

DIDACTIEK voor VAK en BEROEP

Uitgave van het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep
van NHL Stenden Hogeschool

najaar 2024



Colofon

Redactie

Siebrich de Vries

Marco Mazereeuw

Beeld

Friso Bruins

Karen Oosterink, TeenWork Trainingen

(omslagfoto, pagina 93)

René Keijzer

(pagina 84–85)

Vormgeving

Jan Tiemersma

Druk

MarneVeenstra

Oplage

300

ISSN

2772-9338

Inhoud

Inleiding: Onderzoek verbindt	2
Beroepsgerichte didactiek en Leven Lang Ontwikkelen	6
Zonder contradictie geen verlangen	6
Firda pakt jeugdwerkloosheid aan met de aanpak Co-creatie in begeleiding in de zorg	16
Waarde toevoegen door valideren	26
We hebben iets anders te organiseren	32
Principes van Change Labs, als katalysator van samenwerkende professionals uit verschillende praktijken	40
Op zoek naar transformatief beroepsonderwijs voor duurzame ontwikkeling	48
Column Marc Otto: Hebben we dan helemaal niets geleerd?!	58
Vakdidactiek	60
Klassengesprekken in TTPwiskundelessen	60
"Ja, maar ...", leerlinginitiatieven die leiden tot ontmoetingen in klassendiscussies	68
Meer aandacht voor leerstrategieën in de vaklessen	76
Column José Middendorp: Hoe zie je wat je hebt te zien?	86
Opleidingsdidactiek	88
Kennis maken van ervaringen opgedaan met leerlingacteurs	88
Bruggen bouwen tussen opleiding en praktijk	96
Change Lab professionele ruimte (nemen)	104
Twee actuele beroepsbeelden leraar onder de loep	112
Over het lectoraat	124

Onderzoek verbindt

Het nieuwe kabinet Schoof heeft plannen om een miljard te bezuinigen op wetenschap en hoger onderwijs. Niet alleen zet dit het onderwijs, maar ook het onderzoek stevig onder druk. Ook lijkt in de publieke ruimte onderzoek steeds vaker ter discussie te staan als 'ook maar een mening'. Maar wat is dan wel de waarde van onderzoek? Een antwoord op deze vraag hangt af van het perspectief op onderzoek. Zie je onderzoek als een beschrijving van hoe het is of als een middel om verandering te initiëren. Een waarde is volgens ons in ieder geval dat het werelden en mensen rondom een bepaalde maatschappelijke behoefte, vraag, probleem, opgave of ambitie met elkaar verbindt. Bij het praktijkgericht onderzoek dat we in ons lectoraat doen gaat het dan bijvoorbeeld om de verbinding tussen opleidingsscholen en kennisinstellingen, tussen bedrijven en scholen, tussen ervaren en aanstaande leraren, tussen begeleiders en werkenden, tussen leraren en leerlingen', tussen docenten en studenten. En wanneer mensen met verschillende achtergronden en vanuit verschillende perspectieven elkaar opzoeken, komen ze tot ideeën

en nieuwe inzichten die er eerder niet waren. Zo is in het eerste deel van dit magazine met bijdragen op het gebied van leven lang ontwikkelen in beroep en beroepsonderwijs te lezen hoe in de samenwerking tussen het beroepsonderwijs, sociale partners en bedrijven nieuwe ideeën en inzichten worden gezocht voor opgaves in de regio. Zo beschrijft Ankie Boelema hoe zij teams in een bedrijf heeft ondersteund in een voor hen wezenlijke ontwikkeling. Vera Schuurmans laat zien hoe een nieuwe rol op de grens van opleiding en praktijk de stages in de zorg versterken. Christa van der Veer beschrijft de waarde van het erkennen van opgedane ervaring voor ontwikkeling van mensen en hoe verschillende betrokkenen dat hebben ervaren. Patricia Bekkema-Dijkstra heeft haar masteronderzoek opnieuw bekeken en komt tot wezenlijke kenmerken van de samenwerking die het beroepsonderwijs aangaat met alle partijen. Astrid van Beusekom en Elly Meetsma, tot slot, hebben zichzelf als begeleiders-onderzoekers van een change lab op de grens van opleiding en praktijk onder de loep genomen.





Het volgende artikel van Menno Wierdsma is een verkorte versie van de rede die hij heeft uitgesproken ter gelegenheid van zijn installatie als practor Duurzaam Denken Duurzaam Doen bij Firda. Hij pleit ervoor dat onderwijs over duurzaamheid pas geloofwaardig wordt wanneer dat onderwijs zelf ook duurzaam wordt ontwikkeld en ingericht.

In zijn column refereert Marc Otto ook aan de aangekondigde bezuinigingen waarbij onderwijs en onderzoek meer richting een efficiënte keurslijf zullen worden gedwongen, maar waarbij we hopelijk onze rijke leercultuur die ons individueel en collectief zoveel gebracht heeft wel kunnen behouden.

In het vervolg met (vak)didactische en opleidingsdidactische bijdragen onderzoekt Gerrit Roorda met collega's het klassengesprek tijdens de wiskundeles, en hoe dit leraren en leerlingen kan verbinden rond een wiskundig probleem. Ook Joke van Balen richt zich op het klassengesprek en onderzoekt hoe leraren ermee aan subjectificatie van leerlingen kunnen werken. Alex van den Berg en collega's zagen dat de motivatie en prestaties van hun leerlingen in klas 5 achteruit liepen, en hebben onderzocht hoe ze leerstrategieën beter kunnen verbinden aan vaklessen om zo hun leerlingen beter te ondersteunen.

Een mooie opleidingsdidactische verbinding onderzoekt Evie Walsma wanneer leerlingen als acteurs aanstaande leraren helpen bij het

opdoen van concrete leerervaringen. Bij de vakmasters onderzoekt Noortje Hemmen hoe het onderzoek van studenten opleiding en onderwijspraktijk beter kan verbinden, maar ook de student met de eigen collega's. Op Dr. Nassau College locatie Penta onderzoeken Onno Oordt en Lidewij van Katwijk hoe de professionele dialoog collega's op de school beter met elkaar kan verbinden. Een laatste bijdrage is van het lectoraat over actuele beroepsbeelden van de leraar, een landelijke van Kennisland, en een van het lectoraat, met de uitnodiging om hierover met elkaar de dialoog aan te gaan om samen te zoeken naar wat voor leraar we voor de toekomst in de regio nodig hebben.

In haar column schrijft José Middendorp, lector Opvoeden en (op)leiden naar duurzaam en democratisch samenleven bij NHL Stenden Hogeschool, ook over ruimte en tijd voor dialoog om vandaaruit samen patronen te doorbreken.

Deze vierde uitgave van Didactiek voor Vak en Beroep biedt volgens ons weer een mooie bloemlezing waarin de waarde van praktijkgericht onderzoek en het vermogen om mensen, instellingen, problemen, ideeën en oplossingen aan elkaar te verbinden in het licht van de opgave waar we voor staan zichtbaar wordt. En daarmee een bijdrage levert aan ontwikkeling in onze regio.

Siebrich de Vries en Marco Mazereeuw

Zonder contradictie geen verlangen

In dit artikel kijken we nogmaals naar een project dat we bij een technisch bedrijf in de maakindustrie hebben begeleid (Boelema en Mazereeuw, 2022). Dit omdat we in de onderzoeksgroep op basis van onze ervaringen daar inmiddels bijgeleerd hebben. In het project hebben we ons gericht op het leren en ontwikkelen tijdens de implementatie van een nieuwe snijmachine voor de naai-afdeling binnen een technisch maakbedrijf. Meerdere afdelingen waren afhankelijk van elkaar en er heerste weerstand bij medewerkers om de snijmachine te gaan gebruiken. De implementatie legde een scala aan contradicties bloot waarvan de meeste al langere tijd speelden. De machine was de druppel die de emmer deed overlopen: er moest iets veranderen in werkwijze en omgang met elkaar.

In het beroepsonderwijs wordt steeds meer nadruk gelegd op leven lang ontwikkelen. Daarin zien wij zich een ontwikkeling aftekenen. Het beroepsonderwijs is goed in het aanbieden van cursussen en trainingen aan de markt, echter leven lang ontwikkelen is meer dan dat. Het kan ook gaan om het ondersteunen van groepen met een extra ondersteuningsbehoefte in werk en leven of om het versterken van het leren op de werkplek. Dat laatste roept de vraag op of het beroepsonderwijs kan bijdragen aan de

ontwikkeling binnen (mkb-)organisaties door het leren in het moment te versterken. In dat kader is door ons de afgelopen drie jaar ervaring opgedaan en onderzoek gedaan naar of en hoe leren en ontwikkelen van werkenden begeleid kan worden op de werkplek. De Chief Operating Officer (opdrachteigenaar) van een technisch bedrijf met ongeveer 250 medewerkers ging met ons de samenwerking aan om het leren en ontwikkelen binnen zijn organisatie te versterken. Het idee was om zo door te kunnen groeien naar een



meer lerende organisatie waarin continu verbeteren en wendbaarheid vanzelfsprekend moesten worden. Dit bedrijf nam daarom deel aan het Regiodealproject 'Wendbaar Vakmanschap' vanuit de versnellingsagenda Noordoost Friesland. De eerste auteur heeft het bedrijf samen met een collega-docent van Firda begeleid.

We hebben in onze begeleiding geëxperimenteerd met een nieuwe benadering, waarbij leer- en ontwikkelcoaches vanuit het beroepsonderwijs zijn ingezet. In dit artikel

beschrijven we hoe wij als leer- en ontwikkelcoaches (LOC's) de begeleiding van het informele leren hebben vormgegeven op de werkplek. Op dit gebied is in het beroepsonderwijs nog weinig kennis en ervaring opgedaan en er liggen kansen om bewustzijn bij iedereen te laten groeien over wat we als beroepsonderwijs meer kunnen doen.

De context bij de start

Bij aanvang is door onze onderzoeksgroep de rol van een LOC bedacht en zoveel moge-

lijk uitgewerkt, rekening houdend met eigen beelden van wat het zou kunnen zijn.

Als LOC's werken wij vanuit een systemische visie (Senge, 1990). Een systemische visie houdt voor ons in dat we kijken vanuit verschillende systeemniveaus, ervan uitgaande dat alles met alles verbonden is. Wij richten ons op het begrijpen van en intervensies in interacties en relaties binnen het systeem, wetende dat verandering in één deel van het systeem, zoals de groep rond de naaimachine, andere delen kan beïnvloeden. Als LOC's willen we daarnaast alert zijn op wat zich aandient in het hier en nu en zijn we ons bewust van de verschillende contexten om aan te kunnen sluiten op de werkelijkheid van de betrokkenen. Wij begeleiden vanuit wederkerigheid en oprechte belangstelling voor de deelnemers. We hebben een aandachtige en onbevooroordeelde, luisterende houding, proberen veiligheid te creëren, deelnemers te ondersteunen bij leren en ontwikkelen en op een waarderende manier taal te geven aan de gezamenlijke ontwikkeling van de deelnemers waardoor een gezamenlijke narratief ontstaat. We volgen, stimuleren en versterken het leren en ontwikkelen dat aanwezig is. Als LOC's kiezen we er dus bewust voor om de ontwikkeling die er is te ondersteunen en sturen we alleen indien de voortgang van de ontwikkeling belemmerd wordt. Onze interventies en de gekozen vorm zijn congruent met deze keuze.

Cultuurhistorische activiteitstheorie als lens

De inzichten in wat een LOC zou kunnen zijn, komen niet alleen uit onze eigen ervaring en denken voort. We hebben hiervoor ook inspiratie opgedaan bij de cultuurhistorische activiteitentheorie (CHAT) en dan vooral de Finse school (Engeström, 1987; Engeström & Sannino, 2010; Engeström & Sannino, 2021). De Finse school kent zijn fundament in het werk van bijvoorbeeld Vygotsky, Leont'ev, Il'enkov, Davydov, Bateson en Bakhtin en benadrukt 'expansief leren', waarbij werkenden gezamenlijk nieuwe manieren van denken en werken ontwikkelen die voorheen

niet bestonden. Expansief leren vindt plaats wanneer werkenden vragen stellen over hun huidige praktijk, deze analyseren en vervolgens nieuwe manieren van denken en werken ontwikkelen en implementeren. Het voert te ver om deze theorie helemaal toe te lichten. Daarom presenteren we de principes van de theorie die voor dit artikel relevant zijn.

- Leren en ontwikkelen start vanuit het ervaren van een contradictie waarbij deelnemers het gevoel hebben dat hen iets te doen staat en waarbij deelnemers zich nieuwe manieren van denken en werken eigen maken om de contradictie op te heffen. In dit project was dat het gevoel dat de machine misschien toch wel handig was en dat zij daar iets in te doen hebben.
- Verkennen van het verleden, het heden en de mogelijke toekomst zijn alle drie even belangrijk. In dit project, bijvoorbeeld, doet het ertoe waarom de machine is geïntroduceerd, niet wordt gebruikt en wat er wél mogelijk is.
- Met het willen veranderen van de manieren van denken en werken en hoe het zou kunnen zijn, worden alle stemmen die erbij betrokken zijn gehoord en serieus genomen, waardoor gezamenlijk de zone van naaste ontwikkeling wordt betreden. In dit geval was dat 'hoe te denken over en te werken met deze machine?'
- Het idee over het nieuwe denken en werken begint met een abstract idee en wordt preciezer en concreter naar mate gezamenlijke ervaring en daarmee de ontwikkeling vordert. In dit project werd steeds duidelijker dat de machine wel meerwaarde had en wat er wél kon met de machine.
- Het is de bedoeling om de verantwoordelijkheid en het eigenaarschap (agency) voor de ontwikkeling bij de deelnemers te laten (ontwaken) zo dat zij gemotiveerd zijn hun eigen praktijk te (her)vormen.
- Double Stimulation (DS) als uitgangspunt voor de begeleiding waarin bovenstaande principes gemonitord en indien nodig versterkt worden: het (sterker) laten ervaren van de contradictie en de eigen bijdrage daarin, het (versterken van

het) betreden van de zone van de naaste ontwikkeling, het (aanzetten tot) analyseren en experimenteren zodat het steeds preciezer en concreter wordt. Dit alles zo dat verantwoordelijkheid en eigenaarschap bij de deelnemers liggen.

Doel en onderzoeksvraag:

We waren als voormalig docent, coach en leidinggevende gewend om sturing te geven aan processen en het was een uitdaging om te begeleiden in leren en ontwikkelen zonder daarin te de leiding te nemen. In dit onderzoek was het ons doel om na te gaan of, hoe en waartoe wij als LOC's de bovenstaande principes hebben vormgegeven en met welk resultaat. Onze (reflectieve) vragen zijn daarom

1. Hoe zijn de begeleidingsprincipes door ons gehanteerd en hoe hebben ze uitgepakt?
2. Zijn de begeleidingsprincipes voor ons als begeleiders een hulpmiddel?

Methode

Doordat wij zelf begeleiden en als het ware onszelf en onze ervaring met anderen onderzoeken is een vorm van auto-etnografisch onderzoek (Adams & Hermann, 2020) ingezet, waarin wij als LOC's de begeleiding van een groep deelnemers op ons namen met de principes van begeleiding, zoals genoemd, in het achterhoofd. Op basis van diezelfde principes hebben we vastgelegd wat er gebeurde, dat geanalyseerd en daarop gereflecteerd om op basis van die reflectie aanpassingen in onze begeleiding te doen en dat weer vast te leggen, enzovoort.

Dataverzameling

Om na te gaan wat we deden en waarom zijn alle gesprekken vastgelegd in reflectieverslagen, audiobestanden en transcripties. We analyseerden frictiemomenten, interventies en effecten op expansief leren en agency. Dit resulteerde in inzicht in ons handelen en reflecties op ons handelen die vervolgens ook werden vastgelegd.

Data-analyse

De vastgelegde reflectieverslagen, audiobestanden en transcripten zijn ingevoerd in atlas-ti en op chronologische volgorde doorgenomen. Bij het eerste betekenisvolle fragment is direct een model gemaakt dat de beschreven ontwikkeling portretteert. Vervolgens is bij ieder nieuw betekenisvol fragment het model aangepast en de argumentatie daarvoor beschreven. Zo werden we gestimuleerd om de veelheid aan ervaringen, gedachten, motivaties en argumentaties van onszelf relatief kort en consistent weer te geven en toe te lichten. De toelichting van het model is vastgelegd met memo's waarin wordt beargumenteerd waarom het model op die manier is (her)vormgegeven (zie ook Munneke et al., in review), resulterend in een navolgbare totstandkoming van het laatste model.

Resultaten

Veranderingen in productie en betekenis

Met zeven medewerkers van verschillende betrokken afdelingen vormden wij een groep om de context van het werk rondom de snijmachine te verkennen: hoe het was, hoe het is en later ook hoe het zou kunnen zijn. Gedurende enige maanden werkten we om de week met de groep en ondersteunden we het (collectieve) leren. Als gevolg van de vragen die we stelden en de samenvattingen die we gaven, werden dingen uitgesproken die voorheen impliciet waren waardoor voor de groep zichtbaar werd dat de machine wel gebruikt kon worden. Deelnemers keken tot dan toe niet verder dan de eigen afdeling en hadden zelden onderling contact. Zo bleken afdelingen al lange tijd niet te werken volgens protocol omdat standaarden verschillend werden geïnterpreteerd en volgens sommigen niet klopten. Het inwerken van steeds nieuwe tijdelijke krachten vroeg veel van oudere ervaren medewerkers. De cultuur binnen het bedrijf was hiërarchisch en men voelde niet zelf de verantwoordelijkheid om deze problemen aan te pakken.

Door gesprekken over hoe het zou kunnen zijn, leerden medewerkers de snijmachine stapje voor stapje kennen en werd deze technisch verbeterd. Een scrummethode die eerder werd gebruikt, werd nieuw leven ingeblazen en verstoringen werden structureel aangepakt. Ook werden er handleidingen gemaakt om het inwerken van nieuwe medewerkers te versnellen. Een waardevol proces omdat gezamenlijke kennis werd opgehaald en erkend. Het voorraadbeheer werd aangepakt waarbij gebruik gemaakt werd van een nieuwe, efficiënte stickermethode.

Naast verbeteringen in werkwijze en productie zagen we toegenomen motivatie, verbeterde samenwerking en meer trots en zelfvertrouwen bij de deelnemers. Een oudere medewerker die aan de handleidingen had gewerkt, riep bijvoorbeeld tijdens een bijeenkomst: "ik wist niet dat ik

zoveel wist!". Na verloop van tijd gaf de groep aan dat zij zelfstandig verder wilden werken. Tot op heden heeft deze groep nog steeds overleg om verstoringen in de productieketen te voorkomen.

De bijeenkomsten resulteerden in nieuwe manieren van denken en werken zodanig dat de snijmachine werd geïncorporeerd in het dagelijkse werk. Medewerkers gaven zelfs aan nog een extra snijmachine te willen aanschaffen.

Begeleiding

Omdat we zelf een omslag van sturend begeleiden naar ondersteunend begeleiden moesten maken, zijn we al snel ideeën vergelijkbaar met 'eerste stimulus' en 'tweede stimulus' gaan gebruiken om te reflecteren op welke interventie nodig was in welke fase van leren en ontwikkelen. De eerste stimulus,

Tabel 1. Veranderingen in productie en betekenisgeving bij medewerkers van de snijmachine

Verandering in productie	Verandering in betekenisgeving
<ul style="list-style-type: none"> • Minder verstoringen • Samenwerking over afdelingen • Standaarden en afspraken op papier • Werkinstructie, handleidingen en mallen gemaakt • Productie snijmachine verlengt • Verbeteringen aan snijmachine doorgevoerd • Voorraadbeheer verbeterd • Kennisoverdracht naar tijdelijk personeel verbeterd 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewustzijn van geheel en het waarom van het werk • Gezamenlijke taal en gezamenlijk verhaal • Meer inzicht in oorzaak en gevolg • Zelfreflectie en zelfkennis toegenomen • Onderling begrip en werkrelaties verbeterd • Betere inzet van ieders kwaliteiten • Toegenomen motivatie • Gewaardeerd en erkend voelen • Meer kritische vragen en ideeën

volgens de theorie bedoeld om het gevoel 'dat er een contradictie is en dat er iets aan gedaan moet worden' te versterken, bestond voor ons veelal uit vragen stellen, samenvatten, discrepanties aangeven, checken, opnieuw samenvatten en weer checken. Hierdoor gaan deelnemers hun verhaal vertellen en komt de contradictie soms bloot te liggen. Het gebeurde bijvoorbeeld dat er verschillen van mening waren over wat wel en niet kon veranderen en op welke manier. Door ook dan vragen te stellen, samen te vatten en te checken, merkten we dat er gaandeweg in de groep meer duidelijkheid en ordening ontstond over wat er aan de hand was en dat er toch echt iets moest gebeuren.

De tweede stimulus, volgens de theorie bedoeld om het openen van de zone van naaste ontwikkeling te versterken, bestond uit interventies zoals suggesties doen, proces opmerkingen maken, voorstellen doen, perspectieven bieden, eigen mening geven. In het begin waren die vrij neutraal van aard. We wisten immers van tevoren niet of interventies het gewenste effect zouden hebben en waren nog erg voorzichtig. Stimuli konden bovendien ook vanuit andere bronnen of contexten komen of (on)bewust door deelnemers aan elkaar worden gegeven vanuit het gezamenlijk experimenteren. In latere bijeenkomsten deden we als LOC's meer mee en gaven we vaker suggesties of introduceerden we andere perspectieven. Voorbeeld: "Stel dat je je niet aan die regel zou houden? Wat zou er dan gebeuren?". Soms confronteerden we deelnemers: "In mijn beleving hadden we een afspraak gemaakt. Klopt dat?".

Als LOC's hebben we naast de contradictie en de zone van naaste ontwikkeling als perspectief ook de 'meerstemmigheid en betrokkenheid', 'van abstract naar concreet' en 'agency' als principes gebruikt. Dat is niet altijd makkelijk omdat we gewoon zijn om het anders te doen. Zo merkten we bijvoorbeeld tijdens reflecties op dat het ons niet altijd lukte om meerstemmigheid te realiseren. We

lieten ons een keer verleiden om over iemand te praten in plaats van met. We zijn daar in de reflectie later op teruggekomen en hebben de persoon alsnog in het gesprek betrokken. Ook merkten we dat het niet eenvoudig is om de verantwoordelijkheid en eigenaarschap bij de groep te laten. Zo ging een van ons lesgeven over wat er aan de hand zou kunnen zijn in plaats van de groep, met onze hulp, zelf tot inzicht te laten komen. We moesten dus ook onszelf goed in de gaten houden om niet te snel te interveniëren en goed na te gaan of de groep niet al in ontwikkeling was.

We hebben deelnemers aangespoord om samen te experimenteren. We maakten bijvoorbeeld afspraken over wat de deelnemers voor de vervolgbijeenkomst van plan waren te bespreken, uit te zoeken of te proberen. Regelmatig was het nodig om deze afspraken opnieuw te maken omdat deelnemers zich er niet aan hadden kunnen houden. Soms waren deelnemers opnieuw gaan twijfelen, was het te druk of vergaten ze de afspraak. Een herhaling van de afspraak bleek dan meestal toch voldoende om deelnemers vanuit de groep zelf in beweging te krijgen.

Soms merkten we dat de voortgang in het leren en ontwikkelen stagneerde doordat deelnemers weerstand uitten, meestal op basis van eerdere ervaringen, overtuigingen en emotie. Dat merkten we in taal en houding. Bijvoorbeeld door zinnnetjes die begonnen met "Ja, maar..." en aan lichaamstaal. We intervenieerden door dat voorzichtig bloot te leggen. Dat kon bijvoorbeeld door een opmerking te maken in de trant van "Je knikt, betekent dat dat je het ermee eens bent?" of "Het valt me op dat je niet veel zegt, wil je ons vertellen wat je hierbij denkt?". We voegen met dit onderzoek aan de theorie toe dat het ervaren van een contradictie, het daaruit voortvloeiende gevoel dat er iets moet gebeuren en het komen tot ideeën voor hoe het zou kunnen zijn geblokkeerd kan worden door opvattingen, emoties

en overtuigingen uit het verleden en dat die voorzichtig expliciet gemaakt moeten worden om via bewustwording en inzicht tot afspraken te komen. Wij vermoeden dat er, naast de eerste stimulus (het versterken van het gevoel dat er iets moet gebeuren) en een tweede stimulus (het versterken van het komen tot een beeld van hoe het zou kunnen zijn en dat concreter maken), bij dit soort momenten een opvatting-, overtuiging- en emotiedeblokkerende stimulus nodig is. De door ervaring ontstane blokkades zijn veelal niet expliciet. Vandaar dat expliciteren en de aandacht erop vestigen van belang zijn voor ons als LOC's. We gebruikten daar de bekende termen onderstroom en bovenstroom voor. De bovenstroom bestaat uit alle gedachten en overtuigingen rondom de snijmachine die expliciet (gemaakt) zijn en onderdeel zijn geworden van het gezamenlijke, gekende verhaal. De onuitgesproken en vaak onbewuste onderstroom is merkbaar en voelbaar. Daar waar deze de voortgang van het leren en ontwikkelen volgens ons belemmerde, trachten we deze naar de oppervlakte te krijgen en expliciet te maken door te benoemen wat we zagen en door te vragen.

Zo was er een oudere deelnemer die dacht dat een jongere deelnemer hem 'een oude zeur' vond, terwijl de betreffende jongere deelnemer juist dacht dat de oudere deelnemer hem niet serieus nam. Wij zagen aan kleine opmerkingen en lichaamstaal dat er iets was en hebben dat benoemd. Nadat de overtuigingen waren uitgesproken herstelde de interactie tussen beiden en kwam de ontwikkeling weer op gang. Een ander voorbeeld was dat er een collectieve overtuiging heerste dat de hiërarchie binnen het bedrijf vaststond en dat het nemen van initiatief een taak van de leidinggevenden was. Door te expliciteren dat dit slechts beelden zijn die misschien niet kloppen en eerst geverifieerd moeten worden, ontstond ruimte voor andere perspectieven. Deelnemers namen vervolgens vanuit eigen beweging voorzichtige initiatieven. Zo hebben deelnemers een afspraak gemaakt met een collega-bedrijf waar een soortgelijke snijmachine in gebruik

was terwijl ze eerder dachten dat dat niet aan hen was. Door dit bezoek kregen ze kennis over waar de snijmachine wel en niet voor kon worden gebruikt.

Samengevat in een model

Zoals aangegeven probeerden we de kennis van LOC's samen te brengen in een consistent model zodat wij een beeld hebben waarmee we kunnen handelen en waarmee we met collega's het gesprek aan kunnen gaan. Hieronder presenteren we het uiteindelijke model en lichten we het toe.

In figuur1 zijn de LOC's en de groep van deelnemers weergegeven in de donkerblauwe delen. De contradictie waaromheen het leren en ontwikkelen vorm kreeg, is aangegeven als bliksemschicht. De pijlen geven de interactie weer tussen de groep en groepsleden en de LOC's. Het vraag en antwoordspel, dat kan worden gezien als het sterker zichtbaar en voelbaar maken van de contradictie, blijft doorgaan (donkerblauwe pijlen). Soms is men vanuit de groep zelf maar soms ook door suggesties van de LOC's (paarse pijl) samen de zone van naaste ontwikkeling gaan betreden (lichtblauwe vierkant). Men begint de vraag hoe het zou kunnen zijn te beantwoorden. Op basis daarvan zijn gezamenlijke afspraken gemaakt en experimenten opgezet (oranje pijlen), wat tot nieuwe toekomstscenario's heeft geleid (zwarte pijl). Daar waar op basis van eerdere ervaringen, overtuigingen en emoties signalen (groene pijl) van belemmering doorschemerden (onder de stippellijn), hebben we deze voorzichtig geëxpliciteerd (rode pijl), zodat men zich bewust werd van eigen opvattingen en emotie in relatie tot de anderen waardoor de aandacht terug kon naar de gezamenlijke opgave en het gezamenlijke verhaal, de contradictie en de zone van naaste ontwikkeling.

Conclusies en reflecties

De resultaten, onze ervaringen, laten zien dat de begeleidingsprincipes door ons zijn gebruikt. De contradictie is verkend, nieuwe denk- en werkwijzen zijn ontwikkeld en deel-



Figuur 1. Schematische weergaven van de ontwikkeling van de groep als gevolg van interventies van de LOC's.

nemers zijn hun eigen activiteitensysteem gaan hervormen. Er is collectief geleerd door het gezamenlijke gesprek, de verkenning, het horen en laten meedoen van alle stemmen, de analyse, het maken van afspraken, het doen van de experimenten en de reflectie daarop. Toekomstscenario's zijn werkelijkheid geworden en nieuw gedrag leidde tot andere patronen in de interactie met elkaar. De groep heeft ontdekt hoe ze met de snijmachine konden werken en hebben zich de daarbij behorende kennis en vaardigheden eigengemaakt. Het feit dat de inzet van de snijmachine vanzelfsprekend was geworden toont dat er expansief geleerd is. Wij zagen daarnaast verhoogde motivatie en werkplezier. Deelnemers kregen meer overzicht, zelf-

vertrouwen, betere ideeën, toonden vaker proactief gedrag en werden ook kritischer. In de wens zelfstandig verder te werken zagen we een bewijs van agency: de deelnemers hadden ons op een gegeven moment niet meer nodig. De begeleidingsprincipes lijken te hebben gewerkt.

We hebben ervaren dat het bespreken van en reflecteren op de onder- en bovenstroom voor ons als LOC's hielp bij het interveniëren om voortgang te houden in leren en ontwikkelen. Bij stagnatie van het leren bleek vaak dat er, soms onbewuste, opvattingen, overtuigingen en emoties waren. We merkten als LOC's dat we daar meer gevoeligheid voor kunnen hebben. We herkennen dat het gaande is maar er is meer nodig dan vragen stellen en

samenvatten om de onderstroom naar boven te halen. Het voorzichtig benoemen van wat we zien, maakt dat er persoonlijk en interpersoonlijk ongemak ontstaat waar mee omgaan moet worden zonder dat de ruimte om het expliciet te maken verdwijnt.

Werken vanuit de CHAT gaf een stevige basis met voldoende ruimte voor flexibiliteit. Het hielp ons bewust te zijn van oud, niet passend gedrag in onszelf en om oude gewoontes (informatie geven, mening geven, anekdotes geven, aandacht op onszelf richten) tijdig bij te sturen. Consistent samenvatten en inhoud checken was een vaardigheid die we hebben aangescherpt. Met elkaar en anderen tussentijds reflecteren op onze begeleiding heeft geholpen om gaandeweg consistentier te worden in onze begeleiding en deze aan te scherpen

"Het obstakel is het verlangen en zonder obstakel geen verlangen." (Weil, 1952). Of liever, zonder contradictie geen verlangen tot ontwikkeling. Dit onderzoek heeft laten zien dat het zichtbaar maken van de contradictie en openen van de zone van de naaste ontwikkeling onverminderd belangrijk zijn. Daarnaast laat het zien dat in deze stappen het leren en ontwikkelen kan blokkeren als gevolg van opvattingen, overtuigingen en emoties uit het verleden. Echter, ook dat die

door gevoelige begeleiding weggenomen kunnen worden. We hebben met veel overgave aan dit zelfonderzoek gewerkt en hopen dat het een kleine maar betekenisvolle stap kan zijn op weg naar meer kennis over de vormgeving van begeleidingsvaardigheden in veranderingsprocessen.

Referenties

- Adams, T., & Hermann, A. F. (2023). Good Autoethnography. *Journal of autoethnography*, 1(4), 1-9.
- Boelema, A., & Mazereeuw, M. (2022). Van underdock naar topdock: een onderzoek naar de rol van begeleiders in het leren van bedrijven. *Didactiek voor Vak en Beroep*, 2, 92-98.
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. In *Learning by expanding*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: Four generations of activity-theoretical studies of work and learning.

Mind, Culture, and Activity, 28(1), 4–23.
<https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>

Munneke, L., Mazereeuw, M., & Van den Berg, N. (in review). Characterisation of the quality of practice-based research that emerges from the interplay between the perspectives of practitioners and researchers.

Senge, P.M., (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday

Weil, S. (1952). *Gravity and Grace*. Routledge & Kegan Paul.

Ankie Boelema is docent-onderzoeker bij het practoraat LLO van Firda en heeft een voortrekkersrol in onderzoek en uitvoering van leer-en ontwikkelcoaches als mogelijke nieuwe rol in het beroepsonderwijs. ankie.boelema@firda.nl

Marco Mazereeuw is lector en practor leven lang ontwikkelen in beroep en beroepsonderwijs bij NHL Stenden Hogeschool en Firda. Daarnaast is hij onderzoeker bij de onderzoeksgroep Lifelong Learning van Rijksuniversiteit Groningen.

marco.mazereeuw@nhlstenden.com

Firda pakt jeugdwerkloosheid aan

met de aanpak

Co-creatie in begeleiding in de zorg

Tijdens de coronapandemie werd het voor onderwijsinstellingen een enorme uitdaging om studenten adequaat voor te bereiden op de arbeidsmarkt. De beperkingen in werkplekklere hebben de kloof tussen onderwijs en werk vergroot. Met steun van het Nationaal Programma Onderwijs (NPO) hebben mbo-instellingen proactief maatregelen genomen om de impact van de coronacrisis op jeugdwerkloosheid te verzachten. Dit artikel belicht onderzoek naar de mechanismen die bijdragen aan een succesvolle overgang van school naar duurzaam werk van een specifieke aanpak in de zorg.



Inleiding

Het personeelstekort in de zorg is al jaren een groot probleem. Adviesorganen brengen het ene na het andere alarmerende rapport uit en brancheorganisaties blijven de noodklok luiden. Hoewel er verschillen per branche en per regio zijn, blijft het tekort een hoofdpijndossier dat overall speelt. Regionale opleidingscentra (ROC's) proberen mee te denken in oplossingen. Zo merkt Firda dat er de laatste jaren meer vraag is naar niveau 2-studenten in de zorgsector. Hierdoor is het belang van stageplaatsen en de daarbij behorende begeleiding in zorginstellingen voor deze studenten vergroot.

Tijdens de coronatijd was het erg lastig om stageplaatsen te vinden voor met name

niveau 2-studenten omdat stageaanbieders geen goede begeleiding konden bieden vanwege hun eigen personeelstekort en de druk op de zorg op dat moment (Weel et al., 2022). Om dit tekort aan stageplaatsen aan te pakken, hebben de relatiebeheerders van de opleiding Helpende Zorg en Welzijn een oproep gedaan aan zorgaanbieders voor samenwerking. Alliade, een van de grootste zorgpartners van Firda, bood vijftig stageplekken aan voor eerstejaars niveau 2-studenten (Helpende Zorg en Welzijn) in verschillende verzorgingstehuizen. Zij wilden dat de begeleiding deels vanuit de school zou komen, gezien de hoge werkdruk en onvoldoende begeleidingsmogelijkheden van hun werkbegeleiders. Studieloopbaanbegeleiders (slb'ers) konden echter vanuit

school ook niet de passende begeleiding bieden, omdat deze zich te veel op afstand bevinden. Het risico was groot dat studenten zich geïsoleerd en aan hun lot overgelaten zouden voelen, wat het moeilijk zou maken om de stage succesvol te volbrengen. Daarom is gekozen voor de inzet van praktijkexperts vanuit Firda. Praktijkexperts zijn ervaren zorgprofessionals en fungeren als schakels binnen het leerproces, door de samenwerking en kennisuitwisseling tussen de slb'er, de student en de werkbegeleider te bevorderen. Dankzij hun betrokkenheid en expertise kunnen ze als verlengstuk dienen van deze drie partijen. De praktijkexperts, betaald met NPO-gelden, begonnen in 2022 met de interventie *Co-creatie in begeleiding in de zorg*. Later werden zij op meerdere locaties in Friesland ingezet voor de begeleiding van studenten van verschillende niveaus en opleidingen in de zorg.

Onderzoeksmethode

Wat werkt, waar het werkt en waarom het goed werkt in deze aanpak is onderzocht in het onderzoek *Evaluatie aanpak jeugdwerkloosheid binne het mbo*, dat gesubsidieerd wordt door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO). Voor dit onderzoek zijn vier aanpakken onderzocht die beogen de jeugdwerkloosheid te verminderen, welke binnen Firda (voormalig Friesland College) en Albeda geïmplementeerd zijn met behulp van NPO-gelden. Vorig jaar is in de publicatie van ditzelfde magazine de aanpak *Nazorg gediplomeerde jongeren* besproken en zijn de mechanismen verkend die in werking kunnen treden met als bedoeling om de loopbaanagency van studenten in ontwikkeling te brengen, zodat deze de kracht voelen en de verantwoordelijkheid kunnen nemen voor hun eigen loopbaan (Schuurmans, 2023). Dit artikel gaat over de aanpak *Co-creatie in begeleiding in de zorg*,

welke is uitgevoerd in de opleidingsschool Zorg en Welzijn van Firda. De onderzoeksvraag luidt:

"Wat zijn de mechanismen van deze aanpak die de jeugdwerkloosheid helpen voorkomen en de uitstroom naar de arbeidsmarkt of doorstroom naar een volgend niveau verhogen?"

Middels deskresearch en verdiepende gesprekken met verschillende beleidsmedewerkers, directie en uitvoerende professionals is onderzocht welke aanpakken op het thema jeugdwerkloosheid zijn geïmplementeerd met behulp van NPO-gelden. Hieruit is onder andere de aanpak *Co-creatie in begeleiding in de zorg* geselecteerd. Focusgroepgesprekken met betrokkenen brachten de aanpak, beoogde opbrengsten en realisatie daarvan in kaart. Ook zijn er vragenlijsten gedeeld met studenten en is er met studenten gesproken over hun ervaringen met de begeleiding van de praktijkexperts. De data zijn geanalyseerd met de CIMO-methode: context, intervention, mechanisms, outcome (Denyer, Tranfield & Aken, 2008). De logica kan als volgt worden geherstructureerd: voor dit probleem in contexten (C), word je aangeraden om interventies (I) toe te passen, waardoor mechanismen (M) kunnen gaan werken die voor resultaten (O) zorgen. Mechanismen zijn beargumenteerde beschrijvingen van werkzame elementen die een verklaring geven voor waarom een bepaalde aanpak (zoals *Co-creatie in begeleiding in de zorg*) in een specifieke context (zoals niveau 2- studenten in de zorg) kunnen leiden tot bepaalde resultaten of uitkomsten (zoals een succesvolle stage). Tijdens werksessies met betrokkenen van de aanpak en de onderzoeksgroep hebben we besproken wat deze aanpak uniek maakt, welke beslissingen zijn genomen, en welke contextuele factoren van invloed zijn. Dit heeft geresulteerd in een

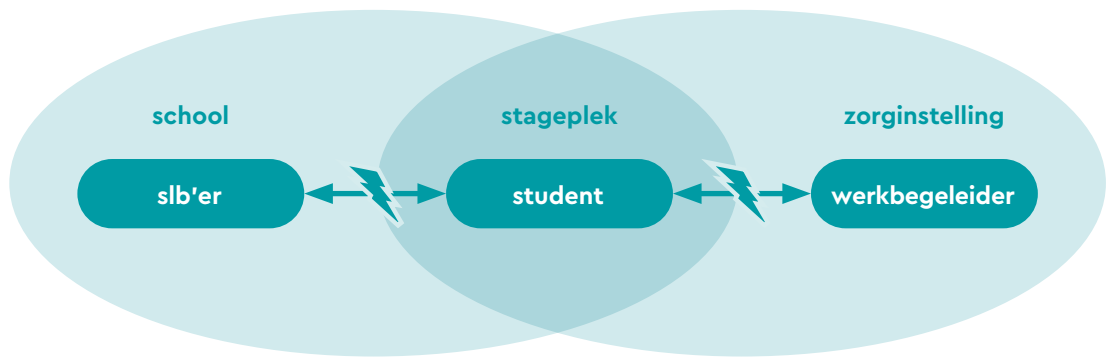
dieper inzicht in de mechanismen van deze aanpak.

