# LERAAR: EEN PROFESSIE MET PERSPECTIEF 2

Snoek, M., De Wit, B., & Dengerink, J. (Reds.) (2020). *Leraar: een professie met perspectief (3 delen).*
Meppel: Ten Brink Uitgevers.

**Deel 2: Verbreding en verdieping in het beroep**

Dengerink, J., Onstenk, J., & Van der Meij, J. (Reds.) (2020). *Leraar: een professie met perspectief.*
*Deel 2: Verbreding en verdieping in het beroep.* Meppel: Ten Brink Uitgevers.

De overige delen zijn:
Deel 1: Een veelzijdig beroepsbeeld
Deel 3: Een leeromgeving voor leraren

Kernredactie: Jurriën Dengerink, Marco Snoek en Bas de Wit
Deelredactie: Jurriën Dengerink, Jan van der Meij en Jeroen Onstenk
Eindredactie: Bea Ros
Foto's cover en binnenwerk: Shutterstock
Omslag en vormgeving: FIZZ/Digital Agency
Uitgever: Ten Brink Uitgevers, Meppel
Druk: Bariet Ten Brink, Meppel

Dit boek is tot stand gekomen door financiële bijdragen van de gemeenten Amsterdam, Den Haag, Rotterdam en Utrecht, het Platform Samen opleiden & Professionaliseren vo en het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO).

ISBN: 978 90 77866 55 9
NUR: 840

1e druk: februari 2020

Bestellen via www.didactiefonline.nl

Dit werk is uitgegeven onder de Creative Contents Licentie en laat anderen toe het werk te kopiëren, distribueren, vertonen, op te voeren, en om afgeleid materiaal te maken, zolang de auteurs en uitgever worden vermeld als maker van het werk, het werk niet commercieel gebruikt wordt en afgeleide werken onder identieke voorwaarden worden verspreid.

Bij dit boek hoort de website www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl. De digitale versie van het boek is via www.didactiefonline.nl en via www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl (gratis) te downloaden.
Daarin zijn ook alle bronnen met een icoontje ervoor te vinden.

# LERAAR: EEN PROFESSIE MET PERSPECTIEF 2

VERBREDING EN VERDIEPING IN HET BEROEP

Jurriën Dengerink, Jan van der Meij en Jeroen Onstenk (Reds.)

Ten Brink Uitgevers

# LERAAR: EEN PROFESSIE MET PERSPECTIEF 2

VERBREDING EN VERDIEPING IN HET BEROEP

# INHOUD

Voorwoord ..... 8

Inleiding ..... 12
*Jurriën Dengerink, Jeroen Onstenk en Jan van der Meij*

Hoofdstuk 1
**De professionele identiteit van de leraar** ..... 16
*Douwe Beijaard, Paulien Meijer en Gonny Schellings*

Hoofdstuk 2
**De leraar in het beroepsonderwijs** ..... 26
*Jeroen Onstenk en Ellen Klatter*

Hoofdstuk 3
**De leraar als vakdidactisch expert** ..... 36
*Fred Janssen, Rick de Graaff, Elwin Savelsbergh en Arie Wilschut*

Hoofdstuk 4
**De leraar als pedagoog** ..... 54
*Hartger Wassink en Jan Bransen*

Hoofdstuk 5
**Inclusief lesgeven** ..... 64
*Sui Lin Goei en Martijn Willemse*

Hoofdstuk 6
**De leraar als curriculumontwikkelaar** ..... 72
*Bregje de Vries, Nienke Nieveen en Tjark Huizinga*

Hoofdstuk 7
**De leraar-onderzoeker** ..... 82
*Anje Ros en Helma Oolbekkink-Marchand*

Hoofdstuk 8
**Begeleider van (aanstaande) collega's** ..... 90
*Rita Schildwacht en Saskia Heunks*

Hoofdstuk 9
**De teacher leader** ..... 102
*Marco Snoek*

Over de auteurs ..... 112

# VOORWOORD

Bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen en jongeren maakt het leraarschap tot een van de mooiste beroepen die er zijn. Voor veel leraren is die directe bijdrage aan de toekomst van nieuwe generaties en de samenleving als geheel een bron van passie en energie.

Tegelijk staat het leraarsberoep onder druk. De samenleving wordt complexer en daarmee groeien ook de verwachtingen over de bijdrage van leraren aan de ontwikkeling van kinderen en jongeren. Om tegemoet te komen aan die verwachtingen is het van belang dat leraren meer ruimte krijgen om zich te blijven ontwikkelen. Dat vraagt om een beroepsstructuur waarin ze hun passie en energie voor hun beroep kunnen behouden. Ook na tien, twintig of dertig jaar leraarschap.

Op dit moment domineert een statisch beeld van het leraarsberoep: leraren zijn vanaf dag één volledig verantwoordelijk voor hun klassen en daarna groeien hun verantwoordelijkheden nauwelijks meer. Dit is voor velen een weinig aantrekkelijk beeld en doet bovendien nauwelijks recht aan de passie waarmee leraren dagelijks hun werk doen en aan hun betrokkenheid bij de voortdurende vernieuwing en verbetering van het onderwijs. Leraren geven niet alleen les, maar ontwikkelen en onderzoeken onderwijs, denken mee over beleid en organisatie en begeleiden collega's in hun professionele ontwikkeling.

Gelukkig komt er steeds meer aandacht voor de ontwikkeling van leraren gedurende hun loopbaan, al ligt de focus daarbij vooral op de begeleiding van starters. Er is nog weinig aandacht en erkenning voor loopbaanmogelijkheden voor meer ervaren leraren, bijvoorbeeld door zich te ontwikkelen tot een expert op een specifiek terrein. Om daaraan te werken zijn goede beelden nodig over hoe loopbanen van leraren eruit zouden kunnen zien en ondersteund kunnen worden. Om die reden maakten we twee jaar geleden *Een beroepsbeeld voor de leraar* (zie ook hoofdstuk 1 van deel 1 van dit drieluik), met ontwikkellijnen voor verdieping en verbreding van het beroep.

Dit beroepsbeeld biedt een perspectief op loopbaanontwikkeling en mogelijkheden voor doorgaande professionele ontwikkeling in het leraarsberoep. Het drieluik *Leraar: een professie met perspectief* bouwt hier op voort. We verdiepen het denken over loopbaanontwikkeling van leraren, plaatsen kritische kanttekeningen, ontsluiten nieuwe perspectieven en willen hiermee bijdragen aan een gemeenschappelijke taal rond het leraarsberoep. De auteurs die bijgedragen hebben aan het drieluik vertalen kennis en inzichten uit onderzoek naar concrete implicaties en handreikingen voor de praktijk

Daarmee biedt dit drieluik handvatten en nieuwe perspectieven voor het vormgeven van de loopbaanontwikkeling van leraren.

Het drieluik kent de volgende opbouw:

- Deel 1, *Een veelzijdig beroepsbeeld*, gaat in op de vraag hoe het denken in termen van loopbanen kan bijdragen aan een aantrekkelijk beroep en aan de passie van leraren en hoe leraren hun expertise ontwikkelen gedurende die loopbaan.
- Deel 2, *Verbreding en verdieping in het beroep*, gaat dieper in op de inhoud van de diverse ontwikkelrichtingen in het beroep en loopbaanmogelijkheden van de leraar, en hoe leraren zich daarin verder kunnen ontwikkelen.
- Deel 3, *De leeromgeving van leraren*, beantwoordt de vraag hoe de individuele en gezamenlijke professionele ontwikkeling en loopbaanontwikkeling van leraren kunnen worden bevorderd.

Deze delen zijn afzonderlijk te lezen, maar vormen ook een samenhangend geheel.

Ruim zestig experts hebben vanuit verschillende vakgebieden en achtergronden aan de drie delen bijgedragen. We hopen met dit drieluik leraren, schoolleiders en -bestuurders en lerarenopleiders in alle onderwijssectoren te inspireren. Sommige bijdragen hebben betrekking op een specifieke sector, maar de meeste bijdragen bieden inzichten en handvatten die voor alle sectoren relevant zijn. We spreken daarom steevast over leraren, een noemer die sectoroverstijgend is. Verder kunt u overal waar 'hij en 'zijn' staat, ook 'zij' en 'haar' lezen.

Dit drieluik kon alleen tot stand komen dankzij de belangeloze inzet van alle auteurs en de leden van de drie deelredacties. We willen hen danken voor hun bereidheid om ondanks volle agenda's mee te werken aan dit drieluik. Een ander woord van dank zijn we verschuldigd aan de sponsoren van dit project: de G4-gemeenten Amsterdam, Den Haag, Rotterdam en Utrecht die elk het belang van een aantrekkelijk lerarenberoep zien en daarom bereid waren om dit project te ondersteunen. Ook het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) heeft financieel bijgedragen aan de totstandkoming van dit drieluik. Tot slot gaat onze dank uit naar Ten Brink Uitgevers, onderwijsvakblad *Didactief,* onderwijsjournalist Bea Ros voor het redigeren van alle teksten en het uitgeven van een fraai en leesbaar drieluik en naar Nienke Wirtz van het Platform Samen opleiden & Professionaliseren, voor haar rol in de publiciteit rond deze publicatie.

We hopen met deze drie boekdelen bij te dragen aan het versterken van de professionele ontwikkeling en loopbaanmogelijkheden van leraren. Niet omdat die loopbanen een doel op zich zijn, maar omdat ze bijdragen aan de kwaliteit en aantrekkelijkheid van het leraarsberoep en het werkplezier van leraren, en daarmee aan de kwaliteit en het imago van het onderwijs.

*Marco Snoek*
*Bas de Wit*
*Jurriën Dengerink*

Amsterdam/ Utrecht, februari 2020

# INLEIDING

In dit deel ligt de focus op de diverse loopbaanmogelijkheden van de leraar en hoe hij zich daarin kan ontwikkelen. Zoals al geschetst in *Een beroepsbeeld voor de leraar* (2017) kan een leraar daarbij kiezen voor verdieping of verbreding. In het eerste geval ontwikkelt iemand zich tot een specialist, in het tweede geval verbreedt hij zijn competenties door naast het lesgeven ook andere rollen op zich te nemen.
De basis voor het leraarschap ligt in verdieping, maar het onderwijs, en daarmee het leraarschap, kan niet zonder de verbreding in andere ontwikkelrichtingen. In dit deel staan de verschillende mogelijkheden van deze ontwikkelrichtingen binnen alle onderwijssectoren centraal, van funderend tot en met het beroepsonderwijs. Het verschaft je inzichten uit onderzoek en praktische handreikingen.
De eerste twee hoofdstukken hebben een meer overkoepelend karakter en beschrijven de professionele identiteitsontwikkeling van de leraar. De overige zeven hoofdstukken geven een nadere invulling van de mogelijke rollen plus de daarbij horende bekwaamheden en hoe de leraar zich daarin verder kan ontwikkelen.

### *Professionele identiteitsontwikkeling*

Beginnende leraren zijn vaak nog zoekende naar hun professionele identiteit. Ze kampen vaak met spanningen, zoals die tussen ideële opvattingen over relaties met leerlingen en de vaak weerbarstige praktijk, tussen eigen ideële opvattingen over goed onderwijs en die van de school en collega's, tussen de externe verwachting dat je meteen volledig competent bent en twijfels over je eigen kunnen. In hoofdstuk 1 werken Douwe Beijaard, Paulien Meijer en Gonny Schellings de identiteitsontwikkeling van de leraar verder uit. Zij vragen vooral aandacht voor de samenhang tussen professionele en persoonlijke ontwikkeling. Professionaliteit wordt immers ook sterk bepaald door persoonsgebonden kenmerken, zoals opvattingen over wat goed onderwijs is en eigenschappen als empathie, tolerantie en flexibiliteit. Voor de professionele identiteit is het belangrijk dat leraren een realistisch zelfbeeld ontwikkelen en leren omgaan met spanningen.
Jeroen Onstenk en Ellen Klatter besteden in hoofdstuk 2 specifiek aandacht aan de leraar in het beroepsonderwijs. Leraren leiden hier jongeren op voor een beroep, verder leren en functioneren in de maatschappij. Bovendien kent het beroepsonderwijs een gedifferentieerder leerlingenpopulatie dan het algemeen vormend funderend onderwijs. Dat vereist een brede kennis en een rijk handelingsrepertoire van leraren: brede vakkennis, maar ook kennis van het beroep en het werkveld, coachingsvaardigheden, meesterschap in didactiek en in de pedagogische relatie met leerlingen en studenten en het vermogen om in brede teams samen te werken. Dat betekent ook dat deze sector een rijk palet aan verdiepings- en verbredingsmogelijkheden kent.

### *Verdieping*

Het dagelijks begeleiden van leerlingen is de kerntaak van de leraar en in de praktijk ook vaak de meest omvangrijke taak. De bekwaamheidseisen van de overheid gaan vrijwel alleen over dit aspect van het leraarschap. Deze ontwikkelrichting omvat vooral de voorbereiding, uitvoering en evaluatie van leer- en instructieactiviteiten voor groepen leerlingen, de toetsing van hun ontwikkeling en leeropbrengsten en de begeleiding van leerlingen die meer aandacht behoeven. Dat vraagt om vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheid die leraren gedurende hun loopbaan blijven ontwikkelen.
Daarnaast kunnen ze zich verder ontwikkelen tot expert op deelterreinen.
Fred Janssen, Rick de Graaff, Elwin Savelsbergh en Arie Wilschut maken in hoofdstuk 3 duidelijk dat

voor elke leraar de volgende vakdidactische vragen centraal staan: Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen over een specifiek thema? Hoe kan ik dit onderwijzen? Hoe kan ik nagaan wat leerlingen hebben geleerd? De auteurs beschrijven drie benaderingen om met deze vragen om te gaan en werken die vervolgens uit voor de moderne vreemde talen, de natuurwetenschappen en de maatschappijvakken. Elk domein kent een eigen karakteristieke manier van denken en werken en dat heeft consequenties voor de vakdidactische expertise van leraren. In dit hoofdstuk wordt duidelijk welke expertise essentieel is en hoe je je als leraar daarin kunt blijven ontwikkelen.

In hoofdstuk 4 vragen Hartger Wassink en Jan Bransen aandacht voor het belang van de pedagogische dimensie in de relatie tussen leraar en leerling. Zij betogen dat dit geen geïsoleerd deelaspect in de ontwikkeling van leraren is, maar dat hun hele handelen en denken pedagogisch doordesemd is. Belangrijk is om steeds het unieke te zien, zowel in de eigen persoon, als in de leerling en collega. Als leraar kun je nooit volledig op routine draaien, omdat je precies dan de openheid kwijtraakt die nodig is voor de pedagogische interactie met leerlingen. De auteurs geven aangrijpingspunten hoe de leraar het eigen pedagogisch repertoire verder kan ontwikkelen.

Door het streven naar passend onderwijs en een diverse samenstelling van de Nederlandse bevolking is ook de leerlingpopulatie steeds diverser geworden. Binnen het regulier onderwijs vraagt dit van leraren specifieke expertise die ze slechts gedeeltelijk in de initiële opleiding verwerven. Sui Lin Goei en Martijn Willemse besteden in hoofdstuk 5 aandacht aan inclusief lesgeven en inclusieve leerlingenzorg als noodzakelijke ontwikkelrichting. Ze benadrukken dat alle leraren, in samenwerking met collega's, alle leerlingen moeten (kunnen) ondersteunen, daarbij uitgaande van wat een leerling kan (in plaats van wat deze niet kan).

### *Verbreding*

De diverse rollen die leraren naast het lesgeven vaak al hebben, zijn cruciaal om het leraarsberoep aantrekkelijker te maken en te laten aansluiten bij wat een kennisintensieve samenleving van scholen vraagt. Daarom gaan we in dit deel ook uitgebreid in op rollen die het lesgeven in de klas overstijgen, maar die het lesgeven ook ten goede komen. Bregje de Vries en Nienke Nieveen beschrijven in hoofdstuk 6 de leraar als curriculumontwikkelaar. Curriculumontwikkeling is veelzijdig: het heeft te maken met leerdoelen, leerinhouden, leeractiviteiten, docentenrollen, de inzet van bronnen en materialen, groeperingsvormen en verdere inrichting van de leeromgeving, roostering, toetsing en evaluatie. Het gaat ook om visieontwikkeling, het maken van afspraken op schoolniveau en in het team en om aansluiting bij gedifferentieerde kenmerken en behoeften van individuele leerlingen. Dit complexe proces in teams vereist ontwikkelbekwaamheid, zo maken de auteurs duidelijk.

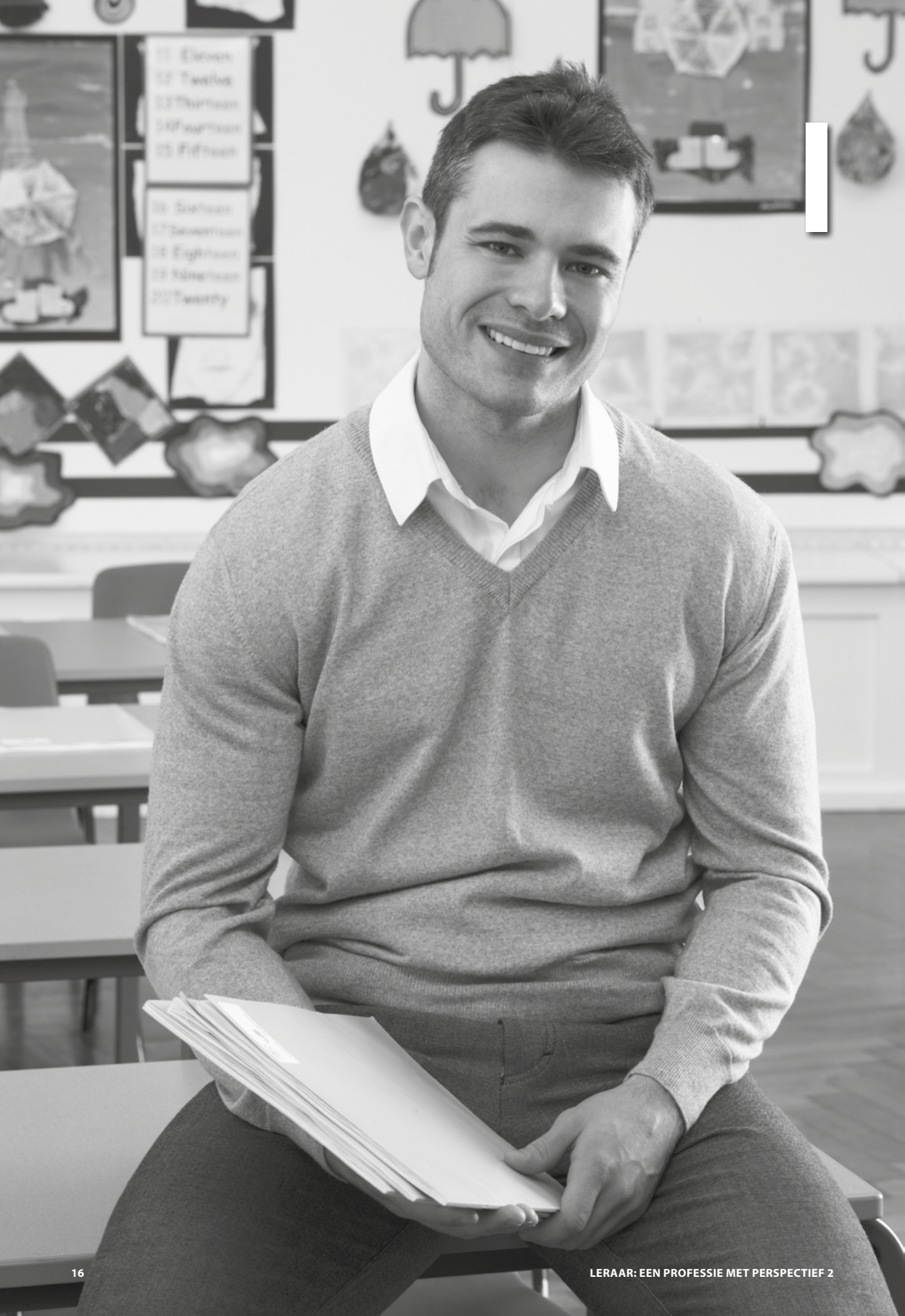
Anje Ros en Helma Oolbekkink-Marchand zoomen in hoofdstuk 7 in op leraren als onderzoeker van hun eigen praktijk. Ze beschrijven de verschillende (onderzoeks)vaardigheden die daarvoor nodig zijn. Veel leraren vinden het nog lastig om hun onderzoek zo in te richten dat de resultaten ook in te zetten zijn voor schoolontwikkeling. Samenwerking met collega's kan daarbij helpen, reden waarom scholen steeds vaker ervoor kiezen om samen met andere scholen een leraar-onderzoeker of onderzoekcoördinator aan te stellen.

Mede door de sterke groei van Samen Opleiden zijn er meer leraren die tevens werkplekbegeleider of schoolopleider zijn. Daarnaast fungeren ze steeds vaker als coach voor (beginnende) collega's, in eigen school en ook daarbuiten, bijvoorbeeld in een huisacademie. Rita Schildwacht en Saskia Heunks beschrijven deze rol van coach en opleider in hoofd-

stuk 8. Behalve coachingsvaardigheden draait het ook om het besef dat je in deze rol bezig bent met 'tweede-orde-onderwijzen': de leraar moet niet alleen goed zijn in het onderwijzen en ondersteunen van het leren van leerlingen, maar ook in het begeleiden van het leren van (aanstaande) leraren. De auteurs reiken diverse strategieën en instrumenten aan die leraren als opleider en coach kunnen gebruiken om reflectie en ontwikkeling van collega's te stimuleren.
In het laatste hoofdstuk ten slotte besteedt Marco Snoek aandacht aan de rol die leraren kunnen spelen in organisatie en beleid. Deze 'teacher leaders' hebben oog voor de complexiteit van het onderwijs, weten samenwerking tussen leraren gericht op inhoudelijke schoolontwikkeling te bewerkstelligen en kunnen goed netwerken. De auteur maakt duidelijk dat leiderschap van leraren formeel en informeel kan zijn en zowel individueel als gezamenlijk op te pakken is, mede afhankelijk van de schoolcultuur. Elk van deze varianten heeft zijn sterke en zwakke kanten. De kwaliteiten die bij deze rol horen verwerven leraren vooral tijdens de loopbaan. Leiderschap kan gericht zijn op bestuur en beleid, maar leraren kunnen zich ook op andere vlakken ontwikkelen tot 'teacher leader'.

Samen maken de hoofdstukken de diversiteit van ontwikkelmogelijkheden in het leraarschap in de complexiteit van het onderwijs zichtbaar. Binnen elke ontwikkelrichting kunnen leraren zich ontwikkelen van beginner tot expert. Terwijl ze in de ene ontwikkelrichting ervaren zijn, kunnen ze in een andere ontwikkelrichting beginnend zijn en zich ook daarin verder ontwikkelen.
Beginnende leraren hoeven na hun opleiding niet meteen in alle aspecten van het onderwijs volledig bekwaam te zijn. De verdiepings- en verbredingsmogelijkheden bieden hen een kader om bewust om te gaan met hun eigen ontwikkeling en hun loopbaan aantrekkelijker te maken en te houden, aansluitend bij eigen talenten, motivatie en loopbaanfase.
We hopen dat leraren, beginnend en (zeer) ervaren, inspiratie kunnen opdoen voor de verschillende richtingen waarin ze zich verder kunnen (blijven) ontwikkelen. Schoolleiders, HR-medewerkers en beleidsmakers kunnen meer inzicht krijgen in de diversiteit in expertise en loopbaanmogelijkheden van leraren en in manieren van professionele ontwikkeling die aansluiten bij de praktijk van het leraarsberoep. Samen kunnen ze zo werken aan een aantrekkelijker beroep.

*Jurriën Dengerink, Jeroen Onstenk en Jan van der Meij*



# DE PROFESSIONELE IDENTITEIT VAN DE LERAAR

Douwe Beijaard, Paulien Meijer en Gonny Schellings

## 1.1 INLEIDING

Voor de uitoefening van het leraarsberoep is meer nodig dan vakinhoudelijke, pedagogische en didactische kennis en vaardigheden. Talrijke factoren, waaronder een groot aantal persoonlijke, zijn van invloed op het denken en handelen van leraren. Toch is momenteel de blik, als het gaat om het leren en de aard van het leraarsberoep, nog vaak sterk gericht op dat eerste, de kennis en kunde.
Maar het leraarsberoep wordt ook sterk bepaald door persoonsgebonden factoren, zoals eigen opvattingen over wat goed onderwijs is en eigenschappen als empathie, tolerantie en flexibiliteit. De volgende uitspraak van Hamachek (1999, p. 209) benadrukt het belang van deze persoonlijke dimensie van het beroep: *'Consciously we teach what we know; unconsciously we teach who we are'* (We onderwijzen bewust wat we weten, onbewust wie we zijn').

In dit hoofdstuk vatten we het concept professionele identiteit op als de wijze waarop de persoonlijke en professionele dimensie op elkaar inwerken en verweven zijn. Het is te definiëren als het geheel aan persoonlijke kennis, opvattingen, attitudes, normen en waarden en de professionele eisen die lerarenopleidingen en scholen stellen, inclusief breed geaccepteerde standaarden voor het leraarsberoep in het algemeen (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). Deze definitie doet recht aan het leraarsberoep als een complex en persoonlijk ingekleurd beroep.
We gaan in op de consequenties die dat heeft voor de opleiding en professionalisering van (aanstaande) leraren en het onderzoek hiernaar. Ook besteden we aandacht aan de professionele identiteit van leraren gedurende hun loopbaan. Vervolgens geven we enkele voorbeelden van opdrachten rondom *'identity work'* uit inductieprogramma's in de regio's Eindhoven en Nijmegen.

## 1.2 IDENTITEIT NADER BESCHOUWD[1]

### Vanuit onderzoeksperspectief

Het onderzoek naar de professionele identiteit heeft een sterke impuls gekregen door het onderzoek naar praktijkkennis van leraren. Dit laatste beoogt een brug te slaan tussen relevante wetenschappelijke kennis en door praktijkervaring opgedane kennis. Praktijkkennis omvat beide vormen van kennis (Verloop, 2003) en stuurt het dagelijks handelen van leraren.

#### *Praktijkkennis*

Het onderzoek naar praktijkkennis laat zien dat het werk van een leraar complex is: in een klas gebeurt van alles tegelijk en veel is onvoorspelbaar, terwijl een leraar wel onmiddellijk moet reageren. Adequaat handelen vraagt van leraren dan ook een door ervaring opgebouwde kennisbasis.
Deze praktijkkennis van leraren is sterk persoonlijk ingekleurd, bijvoorbeeld door opvattingen en overtuigingen vanuit vroegere ervaringen als leerling of door normen en waarden, bijvoorbeeld meegekregen vanuit de eigen opvoeding. Via hun praktijkkennis laten leraren niet alleen zien wat voor hen goed werkt, maar ook wie zij zijn en wat zij voor de uitoefening van hun beroep belangrijk vinden.

1 In gewijzigde vorm en met instemming van de coauteurs, bevat deze paragraaf enkele tekstgedeelten uit de afscheidsrede van de eerste auteur (Beijaard, 2019).

### *Identiteit in beweging*

De professionele identiteit van leraren is continu in beweging. De wijze waarop iemand zichzelf ziet als leraar, dus zijn professioneel zelfbeeld, kan veranderen als iemand nieuwe ervaringen opdoet, bijvoorbeeld in gesprekken met collega's of door een nieuwe werkvorm uit te proberen.

Professionele identiteit manifesteert zich niet eenduidig en is afhankelijk van de situatie. Een leraar positioneert zich tegenover leerlingen bijvoorbeeld anders dan tegenover collega's, schoolleiders of ouders. De *dialogical self theory* spreekt in dit verband van verschillende ik-posities die leraren innemen (Akkerman & Meijer, 2011). Ervaren leraren combineren hun 'posities' als bijvoorbeeld vakdocent, mentor, collega en (mede)opvoeder tot één professioneel zelfbeeld en stemmen dat bovendien nog af met andere rollen die zij vervullen als bijvoorbeeld ouder of trainer bij een sportvereniging. Deze posities of rollen kunnen elkaar aanvullen en versterken, maar kunnen ook conflicteren en daarmee tot (identiteits)spanningen leiden. Vooral beginnende leraren vinden het leren omgaan met dergelijke spanningen een hele uitdaging (Pillen, Beijaard, & Den Brok, 2013).

## Vanuit opleid- en ontwikkelperspectief

De ontwikkeling van een professionele identiteit is niet alleen een dynamisch en complex proces, maar tot op zekere hoogte ook een persoonlijk en uniek proces, gevoed door onder meer de eigen biografie, leergeschiedenis, opvattingen over het onderwijs en eigen verwachtingen en idealen van (aanstaande) leraren. De persoonlijke dimensie moet daarom een belangrijke plaats krijgen in de lerarenopleiding en de beroepspraktijk. De 'persoon achter de leraar' bepaalt sterk wie iemand is, kan en wil zijn als leraar.

Daarom is het belangrijk om de volgende elementen van identiteitsleren expliciet in te bouwen in het curriculum van de opleiding en verdere professionalisering van leraren (zie ook Beijaard & Meijer, 2017):

1. *Aandacht voor het professioneel zelfbeeld (in ontwikkeling)*
   Het professioneel zelfbeeld is veelal gebaseerd op diepgewortelde opvattingen en overtuigingen over leren en onderwijzen. Expliciteren en toelichten van dit zelfbeeld aan peers, opleiders, begeleiders in scholen en leerlingen is belangrijk. De feedback daarop draagt bij aan de ontwikkeling van een zo realistisch mogelijk zelfbeeld. Het kan pijnlijk zijn als het, om wat voor reden dan ook, noodzakelijk blijkt om het eigen zelfbeeld flink te moeten aanpassen.

2. *Bewust ontwikkelen van een professioneel zelfbeeld*
   Het zelfbeeld helpt om jezelf te positioneren tegenover belangrijke spelers in het professionele veld, zoals leerlingen, collega's, schoolleiders en ouders. Essentieel is dat een leraar authentiek is en geen rol 'speelt', maar een positieve en constructieve professionele identiteit ontwikkelt die bij hem past. Leraren die bewust een eigen professionele identiteit hebben ontwikkeld, zijn ook beter in staat om leerlingen te ondersteunen bij hun ontwikkeling tot burger en beroepsbeoefenaar.

3. *Oog voor spanningen tussen de persoonlijke en professionele dimensie van professionele identiteit*
   Bij beginnende leraren betreffen deze spanningen bijvoorbeeld:
   - Verandering in de rol van student naar leraar onmiddellijk na de lerarenopleiding (roltransitie). Bijvoorbeeld: je voelt je nog student, maar

ervaart dat leerlingen en collega's een bekwame leraar verwachten.
- Steun of aandacht geven aan leerlingen. Bijvoorbeeld: willen zorgen voor leerlingen, maar daardoor te weinig emotioneel afstand nemen.
- Opvattingen over leren en onderwijzen. Bijvoorbeeld: eigen opvattingen die afwijken van in de school gangbare opvattingen.
- De balans tussen werk en privéleven. Bijvoorbeeld: druk voelen om veel te investeren in je werk en niet goed in staat zijn je tijd en energie te verdelen tussen zorg thuis en school (Pillen, 2013).

Spanningen als deze blijven vaak verborgen, terwijl ze een (ernstige) barrière kunnen zijn voor verdere ontwikkeling en welbevinden (Van der Wal, Oolbekkink-Marchand, Schaap, & Meijer, 2019).

4. *Hanteren van aan identiteit gerelateerde concepten voor leren en professionele ontwikkeling*
   Het gaat bijvoorbeeld om de volgende concepten:

   - *Eigenaarschap*
     Het is belangrijk dat (aanstaande) leraren 'eigenaar' zijn van wat en hoe zij leren, oftewel er voor staan, om in eigen ogen een goede leraar te worden of zijn. Het concept eigenaarschap geeft daarmee uitdrukking aan wie je bent en wat je belangrijk vindt.

   - *Agency*
     Dit concept behelst het hebben van controle over je eigen ontwikkeling door dichtbij jezelf te blijven, bij wie je bent en wie je wilt worden. Ontwikkeling van professionele identiteit veronderstelt een zekere autonomie en ruimte om bewust invloed uit te oefenen op wat en hoe je het beroep leert (op basis van eigen doelen, interesses en motivatie) en op situaties zodat persoonlijke en contextuele factoren beter op elkaar aansluiten. In de praktijk blijken er grote verschillen te bestaan in mogelijkheden van leeromgevingen om het eigen leertraject (mede) vorm te geven. Ook (aanstaande) leraren zelf verschillen in de mate waarin zij *agency* gebruiken.

   - *Betekenisgeving*
     Betekenis geven is een actief en zowel cognitief als emotioneel proces waarbij mensen nieuw opgedane ervaringen of informatie verbinden met bestaande kennis en eigen opvattingen. Lerarenopleidingen stimuleren daarom reflectie bij studenten die bijdraagt aan de ontwikkeling van een positieve en constructieve professionele identiteit. Lerarenopleiders, peers, school- en werkplekbegeleiders hebben allen een belangrijke rol bij de ondersteuning van dit voortdurende proces.

## Professionele identiteit gedurende de loopbaan

Onderzoek naar de beroepsloopbaan laat zien dat leraren verschillende fasen doorlopen (Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007; Fessler & Christensen, 1992).

### *Hoog positief*

De eerste jaren laten een flinke en meestal positieve ontwikkeling zien in het professioneel zelfbeeld. Indien deze eerste fase inderdaad positief verloopt (als dit niet het geval is, haken leraren vaak af), blijft dit beeld daarna gedurende een groot aantal jaren onverminderd 'hoog positief' (Beijaard, 1995).

**Moeite met verandering**

Ervaren leraren hebben door de jaren heen vaak een goede onderwijspraktijk met bijbehorende routines opgebouwd. Ze vinden het moeilijk om hierin verandering te moeten aanbrengen. Naast praktische problemen leiden opgelegde innovaties bij hen tot verstorende emoties zoals angst, bezorgdheid en frustratie (Nias, 2005), zeker als de beoogde verandering leraren het idee geeft dat hun aanpak niet goed of onvoldoende was. Dit raakt hun zelfbeeld direct. Van scholen die tot innovaties overgaan of veranderingen willen doorvoeren, vraagt dit veel zorg en aandacht, bijvoorbeeld door met een innovatie nadrukkelijk aan te sluiten bij de expertise van ervaren leraren en hen een belangrijke rol te geven bij de invoering daarvan.

