

DIDACTIEK voor VAK en BEROEP

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

najaar 2023



Colofon

Redactie

Siebrich de Vries
Marco Mazereeuw

Beeld

Niek de Jong, Minke Potgiesser,
Timo de Jong en Kris van Houten,
mbo-studenten Media bij Firda
Marieke Kijk in de Vegte (Interview)
Pexels

Vormgeving

Jan Tiemersma

Druk

MarneVeenstra

Oplage

300

ISSN

2772-9338

Inhoud

Inleiding: Samen het onderwijs versterken	2
Vakdidactiek	6
Ethisch redeneren in het geschiedenisonderwijs aan de hand van het leven van Roosje Glaser	6
In de leer bij dr. Takahashi: Wiskunde begrijpen met teaching through problemsolving	18
Interview met Eva-Anne Le Coultre: Filosofie op het vmbo	28
Column Jeroen Baerveldt: Vertrouwen	34
Opleidingsdidactiek	36
Samen bouwen aan een toekomstgerichte lerarenopleiding	36
Werken met leerlingen als trainingsacteurs	46
De ontwikkeling van twee begeleidingsinstrumenten: Het faciliteren van Lesson Study in de afstudeerfase.	54
Het optimaal benutten van externe kennis in Design Based Learning Study	62
Column Simon Rozendal: Van krimp naar kans	72
Beroepsgerichte Didactiek en Leven Lang Ontwikkelen	74
Zicht op de kern van Loopbaanontwikkeling: Een analysemodel voor het in beeld brengen van loopbaanagency bij jongeren in een kwetsbare positie	74
Firda pakt jeugdwerkloosheid aan met de aanpak nazorg gediplomeerde jongeren	82
Ruimte als het kan, richting als het nodig is: Een onderzoek naar ontwikkelingsgericht begeleiden van professionele wendbaarheid	90
Column Menno Wierdsma: Waartoe schrijven wij?	98
Over het lectoraat	100

Samen het onderwijs versterken

Voor u ligt alweer de derde Didactiek voor Vak en Beroep van het gelijknamige lectoraat van NHL Stenden Hogeschool. In dit lectoraat staan vragen centraal die het hart van onderwijs of begeleiding raken waar leerlingen, studenten, docenten en andere begeleiders elkaar ontmoeten, namelijk daar waar didactiek aan de orde is: in de vorm van *vakdidactiek* in het algemeen vormend onderwijs, *opleidingsdidactiek* in de lerarenopleiding of *beroepsgerichte didactiek* in het beroepsonderwijs. Op basis van deze vragen, werken en onderzoeken studenten, beginnende en ervaren leraren, coaches, werkbegeleiders, lerarenopleiders en onderzoekers in allerlei partnerschappen van scholen, lerarenopleidingen en bedrijven met elkaar samen om het onderwijs en begeleiding in de noordelijke regio te versterken. In eerdere uitgaven schreven we over slimme verbindingen om het onderwijs en onderzoek op de opleidingsscholen te stimuleren door studentonderzoek te verbinden aan ontwikkelvragen van de school en haar samenwerkingspartners. We zijn blij dat we, gesubsidieerd door NRO, de komende vier jaar met een groot noordelijk consortium bestaande uit de opleidingsscholen van Openbaar Onderwijs Groningen, de Ommelanden en Firda mbo met de lerarenopleidingen van de Hanzehogeschool, Rijksuniversiteit Groningen en NHL

Stenden Hogeschool aan de slag mogen. In het project stimuleren we kansengelijkheid door leerlingen en studenten te ondersteunen bij het nemen van eigen regie (<https://www.nhlstenden.com/projecten/student-agency-change-labs>). Sinds het schooljaar 2023-2024 werken op elke betrokken opleidingsschool docenten, praktijkopleiders en docent-onderzoekers nauw met elkaar samen in zogenaamde change labs om hun praktijk te analyseren en om het samenwerken zo in te richten dat er een structurele relatie ontstaat tussen (studenten)onderzoek en praktijkontwikkeling. De onderwijsprofessionals van de betrokken opleidingsscholen zijn hierbij zelf aan zet. Zij bezitten immer de praktische kennis die nodig is om hun praktijk naar de zone van naaste ontwikkeling te brengen. Behalve de change labs biedt het project ook ruimte voor netwerken en kennisdeling tussen de opleidingsscholen. We hopen in de komende uitgaven van dit magazine regelmatig verslag te doen van de binnen dit project ontwikkelde inzichten voor de bredere opleidingsregio. Behalve dit project, lopen er in de noordelijke regio natuurlijk veel meer mooie, grotere en kleinere, onderzoeksprojecten waar collega's van binnen en buiten de hogeschool in deze uitgave graag verslag van doen. We hebben ze onderverdeeld in drie thema-gebieden: Vakdidactiek, Opleidingsdidactiek,

Beroepsgerichte Didactiek en Leven Lang Ontwikkelen. Het themagebied Vakdidactiek richt zich op de didactiek van schoolvakken in het voortgezet onderwijs. Het themagebied Opleidingsdidactiek richt zich op de didactiek van het opleiden van studenten in de lerarenopleiding. Het themagebied Beroepsgerichte Didactiek en Leven Lang Ontwikkelen richt zich op de didactiek van het opleiden voor een beroep en op de didactiek voor het ondersteunen van leren in werk en loopbaan.

Themagebied Vakdidactiek

In het eerste themagebied Vakdidactiek hebben we drie bijdragen die zich alle drie richten op het stimuleren van het denken, redeneren en argumenteren van leerlingen. De eerste bijdrage van Tim Huijgen en Paul Holthuis richt zich op ethisch redeneren in het geschiedenisonderwijs. Tim en Paul hebben in een lessenserie historische kennis gecombineerd met burgerschapsvaardigheden om leerlingen te stimuleren na te denken over morele dilemma's in het heden en verleden. De lessenserie hebben ze bij een kleine groep leraren onderzocht die er met hun leerlingen mee hebben gewerkt. Het materiaal en vooral internationale samenwerking met het materiaal bleek bij leerlingen multiperspectiviteit te bevorderen en ook begrip voor het andere perspectief te vergroten.





Een tweede bijdrage van Gerrit Roorda, Sibren Steenstra en Paul Durenkamp richt zich op wiskunde door probleemoplossen. Ze zijn op bezoek geweest bij een Japanse leermeester die in Denemarken een serie demolessen gaf waarbij hij leerlingen stimuleerde niet alleen naar elkaar te luisteren, maar ook elkaars ideeën te begrijpen, op elkaars ideeën beargumenteerd feedback te geven en zo van elkaars ideeën te leren. Naast vakdidactisch bleek deze aanpak ook pedagogisch, en niet alleen gericht op een brede wiskundige ontwikkeling, maar op de ontwikkeling als mens in de maatschappij. Een derde bijdrage is een interview met Eva-Anne Le Coultre die zich hard maakt voor filosofie in het vmbo. Ze laat zien wat er in een beperkte lessenreeks van acht lessen mogelijk is wanneer leerlingen de ruimte krijgen om hun meningen en vooroordelen onder de loep te nemen.

Themagebied Opleidingsdidactiek

In het tweede themagebied richten we ons op opleidingsdidactische vragen hoe we aanstaande leraren zo goed mogelijk toerusten voor hun toekomstige beroepspraktijk. De auteurs van het eerste artikel, Noortje Hemmen, Aly Jellema, Francine Behnen-Bonebakker en Evie Walsma, hebben onderzocht wat we kunnen leren van vernieuwingscholen om leraren op te leiden die voorbereid zijn op zowel traditionele als vernieuwende onderwijspraktijken. Op de vernieuwingscholen die ze bezocht hebben blijken leerlingen echt een stem te hebben waarbij de leraar een rol aanneemt van wendbare en flexibele coach en binnen het team als samenwerkende ontwerper en lesgever. Belangrijk kenmerk is ook het samen evalueren van en reflecteren op dat onderwijs wat leidt tot een proces van voortdurend verbeteren. De auteurs trekken lessen die kunnen worden meegenomen naar het vernieuwingsproject Leerplan25 van de lerarenopleidingen van NHL Stenden.

Het tweede artikel van Evie Walsma geeft leerlingen ook een stem maar nu als trainingsacteurs om leraren zo goed mogelijk voor te bereiden op hun beroep. Niet alleen de

leraren in opleiding blijken erdoor te groeien, ook het zelfvertrouwen van de leerlingacteurs zelf neemt toe.

In het derde artikel onderzoeken René Streuter en Lidewij van Katwijk twee begeleidingsinstrumenten die ze hebben ontworpen om hun studenten bij Lesson Study nog beter te kunnen ondersteunen. Lesson Study bleek studenten al veel op te leveren, en de ontwikkelde instrumenten blijken het leerproces een extra stimulans te geven, maar de ontwikkeling ervan gaat door.

Het laatste artikel van Hanneke Assen, Niels van Felius, Siebrich de Vries en Lidewij van Katwijk geeft een inkijkje in de beroepscontext van de Hotel Management School van NHL Stenden. De docenten hier hebben ook een vorm van Lesson Study uitgevoerd om Design Based Education, het onderwijsconcept van NHL Stenden, beter in de vingers te krijgen. Hoewel het bij Lesson Study aan te raden is om externe kennis in bijvoorbeeld de vorm van artikelen, raadpleging experts en dergelijke te gebruiken, blijken docenten dit uit zichzelf maar in beperkte mate te doen. Hier lijkt een belangrijke rol voor de begeleider te liggen.

Themagebied Beroepsgerichte Didactiek en Leven Lang Ontwikkelen

Het eerste artikel in dit themagebied van Marijn Neuman gaat over een onderzoek naar jongvolwassenen in een kwetsbare positie. Deze jongvolwassenen vinden het lastig om loopbaanstappen te zetten. Het onderzoek van Marijn probeert inzicht te krijgen in waar dat door komt maar vooral ook hoe we de jongvolwassenen kunnen ondersteunen om wél stappen te zetten. In deze bijdrage laat ze zien dat een theoretisch perspectief dat nog heel weinig wordt gebruikt in loopbaantheorie hier behulpzaam bij kan zijn.

Het tweede artikel van Vera Schuurmans heeft een vergelijkbaar thema als dat van Marijn maar met een focus op studenten in de overgang van school naar werk. Het idee is dat vooral in de overgang van school naar werk studenten, of eigenlijk afgestudeerden, moeite ervaren om eerste stappen te zetten.

Daar kan aan het einde van de opleiding al iets aan gedaan worden. In deze bijdrage worden de mechanismen van één van de interventies die zich daar op richt blootgelegd.

Het derde artikel in dit themagebied van Bianca Dusseljee bouwt voort op wat zij eerder heeft gepresenteerd in het vorige magazine. Vorige keer heeft ze de kenmerken van het ontwikkelingsgericht begeleiden van professionele wendbaarheid van studenten gepresenteerd. In deze bijdrage laat ze zien welke mechanismen aan het begeleiden van ervaren begeleiders ten grondslag ligt. Deze mechanismen kunnen door andere begeleiders opgepakt en eigengemaakt worden.

Naast deze bijdragen hebben we dit jaar drie columns die verschillende perspectieven belichten. Jeroen Baerveldt als schoolleider voortgezet onderwijs in Zuidoost Groningen en voorzitter stuurgroep Opleidingschool Ommelanden, Simon Rozendal als directeur van de academie vo-mbo waar de lerarenopleidingen onder vallen en Menno Wierdsma als practor in het middelbaar beroepsonderwijs. Met al het moois in deze derde uitgave dragen de auteurs niet alleen bij aan het verbeteren van opleiden en onderwijzen van het voortgezet onderwijs en het beroeps-onderwijs in de noordelijke regio, maar ook aan hun eigen professionele ontwikkeling, en weten ze u hopelijk ook te inspireren.

Siebrich de Vries en Marco Mazereeuw

Ethisch redeneren in het geschiedenisonderwijs aan de hand van het leven van Roosje Glaser

Het onderwijzen van burgerschap is een expliciete taak voor scholen in Nederland. Ethisch redeneren wordt beschouwd als een belangrijke competentie in het Nederlandse burgerschaps- onderwijs. Bij ethisch redeneren gaat het erom dat leerlingen ethische dimensies in vraagstukken herkennen en leren de mogelijke consequenties van keuzes te onderzoeken, te beredeneren en te wegen (Curriculum.nu, 2019). Het Nederlandse geschiedenisonderwijs biedt veel kansen om leerlingen ethisch te laten redeneren, maar docenten weten vaak niet goed hoe zij hieraan aandacht kunnen besteden in hun lessen.

Een door ons ontwikkeld online platform met gratis lesmateriaal over het leven en de keuzes van Roosje Glaser (1914–2000) biedt inspiratie en hulp voor docenten die hun leerlingen ethisch willen laten redeneren. Roosje was een joodse, in Nederland geboren vrouw, maar zij groeide op in het Duitse Kleef. Later keerde zij terug naar Nederland en werd daar een succesvol danslerares en eigenaar van een dansschool. Zij was 25 jaar oud toen de nazi's in 1940 aan de macht kwamen in Nederland. Zij weigerde de verplichte Davidsster te dragen en hield haar dansschool zo lang mogelijk open. Toch moest zij uiteinde-

lijk onderduiken voor de bezetter. Zij werd verraden door geliefden en gevangengenomen in Nederlandse concentratiekampen en tenslotte in Duitsland. In Auschwitz werd zij onderworpen aan de grootste verschrikkingen, zoals medische experimenten. Zij deelde tevens het bed met een nazi-officier.

Paul Glaser (1947), de neef van Roosje, schreef over haar leven een boek (Glaser, 2018). Dit boek en een grote verzameling primaire bronnen die Roosjes leven beschrijven, bieden een uitstekende mogelijkheid voor leerlingen in het voortgezet onderwijs om te



leren over de Tweede Wereldoorlog en dan vooral over de ethische dilemma's waarvoor mensen in die tijd kwamen te staan. Dit artikel beschrijft de ontwikkeling van het lesmateriaal en presenteert ervaringen van docenten die met het materiaal hebben gewerkt in een nationale en internationale context.

Ontwerpprincipes

Salmons (2003) schrijft: 'Geschiedenis is het verhaal van de menselijke ervaring, het menselijk gedrag en door (...) geschiedenis diepgaand te bestuderen, kunnen we meer over onszelf leren'. Het belangrijkste doel van

het lesmateriaal is daarom leerlingen te laten inzien dat mensen verschillend reageren op historische gebeurtenissen en om aan de hand van deze reacties leerlingen inzicht te geven in hun eigen reacties. Seixas en Morton (2012) presenteren verschillende handvatten hoe je dit bij leerlingen in het geschiedsonderwijs kunt bereiken. Gebaseerd op hun werk en andere literatuur over redeneren bij geschiedenis, formuleerden wij vier ontwerpprincipes die ten grondslag liggen aan het lesmateriaal over Roosje (zie Tabel 1).

Tabel 1. Ontwerpprincipes gebruikt bij de ontwikkeling van het lesmateriaal over Roosje.

Ontwerpprincipes	Beschrijving
De leerlingen worden geconfronteerd met morele dilemma's.	De leerlingen moeten onderbouwen welke positie zij innemen in historische situaties. Zo wordt hun reflectieve vaardigheid gestimuleerd.
De leerlingen worden gestimuleerd weloverwogen oordelen te vellen.	De leerlingen moeten hun uitspraken en oordelen nuanceren en hun informatie moet afkomstig zijn uit betrouwbaar en relevant bronmateriaal. Hierdoor leren de leerlingen historische bronnen te analyseren en onderzoeksvragen te beantwoorden.
De leerlingen werken samen aan de verschillende opdrachten.	De leerlingen doen hun werk in groepen. Dat maakt het mogelijk dat zij hun vaardigheid ontwikkelen om oplossingen, ideeën en meningen met elkaar uit te wisselen. Zo leren zij ook hoe andere leerlingen tot conclusies komen, in welke mate hun eigen argumenten relevant zijn en hoe zij tot door iedereen gedragen oplossingen/antwoorden kunnen komen.
De leerlingen moeten de resultaten van hun onderzoek schriftelijk en mondeling presenteren.	De leerlingen moeten niet alleen hun conclusies op papier presenteren, maar ook in mondelinge bijdragen, omdat een belangrijk doel van het lesmateriaal is om leerlingen te leren discussiëren.

Evenals Kinloch (2001), willen wij het belang benadrukken van het tweede ontwerpprincipe. Als leerlingen geen kennis hebben van historische onderzoeksmethoden en contexten, hebben discussies over bijvoorbeeld de Tweede Wereldoorlog weinig betekenis. Daarom is het noodzakelijk dat leerlingen over gedetailleerde kennis beschikken van het verloop van de Tweede Wereldoorlog.

Het lesmateriaal

Via <https://roosjefoundation.org/docenten> is het lesmateriaal gratis toegankelijk voor leerlingen en docenten. Het lesmateriaal is beschikbaar in het Nederlands, Engels en

gedeeltelijk in het Duits, zodat internationale samenwerkingen mogelijk zijn. Voor het primair onderwijs, het vmbo en havo/vwo zijn er verschillende lessenseries. Docenten kunnen via het platform de voortgang van leerlingen in de gaten houden en hen feedback geven. Naast het geschreven lesmateriaal beschikt het platform over een tijdlijn van belangrijke gebeurtenissen in Roosjes leven, gekoppeld aan een tijdbalk met de belangrijkste gebeurtenissen in de Tweede Wereldoorlog. Verder zijn voor leerlingen instructies over de verschillende historische vaardigheden aanwezig, zoals het plaatsen van historische gebeurtenissen in tijdgebonden, ruimtelijke en sociale contexten.

Het lesmateriaal is gebouwd rondom vier chronologische thema's (zie Tabel 2). Ieder thema omvat een dilemma, zodat leerlingen nadenken, niet alleen over de keuzes die in het verleden werden gemaakt, maar ook over dilemma's en vragen waar de leerlingen vandaag tegenaan kunnen lopen. De leerlingen moeten een eigentijds dilemma onderzoeken voor zij beginnen met een specifiek thema. Nadat zij dat hebben afgerond, wordt de leerlingen gevraagd te reflecteren op hun

oorspronkelijke reactie op het eigentijdse thema.

Centraal in het eerste thema staan Roosjes jeugd in Kleef, haar carrière als danslerares en haar onderduik. Het tweede thema begint als Roosje en haar moeder worden gearresteerd en getransporteerd naar Westerbork, een *Durchgangslager* (doorgangskamp) in het noorden van Nederland. Het derde thema gaat over Roosjes verblijf in Westerbork en

Tabel 2. Opzet van het lesmateriaal.

Thema 1: Dansen in een krankzinnige wereld

Leerlingen onderzoeken 1) aspecten van de geschiedenis van de Duitse bezetting en 2) de gevolgen van de Duitse bezetting tussen mei 1940 en de zomer van 1942 voor de joodse en de niet-joodse bevolking in Nederland.

Dilemma:

Bestrijd je de regels waarmee je het oneens bent, zelfs wanneer dat voor jou grote problemen zou kunnen opleveren?

Thema 2: Verraad en verzet

Leerlingen onderzoeken de houding van niet-joodse Nederlanders tegenover de Duitse bezetting en de Nederlandse joden

Dilemma:

Vraag jij je ergste vijand om hulp? Bied jij je ergste vijand hulp?

Thema 3: Leven en overleven in Westerbork en Auschwitz

Leerlingen onderzoeken onder welke omstandigheden gevangenen moesten leven in Westerbork en Auschwitz en welke consequenties dat kon hebben voor de keuzes die je maakte.

Dilemma:

Zou je bevriend kunnen zijn/raken met iemand die jou vrijwel zeker grote problemen kan geven?

Thema 4: Thuiskomst?

Leerlingen onderzoeken hoe de joden die de kampen overleefden naar Nederland terugkeerden en hoe zij daar werden ontvangen.

Dilemma:

Vind jij dat sommige mensen meer kansen moeten krijgen dan andere?



De 16-jarige Roosje Glaser (1930).

Auschwitz. Het vierde en laatste thema behandelt de terugkeer van de overlevende joden naar hun huizen in Nederland en de daarmee gepaard gaande uitdagingen aan het einde van de Tweede Wereldoorlog. Figuur 1 en 2 geven voorbeelden van opdrachten binnen een specifiek thema. Figuur 3 is een voorbeeld van een afsluitende opdracht die de leerlingen uitvoeren nadat zij hun werk binnen een thema hebben afgerond.

Docenten zijn vrij om relevante onderwerpen en opdrachten binnen een thema te selecteren. Zij kunnen bijvoorbeeld een andere invalshoek kiezen voor het begin van de Tweede Wereldoorlog of alleen Thema 4 gebruiken om te onderzoeken met leerlingen hoe de teruggekeerde joden na de oorlog werden behandeld. Het lesmateriaal bevat niet alleen historische bronnen, informatie en opdrachten over Roosje, maar ook over de grotere historische context, zodat leerlingen kunnen beargumenteren in welke mate Roosjes leven wel of niet representatief was voor dat van andere mensen uit de eerste helft van de twintigste eeuw.

De ervaringen van docenten met het lesmateriaal

'Het verleden wordt tastbaar omdat er zoveel primaire bronnen beschikbaar zijn. Leerlingen gaven aan dat zij Roosje bijna konden aanraken' (geïnterviewde docent)

Aan de hand van semigestructureerde interviews met docenten verkenden wij in een kleinschalig onderzoek de sterke en minder sterke punten van het havo/vwo lesmateriaal. In totaal werd in twee groepsinterviews en een individueel interview zes docenten

gevraagd naar hun ervaringen met het lesmateriaal. Drie geïnterviewde docenten werkten op een Duitse school en werkten met behulp van het lesmateriaal samen met twee Nederlandse geïnterviewde docenten, zodat wij tevens de voordelen en uitdagingen van internationale samenwerking konden onderzoeken. De docenten participeerden vrijwillig en tekenden *active consent*-formulieren. Ieder interview duurde gemiddeld 45–60 minuten.

Voordelen

De geïnterviewde docenten waren het erover eens dat het lesmateriaal waardevolle en nuttige inzichten verschafte aan leerlingen. In het bijzonder door: 1) het gebruik van primaire bronnen, 2) de aandacht voor discussies in de

klas en 3) de affectieve connectie tussen leerlingen en Roosje dat ervoor zorgde dat leerlingen gemotiveerd aan de slag gingen met het lesmateriaal.

Daarnaast merkten de docenten op dat het lesmateriaal het begrip van de leerlingen voor de keuzes van de historische actoren in moeilijke omstandigheden stimuleerde. Zij gaven aan dat de geschiedenismethoden die zij in de klas gebruikten vaak niet 'het hele verhaal over de Tweede Wereldoorlog vertellen' door de beperkte ruimte in deze boeken. Het lesmateriaal hielp de leerlingen in te zien dat een geschiedenisverhaal vaak complex is en afhangt van verschillende perspectieven en omstandigheden.

Als Roosje op 6 oktober 1942 terugkeert van een bezoek aan Hilversum, ziet zij dat er politie in het pension is. Zij en haar moeder worden door een agent gearresteerd. Een week later komen zij in Westerbork aan.

Wat vind je van het optreden van de agent, zoals dat in de bron is beschreven?
Kies uit de volgende mogelijkheden en licht je keuze toe:

- Hij kon niet anders handelen dan hij deed
- Hij had anders moeten handelen dan hij deed

Bron

Van ontkomen is geen sprake. Ik stap van mijn fiets en loop naar hem toe. Terwijl hij zijn pistool terug in zijn holster steekt, zegt hij: 'In naam der wet arresteer ik u. Ik weet wie u bent. U bent mejuffrouw Rosa Glacér, voortvluchtig omdat u Joodse bent en niet naar Westerbork bent gegaan. Bovendien bent u in het bezit van een vals persoonsbewijs op naam van mejuffrouw Cornelia Donders'. Hij gebiedt me mee naar binnen te gaan. Hij gedraagt zich netjes en lijkt me van het goede soort. Hij vindt het vervelend dit te moeten doen, laat hij me weten. (...) Ik bied de agent alles aan wat ik heb en bezweer hem bij alles wat hem heilig is om mij en mijn moeder direct vrij te laten. Hij reageert met: 'Dat is voor mij levensgevaarlijk, want ik doe dit na een telefonische oproep van de Sicherheitspolizei te Amsterdam. Die was zo goed ingelicht dat alleen verraad mogelijk kan zijn'.

Paul Glaser, *Dansen met de vijand*, Amsterdam 2016, 136, 137.

Figuur 1. Voorbeeld van een opdracht uit Thema 2.

Lees de bron.

Vind jij de beslissing van Roosje om uit de rij te stappen en de SS'er aan te spreken vooral:

- Moedig
- Wreed
- Dom
- Medelevend
- Of wil je die anders omschrijven?

Bron

We lopen nu al uren. Met Martha gaat het goed, maar Rachel sleept meer en meer met haar been. We praten met elkaar en ook Rachel beseft dat ze het niet lang zal volhouden. (...) Dan komt het bericht dat de Russen zouden zijn doorgebroken. We moeten verder en sneller. Rachel sleept nu zo erg dat ze nauwelijks kan lopen. Alleen met onze ondersteuning gaat het nog. Rachel praat over afscheid terwijl we met ons drieën zo gearmd lopen. Ze is realistisch. Martha en ik spreken haar niet tegen. Rachel vraagt ons om naar haar huis te gaan (in België), haar broer of zus te zoeken. Haar ouders zijn al een tijd geleden naar het kamp gestuurd. Die zullen niet meer leven. (...) Op die manier dicteert zij haar testament. Even later zegt ze: 'Laat me nu maar los. Jullie redden het ook niet als je mij moet voort slepen. Ik heb straks geen pijn en angst meer. Ik heb er vrede mee. Ik heb jullie lief. Kus me en adieu'. (...) Ik stap uit de rij naar een SS'er die vlakbij loopt en vraag in het Duits of we even uit de stoet mogen om afscheid te nemen van onze stervende vriendin.