Probleemverkenning

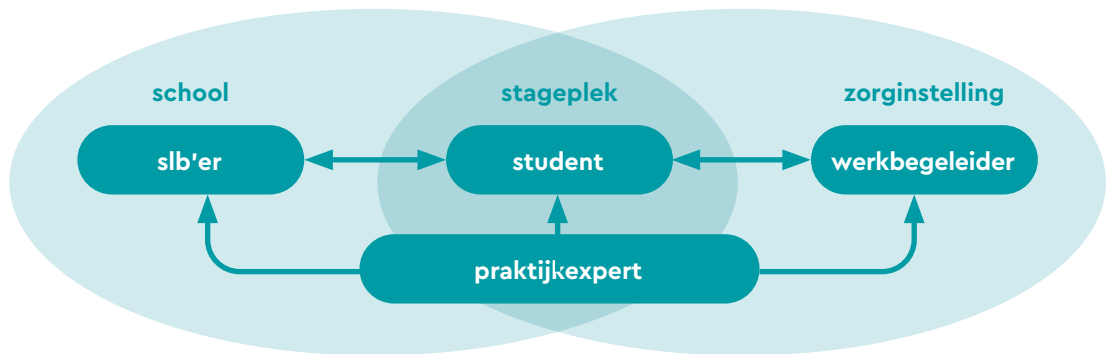
Een soepele doorstroom van vmbo naar mbo, tussen niveaus binnen het mbo en van mbo naar werk, bevordert een goede uitgangspositie op de arbeidsmarkt. Jongeren die voortijdig uitvallen uit het onderwijs, hebben namelijk een grotere kans om zonder opleiding en werk thuis te komen zitten met allerlei risico's van dien. Met name op de niveaus 1 en 2 van het mbo is de uitval hoog: tussen de 25 en 30 procent op niveau 1 en rond de 8 procent op niveau 2, terwijl uitval op niveau 3 en 4 rond de 4 procent ligt (NJI & ECBO, 2021). De jongeren die instromen in de entreeopleidingen of op mbo-niveau 2 hebben een diverse (school)achtergrond, zodat er rekening gehouden dient te worden met de verschillende achtergronden en niveaus van de studenten.

Goed begeleide stages en onderwijsprogramma's die aansluiten bij de vereisten van de arbeidsmarkt, kunnen een sterke bijdrage leveren aan de vermindering van uitval (Smith & Rojewski, 1993). Hoewel stages dus sterk onder druk staan, zijn ze van belang omdat deze essentiële inzichten bieden in de noodzakelijke vaardigheden van werknemers en als een weg kunnen dienen naar werk, waar ook veel vraag naar is. Van belang is hierbij dat werkbegeleiders bewust en doelgericht tijd moeten nemen om aan studenten uit te leggen en te laten zien hoe bepaalde beroepstaken uitgeoefend moeten worden, omdat studenten veel kunnen leren door observatie en imitatie (Billett, 2014). Werkbegeleiders stellen studenten in de gelegenheid om mee te kijken en zo het beroepsmatig handelen in de breedte 'af te kijken'. Werkbegeleiders gedragen zich als voorbeeld, rolmodel, voor studenten door bijvoorbeeld

de leiding in emotionele clientgesprekken te nemen en te laten zien hoe je zo discreet mogelijk een client kunt wassen. Het laten zien van beroepsmatig handelen omvat echter niet alleen het voordoen en na laten doen van praktische vaardigheden; werkbegeleiders hebben ook een belangrijke rol in het stimuleren van beroeps participatie en het worden van een professional (Ceelen et al., 2023; Ceelen et al., 2018; Ericsson, 2006). Een andere belangrijke dimensie die Ceelen et al. (2023; 2018) daarin benadrukken, is het bevorderen van reflectie bij studenten. Reflectie stelt studenten in staat om hun ervaringen te verwerken en hun professionele identiteit verder te ontwikkelen. Werkbegeleiders spelen een cruciale rol door studenten aan te moedigen om bewust na te denken over hun keuzes en handelingen in de praktijk. Leren is vanuit deze benadering voor zowel studenten als werkbegeleiders ingebed in het dagelijks werk. Hierbij is het van belang dat de stagebegeleiding zich richt op duurzame inzetbaarheid in de zorg en niet alleen maar wordt beschouwd als onderdeel van de beroepsopleiding (Franken & Mateman, 2019; Eimers, Boon & Kennis, 2012). Het belang van participatie in de werkgemeenschap wordt benadrukt door Lave & Wenger (1991) en Ceelen et al. (2023; 2018) zodat studenten kunnen ingroeien in het beroep. Een belangrijke rol van werkbegeleiders daarbij is het stimuleren van beroepsmatige participatie. Het gaat hierbij ook om het investeren in een goede relatie en het zorg dragen dat studenten zich op hun gemak voelen op de werkplek. De wederkerigheid tussen werkbegeleiders en studenten is een belangrijke factor in de ervaren leeropbrengsten (Ceelen et al., 2023; Ceelen et al., 2018). Werkbegeleiders nemen vanuit dit perspectief de tijd om studenten beter te leren kennen en geven ruimte voor eigen ideeën. Werkbegeleiders kijken bijvoorbeeld samen met studenten terug en vooruit op ervaringen die relevant



Figuur 1: frictie in begeleiding van de student op de stageplek



Figuur 2: oplossing in begeleiding van de student op de stageplek

zijn voor het beroepsbeeld of professionele identiteit. Kortom, de werkbegeleider speelt een cruciale rol in het ingroeien van studenten in het beroep. Echter, dat staat juist onder druk omdat werkbegeleiders weinig tijd en daardoor weinig aandacht hebben voor deze begeleidingsrol.

De aanpak Co-creatie in begeleiding in de zorg

Praktijkexperts kunnen daar iets in doen door de begeleiding op de werkplek te versterken. In de figuur hierboven (figuur 1) is de situatie afgebeeld waarin een student zich geïsoleerd kan voelen als er geen adequate begeleiding beschikbaar is. De bliksemschichten in de

figuur symboliseren de frictie en stress die de student kan ervaren. Deze stress wordt bijvoorbeeld veroorzaakt doordat de werkbegeleider te druk is met de eigen werkzaamheden en daardoor te weinig aandacht heeft voor de begeleidingsbehoeften van de student. Daarnaast is de slb'er veelal niet aanwezig op de stageplek. In de tweede afbeelding (figuur2) wordt het mogelijke positieve effect getoond van het inzetten van een praktijkexpert. Deze praktijkexpert dient als een verbindende schakel tussen alle betrokken partijen. Hierdoor krijgt de student meer ondersteuning en op elkaar afgestemde begeleiding (van de slb'er, de werkbegeleider en de praktijkexpert), wat de kans vergroot dat de stage succesvol wordt

afgerond en de student goed voorbereid de arbeidsmarkt kan gaan betreden.

De vraag is echter wat de praktijkexperts dan precies doen en wat daarin werkt. Praktijkexperts zijn ervaren zorgprofessionals met affiniteit voor het leren en ontwikkelen van studenten. Ze bieden begeleiding aan zowel de student als de werkbegeleider. Al voor de student op stage gaat, vindt de kennismaking tussen student en praktijkexpert plaats. Wanneer de student voor het eerst naar de stageplek gaat, is de praktijkexpert daar ook. Deze leidt de student rond en stelt de student voor aan de collega's waarmee de student gaat samenwerken. Wanneer de student op stage is, bespreekt de praktijkexpert concrete situaties die hebben plaatsgevonden en stimuleert de student hierop te reflecteren. Ook vindt er begeleiding plaats op wat de student wil leren en hoe de student dat gaat aanpakken.

De praktijkexpert gaat daarnaast regelmatig in gesprek met de werkbegeleider. Hierbij wordt de werkbegeleider meegenomen in de belevingswereld van de student en wordt de werkbegeleider ondersteund bij het verder ontwikkelen van interpersoonlijke- en communicatievaardigheden van de student wanneer dat nodig is. Als een werkbegeleider problemen ervaart in de begeleiding, kan de praktijkexpert snel meekijken en meedenken in oplossingen.

De praktijkexpert geeft tijdig signalen door aan de slb'er (zoals afwezigheid, persoonlijke problematiek of leertempo van de student) zodat deze dit mee kan nemen in het individuele gesprek met de student en in overleg met de student de schoolloopbaan op tijd bij kan sturen waardoor de student kan versnellen of een aangepast traject kan krijgen. Verder participeert de praktijkexpert in studentbesprekingen met het onderwijsteam op school. Alles is erop gericht om de student zo goed mogelijk te ondersteunen en te begeleiden.

De ondersteuning van de praktijkexpert zorgt voor betere samenwerking tussen de student, werkbegeleider en slb'er. Dit kan leiden tot een verhoogde bewustwording van de ondersteuningsbehoefte van de

student. Bovendien draagt het bij aan een leer- en ontwikkelingsgericht klimaat. Door succesverhalen in de begeleiding, zowel voor de werkbegeleider, de student als de organisatie, ontstaat er binnen de organisatie meer vertrouwen dat mbo 2-studenten succesvol een stage zo kunnen afronden dat zij van waarde zijn in de zorgsector en dat zij zichzelf sterk voelen voor de overgang naar werk. Deze aanpak helpt volgens de praktijkexperts daarmee de negatieve stereotypen die vaak aan deze doelgroep kleven te verminderen en vergemakkelijkt de toegang tot de arbeidsmarkt. Verschillende werkbegeleiders gaven aan veel te hebben geleerd over de begeleiding van studenten door de samenwerking met praktijkexperts. Na deze ervaring voelden zij zich beter voorbereid en meer zelfverzekerd om opnieuw een student van dit type te begeleiden. Hierdoor wordt de kans vergroot dat toekomstige mbo 2-studenten ook succesvol hun stages zullen doorlopen en zich zullen ontwikkelen tot competente zorgprofessionals.

Mechanismen van Co-creatie in begeleiding in de zorg

De analyses met de CIMO-methodiek hebben de volgende mechanismen zichtbaar gemaakt.

Creëren van een vertrouwde en veilige omgeving

Studenten van niveau 2 hebben vaak wel een ondersteuningsbehoefte, maar vinden het lastig om hulp te vragen. Daarom zijn de praktijkexperts aanwezig op de stageplek. Ze zijn beschikbaar en zichtbaar en ze investeren veel tijd en energie in het zich relationeel verbinden aan de studenten omdat die verbondenheid ervoor zorgt dat de student makkelijker hulp vraagt. Daarnaast is het laagdrempelig. Doordat de praktijkexperts op de stageplek aanwezig zijn, kunnen vragen direct worden gesteld en worden de studenten gezien of gemist. Hiermee wordt een veilige en vertrouwde leeromgeving gecreëerd waarin studenten zich kunnen ontwikkelen tot professionals in de zorg.

Positieve benadering

Sommige studenten hebben geen of onvoldoende beeld bij hun toekomst richting werk of opleiding en onvoldoende inzicht in de eigen capaciteiten en interesses. Daarnaast komt het regelmatig voor dat studenten onzeker zijn, weinig motivatie, veerkracht en zelfvertrouwen ervaren en een negatief beeld over zichzelf hebben. Een positieve benadering is hierbij volgens de praktijkexperts van belang omdat studenten het namelijk goed willen doen en gewaardeerd willen worden. De ervaring is dat studenten eerder geneigd zijn om zelf stappen te ondernemen vanuit dat positieve gevoel. Om studenten dit gevoel te geven is het belangrijk om vertrouwen uit te spreken, ook als er fouten worden gemaakt. Middels motiverende gespreksvoering krijgen studenten inzicht in hun sterke punten, interesses, waarden en doelen. Door deze zelfreflectie krijgen studenten een beter beeld van hun eigen capaciteiten, interesses en mogelijkheden in de stage, wat hen in staat stelt om zoveel mogelijk te leren op de stageplek en deze positief af te ronden.

Aanzetten tot eigen regie (actorschap)

Het aanzetten tot eigen regie, ook wel actorschap genoemd, is een krachtig begeleidingsaspect waarbij studenten actief betrokken worden bij hun leerervaring en verantwoordelijkheid nemen voor hun ontwikkeling. De praktijkexpert moedigt studenten aan om zelf keuzes te maken over wat ze willen leren, wat hun betrokkenheid en motivatie vergroot. Door regelmatig feedback te geven, helpt de praktijkexpert studenten om gericht aan hun doelstellingen te werken en kritisch te reflecteren op hun prestaties. Daarnaast stimuleert deze begeleiding het vertrouwen bij studenten dat zij succesvol kunnen zijn, initiatief kunnen nemen en zelfstandig beslissingen kunnen maken over hun leertraject. Flexibiliteit en aanpassingsvermogen van zowel de praktijkexpert als de studenten zijn hierbij cruciaal zodat de praktijkexpert zich aan kan

passen aan de leerbehoeften en voorkeuren van de studenten, terwijl de studenten hun eigen leerroute kunnen bepalen en uitdagingen op hun eigen manier kunnen aangaan.

Verdeling van de verantwoordelijkheid voor het opleiden van de student

De praktijkexpert, de slb'er en de werkbegeleider delen de verantwoordelijkheid voor het opleiden van de student. De praktijkexpert begeleidt de student op de stageplek, observeert de werkzaamheden en volgt de leerontwikkeling nauwlettend. Door regelmatig contact kan de praktijkexpert snel inspelen op wat goed gaat en wat verbeterd moet worden. Daarnaast ondersteunt de praktijkexpert de werkbegeleider in de begeleiding. De werkbegeleider werkt direct met de student en geeft directe feedback tijdens de dagelijkse werkzaamheden, wat essentieel is voor de professionele ontwikkeling van de student. De slb'er heeft de algehele verantwoordelijkheid, maar is meestal niet op de stageplek aanwezig. Deze coördineert het studieprogramma en ontvangt regelmatig updates van de praktijkexpert, zodat de slb'er de voortgang kan volgen en op afstand ondersteuning kan bieden. Deze gecoördineerde aanpak zorgt ervoor dat de student op meerdere fronten en afgestemd wordt begeleid.

Creëren van een leerklimaat

Iedereen die op een afdeling in de zorginstelling werkt, maakt deel uit van een professionele, lerende omgeving. Werkbegeleiders nemen regelmatig deel aan rondetafelgesprekken met praktijkexperts en andere collega's van de afdeling. Deze gesprekken bieden ruimte om te reflecteren op situaties die zich hebben voorgedaan op de werkplek. Zo wordt er een vertraagde tijd gecreëerd om stil te staan bij wat er in veelal uitdagende contexten gebeurt. Het delen van praktijkervaringen en uitdagingen bevordert een dieper begrip van de complexiteit van het

werk en biedt waardevolle leermomenten. Het gezamenlijk reflecteren op situaties helpt werkbegeleiders hun eigen reflectie- en daarmee begeleidingsvaardigheden te verfijnen.

De praktijkexpert voert daarnaast reflectieve gesprekken met werkbegeleiders over de begeleiding van studenten, waardoor werkbegeleiders hun dilemma's kunnen uiten en samen met de praktijkexpert oplossingen kunnen vinden. Deze gesprekken stimuleren werkbegeleiders om concrete acties te ondernemen en zich lerend op te stellen, zowel in hun gesprekken met praktijkexperts als met studenten. Door zich lerend op te stellen, kunnen werkbegeleiders als rolmodellen fungeren voor studenten. Dit kan studenten aanmoedigen om vragen te stellen en aan te geven wanneer ze iets niet weten, wat hun eigen leerproces ten goede komt.

Conclusie en discussie

Uit de aanpak *Co-creatie in begeleiding in de zorg* zijn verschillende mechanismen zichtbaar geworden die praktijkexperts inzetten om studenten te helpen bij het behalen van hun academische, persoonlijke en professionele doelen, zodat ze goed worden voorbereid op hun toekomstige loopbaan in de zorg. Studenten verwerven hierbij niet alleen de benodigde kennis en vaardigheden, maar ook lerend vermogen, zelfvertrouwen en de veerkracht in werksituaties.

Tijdens het onderzoek bleek echter dat praktijkexperts deze mechanismen niet altijd consistent toepasten. Wat op de ene student werd ingezet, werd op een andere student soms niet ingezet. Bijvoorbeeld, terwijl de ene student een positieve benadering kreeg, werd dit in bepaalde situaties bij een andere student niet gedaan. Dit geldt ook voor het stimuleren van eigen regie. Uitgangspunt is dat de begeleiding laagdrempelig en nabij is en dat de regie, waar mogelijk, zoveel mogelijk bij de student ligt. De praktijkex-

pert gebruikt ervaring en intuïtie om in elke situatie de meest passende interventie te bieden, zoekend naar wat zou kunnen werken. Omdat het dus niet zeker lijkt dat als je A doet mechanisme B in werking wordt gebracht, zou je daarom kunnen zeggen dat de praktijkexpert zelf het centrale mechanisme is om een succesvolle stage te waarborgen, waarbij verschillende (eerder genoemde) mechanismen worden ingezet en afgestemd op wat zich voordoet. Dit maakt het lastig om een eenduidig antwoord te geven op de vraag: "Wat zijn de mechanismen van deze aanpak die de jeugdwerkloosheid helpen voorkomen en de uitstroom naar de arbeidsmarkt of doorstroom naar een volgend niveau verhogen?" Wat ons betreft zetten de praktijkexperts kennis en ervaring in om te interveniëren in een lopende ontwikkeling op een zoekende manier (zie ook Khaled et al., 2021). Het succes van de begeleiding is afhankelijk van hun flexibiliteit en vermogen om in te spelen op de specifieke behoeften van de student in het moment en in de omgeving waar het plaatsvindt, rekening houdend met alle actoren. Daarom is voortdurend in de gaten houden, aanpassing van de situatie en zoeken naar de begeleiding die zou kunnen werken noodzakelijk om effectief te blijven in een dynamische context. Hierbij kunnen, wat we hierboven mechanismen hebben genoemd, als richtlijn worden gebruikt. De professionele, op kennis en ervaring gebaseerde, afweging van de praktijkexperts in samenspraak met alle betrokkenen is wat ons betreft het overkoepelende mechanisme. Dit onderzoek benadrukt daarmee de noodzaak voor voortdurende dialoog en samenwerking tussen alle professionals en studenten om de begeleidingsmethoden te blijven verbeteren. Wat ons betreft is dit onderzoek een voorbeeld dat aantoont dat kennis en ervaring ertoe doen, en dat het loont om de waarde van zoekende, op verbetering gerichte professionals te erkennen en hen de ruimte te geven om dat te doen.

Referentielijst

- Billett, S. (2014). *Mimetic Learning in and for Work*. In *Mimetic Learning at Work*, 1-21. Springer, Cham.
- Ceelen, L., Khaled, A., Nieuwenhuis, L., & de Bruijn, E. (2023). Pedagogic practices in the context of students' workplace learning: a literature review. *Journal of Vocational Education & Training*, 75(4), 810-842.
- Ceelen, L., Khaled, A., Nieuwenhuis, A. F. M., & de Bruijn, E. (2018, September). Pedagogic Practices in Vocational Communities. Supporting Novices' Workplace Learning. In *9th International conference of the EARLI SIG 14 Learning and Professional Development: Interaction, learning and professional development*.
- Denyer, D., Tranfield, D., & Aken, J. van (2008). Developing design propositions through research synthesis. *Organization Studies*, 29, 393-413.
- Eimers, T., Boon, M., & Kennis, R. (2012). *Signalen voor passend beroepsonderwijs. Jongeren met een beperking in het mbo*. Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt en College Nijmegen.
- Ericsson, K.A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In: Ericsson K.A., Charness, N., Feltovich, P.J. & Hoffman, R.R. (eds). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, 38, 685-705. Cambridge University Press.
- Franken, M., & Mateman, H. (2019). *Wat werkt bij het succesvol toeleiden van jongeren naar werk*. Utrecht: Movisie.
- Khaled, A., Mazereeuw, M., Bouwmans, M. (2021). Pedagogic strategies at the boundary of school and work. In: Kyndt E., Beusaert, S. & Zitter I., (Eds.), *Developing connectivity between education and work* (pp. 205-229). London: Routledge.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- NJI & ECBO (2021). *Succesvolle aanpakken mbo-studenten in kwetsbare posities. Een literatuurverkenning naar werkzame elementen*. Nederlands Jeugdinstituut en Den Bosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Schuurmans, V. (2023). Firda pakt jeugdwerkloosheid aan met de aanpak Nazorg gediplomeerde jongeren. *Didactiek voor Vak en Beroep*, 2(2023), 82-89.
- Smith, C. L., & Rojewski, J. W. (1993). School-to-work transition: Alternatives for educational reform. *Youth & Society*, 25(2), 222-250.
- Weel, B., Bussink, H. & Vervliet, T. (2022). *De impact van de coronapandemie op de overgang onderwijs-arbeidsmarkt*. SEO Economisch Onderzoek en Verwey-Jonker instituut.

Vera Schuurmans is docent-onderzoeker bij het practoraat Leven Lang Ontwikkelen van Firda. Daarnaast is ze docent Nederlands/NT2 bij het Startcollege Entree van Firda. vera.schuurmans@firda.nl

Marco Mazereeuw is lector en practor Leven Lang Ontwikkelen in beroep en beroepsonderwijs bij NHL Stenden Hogeschool en Firda. Daarnaast werkt hij als onderzoeker bij de onderzoeksgroep Lifelong Learning van de Rijksuniversiteit Groningen. marco.mazereeuw@firda.nl

Het hier gepresenteerde onderzoek maakt onderdeel uit van het nog lopende project Evaluatie aanpak jeugdwerkloosheid binnen het mbo. In dit project zijn de volgende partners betrokken: het ECBO met projectleider Minne Bakker en onderzoekers Merel Wolf, Ellen van Drie en Famke de Boer, het practoraat Leerwerkplaatsen van Albeda met practor Ada ter Maten en onderzoeker Mark Peeters en het practoraat Leven Lang Ontwikkelen van Firda met Marco Mazereeuw en Vera Schuurmans. Dit artikel is tot stand gekomen middels intensief overleg met bovenstaande onderzoekers.

Waarde toevoegen door valideren

Een project waarin het valideren van eerdere ervaringen een stimulans is om het leren en ontwikkelen te versterken

Leren en ontwikkelen is voor sommige mensen meer gewoonte dan voor anderen. Veelal zien we dat bepaalde groepen mensen eerder geneigd zijn om energie te steken in hun eigen leren en ontwikkelen, zowel in werk als daarbuiten. In het hier beschreven project is geprobeerd om mensen te bereiken voor wie leren en ontwikkelen minder gewoon is. Door hen de mogelijkheid te bieden inzicht te krijgen in wat ze allemaal al kunnen en dat ook formeel vast te leggen wordt mogelijk de drempel voor het vervolgen van leer- en ontwikkelactiviteiten verlaagd. Of en hoe dat is gelukt wordt in dit artikel zichtbaar.



Inleiding

Uit een recente monitor voor leren en ontwikkelen (Edzes et al., 2024) is, net als een aantal jaar geleden (Maslowski, 2019), zichtbaar geworden dat vooral mensen in een kwetsbare positie minder de noodzaak voelen en daardoor minder geneigd zijn om leer- en ontwikkelactiviteiten te ondernemen. Toch is het vanuit ideeën over informeel leren en ontwikkelen (Eraut, 2000) gek om aan te nemen dat deze groepen helemaal niet leren of zich ontwikkelen. Zij leren en ontwikkelen zich mogelijk wel maar dat hoeft niet altijd zichtbaar te zijn in de monitors die daarvoor gebruikt worden. In een project vanuit

Firda voor Volwassenen in gezamenlijkheid met Libereaux B.V. en mede gefinancierd door QOP, is in de regio Noordoost Friesland geprobeerd om deze mensen op te zoeken en hen te stimuleren zich te gaan ontwikkelen of te gaan leren. Dat is geprobeerd door hen inzicht te geven in wat zij door ervaring in hun leven allemaal al hebben geleerd en door hen op basis daarvan een passend aanbod voor een vervolg te bieden. Het idee was dat inzicht in eigen kennen en kunnen en zicht op een relatief makkelijke instap in formele leeractiviteiten de drempel verlaagt om de stap naar leren en ontwikkelen te zetten.

Aanpak

Een belangrijke drempel voor dergelijke projecten is de schuwheid van de doelgroepen om betrokken te worden bij formele trajecten. Het is bekend dat sommige mensen niet alleen minder deelnemen aan leren en ontwikkelen maar ook dat zij minder in contact zijn met aanbieders en begeleiders, hoewel daar ook positieve ervaringen mee zijn (De Greef et al., 2012). Het is om die reden dat we in eerste instantie in contact zijn getreden en hebben samengewerkt met verschillende organisaties in het sociale domein. Dit betrof het UWV, Werkstart, het LeerWerkLoket, de gemeente NoardEast Fryslân, de gemeente Dantumadiel, de gemeente Tytsjerksteradiel, de gemeente Achtkarspelen en Dokwurk. Daarnaast zijn er door Firda voor Volwassenen en Werkstart verschillende actieve en passieve wervingsactiviteiten uitgevoerd om werkgevers te betrekken. Deze activiteiten hebben uiteindelijk geresulteerd in een, bijna persoonsgerichte, maatwerkenaanpak per organisatie. De bedoeling was om in partnerschap met de werkgevers vanuit bedrijven en organisaties uit het sociale domein tweehonderd beoogde mensen te vinden, binden en boeien voor leren en ontwikkelen.

Samen met Libereaux B.V. zijn door Firda processen, procedures en handreikingen opgesteld om voor onderwijsinstellingen op basis van eerdere ervaringen vrijstellingen te verlenen, mogelijk te maken. Daartoe zijn examencommissies en zelfs inspectie van het onderwijs betrokken.

Opbrengsten en leerervaringen

Onderwijs

Voor het onderwijs is een belangrijke opbrengst dat zij hebben kunnen experi-

menteren met het waarderen en valideren van eerdere ervaringen. De vraag hoe je dat doet is voor Firda voor Volwassenen erg belangrijk omdat men toewerkt naar wendbaar en responsief onderwijs. Een belangrijk onderdeel van dat onderwijs is dat het zo naadloos mogelijk aansluit op de lerende en dat de lerende niet allerlei herhalingen hoeft door te maken om het leren en ontwikkelen te formaliseren. Daarnaast vindt Firda voor Volwassenen het belangrijk dat leren en ontwikkelen altijd doorgaat. Het is een motor voor ontwikkeling van de regio. Op basis van die gedachte zou de drempel om ook formeel te leren zo laag mogelijk moeten zijn en motivatie tot leren en ontwikkelen moeten aanwakkeren. Tot slot vindt Firda voor Volwassenen het belangrijk dat de waarde van het leren en ontwikkelen en dus ook het waarderen van eerdere ervaringen telt in de maatschappij. Op deze drie punten heeft het project voor een versnelling gezorgd. Er is een systeem ontwikkeld waarmee eerdere ervaringen kunnen worden gewaardeerd en gevalideerd wat zou kunnen aanzetten tot verder leren en ontwikkelen (zie kader). Daarnaast is het systeem volgens het oordeel van de inspectie kwalitatief goed, wat de maatschappelijke waarde voor het valideren maar ook het vervolgetraject vergroot.

Een uitdaging voor het onderwijs is de transitie waar zij zelf in zitten. Vanuit het project is het, hoewel een stevige opgave, relatief makkelijk om maatwerk te kunnen leveren. Niet alle gebruikelijke manieren van denken en werken in het gehele systeem hoeven in het project te worden aangepakt. Doordat we in dit project hebben kunnen laten zien dat het mogelijk is, is er wél een opening gemaakt voor de gehele organisatie. Echter, het is te begrijpen dat deze organisatie niet

van vandaag op morgen de flexibiliteit heeft die hiervoor nodig is. Het vraagt een andere manier van denken en werken en uit goede voorbeelden (Engeström & Sannino, 2021) weten we dat het anders gaan denken en werken zowel een persoonlijke als gemeenschappelijke opgave is waarin de gevoelde noodzaak en het persoonlijke motief om bij te dragen aan de gemeenschappelijke opgave cruciaal zijn. Het gevoel van noodzaak voor het valideren van leren groeit. Een volgende stap is dat er naar gedragen manieren van denken en werken wordt toegewerkt, waarbij het voorbeeld van dit project goed dienst kan doen.

Werkgevers

Werkgevers gaven tijdens evaluatieve momenten over de informatie- en kennisdelingssessies (15 totaal) aan dat hun denken over inzetbaarheid van mensen en de mogelijkheden tot inspireren voor leren en ontwikkelen is veranderd. Ze zien meer mogelijkheden om in hun bedrijf te focussen op leren en ontwikkelen. Ook gaven zij aan dat zij mogelijkheden zagen om hun HRM-beleid voor nieuwe medewerkers aan te passen en meer mensen toe te laten die geen formele documenten hebben maar wel aangeven veel ervaring te hebben of waarvan duidelijk is dat de ervaring die ze hebben telt. Daarnaast zijn ze, naar eigen zeggen, anders gaan kijken naar eerdere ervaringen. Het is een breder concept geworden waarin ook anders wordt gekeken naar (inzetbaarheid van) mensen. Het bovenstaande beeld geldt echter zeker niet voor alle werkgevers. De inspanningen die nodig zijn geweest om werkgevers zelf te boeien en te binden zijn groter geweest dan we vooraf hadden gedacht. Veelal waren er meerdere gesprekken nodig met verschillende werkgevers om tot experimenteren te

komen. Nog vaker resulteerde het erin dat er uiteindelijk geen valideringsactiviteiten konden worden ondernomen. Ondanks de externe financiering gaven sommige werkgevers, vanwege de tijdsinvestering die het kost, aan liever niet met zoiets nieuws te beginnen en te kiezen voor hun gebruikelijke manier van werken

Deelnemers

Onze ervaring is dat valideren van eerdere ervaringen mensen enorm kan motiveren. Deelnemers worden zelfverzekerder en gemotiveerd om zich verder te ontwikkelen. Gedurende het project zijn uiteindelijk 50 deelnemers op grond van de eigen motivatie gekomen tot een succesvol traject. De grootste winst van het project is dat de individuele deelnemers zijn aangespoord zichzelf te onderzoeken en zich verder te ontwikkelen. Iedere deelnemer in het persoonlijke valideringstraject is met een eigen doel, ambitie en mogelijkheden gestart met zijn of haar traject.

Verscheidene deelnemers van de valideringstrajecten hebben teruggegeven dat het traject als zeer waarde(n)vol is ervaren. Zo gaven ze bijvoorbeeld aan:

"Ik wist niet dat ik vrijstellingen voor een opleiding zou kunnen behalen en daardoor überhaupt een diploma kon halen"

"Ik kan mij nu veel beter en gericht ontwikkelen"

Een heel sprekend voorbeeld, passend bij de landelijke trend is het verhaal van Sjoerd (gefingerd). Sjoerd (Buitendienst van de gemeente) had voor de functiewaardering en inschaling niet het juiste diploma. Toch

beschikte hij over waardevolle en relevante werkervaring die zonder een valideringstraject moeilijk door de gemeente gewaardeerd kon worden maar wel gezien werd. Het resultaat van het traject is dat Sjoerd nu een diploma en een vaste aanstelling heeft gekregen.

Teamleider van Sjoerd

"We zagen veel potentie in Sjoerd maar konden dat zelf niet goed aantonen. Met dit EVC-traject hebben we een betrouwbaar beeld gekregen van deze topper. Sjoerd hoeft nu niet naar school maar kan zijn EVC-rapportage inzetten voor vrijstellingen om alsnog zijn diploma te halen. De komende tijd gaan we kijken of we meer collega's hiervoor in aanmerking kunnen laten komen"

Met het voorbeeld van Sjoerd wordt inzichtelijk welke impact dit project heeft op de bedrijfsvoering, HR en bovenal het persoonlijke leven van Sjoerd. Er zijn meerdere zoals Sjoerd. Hoewel we van tevoren hadden gedacht dat we 200 mensen in deze ontwikkeling konden brengen is het ons gelukt om

50 mensen een valideringstraject te laten doorlopen of te starten. Als we deze situaties bekijken, zien we dat de doelen van iedereen zijn behaald. Het lijkt er daarom sterk op dat het valideringsproject iets doet met mensen. Eenmaal vol motief bezig, lijkt het haalbaar om meer kwetsbare doelgroepen te ondersteunen in hun ontwikkeling. Echter, de uitdaging is om deze mensen bij een dergelijk traject te betrekken.

Wat leert het ons?

Dit valideringstraject heeft ons geleerd dat het beslist niet meevalt om de beoogde doelgroep te bereiken en daarnaast om (mkb-) organisaties te bereiken en te overtuigen van het traject. Het laat echter ook zien dat het zorgvuldig opzetten van een valideringstraject deelnemers helpt om in ontwikkeling te komen en stappen te zetten in hun leven en loopbaan. Daarnaast zien we dat het mogelijk is om de maatschappelijke waardering te realiseren die op lange termijn veel impact kan hebben voor de deelnemers, hoewel dat nu misschien anders lijkt in de huidige arbeidsmarkt.

Het traject concreet

Ieder EVC-traject begint met een intakegesprek waarin we samen bepalen of het traject zinvol en haalbaar is. Past dit type traject bijvoorbeeld bij jouw ambities? Beschik je over voldoende relevante werkervaring om een portfolio op te kunnen bouwen (om zo te laten valideren)? Als blijkt dat het traject voor jou zinvol en haalbaar is, dan starten we het traject en geven we je toegang tot je eigen e-Portfolio-omgeving.

Samen met een portfoliobegeleider bouw je je portfolio op, door bewijzen uit de praktijk te koppelen aan de gevraagde elementen van de beroepsoverstijgende meetlat. Denk hierbij aan beroepsproducten, notities, reflectieverslagen maar uiteraard ook je diploma's en certificaten.

Nadat je je portfolio hebt opgebouwd ga je het gesprek aan met een Assessor.

Referenties

- De Greef, M., Verté, D., & Segers, M. (2012). Evaluation of the outcome of lifelong learning programmes for social inclusion: A phenomenographic research. *International Journal of Lifelong Education*, 31(4), 453–476
- Edzes, A., & van Es, E. en anderen (2024). *Iedereen Leert!: Monitor Leven Lang Ontwikkelen Noord-Nederland 2023*.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning, *Mind, Culture, and Activity*, DOI: 10.1080/10749039.2020.1806328
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247–273.
- Maslowski, R. (2019). *Grenzen aan een leven lang leren*. Sociaal Cultureel Planbureau.

Christa van der Veer was tot september 2024 opleidingsadviseur Techniek en projectleider valideren en ervaring bij Firda voor Volwassenen. Daarnaast werkte zij als beleidsadviseur bij het Expertisecentrum Leven Lang Ontwikkelen van Firda.

Dit gesprek heeft het karakter van een interview en stelt vast op welk niveau je inzetbaar bent. De Assessor schrijft de uiteindelijke beoordeling in een persoonlijke rapportage. Je e-Portfolio blijft als een ontwikkelportfolio ook na het traject voor jou beschikbaar. Niet alleen om in te zetten voor een vervolgstap richting bijvoorbeeld onderwijs, maar ook om te gebruiken bij een sollicitatieprocedure. Deze aanpak lijkt op vele andere trajecten maar het echte maatwerk en de toegankelijke manier om het portfolio op te bouwen maakt dat het volgens de betrokken professionals en de deelnemers aansluit bij hun ontwikkelwensen.

Als je meer wilt weten, vind je informatie door op de volgende link te klikken <https://www.firda.nl/volwassenen/valideren>

We hebben iets anders te organiseren

een zoektocht naar wezenlijke kenmerken van samenwerking tussen opleiding, bedrijven, brancheorganisatie, kwaliteitsorganisaties en studenten in de beroepspraktijkvorming vanuit een praktijkvoorbeeld

Beroepspraktijkvorming (BPV), oftewel het opleiden van studenten in de beroepspraktijk, wordt hoog gewaardeerd door studenten. Toch wordt het ook door betrokken studenten en professionals als niet goed genoeg ervaren. Opleidingen, beroepspraktijken en andere stakeholders zoals brancheorganisaties hebben verschillende doelen, belangen en activiteiten waardoor de potentie van BPV vaak niet wordt gerealiseerd. Er wordt daarom op verschillende plekken nog altijd hard gewerkt aan nieuwe samenwerkingsvormen en nieuwe interventies die wel kansrijk kunnen zijn. En met succes. In verschillende middelbare beroepsopleidingen (mbo's) probeert men op andere manieren samen te werken om de potentie van BPV, die breed gezien wordt, te realiseren. In deze bijdrage geven we een voorbeeld van een opleiding die anders is gaan samenwerken en presenteren we de wezenlijke kenmerken die volgens ons aan een verbetering van die samenwerking hebben bijgedragen.



Inleiding

Het opleiden van studenten in de praktijk, stage of beroepspraktijkvorming (BPV), is een wezenlijk onderdeel van iedere beroepsopleiding. Er wordt dan ook overwegend door betrokkenen bij de BPV niet getwijfeld aan de potentie ervan, maar ondanks de verwachte potentie en verschillende pogingen om daar verandering in te brengen, blijven betrokkenen meer leer- en ontwikkelpotentieel voor studenten zien dan er wordt gerealiseerd (zie ook Nijhof & Nieuwenhuis, 2008). Zo ook bij het keukenonderwijs van de opleidingen in het Friesland College, nu Firda. Zij hebben de professionaliteit getoond om het probleem van de onderbenutting van BPV te erkennen en om daar iets aan te gaan doen. Om te

schetsen wat de ervaringen zijn, beschrijven we deze vanuit verschillende perspectieven. Te weten het perspectief op samenwerken met beroepspraktijkopleiders, met de brancheorganisatie, met Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs en Bedrijfsleven (SBB), met studenten en met docenten, praktijkexperts en begeleiders.

Beroepspraktijkopleiders

In het verleden was er veel minder afstemming dan tegenwoordig tussen de opleiding en de *beroepspraktijkopleiders*. Schoolopdrachten en de begeleidingsstrategie in de BPV werden vooral eenzijdig door de opleiding vormgegeven waardoor er door praktijk-

opleiders weinig betekenis werd gegeven aan de opdrachten en er zelfs getwijfeld werd aan de betekenis van de opdrachten voor de professionele ontwikkeling van de studenten. Het gevolg was een moeizame relatie tussen praktijkopleiders en docenten. School en de beroepspraktijk waren grotendeels gescheiden werelden met incidentele afstemming (cf. Bouw et al., 2019)

Brancheorganisatie

In het verleden was er tussen het docententeam en de *brancheorganisatie* Koninklijke Horeca Nederland Fryslân (KHN) vrijwel geen contact of samenwerking. Het bestaan, doel en de rol van de brancheorganisatie was bij het grootste deel van het docententeam onbekend. Wel was er enige tijd incidenteel contact tussen een teamleider en de brancheorganisatie, maar in dat contact werden wederzijdse belangen doelen of activiteiten niet ontdekt en daardoor het potentieel niet benut.

Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven

Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB) is een organisatie die, in opdracht van het ministerie van OCW, leerbedrijven voor stages en leerbanen erkent en begeleidt. Daarnaast ontwikkelt SBB een kwalificatiestructuur en leveren ze stage- en arbeidsmarktinformatie. Er was vanuit het docententeam af en toe contact met SBB, veelal op individuele basis vanuit een persoonlijk netwerk of persoonlijke behoefte. Vooral de adviseur praktijkleren had contact met enkele docenten. Nog eerder werd er gewerkt met een BPV-coördinator in de opleiding die contact onderhield met het aanspreekpunt van SBB. Doordat de rol BPV-coördinator verdween, verdween ook de afstemming en samenwerking. Elke studieloopbaanbegeleider werd zelf verantwoordelijk voor het plaatsen van studenten op een passende stageplek en de begeleiding op stage. De signaalfunctie van het onderwijs naar SBB kwam stil te liggen en een nieuwe georganiseerde werkwijze was nog niet gerealiseerd.

Studenten, praktijkexperts en docenten in het onderwijs

Hiaten in de BPV werden vooral duidelijk in het contact met *studenten*. Studenten brachten individueel signalen in bij verschillende docenten. Navraag maakte duidelijk dat er gedeelde problemen waren. De grootste struikelpunten bleken minimaal of geen contact tussen hun begeleider op stage en de docent, en problemen in de aansluiting van de stageopdrachten op de werkzaamheden en activiteiten in de BPV. Studenten beoordeelden het hebben van BPV als onderdeel van hun opleiding als positief. De genoemde onderdelen daarvan werden echter negatief beoordeeld in de JOB-monitor (<https://portal.jobmbo.nl/>) en FC-monitor (Bekkema-Dijkstra, 2021).

Praktijkexperts zijn begeleiders die studenten op de opleiding begeleiden in de binnenschoolse beroepspraktijk. Vanwege de sterke overeenkomst in doelstelling tussen interne binnenschoolse beroepspraktijkvorming en buitenschoolse BPV zouden deze experts een belangrijke verbindende rol kunnen hebben. Er was echter geen project waarin praktijkexperts, praktijkopleiders en docenten structureel, wederkerig en langdurig met elkaar samenwerkten.