***Verminderde motivatie***

In de tweede helft van de carrière wordt dit gemiddeld genomen minder positief, los van het feit of iemand wel of geen goede leraar is. Dit uit zich onder meer in minder tevredenheid over het werk, het gevoel minder doelmatig te zijn en minder betrokkenheid bij en motivatie voor het werk (Canrinus, 2011). Over de oorzaken hiervan is nog weinig bekend. Naarmate leraren ouder worden, ervaren ze bovendien een groeiende generatiekloof tussen henzelf en hun leerlingen en hebben ze moeite met veranderingen (zie ook kader hierboven). Na verloop van tijd lijken veel leraren ook steeds minder uitdaging in hun werk te vinden.

Het valt niet mee om ervaren docenten te helpen om een positief beeld van hun eigen professionele identiteit te behouden. Dat komt mede door de manier waarop veel leraren condities van hun werkplek beleven en benutten, zoals ruimte voor eigen initiatieven, mogelijkheden voor professionele ontwikkeling op maat en nieuwe taken. Evenals bij de begeleiding van beginnende leraren is oog voor de mens achter de ervaren leraar belangrijk. Beleidsondersteuning van de overheid lijkt noodzakelijk; het zou bijvoorbeeld de moeite waard zijn om te experimenteren met sabbaticals voor leraren. Schaarse ervaringen hiermee in het onderwijs (zie bijvoorbeeld Gaziel, 1995), maar vooralsnog vooral in andere contexten wijzen erop dat die heel verrijkend zouden kunnen zijn voor de kwaliteit en de professionele identiteit van leraren.

## 1.3 VOORBEELDEN UIT DE PRAKTIJK[2]

Er vindt in de lerarenopleiding en onderwijspraktijk veel *identity work* plaats met als doel een betere afstemming tussen de persoonlijke en professionele kant van het leraarsberoep. Dit gebeurt niet altijd expliciet vanuit het concept van professionele identiteit en bijbehorende inzichten uit onderzoek. Tabel 1 bevat enkele voorbeelden van opdrachten die dat wel beogen. Deze opdrachten maken deel uit van meerjarige inductieprogramma's voor beginnende leraren van vo-scholen in de regio's Eindhoven en Nijmegen. Ze zijn vooral een middel om een identiteitsgesprek te voeren met peers onder supervisie van een deskundige begeleider.

2 Over deze en andere voorbeelden is een publicatie in ontwikkeling. Zie ook: Mommers & Schellings (2019).

**Tabel 1.** ***Voorbeelden van opdrachten vanuit het perspectief van professionele identiteit***

| Opdracht | Toelichting |
|---|---|
| Beschrijf enkele belangrijke momenten van contact van jou als leraar met je leerlingen (individueel/groep). | Leerlingen zijn voor leraren belangrijke anderen (‘*reality definers*’, Beijaard, 1995). Hierbij spelen kernwaarden van leraar en leerling een grote rol. In hun contacten met leerlingen streven leraren professionele doelen na die gepaard gaan met allerlei gevoelens, negatieve en positieve. Deze beïnvloeden hun professioneel zelfbeeld en daarmee hun professionele identiteit. |
| Geef je eigen dominante ik-posities (wie ben je als leraar) weer tegenover leerlingen, collega’s en schoolleiders. | De ik-posities die leraren innemen, zijn sterk gekoppeld aan hun opvattingen en verwachtingen over lesgeven en het onderwijs in het algemeen, ook al is dat niet altijd realistisch (Akkerman & Meijer, 2011). Scholen bepalen met afspraken, vormen van samenwerking en (in)formeel leiderschap sterk wat mogelijke en reële ik-posities zijn (Kelchtermans & Ballet, 2002). Het bewust ontwikkelen van ik-posities en deze onderling afstemmen is essentieel voor het ontwikkelen van een positieve en sterke professionele identiteit. |
| Vertel een *‘story-to-live-by’* over je werk als leraar in de klas en over iets wat dit klasniveau overstijgt. | Vanuit narratief perspectief is het onderwijs een landschap vol verhalen die leraren met elkaar delen. Deze zijn onderdeel van de traditie van scholen en de plaats van het onderwijs in de samenleving. Deze zogeheten *stories-to-live-by* (Clandinin, Downey, & Huber, 2009) hebben vaak onbewust een grote invloed op het leven en werk van leraren en dus op hun professionele identiteit. Belangrijk is dan ook dat leraren deze verhalen en hun eigen verhouding daartoe (her)kennen en weten welke verhalen ze op basis daarvan zelf uitdragen over hun werk, als onderdeel van hun professionele identiteit. |
| Geef aan: (1) welke identiteitsspanningen op jou van toepassing zijn, (2) welke invloed daarvan uitgaat/uitging op je eigen functioneren en (3) hoe je ermee bent omgegaan (Pillen, 2013). | Identiteitsspanningen blijven vaak ongemerkt, zeker wanneer ze erg persoonsgebonden zijn. Ze kunnen mentaal en emotioneel een negatieve invloed hebben op de ontwikkeling en beleving van professionele identiteit (Pillen et al., 2013; Van der Wal et al., 2019). Het benoemen van identiteitsspanningen en ervaren dat collega’s vergelijkbare ervaringen hebben of goede suggesties kunnen geven om er constructief mee om te gaan, kan behulpzaam zijn bij de groei in het beroep en de ontwikkeling van een positieve professionele identiteit. Louter individuele reflectie leidt niet altijd tot een vermindering van spanningen, maar het zoeken of krijgen van steun of hulp gebeurt in de praktijk nog (veel) te weinig. |

Opdrachten als deze laten beginnende leraren bewust nadenken over hun professionele identiteit en helpen om deze op een positieve en constructieve manier verder te ontwikkelen. De ervaring leert dat de dialoog met collega's (peers) hierbij onmisbaar is. Verder zijn een veilige omgeving en deskundige begeleiding belangrijk, temeer omdat professionele identiteitsontwikkeling niet een louter rationeel proces is.

## 1.4 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

Ons pleidooi is om meer vanuit het concept professionele identiteit te kijken naar de opleiding en professionele ontwikkeling van beginnende en ervaren leraren. Uitdaging is om vanuit dit concept en daarop gebaseerde onderzoeksresultaten vorm en inhoud te geven aan *identity work*. Dit 'werk' heeft de potentie om bij te dragen aan de ontwikkeling en het behoud van een positieve en constructieve professionele identiteit.

Werken aan de eigen professionele identiteit leidt vaak niet meteen tot zichtbare resultaten. Het is een moeilijk proces dat tijd kost, zeker wanneer bijvoorbeeld overtuigingen, waarden en normen van een leraar inzake 'goed onderwijs' in het geding zijn.

*Identity work* vraagt van lerarenopleidingen en overige georganiseerde professionele ontwikkeling om een goede timing. Een bovenschoolse workshop waarin leraren bijvoorbeeld gevraagd wordt om na te denken over *stories-to-live-by* heeft, hoe relevant ook voor de professionele identiteitsontwikkeling, weinig effect als leraren nog volop bezig zijn met klassenmanagement. Wanneer en op welke manier *identity work* belangrijk en nodig is, is grotendeels maatwerk, bij voorkeur in een intervisieachtige en voor de deelnemer veilige setting met veel aandacht voor dialoog.

Die dialoog is uit te breiden tot een gezamenlijke professionele dialoog, waarin naast de professionele identiteit van individuele leraren ook de gezamenlijke ontwikkeling aan de orde komt. Zo blijft de ontwikkeling van leraren geen individuele aangelegenheid, maar wordt deze een gezamenlijke verantwoordelijkheid met aandacht voor zowel de professionele als persoonlijke kant van het leraarschap.

## LITERATUUR

### Gebruikte bronnen


Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, *27*(2), 308–319.

Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional indentity. *Teachers and Teaching: theory and practice, 1*(2), 281-294.

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

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *20*, 107–128.

Canrinus, E. T. (2011). *Teachers' sense of their professional identity*. Academisch proefschrift. Groningen: RUG.

Clandinin, D. J., Downey, C. A., & Huber, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *37*(2), 141–154.

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter*. Berkshire: Open University Press.

Fessler, R., & Christensen, J. C. (1992). *The teacher career cycle. Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.

Gaziel, H. H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education, 14*(4), 331-338.

Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. In R. P. Lipka and T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 189–224). Albany, NY: State University of New York Press.

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education, 1*(8), 105-120.

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

Nias, J. (2005). Why teachers need their colleagues: A developmental perspective. In: D. Hopkins (Ed.), *The practice and theory of school improvement. International handbook of educational change* (pp. 223-237). Dordrecht: Springer.

Pillen, M. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers*. Academisch Proefschrift. Eindhoven: TU/e.

Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Tensions

in beginning teachers' professional identity development. *European Journal of Teacher Education, 36*(3), 240-260.

Van der Wal, M. M., Oolbekkink-Marchand, H. W., Schaap, H., & Meijer, P. C. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education, 80*, 59-70.

Verloop, N. (2003). De leraar. In: N. Verloop en J. Lowyck (Reds.), *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals* (pp. 194-250). Groningen: Noordhoff Uitgevers.

## Verder lezen

In zijn afscheidsrede beschrijft Douwe Beijaard een aantal tendensen die in zijn ogen noodzakelijk zijn om de opleiding en professionele ontwikkeling van leraren en het werk van lerarenopleiders enkele nieuwe impulsen te geven.
Beijaard, D. (2019). *De leraar van morgen. Versterking en verandering van de identiteit en het beroepsbeeld van leraren.* (Afscheidsrede). Eindhoven: TU/e.
https://research.tue.nl/en/persons/douwe-beijaard/publications/

In dit YouTube-filmpje kun je de lezing terugzien die Geert Kelchtermans gaf voor het COV, een vakbond voor het basisonderwijs in Vlaanderen, over kwetsbaarheid koesteren.
Kelchtermans, G. (2018). *Koester de kwetsbaarheid in je professionaliteit*. Lezing 16 maart 2018.
https://www.youtube.com/watch?v=8zPbHDLw8pY

Dit hoofdstuk uit het Velon kenniskatern 7 gaat over reflectie als een belangrijk hulpmiddel voor de ontwikkeling van professionele identiteit.
Pauw, I. & Pillen, M. (2018). *Reflecteren en de ontwikkeling van professionele identiteit op de lerarenopleiding.* In: Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op? (pp. 95-112). Utrecht: Velon.
https://registratiesite.brlo.nl/CMS/RPP/Organizations/1/Shops/1/Media%20Libraries/2/Reflecteren%20en%20de%20ontwikkeling%20van%20de...%20(KB-2019-7-06).pdf?mo

In het filmpje *Een startende docent op zoek naar zijn persoonlijke professionele identiteit* (2015) vertelt Janine Mommers over het coachen van startende leraren met 'identity workshops'. Het filmpje staat op de website van Ons Middelbaar Onderwijs (OMO) onder de noemer 'Script! Talk'.
https://www.script-onderzoek.nl/script-onderzoek/a1132_Een-startende-docent-op-zoek-naar-zijn-persoonlijke-professionele-identiteit

In dit interview op *Didactiefonline.nl* vertelt Esther Canrinus over de bevindingen uit haar proefschrift.
Van den Broek, J. (2012). Onderzoeker Esther Canrinus: 'Heel veel leraren zijn echt bevlogen'. *Didactief*, januari 2012.
https://didactiefonline.nl/artikel/onderzoeker-esther-canrinus-heel-veel-leraren-zijn-echt-bevlogen

In dit artikel op *Didactiefonline.nl* beschrijft Marieke Pillen de bevindingen uit haar promotieonderzoek naar beginnende leraren.
Pillen, M. (2014). Weet wat je te wachten staat. *Didactief*, januari 2014.
https://didactiefonline.nl/artikel/weet-wat-je-te-wachten-staat

# 2

# DE LERAAR IN HET BEROEPSONDERWIJS

Jeroen Onstenk en Ellen Klatter

## 2.1 INLEIDING

De doelstellingen van het beroepsonderwijs beslaan een breed terrein. Het vmbo bereidt voor op beroep en loopbaan, vervolgonderwijs (havo of mbo) en burgerschap. Het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) kent eveneens een drievoudige kwalificering: opleiden voor het beroep, verder leren, en functioneren in de maatschappij (www.mboraad.nl). Dat betekent dat leraren in het beroepsonderwijs zich niet alleen moeten richten op het aanleren van (beroeps)kennis en vaardigheden, maar ook op leerstrategieën, werkhouding, persoonsontwikkeling, sociale vaardigheden, loopbaancompetenties en burgerschap. Dit alles voor een zeer diverse groep leerlingen en studenten.[1]

Didactiek van beroepsvakken vereist derhalve specifieke kenmerken. De leraar in het beroepsonderwijs moet zijn vakkennis breed kunnen inzetten en verbinden met de context van het toekomstige beroep van de leerling. Omdat de beroepspraktijk voortdurend in ontwikkeling is, vraagt dit kennis over (innovatie in) de sector en een beroepshouding waarin een leven lang ontwikkelen centraal staat (MBO Raad, 2015).

Beroepsgericht leraarschap vraagt kennis en vaardigheden vanuit de volgende vijf dimensies (Klatter, 2015):

- Content: kennis van het vakdomein waarvoor je als leraar opleidt
- Context: kennis en ervaring over en in de beroepspraktijk waarvoor je opleidt
- Doelgroep: kennis van de achtergrond, cultuur en (leer)psychologische kenmerken van je leerlingen
- Didactiek: kennis van pedagogisch-didactische begeleidingsvaardigheden (meesterschap)
- Organisatorische en samenwerkingsvaardigheden binnen de school en met het werkveld

De professionele identiteit van de leraar geeft uiteindelijk kleur aan de wijze waarop hij zich wil verdiepen, verbreden en verrijken in de pedagogiek, beroepsdidactiek, de samenwerking in het team, evenals het volgen van ontwikkelingen in het beroep of samenwerking met bedrijven. En dat bepaalt weer de inrichting van de lessen en de (pedagogische) cultuur van de school. In dit hoofdstuk lichten we deze dimensies nader toe.

## 2.2 PROFESSIONELE IDENTITEIT

Beroepsopleidingen hechten veel waarde aan 'echte' werkervaring van hun leraren (zie ook kader op pagina 28), mede vanwege hun steeds sterkere oriëntatie op en samenwerking met die beroepspraktijk bij de vormgeving van het onderwijs en bij het begeleiden van jongeren in hun beroepsidentiteit. Bij lerarenopleidingen bestaan verkorte trajecten op basis van beroepservaring. In het vmbo kan het door de bredere profielen en de bevoegdheidsregeling voorkomen dat iemand meer vakbevoegdheden moet halen die niet allemaal goed aansluiten bij de eigen oorspronkelijke beroepservaring, als mogelijke oplossing voor het lerarentekort (Onderwijswijsraad, 2018).

Leraren binnen het technisch beroepsonderwijs zien zichzelf vooral als vakexpert (Vloet & Klatter, 2016). Ze zijn vooral gericht op het overbrengen van vak- en beroepsinhouden en minder op de leerprocessen

1 In het vmbo wordt gesproken van leerling, in het mbo van student. Wij hanteren hier leerling.

van hun leerlingen of de pedagogische relatie. Deze opvatting blijkt sterker naarmate leraren lesgeven op hogere niveaus van beroepsonderwijs (Rijgersberg, 2019). Maar omdat voor veel leraren in het beroepsonderwijs de formele scholing in didactiek en pedagogiek beknopt is worden hun professionele vaardigheden en identiteit grotendeels gevormd door 'informele' leerprocessen tijdens hun start als leraar (inductiefase). Trajecten als samen opleiden, hybride opleidingen en samenwerking met de beroepspraktijk zijn daarom positieve ontwikkelingen voor de identiteitsvorming als onderwijsprofessional (Theunissen, 2017).

### Kennis van het vak en beroep (content)

De leraar beroepsonderwijs is veelal geschoold en gericht op een bepaald generiek of beroepsgericht vak en heeft een belangrijke rol bij het verwerven van die expliciete kennis door leerlingen (Van der Sanden, 2004; Van Merriënboer & Kirschner, 2007). Hij moet zijn onderwijs zo structureren dat leerlingen dat vak en de logica ervan leren begrijpen. Naast een systematisch opgebouwd begrippenkader (Young, 2007) moet de leraar ook inzicht hebben in denkwijze (mentale modellen) en begripsontwikkeling van leerlingen. Het gaat dan om inzicht in de conceptuele structuur die leerlingen doorgaans van het vak opbouwen (Erkens-Jansen & Klatter, 2016). In het beroepsonderwijs moet dit in samenhang met het beroep (beroepslogica) gebeuren.

Leraren in het beroepsonderwijs moeten tevens leerlingen het belang van hun vak voor het latere beroep duidelijk kunnen maken. Authentieke taken gebaseerd op vragen uit de concrete praktijk van een bedrijf maken de lesstof betekenisvol(ler) en laten leerlingen ervaren, zien en begrijpen waarom

### Een dubbele identiteit

Het bijzondere van het beroepsonderwijs is dat leraren hier vaak een dubbele professionele identiteit hebben, namelijk beroepsbeoefenaar en vakleraar. Zo kunnen ze een rolmodel zijn voor het vakgebied waarover ze lesgeven. Dit geldt vooral als een leraar nog beroepsbeoefenaar is of recent is geweest, en pas later een formele scholing voor het leraarschap volgt, zoals een cursus Pedagogische Didactisch Getuigschrift (PDG), Pedagogische Didactische Aantekening (PDA) of tweedegraadsopleiding. Hoe langer iemand leraar is, hoe meer die identiteit verschuift naar het leraarschap, al zijn er tal van leraren die met één been in de beroepspraktijk blijven (hybride leraar) of er na een tijdje naar terugkeren.

Niet alle ( v)mbo-leraren die via een lerarenopleiding zoals de PTH (Pedagogisch Technische Hogeschool) docent beroepsgerichte vakken zijn geworden, hebben zelf het beroep uitgeoefend waarvoor zij opleiden. In dat geval zal de ontwikkeling van vakmanschap en leraarschap min of meer hand in hand gaan. Het kunnen onderwijzen van een beroepsgericht vak als werktuigbouw of (digitale) elektrotechniek is belangrijk, maar niet genoeg. Het opdoen van ervaring in en met de beroepspraktijk is onontbeerlijk.

bepaalde leerinhouden nuttig zijn en beheerst moeten worden. Zo ontdekken leerlingen dat bepaalde content en curriculumonderdelen noodzakelijk zijn voor hun latere vakmanschap. De kwalificatiedossiers die in het beroepsonderwijs de leerdoelen omschrijven helpen daarbij, omdat ze zijn opgebouwd volgens de kerntaken en werkprocessen van het beroep. Deze dossiers bieden evenwel nauwelijks handvatten voor de inrichting van het onderwijsproces. Het verbinden van goede kennis over het vak en het beroep met een gedegen pedagogisch-didactische scholing is dan ook van wezenlijk belang voor goed beroepsonderwijs (Onstenk & Van den Berg, 2019).

### Kennis van het werkveld (context)

Idealiter heeft een leraar beroepsonderwijs intensieve contacten met bedrijven en instellingen voor een optimale aansluiting van het onderwijs bij de beroepscontext. Binnen het mbo krijgt dit vorm via beroepspraktijkvorming (BPV) of stage, hybride leren, authentieke opdrachten, gastlessen, up-to-date apparatuur, et cetera. Ook voor leraren in het vmbo zijn contacten met het werkveld belangrijk voor goede loopbaanbegeleiding en stages. Dit vraagt de vaardigheid om wensen en vernieuwingen van de arbeidsmarkt te vertalen naar het opleidingstraject.

Kennis van bestaande en toekomstige functies binnen de beroepspraktijk en de bijbehorende kerntaken en werkprocessen vertalen naar onderwijs vraagt om teams van leraren met verschillende expertises.

Die bekendheid met bedrijfsprocessen heeft ook een positieve invloed op de eigen professionele identiteit. Zo kun je als leraar bedrijfsprocessen illustreren, simuleren of binnenhalen, en een rolmodel voor leerlingen zijn. Bovendien kun je zo je onderwijs actualiseren en vernieuwen. De mogelijkheid om samen met het regionale bedrijfsleven keuzedelen te ontwikkelen voor de examenprogramma's stimuleert de kwaliteit van onderwijs tussen het (v)mbo en de bedrijven en instellingen.

### Kennis van de doelgroep

Het contact met leerlingen en de eigen coachende rol motiveert veel leraren voor hun werk. Dat neemt niet weg dat het adequaat stimuleren van leervaardigheden, metacognitieve kennis en zelfsturing bij leerlingen een lastig proces is. Het vinden van een goed evenwicht tussen sturen en loslaten vraagt om een individuele benadering en dus om kennis over individuele leerlingen en hun capaciteiten (De Bruijn, 2012). Meer nog dan in andere onderwijssectoren is de doelgroep in het (v)mbo zeer divers (Klatter & Van der Meer, 2019), met grote niveauverschillen tussen en binnen klassen. In de bovenbouw vmbo is er geregeld sprake van persoonlijke en gedragsproblematiek en het mbo kent een groeiende variëteit tussen leerlingen qua leerwegen (zoals voltijders, deeltijders, duale trajecten), beroepsdomein, leeftijd, culturele achtergrond en soms ook tussen leerlingen met een beperking of juist een specifiek talent.

De leraar moet dus gedifferentieerd en gedoseerd onderwijs kunnen bieden; een zij-instromer 'verzorgende' vraagt bijvoorbeeld ander onderwijs dan een vmbo-leerling die doorstroomt vanuit de techniek naar dezelfde opleidingsrichting. Sommige leerlingen zijn heel gemotiveerd voor hun studie, anderen kunnen zich minder concentreren doordat ze bijvoorbeeld in beslag worden genomen door mantelzorg of privéproblemen. Dit vraagt sterke begeleidingscompetenties en een expliciet pedagogisch bewustzijn. Contact met deze verschillende mensen vereist een open houding waarin je leerlingen tegemoet komt in hun individuele eigenschappen en leervoorwaarden.

## Meesterschap

Meesterschap omvat de pedagogisch-didactische rol: onderwijs ontwikkelen, lesgeven, begeleiden en beoordelen. Bovenal vraagt deze rol een open en authentieke houding om relaties op te bouwen met je leerlingen. Bij meesterschap gaat het niet alleen om kennis *over* pedagogisch-didactische methoden en het bijbehorende handelingsrepertoire; de pedagogische oriëntatie zit *in* de leraar en maakt dat leerlingen zich meer of minder willen inzetten voor een taak, voor het eigen leren en voor jou als leraar (Pols, 2019). Belangrijk is om daarbij aan te sluiten bij de motivatie van de leerlingen en die te bevorderen. Motivatie wordt gevoed door drie psychologische basisbehoeften: een goede relatie met de leraar en met elkaar, autonomie en een gevoel van competentie (Deci & Ryan, 2000).

Veel leraren voelen zich onthand als het gaat om pedagogiek. Ze vragen zich af of zij zich nog wel zo direct met de ontwikkeling en volwassenwording van hun leerlingen mogen bemoeien en of ze dat wel kunnen. Leraren stellen zich vaak terughoudend op als het gaat om waarden, normen en moraliteit, zeker als dit het beroepsmatig handelen overstijgt. Waar ze leerlingen wel wijzen op de eisen die het beroep stelt aan verantwoordelijk gedrag, aarzelen leraren als het gaat om maatschappelijk verantwoordelijk gedrag. Tegelijk moeten ze werken aan burgerschap (MBO Raad, 2017). Het doet een appel op de eigen professionele identiteit en persoonlijke normen en waarden die leidend zijn voor het handelen en opvoeden tot geïntegreerd burgerschap. Aandacht voor pedagogiek krijgt momenteel (weer) een steviger plek binnen het onderwijskundig discours, getuige onder meer de belangstelling voor het werk van Biesta (2019). Hoe sterker mbo-leraren beschikken over een 'pedagogisch kompas', des te gemakkelijker en wendbaarder ze passend handelingsrepertoire weten in te zetten. Ze weten dan goed te kiezen tussen sturen en loslaten of uitdagen en ondersteunen en dat komt de sfeer en het leren van leerlingen ten goede (Pols, 2019).

## Betekenisvol leren

Daarnaast zien we in het (v)mbo een toenemende nadruk op betekenisvol, activerend en authentiek leren en bijbehorende onderwijsvormen. Deze leeromgevingen helpen leerlingen om actief te leren en een eigen betrokkenheid op beroep en vakkennis op te bouwen. Aandacht voor opvattingen die leerlingen al hebben over hun leren (subjectieve leertheorieën) komt tegemoet aan hun behoeften en mogelijkheden, al is er nog weinig overeenstemming over hoe je dat concreet moet vormgeven in onderwijssituaties (De Bruijn & van Kleef, 2013).

Niet te onderschatten is dat leerlingen behalve op school ook leren van werkervaringen, leeftijdgenoten en in toenemende mate ook digitale media. Als leraar moet je met deze externe invloeden rekening houden en voldoende didactische werkvormen en leerstrategieën paraat hebben om bewust en verantwoord aan te sluiten bij de variatie tussen leerlingen en hun beginsituaties. Het handelingsrepertoire van leraren in het beroepsonderwijs blijkt nog (te) weinig gevarieerd om adequaat maatwerk te leveren (De Bruijn, 2019). Het evenwicht tussen stimuleren en voorschrijven blijkt dan moeilijk. Sterker inzetten op leeractiviteiten waarin het geleerde vanuit verschillende bronnen bij elkaar kan komen is aan te bevelen.

## Samenwerken in het onderwijsteam

Goed functionerende teams zijn lerende teams, waarin zingevend werk de belangrijkste drijfveer

van leraren vormt. Ze kenmerken zich door een collectieve taakstelling die in hoge mate tegemoetkomt aan de professionele wensen en verlangens van individuele docenten en leerlingen, en aansluit bij de schoolvisie (Hargreaves & Fullan, 2012). Een team bevat een mix van ervaring en expertises om leerlingen zo goed mogelijk op te leiden. Een citaat uit het *Kwalificatiedossier docent mbo* onderstreept deze samenwerking:

*'In onderwijsteams wordt de professionaliteit van docenten en teamleden met onderwijsondersteunende taken (zoals instructeurs, onderwijsassistenten en praktijkbegeleiders) geborgd. Elk team maakt intern afspraken over de verdeling van de taken en zorgen dat de benodigde expertises vertegenwoordigd zijn. Belangrijk is dat leerlingen het door het team verzorgde onderwijs als eenheid ervaren.'* (Van der Meer, 2015, p.3).

Uiteindelijk moet het team samen einddoelen formuleren en de weg daarnaartoe. Een verantwoord proces van curriculumontwikkeling start bij de einddoelen (*backwards design*) en bezit consistentie (*constructive aligned*) (Klatter, 2015; De Bruijn & Westerhuis, 2013). Praktijkopleiders uit het werkveld hebben in dat proces een essentiële rol, vandaar dat ook wel gesproken wordt van een uitgebreid lerarenteam (Nieuwenhuis, 2013). Deze verschillende organisaties (school en werkveld) met elk eigen verantwoordelijkheden vragen van de leraar de nodige organisatorische en communicatieve vaardigheden.

## 2.3 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

Wat zien leraren(teams), de onderwijsinstelling, het werkveld en de overheid als optimaal eindresultaat? En wat betekent dat vervolgens voor het ontwikkelproces van de leraar, het team van leraren en praktijkopleiders en het management? We vatten hieronder de belangrijkste zaken samen.

### Integreren leeromgevingen

Bij beroepsgericht leren en opleiden vervaagt het klassieke onderscheid tussen theorie en praktijk. Leerlingen leren in verschillende settingen met relatief veel tijd voor praktijkopdrachten en de stage (BPV), met verschillende leerinhouden en werkvormen. Aansturen van het leren gericht op het verbinden van (schoolse) kennis en praktijkervaringen blijkt voor sommige leraren niet eenvoudig, omdat ze praktische ervaring met het beroep missen. Continue scholing in het leren inzetten van adequate en wendbare begeleidingswijzen, in contact met het beroepenveld, is een voorwaarde (De Bruijn, 2012).

### Loopbaanontwikkeling

Leraren in het beroepsonderwijs hebben vaak een hybride loopbaan en een andere identiteitsontwikkeling dan hun collega's in het primair en voortgezet onderwijs. Voor de meeste leraren van beroepsgerichte vakken is het lesgeven een tweede baan, na of naast een baan in het bedrijfsleven. De relatie en mogelijke spanningsvelden tussen de rollen van beroepsbeoefenaar en leraar kunnen blijven bestaan. Dat heeft te maken met verschillen in loopbaan- en carrièreperspectieven in onderwijs en bedrijfsleven; het technisch bedrijfsleven biedt vooralsnog gunstiger perspectieven voor carrière en inkomen dan het beroepsonderwijs. Hier ligt een duidelijke rol en verantwoordelijkheid voor de overheid.

### Samenwerking onderwijs en bedrijfsleven

Beter inhoudelijk contact tussen de leraar op school, de leerling en de praktijkopleider tijdens de stage

of in de steeds vaker voorkomende hybride leeromgevingen (Hoeve & Zitter, 2011) is een voorwaarde om de verbinding tussen beide soorten kennis te verbeteren. Voor een goede studiekeuze en loopbaanoriëntatie moeten leraren heldere beroepsbeelden weten te creëren, gebaseerd op actuele kennis van het werkveld. Het vakmanschap is daarmee een niet te miskennen opdracht voor veel leraren in het beroepsonderwijs.

### Actief leren stimuleren

Veel innovatieve (v)mbo-opleidingen vervangen een focus op een formeel kennisaanbod door een focus op actieve kennisverwerving door de leerling en (aankomend) beroepsbeoefenaar. Dit vraagt van leraren en praktijkopleiders dat zij inhoudelijke en beroepsgerichte kennis en proceskennis toegankelijk maken voor leerlingen en hen begeleiden om relaties te leggen tussen impliciete en expliciete kennis van leerlingen en henzelf. Hierbij gaat het ook om reflectie op ervaringen en het leren in verschillende contexten verbinden. Dit is een belangrijke beroepsvaardigheid voor leerlingen. Leraren in het (v)mbo doen er dan ook goed aan hun pedagogisch-didactisch handelingsrepertoire continu uit te breiden om adaptief en betekenisvol beroepsonderwijs te kunnen vormgeven.

## LITERATUUR

### Gebruikte bronnen


Biesta, G. (2019). *Tijd voor Pedagogiek*. (Oratie). Stichting Nivoz. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

De Bruijn, E. (2012). Teaching in innovative vocational education in The Netherlands. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 18*, 637-653.

De Bruijn, E., & Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocational education: challenges to vocational educators. *Teaching and Teacher Education, 27*, 694-702.

De Bruijn, E. & Westerhuis, A. (2013). Pendelen tussen theorie en praktijk: over rolvastheid en rolontwikkeling. In H.de Jong, P. Tops, & M. van der Land (Reds.), *Prikken in praktijken. Over de ontwikkeling van praktijkonderzoek* (pp. 25-47). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Christoffels, I. & Baay, P. (2016). *De toekomst begint vandaag: 21ste-eeuwse vaardigheden in het beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The *what* and *why* of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory, 11*, 227- 268.

Erkens-Jansen, E. & Klatter, E.B. (2016). De conceptuele structuur van Techniek binnen de context van de PTH. In E.B. Klatter (Red.), *Tekenend Techniek! Didactiek van het Techniekonderwijs.* De opbrengsten van zes jaar lectoraatsonderzoek (pag. 34-46). Eindhoven: Fontys Hogescholen.

Hargreaves A., & M. Fullan (2012). *Professional capital, transforming teaching in every school.* London: Routledge.

Hoeve, E. & Zitter, Y. (2012*). Hybride leeromgevingen Het verweven van leer- en werkprocessen*. Den Bosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Klatter, E.B. & Van der Meer, M. (2019). *Een Lerende Instelling. Inquiry naar het professioneel kapitaal in het beroepsonderwijs*. Position Paper in opdracht van Ministerie van OCW. Rotterdam: NRO / Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.

Klatter, E.B. & Visser, K., Theeuwes, S., Wassenaar, T., & Van Veen, T. (2019). *Grip op Studiesucces. Adviesrapport Studiesucces*. Hogeschool Rotterdam.

Merriënboer, J.J.G. van & Kirschner, P. A. (2007). *Ten steps to complex learning. A systematic approach to Four-component Instructional Design*. London: Lawrence Erlbaum.

Nieuwenhuis, L.F.M. (2013). *Werken aan goed beroepsonderwijs.* Lectorale rede. Nijmegen: HAN.

Onderwijsraad. (2018*). Ruim baan voor leraren. Een nieuw perspectief op het leraarschap.* Den Haag: Onderwijsraad.
https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2018/11/07/ruim-baan

Pols, W. (2019). '*Je moet op dat moment reageren en je weet nooit of je het juiste doet.' Pedagogiek in het middelbaar beroepsonderwijs.* Lectoraat Versterking Beroepsonderwijs. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.

Rijgersberg, A. (2019). *Wie ben ik? Professionele identiteit van docenten in hoger beroepsonderwijs*. Masterthesis Onderwijswetenschappen. Rotterdam: Erasmus Universiteit.

Theunissen, M. (2017). *Samen Opleiden.* Openbare Les, Hogeschool Rotterdam. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij

Van der Meer, J. (2015). *Het Kwalificatiedossier van de docent mbo.* Woerden: MBO Raad.

Van der Sanden, J.M.M. (2004*). Ergens goed in worden. Naar leerzame loopbanen in het onderwijs*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.

Vloet, C. & Klatter, E.B. (2016). Het expliciteren van de Pedagogical Content Knowledge van docenten Techniek. In E.B. Klatter (Red*.) Tekenend Techniek! Didactiek van het Techniekonderwijs. De opbrengsten van zes jaar lectoraatsonderzoek* (pag. 20-32). Eindhoven: Fontys Hogescholen.

Young, M. (2007). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Abingdon, UK: Routledge.

