, schoolleiders en schoolbesturen.

m.l.l.volman@uva.nl

Referenties

- Arthur, J., Kristjansson, K., Walker, D., Sanderse, W., & Jones, C. (2015). Character education in UK schools: research report. Birmingham: Jubilee Centre for Character and Virtues.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1-26.
- Beauchum, F., McCray, C., Yawn, C., & Obiakor, F. (2013). Support And Importance Of Character Education: Pre-Service Teacher Perceptions. *Education Volume*, 133(4), 470-480.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 20(2), p.107-128.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.
- Geerdink, G., Geldens, J., Hennissen, P., Katwijk, L. Van, Koster, B., Onstenk, J., et al., (2015). *De kernopgaven bij het opleiden van leraren: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming van leerlingen, studenten en lerarenopleiders*. Opgehaald van https://pure.hva.nl/ws/files/1854883/636111_2015_De_kernopgaven_bij_het_opleiden_van_leraren_-_Marco_Snoek.pdf
- Jansen, C. (2017). *Persoonsvorming in lerarenopleidingen voor basisonderwijs. Scriptie Master Onderwijskunde*. Amsterdam: Research Institute Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam. (te downloaden van <http://www.scriptiesonline.uba.uva.nl/>)
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook (second edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Onderwijsraad. (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Sanderse, W. (2013). Leraren met karakter. Een deugdenbenadering van de beroepsethiek van de leraar (*lectorale rede*). Eindhoven: Fontys.
- Sanger, M. N., & Osguthorpe, R. D. (2013). Modeling as moral education: Documenting, analyzing, and addressing a central belief of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 167-176.
- Van den Berge, W., Daas, R., Dijkstra, A.B., Ooms, T., & Ter Weel, B. (2014). *Investeren in skills en competenties: Een voorstudie voor programmering van onderzoek en beleid. (CPB achtergronddocument)*. Den Haag/Amsterdam: Centraal Planbureau/Universiteit van Amsterdam.
- Van Stralen, G. (2012). Introductie. In G. van Stralen & R. Gude (red.), *En denken! Bildung voor leraren* (pp. 10-31). Leusden: ISVW Uitgevers.
- Verhoeven, M., Poorthuis, A., & Volman, M. (2017). Exploreren kun je leren. *De rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van leerlingen*. Amsterdam: Research Institute Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam.
- Visser, A. (2016). *Persoonsvorming als curriculaire uitdaging*. Enschede: SLO Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling.
- Volman, M. & Wardekker, W. (2008). Identiteitsvorming op school. In: Haan, D. de & Kuiper, E. (Eds). *Leerkracht in beeld. Ontwikkelingsgericht Onderwijs: theorie, onderzoek en praktijk* (pp. 23-32). Assen: Van Gorcum.

Wassink, H., & Deelen, A. (2016). Persoonsvorming en sociaal-emotionele ontwikkeling. In: *Skills voor de toekomst: Een onderzoeksagenda*. (pp. 39-44). Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Willemse, M., Lunenberg, M., Beishuizen, J., & Korthagen, F. (2007). Waardenvol opleiden op de pabo: over kennis, taal en gouden momenten. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28(3), 16-22.

Mind the gap: Unraveling learner success and behavior in Massive Open Online Courses

Emmy Vrieling-Teunter, Open Universiteit

Maartje Henderikx (2019). *Mind the gap: Unraveling learner success and behavior in Massive Open Online Courses*. Heerlen: Open Universiteit. 184 pagina's, te downloaden via <http://www.sooner.nu/wp-content/uploads/2019/09/DissertationMaartjeHenderikx.pdf>

Op 6 september 2019 verdedigde Maartje Henderikx met verve haar proefschrift aan de Open Universiteit in Heerlen. De quote *'It is never too soon or too late for learning'* vormde het vertrekpunt van haar proefschrift. Leren beperkt zich namelijk niet langer tot traditionele klassikale leeromgevingen, maar wordt beschouwd als een doorlopend proces dat in alle levensfasen relevant is.

Henderikx neemt ons mee naar open, flexibele en minder begeleide vormen van leren waarbij ze inzoomt op de Massive Open Online Courses (MOOCs). Deze MOOCs kunnen voor de groep (een leven lang) lerenden een interessant alternatief zijn ten opzichte van meer traditionele vormen van onderwijs, aangezien ze voor iedereen, waar en wanneer dan ook, openlijk toegankelijk zijn. De uitvalpercentages van MOOCs lijken echter zeer hoog te zijn en dat brengt grote uitdagingen met zich mee.