Paul Glaser, *Dansen met de vijand*, Amsterdam, 2018, 221.

Figuur 2. Voorbeeld van een opdracht uit Thema 4.

Je hebt een aantal lessen gevolgd over allerlei mensen, zoals tante Roosje, Leo Crielaars, Henk en Magda Coljee, de ondercommandant van Westerbork, Etty Hillesum, een SS-officier in Auschwitz, een Nederlandse naoorlogse ambtenaar en andere, vaak niet bij naam genoemde mensen. Hoe gingen zij om met de oorlogsomstandigheden tussen 1940 en 1945? Of, zoals wij het ook wel formuleerden: 'Waarom handelden zij zoals ze handelden?'

Wij willen je nu vragen om

1. vier voorbeelden van menselijk gedrag te beschrijven die je uit deze lessen het meest zijn bijgebleven en daarbij aan te geven waarom dat gedrag je zo is bijgebleven. Betrek daarin ook de situatie waarin zich dit gedrag voordeed;
2. jouw voorbeelden vervolgens te bespreken met drie andere klasgenoten (die misschien andere voorbeelden hebben gekozen) en samen tot vier keuzes te komen waar jullie allen achter staan;
3. van dat gemeenschappelijk resultaat een affiche te maken en
4. dat affiche in de klas/ op de gang op te hangen, zodat je klasgenoten/ alle leerlingen en docenten er ook kennis van kunnen nemen

Figuur 3. Voorbeeld van een afsluitende opdracht.

Tenslotte benadrukten de geïnterviewde docenten dat de interactie tussen de leerlingen en de schrijver van het boek, Paul Glaser, die op verzoek gastlessen kan verzorgen, extra waarde toevoegt aan het lesmateriaal. Voordat Paul Glaser het boek begon te schrijven, merkte hij dat zijn vader zich nooit uitsprak over het verleden van zijn familie. Toen Paul dat eens met hem besprak en zijn joodse achtergrond opvoerde, zei zijn vader: *'Mensen vinden de joodse geschiedenis misschien wel interessant, maar praat*

er niet over, houd het voor jezelf, houd het geheim, want vroeger of later zal het tegen je worden gebruikt! De persoonlijke ontdekkingsreis van een verborgen familieverleden was een interessante verhaallijn en op deze manier werd de hedendaagse invloed van historische gebeurtenissen, zoals de Holocaust, ook duidelijker voor leerlingen.

Aandachtspunten

De docenten noemden ook enkele aandachtspunten. Een docent merkte op dat het moei-

lijk kan zijn voor leerlingen om zichzelf te verplaatsen in Roosje. Dit is een goed punt, want wij weten namelijk niet precies wat zij heeft gedacht en gevoeld. Het lesmateriaal stelt daarom ook geen vragen, zoals 'Wat zou Roosje hebben gevoeld of gedacht?'. Dat leidt namelijk vaak tot speculatie en fantasie. In plaats daarvan gebruiken de opdrachten wel een affectieve connectie met Roosje, maar worden leerlingen gedwongen om op basis van bronnen een historische context te creëren en met deze kennis na te denken over dilemma's waar mensen vroeger en in het heden voor komen te staan.

Een ander belangrijk aandachtspunt van de geïnterviewde docenten was de technische opzet van het platform, die zij soms niet als gebruiksvriendelijk ervaren. Tenslotte wezen de Duitse docenten erop dat het verhaal van

Roosje de leerlingen bijzonder aanspreekt, maar dat er natuurlijk andere voorbeelden zijn van historische personen waaraan kan worden gedacht bij het behandelen van de Tweede Wereldoorlog.

Internationale samenwerking

Binnen de geïnterviewde groep docenten was ook ervaring met internationale samenwerking. Duitse en Nederlandse leerlingen werkten in gemixte groepjes aan een aantal thema's van het lesmateriaal. Als gevolg van Covid-19 vond de samenwerking plaats via *MS Teams*. De docenten waren het erover eens dat deze samenwerking een waardevolle toevoeging betrof. In het bijzonder, omdat volgens de docenten de samenwerking bij leerlingen 1) de multiperspectiviteit bevorderde bij het bestuderen van historische gebeurtenissen, 2) het begrip voor het

Roosje Glaser en het oefenen van danspassen (jaartal onbekend).





persoonlijke perspectief en de overtuigingen van de ander vergrootte en 3) reflectie stimuleerde op de toon en de manier van spreken (bijvoorbeeld: denk voor je spreekt).

Er waren ook enkele aandachtspunten. Sommige leerlingen in de gemengde groepen (met Duitse en Nederlandse leerlingen) begonnen niet uit zichzelf te discussiëren, omdat ze daarvoor te verlegen waren of vanwege een taalbarrière. Een geïnterviewde docent suggereerde dat een chatsessie voor de leerlingen misschien comfortabeler is. Docenten kunnen dan na afronding van een les een kopie van de chat ontvangen, zodat zij kunnen inzien wat precies is besproken. Verder noemde de docenten dat voor een succesvolle internationale samenwerking een goede voorbereiding met regelmatig overleg essentieel is.

Aanbevelingen en uitdagingen

Het verkennende onderzoek laat de potentie van het lesmateriaal zien om leerlingen ethisch te laten redeneren en na te laten denken over morele dilemma's in het heden en verleden. Het is een voorbeeld hoe je bij geschiedenis op een vakinhoudelijke manier kunt werken aan burgerschapsvorming bij leerlingen. Een aantal aanbevelingen en aandachtspunten op basis van de interviews:

- Het tweede ontwerpprincipie (redeneren op basis van relevante en betrouwbare bronnen) is cruciaal en verdient extra aandacht wanneer met het lesmateriaal wordt gewerkt, omdat leerlingen anders kunnen gaan speculeren of fantaseren.
- Er is een duidelijke meerwaarde wanneer leerlingen uit verschillende landen samenwerken aan opdrachten in het lesmateriaal. Door de vertalingen van het lesmateriaal in het Nederlands en (gedeeltelijk) Duits is dit mogelijk. Hierbij is het belangrijk dat er veel tijd en aandacht in de voorbereiding wordt gestoken en dat leerlingen zich veilig en comfortabel voelen om met elkaar te discussiëren.

- Een gastles van de schrijver, Paul Glaser, is een toegevoegde waarde, omdat leerlingen hierdoor op een heel directe manier gaan inzien dat historische gebeurtenissen in het heden doorwerken. De schrijver zal echter niet blijvend in staat zijn naar scholen te gaan. We moeten nadenken over de vraag hoe wij zijn persoonlijke band met Roosje en zijn herinneringen in de toekomst kunnen gebruiken. Een mogelijkheid is om meer videomateriaal met hem op te nemen, waarin hij zijn persoonlijke zoektocht naar het verleden van zijn familie beschrijft.
- Het is belangrijk dat leerlingen kunnen redeneren hoe Roosje en haar leven exemplarisch waren voor het leven voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog. Het verdient daarom aanbeveling expliciet aandacht te besteden aan de opdrachten in het lesmateriaal die de grotere context schetsen en regelmatig te reflecteren met leerlingen in hoeverre Roosjes acties en keuzes representatief zijn.

Het onderzoek was verkennend en zeer kleinschalig met zes geïnterviewde docenten. De internationale samenwerking betrof slechts één project met een Duitse en Nederlandse school. Veel meer kwalitatief onderzoek is nodig om te achterhalen hoe andere docenten en scholen het lesmateriaal gebruiken en waarderen. Niet alleen binnen havo en vwo, maar ook in het vmbo, po en mbo. Ook het leerling perspectief ontbreekt nog. Wat vinden leerlingen van het lesmateriaal en wat vinden zij van een internationale samenwerking? Vinden Duitse leerlingen het ook lastiger om over dit onderwerp te praten en welke invloed heeft dat op samenwerkingen? Zijn de voordelen genoemd door de docenten herkenbaar voor leerlingen? Denken ze echt meer na voordat zij iets roepen en kunnen zij meer perspectieven innemen? Ondanks deze beperkingen, geeft het modulair opgebouwde lesmateriaal en



Roosje Glaser vanuit haar woonplaats in Zweden even terug in Nederland (1947).

Als u wilt samenwerken met Engelse, Duitse en/of Nederlandse scholen voor basis- en voortgezet onderwijs met behulp van het lesmateriaal, dan kunt u contact opnemen met Roel Nijmeijer (roel.nijmeijer@roosjefoundation.org).



de ontwerpprincipes houvast en inspiratie wanneer geschiedenisdocenten zoeken naar manieren waarop zij historische kennis kunnen combineren met burgerschapsvaardigheden, zoals ethisch redeneren.

Literatuur

- Curriculum.nu. (2019). *Leergebied burgerschap*. <https://www.curriculum.nu/download/bu/Voorstellen-Burgerschap.pdf>
- Glaser, P. (2018). *Dansen met de vijand*. Amsterdam: Cargo.
- Kinloch, N. (2001). Parallel catastrophes? Uniqueness, redemption and the Shoah. *Teaching History*, 104, 8–14.
- Salmons, P. (2003). Teaching or preaching? The Holocaust and intercultural education in the UK. *Intercultural Education*, 14(2), 139–149.
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Toronto, Canada: Nelson Education.

Tim Huijgen is universitair docent en vakdidacticus geschiedenis bij de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen. Hij is tevens bestuurder van het Koninklijk Nederlands Historisch Genootschap en het Oorlogs- en Verzetscentrum Groningen. Verder werkte hij jarenlang als geschiedenisdocent in het voortgezet onderwijs.
Contact: t.d.huijgen@rug.nl.

Paul Holthuis was vakdidacticus geschiedenis bij de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen en voormalig geschiedenisdocent bij het Drachtster Lyceum.

Dit artikel is een bewerkte versie van: Huijgen, T., Holthuis, P., Nijmeijer, R., & van den Brand, I. (2022). Thinking about the ethical dimension. The life and choices of Rosie Glaser. *Teaching History*, 189, 58–63.

*Wiskunde begrijpen met
teaching through problemsolving*

In de leer bij dr. Takahashi

Het thema 'wiskunde onderwijzen door probleemoplossen', vaak aangeduid met de Engelse term Teaching Through Problemsolving (TTP), houdt ons al langere tijd bezig. We denken dat leerlingen die regelmatig les krijgen volgens de TTP-didactiek hun wiskundige kennis en vaardigheden versterken, en tegelijkertijd leren hoe je wiskundeproblemen aanpakt. De TTP-didactiek is in een project in Nederland op enkele scholen op beperkte schaal getest (zie Roorda et., 2023). In het project bleek dat docenten dit een mooie didactiek vonden, maar dat er ook vragen waren zoals: hoe kun je de cultuur in de klas zo beïnvloeden dat leerlingen wiskundeproblemen durven aanpakken en hun ideeën durven te delen; hoe kun je TTP-didactiek in opeenvolgende lessen implementeren? Om zelf te blijven leren over dit onderwerp bezochten wij, Paul, Sibren en Gerrit, drie demo-lessen van Dr. Akihiko Takahashi in de Hummeltofteskolen in Kopenhagen. Takahashi is een expert op dit gebied; hij schreef in 2021 een boek over de TTP-didactiek. In de demo-lessen demonstreerde hij hoe je TTP-didactiek in opeenvolgende lessen uitvoert; de lessen waren zeer inspirerend. In dit artikel delen we enkele ervaringen en reflecties. Het doel van het artikel is om een aantal thema's te bespreken die inzicht geven hoe TTP-didactiek in Nederland verder geïmplementeerd zou kunnen worden.



Dr. Takahashi en de TTP-didactiek

De naam Akihiko Takahashi (zie Afb. 1) is sterk verbonden met Lesson Study (zie bijvoorbeeld Takahashi et al., 2022). Dr. Takahashi is leider van het Lesson Study Immersion programma in Japan. Dit programma is erop gericht reken- en wiskundeleraars vanuit de hele wereld ervaring te laten opdoen met, of beter gezegd onder te dompelen in, Japanse Lesson Study. In 2016 nam Gerrit deel aan dit programma. Hij participeerde als observator in zeven reken- en wiskundelessen die door Japanse docenten werden gegeven en nabesproken. Hoewel het programma gericht was op Lesson Study was het met name de didactiek in lessen die erg aansprak.

Deze didactiek wordt aangeduid met de naam TTP (zie Takahashi, 2021). Kenmerken van de aanpak zijn dat leerlingen betrokken

worden in wiskundelessen door het oplossen van problemen; dat de docent de leerlingen naast kennis over wiskunde ook lessen wil leren over durf, doorzetten en probleemaanpak, en dat in het klassengesprek oplossingen van leerlingen uitgebreid worden besproken om tot een gemeenschappelijk begrip te komen.

Tegenwoordig werkt Takahashi aan de DePaul University in Chicago waar hij wiskunde en wiskundendidactiek doceert. Hij ondersteunt basisscholen in Amerika om LS en TTP te implementeren, gebaseerd op zijn expertise uit Japan. Daarnaast is hij internationaal actief met lezingen, workshops, onderzoek en... demo-lessen. Hieronder wordt beschreven wat demo-lessen inhouden, en waarom Takahashi demo-lessen geeft.



Afbeelding 1: Dr. Akihiko Takahashi

Demo-lessen

Takahashi was op uitnodiging van een Deense collega in Kopenhagen om drie demo-lessen te geven. Deze Deense collega, Jacob Bahn, is betrokken bij enkele scholen in Denemarken die TTP-didactiek willen implementeren. Eén klas, in dit geval een Deense 'brugklas', kreeg lessen van dr. T., zoals hij zich door de leerlingen liet noemen. We maakten deze drie lessen mee, met voor- en nagesprekken.

Het wiskundige thema van de lessen was de overgang van het rekenen met getallen naar algebra. Dit gebeurde aan de hand van 'stipensommen'; verderop meer daarover¹.

Takahashi hecht eraan om aan één en dezelfde klas drie demo-lessen te geven. Hij wil niet in één les een soort trucje voordoen, maar hij wil laten zien dat je met de leerlingen een situatie kan creëren waarin ze wennen aan een

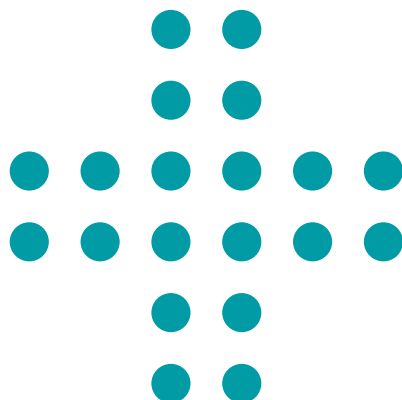
¹ Takahashi heeft eerder demolesen gegeven in andere landen, bijvoorbeeld Ierland. De video's van deze Ierse lessen zijn geheel te bekijken (Zie Les 1: <https://youtu.be/n6cvgp7QLvs>; Les 2: <https://youtu.be/oskFIEcejv8>, Les 3: https://youtu.be/wz_J6FgLWHU).

andere 'klassencultuur', waarin je met elkaar gericht bent op het begrijpen van wiskunde. In drie lessen laat Takahashi ook zien hoe je de input van de ene les gebruikt om in de volgende les daarop voort te bouwen. Dit kan enerzijds gaan over de inhoud: De docent kan in een les ontdekken hoe de leerstof door de verschillende leerlingen wordt begrepen en waar mogelijk nog misconcepties zitten. Anderzijds kan het gaan over de aanpak van opdrachten in de les. Leerlingen moeten namelijk aan het eind van een TTP-les een reflectie schrijven over wat ze geleerd hebben. Door reflecties van de vorige les te bespreken bij de start van een nieuwe les kan de docent laten zien wat belangrijke punten waren in de vorige les.

De eerste les

Een TTP-les kent normaal gesproken een opbouw in vijf stappen: Als eerste wordt eventuele voorkennis opgehaald, vervolgens presenteert de docent het probleem dat in de les centraal staat, de leerlingen werken enige tijd aan het probleem, daarna worden ideeën en oplossingen van leerlingen klassikaal besproken, en ten slotte is er tijd voor een samenvatting.

In les 1 werd, na een korte introductie, aan leerlingen gevraagd het aantal stippen in een



Afbeelding 2 Stippenpatroon van les 1

eenvoudig stippenpatroon te vinden (zie Afb. 2). Het werd daarbij voor de leerlingen duidelijk dat je op verschillende manieren naar een stippenpatroon kan kijken.

Om het aantal stippen te berekenen bedachten de leerlingen zes berekeningen. De eerste vijf waren: 2×10 ; 10×2 ; 5×4 ; 4×5 en nogmaals 4×5 (op een andere manier). Veel nadruk legde dr. T op het verschil in betekenis tussen 2×10 ; 10×2 . In het eerste geval heb je twee groepen van 10 stippen, in het tweede geval 10 groepen van 2 stippen. Probeer zelf maar eens of je bij de vijf berekeningen de perspectieven kan bedenken om naar het stippenpatroon te kijken; de 'antwoorden' vind je onderaan dit artikel (zie Afb. 8). Eén leerling, zeg Jan, had nog een zesde berekening, namelijk $(\frac{5}{9} \times (6 \times 6))$.

Interessant was dat geen van de aanwezige docenten in de voorbereidingsbespreking deze aanpak had bedacht. Ook voor dr. T zelf was de berekening een verrassing. Maar hij besloot deze aanpak met de klas te bespreken. Daarbij zagen we mooi hoe dr. T. het klassengesprek organiseerde. Op pagina 22 volgt een deel van het klasgesprek met daarbij toelichtingen bij de uitspraken.

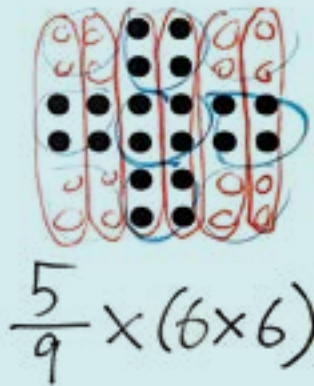
De les sluit af met reflectieve vragen. De algemene vraag: Wat heb je geleerd? Maar ook bijvoorbeeld: Welke aanpak van een klasgenoot vond je goed? Dat is een mooie vraag, omdat je gedwongen wordt na te denken over de aanpakken van andere leerlingen.

Op de blaadjes staan zinnen als: *"I learned to make mathematical expressions with dots"* of *"The way people interpret numbers and mathematics as a whole is different from person to person."*

Met les 1 heeft dr. T de sfeer gecreëerd: Je mag je eigen ideeën genereren. Je kunt verschillende aanpakken gebruiken voor een opdracht. Je kunt luisteren naar elkaars ideeën en je kunt de ideeën van anderen, soms na enige tijd, ook zelf uitleggen. Je kunt door samen na te denken een moeilijke berekening ($\frac{5}{9} \times (6 \times 6)$) toch begrijpen.

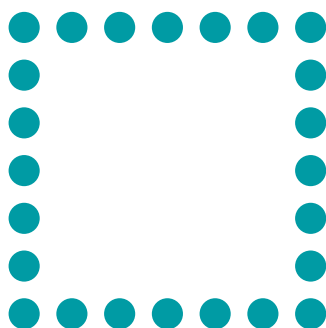
DEEL VAN HET KLASSENGESPREEK (OP BASIS VAN NOTITIES OBSERVATOR)

- T: *Wat zou Jan hebben gedacht. Kan iemand zijn gedachten lezen?* [Dr. T vraag niet aan Jan of hij kan uitleggen, maar schakelt de klas in om Jans denkwijze te reconstrueren].
- Klas: ... (het blijft stil)
- T: *Ziet iemand in de figuur 6×6 ?* [dr T. vereenvoudigt de vraag, maar geeft zelf geen antwoord]
- Klas: [geen reactie]
- T: *Ziet iemand waar 6 vandaan zou kunnen komen?* [een verdere vereenvoudiging van de vraag]
- L: *Ja, ik zie het, en ik zie ook 6×6 .*
- T: *Kun je het uitleggen?*
- L.: *Als je de figuur in de hoeken aanvult met stippen, dan zijn er 6×6 stippen.* (zie Afb 3.)



Afbeelding 3: Tekening op het bord

- T: *Klopt dat, Jan, bedoel je dat met 6×6 ?* [De check of dit inderdaad Jans denkwijze was]
- Jan: *Ja.*
- T: *Iedereen akkoord?* [Het gaat om een gemeenschappelijk begrip]
- K: [er wordt wat geknikt]
- T: *Anke, kun je dan nog eens zeggen wat 6×6 precies is?* [Als iedereen akkoord is, vraagt dr T. vaak aan iemand om het nog eens toe te lichten]
- A: *Als je in de hoeken er stippen bijzet krijg je een vierkant met 36 stippen.*
- T: *tekt nu in de figuur de extra stippen.* [Soms laat T de leerling zelf tekenen, maar nu niet].
- T: *OK, akkoord?*
- Klas: knikt.
- T: *Dan moeten we nu nog bedenken waarom $\frac{5}{9}$.* [In deze beschrijving geven we het vervolg van deze conversatie niet weer. De $\frac{5}{9}$ heeft te maken met het feit dat er, na aanvulling tot een 6 bij 6 vierkant, 9 groepjes van vier stippen zijn ontstaan, waarbij 5 van de 9 groepen het gegeven stippenpatroon vormen]



Afbeelding 4 Stippenpatroon les 2

De tweede les

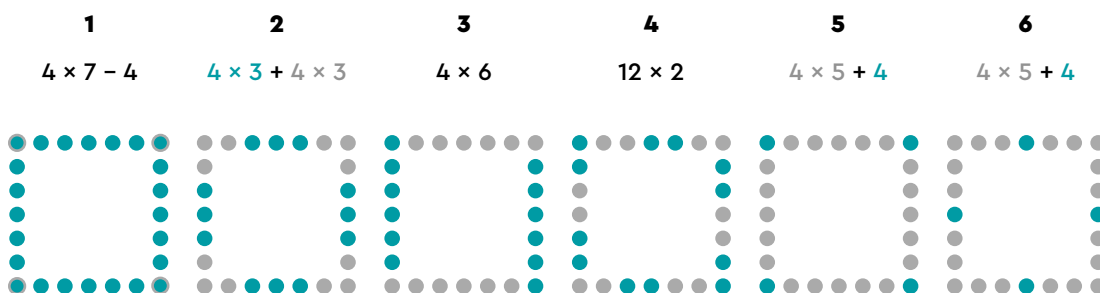
De tweede les start met het voorlezen van enkele 'les-1-reflecties'. Niet willekeurig overigens, want Takahashi vraagt leerlingen op basis van wat ze op hebben geschreven. De reflecties die leerlingen voorlezen zijn waardevol voor alle leerlingen.

Vervolgens wordt het volgende probleem gepresenteerd, weer een stippenpatroon (Afb. 4): Hoeveel stippen staan er in de volgende figuur? Schrijf een wiskundige berekening op voor het aantal stippen.

Na enige tijd individueel en vervolgens in duo's te hebben gewerkt. Komen de volgende ideeën (zie Afb. 5). Steeds wordt de relatie gelegd tussen de berekening en het stippenpatroon. De leerlingen lijken het interessant te vinden dat er zoveel verschillende manieren zijn om naar hetzelfde patroon te kijken. Ook is er veel interesse in de denkwijzen van andere leerlingen.

Nu vraagt Takahashi om een berekening voor dezelfde figuur met 10 bij 10 stippen te maken (zie rechts op Afb. 7). Essentieel bij de 'generalisatie' van 7 naar 10 stippen is dat duidelijk is wat er 'verandert' en wat 'gelijk' blijft. Neem bijvoorbeeld berekening nummer 3: Als de figuur verandert van 7 bij 7 naar 10 bij 10, verandert alleen de 6. Het inzicht dat de 6 hier geschreven moet worden als $(7 - 1)$ maakt generalisatie naar 10 bij 10 mogelijk: Er zijn $4 \times (10 - 1)$ stippen; de 4 verandert niet, die staat immers voor de vier zijden. Dit is de **essentie** om te snappen hoe je tot een formule zou kunnen komen voor het aantal stippen, dus de abstractiestap van een berekening met getallen, naar een berekening met 'letters'.

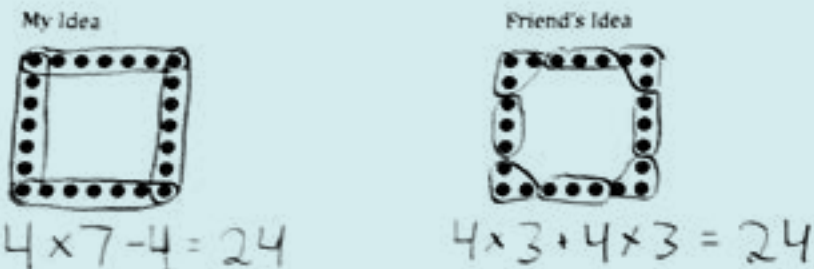
Als docent zouden we het nu wel willen 'uitleggen': "Kijk leerling, zie je dat je er een formule voor kunt maken". Er gebeurt echter iets bijzonders in deze les. We zien als observatoren dat Takahashi veel tijd besteedt aan de generalisatie van uitwerking 2. Die generalisatie zou moeten zijn, in wiskundige termen $4 \times 3 + 4 \times (\text{zijde} - 4)$. Wij vinden dat het langzaam gaat, we vragen ons af waarom zoveel tijd aan uitwerking 2, we merken dat de aandacht van de leerlingen wat wegzakt, het lijkt er ook op dat leerlingen het lastig vinden om zich uit te spreken in het Engels. Takahashi besluit het klassengesprek af te breken, en vraagt leerlingen nog de berekening op te schrijven voor hetzelfde patroon met 100 bij 100 stippen. Hij sluit niet af met de gebruikelijke samenvatting en reflectie, maar complimenteert de leerlingen en zegt: 'we gaan morgen verder'.