## Verder lezen

Deze publicatie geeft een overzicht van de pedagogisch-didactische uitdagingen aan het beroepsonderwijs en de vereiste competenties voor leraren.
De Bruijn, E. (2019) *Leren van en voor werken: de waarde(n) van beroepsonderwijs*. Heerlen: Open Universiteit.
www.researchgate.net/publication/332246015_Leren_van_en_voor_werken_de_waarden_van_beroepsonderwijs

Deze publicatie biedt een analyse van het opleiden van leraren voor het beroepsonderwijs, met specifieke aandacht voor de pedagogische opdracht.
Klatter, E.B. (2015). *Professionele identiteit in perspectief. Intensieve relaties voor ijzersterk beroepsonderwijs*. Openbare Les. Rotterdam: Uitgeverij Hogeschool Rotterdam.
https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/projecten-en-publicaties/pub/professionele-identiteit-in-perspectief/3de59b00-8fda-4fe2-be23-ed50b496e0fa/

Dit is een verkenning van de verschillende soorten kennis die in beroepsonderwijs een rol spelen en de consequenties voor leraar en onderwijs.
Onstenk., J. & van den Berg, J. (2019). *Weten wat je doet. Kennis en vakmanschap in het mbo*. Den Bosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
https://ecbo.nl/onderzoekspublicatie/weten-wat-je-doet-kennis-en-vakmanschap-in-het-mbo/

Het beroepsbeeld voor leraren in het mbo beschrijft de verschillende mogelijke rollen en niveaus.
Snoek, M., Held, M., & Medendorp, L. (2019). Docent in het mbo: een dynamisch en veelzijdig beroep. *Vaktijdschrift Profiel voor beroepsonderwijs*, 2019(2), 12-16.
https://pure.hva.nl/ws/files/5520316/Profiel_maart2019_beroepsbeeld_mbo_docent.pdf

Zie ook:
www.platformsamenopleiden.nl/
https://www.bvmbo.nl/mbo-manifest/

# 3

# DE LERAAR ALS VAKDIDACTISCH EXPERT

Fred Janssen, Rick de Graaff, Elwin Savelsbergh en Arie Wilschut

## 3.1 INTRODUCTIE

In dit hoofdstuk staat centraal wat vakdidactische expertise is, waarom het essentieel is en hoe je als leraar deze expertise kunt blijven ontwikkelen. Voor elke leraar gelden drie vakdidactische kernvragen:

- Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen over dit thema?
- Hoe kan ik dit onderwijzen?
- Hoe kan ik nagaan wat leerlingen hebben geleerd?

Goed lesgeven is geen algemene vaardigheid die een leraar naar believen bij elk schoolvak of domein kan inzetten. Biologielerares Isa bijvoorbeeld (zie kader hieronder) weet haar leerlingen inhoudelijk te motiveren en uit te dagen tot diep leren. Maar voor haar invallessen natuurkunde mist ze de benodigde vakinhoudelijke en vakdidactische expertise om zulk motiverend en uitdagend onderwijs te verzorgen. Dit is ook een terugkerende bevinding van onderzoek naar *out-of-field teaching*, lesgeven in domeinen buiten het eigen expertisegebied (Ingersoll, 1998; Du Plessis, 2017).
Dit onderstreept het belang van vakinhoudelijke en vakdidactische bekwaamheid. Niet voor niets beslaan ze twee van de drie domeinen in de wettelijke bekwaamheidseisen, naast pedagogische

**Hetzelfde boek, twee keer anders**

Neem Joyce en Isa. Ze geven beiden biologie en gebruiken hetzelfde lesboek, maar gaan daar verschillend mee om. Joyce volgt de inhoud en opzet van het boek en zoekt daar gevarieerde en activerende werkvormen bij. Het valt haar op dat leerlingen de verbanden tussen de verschillende hoofdstukken niet altijd zien, maar ze weet niet goed hoe ze de leerstof anders zou kunnen behandelen. Voor Isa is de methode een startpunt, maar ze anticipeert op wat leerlingen moeilijk zullen vinden en ze maakt haar eigen onderscheid tussen hoofd- en bijzaken. Ook probeert ze verbanden te leggen tussen verschillende hoofstukken en met andere vakken. Ze benadert de leerstof vaak vanuit een andere invalshoek dan het boek om het voor leerlingen interessanter en relevanter te maken. Ook probeert ze de leerstof niet als losse feiten te brengen, maar als antwoord op een vraag en leert ze leerlingen relevante vragen te stellen, antwoorden te bedenken en deze kritisch te toetsen.
Isa heeft een breed vakdidactisch lesrepertoire opgebouwd en kan daardoor flexibel inspelen op actualiteiten, leermoeilijkheden en onverwachte vragen en kan ook in interdisciplinaire projecten de kern van haar vak een goede plaats geven.
Isa geeft als invaller ook af en toe natuurkunde en daarbij merkt ze dat het haar niet lukt op een vergelijkbare manier les te geven. Haar lessen lijken dan veel meer op die van Joyce en ze slaagt er minder goed in om leerlingen te motiveren en uit te dagen om over de stof na te denken. Ze mist voor dit vak de benodigde inhoudelijke en didactische expertise.

bekwaamheid. Ontwikkelingsgericht werken aan deze twee vakgebonden bekwaamheden is dan ook een belangrijke pijler van professionalisering van leraren.

In dit hoofdstuk schetsen we eerst op hoofdlijnen de kennisbasis voor hoe leraren hun vakdidactisch repertoire kunnen uitbreiden. Daarna werken we enkele kernthema's binnen de vakdidactiek van de talen, natuurwetenschappen en maatschappijvakken beknopt uit, om af te sluiten met aanbevelingen voor hoe leraren hun vakdidactische expertise kunnen blijven ontwikkelen.

## 3.2 DRIE VAKDIDACTISCHE BENADERINGEN

De kennis over hoe je blijvend je vakdidactische repertoire kunt uitbreiden is afkomstig uit vakdidactisch onderzoek en uit vakdidactische praktijkkennis van leraren. In het Engels wordt deze praktijkkennis ook wel aangeduid met de term Pedagogical Content Knowledge, kortweg PCK (Van Driel & Berry, 2010). Grofweg zijn in al die kennis drie benaderingen van de vakdidactiek te onderscheiden (Shulman & Quinlan, 1996; Janssen, Hulshof, & Van Veen, 2016):

- Onderwerpspecifieke vakdidactiek
- Generieke vakdidactiek
- Disciplinespecifieke vakdidactiek

### Onderwerpspecifiek

Bij een onderwerpspecifieke benadering staan doelen, aspecten die leerlingen moeilijk vinden, onderwijsaanpak en evaluatie van een specifiek lesonderwerp centraal, bijvoorbeeld de Franse revolutie of de spijsvertering. Deze benadering is het meest gangbaar. Door het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van hun lessen bouwen leraren deze kennis op.

### Generiek

De eveneens veelgebruikte generieke vakdidactiek neemt algemene pedagogisch-didactische principes als uitgangspunt en past die vervolgens toe op het onderwijzen van bepaalde onderwerpen. Zo weten we dat leerlingen voor het oplossen van problemen niet alleen de juiste concepten en feiten moeten kennen (conceptuele kennis), maar ook moeten weten wanneer ze die kunnen toepassen (situationele kennis) en hoe ze dit moeten doen (strategische kennis). Dit algemene inzicht over probleemoplossing kan vervolgens worden uitgewerkt voor en toegepast op specifieke lesonderwerpen (een voorbeeld hiervan is te vinden in Janssen et al., 2016).

### Disciplinespecifiek

Beide vorige benaderingen zijn waardevol, maar vragen om een aanvulling waarin de eigen aard en karakteristieke manieren van denken en werken van de discipline centraal staan (Schwab, 1964; Shulman & Quinlan, 1996; Deng, 2008). In een disciplinespecifieke benadering worden juist karakteristieke manieren van denken en werken binnen een discipline als uitgangspunt genomen voor de inrichting van het onderwijs. Neem bijvoorbeeld een vakoverschrijdend thema als de plastic soep. Om grip te krijgen op dit complexe vraagstuk moet je het vanuit meer disciplinaire invalshoeken benaderen (Janssen, 2017). Bijvoorbeeld een geografisch perspectief (waar komt de plastic soep precies voor en waarom juist daar?), een chemisch (wat is de samenstelling van de plastics en hoe en onder welke condities worden ze afgebroken?), een ecologisch (wat zijn de gevolgen voor organismen en hun leefomgeving?), een historisch

(een vergelijking tussen vroegere samenlevingen van schaarste en de huidige overvloed), een ethisch (wat is goed om te doen en met welke betrokkenen moeten we rekening houden?) en ten slotte een taalkundig perspectief (welke termen gebruiken mensen om deze kwestie te framen?).
Elk van deze disciplines kent eigen karakteristieke manieren van denken en werken. In een disciplinespecifieke vakdidactiek start het vormgeven van onderwijs met het expliciteren daarvan. Welke soort vragen horen bij een (deel-)discipline en welke strategieën gebruik je voor het zoeken naar en kritisch toetsen van antwoorden? De laatste jaren wordt steeds meer onderzoek gedaan naar bijvoorbeeld taalkundig, historisch, biologisch en wiskundig denken (zie ook de kaders op pagina 43 en 47). Deze disciplinespecifieke denk- en werkwijzen vormen het fundament van vakdidactische expertise, omdat ze twee essentiële functies kunnen vervullen (Janssen, Hulshof, & Van Veen, 2019):

- Ze vormen krachtig ontwerpgereedschap voor leraren voor het inrichten van lessen en het curriculum.
- Ze vormen krachtig denkgereedschap voor leerlingen om kennis en vaardigheden te ontwikkelen en grip te krijgen op complexe disciplinaire en interdisciplinaire vraagstukken.

## 3.3 MODERNE VREEMDE TALEN

De didactieken van de vreemde talen kennen meer overeenkomsten dan verschillen. Bij elke vreemde taal draait het om de ontwikkeling van taalvaardigheid, aangevuld met kennis van cultuur en samenleving, (jeugd)literatuur en kennis over taal (De Graaff, 2018). Dat geldt voor de traditionele schoolvakken Engels, Duits en Frans, maar ook voor Spaans of Chinees, en voor onderwijs in Nederlands als tweede taal of in thuistalen zoals Papiamento, Pools, Turks of Arabisch.
Natuurlijk zijn er verschillen in streefniveaus door verschillen in moeilijkheidsgraad: sommige talen lijken meer op het Nederlands dan andere en met sommige talen komen leerlingen veel meer in aanraking dan met andere. Toch zijn de leerdoelen, de leerprocessen en de evaluatievormen, en daarmee de vakdidactiek, grotendeels vergelijkbaar. Goede taalleraren stellen zichzelf de drie al eerder genoemde vakdidactische kernvragen:

- Welke aspecten van taalvaardigheid en -kennis zijn echt de moeite waard om te onderwijzen?
- Hoe kan ik mijn leerlingen die het beste onderwijzen?
- Hoe kan ik nagaan wat mijn leerlingen hebben geleerd?

In de tussendoelen en eindtermen voor het onderwijs in vreemde talen (MVT) staat functionele taalvaardigheid centraal: taal leren om taal te kunnen gebruiken (voor havo en vwo aangevuld met eindtermen voor literatuur). In de afgelopen tien jaar heeft het Europees Referentiekader (ERK, zie www.erk.nl) een belangrijke rol gespeeld in de uitwerking van die communicatieve vaardigheden, zowel qua focus als niveaubepaling. Het ERK gaat over wat en hoe goed leerlingen taal moeten kunnen gebruiken, maar vertelt niets over hoe iemand een vreemde taal (het beste) leert en geeft ook geen richtlijnen voor de manier waarop je een vreemde taal het beste kunt onderwijzen.

### Grammatica versus woordenschat

Vanwege de communicatieve leerdoelen vraagt

adequaat *taal*didactisch handelen om een disciplinespecifieke benadering, en wel vanuit wat we weten over natuurlijke manieren van taal*verwerving* en hoe je die als leraar het beste kunt ondersteunen. Mensen leren taal door taal te gebruiken, al doende dus. Verder weten we dat blootstelling aan taalaanbod (input) een essentiële voorwaarde is voor taalontwikkeling; dat je taal goed leert gebruiken door dat veel te doen; dat taalleerders en taalgebruikers in de eerste plaats gericht zijn op betekenis; en dat je voor een heldere communicatie inhoud moet kunnen vormgeven (Long, 2009).

Kennis over taalstructuur en oefenen van taalvormen heeft maar een beperkt effect op correct taalgebruik. Toenemende correctheid is geen voorwaarde voor, maar een gevolg van taalontwikkeling. Dat wil niet zeggen dat aandacht voor taalstructuur niet zinvol zou zijn. Onderzoek laat zien dat expliciete kennis over taalstructuur kan helpen bij taalontwikkeling en taalgebruik (zie De Graaff, 2018), omdat taalleerders daardoor beter weten waar ze op kunnen focussen bij het begrijpen en gebruiken van taal. Maar het is niet zo dat het oefenen van (expliciete) grammaticakennis vanzelf leidt tot (impliciete) taalvaardigheid. Dat verklaart waarom leerlingen 'fouten' blijven maken in praktische opdrachten, ook als ze in gecontroleerde opdrachten regels correct kunnen toepassen (Piggott, 2018; Westhoff, 2006).

## Actief taal gebruiken

Taalvaardigheid is het kunnen begrijpen en gebruiken van taal met toenemende mate van vloeiendheid, complexiteit, correctheid en adequaatheid (Housen, Kuiken, & Vedder, 2012). Taaldidactiek zoekt naar ontwerpprincipes voor werkvormen die dat effectief weten te bevorderen. Als leraar is het zaak te zoeken naar werkvormen die leerlingen stimuleren om zelf de taal veel en actief te gebruiken.

Natuurlijke situaties om de doeltaal te gebruiken doen zich in de les niet vanzelfsprekend voor. De leraar is meestal de enige ervaren doeltaalgebruiker in het klaslokaal. Dat doet een groot beroep op hem als bron van taalaanbod en als vormgever van activiteiten waarin leerlingen de taal zo functioneel mogelijk kunnen gebruiken. Dat kan bijvoorbeeld door fysieke of online contacten met *native speakers* te organiseren.

Maar goed talenonderwijs is veel meer dan alleen vaardighedenonderwijs. De ontwikkeling van taalvaardigheid is ook en vooral een middel waarmee leerlingen zich kunnen ontwikkelen tot communicatieve, interculturele en taalbewuste (wereld)burgers (De Graaff & Lowie, 2018). In je didactiek integreer je dus taalvaardigheid als doel op zich en als middel voor cultureel bewustzijn en persoonsvorming. Als leraar MVT moet je leerlingen in de eerste plaats kunnen laten ervaren hoe ze hun taalvaardigheid kunnen inzetten om te communiceren met medemensen ongeacht hun talige of culturele achtergrond, en om kennis te verwerven, cultuur te waarderen en zo de wereld beter te begrijpen.

## De juiste balans

In de praktijk worstelen veel leraren met een goede balans en samenhang tussen taalvaardigheid, taalkennis en cultureel-literaire kennis en houding. De afgelopen jaren hebben de Meesterschapsteams MVT en Nederlands zich ingezet voor een andere balans in het talenonderwijs: taalvaardigheid niet als doel op zich, maar als middel om effectief te kunnen communiceren in internationale en interculturele situaties, om inzicht op te doen over taal als fenomeen en om je eigen en andere culturen beter te leren begrijpen en waarderen. Voor Curriculum.nu

hebben de ontwikkelteams voor MVT en Nederlands dit ook als uitgangspunt genomen. Dit kan betekenen dat de leerdoelen zullen veranderen, en daarmee de leeractiviteiten, de toetsvormen en dus ook de vakdidactiek.
Deze meer inhoudelijke taal- en cultuurbewuste benadering heeft interessante raakvlakken met andere disciplinespecifieke vakdidactieken. Cultureel bewustzijn bevat kenmerken van burgerschap, maatschappijleer, aardrijkskunde, geschiedenis. Dus ben je als vakdidactisch bekwame taalleraar ook in staat om gerelateerde leerprocessen te ontwerpen, begeleiden en evalueren: taal als uitdrukking van waarden, inlevingsvermogen, burgerschapsvorming, informatieverwerking in de context van vreemde talen en cultuur. Bovendien is voor elk schoolvak disciplinespecifieke geletterdheid essentieel: wat moeten leerlingen kunnen om adequaat te denken, redeneren, formuleren enzovoort bij vakken als geschiedenis of natuurkunde? Bekwame talenleraren kunnen bijdragen aan deze ontwikkeling bij hun leerlingen, omdat zij zich bewust zijn van contextspecifieke taal bij het leren. Het komt daarbij aan op een bewuste keuze van taalmiddelen ('teksten'), bewuste aandacht voor adequaat taalgebruik en het bewust waarderen en benutten van de talige en culturele achtergronden van je leerlingen.

## 3.4 NATUURWETENSCHAPPEN

Hoewel de bètavakken van de drie vakkenclusters misschien wel het duidelijkst een gezamenlijk imago hebben, gaat achter dit imago een variëteit aan disciplines en benaderingen schuil - biologie, natuurkunde, scheikunde, wiskunde, de technische vakken en delen van de aardwetenschappen – die ieder op een eigen manier naar de wereld kijken, met bijbehorende concepten, vaardigheden en denkwijzen, en met bijbehorend vakdidactisch repertoire.
Een belangrijke drijfveer achter de didactische ontwikkeling van het bètaonderwijs in de afgelopen decennia was de observatie dat leerlingen na het volgen van bijvoorbeeld mechanicaonderwijs prima mechanicaopgaven kunnen maken, maar dat ze hun kennis niet toepasten op alledaagse situaties (bijvoorbeeld Gilbert & Watts, 1983). Kennelijk bleef de schoolkennis een abstractie zonder verbinding met de realiteit. De didactische opgave was om te komen tot meer betekenisvol onderwijs, waarbij leerlingen het op school geleerde wel in de echte wereld betekenis geven en toepassen. We bespreken hieronder drie benaderingen die hieruit zijn voortgekomen.

### Ervaringen en voorkennis

Eén benaderingswijze is dat leerlingen eerst voldoende vertrouwd moeten raken met waarnemingen en verschijnselen voordat ze toe zijn aan abstracte beschrijvingen daarvan, en dat voortijdige abstractie zelfs het zuiver waarnemen zou verhinderen. Zoals Wagenschein (1968) het uitdrukte: *'rettet die Phänomene' van het 'verdunkelnde Wissen'* ('red de verschijnselen van de verduisterende sluier van de kennis'). De didactische consequentie hiervan is een sterke nadruk op ervaringsgericht leerlingonderzoek. Deze ervaringen zouden ertoe moeten leiden dat leerlingen op zoek willen naar theoretische verklaringen.
Een meer psychologische invalshoek biedt de *cognitive-conflict*benadering: als leerlingen voorafgaand aan de instructie zouden merken dat hun alledaagse kennis leidt tot onjuiste conclusies en verwachtingen, zou er behoefte ontstaan aan een betere theorie. Positiever gesteld: in je onderwijs bouw je voort op en systematiseer je de al aanwezige kennis.

In beide gevallen stelt deze benadering hoge eisen aan de vakdidactische kennis van de leraar: je moet diep inzicht hebben in het denken en de denkbeelden van de leerlingen en bovendien de vakstructuur zodanig beheersen dat je daar flexibel op in kunt spelen.

### *Contexten en concepten*

Een tweede benaderingswijze is het gebruik van leefwereld-contexten om betekenis te geven aan de te leren theorieën en concepten. Niet slechts als illustratie bij of introductie op de stof, maar als leerstofordenend principe en met het expliciete leerdoel om de verworven kennis te kunnen toepassen in die contexten. Nederland was in jaren zeventig en tachtig voortrekker in het ontwikkelen van deze context-conceptbenadering met het PLON[1]-materiaal voor natuurkunde. Zo was er een module over veiligheid in het verkeer, waarin leerlingen onderzoek deden naar de remweg van hun eigen fiets en de beschermende werking van gordels en helmen. Een consequente uitwerking volgens deze benadering verandert ook de inhoud van het vak: sommige concepten passen niet meer bij de behandelde contexten en andere concepten moeten worden toegevoegd.

Tegen deze benadering ontstond weerstand bij vooral leraren in de hogere onderwijsniveaus. Ze zagen de systematische samenhang binnen hun vak in het gedrang komen en vreesden dat een context-gebaseerd programma niet goed zou voorbereiden op het vervolgonderwijs. Hoewel varianten van de context-conceptbenadering inmiddels hun weg gevonden hebben naar de meest gebruikte methoden, en zelfs naar de eindexamenprogramma's havo en vwo, is ze nog steeds een bron van controverse. Critici zien de grote context aan het begin van een hoofdstuk uit de methode als afleidend (*extraneous cognitive load*), en maken zich zorgen over een verzwakking van de basisvaardigheden en systematische kennisopbouw. Voorstanders op hun beurt vinden dat de meest gebruikte methoden de context louter als een inleidende versiering benutten, waarna het hoofdstuk vervolgt met traditioneel geordende leerstof. Deze problemen met context-gebaseerd onderwijs zijn deels terug te voeren op de hoge eisen die deze benadering stelt aan de vakdidactische bekwaamheden van de leraar: in aanvulling op de bekwaamheden die hiervoor al genoemd werden, zijn er nu twee 'concurrerende' betekenissystemen waaraan de leraar recht moet doen, en waartussen hij doelgericht moet navigeren: dat van de (leefwereld)context, en dat van de conceptuele leerstofinhoud.

### *Onderzoekend leren*

Een derde invalshoek is die van het onderzoekend leren, waarbij meer nadruk ligt op het proces dat tot kennis leidt. Hierbij zijn niet alleen conceptuele kennis en vaardigheden belangrijk, maar ook het onderzoeksproces dat tot die kennis geleid heeft. Het is niet voldoende als leerlingen leren over onderzoek, ze moeten het proces ook zelf ervaren.

De opvattingen over het doel van onderzoekend leren verschillen: onderzoekend leren blijkt niet erg effectief om basisbegrippen aan te leren, maar kan wel bijdragen aan het oproepen van productieve vragen voor verder leren, diepere verwerking van de

1 Het Project Leerplanontwikkeling Natuurkunde was een curriculumontwikkelingsproject uitgevoerd door de vakgroep natuurkundedidactiek van de Universiteit Utrecht (1973-1986). Er werd een volledig contextgebaseerd curriculum ontwikkeld en beproefd tot een eigen mavo-eindexamen (experimenteerruimte van OC&W). Zie verder: https://elbd.sites.uu.nl/2017/07/10/plon/

leerstof en het ontwikkelen van onderzoeksgerelateerde denk- en werkwijzen in het domein (Bakker, 2018). Die laatste toevoeging is cruciaal: een leerling ontwikkelt denk- en werkwijzen altijd in samenhang met daartoe geschikte inhouden en bovendien zijn die werkwijzen deels domeinspecifiek. De vakdidactische uitdaging voor de leraar is om passende combinaties te maken van inhouden en vraagstellingen met denk- en werkwijzen en de ontwikkeling van beide te ondersteunen, bijvoorbeeld door het stellen van geschikte vragen en het modelleren van de gewenste denkhandelingen.

Redeneren en argumenteren is een wezenlijk onderdeel van onderzoekend leren. Hoewel de bètavakken minder talig lijken dan de mens- en maatschappijvakken, is de ontwikkeling van vaktaal ook voor deelname aan bèta-wetenschappelijke en technologische praktijken essentieel. Het gaat dan om de beheersing van de inhoudelijke terminologie en het herkennen van signaalwoorden in opgaven tot het beheersen van de zinsconstructies die nodig zijn om een redenering of een argument vorm te geven (academische taalontwikkeling). Ook hier verschilt het gewenste genre per vakgebied en is vakdidactische kennis nodig om de beoogde taalontwikkeling goed te begeleiden (Van Dijk & Hajer, 2018).

Waar het gesprek over de fasen van de maan of de atoomtheorie zo objectief mogelijk kan worden gevoerd, komen bij andere onderwerpen onvermijdelijk ook normatieve overwegingen in het spel: de biologen zijn van oudsher vertrouwd met onderwerpen rond gezondheid, seksualiteit en genetische modificatie, maar ook de andere natuurwetenschappen krijgen toenemend te maken met normatieve kwesties, bijvoorbeeld bij interdisciplinaire vraagstukken rond duurzaamheid en klimaatverandering. De vakdidactische uitdaging is hier om, vanuit kennis van zowel de vakinhoud als de mogelijke opvattingen en gevoeligheden van leerlingen, een productieve dialoog tot stand te brengen waarin je de wetenschappelijke feiten en de waarden en normen van individuele leerlingen respecteert.

### Een vakkundige blik op de huid

Een onderwerp in het biologieonderwijs, bijvoorbeeld de huid, kun je als leraar vanuit verschillende vakgerichte denk- en werkwijzen benaderen. Vanuit een ontwerpperspectief kijk je met leerlingen naar de functies van de huid en hoe deze worden vervuld en waarom op deze manier. Vanuit een evolutionair perspectief is de vraag hoe onze, hoofdzakelijk haarloze, huid is geëvolueerd. Met een ontwikkelingsbiologische bril op kijk je hoe de huid tijdens iemands leven verandert. Je kunt deze denkwijzen niet alleen gebruiken om te bepalen welke aspecten van een onderwerp je moet of kunt behandelen, maar ook omgekeerd het thema huid benutten om leerlingen in te leiden in diverse biologische denk- en werkwijzen.

### *Invloed van wetenschap*

De hoeveelheid kennis in de natuurwetenschappen is in de laatste eeuw explosief gegroeid en de traditionele disciplines zijn deels van karakter veranderd, bijvoorbeeld doordat interdisciplinaire vraagstukken een centralere plaats kregen. Ook in het voortgezet onderwijs wint interdisciplinaire samenwerking aan belang en samenwerken met leraren uit andere vak-

gebieden behoort dan ook tot de bekwaamheidsvereisten voor iedere leraar.
Dit geldt niet voor alle bètavakken in gelijke mate: waar het wiskundeprogramma nauwelijks beïnvloed wordt door nieuw wiskundeonderzoek, moeten in de biologie onderwerpen als genetica regelmatig herzien worden in het licht van actuele ontwikkelingen. De selectie van inhouden en organisatie is dan ook een belangrijk issue.
Natuurlijk wordt die selectie voor een belangrijk deel gemaakt in de kerndoelen en in de examenprogramma's, en ook de methodeschrijvers maken hierin keuzes, maar er liggen zeker ook keuzes op school- en leraarniveau. Welke keuzes een leraar voorstaat, hangt mede af van zijn visie op het doel van het bètaonderwijs, en daarover verschillen de opvattingen. Roberts (2014) heeft het in dit verband over een *curriculum emphasis:* een samenhangende boodschap over het doel en de betekenis van de natuurwetenschappen. Die boodschap gaat verder dan de vakinhoudelijke feiten en de regels en vormt een antwoord op de vraag van de leerling 'waarom moet ik dit leren?' Roberts onderscheidt wetenschap onder meer als:

a) correcte kennis
b) solide bouwwerk van systematische kennis (redeneren en bewijzen)
c) denkmethode (nadruk op processen en procedures)
d) achtergrond voor meningsvorming en maatschappelijke keuzes
e) nuttige kennis in de alledaagse leefomgeving
f) bijdrage aan persoonlijke betekenisgeving

De *emphasis*-voorkeur van de leraar varieert per persoon, maar ook per vakgebied: biologieleraren scoren gemiddeld hoger op de perspectieven d en e, terwijl onder natuurkundeleraren meer steun is voor b en c (De Putter-Smits, Taconis, Jochems, & Van Driel, 2011). Ons (nog niet gepubliceerde) onderzoek onder studenten aan de Hogeschool Utrecht suggereert dat Nederlandse bètaleraren in spe het in vergelijking met hun Amerikaanse collega's minder vanzelfsprekend vinden om maatschappelijke en normatieve kwesties te behandelen in hun schoolvak. Uiteraard gaat het in beide onderzoeken om gemiddelden en zijn er grote individuele variaties. Op een school met een sterke pedagogische identiteit zullen leraren wellicht een meer gedeelde opvatting ontwikkelen. Dit collegiale gesprek over de rol van het bètaonderwijs en de daarbij benodigde vakdidactiek is essentieel om, in de stroom van lopende en komende onderwijstrends, zoals *game-based* leren, *augmented reality*, *maker*-onderwijs, ontwerpgericht onderwijs en gepersonaliseerd leren, alles te beproeven en het goede, dat wil zeggen datgene wat bijdraagt aan de wezenlijke opdracht van het bètaonderwijs, te behouden.

## 3.5 MAATSCHAPPIJVAKKEN

De maatschappijvakken bestaan uit een aantal verschillende vakgebieden met eigen karakteristieken. Eén 'vakdidactiek van de maatschappijvakken' bestaat daarom niet. Tot de maatschappijvakken rekent men doorgaans aardrijkskunde, economie, geschiedenis en maatschappijleer.
Aardrijkskunde heeft raakvlakken met de bètavakken (fysische geografie) en maatschappijleer (sociale geografie). Economie heeft, naast een maatschappelijke, ook een sterk rekenkundige kant, waarvan de didactiek verwantschap toont met die van rekenen/wiskunde. Maatschappijleer en sociale geografie onderscheiden zich van geschiedenis door een con-

centratie op sociaalwetenschappelijke concepten die de sociale werkelijkheid min of meer wetmatig beschrijven, terwijl geschiedenis meer accent legt op het onvoorspelbare en incidentele.
Een vak wordt meer getypeerd door de wijze van denken en problemen oplossen dan door de inhouden waarop je deze toepast. Bovengenoemde uiteenlopende benaderingen van de maatschappelijke werkelijkheid bepalen die verschillende denkwijzen en de didactiek van de verschillende vakken heeft zich dan ook in van elkaar gescheiden werelden ontwikkeld. Desondanks speelt een aantal vakdidactische aspecten bij alle maatschappijvakken een rol. We bespreken er zeven.

### *1. Spanning tussen beschrijven en analyseren*

Doel van de maatschappijvakken is de maatschappelijke werkelijkheid te leren begrijpen en analyseren. Deze werkelijkheid is echter divers, grillig en tot op zekere hoogte onvoorspelbaar. Algemene regels en wetmatigheden moet men altijd zien tegen de achtergrond van concrete contexten. Leraren moeten deze contexten altijd omschrijven alvorens een abstractere en conceptuele analyse aan de orde te stellen.
Vooral leraren aardrijkskunde en geschiedenis lopen het risico dat de beschrijvende component de overhand krijgt. Gevolg is dat leerlingen het doel van deze vakken gaan opvatten als het onthouden van feiten over diverse perioden of regio's. Dat is de reden waarom deze vakken soms ook getypeerd worden als 'leervakken' waarbij memoriseertechnieken een grote rol zouden spelen. Dat staat haaks op de opvatting van een vak als denkwijze en methodiek om problemen op te lossen.
Bij economie, en in mindere mate maatschappijleer, speelt vaak het omgekeerde. De nadruk ligt daar op abstracte concepten (bij economie bijvoorbeeld: schaarste, markt, welvaart, conjunctuur, bij maatschappijleer: rechtsstaat, parlementaire democratie, arbeidsmarkt, massamedia), waarbij het moeilijk is voor leerlingen om daarachter concrete contexten te herkennen. In het moderne economieonderwijs is daarom de context-conceptbenadering ingevoerd.
Er is dus sprake van verschillende vakculturen, waarbij geschiedenisleraren meer gewend zijn (spannende) 'verhalen over vroeger' te vertellen en daarbij soms de conceptuele analyse vergeten, terwijl economieleraren (en in mindere mate ook leraren maatschappijleer en aardrijkskunde) hun inhouden eerder groeperen rond abstracte concepten.

### *2. Talig karakter*

In het verlengde van het voorgaande speelt bij de maatschappijvakken taal een belangrijke rol. Ze bedienen zich niet alleen van vaktermen (zoals feodalisme, sociale gelaagdheid of prijselasticiteit), maar ook van alledaagse woorden die binnen het vak andere betekenissen krijgen. Zo betekent het woord 'markt' voor een econoom iets anders dan een plein met kraampjes, en het begrip 'bron' voor een historicus iets anders dan een vindplaats van helder opborrelend water. Ook schooltaalwoorden die leerlingen niet dagelijks gebruiken, zoals 'stimuleren', 'evolueren', 'beïnvloeden' en 'nuanceren' kunnen barrières opleveren.

### *3. Waardegeladen*

De maatschappijvakken gaan over mensen en hun samenleving. Daarin hebben leraren te maken met de spanning tussen wat feitelijk het geval is en wat wenselijk is. Beschrijvingen van maatschappelijke toestanden kunnen niet ophouden bij de weergave van de werkelijkheid, deze moeten leraar en leerlin-

gen ook beoordelen: Wat is onrecht en hoe kun je dat bestrijden (maatschappijleer)? Hoe kunnen bedrijven efficiënt produceren en toch hun werknemers recht doen (economie)? Wat te doen met milieu- en vervuilingsproblematiek (aardrijkskunde)? En hoe kunnen wij verantwoordelijkheid nemen voor een koloniaal verleden (geschiedenis)?
Met deze waardegeladenheid moeten leraren maatschappijvakken rekening houden. Ze moeten zich bewust zijn van hun eigen waarden en opvattingen en professioneel weten om te gaan met verschillende perspectieven en standpunten. Ze moeten leerlingen helpen een eigen standpunt te onderbouwen en weten hoe je discussies en argumentaties over controversiële onderwerpen in de klas het best kunt begeleiden. Het oefenen met argumentatievaardigheden speelt vooral bij maatschappijleer een belangrijke rol, maar ook bij sociale geografie en economie komt het aan de orde. Bij geschiedenis speelt de vraag hoe je kennis van het verleden kunt inzetten om maatschappelijke standpunten te onderbouwen of te bestrijden (denk bijvoorbeeld aan het slavernijverleden en geschiedenis van genocides). Argumenteren doet ook weer een beroep op de taalvaardigheden van leerlingen. Leraren maatschappijvakken zouden zich dus ook moeten bekwamen in de bijbehorende taaldidactische aspecten.

### *4. Inleving*

Bij maatschappijvakken worden leerlingen geconfronteerd met andere mensen in diverse rollen, waaronder rollen die ze zelf nooit hebben gespeeld of nooit zullen spelen. Het is van belang om leerlingen te stimuleren zich in de positie van een ander te verplaatsen. Hoe ziet de wereld eruit voor de bewoner van een ontwikkelingsland, voor een ondernemer of een middeleeuwse horige?
Zich verplaatsen in een ander vergt oefening en dat gebeurt in de maatschappijvakken op uiteenlopende manieren. Bij geschiedenis is vaak plaats voor verhalen over concrete belevenissen van bepaalde personen, waarbij de didactische uitdaging is om je als leraar niet te verliezen in betekenisloze details en het verhaal te duiden via achterliggende principes. Bij maatschappijleer worden de posities van diverse betrokkenen herleid tot meer abstracte 'actoren' en aardrijkskundeleraren zullen het eerder hebben over sociale groepen of lagen. In beide gevallen is de uitdaging daarin levende mensen van vlees en bloed te herkennen. Economie gaat uit van mensen die handelen volgens economische wetmatigheden, waarbij het voor leerlingen soms moeilijk is in te zien dat mensen ook irrationeel handelen en daarom niet voldoen aan de economische wetten, bijvoorbeeld het marktprincipe.