Hoewel de rol van BPV-coördinator verdween was, waren de *docenten* in het team nog niet toegekomen aan het opzetten van een systematische BPV-begeleiding van studenten. Wel hadden de docenten opdrachten ontworpen die volgens hen passend waren bij de BPV van de studenten. Echter, omdat er over die opdrachten signalen waren dat de studenten ontevreden waren met de aansluiting beseften de docenten dat de BPV verbeterd moest worden. Daardoor is besloten deze te onderzoeken en verbeteren via het project met de werktitel 'BPV op orde!'

Het uitgangspunt van verbeteren

Het besef dat het anders moet was er, maar hoe dat gedaan moet worden, moest nog worden ontwikkeld. Daarom heeft Patricia Bekkema-Dijkstra haar onderzoeks- en inno-

vatietraject voor de afronding van de master Learning & Innovation bij NHL Stenden Hogeschool op dit thema opgepakt.

Het belangrijkste uitgangspunt voor de verbeteringen is dat deze gericht zijn op wederkerige samenwerking van de betrokken stakeholders. Iedereen kan evenveel zeggenschap hebben over wat er wordt ingebracht, hoe het wordt ingebracht en wat er mee gedaan wordt. Dat wordt wel een horizontale organisatie of lerend team genoemd. Iedere stem telt even veel mee. Er wordt naar elkaars argumenten geluisterd en er wordt rekening gehouden met de doelen en belangen van de stakeholder. Ook bepaalt men in gezamenlijkheid de volgende stap (Ruijters, 2017).

Vanuit dat uitgangspunt wordt een belangrijke focusverschuiving zichtbaar. Het gaat er dan niet alleen om de vraag wat je als organisatieonderdeel (bijvoorbeeld docententeam) direct kan doen om je doel te bereiken (bijvoorbeeld studenten opleiden) (functionaliteitsdenken en -handelen). Het gaat ook om het besef dat je dat niet alleen kunt en dat je alle stakeholders nodig hebt om het te realiseren. De samenwerking tussen die stakeholders gaat bepalen wat het resultaat gaat zijn (evolutionair denken en handelen) (Blom & Van Lanen, 2021). In het laatste geval is het niet de opleiding die bepaalt hoe de BPV eruit gaat zien, maar is het de samenwerking die dat bepaalt.

We hebben vanuit verschillende onderzoeken (Akkerman & Bakker, 2011; Beusaert et al., 2016; Engeström & Sannino, 2010; Mazereeuw et al., 2016) de ervaring kunnen lezen dat het samenwerken tussen en van verschillende praktijken schuring met zich meebrengt en ook zal blijven meebrengen. De doelen, belangen en activiteiten blijven (deels) verschillend en praktijken zijn niet stabiel maar in ontwikkeling. Schuring, zoals ook in dit voorbeeld heeft plaatsgevonden, zal blijven. Een tweede uitgangspunt is daarom dat daarvan uitgegaan wordt. De vraag is hoe er op een wederkerige manier met schuring omgegaan kan worden.

Vijf interventies

'BPV op orde' bestaat uit meerdere grote en kleine interventies. Alleen al het besef dat er iets in de samenwerking met de beroepspraktijk, de brancheorganisatie, SBB en de studenten moest gebeuren maakte dat er verschillende verbeterinitiatieven ontstonden. We noemen er hier vijf: de Raad van Inspiratie, de banenmarkt, de leermeesterdag, de praktijkproef en de studentarena's.

In de *Raad van Inspiratie* vormen praktijkopleiders en docenten een lerend team voor de duur van een schooljaar. Tijdens vijf zelf georganiseerde werkbijeenkomsten werken ze aan zelfgekozen thema's om het onderwijs en begeleiding te verbeteren. De bijeenkomsten vinden afwisselend plaats op verschillende locaties, bij voorkeur in het werkveld, en bevatten altijd een inspirerende activiteit of verhaal, praktische samenwerking en concrete uitkomsten.

Tijdens een *banenmarkt* presenteren stagebedrijven zich in de school. Dit biedt leerbedrijven de kans om potentiële stagiaires of medewerkers te ontmoeten. Studenten kunnen op deze wijze efficiënt kennismaken het werkveld en de interactie tussen praktijkopleiders, docenten en het werkveld wordt bevorderd.

Tijdens de jaarlijkse *leermeesterdag* ontmoeten praktijkopleiders en docenten elkaar om kennis te maken, te professionaliseren en in gesprek te gaan. Er is aandacht voor actualiteiten en trends, gepresenteerd via workshops, discussies en presentaties.

De *praktijkproef*, een oefenexamen dat halverwege de opleiding plaatsvindt, biedt studenten waardevolle inzichten in hun vaardigheden en wordt ervaren als een van de meest waardevolle leermomenten in de opleiding. Het wordt beoordeeld door onafhankelijke experts uit het werkveld. Deze proef helpt studenten hun kennen en kunnen te evalueren en stelt docenten in staat om de voortgang van studenten te volgen en hun begeleiding aan te passen.

Een *studentenarena* is een werkvorm waarin de stem van studenten gehoord wordt om het onderwijs beter te maken. In een studentenarena wordt gewerkt met een binnenkring van studenten en een buitenkring van docenten. Studenten beantwoorden vragen die de gespreksleider stelt en die zijn bedacht door het docententeam, docenten in de buitenkring hoeven alleen te luisteren.

Wezenlijke kenmerken

De belangrijkste interventie is de Raad van Inspiratie geweest. In de Raad van Inspiratie is het gelukt om verschillende stakeholders van de BPV bij elkaar te brengen en daarin gezamenlijk te zoeken naar wederkerigheid in samenwerking. De Raad van Inspiratie heeft gemaakt dat ook de andere interventies zijn ontstaan. Soms geheel nieuwe initiatieven en soms een verbeter slag in een bestaand initiatief. De vraag wat deze Raad van Inspiratie en de daaruit voortvloeiende interventies dan zo goed maakt werpt zich op. Hiertoe hebben we de systematische beschrijving van de historie, het heden en toekomstperspectieven, en vooral de succesvolle verandering in de interventies, gebruikt om tot de wezenlijke kenmerken te komen. Wij definiëren wezenlijke kenmerken als de combinatie van kenmerken van het handelen (het doen) en kenmerken van het denken (de grondhouding) dat volgens betrokkenen positief heeft bijgedragen aan het beleefde succes. De analyse heeft geresulteerd in de volgende wezenlijke kenmerken (zie tabel 1).

Handelingsruimte mogelijk maken

Professionals die verbetergericht zijn, willen en ervaren de ruimte om te gaan veranderen. In het geval van de samenwerking met verschillende stakeholders betekent het dat alle stakeholders die verbetergerichtheid zouden moeten hebben. Echter, over hoe die gezamenlijke verbetergerichtheid ontstaat, bestaan geen recepten. De basis van handelingsruimte die voor alle stakeholders zou kunnen werken is dat er een *gezamenlijke activiteit* wordt georganiseerd. Iedere stakeholder kan in de Raad van Inspiratie zoeken

naar hoe in de raad zijn doelen en belangen behartigd kunnen worden en zoeken naar wat er geleerd kan worden. Kenmerkend voor het handelen is dus dat er een gezamenlijke activiteit wordt georganiseerd. Kenmerkend voor het denken is dat stakeholders ook de intentie hebben om na te gaan hoe er, rekening houdend met andere doelen en belangen, *gezocht* kan worden naar de waarde voor de eigen praktijk. Ook lijkt kenmerkend voor het denken te zijn dat men de *onzekerheid durft aan te gaan*. Het is met alle verschillende stakeholders en het zoeken naar mogelijke uitkomsten niet vanzelfsprekend dat de uitkomst voldoet aan het beeld waarmee je er als professional in stapt. Er wordt rekening gehouden met alle doelen en belangen en dat zou voldoende moeten zijn om de onzekerheid aan te gaan. Ook kenmerkend voor het denken is dat men gezamenlijk cyclisch wil en *durft te experimenteren* en daar ook de volgende stappen vanaf laat hangen. In de Raad van Inspiratie is dat gebeurd door samen interventies in te zetten, maar ook samen de evaluaties te bekijken. Zo ontstaat een gezamenlijk beeld van de interventies en de gevolgen en kan men vanuit eigen perspectief inbreng hebben in het vervolg.

Sociale ruimte mogelijk maken

Hoewel het streven waarschijnlijk is dat alles gladjes verloopt en dat iedere stakeholder zich vol enthousiasme voegt naar hoe het zich ontwikkelt, gaan dergelijke gezamenlijke activiteiten veelal gepaard met *schuringen*. De kracht is om die niet uit de weg te gaan maar om die zo aan te gaan dat de sociale interactie professioneel blijft, ruimte geeft om gezamenlijk stappen te zetten waar het kan en schuringen aan te pakken waar het nodig is. Kenmerkend voor het handelen om die sociale ruimte te realiseren is dat *interactie georganiseerd wordt*. Kenmerkend voor het denken tijdens dat handelen is dat er door deelnemers in de gaten wordt gehouden of alle *deelnemers een stem hebben*. Het gaat er dan niet alleen om alle stakeholders bij elkaar te krijgen, maar ook in het proces na te gaan of iedereen de ruimte krijgt en neemt

hun denken uit te spreken. En als verschillende stakeholders hun denken blootgeven dan wordt ook duidelijk dat er verschillende perspectieven zijn op waar het heen moet of hoe dat het beste kan.

Wezenlijk is ook hoe er op de verschillende perspectieven wordt gereageerd. Niet alle perspectieven zijn verenigbaar in gezamenlijke actie. Deelnemers hebben in dergelijke situaties soms de neiging om verschillende perspectieven als concurrerend te zien. In de Raad van Inspiratie hebben we bijvoorbeeld gezien dat werkgevers op een andere manier kijken naar het waarom van stages in mbo dan docenten. Ook hebben we gezien dat praktijkopleiders andere ideeën hebben over de praktische invulling van de stagedagen dan waar de school zich toe te verhouden heeft in het kwalificatiedossier. We hebben daarom geprobeerd om in de Raad van Inspiratie niet altijd tot consensus te komen. Op die manier hebben we in de Raad van Inspiratie samen nagedacht over relevante stageopdrachten en in gezamenlijkheid een techniekenkaart ontwikkeld. Daarin hebben we geluisterd naar elkaars ideeën, hebben we elkaar vanuit nieuwsgierigheid bevroegd en samen gecheckt of het nieuwe ontwerp past bij de context waartoe we ons hebben te verhouden zoals het kwalificatiedossier of exameneisen.

Door vanuit verschillende perspectieven kijken naar wat wel mogelijk is, kan er *intellectueel en emotioneel, constructief kritisch op elkaar worden voortgebouwd*. Wezenlijk in de interactie is dat deelnemers de ander proberen te begrijpen en op elkaar reageert, zij het meedenkend of kritisch. Zo wordt het (kritische) denken dat wordt ingebracht constructief. Kritische opmerkingen vertrekken vanuit respect voor wat is gebouwd. Bij de Raad van Inspiratie hebben we bijvoorbeeld gezien dat er meer wederzijds begrip is ontstaan tussen praktijkopleiders en docenten. Docenten hebben meer begrip gekregen voor praktijkopleiders en meer inzicht gekregen in de actuele situatie en uitdagingen in het werkveld. Praktijkopleiders, die soms in de

eerste plaats een negatieve grondhouding ten opzichte van de opleiding hadden, zijn door de samenwerking en dialoog positiever over de opleiding gaan denken en constructiever gaan communiceren. Stagebezoeken verlopen daardoor vaak prettiger en er is in die gesprekken meer aandacht voor de student. Bij die intellectuele construerende dialoog past emotioneel voortbouwen. Men voelt zich soms aangevallen of krijgt een gevoel van onrecht omdat het eigen argument niet voldoende meegenomen wordt. Wezenlijk voor de sociale ruimte is dan dat stakeholders zich er in eerste instantie bewust van zijn dat die emotie in de weg kan staan van het gesprek, maar evenzo belangrijk is het dat zij weten dat emotie deelbaar is. Dat er serieus op emotie gereageerd wordt. En dat iedere deelnemer bij emotie de ruimte krijgt om weer in balans te komen.

Psychologische ruimte mogelijk maken

Hoewel bij de uiteenzetting van het vorige wezenskenmerk al duidelijk werd dat er psychologische ruimte nodig is, willen we dat hier toch nog benadrukken en meer toelichten. Het vraagt namelijk om een andere focus in het handelen. Kenmerkend voor het handelen is namelijk het *organiseren van reflectie*. In dit geval in de vorm van een slotbijeenkomst, reflectiemomenten en besprekingen van evaluaties. Zo krijgen deelnemers de ruimte om na te denken, over wat zij willen, wat er is gebeurd, wat zij ervan vinden, wat een goede volgende stap zou kunnen zijn. Maar ook de ruimte om dat denken te durven uiten. Wezenlijk is volgens ons dat deelnemers de *tijd krijgen om persoonlijk betekenis te geven* aan de gezamenlijke activiteit en dat te delen met de anderen. Als die persoonlijke betekenisgeving wordt gedeeld, is het wezenlijk dat er door anderen geprobeerd wordt de persoon die het deelt te *leren kennen*. In de raad voor inspiratie hebben we gemerkt dat het loont om het verhaal van een ander te omarmen, ook als het verhaal niet past bij jouw verhaal. Zo leer je elkaars denken en motieven kennen en kun je van de ander steeds beter inschatten vanuit welk denken het voortkomt.

Het helpt om te proberen begrip te hebben voor elkaars denken, *empathisch* te zijn en zo veel mogelijk mee te voelen met wat er gezegd wordt. Het serieus nemen van iemands denken en voelen maakt dat er voor diegene ook ruimte ontstaat om het denken en voelen te delen. Dat vraagt om het *vertrouwen* dat je persoonlijke denken en voelen, als gedeeld, ook werkelijk serieus genomen wordt. Dat vertrouwen kan versterkt worden als het lukt om elkaar *verantwoordelijkheid te geven* en de eigen, gebruikelijke verantwoordelijkheid uit handen durven te geven. Uiteraard moet die verantwoordelijkheid dan ook genomen worden door de ander.

De hiergenoemde wezenlijke kenmerken gelden voor alle stakeholders die bij de BPV betrokken zijn. Alle stakeholders wil zeggen ook studenten. Door hen in het veranderproces niet alleen te zien als de objecten

voor wie we het allemaal doen maar als volwaardig deelnemer aan verbeteringen die we willen realiseren in co-creatie. Zo spreken we de professionaliteit van onze studenten ook meer aan.

Horizontaal leiderschap

Een wezenlijk kenmerk dat we ook terug hebben gezien in het werk van Patricia is het horizontale leiderschap. Je zou het horizontale leiderschap kunnen omschrijven als het leiderschap waarin een leider zich opstelt als een *begeleider* en waarin deze leider gericht is op het realiseren van de hier gepresenteerde wezenlijke kenmerken van samenwerking tussen praktijken. De persoonlijke ontwikkeling en inzichten in dit wezenskenmerk die zijn voortgekomen uit het werk zijn zeer de moeite waard maar evenzo te omvangrijk. Wellicht presenteren we die in een volgende bijdrage.

Tabel 1. Samenvatting van gevonden wezenlijke kenmerken voor het samenwerken van verschillende stakeholders rond beroepspraktijkvorming. In het donkerblauw wordt de bedoeling weergegeven. In het vetgedrukte wat kenmerkend is voor het handelen gericht op die bedoeling. In lichtblauw dat wat kenmerkend is voor het denken.

Handelingsruimte mogelijk maken	Sociale ruimte mogelijk maken	Psychologische ruimte mogelijk maken
Gezamenlijke activiteit organiseren <ul style="list-style-type: none"> • Gezamenlijk zoeken en ontwikkelen van doelen, concepten en kennis • Onzekerheid aangaan • Gezamenlijk experimenteren 	Interactie organiseren <ul style="list-style-type: none"> • Alle stakeholders een stem geven • Perspectieven toelaten • Intellectueel en emotioneel constructief kritisch op elkaar voortbouwen • Schuringen met elkaar aangaan 	Reflectie organiseren <ul style="list-style-type: none"> • Persoonlijke betekenisgeving de tijd geven • De ander proberen te kennen • Empathisch naar elkaar zijn • Vertrouwen in elkaar hebben • Verantwoordelijkheid geven en nemen

Samengevat

De ervaringen van het project 'BPV op orde' hebben ons inzicht gegeven in de wezenlijke kenmerken van samenwerking tussen verschillende praktijken die als richtsnoer voor het handelen ingezet kunnen worden (tabel 1); niet alleen door leidinggevendenden of begeleiders maar door eenieder. Je zou kunnen zeggen dat het ons op een andere manier heeft doen kijken naar hoe een leerlimaat gerealiseerd kan worden op verschillende niveaus tussen verschillende praktijken. Uiteraard waren onderdelen van de genoemde wezenlijke kenmerken ook al zichtbaar in de gerefereerde onderzoeksliteratuur. Echter, het voorbeeld heeft ons deze inzichten opnieuw doen ordenen en bracht samenhang. De indeling in tabel 1 helpt ons het denken en handelen te richten wanneer we samenwerking tussen praktijken aangaan en begeleiden. Wij hopen jullie ook.

Literatuur

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Bekkema-Dijkstra, P. (2021). BPV op orde!: Kansen voor innovatie in de BPV in team 576 BOL op het snijvlak van relatiebeheer en de aansluiting bij de arbeidsmarkt.
- Blom, H., & van Lanen, B. (2021). *Strategisch ontwerpen: onderzoeks-en ontwerpprocessen situationeel inrichten*. Uitgeverij Coutinho.
- Bouw, E., Zitter, I., & de Bruijn, E. (2019). Characteristics of learning environments at the boundary between school and work – A literature review. *Educational Research Review*, 26(1), 1–15.

- Beauseart, S., Bakker, A., Zitter, I., & de Bruijn, E. (2016). *Tussen opleiding en beroepspraktijk: Het potentieel van boundary crossing*. Koninklijke van Gorcum
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24.
- Mazereeuw, M., Wopereis, I., & McKenney, S. (2016). Extended teams in vocational education: Collaboration on the border. *Educational Research and Evaluation*, 22(3–4), 194–212.
- Nijhof, W. J., & Nieuwenhuis, L. F. (2008). *The learning potential of the workplace*. Brill.
- Ruijters, M. C. P. (2017). *Leren in verandering: Over lerende organisaties, professionele teams en goed werk*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Stichting Leerkracht (z.d.). *Leerlingarena: gebruik de stem van de leerling om je onderwijs te verbeteren*. Geraadpleegd op 17 juni 2024, via <https://stichtingleerkracht.nl/kennisbank/leerlingarena/>

Patricia Bekkema-Dijkstra (MEd) is docent Horeca en Hospitality bij Firda. Zij houdt zich bezig met curriculumontwerp, didactiek, (sociale) media en praktijkonderzoek. Daarnaast is zij coördinator professionalisering bij Gastvrij Fryslân.
patricia.bekkema-dijkstra@firda.nl

Marco Mazereeuw is lector en practor leven lang ontwikkelen in beroep en beroeps- onderwijs bij NHL Stenden Hogeschool en Firda. Daarnaast is hij onderzoeker bij de onderzoeksgroep Lifelong Learning van Rijks- universiteit Groningen.
marco.mazereeuw@nhlstenden.com

Principes van Change Labs

*als katalysator van samenwerkende
professionals uit verschillende praktijken*

Een belangrijke vraag voor professionals en organisaties is hoe gezamenlijk een volgende stap gezet kan worden in het verbeteren van het werk die voor alle betrokkenen haalbaar en wenselijk is. Zo'n aanpak is het Change Lab. Een Change Lab is een focusgroep van samenwerkende professionals die manieren van denken en werken creëren die eerder nog niet bestonden. Zij doen dat op zo'n manier dat alle stemmen gehoord worden en er op elkaar voortgebouwd wordt. Naarmate er meer ervaring met Change Labs is, wordt duidelijk dat er twee interessante bevindingen zijn. De eerste is dat begeleiding steeds dichter bij het natuurlijke leerproces van een groep samenwerkende mensen komt te liggen. De tweede is dat het zich, door het niet weten, niet alleen richt op het ontwikkelen van het werk maar ook op sociaal-emotionele ontwikkeling van de groep. In deze bijdrage rapporteren we over de ontwikkeling van een nieuwe leerafdeling in de ouderenzorg waar wij als onderzoekers deel van uitmaakten en waar deze twee bevindingen concreet zichtbaar waren.



Context

In de provincie Friesland staan zorginstellingen voor grote uitdagingen. Het personeelstekort in combinatie met een krapte op de stagemarkt voor mbo-studenten vormen een grote zorg. Dit is niet alleen een obstakel voor de instroom van nieuwe talenten in de zorg, maar belemmert ook de mogelijkheden voor studenten om waardevolle praktijkervaring op te doen tijdens hun opleiding (zie ook Schuurmans en Mazeereeuw in dit tijdschrift). Om deze problemen aan te pakken, hebben een manager van een zorginstelling en twee managers van Friese mbo-scholen de handen ineengeslagen. Gezamenlijk hebben ze de urgentie erkend en het idee geopperd van een nieuwe leerafdeling binnen een zorginstel-

ling als oplossing. Deze nieuwe leerafdeling zou een leercultuur kunnen initiëren, waarin medewerkers worden gestimuleerd zich te ontwikkelen, waardoor het werk aantrekkelijker wordt en studenten continu kunnen leren en ontwikkelen.

Om de nieuwe leerafdeling te ontwerpen, is er een ontwerpteam samengesteld uit medewerkers van de drie betrokken organisaties. De stuurgroep bestond uit drie managers, één van elke stakeholder. Parallel hieraan zijn wij als onderzoekers gevraagd om een bijdrage te leveren aan de vorming van deze nieuwe leerafdeling. Het streven was een fysieke ruimte waar zowel medewerkers als studenten zorg verlenen en tegelijkertijd leerden en zich ontwikkelden.

Gedurende het gehele ontwerpproces hebben de onderzoekers en ontwerpers samengewerkt. Als onderzoekers-begeleiders zagen wij deze groep als een Change Lab (CL) en keken en handelden daarom met de principes die daarbij horen. Vanuit het idee van een CL was onze rol ondersteunend.

Onderzoeksdoel

De eerste bevindingen van deze samenwerking zijn beschreven in het artikel van Van Beusekom en Nijkamp (2022). In dit artikel beschrijven we wat we geleerd hebben over wat het betekent om als onderzoekers-begeleiders betrokken te zijn. We vroegen ons af hoe wij deze groep als onderzoekers-begeleiders konden ondersteunen in hun proces zodat de ontwikkeling van een nieuwe praktijk zich (sterk) voortzette maar het eigenaarschap bij de groep bleef.

Cultuurhistorische activiteitstheorie (CHAT) als basis voor Change Labs

De basis voor Change Labs ligt in de cultuurhistorische activiteitstheorie met grondleggers zoals Vygotsky, Leont'ev en Davydov. Vooral het werk van Leont'ev is voor Engeström (1987; 2001) een inspiratie geweest om het denken en doen van samenwerkende professionals in activiteitensystemen uit te drukken. Professionals, die samenwerken, hebben een gezamenlijk doel waarbij met behulp van instrumenten, manieren van denken en doen tot dat doel gekomen wordt. Daartoe worden regels afgesproken en leven er onuitgesproken en uitgesproken waarden en normen. Echter, een systeem is nooit perfect en deelnemers in het systeem willen verandering. Volgens Engeström, zoals aangegeven in Bruining (2016), kan een groep samenwerkende professionals in of tussen organisaties worden gezien als één of meer activiteitensystemen die aan verandering onderhevig zijn terwijl ze tegelijkertijd naar balans en coördinatie streven. Zo wil de betreffende zorginstelling zichzelf handhaven maar ook meer leren en ontwikkelen realiseren. Zij proberen daarom tot andere

manieren van denken en werken te komen en misschien zelfs tot andere producten of diensten. Zo kunnen ze nieuwe concepten gaan gebruiken (anders denken) maar ook regels herijken of anders met elkaar omgaan (anders doen). Tijdens de verandering is men aan het leren en ontwikkelen. Men creëert bijvoorbeeld nieuwe ideeën, hulpmiddelen, structuren en processen. Men ontdekt nieuwe manieren van werken, nieuwe manieren van organiseren en men ontdekt hoe men zelf anders kan zijn. Dit proces van veranderen van het activiteitensysteem heet expansief leren. Volgens Engeström (2001) helpt expansief leren individuen en organisaties zich beter aan te passen aan veranderingen, innovatie te stimuleren, en oplossingen te vinden voor complexe vraagstukken. Door expansief leren de ruimte te geven en te begeleiden kan vooruitgang worden bevorderd.

Mazereeuw et al. (in ontwikkeling) hebben CHAT en de basis van expansive learning vanuit verschillende publicaties van de groep van Engeström bestudeerd en samengevat. Geïnspireerd door Engeström komen zij tot acht principes:

1. Zoals hierboven beschreven gaat de theorie ervan uit dat mensen en praktijken inherent ontwikkelingsgericht zijn omdat er altijd iets te wensen is.
2. Mensen ontwikkelen praktijken en doordat praktijken zich ontwikkelen, ontwikkelen mensen in die praktijken mee en hebben zij misschien de neiging om zichzelf en de praktijken verder te ontwikkelen.
3. Bij de constatering dat er iets niet goed gaat of dat een ambitie maar niet bereikt wordt en de constatering dat er iets fundamenteel moet veranderen, ontstaat de ontwikkeling van de praktijk en de mensen erin.
4. Het bedenken hoe het anders kan, de andere manieren van denken en werken, zijn van tevoren niet helemaal duidelijk maar vormen zich gedurende de ontwikkeling. De zone van naaste ontwikkeling is een (gedeeld) toekomstperspectief dat zich opent als mensen gaan nadenken

- over hoe het zou kunnen zijn en daar ook iedereen betrokken in mee laten denken.
5. Die zone begint veelal als een abstract idee over wat zou kunnen en ontwikkelt zich vooral door gezamenlijk denken maar ook door gezamenlijk experimenteren. Het wordt steeds preciezer en concreter.
 6. Het denken en doen wordt preciezer en concreter en het denken en doen blijft beweeglijk als meerdere stemmen, ook zeer verschillende, mee mogen doen in wat er aan de hand is (contradictie) en hoe het zou kunnen zijn (zone van naaste ontwikkeling). Meerdere stemmen stimuleren verandering van denken en doen.
 7. Wat er aan de hand is en hoe het zou kunnen zijn, is van degene die ook werkelijk het andere denken en doen in praktijk brengen. Het is van wezenlijk belang dat zij meedoen in de ontwikkeling. Dat het van hen blijft en dat iedereen er zowel persoonlijk als gezamenlijk betekenis aan kan geven.
 8. Bovenstaande kenmerken kunnen versterkt worden. De contradictie kan scherper zichtbaar worden gemaakt, de zone van naaste ontwikkeling kan geïnitieerd worden, de meerstemmigheid kan bewaakt worden. Zo kunnen er impulsen worden gegeven aan de basiskenmerken van leren en ontwikkelen zoals verwoord. Double stimulation is daarop gericht. Het is onder andere een begeleidingsprincipe waarbij degene die een begeleidersrol inneemt de ontwikkeling die er is probeert te versterken.

Bovenstaande principes hebben we als lens gebruikt bij het monitoren en begeleiden van het ontwerpteam van de leerafdeling.

Methodes

In dit onderzoek analyseren en beschrijven we onze eigen ervaringen en daarmee perceptie van de, soms expliciete maar soms ook impliciete ervaring van anderen. We beschrijven dus hoe wij het beleefd hebben. Dat maakt het tot een auto-etnografisch onderzoek (Adams & Hermann, 2023) waarin de eigen

geleefde ervaring door reflectie, niet op afstand maar juist diep in het eigen denken en vinden, beschreven wordt. Het is niet vrij van, maar gelardeerd door persoonlijke verwachtingen, opvattingen, theoretische vertrekpunten en vooral ervaring.

Dataverzameling

We waren als onderzoekers aanwezig bij de ontwerpbijschijven en hebben achteraf onze ervaringen zo uitgebreid en uitputtend mogelijk beschreven.

Data-analyse

We zijn vervolgens gestart met het maken van een tijdlijn waarin we de ontwikkeling in onze ervaringen zichtbaar maakten. We lazen deze eigen beschrijvingen herhaaldelijk, en categoriseerden fragmenten in thema's, startend met de principes hierboven. Daarnaast probeerden we nieuwe thema's te vinden die ons opvielen. In beide thema's probeerden we vervolgens de samenhang te vinden.

Ervaringen in het licht van CL-principes

Aangezien het niet mogelijk is om al onze ervaringen in dit artikel te delen, beschrijven we hierna de meest opvallende, ingedeeld in de principes van CL.

Kenmerk 1: ontwikkelingsgerichtheid van mensen en praktijken

Het proces binnen het CL was gericht op de ontwikkeling van een nieuwe leerafdeling en het verbeteren van het leren en werken binnen de zorginstelling. We hebben samen gewerkt met het ontwerpteam en we hebben ondersteund in het verbeteren en aanpassen van hun aanpak.

Door als onderzoekers het perspectief van ontwikkelingsgerichtheid te hanteren, veranderde onze waarneming en ons denken. Het was niet alleen een kwestie van ondersteunen, maar ook van actief bijdragen aan het ontwerpproces, wat leidde tot een dieper begrip van, of misschien wel gevoel voor de dynamiek binnen het team. De ontwikke-

ling naar een beter begrip en gevoel voor waar we mee bezig waren, beïnvloedde ook onze emoties en waarden, aangezien we ons steeds sterker verbonden voelden met het gezamenlijke doel, waardoor we het gevoel hadden meer bij te willen dragen.

Kenmerk 2: wederkerigheid in ontwikkeling en samenwerking

De samenwerking tussen het ontwerpteam en ons binnen het CL was gericht op wederkerigheid in ontwikkeling. We hebben geobserveerd en geanalyseerd, terwijl we ook hebben bijgedragen aan het ontwerpproces. Wat we soms lastig vonden in het handhaven van wederkerigheid was het balanceren tussen de rollen van onderzoeker en deelnemer. Het was soms moeilijk om een niet te sterke stem te hebben terwijl we deelnamen aan het ontwerpproces. Soms bekwam ons het gevoel dat er door onze rol sterk naar ons geluisterd werd. We hoopten dat we één van de stemmen zouden zijn en niet één van de belangrijkste, maar konden dat niet goed inschatten.

De wederkerigheid inspireerde ons echter ook, omdat we zagen hoe, wanneer we gezien werden als één van de stemmen en wanneer ook anderen een vergelijkbare stem hadden, er nieuwe ideeën voor de leerafdeling ontstonden die anders misschien niet zouden zijn ontstaan.

Kenmerk 3: contradicties als startpunt van ontwikkeling

Verschillende kleinere en grotere contradicties werden benoemd, zoals problemen met het plannen van overlegmomenten en het betrekken van werkbegeleiders van de zorginstelling bij het ontwerpproces. Volgens Bruining (2016) kan contradictie leiden tot een ruimte waarin het ontwerpteam uitgedaagd wordt om kritisch naar elkaar en de huidige situatie te kijken. Wij merkten echter, dat wij lang niet altijd een contradictie als een moment van ontwikkeling ervoeren. We hadden soms de neiging om op te lossen. Daardoor sloegen we een belangrijke stap over, namelijk dat ook anderen het gevoel krijgen dat er iets gedaan moest worden. Dat

hebben we later wel geprobeerd. Hoewel het lastig bleef, merkten we dat door de contradicties niet te vermijden maar juist te omarmen en sterk te laten ervaren, er reflectie en dialoog ontstonden. De reflectie en dialoog resulteerden in een gemeenschappelijk gevoel van iets willen doen en later in creatieve oplossingen en nieuwe inzichten binnen het ontwerpteam. Het hanteren van contradicties als ontwikkelingskans wordt door ons vanaf nu als essentieel gezien om verder te komen in het ontwerpproces.

Kenmerk 4: zone van naaste ontwikkeling

De groep betrad de zone van naaste ontwikkeling vanaf het moment dat voor hen de belangrijkste contradicties duidelijk waren en zij gingen nadenken over hoe de leerafdeling er uit zou kunnen zien om die contradicties te doorbreken. Het gezamenlijk ontwerpen van dat onbekende is de hoofdtaak en tegelijkertijd een niet eenvoudige opgave. We zagen dat vertrouwen in elkaar heel belangrijk was om met elkaar het onbekende aan te gaan. Niet alleen binnen de groep maar ook het vertrouwen dat de stuurgroep achter de groep stond. Als begeleiders hebben we het vertrouwen dat er in de groep was proberen te behouden en versterken. We merkten dat we steeds benadrukten dat we er samen voor stonden, dat onwetendheid en onzekerheid bij het proces hoorden en dat we bij schuring deze aan durfden te gaan. Wat ons daarnaast opviel was dat we zelf als begeleiders ook in het onbekende stapten. We hadden nog niet eerder een dergelijk proces begeleid en voelden ons op sommige momenten onzeker richting de groep. Het hielp om dat te benoemen. Er ontstond ontspanning toen wij onze onzekerheid hadden benoemd. Er werd aangegeven dat dat onder andere kwam omdat het vertrouwen gaf dat er serieus op onzekerheden gereageerd zou worden in de groep.

Kenmerk 5: van globaal naar precies als aard van ontwikkeling

We hebben in de groep gesignaleerd dat algemene ideeën en doelen zijn verfijnd en geconcretiseerd tijdens het ontwerpproces.



Ingewikkeld daarbij was dat het niet echt concreet werd, omdat de fysieke afdeling er nog niet was en nog onbekend was wie daarin zouden werken. Concretisering bestond daarom vooral uit het preciezer maken van ideeën en niet van iets echts. De paradox is dat dat remmend heeft gewerkt op de snelheid waarmee de groep de omgeving kon vormgeven waardoor uiteindelijk besloten is de afdeling niet door te laten gaan. De stuurgroep vond uiteindelijk dat de groep niet snel genoeg tot een ontwerp was gekomen.

Kenmerk 6: meerstemmigheid als motor van ontwikkeling

Binnen het CL hebben verschillende stakeholders deelgenomen. Verschillende ideeën, meningen en visies zijn gehoord en hebben aangezet tot denken, tot het voeren van een professionele dialoog en tot ontwikkeling. Meerstemmigheid is belangrijk maar hoe je meerstemmigheid in de gaten kunt houden is geen sinecure. Sommigen hadden een sterke stem, anderen hielden zich liever op de achtergrond. We vroegen ons daarom vaak af of we bepaalde geluiden überhaupt wel hoorden en of we minder sterke stemmen misschien meer aandacht moesten geven. Achteraf gezien hadden we die vraag aan de groep kunnen stellen. We hebben er nu voor gekozen om het te laten gebeuren zoals het gebeurde. Ook omdat we zelf niet goed wisten hoe we dat proces zouden kunnen verbeteren.

Kenmerk 7: Agency als motor van ontwikkeling

Eigenaarschap en verantwoordelijkheid (agency) van de leerafdeling zou idealiter moeten liggen bij degene die de leerafdeling ook vormgeven en draaiende gaan houden. Echter, dat was in dit project onduidelijk. Niet alleen was het niet per se zo dat het ontwerpteam ook de uitvoerders zouden zijn, de stuurgroep en leidinggevenden die hen aanstuurden hadden zelf ook ideeën over de vorderingen van de leerafdeling. Zowel de onzekerheid over wie de leerafdeling zou gaan draaien als het onvoldoende betrekken van de stem van het management maakten dat de groep niet helemaal het gevoel had

eigenaar te zijn van de leerafdeling. Dat werd versterkt door het inbrengen van een projectleider die orde op zaken moest gaan stellen. Het gevolg was dat de projectleider omarmd werd door de groep en alle verantwoordelijkheid kreeg. Als begeleiders vonden we het lastig inschatten of dat een goede of juist een disruptieve interventie is geweest. Omdat het project uiteindelijk is afgebroken krijgen we daar geen antwoord op.

Kenmerk 8: double stimulation als impuls van ontwikkeling

We hebben het als onderzoekers-begeleiders gedurfd om een stem te zijn in de ontwikkeling. Dat deden we door bewust, en soms onbewust, de contradictie sterker te laten voelen. Bijvoorbeeld door een onverwachte vraag te stellen. We deden dat ook door de zone van naaste ontwikkeling voor de groep te openen door een alternatieve oplossing aan te dragen. Zo werd het ontwerpteam aangemoedigd om te reflecteren op waar de leerafdeling een doorbraak voor is of om hun aanpak (licht) te herzien. Met name het laatste heeft direct geresulteerd in het adopteren van een kansrijk idee dat anders misschien niet zou zijn uitgewerkt. Waar we als begeleiders mee hebben gezeten is de vraag wat het momentum voor een interventie was. We wisten veelal niet of we er goed aan deden om te interveniëren. Het gevolg was dat we zelf ook onzeker waren over wat we deden. Dat we met z'n tweeën waren heeft daar in geholpen. Toch blijft double stimulation een kwestie van proberen en vooral goed kijken wat er dan gebeurt.

Conclusie

Bovenstaande beschrijving van de ontwikkeling in de ontwerpgroep, de begeleiding die wij hebben geboden en de reflecties die dat bij ons heeft teweeggebracht, laten ons zien dat wij als begeleiders geprobeerd hebben een proces te versterken waarbij de deelnemers zelf de grootste invloed hadden. Je zou kunnen zeggen dat we een natuurlijke ontwikkeling hebben versterkt. In onze reflecties zien we ook terug dat het begeleiden

van een dergelijke natuurlijke ontwikkeling veel onzekerheid met zich meebrengt. Het is geen lineair proces waarbij men stappen doorloopt, maar een complexe meerstemmige, veelal rommelige ontwikkeling waar steeds opnieuw helderheid moet worden verschaft en waar steeds opnieuw onzekere keuzes gemaakt moeten worden. Goed kijken hoe je eigen interventies worden opgepakt lijkt daarin erg belangrijk.

De reflecties teruglezend zien we ook dat we vooral bezig zijn geweest met ondersteuning bieden aan (het omgaan met) onzekerheid en (het op het spel staan van) vertrouwen omdat de groep stapt in een onzeker avontuur. Het was vooraf niet duidelijk wat er gecreëerd moest worden, het was vooraf niet duidelijk welke randvoorwaarden er concreet waren, er kon niet worden geëxperimenteerd, waardoor het reguleren van emotie, het stimuleren van voorstellingsvermogen en het laten groeien van vertrouwen, zowel in personen als tussen personen belangrijk werden.

We raden door onze ervaringen met het CL aan continue reflectie een vast onderdeel te maken van het proces, zowel voor het team als voor de onderzoekers. Wij als onderzoekers reflecteerden regelmatig op het proces aan de hand van de theorie met als doel ontwikkeling te blijven stimuleren. Dat wil zeggen, dat we de reflecties richtten op de basis van expansive learning: ontwikkelingsgerichtheid, wederkerigheid, contradicties, zone van naaste ontwikkeling, meerstemmigheid, agency van degene die de verandering en de toekomst vormgeven en double stimulation als begeleidingsuitgangspunt. Wij werden als onderzoekers-begeleiders

steeds gevoeliger voor wat ertoe deed in de complexe en prachtige samenwerking.

Literatuur

- Adams, T. E., & Herrmann, A. F. (2023). Good autoethnography. *Journal of Autoethnography*, 4(1), 1–9. <https://doi.org/10.1525/joae.2023.4.1.1>
- Bruining, T. (2016). De Change Lab methode. *Opleiding & Ontwikkeling*, 29(2), 33–37.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Mazereeuw, M., De Vries, S., & Bruining, T. (2024). *Change Labs: Een basis voor ontwikkeling en onderzoek in de context van onderzoekend vermogen in de lerarenopleiding* [Manuscript in voorbereiding]. NHL Stenden Hogeschool.
- Van Beusekom, A., & Nijkamp, R. (2022). Ontwerpen van een leerafdeling Westerpoot. *Didactiek voor vak en beroep*, 2, 82–85. NHL Stenden Hogeschool.

Elly Kok-Meetsma is onderzoeker bij het practoraat Leven Lang Ontwikkelen en docent verpleegkunde bij Firda.
elly.meetsma@firda.nl

Astrid van Beusekom is docent-onderzoeker bij het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep en lerarenopleider Gezondheidszorg & Welzijn bij NHL Stenden Hogeschool.
astrid.van.beusekom@nhlstenden.com

Duurzaam Denken en Duurzaam Doen in het MBO

Op zoek naar transformatief beroepsonderwijs voor duurzame ontwikkeling

Dit artikel is een verkorte versie van de rede die ik heb uitgesproken op 8 februari 2024 ter gelegenheid van mijn installatie als practor Duurzaam Denken Duurzaam Doen bij Firda, een MBO instelling in Noord Nederland. Dit practoraat heeft als opgave om de ontwikkeling van duurzaam vakonderwijs te stimuleren. Dat doen we door in te zetten op de ontwikkeling van transformatieve leeromgevingen. Het is mijn overtuiging dat onderwijs over duurzaamheid pas geloofwaardig wordt wanneer dat onderwijs zelf ook duurzaam wordt. In deze rede deel ik mijn kijk daarop; niet als sluitpunt, maar als startpunt van een discussie over wat dat kan betekenen voor ons onderwijs.