Afbeelding 5: Verschillende oplossingsstrategieën van leerlingen

DEEL VAN HET KLASSENGESPREK (OP BASIS VAN NOTITIES OBSERVATOR)

- T: *Carla, kun je vertellen welke berekening je hebt gemaakt om het aantal stippen te berekenen in een 100 bij 100 figuur?* [dr T. weet dat de berekening niet klopt.]
- C: *Ik weet al wat ik fout heb gedaan.*
- T: *Heel goed, maar wat was je berekening?* [loopt naar de tafel] *Ik zie dat je hem al hebt weggegomd. Weet je nog wat er stond?*
- C: $2 \times 100 + 2 \times 80 = 360$ (zie Afb. 6, onderaan).
- T: *Kan iemand bedenken wat Carla gedacht heeft.* [Ook bij een onjuiste aanpak kun je nadenken over de denkwijze van een leerling].
- [..., leerling L steekt een vinger omhoog]
- L: *Als de figuur 10 bij 10 is, kun je het aantal tellen door $2 \times 10 + 2 \times 8$. Misschien heeft Carla er een nul achter gezet.*
- T: *Klopt dat Carla?*
- C: *Ja, maar dat mag niet, want het zijn meer dan 80.*
- T: *Hoeveel stippen zijn er dan over als je eerst twee zijkanten van 100 hebt geteld?*
- C: *98, je moet $100 - 2$ doen.*
- T: *Wat betekent de 2 dan precies?*
- lemand anders: *De hoekjes heb je al geteld, dus die hoeft je niet weer te tellen.*
- T: *Akkoord? Goed dat je dat zelf hebt ontdekt Carla. Het lijkt me een goed idee dat je je vergissing niet weggumt, maar netjes doorstreept, en de verbetering eronder schrijft. Je kunt dan later weer zien wat je denkwijze is geweest en hoe je je denkwijze hebt verbeterd om tot een oplossing te komen.*

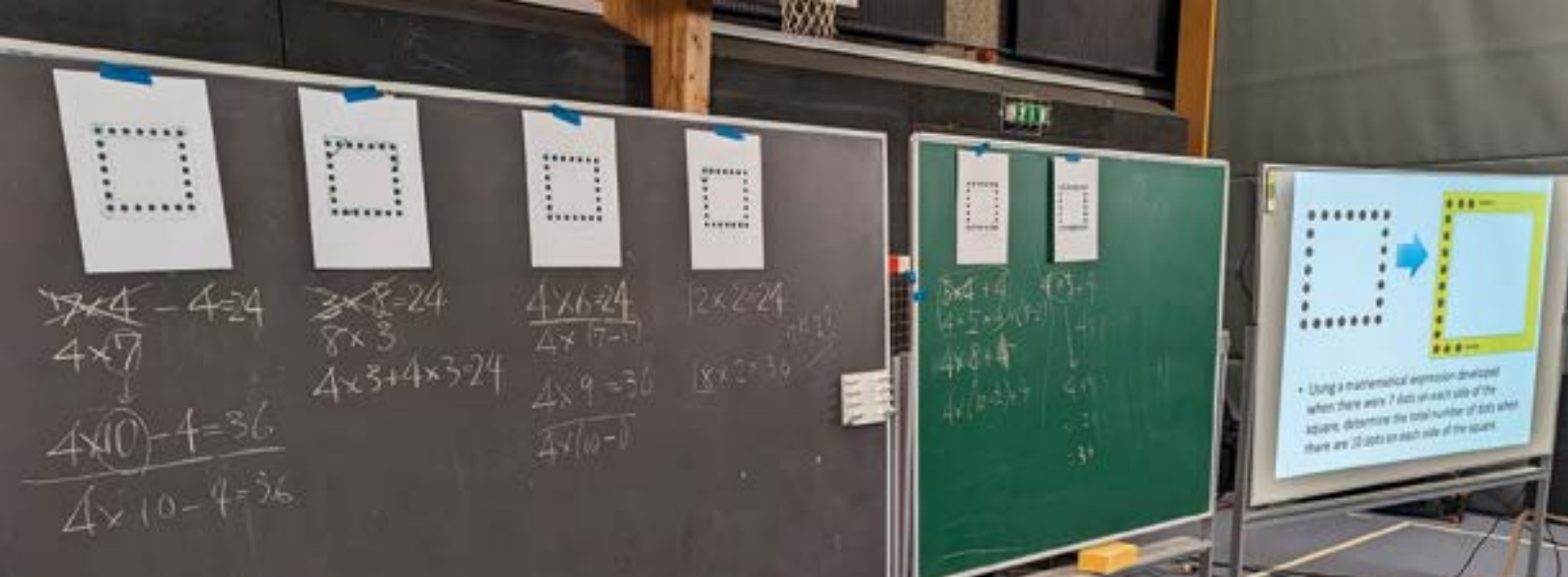


My Idea for the new problem

$$2 \times 10 + 2 \times 8 = 36$$

$$4 \times 10 - 4 = 36$$

$$2 \times 100 + 2 \times 80 = 360 = 4 \times 100 - 40 = 360$$



Afbeelding 7: Foto van het bord

Het vervolg van de tweede les

In het nagesprek met observatoren legt Takahashi uit waarom hij besloot de les af te ronden. Hij legt uit dat hij bij het rondlopen en in het klassengesprek nog te veel reacties kreeg van leerlingen waaruit bleek dat ze de essentie nog niet begrepen. Dit is een belangrijk onderdeel van de TTP-didactiek: het monitoren van de leerlingen. Ze zijn daarmee volgens Takahashi nog niet allemaal toe aan de abstractiestap naar een formule.

In les 3 neemt Takahashi de tijd om alsnog terug te komen op de vorige les. Alle ideeën van les 2 zijn netjes op een rij op het bord gehangen (zie Afb 7.). Bij uitwerking 1, 3, en 5 zie je dat de stap naar 10 bij 10 is opgeschreven. Er volgt een mooi klassengesprek, waarin Takahashi specifiek leerlingen inschakelt die het moeilijk vonden, zoals uit berekeningen op hun werkblad was gebleken.

Als observatoren zou je denken: Mooi, de regel lijkt nu duidelijk, gauw naar de volgende som. Maar Takahashi zegt dat hij nog één uitwerking wil bespreken. Takahashi bespreekt namelijk nog een berekening die niet klopt. Op pagina 24 is dit gesprek weergegeven.

Takahashi heeft dus in de derde les veel tijd genomen om het probleem van de tweede les af te ronden. In de derde les volgt nog een laatste stippenopdracht die in verband met de beperkte tijd wat korter wordt besproken en een korte afsluitende reflectie.

Reflecties

Het onderwerp TTP heeft al langere tijd onze aandacht. De website www.ttpwiskunde.nl maakt duidelijk dat er allerlei TTP-materialen en ideeën ontwikkeld zijn in het project. Ondanks alle ervaringen tot nu toe, maakte het bijwonen van de demo-lessen dat we nieuwe perspectieven kregen op de TTP-didactiek. Hieronder wordt een aantal thema's besproken.

Tempo en differentiatie in de les

We merkten dat Takahashi veel tijd nam om alle leerlingen mee te krijgen en samen te begrijpen wat iedereen bedacht had. Toen hij in les 2 merkte dat leerlingen nog niet mee waren, nam hij de tijd om in les 3 door te gaan met het voorbeeld van les 2. Meerdere aanwezigen vroegen zich af of 'betere leerlingen' wel voldoende werden uitgedaagd. Volgens Takahashi leren de betere leerlingen veel van de verdieping die ontstaat door hetzelfde probleem van alle kanten te doorgronden. Ze leren veel van het onder woorden brengen van alle soorten oplossingen. Wij, als deelnemers met een andere achtergrond, zijn er nog niet helemaal uit. Het zou toch goed zijn om betere leerlingen tussendoor meer uit te dagen? Hoe past dit nu binnen de ideeën over differentiatie in onze wiskundelessen? Maar we zien ook dat het waardevol is om één en hetzelfde probleem echt goed te door-

gronden, in plaats van snel te schakelen naar volgende 'sometjes', wat in het Nederlandse wiskundeonderwijs vaak gebeurt.

Klassencultuur

Het was mooi om te zien dat Takahashi er in de loop van de drie lessen in slaagde om de leerlingen te laten merken dat allerlei dingen die ze bedacht hadden ertoe doen. Leerlingen zullen gevoeld hebben: fouten mag je maken, we kunnen leren van elkaars ideeën. De interacties bevatten vrijwel geen 'waardeoordelen' van de docent, zoals dat een oplossing 'mooi', 'goed' of juist 'fout' was. Vaak was de reactie juist: 'Zijn jullie het ermee eens? Kun je het toelichten?' Het is duidelijk dat TTP zowel een vakdidactische als een pedagogische aanpak is. De boodschap was: we kunnen leren van elkaar; probeer ideeën van anderen te begrijpen; je mag feedback geven op ideeën van anderen. Dit zal voor Nederlandse schoolklassen nog een uitdaging worden: Hoe creëer je een sfeer waarin ieder zijn ideeën durft te noemen?

Probleemoplossen of wiskunde begrijpen

In het Nederlandse project (Roorda et al., 2023) kozen we voor een focus op probleemoplossingsvaardigheden. We merkten dat deze demo-lessen gericht waren op het begrijpen van wiskunde meer dan op het probleemoplossen. Toch waren er zeker momenten waarop Takahashi probleemoplossingsvaardigheden expliciteerde, zoals het bevorderen van een probleemoplossende houding waar het maken van fouten niet erg is, maar juist tot leren leidt.

De naam Teaching through problem-solving kan het beeld oproepen dat de focus hiervan het probleemoplossen is. We merkten dat bij Takahashi de nadruk viel op *begrijpen* van wiskunde. De demo-lessen waren sterk centraal klassikaal georiënteerd. Het gaat dus niet om 'zelfontdekkend leren', maar om het, onder sterke begeleiding van een docent, leren van wiskunde vanuit de probleemoplossingsactiviteiten.

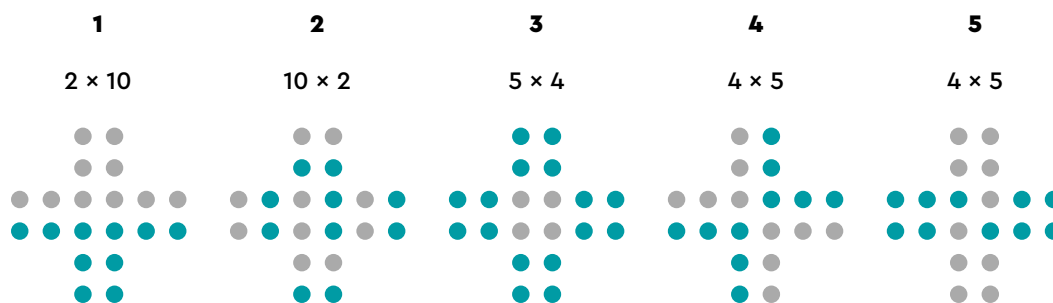
Wat vraagt het van docenten?

Het geven van een TTP-les vraagt veel vaardigheden van de docent. Om er enkele te noemen: Takahashi wilde in deze lessen dat alle leerlingen de cruciale stap van abstractie zouden begrijpen. Als docent moet je precies voor ogen hebben wat de cruciale stap is, wat de essentie is van de wiskunde die in het probleem naar voren komt. In de voorbereiding van de les zul je daar als docent goed bij stil moeten staan. Ook het monitoren van de antwoorden en afsluitende reflecties is een vaardigheid die veel overzicht vraagt. Dit monitoren moet inzicht geven welke leerlingen de docent wil inschakelen tijdens het klassengesprek. Met een volle baan ontbreekt de tijd om dit voor alle leerlingen te doen. Tegelijkertijd is een mooi aspect van het monitoren dat het een sterk formatief karakter heeft. Verder bleek in het project van Roorda et al. (2023) dat het voeren van een 'niet antwoordgericht' klassengesprek ook een lastige vaardigheid kan zijn. Voor het lesgeven volgens deze aanpak zullen docenten zich in veel gevallen verder moeten professionaliseren. Het lijkt waardevol om daarover te leren in een team van docenten, bijvoorbeeld door middel van Lesson Study (Takahashi, 2021, Roorda et al. 2023).

Wat levert dit de leerlingen op?

Onderwijs gaat over het leren van leerlingen. Je kunt je afvragen wat leerlingen nu precies leren van lessen volgens de TTP-aanpak? Het meemaken van de demo-lessen, maar ook eerdere ervaringen met TTP-lessen, maakt duidelijk dat de TTP-aanpak zich richt op een brede wiskundige ontwikkeling, met een gerichtheid op concepten, procedures, strategieën, houding maar ook op hun ontwikkeling als mens in de maatschappij. We denken verder na over vervolgprijzen en ook onderzoek om meer gestructureerd te meten wat de opbrengsten voor leerlingen zijn.

Oplossingen opdracht afbeelding 2



Afbeelding 8. Verschillende aanpakken om het aantal stippen te berekenen.

Literatuur

Roorda, G., De Vries, S., & Smale-Jacobse A.E., (2023). *Teaching Through Problem-solving en Lesson Study*. Hoe ondersteunt TTP-LS wiskundedocenten om aandacht aan probleemoplossingsvaardigheden van leerlingen te besteden? Rijksuniversiteit Groningen.

Takahashi, A. (2021) *Teaching Mathematics through problem-solving. A pedagogical approach from Japan*. Routledge.

Takahashi, A., McDougal, T., Friedkin, S., & Watanabe, T. (2022). *Educators' Learning from Lesson Study: Mathematics for Ages 5-13*. Routledge.

Gerrit Roorda is vakdidacticus wiskunde en lerarenopleider aan zowel de Rijksuniversiteit Groningen als aan de Master Leraar Wiskunde van NHL Stenden Hogeschool. Contact-email-adres; 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.

Afbeelding 9: Takahashi aan het werk.



Interview

"De leerlingen hebben echt een sprong gemaakt"

Filosofie op het vmbo

Het is voor iedere middelbare scholier belangrijk om lessen filosofie te volgen. Ook, of juist, voor vmbo-leerlingen. En daar zorgde Toukomstproject 'Filosofie op het vmbo' voor! De pilot is inmiddels succesvol afgerond. Initiatiefnemer Eva-Anne Le Coultre: "De leerlingen waren blij dat er nu eindelijk ruimte was voor hun eigen mening."

Na de herfstvakantie 2022 zijn er acht lessen filosofie gegeven op twee scholen: Het Hogeland College in Winsum en het Theda Mansholt College in Appingedam. Op elke school kreeg één vmbo 3-groep de les. Hierbij werden een vmbo-docent en een filosofiedocent aan elkaar gekoppeld om samen de lessen te geven. Initiatiefnemer Eva-Anne Le Coultre, vmbo-docent Tiemen Dijk en filosofiedocent Caitlin Ionescu blikken terug.



*"In acht lessen
kun je al zo
veel bereiken"*



Eva-Anne Le Coultre

**Vakdidacticus filosofie van de Rijksuniversiteit Groningen,
initiatiefnemer en de projectleider**

"Filosofie is een belangrijk vak. Je leert goed nadenken, je eigen ideeën formuleren, openstaan voor meningen van anderen, constructief een gesprek voeren en nieuwe perspectieven zien die je wereld groter maken. Voor leerlingen zelf is het goed, maar ook voor de samenleving. Voor een functionerende democratie is het nodig dat mensen in gesprek gaan en naar elkaar luisteren. Het vak ontbreekt op het vmbo en daar is geen goede reden voor. Daarom wilde ik er iets aan doen en ben ik dit project gestart.

Als projectleider keek en dacht ik mee met de docenten. Na elke les stelden we bij: wat kan beter? Het overkoepelende thema van de lessen was bijvoorbeeld 'vrijheid'. We dachten: dat vindt iedereen interessant. Maar na een paar lessen zeiden de leerlingen: 'Gaat het nu alweer daarover?' Ze vonden het snel saai. Daarom hebben we dat thema losgelaten en het dichterbij hen gezocht. Zo ging het bijvoorbeeld een keer over de vraag

of iedereen kinderen zou mogen krijgen. Een taboe, op het randje, maar dat werkte goed. Ze vonden er allemaal iets van. Concrete en relevante onderwerpen bleken veel beter te werken dan abstracte gedachte-experimenten.

De reacties van de leerlingen achteraf waren verschillend. Vooral positief. Wat ik terug hoorde, van de groep uit Winsum, was dat ze het heel leuk vonden dat er eindelijk ruimte was voor hun eigen mening. Ze zijn het niet gewend dat er vragen werden gesteld waarbij het echt uitmaakte wat zij dachten. Ze waren blij dat ze nu zelf een mening konden geven. De pilot is boven verwachting goed gegaan. We hebben gemerkt dat je in korte tijd, in slechts acht lessen, zo veel kunt bereiken, de leerlingen zoveel kunt meegeven. Laat staan als je er echt een vak van maakt op het vmbo. Een kwart van het Toukkomstgeld is nu besteed aan de pilot. Ik wil het project graag uitbreiden naar andere scholen."



*"Het was muisstil
als het over een
filosoof ging"*

Tiemen Dijk

**Vmbo-docent op het Theda Mansholt College in Appingedam
en gaf samen met Caitlin de lessen filosofie**

"Ik was meteen enthousiast toen ik hoorde over dit project. Eva-Anne vindt dat filosofie praktischer kan en niet alleen voorbehouden is aan havo- en vwo-leerlingen. Daar ben ik het mee eens. Op mijn school geef ik burgerschapsvorming en ik zag ruimte om de pilot te draaien in één van mijn derde klassen. Ik houd zelf weleens een debat in de klas als onderdeel van burgerschapsvorming. De leerlingen gaan dan vaak de strijd aan, willen elkaar overbluffen. Goed luisteren, meningen destilleren en achterliggende argumenten bedenken, vinden ze lastig. In de filosofielessen wilden we ervoor zorgen dat ze hun vooroordelen of meningen die ze van huis uit hadden meegekregen telkens onder de loep namen. Telkens kritisch naar de inhoud en zichzelf keken. De eerste lessen moesten de leerlingen er echt inkomen en vonden ze het maar stom, want: luisteren naar elkaar. Maar dat lukte steeds beter. We gebruikten een zachte bal: als je die had, mocht je praten. Andere regels: je luistert door elkaar aan te kijken en je kunt navertellen wat de ander zei. Zo dwongen we ze goed naar elkaar te luisteren. Tempo was

wel van belang. Een filmpje van een kwartier was eigenlijk al te lang, dan haakten ze af.

Sommige onderwerpen sloegen erg goed aan. De vraag of een eigenschap aangeboren of aangeleerd is bijvoorbeeld, leverde leuke discussies op. Dan voerden Caitlin en ik een toneelstukje op en moesten de leerlingen een kamp kiezen. En met argumenten komen!

Het viel op dat het muisstil was als we een onderwerp aan een filosoof koppelden. Sartre stelt bijvoorbeeld dat elk mens vrij is. Zelfs al heb je een pistool tegen je hoofd, een mens kan altijd kiezen. Ik weet nog dat de leerlingen heel erg aan stonden door de opmerking: eigenlijk als je zegt dat je niet de vrijheid hebt om te kiezen, ben je gewoon een lafaard, volgens Sartre.

Welke argumenten vind je nou het belangrijkste? Welke achterliggende waarden heb je? Daar kunnen veel leerlingen nu iets zinnigs over zeggen. Een mooi inzicht van een meisje uit de klas: 'Je hebt niet meer gelijk als je harder schreeuwt.' Daar kunnen volwassenen ook nog wat van leren."



"In het begin vond de klas het maar een vreemd vak"

Caitlin Ionescu

Geeft filosofie op het vwo van het dr. Aletta Jacobs College in Hoogezand en op Hogeschool Windesheim in Zwolle. Samen met Tiemen verzorgde ze de lessen filosofie op het Theda Mansholt College.

"Wat betekent het om een mens te zijn? En hoe kan ik mijn leven het beste leiden? Bij die vragen stilstaan: dat is filosofie in mijn ogen. Ik kan me geen passender doelgroep voor het vak bedenken dan vmbo-leerlingen. Misschien kunnen zij het wel het meest gebruiken, vooral in de regio Appingedam. Mede omdat daar sprake is van armoede op het platteland en veel mensen opgroeien in een dorp en daar ook altijd blijven. Ze blijven binnen hun eigen kring. Filosofie helpt te reflecteren op je eigen situatie.

Ik hoopte de leerlingen mee te geven dat je veel langer stil kan staan bij dingen in het leven die gegeven zijn. Ook bij je eigen mening. Iedereen kan roepen, maar minder mensen kunnen hun mening kritisch onderzoeken en afzetten tegen die van een ander. En dan ook nog genuanceerd naar voren brengen. Dat is toch wel aardig gelukt.

Wel ben ik er wat naïef in gestapt. Die eerste les! De kinderen trokken aan elkaars haar, luisterden totaal niet. Tiemen had die les een afzijdige rol. Dat hebben we daarna anders gedaan: we gaven later echt samen de lessen. In het begin vond de klas het maar een vreemd vak. Maar gaandeweg begonnen ze het interessant te vinden. Een onderwerp als het existentialisme van Sartre sprak bijvoorbeeld erg aan. En ook de les over het ouder-schapsdiploma. Daarbij brachten we steeds een nieuwe voorwaarde in. Is IQ van belang om kinderen te mogen krijgen? Salaris? Speelt een fysieke beperking een rol? Een aantal leerlingen heeft zelf een ouder met een beperking, dus dat leverde interessante gesprekken op. Maar als het ging over de vrijheid van een Russische soldaat in Oekraïne vond de klas het al gauw ver-van-z'n-bed. De lessen sloegen uiteindelijk aan omdat

de leerlingen bij de meeste andere lessen nooit op deze manier in de les mogen zitten. Het is de enige les waarbij ze zelf mogen en moeten meedenken. Ze hebben daar ook echt een sprong in gemaakt. Van schelden naar een gesprek voeren. De laatste twee lessen konden ze samen redelijkerwijs een groepsgebesprek voeren over verantwoordelijkheid. Ze konden argumenteren, evalueren en bedenken welke tegenargumenten van toepassing waren. Achteraf is het een wonder dat we ze daar hebben kunnen krijgen in acht lessen."

Dit interview verscheen eerder op de website van Nationaal Programma Groningen.

Voor meer informatie over dit project: e.a.le.coultre@rug.nl

Het proefschrift van Eva-Anne is te bereiken via: <https://research.rug.nl/en/publications/ruimte-om-te-denken-wat-we-kunnen-leren-van-ervaren-filosofiedoce>

Dit project is mede mogelijk gemaakt door een bijdrage van Nationaal Programma Groningen.

Column

Vertrouwen

"Kind, wat zie jij bleek! Had je geen sjaal om?" "Jawel mevrouw, ik had wel een sjaal om, maar ik heb het nog steeds koud." Later blijkt dat het meisje wel een sjaal, maar geen winterjas bezit. Mentor meldt dit bij teamleider, teamleider regelt een winterjas. Conciërge wordt door caissière staande gehouden in de buurtsuper: een tweedeklasser heeft gestolen en niet voor het eerst. Wat heeft hij gestolen? Broodjes. Schaamte? Nee, hij had honger en zijn zusje had gezegd dat het dan wel mocht. Conciërge legt 's ochtends schalen met broodjes en fruit op de balie: iedereen mag pakken. Twee voorbeelden uit de recente praktijk, op twee locaties van onze school. Teamleider en conciërge zijn erin geslaagd om de beide jongeren hun vertrouwen te laten behouden in de wereld van de volwassenen. Teamleider maakt geen groot verhaal van die jas, jongetje wordt niet behandeld als jeugdige crimineel.

Kou en honger zijn broze bodems voor het ontvangen van onderwijs. Onderwijsvernieuwingen van de afgelopen jaren hebben geen oplossing geboden voor dit probleem. Voeg daaraan toe een gebrek aan stimulering door ouders of zelfs een onveilige thuissituatie en het beeld is wel compleet: kansongelijkheid in tal van regio's in Noord-Nederland. Voordat je daar aan didactiek toekomt moet op zijn minst een aan didactiek parallel spoor bewandeld worden, het spoor van pedagogische tact en een veilige leeromgeving. De docent kan hier echt het verschil maken: een krachtige meester-gezelrelatie biedt zoveel meer dan het zijn van een 'coach' of een 'lerende onder de lerenden'. Volgens Biesta (De terugkeer van het lesgeven) is de rol van de docent in het hedendaagse onderwijs hiertoe geminimaliseerd. Een kind heeft eerst iets anders nodig, voordat hij "autonoom leerstof tot zich kan nemen.": een vast vertrouwen in hem als mens en in zijn kunnen. Ook in de nieuwsbrief van NIVOZ van 5 juli jl. wordt de nadruk gelegd op Vertrouwen als kernwaarde voor de samenleving van morgen. De samenleving staat op dit moment voor meer dan genoeg grote vragen en urgente uitdagingen, en dit geldt ook voor het onderwijs. De jeugd heeft de toekomst, maar de samenleving lijkt complexer dan ooit. Vertrouwen wordt gezien als basis voor de relatie tussen leraar en leerling en als voorwaarde om tot leren te komen. De leerling heeft vertrouwen nodig in zichzelf en in de ander om te komen tot een collectief vertrouwen in het samen leren en samen leven. Vertrouwen in de professional is essentieel voor het gevoel van autonomie en zeggenschap over het eigen vak. We moeten kiezen voor vertrouwen, omdat het de meeste kans geeft op (mede)menselijkheid.