### *5. De werkelijkheid verklaren*

Alle maatschappijvakken pogen via samenhangen tussen oorzaken en gevolgen verklaringen te geven voor de wereld zoals die is (of was) en werkt(e). Als leraar moet je leerlingen helpen de soms ondoorzichtige en vaak complexe samenhang tussen oorzaken en gevolgen te leren begrijpen, waarbij je hen tegelijkertijd moet leren dat in de menselijke samenleving oorzaken en gevolgen minder wetmatig samenhangen dan bijvoorbeeld in de natuurwetenschappen. Naarmate zaken toevallig en onvoorspelbaar zijn (vooral bij geschiedenis van belang), komen ze ons ook meer 'onbegrijpelijk' voor. Niemand vindt het leuk om iets onbegrijpelijks uit te leggen of te leren. Daarom besteden geschiedenisleraren bij oorlogen en revoluties altijd aandacht aan de oorzaken die het uitbreken ervan kunnen verklaren. Leerlingen kunnen dan de indruk krijgen dat de ontwikke-

lingen niet anders hadden kunnen verlopen, terwijl dat vaak wél het geval is. Zo werkt het uitleggen van oorzakelijke verbanden soms averechts.
Bij aardrijkskunde, maatschappijleer en economie ligt veel nadruk op de wetmatigheden van de samenleving, met als risico dat leerlingen te weinig begrip krijgen voor de uitzonderingen en onregelmatigheden. Geschiedenis loopt het risico juist te weinig nadruk te leggen op het wetmatige, waardoor het vak moeilijk leerbaar wordt en leerlingen het vaak als tamelijk nutteloos zien.

### *6. Burgerschapsvorming*

Maatschappijvakken spelen een grote rol in de burgerschapsvorming van leerlingen. Dat impliceert dat ze de inhoud toepassen op hun persoonlijke functioneren in de samenleving: het komt 'erg dichtbij'. Voor de leraar is het de didactische taak om te werken aan morele vorming zonder te verzeilen in het opvoeden van brave burgers. Niet alleen kan een accent op morele opvoeding contraproductief werken, het is ook een discussiepunt of het de taak van de leraar maatschappijvakken is om het denken van leerlingen in een bepaalde richting te beïnvloeden. Wat doe je als je leerlingen extreemrechtse of discriminerende standpunten blijken in te nemen? Hen voorhouden dat zulke standpunten niet mogen, heeft meestal het tegenovergestelde resultaat. En hoe zou je zoiets moeten toetsen? Wat moreel juist of onjuist is, is iets anders dan wat feitelijk of zakelijk juist of onjuist is. Bij het beoordelen van (bijvoorbeeld) de argumentatievaardigheid van een leerling kan dat een lastig probleem zijn. Kun je een argumentatie als 'goed' beoordelen die leidt tot een conclusie waarmee je het zelf als leraar totaal niet eens bent? De argumentatie scheiden van de inhoud, en daarbij bijvoorbeeld ook weer letten op de taalaspecten ervan, is dan de opgave waar de leraar voor staat.

### Een oorlog tot leven brengen

Als geschiedenisleraar kun je een onderwerp, bijvoorbeeld de onafhankelijkheidsoorlog in Indonesië, op verschillende manieren aanpakken. Je kunt bijvoorbeeld kiezen voor inleving: hoe was het om als Nederlandse soldaat geconfronteerd te worden met de angst en onzekerheid van een guerrilla-oorlog? Dan hebben leerlingen informatie nodig over guerrilla-oorlogen. Je kunt ook ingaan op oorzaak en gevolg. Dan is er informatie nodig over het Indonesische nationalisme, de invloed van de Japanse bezetting op de stemming onder de Indonesiërs en de afloop van het conflict. Als je de nadruk legt op continuïteit en verandering, ga je met leerlingen kijken hoe Indonesië eruitzag vóór en ná de dekolonisatie: wat was er veranderd en wat hetzelfde gebleven? En dan hebben we het nog niet gehad over een belangrijk vakdidactisch probleem: hoe kom je dan aan de juiste bronnen en welke bronnen zijn betrouwbaar? Met al deze manieren samen verlevendig je niet alleen de oorlog, maar wijd je je leerlingen in historisch redeneren in.

### *7. Omgaan met informatie*

Het leren hanteren van informatiebronnen is een belangrijk thema voor de maatschappijvakken. Daarbij is niet alleen toegankelijke taal een probleem, maar ook het vinden van informatie en het beoordelen van de betrouwbaarheid en geloofwaardigheid ervan. Informatie over de maatschappij is zelden neutraal. Het herkennen van perspectief en eventuele vooringenomenheid is een opgave voor de leerlingen. Hoe meer informatie (en desinformatie), hoe groter dit probleem. Het geloof in complottheorieën en 'vals nieuws' neemt onder leerlingen toe. De didactiek van de maatschappijvakken heeft hierop nog nauwelijks passende antwoorden gevonden.

### *De professionele ontwikkeling van leraren*

De geschetste vakdidactische aspecten vormen stuk voor stuk belangrijke onderdelen van de opleiding en verdere professionalisering van (aanstaande) leraren. Sommige van deze aspecten zijn beter ontwikkeld dan andere, en per vak verschillen de accenten. Dat is gezien de uiteenlopende aard van de vakken begrijpelijk en verdedigbaar. Maar het over en weer herkennen van een gedeelde problematiek en het samen ontwikkelen van didactische antwoorden daarop zou de positie van de vakdidactiek voor de leraren maatschappijvakken kunnen versterken.

## 3.6 VAKDIDACTISCHE EXPERTISE ONTWIKKELEN

Wij besluiten met een aantal principes voor het blijvend ontwikkelen van vakdidactische expertise. Een eerste vereiste om met vertrouwen buiten de gebaande paden van de methode te stappen is dat je ruim 'boven de stof staat', zodat je zicht hebt op mogelijke bestemmingen, uitbreidingen, afkortingen en alternatieve routes.

Maar vakkennis alleen levert nog geen rijk vakdidactisch repertoire. Om dat te ontwikkelen is ook grondig inzicht nodig in (domeinspecifieke) kennisontwikkelingsprocessen bij leerlingen, in mogelijke leerroutes en in de daarbij passende interventies. Tabel 1 toont als een soort checklist een aantal mogelijkheden voor het ontwikkelen van dergelijke expertise (voor een beknopte verantwoording en voorbeeldmatige uitwerking van deze mogelijkheden zie Janssen et al., 2016 en Janssen & Belo, 2018).

Je kunt leren van je eigen onderwijs, dat van je collega's en van resultaten van vakdidactisch onderzoek. Van je eigen onderwijs kun je veel leren als je regelmatig de drie vakdidactische kernvragen stelt tijdens de voorbereiding van je lessen: wat vind ik echt de moeite waard om te onderwijzen, hoe kan ik dit onderwijzen en hoe kan ik nagaan wat leer-

**Tabel 1.** ***Bronnen en fasen voor vakdidactische ontwikkeling: een checklist***

| **Bronnen** | **Fasen** | | |
|---|---|---|---|
| | ***Lessen ontwerpen*** | ***Lessen uitvoeren*** | ***Leren van ervaringen*** |
| Leren van je eigen onderwijs | | | |
| Leren van praktijkkennis van collega's | | | |
| Leren van vakdidactisch onderzoek | | | |

lingen hebben geleerd? Hierdoor maak je keuzes waarvan je tijdens de uitvoering, maar ook daarna, kunt nagaan of ze resulteren in het gewenste effect. Daarbij is het zinvol ook regelmatig terug te blikken op ervaringen die je als positief hebt ervaren. Wat maakten die tot een succes en waarom vond jij het succesvol? Je krijgt hierdoor vaak niet alleen ideeën voor andere lessen, maar je ontdekt ook wat je echt belangrijk vindt en goed kunt. Het is zowel motiverend als effectief om hierop voort te bouwen.

Uiteraard kun je ook veel leren van collega's. Behalve het bijwonen en nabespreken van elkaars lessen is ook samen lessen voorbereiden of bespreken leerzaam. Je krijgt zo meer inzicht in de keuzes en overwegingen die aan de lessen ten grondslag liggen. Individueel en collegiaal ontwerpen en ervaringsleren worden dieper en breder als je hierbij ook inzichten gebruikt uit vakdidactisch onderzoek.

## LITERATUUR

### Gebruikte bronnen


***Vakdidactiek Algemeen***

Deng, Z., & Luke, A. (2008). Subject matter: Defining and theorizing school subjects. In M. F. He, B. D. Shultz, & W. H. Schubert (Eds.). *The SAGE handbook of curriculum and instruction (*pp. 66-89). Thousands Oaks: Sage Publications.

Du Plessis, A. E. (2017). *Out-of-field teaching practices: What educational leaders need to know*. Rotterdam: Sense.

Ingersoll, R. M. (1998). The problem of out-of-field teaching. *The Phi Delta Kappan*, *79*(10), 773-776.

Janssen, F. J. J. M. (2017). *Grip krijgen op complexiteit. Onderwijs voor het 'moeras'.* Oratie. Leiden: ICLON.

Janssen, F. J. J. M. & Belo, N. (2018). *Vakdidactische begeleiding en samen opleiden*. Utrecht: Platform Samen opleiden & Professionaliseren.

Janssen, F. J. J. M., Hulshof, H. & Van Veen, K. (2016). *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs. Praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire te blijven uitbreiden.* Leiden/Groningen: UFB/Grafimedia.

Janssen, F. J. J. M., Hulshof, H., & Van Veen, K. (2019). *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering.* Utrecht: StudioS2B.

Schwab, J. J. (1964). The meaning and significance of structures of the disciplines. In G. W. Ford & I. Pugno (Eds.). *The structure of knowledge and the curriculum* (pp. 6-30). Chicago: Rand McNally & Company.

Shulman, L. S. & Quinlan, K. M. (1996). The comparative psychology of the school subjects. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology* (pp. 399-422). New York: Simon & Schuster MacMillan.

Van Driel, J. H., & Berry, A. (2010). Pedagogical content knowledge. In B. McGraw, P. L. Peterson, E. Baker (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 3rd edition; Vol. 7. (pp. 656-661). Oxford: Elsevier.

***Moderne vreemde talen***

De Graaff, R. (2018). *Van vreemde talen naar vereende talen: de plek van vreemde talen in het onderwijs. Openbare les.* Utrecht: Hogeschool Utrecht.

De Graaff, R. & Lowie, W. (2018). Met taal kunnen we de wereld aan. *Levende Talen Magazine, 105* (special), 28-29.

Housen, A., Kuiken, F., & Vedder, I. (Reds.). (2012). *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA* (Vol. 32). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Long, M. (2009). Methodological Principles for language teaching. In M. Long, & C. Doughty (Eds.). *The handbook of language teaching* (pp. 373-293). Malden, Mass: Wiley-Blackwell.

Piggott, L. (2018). Grammatica-instructie? Kan wel, hoeft niet. *Levende Talen Magazine*, *105* (special), 40-43.

Westhoff, G. (2006). Eigen inhoud eerst: Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 1: inzichten uit de taalverwervingstheorie. *Levende Talen Magazine, 93*(8), 14-17.

***Natuurwetenschappen***

Bakker, A. (2018). Discovery learning: zombie, phoenix, or elephant? *Instructional Science*, *46*, 169-183.

De Putter-Smits, L., Taconis, R., Jochems, W., & Van Driel, J. (2011). De emphasisvoorkeur van docenten biologie, natuurkunde en scheikunde en de gevolgen voor curriculumvernieuwingen. *Tijdschrift voor Didactiek der β-Wetenschappen, 28*, 33-48.

Dijk, G. van, & Hajer, M. (2018). Teaching the Language of Technology: Toward a Research Agenda. In M. de Vries (red.). *Handbook of Technology Education* (pp. 1-13). Cham: Springer.

Gilbert, J. K., & Watts, D. M. (1983). Concepts, misconceptions and alternative conceptions: Changing perspectives in science education. *Studies in Science Education, 10,* 61-98.

Roberts, D. (2014). Curriculum Emphasis. In: R. Gunstone (Ed.). *Encyclopedia of Science Education* (pp. 264-267). Dordrecht: Springer. Wagenschein, M. (1968). *Verstehen lernen.* Weinheim, Germany: Beltz.

***Maatschappijwetenschappen***

Olgers, T., Van Otterdijk, R., Ruijs, G., De Kievid, J., & Meijs, L. (2014). *Handboek vakdidactiek maatschappijleer*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken / Den Haag: ProDemos.
https://prodemos.nl/voor-scholen/voor-docenten/publicaties/

Van den Berg, G., Bosschaart, A., Kolkman, R., Pauw, I., Van der Schee, J., & Van Kan, L. (2010). *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Wilschut, A., Van Straaten, D., & Van Riessen, M. (2013). *Geschiedenisdidactiek, handboek voor de vakdocent*. Bussum: Coutinho.

## Verder lezen

***Vakdidactiek algemeen***

Janssen, F. J. J. M., Hulshof, H., & Van Veen, K. (2016). *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs. Praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire te blijven uitbreiden*. Leiden/Groningen: UFB/Grafimedia.
https://www.universiteitleiden.nl/onderzoek/onderzoeksoutput/iclon/uitdagend-gedifferentieerd-vakonderwijs

***Moderne vreemde talen***

Themanummer van *Levende Talen* met voorbeelden van vakdidactisch onderzoek door leraren in de eigen onderwijspraktijk.
Bloemert, J., De Glopper, K., Lowie, W., Ravesloot, C., Van Veen, K. & Graus J. (Reds.) (2018). *Vakdidactisch onderzoek en de onderwijspraktijk. Levende Talen Magazine , 105* (special*)*. Utrecht: Levende Talen.
http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/issue/view/360/showToc

Voorstellen voor Curriculum.nu, leergebied Nederlands.
https://www.curriculum.nu/voorstellen/nederlands/

Voorstellen voor Curriculum.nu, leergebied Engels/MVT.
https://www.curriculum.nu/voorstellen/engels-mvt/

Meesterschap Moderne Vreemde Talen.
https://modernevreemdetalen.vakdidactiekgw.nl/

De meesterschapsteams Nederlands en MVT streven ernaar dat recente wetenschappelijke inzichten worden ingezet in de schoolvakken Nederlands en vreemde talen en dat vakdidactiek steviger wordt verankerd in het universitaire onderwijs en onderzoek. Beide teams hebben een visie op het schoolvak ontwikkeld.
https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/
https://modernevreemdetalen.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/6/2018/03/Aanbevelingstekst-MT-MVT.pdf

***Natuurwetenschappen***

Een belangrijke bron van actuele vakdidactische informatie vormen de vakbladen en nieuwsbrieven van de diverse bèta-vakverenigingen:

Euclides (wiskunde)
https://www.yumpu.com/nl/document/view/19984405/euclides-nederlandse-vereniging-van-wiskundeleraren

NVOX (natuurwetenschap avo)
https://staff.fnwi.uva.nl/e.joling/vakdidactiek/nvox.html

Terugkoppeling (natuurwetenschap vmbo)
https://www.nvon.nl/terugkoppeling#filter=eyJmZWVkYmFjayI6e319

I&I (informatica en digitale geletterdheid)
https://ieni.org/

Op de website van het Expertisecentrum Lerarenopleidingen Natuurwetenschappen (ECENT) en Techniek en Expertisecentrum Lerarenopleidingen Wiskunde en Rekenen (ELWIeR) vind je veel toegankelijke vakdidactische kennis.
https://elbd.sites.uu.nl/

***Maatschappijvakken***

Een recent handboek vakdidactiek economie bestaat niet in Nederland. Beschikbaar is Huitema, J., & Rameckers, F. (1993). *Effectief Economie Onderwijs*. Assen: Decker & Van de Vegt.
http://vakdidactiek-ae.nl/handboek-vakdidactiek/effectief-economie-onderwijs/

In Vlaanderen is er wel een recent handboek vakdidactiek economie: De Witte, K., & Schelfhout, W. (2015). *Vakdidactiek economie*. Tielt: Lannoo Campus.

Op de website Vakdidactiek Algemene Economie van de Universiteit Utrecht vind je onder meer informatie over werkvormen en handige tools.
http://vakdidactiek-ae.nl/

In de publicaties van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken vind je onder meer informatie over taalgericht maatschappijvakkenonderwijs, vakoverstijgend onderwijs en diverse andere vakdidactische thema's.
http://www.expertisecentrum-mmv.nl/algemeen/publicaties/

# 4

# DE LERAAR ALS PEDAGOOG

Hartger Wassink en Jan Bransen

## 4.1 INLEIDING

'Een brede basis van pedagogische en didactische kennis en vaardigheden is de kern van het lerarenberoep.' Dat stelt de Onderwijsraad in zijn advies *Ruim baan voor leraren* (2018, p. 16) dat een nieuw perspectief op het leraarschap beoogt te bieden. In het advies ligt het accent op de didactische aspecten, de pedagogische aspecten werkt de raad nauwelijks uit. Deze onderbelichting heeft als risico dat we de pedagogische dimensie ook over het hoofd zien bij het praten over loopbanen en de professionele ontwikkeling van leraren, terwijl pedagogische kwaliteiten juist voor een belangrijk deel het meesterschap van de leraar bepalen.

Iedereen kan zich uit de eigen schooljaren wel een favoriete leraar voor de geest halen. Iemand die geliefd en gerespecteerd werd vanwege de wijze waarop hij zijn leerlingen bejegende en in allerlei omstandigheden de juiste didactische aanpak met het juiste pedagogische gevoel wist te kiezen. We begrijpen intuïtief dat niet iedereen dat niveau op eigen kracht kan bereiken en dat die pedagogische dimensie dus aandacht behoeft. Maar de nadruk op de instrumentele aspecten van onderwijs en het bijbehorende streven naar effectiviteit heeft ertoe geleid dat deze dimensie de laatste jaren juist minder aandacht heeft gekregen in onderzoek en opleiding (Stevens & Van der Wolf, 2001; Kelchtermans, 2012; Biesta, 2013; Bakker & Wassink, 2015).

Struyven en Ceulemans (2013) beschrijven hoe het begrip 'competenties' heeft geleid tot een verregaande standaardisatie van het beroepsbeeld en een dominantie van meetbare gedragskenmerken. Zij stellen de vraag of daarmee niet belangrijke andere, te weten meer pedagogische kenmerken van 'de goede leraar' uit zicht zijn verdwenen. In dit hoofdstuk plaatsen we die kenmerken in de schijnwerpers en verkennen we hoe de pedagogische expertise van de leraar zich ontwikkelt.

Pedagogische expertise benadrukt het unieke in de mens. De openheid die nodig is om dit unieke de ruimte te geven in de interactie met leerlingen brengt een inherente onzekerheid en kwetsbaarheid met zich mee. In die zin verschilt pedagogische expertise van andere dimensies van professionaliteit van leraren. Als leraar kun je nooit volledig van routines uitgaan, omdat je precies dan de openheid kwijtraakt die nodig is voor de pedagogische interactie. Dat heeft consequenties voor de professionele ontwikkeling van leraren.

## 4.2 KERN VAN DE PEDAGOGISCHE DIMENSIE

Ook al werk je al jaren in het onderwijs, iedere dag kunnen zich in je klas momenten voordoen waarop je niet precies weet hoe te handelen (zie ook het kader op pagina 57). Dit kunnen we beschouwen als de kern van de pedagogische dimensie van het leraarschap, door de pedagoog Van Manen (2014) treffend beschreven als 'weten wat te doen, wanneer je niet weet wat te doen'.

### Subject-zijn

De pedagogische dimensie is onmiddellijk verbonden met het gegeven dat onderwijs een proces is dat zich tussen mensen afspeelt (Stevens, 2010). Leraar en leerling zijn beiden in filosofische zin 'subject' (Biesta 2013, Meirieu 2016).

Dit subject-zijn betekent dat leraar en leerling, als mens, de mogelijkheid hebben keuzes te maken en daar verantwoordelijkheid voor te dragen (zie onder

andere Neiman, 1999). Hoewel de leraar een andere verantwoordelijkheid heeft dan de leerling, zijn beiden in hun mens-zijn en de bijbehorende keuzevrijheid gelijkwaardig.
Ten tweede zijn zij in staat nieuwe ideeën te ontwikkelen, iets te creëren wat er daarvoor nog niet was en wat andere mensen zich misschien niet eens konden voorstellen. Dit is wat Arendt 'nataliteit' noemt (in Berding, 2016).

### Normatief leraarschap

De leraar is vanuit zijn functie verantwoordelijk voor de situatie in de klas. Hij moet op een 'goede manier' mogelijke fricties oplossen tussen wat hij voor ogen heeft en wat de leerling wil. Je zou dit een verantwoordelijkheid als gastheer kunnen noemen, we komen daar later op terug.
'Goede manier' hebben we tussen aanhalingstekens gezet, omdat niet op voorhand te zeggen is, wat 'het goede' is. Dat hangt af van het mens- en wereldbeeld en de idealen van de leraar: welke samenleving staat hem voor ogen en hoe wil hij die mede vormgeven via het werk met leerlingen?
Het leraarschap is inherent normatief, omdat keuzes van leraren nooit neutraal zijn, maar altijd gevoed worden door persoonlijke normen over wat het goede is (Bakker, 2013).
De leraar kan die norm niet rechtstreeks opleggen aan de leerling, omdat deze, ook mens immers, een eigen mogelijkheid heeft om iets te vinden van wat de leraar aanreikt.
Op iedere initiatief, iedere keuze van de leraar volgt een initiatief of keuze van de leerling. Daarbij is onzeker hoe de interactie zal verlopen en valt maar weinig te zeggen over wat 'de beste' manier daarvoor is. De pedagogische kern van het leraarsberoep is daarmee persoonlijk, subjectief, moreel geladen en heeft daarmee ook een zekere kwetsbaarheid (Kelchtermans, 2012).
Die kern zelf wordt nooit helemaal bereikt. Hoogstens ontstaat door reflectie een verdiept inzicht bij leraren over wat die kern voor hen betekent. Maar zoals gezegd, zo'n verdiept inzicht geeft nauwelijks houvast in nieuwe situaties. Telkens weer zal de leraar, in interactie met de leerling, opnieuw moeten bepalen wat het goede is.

## 4.3 PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Wat betekent dit voor de professionele ontwikkeling van leraren? Allereerst dat leraren zich moeten beraden op hun persoonlijke mens- en wereldbeeld. Als onderwijs draait om het voorbereiden van jonge mensen op hun rol in de wereld, dan zul je als leraar moeten weten welke wereld jou voor ogen staat. Pas dan kun je je keuzes in je interactie met leerlingen afwegen. Dit wereldbeeld staat nooit volledig vast en de kans is groot dat je in de interactie met leerlingen ook je eigen kijk op de wereld en mensen bijstelt. Het is vooral van belang om je daarvan bewust te zijn en je te realiseren dat een neutrale opstelling onmogelijk is. Het gaat hier niet om moraliteit in de zin van het opleggen van een bepaalde moraal, maar om het ontwikkelen van de moraliteit van de leraar zelf.
In de tweede plaats gaat het om de vraag wat leraren, vanuit hun specifieke verantwoordelijkheid, te doen staat om bij leerlingen het verlangen te wekken een goede keuze te maken: het innemen van een volwassen positie in de wereld (Biesta, 2017) oftewel het leren 'spelen van de eigen rol' (Bransen, 2019). Om leerlingen daarbij te begeleiden zal de leraar een breed handelingsrepertoire moeten ontwikkelen.

## Normatieve sensitiviteit

Onderwijs is een morele onderneming en het leraarschap is een beroep met een normatief karakter. Dat heeft te maken met het grote maatschappelijke belang van onderwijs en de complexiteit van de menselijke interactie die lesgeven kenmerkt. Leraren zullen, om hun werk goed te kunnen doen, die normatieve geladenheid moeten onderkennen en als onderdeel van hun professionaliteit moeten kunnen ontwikkelen (Bakker & Wassink, 2015). De normativiteit van het handelen toont zich in je morele oordeel, bewust of onbewust, over wat het goede is om te doen in *deze* specifieke situatie. Deze vragen zijn in iedere onderwijssituatie aan de orde (Biesta, 2013).

Bij het ontwikkelen van deze normatieve dimensie gaat het niet om het opleggen van een bepaald ideaal wereldbeeld. Dat is directieve normativiteit. Wat we bedoelen is dat leraren moeten kunnen omgaan met de inherente normativiteit.

In een lessituatie zal vaak frictie ontstaan doordat leraar en leerling allebei net even iets anders willen. Het is aan de leraar om het voortouw te nemen en die frictie op te lossen. Dat is de 'regieverantwoordelijkheid' als moreel gastheer (Bransen, 2011).

### Boos worden of niet?

Hans, al 25 jaar leraar in het voortgezet speciaal onderwijs, vertelt over een voorval in zijn klas (zowel Hans als Jesse zijn pseudoniemen):

'Laatst had ik een moment in mijn les waarin ik niet wist of ik nu boos moest worden of niet. Jesse, een van mijn leerlingen, daagde mij uit door telkens met iets te gooien. Een pen, een propje papier… Ik had het eerst genegeerd. Maar toen hield hij zijn etui vast en keek mij uitdagend aan, of ik er wat van zou zeggen als hij dat etui door de klas zou gooien. Ik keek hem aan met een gezichtsuitdrukking waaruit voor hem duidelijk moest zijn dat ik dat niet zou accepteren. Hij gooide toch.

Ik ben niet echt boos geworden, hoewel ik dat van binnen wel voelde en op het punt stond tegen hem uit te vallen. In plaats daarvan heb ik de les stilgelegd, tegen Jesse gezegd dat dit niet de bedoeling was en hem gevraagd om zijn etui op te rapen en weer te gaan zitten, zodat we verder konden gaan. Dat deed hij, hoewel hij daarbij uitdagend bleef kijken. Daar heb ik niets van gezegd. Hij bleef de rest van de ochtend rustig.

Ik heb me beheerst, omdat ik als leraar altijd beheerst moet blijven. Als ik mijn zelfbeheersing verlies, kan dat met mijn leerlingen tot allerlei nieuwe problemen leiden. Bovendien heb ik met mijn klas afgesproken hoe ze aan me kunnen zien hoe ik me voel en wat ik van ze verwacht. Ik wil dat ze mijn gezicht leren lezen. Vandaar dat ik het hield bij mijn strenge blik, die onderdeel is van onze afspraken. En ten slotte wil ik ook voor Jesse een betrouwbare leraar blijven. Dit is wat hij te leren heeft: niet steeds anderen uitdagen en het conflict opzoeken. Daar wil ik hem bij helpen. Hij moet op mij kunnen rekenen, ook als het hem nog niet lukt. Als ik hem publiekelijk bestraf, dan raak ik weer een stukje vertrouwen van hem kwijt.'

Het lastige is dat er geen eenduidig antwoord is op de vraag wat 'we' een goede manier van samenleven vinden. Er zijn geen vaste regels die we telkens en overal kunnen toepassen, of het nu in de klas is of in de maatschappij. Iedere situatie is anders en de betekenis die we als mensen aan regels geven, is steeds anders. Het enige houvast dat we hebben, is de directe ervaring dat het nu niet loopt en dat we een stap moeten zetten om uit de frictie te komen.
Door de ontwikkeling van normatieve sensitiviteit krijgen morele kwesties in praktijksituaties telkens een nieuwe, gedeelde betekenis in het hier-en-nu. Het gaat uitdrukkelijk niet om het ontwikkelen van algemeen geldige antwoorden, die bij een volgende gelegenheid 'beter' of 'sneller' tot een 'juiste' oplossing leiden. Het gaat niet om een lineaire, maar eerder om een circulaire ontwikkeling: door telkens opnieuw naar (op het oog) vergelijkbare situaties te kijken, er als het ware omheen te cirkelen en telkens opnieuw een beroep te doen op onze menselijke *redelijkheid* en *nataliteit*, ontstaat een steeds breder repertoire om in interactie betekenis aan een situatie te geven.
Je wordt in je pedagogische expertise niet zozeer steeds 'beter', wel weet je met een steeds breder repertoire tot steeds 'rijkere' interactie te komen, door in die interactie met leerlingen nieuwe betekenissen en daarmee handelingsmogelijkheden te laten ontstaan.

## Pedagogisch repertoire

De pedagogische interactie met leerlingen, zien hoe ze zich ontwikkelen, ongedachte stappen maken, hun kennis en vaardigheden weten om te zetten in unieke bijdragen aan de maatschappij - dat is wat leraren keer op keer benoemen als ze gevraagd wordt wat hen drijft (Banning, 2015). Er zijn leraren die in die interactie intuïtief 'betere' keuzes maken dan anderen. Beter in de zin dat ze leerlingen uitnodigen zelf verantwoordelijkheid te nemen en hen meer inzicht geven in hun eigen keuzes, waardoor ze zelfstandiger kunnen worden. Om hun intuïtie te voeden met nieuwe ervaringen moeten leraren mogelijkheden benutten om de gaande interactie te onderbreken en ruimte te creëren voor pedagogische vragen (Meirieu, 2016).
Zo'n onderbreking, die niet meer hoeft te zijn dan een moment van bewustwording van een keuze, geeft leraren de mogelijkheid hun leerlingen om respons te vragen. Daarvoor zijn vier elementen van belang. Ten eerste geeft de onderbreking je de ruimte bij jezelf na te gaan welke referentiepunten voor wat 'normaal' is, hier aan de orde zijn. Ten tweede geeft de onderbreking je de mogelijkheid na te gaan welke reactie van jouw kant het meest passend is. Ten derde geef je, afhankelijk van hoe je iemand bejegent, de leerling een zekere ruimte een eigen reactie te kiezen op jouw interventie. Ten vierde geef je in je handelen zelf een voorbeeld aan de leerling hoe je om kunt gaan met de meerduidigheid van menselijke interactie.

### *Voorbeeldrol*

Dat laatste element, de voorbeeldrol, verdient apart aandacht. Het betekent dat de onderbreking van de leraar nooit alleen een instrumentele interventie is om een probleem op te lossen, een aanwijzing of instructie te geven. Ze is altijd ook een pedagogische interventie, waarmee je iets laat zien van jouw referentiepunten voor wat je al dan niet *normaal* vindt, zonder deze norm direct op te leggen aan de leerlingen. Juist hierom is de normatieve professionele ontwikkeling van leraren cruciaal: die biedt je de mogelijkheid om te reflecteren op een belangrijk

resultaat van je handelen als leraar, te weten het pedagogische resultaat.
Dit resultaat is geen tastbaar of zichtbaar product, maar ligt besloten in het proces zelf. Leraren weten nooit wat het effect van hun pedagogische interventies is, want als ze dat wel (denken te) weten (of zelfs zouden willen afdwingen), zouden ze de eigen keuze, verantwoordelijkheid en nataliteit van de leerling miskennen en is de interventie niet langer pedagogisch te noemen.
Ondanks erkenning van de eigen keuzevrijheid van de leerling blijft de leraar verantwoordelijk voor de interactie. We noemden dat de regieverantwoordelijkheid die hoort bij het 'moreel gastheerschap' van de leraar (Bransen, 2011). De 'morele gastheer' duidt een situatie vanuit persoonlijke waarden, benadrukt de kwetsbaarheid van zichzelf en andere betrokkenen, zoekt naar verbinding op het gedeelde belang en neemt tegelijk de verantwoordelijkheid voor een interventie als interactie op zich. Het woord gastheer impliceert dat er daarnaast een rol en verantwoordelijkheid als 'gast' is, namelijk om de door de gastheer geboden ruimte niet te misbruiken. Zo ontvouwt zich een interactie die binnen deze rollen verschillende kanten op kan gaan.

### *Kwetsbaarheid*

In het praktijkvoorbeeld van leraar Hans en leerling Jesse (zie kader op pagina 57) benadrukt de eerste in zijn rol als leraar-gastheer wat voor hem van waarde is in deze situatie: hij laat zien welke norm hij hier wil hanteren. Dat doet hij non-verbaal, zoals afgesproken, met zijn gezichtsuitdrukking. Hij maakt zich hiermee kwetsbaar: de leerling kan een andere norm hanteren. Dat blijkt ook: Jesse gooit alsnog een etui.
Hans had vervolgens louter instrumenteel kunnen reageren door Jesse te straffen voor het overtreden van een gedragsregel. In plaats daarvan nodigt hij Jesse uit tot respons. Hans vergroot zijn kwetsbaarheid door niet de regels te handhaven. Dat kan een uitnodiging lijken voor de leerlingen om nog meer regels te overtreden. Maar met de vraag om het etui weer op te rapen biedt hij Jesse verantwoordelijkheid aan. Juist daardoor wordt Jesse kwetsbaarder: hij wordt aangesproken op zijn gedrag.
Hans heeft zichzelf gepositioneerd en kwetsbaar gemaakt. Hij benadrukt daarmee dat hij vindt dat leerlingen mede zorg dienen te dragen voor een prettige werksfeer in de klas en vraagt Jesse om mee te gaan in deze duiding van de situatie. Jesse kan nu ofwel volharden in zijn wangedrag ofwel als gast meegaan in Hans' uitnodiging er samen het beste van te maken. Dat laatste gebeurt, waarmee zowel Jesse als Hans zich een stapje verder ontwikkeld hebben. Jesse heeft geleerd zich te beheersen, ook al ging het even mis. Hans heeft zijn repertoire om met verstoringen in de klas om te gaan uitgebreid. Hij is al die tijd verantwoordelijk gebleven als gastheer en heeft met sensibele openheid ruimte gegeven aan de waardigheid van Jesse als mens. Hans gaf vanuit gelijkwaardigheid Jesse de ruimte te onderzoeken wat voor hem hier van waarde is. Jesse ging in op de uitnodiging en heeft zo geleerd zijn verantwoordelijkheid als gast te nemen, wat een normatief 'resultaat' van de interactie genoemd kan worden.
In interactie tussen leraar en leerling bestaat een complexe hoeveelheid aan mogelijke reacties. Het is dus geenszins een gegeven dat Hans' interventie in instrumentele zin tot een 'gewenst' of 'goed' resultaat zal leiden. Wel is de interventie voor zowel leraar als leerling een nieuwe ervaring rond een concrete gebeurtenis, waarin (in ieder geval voor de leraar) een waarde in het geding was.