Duurzaam Denken, Duurzaam Doen betekent voor mij: verhalen vertellen. Dat lijkt soms moeilijk te rijmen met mijn achtergrond als wetenschapper. Wetenschap wordt tenslotte vaak geassocieerd met feiten, niet met verhalen vertellen. Echter, in mijn ogen zijn het juist die verhalen waarmee we onze gewoonten, overtuigingen en ons samenleven vormgeven. Zo geloven velen van ons in een verhaal dat ons als mensen in het centrum van de wereld plaatst én ons een vrijbrief geeft om die wereld en elkaar te blijven gebruiken voor eigen gewin. Daarnaast hebben we de afgelopen decennia gemerkt dat de feiten over de klimaatverandering niet genoeg zijn om mensen te bewegen naar een ander verhaal. Feiten vertellen ons tenslotte

vooral hoe iets nu is en hoe iets is ontstaan, maar niet hoe het kan zijn. En juist dat hebben mensen nodig om in beweging te komen en elkaar te inspireren. Verhalen kunnen het gesprek openen voor wie we als mensheid en samenleving willen zijn.

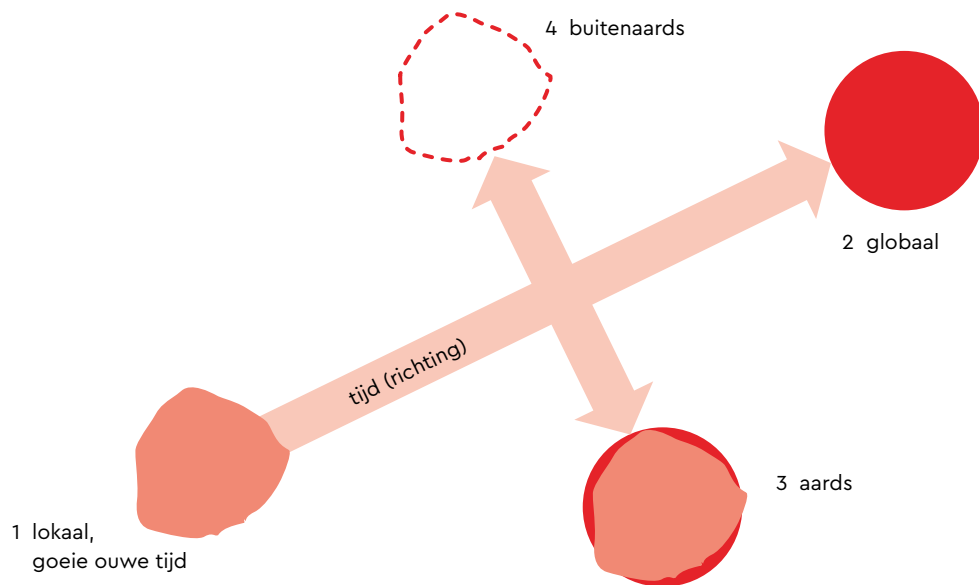
Waarom moeten we Duurzaam Denken en Duurzaam Doen?

We staan met elkaar voor een serie grote uitdagingen; klimaatverandering, migratie, verlies van biodiversiteit, een groeiende welvaarts- en opleidingskloof zijn slechts een paar voorbeelden. Grote uitdagingen, die hun basis vinden in de manieren van denken en doen die we onszelf de afgelopen eeuwen

eigen hebben gemaakt. Een belangrijk en dominant idee is dat we de wereld en elkaar naar eigen goeddunken mogen inzetten en gebruiken voor ons eigen gewin.

Dat we met elkaar een denkkader van een wereld als bruikbare bron hebben ontwikkeld is niet verwonderlijk. We hebben als mensheid tenslotte nogal veel naar onze hand kunnen zetten en dat heeft ons – of beter: een deel van ons – veel gebracht. Dankzij de materiële welvaart bijvoorbeeld, ontstond ruimte voor emancipatie van allerlei groepen in onze samenleving, tot en met (sommige) dieren aan toe. Daardoor is er in onze Westerse wereld minder armoede, minder ziekte, honger en dood dan voorheen. Tegelijkertijd bereikten we al dat goeds vaak over de rug van anderen, door rijkdommen van elders en van anderen ons toe te eigenen, konden we hier welvaart, vrijheid en geluk creëren voor mensen in alle lagen in onze samenleving.

De emancipatie van groepen mensen die tot nog toe niet of onvoldoende gehoord werden en een eerlijke verdeling van onze welvaart zijn essentieel voor de ontwikkeling van een rechtvaardige maatschappij. Tegelijkertijd lopen we als mensheid inmiddels tegen grenzen aan van onszelf en de wereld waarin we leven. Het dringt langzaam maar zeker tot ons door dat het simpelweg niet gaat lukken om iedereen hetzelfde welvaartsniveau te bieden mét behoud van een gezonde leefomgeving voor allen. Vanuit een dergelijk besef buitelen we vervolgens over elkaar heen met verhalen over een stervende planeet of het redden van natuur. Als bioloog heb ik dat altijd lastig gevonden, omdat ik heb geleerd dat die Aarde zich niet zo gemakkelijk laat vernietigen. Zelfs het leven op Aarde laat zich niet gemakkelijk wegvagen; onderzoek naar de levende geschiedenis van onze Aarde laat zien dat het leven nog moeilijker tijden heeft gekend en doorstaan. Dankzij evolutie zijn er creatieve



Figuur 1: Waar kunnen we landen? Bewerkt naar Latour, B. (2018).
Down to earth: Politics in the new climatic regime (C. Porter, Vert.; English edition).

oplossingen ontstaan en heeft het leven zich weten te handhaven; grote uitsterfgolven boden ruimte voor de ontwikkeling van andere levensvormen. De alomtegenwoordigheid van zoogdieren bijvoorbeeld, is te danken aan een catastrofe waardoor veel dinosaurussen het loodje legden. Maar hoewel we onze planeet of het leven niet hoeven te redden, geldt dat wel degelijk voor onszelf. Wat er op het spel staat, is onze eigen leefomgeving. Het gaat er mij om dat we er zorg voor dragen dat die Aarde ons niet van zich afschudt als de plaag die we nu vormen, maar dat we leren onderdeel uit te maken van die Aarde. Dat we weer leren om compost te zijn, in de woorden van Donna Haraway (2016).

Ik laat mij graag inspireren door Bruno Latour, die zich in zijn werkende leven met verve heeft ingezet voor anders denken en anders doen. In zijn werk benadrukt hij steeds weer hoe belangrijk het is om goed te kijken naar de context en wat er daadwerkelijk gebeurt, in plaats van te kijken vanuit de denkkaders die we gewend zijn. In zijn latere werk richtte hij zich steeds vaker op de klimaatcrisis. Zo schetst hij onderstaand plaatje (figuur 1) in een poging ons denkraam te duiden en nieuwe denkrichtingen voor te stellen (Latour, 2018).

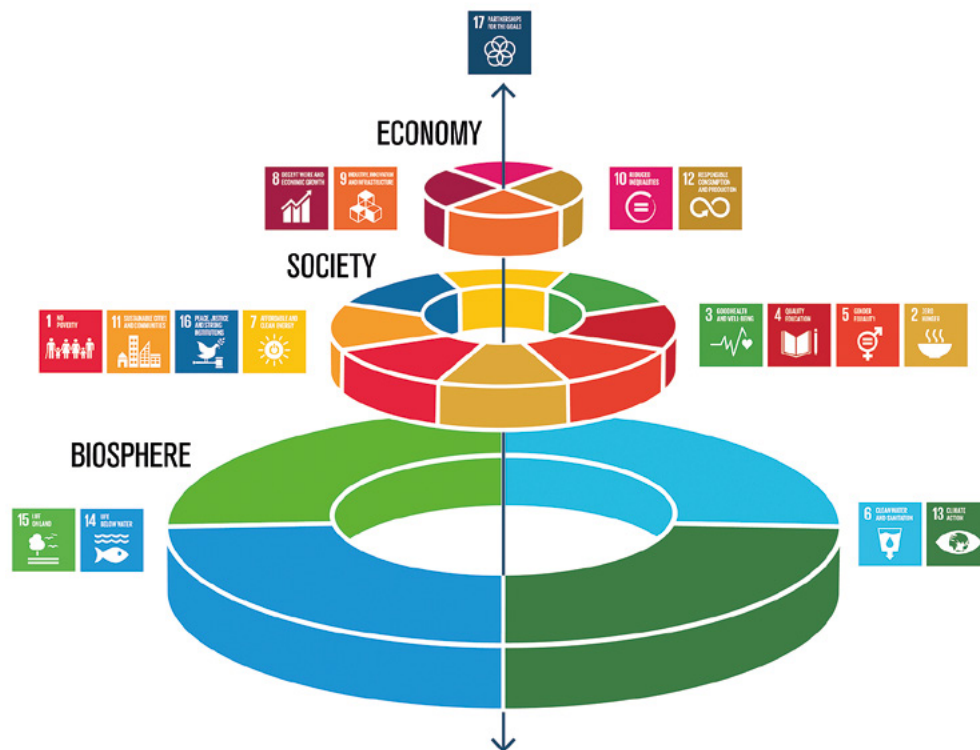
De grijze pijl in figuur 1 loopt ruwweg van linksonder naar rechtsboven. Latour duidt die als de 'arrow of time'; de richting van de tijd. Die geeft het idee van vooruitgang weer dat in ons moderne denken verpakt zit. Vooruitgang naar een technologisch maakbare wereld waarin we allemaal ons eigen gewin kunnen nastreven en die de volledige globe omvat. Een wereld waarin we losgekomen zijn van onze wortels en ons tot een heel nieuwe mensheid hebben ontwikkeld. Maar ja, dat lijkt dus niet te gaan passen. Nog moeilijker is dat niemand van ons die globe in zijn geheel goed kan overzien; ze is eenvoudigweg te groot. Met andere woorden: dat moderne en maakbare ideaal blijkt een stuk onbereikbaar dan we dachten.

Als reactie daarop grijpen we al gauw terug naar vroeger. Terug naar een overzichtelijke,

goeie ouwe tijd. Naar de wortels van onze eigen regio en ideeën die de wereld overzichtelijk maakten. Daarbij kan je denken aan traditionele rolmodellen zoals man-vrouw verhoudingen, of vertrouwde verschillen in sociale klassen of systemen. Sommigen van ons verlangen terug naar een tijd waarin we nog geen fossiele brandstoffen gebruikten, van voor de industriële revolutie. Of nog verder terug: naar paleodiëten of de romantiek van jager-verzamelaars in harmonie met de natuur. Geen van deze werelden bestaat nog, als ze al ooit hebben bestaan. In onze romantische terugblik laten we vaak bewust of onbewust de moeilijkheden van vroeger tijden buiten beeld.

Wanneer zowel de voorgestelde eindbestemming van moderniteit als geïdealiseerde geschiedenis geen realistische richtingen meer bieden, rijst de vraag waar we ons dan wel op kunnen richten. Latour schetst daarbij dat we op zoek moeten naar alternatieven die onze gebondenheid aan Aarde erkennen, nummer 3 in figuur 1. Alternatieven die ons opnieuw doen beseffen dat wij natuur zijn en ons tegelijkertijd houvast bieden door voort te bouwen op waar we vandaan komen. Waarin we ruimte maken om bestaande gewoontes en manieren van leven niet rigoureus af te schaffen, maar ze wel langzaam in verandering te brengen en te verrijken met nieuwe gewoontes en manieren van leven. Je zou dat geaarde perspectieven kunnen noemen.

Tegenover die geaarde perspectieven liggen ontaarde perspectieven, in deze figuur geschetst als nummer vier. Die vinden we in ideeën om de ruimte in te gaan, op zoek naar nieuwe werelden, of in religies die spiritueel los trachten te komen van onze Aarde. Hoe aantrekkelijk dergelijke perspectieven soms ook lijken (als liefhebber van science fiction kan ik er zelf in ieder geval van smullen), ze zijn vaak niet realistisch en belangrijker nog: ze bieden slechts oplossingen voor de happy few, terwijl de rest achterblijft. Belangrijker nog: ze ontslaan ons van de plicht om hier en nu te werken aan een leefbaar thuis. Op zoek dus, naar aardse en regionale alternatieven.



Graphics by |

Figuur 2: SDG Bruidstaart. Bron: Azote for Stockholm Resilience Centre, Stockholm University CC BY-ND 3.0.

Wat betekent Duurzaam Denken en Duurzaam Doen?

Oké, we moeten dus duurzaam denken en duurzaam doen en op zoek gaan naar gearde perspectieven. Perspectieven die niet heel duidelijk zijn, maar die we vormen terwijl we stappen zetten. Haraway (2016) noemt dat *staying with the trouble*; bij de uitdagingen van het hier en nu blijven zoals we die gezamenlijk ervaren. Voor ons als onderwijsinstelling die jongeren en vakmensen wil begeleiden in werk en leven, kunnen we samen met de jongeren en vakmensen op zoek te gaan naar hun en onze zorgen en oplossingsrichtingen daarvoor. Wat mij betreft betekent dat, dat wij in ons onderwijs hernieuwde aandacht moeten geven aan het (leren) *wegen van waarden* en aan het (leren) *experimenteren*. Op beiden ga ik hieronder afzonderlijk in.

Waarden leren wegen

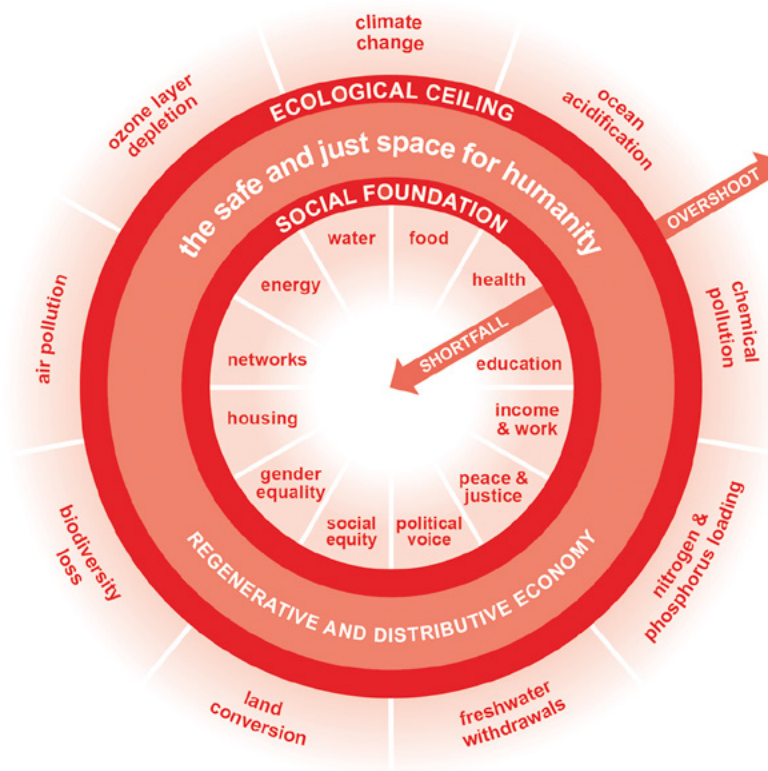
Laten we beginnen bij het wegen van waarden. Duurzaamheid is een breed begrip. De duurzame ontwikkelingsdoelstellingen (SDGs) van de Verenigde Naties bijvoorbeeld omvatten 17 doelen die wel verweven zijn, maar niet altijd complementair. Figuur 2 laat zien hoe de doelstellingen zijn ze onderverdeeld in ecologische, sociale en economische en hoe onze materiële welvaart stoelt op natuurlijke en sociale hulpbronnen.

Dat feitelijk alles stoelt op natuurlijke hulpbronnen is breder gedeeld. De donut-economie van Kate Raworth (2022; zie ook figuur 3) vertolkt eenzelfde sentiment, net als de betekenis-economie van Kees Klomp (2022) Ook zij maken duidelijk dat duurzaam denken en duurzaam doen vraagt om aandacht voor andere waarden naast het waarde geven aan

individuele en materiële welvaart, concurrentie en persoonlijk succes die tot in de haarvaten van onze samenleving zijn doorgedrongen (Nullens & Van Nes, 2022). Dat de huidige waarden diep zijn doorgedrongen geldt ook voor ons onderwijs. Door onze studenten en leerlingen steeds weer uit te nodigen tot en te beoordelen op hun individuele en vooral cognitieve prestaties, benadrukken we het belang van daarvan en maken we andere waarden zoals empathie, samenwerking of creativiteit ondergeschikt. Dit terwijl het ontdekken van eigen waarde(n) in relatie met anderen en de wereld door vele onderzoekers en denkers in het onderwijs als de kern van onderwijzen wordt gezien (zie ook IDG's en Biesta, 2022).

Maar wat doen we onze studenten daarmee aan? Door van hen te vragen niet enkel vanuit individueel en financieel gewin te kijken, maar

zich bewust te worden van andere waarden, wordt het pas echt ingewikkeld. De keuze voor het één betekent regelmatig ook een keuze tegen iets anders. Stel we geven onze buurvrouw voor haar hulp bij de verhuizing een bloemetje. Met enkel een blik op onze portemonnee beperkt de keuze zich tot de grootte van het boeket en de waarde die we aan haar inzet toekennen. Maar wat betekent het wanneer je weet dat de kweek van snijbloemen gepaard gaat met enorme hoeveelheden pesticiden en dat mooie gebaar aan je buurvrouw de dood betekent voor honderden tot duizenden insecten. Dat je met dat boeket bovendien ook je buurvrouw blootstelt aan gifstoffen waarvan we vaak niet weten welk effect die op onze gezondheid hebben. Dan liever nepbloemen of een boeket van LEGO? Daarmee faciliteer je weer de fossiele industrie en breng je microplastics in het leefmilieu van jou, de insecten én



Figuur 3 Donut economie. Bron: Doughnut Economy, wikimedia commons, CC-BY-SA-4.0

je buurvrouw. Zelfs door wat mooie bloemetjes te plukken die als onkruid langs de weg bloeien, ontnem je sommige wilde bijen hun voedsel.

Het is niet alleen moeilijk om de juiste keuze te maken, een eenduidige, juiste of zuivere keuze is vaak niet mogelijk. Wellicht is bewustzijn van de waarden die met die keuze samenhangen om van daaruit te kiezen voor de waarden die jij op dat moment en in die omstandigheden het zwaarste laat wegen het hoogst haalbare. Dat zou de ethisch volhoudbare keuze van het moment kunnen worden genoemd. Om deze waarden te wegen, is het van belang dat we daar met elkaar over praten én durven te erkennen dat er niet zoiets bestaat als de juiste of zuivere keuze.

Leren experimenteren

Naast het leren wegen van waarden, is het van belang dat we als mensen leren omgaan met de voortdurende veranderingen die daarmee gepaard gaan. Denk bijvoorbeeld aan de ontwikkeling van duurzame materialen, producten, technieken en diensten die de waarden kunnen doen verschuiven. Als kledingontwerpers kleding maken van materialen als vlas en linnen of andere gewassen zoals lisdodde, die in onze regio duurzaam kunnen groeien, verandert de weging van waarden en daarmee mogelijk de uiteindelijke keuze. En het vraagt niet alleen het wegen van waarden van, in dit geval, de klant maar ook van de ondernemer en vakmensen. Verkoopmedewerkers, bijvoorbeeld, leren nu nog veelal hun producten aan te prijzen vanuit waarden als gemak en betaalbaarheid. Maar hoe prijs je de ecosysteemdiensten van jouw product aan of benadruk je de ruimte voor ander leven dankzij een ander productieproces?

De kennis die deze vakmensen daarvoor gebruiken is vooral gebaseerd op ervaring en niet goed vast te leggen of over te dragen. Om die kennis te ontwikkelen of *in de vingers te krijgen*, is het belangrijk dat vakmensen

kunnen *experimenteren* met nieuwe materialen, producten en diensten. En dat geldt niet alleen voor de vakmensen zelf, maar ook voor de bedrijven, instellingen, en overheden waarin zij werken.

Experimenteren met onderwijs

Om experimenteerruimte te kunnen bieden aan de vakmensen die wij opleiden, hebben ook onze eigen vakmensen (de docenten, begeleiders en andere partners in het leerproces) experimenteerruimte nodig. We hebben niet enkel andere inhouden nodig, maar ook andere waarden, andere concepten, andere werkvormen en andere organisatievormen voor ons onderwijs. Duurzaam denken en duurzaam doen vraagt om een wezenlijke transformatie van de manier waarop wij ons als kennisinstelling in de regio opstellen. Als onderwijsprofessionals zijn wij tenslotte gewend om studenten te vertellen waarin en hoe zij zich kunnen ontwikkelen en wat de wereld hen te bieden heeft. Maar dat gaat niet werken als het onderwijs gericht wordt op het vormgeven van de toekomst. Er bestaan immers vooral ideeën over de toekomst en toch zijn we hem aan het vormgeven. Zo bezien hebben wij, net als onze studenten, nog veel te leren in de ontwikkeling van een instituut dat opleidingen aanbiedt naar een instituut dat (vak)mensen en organisaties de experimenteerruimte biedt om samen met hen op zoek te gaan naar andere manieren van denken en doen.

Naast de nodige ruimte om dat te doen, is het is het ook belangrijk dat we weer *durven* experimenteren. Dat we durven om onderwijs te maken dat mag mislukken en dat we juist van die mislukkingen weer leren. Dat klinkt mooi, maar is vaak spannend, bijvoorbeeld wanneer je weet niet wat het gaat opleveren of omdat de resultaten niet aansluiten bij de verwachtingen van jou, jouw collega's of leidinggevenden. Het vraagt om durf, moed én de wijsheid om ook tijdens de uitvoering bij te kunnen sturen op basis van de ervaringen en behoeften van je collega's, studenten en jezelf. Experimenteren vraagt

om een voortdurende afstemming en dus dialoog tussen al deze lagen waarbij de ervaringen en stemmen vanuit alle lagen evenveel gewicht krijgen.

Hoe gaan we Duurzaam Denken en Duurzaam Doen?

Gezien het bovenstaande is duurzaam denken en duurzaam doen een behoorlijke opgave. Zoals ook het verhaal van Bas van den Berg (2023a; 2023b) laat zien, vraagt zo'n opgave om moeilijke keuzes, soms tegen de stroom inzwemmen, het afstemmen van verschillende en soms tegenstrijdige behoeften en belangen. In zijn proefschrift laat Van den Berg met een auto-etnografisch hoofdstuk zien wat het met hem als docent doet wanneer hij ander onderwijs wil verzorgen. De schuring die dat oplevert met de verwachtingen van studenten, collega's en leidinggevenden is een voortdurend punt van zorg en aandacht voor hem. Dat doet niet alleen wat met een docent, maar ook met een leidinggevende, een student en een beleidsmedewerker. Ook voor hen is het nogal wat wanneer we zeggen dat we gaan experimenteren met onderwijs. Daarom is duurzaam denken en duurzaam doen niet enkel een opgave voor onze studenten, docenten, of ons practoraat, maar een opgave van ons allemaal. Het is geen beweging die enkel van onderop kan ontstaan, maar die van alle kanten aangejaagd en ondersteund dient te worden. In dit licht is het een bijzonder detail dat 'Care for Self' een belangrijk onderdeel is van de ontwerpprincipes die van den Berg in zijn proefschrift poneert en nadrukkelijk relateert aan de rol van docent en begeleider. Ik sluit mij van harte aan bij zijn bewering dat we daar op dit moment in de organisatie en het ontwerp van ons onderwijs te weinig rekening mee houden.

Experimenteren vraagt om ruimte. En om het serieus nemen van mensen wanneer zij aangeven dat ze die ruimte niet hebben of niet ervaren. Ruimte maken is niet zo eenvoudig als wat extra uren vrijmaken of hier en daar wat regels wegnemen. Soms helpt dat.

Soms is die ruimte er ook al, wanneer we anders leren kijken. Zijn bepaalde manieren van werken en toetsen bijvoorbeeld echt in het kwalificatiedossier voorgeschreven of vinden we het spannend om iets anders te doen dan we gewend zijn? Is het echt van belang dat studenten schriftelijk rapporteren over hun ervaringen tijdens een stage of kan een goed gesprek met een ervaren coach de kwaliteit van reflectie versterken? Het is van belang dat we niet wachten tot die ruimte gegeven wordt of vanzelf ontstaat, maar dat we daar zelf het initiatief toe nemen. Dat vraagt niet alleen creativiteit, maar ook een zekere mate van professionele ongehoorzaamheid. Om er af en toe als team of zelfs als instelling voor te kiezen om het anders te doen en zo de bestaande kaders ter discussie te stellen.

Transformatieve leeromgevingen voor duurzame ontwikkeling

Van voorbereiden op het hier en nu naar het voorbereiden op het vormgeven van de toekomst vraagt veel van eenieder. Daarom roepen wij vanuit het practoraat Duurzaam Denken Duurzaam Doen op tot de ontwikkeling van *Transformatieve Leeromgevingen*. Niet omdat we nu al precies weten hoe onderwijs voor duurzame ontwikkeling eruit zou moeten zien, maar wel om de ruimte te creëren om samen te gaan leren wat dat in onze regio kan betekenen.

Hoewel het op het eerste gezicht tegenstrijdig lijkt, kunnen we experimenteeruimte creëren door de kaders te laten zien. Kaders die voldoende ruimte geven maar er ook voor zorgen dat je niet verdrinkt in eindeloze mogelijkheden. De onderstaande kaders zijn een aanzet daartoe.

- Een transformatieve leeromgeving richt zich op de ontwikkeling van onze regio, aan de hand van de SDG's.
- Een transformatieve leeromgeving wordt samen met de regio ontwikkeld en verzorgd, dus samen met bedrijven, gemeenten of andere belanghebbenden in de regio.

- Een transformatieve leeromgeving richt zich op de ontwikkeling van mensen, door spiegels te bieden aan alle deelnemers (o.a. onderwijsprofessionals, vakmensen en studenten); opdat zij samen kunnen ontdekken wat duurzaam denken en duurzaam doen voor ons betekent.

Hackathons of challenges kunnen bijvoorbeeld een stap zijn. Tijdens een challenge of hackathon gaan studenten in verschillende groepen aan de slag gaan met een bepaalde vraag van een (regionale) partner. Na één tot enkele dagen komen studenten met mogelijke antwoorden op die vraag. Dat kunnen antwoorden zijn in de vorm van een idee of concept, maar ook tastbare prototypes. Vaak levert dat een opdrachtgever ideeën of perspectieven op die ze nog niet hadden. Uitdagingen als deze kun je complexer maken door studenten uit verschillende domeinen of sectoren te betrekken, studenten uit verschillende onderwijslagen te betrekken, of door te variëren in de mate en vorm van begeleiding. Ook de hybride leerwerk omgevingen (Bouw, Zitter en de Bruijn, 2019) van CIV Water en andere publiek-private samenwerkingen bieden prachtige voorbeelden van ander onderwijs in een omgeving waarin vakmensen, studenten en docenten van verschillende opleidingen en onderwijsinstellingen samen leren en ontwikkelen (Dusseljee & Mazereeuw, 2022, 2023). De kracht van dat type leeromgevingen is dat ook docenten en vakmensen die erbij betrokken zijn geen kant-en-klaar antwoord hebben op een vraagstuk, waardoor zij meer op gelijke voet met studenten staan.

Omdat het vaak lastig is om te zien hoe of waar je als docent of begeleider kan beginnen is het volgens mij raadzaam om verder gaan dan het delen van 'good practices'. Bijvoorbeeld door te laten zien hoe we bij die mooie voorbeelden zijn gekomen, welke schuring we daarbij ervoeren en hoe we niet ondanks, maar dankzij die schuring nieuwe stappen hebben leren zetten. Zo kunnen we als het ware onze eigen zone van naaste ontwikkeling zien te openen (Engeström & Sannino, 2021). De

transformatieve leeromgeving is een poging daartoe vanuit het practoraat, opdat we invulling geven aan de oproep van Latour en samen op zoek gaan naar gearde perspectieven voor ons onderwijs. Dat we de balans blijven zoeken tussen de vertrouwde onderwijsstratificaties en andere vormen van onderwijs die (meer) aandacht geven aan de belangen van onze regio, onze studenten en onszelf.

Literatuur

- Berg, B. van den (2023a). *Design principles for regenerative higher education in times of sustainability transitions*. Wageningen University.
- Berg, B. van den (2023b). *Onderwijzen tijdens transitities*.
- Biesta, G. (2022). *Wereldgericht onderwijs: Een visie voor vandaag* (E. Warrink, Red.; Tweede druk). Phronese.
- Bouw, E., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2019). Characteristics of learning environments at the boundary between school and work – A literature review. *Educational Research Review*, 26, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.002>
- Dusseljee, B. en Mazereeuw, M. (2022). Mechanismen boven water, een onderzoek naar ontwikkelingsgerichte begeleidingsmechanismen in hybride leerwerk omgevingen. *Didactiek voor vak en beroep*, 86–91.
- Dusseljee, B. en Mazereeuw, M. (2023) Ruimte als het kan, richting als het nodig is, een onderzoek naar ontwikkelingsgericht begeleiden van professionele wendbaarheid. *Didactiek voor vak en beroep (najaar 2023)*, 90–97.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: Four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Klomp, K. (2022). *Betekenis-economie: de waarde van verweven leven*. Noordhoff.

- Latour, B. (2018). *Down to earth: Politics in the new climatic regime* (C. Porter, Vert.; English edition). Polity.
- Mazereeuw, M. (2022). *Begeleiden van vakmensen in ontwikkeling*. Inaugurele rede, NHL Stenden Hogeschool.
- Nullens, P., & Van Nes, J. (2022). Towards a Relational Anthropology Fostering an Economics of Human Flourishing. In J. Van Nes, P. Nullens, & S. C. Van Den Heuvel (Red.), *Relational Anthropology for Contemporary Economics* (Vol. 61, pp. 9-29). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84690-9_2
- Raworth, K. (2022). *Doughnut economics: seven ways to think like a 21st-century economist*. Penguin Books.

Menno Wierdsma heeft na zijn studie biologie gewerkt als biologiedocent in HAVO en VWO en is na zijn promotieonderzoek in de biologiedidactiek aan de Universiteit Utrecht aan de slag gegaan als vakdidacticus aan de lerarenopleiding van de RUG, om vervolgens als docent-onderzoeker aan het werk te gaan bij de PABO van de Hanzehogeschool Groningen. Nu werkt hij sinds 2022 als practoor duurzaam denken duurzaam doen bij Firda.
menno.wierdsma@firda.nl

Column

Hebben we dan helemaal niets geleerd?!

Mijn twee zoons reageren totaal verschillend op school. Waar de één met schijnbaar gemak de stof uit de verschillende lesboeken tot zich neemt, heeft de ander de grootste moeite om überhaupt de essentie uit een korte tekst te halen. Hij moet het voor zich zien, de precieze context begrijpen en met anderen praten over wat dit betekent om voor zichzelf een beeld te kunnen vormen over wat hij moet leren. Allebei gelukkige, sociale en gezonde jongens die hun weg in het leven wel zullen vinden. Maar waar de jongste zich zonder zichtbare moeite door de middelbare school manoeuvreert, was dit voor de oudste een grote worsteling die zonder de begeleiding van vaardige docenten een ware nachtmerrie was geworden. Gelukkig voor hem zat hij op een school met leraren die het rekening houden met de verschillende jongeren die ze voor zich hadden tot ware kunst hadden verheven.

Ik prijs mij als ouder gelukkig dat wij in een land wonen waar veel aandacht is voor de verschillende manieren van leren. Waar ruimte is voor verschillende vormen van leren en kijken naar complexe vraagstukken. Dit maakt het mogelijk dat iedereen een eigen route kan volgen in zijn of haar persoonlijke ontwikkeling. Of het nu gaat om jongeren op de middelbare school en het beroepsonderwijs of werkenden die zich verder of anders willen ontwikkelen in de beroepspraktijk. Want het is juist deze 'rijkdom' die ons land zo welvarend maakt. De kans die iedereen geboden wordt om zich te ontwikkelen tot de persoon die je wilt zijn. En ja, ik ben mij bewust van de sociale en economische ongelijkheden die er zijn en belemmerend werken om dit echt te realiseren. Maar in vergelijking met veel landen, doen wij het toch best heel aardig.

Met de nieuwe kabinetsplannen – waar de grootste bezuiniging op onderwijs in de afgelopen honderd jaar is ingeboekt – maak ik mij echter grote zorgen over deze 'rijkdom'. Onderwijs zal meer richting een efficiëntie keurslijf worden gedwongen. Toegepast onderzoek zal worden gemarginaliseerd. Zeker onderzoek dat geen direct aanwijsbare bijdrage levert aan economisch gewin. Bij efficiëntie horen geen gepersonaliseerde leerroutes, gedifferentieerde benaderingen. Bij efficiëntie hoort geen onderzoek doen naar andere manieren van leren zonder dat vooraf is bepaald wat de precieze succesfactoren zijn. Bij efficiëntie horen grotere groepen, gestandaardiseerde leerroutes en voorspelbaar onderzoek. We moeten immers met de beperkte middelen een "zo groot mogelijk succes" zien te bereiken. Maar de geschiedenis vertelt ons dat dat voor leren, innoveren en ontwikkelen niet op gaat.

Laten we ons – en dat geldt zeker ook voor mijn "beroepssoort" – ondanks de krappere financiële middelen de ruimte gunnen om onze rijke leercultuur te koesteren en te behouden. Het is hét recept voor een mooie en welvarende toekomst. Op de korte termijn zullen we er wellicht niet veel van merken van de bezuinigingen, maar zoals altijd raakt een verschraving van het leerklimate de lange termijn. En dan kost het weer decennia om dit te repareren, voor zover je de ontwikkeling van generaties kunt herstellen. Bezuinigen op onderwijs en onderzoek, hebben we dan helemaal niets geleerd?!



Klassengesprekken in TTP-wiskundelessen

In wiskundelessen gebaseerd op Teaching through problem solving werken leerlingen eerst zelf of samen aan een wiskundig probleem om vervolgens onder leiding van de docent hun aanpak met elkaar uit te wisselen. Centraal in TTP-lessen staat het klassengesprek. We merken dat het voeren van zo'n klassengesprek in een TTP-les mooi is, maar ook complex. In dit artikel gaan we in op ervaringen met het klassengesprek, proberen we de complexiteit te doorgronden en manieren aan te dragen om het voeren van een klassengesprek verder te ontwikkelen.

Inleiding

Een wiskundeles start met de volgende opdracht: Hoeveel is 22,5% van 800? De leerlingen werken hier enige tijd aan. In schriften verschijnen verschillende uitwerkingen, zie Tabel 1.

Stel, je wilt in een klassengesprek de opdracht bespreken. Hoe kun je omgaan met zoveel verschillende antwoorden? Welke leerling geef je de beurt? Welk wiskundig doel wil je eigenlijk bereiken? Wat doe je met de verkeerde antwoorden? Kortom: Hoe voer je een klassengesprek over de ideeën van leerlingen?

Afgelopen jaar hebben de wiskundesecties van het Dr. Nassau College in Assen en het Hogeland College in Warffum zich met deze vragen beziggehouden onder begeleiding van ons, lerarenopleiders van RUG en NHL Stenden Hogeschool. Het project was gericht op het ontwikkelen en uitvoeren van TTP-wiskundelessen. Centraal in TTP-lessen staat het klassengesprek. Takahashi (2021), expert op het gebied van TTP, noemt het klassengesprek het 'hart van TTP'. Het Japanse woord voor deze fase is *Neriage* wat kneden of polijsten betekent.



Tabel 1: Verschillende uitwerkingen van leerlingen om 22,5% van 800 te berekenen, met toelichting van de auteurs

Leerling	Berekening	Toelichting auteurs
1	$10\% = 80; 2,5\% = 20$ dus $22,5\% = 80 + 80 + 20 = 180$	22,5% splitsen in $10\% + 10\% + 2,5\%$.
2	$800 : 100 \times 22,5 = 180$	Eerst 1% ($800 : 100$) en dat keer 22,5%
3	$0,225 \times 800 = 180$ (met rekenmachine)	22,5% is 0,225 deel
4	$22,5 \times 800 = 18000$	Onjuist want 22,5% is $22,5/100$ ste deel.
5	$800 - 22,5\% = 800 - 180 = 620$	Onjuist; mogelijk gedacht 'Van' is 'ervan af'?
6	$0,225 \times 800 = 162$ (met rekenmachine)	Onjuist: Reken- of begripsfout? ($0,2025$ ipv $0,225$)

In de Nederlandse context bestudeerde Chris Kooloos klassengesprekken in wiskundelessen. Hij definieert een klassengesprek als:

leerlingen krijgen een wiskundig probleem om over na te denken, en daarna volgt een klassikale uitwisseling van de verschillende ideeën die leerlingen hebben, waarbij leerlingen hun eigen denken expliciteren en elkaars denken proberen te volgen en te bediscussieren (Kooloos, 2022, p.185)

Deze definitie past vrijwel geheel bij de Neriage-fase van een TTP-les, maar wat aangevuld zou moeten worden is de rol van de docent. Bij TTP speelt de docent een sturende rol om leerlingen de essentie van de wiskunde in het probleem te laten ontdekken. Een conclusie van Kooloos is dat een klassenge-

sprek complex is, maar ook dat docenten in korte tijd significante stappen kunnen zetten in het voeren van klassengesprekken.

In dit artikel beginnen we met enkele voorbeelden van klassengesprekken uit 'gewone' wiskundelessen, vervolgens delen we ervaringen met klassengesprekken uit het TTP-project, beschrijven centrale thema's rond TTP-klassengesprekken en sluiten af met suggesties hoe je hierin verder kunt ontwikkelen.

Het klassengesprek in 'gewone' wiskundelessen

In veel wiskundelessen zien we, als lerarenopleiders, vraag-antwoord-patronen waarin de docent een vraag stelt en vervolgens het goede antwoord wil horen (zie voorbeeld 1). In de literatuur worden dergelijke patronen aangeduid met Initiation-Reponse-Evaluation

Voorbeeld 1: *Het goede antwoord*

Docent: *Is dit een scherpe of een stompe hoek?*
Leerling: *Scherp.*
Docent wacht even....
Leerling zegt: *Oh nee. Stomp.*
Docent: *Goed zo, een stompe hoek.*

Voorbeeld 2: *Verskillende IRE-patronen in een kort klassengesprek*

Op het bord staat $f(x) = 2x^2 + 4x - 6$. Bereken de top.
Docent: *Wat zou de eerste stap in de berekening zijn?*
Leerling: *Alles delen door 2.*
Docent: *Nee dat mag niet zomaar, dan krijg je een andere functie. Iemand een ander idee? [(1) schakelen naar uitleg, (4) ander antwoord vragen]*
Andere leerling: *Min b gedeeld door a.*
Docent: *Bijna. [(5): parkeren]*
Weer andere leerling: *Het is gedeeld door 2a.*
Docent: *Ok, min b gedeeld door 2a (schrijft op $X_{top} = \frac{-b}{2a}$) [(3) herformuleren]*

(IRE) patronen: het antwoord van de leerlingen wordt door de docent geëvalueerd, soms in woorden, maar soms ook door een klein moment van non-verbale communicatie. Schoenfeld (2002) beschrijft deze IRE-patronen en noemt dat ze veel voorkomen in wiskundelessen.

Docenten gebruiken vaak de volgende 'evaluatie'-reacties: (1) schakelen naar uitleg, (2) schakelen naar het gesloten maken van de vraag, (3) herformuleren van het antwoord, (4) vragen naar een ander antwoord, of (5) het antwoord 'parkeren' (zie Kooloos, 2022). In voorbeeld 2 wordt dit toegelicht: de docent wil graag toewerken naar een standaardformule waarmee je de top van een parabool kunt vinden. Gevolg van dit IRE-vraagpatroon kan zijn dat impliciet gecommuniceerd wordt dat een antwoord 'wordt beloond' als het aansluit bij wat de leraar graag wil horen.