Het werken aan vertrouwen als mogelijk wapen in de strijd tegen kansongelijkheid: het is me uit het hart gegrepen. Het adagium van Bernstein – Education cannot compensate for society – is al lang achterhaald: to compensate for society through education is een 'conditio sine qua non'. Laten we met vertrouwen aan de slag gaan: de school als bouwplaats van de samenleving (Borgman, 2021).

*Jeroen Baerveldt, schoolleider in Zuidoost Groningen
en voorzitter stuurgroep Opleidingsschool Ommelanden.*



Samen bouwen aan een toekomstgerichte lerarenopleiding

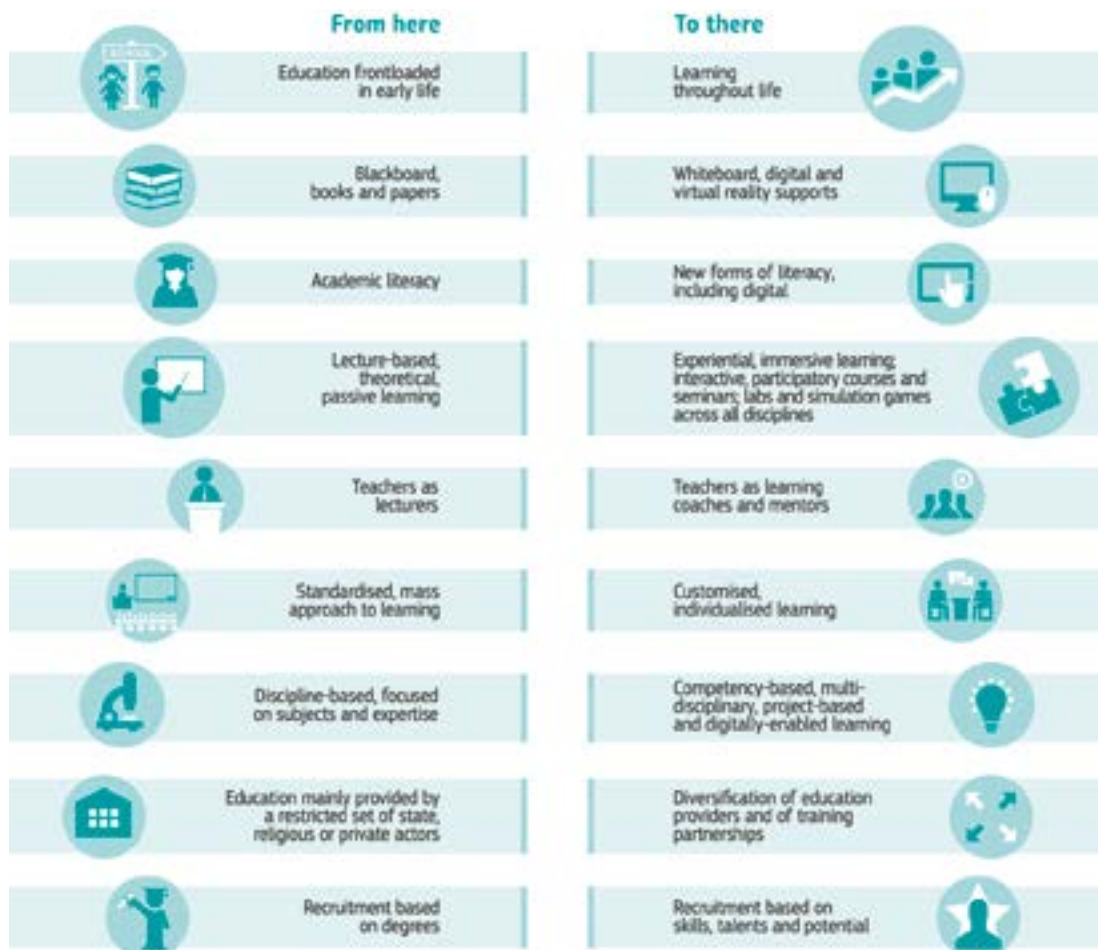
Het onderwijs verandert onder invloed van allerlei maatschappelijke ontwikkelingen. Leraren worden in hun loopbaan dan ook onontkoombaar geconfronteerd met onderwijsverandering. Dit vormt niet alleen een uitdaging voor het werkveld, maar ook voor lerarenopleidingen die aankomende leraren moeten voorbereiden op een transformerende beroepspraktijk. Het roept bij ons de vraag op hoe we in de lerarenopleidingen van NHL Stenden toekomstbestendige leraren op kunnen leiden die voorbereid zijn op vernieuwende onderwijspraktijken, naast de traditionele onderwijspraktijk. Om die vraag te beantwoorden, hebben we perspectieven uit de praktijk en literatuur verkend, die leiden tot aanbevelingen voor de lerarenopleidingen.

Het veranderende onderwijsveld

Volgens de Staat van het Onderwijs is het aantal onderwijsvernieuwingen de afgelopen twintig jaar enorm toegenomen (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Er zijn scholen die (relatief) losstaande *onderwijsvernieuwingen* implementeren in het traditionele onderwijs, bijvoorbeeld door zich te richten op de zogenaamde 21e-eeuwse vaardigheden (Volman et al., 2018) of door de invoering van formatief handelen (Kneyber et al., 2022). Er zijn ook scholen die verder gaan en *vernieuwingsonderwijs* invoeren, zoals Agora en Kunskapskolan (VO Gids, z.d.); onderwijsvormen waarin afstand genomen wordt van het traditionele, mechanische en klassikale onderwijs (wij-leren.nl, 2022). In plaats daarvan gaat men uit van de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerling en speelt maatwerk een belangrijke

rol. Dit type verandering betreft een samenhangende transformatie van zowel onderwijsstructuur, -organisatie, -inhoud als -uitvoering (Kelchtermans, 2018). Ten derde wordt, onder druk van allerlei maatschappelijke ontwikkelingen, ook de roep om *toekomstgericht onderwijs* steeds sterker (Buijs & Oolbekkink-Marchand, 2021; Kirschner, 2019). In deze vorm is de gedachte dat scholen vooral veranderingen doorvoeren op het gebied van onderwijsorganisatie en -inhoud, met als doel leerlingen op te leiden die flexibel om kunnen gaan met maatschappelijke ontwikkelingen en uitdagingen. Net als binnen het vernieuwingsonderwijs speelt maatwerk daarbij een grotere rol, naast vaardigheden als creativiteit, kritisch denken en sociale verantwoordelijkheid (Karssen et al., 2018).





Afbeelding 1: 10 trends transforming education as we know it (Raad van Europa, 2019)

De hierboven beschreven vernieuwingen en trends hebben ook gevolgen voor lerarenopleidingen. Zo raden Buijs & Oolbakkink-Marchand (2021) op basis van hun onderzoek aan om in de lerarenopleiding zowel inhoudelijk als in vorm aandacht te besteden aan verschillende vernieuwingsconcepten, bijbehorende rollen, de lerarenopleidingen zelf zoveel mogelijk in te richten als vernieuwingschool én aandacht te blijven besteden aan vakinhoud en -didactiek. De Vereniging Hogescholen pleit in haar strategische beleidsagenda daarnaast voor het opleiden van *toekomstbestendige leraren* in nauwe samenwerking met het werkveld en ze benadrukt het belang van "een professionele, reflectieve en onderzoekende houding van de leraar" (2019., p. 8). Binnen de opleidingscholen waarvan NHL Stenden deel uitmaakt

bieden de bestaande vernieuwingsinitiatieven op een aantal schoollocaties hiervoor alle gelegenheid. Daarnaast zijn op NHL Stenden Hogeschool in 2016, in het kader van *toekomstgericht onderwijs*, Design-Based Education (DBE) (Geitz & De Geus, 2019) ingevoerd in de voltijd, en Flexibel Onderwijs (FO) in de deeltijdopleidingen. Zowel Design-Based Education als Flexibel Onderwijs zijn vernieuwingsconcepten die kansen bieden om de lerarenopleidingen opnieuw in te richten. Deze kansen zijn binnen de teams waarvan we zelf deel uit maken verschillend opgepakt. Terwijl een groot aantal opleiders enthousiast aan de slag is gegaan met DBE en FO, blijft het onduidelijk hoe we als lerarenopleidingen studenten kunnen toerusten voor zowel statische, traditionele scholen als voor veranderende schoolpraktijken.

Vier geïnterviewde onderwijsprofessionals van twee verschillende vernieuwingsscholen

Een vso-school voor leerlingen vanaf 12 jaar, werkt sinds 2021 volgens Agora-principes:

Tiare (teamleider)

Melvin (leraar, afgestudeerd aan de PABO)

Een Kunskapsskolan Partnerschool (sinds 2020):

Rob (directeur)

Giulio (leraar, afgestudeerd aan de tweedegraads lerarenopleiding)

De namen van de geïnterviewde participanten zijn gefingeerd.

Op zoek naar een ontwerp kader voor lerarenopleidingen

Op het moment van schrijven ligt er voor de lerarenopleidingen van NHL Stenden een opdracht tot onderwijsvernieuwing (*Leerplan 2025*), waarbij het opleiden van toekomstbestendige leraren een belangrijk uitgangspunt is. Om een concreter beeld te vormen van onderwijsveranderingen in de praktijk en wat dit kan betekenen voor ons nieuwe curriculum, hebben we gesproken met vier onderwijsprofessionals van twee verschillende vernieuwingsscholen (zie bovenstaand kader) over hun 'aanleiding voor de onderwijsvernieuwing', 'visie op leren' en 'visie op de rol van de leraar'. We hebben gekozen voor vernieuwingsscholen omdat de uitgangspunten daarvan deels overlappen met de uitgangspunten van *toekomstbestendig opleiden*, een belangrijke pijler onder de lopende onderwijsvernieuwingen richting *Leerplan 2025*.

We hebben de gesprekken geanalyseerd en naast inzichten uit de literatuur gelegd over vernieuwingsonderwijs, onderwijsvernieuwingen en toekomstbestendig opleiden. Op basis daarvan formuleren we aanbevelingen voor een curriculum in de lerarenopleiding waarin leraren kennismaken en leren omgaan met de immer veranderende onderwijspraktijk.

Aanleiding voor onderwijsvernieuwing op de scholen

Uit de gesprekken blijkt dat op beide scholen de onderwijsvernieuwing startte als een zoektocht vanuit ontevredenheid over het leren en de houding van leerlingen. Tiare vertelt dat leerlingen opstandig waren en vaak uitvielen op het vervolgonderwijs en Rob beschrijft dat leerlingen op zijn school als passieve consumenten in de lessen zaten. Op beide scholen wilde men daarom meer leerlinggericht gaan werken en autonomie en verantwoordelijkheid stimuleren bij zowel leerling als leraar. Daarnaast wilden beide scholen mogelijkheden creëren om leerlijnen af te stemmen op het individuele leerproces van leerlingen.

"En eigenlijk zeiden we allemaal hetzelfde en dat is dat we meer rekening moeten houden met leerlingen, met wat zij kunnen, wat hun kwaliteiten zijn en wat ze moeilijk vinden om te leren, meer bij hun interesse moeten aansluiten, we ze beter moeten voorbereiden op het vervolg."

Tiare

Visie op leren

Melvin en Giulio beschrijven de wijze waarop de leerling daadwerkelijk centraal staat in het vernieuwde onderwijs. Zowel bij het onderwijsontwerp als bij de indeling van leerlingen onder coaches is niet 'efficiëntie' of 'organisatie' het uitgangspunt, maar de vraag 'wat goed is voor de leerling'.

"We kijken echt: bij wie past die leerling? Dus dan wordt er niet gezegd van 'hij gaat gewoon naar unit vijf, want daar is plek'. Er wordt echt gekeken: bij welke coach vinden wij deze leerling passen en welke coach kan deze leerling het best begeleiden?"

Melvin

In alle interviews wordt dezelfde achterliggende visie op leren uiteengezet, namelijk dat leerlingen op hun eigen tempo en eigen niveau, met hun eigen doel(en) tot leren en ontwikkelen komen. Rob typeert de omslag die gemaakt is van 'onderwijs waarin de leraar bepaalt wat leerlingen op welk moment doen en leerlingen voor de leraar werken', naar 'onderwijs waarin leerlingen hun eigen doelen bepalen en de leraar leerlingen ondersteunt om die doelen te behalen'.

Visie op de rol van de leraar

De hierboven beschreven leerlinggerichte visie heeft ook gevolgen voor de rol van de leraar. Zo omschrijft Rob dat een leraar in hun onderwijs niet meer als enige verantwoordelijk is voor het leerproces, maar dat leerlingen medeverantwoordelijk worden gemaakt voor hun eigen leerproces en worden betrokken bij het organiseren van leeractiviteiten.

"In principe wil ik de leraren verbieden dat ze op het bord schrijven wat het doel van de les is. Want dan moet je je afvragen: van wie is het doel dan, hè? In mijn ogen is dat het doel van de leraar (...) dus je moet eigenlijk het spel spelen van: wat is jullie doel? En hoe kan ik jullie helpen om je doel te halen? Hoe kan ik jullie daarin ondersteunen?"

Rob

Daarnaast streven ze er op beide scholen naar om het onderwijs zoveel mogelijk aan te laten sluiten op het echte leven, bijvoorbeeld door een bezoek aan een bedrijf (van ouders) te organiseren. Daarbij krijgen leerlingen veel keuzemogelijkheden en vrijheid, maar ook verantwoordelijkheid. Die vrijheid is er overigens ook voor de leraren; zij hebben de ruimte om ter plekke te bepalen wat een leerling precies nodig heeft, zolang dit het leerproces van de leerling ten goede komt. Melvin geeft aan dat er daardoor natuurlijke grenzen aan de vrijheid ontstaan.

"Vorige week heb ik sushi gemaakt met twee leerlingen. Toen ben ik begonnen met: oké, je wil dat doen, waarom wil je dat doen? 'Nou ja, ik vind het gewoon supervet om dat een keer te maken' zei hij, 'want ik denk dat dat echt wel een moeilijk gerecht is, dus dat wil ik graag kunnen'. Nou en dan begin je van: oké, zoek het recept maar eens. En wat denk je dat het gaat kosten? Hij moet naar de directeur toe stappen. Nou ja, dat is best wel spannend, denk ik, maar die staat op en loopt zo naar de directeur toe! Hij kreeg uiteindelijk 25 euro voor alle ingrediënten. Dus, hij een lijstje maken. Uiteindelijk komt een vriend aanlopen met mijn collega en die ziet dat ze bezig zijn en die zegt: 'wat tof mag ik ook meedoen?' Dan vraag ik aan de leerling: 'wat vind jij daarvan?' 'Dat vind ik helemaal goed'. Nou pakken ze het samen op! Gaan met zijn drieën boodschappen doen en hebben uiteindelijk de sushi gemaakt."

Melvin

Flexibel en wendbaar

Leerlinggericht werken vraagt een coachende rol van de leraar, blijkt uit alle interviews. Leraren helpen, bijvoorbeeld, leerlingen om hun eigen roosters, doelen en leertraject te kiezen en voeren coachgesprekken met hen over hun leren. Volgens Melvin vergt dit van de leraar dat hij voortdurend kan schakelen en Rob vertelt dat

de Kunskapsskolan-leraren ter ondersteuning een cursus didactisch coachen krijgen aangeboden.

"Als de leerlingen gaan werken, ben jij de hele tijd aan het schakelen. Elk moment, elke vraag gaat over een ander niveau, kan een ander vak zijn of in hetzelfde vak, over een ander domein. En dat vraagt wel heel veel van een leraar. Dus echt wel flexibiliteit die je moet hebben."

Melvin

Samen: werken, onderwijs ontwerpen en geven

Vanuit de hierboven beschreven visie op leren, is op beide vernieuwingsscholen de (klassieke) lesmethode losgelaten en ontwerpen leraren hun eigen onderwijs. Daarmee is ook een tweede rol, namelijk die van ontwerper, belangrijker geworden. Giulio vertelt dat visiebewustzijn hem daarbij hielp: waar zijn aanvankelijke focus lag op het 'wat' en 'hoe dan', is die verschoven naar het 'waarom'. Pas toen hij de grote doelen van Kunskapsskolan doorkreeg, snapte hij ook waarom de school had gekozen voor de manier van organiseren zoals die nu is en begrijpt hij beter wat zijn mogelijkheden zijn als leraar.

".. en niet uit de methode, 'er staat nu dit op de planning, dus we gaan dit hoofdstuk doen en je slaat niks over. Je moet alles maken, want ik moet weten of je het snapt. Dát stuk hebben we volledig losgelaten, en dat heeft heel veel voor ons betekend, want dat is echt zo'n grote verandering."

Tiare

Op de vernieuwingsscholen ontwikkelen, geven en evalueren leraren en leidinggevenden het onderwijs samen. Maar niet alleen leraren werken samen. Alle lagen van de organisatie vertonen actieve betrokkenheid en eigenaarschap ten aanzien van het vormgeven van het onderwijs. Opvallend zijn de nieuwsgierigheid, leergierigheid en innovatieve

houding van de schoolleiding. Zo vertelt Rob dat er een professionele leergemeenschap is ontstaan; leraren én leidinggevenden vormen een hecht professioneel netwerk waarbinnen expertise en kennis ontwikkeld en gedeeld worden. Deze werkwijze komt het onderwijs ten goede; sterke collegiale banden stimuleren handelingsvermogen op didactisch en pedagogisch gebied (Lau et al., 2022). Uit alle gesprekken blijkt dan ook dat onderwijs vernieuwen niet alleen iets is wat je samen doet, maar waarin je ook samen leert vanuit gedeelde opvattingen.

"Elke tien weken geeft een vakleraar een presentatie aan de rest van het team. In de presentatie komt naar voren wat er per klas wordt behandeld en wat de wijze van assessment is. Door middel van dit assessment bewijzen de leerlingen dat zij de stof beheersen. Alle aanwezigen bij deze presentatie zijn zowel coach als vakleraar, zodat ook de coaches weten wat hun coachleerlingen gaan doen. Tegelijkertijd werkt het inspirerend voor vakleraren van andere vakken. Zij kunnen vakoverstijgend meedenken en zo komen de mooiste opdrachten tot stand."

Rob

Om het samenwerken in goede banen te leiden, zijn gezamenlijke reflectiemomenten van groot belang. Zo vertelt Giulio over het belang van een betrokken begeleider of schoolopleider in zijn eigen leerproces. Ook Rob en Tiare zien het belang in van gezamenlijk leren. Zij plannen vaste evaluatiemomenten in met alle betrokken leraren. Rob vertelt dat leraren hebben moeten leren om hun eigen handelen te evalueren. Deze uitwisseling leidt op de werkvloer tot "een proces van voortdurende verbetering [...] die zowel kennis van het hoofd als van hart en handen betreft" (Bulterman, 2023, p.146). *Samen leren* heeft dan ook gevolgen voor de schoolleider. Zo geven Tiare en Rob aan dat ze veel hebben moeten leren, of misschien beter: afleren in hun functie.

"Ja voorheen was het echt, als er iets was? Ik stond al bij de hal. Binnen een halve zin al in de actiestand, ik wilde gewoon meteen gaan oplossen en meedenken. En dat is mijn leerpunt, nu moet ik dus iets meer achterover gaan leunen, schijnbaar. Heel lastig."

Tiare

Door de leraren wordt onderwijs ook samen uitgevoerd, veelal in de vorm van co-teaching. Co-teaching biedt de mogelijkheid voor afstemming tussen leraren en leerlingen.

Melvin geeft aan dat hij erg moest wennen aan het samen lesgeven met collega's, omdat hij daar in de lerarenopleiding en stages weinig ervaring mee heeft opgedaan. Het geven en ontvangen van feedback en tot oplossingen

kunnen komen met collega's zijn volgens Melvin belangrijke vaardigheden waarover leraren moeten beschikken. Dat co-teaching niet alleen wennen was voor Melvin maar ook voor de ervarener leraren, beschrijft Tiare in het citaat hieronder.

"Wat je nu ziet is dat iedereen die dus op z'n eigen troontje, op een eilandje zat, plotseling samen moet gaan werken. Dat vraagt wat, je moet opeens gaan investeren in je collega's, je moet sommige dingen bijstellen die je al jaren zo deed en nu moet het misschien anders. Dat voel je dan, je krijgt feedback en je wordt verplicht om feedback te geven, want anders heb je zelf een probleem."

Tiare



Afbeelding 2: 21e eeuwse vaardigheden (De Schoolwebwinkel, 2022)

Wat betekent dit voor de lerarenopleiding?

Leraren-in-opleiding (lio's) maken tijdens de lerarenopleiding kennis met onderwijsvernieuwingen

Een stevig partnerschap van werkveld en lerarenopleiding biedt volop kansen om toekomstbestendige leraren op te leiden. Dit sluit ook aan bij de ambitie van het Ministerie van OC&W om vóór 2030 alle lio's van de lerarenopleiding op te leiden via partnerschappen Samen Opleiden (Van Engelshoven & Slob, 2020). Lio's worden door de opleiding ingedeeld op een leerwerkplek en mogen hierbij zelf een voorkeur aangeven. Onze eerste aanbeveling is dat lio's tijdens hun opleiding gericht kennismaken met verschillende vormen van onderwijsvernieuwing (Buijs & Oolbekkink-Marchand, 2021). Bij voorkeur *in* een vernieuwingschool, maar anders ook aan de hand van vernieuwingscasuïstiek in de lerarenopleiding (Buijs & Oolbekkink-Marchand, 2021; Kelchtermans, 2018; Korthagen, 2019), door *realistisch opleiden* (Korthagen, 2019), bijvoorbeeld met leerling-acteurs (zie ook elders in dit magazine) of door te oefenen met praktijkexperts. Daarbij staan reflecties en discussies over hun eigen praktijkervaringen centraal, met als doel het ontwikkelen van *kennis van onderwijs* en niet enkel (theoretische) *kennis over onderwijs* (Bulterman, 2023). Kelchtermans (2018) benadrukt in dit kader het belang van de modellerende rol van de lerarenopleider die lio's leert hoe ze over hun leerervaringen kunnen spreken. Lerarenopleiders kunnen daarbij keuzes, afwegingen en oordelen in hun eigen opleidingspraktijk blootleggen waardoor het 'waarom' van onderwijsontwikkeling en uitvoering meer op de voorgrond komt, in plaats van het 'hoe'. Zo leren lio's ook zelf stelling te nemen over onderwijsvormen.

De bevroegde lio's uit het onderzoek van Buijs & Oolbekkink-Marchand (2021) willen zelfs nog een stap verder gaan en noemen dat de lerarenopleiding ingericht mag worden als een vernieuwingschool. Denk daarbij aan een grote vrijheid en flexibiliteit in de opzet en invulling van opdrachten, aan meer verant-

woordelijkheid en inspraak voor lio's, en aan ruimte – zowel voor lio's als voor lerarenopleiders – om te experimenteren en te onderzoeken 'wat werkt'. Dit kan bijvoorbeeld door te werken met professionele leergemeenschappen waarin verschillende partijen (leraren, lio's, lerarenopleiders, schoolopleiders, etc.) samen aan de slag gaan met een vraagstuk uit de praktijk (Aanen-Zilvold et al., 2015). Ook kunnen lio's samen met ervaren leraren veranderingen in de onderwijspraktijk ontwerpen, uitproberen en het effect op leerlingen onderzoeken, zoals bij Lesson Study (Bulterman, 2023). Dergelijke activiteiten passen naadloos binnen ateliers waarin het DBE-facet 'multidisciplinaire samenwerking' (Geitz & De Geus, 2019) centraal staat.

Ontwikkelen van specifieke lerarencompetenties

Naast *samenwerking* en *samen kunnen leren* (met leerlingen, collega's en leidinggevendenden), moeten leraren in een vernieuwende onderwijscontext *de visie van de school flexibel en wendbaar kunnen vertalen in concreet handelen*, kunnen *reflecteren op die handelingen* en *de coachende rol en rol van ontwerper* kunnen uitoefenen. In het huidige DBE-curriculum kan de aandacht voor deze vaardigheden nog verder worden versterkt onder de noemer *persoonlijk leiderschap*.

Uit onze interviews bleek dat je als leraar sterk leerlinggericht moet denken om de coachrol en de ontwerpersrol goed te kunnen vervullen. Het is de vraag in hoeverre lio's de (toekomstige) leerling voldoende in beeld hebben in het huidige curriculum. Een aanbeveling is dan ook om daar meer aandacht aan te besteden in de lerarenopleidingen, bijvoorbeeld via professionele leergemeenschappen zoals hierboven omschreven.