## 4.4 DE ONTWIKKELING VAN PEDAGOGISCHE PROFESSIONALITEIT

In de reflectie op de pedagogische onderbreking maak je als leraar een kleine ronde om de situatie, waarin je de complexe werkelijkheid onderzoekt zonder dat dit per se leidt tot een te voorzien resultaat of opbrengst. Je voegt een nieuwe ervaring toe aan je repertoire, zonder dat precies te zeggen valt wanneer je hier in de toekomst van kunt profiteren.

Deze vorm van ontwikkeling heeft geen scherp omschreven einddoel, net zo min als een rondje hardlopen dat heeft. Wel helpt zo'n hardlooprondje om in conditie te blijven. Op dezelfde manier zal een bewuste reflectie leraren helpen hun sensibele openheid in conditie te houden.

Daarvoor is het nodig, dat leraren zich telkens opnieuw bewust zijn van momenten waarop de normatieve dimensie van hun werk aan de orde is, en zichzelf daarover vragen stellen.

We moeten ons voor de professionele ontwikkeling van leraren niet te veel richten op pedagogisch lastige situaties en toepassing van de bijbehorende (gestandaardiseerde) oplossing. Want dan focussen we te veel op de uitkomst - een opgelost probleem - en lopen we het risico de momenten die er toe doen voor de normatieve ontwikkeling van de leraar als pedagoog over het hoofd te zien. Sterker, we vervormen die momenten en zien niet langer de pedagogische waarde van de interactie zelf, maar louter de instrumentele dimensie.

De kern van de pedagogische ontwikkeling is om steeds beter de momenten te leren herkennen, de moed en het repertoire hebben 'erin te verblijven' en zo bij jezelf en de ander menselijke ontwikkeling mogelijk te maken. Dat is een pad van wijsheid. Dat is de virtuositeit die anderen herkennen in een ervaren pedagoog (Biesta, 2013).

Dit betekent dat de pedagogische kern van het onderwijs alleen te benaderen valt door dicht bij de praktijken te blijven en door in het gesprek tussen collega's steeds om die praktijksituaties heen te cirkelen. Niet om op zoek te gaan naar de 'beste' oplossing, maar vooral om te oefenen met het bespreken van de normativiteit van je beroep, dat wat voor jou van waarde is en je aan het hart gaat.

Die normativiteit is, omdat het om menselijke interactie gaat, een belangrijke pijler van de kwaliteit van het werk van leraren en een belangrijke bron van engagement in hun werk. Oefenen van bewustwording en reflectie voor jezelf, in concrete situaties, helpt om met collega's het gesprek over normativiteit te voeren. Als leraren daartoe niet in staat zijn en het bespreken van die normativiteit niet regelmatig (be)oefenen, is dat uiteindelijk nadelig voor het gezag van het beroep.

Als deze oefening onderdeel van de professionele ontwikkeling van leraren wordt, dan krijgen leraren de mogelijkheid de pedagogische kern van hun beroep expliciet als focus van hun persoonlijk-professionele ontwikkeling te nemen. Daarmee kunnen zij hun professionele handelen in pedagogische zin verdiepen, zijn ze hierop aanspreekbaar en zal hun beroep hopelijk winnen aan gezag.

## LITERATUUR

### Gebruikte bronnen


Bakker, C. (2013). *Het Goede leren. Leraarschap al normatieve professie* (Oratie). Utrecht: Universiteit Utrecht/Hogeschool Utrecht.

Bakker, C., & Wassink, H. (2015). *Leraren en het goede leren. Normatieve professionalisering in het onderwijs.* Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Banning, B. (2015). *Leraren, wat boeit jullie? Theoretisch en empirisch onderzoek naar roeping binnen het professioneel zelfverstaan.* Apeldoorn/Leuven: Garant.

Berding, J. (2016). *Ik ben ook een mens. Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey en Arendt*. Culemborg: Phronese.

Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education.* Boulder: Paradigm.

Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. London: Routledge.

Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming* (Oratie). Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

Bransen, J. (2011). Nou zeg, waar bemoei je je mee. *Algemeen Nederlands Tijdschrift Voor Wijsbegeerte, 103*(1), 4–20.

Bransen, J. (2019). *Gevormd of vervormd?* Leusden: ISVW.

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. Den Haag: Onderwijsraad.
https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/rapporten/2013/03/11/studie-de-leraar-als-oneigentijdse-professional

Meirieu, P. (2016). *Pedagogiek: de plicht om weerstand te bieden.* Culemborg: Phronese.

Neiman, S. (1999). *Moral Clarity: A Guide for Grown-Up Idealists*. Princeton, NY: Princeton University Press.

Onderwijsraad. (2018). *Ruim baan voor leraren*. Den Haag: Onderwijsraad.
https://www.onderwijsraad.nl/adviezen/publicaties/adviezen/2018/11/07/ruim-baan

Stevens, L. & Van der Wolf, C. (2001). Kennisproductie in de Nederlandse orthopedagogiek. *Pedagogiek*, 21, 313-328.

Struyven, K., & Ceulemans, C. (2013). De zorg om de goede leerkracht: een kritische kijk op het competentiedenken. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, *34*(2), 17-28.

Van Manen, M. (2014). *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen: pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen.* Driebergen: NIVOZ.

## Verder lezen

Dit artikel biedt een goede introductie op de pedagogische opvattingen van Hannah Arendt.
Berding, J. (2018). *Aan het werk met Hannah Arendt*.
https://www.pedagogiek.nu/aan-het-werk-met-hannah-arendt/1028007

In dit artikel zet Gert Biesta zijn visie op de pedagogische taak van het onderwijs uiteen.
Biesta, G. (2016). *School, laat de maatschappij buiten. Haal de wereld binnen.*
https://nivoz.nl/nl/longread-gert-biesta-school-laat-de-maatschappij-buiten-haal-de-wereld-binnen

Dit artikel biedt een goede introductie op het werk van Max van Manen.
Bors, G. (2014). *Het boek van Max van Manen raakt je aan; met huid en haar*. https://nivoz.nl/nl/nro/het-boek-van-max-van-manen-raakt-je-aan-met-huid-en-haar

In dit artikel verkent Jan Bransen de voorwaarden voor 'interventies van een morele gastheer'.
Bransen, J. (2011). Nou zeg, waar bemoei je je mee. *Algemeen Nederlands Tijdschrift Voor Wijsbegeerte, 103*(1), 4–20.
https://www.janbransen.nl/wp-content/uploads/2019/02/3.nouzeg-antw-def-1.pdf

In dit artikel gaan Hartger Wassink en Cor Bakker op zoek naar de balans tussen instrumentele en normatieve professionalisering.
Bakker, C., & Wassink, H. (2013). *MESO Magazine*, *191*, 9-13.
https://www.hartgerwassink.nl/wp-content/uploads/2011/09/Normatieve-professionalisering-Meso-Magazine-2013.pdf

Onder de noemer 'Jan versus Jan' hebben Jan Bransen en Jan Tishauer op *Didactiefonline.nl* een briefwisseling over hoe onderwijs zou kunnen en moeten zijn.
https://didactiefonline.nl/blog/blonz/jan-versus-jan-3

Berding, J. (2016). *Ik ben ook een mens. Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey en Arendt*. Culemborg: Phronese.

Bransen, J. (2013). *Laat je niets wijsmaken. Over de macht van experts en de kracht van gezond verstand.* Zoetermeer: Klement.

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2009). *Geef eens een voorbeeld. Werken met praktijkvoorbeelden in opleiding en nascholing*. Mechelen: Plantyn.

# 5

# INCLUSIEF LESGEVEN

Sui Lin Goei en Martijn Willemse

## 5.1 INLEIDING

Elke leraar heeft het beste met leerlingen voor en probeert het onderwijs te geven dat bij elke leerling past. Tegelijkertijd blijkt uit recente evaluatieonderzoeken over de invoering van passend onderwijs (Koopman & Ledoux, 2018; Ledoux, 2017; Ledoux et al., 2019) dat leraren zich overvraagd voelen door de ervaren toename van leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Hoewel recente cijfers deze toename niet onderbouwen en eerder wijzen op meer verwijzingen naar het speciaal onderwijs (Koopman & Ledoux, 2018), veroorzaakt passend onderwijs in de praktijk een gevoel van tekortschieten, overvraging en werkdruk (Ledoux et al., 2019).

Dat brengt ons tot de volgende vragen: Hoe kunnen leraren (verder) professionaliseren om inclusief les te geven binnen het huidige beleid van passend onderwijs (zie kader hieronder)? En welke ondersteuning vraagt dit van de schoolorganisatie?

In dit hoofdstuk pleiten we voor de (inclusieve) leraar die in elke onderwijssetting, of het nu een reguliere of een speciale school is, inclusief onderwijs kan ontwerpen en geven. We beschrijven wat hiervoor nodig is, tegen de achtergrond van passend onderwijs.

## 5.2 WAT WE UIT ONDERZOEK WETEN

### Passend en inclusief onderwijs

Passend onderwijs en inclusief onderwijs worden regelmatig als synoniemen gebruikt. De aandacht voor inclusief onderwijs stamt uit de laatste decennia van de vorige eeuw en sindsdien is er steeds meer 'inclusietaal' terechtgekomen in verdragen van de Verenigde Naties (Norwich, 2014)(2. Het recht op inclusief onderwijs is bijvoorbeeld vastgelegd in het VN-verdrag voor de rechten van het kind en het VN-verdrag voor mensen met een handicap.

Veel scholen, leraren en ouders onderschrijven het ideaal van inclusie en zien het als een vanzelfsprekend goed (Norwich, 2014), maar worstelen om het in praktijk te brengen (De Vroey, Struyf, & Petry, 2016; Ledoux, 2017). Dit komt ook omdat ze er soms ten onrechte vanuit gaan dat dit betekent dat álle leerlingen binnenboord – lees: in dezelfde school - moeten blijven. Ook is er de misconceptie dat scholen en leraren hun onderwijs op iedere leerling *afzonderlijk* zouden moeten afstemmen. Maar het gaat om het principe 'omgaan met verschillen' (Onderwijsraad, 2016), waarbij leraren hun onderwijs afstemmen op de diverse ondersteuningsbehoeften van leerlingen

### Wet passend onderwijs

In 2014 is de Wet passend onderwijs ingegaan. Deze houdt in dat scholen alle kinderen een plek moeten geven die past bij hun kwaliteiten en mogelijkheden, ook als zij extra ondersteuning nodig hebben. De zogeheten zorgplicht geldt voor het primair en voorgezet onderwijs, inclusief het speciaal onderwijs. In regionale samenwerkingsverbanden spreken scholen voor regulier en speciaal onderwijs af welke basisondersteuning alle scholen aanbieden en hoe ze deze binnen en tussen scholen organiseren**.** Scholen zijn verplicht zich aan te sluiten bij een samenwerkingsverband, behalve cluster 1 en 2 scholen.

(Norwich, 2014), met aanpakken passend bij de klas als geheel en in sommige gevallen de school als geheel.

## Trends in passend onderwijs

Jarenlang lag er in het onderwijs een focus op het denken vanuit het medisch model. Bij leerlingen die niet mee konden komen in het reguliere onderwijs, zocht men naar de oorzaak van dat tekortschieten (Bruggink, Meijer, Goei, & Koot, 2014) om vervolgens het tekort te remediëren. Het denken in speciale onderwijsbehoeften en diagnosticeren domineerde. Later ging het om het identificeren en weghalen van barrières voor leren en onderwijsdeelname (Booth & Ainscow, 2011). En inmiddels is de focus verlegd naar aansluiten bij wat leerlingen wel kunnen (hun capaciteiten) en hen te ondersteunen waar nodig.
Het ideaal is aansluiting op de diverse onderwijsbehoeften van leerlingen, waarbij inclusief lesgeven geldt als 'in staat zijn om adaptief les te geven en responsief om te gaan met de verschillen in capaciteiten en behoeften van de leerlingen' (Norwich, 2014). Een onderwijsbehoefte is dan de ondersteuning die nodig is om capaciteiten van leerlingen te versterken (Bruggink et al., 2014). De capaciteiten van leerlingen verschillen, maar met adequate ondersteuning kunnen ze zich allemaal met succes ontwikkelen (Norwich, 2014). Op deze wijze omgaan met diversiteit en verschillen is de kern van passend onderwijs.

## Competenties

Volgens het *European Agency for Development in Special Needs Education* (EADSNE, 2012, p. 8) onderscheidt een inclusieve leraar zich op vier aspecten:

1. *Waarderen van diversiteit bij leerlingen*
   Inclusieve leraren zien verschillen in leren en leerlingen als een bron van inspiratie en toegevoegde waarde voor het onderwijs.

2. *Ondersteunen van alle leerlingen*
   Ze hebben hoge verwachtingen over mogelijke prestaties van leerlingen.

3. *Samenwerking met anderen*
   Ze vinden samenwerking en teamaanpak essentieel, evenals gezamenlijk nadenken over de lespraktijk en samenwerking met ouders.

4. *Professionele ontwikkeling*
   Ze zien lesgeven als een leeractiviteit en ze nemen de verantwoordelijkheid om zich een professioneel leven lang te blijven ontwikkelen.

Deze vier competentiegebieden zijn niet statisch, maar vragen om continue aanpassing van de professional aan veranderende contexten.

## Obstakels

Het is de vraag of leraren zich voldoende competent achten en hoe ze zich kunnen ontwikkelen tot en als een inclusieve leraar. We weten weliswaar dat hoe meer de leraar in opleiding kennis krijgt over inclusie (Chao, Chow, Forlin, & Ho, 2017), hoe competenter hij zich voelt en hoe positiever zijn attitude tegenover inclusie (Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012). Desondanks rapporteren leraren dat ze zich niet competent voelen om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften te ondersteunen en om te gaan met verschillen in de klas (Savolainen et al., 2012).

### *Basisonderwijs*

Slechts 13% van de Nederlandse leraren in het basisonderwijs voelt zich competent om passend onder-

wijs te bieden (Ledoux, 2017). En hoewel ze het beste voor hebben met hun leerlingen, hebben ze toch een negatieve houding tegenover leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (De Boer, Pijl, Minnaert, & Tied, 2011).

### *Voortgezet onderwijs*

In het voortgezet onderwijs speelt een ander probleem. Uit de evaluatie van passend onderwijs blijkt dat veel leraren in het vo en het mbo dit niet tot hun taak rekenen (Ledoux, 2017). Zij schuiven dit door naar de 'passend onderwijs professionals' en zoeken oplossingen voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften buiten hun eigen les en klas. Ze staan daardoor ook niet open voor adviezen over hoe ze kunnen omgaan met verschillende onderwijsbehoeften.

Daarnaast vindt slechts drie op de tien vo-leraren dat hun school werkt vanuit een gedeelde visie en passend onderwijs ziet als een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Leraren zien de gangbare onderwijsstructuur en schoolorganisatie als obstakel. Ze zien per week zo'n tweehonderd leerlingen en slagen er niet goed in om hun onderwijs af te stemmen op diverse onderwijsbehoeften in de klas (Ledoux, 2017).

Een andere moeilijkheid die vooral leraren in het vo ervaren is de dynamiek van relaties tussen leerlingen die een klas onvoorspelbaar kunnen maken. Dat kan het toepassen van differentiatievormen bemoeilijken, bijvoorbeeld omdat bepaalde leerlingen niet bij elkaar in een groepje willen.

### *Onbenutte kennis*

Nederlandse scholen maken nog weinig gebruik van verzamelde kennis in het buitenland over hoe je inclusief onderwijs kunt vormgeven (Van der Bij, Geijsel, Garst, & Ten Dam, 2016). Er zijn wel veelbelovende praktijkbeschrijvingen uit eigen land (www.in1school.nl), maar deze zijn veelal anekdotisch. Wetenschappelijk onderzoek naar de aanpak en opbrengsten van inclusief onderwijs staat in Nederland nog in de kinderschoenen (Van der Bij et al., 2016).

Kortom, er is een omslag in het denken nodig in schoolorganisaties en bij leraren. Inclusief onderwijs vraagt om samenwerking met collega's, met andere professionals om de school en met ouders (De Bruïne, Franssens, Jansen, & Van Veen, 2015). Er is een gelaagde onderwijsaanpak nodig voor álle leerlingen. Hierbij geldt de klas als eenheid, met een inclusief algemeen onderwijsaanbod voor de hele groep, groepsgewijs aanbod voor leerlingen met dezelfde ondersteuningsbehoeften en een individueel intensief aanbod voor leerlingen met intensievere behoeften (De Vroey et al., 2016).

## Een gelaagde onderwijsaanpak

Het gelaagde ondersteuningssysteem is ontwikkeld in de VS en staat daar bekend als *'Multi-Tiered Systems of Support'*, kortweg MTSS-modellen (Lane, Carter, Jenkins, Dwiggins, & Germer, 2015). Het is een raamwerk waarin schoolorganisaties systematisch beslissingen nemen over het aanbieden van bewezen aanpakken. Deze worden intensiever naarmate de onderwijsbehoeften specifieker en complexer worden. Het doel van een MTSS-systeem is om leerlingen tijdig te 'vangen' om zo passend en preventief te werken.

Binnen een MTSS-systeem krijgen alle leerlingen in principe op dezelfde manier les. De leraar volgt hun prestaties en ontwikkeling om achterblijvers en uitvallers tijdig te kunnen signaleren. Deze leerlingen krijgen in groepjes apart of extra onderwijs, met fre-

quentere monitoring en een intensievere instructie. Leerlingen die ook daar niet van profiteren, krijgen intensievere individuele begeleiding.
MTSS geeft een robuust raamwerk om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van hele klassen, kleine groepen, en individuele leerlingen. Alhoewel er veel variatie mogelijk is, gelden de volgende gemeenschappelijke kenmerken (Lane et al., 2015):

- Universele screeningsprocedures om de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften vast te stellen.
- Frequente monitoring en datagestuurde besluitvorming en protocollen om te bepalen wie anders dan verwacht presteert en dus extra (intensieve) of andere begeleiding nodig heeft.
- Schoolbrede invoering en toepassing, waarbij alle betrokkenen, van schoolleiding tot en met ouders, dezelfde taal spreken en de afgesproken protocollen en procedures onderschrijven.

## 5.3 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

Het werken vanuit een gelaagde ondersteuningsaanpak is veelbelovend.
Daarnaast zou er in de initiële opleiding en de doorgaande professionele ontwikkeling meer aandacht moeten komen voor inclusief lesgeven, te borgen met afspraken tussen scholen en opleidingen (De Bruïne et al., 2015). De vier hierboven beschreven competenties (EADSNE, 2012) kunnen hierbij richtinggevend zijn.

### Aandacht in opleiding en professionalisering

Op dit moment is de aandacht voor inclusief lesgeven nog geen gemeengoed (Van Veen, Huizinga, & Van der Steenhoven, 2016). Pabo's en de hbo-master Special Educational Needs (SEN) hebben hun curriculum aangepast, maar andere lerarenopleidingen hebben alleen vakken als pedagogiek en onderwijskunde aangepast. Ook zeggen veel vakdocenten en vakdidactici van lerarenopleidingen niet klaar te zijn om op te leiden voor passend onderwijs. Als belangrijkste reden noemen ze het ontbreken van een gedeelde visie en goede samenwerking met de stage- en opleidingsscholen.
Ook na de opleiding blijft aandacht voor inclusiviteit nodig. Voor die doorgaande professionele ontwikkeling is nog te weinig aandacht, vooral als het gaat om het leren over en van een gelaagde aanpak. Scholen kunnen MTSS het beste gefaseerd invoeren (Freeman et al., 2017), zodat alle onderwijsprofessionals en betrokkenen leren samenwerken en eenzelfde taal spreken. Deze samenwerking is ook een van de competenties van de inclusieve leraar (EADSNE, 2012) en sluit aan bij breder onderzoek naar de professionele ontwikkeling van leraren (vergelijk Van Veen, Zwart, & Meirink, 2010) en professionele leergemeenschappen (Schipper, 2019). Kenmerkend voor dit soort leergemeenschappen is dat de schoolpraktijk nabij is, gericht op het leren of gedrag van leerlingen en op gezamenlijke professionele ontwikkeling (zie hoofdstuk 2 en 3 in deel 3 van dit drieluik).

### Gezamenlijk leren

Gezamenlijk leren draagt vaak bij aan een meer gedeelde onderwijsvisie en een gemeenschappelijke taal, precies aspecten die ook voor inclusief lesgeven van belang zijn.
Twee voorbeelden van gezamenlijke professionalisering in een gelaagde ondersteuningsaanpak zijn Schoolwide Positive Behavior Support (Nelen, Willemse, Van Oudheusden, & Goei, 2019) en Lesson Study (zie www.lessonstudynl.nl Schipper, 2019).

De eerste is gericht op het stimuleren van gewenst gedrag door positieve bevestiging; de tweede aanpak richt zich op het leren van leerlingen door het ontwikkelen van een didactiek en pedagogiek binnen een bepaald vakgebied.

Samenvattend vraagt samenwerkend leren in community's de volgende 'inclusieve' competenties van de leraar:

1. *Waarderen van diversiteit bij leerlingen*
   Leraren kunnen samen het gesprek voeren over het onderkennen en accepteren van verschillen bij leerlingen. Dat wat bij de ene leraar lukt, is mogelijk inspirerend voor de andere. De dialoog biedt leraren ook mogelijkheden om verschillen eerder te herkennen. De ene leraar heeft andere ervaringen met en percepties over leerlingen dan de andere leraar.

2. *Ondersteunen van alle leerlingen*
   Leraren hebben soms verschillende verwachtingen over de prestaties van hun leerlingen. Het kan nuttig zijn om samen de data te analyseren en te interpreteren. Ook het uitwisselen van ideeën en delen van bewezen effectieve aanpakken kan dan helpen.

3. *Samenwerken met anderen*
   Een gelaagde aanpak in school invoeren vergt niet alleen samenwerking, maar draagt daar ook aan bij. Het draait hier om gedragen verantwoordelijkheid en gespreid leiderschap (zie hoofdstuk 9 in deel 3 van dit drieluik).

4. *Professionele ontwikkeling*
   Samenwerkend leren draagt bij aan de eigen professionele ontwikkeling en daarmee aan de vaardigheden om inclusief les te geven.

## 5.4 BESLUIT

Aan het begin van dit hoofdstuk benadrukten we het belang van de (inclusieve) leraar die in elke onderwijssetting, of het nou een reguliere of een speciale school is, in staat is om inclusief onderwijs te ontwerpen en te geven. Duidelijk is dat leraren dat niet in hun eentje kunnen én hoeven te doen. Onderzoek laat zien wat ervoor nodig is en hoe scholen dit teambreed kunnen oppakken. De vraag is dan ook aan iedere leraar, team-, of schoolleider: welke stappen ga jij zetten om samen met jouw collega's inclusiever les te gaan geven?

## LITERATUUR

### Gebruikte bronnen


Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (*3rd edition*)*. Bristol: CSIE.

Bruggink, M., Meijer, W., Goei, S. L., & Koot, H. M. (2014). Teachers' perceptions of additional support needs of students in mainstream primary education. *Learning and Individual Differences, 30,* 163–169.

Chao, C. N. G., Chow, W. S. E., Forlin, C., & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, *66*, 360–369.

De Boer, A., Jan Pijl, S., Minnaert, A., & Tied, F. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331–353.

De Bruïne, E., Franssens, J., Jansen, R., & Van Veen, D. (2015). Passend Onderwijs? Passend Opleiden! *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 36*(3), pp. 29-39.

De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: A literature review. *International Journal of Inclusive Education, 20*(2), 109-135.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). Profiel van inclusieve leraren. *European Journal of Special Needs Education (Vol. 12)*. Odense, Denemarken: European Agency for Development in Special Needs Education.

Koopman, P. N. J. & Ledoux, G. (2018). *Trends in verwijzingen speciaal onderwijs 2011-2017.* (Rapport 1000, projectnummer 20689.06). Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
https://evaluatiepassendonderwijs.nl/publicaties/trends-in-verwijzingen-speciaal-onderwijs-2011-2017/

Lane, K. L., Carter, E. W., Jenkins, A., Dwiggins, L., & Germer, K. (2015). Supporting Comprehensive, Integrated, Three-Tiered Models of Prevention in Schools: Administrators' Perspective. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*(4), 209-222.

Ledoux , G. (2017). *Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Deel 3: Wat betekent passend onderwijs tot nu toe voor leraren en ouders?* (Rapport 975, projectnummer 20689.05). Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
https://evaluatiepassendonderwijs.nl/publicaties/stand-zaken-deel-3-betekent-passend-onderwijs-tot-nu-toe-leraren-en-ouders/

Ledoux, G., Van Der Linden, C., Van Der Stege, H., Van Der Hoeven, J., Van Eck, P., Exalto, R., & Waslander, S. (Reds.) (2019). *Centrale thema's in de Evaluatie Passend onderwijs. Deel I Onderzoek naar de werking van zorgplicht, werken met ontwikkelingsperspectieven, en de positie van ouders in passend onderwijs. Rapport 1025, projectnummer 20689.05.* Amsterdam/Rotterdam/Utrecht: Kohnstamm Instituut/CED Groep/Oberon.
https://evaluatiepassendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2019/04/51.-Centrale-thema%E2%80%99s-in-de-Evaluatie-Passend-onderwijs-deel-I.pdf

Nelen, J. M., Willemse, T. M., Van Oudheusden, M. A., & Goei, S. L. (2019). Cultural Challenges in Adapting SWPBIS to a Dutch Context. *Journal of Positive Behavior Interventions.*

Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education, 44*(4), 37–41.

Onderwijsraad (2016). *Passend Onderwijs.* Den Haag: Onderwijsraad.
https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2016/12/05/passend-onderwijs

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27*(1), 51-68.

Schipper, T. (2019). *Teacher professional learning through lesson study. An examination of lesson study in relation to adaptive teaching competence, teacher self-efficacy, and the school context* (Proefschrift). Groningen: RUG.

Van der Bij, T., Geijsel, F. P., Garst, G. J. A., & Ten Dam, G. T. M. (2016). Modelling inclusive special needs education: insights from Dutch secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 31*(2), 220–235.

Van Veen, K., Zwart, R., Meirink J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren; een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren.* Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.

Van Veen, D., Huizinga, O., & Van der Steenhoven, P. (2016). *Passend onderwijs en de lerarenopleidingen.* Zwolle: Hogeschool Windesheim/NCOJ.
https://evaluatiepassendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2016/12/9.-Passend-onderwijs-en-de-lerarenopleidingen.pdf

## Verder lezen

Op de website van de Evaluatie Passend Onderwijs staan alle rapporten over de onderzoeksprojecten.
www.nwo.nl/onderzoek-en-resultaten/onderzoeksprojecten/i/39/13439.html

Op de website www.in1school worden voorbeelden van inclusief onderwijs verzameld.
www.in1school.nl

In het dossier Passend onderwijs van *Didactiefonline.nl* vind je informatie over de monitoronderzoeken van passend onderwijs.
https://didactiefonline.nl/artikel/passend-onderwijs

Op de website van het Nederlandse Lesson Study consortium is informatie te vinden over Lesson Study.
www.lessonstudy.nl

Deze special op *Didactiefonline.nl* is gewijd aan Lesson Study.
https://didactiefonline.nl/artikel/special-lesson-study

# 6

# DE LERAAR ALS CURRICULUMONTWIKKELAAR

Bregje de Vries, Nienke Nieveen en Tjark Huizinga

## 6.1 INLEIDING

Leraren vervullen steeds vaker de rol van curriculumontwikkelaar. Ze verrijken methodes of passen deze aan en ontwikkelen aanvullende onderwijsmaterialen (Huizinga, Nieveen, Handelzalts, & Voogt, 2013; Hoogveld, 2003). Dit kan een positief effect hebben op hun professionele ontwikkeling en de kans op duurzame verandering(en) in de school vergroten (Penuel, Fishman, Yamaguchi, & Gallagher, 2007; Voogt et al., 2011). Leraren voelen zich betrokken en eigenaar als zij zelf hun onderwijs ontwerpen.
In dit hoofdstuk laten we zien hoe de rol van curriculumontwikkelaar eruit kan zien en hoe deze een plek kan krijgen in de schoolorganisatie en de loopbaan van leraren.

## 6.2 WAT WE UIT ONDERZOEK WETEN

Leraren doen dagelijks kleine aanpassingen aan lessen of lesmomenten, omdat geen klas en les hetzelfde is. Maar een rol als curriculumontwikkelaar omvat meer: het is het ontwikkelen, uitproberen en evalueren van grotere pedagogisch-didactische veranderingen.
Dat vraagt om een gerichte aanpak, waarbij je in een leerplan (curriculum) onder meer de leerdoelen beschrijft, de manier waarop leerlingen aan die doelen werken en de wijze waarop je hun ontwikkeling in beeld wilt brengen. Als leraren, zoals Edwin en Karim in een fictief praktijkvoorbeeld (zie het kader op pagina 75), kiezen voor een nieuwe didactiek en vervolgens willen weten of die didactiek een gewenste verbetering geeft, is een cyclus van ontwerpen, uitvoeren en evalueren van belang. Herontwerpen of aanpassen van grotere eenheden (zoals didactiek, lessenseries of langere leerlijnen) gebeurt volgens een ontwerpsystematiek.

### Curriculumniveaus

Als curriculumontwikkelaars kunnen leraren op diverse niveaus werken: aan leerplannen voor specifieke leerlingen (nanoniveau), aan lessen of projecten voor groepen leerlingen (microniveau) en aan leerlijnen die over meer lesperiodes en soms meer leerjaren heen lopen (mesoniveau) (Thijs & Van den Akker, 2009). Daarnaast kunnen leraren betrokken zijn bij de ontwikkeling van landelijke leerplankaders (macroniveau) of op internationaal supraniveau meewerken aan curriculumafspraken, zoals het Europees Referentiekader (ERK) voor de moderne vreemde talen.
Hoewel leraren overwegend ontwerpen voor eigen lessen of leerlijnen binnen de school, staan de curriculumniveaus niet los van elkaar. De landelijke kaders (macroniveau), beschreven in kerndoelen en eindtermen, hebben invloed op de schoolspecifieke uitwerking (mesoniveau) en de lessen (microniveau). Met andere woorden: als we in Nederland afspraken maken over bijvoorbeeld de kerndoelen, dan moeten leerplannen op schoolniveau borgen dat er aandacht is voor deze doelen. En in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs moeten de leerlijnen die schoolteams met elkaar bepalen, kunnen leiden tot geslaagde eindexamenkandidaten.
Ondanks de landelijke kaders is er in Nederland relatief veel ruimte voor scholen om het onderwijs vanuit een eigen visie op leren, leerstof en leerlingen vorm te geven. Dat geldt zeker in vergelijking met ons omringende landen als Frankrijk en Engeland, die nationale leerplannen kennen waar alle lesstof in meer detail staat voorgeschreven (Nieveen & Kuiper, 2012).

### Cyclisch ontwikkelen

Of het nu om een les, lessenreeks, een leerlijn of een leerplankader gaat, een curriculum is goed als

het relevant is voor wat we leerlingen willen leren (de gewenste ontwikkeling ondersteunt), als het consistent in elkaar zit, als het uitvoerbaar is voor de gebruikers (leraren en leerlingen) en als het leidt tot de gewenste leerresultaten (Nieveen & Folmer, 2013). Om dat te bereiken doorlopen ontwikkelaars een aantal ontwikkelcycli. In elke cyclus zetten ze doorgaans vijf stappen (Gustafson & Branch, 2002):

*1. Analyseren*
In de eerste stap brengen leraren de huidige leersituatie in kaart en onderzoeken ze wat er beter zou kunnen of moeten. In ons praktijkvoorbeeld (zie kader op pagina 75) stellen Edwin en Karim vast dat leerlingen minder actief zijn, lezen ze vakliteratuur en vragen ze hun collega's om raad. Zo krijgen ze meer inzicht in wat er aan de hand is en wat ze zouden willen verbeteren.

*2. Ontwerpen*
In de tweede stap ontwerpen ze een oplossing, in ons voorbeeld onderzoekende lessen, en werken ze deze op hoofdlijnen uit: welke lesactiviteiten doe je wanneer, hoe lang duurt elke les, welke materialen zijn nodig, enzovoort. Edwin en Karim willen in hun ontwerp uitgaan van leervragen van leerlingen.

*3. Construeren*
In de derde stap ontwikkelen ze leerlingmaterialen en een toelichting voor de uitvoerende leraar. In het voorbeeld gaat het over lesplannen, materialen en een docenthandleiding voor een korte serie lessen over duurzaam ondernemerschap.

*4. Implementeren*
In de vierde stap voeren ze de lessenreeks uit. In deze fase gaan Edwin en Karim bij elkaar in de klas kijken naar het verloop van de lessen en praten ze direct na de lessen met hun leerlingen na over de opgedane ervaringen.

*5. Evalueren*
Tijdens het ontwerp en de uitvoering van de lessen verzamelen leraren gegevens over hoe de nieuwe lessenreeks werkt en bevalt en welke punten er voor verbetering vatbaar zijn. In een vroeg stadium van de ontwikkelcyclus kunnen ze al eerste prototypen van een lesplan voor feedback aan anderen voorleggen. Edwin en Karim raadplegen elkaar en spreken ook collega's en leerlingen.