Het klassengesprek in TTP-lessen

In tegenstelling hiermee is het klassengesprek in TTP-lessen gericht op het bespreken van de aanpakken van leerlingen, om daarin de essentiële aspecten van de wiskundige procedures en concepten naar voren te brengen. Dit zagen we in de lessen van Takahashi (zie Roorda, Stienstra & Durenkamp, 2023). Zijn hoofdgedachte is dat de leraar de leerlingen begeleidt om tot een gemeenschappelijk begrip te komen. Het gaat niet om het vinden van het antwoord, maar om het begrijpen van aanpakken van verschillende leerlingen en het leren van de wiskunde die achter het probleem zit. Fouten of misconcepties kunnen uitgebreid besproken worden, als het wiskundige begrip van leerlingen erdoor kan worden versterkt. Niet elke aanpak wordt besproken; de docent bepaalt namelijk welke aanpakken van belang zijn met het oog op de te ontwikkelen wiskundige kennis. Dat kan weergegeven worden in een *Neriage-map* (zie voor voorbeelden Takahashi, 2021) een soort gespreksplan waarin mogelijke uitwerkingen, essentiële vragen en de centrale boodschap staan.

Takahashi wil voorkomen dat de leerlingen naar hem kijken als de autoriteit. Hij gebruikt

in zijn reacties geen waardeoordelen zoals dat een idee van een leerling goed, fout, slim of onhandig is. Hij laat leerlingen vaak aanpakken uitleggen die ze niet zelf hebben gebruikt. De leerlingen die ingeschakeld worden, zijn gekozen op basis van het monitoren van leerlingen tijdens de fase waarin leerlingen aan het probleem werken. Maar hoe kunnen we dit toepassen in onze Nederlandse TTP-wiskundelessen?

De ontwikkelde en uitgevoerde TTP-lessen

De TTP-lessen in ons project zijn ontwikkeld door docenten samen met lerarenop-leiders. In de lesvoorbereiding stonden we stil bij de keuze voor een goed startprobleem, de wiskunde die centraal staat, en de antwoorden die we verwachtten. Ook hoofdlijnen van het klassengesprek werden besproken, maar deze werden vaak niet verder uitgewerkt, omdat het gevoel was dat je van tevoren niet goed kunt bepalen hoe het gesprek gaat lopen. De lesgevende docent kreeg zodoende veel ruimte om in het klassengesprek naar eigen intuïtie te handelen. Dit is een essentieel verschil met de *Neriage-map*, het gespreksplan, waarin de ruimte wordt ingeperkt doordat de essenties vooraf worden vastgelegd.

Bij de uitvoering van de lessen merkten we dat het lastig was om het klassengesprek zo vorm te geven als we zouden willen. Het lukte meestal wel enkele leerlingen hun aanpak te laten verwoorden, maar het op elkaar laten reageren lukte nog niet goed. Momenten die zich ervoor leenden om een antwoord door te spelen, of door andere leerlingen te laten toelichten, werden soms omgezet naar uitleg van de docent. Dit werd sterker als er tijdsdruk werd gevoeld om de inhoud van de les af te ronden. Ook dit is anders dan we bij Takahashi zagen, omdat het hem er niet om gaat 'zijn les af te ronden', maar leerlingen de wiskundige essentie te laten begrijpen.

Ook werd soms overgestapt van het gemeenschappelijk begrijpen naar het individueel begeleiden. In voorbeeld 3 staat een

Docent: *Wie weet nog andere delers van 12?*
Leerling: *3, 4, 6*
Docent: *Wie weet getallen die géén deler zijn van 12. Anne weet jij het?*
Ergens in de klas zegt een leerling: 'zeven'
Anne: *7.*
Docent: *Waarom is 7 geen deler van 12?*
Anne: *Weet ik niet.*
Docent: *Hoeveel is $12 : 7$?*
Anne: *... weet ik niet.*
Docent: *Wat is 1×7 ?*
Anne: *7.*
Docent: *Wat is 2×7 ?*
Anne: *14...oh, dat is meer dan 12.*

vraag-antwoord-patroon waarin de docent een één-op-één-gesprek met leerling Anne voert. Door het makkelijker maken van de vraag ondersteunde de docent Anne om tot een antwoord te komen.

Achteraf reflecteerde de docent dat hij de klas had kunnen inschakelen, omdat dit juist het gezamenlijke begrip versterkt. De docent zei hierover: *Pas als de klas niet verder komt, had ik de ondersteuning moeten bieden.* De klas had ingeschakeld kunnen worden door na het 'weet ik niet' van Anne bijvoorbeeld de vraag kunnen stellen: Wie heeft ideeën over of 7 een deler van twaalf is of niet? Het gesprek was dan nog niet klaar geweest, want de docent zou weer moeten checken of Anne de uitleg van een klasgenoot heeft begrepen.

Er waren ook allerlei momenten waar het wel lukte leerlingen op elkaar te laten reageren. Docenten speelden soms reacties door naar andere leerlingen, of vroegen leerlingen het idee van een andere leerling toe te lichten. Bijvoorbeeld tijdens een les waarin de

opdracht in figuur 1 centraal stond (zie lesmateriaal www.ttpwiskunde.nl). Een leerling dacht dat 12,5% van de figuur was gekleurd, terwijl een andere leerling 8% had berekend. Een klein deel van het klassengesprek staat in voorbeeld 4.

Reflectie op de uitgevoerde klassengesprekken

Bovenstaande voorbeelden laten zien dat het soms lukt om delen van het klassengesprek volgens plan te voeren, maar ook dat deze gesprekken complex zijn. In deze paragraaf bespreken twee thema's met betrekking tot het klassengesprek.

Bij een klassengesprek in een TTP-les zal er een cultuur moeten zijn van naar elkaar luisteren en elkaar proberen te begrijpen. De invloed van de klassencultuur, ook wel genoemd de sociale normen in de klas, wordt beschreven door Gravemeijer (z.d.). Hij beschrijft dat in een klas sociale normen impliciet aanwezig zijn die 'beschrijven' hoe leerling en docenten met

Voorbeeld 4: 12,5% of 8%?

Leerling 1: Er is 12,5% gekleurd.
 Docent: Hoe kom je op het idee?
 Leerling 1: 4 van de 50 is 2 van de 25 is 1 van de 12,5 dus 12,5%.
 Docent: Ok, zijn we het daarover eens?
 Leerling 2: Ik denk dat het 8% is.
 Docent: Dat is wat anders?
 Leerling: Volgens mij betekent 4 van de 50 dat er in verhouding 8 vakjes van de 100 vakjes zijn, en dat is dus 8%.
 Docent: Wat denk jij leerling 1?
 Leerling 1: O ja, er zouden 12,5 vakjes van de 100 rood moeten zijn, dan is het 12,5%.
 (Verbeter het antwoord in zijn aantekening, zie afbeelding 1.)

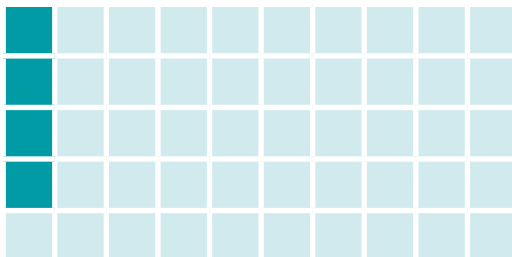
elkaar omgaan. Bijvoorbeeld, leerlingen weten feilloos op basis van de (non-verbale) reactie van de docent of hun antwoord goed of fout is; of ze weten dat als ze niet antwoorden, de docent iemand anders vraagt of zelf het antwoord geeft.

Het klassengesprek in een TTP-les zal voor de meeste docenten en klassen een verandering zijn van bestaande sociale normen. Van leerlingen wordt verwacht dat ze ideeën

beredeneren, dat ze elkaars idee proberen te begrijpen, dat ze aangeven of ze het eens of oneens zijn met een oplossing.

Voor docenten zal de aandacht verschuiven van 'uitleggen' naar het begeleiden van het leren van wiskunde. Dit is goed zichtbaar in de vaak uitgebreide fase van het bespreken van het startprobleem, waar de docent lang stil staat bij één opdracht om tot een gemeenschappelijk begrip te komen, maar ook in

Figuur 1: Opdracht, met berekening van een leerling.



a. Welk deel is donker gekleurd?

$$\frac{4}{50} = \frac{2}{25}$$

4 van de 50

b. Kun je de antwoorden op de vraag...

$$\frac{12,5\%}{8\%}$$

de fase waarin leerlingen zelfstandig aan het probleem werken, omdat de docent de leerlingen monitort maar niet helpt.

Een mooi voorbeeld van een ontwikkeling was dat één van de docenten vertelde dat ze in haar lessen steeds meer benadrukt dat ze wil weten wat leerlingen denken en daarbij steeds benoemt 'het maakt niet uit of het goed of fout is'. Deze docent maakt meer en meer duidelijk dat de klas juist veel kan leren van elkaars fouten.

We merken in gesprekken met docenten dat achterliggende opvattingen over wiskunde een rol spelen. Schoenfeld (1992) beargumenteert dat opvattingen over wiskunde zich bewegen tussen twee uitersten: de opvatting dat wiskunde een geheel is van feiten en procedures en 'wiskunde leren' het onder de knie krijgen van deze feiten en procedures en de opvatting dat wiskunde de 'wetenschap van patronen' is met een nadruk op het zoeken van patronen. Het schoolcurriculum lijkt vaak sterk te leunen op de eerste opvatting. TTP-lessen zijn echter gebaseerd op de tweede opvatting. In het TTP-project is de vraag of we voldoende expliciet aandacht hebben voor de opvattingen van de docenten over wiskunde.

Het structureel wijzigen van de cultuur in een klas is ingrijpend. Om TTP-lessen echt tot hun recht te laten komen, zal het nodig zijn om deze klassencultuur te veranderen, door het te expliciteren, te modelleren en door vasthoudend te zijn (zie ook Gravemeijer, z.d.).

We merkten dat het geven van een TTP-les vaardigheid vereist die docenten (inclusief wijzelf) verder kunnen ontwikkelen. De verschuiving van een docent die uitlegt, voordoet, demonstreert, naar een docent die vraagt, reacties doorspeelt en aanpakken en strategieën laat expliciteren. Als docent helpt het als je goed weet wat de essentie is van de wiskunde die in de les centraal staat. Ook draagt het bij als je veel inzicht hebben in mogelijke denkwijzen van leerlingen.

Kooloos (2022) beschrijft de ontwikkeling van twee docenten die deelnemen aan een docent-ontwikkel-team. Uit de gedetailleerde beschrijving van de twee casussen blijkt dat het mogelijk is in korte tijd ontwikkeling te

realiseren op de vaardigheid van het voeren van een klassengesprek (Kooloos, 2022). Een voorwaarde voor de ontwikkeling lijkt te zijn dat de deelnemende docenten zichzelf willen ontwikkelen op het specifieke punt van klassengesprekken.

In het TTP-project is beperkte en vaak impliciete aandacht geweest voor deze vaardigheden. We denken dat het helpt om te oefenen met ontwikkelde lessen, waar veel ervaring mee is opgedaan, zoals bijvoorbeeld de les *Lucifers-(woord)formules* (zie www.ttpwiskunde.nl).

Stappen maken in het klassengesprek

Hoe kun je als docent stappen maken in het klassengesprek? We noemen hier een aantal ontwikkelmogelijkheden.

Het samenwerken als sectie, of groep wiskundedocenten, kan het ontwikkelen van de TTP-didactiek versterken. Een eerste stap zal zijn om samen na te gaan welke opvattingen over wiskunde en wiskundeonderwijs teamleden hebben. Schoenfeld (1992) benoemt dat het goed is over dergelijke opvattingen te praten en die expliciet te maken.

Vervolgens bereid je samen de les voor, de wiskunde en de opdracht die centraal staan in de les en hoe je een klassengesprek zou willen aanpakken. Als het mogelijk is worden leerlingen tijdens de les geobserveerd, zodat achteraf besproken kan worden hoe de les en het klassengesprek het leren van leerlingen heeft ondersteund. Begeleiding kan hierbij helpen. Een mogelijkheid is ook in de vorm van een Lesson Study (Roorda et al., 2024). Voorwaarde is dat er een wil is om er ook samen over te leren (zie Kooloos, 2022).

Een belangrijk aspect van het klassengesprek is het voorbereid zijn op mogelijke antwoorden van leerlingen (zie Kooloos, 2022). Bedenk wat de veel voorkomende aanpakken van leerlingen zijn, welke misconcepties kunnen optreden en welke mogelijke antwoorden je wilt bespreken en hoe je dat zou willen doen. Zo is bij de opdracht in figuur 1 te verwachten dat er leerlingen rekenen met optellingen (leerling 1) en

andere leerlingen met vermenigvuldigen (leerling 2 en 3).

Mogelijk is het voor deze klas juist van belang om de overgang van het optellen naar het efficiëntere vermenigvuldigen te maken, dus dan zijn aanpakken van leerling 1, 2 en 3 relevant om te bespreken.

In het boek van Takahashi (2021), maar ook op de website tppwiskunde.nl komen steeds meer lessen beschikbaar die al eens zijn uitgevoerd. Je kunt een les uitkiezen waarvan ook leerlingreacties beschreven zijn. Je kunt zo'n les uitproberen en oefenen. Neem je voor om bij essentiële aspecten van de les niet zelf de uitleg over te nemen, maar leerlingen op elkaar te laten reageren, bijvoorbeeld met vragen als *Kun je vertellen hoe leerling A op dit antwoord komt, of, kun je in je eigen woorden vertellen wat leerling A bedoelt?*, Neem jezelf voor om geen waardeoordeel te geven tijdens het gesprek en bijvoorbeeld dat je eerst minstens drie leerlingen op elkaar te laat reageren.

Afsluiting

We denken dat het sterk is om TTP-lessen te implementeren in afwisseling met directe instructie. In directe instructie-lessen kan de docent wiskundige concepten en procedures uitleggen en laten oefenen. In TTP-lessen moeten leerlingen eerst zelf nadenken over een probleem, over welke concepten en procedures gebruikt kunnen worden, en met elkaar en de docent in gesprek zijn over hun aanpak. Een vraag is wel hoe de afwisseling tussen directe instructie en TTP vormgegeven moet worden. Dat is een interessant onderwerp voor een vervolgproject.

Het was mooi om in het project samen met docenten TTP-wiskundelessen te ontwikkelen. In het begin van het project lag hierbij de focus sterk op het zoeken van geschikte wiskundige problemen, maar we kregen langzamerhand door dat het klassengesprek minstens zo belangrijk is en tevens complex om goed voor te bereiden en uit te voeren. We hebben hierin stappen gemaakt, waar dit artikel een resultaat van is, maar het leerproces is nog volop gaande.

Literatuur

- Gravemeijer, (z.d.). Cobb en Yackel, een analysekader voor reken-wiskundeonderwijs. Gedownload van <https://www.rekenen-wiskunde21.nl/cobb-en-yackel-een-analysekader-voor-reken-wiskundeonderwijs/>
- Kooloos, C. (2022). *Eye on variety: The teacher's work in developing mathematical whole-class discussions*. Doctoral dissertation, Radboud University.
- Roorda, G., Stienstra, S. & Durenkamp, P. (2023). In S. de Vries & M. Mazereeuw (Eds.), *Didactiek voor Vak en Beroep – najaar 2023* (pp. 18 – 27), NHL Stenden Hogeschool.
- Roorda, G., de Vries, S., & Smale-Jacobse, A. E. (2024). Using lesson study to help mathematics teachers enhance students' problem-solving skills with teaching through problem solving. *Frontiers in Education, 9*, Article 1331674. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1331674>
- Schoenfeld, A. H. (2002). A highly interactive discourse structure. *Advances in research on teaching, 9*, 131–170.
- Takahashi, A. (2021). *Teaching Mathematics Through Problem-Solving. A pedagogical approach from Japan*. Routledge.

Gerrit Roorda is vakdidacticus wiskunde en lerarenopleider aan zowel de Rijksuniversiteit Groningen als aan de Master Leraar Wiskunde van NHL Stenden Hogeschool.
g.roorda@rug.nl

Paul Durenkamp is vakdidacticus wiskunde en lerarenopleider aan zowel de Rijksuniversiteit Groningen als de bacheloropleiding Leraar wiskunde van NHL Stenden Hogeschool.

Sibren Stienstra is vakdidacticus wiskunde en lerarenopleider aan de bacheloropleiding Leraar wiskunde van NHL Stenden Hogeschool.

Leerlinginitiatieven die leiden tot ontmoetingen in klassendiscussies

"Ja, maar ..."

Het werken aan subjectificatie, ook wel persoonsvorming genoemd, is belangrijk, omdat het leerlingen probeert te motiveren om als eigenstandige, unieke mensen in het leven te staan, met oog en oor voor anderen en het andere. Subjectificatie is een doeldomein binnen het onderwijs waar alle leraren, binnen alle vakken en sectoren, aandacht aan dienen te besteden, maar de vraag is vaak: "Hoe doe ik dat dan?" In dit artikel onderzoek ik hoe leraren aan subjectificatie kunnen werken door het voeren van klassendiscussies. Ik zoom in op de momenten waarop leerlingen ongevraagd de beurt nemen. Grip krijgen op wat voor uitingen leerlingen doen en op wat dit betekent voor het verloop van de discussie kan interessant zijn voor leraren die in hun lessen aandacht willen besteden aan subjectificatie.



Binnen het onderwijs zijn er drie onderwijsdomeinen te onderscheiden waarbinnen leerdoelen kunnen worden geformuleerd. Het eerste domein is kwalificatie, gericht op het verwerven van kennis en vaardigheden (e.g. Biesta, 2020). De tweede is socialisatie, dit domein verwijst naar de verschillende manieren waardoor we door onderwijs deelgenoot worden gemaakt van bestaande tradities en praktijken (Biesta, 2015). Het derde domein is subjectificatie. Subjectificatie gaat over emancipatie en vrijheid en over de verantwoordelijkheid die daarmee samengaat (Biesta, 2015). Het heeft betrek-

king op het bestaan van de leerling als subject van zijn/haar eigen leven en gaat over de vrijheid die elk mens heeft om 'zus' of 'zo' te doen, om 'ja' of 'nee' te zeggen. Het verwijst echter niet naar het type vrijheid waarin je alleen maar bezig bent met het najagen van je eigen persoonlijke verlangens en behoeftes, maar het verwijst naar een "volwassen vrijheid" (Biesta, 2020). Het type vrijheid waarin je jezelf afvraagt of dat wat je doet (of verlangt te doen) gaat helpen bij goed leven en goed samenleven (Biesta, 2018, p. 20). Subjectificatie gaat dus enerzijds over leerlingen leren wijzen op de vrij-

heid die ze hebben als mens, zodat ze leren handelen als eigenstandig subject, en niet als object van anderen, en anderzijds om zich op een verantwoordelijke wijze, met oog voor anderen en de wereld, te verhouden tot deze vrijheid. Subjectificatie is een actueel en relevant domein, helemaal vandaag de dag, omdat jongeren meer en meer leven in hun eigen werelden, met verschillende perspectieven, met minder begrip voor elkaar en dit leidt steeds vaker tot spanning, conflicten en polarisatie (Verwey-Jonker Instituut & Nederlands Jeugdinstituut, 2019).

Werken aan subjectificatie door klassendiscussies

Als je als leraar ruimte wil maken voor subjectificatie dan is het van belang dat je leerlingen ook de ruimte geeft om zich als subject te kunnen tonen. Een mogelijke manier om dat te doen is door het organiseren van klassendiscussies waarin leerlingen ruimte hebben om initiatief te nemen en zich uit te spreken. Om zulke klassendiscussies te kunnen organiseren als leraar heb je kennis nodig van de organisatie van klassengesprekken. Uit onderzoek weten we namelijk dat het helemaal niet vanzelfsprekend is dat er in *docent-gestuurde* klassendiscussies ruimte is voor leerlingen om zich als subject te tonen. Dit komt omdat klassengesprekken in de meeste gevallen de volgende structuur hebben: de leraar stelt een vraag (*leraar Initiatief*), de leerling geeft een antwoord (*leerling Respons*) en de leraar geeft vervolgens een Evaluatie of Follow-up – *leraar Follow-up/ Evaluatie* (I-R-F-structuur) (e.g., Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975). In een klassengesprek met zo'n structuur ligt het initiatief bij de leraar en zeker niet bij de leerling. De leraar bepaalt *wie, wat* zegt en *wanneer* dit gezegd kan worden en dit blijkt het gevoel van betrokkenheid en autonomie van de leerling te beperken (e.g., Cazden, 2001). Als je als leraar ruimte wil maken voor subjectificatie tijdens klassendiscussies, dan zul je deze structuur moeten zien te doorbreken. Een manier om dit te doen, is door open vragen te stellen, ook wel "Information Seeking Questions" (ISQ) (Mehan, 1979)

genoemd. Door het stellen van ISQs krijgen leerlingen de kans om tijdens klassendiscussies ideeën, meningen en ervaringen te delen en zich te tonen als uniek en eigenstandig mens. Een andere manier om de I-R-F-structuur te doorbreken is door ruimte te maken voor leerlinginitiatieven. Een leerlinginitiatief is een poging van een leerling om een onuitgenodigde bijdrage te leveren aan het klassengesprek. Onuitgenodigd houdt in 1) dat de leerling niet geselecteerd is als spreker door de leraar 2) niet het verwachte antwoord geeft, wanneer de leerling de beurt krijgt (Waring, 2011, p.204). In dit artikel laat ik zien welke uitingen leerlingen precies doen als zij de beurt nemen zonder dat ze geselecteerd zijn als spreker, maar eerst zet ik kort uiteen hoe mijn onderzoek is opgezet.

Methode en Data

Voor dit onderzoek heb ik de onderzoeksmethode Conversatie Analyse (CA) gebruikt. CA is een kwalitatieve onderzoeksmethode die verbale- en non-verbale aspecten van interactie bestudeert en inzichtelijk maakt hoe beurtconstructie, beurtwisseling, handlingsconstructie en sequentieorganisatie binnen interactie is geconstrueerd. De klassendiscussies die ik heb bestudeerd zijn gefilmde lessen van elf leraren Nederlands in opleiding, werkzaam binnen het voortgezet onderwijs. Deze leraren hebben in het kader van hun didactisch ontwerp onderzoek (een verplicht onderdeel in de afstudeerfase) lessen ontwikkeld die gericht zijn op het werken aan subjectificatie. Ter voorbereiding hebben zij een aantal colleges bijgewoond waarin de betekenis van het domein subjectificatie is verkend. Op basis van onder meer deze bijeenkomsten zijn de volgende ontwerpkenmerken opgesteld:

1. Herkenbaar lesmateriaal, zoals video's, gedichten, krantenartikelen gebruiken om leerlingen te motiveren om over wereldgerichte onderwerpen te praten.
2. ISQs stellen over herkenbare onderwerpen om zo interesse te tonen in de meningen en gedachten van studenten.

3. Leerlingen vooraf laten weten dat er tijdens de les gewerkt wordt aan subjectificatie en dat het de bedoeling is dat leerlingen zichzelf uitspreken als uniek mens.
4. Werkvormen inzetten waardoor leerlingen met elkaar in dialoog kunnen raken.

De leraren in opleiding waren vrij om bovenstaande ontwerpkenmerken naar eigen inzicht te verwerken in de lesontwerpen. Een aantal leraren koos ervoor om een klassen-discussie te voeren. Voor deze studie zijn in totaal 31 leerlinginitiatieven geselecteerd en getranscribeerd (Jefferson,1986). De ouders van alle betrokken leerlingen hebben vooraf hun toestemming gegeven en de namen in de transcripten zijn niet de echte namen van de leerlingen.

Resultaten

Na het bestuderen van de geselecteerde fragmenten blijken er drie verschillende leerling-initiatieven te onderscheiden: 1) *bevestiging*, 2) *verzoek om informatie*, 3) *tegenwerping*. In deze paragraaf licht ik ze een voor een toe.

Ten eerste blijken leerlingen regelmatig spontaan de beurt te nemen tijdens klassen-discussies om *bevestiging* uit te drukken. 'Bevestigingen' zijn leerlinginitiatieven die bestaan uit korte zinnen waarmee de leerling duidelijk maakt het eens te zijn met de vorige spreker. Het zijn uitingen als: "oké", "ik ook", "ja", "nee" (als de vorige uiting in negatieve zin is geformuleerd). Op zo'n 'bevestiging' wordt in de meeste gevallen niet inhoudelijk gereageerd door een medeleerling of leraar.

Voorbeeld 1: leerlinginitiatief: verzoek om informatie

Dit voorbeeld komt uit een klassendiscussie waarin de leerlingen hebben geluisterd naar een lied van een zangeres die zingt over haar ouders die beide zijn overleden. De leraar vraagt vervolgens waar het lied over gaat. Debby krijgt de beurt van de leraar (regel 18).

18	Debby	°dat ze haar ouders mist.°
19	leraar	dat ze haar ouders mist (.) ja:: haar ouders zijn
21		overleden toen ze net zo oud als jullie ongeveer
22		was,(.) allebei,
23→	Martijn	allebei?
24	leraar	allebei ja.
25		[((meerdere leerlingen reageren))
26		(4.0)
27	Frank	[MEVROUW (.) MEVROUW
28		(1.0)
29→	Frank	wat als je beide ouders uh dood zijn en je bent
30		ongeveer 12 of 13 wat moet je dan eigenlijk waar
31		moet je dan hee[n,
32	Jeroen	[naar je oma of opa.
33	Wiebren	[nee dan ga je toch nee dan ga je
34		hebt toch meestal
35		[((meerdere leerlingen reageren))

Dat houdt in dat de vorige spreker na een 'bevestiging' de beurt weer terugneemt of de leraar de beurt neemt om een volgende vraag te stellen.

Ten tweede nemen leerlingen soms ook een leerlinginitiatief waarmee ze een *verzoek om informatie doen*. Een 'verzoek om informatie' heeft de vorm van een vraag en vraagt dus om een antwoord. Voor een voorbeeld zie regel 23 in voorbeeld 1.

Wat interessant is aan een 'verzoek om informatie' is dat dit type leerlinginitiatief in de meeste gevallen nieuwe initiatieven uitlokt. In voorbeeld 1 zie je dat een 'verzoek om informatie' van Martijn niet alleen een antwoord van de leraar én reacties van leerlingen uitlokt (regel 25), maar ook een volgend 'verzoek om informatie' van Frank (regel 29-31). Dit verzoek lokt vervolgens een reactie uit van

Jeroen (regel 32) en Wiebren (regel 33) waarmee er gehoor wordt gegeven aan 'het verzoek om informatie te leveren'. Dit betekent dat een 'verzoek om informatie' zorgt voor een uitbreiding van de interactie. Deze interactie heeft niet langer de vorm van een I-R-F-structuur, maar heeft een dialogische structuur waarin leerlingen rechtstreeks op elkaar kunnen reageren.

Tot slot, zijn er leerlinginitiatieven geobserveerd in de vorm van een *tegenwerping*. Dit type leerlinginitiatief blijkt door leerlingen het meest te worden gedaan (17 keer van de 31). Met een 'tegenwerping' laat de leerling een duidelijk tegengeluid horen ten aanzien van de vorige uiting van een medeleerling.

In regel 105 (voorbeeld 2) zie je hoe Pim een 'tegenwerping' geeft naar aanleiding van het antwoord van Pelle, waarmee hij deide-

Voorbeeld 2: leerlinginitiatief: tegenwerping

In dit voorbeeld voert de leraar een klassendiscussie waarin leerlingen worden gevraagd wat zij zouden doen als zij een duur cadeau hebben gekregen, terwijl een medeleerling nooit dure cadeaus krijgt. De docent heeft Pelle de beurt gegeven.

```
100 Pelle      ik zou gewoon in de pauze ik zou gewoon alleen aan
101           je vrienden vertellen anders is het zielig voor
102           dat andere jongentje=
103 leraar     =j[a.
104 Pelle      [dan (.) voelt hij zich heel alleen.=
105 →Pim      =maar hoe weet je nou dat hij geen cadeautjes
106           heeft gekregen [en
107 leraar           [nou als
108 Jan           [als die als die er dan achter komt dan is
109           dat ook weer sneu want dan (.)
110 Bolke     dan is het alsof je hem buitensluit.
```

lijk maakt dat hij zich niet in zijn reactie kan vinden. Tegenwerpingen beginnen vaak met "Ja, maar" en zijn directe reacties op de vorige spreker. Wat opvalt is dat een 'tegenwerping' (net als een verzoek om informatie) vaak een volgend leerlinginitiatief uitlokt, zoals ook in voorbeeld twee te zien is (regel 108-110), waardoor de interactie tussen leerlingen wordt uitgebreid. Welke conclusies hieruit kunnen worden getrokken, bespreek ik in de laatste paragraaf.

Conclusie

Dit onderzoek levert een aantal interessante uitkomsten op. Op de eerste plaats laten leerlinginitiatieven zien dat leerlingen betrokken zijn bij het klassengesprek. Leerlingen hebben geluisterd naar de vorige spreker én voelen zich aangesproken om 'bevestiging' uit te drukken, een 'verzoek om informatie' te doen

of een 'tegenwerping' te doen. Met andere woorden, leerlingen worden gemotiveerd om zich als eigenstandig mens te gedragen en dat maakt het als leraar de moeite waard om leerlingen aan te moedigen leerlinginitiatieven te nemen.

Op de tweede plaats maakt dit onderzoek inzichtelijk dat een 'verzoek om informatie' en een 'tegenwerping' nieuwe leerlinginitiatieven uitlokken waardoor er dialogische interactie ontstaat en de I-R-F-structuur, waarin de leraar de beurtverdeling controleert, wordt doorbroken. Binnen deze dialogische structuur hebben leerlingen de ruimte om zich uit te spreken als uniek mens én de kans om te ontdekken hoe hun initiatieven die van anderen raken.

De analyses laten echter ook nog iets anders zien, namelijk dat leerlinginitiatieven zorgen

De transcripten die zijn gemaakt van de klassengesprekken (zie de voorbeelden in het artikel) zijn gemaakt door het toepassen van conventies (Jefferson, 1986), zoals dat gebruikelijk is binnen de Conversatie Analyse..

woo[rd	De tweede spreker begint halverwege de uiting van de vorige spreker.
[woord	
woord=	De tweede spreker start meteen te praten, nadat de vorige spreker klaar is.
=woord	
(1.0)	Pauze van één seconde.
(.)	Micro pauze van minder dan 0.2 seconde.
?	Duidelijke stijging van de intonatie, niet perse een vraag.
,	Lichte stijging van de intonatie.
.	Dalende intonatie
-	Vlakke intonatie
↑ ↓	Dalende intonatie
WOORD	Luidersproken dan de omringende gesprekken.
°woord°	Zachter uitgesproken dan de omringende gesprekken.
<u>woord</u>	Lettergreep wordt met extra nadruk uitgesproken.
wo:rd	De klank voor de dubbele punt wordt verlengd.
>woord<	Relatief snel uitgesproken.
<phrase>	Relatief langzaam uitgesproken.
((woorden))	Extra informatie over de non-verbale acties.
(h)	Lachend uitgesproken

voor een mate van onrust tijdens klassen-discussies, in de zin dat er tegelijkertijd op meerdere plekken gesprekjes ontstaan. Dit fenomeen wordt *schisming* (Egbert, 1997) genoemd en blijkbaar is schisming iets dat leraren niet waarderen tijdens klassendiscussies. De analyses voor dit onderzoek laten namelijk zien dat wanneer er schisming uitbreekt, de leraar snel de beurt terugneemt, vraagt om aandacht en de I-R-F-structuur oppakt. Dit is begrijpelijk als je wilt dat een klassengesprek centraal gevoerd wordt (en je als leraar alles wilt kunnen horen), maar met het oog op werken aan subjectificatie wellicht een gemiste kans. Juist tijdens de momenten van schisming spreken leerlingen zich uit en komen ze in aanraking met anderen (en het andere). In plaats van deze momenten af te breken, zou de leraar dit juist kunnen stimuleren en leerlingen vervolgens kunnen aanmoedigen om na te denken over wat er nu precies is gezegd en wat dit kan betekenen voor jezelf en de ander. Kortom ruimte bieden aan leerlinginitiatieven én het toestaan van schisming kan een goede bodem bieden voor het werken aan subjectificatie tijdens klassendiscussies.

Dit artikel is een bewerking van:

Balen, van, J., Gosen, M.N., Vries, de S. & Koole, T. (2022b). Taking learner initiatives within classroom discussions with room for subjectification. *Classroom Discourse*: 1-19. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19463014.2022.2128689?scroll=top&needAccess=true#abstract>

Literatuur

Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Phronese.

Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek*. Universiteit voor Humanistiek, Net aan Zet.

Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialisation, and subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104.

Cazden, C. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Heinemann.

Egbert, M.M. (1997). Schisming: The Collaborative Transformation from a Single Conversation to Multiple Conversations. *Research on Language and Social Interaction*, 30(1), 1-51.

Jefferson, G. (1986). Notes on 'latency' in overlap onset. *Human Studies*, 9, 153-183.

Mehan, H. (1979). 'What time is it, Denise?': Asking known information questions in classroom discourse. *Theory Into Practice*, 18(4), 285-294.

Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Students*. Oxford University Press.

Verwey-Jonker Instituut & Nederlands Jeugdinstituut. (2019). Factsheet Jongeren en Polarisatie. Geraadpleegd op 10 juli 2024 via: <https://www.nji.nl/system/files/2021-04/Factsheet-jongeren-en-polarisatie.pdf>

Waring, H. Z. (2011). "Learner Initiatives and Learning Opportunities in the Language Classroom. *Classroom Discourse* 2 (2): 201-218.

Joke van Balen is lerarenopleider Nederlands, Academie VO/MBO op NHLStenden Hogeschool en doet promotieonderzoek aan de Rijksuniversiteit Groningen, Center for Language and Cognition. Zij gebruikt Conversatie Analyse als onderzoeksmethode om klas-sen-discussies te bestuderen waarin leraren aandacht besteden aan subjectificatie.
joke.van.balen@nhlstenden.com

Meer aandacht voor leerstrategieën in de vaklessen

Sinds enige jaren heeft Openbaar Onderwijs Groningen een auctoraat. Een auctoraat is een onderzoeksbroedplaats op een school voor voortgezet onderwijs waar leraren kennis kunnen vinden en ook samen kunnen ontwikkelen over kwesties die in hun onderwijs spelen. De kwestie in dit artikel waren dalende leerprestaties, waarschijnlijk door gebruik van verkeerde leerstrategieën. De vraag die centraal stond: hoe kunnen we leerlingen helpen bij het aanleren van de juiste leerstrategieën?

Op het Praedinius Gymnasium in Groningen zitten veel leerlingen die in de loop van de jaren steeds minder goed gaan presteren. De docenten denken al langere tijd dat een deel van de verklaring kan zijn dat leerlingen vastlopen, omdat ze een beperkt aantal leerstrategieën toepassen die op een gegeven moment niet meer voldoen. Leerstrategieën zijn bepaalde combinaties van doelgerichte leeractiviteiten van de lerende (Van Hout-Wolters, 1992). Verandert de situatie doordat er voor vakken meer of dieper geleerd moet worden, dan weet een aantal leerlingen zich hier geen raad mee en blijft volharden in de al jaren met succes toegepaste strategieën. Hoe kunnen we deze leerlingen helpen bij het aanleren van de juiste leerstrategieën? Omdat mensen wel willen veranderen als de nood-

zaak daarvoor ook duidelijk zichtbaar is (Ajzen, 2007), was onze eerste stap om na te gaan wanneer in de schoolloopbaan leerlingen zelf aangeven dat ze vastlopen vanwege ineffektieve strategieën. Vervolgens hebben we leerlingen uit de betreffende jaarlaag geïnterviewd over welke strategieën ze toepassen. Daarna hebben we vaklessen ontwikkeld waarin het aanleren van effectieve leerstrategieën centraal stond; deze lessen zijn vervolgens geobserveerd en geëvalueerd.

In welke jaarlaag ervaren de leerlingen zelf de grootste problemen?

Om vast te stellen of en wanneer leerlingen vastlopen in het toepassen van leerstrategieën hebben we gebruik gemaakt van de



vragenlijst van Schraw and Dennisson (1994) waarmee metacognitie gemeten wordt. De term metacognitie wordt gebruikt om het vermogen aan te geven van leerlingen om hun eigen cognitieve processen te begrijpen en te sturen (Reeve, 1984). Veel modellen over metacognitie hanteren een cyclus die ingaat op oriëntatie, planning, monitoring en evaluatie. In deze cyclus gaat het dan nadrukkelijk over de gebruikte leerstrategieën. Zo betekent 'planning' het in volgorde plannen van leerstrategieën, en gaat 'evaluatie' in op het gebruik van de gekozen leerstrategieën. In Figuur 1 zijn de verschillende categorieën van de vragenlijst weergegeven.

Uit de vragenlijst van Schraw en Dennisson hebben drie docenten, onder wie twee

Kennis over cognitie:

- Kennis over je eigen vaardigheden, intellectuele capaciteiten en leercompetenties (Declarative Knowledge, DK)
- Kennis over wanneer en waarom je welke strategieën moet gebruiken (Conditional Knowledge, CK)

Regulatie van cognitie:

- Planning (P)
- Informatiemanagement strategie (IMS)
- Monitoren van begrip (M)
- Strategieën om fouten op te sporen (Debugging Strategies)
- Evaluatie (E)

Figuur 1: Indeling categorieën

1	Ik ken mijn sterke en zwakke punten.	DK
5	Ik weet welke informatie het belangrijkste is om te leren.	DK
6	Ik ben goed in het structureren van informatie.	DK
7	Ik weet goed wat de docent verwacht dat ik leer.	DK
8	Ik ben goed in het onthouden van informatie.	DK
14	Ik kan goed bepalen hoe goed ik iets begrijp.	DK
21	Ik verander mijn manier van leren als ik de stof niet begrijp.	DS
11	Nadat ik klaar ben, vat ik samen wat ik geleerd heb.	E
15	Ik vraag mijzelf na het leren af in hoeverre ik mijn doelen heb bereikt.	E
16	Na het maken van een toets kan ik het resultaat goed inschatten.	E
4	Ik begin langzamer te lezen als ik belangrijke informatie tegenkom.	IMS
12	Ik concentreer mij op de betekenis en het belang van nieuwe informatie.	IMS
13	Ik bedenk mijn eigen voorbeelden om informatie meer betekenis te geven.	IMS
17	Ik probeer nieuwe informatie te vertalen in mijn eigen woorden.	IMS
19	Ik vraag me af of wat ik aan het lezen ben te maken heeft met wat ik al weet.	IMS
20	Ik probeer het leren op te delen in kleinere stappen.	IMS
10	Ik bedenk verschillende manieren om een probleem op te lossen en kies vervolgens de beste manier.	M
2	Voordat ik begin met een taak, bedenk ik welke kennis ik nodig heb.	P
3	Ik stel mijzelf doelen voordat ik een taak begin.	P
9	Ik stel mijzelf vragen over de stof voordat ik begin.	P
18	Ik lees voor ik begin aan een opdracht altijd goed wat ik moet doen.	P

Figuur 2: Stellingenlijst leerlingen ingedeeld in de verschillende categorieën. De nummers voor de stellingen corresponderen met de volgorde in het oorspronkelijke artikel.

auteurs van dit artikel, 21 stellingen geselecteerd op basis van relevantie voor de situatie op de eigen school (zie Figuur 2). Deze vragenlijst is aan 447 leerlingen uit zes klassen van alle niveaus voorgelegd. Dit betrof ongeveer 75 % van het totaal aantal leerlingen van de school. Elke stelling correspondeert met een categorie. De categorie 'Conditional Knowledge' is niet opgenomen in de lijst, omdat we niet verwachten dat leerlingen al kennis zouden hebben over het waarom

en wanneer toepassen van leerstrategieën. Dit maakte de lengte van de vragenlijst ook hanteerbaar voor afname in een les.

De stellingen zijn gescoord op een vijfpuntschaal (helemaal oneens – helemaal eens) en de resultaten zijn te zien in tabel 1. Klas 5 blijkt het laagst te scoren op alle onderdelen. Opvallend is dat de leerlingen uit die jaarlaag zichzelf beduidend lager inschatten op het beoordelen van hun eigen kennis (DK).