Stimuleer samenwerking en betrokkenheid op alle niveaus

Bovenstaande aanbevelingen hebben voornamelijk betrekking op het ontwerpen van een toekomstgericht curriculum. Met *Leerplan 2025* start er binnen de Academie vo & mbo van NHL Stenden Hogeschool ook een onder-

wijsvernieuwing waar lerarenopleiders, lio's, teamleiders, management en ondersteunend personeel bij betrokken zijn. Een conclusie die in verschillende vormen terugkomt in ons onderzoek, is dat bij onderwijsvernieuwing *samen werken en samen leren* tijdens het vernieuwingsproces zelf ontzettend belangrijk is. Een van de redenen waardoor onderwijsvernieuwing in de praktijk lastig blijkt, is het feit dat onderwijsvernieuwingen, de idealen van menig leidinggevende ten spijt, vaak top-down aangestuurd worden (Ros et al., 2020). Hierdoor ervaren leraren weinig eigenaarschap over hun eigen onderwijs en weinig behoefte om daarover met elkaar in dialoog te gaan (Bulterman, 2023). Parallel aan de ruimte die leerlingen in vernieuwingsonderwijs krijgen om kennis en inzichten te verwerven, hebben ook studenten en opleiders belang bij een professionele dialoog waarin men samen *Leerplan 2025* vorm kan geven. Hier zien we een belangrijke faciliterende rol voor opleiders, teamleiders en andere managementlagen, zowel binnen het instituut als in de opleidingsscholen.

Zoals blijkt uit de antwoorden van Tiare en Rob, vergt onderwijsvernieuwing transformatief leiderschap (März et al., 2017), waarbij opleiders en leidinggevendenden hun eigen rol, uitvoering en taken evalueren en zo nodig herzien op basis van behoeftes van hun teams. Het opleiden van toekomstbestendige leraren vereist een gelijkwaardige en actieve uitwisseling van alle betrokkenen. Er is daarbij geen sprake van een vastgesteld eindpunt, maar wel van een continu leerproces. Een leerproces waarin de onderzoeksgroep Transformatieve Vakdidactiek van harte participeert.

Literatuur

- Aanen-Zilvold, E., Bulterman-Bos, J., & De Heer-Booij, C. (2015). Praten over onderwijs met behulp van een gespreksprotocol in een leergemeenschap. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 36(1), 77–88.
- Bulterman, J. (2023). *Het lerarentekort: Pleidooi voor vakmanschap*. Amsterdam University Press.
- Buijs, E., & Oolbakkink-Marchand, H. (2021).

- Opleiden voor vernieuwingsonderwijs: welke beelden hebben leraren-in-opleiding en lerarenopleiders daarbij? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42(2), 1–11.
- De Schoolwebwinkel. (2022). *21e eeuwse vaardigheden*. Geraadpleegd op 13 september 2023, van <https://www.schoolwebwinkel.nl/po/21st-century-skills>
- Geitz, G., & De Geus, J. (2019). Design-based education, sustainable teaching, and learning. *Cogent Education*, 6(1), 1647919. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1647919>
- Inspectie van het onderwijs. (2019). *De staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2018/2019*. Inspectie van het Onderwijs.
- Karssen, M., & Heemskerk, I. M. C. C. (2018). *Opbrengsten van toekomstgericht onderwijs*. Kohnstamm Instituut.
- Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. Opleiden voor geëngageerde vernieuwingspraktijken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39(4), 7–22.
- Kirschner, P.A. (2019, 29 november). *Toekomstbestendig onderwijs: wat is dat?* Open Universiteit/Thomas More. Geraadpleegd op 28 augustus 2023, van https://onderwijskwaliteit.be/assets/files/documents/files/2019.11.29_Kirschner_Toekomstbestendig_-_29_november_2019_ok.pdf
- Kneyber, R., Sluijsmans, D., Devid, V., & Wilde López, B. (2022). *Formatief handelen: Van instrument naar ontwerp*. Phronese. Geraadpleegd op 13 september, van <https://toetsrevolutie.nl/wp-content/uploads/2022/03/Rene-Kneyber-Formatief-handelen-WEB.pdf>
- Korthagen, F. (2019). Visies op opleiden. In G. Geerdink & I. Pauw (Red.), *KENNISBASIS LERARENOPLEIDERS. Katern 7: opleidingsdidactiek. Hoe leiden we leraren op?* (pp. 17–28). Hollandse Indruk.
- Lau, J., Vähäsantanen, K., & Collin, K. (2022). Teachers' professional agency in a centralisation-decentralisation system and a hierarchical cultural context: The case of Hong Kong. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2086606>

- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., & Geijssel, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- Raad van Europa. (2019). *10 trends transforming education as we know it*. Geraadpleegd op 13 september 2023, van <https://op.europa.eu/nl/publication-detail/-/publication/227c6186-10d0-11ea-8c1f-01aa75ed71a1>
- Ros, A., Van Rossum, B., & Van Wessum, L. (2020). Gespreid leiderschap. In: A. Ros, F. Geijssel,
- J. Dengerink, & B. de Wit (Red.), *Leraar: een professie met perspectief. Deel 3: Een leeromgeving voor leraren* (pp. 94-103). Ten Brink Uitgevers. Geraadpleegd op 13 september 2023, van <https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/wp-content/uploads/2020/01/H3.9-Gespreid-leiderschap.pdf>
- Van Engelshoven, I. K., & Slob, A. (2020, 23 december). Werken in het onderwijs [Kamerbrief]. Geraadpleegd op 13 september 2023, van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-27923-413.html>
- Vereniging van Hogescholen. (2019). *Samen toekomstbestendige leraren opleiden. Strategische beleidsagenda VH educatieve sector 2019-2024*. Geraadpleegd op 14 september 2023, van https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/001/088/original/085_040_SBA_EDUCATIE_BW_DEFDEF.pdf?1575577347
- VO-gids. (z.d.). *Wat is Kunskapsskolan?* Geraadpleegd op 13 juni 2023, van <https://www.devogids.nl/onderwijsconcepten/wat-is-kunskapsskolan/>
- Volman, M., Raban, A., Heemskerk, I., Ledoux, G., & Kuiper, E. (2018). *Toekomstgericht onderwijs: Doelen en werkwijzen van innovatieve VO-scholen*. Kohnstamm Instituut. Geraadpleegd op 14 september 2023, van <https://kohnstammstituut.nl/rapport/toekomstgericht-onderwijs/>
- Wij-leren.nl. (2022, 15 februari). *Traditioneel vernieuwingsonderwijs*. Geraadpleegd op 25 augustus 2023, van <https://wij-leren.nl/traditioneel-vernieuwingsonderwijs.php>.
- De onderzoeksgroep Transformatieve Vakdidactiek bestaat uit vier lerarenopleiders/onderzoekers verbonden aan NHL Stenden Hogeschool:
- Francine Behnen-Bonebakker**, vanuit team Biologie, Natuurkunde en Scheikunde en onderzoeker Doedactiek
- Noortje Hemmen**, vanuit team Nederlands-Frysk en vakmaster Nederlands
- Aly Jellema**, vanuit team Duits-Frans en instituutsopleider bij de opleidingsschool FROSK
Contact: aly.jellema@nhlstenden.com
- Evie Walsma**, vanuit team Engels en instituutsopleider bij de opleidingsschool School of Education

Werken met leerlingen als trainingsacteurs

Wat doe je als je maar niet de aandacht kunt krijgen aan het begin van jouw les? Wat doe je als een leerling ongepast gedrag vertoont? Wat doe je als je echt niet meer weet wat je zou kunnen doen om jouw leerlingen aan het werk te krijgen? Dit zijn voorbeelden van situaties uit de praktijk waar leraren in opleiding tegen aan lopen en niet direct antwoord op hebben. Hoe kun je erachter komen wat zou kunnen werken? Hoe weet je welk effect jij op leerlingen hebt en leerlingen op jou? Dat kan bijvoorbeeld door het te oefenen in een authentieke situatie. De opleidingsschool School of Education (zie kader 1) biedt haar leraren in opleiding de mogelijkheid om lastige praktijksituaties te oefenen met leerlingen als trainingsacteurs (LATA). In dit artikel bespreken we wat LATA is, hoe het werken met leerlingen als trainingsacteurs kan bijdragen aan de ontwikkeling van leraren in opleiding en wat zij ervan leren.

Leraren opleiden

Binnen de opleidingsschool School of Education wordt nauw samengewerkt om aanstaande leraren zo goed mogelijk voor te bereiden op hun toekomstige beroep. Een belangrijk uitgangspunt daarbij is dat de studenten worden aangezet om te leren en zich te ontwikkelen vanuit een coherent curriculum met een sterke verbinding tussen theorie en praktijk(-ervaring). Het is daarbij van belang dat er erkenning is van de waarde en de beperkingen van theorie, dat er mogelijkheden zijn om theorie 'uit te testen' en dat er toegang is tot de eigen en andermans praktijkkennis (Cochran-Smit & Lytle, 2009). Volgens de Noord-Amerikaanse filosoof en

pedagoog John Dewey (1966) gaat leren om ervaring, volgens hem is dat de motor die naar kennis voert. Een ervaring wordt gevormd door handelen en het ondergaan van de consequenties van dat handelen. Door over deze ervaring te praten kan de betekenis van de ervaring duidelijk gemaakt worden. Reflectie op die ervaring zorgt voor ordening en structuur waardoor er leren ontstaat. De School of Education werkt vanuit de principes van realistisch opleiden en integratief leren (Korthagen et al., 2001). Het realistisch opleiden wordt gestimuleerd door gezamenlijk ervaringen te organiseren die de studenten prikkelen om meer over zichzelf na te denken in relatie tot wat ze tegenkomen



in de praktijk. Bij integratief leren gaat het om het verbinden van persoonlijke kennis, theoretische kennis en praktijkkennis. Zo kan er duurzame professionele groei ontstaan. Realistisch opleiden en integratief leren gaat altijd uit van de leervragen van de leraar in opleiding. Van daaruit kan de koppeling gemaakt worden naar de theorie 'uit de boeken' en het begrip en de toepassing van die theorie in de eigen praktijk.

LATA:
leerlingen als trainingsacteurs

Vanuit de bovenstaande opleidingsprincipes hebben de scholengemeenschappen aangesloten bij de School of Education teams

van leerlingacteurs opgeleid. De leerlingen worden na een zorgvuldige selectieprocedure opgeleid tot trainingsacteurs. Deze leerlingacteurs creëren authentieke oefensituaties passend bij de leervragen van de leraren in opleiding. Ze worden niet alleen getraind om te acteren, maar ook om te observeren en feedback te geven. Tijdens het uitspelen van een situatie letten de leerlingen zowel op de leraar in opleiding als de trainer. Ze zijn afgestemd op de trainer en reageren direct op de instructies die gegeven worden, bijvoorbeeld het time-out signaal. Ze observeren de leraar in opleiding en plaatsen wat ze zien in het theoretisch kader dat ze hebben geleerd. De leerlingen hebben bijvoorbeeld weet van



de Roos van Leary, de Transactionele Analyse, en verbale en non-verbale communicatie. Wat betreft het acteren, leren de leerling-acteurs om dat te doen op verschillende intensiteit, variërend van laag (sterkte 1) naar extreem hoog (sterkte 10). Verder leren ze om in een trainingssituatie mee te bewegen en te laten zien welk effect een actie van de leraar in opleiding heeft. Als in een drukke klas bijvoorbeeld goed leiderschap wordt getoond, dan gaan de leerlingen luisteren en worden ze rustig(er).

De leerlingen geven enerzijds vanuit hun eigen perspectief feedback. Hierdoor kunnen ze aangeven hoe zij iets beleven, bijvoorbeeld 'u stond heel dicht bij me, dat had het effect op mij dat ik me ongemakkelijk voelde'. Zo geven ze bij wijze van spreken een kijkje in hun hoofd en hart en is het duidelijk welk effect het gedrag van de leraar in opleiding in die situatie heeft. En anderzijds hebben ze geleerd om taal te vinden om feedback te verwoorden. Om die feedback te structureren maken ze gebruik van een feedbackkaart.

De teams van leerlingacteurs worden begeleid door trainers: dit zijn docenten en/of schoolopleiders verbonden aan één van de scholengemeenschappen. Zowel de leerlingen als de betrokken trainers zijn opgeleid door Karen Oosterink, de ontwikkelaar van de methodiek en de grondlegger van Teen-Work (zie kader 2). Leerlingen krijgen een dienstverband(je) bij de school en krijgen een compensatie voor de trainingen die ze in teams bestaande uit 12 - 15 leerlingen uitvoeren. Alle studenten die voor hun werkplekuren zijn geplaatst binnen de School of Education krijgen de mogelijkheid om per jaar aan in ieder geval één trainingssessie deel te nemen. De veiligheid naar de leraren in opleiding toe wordt gewaarborgd door de trainers en door de leerlingen die geleerd hebben om in de trainingssituatie vanuit een beroepshouding te reageren. Daarbij zijn er heldere regels waarmee wordt gewerkt: de leraar in opleiding bepaalt de leervraag waarmee wordt getraind, kan aangeven met welke intensiteit wordt gewerkt (sterkte 1 - 10) en kan op ieder gewenst moment de train-

ning stopzetten door het time-out signaal. Zo is er voortdurende afstemming in de driehoek leraar in opleiding - leerlingen - trainer.

Onderzoek naar de ervaringen met LATA binnen de School of Education

Om een beeld te krijgen van de wijze waarop LATA bijdraagt aan de ontwikkeling van leraren in opleiding tijdens hun werkplekuren is met 15 leerlingen, 39 leraren in opleiding en vijf trainers verbonden aan de School of Education onderzoek verricht. De vragen die centraal stonden waren gericht op de ervaringen met LATA van leraren in opleiding, leerlingen en trainers, de effecten van de trainingssessies met de leerlingacteurs, en de factoren die het leren van de leraren in opleiding beïnvloeden. Het onderzoek is uitgevoerd met vragenlijsten, interviews en observaties tijdens het opleiden van leerlingacteurs en bij trainingssessies.

LATA in de driehoek leraar in opleiding/trainer/leerling: ervaringen en effecten

De leraren in opleiding ervaren de LATA-training als een leerzame, zinvolle, nuttige en betekenisvolle manier om te oefenen. Een groot aantal gaf aan het vooraf best spannend te vinden om aan een training mee te doen. Achteraf bleek het een waardevolle en leerzame ervaring omdat ze konden oefenen. Het oefenen leidt tot meer begrip van de situatie en het eigen handelen in die situatie. Het biedt ook de mogelijkheid om direct te reflecteren op een specifieke situatie, feedback te krijgen waardoor ze inzichten kregen in de situatie en in zichzelf, en fysiek te voelen wat hun handelen met leerlingen doet. Wat het meest blijft is hoe belangrijk hun eigen houding is - dat er van actie een reactie komt. Ook zien ze de waarde van het leerlingperspectief. Zo kunnen ze naast hun eigen ervaring die van de leerling leggen. Uit de vragenlijst blijkt dat de koppeling met betrekking tot inzichten in de theorie het minst wordt gevoeld.

Alle trainers zijn erg enthousiast over LATA, waarbij één trainer LATA benoemt als 'missing link' en een ander als 'mijn favoriete stuk gereedschap in mijn gereedschapskist

als opleider.' Ze zien de leerlingacteurs als ervaringsdeskundigen, die goed in staat zijn om vanuit hun instinct (buikgevoel) en vanuit de training gefundeerde feedback te geven op het handelen en de houding van leraren in opleiding in een specifieke situatie. De kracht van de LATA-training ligt op het inoefenen op handelingsniveau met de doelgroep, het ontvangen van feedback van die doelgroep en onder begeleiding van de trainer relevante theorie te koppelen aan de oefening. De trainers geven aan dat LATA een zeer authentieke manier is om praktijksituaties te oefenen en dat zij zelf tijdens de training wel scherp moeten zijn om leermomenten aan te zien komen waarop ingestoken kan worden. Dit is voor beginnende trainers nog wel een proces waar ze gaandeweg bekwaamer in worden. Het is tevens voor sommigen nog een zoektocht naar wanneer welke theorie het beste aan bod komt en op welke aspecten ze een verdiepingsslag maken. Ook is het voor sommige trainers een vraag of zij zelf ook feedback of suggesties kunnen geven met betrekking tot het handelingsalternatief van de student. De zorg is wel hoe de feedback van de leerlingen levendig blijft, met andere woorden niet geconditioneerd vanuit geleerde routines, maar echt afgestemd op de student en diens leervraag.

Wat de leerlingacteurs vooral waarderen is dat zij even iets anders zijn dan wat ze gebruikelijk (mogen) zijn. Ze komen ook zelf in een stretch-zone door de ervaringen van de trainingssituaties, waardoor zij werken aan hun eigen ontwikkeling en hun zelfvertrouwen toeneemt. Daarnaast is het voor hen heel fijn om in een groep van gelijkgestemden te zijn waar iedereen intrinsiek gemotiveerd is en er geen beperking van de groep wordt gevoeld. Zo functioneren de leerlingen in een andere groep (los van hun klas) vol positieve energie wat zij als heel prettig ervaren. Als trainingsacteurs werken de leerlingen vanuit gelijkwaardigheid samen met de trainer en de leraar in op leiding. Ze bieden de leraar in opleiding de mogelijkheid om te oefenen en te ervaren. Doordat de leerlingen gelijk laten zien welk effect een actie heeft, kan de leraar in opleiding experimenteren met verschil-

lende handelingen. Door een simulatie van een praktijksituatie kan dat veilig. Immers, als het fout gaat, heeft dat geen gevolgen. De leerlingen geven verder aan dat ze nu ook meer op hun eigen docenten letten en empathischer naar hen toe zijn geworden.

Leraren in opleiding zeggen:

'Ik was ontzettend onder de indruk van de professionaliteit en motivatie van de leerlingacteurs. Hun feedback vond ik betekenisvol, omdat het echt vanuit hun ervaringen als leerling kwam. Tijdens mijn oefenen kwam ik tot allerlei inzichten door de opbouwende feedback en de eerlijkheid waarmee zij spraken.'

'De verschillende intensiteiten te ervaren (1-8) gaf inzicht in de breedte buiten mijn huidige ervaring om. De feedback van leerlingen was deels onverwacht qua invalshoek, wat ook leerzaam was. Het was ook zinvol om de 'blinde vlekken' zo te verkennen. Betekenisvol was het om de leerlingen zo'n rol te zien oppakken. Spannend was het minder omdat het zeer veilige leeromgeving was (een simulatie).'

'De reactie van leerlingen zorgde ervoor dat ik met anderen even uit de (gespeelde) situatie kon stappen en samen terug kon kijken. Dit gaf mij ook inzicht in hoe leerlingen denken.'

'LATA is geweldig! Het zou structureel en meermaals onderdeel van de opleiding moeten zijn! Ook handig voor meer ervaren collega's! Feedback en reflecteren zijn spaarzaam aanwezig in onderwijsland.'

Factoren die het leren van de leraar in opleiding beïnvloeden

Een aantal factoren blijken bevorderend voor het leren van de student tijdens een LATA-training. Ten eerste de veilige situatie waarin ruimte is voor oefening, proberen en uitproberen. Vervolgens het werken vanuit een

eigen leervraag met de doelgroep in een authentieke situatie. Als derde punt de mogelijkheid om gezamenlijk uit een (gespeelde) situatie te stappen en er samen, vanuit het perspectief van de leraren in opleiding, de leerlingacteurs en de trainers op terug te kijken. Daarbij de inzichten die voortkomen uit de simulatie door de oefening en de feedback erop. Ten vijfde de mogelijkheid om met de trainer de praktijkervaring te koppelen aan relevante theorie zodat de student herkent welke handelingsalternatieven er zijn. Tenslotte leren de studenten (en opleiders) van elkaar door deelgenoot te zijn van de ervaring die tijdens een trainingssituatie ontstaat en erop te reflecteren.

De belemmerende factoren liggen in de wijze waarop de methodiek van LATA kan worden toegepast. De trainer en de leerlingacteurs moeten het trainen goed onderhouden. Dit vraagt om regelmatig oefenen naast het trainen zodat de toepassing van het trainingsconcept wordt onderhouden. De uitdagingen liggen daarbij in de wijze waarop de leerlingen hun feedback formuleren en waarop ze hun feedback richten. De feedbackkaart is daarbij een hulpbron waarmee de leerlingen hun feedback kunnen structureren en waar ze houvast aan kunnen hebben. Het kan ook leiden tot conditionering van de feedback als die niet is afgestemd op de student maar als een vast riedeltje wordt gegeven. Daarnaast kan de leerling ook de neiging hebben om advies te geven in plaats van feedback. Voor de trainers ligt de uitdaging om de handelingsalternatieven te benoemen en zo een koppeling te maken naar de (praktijk)theorie. Het goed leiden van een trainingssessie vraagt veel van een trainer omdat deze op veel verschillende fronten actief en richting gevend. Op een ander niveau is het een uitdaging om voldoende LATA-teams op te leiden en beschikbaar te hebben zodat er genoeg menskracht is om het in te zetten en op te blijven zetten.

Conclusie

Door het inzetten van LATA worden alle betrokken partijen geïnspireerd door een gezamenlijke ervaring. Het leren wordt tot

leven gebracht door met leervragen van de leraren in opleiding te werken, die met de leerlingen uit te spelen en ervan te leren door feedback, reflectie en de koppeling van de eigen ervaring met de theorie te maken.

Met LATA komen via de leervragen van leraren in opleiding de leerlingen volop in beeld en krijgen zij een stem in de ontwikkeling van hun toekomstige leraren. Als ervaringsdeskundigen hebben ze de leraren in opleiding een blik in hun hoofd en hart gegeven. Naast het instinctieve weten hebben de leerlingen geleerd om feedback te formuleren. Deze is gefundeerd vanuit relevante theorie en opgebouwd via een structuur. Zo hebben zij het vermogen om te spreken vanuit hun eigen perspectief en hebben ze de taal om dit duidelijk te maken aan de leraar in opleiding. Het is wel van belang dat de feedback is afgestemd op de leervraag van de student in een specifieke oefensessie, zodat duidelijk is dat de feedback voor die situatie geldt. Daarnaast is het van belang dat de feedback een weerslag is van wat de leerlingen ervaren en niet geconditioneerd is (met andere woorden iets wat geleerd is in de training en als een soort standaard feedback gegeven kan worden).

Om leren tot stand te brengen is het nodig om reflectie op de ervaring een centrale plek te geven. Door op een ervaring te reflecteren ontstaat immers leren. De leraren in opleiding geven aan met name veel inzichten te krijgen door de feedback en de leermomenten die worden gecreëerd in het gesprek over de ervaring. In combinatie met de koppeling naar de theorie krijgt de trainingservaring een verdieping: de theoretische kennis uit boeken krijgt een plek en kan zo persoonlijke praktijkkennis worden. Zo vallen de stukjes van het realistisch opleiden en integratief leren in elkaar en ontstaat een ervaring waar iedereen van kan leren. De vraag is wel hoe de leraren in opleiding de inzichten die ze door LATA opdoen zelf kunnen bestendigen. Hoe ontstaat de transfer naar aanleiding van de LATA-training en op welk transferniveau wordt geleerd? Dat vraagt om een vervolgonderzoek.

Literatuur

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

Crasborn, F., & Hennissen, P. (2019). Integratief begeleiden op de werkplek. In G. Geerdink & I. Pauw (Red.), *KENNISBASIS LERARENOPLEIDERS. Katern 7: opleidingsdidactiek. Hoe leiden we leraren op?* (pp 55–84). Hollandse Indruk.

Dewey, J. (1966, Or. 1916). *Democracy and*

Education. An Introduction to the Philosophy of Education. Free Press.

Korthagen, F.A.J (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Routledge.

Oosterink, K. (2022) <http://www.TeenWork.nl> Specialist in trainingen met jongeren en Ontwikkelaar van de methodiek 'jongeren als trainingsacteur'

School of Education (2021). *Onze manier van opleiden*. Basisdocument.



Evie Walsma (1971) studeerde Engelse Taal en Letterkunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. In 1997 behaalde zij haar eerstegraads 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 Engels aan NHL Stenden Hogeschool en als instituutopleider voor Piter Jelles en in de opleidingsschool School of Education.

Ze is sinds 2019 lid van de kenniskring van het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep van NHL Stenden Hogeschool.

Contact: evie.walsma@nhlstenden.com



SCHOOL OF EDUCATION
OPLEIDINGSSCHOOL

Karen Oosterink

Theaterdocent en trainer is de grondlegger van de methodiek 'jongeren als trainingsacteurs'.

Karen verzorgt onderwijstrainingen waarbij leerlingen worden ingezet als trainingsacteurs. Daarnaast leidt zij ook teams op van leerlingacteurs van scholen zodat die scholen met hun eigen leerlingen met de methodiek kunnen werken.