De leraar let in het begin van een evaluatie vooral op de relevantie, samenhang en uitvoerbaarheid van (eerste prototypen van) de lessen (Nieveen & Folmer, 2013). Daarbij bepaalt hij onder meer of de leerlingen de lessen als nuttig en prettig ervaren, of de lessen zo lang duren als bedacht, of ze op niveau zijn en of ze volgens plan verlopen. Ook observeert en bespreekt hij met leerlingen wat de effecten van de nieuwe aanpak zijn op het eigen handelen en het leergedrag van de leerlingen. Zijn de leerlingen nu bijvoorbeeld wel actief en aandachtig betrokken en nemen zij regie over het eigen leerproces? Op grond van deze formatieve evaluatie ontstaan ideeën voor verbetering van de lessen. Als de lessen goed in elkaar steken en uitvoerbaar zijn, kan de leraar kijken of leerlingen door de nieuwe opzet van de lessen ook beter leren en presteren (summatieve evaluatie). Met deze evaluaties en bijstellingen verandert het beoogde curriculum (het leerplan op papier) tot een in de klas beproefd en uitgevoerd curriculum. Als die afstemming klopt, is er sprake van een bereikt curriculum (met gewenste leerervaringen en leerresul-

taten). Het beoogde, uitgevoerde en bereikte curriculum noemen we de drie verschijningsvormen van een leerplan (Thijs & Van den Akker, 2009).
Hoe systematischer de evaluatie, hoe beter de leraar zijn leerplan kan onderbouwen met gegevens dat het werkt en hóe het werkt. Zo wordt het product deelbaar met collega's: zij kunnen op hun beurt inschatten of de lessen ook voor hen kunnen werken en welke aanpassingen zij eventueel moeten doen. De rol van curriculumontwikkelaar heeft dus alles te maken met de rol van leraren als onderzoekers van (hun eigen) onderwijspraktijken. Als ontwikkelaar verweeft de leraar ontwerp- en onderzoeksactiviteiten in één proces.

## Condities

De laatste jaren hebben we beter zicht gekregen op hoe leraren de rol van curriculumontwikkelaar op zich nemen. Leraren zijn steeds vaker en nauwer betrokken bij systematische curriculumontwikkeling om te komen tot evidence-informed onderwijsverbeteringen, bijvoorbeeld in docentontwikkelteams (DOT's) of professionele leergemeenschappen (Pieters, Voogt, & Pareja-Roblin, 2019). Het ontwerpen in teams motiveert en brengt een professionele dialoog op gang waardoor draagvlak ontstaat (Binkhorst, 2017).
Leraren hebben daarbij wel ondersteuning nodig. Op de eerste plaats van de schoolleiding, in de vorm van getoonde interesse door bijvoorbeeld op gezette tijden aanwezig te zijn bij teambijeenkomsten en actief het delen van resultaten te bevorderen (Handelzalts, 2009). Ook heeft de schoolleiding een rol bij het inbedden van opbrengsten in het schoolbeleid. Daarnaast kunnen externe experts leraren helpen met voorbeeldmaterialen, formats

### Edwin en Karim ontwerpen

Economieleraren Edwin en Karim ervaren dat hun leerlingen nauwelijks actief meedoen in de les. In een vakblad lezen zij over onderzoekend leren als didactiek. Dit zou wel eens een oplossing kunnen zijn. Met collega's van de bètavakken, die vaak practica doen, bespreken ze hoe ze hun eigen lessen onderzoekend kunnen maken. Die collega's blijken 'recepten' voor proefjes te gebruiken, maar Edwin en Karim willen meer vrijheid voor de leerlingen en hen aan de slag laten gaan met eigen vragen over de lesstof. Ze ontwerpen samen in een aantal stappen lesplannen, materialen en een docentenhandleiding voor vier onderzoekende lessen over duurzaam ondernemerschap, kijken in elkaars klassen hoe de lessen verlopen en praten er met enkele leerlingen over na. Na de eerste bemoedigende ervaringen plannen zij een afsluitende themadag 'duurzaam ondernemerschap' voor alle derde klassen, waarbij collega's van biologie en Nederlands betrokken zijn om deze vakken te integreren in een onderzoekend project rond dit thema. Edwin en Karim kijken met tevredenheid terug. Behalve bruikbare lessen als resultaat is het collegiale gesprek over onderwijs van onschatbare waarde gebleken.

en richtlijnen en het bevorderen van dialoog en reflectie (Huizinga, 2015).
Tot slot zijn er voor de leraar als curriculumontwikkelaar geen betere partners dan leerlingen. Zij zijn immers de eindgebruikers van het onderwijs dat leraren maken. In andere domeinen van productontwikkeling zoals de IT-sector, is het gebruikelijk de eindgebruiker in een vroeg stadium te laten meedenken en feedback te vragen. In het onderwijs staat de betrokkenheid van leerlingen als eindgebruikers nog in de kinderschoenen. Initiatieven in die richting laten al wel zien dat leerlingen het leuk vinden mee te ontwikkelen en een waardevolle bijdrage kunnen leveren, omdat zij vanuit een ander perspectief kijken. Het brengt bijvoorbeeld hun leerwensen aan het licht en hoe je beter bij hun leefwereld aan kunt sluiten (Hennekes & De Vries, 2010). Leerlingen in het ontwikkelproces betrekken zorgt ervoor dat zij zich gezien voelen en mede-eigenaar worden van het onderwijs dat ze krijgen. Het betekent dat leraren op nieuwe manieren in gesprek gaan met hun leerlingen, wat positief kan bijdragen aan de pedagogische relatie (Bron, 2018; De Vries, 2018).

## 6.3 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

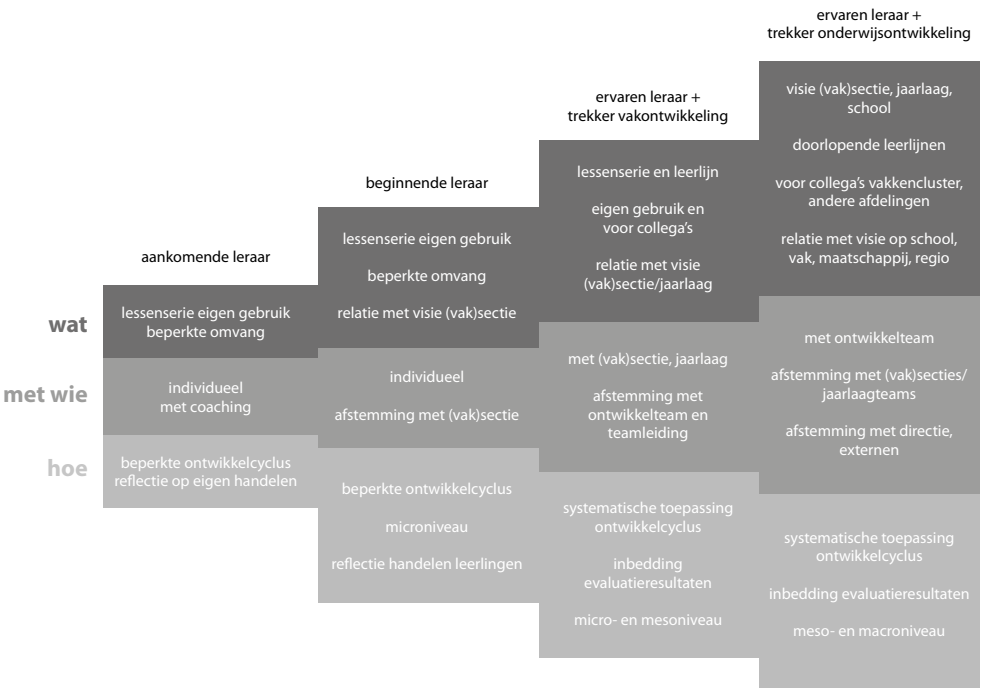
De rol van curriculumontwikkelaar vraagt de nodige vaardigheden en expertise van leraren. Ze hebben allereerst generieke ontwikkelexpertise nodig: intra-, interpersoonlijke en procesgerelateerde vaardigheden zoals motivatie, kunnen samenwerken en projectmanagement. Daarnaast zijn vakinhoudelijke, (vak-)didactische en ontwerpvaardigheden nodig (Huizinga et al., 2013).
Niet elke leraar hoeft over al deze vaardigheden te beschikken. Scholen moeten er vooral voor zorgen dat alle expertises in alle lagen van de organisatie beschikbaar zijn. Iedere leraar moet wel basiskennis en -kunde over curriculumontwikkeling hebben, vooral voor de eigen lessen en leerlingen (nano- en microniveau). Je moet de leerlijnen en leerplankaders op school- en landelijk niveau kennen, zodat je daarmee rekening kunt houden. Maar het is niet nodig dat álle leraren zich ook bezighouden met leerplanontwikkeling op school-, laat staan landelijk niveau.
Een goed streven is dat een school zich ontwikkelt van een 'team van professionals' naar 'een professioneel team'. Daarin ligt de gedachte besloten dat je sámen alle benodigde expertise in huis hebt en door samenwerking het gewenste professionele niveau kunt bereiken. Dit 'samen sterk'-principe vraagt om HR-beleid waarin het team als eenheid centraal staat en individuele leraren zelf meer of juist wat minder accent kunnen leggen op hun ontwikkelexpertise.

### Vaardigheden ontwikkelen

Nu leraren steeds vaker als curriculumontwikkelaars in beeld zijn, is er aandacht voor de noodzaak voor professionalisering op dit gebied. De initiële lerarenopleidingen leggen een basis voor de ontwikkelexpertise van leraren door leraren in opleiding ontwikkelopdrachten op microniveau te geven (Nieveen, Schalk, & Van Tuinen, 2017). Ze maken bijvoorbeeld een leskist in het basisonderwijs of ontwerpen aardrijkskundeveldwerk voor het voortgezet onderwijs. Ze voeren het ontwerp in hun stageklas uit en rapporteren over de evaluatie ervan. In sommige opleidingen vormt een ontwerponderzoek de afsluiting van de opleiding.
Daarnaast komen er steeds meer bijscholingsmogelijkheden voor zittende leraren. Zo zijn er masteropleidingen die aandacht besteden aan

curriculumontwikkeling en de vaardigheden die je daarvoor nodig hebt. Ook team- of schoolbrede professionalisering in DOT's en door Lesson Study biedt mogelijkheden op dit vlak (De Vries, Verhoef, & Goei, 2016). In het landelijke Curriculumnetwerk voor opleiders (Curl), geïnitieerd door SLO, buigen leraren, lerarenopleiders, ontwerpers en onderzoekers zich over de vraag hoe al deze mogelijkheden samen de basis kunnen vormen voor een (nieuwe) leerlijn curriculumontwikkeling. In hun gesprekken dient een eerste leerlijn ontwikkelexpertise als uitgangspunt (zie Figuur 1).

Figuur 1 laat zien dat leraren in stappen ontwikkelexpertise kunnen ontwikkelen. Gedurende hun loopbaan raken ze betrokken bij steeds complexere ontwikkeltaken. Een beginnende leraar wordt bedreven in het ontwikkelen van eigen lessen en werkt steeds vaker met collega's aan (vakoverstijgende) lessenseries en met leerlingen op micro- en mesoniveau. De leraar gaat vervolgens deel uitmaken van bovenschoolse teams voor het eigen vak. Hierbij kan extra scholing nodig zijn in het ontwikkelen van leerlijnen of projectmanagement, afhankelijk van wat de leraar wil en al kan.




***Figuur 1*. Werken aan een leerlijn ontwikkelexpertise voor leraren. Overgenomen uit Nieveen en Van der Hoeven, 2011.**

Een leerlijn ontwikkelexpertise zoals verbeeld in Figuur 1 bevat veel bruikbare elementen voor het nadenken over en organiseren van een professionaliseringsagenda voor leraren(teams) en voor het onderwijsveld in het algemeen. Het is belangrijk te voorzien in bijbehorend scholingsaanbod, zodat leraren die zich willen of moeten bekwamen als ontwikkelaar, weten waar ze zich bevinden in de leerlijn. Initiële opleidingen leggen de basis voor noodzakelijke ontwikkelexpertise, maar pas in de praktijk kan deze op alle niveaus van curriculumontwikkeling tot bloei komen. Er mogen verschillen tussen leraren ontstaan in hoe zij hun rol als curriculumontwikkelaar invullen. Maar dát zij op enig niveau curriculumontwikkelaar zíjn, dat staat buiten kijf.

## LITERATUUR

### Gebruikte bronnen


Binkhorst, F. (2017). *Connecting the DOTS: Supporting the implementation of teacher design teams* (Proefschrift). Enschede: Universiteit Twente.

Bron, J. (2018). *Student voice in curriculum development: Explorations of curriculum negotiation in secondary education classrooms*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

De Vries, B. (2018). Resonating with reflexive design: On participatory design, narrative research and crystallization. *Educational Design Research, 2*(1). https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/article/view/1184.

De Vries, S., Verhoef, N., & Goei, S. L. (2016). *Lesson study: Een praktische gids voor het onderwijs*. Apeldoorn: Garant Uitgevers.

Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams* (Proefschrift). Enschede: Universiteit Twente.

Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (2002). *Survey of instructional development models* (4th ed.). Syracuse: Syracuse University.

Hennekes, M., & De Vries, B. (2010). *De klas op drift in een stedelijke omgeving: Buitenschoolse leerarrangementen ontwerpen met leerlingen vmbo*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Hoogveld, A. W. M. (2003). *The teacher as designer of competency-based education* (Proefschrift). Heerlen: Open Universiteit Nederland.

Huizinga, T., Nieveen, N., Handelzalts, A., & Voogt, J. (2013). Ondersteuning op curriculumontwikkelexpertise van docentontwikkelteams. *Pedagogische Studiën, 90*, 4-20.

Huizinga, T. (2015). Leermiddelen ontwerpen gaat beter in een DOT. *Didactief,* mei, 40-42.

Nieveen, N., & Folmer, E. (2013). Formative evaluation in educational design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research - Part A: Introduction*. Enschede: SLO.

Nieveen, N., & Van der Hoeven, M. (2011). Building the curricular capacity of teachers: Insights from the Netherlands. In P. Picard & L. Ria (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems CIDREE Yearbook 2011* (pp. 49-64). Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation.

Nieveen, N., & Kuiper, W. (2012). Balancing Curriculum Freedom and Regulation in the Netherlands. *European Educational Research Journal, 11*(3), 357-369.

Nieveen, N., Schalk, H., & van Tuinen, S. (2017). Onderwijs van de toekomst: Aandacht binnen lerarenopleidingen voor schooleigen curriculumontwikkeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 38*(4), 5-20. https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/wp-content/uploads/2020/01/Onderwijs-van-de-toekomst.pdf

Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, *44*(4), 921-958.

Pieters, J., Voogt, J., & Pareja-Roblin, N. (Eds.), *Collaborative Curriculum Design for sustainable innovation and teacher learning*. Cham, Switzerland: Springer Open.

Thijs, A., & Van den Akker, J. (Red.) (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling.

Voogt, J., Westbroek, H., Handelzalts, A., Walraven, A., McKenney, S., Pieters, J., & De Vries, B. (2011). Teacher learning in collaborative curriculum design. *Teacher and Teaching Education*, *27*(8), 1235–1244.

## Verder lezen

Veel informatie en hulpmiddelen voor het ontwerpen van onderwijs vind je op de website van Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO).
https://slo.nl/thema/meer/curriculumontwikkeling/

Dit boek bevat een praktische werkwijze voor het coachen van DOT's.
Brinkhorst, F. & Poortman, C. (2017). *Connecting the DOTs.* Deventer: Tech Your Future.
https://www.techyourfuture.nl/files/downloads/HandboekConnectingTheDOTs.pdf

In dit boek deelt Bregje de Vries haar ideeën over de leraar als ontwerper.
De Vries, B. (2016). *Ontwerpen van onderwijs: Trends voor de toekomst*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
https://www.han.nl/onderzoek/nieuws/han-pabo-kiest-voor-voor-/_attachments/ontwerpen_van_onderwijs-trend_voor_de_toekomst.pdf

Deze reportage op *Didactiefonline.nl* beschrijft hoe leraren samen lesmateriaal ontwikkelen in een bovenschoolse professionele leergemeenschap.
Poortman, C., Prenger, R., & Handelzalts, A. (2017). Vergroot je repertoire met PLG. *Didactief*, november 2017.
https://didactiefonline.nl/artikel/vergroot-je-repertoire-met-plg

# 7

# DE LERAAR-ONDERZOEKER

Anje Ros en Helma Oolbekkink-Marchand

## 7.1 INLEIDING

Scholen, en ook de overheid, hechten steeds meer belang aan een onderzoekende houding van leraren en het gebruik van wetenschappelijke kennis. Onderzoek kan een betrouwbaar oordeel geven over de geschiktheid van methoden en aanpakken en zo ideologische discussies en trial-and-error voorkomen (Onderwijsraad, 2013). De laatste tien jaar is er in lerarenopleidingen dan ook structureel aandacht voor (praktijk)onderzoek.

Maar de vraag is wat we precies verwachten van onderzoekende leraren in de school. Welke spanningen kan dit oproepen? Hoe kunnen leraren zich ontwikkelen in deze rol? En wat is hun verantwoordelijkheid binnen de school, ook jegens collega's zonder ervaring met onderzoek? In dit hoofdstuk gaan we nader op deze vragen in.

## 7.2 EEN NIEUWE ROL

De rol van de leraar-onderzoeker is relatief nieuw binnen scholen. Binnen de wettelijke bekwaamheidseisen is onderzoek weliswaar een onderdeel van de brede professionele basis, maar er is geen consensus over de invulling van dit beroepsaspect binnen scholen. In toenemende mate kiezen scholen ervoor om uren beschikbaar te stellen voor de rol van leraar-onderzoeker. De (voormalige) academische opleidingsscholen, waar het bevorderen van een onderzoekscultuur en op onderzoek gebaseerde keuzes centraal staan, zijn al langer bekend met deze rol, maar ook daar verschilt de invulling per school (Ros, Timmermans, & Van der Steen, 2016). De leraar-onderzoeker voert op deze scholen vaak onderzoek uit voor schoolontwikkeling, en soms heeft hij ook een programmerende en coördinerende taak.

Maar er zijn meer invullingen mogelijk, zoals de uitvoering van praktijkonderzoek, generieke kennisontwikkeling door praktijkgericht (promotie)onderzoek en het bevorderen van onderzoek en kennisbenutting in de school (Schenke, 2015; Godfrey, 2016).

### Onderzoekende houding als basis

Een onderzoekende houding geldt als een belangrijke sleutel voor onderwijsverbetering en professionalisering van leraren. Schoolleiders en leraren moeten kunnen inspelen op nieuwe maatschappelijke ontwikkelingen en hun kennis up-to-date houden. Ze staan steeds voor nieuwe dilemma's en vragen waarvoor niet altijd pasklare antwoorden zijn, zoals passend onderwijs, de inzet van ICT en het motiveren van leerlingen. Leraren worden geacht onderbouwde keuzes te maken en hierop te reflecteren (Luttenberg, Oolbekkink-Marchand, & Meijer, 2018). Ze moeten hun persoonlijke waarden en doelen kunnen expliciteren om met collega's, schoolleiding en ouders de dialoog aan te kunnen gaan (Onderwijsraad, 2013).

Een onderzoekende houding wil zeggen dat leraren zichzelf steeds de vraag stellen of hun ideeën over goed onderwijs wel juist zijn en of hun aanpak wel werkt voor al hun leerlingen. Leraren met een onderzoekende houding werken planmatig en systematisch, maken gebruik van gegevens en literatuur en zijn gericht op leren van en met collega's (Van den Bergh, Ros, Vermeulen, & Rohaan, 2017). Sommige onderzoekers benadrukken een instelling die gericht is op het verzamelen, begrijpen en interpreteren van situaties en gegevens. Ze benoemen daarbij verschillende elementen: waarderen van diep begrip, uitstellen van het eigen oordeel, tolerantie voor ambiguïteit, innemen van verschillende perspectieven en systematisch vragen stellen om de kern van een kwestie

te benaderen en verzamelde gegevens gebruiken om het eigen onderwijs te verbeteren (Earl & Katz, 2006). Andere onderzoekers benoemen een kritische en nieuwsgierige houding, reflectie op de kwaliteit van hun onderwijs en voortdurend nadenken over hoe het beter kan (Cochran-Smith & Lytle, 2009). In de praktijk beschikken lang niet alle leraren over deze basishouding (Van den Bergh et al., 2017).

## Uitvoeren van praktijkonderzoek

Specifieke kerntaak van de leraar-onderzoeker is het doen van praktijkonderzoek, gericht op het verbeteren van het onderwijs. Het start dan ook met een probleem uit de eigen (school)praktijk.

De leraar-onderzoeker kan kiezen uit verschillende vormen van collaboratief praktijkonderzoek, waarbij het accent soms meer op de persoonlijke professionaliteit ligt en soms meer op collectieve praktijkverbetering. Zo vertrekt actieonderzoek vanuit vragen of zorgen die hij deelt met collega's. Ax, Ponte en Brouwer (2008, p. 56) definiëren het als 'een geheel van activiteiten van leraren die via onderzoek reflecteren op hun eigen handelen en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt en - op basis van de zo verkregen inzichten - systematisch hun handelen of de situatie waarin dat handelen plaatsvindt proberen te verbeteren'.

Sinds kort is er naast actieonderzoek ook veel aandacht voor Lesson Study. Hierbij ligt de nadruk op gerichte verbetering van lessen om het leren van leerlingen te bevorderen. Kleine teams van leraren werken op basis van een eigen vakdidactische praktijkvraag samen aan het cyclisch ontwerpen, uitvoeren en evalueren van een zogeheten onderzoeksles om te bepalen hoe leerlingen het beste leren (De Vries, Verhoef, & Goei, 2016).

Weer een ander type is ontwerpgericht onderzoek, waarbij leraren samen een ontwerp maken, doorgaans met behulp van literatuur, bijvoorbeeld een model voor een nieuw rapport of een stagebegeleidingsplan. Dit ontwerp beproeven ze vervolgens in de praktijk. Op basis van evaluatie stellen ze het ontwerp bij en proberen ze het opnieuw uit. Deze cyclus is meermaals te herhalen.

Onderzoek gericht op team- of schoolontwikkeling is aan te passen aan de fase van onderwijsverbetering waarin de school zich bevindt (Enthoven & Oostdam, 2014). Probleem-analytisch onderzoek brengt een probleem in kaart. Diagnostisch onderzoek is gericht op verkenning van de achtergronden en mogelijke oorzaken van een probleem. Ontwerponderzoek leidt tot ontwerpeisen voor en implementatie van een nieuwe aanpak. In monitoronderzoek inventariseer je ervaringen met de invoering van een nieuwe aanpak en pas je het ontwerp op basis daarvan aan. In evaluatieonderzoek ten slotte ga je na of de interventie daadwerkelijk leidt tot de gewenste situatie of oplossing van het probleem.

## Kennisontwikkeling

In sommige gevallen is algemene kennisontwikkeling het hoofddoel van onderzoek (Oolbekkink-Marchand, Van der Steen, & Nijveldt, 2014). Dit gebeurt doorgaans in de vorm van promotieonderzoek door leraren, waarbij de nadruk ligt op vakinhoud of vakdidactiek. Sinds enige jaren kunnen leraren hierbij gebruikmaken van verschillende beurzen, zoals de Dudoc-beurzen en de Lerarenbeurzen van NWO (Oolbekkink-Marchand, Leeferink, & Meijer, 2018). Zo'n promotietraject leidt daadwerkelijk tot professionele ontwikkeling, bijvoorbeeld doordat leraren hun eigen onderwijspraktijk gericht verbeteren. De beoogde bijdrage aan bredere schoolontwikkeling blijkt lastiger, al dragen leraren hier soms wel aan

bij, bijvoorbeeld door wetenschapsoriëntatie in de school op te zetten of kennis te delen met collega's (Oolbekkink-Marchand et al., 2018). Of hun onderzoek binnen de school wel of geen impact heeft, hangt in hoge mate af van de inbedding van het onderzoek in de school door schoolleiders en de mate waarin het handvatten biedt voor verbetering van het onderwijs.

### Bevorderen van een onderzoekscultuur

De leraar-onderzoeker kan als rolmodel fungeren voor collega's, bijvoorbeeld door vragen te stellen over het onderwijs en onderzoek te doen naar de eigen onderwijspraktijk. Zo bevordert hij een onderzoekscultuur in de school (Ros & Van den Bergh, 2018; Ummels, Oolbekkink-Marchand, & Meijer, 2019). Ook het samen uitvoeren van onderzoek kan bijdragen aan de ontwikkeling van een kritische, onderzoekende houding (zie bijvoorbeeld Meijer, Meirink, Lockhorst, & Oolbekkink-Marchand, 2012), hoewel onderzoek doen niet automatisch leidt tot een onderzoekende houding (Oostdijk et al., 2018). Andere manieren om een onderzoekende houding te bevorderen zijn een reflectieve dialoog met collega's over het eigen lesgeven, het stellen (en beantwoorden) van kritische vragen en het gebruik van literatuur bij onderwijsverbetering (Ummels et al., 2019).
Bij het bevorderen van een onderzoekscultuur spelen ook school- en teamleiders een belangrijke rol. Zij kunnen het belang van onderbouwde besluiten benadrukken, het doen van onderzoek faciliteren, tijd en gelegenheid bieden voor onderzoek en de leraar-onderzoeker een duidelijke positie in de school geven. Ook kunnen ze zelf een voorbeeldrol vervullen.

### *Ontwikkeling tot onderzoeker*

Zoals beschreven kunnen leraar-onderzoekers met praktijkonderzoek het (eigen) onderwijs verbeteren, met promotieonderzoek een bijdrage leveren aan kennisontwikkeling en een onderzoekscultuur helpen bevorderen in de school. Deze invullingen lij-

### Zo doe je onderzoek

Om onderzoek te kunnen doen zijn de volgende competenties van belang (Alexakos, 2015; Taylor, 2017):

#### *Onderzoeksvaardigheden*

- goede onderzoeksvragen stellen op basis van een probleemanalyse
- selecteren van een passende onderzoeksmethode
- op een betrouwbare en valide manier verzamelen van gegevens
- helder rapporteren over een onderzoeksproces

#### *Vaardigheden om resultaten te benutten*

Hierbij gaat het om het vinden en selecteren van relevante literatuur, de kern eruit halen en de algemene kennis vertalen naar de betekenis voor het eigen handelen of de eigen school.
Daarnaast is samenwerking, het organiseren van draagvlak en het (bijdragen aan) het implementeren van onderzoeksresultaten van belang.

ken een bepaalde volgorde te suggereren, maar dat hoeft zeker niet het geval te zijn. Leraren hoeven niet eerst zelf praktijkonderzoek te doen om pas daarna een bijdrage te kunnen leveren aan de onderzoekscultuur in de school.
De invulling van de rol hangt af van de doelen binnen een school. Waar de ene school vooral de onderzoekende houding van leraren wil bevorderen, kan de andere school meer het accent leggen op de collectieve verbetering van de onderwijspraktijk. Elk doel vraagt om een andere rolinvulling.
Daarnaast vraagt elk doel of accent andere competenties van een leraar-onderzoeker. Zo zijn onderzoeksvaardigheden (zie kader op pagina 85) niet voldoende. De leraar moet ook coachende en leidinggevende vaardigheden hebben, zoals feedback kunnen geven, collectief leren organiseren en collega's weten te stimuleren en motiveren. En het doen van promotieonderzoek vergt een langere adem dan een praktijkonderzoek.
In de meeste (master)opleidingen is onderzoek doen een belangrijk onderdeel van het curriculum. Een andere mogelijkheid is om samen te werken met onderzoekers van een hogeschool of universiteit, bijvoorbeeld in het kader van opleiden in de school (begeleiding van onderzoek van studenten) of een gezamenlijke onderzoeksaanvraag en –uitvoering.

## 7.3 VOORWAARDEN

Wat is er nodig om de rol van de leraar-onderzoeker tot bloei te laten komen? Daartoe zijn voor scholen de volgende voorwaarden van belang:

- Ontwikkel een visie op het collectief leren en innoveren door leraren en de plaats van onderzoek en kennis daarbinnen.
- Denk als school na over de rol van een leraar-onderzoeker die past bij het soort onderzoek dat gewenst is.
- Creëer duidelijkheid over de taken en verantwoordelijkheden die bij deze rol horen en bespreek die in het hele team / de hele school.
- Ga na welke kwaliteiten en competenties de rol van leraar-onderzoeker vraagt, selecteer mensen zorgvuldig voor deze rol en stimuleer de leraar-onderzoeker om zich verder te ontwikkelen.
- Zorg ervoor dat de randvoorwaarden zijn vervuld, zoals tijd, organisatie van werkgroepen, afstemming van onderzoek op de speerpunten van de school, ruimte op een teambijeenkomst en samenwerking met een kennisinstelling.
- Zorg voor steun en een duidelijk aanspreekpunt binnen de directie, regelmatig overleg en feedback op de aanpak zijn hierbij essentieel.
- Evalueer regelmatig met de leraar-onderzoeker en wees niet bang om deze rol te herijken als dat nodig is.

Voor de leraar-onderzoeker zelf hebben we de volgende adviezen:

- Zorg ervoor dat je taakomschrijving en verantwoordelijkheden helder zijn en overeenkomen met de beschikbare tijd en bevoegdheden.
- Zorg ervoor dat je voldoende onderzoeksvaardigheden ontwikkelt, door het volgen van een (master)-opleiding, een goed handboek en door regelmatig feedback te vragen van een ervaren onderzoeker.
- Let erop dat onderzoek een bepaalde doorlooptijd heeft en soms veel tijd en specifieke expertise vraagt. Zorg ervoor dat de keuzes voor je onderzoek passen bij je mogelijkheden.

- Vaak is er al kennis beschikbaar, die je kunt vertalen naar je eigen situatie. Maak bijvoorbeeld gebruik van de Kennisrotonde van NRO (zie 'Verder lezen').
- Zorg dat je een netwerk opbouwt met andere scholen en kennisinstellingen en dat je van hen feedback krijgt.
- Bezoek congressen en presenteer over je eigen onderzoek, je krijgt daar vaak waardevolle feedback.

## 7.4 CONCLUSIE

Praktijkonderzoek door leraren en kennisbenutting door scholen winnen aan belang. Ook veel leraren zien onderzoek als een waardevolle manier om hun onderwijspraktijk te verdiepen en te blijven leren. Maar we zien ook dat onderzoek in de school niet altijd eenvoudig is. De leraar-onderzoeker kan een belangrijke rol spelen om het onderzoeken van onderwijs in de school te bevorderen. In dit hoofdstuk hebben we laten zien op welke manier de rol van leraar-onderzoeker in te vullen is en welke voorwaarden hiervoor vervuld moeten worden. Als scholen nog geen of weinig ervaring hebben met onderzoek in de school, is een goede inbedding ervan in de visie van de school en in de werkroutines van leraren van belang. Het leren van andere, meer ervaren scholen kan een mooie gezamenlijke eerste stap zijn van directie en de (beoogde) leraar-onderzoeker.

## LITERATUUR

### Gebruikte bronnen


Alexakos, K. (2015). *Being a teacher| researcher: A primer on doing authentic inquiry research on teaching and learning*. Rotterdam: Sense Publishers.

Ax, J., Ponte, P., & Brouwer, N. (2008). Action research in initial teacher education: An explorative study. *Educational Action Research*, *16*(1), 55–72.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.

De Vries, S., Verhoef, N., & Goei, S. L. (2016). *Lesson Study: een praktische gids voor het onderwijs*. Antwerpen: Garant-Uitgevers.

Earl, L. M., & Katz, S. (Eds.). (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.

Enthoven, M. & Oostdam, R. (2014). De functie en zin van praktijkgericht onderzoek door studenten van educatieve hbo-opleidingen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, *35*(3), 47-60.

Luttenberg, J., Oolbekkink-Marchand, H., & Meijer, P. (2018). Exploring scientific, artistic, moral and technical reflection in teacher action research. *Educational Action Research*, *26*(1), 75-90.

Meijer, P., Meirink, J., Lockhorst, D., & Oolbekkink-Marchand, H. (2010). Onderzoeken door docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische studiën*, *87*(4), 232-252.

Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn*. Den Haag: Onderwijsraad. https://www.onderwijsraad.nl/adviezen/publicaties/adviezen/2013/03/07/leraar-zijn

Oolbekkink-Marchand, H. W., Van der Steen, J., & Nijveldt, M. (2014). A study of the quality of practitioner research in secondary education: impact on teacher and school development. *Educational Action Research*, *22*(1), 122-139.

Oolbekkink-Marchand, H., Leeferink, H., & Meijer, P. (2018). Professionele ruimte van promoverende leraren: Bijdragen aan professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. *Pedagogische Studiën*, *95*, 169-194. http://www.pedagogischestudien.nl/download?type=document&identifier=667572

Oostdijk, E., Van Meenen, M., Strijbels, J., De Rooij, H., Den Hollander, I., Boei, F., & Willemse, M. (2018). Belemmert onderzoek doen de ontwikkeling van een kritische houding? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, *39*(3), 23-34.

Ros, A., Timmermans, M., & Van der Steen, J. (2016). *De waarde van de Academische Opleidingsschool. Eindrapport*. Eindhoven/Breda/Nijmegen: Fontys/Avans/HAN.

Ros, A., & Van den Bergh, L. (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen. Eindrapport*. Eindhoven: Fontys Hogeschool Kind en Educatie.

Schenke, W. (2015). *Connecting practice-based research and school development* (Proefschrift). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Schenke, W., Van Schaik, P. W., Heemskerk, I. M. C. C., & Boogaard, M. (2019). *Beter benutten van kennis uit onderzoek en onderwijspraktijk. Kansrijke aanpakken voor docentgroepen.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, *61*, 16-25.

Ummels, M., Oolbekkink-Marchand, H. W., & Meijer, P. C. (2019). Feedback in een professionele leergemeenschap: een onderzoek naar het versterken van de onderzoekende houding van beginnende docenten. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 40*(1), 33-45.

Van den Bergh, L., Ros, A., Vermeulen, M., & Rohaan, E. (2017). De onderzoekende houding en literatuurgebruik in onderzoekende basisscholen: een exploratie. *Pedagogische Studiën*, *94*, 478-495.