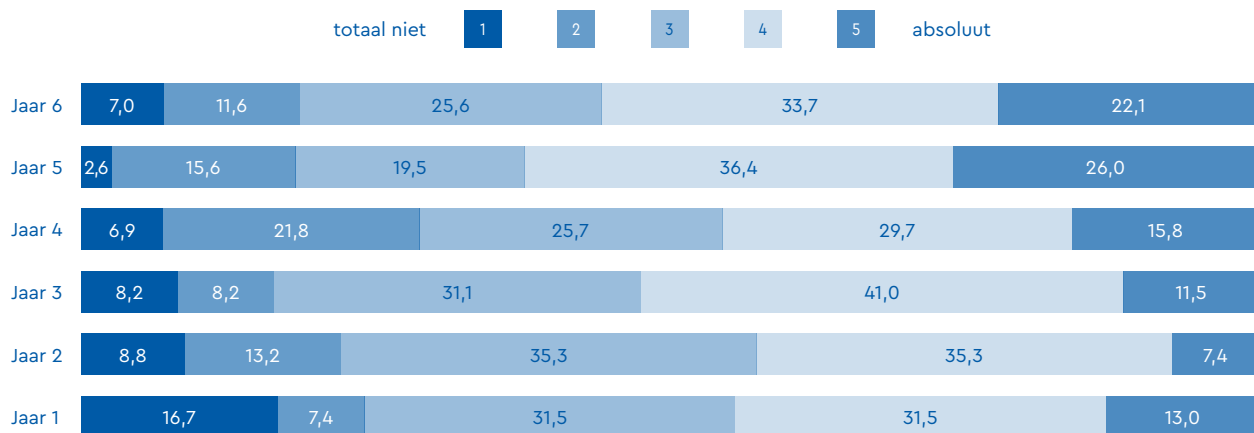
Tabel 1: Resultaten van de vragenlijst met de gemiddelden per categorie.

	Declarative knowledge	Debugging strategies	Evaluation	Information Management strategies	Monitoring	Planning
Algemeen	3,6	3,1	3,0	3,5	2,9	3,1
Onderbouw	3,6	3,1	3,1	3,4	3,0	3,1
Bovenbouw	3,6	3,1	2,9	3,5	2,8	3,0
Jaar 1	3,6	3,1	3,1	3,4	3,2	3,0
Jaar 2	3,7	3,2	3,2	3,4	2,9	3,1
Jaar 3	3,6	3,0	3,1	3,5	3,0	3,2
Jaar 4	3,7	3,3	3,1	3,5	3,0	3,1
Jaar 5	3,3	3,0	2,8	3,3	2,5	2,8
Jaar 1	3,7	3,1	2,9	3,5	2,8	3,0

Ook in het toepassen van leerstrategieën (deels in IMS en E) en in de planning daarvan voorafgaand aan een leertaak (P) voelen de leerlingen in klas 5 zich niet bekwaam. Naast de vragenlijst van Schraw en Dennisson zijn leerlingen ook bevraagd op het ervaren of verwachte nut van het inoefenen van leer-

strategieën tijdens de les (zie figuur 3). Leerlingen in klas 5 lijken hier in vergelijking met de andere jaarlagen het meest voor open te staan. Omdat we in klas 5 de meeste kans op succes vermoedden, besloten we om verder in te zoomen op het gebruik van leerstrategieën in klas 5.

Motivatie: Vind je het nuttig om tijdens de les verschillende manieren van leren te oefenen?



Figuur 3: Resultaat van inventarisatie jaarlagen.

Welke leerstrategieën passen leerlingen in klas 5 toe?

Leren voor school is iets dat de leerlingen al sinds de basisschool doen en leerlingen passen dus ook al een hele tijd leerstrategieën toe die vaak niet effectief zijn, zoals herlezen, onderstrepen en een samenvatting maken door zinnen uit het boek over te schrijven. Deze strategieën zijn simpel om te gebruiken en kosten niet veel moeite of tijd. Ze zorgen echter wel voor een gevoel van herkenning dat onterecht geassocieerd wordt met diepgaand leren, terwijl dit in de realiteit niet gebeurt. Dit effect heet ook wel *perceptual fluency* (Bjork, 2011). Extra gevaarlijk bij het gebruik van deze strategieën is dat er geen noodzaak is om deze strategie te veranderen. Volgens de leerling ligt het niet behalen van de beoogde resultaten niet aan het gebruik van deze strategieën maar aan andere oorzaken. Zo blijft de leerling deze strategieën toepassen en is de verandering ten opzichte van de vorige leersessie minimaal. Docenten herkennen dit verschijnsel wel doordat er bijvoorbeeld op een herkansing geen verbetering is van resultaat.

Om vast te stellen welke leerstrategieën leerlingen gebruiken, werd een viertal leerlingen uit klas 5 geïnterviewd nadat ze voor scheikunde hadden geleerd voor een toets: kun je vertellen hoe je het hoofdstuk hebt geleerd? Leg uit wat je precies hebt gedaan.

Tabel 2 geeft de door de leerlingen genoemde leerstrategieën weer, waarbij onderscheid is gemaakt tussen leerlingen die vaak meedoen aan olympiades (groep 2) en leerlingen die dat niet doen (groep 1). Olympiades zijn jaarlijkse wedstrijden waaraan leerlingen uit de bovenbouw van de havo en het vwo kunnen deelnemen. Ons vermoeden is dat leerlingen die daaraan meedoen uit zichzelf effectiever gebruik maken van leerstrategieën. Als de

leerstrategieën vallen binnen de bekende zes strategieën voor effectief leren (*Downloadable Materials — The Learning Scientists*, z.d.) zijn ze donderblauw gekleurd. Vallen de strategieën onder 'perceptual fluency' dan zijn ze lichtblauw gekleurd. Heeft de strategie een blauwe kleur, dan is de informatie van de interviews te beperkt om in te schatten of de strategie wel of niet effectief is.

Uit tabel 2 blijkt dat leerlingen in klas 5 volop strategieën gebruiken, waarbij we een verschil zien tussen groepen 1 en 2. Beide groepen maken gebruik van niet-effectieve leerstrategieën (doorlezen, samenvatting overnemen), maar groep 2, de olympiade-groep, maakt gebruik van meer leerstrategieën waarbij de effectievere leerstrategieën ook nog eens een groter gedeelte zijn van het totaal (selectie van informatie, voorleggen van ideeën aan derden).

Kunnen we een les ontwerpen waarbij leerlingen van klas 5 expliciet weet krijgen van effectieve strategieën?

Specifiek voor klas 5 hebben we lessen ontworpen waarin het gebruik van de juiste leerstrategieën gekoppeld werd aan de vakinhoud waarin ook ingegaan werd op wanneer je welke leerstrategie gebruikt. Dit sluit aan bij de zienswijze van Patrick Sins (2023) die ervoor pleit dat leraren hun strategie-instructies integreren met de stof die ze tijdens de les aan bod laten komen. Wat we in de les wilden proberen is leerlingen hun strategie te laten wijzigen in effectieve strategieën. Om gedrag te veranderen is volgens het 'reasoned action model' de eerste stap het duidelijk maken van de misvattingen rondom het huidige gedrag (Ajzen, 2007). Dit alles maakte dat we de volgende ontwerpeisen op de les hebben toegepast:

Tabel 2: Leerstrategieën van leerlingen die meedoen aan olympiades (groep 2) en die dat niet doen (groep 1).

tekst = leerstrategieën die als effectief bekend staan.

tekst = leerstrategieën die als ineffectief bekend staan.

tekst = informatie van de interviews is te beperkt om in te schatten of de strategie wel of niet effectief is.

Leerstrategieën leerlingen groep 1

Leerstrategieën leerlingen groep 2

Focus op vetgedrukte begrippen	Aantekeningen van de lessen bijhouden
Opdrachten maken naar aanleiding van de rekenvoorbeelden	Vergelijking tussen les en boek maken en zo selecteren wat belangrijk is (2x)
Samenvatting uit het boek overnemen	Begrippen die onduidelijk zijn onderzoeken of navragen bij een externe bron
Stappenplannen overschrijven	Veel opgaven maken inclusief de oefenparagraaf
Beperkte tijd voor opgaven	Examenopdrachten opzoeken en maken
Zelf selectief zijn in de opgaven (te moeilijk niet doen)	Schakelen tussen opdracht en tekst
Alles doorlezen (2x)	Films online als bepaalde onderdelen nog niet helemaal duidelijk zijn
Keuze voor opdrachten verder redelijk a-specifiek	Bepalen welke tekst belangrijk is
Opdrachten laatste paragraaf maken	Zelf selectief zijn in de opgaven (zodat moeilijke opgaven ook lukken)
Bijbehorende reactie noteren in andere kleur	Bepalen welke opdrachten 'toetswaardig' zijn en die oefenen (samenvattende paragraaf)
Aandacht voor bijzondere vormgeving b.v. opsomming	Makkelijke opdrachten overslaan
Alleen moeilijkere rekenvoorbeelden bekijken	Uitgewerkte voorbeelden overnemen (makkelijke rekenvoorbeelden niet)
	Samenvatting overnemen
	Reactievergelijking opschrijven
	Stappenplan bestuderen
	Werken met kleuren
	Reproductieve info uit het hoofd leren
	Overzicht maken

1. Expliciete instructie toepassen waarin veel toegepaste niet-efficiënte leerstrategieën en efficiënte leerstrategieën worden behandeld in relatie tot de vakinhoud.
2. Een situatie creëren waarin leerlingen uit bovengenoemde groepen 1 en 2 zoveel mogelijk gemengd zijn.
3. Duidelijk maken waarom een bepaalde strategie effectief of niet effectief is (misvattingen duiden).

De les is gegeven voor de vakken scheikunde en Engels. Voor beide lessen zijn de voorbeelden van strategieën aangepast aan het vak. De lessen zijn geobserveerd door drie docenten en een vakdidacticus en nabesproken.

De ontwikkelde les

De les begon met een uitleg van de docent over de werking van het lange- en kortetermijngeheugen gekoppeld aan het effect van bepaalde strategieën. De leerlingen werden ingedeeld in groepjes waarbij leerlingen uit bovengenoemde groepen 1 en 2 waren gemengd. In hun groepje bespraken de leerlingen hoe ze voor de komende toets een hoofdstuk wilden gaan leren. Daarna werden ze geconfronteerd met een lijst van inefficiënte en effectieve leerstrategieën (gebaseerd op *Downloadable Materials — The Learning Scientists*, z.d.), gecombineerd met een aantal concrete vormen die reeds in eerdere lessen aan bod waren gekomen. Met deze gegevens werd hun gevraagd om een nieuwe aanpak voor de komende tijd te bedenken. De bedachte aanpakken werden klassikaal besproken.

In de nabespreking bleek dat het mengen van de twee groepen leerlingen (wel/niet olympiades) een positief effect te hebben op het proces in de groepjes. De observanten vonden de inbreng van de ervaringen van de leerlingen uit groep 2 (de Olympiadeleerlingen) een verdiepende werking hebben binnen de groepjes. Belangrijkste bevinding was verder dat ondanks dat in eerdere vaklessen al aandacht was besteed aan bepaalde strate-

gieën de communicatie binnen de groep leerlingen over de uiteindelijke door hen toegepaste strategieën wat oppervlakkig bleef (je doet eerst dit en dan dat, klaar).

Conclusie en discussie

De hoofdvraag was: hoe kunnen we leerlingen helpen in het aanleren van de juiste leerstrategieën? Hoewel het eerste deel van de ontwikkelde les de leerlingen zeker inzichten opleverde, werd ook een bepaalde oppervlakkigheid geconstateerd. Dit kan er mee te maken hebben dat hoe meer het gaat over algemene strategieën, hoe minder concreet het wordt, en hoe oppervlakkiger het blijft. Verdieping zou kunnen plaatsvinden als een bepaalde strategie rechtstreeks op een specifieke leertaak toegepast zou kunnen worden. Kirby (1984) maakt ook wel onderscheid tussen micro- en macro-strategieën, waarbij micro-strategieën meer taakspecifiek zijn en aansluiten bij specifieke kennis en vaardigheden en macro-strategieën algemener van aard zijn. Micro-strategieën zijn over het algemeen beter doceerbaar. Dit wordt ondersteund door onze bevindingen. Het tweede gedeelte van de les zou beter een concrete toepassing van een strategie kunnen worden op een gedeelte van de leerstof. Bijvoorbeeld dat leerlingen elkaar bevragen op een theoretisch onderwerp. Dit zal een vervolgvorm zijn van het auctorat.

Bij het ontwikkelen van de les hebben we ons op basis van de resultaten van de vragenlijst gericht op de vijfde jaarlaag. Het is echter aannemelijk dat leerlingen in andere jaarlagen ook inefficiënte leerstrategieën gebruiken. Omdat de leerlingen hun eigen metacognitie inschatten via een vragenlijst, wordt dat niet direct duidelijk, wat ons stimuleert om te zoeken naar andere onderzoeksaanpakken. Daarnaast willen we in andere jaarlagen gaan kijken of en wanneer leerlingen het nut van het gebruik van andere leerstrategieën inzien. Voor het vervolg zou het interessant zijn om een soort van leerlijn te ontwikkelen. Een combinatie met lesinhouden lijkt daarbij voor de hand te liggen.

Voorbeelden van ineffektieve strategieën:

- Het maken van samenvattingen met het boek erbij
- Het doorlezen van de hele tekst
- Overslaan van opgaven omdat het niet lukt
- Markeren

Voorbeelden van effectieve strategieën

Wat	Hoe werkt het?	Wanneer pas je het toe?
Voorkennis ophalen	Bedenk welke voorkennis nodig is en leer met onderstaande strategieën deze voorkennis als dit nodig is.	Bij de start van het leerproces
Conceptmap	Je maakt een overzicht van begrippen en verbindt die met elkaar. Bij de verbindingen geef je ook met een woord aan hoe het verband is.	Bij de start van het leerproces
Retrieval practice	Je probeert met het boek dicht de kernbegrippen te herinneren (het gaat om terughalen van kennis, andere manieren zijn ook mogelijk).	Nadat je een overzicht hebt van het hoofdstuk
Dual coding	Combineer beeld en tekst. Ga op zoek naar afbeeldingen en probeer die te verklaren. Kijk in de tekst of het klopt.	Nadat je een overzicht hebt van het hoofdstuk
Verwerking	Probeer niet alles te lezen maar maak verbanden, leg het uit aan jezelf of anderen, stel jezelf vragen. Vergelijk ideeën met elkaar.	Als je de stof intensief bestudeert
Concrete voorbeelden	Ga op zoek naar voorbeelden (opgaven bij de stof, uitgewerkte voorbeelden in het boek, uitgereikte opgaven) en werk ze uit. Leg voorbeelden aan elkaar uit.	Aan het einde van je leerproces
Terugblikken	Welke manieren werkten en welke niet. Waardoor komt dat?	Aan het einde en eventueel na de toets

Literatuur

Ajzen, I., Albarracin, D., & Hornik, R. (2007). *Prediction and Change of Health Behavior: Applying the Reasoned Action Approach*. Psychology Press.

Bjork, E. & Bjork R. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning *Psychology and the Real World: Essays Illustrating Fundamental Contributions to Society*, 2 (2011), pp. 59–68

Downloadable materials — *The Learning Scientists*. (z.d.). The Learning Scientists. <https://www.learningscientists.org/downloadable-materials>

Hout-Wolters van, B. (2023). Leerstrategieën meten. Soorten meetmethoden en hun bruikbaarheid in onderwijs en onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 86(2), 110–129.

<https://pedagogischestudien.nl/article/view/14408>

Kirby, J. R. (1984). *Cognitive strategies and educational performance*, London & New York, Academic Press.

Reeve, R. A., & Brown, A. L. (1984). *Metacognition Reconsidered: Implications for Intervention Research*. Technical Report No. 328. <https://eric.ed.gov/?id=ED249484>

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>

Sins, P. (2023). *Zelfregulerend leren gaat niet vanzelf* (1ste editie), Rotterdam, Hogeschool Rotterdam Uitgeverij. <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/globalassets/onderzoek/kcto/lectoren/openbare-les-patrick-sins.pdf>



Alex van den Berg is auctor bij Openbaar Onderwijs Groningen rondom het thema 'Hoge verwachtingen' en docent scheikunde op het Praedinius Gymnasium in Groningen. Daarnaast werkt hij als vakdidacticus scheikunde op de Rijksuniversiteit Groningen.
a.vandenberg.praedinius@o2g2.nl

Tom Drukker is projectleider van het Auctoraat en Primoraat bij Openbaar Onderwijs Groningen, leraar maatschappijleer en kwartiermaker bij de Stichting Auctoraten en voor de Primoraten. Daarnaast draagt hij regelmatig bij aan leidraden van het NRO.
T.Drukker@o2g2.nl

Ron Delker is docent Engels op het Praedinius Gymnasium en kringlid van het auctoraat. In deze rol begeleidt hij studenten bij Lesson Study en werkt hij mee aan onderzoek in de lespraktijk.
r.delker.praedinius@o2g2.nl



Leerlingen van het Praedinius tijdens extra-curriculaire activiteiten zoals een Olympiade.

Column

Hoe zie je wat je hebt te zien?

Hans is slechtziend. Het liefst praat hij daar niet over. Hij wil gewoon Hans zijn en erbij horen. Ondertussen is dat niet eenvoudig. Het valt op dat hij slecht ziet, wat wordt versterkt doordat hij er niet over wil praten. Acceptatie is voor Hans een lastig proces. Zijn verhaal heeft mij laten zien wat ik heb te zien.

Het welzijn van Hans houdt mij bezig. Ik zie als zijn docent graag dat hij voelt er daadwerkelijk bij te horen. Elke keer kijk ik opnieuw wat werkt. De ene keer wissel ik een paar woorden, de andere keer geef ik een schouderklopje. Vaak beschouw ik hem, van een afstandje, om te zien hoe hij zich tot anderen verhoudt. Op een ander moment komt hij naar mij toe. Langzamerhand leer ik dat ik zijn vragen niet kan oplossen. Ik kan er voor hem zijn, elke dag op een andere manier, en bijdragen aan zijn welzijn.

Om Hans in zijn welzijn te ondersteunen hebben we, als schoolgemeenschap, samen op te trekken. Het verdient structurele en expliciete aandacht; is een *traag* proces. Samen optrekken richt zich niet alleen op docenten, maar op het systeem rondom de leerling: van bestuurder tot de leerling zelf. Samen zijn wij het systeem. Het is *relationeel denken en handelen*. Elke actie genereert een reactie. Elke handeling kan een ander tot voorbeeld zijn.

Wanneer je je richt op het welzijn van leerlingen kijk je naar de ervaring van alle betrokkenen. Wat is jouw ervaring met welzijn? Hoe bepaalt jouw overtuiging jouw handelen? Welke definitie geven we als schoolgemeenschap aan 'welzijn'? Een proces met *ruimte* voor dialoog, *doelbewust* zoekend naar *verschillen* en waarin *weerstand wordt geboden aan tijdsdruk* en *verregaande standaardisering*. Om vanuit *ruimte* samen patronen te onderbreken of zelfs te doorbreken. *Dat is onze morele verantwoordelijkheid*.

Het gebruik van onderzoeksmethodieken in het lectoraat *Opvoeden en (op)leiden naar duurzaam en democratisch samenleven*, als fenomenologisch onderzoek, de Actor Network Theory en Utopia as Method maken bewust. Bewust van wie je bent en hoe je, zoals hierboven, naar welzijn kijkt. Bewust ook van mechanismen die je handelen bepalen als 'morgen moet dit opgelost zijn', 'we laten geen minuut onbenut'. Vanzelfsprekend tonen we hierbij onze goede bedoelingen. Kijk verder, dan gebruikelijk.... voorbij het gewone. We hebben eerst na te denken: voor welke vragen staan we? Wat zijn goede vragen? Het is namelijk de vraag wat een probleem of wat goed benutte tijd is. Dat *veranderen ten goede* een zaak van lange adem is, is overigens geen vraag meer.

Problemen oplossen, onderwijs verbeteren, het is complex. Die complexiteit kan ons verlammen. 'Het wordt toch nooit wat...' 'Hier ga ik niet op wachten...' Deze gedachten hebben we te onderbreken. *Denk en handel vanuit wat kan zijn*. Elke stap in een traag proces is er één. Al is het de gezamenlijke afspraak om in elke les even contact te zoeken met Hans, hem even te zien. Volharden in het geven van aandacht en het genereren van geduld geeft hoop en komt ons onderwijs ten goede.

José Middendorp,
lector Opvoeden en (op)leiden naar duurzaam en democratisch samenleven



Kennis maken van ervaringen opgedaan met leerlingacteurs

De bijdrage van de LATA-training aan praktijk- kennisontwikkeling van aanstaande leraren

Ervaringen worden gevormd door te handelen en de gevolgen van dat handelen te ondervinden. Leren van ervaringen doe je door erop te reflecteren. In dit bewustwordingsproces neem je je gedrag en dat van anderen onder de loep (Dewey, 1933). Studenten van het LIO-netwerk van de opleidingsschool School of Education krijgen de mogelijkheid om met leerlingen die zijn opgeleid tot trainingsacteurs (LATA-trainingen) concrete ervaringen op te doen. Dragen deze ervaringen bij aan de ontwikkeling van de praktijkkennis van deze studenten? Nemen ze opgedane kennis ook mee naar hun praktijk?



Anne wil graag de aandacht pakken en vasthouden in de les, Joshua wil met confronterende situaties om kunnen gaan en Emma wil ingaan op ordeverstoringen en tegelijkertijd overzicht houden. Dit zijn voorbeelden van concerns van studenten tijdens hun afstudeerstage van de lerarenopleiding. Deze concerns zijn geschikt om als casus in te brengen in een intervisienetwerk, maar ook om mee aan de slag te gaan in een training met leerlingen die zijn opgeleid tot trainingsacteurs. Dit is precies wat er gebeurt binnen de

opleidingschool School of Education (SofE), waar studenten in hun LIO-netwerk uitdagende lessituaties in een veilige omgeving met hun eigen leervragen kunnen oefenen met en feedback krijgen van leerlingacteurs. Studenten zijn positief over de training: ze leren hun gedrag en dat van leerlingen onder de loep te nemen, het geeft hun inzicht in het eigen handelen en hoe dat handelen wordt ontvangen door leerlingen (Walsma, 2023). Ze lijken daarmee op het moment van de training zelf waardevolle ervaringen op te doen.

Beschrijving en effectieve kenmerken LATA-training

De LATA-training, ontworpen door Karen Oosterink (TeenWork Trainingen sinds 2008), richt zich op klassenmanagement en gespreksvoering, en het versterken van de (persoonlijke) praktijkkennis van een student te midden van een groep (studenten) in de context van hun beroep. Dit maakt de individuele ervaring ook de ervaring van de LIO-groep (Visscher et al., 2024).

Studenten oefenen met een eigen leervraag die ze in een situatie met leerlingen uitspelen. Tijdens de training wordt zoveel behandeld als de student na de training kan toepassen in de eigen praktijk, waar in principe ruimte is om met het geleerde aan de slag te gaan (Galan, 2015).

Studenten krijgen direct feedback van de leerlingen. Door de feedback van de leerlingen krijgen studenten beeld bij hun eigen handelen en het effect daarvan op leerlingen, en dat zien ze ook bij hun medestudenten (Moon, 2013).

De leerlingen zijn getraind om te acteren, te observeren en feedback te geven. Ze zijn bekend met onderwerpen als lichaamstaal, de Roos van Leary, vaardigheden die bij orde houden horen, actief luisteren, en non-verbale communicatie. De feedback van de leerlingen wordt besproken en geduid onder aanvoering van de LATA-trainer en opgedane inzichten kunnen studenten direct toepassen in een nieuwe oefensituatie waarmee een nieuwe ervaring ontstaat. Zowel tijdens de training als erna in het intervisienetwerk ontvangen studenten coaching (Visscher et al., 2024).

Maar nemen ze na afloop van de training opgedane kennis ook mee naar hun lespraktijk? Met andere woorden, in hoeverre dragen deze ervaringen bij aan de ontwikkeling van de praktijkkennis van deze studenten? Deze vraag staat centraal in dit artikel.

Leren aan de hand van ervaringen

Binnen de opleidingsschool SofE hebben de aangesloten scholen ieder een intervisienetwerk voor studenten waarin ze gezamenlijk leren aan de hand van het delen van ervaringen. De werkwijze van de SofE gaat uit van de principes van realistisch opleiden en integratief leren (Korthagen et al., 2001), waarbij wordt uitgegaan van de leervragen/concerns van de leraar in opleiding. Studenten worden gestimuleerd om over zichzelf na te denken

in relatie tot hun ervaringen in hun lespraktijk. Van daaruit maken ze de koppeling met de theorie 'uit de boeken' (theoretische kennis) en passen deze toe in de eigen praktijk, waardoor hun praktijkkennis (persoonlijke kennis, vaak 'tacit'/ impliciet of stilzwijgend genoemd) zich ontwikkelt. Onder praktijkkennis verstaan we hier een geïntegreerd geheel afkomstig uit verschillende bronnen, zoals vakdidactiek, onderwijskunde, pedagogiek en is geworteld in het lesgeven zelf.

Welke praktijkkennis iemand heeft, verschilt van persoon tot persoon en is afhankelijk van eerdere ervaringen (Verloop et al., 2001). In het LIO-netwerk wordt op verschillende manieren ruimte geboden om in te gaan op de leervragen, via intervisie maar ook via de LATA-training (zie kader). Als vervolg op

Walsma (2023) zijn we benieuwd in hoeverre de LATA-training bijdraagt aan de praktijkkennisontwikkeling van LIO's. We hebben gezocht naar een model voor kennisontwikkeling en laten ons in dit artikel inspireren door het SECI-model van Nonaka en Takeuchi (1995).

SECI-model

Het SECI-model is oorspronkelijk ontwikkeld om succesvolle kenniscreatie binnen organisaties te beschrijven. Het is gebaseerd op twee, hierboven al genoemde, soorten kennis, namelijk expliciete en 'tacit' kennis. Daarnaast op vier kenniscreatieprocessen: socialiseren, externaliseren, combineren en internaliseren. Dit zijn sociale processen die in interactie tussen deelnemers van een bepaalde groep gebeuren. Bij *socialiseren* gaat om het delen van impliciete kennis in de werkpraktijk zelf. In de situatie van een LIO is dat bijvoorbeeld het socialisatieproces op de stageschool, het meelopen, observeren en praten met de eigen ervaren werkplekbegeleider. Voor de LATA-training in de context van het intervisienetwerk richten we ons op de drie andere processen.

Bij *externaliseren* wordt impliciete kennis omgezet in expliciete kennis. Tijdens de LATA-trainingbijeenkomst gebeurt dit met name wanneer een situatie en de reactie van de student erop worden uitgespeeld. Direct erna reflecteert de student erop, en wordt het handelen besproken en van feedback voorzien door de leerlingen. De op deze wijze geëxpliciteerde kennis wordt in de LATA-trainingsgroep gedeeld en kan de basis vormen van nieuwe kennis.

Bij *combineren* wordt de geëxpliciteerde kennis in relatie gebracht met andere expliciete kennis, bijvoorbeeld theoretische kennis of expliciete praktijkkennis van collega's, om beide te versterken en uit te breiden. Er kunnen bijvoorbeeld bronnen worden verzameld op het gebied van het thema, die ook door andere studenten gebruikt kunnen worden.

Bij *internaliseren* wordt expliciete kennis individueel weer omgezet naar impliciete kennis door het in de praktijk te gaan doen. Deze kennis kan dan weer onderdeel worden van de tacit kennisbasis van een individu.

Met deze drie processen als bril kijken we naar de opgedane leerervaringen van LIO's tijdens de LATA-training aan de hand van de volgende drie vragen:

1. Externaliseren: In hoeverre expliciteren studenten hun impliciete kennis?
2. Combineren: In hoeverre wordt de geëxpliciteerde kennis uit de LATA-training gecombineerd met andere expliciete kennis tot nieuwe expliciete kennis?
3. Internaliseren: In hoeverre nemen studenten nieuwe expliciete kennis mee naar hun praktijk?

Onderzoek

Om antwoord te krijgen op deze vragen hebben we data verzameld bij 33 studenten van de SofE die een LATA-training hebben gevolgd in de context van hun LIO-netwerk in het schooljaar 2023-2024. De LIO-studenten zijn via een vragenlijst met zowel meerkeuze als open vragen bevraagd over hun ervaringen tijdens de training en naar de verwerking ervan. Tevens zijn er bij vijf studenten diepte-interviews afgenomen waarin specifiek gevraagd is naar de wijze waarop er in het LIO-netwerk aandacht was voor de training en naar de doorwerking van de leerervaring in de eigen praktijk. Specifiek ten behoeve van vraag 2 zijn drie schoolopleiders, leiders van de LIO-netwerken, geïnterviewd over hoe zij de opgedane ervaringen inbedden in hun netwerk.

De werkwijze in het netwerk was dat de schoolopleiders op vooraf vastgestelde momenten twee LATA-trainingen in hun LIO-netwerk inplannen. De studenten werden vooraf geïnformeerd over de aanpak en de mogelijkheden die daardoor worden aangeboden. Tijdens de eerste training stond klassenmanagement centraal. Voor de tweede training konden de studenten kiezen uit klassenmanagement of gespreksvoering.

Sommige opleiders vroegen hun studenten een eigen casus voor te bereiden, anderen werkten vanuit een vast gegeven, bijvoorbeeld de eerste vijf minuten van de les.

Resultaten

Expliciteren van impliciete kennis

De impliciete kennis van de studenten wordt zichtbaar en daarmee expliciet gemaakt in het handelen van de student in de trainingssituatie. De trainingsacteurs (de leerlingen) geven vervolgens woorden aan hoe dat handelen wordt ervaren via de feedback die ze geven. Studenten kunnen die feedback gebruiken in nieuwe handelingsmogelijkheden die ze direct kunnen uitproberen door de situatie opnieuw uit te spelen. Zo ervaren de studenten hoe ze nieuwe expliciete kennis toepassen en welk effect dat heeft.

Overigens waren niet alle studenten even positief. Het opnieuw uitspelen van de situatie voelde voor een enkele student als aangeleerd (nep)gedrag. Ook gaf een student aan het soms lastig te vinden de feedback aan te nemen, omdat het niet de eigen leerlingen waren of omdat de feedback niet als 'echt' voelde maar meer als een aangeleerde manier om feedback te geven.

Een student vertelt

En tijdens de netwerken met de schoolopleider wordt er vaak verteld, OK, ik heb zo gehandeld, maar je hebt er niet echt een beeld bij. Dus je krijgt een koppeling van OK, we hebben in de afgelopen weken casussen met elkaar besproken, hebben we situaties met elkaar gedeeld – tips en tops aan elkaar gegeven en nu krijg je een beeld van OK, zo past hij dat toe in zijn les. En dan kun je kijken bij jezelf, oh dat past heel erg bij mij, of dat past heel erg niet bij mij en daar kun je dan vergelijkingen in trekken. Dus een beetje kijken bij andere docenten, maar dan in een hele grote groep.'

Een student vertelt

'Ik vond het gewoon ook heel relaxed dat je gewoon kon oefenen. Bij jouw eigen klassen oefen je ook dingen en daar kan je feedback op vragen, 'wat vond je nou van vandaag?'. Maar hier is het echt, je oefent zo'n klein stukje en in zo'n klein stukje kan zoveel feedback op gegeven worden. Nou daar neem je dan ook echt de tijd voor om zo'n stukje te analyseren. Dus dat.'

Combineren van geëxpliciteerde kennis uit de LATA-training met andere expliciete kennis

De schoolopleiders bespraken de LATA-training na in het netwerk, al kon dit door omstandigheden soms wel een paar weken na de training zijn. De opleiders vroegen de studenten dan met name in algemene termen naar hun ervaring, naar wat hen bij is gebleven en hoe ze hun ervaring meenamen in hun eigen praktijk. Sommige opleiders vroegen studenten te reflecteren, anderen dachten dat de doorwerking van de ervaring dusdanig krachtig is dat het geen expliciete actie behoeft. Verder kwamen ze terug op de LATA-training als er thema's werden aangeroerd die ook naar voren kwamen tijdens de LATA-training. Ook in de individuele begeleiding van een student refereerden ze eraan.

Studenten geven zelf aan dat ze graag ruimte hadden willen hebben voor directe reflectie aansluitend op de LATA-training zelf. Tijdens het netwerk hadden ze graag meer tijd gehad om met elkaar over de ervaring te spreken om van elkaars situatie te leren en om het perspectief van de toeschouwer als onderdeel van de ervaring meer te benutten. Ook hadden ze de verwerking van LATA vaker terug willen laten komen om de leerervaringen en de toepassing in de praktijk levend te houden.

Koppelen van de ervaring aan theoretische kennis deden schoolopleiders vrijwel niet. Studenten gaven zelf aan dat dat wel bevorderend zou zijn geweest voor een verdere



verwerking/verdieping van hun leerervaring. Ook hadden studenten wel meer willen ingaan op de theorie waarop de leerlingen hun feedback baseren.

Nieuwe expliciete kennis mee naar de praktijk

De meeste studenten gaven aan met andere ogen te kijken naar de leerlingen, zich meer in te kunnen leven in het perspectief van de leerling. Ze zijn zich bewuster geworden van hun eigen handelen en hoe dat handelen invloed heeft op hoe zij pedagogisch handelen. In de diepte-interviews gaven studenten aan dat zij zich bewust werden van oogkleppen die ze ophadden, van vooroordelen ten opzichte van bepaalde leerlingen, de valkuilen waar ze in traptten, de waarde van iets wel of niet doen, bijvoorbeeld het uitspreken van verwachtingen en het verbinden van consequenties aan waarschuwingen.

De meeste studenten gingen met een duidelijke leervraag de LATA-training in. Hoe gericht die vraag was, hoe gericht de student dit kon oefenen, hoe meer effect dit had op de inzichten die de student meenam naar de eigen lespraktijk. Sommige studenten die niet met hun eigen leervraag aan de slag konden, gaven aan wel te leren van de ervaring van de medestudenten en wat ze er in hun lespraktijk aan zouden kunnen hebben. Wat zeer sterk naar voren kwam was dat de studenten een beter beeld hebben gekregen van elkaar en daardoor ook meer bij elkaar konden aansluiten in de bespreking van de LATA-training en in het netwerk.

Een LIO-student vertelt

'Ik realiseerde me dat als ik me richt op de ordeverstoorder en daar (alle) aandacht aangeef, de leerlingen die wel 'gewoon aan de slag gaan' over het hoofd zie... dat ik die stap vooruit de klas in wil zetten en dat ik dan direct de stap achteruitzet – nee, eerst die scanner aan – eerst zien wat er gebeurt.

Conclusie en aanbevelingen

In dit artikel hebben we met het SECI-model van Nonaka en Takeuchi (1995) naar de LATA-training in de context van het intervisienetwerk gekeken, en met name naar de rol van impliciete en expliciete kennis. We zagen dat studenten zich met name bewuster waren geworden van hun eigen pedagogische handelen in relatie tot leerlingen.

Tegen de achtergrond van het gebruikte model denken we dat de processen van *externaliseren* en *combineren* mogelijk versterkt kunnen worden, zodat er voor de studenten wellicht meer te *internaliseren* valt door:

- studenten beter te begeleiden bij het verwerken van de ervaring, door die ervaring te beschrijven, te analyseren met hulp van andere perspectieven waaronder theorie, en mogelijke vervolghandelingen te plannen (Dewey, 1933);
- onderlinge uitwisseling en reflectie aansluitend op de training te organiseren om het perspectief van de ander ruimte te geven;
- theoretische kennis gerelateerd aan de concerns aan te bieden met werksopdrachten gericht op verdieping en beter begrip van de ervaring; dit kan studenten tevens stimuleren na te denken over vervolgvragen die ze niet altijd duidelijk voor ogen hebben;
- tijdens het netwerk stelselmatiger terug te komen op de opgedane LATA-ervaringen, bijvoorbeeld of studenten inmiddels dieper begrip hebben gekregen van hun concern, of het studenten lukt hun inzichten in de praktijk te brengen, of ze eventuele vervolgvragen hebben.

In de School of Education is naar aanleiding en op basis van dit onderzoek een groep opleiders gestart met het ontwerpen van LATA als didactiek voor het intervisienetwerk van komend schooljaar. Met de inzet van LATA-didactiek wil de School of Education de ervaring van de student centraal stellen en de nadruk leggen op een bewustwordingsproces om zichzelf te zien binnen de beroepscontext, niet alleen in het leerproces

zelf, maar ook in de formele afronding ervan. De huidige toetsvorm vraagt om kritisch te reflecteren op de bekwaamheidseisen en dat te ondersteunen met bewijzen. Hierbij voelen studenten niet altijd de ruimte om vanuit eigenheid te reflecteren, omdat ze zich zorgen maken over 'wat de opleiding van hen wil horen'. Door de ervaringen van de student een centralere plek in het leerproces te geven wordt er kennis gemaakt van de ervaring die daarna nog heel vaak opnieuw begrepen kan worden.

Een schoolopleider zegt
'Wat ik deze studenten gun in de hele storm van de lerarenopleiding zijn gewoon pareltjes van momenten die ze meenemen, in naar mijn beleving en volle overtuiging, dat als het werkelijk een pareltje is, dan betaalt die over 40-50 jaar werken nog uit. Dat is volgens mij hoe leren werkt.'

Literatuur

- Dewey, J. (1933). *How we think*. D.C. Heath.
- Galan, K. (2015). *Trainen met de methode van Karin de Galan*. THEMA.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Routledge.
- Moon, J. A. (2001). *Short courses & workshops : improving the IMPACT of learning, training & professional development*. Routledge.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford University Press
- Oosterink, K. (2024). *Teenwork, Specialist in trainingen met jongeren en Ontwikkelaar van de methodiek 'jongeren als training-sacteur'*. Geraadpleegd op 28 augustus 2024 op <http://www.TeenWork.nl/>
- School of Education (2021). *Onze manier van opleiden*. Visiedocument.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International journal of educational research*, 35(5), 441-461.
- Visscher, A. (2023). *Al die leerkracht-professionalisering, heb dat nou wel zin?* Research ED, geraadpleegd op 28 augustus 2024 op <https://researched.eu/2024/01/11/blog-van-de-maand-nr-5-adrie-visscher>
- Walsma, E.M. (2023). Werken met leerlingen als trainingsacteurs. *Didactiek voor Vak en Beroep*, 3, 46 – 53. NHL Stenden Hogeschool.

Evie Walsma (1971) studeerde Engelse Taalen Letterkunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. In 1997 behaalde zij haar eerste-graads bevoegdheid Engels aan diezelfde universiteit. Ze was werkzaam als docente Engels (vmbo, havo, gymnasium, HBO) en als projectleider van *Stepping Stones*. Sinds 2009 werkt ze als lerarenopleider aan NHL Stenden Hogeschool en als instituutopleider voor Piter Jelles en in de opleidingsschool School of Education. Ze was van 2019 t/m 2024 lid van de kenniskring van het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep van NHL Stenden Hogeschool.
evie.walsma@nhlstenden.com

Siebrich de Vries is lector Leven lang ontwikkelen in het voortgezet onderwijs bij het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep van NHL Stenden Hogeschool, en tevens werkzaam bij de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen.
siebrich.de.vries@nhlstenden.com

*Werken met beroepsproducten bij
de module Onderzoekend Vermogen*

Bruggen bouwen tussen opleiding en praktijk

De Master Lerarenopleiding Nederlands van NHL Stenden Hogeschool bevat sinds een aantal jaren een groot onderdeel praktijkgericht ontwerponderzoek dat wordt afgerond met een eindverslag. Veel studenten gaven echter aan dat ze de praktische relevantie van het onderzoek en eindverslag niet inzagen. Om het onderzoek relevanter voor student, opleiding en werkveld te maken, zijn we sinds collegejaar '23-'24 gaan werken met zogenaamde beroepsproducten. Hiermee beoogden we ook de kans op doorwerking van het onderzoekend vermogen in de praktijk te versterken. In dit artikel doen we verslag van onze ervaringen met het werken met beroepsproducten in de ontwikkeling van het onderzoekend vermogen in de lerarenopleiding.



Sinds een kleine tien jaar maakt het uitvoeren van onderzoek deel uit van de curricula van de lerarenopleidingen (Rozendaal et al., 2023). In eerste instantie werd onderzoek in het hbo daarbij gevormd naar het academische onderzoek dat vooral aan universiteiten uitgevoerd wordt. Studentleraren voerden een individueel, methodologisch grondig onderzoek uit in hun praktijk, waarbij theoretische kennis een belangrijkere rol speelde dan praktijkkennis. Daarbij bood het uitgevoerde onderzoek studentleraren zelden verdiepte inzichten in het leren van hun leerlingen en/of nieuwe handelingsperspectieven. Zowel

opleiders als studenten ervoeren dit type onderzoek dan ook als 'beroepsvreemd' (Griffioen, 2013). Bovendien vormde het afstudeeronderzoek en de bijbehorende scriptie een struikelblok voor veel studenten (Frik et al., 2024), met demotivatie en verminderd studiesucces tot gevolg (Bormans et al., 2015).