De trainingen richten zich o.a. op klassenmanagement en communicatietrainingen, zoals praten met pubers en mentorgesprekken. De leerlingen worden getraind om te acteren, te observeren en feedback te geven. De leerlingen en trainers (de begeleiders van de leerlingen die worden opgeleid door Karen om met de methodiek te werken) zijn bekend met onderwerpen als kijken naar lichaamstaal, de Roos van Leary, de vijf fasen in een les, vaardigheden die bij orde houden horen, actief luisteren, non-verbale communicatie en Transactionele analyse. (www.TeenWork.nl)

School of Education

Vier grote scholengemeenschappen, te weten Dr Nassau College, OSG Piter Jelles, rsg de Borgen en Stad & Esch, en het Drenthe College vormen samen met de lerarenopleidingen van NHL Stenden Hogeschool en Rijksuniversiteit Groningen de School of Education, een opleidingsschool verspreid over de drie noordelijke provincies. De scholen binnen de School of Education verschillen onderling in cultuur en onderwijsaanbod, maar delen met elkaar een visie op opleiden en begeleiden van studenten en docenten. Dit betekent onder andere dat elk van de scholen dezelfde herkenbare opleidingsstructuur heeft, zodat studenten gedurende hun opleiding vertrouwd kunnen kennismaken met de verschillende schoolculturen en onderwijsvormen die de School of Education te bieden heeft. De School of Education omarmt het integratief leren en realistisch opleiden vanuit haar opleidingsdidactische visie dat 'de eigen authentieke beroepscontext de meest betekenisvolle leeromgeving is'. In die authentieke beroepscontext komen leraren in opleiding allerlei uitdagingen tegen waarbij beroep wordt gedaan op hun pedagogisch-didactische bekwaamheid in ontwikkeling (basisdocument School of Education).

Het faciliteren van Lesson Study in de afstudeerfase

De ontwikkeling van twee begeleidingsinstrumenten

Bij de tweedegraads lerarenopleidingen biologie, scheikunde en natuurkunde van NHL Stenden Hogeschool doen sinds enkele jaren alle studenten in principe het afstudeeronderzoek in de vorm van een Lesson Study. Onze ervaringen hiermee als begeleiders zijn positief, maar we blijven zoeken naar hoe we studenten steeds beter kunnen ondersteunen bij hun Lesson Study en de ontwikkeling van hun onderzoekend vermogen. In dit artikel bespreken we twee begeleidingsinstrumenten die we aan het ontwikkelen zijn in het kader van deze zoektocht.

Inleiding

Bij Lesson Study (LS) ontwerpt een klein team van leraren in een cyclisch proces een onderzoeksles met de focus op het leren van hun leerlingen. Eén van de leraren uit het team geeft vervolgens deze onderzoeksles terwijl de andere leraren zogenaamde voorbeeldleerlingen observeren. Na afloop van de les interviewt ieder teamlid de leerling die hij of zij geobserveerd heeft. Meteen hierna bespreekt het team de onderzoeksles na, met de focus op hoe de leerlingen hebben geleerd tijdens de les. Op basis hiervan passen zij de les aan en meestal geeft een ander groepslid de bijgestelde les aan een andere vergelijkbare klas (De Vries

et al., 2023). Na afloop van de LS bespreken de leraren wat ze er als leraren zelf van hebben geleerd. LS is een professionaliseringsaanpak die aansluit bij de kenmerken van goed praktijkonderzoek en succesvolle professionele leergemeenschappen (Goei et al., 2021).

We zien dat LS goed werkt voor onze studenten. Uit vragenlijsten en gesprekken met studenten blijkt dat ze veel leren over bijvoorbeeld het leren van leerlingen, (vak) didactiek, het doen van praktijkonderzoek (in de vorm van LS) en over het belang van praktijkonderzoek voor je eigen ontwikkeling als leraar. Ook geven veel studenten aan dat



ze de intentie hebben om hun eigen praktijk te blijven onderzoeken na het afstuderen. Hierbij noemen ze LS vaak als geschikte vorm.

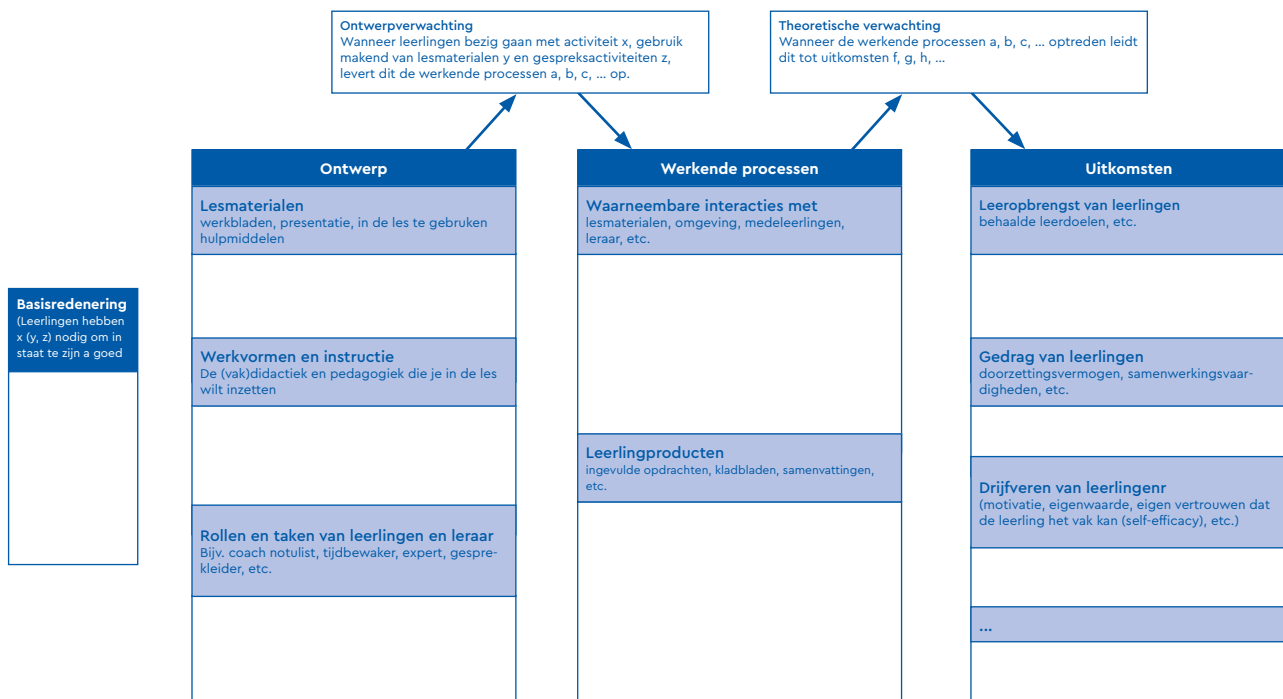
Desondanks zijn er nog verschillende punten waarop we studenten beter kunnen ondersteunen tijdens hun LS-proces. Studenten blijken het bijvoorbeeld lastig te vinden om focus en inhoudelijke samenhang (Uffen et al., ter perse) in hun onderzoek aan te brengen. Een ander voorbeeld is de moeite die studenten hebben met het diepgaand reflecteren op het LS-proces en wat dit betekent voor de eigen professionele ontwikkeling. Dit was voor ons aanleiding om in 2021

zelf met een verkennend ontwerpgericht onderzoek (Van Turnhout et al., 2023) te starten, waarbij we in een cyclisch proces twee instrumenten ontwierpen en testten. Ten eerste een instrument dat studenten helpt na te denken over hun ontwerp, de hierbij te maken keuzes, en hoe dit gaat bijdragen aan het doel van de LS. Ten tweede een instrument dat studenten helpt te reflecteren op het LS-proces en wat dit betekent voor hun eigen professionele ontwikkeling, waaronder de ontwikkeling van hun onderzoekend vermogen. In het vervolg van dit artikel zullen we deze twee instrumenten verder introduceren en toelichten.

Het verwachtingschema als hulpmiddel bij het ontwerpen

Bij LS onderzoeken studenten het leren van hun leerlingen om er meer inzicht in te krijgen en het vervolgens beter te kunnen ondersteunen (De Vries et al., 2023). Op basis van een gezamenlijk gekozen vraagstuk, doen ze vooronderzoek binnen de eigen context, onder andere bij de eigen leerlingen en gaan ze op zoek naar externe expertise via bijvoorbeeld literatuur, lesmethodes en experts, met als doel om ontwerpkenmerken op het spoor te komen voor de te ontwikkelen onderzoeksles. Ontwerpkenmerken duiden we als die kenmerken van het ontwerp waarvan verwacht wordt dat ze, met betrekking tot het gekozen vraagstuk, leerprocessen bij leerlingen stimuleren die vervolgens beoogde verandering in het leren van de leerlingen bewerkstelligen. Wanneer studenten goed zicht hebben op deze ontwerpkenmerken,

lijkt dit hun LS-proces enorm te ondersteunen. In de praktijk blijkt echter dat studenten, om verschillende redenen zoals een tekort aan onderwijservaring, moeite hebben met het vinden en benoemen van deze ontwerpkenmerken. Dit maakt het lastig om te bedenken hoe het ontwerp zou moeten gaan werken en hoe dit gaat bijdragen aan het leren van hun leerlingen. Als dit niet helder is wordt het voor studenten ook lastig om te bepalen waar ze hun observaties tijdens de onderzoeksles op gaan richten en welke vragen ze moeten stellen tijdens de interviews met voorbeeldleerlingen. Dit resulteert veelal in oppervlakkige observaties (zie ook Larssen et al., 2018), interviews en analyses. Bepalen of en hoe de onderzoeksles heeft gewerkt en wat er precies heeft gewerkt tijdens de onderzoeksles is hierdoor vrijwel onmogelijk. Studenten geven dit zelf ook vaak aan in gesprekken en hun geschreven reflecties. Dit



Figuur 1: Het verwachtingschema op basis van Sandoval (2014).

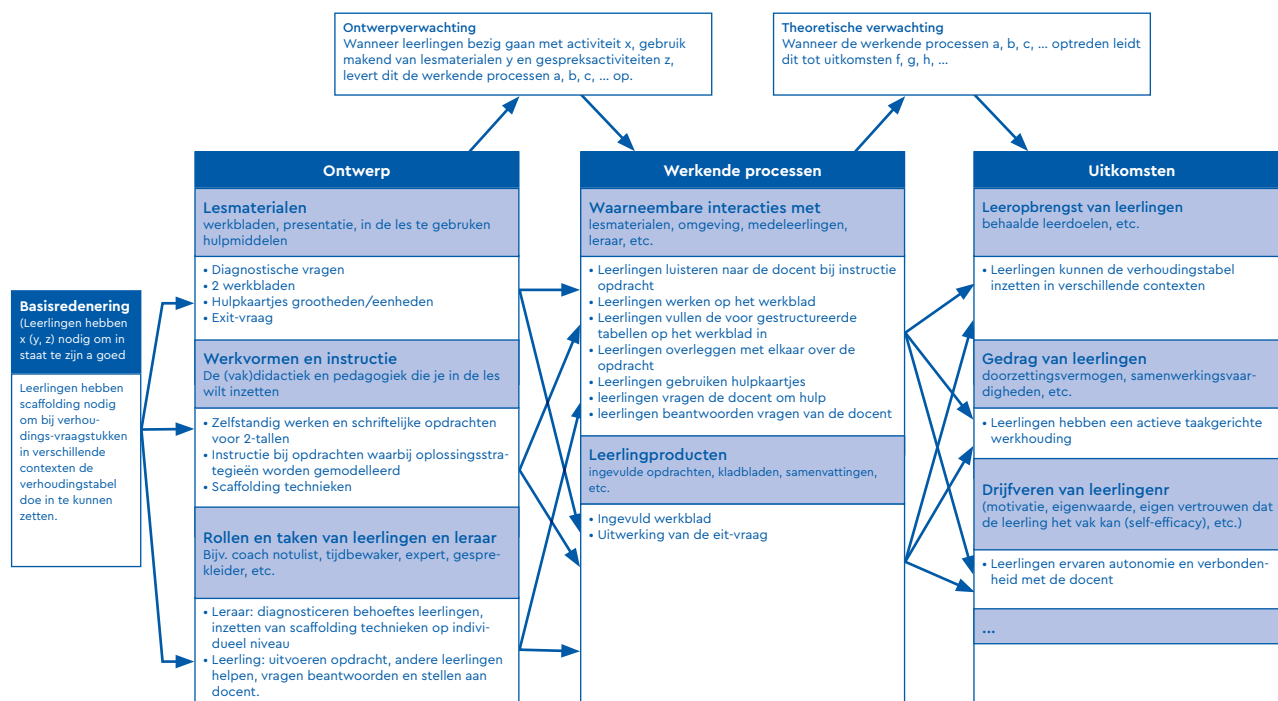
alles heeft zijn weerslag op de kwaliteit van de uitgevoerde LS, de inzichten wat betreft het leren van leerlingen die het oplevert, en daarmee wat de studenten ervan leren, en het nut dat ze ervan ervaren.

Om studenten te helpen met het herkennen van de ontwerpkenmerken, de processen die door deze ontwerpkenmerken in gang worden gezet, en de uitkomsten hiervan, onderzoeken we een ontwerp van een verwachtingenschema (Figuur 1) op basis van Sandoval (2014).

In het verwachtingenschema worden de verbanden tussen de ontwerpkenmerken, processen en uitkomsten van het ontwerp zichtbaar gemaakt. Hiermee ontstaat een oorzaak-gevolg-redenering die onderzocht kan worden in de praktijk (Sandoval, 2014). Het schema start met een algemene veronderstelling. Studenten maken hiervoor gebruik van een *basisredenering* die er als volgt uit ziet:

- A Het probleem dat leerlingen hebben met betrekking tot het leren van ... is ...
- B We vinden het van belang om dit probleem op te lossen omdat ...
- C Het probleem wordt mogelijk veroorzaakt door ...
- D De onderzoeksles om het probleem aan te pakken is gebaseerd op de volgende ontwerpkenmerken: ...
- E De onderzoeksles heeft ervoor gezorgd dat het probleem wel/niet/deels is opgelost.
- F We kunnen dat verklaren door ...
- G Een volgende onderzoeksles zou daarom gebaseerd moeten zijn op de volgende ontwerpkenmerken:

De ontwerpkenmerken van de onderzoeksles vullen de studenten in de kolom *ontwerp* in (zie Figuur 1). Per ontwerpkenmerk kunnen vervolgens *werkende processen* worden



Figuur 2: Een voorbeeld van een door studenten ingevulde vroege versie van een verwachtingenschema. Het belang van focus in de algemene veronderstelling (of, zoals in het voorbeeld, het gebrek eraan) is goed zichtbaar. Het verder uitwerken van de begrippen "scaffolding" en "contexten" zou hier helpend zijn om tot meer focus en inhoudelijke afstemming te komen.

benoemd. Dit zijn de waarneembare gedragingen en producten van leerlingen die, vermoedelijk, een afspiegeling zijn van leerprocessen die door de ontwerpkenmerken zijn opgewekt. Deze werkende processen leiden op hun beurt tot *uitkomsten* in het leren van de leerlingen. De oorzaak-gevolg verbanden worden met pijlen aangegeven in het schema. Op basis hiervan kunnen studenten observatieformulieren en interviewleidraden ontwikkelen.

Bij het uittesten van het ontwerp in het schooljaar 2022-2023 komt naar voren dat studenten begeleiding nodig hebben om tot een enigszins bruikbaar verwachtingenschema te komen. Eerste versies van het schema staan vaak vol met alle kenmerken van het ontwerp die de studenten kunnen bedenken (zie Figuur 2).

Dit is wellicht de echte kracht van het gebruik van het verwachtingenschema en van de basisredenering. Door deze in te vullen

wordt voor zowel de studenten als voor ons als begeleiders zichtbaar wat helder is uitgedacht door de studenten en wat niet. Als begeleiders kunnen we studenten daardoor beter begeleiden en krijgen studenten meer vat op het ontwerpproces en hoe ze verder moeten. Studenten vinden deze confrontatie met wat ze nog niet weten of onvoldoende hebben uitgedacht wel lastig. Aan ons als begeleiders om dit te benoemen en studenten te helpen het niet als een obstakel te zien, maar als een kans om te leren en gericht verder te komen in het proces. Het verwachtingenschema bevindt zich nog in een pril stadium van ontwikkeling. Zo liggen er nog allerlei vragen. Bijvoorbeeld of we de basisredenering en het verwachtingenschema beide nodig hebben, wanneer we ze het beste kunnen introduceren binnen het LS-proces, hoe we de studenten effectief kunnen begeleiden bij het gebruik van de instrumenten en hoe we de kwaliteit van de ingevulde instrumenten kunnen verbeteren.

Onderzoekend vermogen

onderzoekskennis <small>Kennis over het fenomeen onderzoeken is kennis over het doen van onderzoek en achterliggende theorieën</small> <small>In hoeverre heb je je kennis over het fenomeen onderzoek ontwikkeld en/of op welke manier zou je dat verder willen doen?</small>	onderzoekende houding <small>Een onderzoekende houding is een open en kritische manier van kijken, gericht op dieper inzicht</small> <small>In hoeverre heb je je onderzoekende houding ontwikkeld en/of op welke manier zou je dat verder willen doen?</small>	onderzoekend handelen <small>Onderzoekend handelen is gedrag dat zichtbaar is in de praktijk, waarin zowel onderzoekskennis als een onderzoekende houding weerspiegeld is</small> <small>In hoeverre heb je je onderzoekend handelen ontwikkeld en/of op welke manier zou je dat verder willen doen?</small>
reflectie op onderzoekend vermogen	reflectie op onderzoekend vermogen	reflectie op onderzoekend vermogen
toepassen onderzoeksresultaten <small>Het gebruik maken of uittesten van resultaten uit eerder onderzoek in de eigen (les)praktijk</small> <small>In hoeverre heb je je onderzoeksresultaten toegepast in de praktijk en/of op welke manier zou je dat verder willen doen?</small>	onderzoeksvaardigheden <small>Onderzoeksvaardigheden zijn vaardigheden die nodig zijn om een onderzoek uit te voeren</small> <small>In hoeverre heb je je onderzoeksvaardigheden ontwikkeld en/of op welke manier zou je dat verder willen doen?</small>	onderzoekskennis <small>Kennis over onderzoek uit het vakgebied bestaat uit kennis over concepten, theorieën en eerder verworven kennis over het te onderzoeken onderwerp</small> <small>In hoeverre heb je je kennis over onderzoek uit het vakgebied ontwikkeld en/of op welke manier zou je dat verder willen doen?</small>
reflectie op onderzoekend vermogen	reflectie op onderzoekend vermogen	reflectie op onderzoekend vermogen

Fases didactisch ontwerponderzoek Lesson Study

problemanalyse	theoretische verdieping	lesontwerp	onderzoeksmethode
uitvoering onderzoeksles	bespreking onderzoeksles en bijstelling	analyse data	conclusie en discussie

Reflectie op het proces

de samenwerking	de voortgang	de taakverdeling	de communicatie
------------------------	---------------------	-------------------------	------------------------

Perspectieven van reflectie

reflectie op jezelf (als persoon)	reflectie op het werk (de lesson study)	reflectie op jezelf in het werk	reflectie op jouw professionele identiteit
--	--	--	---

Reflectie op inhoud

didactiek	didactiek
inzicht over het leren van leerlingen	

Reflectie op eigen professionaliteit

eigen lesgeven	visie op lesgeven
rol als docent	eigen leren

Figuur 3: Eerste opzet online kaartenset voor de groepsreflectie.

Een groeps gesprek als hulpmiddel bij reflecteren

Bij LS staat het als leraar leren van het leren van de eigen leerlingen centraal (De Vries et al., 2023). Dit staat logischerwijs ook centraal bij de reflectie op het LS-proces, een belangrijk onderdeel van de LS-cyclus. Het goed kunnen reflecteren op het LS-proces is voor studenten dan ook een belangrijke vaardigheid om vast te kunnen stellen wat ze hebben geleerd en wat dit betekent voor hun *professionele ontwikkeling* (Hoedemakers & Nijgh, 2023). Reflecteren op hoe hun onderzoekend vermogen is veranderd is hier een onderdeel van.

Het blijkt echter keer op keer dat studenten moeite hebben met reflecteren. Vaak zijn de reflecties oppervlakkig, onvolledig en geven ze weinig inzicht in de professionele ontwikkeling van de studenten als gevolg van de uitgevoerde LS. Oorzaken hiervan zijn volgens ons dat studenten de reflectie als sluitpost van het afstudeeronderzoek zien, de reflectie individueel schrijven, ze bij het schrijven weinig begeleiding krijgen en/of vragen, en ze niet goed in staat zijn een reflectie te structureren, bijvoorbeeld door vragen aan zichzelf te stellen.

Daarom onderzoeken we sinds schooljaar 2021–2022 een aanpak om de studenten te ondersteunen bij het reflecteren. De aanpak bestaat uit het houden van een groepsreflectie aan het eind van het LS-proces. We hebben gekozen voor groepsreflecties omdat gezamenlijk reflecteren diepgang in de reflectie kan geven (Hoedemakers & Nijgh, 2023; Nsibande, 2007). Bovendien sluit dit goed aan bij LS, wat een teamactiviteit is waarbij de deelnemers aan het eind van het proces gezamenlijk reflecteren (De Vries et al., 2023).

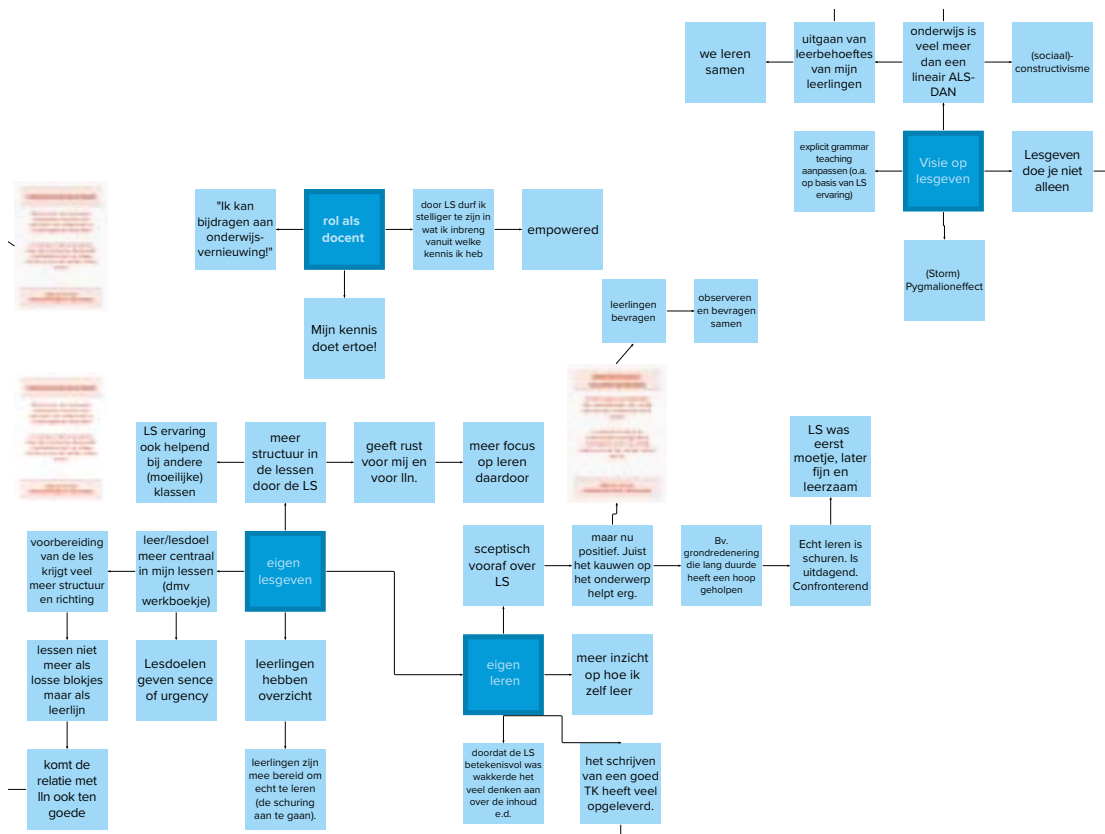
De groepsreflectie structureren we met behulp van een verzameling kaartjes (Figuur 3) die we digitaal hebben vormgegeven in een online whiteboard omgeving (www.mural.co)¹. De verschillende groepen of

perspectieven die de studenten hierbij kunnen kiezen, zijn gebaseerd op bestaande reflectiemodellen en beoordelingsrubrics die in de lerarenopleiding gebruikt worden, te weten reflectie op: onderzoekend vermogen (Munneke et al., 2023), op de LS-cyclus, op inhoud, op het proces, en op professionele identiteit.

Met behulp van deze kaartjes gaat het LS-team aan het eind van het LS-traject met elkaar in gesprek. Wij begeleiden ze bij dit reflectiegesprek door het proces te bewaken, de belangrijke uitspraken in de online omgeving te notuleren en ze te ondersteunen in het gesprek. Dit laatste doen we onder andere door hardop samen te vatten, concretiserende en verdiepende vragen te stellen en alle studenten van het team een gelijk podium te bieden. Aan het eind van het gesprek ontstaat er een mindmap (Figuur 4) die de belangrijkste uitspraken van de teamreflectie, inclusief individuele uitingen, weergeeft. De studenten ontvangen deze mindmap na afloop in pdf van ons. De teamreflectie gebruiken ze vervolgens als basis voor hun individuele reflectie die ze moeten schrijven als onderdeel van het afstudeeronderzoek.