## Verder lezen

Deze studie gaat over de factoren die het gebruik van wetenschappelijke kennis in het onderwijs beïnvloeden en welke rol de leraar daarin speelt.
Nijland, F., Van Bruggen, J., & De Laat, M. (2017). *Kennisbenutting in het onderwijs: een literatuurstudie.* Den Bosch: ECBO.
https://ecbo.nl/wp-content/uploads/sites/3/2017/02/2017-02-Kennisbenutting-in-het-onderwijs.pdf

De website Onderwijs met kennis ondersteunt leraren bij het gebruik van literatuur voor onderwijsverbetering.
www.onderwijsmetkennis.nl/

Bij de Kennisrotonde van NRO kunnen scholen een verzoek indienen om een gratis literatuurstudie rondom een specifiek thema te laten uitvoeren.
www.nro.nl/kennisrotonde/

Dit boek geeft tips en instrumenten hoe je de onderzoekende houding van leraren in de school kunt bevorderen.
Van den Bergh, L., & Ros, A. (2017). *TIB-tool: Beter onderwijs? Zoek het uit! Acht aanraders*. Dordrecht: Instondo.
https://www.instondo.nl/assets/TIBtools/19-Beter-onderwijs/00f922b163/Inhoud-en-hfdst-1-Goed-onderwijs-Zoek-het-uit.pdf

In de serie 'Leraar onderzoekt' vertellen leraren hoe zij onderzoek benutten in hun lespraktijk. *Didactiefonline.nl*.
Bal, E. (2019), Samen onderzoekend handelen. *Didactief*, mei 2019.
https://didactiefonline.nl/artikel/samen-onderzoekend-handelen

In dit artikel geeft Christian Bokhove vijf tips voor het zinvol benutten van onderzoeksresultaten op school. *Didactiefonline.nl*.
Bokhove, C. (2019). Alles wat je moet weten over onderwijsonderzoek. *Didactief*, juni 2019.
https://didactiefonline.nl/artikel/alles-wat-je-moet-weten-over-onderwijsonderzoek

# 8

# BEGELEIDER VAN (AANSTAANDE) COLLEGA'S

Rita Schildwacht en Saskia Heunks

## 8.1 INLEIDING

Als begeleider binnen de school kun je gericht zijn op aanstaande leraren (opleider), collega's (coach) of op ontwikkeling in school (procesbegeleider). Gemeenschappelijk kenmerk is dat je in al deze rollen verbindingen legt tussen het leren van leerlingen en het leren van volwassen (aanstaande) professionals.

### Opleider

Als opleider ben je bezig met het gericht ontwikkelen van kennis en vaardigheden bij aanstaande of startende leraren. Dat kan als stagebegeleider, werkplekbegeleider of schoolopleider. Opleiders hebben een dubbelrol: ze zijn 'eerste orde leraren' (leerlingen lesgeven) en 'tweede orde leraren' (leraren-in-opleiding onderwijzen en begeleiden). Dat vereist een dubbel professioneel perspectief en kennis en vaardigheden om je didactisch handelen te kunnen richten op het leren van leerlingen én op dat van (aanstaande) leraren. Werkplek- en stagebegeleiders observeren lessen, houden nagesprekken en beoordelen het functioneren van de student.
Schoolopleiders zijn daarnaast ook nauw betrokken bij het beleid en de organisatie rondom het integreren van theorie en praktijk. In een opleidingsschool werk je nauw samen met anderen aan het curriculum en de begeleiding van opleiden in de school. Zo'n opleidingsteam bestaat uit werkplekbegeleiders, schoolopleiders en instituutsopleiders van alle bij deze opleidingsschool aangesloten scholen en opleidingsinstituten.

### Coach

Als lerarencoach ondersteun je (beginnende) collega's. In deze rol werk je samen met schoolleiders en andere lerarencoaches en stimuleer je de professionele ontwikkeling en het welbevinden van collega's. Afhankelijk van de rolbeschrijving binnen de school kan het gaan om individuele coaching of intervisie, waarin leraren gaandeweg persoonlijke leerdoelen en oplossingen ontwikkelen.

### Procesbegeleider

In de derde rol, die van procesbegeleider, werk je nauw samen met schoolleiders aan team- en schoolontwikkeling en begeleid je de samenwerking in leergroepen van collega's. De focus ligt op werven en motiveren van collega's en op procesbegeleiding, bijvoorbeeld in intervisiegroepen van leraren rond de invoering van een bepaald nieuw onderwijsconcept. Als procesbegeleider werk je vaak samen met andere interne- of externe inhoudelijke experts.

Of het nu om taakuren of een aparte functie gaat, bij alle drie de rollen is het belangrijk dat de begeleider actieve ondersteuning krijgt van de schoolleiding, in de vorm van een duidelijke taakomschrijving, scholingsmogelijkheden, goede afspraken rond vertrouwelijkheid en passende facilitering.
In dit hoofdstuk beschrijven we eerst kort de verschillende doelen van en werkrelaties bij begeleiding en gaan we vervolgens dieper in op de vraag wat goede begeleiding is en vraagt.

## 8.2 WAT WE UIT ONDERZOEK WETEN

### Werkrelaties

Elk van de drie rollen als begeleider kent vergelijkbare methodieken, maar de doelen en werkrelaties verschillen. Vooral de rol als begeleider van collega's vraagt om een niet-hiërarchische relatie. We sluiten aan bij Jones, Woods en Guillaum (2015) en gebruiken de term coaching alleen voor een op

ontwikkeling gerichte, gelijkwaardige relatie tussen lerarencoach en leraar, waarbij de laatste (en niet de school) steeds de eigenaar blijft van doelen, inhoud en proces. Een lerarencoach richt zich vooral op het samen analyseren van de lespraktijk en het stellen van (open) vragen zonder oordelen.
Bij een rol als opleider of procesbegeleider is er altijd sprake van enige hiërarchie en bezit de (aanstaande) leraar geen volledig eigenaarschap. Opleiders gaan als ervaren leraar een pedagogische relatie aan met een onervaren beginner. Het is de taak van een opleider om aanstaande of startende leraren feedback te geven en (mede) te beoordelen. Een procesbegeleider werkt samen met schoolleiders rond het opstellen van doelen en stuurt de werkwijze en voortgang in de leergroepen.
Een procesbegeleider, lerarencoach of schoolopleider hoeft geen vakdidactische expertise te hebben in het betrokken schoolvak. Dat geldt wel voor werkplekbegeleiders. Zij fungeren als mentor die goede voorbeelden en adviezen kan geven en die vanuit zijn inhoudelijke en vakdidactische kennis een open

### Coach en critical friend

Sophie Baars, docent Frans, is op haar school zowel schoolopleider als schoolcoach. Zij krijgt hier acht uur per week voor. Als schoolopleider gaat ze regelmatig op lesbezoek en bespreekt ze die les met de student, soms aan de hand van door haar gemaakte video-opnamen. Beiden kiezen daarbij enkele belangrijke lesmomenten uit. Tijdens intervisiebijeenkomsten stimuleert ze studenten om gezamenlijk te reflecteren en helpt ze hen om hun vooronderstellingen en overtuigingen te toetsen aan theorie.
Verder begeleidt Sofie twee beginnende leraren. Ze heeft regelmatig een coachgesprek met hen, gaat op lesbezoek en is beschikbaar als ze haar nodig hebben om stoom af te blazen of om even mee te denken. Daarnaast begeleidt ze het proces in een videoclub, waar deze beginnende, maar ook meer ervaren leraren samen video-opnamen uit eigen lessen analyseren en bespreken. Ze leert hier haar collega's de rol van peer-coach aan te nemen en de juiste vragen aan elkaar te stellen, en vanuit een onderzoekende houding naar de eigen praktijk te kijken.
Sophie is als schoolcoach ook een aanspreekpunt voor andere collega's. Onlangs vroeg een collega om een coachings- en mediationtraject. Hij dreigde vast te lopen in de sectie en had ook fysieke stressklachten. Sophie heeft een aantal jaar geleden in een bovenschools verband een cursus mediation gevolgd en de daar opgedane principes kon ze nu inzetten: 'wees vooral dakloos, lui en dom', oftewel kies geen partij, laat de ander praten en stel 'domme' vragen om te checken of het klopt wat je gehoord hebt. Sophie is ten slotte sparringpartner en *critical friend* voor collega's die nieuwe taken in de school krijgen.
Iedere week heeft Sophie overleg met het opleidingsteam en met het coachteam in haar school. Samen verdelen ze de taken en ondersteunen ze elkaar als *critical friend*.

gesprek aangaat over het door de student zelf vormgeven van de les.
In het beroep van leraar liggen persoon en professional heel dicht bij elkaar en daar moet de begeleider rekening mee houden. Behalve het stimuleren van professionele kennis en vaardigheden moet hij ook het 'zelfverstaan' (Kelchtermans, 2012) bevorderen: hoe een leraar zichzelf ziet en begrijpt, zijn zelfbeeld en gevoel van eigenwaarde, taakopvatting, beroepsmotivatie en perspectief, kortweg wie de ander wil zijn en worden in zijn beroep (zie ook hoofdstuk 1).

## Wat is een goede begeleiding?

Het belang van opleiden en coaching van leraren op de werkplek is tegenwoordig onomstreden. Een goede begeleiding stimuleert effectief onderwijsgedrag en de ontwikkeling van een eigen professionele identiteit, zelfvertrouwen, veerkracht en wendbaarheid in complexe onderwijssituaties.
Beroepsverenigingen hebben raamwerken opgesteld voor goede begeleiding. Zo onderscheidt de European Mentoring and Coaching Council (EMCC, 2015) acht categorieën voor goede coaching, zoals zelfinzicht en blijvend ontwikkelen, gebruik van effectieve coachtechnieken en bewezen modellen voor zelfontwikkeling, relatie opbouwen en het mogelijk maken van leren en groei.
De Vereniging Lerarenopleiders Nederland (Velon, 2016) verwijst in haar beroepsstandaard bij opleidingsdidactische bekwaamheid onder meer naar het gebruik van diverse didactische methodieken, nieuwsgierigheid naar nieuwe ontwikkelingen in (opleidings)didactiek en bevorderen van wisselwerking tussen theorie en praktijk.
Lunenberg, Dengerink en Korthagen (2013) noemen in hun reviewstudie de volgende factoren als bepalend voor de kwaliteit van opleiden:

- goede (vak)didactische kennis
- bewust modelleren (zoals expliciteren en beargumenteren van keuzes)
- goed om kunnen gaan met spanningen en dilemma's
- stimuleren van actief (zelfgestuurd) leren bij studenten

De Bruyckere (2019) wijst daarnaast nog op het belang van het bijhouden van nieuwe wetenschappelijke inzichten, het delen en toegankelijk maken van deze kennis voor anderen, en het integreren van deze kennis in je eigen keuzes in de dagelijkse lespraktijk en hierover met elkaar in gesprek gaan.
Er zijn veel goede strategieën en instrumenten die opleiders en coaches kunnen gebruiken om reflectie en daarmee de ontwikkeling van (aanstaande) leraren te stimuleren (zie ook hoofdstuk 8 in deel I). We bespreken er een paar.

### *Realistisch opleiden*

Bij 'realistisch opleiden' zijn praktijk en reflectie gekoppeld (Korthagen, 2019). De begeleider gaat uit van de actuele, reële ervaringen en zorgen van (aanstaande) leraren als basis voor reflectie en verdieping.
De begeleider kan reflectie op de eigen praktijk stimuleren en aanleren door de juiste vragen te stellen. Veel gebruikte methodieken hiervoor zijn de reflectiecirkel en kernreflectie. Je leert ervaringen terug te halen, systematisch te analyseren en na te denken over handelingsalternatieven en om handelen te koppelen aan eigen keuzes, waarden en idealen (Korthagen & Nuijten, 2018). Andere methodieken zijn werken met portfolio of *storylines*; coachen met videofeedback gericht op analyse en herinterpretatie (Aarts, Schildwacht, & Kools, 2019) of intervisie

volgens het VESIt-model (Korthagen, Melief, & Tigchelaar, 2002). Bij dit VESIt-model doorlopen deelnemers van een intervisiegroep samen vijf fasen: voorstructureren, ervaringen gebruiken, structureren, inzoomen en formuleren van theorie-met-een-kleine-t (direct bruikbare principes voor handelen in de praktijk). Het vertrekpunt bij al deze methodieken is steeds reflectie en dialoog, gebaseerd op de concrete praktijkervaringen van de deelnemers. De rol van een begeleider is om de dialoog flexibel te verdiepen en te verbinden met de wetenschappelijke kennisbasis.

### *Deliberate practice*

Bij *deliberate practice* (doelbewuste oefening) oefenen (aanstaande) leraren bewust en actief met nieuw gedrag, bijvoorbeeld met modelleren en scaffolding. Daarbij krijgen ze eerst voorbeeldgedrag te zien, waarna expliciet gemaakt wordt wat de leraar doet en waarom, om vervolgens zelf in stapjes te gaan oefenen en nieuw gedragsrepertoire in een veilige leeromgeving op te bouwen (Van Velzen, Volman, & Brekelmans, 2014).

### *Observaties en vragenlijsten*

Een derde werkwijze is om met observatie-instrumenten en vragenlijsten de aanpak en vaardigheid van de (aanstaande) leraar in kaart te brengen. Die data vormen dan het startpunt voor reflectie en het oefenen van specifieke vaardigheden. Bekende, op onderzoek gebaseerde instrumenten daarvoor zijn de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (Créton & Wubbels, 1984) of het ICALT-lesobservatieformulier (Maulana, Helms-Lorenz, & Van de Grift, 2015).

### *Procesbegeleiding*

De laatste jaren zijn enkele nieuwe benaderingen voor het leren van, in en voor de schoolpraktijk geïntroduceerd. Het gaat hierbij steeds om procesbegeleiding van leergroepen, zoals Lesson Study-groepen, leer- en ontwerpateliers of een videoclub. Bij de eerste twee starten deelnemers vanuit een gemeenschappelijke (vak)didactische vraag waarover ze samen kennis verzamelen en lesmateriaal ontwikkelen en uitproberen in de klas.
Bij de videoclub draait het om individuele leervragen. Een deelnemer krijgt via videofeedback, open dialoog en reflectie greep op eigen klassensituaties en op de vraag wie hij is en wil zijn als leraar. Het terughalen van de eigen onderwijspraktijk met videofeedback en dit samen delen, analyseren en bespreken tijdens coaching, intervisies of in een videoclub blijkt een zeer krachtig middel voor professionele groei (Gaudin & Chalies, 2015; Schildwacht, 2012).
Begeleiden en vooral het coachen van collega's stelt naast een goede methodische kennis en communicatievaardigheden ook specifieke eisen aan jezelf als persoon. De begeleider moet bijvoorbeeld kunnen omgaan met conflicterende belangen en met vertrouwelijkheid en zorgen voor een veilige leeromgeving. Daarnaast blijkt een goede match tussen opleider/coach en (aanstaande) leraar en gekozen aanpak essentieel. Opleiders en coaches kunnen het begeleidingsproces maken of breken. Hun opvattingen over het begeleiden beïnvloeden de manier waarop ze begeleiden, en die beïnvloedt weer het leerproces van de student of leraar (Hall, Draper, Smith, & Bullough, 2008).

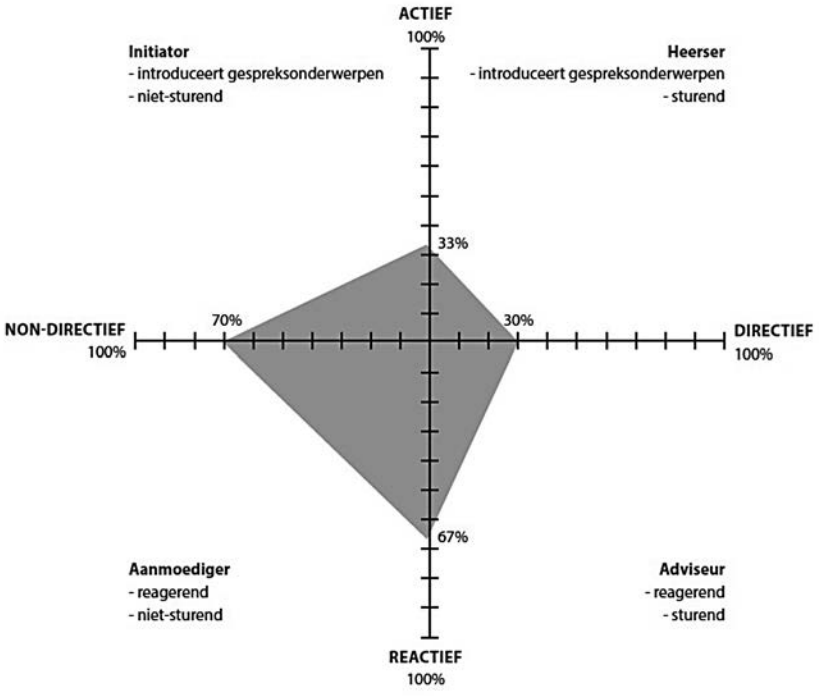
## Opleiden en coachen kun je leren

Belangrijk is om als begeleider je gereedschapskist zo groot mogelijk te maken, zodat je deze flexibel kunt inzetten. In die kist moet in elk geval kennis van strategieën en methoden en over leren en pro-

fessionaliseren zitten. En, afhankelijk van de rol, ook kennis over specifieke doelgroepen, team- en organisatieontwikkeling en beoordelen. Daarnaast zijn specifieke communicatie- en gespreksvaardigheden nodig, zoals empathie en je open kunnen stellen voor de ander, luisteren, doorvragen, samenvatten, inspelen op verbale en non-verbale signalen, het hier en nu gebruiken, feedback geven en waar nodig confronteren. En je moet een eigen weg kunnen vinden tussen soms conflicterende belangen. Dit zijn deels vaardigheden die je kunt leren, maar een rol als begeleider moet ook bij je passen.

Een veel gebruikt trainingsmodel voor begeleidingsvaardigheden in het onderwijs is het MERID-model (MEntorRollen In Dialogen), ontwikkeld door Crasborn en Hennissen (2010). Dit model onderscheidt op basis van twee kernkenmerken van begeleidingsgesprekken (input en begeleidingsstijl) vier basisrollen: de initiator, de heerser of leider, de adviseur en de aanmoediger (zie Figuur 1).

Op de verticale as staat de mate waarin de begeleider zelf actief begeleidingsthema's inbrengt dan wel reageert op door de ander aangedragen thema's. Op




***Figuur 1.*** **Het MERID-model met een voorbeeld van een begeleidersprofiel. Overgenomen uit Crasborn en Brouwer, 2016.**

de horizontale as staat de vorm van sturing: directief door te oordelen, mening te geven en te adviseren (OMA) of non-directief door te luisteren, samen te vatten en door te vragen (LSD). Zo ontstaan vier rollen: de initiator is actief en volgend, de leider actief en sturend, de adviseur reagerend en sturend en de aanmoediger ten slotte is reagerend en volgend. Ongetrainde begeleiders neigen meer naar een sturende rol in een begeleidingsgesprek. Maar een goede opleider of coach moet als een kameleon juist alle vier rollen op zich kunnen nemen, afhankelijk van de situatie, het doel van de begeleiding en de behoeften en persoon van de (aanstaande) leraar. Het Merid-model blijkt geschikt om eigen vaardigheden in kaart te brengen en een hulpmiddel voor het trainen van coachvaardigheden (Crasborn & Hennissen, 2010; Aarts et al., 2019).

## 8.3 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

### Stadia van ontwikkeling en begeleiding

Er is vanuit verschillende perspectieven te kijken naar een rol als begeleider in de school. Het eerste perspectief is dat van de professionele ontwikkeling van de (aanstaande) leraar en wat deze in verschillende stadia nodig heeft. Gaat het om opleiden met een nadruk op het verbinden van lespraktijk met de kennisbasis van het beroep? Of om het begeleiden van beginnende leraren waarbij een-op-een-coaching het effectiefst is om groei te versnellen (Helms-Lorenz, Van de Grift, & Maulana, 2016)? Of om het begeleiden van meer ervaren leraren die verdieping of een nieuwe uitdaging zoeken, waarbij het zinvol kan zijn om leergroepen te organiseren met desgewenst ook studenten of beginnende leraren? Of gaat het om specifiek seniorenbeleid of ondersteuning van leraren na ziekte of burn-out?

Verschillende stadia vergen andere taken en kwaliteiten van de begeleider. Een student heeft vooral behoefte aan rolmodellen en ruimte om te experimenteren met nieuwe aanpakken. Een beginnende leraar zoekt naar ondersteuning bij het vallen en opstaan in de praktijk. Een meer ervaren leraar heeft mogelijk nodig dat de coach hem of haar een spiegel voorhoudt als startpunt voor nieuwe groei of nieuwe keuzes. Een seniorenbeleid kan helpen om opgebouwde expertise en ervaring in de school maximaal in te zetten en tegelijkertijd betrokkenen ondersteunen en overbelasting voorkomen. Een belangrijke taak voor een procesbegeleider kan zijn om de structuur te bewaken in de leergroep en om leraren in de school te motiveren en te verbinden om samen aan iets nieuws te gaan werken.

### Leren begeleiden

Een tweede perspectief is dat van de loopbaanontwikkeling van de begeleider zelf. Begeleiden moet je leren. Eerst ontwikkel je jezelf verder als leraar. Een volgende stap kan de rol van werkplekbegeleider zijn, waarbij je zowel je vak verder uitdiept als basale begeleidingsvaardigheden oefent. Daarnaast kun je je aansluiten bij leergroepen in de school en behalve samen leren met collega's, ook vaardigheden als peer coach ontwikkelen. Daarna kun je je verder professionaliseren in opleiden en schoolopleider worden door studenten vakoverstijgend te gaan begeleiden en intervisie- en themabijeenkomsten te leiden. Dit kan ook een opstap zijn voor een andere functie binnen of buiten de school, bijvoorbeeld als schoolcoach of instituutsopleider aan een lerarenopleiding. Je kunt je verder gaan professionaliseren en een coachopleiding gaan volgen. Ook dit kan een opstap zijn naar een functie binnen of buiten de eigen school, als bovenschools

coach of in een zelfstandige coachpraktijk.
Een derde perspectief is dat van de schoolorganisatie die doelen stelt aan begeleiding. Gaat het de school primair om het opleiden van toekomstige leraren, om snellere professionele groei van starters of om het voorkomen van uitval van personeel en strategisch HR-beleid? Of ligt de focus juist op het begeleiden van vernieuwingen en ontwikkelingsprocessen in de schoolorganisatie? Per antwoord zal een school een begeleider verschillende taken toekennen, andere opleidingsmogelijkheden aanbieden en anders faciliteren.

## Past deze rol bij mij?

Professionele begeleiding vraagt een aantal kerneigenschappen en -kwaliteiten. Je moet de noodzakelijke competenties verwerven, maar een rol als begeleider moet ook passen bij jou als persoon. Gecoachte leraren noemen vaardigheden als: ondersteunen en geruststellen, leren van de ervaring van de ander en van advies, helpen bij het stellen van doelen en het geven van feedback, geduld en oog hebben voor collega's, rust en tijd willen nemen en klaar staan op een moment dat je een bemoedigend woord of meedenken over een oplossing nodig hebt, vertrouwen uitstralen en het gevoel geven dat je als leraar je altijd kan verbeteren en dat dat ook gaat lukken, en grenzen aan coaching kunnen stellen (Lofthouse, 2018).
Als begeleider moet je kunnen omgaan met spanningen bij de (aanstaande) leraar, spanningen door verschil in visies in de organisatie en tussen individuele en organisatorische belangen.
Een voortdurende ontwikkeling en scholing is belangrijk, want de rol van begeleider is prachtig, maar de benodigde expertise heb je niet vanzelf in huis. Bevorderende factoren kunnen zijn dat je op een opleidingsschool werkt, de school gericht beleid heeft voor begeleiding en coaching, er financiële tegemoetkomingen vanuit de school zijn of vanuit een lerarenbeurs, en dat lerarenopleidingen in de regio mogelijkheden bieden voor verdere professionalisering op dit terrein. Daarnaast kunnen schoolopleiders zich registreren in het Beroepsregister Lerarenopleiders (BRLO; zie bij 'Literatuur').
Opleiden, coachen en het begeleiden van processen moet je leren. Als opleider dan wel lerarencoach dan wel procesbegeleider ben je straks de centrale spil voor het leren en ontwikkelen van leraren in de school. Een zeer inspirerende plek!

## LITERATUUR

### Gebruikte bronnen


Aarts, R., Schildwacht, R., & Kools, Q. (2019). Training Coachen met videofeedback. Ondersteuning van beginnende leraren door professionalisering van coaches. In G. Schellings, M. Helms-Lorenz, & P. Runhaar (Reds.), *Begeleiding van startende leraren. Praktijk en theorie* (pp. 143-162). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Beroepsregister Lerarenopleiders (BRLO). https://velon.nl/beroepsregistratie/

Crasborn, F., & Brouwer, N. (2016). Begeleiden op de werkplek. In D. Beijaard (Red.), *Weten wat werkt. Onderwijsonderzoek vertaald voor lerarenopleiders*. Meppel: Ten Brink.

Crasborn, J. A. J., & Hennissen, P. P. M. (2010). *The skilled mentor. Mentor teachers' use and acquisition of supervisory skills* (Proefschrift). Technische Universiteit Eindhoven.

Créton, H. A., & Wubbels, T. (1984*). Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Utrecht: WCC.

De Bruyckere, P. (2019). Kritische blikken op de lerarenopleiding. In G. Geerdink, & I. Pauw (Reds.) *Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 7. Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op?* (pp 159-166). Eindhoven: Vereniging Lerarenopleiders Nederland (Velon). https://velon.nl/kennisbasis-katern-7-over-opleidingsdidactiek/

Gaudin, C., & Chalies, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review, 16*, 41-67.

European Mentoring and Coaching Council (2015). *Competence framework*. https://emcc1.app.box.com/s/4aj8x6tmbt75ndn13sg3dauk8n6wxfxq

Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K., & Bullough Jr, R. V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 16*(3), 328-345.

Helms-Lorenz, M., Van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, *27* (2), 178-204.

Jones, R. J., Woods, S. A., & Guillaume, Y. R. F. (2015). The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 89,* 249-277.

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de 'moderne professionaliteit' van leerkrachten*. Den Haag: Onderwijsraad. https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/rapporten/2013/03/11/studie-de-leraar-als-oneigentijdse-professional

Korthagen, F. (2019). Visies op opleiden. In G. Geerdink & I. Pauw (Reds.), *Kennisbasis lerarenopleiders, Katern 7: Opleidingsdidactiek: Hoe leiden we leraren op?* (pp. 17-28). Eindhoven: Vereniging Lerarenopleiders Nederland (Velon).
https://velon.nl/kennisbasis-katern-7-over-opleidingsdidactiek/

Korthagen F., Melief K., & Tigchelaar A. (2002). *De didactiek van praktijkrelevant opleiden*. Den Haag: Landelijk programmamanagement educatief partnerschap van de HBO-raad.

Korthagen, F., & Nuijten, E. (2018). Bijdragen aan persoonsvorming in de lerarenopleiding. In G. Geerdink, & F. de Beer (Reds.), *Kennisbasis lerarenopleiders, Katern 6: Vorming in de lerarenopleiding* (pp. 89-101). Eindhoven: Vereniging Lerarenopleiders Nederland (Velon).
https://velon.nl/wp-content/uploads/2018/11/Katern-6-printversie-5-10-2018.pdf

Lofthouse, R. (2018). Re-imagining mentoring as a dynamic hub in the transformation of initial teacher education: the role of mentors and teacher educators. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education,* 7(3), 248-260.
http://eprints.leedsbeckett.ac.uk/5262/1/ReImaginingMentoringasaDynamicHubAM-LOFTHOUSE.pdf

Lunenberg, M. L., Dengerink, J. & Korthagen, F. A. J. (2013*). Het beroep van lerarenopleider. Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders* (Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO). Amsterdam: Vrije Universiteit.
https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/05/Het-beroep-van-lerarenopleider-Mieke-Lunenberg-ea.pdf

Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Van de Grift, W. (2015). Development and evaluation of a questionnaire measuring pre-service teachers' teaching behaviour: a Rasch modelling approach. *School Effectiveness and School Improvement, 26*(2), 169-194.

Schildwacht, M.M.C. (2012). *Learning to notice: Teachers coaching teachers with video feedback* (Proefschrift). Enschede: Universiteit Twente.

Van Velzen, C., Volman, M., & Brekelmans, M. (2014). Modelling en scaffolding als begeleidingsinstrumenten tijdens het samen lesgeven door vakbegeleiders en leraren in opleiding. *Pedagogische studiën, 91(*3), 169-185.

Vereniging Lerarenopleiders Nederland (2016). *Beroepsstandaard.*
https://registratiesite.brlo.nl/CMS/VELON/Downloadpagina/Algemeen/Brochure%20Beroepsstandaard%205e%20druk.pdf

## Verder lezen

Op de website van de beroepsvereniging van lerarenopleiders (Velon) kun je informatie vinden over bijvoorbeeld de beroepsstandaard, het beroepsregister en de kennisbasis voor lerarenopleiders en allerlei artikelen over opleiden in de school.
https://velon.nl/

Op de website van het Platform Samen Opleiden en Professionaliseren kun je informatie vinden over opleiden in de school, zoals regelingen, good practices en een kennisbank met inhoudelijke katernen.
https://www.platformsamenopleiden.nl/

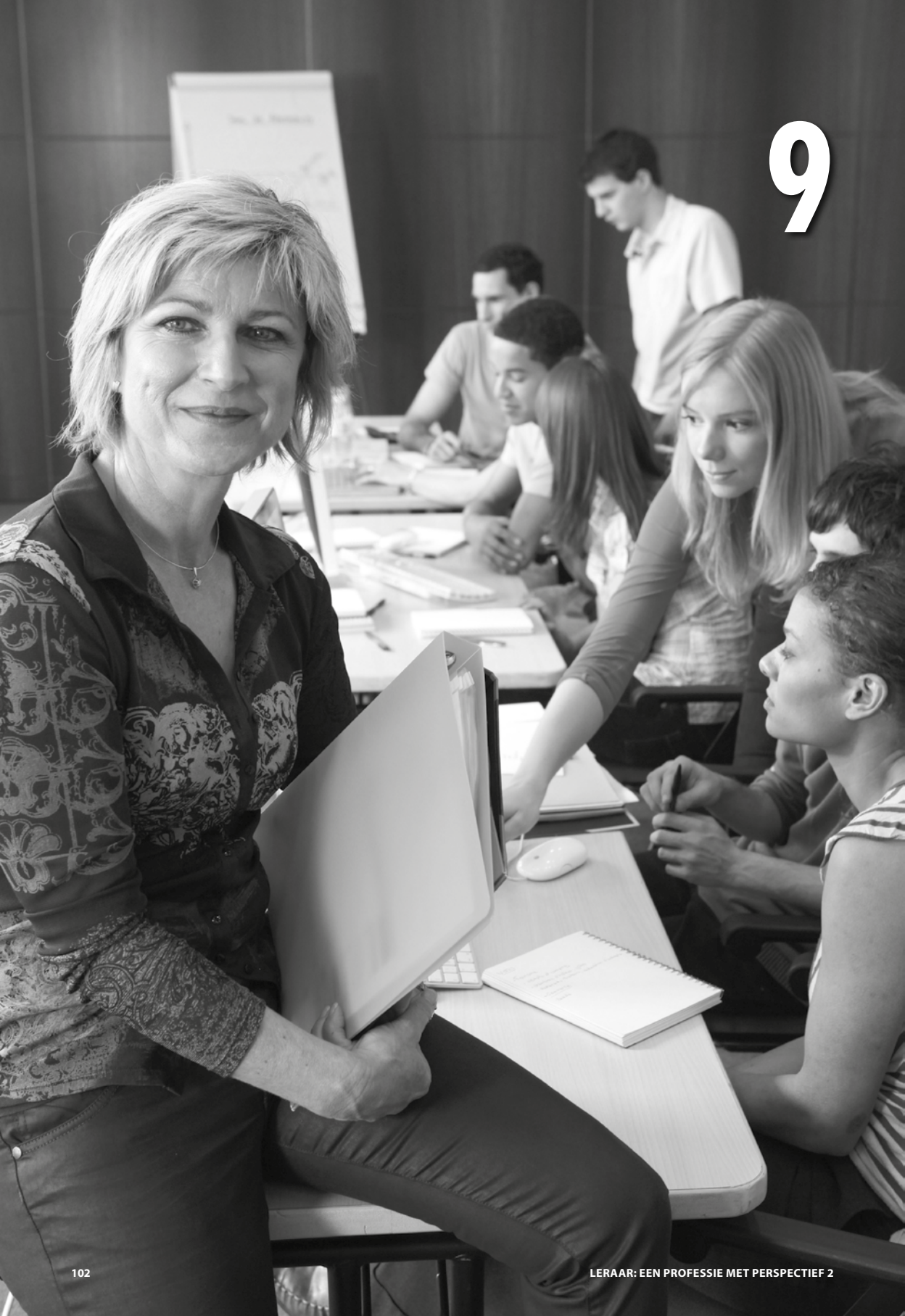
In het katern *De organisatie van de begeleiding en beoordeling van het werkplekleren* vind je meer informatie over begeleidingsmodellen als het MERID-model en het VESIt-model.
https://www.platformsamenopleiden.nl/wp-content/uploads/2016/01/Katern-de-organisatie-van-de-begeleiding-en-beoordeling-van_het-werkplekleren.pdf

Meer informatie over het MERID-model kun je ook vinden in de Educatieve Agenda van Limburg.
https://www.educatieveagendalimburg.nl/bijdragen/talentontwikkeling/de-match-factor-begeleidingsgesprekken

Meer informatie over het landelijke project Begeleiding Startende Leraren kun je vinden op de bijbehorende projectwebsite.
http://www.begeleidingstartendeleraren.nl/

Dit artikel op *Didactiefonline.nl* bevat praktijkvoorbeelden van inductietrajecten voor starters.
Joris Beek, J., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2017). Begeleiding van startende leraren: drie praktijkvoorbeelden. *Didactief*, september 2017.
https://didactiefonline.nl/artikel/begeleiding-van-startende-leraren-drie-praktijkvoorbeelden

# 9



# DE TEACHER LEADER

Marco Snoek

## 9.1 INLEIDING

Het begrip 'teacher leader' duikt steeds vaker op, in publicaties, masteropleidingen en (boven)bestuurlijke professionaliseringstrajecten. Het verwijst naar leraren die rollen op zich nemen die de eigen lespraktijk overstijgen en een bijdrage leveren aan onderwijsontwikkeling en onderwijskwaliteit. Die rollen bieden steeds meer leraren een aantrekkelijke carrièremogelijkheid. Teacher leadership zou je kunnen vertalen als leiderschap van leraren, maar een echt mooi Nederlands equivalent voor teacher leader is er niet, vandaar dat ik de Engelse term aanhoud.
In dit hoofdstuk is de kernvraag hoe leraren zich kunnen ontwikkelen tot teacher leader. Ik maak daarbij een onderscheid tussen formeel en informeel en tussen individueel en collectief leiderschap van leraren. In het laatste geval is leiderschap een vanzelfsprekende opdracht voor iedere leraar. Ik ga kort in op de benodigde kwaliteiten voor teacher leaders en de voorwaarden die binnen de school aanwezig moeten zijn. Daarmee wordt duidelijk wat leraren die dit loopbaantraject ambiëren, nodig hebben.