In reactie hierop wordt er in het hbo al enige jaren gezocht naar praktijkrelevantere benaderingen van onderzoek. In de lerarenopleidingen vertaalt dit zich in een toenemende aandacht voor de ontwikkeling van het

'onderzoekend vermogen' van studentleraren (De Vries et al., 2021; Van der Steen & Peters, 2014). Het idee daarachter is dat er in hbo-lerarenopleidingen geen onderzoekers opgeleid worden, maar leraren die dankzij hun onderzoekend vermogen hun praktijk blijvend kunnen ontwikkelen en versterken (Andriessen, 2014; Munneke, 2024). Ze combineren daarbij een onderzoekende houding, onderzoekskennis, onderzoeksvaardigheden en het toepassen van onderzoeksresultaten in de praktijk (Van Katwijk et al., 2019).

Onderzoekend vermogen in de Masteropleiding Leraar Nederlands: "dit nooit meer!"

Sinds 2017 heeft onderzoekend vermogen ook een plaats gekregen in een eigen module binnen het curriculum van de Masteropleiding Leraar Nederlands. Waar studentleraren voor die tijd een 'academisch' onderzoek uitvoerden, werd er met de invoering van een module Onderzoekend vermogen gekozen voor het uitvoeren van praktijkgericht ontwerponderzoek. Daarmee wilden we de praktische relevantie vergroten van het studentenonderzoek. Het onderzoek zou studentleraren niet (alleen) nieuwe theoretische kennis op moeten leveren, maar ook handelingskennis waarmee ze hun praktijk blijvend kunnen ontwikkelen. Het streven in de module is dan ook om studentleraren in te laten zien hoe onderzoek hen kan helpen om de kwaliteit van hun (handelen in hun) beroepspraktijk te verbeteren (Rozendaal et al., 2023), waardoor ook doorwerking van het onderzoekend vermogen in de praktijk generaliseerd wordt (Andriessen, 2019).

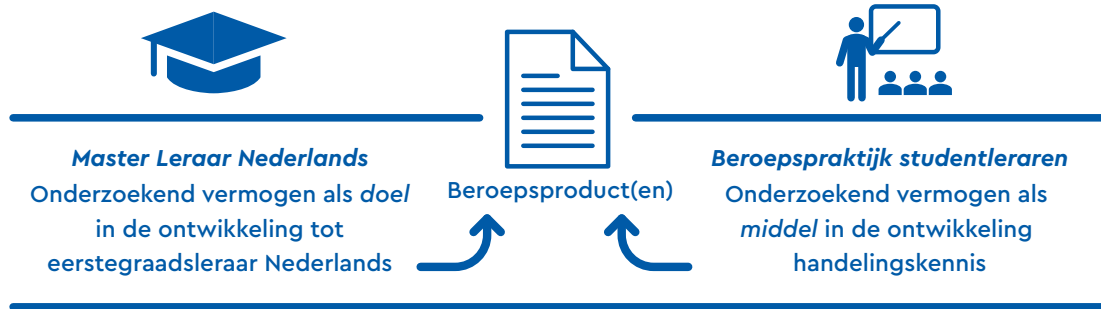
Uit evaluaties met studentleraren Nederlands in collegejaar 2022–2023 bleek echter dat er nauwelijks sprake was van praktische relevantie en doorwerking van het onderzoekend vermogen in de praktijk. Het praktijkgericht ontwerponderzoek werd door studentleraren ervaren als een parallel proces naast hun dagelijkse werkzaamheden en zowel het onderzoeksproces als de opbrengst kenden nauwelijks praktische relevantie. Daardoor

bleek het voor studentleraren ook lastig om collega's te betrekken bij hun onderzoek en bleek het alsnog een individuele, geïsoleerde bezigheid. Ten slotte noemden studentleraren het schrijven van het onderzoeksverslag een struikelblok. We hoorden als begeleiders van veel studentleraren dan ook vaak "dit nooit meer!" nadat de module afgerond was.

Al met al concludeerden we als begeleiders dat de opzet van de module nog steeds veel kenmerken vertoonde van de oude, academische opzet: studenten voerden veelal individueel een praktijkgericht ontwerponderzoek uit, met een sterke focus op de methodologische grondigheid en weinig praktische relevantie, beschreven in een eindverslag met een klassieke, academische opbouw en inhoud. We serveerden zogezegd 'oude wijn in nieuwe zakken' en wilden op zoek naar een manier om het onderzoek van onze studentleraren praktijkrelevanter te maken, om zo doorwerking van het onderzoekend vermogen ook ná de opleiding in de praktijk te bevorderen.

Werken met beroepsproducten als boundary objects bij Onderzoekend Vermogen

Een manier om het praktijkgericht ontwerponderzoek praktijkrelevanter te maken, is door te werken met beroepsproducten. Beroepsproducten zijn producten of diensten die een professional in het dagelijkse werk van zijn beroep levert (Losse & Van Turnhout, 2020). Een beroepsproduct is bij voorkeur volledig authentiek, dat wil zeggen ontwikkeld voor belanghebbenden in de praktijk waar het onderzoek betrekking op heeft, en bevat geen onderdelen die enkel voor de opleiding opgeleverd moeten worden. Voorbeelden van passende beroepsproducten in het onderwijs zijn lessenseries met bijbehorend leerling- en docentmateriaal, een ontwerp-handleiding of docenthandleiding. Ook het didactisch handelen van de leraar zelf kan gezien worden als een beroepsproduct, bijvoorbeeld wanneer een studentleraar



Figuur 1: Weergave van beroepsproduct(en) als boundary objects.

onderzoekt welke didactische handelingen in de klas ervoor zorgen dat leerlingen diepere gesprekken voeren over boeken in een leesclub. In zo'n geval levert de studentleraar een 'dienst' op als beroepsproduct, zoals een workshop voor vakcollega's waarin de *do's en dont's* van het didactisch handelen centraal staan.

Tegelijkertijd kan de studentleraar met de ontwikkelde beroepsproducten ook zijn/haar onderzoekend vermogen aantonen voor de opleiding. Op die manier kunnen beroepsproducten fungeren als zogenaamde boundary objects (Akkerman & Bakker, 2011), die opleiding en praktijk met elkaar verbinden (zie ook figuur 1). Als aanvulling kan de opleiding eventueel een opleidingsproduct vragen waarin de studentleraar (methodologisch) gemaakte keuzes in het onderzoek beargumenteert (Rozendaal et al., 2023) en reflecteert op de ontwikkeling van het onderzoekend vermogen.

Het werken met beroepsproducten biedt bovendien een alternatief voor de problemen die (ook onze) hbo-master studenten ervaren bij het schrijven van het eindverslag. Voor veel hbo-studenten is het schrijven van een onderzoeksrapportage nieuw, waardoor ze de conventies niet kennen en vaak niet goed weten wat er van hen verwacht wordt. Verder worden er aan een eindverslag nog weleens

conflicterende eisen gesteld door opleiding en praktijk. Ook blijken academische schrijfvaardigheden voor weinig hbo-studenten relevant in hun beroepspraktijk (Frik et al., 2024). Bij enkele hbo-masteropleidingen is om deze redenen het conventionele onderzoeksverslag dan ook al vervangen door beroepsproducten. Hoewel het werken met beroepsproducten in het hbo dus niet nieuw is, staat het, zoals bij veel opleidingen, bij de masterlerarenopleidingen nog in de kinderschoenen.

Op basis van bovenstaande lijkt het werken met beroepsproducten bij onderzoekend vermogen in de module Onderzoekend vermogen van de Master Leraar Nederlands een geschikte oplossing voor de problemen waar wij tegenaan liepen. In collegejaar 2023-2024 hebben we dan ook het werken met beroepsproducten geïmplementeerd. We wilden daarmee de praktijkrelevantie van het onderzoek van onze studentleraren vergroten, om zo tevens de doorwerking van hun onderzoekend vermogen in de praktijk na de opleiding te bevorderen. In Tabel 1 staat een samenvatting van de oude en beoogde situatie binnen de module Onderzoekend Vermogen.

Er is, voor zover bij ons bekend in de context van de lerarenopleidingen, nog geen onderzoek gedaan naar het werken met beroeps-

Tabel 1. Samenvatting oude en beoogde situatie Onderzoekend Vermogen in de Master Leraar Nederlands.

Van een verplicht eindverslag geschreven door studenten	Naar de mogelijkheid voor studenten om het eindverslag te vervangen door beroepsproducten
<p>Een sterke focus op methodologische grondigheid, waardoor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Het praktijkgericht ontwerponderzoek een parallel proces vormde naast de dagelijkse werkzaamheden • Collega's lastig te betrekken waren en het een individueel, geïsoleerd proces werd • De kans op doorwerking van het onderzoekend vermogen in de praktijk zeer klein was ("dit nooit meer!") 	<p>Meer aandacht voor de praktische relevantie van het onderzoeks- en ontwerp-proces, waardoor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Het praktijkgericht ontwerponderzoek geïntegreerd raakt in de dagelijkse werkzaamheden • Vakcollega's betrokken willen zijn en samenwerking ontstaat • De kans op doorwerking van het onderzoekend vermogen in de praktijk vergroot wordt

producten. Daarom wilden we graag weten: hoe ervaren studenten in de Master Leraar Nederlands het werken met beroepsproducten als het gaat om de praktische relevantie van het praktijkgericht ontwerp-onderzoek en de doorwerking van hun onderzoekend vermogen in de praktijk?

Semi-gestructureerde interviews

Om die vraag te kunnen beantwoorden, hebben we in april, op het moment dat de module Onderzoekend Vermogen bijna op zijn einde liep, in een semi-gestructureerd groepsinterview van 50 minuten vier studentleraren Nederlands gesproken. In dit interview hebben we vragen gesteld over 1) de praktijkrelevantie van het werken met beroepsproducten en 2) de doorwerking van het onderzoekend vermogen van de studentleraren in hun praktijk dankzij het werken met beroepsproducten. Na afloop is het interview getranscribeerd en geanalyseerd op basis van het driestappenplan van Verhoeven (2024), dat bestaat uit: 1) coderen, 2) samenvatten en 3) presenteren.

Praktijkrelevantie van het werken met beroepsproducten

Met betrekking tot deze eerste vraag hebben we allereerst gekeken naar wat studentleraren vertelden over hun praktijkgericht ontwerponderzoek in hun dagelijkse praktijk: vormde het een los proces náást de dagelijkse praktijk, of raakte het praktijkgerichte ontwerponderzoek geïntegreerd in hun dagelijkse werkzaamheden? Daarnaast hebben we ook gekeken wat studentleraren vertelden over de betrokkenheid van hun vakcollega's bij het onderzoek.

De integratie van het onderzoeks- en ontwerpproces in de huidige dagelijkse werkzaamheden

Drie van de vier studentleraren vertellen dat het praktijkgericht ontwerponderzoek een onderdeel van hun dagelijkse praktijk vormde. Zo stelt één studentleraar: "Voor mij was het heel prima. Het hoort er al helemaal bij." En een andere studentleraar vertelt: "ik merk nu, dat ik ook makkelijker kan zeggen, als ik al een les heb gegeven: 'oh! Maar die les heb ik gegeven en die sluit aan bij wat ik wil. Die kan ik gebruiken!'" Voor één student-



Figuur 2: Opgeleverd beroepsproduct van studentleraar Nederlands: workshop over poëzie op nascholingsbijeenkomst

leraar vormde het praktijkgericht ontwerp-onderzoek wel een apart proces naast haar dagelijkse werkzaamheden. Dit bleek vooral te komen door praktische redenen, zo geeft ze aan: "Ik heb geen vwo5-klas, ik werk op twee locaties, ik ben bijna niet op de bovenbouwlocatie. Dus het voelde echt als iets wat ik ernaast deed."

De betrokkenheid van collega's bij het praktijkgericht ontwerp-onderzoek

Eén studentleraar geeft aan dat haar collega's lastig betrokken raakten bij haar onderzoek: "Maar wat ik merk is, ik moet het wel aanleveren. Ze gaan níet meedenken, ze gaan tegendenken om geen verandering te laten plaatsvinden." Een andere studentleraar herkent dit en geeft aan dat ze met die tegenstand om kon gaan, omdat ze een authentiek beroepsproduct mocht opleveren: "Als ik

misschien dit had bedacht maar het had niet echt authentiek geweest, dan was ik misschien iets anders gaan doen. Maar nu merk ik steeds meer dat ik echt overtuigd was van 'dit wil ik gaan doen.'" Een derde studentleraar geeft aan dat het betrekken van collega's eerst wat lastig ging, maar dat het gemakkelijker werd naarmate het onderzoek vorderde: "Aan de voorkant had ik er niet zo heel veel aan, maar gedurende het proces heb ik juist wel heel erg veel gehad aan mijn collega's, omdat ik ze de hele tijd meenam. En vroeg: hé, wil je hier even naar kijken, wat vind je hiervan? Zit ik hier op het juiste spoor? Heb ik hier het goede niveau te pakken?" Ook vertelt deze studentleraar dat collega's van andere vakken betrokken raakten bij haar onderzoek: "En dan samen opdenken. Een collega Geschiedenis die toch nog even wat input levert en meedenkt. Dat vind ik superleuk."



Figuur 3: Opgeleverd beroepsproduct van studentleraren Nederlands: hertaling met een bijbehorende docentenhandleiding



Figuur 4: Opgeleverd beroepsproduct van studentleraar Nederlands: leeslijst, leerling- en docentmateriaal over graphic novels

Doorwerking van het onderzoekend vermogen dankzij het werken met beroepsproducten

Om deze tweede vraag te beantwoorden heb ik gekeken welke verwachtingen de studentleraren hebben over de doorwerking van hun onderzoekend vermogen in hun dagelijkse praktijk, nadat ze afgestudeerd zijn. Eén studentleraar vergelijkt het praktijkgericht ontwerponderzoek dat ze nu uitvoert met eerder, academisch onderzoek waar ze aan het einde dacht: "En klaar ermee. Hè, hè, het is eindelijk weg. En nu een dikke migraine. En dat ga ik bij dit onderzoek niet hebben, want ik vind het nog steeds leuk. Ik zou gewoon eindeloos door kunnen gaan." Een andere studentleraar vertelt hoe ze haar onderzoekend vermogen in gaat zetten om haar beroepsproduct verder te implementeren en verbeteren: "Want mijn collega's willen nu allemaal doen wat ik doe de volgende periode. En we gaan het wel evalueren, natuurlijk: is dit een goed format? Want dan kun je het eventueel weer aanpassen."

De derde studentleraar geeft aan dat zij de doorwerking vooral ziet in bewustwording van haar eigen handelen: "Ik denk dat het bij mij nu nog heel erg zit op gewoon bewust worden, dat ik dingen merk en dingen doe en denk 'wacht, hier kun je het misschien toch wat anders aanvliegen'. En nu hoop ik dat de aankomende jaren door wat meer in die bovenbouw te zitten dat ik me die dingen eigen ga maken."

Twee van de vier studentleraren geven aan dat ze dankzij hun ontwikkelde onderzoekend vermogen veel kritischer kijken naar voorstellen voor hun vak. Eén studentleraar vertelt: "Wat het onderzoek mij vooral heeft gebracht, is een kritische blik. Want wij kregen een mailtje van de directie met daarin dingen in het rood geschreven vanuit een onderzoek. En ik denk: 'wat staat hier toch allemaal?' Toen ben ik het onderzoek eens even gaan lezen, dat waren 59 pagina's, en toen bleek dus dat de aanbevelingen van onze directie op een heel vreemde manier tot stand waren gekomen." Ten slotte geeft een andere studentleraar aan dat ze altijd al een kritische houding had, maar dat ze nu 'taal' heeft gekregen om op antwoorden op haar vragen in te gaan: "Dat had ik al wel vaak, dat ik vroeg waarom, en dan kreeg ik daar niet voldoende reactie op en dan wist ik daar zelf ook onvoldoende weerwoord op te geven. Dat is nu wel veranderd."

Conclusie

Afgaande op de ervaringen van de studentleraren lijkt het werken met beroepsproducten positief bij te dragen aan zowel de praktische relevantie van het praktijkgericht ontwerponderzoek als de doorwerking van het onderzoekend vermogen van deze studentleraren Nederlands in hun praktijk. Iets wat verder opviel in het interview, was het positieve effect van het werken met beroepsproducten op de motivatie van de studentleraren.

Zo benoemt één studentleraar expliciet dat het "zeker motiverend [is] dat je iets doet wat in de praktijk bruikbaar is" en een andere studentleraar vertelt: "Ik ben echt heel trots op wat we nu hebben gedaan. Dat vind ik wel leuk. Waarvan ik van tevoren misschien dacht 'oh, dat moet ik ook nog afronden', denk ik nu echt: 'dit is echt supergaaf!'" Dit motiveert ons begeleiders om verder te gaan in de richting die we opgeslagen zijn.

Tegelijkertijd zijn we ook tegen enkele moeilijkheden aangelopen bij het werken met beroepsproducten in de ontwikkeling van onderzoekend vermogen. Zo bleek de aandacht voor het vergroten van de praktische relevantie ten koste te gaan van de aandacht voor methodologische grondigheid van het onderzoek. In de doorontwikkeling van de module gaan we dan ook een heldere beschrijving maken van en (niveau) criteria ontwikkelen voor aparte opleidingsproducten die studenten náást hun beroepsproducten aanleveren. Op die manier willen we de methodologische grondigheid en praktische relevantie van het onderzoek beter met elkaar in balans brengen.

Literatuur

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant en methodisch grondig; dimensies van onderzoek in het hbo*. Hogeschool Utrecht.
- Andriessen, D. (2019). Doorwerking van onderzoek in complexe vraagstukken. In N. M. Montessori, M. Schipper, D. Andriessen, & K. Greven (Eds.), *Bewegen in Complexiteit. Voorbeelden voor onderwijs, onderzoek en praktijk* (pp. 105–112). Hogeschool Utrecht.
- Andriessen, D., & Greve, D. (2014). Praktijkgericht onderzoek in beroepsonderwijs. In D. Andriessen (Eds.), *Praktisch relevant en methodisch grondig; dimensies van onderzoek in het hbo* (pp. 37–47). Hogeschool Utrecht.
- De Vries, S., Van Katwijk, L., De Jonge, F., & Mazereeuw, M. (2021). Op zoek naar

het onderzoekend vermogen van de aanstaande leraar. *Didactiek voor Vak en Beroep*. NHL Stenden.

- Frik, T., Kruijning, J. van, & Glopper, K. de. (2024). Nieuwe griffels, schone leien? Ervaringen, opvattingen en verwachtingen van hbo-masterstudenten met betrekking tot schrijven over onderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, 25(2), 25–37.
- Losse, M., & Van Turnhout, K. (2020). *Bouwenstenen. Onderzoekend vermogen in je beroep* [docentenhandleiding]. Boom.
- Rozendaal, J. S., Ridder, M., Van de Laarschot, M., & Doornbos-Klarenbeek, D. (2023). Onderzoekend Vermogen van startbekwame leraren: wanneer is het goed genoeg? Ontwerp van een referentiekader voor curriculumontwikkelaars. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 44(1), 1–18.
- Van der Steen, J., & Peters, M. (2014). Onderzoekend handelen in de dagelijkse praktijk van leraren en docenten. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(1), 71–84.
- Van Katwijk, L., Jansen, E., & Van Veen, K. (2019). Ontwikkeling van kritische en nieuwsgierige leraren? Onderzoekend vermogen in leerlijnen onderzoek van lerarenopleidingen. *Pedagogische Studiën*, 96, 330–348.
- Verhoeven, N. (2024). *Interviewen. Ontwerp, uitvoering en verwerking van gesprekken voor praktijkonderzoek*. Boom.

Noortje Hemmen is docent-onderzoeker in de eerstegraadslerarenopleiding Leraar Nederlands bij NHL Stenden Hogeschool. Daarnaast werkt ze als onderzoeker in het change lab onderzoekend vermogen in de eerstegraadsmasters van NHL Stenden. noortje.hemmen@nhlstenden.com

Siebrich de Vries is lector Leven lang ontwikkelen in het voortgezet onderwijs bij het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep van NHL Stenden Hogeschool, en tevens werkzaam bij de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen. siebrich.de.vries@nhlstenden.com

*Over een onderwerp en aanpak
waarin denken en doen samengaan*

Change Lab

Professionele ruimte (nemen)

Op Dr. Nassau College locatie Penta vond afgelopen schooljaar een Change Lab plaats, een onderzoeks- en ontwikkelproces waarin denken en doen van deelnemers rond een bepaalde ambitie centraal staan. Dit Change Lab ging over professionele ruimte. Het had enkele belangrijke uitkomsten voor de school, waaronder een professioneel statuut met afspraken over de professionele dialoog in de school. In dit artikel delen we – als onderzoekers/begeleiders – enkele reflecties die betrekking hebben op het denken en doen van de deelnemers aan dit Change Lab. Deze inzichten bepalen mede de aanpak voor het vervolg.



Vanaf september 2022 werkte Onno Oord op de locatie Penta van Dr. Nassau College in het kader van de master Pedagogiek aan een ontwerponderzoek over *krachtige professionaliteit* (Ruijters, 2019). Een *Change Lab* (Virkkunen & Newnham, 2013) waarin men zich bezighield met *professionele ruimte* (Voion, 2016) vormde een belangrijk deel van dit onderzoek. Lidewij van Katwijk nam daaraan deel als onderzoeker. Deze samenwerking ontstond doordat beiden lid zijn van de kenniskring van het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep en elkaar eerder tegenkwamen in een *Change Lab* vanuit dit lectoraat. Het *Change Lab* op Penta diende bij te dragen aan de totstandkoming van een *professioneel statuut* (VO-raad, 2017). In

een professioneel statuut maken leraren en schoolleiders afspraken die de *professionele dialoog* (Wassink, 2015) moeten katalyseren. Over het ontwerponderzoek van Onno staat een artikel online (Oord, 2024b) en in de TIPP 2024, een uitgave van de master Pedagogiek van NHL Stenden Hogeschool. Maar er bleek meer te bespreken naar aanleiding van het *Change Lab* en een deel daarvan komt in dit artikel aan bod. Hieronder gaan we eerst in op het ontstaan en verloop van dit *Change Lab* om vervolgens enkele reflecties te delen. Hoe blikken wij – als onderzoekers – terug op het denken en doen door deelnemers van het *Change Lab* | *Professionele ruimte* (nemen)? Tenslotte ronden we af met een korte vooruitblik.

Ontstaan en verloop van het Change Lab | Professionele ruimte (nemen)

Sinds 2017 zijn alle scholen verplicht om een professioneel statuut te hebben, waarin onder andere afspraken staan over verantwoordelijkheden en ondersteuningsmogelijkheden van leraren, met als doel een professionele dialoog te bevorderen. In een eerder stadium was het op locatie Penta niet gelukt om zo'n statuut op te stellen. Al in de eerste fasen van het ontwerponderzoek van Onno kwam naar voren dat zowel leraren als schoolleiding wel behoefte hadden om in gesprek te gaan, ook over professionele ruimte. De schoolleiding ging vervolgens mee in het voorstel voor een Change Lab. De directeur zag daarin een kans om het proces van de totstandkoming van het statuut te voorzien van een onderzoekende blik en nieuwe energie.

Een Change Lab is een methodiek gebaseerd op de cultuurhistorische activiteitstheorie (CHAT) (Engeström, 1999). Collega's, in dit voorbeeld zowel leraren als schoolleiders, analyseren samen met onderzoekers, knelpunten waar zij in hun dagelijkse werkpraktijk tegenaan lopen. Collega's in de school worden geïnformeerd, worden bevraagd of dragen bij door mee te denken en doen. Samen met diverse betrokkenen met verschillende belangen ontwerpen ze vervolgens in kleine stapjes nieuwe manieren van werken, implementeren die en onderzoeken of daarmee de problemen overwonnen zijn (Bruining, 2016). Het Change Lab ondersteunt zo een onderzoekend ontwikkelproces waarbij *expansief wordt geleerd*. Door middel van activiteiten ontwikkelt het Change Lab nieuwe vormen van leven, van organiseren en van onszelf, wat het tot een emancipatorische aanpak maakt (Virkkunen & Newnham, 2013). Wil men een praktijk meer ingrijpend veranderen dan vraagt dat mogelijk een reeks van Change Labs. De kracht van de aanpak bestaat eruit dat de deelnemers gedurende het proces steeds contact houden met, en onderdeel zijn van, de schoolpraktijk. De rol van leidinggevend is dat zij zich op zijn minst committeren aan de inhoud en het proces van het Change Lab.

Idealiter vervullen zij een actieve rol in de samenwerking (Virkkunen & Newnham, 2013).

Het bovenstaande klinkt wellicht mooi, maar hoe ziet dat eruit in de praktijk? In dit voorbeeld gebeurde het onder andere door in gesprek te gaan over ervaringen, door feedback op te halen en via een workshop in de kernteams. Dit Change Lab bracht verschillende tussenopbrengsten voort waaronder: een definitie van professionele ruimte, een zestal (vermoedelijke) fricties, een data-analyse van de feedback die bij collega's opgehaald was, en een dataset met observaties en interpretaties door onderzoekers. Daarnaast gaf een evaluatie zicht op de ervaringen van de deelnemers en hun inschatting over de doorwerking in de school. Een proces als dit leidt ertoe dat het onderwerp, in dit voorbeeld professionele ruimte, gaat leven. De overige collega's weten wellicht niet goed wát er gaande is maar hebben wel door dát er iets gaande is. De school heeft inmiddels een statuut met daarin concrete afspraken en het statuut bevat een denkkader waarin opgedane indrukken zijn verwerkt (Oord, 2024a). Ook gaan meerdere collega's zich ontfemen over het vervolgproces en zich bezighouden met het evalueren en bijstellen van de afspraken en het statuut. Daarnaast is besloten om het Change Lab voort te zetten in het nieuwe schooljaar, met als thema: Professionele dialoog.

In het bovenstaande komt naar voren hoe dit Change Lab ontstond en verliep. In het verlengde hiervan bespreken we hieronder graag enkele reflecties vanuit ons perspectief van onderzoeker/ begeleider.

Overdenkingen over denken

In de loop van dit proces kwam veelvuldig naar voren dat collega's moeite hadden met de taal en concepten. Men vond inhouden met betrekking tot professionele ruimte abstract en ontoegankelijk. Hierboven kwam al aan bod dat de deelnemers besloten om professionele ruimte zelf te definiëren. Deze fase van begripsbepaling was zeer waardevol, niet alleen om

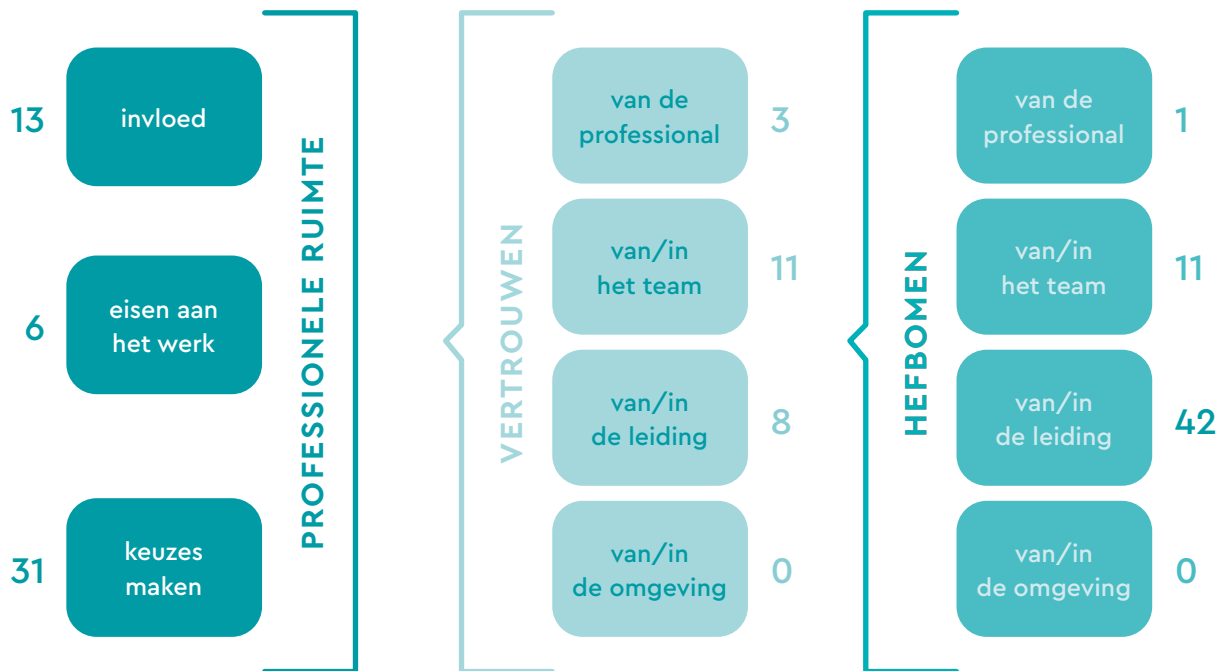
de definitie maar vooral om de nuance die in het gesprek ontstond. De heroverweging en bijstelling van de definitie laat zien dat deelnemers hun beeld bijstelden en leerden over dit begrip. Collega's vonden het echter lastig om de aangeboden bronnen te doorgronden, waardoor het bespreken van eerste opzetten van het statuut moeizaam verliep. Deze concept-statuten werden besproken met niet-deelnemers en daarbij kwam naar voren dat gebruik van praktijktaal als wenselijk werd gezien. Deze indrukken worden interessant door een andere stap die het Change Lab maakte. De deelnemers stelden namelijk een lijst op met vermoedelijke fricties in de school. Eén daarvan betrof het mogelijke gebrek aan gemeenschappelijke taal. De fricties werden vervolgens door collega's van Penta geprioriteerd en daarbij belandde deze onderaan de lijst. Door de werkwijze kunnen we niet stellen dat collega's menen dat het géén probleem is, maar zij herkennen en ervaren dit punt van gemeenschappelijke taal niet als prioriteit. Als onderzoekers hebben we veel indrukken opgedaan die wijzen op fricties rond dit punt van gemeenschappelijke taal. Hiernaast gaven de deelnemers expliciet aan dat zij juist veel geleerd hadden door gezamenlijk met taal en begripsvorming bezig te zijn, wat aansluit bij ideeën over theorievorming bij co-creatie (Bereiter & Scardamalia, 2014). Dit vinden wij een fascinerende combinatie met de lage prioritering van gemeenschappelijke taal. Een combinatie die als aandachtspunt meegenomen wordt in het vervolg.

Een tweede gedachte betreft de manier waarop deelnemende collega's professionele ruimte lijken te begrijpen; die lijkt nogal zelf-betrokken. Er kwam weliswaar een zekere ambivalentie naar voren maar zowel in denken als doen lag de nadruk op het eigen perspectief. Laten we dit wat nader bekijken. Tijdens de eerste gesprekken kwamen ervaringen van de deelnemers aan bod. Het ging om situaties waarin professionele ruimte was ervaren of gemist. In deze verkennende gesprekken werd de vraag gesteld of schoolleiders en leraren spreekwoordelijk tegenover elkaar stonden of samenwerkten. De groep koos

voor een intuïtief en krachtig 'samen'. Deze eerste fasen leverden mooie gesprekken op waarbij de wens ontstond om tot een nadere duiding van het begrip professionele ruimte te komen. Het Change Lab kwam tot een definitie en legde deze voor aan collega's voor feedback en aanvullingen. Bij de terugkoppeling kwam iets opvallends bovendrijven. Na het intuïtieve 'samen' kwam namelijk een egocentrisch 'ik' naar voren. Als vervolgstap stuurde de groep dit gelijk bij en herformuleerde de definitie. Dit proces van begripsbepaling leidde tot onderstaande uitkomst, het cursieve deel is de aanvulling: "Dat ik het vertrouwen heb van mijn collega's en leidinggevenden dat ik de juiste keuzes maak om mijn praktijk goed in te richten *en binnen onze school – als lerende organisatie – kennis en kunde deel en benut*, en dat ik voldoende tijd en een passende taakbelasting (ook mentaal) krijg om mijzelf, samen met collega's (in- en extern), te ontwikkelen ten behoeve van onze doelgroep." Hierin komt een eerste persoonsperspectief – het perspectief van iemand die afhankelijk is van de omgeving in plaats van deze zelf mee vormgeeft – naar voren in zowel de formulering als de duiding van het begrip. Deze egocentrische, niet pro-actieve duiding van professionele ruimte blijkt ook in artikelen naar voren te komen (e.g. Meirink et al., 2018). En er waren meer indrukken.

De onderzoekers besloten de feedback en aanvullingen die de collega's aanleverden, te coderen met een model uit het rapport VO in Ontwikkeling (Voion) over professionele ruimte (Voion, 2016). Hierin wordt 'vertrouwen' als schakelbegrip gezien voor professionele ruimte en worden 'hefbomen' benoemd die vertrouwen kunnen versterken. We hebben geanalyseerd in welke mate de perceptie van collega's over het begrip professionele ruimte overeenkwam met in het model genoemde aspecten. Hieronder staat een visualisatie uit dit rapport met daarnaast in cijfers een indicatie hoe vaak collega's aandacht schonken aan de aspecten. De aspecten waar een 0 bij staat vormen dus wel een onderdeel van het model, maar werden niet door collega's benoemd.

Figuur 1: Professionele ruimte ontrafeld (Voion, 2016) met resultaten (in cijfers) als toevoeging



Bovenstaand beeld bevat enkele indicaties die de ik-betrokkenheid lijken te benadrukken. Zo was er relatief veel input die past bij *keuzes maken*. Ook verwees men naar het hebben van invloed in de school. Maar de *eisen aan het werk* kwamen weinig naar voren en dat raakt juist de gemeenschappelijkheid. Bij de hefboomen kwam met name *functioneren werkverbanden* aan bod. De reacties (b)leken vooral ingegeven vanuit eigen ervaringen. Bij de middelste kolom over vertrouwensdynamieken valt op dat collega's weinig aandroegen wat betrekking had op henzelf, maar wel over hun kijk op anderen. Deze kolom onderstreept tevens het belang van de betrokkenheid van leidinggevend

bij een Change Lab over dit thema (Virkkunen & Newnham, 2013). Tenslotte valt op dat collega's geen verbinding lijken te zien naar belanghebbenden of de omgeving. Men lijkt vanuit het eigen perspectief te redeneren.

Overdenkingen over doen

Dit Change Lab startte met gesprekken over het thema professionele ruimte, maar vanaf het begin was duidelijk dat de groep ook in actie moest komen, iets moest doen. Dit doen leidde tot een nieuwe ervaring; men deed daarmee iets nieuws of ongebruikelijks. Dit vergde een zekere moed. Of, zoals het in de literatuur wordt besproken, deelne-

mers ontwikkelden *transformative agency* (Virkkunen & Newnham, 2013). Naarmate het proces vorderde werd deze agency meer zichtbaar. Eerst waren deze uitingen veelal individueel en later vaker collectief. Een goed voorbeeld hiervan was het moment waarop de groep een workshop(je) verzorgde voor collega's in de kernteams. Ook daarna, bij het verwerken van de opgehaalde informatie, kwam de transformative agency naar voren. Toen de gespreksleider voorstelde om alleen de meest voorkomende onderwerpen te verwerken, besloot de groep dat alle opgehaalde inhoud aan bod moest komen en dat ze daar tijd en moeite in wilden stoppen.

Op een school als Penta werken veel meer collega's dan het slechts kleine deel dat deelnam aan het Change Lab. Tijdens de bijeenkomsten raakten de deelnemers langzaam meer bekend met de thematiek en elkaar, en werden begrippen verkend of eigen gemaakt. Wat zij verwierven was niet zomaar overdraagbaar en daarmee ontstond een verschil tussen deelnemende collega's en zij die niet direct betrokken waren. Doorwerking vond veelal via omwegen plaats. Zo heeft een deelnemer uitgelegd hoe hij in het samenwerken met collega's meer stilstond bij 'eisen aan het werk'. Deze eisen komen aan bod in één van de bronnen over professionele ruimte die het Change Lab gebruikte. Naast beïnvloeding via het (onderzoeks)proces van de groep is er dus ook sprake van doorwerking door gedragsverandering bij individuele deelnemers. De 'beïnvloeding door te doen' lijkt daarmee een dubbele betekenis te krijgen, wat Engeström & Sanino (2011) ook onderschrijven.

Ook bij de evaluatie kwam naar voren dat er verschil was ontstaan tussen deelnemers en overige collega's. Wat nu werd bereikt werd een begin genoemd. De groep gaf aan dat aandacht en oefening nodig zijn voor het doorgronden van het concept, en het instaat zijn zelf professionele ruimte te creëren. Daarbij is een belangrijke vraag hoe men zo veel mogelijk collega's kan bereiken. Deze vraag nemen we mee naar het Change Lab van volgend jaar.

Vooruitblik

Ter afsluiting blikken we kort vooruit op het vervolg: opnieuw een Change Lab, nu specifiek gericht op Professionele dialoog. Bovenstaande reflecties hangen op verschillende manieren met elkaar samen. Het zijn overdenkingen die houvast geven bij het vervolg. Het gesprek in het Change Lab geeft ruimte om samen te denken. In *Over dialoog* bespreekt Bohm (2022) dit denken en kaart daarbij een risico aan. Hij schrijft:

"Ieder mens kan iets aan zijn denken veranderen, omdat hij daar direct betrokken bij is. Maar één van de knelpunten is de bewering: 'Het zijn de anderen die zo denken, niet ik.' Volgens mij zit daar de fout. Ik durf te zeggen dat dit denken *alles en iedereen doordringt*. ... Het is een virus en ieder van ons koestert het." (Bohm, 2022, p.93)

In het volgende Change Lab op Penta willen we een vervolg geven aan de *collectieve gedachtenstroom* (Bohm, 2022) en zo het 'ik' en het 'wij' in deze professionele context blijven(d) verbinden. Daarbij zullen nog wel meer begrippen uitdagend blijken om samen eigen te maken. Hierin komt de *mentale ontwikkeling* naar voren waar Ruijters over spreekt als zij het heeft over bevorderen van krachtige professionaliteit (Ruijters, 2019). We kijken ernaar uit.

Literatuur

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2014). Knowledge building and knowledge creation: One concept, two hills to climb. *Knowledge creation in education* (pp. 35–52). Springer.
- Bohm, D. (2018). *Over dialoog. Helder denken en communiceren*. Uitgeverij ten Have.
- Bruining, T. (2016). De Change Lab methode. *Opleiding & Ontwikkeling*, 29(2), 33–37.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. *Perspectives on activity theory*, 19(38), 19–30.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of organizational change management*, 24(3), 368–387.

- Meirink, J., Oolbekkink-Marchand, H., & Admiraal, W. (2018). Professionele ruimte van leraren in het voortgezet onderwijs: inleiding bij het themanummer. *Pedagogische studiën*, 95(3).
- Oord, O. (2024a, 1 juli) *De afgelopen twee jaar heb ik me veel beziggehouden met professionaliteit*. [Link toegevoegd] [Post]. LinkedIn. https://www.linkedin.com/posts/onno-oord-b8392b49_denkkader-doorwerking-professioneel-statuut-activity-7213443715250487296-izUE?utm_source=share&utm_medium=member_desktop
- Oord, O. (2024b, 22 augustus) *Vorig schooljaar schreef ik dit artikel n.a.v. het ontwerponderzoek dat ik uitvoerde op locatie Penta van Dr. Nassau College*. [Link toegevoegd] [Post]. LinkedIn. <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:ugcPost:7232445962646884353/>
- Ruijters, M. (2019) *Queeste naar goed werk. Over krachtige professionals in een lerende organisatie*. Management IMPACT.
- Van Aken, J., & Andriessen, D. (2011) *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. Boom | Lemma.
- Van Vroonhoven, M. (2024) *Wie van leraren uitvoerders maakt, creëert een samenleving zonder toekomst*. Vossiuspers UvA.
- Virkkunen, J., & Newnham, D.S. (2013). *The Change Laboratory. A Tool for Collaborative Development of Work and Education*. Sense Publishers.
- Voion (2016). *Kijkwijzer professionele ruimte*. Voion. Geraadpleegd op 12 december 2023, van <https://www.voion.nl/instrumenten/kijkwijzer-professionele-ruimte/>
- VO-raad (2017). *Professioneel statuut voortgezet onderwijs. Achtergrondinformatie bij het professioneel statuut*. Geraadpleegd op 10 november 2023, van <https://www.voion.nl/media/2003/professioneelstatuuthandreikingvoorlerarenendocenten.pdf>
- Wassink, H. (2015, 30 maart). *Wat is een professionele dialoog?* www.professionaledialoog.nl Geraadpleegd op 10 november 2023, van <https://professionaledialoog.nl/hartger-blogt/wat-is-een-professionele-dialoog/>

Onno Oord is schoolopleider binnen Dr. Nassau College. Daarnaast houdt hij zich bezig met bevordering van de professionele cultuur binnen NassauVincent. O.oord@nassauvincent.nl

Lidewij van Katwijk is lerarenopleider en onderzoeker bij team binask van de academie vo & mbo van NHL Stenden Hogeschool. Daarnaast werkt zij als onderwijsinnovator bij de academie po en als vakdidacticus biologie bij de Lerarenopleiding van de RUG. Lidewij.van.katwijk@nhlstenden.com



Koenen

Verkeerswacht

over school

Kennis
Lunde

Punkte

Fabels

Dimitri

Prof. Quante => 14 Centraal
=> 90%!
=> 200000000
=> 1000000000

Naar tot
Ministerie

Vertrouwen in mijn
collega's in de
juiste keuzes!