Door de reflectie in teams te doen en door de studenten te ondersteunen tijdens de reflectie willen we de door ons ervaren oorzaken van de oppervlakkige reflecties van studenten ondervangen. Uit reacties van studenten en ingeleverde reflecties maken we op dat dit werkt. De kaarten helpen de studenten bij het focussen op een onderdeel van het LS-proces om vervolgens hier gericht op te reflecteren (zie Figuur 4). Ook onze ondersteuning als gespreksleider door bijvoorbeeld verdiepende vervolgvragen te stellen of door een student om inbreng te vragen wanneer het gesprek niet op gang komt lijkt helpend in de focus en verdieping van de reflecties. Het samen reflecteren lijkt

1 Link naar de template: <https://app.mural.co/template/050359a2-6470-4afa-a1b4-9de6222be548/9f3fb7bc-4bfd-4d5a-8e91-f70d70ec217c>



Figuur 4: Een deel van een mindmap van een groepsreflectie.

studenten te helpen terug te halen wat ze als belangrijk hebben ervaren voor hun ontwikkeling. Dit blijkt uit uitspraken zoals "Ik herken wat je zegt. Zelf had ik dat bij...", maar ook uit zinnen zoals "Ik heb dat zelf niet zo ervaren, maar heb wel gemerkt dat ..."

We vragen na de oefening meestal of deze voor de studenten helpend was. Hier is tot nu toe vrijwel altijd positief op gereageerd door de studenten. Zo geven studenten onder andere aan dat ze het samen reflecteren verrijkend vinden, ze zelf waarschijnlijk niet zo breed hadden gereflecteerd, en de structuur, waarbij ze zowel houvast als ruimte ervaren, zeker kunnen gebruiken bij hun individuele reflectie.

Een probleem dat zich zou kunnen voordoen is dat alle individuele reflecties van het team op elkaar gaan lijken. Tot nu toe is dit niet onze ervaring. De individuele reflec-

ties hebben allemaal een eigen karakter en lijken een afspiegeling van de ervaringen en ontwikkeling van de individuele student. De individuele reflecties die we sindsdien hebben ontvangen tonen meer diepgang en zijn completer dan voorheen.

Deze aanpak passen we nu voor het tweede jaar toe. Op basis van het eerste jaar hebben we de oefening licht aangepast, onder andere door het aantal kaarten te verminderen. Er zijn nog wel uitdagingen, bijvoorbeeld wat betreft het inzetten van de oefening. Nu bieden we het de LS-teams facultatief aan wanneer ze bijna aan het eind van hun LS zijn. Doordat niet elk groepje een gelijk proces doorloopt en evenveel in zicht is, maken niet alle groepen gebruik van de oefening. Ook de vraag hoe we de studenten tijdens het gesprek goed kunnen ondersteunen zonder het gesprek te sturen en studenten woorden in de mond te leggen is een uitdaging.

Conclusie

LS als invulling van het afstudeeronderzoek levert onze studenten veel op en als begeleiders worden we elk jaar beter in het begeleiden van het LS-proces. Toch zijn er nog veel uitdagingen voor ons als begeleiders om de begeleidingsaanpak verder door te ontwikkelen en iets wat voor een grote groep studenten goed werkt nog beter te laten werken. De in dit artikel besproken instrumenten zijn hierbij helpend, maar zeker nog niet af. Een voorbeeld hiervan is dat het ons opviel tijdens het schrijven van dit artikel dat vooral de positieve ervaringen en leerpunten naar voren komen in de reflectiegesprekken. Wellicht kunnen we het kritisch perspectief, als onderdeel van ontwikkeling van onderzoekend vermogen, beter opzoeken in de gesprekken (Munneke et al. 2023).

Volgend jaar gaan we verder met het ontwikkel- en ontwerpproces. We nemen hiervoor de in dit artikel genoemde vragen die we hebben als gevolg van het werken met de instrumenten als uitgangspunt voor een volgende ontwerpcyclus. Hierbij is het een wens om de werking van de instrumenten en de uitkomsten ervan verder en diepgaander te onderzoeken om weer een verbetering te maken. Mocht je meer willen weten van, ideeën hebben voor of mee willen doen met de verdere ontwikkeling van de instrumenten, dan houden wij ons aanbevolen.

Literatuur

- De Vries, S., Goei, S.L., & Verhoef, N., (2023). *Basisboek Lesson Study in de lerarenopleiding*. Boom.
- Goei, S. L., van Joolingen, W. R., Goettsch, F., Khaled, A., Coenen, T., In 't Veld, S. G. J. G., de Vries, S., & Schipper, T. M. (2021). Online lesson study: Virtual teaming in a new normal. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 10(2), 217-229. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2020-0078>
- Hoedemakers, J., & Nijgh, L. (2023). *Reflecteren met de hofnar*. Boom.
- Larssen, D. L. S., Cajkler, W., Mosvold, R., Bjuland, R., Helgevold, N., Fauskanger, J., Wood, P., Baldry, F., Jakobsen, A., Bugge, H. E., Næsheim-Bjørkvik, G., & Norton, J. (2018). A literature review of lesson study in initial teacher education: Perspectives about learning and observation. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(1), 8-22. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-06-2017-0030>
- Munneke, L., Rozendaal, J.S., & Van Katwijk, L. (2023). *Onderzoekend vermogen ontwikkelen tijdens je lerarenopleiding*. Boom.
- Nsiband, R. (2007). Using Professional Dialogue to Facilitate Meaningful Reflection for Higher Education practitioners. In G. Crisp & Higher Education Research and Development Society of Australasia (Red.), *Enhancing higher education, theory and scholarship; Proceedings of the 30th HERDSA Annual Conference*, 8-11 July 2007, Adelaide, Australia (p. 421). HERDSA.
- Sandoval, W. (2014). Conjecture Mapping: An Approach to Systematic Educational Design Research. *Journal of the Learning Sciences*, 23(1), 18-36. <https://doi.org/10.1080/10508406.2013.778204>
- Turnhout, K. van, Andriessen, D., & Cremers, P. (Red.). (2023). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: Ontwepend onderzoeken in sociale contexten* (Tweede druk). Boom.
- Uffen, I., De Vries, S., Goei, S.L., & Verhoef, N., (ter perse). *Hoe Lesson Study werkt en wordt begrepen in de Nederlandse context. Lessen voor de praktijk*. Phronese.

René Streutker is lerarenopleider en onderzoeker bij team binask van de Academie vo & mbo van NHL Stenden en is lid van de kenniskring van het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep. Rene.streutker@nhlstenden.com

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

Het optimaal benutten van externe kennis in Design Based Learning Study

Om studenten te ondersteunen zich te ontwikkelen tot onderzoekende, kritische, innovatieve en wereldwijze professionals heeft NHL Stenden Hogeschool het onderwijsconcept Design Based Education (DBE) geïntroduceerd. De Hotel Management School (HMS) is één van de opleidingen van de hogeschool die een curriculum gebaseerd op DBE heeft geïmplementeerd. De rol van de docent is van essentieel belang voor een succesvolle implementatie van DBE. Om docenten te ondersteunen is Design Based Learning Study ontwikkeld. Bij de uitvoering hiervan hebben docenten samengewerkt aan het creëren van interventies voor vraagstukken die relevant zijn binnen hun eigen context en zij zijn hierbij aangemoedigd om externe kennis te benutten. Dit artikel gaat over de invoering van Design Based learning Study en het effect hiervan op externe kennisbenutting van de participerende docenten.

Design Based Education (DBE) is een studentgeoriënteerd onderwijsconcept en is gebaseerd op de leerprincipes contextueel, zelfsturend, constructief, samenwerkend en ontwerpgericht leren (Bakker & Sinia, 2019) (zie kader 'DBE leerprincipes'). Studenten, atelier- en praktijkfacilitatoren (HMS docenten en professionals uit de hospitality industrie) werken en leren samen in ateliers aan authentieke opdrachten uit de hospitality industrie.

DBE vraagt een andere benadering van onderwijs dan docentgeoriënteerde onderwijsconcepten waarin kennisoverdracht centraal staat en heeft daarom gevolgen voor de taken en activiteiten van de docent. Uit eerder onderzoek blijkt dat de transitie van

docent- naar studentgeoriënteerd onderwijs, van de rol van kennisoverdrager naar facilitator van leerprocessen en het expliciet en effectief integreren van de eerdergenoemde leerprincipes in het onderwijs niet vanzelf gaat (Assen et al., 2016; Assen & Otting, 2021). Collectief leren helpt docenten om de transitie te maken van docent- naar studentgeoriënteerd onderwijs (Assen & Otting, 2022). Koffeman en Snoek (2018) hebben drie bronnen voor leren geïdentificeerd, die nodig zijn om collectief leren te optimaliseren. Leren wordt gestimuleerd door de sociale omgeving, praktische ervaringen en theoretische onderbouwing. De sociale omgeving is van belang voor het leren van en met anderen door kennis en ervaringen met elkaar te delen.



DBE leerprincipes

- Contextueel leren: leren vindt plaats in een betekenisvolle context waarin studenten, docent-onderzoekers en werkveldprofessionals werken en leren aan complexe authentieke vraagstukken.
- Zelfsturend leren: leren vindt plaats door verantwoordelijkheid te nemen voor eigen handelen in interactie met sociale omgeving en werkveld.
- Constructief leren: leren vindt plaats door het gezamenlijk activeren van voorkennis en ervaringen, identificeren van kennisleemtes, door connecties te maken tussen oude en nieuwe concepten en nieuwe kennis te construeren.
- Samenwerkend leren: leren vindt plaats door samenwerking met studenten, docent-onderzoekers en werkveldprofessionals over eigen grenzen heen en door gezamenlijke betekenisgeving.
- Ontwerpgericht leren: leren vindt plaats door iteratieve ontwerpprocessen, experimenteren, evalueren en reflecteren.

De praktijk is essentieel om te kunnen experimenteren, om opgedane kennis toe te kunnen passen en betekenis te geven aan hetgeen geleerd is. Daarnaast is zowel theoretische verdieping als kennis uit de beroepspraktijk nodig om verschillende inzichten en kennis te verwerven. Ook Franssen (2015) benadrukt dat het verwerven en verwerken van theoretische kennis op zichzelf niet voldoende is. Voor een optimaal leerproces is het nodig om kennis toe te passen en te reflecteren op hetgeen geleerd is.

Design Based Learning Study (DBLS)

DBLS is een collectieve, systematische, cyclische en evidence-informed manier van werken die docenten ondersteunt bij het ontwerpen van interventies in DBE (Assen, 2020). Het doel van DBLS is dat docenten gezamenlijk, via dialoog en vanuit een gedeelde visie, interventies ontwerpen voor vraagstukken die zich voordoen in de eigen onderwijspraktijk. DBLS integreert de drie bronnen van Koffeman en Snoek (2018). Daarnaast vertoont DBLS overeenkomsten met Lesson Study (De Vries et al., 2023) en met

het DBE-onderwijsconcept.

In DBLS staat de onderzoekende dialoog centraal. Door gezamenlijk de dialoog aan te gaan, geven docenten betekenis aan DBE leerprincipes. Gebruik van externe kennis, zoals wetenschappelijk literatuur, vakliteratuur, kennis en ervaringen van collega's en experts, versterkt de dialoog en helpt docenten om didactische interventies te ontwerpen, die passen binnen DBE.

DBLS bestaat uit vijf iteratieve fasen: 1) Onderzoeken van de gezamenlijke vraag, 2) Genereren van ideeën en ontwerpen, 3) Toepassen en observeren, 4) Onderzoeken van effect van de interventie op het leerproces van de student en 5) Evalueren, reflecteren en delen.

Uit eerdere onderzoeken blijkt dat sociale en praktische bronnen voor leren over het algemeen voldoende worden geïntegreerd, terwijl theoretische (externe) bronnen voor leren nauwelijks worden geïntegreerd (Assen & Otting, 2022; Koffeman & Snoek, 2018). In dit artikel richten we ons daarom op het gebruik van externe kennis over didactiek en onderwijs door docenten tijdens DBLS. Specifiek richten we ons op de vraag:



Figuur 1: DBLS (Assen, 2020)

In hoeverre hebben docenten externe kennis geraadpleegd en verwerkt tijdens de fasen van het DBLS-proces?

Methode

Context

DBLS is geïmplementeerd in zes Learning Communities (LCs) binnen de Hotel Management School (HMS). Vier LCs, elk bestaande uit ongeveer 20 atelierfacilitatoren (docenten) en een teamleider, en twee LCs, elk bestaande uit acht praktijkfacilitatoren (van de NHLStenden Hospitality Group). Het merendeel van deze facilitatoren komt uit het werkveld en heeft geen onderwijskundige achtergrond. Twee procesbegeleiders hebben per LC vier DBLS-bijeenkomsten, van elk drie uur, begeleid. Deze procesbegeleiders gebruikten verschillende interactieve werkvormen om de dialoog en het DBLS-proces te bevorderen. Indien nodig deelden zij kennis over DBE of DBLS via korte presentaties. In groepen van drie of vier werkten docenten aan gedeelde praktijkvraagstukken. Deze gedeelde vragen hadden betrekking op één van de vijf DBE-leerprincipes (zie DBE Leerprincipes). In de eerste drie bijeenkomsten richtten docenten zich op het formuleren van de gezamenlijke vraag en het ontwerpen van didactische handelingen (interventies) die ze vervolgens in hun eigen ateliers toepasten. In de laatste bijeenkomst presenteerden docenten posters met een weergave van de gezamenlijke vraag, de ontworpen interventie en de evaluatie van en reflectie op de toegepaste interventie.

Analyse

Om te onderzoeken op welke manier door docenten gebruik gemaakt is van externe kennis hebben we de volgende documenten geanalyseerd:

- Observatie- en reflectieverslagen van de DBLS-procesbegeleiders
- Video- en audio-opnamen van dialogen
- Presentaties van docenten over theoretische kennis achter de praktijkvraag
- Posters uit bijeenkomst 4

Voor de analyse van de data hebben we gebruik gemaakt van de vijf aspecten van het leerproces zoals beschreven door Franssen (2015), te weten: 1) voorkennis activeren, 2) nieuwe informatie toevoegen, 3) verwerken van informatie, 4) toepassen van de verworven kennis en 5) reflecteren op de leeropbrengst.

Resultaten

Fase 1: Onderzoeken van de vraag uit de praktijk (bijeenkomst 1 en 2)

Voorkennis activeren

Het delen van theorie door de procesbegeleiders over de leerprincipes stimuleerde de dialoog over DBE. Na het delen van de theorie hebben procesbegeleiders, door gebruik te maken van de brainstorm (zie foto) de voorkennis van docenten over de leerprincipes geactiveerd. Docenten die al een aantal jaren werkzaam zijn bij HMS gaven aan de leerprincipes te herkennen van het verzorgen van Probleem Gestuurd Onderwijs (PGO). Vervolgens voerden docenten, in groepen van drie, een dialoog over de ervaringen die ze hebben met één van de leerprincipes in hun eigen ateliers. Elke docent deelde in vijf minuten zijn ervaringen en kennis en daarna stelde een andere docent van de groep verhelderende en verdiepende vragen, zonder zelf iets in te brengen. Uit de observaties bleek dat dit een goed startpunt was om de dialoog over DBE te stimuleren. Dit bleek bijvoorbeeld uit het feit dat docenten zo enthousiast over hun ervaringen vertelden en meer tijd namen voor de dialoog. Daardoor moesten procesbegeleiders de dialogen 'afkappen'.

Na de dialoog, kregen docenten de opdracht een gezamenlijke vraag over het desbetreffende leerprincipe te formuleren. Het formuleren van de gedeelde vraag was voor de meeste groepen geen gemakkelijke opgave. Op basis van de ervaringen in LC 1 hebben de procesbegeleiders daarom de criteria voor het formuleren van de gezamenlijke vraag aangescherpt (zie kader 'Criteria gezamenlijk vraagstuk'). Daarnaast hebben zij een handleiding gemaakt waarin de verwachtingen ten

Criteria gezamenlijk vraagstuk

- Maak een keuze voor één van de leerprincipes.
- Begin de vraag met: Wat kan ik doen als atelier/praktijk-facilitator om.....
- Relateer de vraag aan het gekozen leerprincipe.
- Zorg dat de vraag een werkelijke vraag is uit jouw eigen ervaringen in het begeleiden van ateliers, in jouw rol als facilitator.
- Formuleer de vraag samen met je groepsleden en zorg dat de vraag voor alle groepsleden even belangrijk is.
- Bedenk op welke manier deze vraag van belang is voor het leerproces van studenten.

aan zien van elke bijeenkomst beschreven zijn. Deze interventies hebben gezorgd voor beter geformuleerde vragen (zie kader 'Een aantal voorbeelden') en meer focus van de docenten.

Nieuwe informatie toevoegen

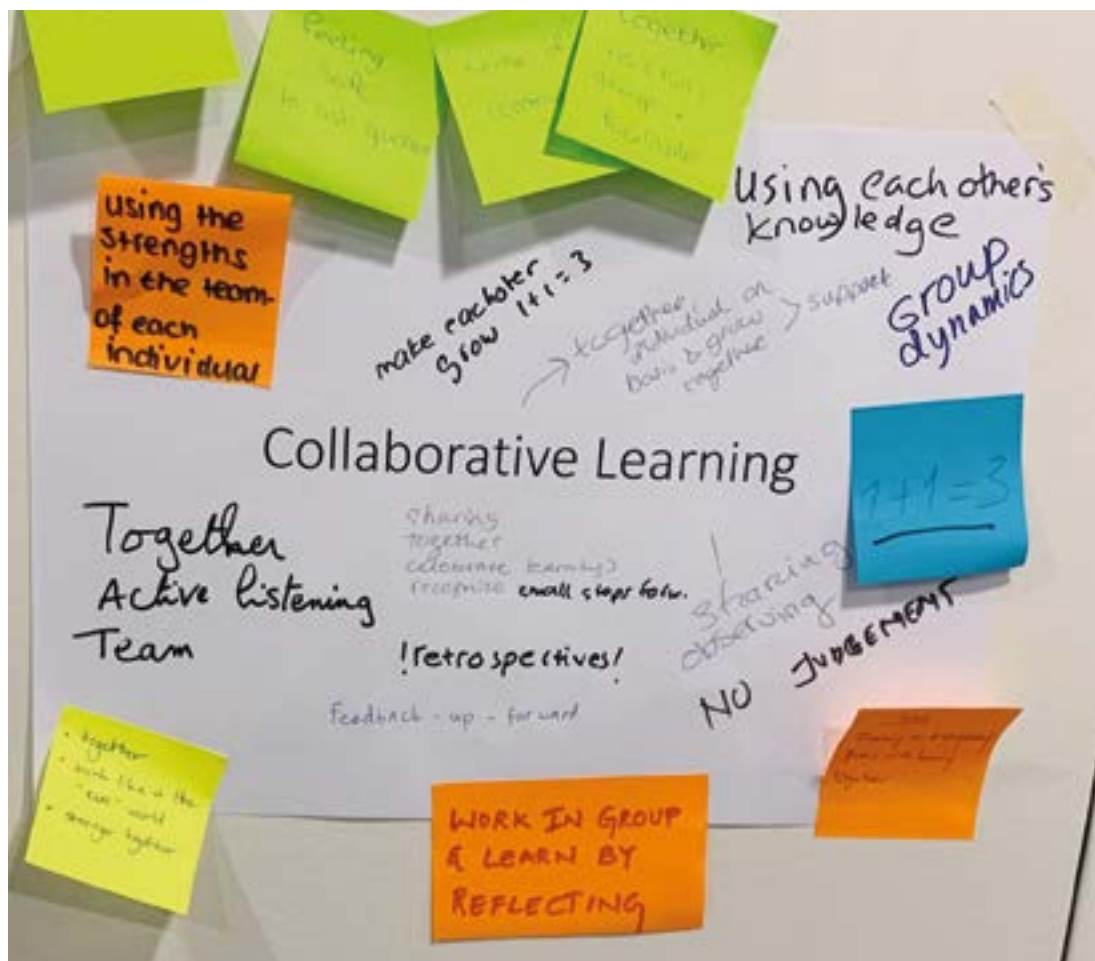
Voor het formuleren van de vraag moedigden procesbegeleiders docenten aan om externe kennis te benutten. In LC 1 kregen docenten de opdracht om kennis over onderwijsdidactiek, zoals academische artikelen, vakliteratuur en best practices, gerelateerd aan één van de leerprincipes, te raadplegen en hun bevindingen in de tweede bijeenkomst te presenteren. Een aantal docenten gaf aan

dat het zoeken van externe kennis (te)veel tijd kost. Dat gold vooral voor docenten die niet bekend zijn met of weinig kennis hebben over de theorie met betrekking tot onderwijs en de leerprincipes. In de gesprekken gaven docenten aan dat zij zich onzeker voelden over het zoeken naar onderwijskundige literatuur en omdat deze literatuur nieuw voor hen was, kostte dat veel tijd. Naar aanleiding van deze constatering hebben procesbegeleiders docenten verwezen naar verschillende websites zoals onder andere onderwijskennis.nl. Daarnaast hebben procesbegeleiders in de andere vijf LCs literatuur op Teams geplaatst. Door deze interventies kregen

Een aantal voorbeelden van geformuleerde gezamenlijke vraagstukken

Wat kan ik doen als facilitator om

- studenten te activeren en te motiveren om van en met elkaar te leren door gebruik te maken van de scrum methode? (samenwerkend leren)
- contextueel leren van studenten te verbeteren door de relatie professionals uit de industrie te vergroten? (contextueel leren)
- het articuleren van denkprocessen en het integreren van kennis in het prototype te stimuleren? (constructief leren)
- nieuwsgierigheid bij studenten op te wekken in de eerste fase van DBE? (ontwerpend leren).
- studenten te ondersteunen bij het werken met en reflecteren op leeruitkomsten waardoor persoonlijke en professionele ontwikkeling wordt gestimuleerd?



Figuur 1: Resultaat Brainstorm

de presentaties meer diepgang. Docenten presenteerden de theoretische achtergrond in relatie tot de praktijkvraag. Docenten gebruikten hiervoor voornamelijk de theorieën die in de aangeboden artikelen zijn beschreven. Wat opviel was dat docenten nauwelijks andere literatuur/theorie raadpleegden en nauwelijks tegenstellingen in opvattingen tussen verschillende theorieën presenteerden.

Uit de observaties van de dialogen over het aanscherpen van de gezamenlijke praktijkvraag bleek dat docenten neigden naar het alvast ontwerpen van een interventie voordat het vraagstuk goed geanalyseerd en geformuleerd was ('jumping-into-solutions')

Tot slot viel op dat de docenten tijdens de dialogen nauwelijks externe kennis of onderliggende theorieën gebruikten om opvattingen of zienswijzen te onderbouwen.

Fase 2 en 3: genereren van ideeën en ontwerpen en toepassen

Verwerken en toepassen van informatie

In bijeenkomst 3, waarin de fase van genereren van ideeën en ontwerpen aan de orde kwam, refereerden docenten nauwelijks naar de eerder opgedane externe kennis. In deze fase, was het ook de bedoeling dat docenten de verwachting van de ontworpen interventie, op het leerproces van studenten

beschrijven en deze verwachting baseren op externe kennis. Uit observaties en uit de verslagen van docenten blijkt dat externe kennis in deze fase nauwelijks benut is.

Fase 4 en 5: onderzoeken van de bijdrage voor leerproces studenten en evalueren en reflecteren

Reflecteren op de leeropbrengst

Alhoewel de meeste groepen op de posters een bronnenlijst vermeldden, verwezen zij in de tekst in beperkte mate naar deze bronnen. Dit geldt ook voor de reflectie- en evaluatie-verslagen. Toen procesbegeleiders hen hierop attendeerden, gaven docenten aan dit ook te herkennen in het werk van studenten.

Conclusie en discussie

In dit artikel staat de vraag centraal in hoeverre docenten externe kennis gebruiken tijdens het DBLS-proces. Uit de bevindingen blijkt dat dit in beperkte mate gebeurt. Koffeman en Snoek (2018) stellen dat het voor collectief leren essentieel is om drie bronnen voor leren (sociale context, praktische ervaringen en externe kennis) te integreren. Dit zorgt voor een verdieping van het collectief leren. Onderbouwen met externe kennis stimuleert betekenisvolle, onderzoekende dialogen en zorgt voor het expliciteren van verschillende perspectieven. Bovendien bevordert de dialoog de ontwikkeling van een gedeelde visie op DBE.


Uit ons onderzoek blijkt dat het gebruik van externe kennis expliciet gestimuleerd moet worden. Zowel bij het formuleren van de gezamenlijke vraag als bij het ontwerpen en evalueren van een interventie was het raadplegen van externe kennis niet vanzelfsprekend. Een reden hiervoor zou kunnen zijn dat een groot deel van de docenten weliswaar over veel vakinhoudelijke kennis beschikt, maar weinig kennis heeft met betrekking tot onderwijskunde en didactiek en dus ook niet gewend is onderwijskundige theorie te raadplegen. Bovendien worden zij voor een groot deel van hun tijd in beslag genomen door operationele en pragmatische taken rondom het faciliteren van een atelier. Hierdoor is het

niet vanzelfsprekend dat tijd vrijgemaakt kan worden voor het opdoen en het gebruik van externe kennis.

Het is essentieel om ervoor te zorgen dat docenten niet het gevoel hebben dat DBLS een extra taak is boven op hun dagelijkse takenpakket, dat vaak al veel hen vraagt. In plaats daarvan zou DBLS gezien moeten worden als een werkwijze om allerlei praktijkvraagstukken te benaderen, waardoor onderwijsactiviteiten en didactische interventies, evidence-informed en op een cyclische en interactieve manier ontwikkeld worden. DBLS wordt dan een integrale manier van onderwijsontwikkeling. Daarbij kan het 'practice what you preach'-principe een belangrijke stimulator zijn voor docenten. Door zelf een design-based leerproces te doorlopen, krijgen docenten veel meer inzicht in de leerprocessen van studenten en het herkennen van waar studenten tegen aan lopen in DBE.