## 9.2 WAT WE UIT ONDERZOEK WETEN

### Wat is leiderschap van leraren?

Teacher leadership of leiderschap van leraren is nog niet erg scherp gedefinieerd. In twee recente overzichtsstudies vinden we enig houvast. Schott, Van Roekel, Van Engen en Tummers komen in hun studie (2018, p. 17), gebaseerd op 69 internationale publicaties en twee reviewartikelen, tot deze definitie:

*'Teacher leadership is het proces waarin leraren, individueel of collectief en vanuit formele of informele posities, hun collega's, leidinggevenden en de bredere (school) gemeenschap beïnvloeden met het doel zichzelf en hun professie te ontwikkelen en daarmee leerlingontwikkeling te stimuleren en leerresultaten te verbeteren.'*

Snoek, Hulsbos en Andersen (2019, p.50) geven, gebaseerd op 44 internationale publicaties en dezelfde twee reviewartikelen, de volgende omschrijving:

*'Teacher leadership is het proces waarbij leraren op basis van expertise en affiniteit invloed uitoefenen op collega's, schoolleiders en andere actoren binnen en buiten de school. Deze invloed overstijgt het eigen klaslokaal en heeft als doel om bij te dragen aan de ontwikkeling van leerlingen.'*

Beide studies stellen dus dat leiderschap van leraren formeel of informeel en individueel of collectief kan zijn. Daarmee zijn er vier vormen van leiderschap te onderscheiden (zie Figuur 1).

| | Formeel | Informeel |
|---|---|---|
| Individueel | Rolspecifiek leiderschap van leraren | Initiatoren |
| Collectief | Groepsleiderschap leiderschap van leraren | Community leiderschap van leraren |

***Figuur 1.*** **Vier vormen van leiderschap van leraren. Overgenomen (in vertaalde versie) uit Snoek et al., 2019, p. 54.**

Bij *rolspecifiek leiderschap van leraren* – formeel en individueel - is te denken aan LD-docenten, taal- of rekencoördinatoren, jaarlaagcoördinatoren, werkgroepvoorzitters, schoolopleiders en teamleiders. Wanneer leraren als groep gelegitimeerd zijn om

invloed uit te oefenen is er sprake van *groepsleiderschap van leraren*. Voorbeelden zijn werkgroepen, projectgroepen en docentontwikkelteams. In de derde vorm van leiderschap oefenen gezaghebbende leraren informeel invloed uit binnen hun team of de school (zie ook kader hieronder). Deze *initiatoren* kunnen opschuiven naar een van de drie andere vormen, maar hun leiderschap is in oorsprong individueel en informeel.

De vierde vorm is *community leiderschap van leraren*, een vorm waarbij alle leraren in de school wisselend invloed kunnen uitoefenen. Binnen zo'n cultuur kent

### Bob geeft het goede voorbeeld

Bob Stel is biologieleraar op een vo-school in het midden van het land. Hij is samen met ongeveer tien collega's verantwoordelijk voor het onderwijs in een 'leerhuis' waar vier groepen leerlingen gelijktijdig onderwijs kunnen volgen. Altijd staan er drie of vier collega's tegelijkertijd in het leerhuis. Juist door deze ontmoeting in het dagelijks werk trekken ze intensief met elkaar op om het onderwijs te verbeteren.

Bob wil vooral een voorbeeldfunctie vervullen voor collega's of leerlingen: 'Ik ben geen formele leider en die rol wil ik ook niet per se pakken. Ik vind het vooral belangrijk dat wat ik doe en ontwerp, aanzet tot verdere ontwikkeling.'

Voor hem betekent leiderschap onder meer het ontwerpen en ontwikkelen van nieuw onderwijs met collega's. 'Samen met een collega heb ik twee jaar geleden het hele vak ANW eruit gegooid. Het was niet meer aantrekkelijk voor leerlingen en we zijn met een nieuw en beter plan gekomen. We hebben het roer durven omgooien. Dat vinden leraren over het algemeen moeilijk. Je weet niet wat ervoor terugkomt. Dat vraagt om vertrouwen en je moet feedback durven vragen op hoe je het doet. Het vak is nu echt een goede bijdrage aan het curriculum.'

Maar leiderschap kan ook vorm krijgen in de klas en de manier waarop hij zijn lessen opbouwt. 'Bij ons op school vinden we zelfsturend leren heel belangrijk. Daarom flip ik mijn lessen zoveel mogelijk, met minimale klassikale instructie. Daardoor nemen leerlingen meer verantwoordelijkheid. Wat ik heel leuk vind, is dat ze deze werkwijze ook gaan vragen aan andere leraren. Zo heb ik via leerlingen invloed op collega's. Collega's help ik om het ook toe te passen in hun lessen. Zo leg ik dus niet alleen de lat voor mezelf hoog, maar ook voor collega's.'

Zijn rol vraagt kritisch en analytisch kijken naar het eigen handelen: 'Je moet processen helemaal kunnen analyseren en uitsplitsen. Bijna natuurwetenschappelijk: als ik dit verander, krijg ik dat resultaat.'

Voor Bob is leiderschap niet zozeer een keuze als wel onontkoombaar: 'Leerlingen stellen de eis om het beste uit onszelf te halen.' Daarbij helpt de cultuur binnen de school: 'Als ik een slechte dag heb, krijg ik dat te horen van leerlingen. En ze vertellen me ook als ik iets slecht heb uitgelegd of aangepakt.'

de groep invloed toe aan degene die in een bepaalde situatie over de benodigde expertise beschikt. Dit sluit erg aan bij het concept van gedeeld leiderschap. Teacher leaders kunnen op verschillende niveaus invloed uitoefenen: het team, de school als geheel, het schoolbestuur of zelfs het bestuur overstijgend. Dat laatste kan bijvoorbeeld binnen regionale samenwerkingsverbanden, landelijke (vakdidactische) netwerken of werkgroepen, of binnen beleidsnetwerken (ook wel aangeduid als systeemleiderschap).

Verder kan leiderschap van leraren een grote variatie aan inhoudelijke thema's betreffen, zoals onderwijskwaliteit en het leren van leerlingen, de ontwikkeling en vernieuwing van onderwijs, curricula en lesmethoden, organisatie en beleid, het leren en professionaliseren van collega's, of een combinatie van deze thema's. Daarmee raakt leiderschap van leraren aan alle vier kwadranten van het beroepsbeeld. Feitelijk zijn alle rollen die in het beroepsbeeld van de leraar staan voorbeelden van leiderschap van leraren.

## Waarom al die aandacht voor leiderschap?

De aandacht in Nederland voor leiderschap van leraren heeft deels een politiek-emancipatoire achtergrond: de wens om de professionele rol en invloed van de leraar te herstellen (Snoek et al., 2019). Veel leraren ervaren onvoldoende regie over hun vak en hun eigen professionele ontwikkeling. Dit heeft geleid tot een sterke beweging met het doel om de stem, de rol en het eigenaarschap van leraren te versterken (zie bijvoorbeeld Kneyber & Evers, 2013, 2015). Tegen die achtergrond is leiderschap van leraren een krachtig appel aan leidinggevenden en beleidsmakers om leraren de professionele ruimte te gunnen die zij nodig hebben om hun werk betekenisvol in te vullen.

Het pleidooi voor meer leiderschap van leraren kan ook een inhoudelijke achtergrond hebben. Om tot kwaliteitsverbetering en vernieuwing te komen is de collectieve inspanning van alle actoren in en om de school nodig. Daarbij moet iedereen in de school de ruimte krijgen en nemen om initiatief te tonen en invloed uit te oefenen op basis van zijn expertise.

Beide perspectieven gaan uit van het beeld van de leraar als een actieve en creatieve professional in plaats van een uitvoerder van opdrachten van anderen. Daarmee is het pleidooi voor leiderschap van leraren ook een stellingname in de discussie over hoe je onderwijs moet aansturen: niet van bovenaf via uitkomststandaarden, hiërarchie, centrale controle en verticaal toezicht, maar van onderop via professionele standaarden, betrokkenheid, zeggenschap en collegiaal en horizontaal toezicht.

Ondanks de groeiende aandacht voor het leiderschap van leraren in Nederland is er (nationaal en internationaal) nog weinig gericht onderzoek naar gedaan. Daardoor is er weinig te zeggen over de effecten ervan. Wel weten we uit onderzoek welke condities gelden voor leiderschap van leraren.

## Hoe ontwikkel je je tot teacher leader?

Het nemen van een leiderschapsrol vraagt veel van leraren (zie ook Snoek, 2014). De al genoemde overzichtsstudies benoemen enkele essentiële kwaliteiten.

### *Brede professional*

Allereerst gaat het om de ambitie en bereidheid om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van onderwijskwaliteit en het leren van leerlingen, die verder gaat dan de eigen klas en het eigen vak. Leraren moeten zichzelf dus niet alleen als groeps- of vakleraar zien, maar als een bredere professional

in de school. Dat betekent dat ze ook zicht moeten hebben op school- en systeemfactoren die een rol spelen bij de ontwikkeling van kwaliteit.
Hun inhoudelijke expertise moet bovendien breder zijn dan alleen het eigen vak. Afhankelijk van de focus moeten leraren ook expertise hebben in bijvoorbeeld onderzoek, curriculumontwikkeling, taalbeleid of het gebruik van nieuwe media. Die kennis levert hen niet alleen zelfvertrouwen, maar ook gezag bij collega's en leidinggevenden (Heyma, Van den Berg, Snoek, Knezic, Sligte, & Emmelot, 2017).
Verder vereist leiderschap goede communicatievaardigheden en vaardigheid in het aansturen van veranderprocessen. Een heldere visie, een ondernemende houding, de bereidheid om verantwoordelijkheid en risico te nemen, een gerichtheid op consensus, strategische handigheid en gevoeligheid, en een breed netwerk zijn allemaal kwaliteiten die bijdragen aan succes als teacher leader.

### *Change agent*

Van der Heijden (2017) hanteert het begrip *change agent* dat veel lijkt op het begrip teacher leader. Op basis van interviews en focusgesprekken met leraren in het basisonderwijs noemt zij vier kwaliteiten: (1) meesterschap (zelfvertrouwen en focus op het leren van leerlingen), (2) samenwerking en professionele collegialiteit (focus op collega's), (3) ondernemerschap (focus op innovatie op klas- en schoolniveau), en (4) levenslang leren (focus op kennisontwikkeling en verbetering van professioneel handelen). Deze zijn te relateren aan persoonskenmerken: passie voor onderwijs, enthousiasme, open staan voor nieuwe ervaringen en ideeën en goed willen presteren. In haar conclusie beveelt Van der Heijden aan om *change agents* in scholen te koesteren omdat zij een belangrijke bijdrage leveren aan het ontwikkelvermogen van scholen.
De benodigde kwaliteiten voor teacher leaders zijn samen te vatten in de volgende zeven punten (Snoek et al., 2019):

1. *Een visie en moreel bewustzijn*
   Invloed willen uitoefenen moet voortkomen uit de duidelijke drijfveer om het leren van leerlingen en het onderwijs te verbeteren. Bovendien moet de leraar een helder beeld hebben van de opdracht van de school en gericht zijn op inclusiviteit (van leerlingen en collega's).

2. *Een perspectief dat de directe werkomgeving overstijgt*
   Het vraagt van leraren een perspectief dat breder is dan het eigen vak, de eigen klas en de eigen leerlingen.

3. *Lef, initiatief en ondernemerschap*
   Leiderschap vraagt om agency en handelingsvermogen, lef om nieuwe wegen te verkennen en het zien en pakken van nieuwe mogelijkheden.

4. *Geloof in eigen kunnen*
   Leiderschap vraagt van leraren zelfvertrouwen dat je als leraar verschil kan maken. Dit zelfvertrouwen is gebaseerd op kennis over goed onderwijs, de vaardigheid om veranderingen te kunnen realiseren en strategische gevoeligheid voor organisatiestructuren en politieke processen in school.

5. *Netwerken*
   Het leiderschap van leraren wordt gevoed door interactie en samenwerking met anderen binnen en buiten de school. De netwerken dragen bij aan de impact van de leraar en de inspiratie van de leraar.

6. *Gunnen en gerichtheid op consensus*
   Leiderschap van leraren veronderstelt een dynamiek van leiden en volgen. Leraren moeten elkaar het leiderschap kunnen en durven gunnen. Het werkt alleen als anderen zich in jouw leiderschap herkennen. Dat vraagt om een focus op inclusiviteit en verbinding, waarbij de leraar zoekt naar consensus en gedeeld eigenaarschap. Leiderschap van de een heeft dan ook tot doel om het leiderschap van anderen te vergroten.

7. *Verantwoordelijkheid*
   Leiderschap kan niet zonder het krijgen, maar vooral ook het nemen van verantwoordelijkheid. Teacher leaders moeten bereid zijn om zich te verantwoorden naar collega's, de schoolleider en naar buiten.

Veel van deze kwaliteiten komen niet of slechts beperkt aan de orde binnen de initiële lerarenopleiding en zijn daarom niet vanzelfsprekend bij elke leraar aanwezig. Ze ontwikkelen vraagt aandacht, bijvoorbeeld ervaring opdoen door oefening, feedback van of meelopen met collega's die al ervaring hebben met leiderschapsrollen of door een gericht traject of opleiding te volgen (zie paragraaf 9.3). Dat kan in netwerken binnen de school, waar gelijkgestemde leraren elkaar ontmoeten, uitdagen en ondersteunen.

## De rol van schoolleiders

Ruimte bieden aan leiderschap van leraren vraagt ook inzet van scholen en schoolleiders. Vooral de cultuur in school en relaties tussen collega-leraren en schoolleiders zijn daarbij van belang. Het vraagt om een lerende cultuur die zich kenmerkt door openheid, onderling vertrouwen, feedback, collegialiteit en een schoolbrede focus op het leren van leerlingen én leraren. De leidinggevende speelt daarbij een cruciale rol door leiderschap van leraren aan te moedigen, te erkennen en te ondersteunen. Binnen de schoolstructuur moet ruimte voor overleg en interactie zijn. Naast ondersteuning door de schoolleider is het belangrijk dat leraren de mogelijkheid krijgen om samen te werken met collega's in een professionele leer- of werkgemeenschap (Van der Heijden, 2017).

Belemmerend daarentegen werkt een schoolcultuur die zich kenmerkt door individualisme en die gericht is op gelijkheid, op het volgen van externe normen of op controle. Vooral bij vormen van rolgericht leiderschap van leraren bestaat het risico dat leidende leraren daartegenaan aanlopen.

Ruimte voor leiderschap van leraren vraagt om gespreid leiderschap waarbij niet één of enkele personen de toon aangeven, maar leiderschap een kwaliteit is die in de hele organisatie aanwezig is (Hulsbos & Van Langevelde, 2017). Essentieel voor het stimuleren van leiderschap van leraren binnen scholen is samenhang tussen cultuur, structuur, onderwijsvisie en -concept en schoolomgeving (Snoek et al., 2019). Wanneer die elementen elkaar versterken kan dat een belangrijke impuls geven aan leiderschap van leraren. Dan gaat het bijvoorbeeld over leraren die elkaar door de vormgeving van het onderwijsproces (bijvoorbeeld teamteaching) en de fysieke ruimte (bijvoorbeeld een leerplein) geregeld kunnen treffen in hun dagelijkse werk.

### *Kanttekeningen*

Hoe mooi ook, in relatie tot de loopbaanmogelijkheden van leraren zijn er ook kanttekeningen te maken bij het concept leiderschap van leraren. Ten eerste geeft het begrip geen inhoudelijke focus. Zoals

gezegd zijn veel rollen in het beroepsbeeld (zoals onderzoeker, coach, ontwerper of expert vakdidactiek) te beschouwen als een vorm van leiderschap. Het zijn immers rollen waarbij een leraar zijn expertise inzet voor acties die niet alleen de eigen klas of leerlingen betreffen, maar ook invloed hebben op andere leraren.

De verschillende vormen kennen elk hun eigen kracht en zwakte (Snoek et al., 2019). Rolspecifiek leiderschap past het beste bij klassieke beelden over loopbaanpaden, omdat leraren daarbij formeel erkenning en mandaat krijgen. Initiatoren lopen door hun niet geformaliseerde rol het risico niet erkend en gezien te worden in een school. De kans is dan groot dat ze op zoek gaan naar een formelere rol als leider. En dat zou jammer zijn, want het is de vraag in hoeverre je leiderschap van leraren slechts toekent aan enkele leraren in de school of dat het geldt als een (wenselijke) kwaliteit van elke leraar. In dat laatste geval is het geen loopbaanpad, maar een kwaliteit die van elke leraar (na verloop van tijd) verwacht wordt. In beide gevallen speelt de vraag hoe je de ontwikkeling van leiderschapskwaliteiten bij leraren kunt ondersteunen en stimuleren.

## 9.3 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

Leiderschap van leraren geldt in toenemende mate als een manier om het beroep van leraren aantrekkelijker te maken en hun handelingsvermogen te vergroten. Schoolleiders vinden dat ook belangrijk. Steeds meer schoolbesturen stimuleren leraren deel te nemen aan trajecten die hun leiderschap en bijdrage aan vernieuwing en onderwijskwaliteit vergroten. Daarmee ontstaan mogelijkheden voor leraren om nieuwe rollen op zich te nemen, zich te ontwikkelen en hun kwaliteiten en passie op zo'n manier in te zetten dat niet alleen hun eigen leerlingen daarvan profiteren, maar ook leerlingen in andere klassen en collega's.

### De leraar: oefenen en bijscholen

De zeven hiervoor genoemde kwaliteiten bieden handvatten voor leraren die hun leiderschap willen ontwikkelen. Die zijn te verwerven door ervaring, veel oefenen en reflecteren, maar ook gerichte scholingstrajecten, zoals masteropleidingen, kunnen leraren ondersteunen bij het oppakken van een leidende rol. Ook kortere trajecten zijn nuttig, mits ze aansluiten bij de genoemde kwaliteiten (Snoek et al., 2019) en aandacht besteden aan:

- Ontwikkelen van een expliciete visie op onderwijs en de rol van de leraar
- Een bredere professionele identiteit (van leraar naar teacher leader)
- Persoonlijk leiderschap en persoonlijke effectiviteit binnen het team en de schoolorganisatie
- Meer inzicht in organisatiecultuur en veranderprocessen
- Strategische vaardigheden
- Uitproberen binnen de eigen praktijk in combinatie met intervisie

### De school: ondersteunen

Individuele deelname aan zo'n traject is nog geen garantie dat een leraar de ontwikkelde leiderschapskwaliteiten binnen de school in kan zetten. Dat hangt sterk af van de organisatiestructuur en -cultuur binnen de school en de rol van de schoolleider (Snoek, 2014). Wanneer meer deelnemers uit een en dezelfde school participeren, kan er een kritische massa en daarmee meer ruimte in school ontstaan. Bovendien kunnen collega's elkaar dan makkelijker

ondersteunen bij hobbels die ze tegenkomen en draagt gezamenlijke deelname sterker bij aan vormen van community leiderschap van leraren.
De behoefte om de eigen leiderschapsrol te ontwikkelen kan voortkomen uit persoonlijke ambitie en een verlangen naar nieuwe uitdagende rollen. Bij community leiderschap van leraren zijn leraren niet alleen uit op het versterken van hun eigen leiderschap, maar zetten ze dit juist in om het leiderschap van anderen – collega's en leerlingen – te versterken. Schoolleiders kunnen leraren ondersteunen en stimuleren om een leidersrol op zich te nemen, bijvoorbeeld door een cultuur van gespreid leiderschap (zie ook hoofdstuk 9 in deel 3). Schoolleiders én leraren moeten alert zijn dat de schoolcultuur niet terugvalt in vertrouwde hiërarchische patronen. En schoolleiders moeten zich voortdurend de vraag stellen wat hun rol is en waar en wanneer ze naar achter of juist naar voren moeten stappen. Het versterken van leiderschap van leraren is niet alleen een proces dat vraagt om samenhang in structuur, cultuur, (onderwijs)visie en schoolomgeving, maar vooral ook een zaak van geduld.

## LITERATUUR

### Gebruikte bronnen


HHeyma, A., Van den Berg, E., Snoek, M., Knezic, D., Sligte, H., & Emmelot, Y. (2017). *Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving: Eindrapport*. Amsterdam: SEO.

Hulsbos, F., & Van Langevelde, S. (2017). *Gespreid leiderschap in het onderwijs: Elkaar invloed gunnen voor vernieuwing*. Utrecht: Kessels & Smit Publishers.

Kneyber, R., & Evers, J. (2013). *Het alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs*. Meppel: Uitgeverij Boom.

Kneyber, R., & Evers, J. (2015). *Het Alternatief II: de ladder naar autonomie*. Uitgeverij Phronese.

Schott, C., Van Roekel, H., Van Engen, N., Tummers, L. (2018). *Teacher leadership: Niet lijden, maar leiden. Een literatuuronderzoek naar manieren om teacher leadership te stimuleren*. Utrecht: Departement Bestuurs- en Organisatiewetenschap (USBO), Universiteit Utrecht.

Snoek, M. (2014). *Developing teacher leadership and its impact in schools* (Proefschrift). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). *Teacher Leadership. Hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden.* Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
www.hva.nl/teacher-leadership

Van der Heijden, M. (2017). *Teachers who make a difference. An investigation into teachers as change agents in primary education* (Proefschrift). Eindhoven: TU Eindhoven.


### Verder lezen


In dit rapport verkennen de auteurs de relatie tussen de begrippen gespreid leiderschap en professionele ruimte.
Hulsbos, F., Anderson, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek LOOK Open Universiteit.
https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5143380/Professionele_ruimte_en_gespreid_leiderschap.pdf

In dit artikel op *Didactiefonline.nl* vat Monique van der Heyden de kern van haar proefschrift samen.
Van der Heyden, M. (2018). Welke leraren maken het verschil? *Didactief,* mei 2018.
https://didactiefonline.nl/artikel/welke-leraren-maken-het-verschil.

Voor *Het Alternatief II* schreef Marco Snoek deze bijdrage over het containerbegrip leiderschap.
Snoek, M. (2015). Leiderschap van leraren: Een verkenning van een containerbegrip. In R. Kneyber, & J. Evers (Eds.), *Het Alternatief II: De ladder naar autonomie* (pp. 81-95). Culemborg: Uitgeverij Phronese.
https://www.hva.nl/binaries/content/assets/subsites/kc-oo/pdfs-bijlagen-bij-publicaties/leiderschap-van-leraren---een-containerbegrip-alternatief-ii.pdf

Meer artikelen zijn te vinden op de themasite Teacher Leadership van het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.
www.hva.nl/teacher-leadership

# OVER DE AUTEURS

**Douwe Beijaard** is emeritus hoogleraar bij de Eindhoven School of Education van de Technische Universiteit Eindhoven. Zijn onderzoek richt zich vooral op de professionele ontwikkeling, identiteit en kwaliteit van (beginnende) leraren.

**Jan Bransen** is hoogleraar Filosofie van de gedragswetenschappen aan de Radboud Universiteit. Hij publiceerde onder meer *Laat je niets wijsmaken* (2013) en *Gevormd of vervormd?* (2019).

**Jurriën Dengerink** was tot zijn pensioen in 2018 medewerker onderwijsontwikkeling bij het Universitair Centrum voor Gedrag en Bewegen van de Vrije Universiteit. Tevens was hij secretaris van de Interuniversitaire Commissie Lerarenopleidingen ICL. Zijn aandachtsgebied is de professionele ontwikkeling van leraren en lerarenopleiders. Hij was co-auteur van *Een beroepsbeeld voor de leraar* (2017).

**Sui Lin Goei** is lector Betekenisvolle en Inclusieve Leeromgevingen bij de Hogeschool Windesheim en universitair docent aan de Lerarenacademie van de Vrije Universiteit. Ze is gespecialiseerd in het implementeren van gelaagde onderwijsaanpakken binnen inclusief onderwijs. Daarnaast is ze een van de initiatiefnemers van het consortium Lesson Study NL en internationaal bekend om haar expertise in Lesson Study.

**Rick de Graaff** is hoogleraar en lector Didactiek van het Vreemdetalenonderwijs. Aan de Universiteit Utrecht coördineert hij als hoogleraar vakdidactisch onderzoek en onderwijs bij de Graduate School of Teaching. Aan de Hogeschool Utrecht coördineert hij als lector praktijkgericht onderzoek rond meertaligheid en onderwijs, bij het Kenniscentrum Leren & Innoveren. Hij doet onderzoek naar vakdidactische professionalisering van taaldocenten.

**Saskia Heunks** is programmaleider van Trion Opleidingsschool en schoolopleider en coach van het Stedelijk College Eindhoven. Haar expertises zijn ontwerp en ontwikkeling werkplekcurriculum, professionaliseringstrajecten in de school en docentprofessionalisering. Ze werkt veel samen met leraren, lerarenopleiders en onderzoekers in het vo en hbo in de regio Eindhoven.

**Tjark Huizinga** is leraar en onderzoeker aan Saxion Hogeschool. Zijn expertises zijn curriculumvernieuwing, leraar als ontwerper en docentontwikkelteams. Hij werkt veel samen met hbo-docenten aan onderwijsvernieuwingen en deed ook diverse projecten in het voortgezet onderwijs.

**Fred Janssen** is hoogleraar Didactiek van de Natuurwetenschappen bij Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON) van Universiteit Leiden. Hij leidt een onderzoeksprogramma naar het uitbreiden van onderwijsrepertoire van leraren bij onderwijsvernieuwingen. Hij heeft bijzondere aandacht voor domeinspecifieke denk- en werkwijzen als denkgereedschap voor leerlingen en ontwerpgereedschap voor leraren.

**Ellen Klatter** is lector Studiesucces en lector Versterking Beroepsonderwijs aan de Hogeschool Rotterdam. Ze doet onder meer onderzoek naar de aansluiting en doorstroom in de beroepskolom (vmbo-mbo-hbo), de pedagogische oriëntatie van leraren, curriculumontwerp, leerprocessen en afstuderen.

**Jan van der Meij** is directeur vmbo b/k, pro en isk aan Het Erasmus Almelo. Daarvoor werkte hij aan de Universiteit Twente. Na promotieonderzoek instructietechnologie was hij universitair docent onderwijskunde om vervolgens naar de universitaire lerarenopleiding te gaan waar hij van 2015 tot 2019 directeur was.

**Paulien Meijer** is hoogleraar bij de Radboud Docenten Academie van de Radboud Universiteit. Haar onderzoeksterrein bestrijkt het leren en de ontwikkeling van leraren, in het bijzonder identiteitsontwikkeling en de rol van leraren bij het bevorderen van creativiteit in het onderwijs.

**Nienke Nieveen** is universitair hoofddocent en opleidingsdirecteur van de lerarenopleidingen van de Universiteit Twente. Haar expertise ligt op het snijvlak van docentprofessionalisering en curriculumontwikkeling in de school. Ze draagt ontwerponderzoek een warm hart toe en levert concrete bijdragen aan het bevorderen van de ontwerprol van (aankomende) docenten in het vo.

**Jeroen Onstenk** is emeritus lector Pedagogisch Didactisch Handelen in het Onderwijs (Hogeschool Inholland). Zijn onderzoeksthema's zijn pedagogisch handelen, opleiden en werkplekleren van leraren (ook in het beroepsonderwijs) en competentiegericht opleiden. Van 2010-2018 was hij *academic director*, kerndocent en afstudeerbegeleider bij de Master Leren en Innoveren van InHolland.

**Helma Oolbekkink-Marchand** is lector Meervoudige Professionaliteit van Leraren bij het kenniscentrum kwaliteit van leraren van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) en universitair docent aan de Radboud Docenten Academie. Haar onderzoek is gericht op de professionele ontwikkeling van leraren door onder meer praktijkonderzoek en op de professionele agency van leraren.

**Anje Ros** is lector Goed Leraarschap, Goed Leiderschap bij Fontys Hogeschool Kind en Educatie. Haar onderzoek is gericht op de ontwikkeling van leraren en schoolleiders. Ze heeft veel onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van een onderzoekscultuur in scholen en een lerende organisatie, naar de veranderende rol van leraren in toekomstgericht onderwijs en naar gespreid leiderschap.

**Elwin Savelsbergh** is lector Bèta- en Technologiedidactiek aan de Hogeschool Utrecht en hoofddocent aan de Universiteit Utrecht. Hiervoor was hij onder meer onderwijsdirecteur van de bèta-lerarenopleidingen van de Universiteit Utrecht. Huidige onderzoeksthema's zijn onder meer leren voor duurzame ontwikkeling in de bètavakken, de rol van taal in de bètavakken en de versterking van het techniekonderwijs op de basisschool en in het vmbo.

**Gonny Schellings** is universitair docent bij Eindhoven school of Education van de Technische Universiteit Eindhoven. Haar onderzoek richt zich op leeromgevingen, de professionele identiteit van (beginnende) leraren en lerarenopleiders. Ze was regionaal projectleider Begeleiding Startende Leraren Eindhoven.

**Rita Schildwacht** is instituutsopleider en onderzoeker bij Fontys Lerarenopleiding Tilburg en instituutscoordinator van Trion Opleidingsschool. Ze doet daarnaast onderzoek (met nascholing) rondom coachen met videofeedback, professionaliseren in een videoclub, samen leren en professionaliseren in leergroepen, en het begeleiden van beginnende leraren. Ze is gepromoveerd op onderzoek naar professionaliseren op de werkplek.

**Marco Snoek** is lector Leren en innoveren aan het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Van 2014 tot 2018 was hij projectleider van het project Junior Leraar dat gericht was op het ondersteunen van startende leraren in het Amsterdamse po en vo. Hij was co-auteur van *Een beroepsbeeld voor de leraar* (2017).

**Bregje de Vries** is lerarenopleider en onderzoeker aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Haar expertises zijn algemene didactiek, curriculumvernieuwing, docentprofessionalisering. Als onderzoeker werkt ze samen met leraren en lerarenopleiders in het po en vo aan vernieuwingen in het onderwijs.

**Hartger Wassink** is zelfstandig adviseur, onderzoeker en publicist. Tot 2018 was hij medewerker bij Stichting NIVOZ in Driebergen, die zich ten doel stelt leraren, schoolleiders en andere betrokkenen te sterken in de uitvoering van hun pedagogische opdracht.

**Martijn Willemse** is *associate lector* Betekenisvolle en Inclusieve Leeromgevingen bij de Hogeschool Windesheim. Zijn onderzoek richt zich op de professionele ontwikkeling van leraren en lerarenopleiders binnen inclusief onderwijs. Hij is voorzitter van de European Association for Practitioner Research on Improving Learning in Professional Practice and Education (EAPRIL) en vicevoorzitter van de Vereniging voor Lerarenopleiders (Velon).

**Arie Wilschut** is historicus en geschiedenisdidacticus. Hij was de architect van het tien-tijdvakken-curriculum in het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Zijn onderzoek richt zich op tijdsbesef in het geschiedenisonderwijs, het verband tussen verleden, heden en toekomst in het geschiedenisonderwijs en het gebruik van taal in de sociale vakken.

**Bas de Wit** is teamleider Professionele schoolorganisatie bij de VO-raad. Hij houdt zich onder meer bezig met thema's als het opleiden van leraren en hun loopbaanontwikkeling, organisatieontwikkeling in het onderwijs en met strategisch personeelsbeleid. Hij was co-auteur van *Een beroepsbeeld voor de leraar* (2017).

***Alles op een rij... praktische handreikingen uit onderzoek voor het voortgezet onderwijs I***
15 jaar onderzoek handzaam samengevat over:

- Goede toetsen maken en afnemen
- Motiveren
- Orde houden
- Begrijpend lezen op het vmbo
- Een goede start in de brugklas
- Huiswerk
- Ouderbetrokkenheid bevorderen

€12,95

ISBN 978 90 77 866 412

***Alles op een rij... praktische handreikingen uit onderzoek voor het voortgezet onderwijs II***
15 jaar onderzoek handzaam samengevat over:

- Grip op het schooladvies
- Formatief evalueren
- Burgerschap
- Taal bij zaak- en bètavakken
- Pesten
- Werkdruk en stress
- Collegiaal leren

€12,95

ISBN 978 90 77 866 535

Kijk voor een aantrekkelijke setprijs van **3 boeken voor € 30,-** op www.tenbrinkuitgevers.nl

***Alles op een rij... praktische handreikingen uit onderzoek voor het basisonderwijs I***
15 jaar onderzoek handzaam samengevat over:

- Effectieve feedback
- Begrijpend lezen
- Rekenen
- Lesgeven aan kleuters
- Ouderbetrokkenheid bevorderen
- Een goede overdracht van groep 8 naar de brugklas

€12,95

ISBN 978 90 77 866 429

***Alles op een rij.... Praktische handreikingen uit onderzoek voor het basisonderwijs II***
15 jaar onderzoek handzaam samengevat over:

- ADHD
- Dyslexie
- Autisme
- Normen en waarden
- Leren in groepjes
- Werkdruk verminderen en stress voorkomen

€12,95

ISBN 978 90 77 866 481

## Bestellen via www.didactiefonline.nl.

www.tenbrinkuitgevers.nl

ten brink *uitgevers*
sinds 1848

**Vakliteratuur voor professionals in het onderwijs**

# Werk maken van gelijke kansen

Papieren boek te koop én gratis te downloaden

*Auteurs: Linda van den Bergh, Eddie Denessen, Monique Volman, Bea Ros en Monique Marreveld*
*Boek: 124 pagina's, softcover*
*ISBN: 978 907 786 6580*

Als leraar wil je het beste voor je leerlingen. Hoe zorg je ervoor dat je daadwerkelijk iedereen gelijke kansen geeft? En dat je jongens en meisjes op hun talenten - en niet op bijvoorbeeld hun afkomst of taal - beoordeelt?
Dit boek geeft inzicht in hoe verwachtingen van leraren tot stand komen en welke invloed dta heeft op de prestaties van leerlingen. Het helpte je om bewuster werk te maken van gelijke kansen.

Lector Linda van den Bergh (Fontys) en hoogleraren Eddie Denessen (Radboud Universiteit/Universiteit Leiden) en Monique Volman (Universiteit van Amsterdam) selecteerden uit de schatkamer van het internationale onderwijsonderzoek twintig kernpublicaties.

Onderwijsjournalisten Bea Ros en Monique Marreveld beschrijven in een aanstekelijke en heldere stijl de kerninzichten, met ruim aandacht voor praktische tips. Een inspirerend boek voor alle leraren die hun leerlingen het beste willen bieden.