Een uitnodiging tot dialoog

Twee actuele beroepsbeelden leraar onder de loep

Bij NHL Stenden werken we momenteel met alle collega's van de tweedegraads lerarenopleidingen aan een curriculumvernieuwing Leerplan25. In dit kader heeft het Lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep een holistisch en dynamisch beroepsbeeld "Toekomstbestendige onderwijsprofessional" ontwikkeld. Tegelijkertijd heeft er landelijk ook een proces plaatsgevonden om te komen tot een nieuw Beroepsbeeld Leraar. In deze bijdrage zetten we beide beroepsbeelden naast elkaar, de één vooral een tijdsbeeld, de ander meer ontwikkelingsgericht. We nodigen uit tot een dialoog over het beroepsbeeld in de noordelijke regio ter ondersteuning en versterking van het samen opleiden.

Een beroepsbeeld beoogt de essentie van een beroep in kaart te brengen. Het kan op verschillende manieren een rol spelen. Zo kan het voor de professional zelf fungeren als leidraad en inspiratiebron bij het formuleren van rollen, doelen en ontwikkelmogelijkheden. Voor opleidingen die voor een beroep opleiden geeft het kaders om het curriculum in te richten, en om de eigen competenties en rollen als opleiders tegen het licht te houden. Een realistisch en aantrekkelijk beroepsbeeld kan ook potentiële nieuwe professionals interesseren voor het beroep. En dit laatste was

precies wat in de strijd tegen het lerarentekort ontbrak, constateerde Merel van Vroonhoven in haar rapport 'Samen Sterk voor elk Kind', dat in 2020 verscheen. De lerarenorganisaties¹ hebben vervolgens Kennisland² de opdracht gegeven om een gezamenlijk, sectoroverstijgend (po, vo, mbo) Beroepsbeeld Leraar te bouwen dat half april 2024 is opgeleverd.

Tegelijkertijd had de Academie vo & mbo van NHL Stenden een traject ingezet om een nieuw leerplan, genaamd Leerplan25,

1 AOb, CNV Onderwijs, FvOv, BVMBO en Platform VVVO

2 Beroepsbeeld Leraar: jouw beroep, jouw beeld – Kennisland (kl.nl)



te ontwikkelen. De Academie vo & mbo leidt op voor de noordelijke regio, een regio die te maken heeft met bevolkingskrimp door vergrijzing en ontgroening (jongeren trekken weg), armoede, meertaligheid en kansenongelijkheid (Doornbos et al. 2024; Kuijpers et al. 2024). Daarbovenop komen landelijke problemen als het lerarentekort en dalende leerlingresultaten. Bovendien vraagt de complexe en snel veranderende samenleving steeds meer om onderwijsprofessionals die zich leven lang ontwikkelen. Voor een curriculumvernieuwing zoals Leerplan25 kan een gemeenschappelijk beeld het ontwikkelproces ondersteunen en richten. Mede

daarom nam het Lectoraat van Didactiek voor Vak en Beroep van NHL Stenden Hogeschool het initiatief een beroepsbeeld te ontwikkelen dat begin april 2024 besproken is met collega's van de Academie vo & mbo.

In dit artikel beschrijven we eerst beide beroepsbeelden met hun ontwikkelpaden. Daarna zullen we de voornaamste verschillen bespreken, omdat die volgens ons interessante aanknopingspunten bieden voor een dialoog over het beroepsbeeld in de noordelijke regio ter ondersteuning en versterking van het samen opleiden van onze toekomstige onderwijsprofessionals.

Beschrijving van het Beroepsbeeld Leraar van Kennisland

Essentie van het beroep van leraren in het po, vo, (v)so en mbo

- De leraar draagt kennis en vaardigheden over aan leerlingen/studenten
- De leraar is een expert in het omgaan met leerlingen/studenten
- De leraar zorgt voor een veilige en stimulerende plek om te leren

Professionele identiteit

Om de bovenstaande kerntaken succesvol uit te voeren, heeft de leraar de volgende kennis, vaardigheden en houding nodig:

- De leraar heeft de vaardigheid om diverse rollen te vervullen. Naast pedagogische, didactische en vakinhoudelijke kennis en vaardigheden, gaat het om rollen als coach, mentor of onderzoeker
- De leraar is deskundig, empathisch, creatief en flexibel
- De leraar handelt ethisch en verantwoordelijk
- De leraar is een professional in een team
- De leraar is onderdeel van verschillende netwerken

Voortdurende ontwikkeling

Er zijn diverse wegen om leraar te worden: via reguliere lerarenopleidingen tot diverse zij-instroomtrajecten. Maar ook na de lerarenopleiding is het essentieel dat de leraar zich blijft ontwikkelen.

Verschillen tussen sectoren

Naast de gedeelde aspecten kent het beroep van de leraar ook verschillen per sector. In het po is de leraar verantwoordelijk voor één groep, en besteedt bijvoorbeeld veel aandacht aan een vertrouwensband met leerlingen. In het (v)so en op praktijkscholen ligt meer nadruk op de pedagogische kwaliteiten en in het vo meer op het belang van vakinhoudelijke kennis en vaardigheden. Het mbo is gericht op het voorbereiden van studenten op hun toekomstige loopbaan in het beroepenveld.

Beroepsbeeld Leraar van Kennisland³

Kennisland heeft de afgelopen jaren bij zo'n 6000 leraren po, (v)so, vo en mbo verhalen opgehaald, gesprekken gevoerd, en vragenlijsten afgenomen. Samen met een denktank bestaande uit 14 leraren uit alle relevante sectoren hebben ze deze data vervolgens geanalyseerd, gestructureerd, geduid, en samengevat in het Beroepsbeeld Leraar. Het resultaat is een beroepsbeeld dat het beroep beschrijft zoals het volgens de leraren op dit moment is.

Het Beroepsbeeld Leraar van Kennisland bevat vier hoofdcomponenten (zie kader hierboven). Het begint met een overzicht van de kerntaken die samen de essentie van het beroep vormen. Daarna gaat het over de Professionele identiteit, die ze definiëren als de kennis, vaardigheden en houding die een leraar nodig heeft om die kerntaken succesvol uit te voeren. Vervolgens komt de ontwikkeling van leraren aan bod: van de start van hun carrière tot de groei naar expertniveau, en tot slot de verschillen tussen onderwijssectoren, met specifieke kenmerken per sector.

3 [Beroepsbeeld Leraar – jouw beroep, jouw beeld](#)

Naast dat de data van Kennisland het Beroepsbeeld Leraar als reëel tijdsbeeld van het beroep hebben opgeleverd, geven ze ook inzicht in waar leraren tegenaan lopen bij de uitoefening van hun beroep, welke ontwikkelingen en activiteiten zij als verstorend of afleidend ervaren, en waar verbeterpunten zitten om te kunnen spreken van een aantrekkelijk beroep. Dit omvat onder andere werkdruk, gebrek aan voldoende voorbereidingstijd voor lessen, onnodige of te veel administratieve taken, de organisatie van bijeenkomsten of evenementen, spanning tussen werkgevers en medewerkers, te weinig zeggenschap over lesmethoden, lesmateriaal en onderwijsontwikkeling, vergaderingen die niet bijdragen aan de kwaliteit van het onderwijs of verplichte betrokkenheid bij bijeenkomsten en evenementen die niet gerelateerd zijn aan het onderwijs.

Om deze probleempunten aan te pakken heeft Kennisland ook verschillende aanbevelingen geformuleerd. Een centrale aanbeveling is om op alle niveaus een continue dialoog met elkaar te voeren over het beeld van het beroep, op de school, binnen de grotere scholengemeenschap of de regio. Specifiek advies aan lerarenopleidingen is om meer aandacht te geven aan de pedagogische en didactische aspecten van het leraarschap, specialistische kwaliteiten en competenties voor het lesgeven aan specifieke doelgroepen, de leraar als professional in de schoolorganisatie en om ervaren leraren een grotere rol te geven in de oplei-

dingen als medeopleider. Werkgevers raden ze aan om leraren meer invloed te geven op beleid en meer erkenning te geven van hun professionele kennis van onderwijs en didactiek. Het beroep wordt aantrekkelijker wanneer leraren meer ruimte en tijd hebben om lessen en lesmateriaal te ontwikkelen en te evalueren en wanneer ze kunnen werken aan vak- en professionele ontwikkeling. Daarnaast door op schoolniveau samen ideeën en oplossingsrichtingen te formuleren, waarbij 'evidence-informed' theorieën en praktijken beter benut kunnen worden. Dit laatste kan ook in schooloverstijgende leernetwerken waarin leraren en externe experts van en met elkaar kunnen leren.

Beroepsbeeld Onderwijsprofessional van NHL Stenden

Het Lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep heeft in het kader van een change lab Onderzoekend vermogen 2023–2024 een rijke set data verzameld bij (aanstaande) leraren, lerarenopleiders, schoolopleiders en management. De centrale vraag daarbij was welke kennis en vaardigheden men denkt dat de onderwijsprofessional van de toekomst nodig heeft. Daarnaast hebben we bestaande landelijke beroepsbeelden voor het po/vo van Snoek et al. (2017) en voor het MBO⁴ bestudeerd, en enkele modellen van NHL Stenden, namelijk het DBE-model met vijf facetten⁵, en het DBE-teammodel van Assen en Van Diggelen (2024).

4 Beroepsbeeld MBO-docent | Ontwikkeling van starter tot expert – Beroepsbeeld voor de leraar
5 <https://www.nhlstenden.com/studeren-bij-nhl-stenden/over-ons-onderwijssysteem>

Beschrijving van het Beroepsbeeld Onderwijsprofessional van NHL Stenden

Kern van het beroep

De lerarenopleidingen (vo en mbo) van NHL Stenden leiden op tot startbekwaam leraar die vanuit een visie op leren en ontwikkelen van de eigen doelgroep (in avo of mbo) en met daarvoor passende *tools* (kennis van vak en (vak)didactiek, vaardigheden, instrumenten, concepten, etc.) betekenisvol onderwijs kan ontwerpen, organiseren en evalueren en lerenden daarbij kan begeleiden, met als uiteindelijk doel dat ze de wereld en zichzelf beter begrijpen en er een bijdrage aan willen en kunnen leveren (Biesta, 2022; Meirieu, 2019).

Contextbewustzijn

Deze leraar staat midden in de maatschappij, is daarmee contextbewust, werkt binnen en buiten de school samen met stakeholders (zoals collega's, andere betrokken onderwijsprofessionals en ouders), en functioneert professioneel in en buiten de eigen onderwijsorganisatie.

Doorlopende lijn van leven lang ontwikkelen

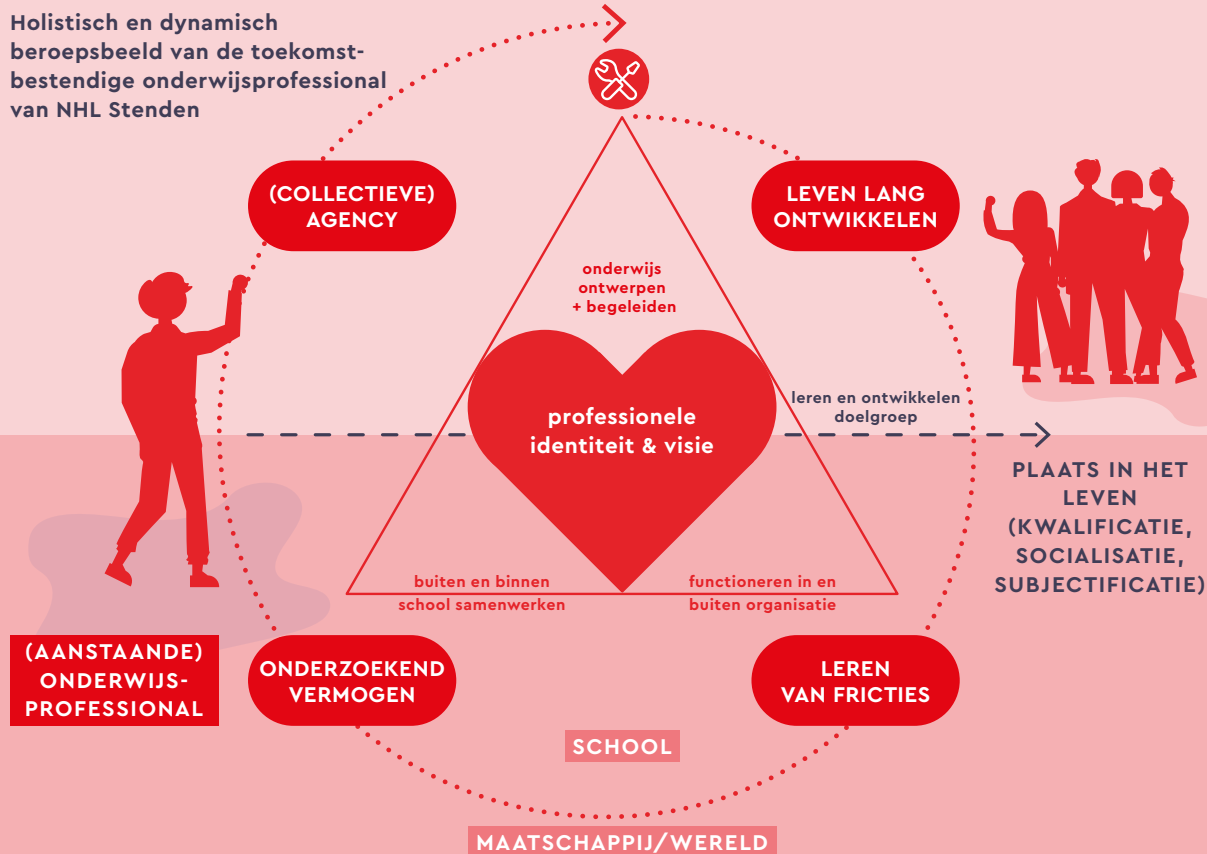
De startbekwaamheid aan het einde van de lerarenopleiding is een 'beginstation' zowel van professionele ontwikkeling als van professionele identiteits- en visieontwikkeling, waarbij het handelings- en ontwikkelingsvermogen van de (aanstaande) leraar (de *agency*, Priestley et al., 2015), zelf ook in ontwikkeling is. Dit leven lang leren en ontwikkelen doet de leraar door fricties niet uit de weg maar aan te gaan. De leraar toont daarbij onderzoekend vermogen (Van Katwijk, 2020): zoekt de fricties op, expliciteert en analyseert ze, ontwerpt oplossingen en onderzoekt die.

Op basis van het bovenstaande heeft een werkgroep een concept-beroepsbeeld ontwikkeld (zie kader hierboven). Dit beroepsbeeld bevat drie hoofdcomponenten. Ten eerste de kern van het beroep met de benodigde kennis, vaardigheden en een visie op het waartoe en hoe. Ten tweede contextbewust werken, zowel binnen als buiten de school. Ten derde de doorlopende lijn van leven lang ontwikkelen via onderzoekend vermogen. In dit beeld spreken we over de onderwijsprofessional in plaats van over de leraar, omdat we denken dat het beeld breed toepasbaar kan zijn op alle onderwijsprofessionals die

op een school (po, (s)vo, mbo) met leerlingen of studenten werken, zoals leraren (po, vo, mbo), onderwijsondersteuners, remedial teachers en intern begeleiders.

Bovenstaande beschrijving is in onderstaande afbeelding (zie Figuur 1) zichtbaar gemaakt met hulp van het activiteitensysteemmodel van Engeström (1987/2001).

Het activiteitensysteemmodel is gebaseerd op de cultuurhistorische activiteitentheorie (CHAT), een systeemtheorie die de ontwikkeling van mensen en werkpraktijken beschrijft,



Figuur 1. Holistisch en dynamisch beroepsbeeld van de toekomstbestendige onderwijsprofessional van NHL Stenden

en die de theoretische basis vormt van het werk van het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep. De CHAT heeft als belangrijke kenmerken: agency van het subject (in ons geval de leraar/onderwijsprofessional) als belangrijke motor van ontwikkeling, het leren van fricties, double stimulation als katalysator van ontwikkeling, en de zone van naaste ontwikkeling als ontwikkelingsperspectief. Het model bestaat uit meerdere driehoeken, waarbij de bovenste driehoek de kern van het werk betreft. De twee onderste driehoeken staan voor de *community* waarbinnen het werk zich afspeelt. De middelste driehoek,

hier in de vorm van een hart, geeft de passie weer zoals die tot uiting komt in de professionele identiteit en de visie van de onderwijsprofessional, zowel op individueel als op collectief niveau.

Dit holistische en dynamische beroepsbeeld kan op verschillende manieren, als ontwerp-, vind-, interventie- of leermodel, worden toegepast binnen een school of opleiding of tussen scholen en opleidingen. Als ontwerpmodel kan het bijvoorbeeld gebruikt worden het gesprek te voeren over inhoud en accenten van de verschillende componenten van het beroepsbeeld, afhankelijk van

de kenmerken van de context (leerlingen, school, maatschappelijke omgeving, e.d.) in relatie tot die van de (aanstaande) leraar. Als vindmodel kan het gebruikt worden om hun impliciete beroepsbeeld te expliciteren en als interventiemodel om een ideaalbeeld neer te zetten waar naartoe gewerkt gaat worden. Als leermodel kunnen (aanstaande) leraren een 'ingevuld' model gebruiken om te checken waar hun individuele ontwikkelwensen zitten, of ontwikkelpunten op team- of organisatieniveau.

Verskillende perspectieven

Wanneer we beide beroepsbeelden naast elkaar leggen, dan zien we verschillen tussen de aard en de inhoud van beide beelden. Het eerste verschil betreft de toekomstgerichtheid (1) die direct impact heeft op de meer inhoudelijke verschillen die gaan over de maatschappelijke rol (2), de rol van een visie (3), autonomie ten opzichte van agency (4), micropolitieke geletterdheid (5),

lessen voorbereiden ten opzichte van onderwijs ontwerpen (6), en onderzoek doen ten opzichte van onderzoekend vermogen (7). Waar dit landelijke beeld een realistisch tijdsbeeld geeft, denken we dat het beeld van NHL Stenden eerder een ontwikkelingsperspectief schetst dat mogelijk ook handvatten biedt om bepaalde dilemma's die in het landelijke beroepsbeeld naar voren komen het hoofd te bieden. Ook denken we dat een toekomstgericht beroepsbeeld geschikter is om bij te dragen aan het aantrekkelijker maken van het beroep in het kader van het lerarentekort. Hierna bespreken we achtereenvolgens de zeven genoemde thema's, waarbij we tekst die we erover aantreffen in het Beroepsbeeld van Kennisland⁶ en onze visie naast elkaar zetten. Zichtbaar wordt daarbij dat thema's inhoudelijk wat betreft gebruikte concepten en taal soms meer en soms minder van elkaar verschillen, en dat het om verschillende perspectieven op het beeld van het beroep gaat.

1. Toekomstgerichtheid

Het beroepsbeeld van Kennisland geeft een tijdsbeeld. Vanuit het perspectief van leraren verandert het beroep in essentie niet en is vooral de opgave de veranderingen 'het hoofd te bieden' om nog aan voldoende tijd te komen om goed onderwijs aan te bieden. Leraren zien wel dat zij zelf steeds moeten blijven handelen 'in de geest van de tijd'. Bijvoorbeeld leren goed gebruik te maken van digitalisering en actualiteit in de lessen een plek geven. Maar de kern van het beroep blijft onveranderd. De aandacht voor innovatie komt in het beroepsbeeld dan ook niet echt aan de orde. Leraren verschillen hierover onderling sterk van mening.

Het beroepsbeeld van NHL Stenden stelt ontwikkeling centraal, zowel van mensen als hun werkpraktijk, en is daarmee per definitie toekomstgericht. Leraarschap is ook geen toestand, maar een proces (Kelchtermans, 2023, p.12): "Leraar zijn blijft dus altijd ook leraar worden." Kelchtermans verwoordt leraarschap als een leven lang proces van professionele ontwikkeling, waarin de persoon en de professional van de leraar onderling verstrengeld zijn in een dynamiek van groeien en leren (2023, p. 12).

⁶ We baseren ons op Kennisland (2024). Beroepsbeeld Leraar. Gelicenseerd onder CC BY-NC-SA 4.0. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.nl>)

2. Maatschappelijke rol

Leraren in het beroepsbeeld van Kennisland zien zelf wel hun maatschappelijke rol, maar willen die juist begrenzen. Ze voelen dat de uitbreiding van hun verantwoordelijkheden buiten het klaslokaal hun kernopdracht – onderwijzen en ondersteunen van leerlingen in hun ontwikkeling – kan ondermijnen. Alhoewel het belang van leraren in het vormen van kritisch denkende burgers onbetwist is, worstelen velen met de verwachting dat zij maatschappelijke vraagstukken die de klas in komen ook nog het hoofd moeten bieden. Dit spanningsveld creëert de behoefte aan een duidelijke afbakening van verantwoordelijkheden en ondersteuning.

Het beroepsbeeld van de onderwijsprofessional volgens NHL Stenden neemt de maatschappij als uitgangspunt. Ze zijn zich bewust van de contextspecifieke kennis die nodig is om leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden. Uiteraard is kwalificatie van groot belang, maar de socialiserende en persoonsvormende/subjectiverende functies van onderwijs (Biesta, 2022; Geerdink et al., 2015; Meirieu, 2019; De Winter, 2023) vormen hiervoor het vertrekpunt. Ze vormen een beroepsgroep die gezamenlijk de verantwoordelijkheid draagt voor de pedagogische opdracht van het onderwijs om in leerlingen "het verlangen te wekken om in en met de wereld op een volwassen manier te willen bestaan" (Biesta, 2017, p7).

3. De rol van een visie

In het beroepsbeeld van Kennisland vormen ervaren leraren een eigen visie op onderwijs (binnen het vakgebied(en)) die ze delen met collega's en de schoolleiding. Visievorming lijkt daarmee voorbehouden aan ervaren leraren.

In het beroepsbeeld van NHL Stenden is visievorming een centraal ontwikkelingsthema en een constant proces, in nauwe relatie met de ontwikkeling van de professionele identiteit. Er is namelijk geen beroep waarin die visievorming zo vroeg begint als het leraarschap. De Amerikaanse socioloog Lortie noemde dit in 1975 *apprenticeship of observation*. Vanaf het moment dat leerlingen naar school gaan observeren, analyseren en interpreteren ze de leraren die hun onderwijs verzorgen. Dat gebeurt met tientallen leraren en gaat jaren zo door. Met al die ervaringen en erop gebaseerde overtuigingen komen studenten de lerarenopleiding binnen. Lesgeven bestaat niet zonder (impliciete) visie op dat lesgeven (Meirieu, 2019). Niets is logischer om daar dan op voort te bouwen. Professionele identiteitsontwikkeling samen met visieontwikkeling vormt daarom het hart van het beroepsbeeld. Het werkt als vliegwiel voor onder andere zelfkennis, zelfregulatie, veerkracht, openheid voor nieuwe inzichten, leergierigheid en onderzoeken vanuit je eigen perspectief en dat van een ander (Ruiters et al., 2015).

4. Autonomie en samenwerking ten opzichte van individuele en collectieve agency

Leraren van het beroepsbeeld van Kennisland ontwikkelen gezamenlijk lessen, reflecteren op de leskwaliteit en geven elkaar feedback, wat bijdraagt aan hun werkplezier. Leraren beamen het belang van samenwerking en leren van elkaar, maar leggen relatief meer nadruk op de autonomie van de individuele leraar (nog meer in het vo dan in het po, v(s) o en het mbo) dan op de autonomie van de beroepsgroep of het schoolteam. Als autonoom leraar moet je zelf keuzes kunnen maken en kunnen handelen naar eigen welbevinden.

In het beroepsbeeld van NHL Stenden staat *agency* centraal, niet alleen individueel maar vooral ook collectief. Bij *agency* gaat het om het vermogen om te handelen, verandering teweeg te brengen en een verschil te maken, niet alleen ten opzichte van jezelf in relatie tot de context, maar ook van die context (Priestley et al., 2015). Een complexe en snel veranderende wereld heeft leraren (in opleiding) nodig die zowel individueel als ook gezamenlijk als *active agents* optreden om op hun beurt bij leerlingen hun *student agency* als subject te ontwikkelen (Biesta, 2022; Meirieu, 2019; De Winter, 2023).

5. Micro-politieke geletterdheid

Leraren uit het onderzoek van Kennisland zijn weinig tevreden over hoe ze als professional binnen de school worden gezien. Leraren voelen soms dat het management of bestuur hen niet vertrouwt of hun professionaliteit in twijfel trekt. Ook storen zij zich aan het gebrek aan visie vanuit het management of bestuur. Sommige leraren beschouwen het benadrukken van een visie en doelen (door het management) juist als onnodige extra werkbelasting en als afleidend van de kerntaken.

Het beroepsbeeld van NHL Stenden ziet micro-politieke geletterdheid als onderdeel van het handelingsvermogen (*agency*) om binnen en buiten de organisatie te functioneren. Een onderwijsprofessional wordt beïnvloed door maar geeft ook mede vorm aan interacties met andere leraren, de schoolomgeving, het curriculum, beleid, en bredere maatschappelijke factoren (Priestley e.a., 2015). Bij micro-politieke geletterdheid beschikt de leraar over kennis en vaardigheden om als *active agent* te handelen. In dat kader noemen März et al., (2021) samenwerkingsvaardigheden en rolbewustzijn ook als concrete leraarscompetenties.

6. Lessen voorbereiden ten opzichte van onderwijs ontwerpen

In het beroepsbeeld van Kennisland beoordeelt de leraar, samen met het team, welke didactische werkvormen en inhoud geschikt zijn voor leerlingen en maakt keuzes over de invulling van lessen. Ook bereiden leraren gezamenlijk lessen voor, reflecteren op de leskwaliteit en geven elkaar feedback. Zoals onder toekomstgerichtheid al genoemd komt de aandacht voor innovatie in het beroepsbeeld van Kennisland niet echt aan de orde. Leraren verschillen hierover onderling sterk van mening. Alleen bij de zeer ervaren leraar als expert wordt het ontwikkelen van vernieuwend of creatief onderwijs genoemd.

In het beroepsbeeld van NHL Stenden is ontwerpen een kerncompetentie: leraren zijn immers dagelijks bezig met ontwerpen. Ze ontwerpen onder meer lessen, opdrachten, leeromgevingen en online tools. Daarnaast ontwerpen ze, misschien niet dagelijks maar wel onontkoombaar, oplossingen voor complexe maatschappelijke vraagstukken waarmee zij in hun onderwijs geconfronteerd worden. Hierbij kan gedacht worden aan vraagstukken zoals de toename van het aantal leerlingen met een zorgvraag, de invloed van smartphones, sociale media en AI, culturele diversiteit in de klas of duurzaamheid. Ontwerpen is daarmee voor leraren een onmisbare competentie om onderwijs steeds te blijven aanpassen aan de complexe maatschappelijke context waarvan ze leerlingen onderdeel maken.

7. Onderzoek doen ten opzichte van onderzoekend vermogen

In het beroepsbeeld van Kennisland groeit de leraar door professionele ontwikkeling. Leraren zijn in staat om te leren van hun fouten en successen, door te reflecteren op hun ervaringen, individueel en samen met collega's. Eenmaal expertdocent, kunnen ze focussen op gebieden die hen het meest aanspreken, bijvoorbeeld op praktijkgericht en wetenschappelijk onderzoek.

In het beroepsbeeld van NHL Stenden is vanaf de start van de opleiding onderzoekend vermogen zowel een houding als een vaardigheid voor onderwijsprofessionals om zich gericht en blijvend te ontwikkelen gedurende het werkende leven (Munneke et al. 2023). Onderzoekend vermogen, waarvan ook algemeen het belang in onze samenleving toeneemt (Onderwijsraad, 2014), definiëren we als *het vermogen om in professionele situaties vast te kunnen stellen wat je wel en niet weet en kunt, en waar nodig deze ontbrekende kennis met een passende grondigheid te kunnen creëren én bruikbaar te maken voor en mét anderen in de eigen beroepssituatie* (Munneke et al., 2023). In de onderwijspraktijk doen zich op allerlei fronten steeds fricties voor. Onderzoekend vermogen biedt de kennis, de houding en de vaardigheid om deze te signaleren, en ermee aan de slag te gaan door kennis uit theorie en kennis en ervaringen uit de praktijk met elkaar te verbinden (Van Katwijk, 2020). Bovendien behoren leraren leerlingen te ondersteunen bij het ontwikkelen van hun onderzoekend vermogen; ook wat dat betreft fungeren zij als rolmodel.

Uitnodiging tot dialoog

In dit artikel hebben we twee actuele beroepsbeelden beschreven, een tijdsbeeld in de vorm van het Beroepsbeeld Leraar van Kennisland, en een ontwikkelingsgericht beeld van de onderwijsprofessional van NHL Stenden. We hebben de belangrijkste verschillen ertussen besproken: toekomstgerichtheid, maatschappelijke rol, visie, autonomie ten opzichte van agency, micro-politieke geletterdheid, lessen voorbereiden ten opzichte van onderwijs ontwerpen, en onderzoek doen ten opzichte van onderzoekend vermogen. Deze zeven thema's in samenhang geven zicht op wat we de realiteit van het onderwijs versus de ambitie van een lerarenopleiding zouden kunnen noemen, waarbij het beeld van NHL Stenden mogelijk handvatten biedt om dilemma's in het landelijke beeld het hoofd te bieden. Ook denken we dat een toekomstgericht beroepsbeeld passender is om bij te dragen aan het aantrekkelijker maken van het beroep in het kader van het lerarentekort. Overigens, dé realiteit en dé ambitie, dat is natuurlijk veel te kort door de bocht. Het Beroepsbeeld Leraar en ook het beeld van NHL Stenden zijn immers 'gemiddelde' beelden gebaseerd op allerlei realiteiten en uiteenlopende ambities. Dat al die beelden en ambities bestaan is niet verwonderlijk en hoeft ook niet problematisch te zijn zolang er binnen samenwerkingsverbanden zoals een opleidingsschool een bepaalde overeenstemming bestaat over de onderwijsprofessional die gezamenlijk wordt opgeleid (Darling-Hammond, 2020; Furlong et al., 2021). We nodigen daarom alle stakeholders rond het samen opleiden in de noordelijke regio uit om hierover expliciet met elkaar de dialoog aan te gaan, zowel op de scholen en lerarenopleidingen als erbinnen en ertussen. Dan gaat het niet alleen om schoolopleiders, lerarenopleiders, leraren, werkplekbegeleiders en studenten, maar ook om schoolleidingen en besturen. We denken dat de zeven genoemde thema's hiervoor mooie aanknopingspunten kunnen bieden. Met een gemeenschappelijk beeld in gemeenschappelijke taal van de op te leiden onderwijsprofessional zullen vervolgvragen zich als vanzelf

aandienen: hoe leiden we een dergelijke professional dan op? Wat vraagt dit van de competenties en rollen van opleiders zowel op de instituten als op de scholen? Een dialoog over beroepsbeelden en opleidingsvisie raakt het hart van het samen opleiden en is van groot belang om ook voor de toekomst gezamenlijk voldoende onderwijsprofessionals op te leiden en verder te professionaliseren die opgewassen zijn tegen de maatschappelijke uitdagingen van de noordelijke regio.

Literatuur

- Assen en Van Diggelen (2024). Model toont belang samenwerking in teams bij Design-Based Education. *Scienceguide*.
- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders (VELON / VELOV)*, 32(3).
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Biesta, G. (2022). *Wereldgericht onderwijs. Een visie voor vandaag*. Phronese.
- Darling-Hammond, L. (2020). Accountability in teacher education. *Action in teacher Education*, 42(1), 60–71.
- De Winter, M. (2024). *Medemenselijk opvoeden: Samenlevingspedagogiek voor een hoopvolle en daadkrachtige generatie*. BV Uitgeverij SWP.
- Doornbos, W., Eimers, T., & Raaijman, J. (2024). *Leren en participeren. Een nieuwe strategie voor dunbevolkte regio's*. KBA Nijmegen.
- Engeström, Y. (1987/2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133–156.
- Furlong, J. (2021). The Universities and initial teacher education; challenging the discourse of derision. The case of Wales. In *Policy, Teacher Education and the Quality of Teachers and Teaching* (pp. 74–88). Routledge.
- Geerdink, G., Geldens, J., Hennissen, P., van Katwijk, L., Koster, R., Onstenk, J., Pauw, I., Ros, A., Snoek, M., & Timmermans, M. (2015). *De kernopgaven bij het opleiden van leraren: kwalificatie, socialisatie*

- en persoonsvorming van leerlingen, studenten en lerarenopleiders. s.n.
- Kelchtermans, G. (2023). *Leraar zijn, leraar worden*. Pelckmans.
- Kennisland (2024). *Beroepsbeeld Leraar*. Gelicenseerd onder CC BY-NC-SA 4.0.
- Kuijpers, J., Rozendal, S., Muhonen, M., Tuinier, K., Helms-Lorenz, M., & Amsing, H. (2024). *White paper Noordelijke Educatieve Alliantie*. NEA.
- März, V., Geijsel, F., Gaikhorst, L., & van Nieuwenhoven, C. (2021). Leraar ben je in een school: voorbereiding op de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42(2), 103–118.
- Meirieu, P. (2019). *Pedagogiek: De plicht om weerstand te bieden* (S. Verwer, Vert.; Tweede druk). Uitgeverij Phronese.
- Munneke, L., Rozendaal, J.S., & van Katwijk, L. (2023). *Onderzoekend vermogen ontwikkelen tijdens je lerarenopleiding*. Boom.
- Onderwijsraad (2014). *Meer innovatieve professionals*. Onderwijsraad
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency. An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Ruijters, M. C. P. (red.) (2015). *Je Binnenste Buiten: Over professionele identiteit in organisaties*. Vakmedianet.
- Snoek, M., de Wit, B., Dengerink, J., van der Wolk, W., van Eldik, S., & Wirtz, N. (Eds.) (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Steunpunt Opleidingsscholen.
- Van Katwijk, L. (2020). *Empowering pre-service teachers through inquiry: Development of an inquiry stance in intended, implemented and attained curriculum of primary teacher education*. Proefschrift. Rijksuniversiteit Groningen.
- Van Vroonhoven, M. (2020). *Samen sterk voor elk kind. Eindconclusies over aanpak lerarentekort*.

De auteurs van dit artikel zijn allen lid van de kenniskring van het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep.
siebrich.de.vries@nhlstenden.com

Over het lectoraat

Een betekenisvolle plek realiseren in de maatschappij voor iedereen in de regio. Hieraan een bijdrage leveren is het doel van het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep. Het lectoraat richt zich op de domeinen voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs en focust zich op pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden waarmee de lesgevende en begeleidende professionals in dit domein hun professionele handelen kunnen versterken.

Om de ambitie van het lectoraat te realiseren heeft het lectoraat twee onderzoekslijnen. Beide onderzoekslijnen

- werken samen met regionale, landelijke, internationale partners;
- werken met en vanuit een sterk theoretisch fundament: cultuurhistorische activiteitstheorie;
- werken met, en onderzoeken van verschillende vormen van formatieve interventies, Change Labs en Lesson Study en nieuwe rollen die daarbij ontstaan.

Leven lang ontwikkelen in het voortgezet onderwijs

Het voortgezet onderwijs in de noordelijke regio heeft te maken met grote uitdagingen. Leerlingaantallen dalen waardoor het onderwijsaanbod onder druk komt. Sociaal-maatschappelijke problemen als armoede en gebrek aan sociale veiligheid komen de scholen in. Het welbevinden van leerlingen daalt. De basisvaardigheden van leerlingen dalen. De kansongelijkheid groeit. Onderwijspersoneel voelt hoge werkdruk en vaak niet de (professionele) ruimte om met de uitdagingen aan de slag te gaan, o.a. door een groeiend lerarentekort.

In het lectoraat zoeken we samen met (a.s.) leraren, schoolleiders, schoolopleiders, werkplekbegeleiders, lerarenopleiders en onderzoekers naar kennis en inzichten in relatie tot de volgende vragen:

- Hoe kan in deze context elke leerling een optimale ondersteuning worden geboden en geholpen worden bij het vormgeven van hun (lerende en werkende) leven? Hoe zien hun leerprocessen er dan uit, en wat vraagt dit van de begeleidingsprocessen van (aanstaande) leraren?
- Hoe zien leerprocessen van (aanstaande) leraren eruit, hoe kunnen zij in ontwikkeling komen en blijven, en wat vraagt dat van de begeleidingsprocessen van lerarenopleiders, schoolopleiders en werkplekbegeleiders, die op hun beurt ook blijven leren en zich ontwikkelen?
- Wat vraagt dit van de leercultuur op de lerarenopleidingen en (opleidings)scholen, en hoe kan die zich verder ontwikkelen?

Vanuit een systemische insteek formuleren we samen ambities, expliciteren en analyseren we vraagstukken, maken en onderzoeken we ontwerpen en komen zo samen in ontwikkeling.



Contact:

Lector dr. Siebrich de Vries
siebrich.de.vries@nhlstenden.com
+31 6 57 12 20 40

Leven lang ontwikkelen in beroep en beroepsonderwijs

In het beroepsonderwijs wordt steeds intensiever samengewerkt met bedrijven en instellingen. In deze samenwerking worden nieuwe leerwerkomgevingen en begeleidingssituaties vormgegeven waarin meer dan de basisprofessionaliteit centraal staat. Vanuit het perspectief van leven lang ontwikkelen ziet men veelal in dat professionele wendbaarheid, professionele identiteit en loopbaanontwikkeling minstens zo belangrijk zijn. Docenten, coaches en werkplekbegeleiders spelen in die ontwikkeling meestal een prominente rol. Zij zoeken in de samenwerking naar manieren om lerende, ontwikkelingsgerichte leeromgevingen en begeleiding te realiseren.

In het lectoraat zoeken we in de samenwerkingscoalities en dus met de docenten, coaches, werkbegeleiders en professionals mee en krijgen we inzicht in de kennis en vaardigheden en de begeleidingstact die zij nodig hebben. We richten ons daarbij op de volgende vragen

- Hoe kan bij studenten en professionals in verschillende situaties de wendbare professionaliteit, de professionele normativiteit, de professionele identiteit en de wens tot ontwikkeling in hun loopbaan zo worden aangesproken en verder worden ontwikkeld dat het passend is bij de ontwikkelingswensen van de personen en bij de ontwikkelingen waar deze personen zich in bevinden?
- Hoe kunnen we deze kennis samen met begeleidende professionals in het beroepsonderwijs zichtbaar maken, verder versterken en gebruiken?
- Hoe kunnen we deze kennis met begeleidende professionals in de lerarenopleiding voor de studenten van de lerarenopleiding zichtbaar maken, verder versterken en gebruiken?



Contact:

Lector dr. Marco Mazereeuw
marco.mazereeuw@nhlstenden.com
+31 6 28 30 45 41



CC BY-ND 4.0
NHL Stenden Hogeschool

Scan de QR-code
om de uitgave
digitaal te lezen



**Lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep
van NHL Stenden Hogeschool**

[https://www.nhlstenden.com/onderzoek/
lectoraat/didactiek-voor-vak-en-beroep](https://www.nhlstenden.com/onderzoek/lectoraat/didactiek-voor-vak-en-beroep)

Siebrich de Vries

Leven lang ontwikkelen
in het voortgezet onderwijs
siebrich.de.vries@nhlstenden.com
+31 6 57 12 20 40

Marco Mazereeuw

Leven lang ontwikkelen
in beroep en beroepsonderwijs
marco.mazereeuw@nhlstenden.com
+31 6 28 30 45 41