Het proefschrift richt zich op het definiëren en nuanceren van succes in open onderwijs en MOOCs, en het in kaart brengen van belemmerende factoren voor leren in dergelijke leeromgevingen. Vanuit een eerste verkennende studie in twee MOOCs laat Henderikx zien dat het niet voldoende is om bij leren in MOOCs enkel te kijken naar het afronden van een cursus als maatstaf voor succes. Zichtbaar wordt dat een **alternatieve typologie voor succes en drop-out** in MOOCs nodig is. Deze typologie neemt de perspectieven van de lerenden als uitgangspunt, gebaseerd op hun intenties en daadwerkelijke gedrag.

Studie 2 werkt deze typologie verder uit tot een **intentie-gedragsmodel** dat het dynamische proces van individuele intentievorming en de vertaling van deze intentie naar daadwerkelijk gedrag vastlegt en visualiseert. Om het model te valideren en het inzicht in leren in MOOC's te bevorderen is, gebaseerd op dit theoretisch onderbouwde model, een korte vragenlijst opgesteld. De vragenlijst is ingevuld door 84 MOOC-deelnemers en de resultaten laten zien dat de meeste lerenden met een specifieke intentie aan een MOOC beginnen, maar dat bijna een derde van deze lerenden deze initiële intentie op een bepaald moment herformuleert, al dan niet als gevolg van barrières die ze tijdens het leren in een MOOC tegenkomen.

Om meer inzicht te krijgen in het gedrag van de lerende was studie 3 gericht op het verkrijgen van inzicht in het proces van het bereiken van **doelen** van de lerende. Henderikx ontdekte dat, hoewel de lerenden hun doelen vaak niet bereikten, ze over het algemeen toch tevreden waren met de kennis die ze hadden opgedaan. Daarnaast doorliepen de lerenden min of meer intuïtief het grootste deel van de MOOC en namen ze vaak niet de tijd om hun leerproces bewust te plannen (voor de start) en te evalueren (na het beëindigen van het leerproces).

Studies 4 en 5 waren gewijd aan het verkennen, identificeren en empirisch classificeren van **barrières** die van invloed waren op het bereiken van de intentie in MOOCs. De aanpak resulteerde in een model met vier verschillende componenten, namelijk (1) technische en online-leren gerelateerde vaardigheden; (2) sociale context; (3) cursusontwerp/verwachtingsmanagement en (4) tijd, ondersteuning en motivatie. Anders dan verwacht, bleek het merendeel van die barrières in de persoonlijke sfeer gevonden te kunnen worden en niet in de opzet en inhoud van de MOOC.

Studie 6 beschrijft de ontwikkeling en validatie van een **zelfrapportage-instrument** voor lerenden dat door MOOC-aanbieders en -ontwerpers gebruikt kan worden als diagnostisch instrument om informatie te verzamelen die de verdere ontwikkeling van MOOCs ten goede kan komen. De resultaten van de zelfrapportage kunnen vervolgens ook ingezet worden om lerenden te ondersteunen bij het bereiken van hun persoonlijke leerdoelen.

De laatste studie was gericht op de vraag of leeftijd, geslacht, opleidingsniveau en online leerervaring **invloed** hebben **op de barrières** waar lerenden in MOOCs tegenaan lopen. De resultaten tonen aan dat het lastig is om werk en gezinsleven te combineren met een leven lang (online) leeractiviteiten. Dit gold in het bijzonder voor lerenden in hun vroege volwassenheid (20-35 jaar) en midlife (36-50 jaar). Meer ervaring met online leren had echter een positief effect op het vermogen van lerenden om deze uitdagingen aan te gaan. Ten slotte lieten de resultaten zien dat lerenden met een lager opleidingsniveau problemen met de inhoud van MOOCs kunnen krijgen wegens een gebrek aan kennis.

Wanneer we als **lerarenopleiders** met MOOCs aan de slag gaan is het belangrijk ervoor te zorgen dat er zoveel mogelijk informatie over het niveau en de inhoud van de MOOC beschikbaar is, zodat deelnemers een weloverwogen keuze kunnen maken. Ook het ontwikkelen en aanbieden van ondersteunende tools, zoals gepersonaliseerde dashboards, die deelnemers op de juiste momenten kunnen voorzien van handige informatie en hulpmiddelen, kunnen helpen het leerproces en leersucces te bevorderen.

Auteur: **Maartje Henderikx**, Open Universiteit

Recensent: **Emmy Vrieling-Teunter**, Open Universiteit