Praktische toepassing

DBLS-procesbegeleiders spelen een cruciale rol bij het bevorderen en stimuleren van het gebruik van externe kennis. Ze kunnen dit doen door activiteiten aan te bieden die het leer- en ontwerpproces van docenten activeren. Daarbij is het belangrijk dat procesbegeleiders de theorie over bijvoorbeeld DBE-leerprincipes delen op het juiste moment en in de juiste vorm aanbrengen (Fransen, 2015). Daarnaast blijkt uit het onderzoek dat, gezien de verschillen in voorkennis en onderwijservaring van docenten, het aanbieden van kennis en begeleiding aan de juiste persoon ook van belang is. Van Merriënboer (2019) beschrijft acht verschillende posities die een begeleider kan aannemen bij het delen van kennis. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen deductief kennis aanbieden (eerst kennis verwerven en dan richten op handelen) en inductief kennis aanbieden (didactisch handelen en op basis daarvan kennis verwerven). Daarnaast kan een keuze gemaakt worden in het zelf zoeken van kennis (inquisitoir) of expliciet aanbieden van kennis (expositoir) en waarbij zowel begeleide of onbegeleide vormen mogelijk zijn. Binnen




Facilitating lifelong learning:

Strategies to encourage articulation of the thinking process and integration of knowledge

Mandy Wen (mandy.wen@nhlstenden.com) & Erwin Losekoot (erwin.losekoot@nhlstenden.com)

DBLS Study Learning Community 2, Hotel Management School, NHL Stenden University




Introduction

Within a Design Based Education setting (Geitz & De Geus, 2019; Gómez Puente et al., 2013; van Diggelen et al., 2021), this paper uses the learning principle of ‘Constructive Learning’ and sense-making based on own experience to encourage students to build on their own learning and experiences to create new knowledge (Dolmans et al., 2005; DBLS LC2 Handbook, 2022). Characteristics include activating prior knowledge/ experience, articulating the thinking process and integrating knowledge. Bavisar et al. (2009) argue this allows students to realise what they (do not) know, what they need to learn and why, and to demonstrate their new knowledge and ability to become reflective practitioners.

The question is exercise sought to investigate was ‘What can I as a facilitator do to get my students to articulate the thinking process and integrate knowledge in order to develop lifelong learning?’

In this exercise students were asked to reflect on their recent experience in the training hotel ‘practice period’, what they did (not) like and to identify future personal learning goals based on their recent past experiences. They were also asked what one thing they would focus on developing in their next Design Challenge.



Reflection & Evaluation

Students enjoyed the approach to learning that this exercise offered, as well as the mix of individual reflection and group discussion. Being given structured time to reflect led to the student comments shown on this poster. This study has shown that if students are given the opportunity to articulate their thinking process and encouraged to integrate past knowledge, then they can develop lifelong learning skills.




Figure 2: Students discussing their reflections on 'constructive learning'.

Findings and outcomes

Students understood the task very quickly and were enthusiastic about discussing and recording their positive and negative experiences while in the training hotel. Sharing their experiences led fairly easily to reflecting on what went well, less well, and what they would do differently in future. The final step of setting Personal Goals for themselves during their next design challenge led to some tough but realistic individual goals as shown in the word cloud made from their contributions and quotes shown on this poster.

Thank you for taking the time to read our research poster. We would very much appreciate your feedback, suggestions and research collaboration. To do so please speak to us directly or use the QR code on the left to email us.

Student quotes

"To achieve a better end result you have to work together."

"Improve and apply my servant leadership style."

"I learned that working with friends can be really hard."

"I want to take the planning skills I learned in practice with me to help finish the Design Challenge with less stress."

"I hope to continue this in the future as it really helped me."

References

Bavisar, U.S., Smith, S.J., & Williams (2009). Identifying criteria for effective constructivist teaching. *Journal of Management Education*, 43(2), 145-152.

Geitz, J., & De Geus, M. (2019). Design-Based Learning: From Research to Practice. *Journal of Management Education*, 53(2), 145-152.

Gómez Puente, J. G., van Diggelen, M., van Dijk, M., van der Stoep, F. J., & van der Stoep, F. J. (2021). Problem-based learning: A review of the literature and implications for education. *Journal of Management Education*, 55(2), 145-152.

Dolmans, T. J. H. M., & van der Stoep, F. J. (2005). Problem-based learning: A review of the literature and implications for education. *Journal of Management Education*, 39(2), 145-152.

DBLS LC2 Handbook (2022). Design-Based Learning: From Research to Practice. *Journal of Management Education*, 56(2), 145-152.

van Diggelen, M., van Dijk, M., & van der Stoep, F. J. (2021). Design-Based Learning: A review of the literature and implications for education. *Journal of Management Education*, 55(2), 145-152.

van der Stoep, F. J., & van der Stoep, F. J. (2005). Design-Based Learning: A review of the literature and implications for education. *Journal of Management Education*, 39(2), 145-152.

van der Stoep, F. J., & van der Stoep, F. J. (2005). Design-Based Learning: A review of the literature and implications for education. *Journal of Management Education*, 39(2), 145-152.

Voorbeeld poster 1 (atelierfacilitatoren HMS)

Walk a mile in somebody's shoes?

The art of empathizing

Description: a DBLS intervention process related to the learning principle 'design learning'. The idea is to create and test an intervention that will benefit the empathizing phase of DBE. It will help our students to understand the importance of this phase (empathizing as part of their design challenge, with the industry partner, and with each other working together).



01. Design of a design challenge

The design challenge is a task that requires the student to design a solution for a problem. The design challenge is a task that requires the student to design a solution for a problem.

02. Process

The process is a series of steps that the student follows to complete the design challenge. The process is a series of steps that the student follows to complete the design challenge.



03. Take feedback seriously

Students are encouraged to take feedback seriously and use it to improve their design. Students are encouraged to take feedback seriously and use it to improve their design.

04. Reflection and evaluation

The student is encouraged to reflect on their experience and evaluate their learning. The student is encouraged to reflect on their experience and evaluate their learning.

05. Shared questions

Students are encouraged to share their questions and learn from each other. Students are encouraged to share their questions and learn from each other.

Voorbeeld poster 2 (atelierfacilitatoren HMS)

Post-it 'selfdirected learning'

*DBLS training,
Made by
Herman Schrage,
Ferdì Dol,
Léoni de GRAaf
05-04-2023*



Learning principle

Self-directed learning

Shared question

What can I do as a facilitator to help the student find their intrinsic motivation to work with a goal?

Introduction

Starting issue: personal goals are not always made and worked with. We all have experience at this moment that **goals are a difficult topic** for all third year students in practice. It is a shared question and connected to the learning of all students. Improve the goals used by the student in order to **stimulate the intrinsic motivation** and with this stimulate the personal growth of the student.

An example: "I want to improve my leadership skills". Struggle is to guide the students with a general goal like this.



"dot on the horizon"

Generate and design

Ask more coaching questions in a goal setting talk, instead of focusing on the goals. For example: "what excites you looking forward to this 5 weeks of practice" & "what are your strengths and what are your challenges?"

Carol Dweck - Growth Mindset
Deci & Ryan - Stimulating intrinsic motivation
Positive psychology - Motivating interviewing

Expected change: More pro-active attitude towards the personal development.

Key indicators: **1. Observing the change in behavior** regarding personal development. Student approaches the PI's for questions, the student is more interested in collecting feedback from the PI's. **2. Reading the formulation of the personal goals** in student manager.

From: "I want to improve my leadership skills" to:

I want to develop my organization and leadership skills so that I am in complete control of my responsibilities. Furthermore, I don't want to have moments where I am not in control of the situation. I want to be the kind of manager that people don't hesitate to ask for help, I want others to find it easy to approach me and to know they can depend on me. To achieve this I will create organized weekly planning that will offer me a clear overview of my tasks. I will communicate everything with students and PI's so that my flexible schedule can be adjusted accordingly and no tasks is left unresolved. I will be proactive and offer my help to show people that they can depend on me and that I care about the departments success as well as making everyone's shift as pleasant and helpful as possible.

Outcomes on students learning

Conclusion: the formulation of the goals are more specific and detailed. The coaching questions during the goals setting talk where helpfull in order to establish this. Expected was a more pro-active approach to work with the goals, this is something we don't see yet.

Reflection and evaluation

The topic was interesting and small enough to work with during 5 weeks, a nice intervention was created and implemented. The intervention is applicable in all areas of practice.

It has an extra value to the student when extra attention is put to this.

Feedback to the DBLS course: lot's of small groups creating small intervention, which causes diversity in the working methods.

Voorbeeld poster 3 (praktijkfacilitatoren NHG groep)

de DBLS-cyclus is gekozen voor begeleide, deductief- expositoire benadering. Uit de observaties blijkt dit vooral voor beginnende en nieuwe docenten een effectieve benadering te zijn. Voor ervaren docenten en docenten die gewend zijn om onderzoek te doen, zou eventueel voor een begeleide deductief-inquisitoire benadering gekozen kunnen worden. In verder onderzoek naar DBLS zullen deze verschillende manieren van begeleiden onderzocht worden.

Nawoord

Dit is een bijdrage van de onderzoeksgroep Hospitality Education gelieerd aan de Hotel Management School (HMS). Op basis van een documentanalyse, interviews en dialogen met HMS-medewerkers, heeft de onderzoeksgroep geconstateerd dat binnen de HMS weliswaar gebruik gemaakt wordt van de vijf leerprincipes maar dat deze nauwelijks geëxpliciteerd worden en dat (nog) geen sprake is van eenduidige visie op deze leerprincipes. De onderzoeksgroep heeft daarom als doel gesteld de vijf leerprincipes te re-conceptualiseren. Alle stakeholders (studenten, docenten, onderzoekers en werkveldprofessionals) zijn betrokken in een dialoog over de leerprincipes. De bijdragen en bevindingen van de docenten tijdens deze dialogen en tijdens DBLS zijn verwerkt in de nieuwe beschrijvingen van deze leerprincipes. Het motto van academisch jaar 2023–2024 is daarom ook "Living the Learning Principles".

Literatuur

- Assen, J. H. E. (2020). Postdoctoral research *Activators for Change: collectively moving to DBE* (unpublished document).
- Assen, J. H. E. & Otting, H. (2021), Lecturers' perceptions of collective learning: A collective move to Design Based Education. In: Coelen, R., Geitz, G., Donker A., & Assen, J. H. E. *Stepping into DBE*. NHL Stenden University of Applied Sciences.
- Assen, J. H. E. & Otting, H. (2022). Teachers' collective learning: To what extent stimulate facilitators the use of social, personal and theory sources for learning? *Teaching*

and Teacher Education, 114, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103702>.

- Assen, J. H. E., Meijers, F., Otting, H., & Poell, R. F. (2016). Explaining discrepancies between teacher beliefs and teacher interventions in a problem-based learning environment: A mixed method study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.022>
- Bakker, S. & Sinia, C (2019). *Strategisch onderwijsbeleid, 2019–24*. NHL Stenden Hogeschool.
- De Vries, S., Goei, S.L., & Verhoef, N., (2023). *Basisboek Lesson Study in de lerarenopleiding*. Boom.
- Fransen, J. (2015). *Teaching, Learning & Technology; Instrumentatie van betekenisvolle interacties*. Hogeschool InHolland, Domein Onderwijs en Innovatie
- Koffeman, A., & Snoek, M. (2018). Identifying context factors as sources for teacher professional learning. *Professional Development in Education*, 43(3), 456–471.
- Merriënboer, J. van (2019). *4C/ID en PGO*. Lezing ter ere van emeritaat van Paul Kirschner. Open Universiteit.

Hanneke Assen is associate professor Hospitality Education aan de HMS Leeuwarden van NHL Stenden. Contact: hanneke.assen@nhlstenden.com

Niels van Felius is senior lecturer Information Technology en facilitator Design Based Learning Study aan de HMS Leeuwarden van NHL Stenden.

Siebrich de Vries is lector Vakdidactiek bij de academie vo & mbo van NHL Stenden en onderzoeker bij de Lerarenopleiding van de RUG.

Lidewij van Katwijk is lerarenopleider en onderzoeker bij team binask van de academie vo & mbo van NHL Stenden. Daarnaast is ze onderwijsinnovator bij de academie po en vakdidacticus biologie bij de Lerarenopleiding van de RUG.

Column

Van krimp naar kans

Met beroepsgerichte didactiek voorbereid op een leefbare toekomst in de noordelijke regio

Een opvallend kenmerk van de noordelijke regio is krimp van de bevolking. Dit heeft gevolgen voor verschillende aspecten van de samenleving, waaronder het onderwijs, de arbeidsmarkt en de leefbaarheid in de dorpen. De noordelijke regio heeft daarnaast een sterke regionale identiteit. De provincies Groningen, Friesland en Drenthe hebben elk hun eigen cultuur, tradities, taal/dialect en sporten. De inwoners van het noorden koesteren hun eigenheid en hechten waarde aan de lokale gemeenschappen en tradities. Ik ben één van die inwoners en hecht hier ook aan. Terwijl de bevolking krimpt en vergrijsst, wordt het des te belangrijker om te investeren in beroepsgerichte didactiek, met name in het vmbo en het mbo. Door deze onderwijsvormen te versterken, kunnen we de talenten in het noorden benutten en behouden en kansen op succes in de toekomst vergroten. Door de didactiek te verbeteren, kunnen docenten nog beter inspelen op de behoeften en interesses van de leerlingen en studenten, en hen motiveren om zich te specialiseren in beroepen die relevant zijn voor de noordelijke regio. Het is van vitaal belang om de beroepsgerichte didactiek te blijven versterken, zodat jongeren de vaardigheden kunnen ontwikkelen die nodig zijn voor de (economische) sectoren die in deze regio bloeien of belangrijk zijn om te behouden en zich zo voorbereiden op een succesvolle loopbaan in het lokale werkveld. Of sterker nog, de vaardigheden ontwikkelen waarmee zij, vanuit wat zij belangrijk vinden, nieuwe initiatieven kunnen starten die tot bloei komen in onze regio. Een geïntegreerde aanpak is hierin essentieel. De samenwerking tussen onderwijsinstellingen, bedrijven en overheden in de noordelijke regio moet worden versterkt. Door bijvoorbeeld gezamenlijk curriculumontwikkeling, leven lang ontwikkelen, en netwerkmogelijkheden te bevorderen, kunnen we ervoor zorgen dat het onderwijs nauw aansluit bij de behoeften van de lokale arbeidsmarkt.

En die integratie vraagt iets van de professionalisering van docenten. Docenten spelen een sleutelrol in het onderwijs en het begeleiden van studenten en zullen ook een belangrijke rol spelen in een geïntegreerde aanpak. We zien in het beroepsonderwijs bijvoorbeeld al dat docenten mbo-studenten dagelijks in hun ontwikkeling ondersteunen in organisaties waar ze aan het werk zijn. De samenwerking tussen bedrijven en onderwijs wordt steeds intensiever en leren en ontwikkelen op de werkplek belangrijker in het opleiden. Krimp hoeft geen negatieve impact te hebben op de noordelijke regio. Met de juiste focus op beroepsgerichte didactiek kunnen we iedereen de vaardigheden en kansen bieden die ze nodig hebben om te gedijen in de eigen gemeenschap. Laten we samenwerken en investeren in de toekomst van het onderwijs in de noordelijke regio, zodat we de krimp kunnen ombuigen naar brede welvaart. Beroepsgerichte didactiek is volgens mij echt belangrijker voor onze regio dan voor andere regio's. Het is het vliegwiel voor de leefbaarheid in deze regio, een regio waar mijn hart ligt en wat mij aan het hart gaat.



Een analysemodel voor het in beeld brengen van loopbaanagency bij jongeren in een kwetsbare positie

Zicht op de kern van Loopbaanontwikkeling

Loopbaanagency wordt in de literatuur veelal omschreven als proactief handelen, kansen zien en aanpassingsvermogen in de eigen loopbaan. Er wordt aangenomen dat er bij jongvolwassenen in een kwetsbare positie veelal geen tot weinig sprake is van loopbaanagency. Bestaande onderzoeksliteratuur geeft daarnaast niet genoeg aanknopingspunten om de ontwikkeling van loopbaanagency bij jongvolwassene in een kwetsbare positie in beeld te brengen waardoor de ontwikkeling van het concept loopbaanagency mogelijk stagneert. Met een alternatief perspectief op loopbaanagency vanuit de cultuur-historische activiteitstheorie (CHAT) en een casus laten we in dit artikel zien dat CHAT die stagnatie kan doorbreken.

Inleiding

Hoewel we in Nederland nog steeds te maken hebben met een grote hoeveelheid vacatures (ca 400.000) (CBS, 2023a) is er een groep jongvolwassenen die niet of nauwelijks tot loopbaanstappen komt. Dat sommige jongvolwassenen moeite hebben om stappen in hun loopbaan te zetten, is een maatschappelijk probleem omdat zij erg nodig zijn op de arbeidsmarkt (CBS, 2023a). Het is echter ook een probleem voor de jongvolwassenen zelf. Zij kunnen geen start maken met een duurzame loopbaan waardoor ze geen eigen betekenisvol bestaan realiseren, moge-

lijk minder eigenwaarde ontwikkelen en de achterstelling in het leven waar ze al mee te maken hebben groter kan worden (CBS, 2023c; WWR, 2017). Jongvolwassenen voor wie dat geldt, bevinden zich volgens ons in een kwetsbare positie. Die kwetsbaarheid heeft niet alleen te maken met kenmerken van de jongvolwassene zelf maar ook met kenmerken van de contexten waarin zij participeren. Bekende contextuele kenmerken waarbij de kwetsbaarheid zich eerder manifesteert zijn: problematiek in het gezin, armoede, weinig tot geen onderwijs hebben gehad (CBS, 2023b) of een combinatie hier-



van (Inspectie van onderwijs, 2018). Ook van de jongvolwassenen in deze contexten wordt verwacht dat zij zelf eerste loopbaanstappen zetten. In de literatuur wordt het zelf loopbaanstappen ondernemen, kansen zien, proactief handelen ten opzichte van de loopbaan en het om kunnen gaan met veranderingen, loopbaanagency genoemd (De Hauw & Greenhaus, 2014; De Vos et al, 2002). En die agency lijkt te ontbreken of niet tot uitdrukking te komen wanneer jongvolwassenen zich in een kwetsbare positie bevinden. Daarom willen we zicht krijgen op hoe we jongvolwassenen kunnen ondersteunen en hoe we

hun contexten kunnen beïnvloeden om meer ruimte te geven zodat loopbaanagency zich wel kan ontwikkelen.

In een promotieonderzoek proberen we daar inzicht in te krijgen en volgen we daarom 40 jongvolwassenen die *'onvoldoende hulpbronnen hebben en weinig ruimte hebben of ervaren om tegenslagen te overwinnen en om hun loopbaan vorm te geven op de manier die zij wensen'* (SCP, 2015). We brengen de ontwikkeling van hun loopbaanagency in beeld en gaan na hoe begeleiders en begeleiding daar een rol in hebben gespeeld. In dit artikel focussen we op één

casus uit dat onderzoek. We laten zien welke ontwikkeling deze persoon doormaakt bij het overwegen en nemen van loopbaanstappen. De analyse van deze en andere casussen brengt ons tot een (analytisch) model van de ontwikkeling van loopbaanagency en wat belangrijke anderen zoals begeleiders daarin kunnen betekenen.

De kennis die we opdoen is van belang voor het beroepsonderwijs. Docenten en begeleiders in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) hebben regelmatig te maken met jongvolwassenen in een kwetsbare positie die risico lopen om de opleiding zonder diploma te verlaten en direct een achterstand op te lopen in het realiseren van een duurzame loopbaan. De kennis die we met dit onderzoek opdoen kan begeleiders helpen om inzicht te krijgen in waar deze studenten in de opleiding en na het verlaten van de opleiding tegenaan lopen en na te gaan hoe zij hen of de directe omgeving van de jongeren kunnen ondersteunen om meer ruimte voor loopbaanontwikkeling te realiseren. Naast docenten en begeleiders tijdens de opleiding kunnen begeleiders die zich richten op kwetsbare jongvolwassenen na de opleiding of bij vroegtijdig schoolverlaten ook veel hebben aan de inzichten van dit onderzoek.

Conceptueel kader

Double stimulation

Omdat loopbaantheorie tot op heden niet helemaal grip geeft op de ontwikkeling van loopbaanagency hebben we gezocht naar theorie die inzicht geeft in de ontwikkeling die jongvolwassenen doormaken en de begeleiding die geboden wordt; we hebben deze gevonden in double stimulation (DS) (Sannino, 2015, 2022). DS, oorspronkelijk afkomstig van Vygotsky (1978), maakt de ontwikkeling van agency zichtbaar als een interactie tussen de persoon en de contexten waarin de persoon participeert. Om zicht te geven op dit kader geven we een voorbeeld van Sannino (2022).

Sannino schrijft over een mentor die een jongvolwassene begeleidt in een opvang voor dak- en thuislozen in Finland. De jongvolwassene is verslaafd aan drugs en ontvangt 's nachts kortdurende bezoeken. Het is verboden om 's nachts bezoek te ontvangen omdat het bezoek dan niet gecontroleerd kan worden. De mentor in het voorbeeld besloot samen met maatschappelijk werkers een formatieve interventie te creëren. Ze kozen er bewust niet voor om de jongvolwassene meteen uit het appartement te zetten, maar gingen met hem in onderhandeling. Ze confronteerde hem met de keuze óf 's nachts bezoek ontvangen maar dan niet meer in de opvang wonen óf wel in de opvang wonen maar dan 's nachts geen bezoek meer ontvangen. De confrontatie met deze keuze leverde de jongvolwassene conflicterende gedachten op namelijk, 's nachts bezoek willen ontvangen en in het appartement willen blijven wonen. De mentor en de maatschappelijk werkers vroegen de jongvolwassene ook om na te denken over een oplossing en daar met hen over in gesprek te gaan. De jongvolwassene en mentoren hebben net zo lang onderhandeld tot ze samen tot een overeenkomst zijn gekomen. Namelijk, de jongvolwassenen besloot zich na de onderhandeling aan de bestaande regels te houden en zag nieuwe handelingsmogelijkheden om zijn bezoek te weigeren omdat de consequentie van zijn nachtelijke bezoeken hem duidelijk waren geworden. Het gezamenlijk tot een overeenkomst komen is belangrijk omdat de jongvolwassene op die manier zijn eigen keuze maakt.

DS gaat ervan uit dat er in een interactie conflicterende gedachten kunnen ontstaan waardoor iemand geen handelingsmogelijkheden ziet, wat verlamdend kan werken. In het bovengenoemde voorbeeld ervaart de jongvolwassene een conflict doordat hij en in het appartement wil blijven wonen maar ook 's nachts bezoek wil blijven ontvangen. De jongvolwassene kan zelf iets doen om hier doorheen te breken maar dat lukt niet

meteen waardoor hij verlamt en door gaat met wat hij al doet. Als het niet lukt om door de conflicterende gedachten te breken, kunnen er volgens de theorie 'stimuli' worden gegeven waarbij de jongvolwassene probleemeigenaar blijft. Namelijk stimuli die nieuwe gedachten geven, de conflicterende gedachten kunnen veranderen of stimuli die nieuwe handelingsmogelijkheden bieden waardoor iemand op een andere manier betekenis geeft aan de situatie. In de theorie zijn 'stimuli' omschreven als formatieve interventies. Een formatieve interventie is een weloverwogen probeersel van, in dit geval begeleiders, waarvan van tevoren onduidelijk is hoe dat op de jongvolwassene zal inwerken en hoe de jongvolwassene daarmee omgaat. Zo'n formatieve interventie kan zich richten op de jongvolwassene zelf zodat die andere gedachten krijgt of nieuwe mogelijkheden gaat zien maar het kan ook zijn dat de interventie gericht is op de omgeving waardoor nieuwe gedachten en handelingsmogelijkheden kunnen ontstaan. Dat laatste zou in het voorbeeld het geval zijn als de begeleiders het werken in de opvang zouden veranderen en dat de jongvolwassene bijvoorbeeld ook zelfstandig zou kunnen wonen in een ander deel van de opvang waar bezoek wél mogelijk is of als de regels die door iedereen worden gehanteerd bespreekbaar zijn.

DS biedt met de focus op context en persoon, verlamme, conflicterende gedachten en (uitblijven van) handelingsmogelijkheden, en stimuli als formatieve interventies een lens waarmee we kunnen beschrijven wat de jongvolwassenen bezighoudt als er zich iets voordoet dat conflicterend en verlamme is voor de ontwikkeling van hun loopbaan en hoe dat door de jongvolwassenen zelf of anderen kan worden doorbroken.

Onderzoeksaanpak

De zoektocht naar de ontwikkeling van loopbaanagency bij jongvolwassenen kan worden gezien als een zoektocht naar geleefde ervaring, de ontwikkeling van betekenisgeving en handelen tijdens het opbouwen van de

loopbaan wat het maakt tot een empirisch fenomenologisch onderzoek (Giogri, 2009; Van der Meide, 2015). In ons onderzoek analyseren we de geleefde ervaringen van veertig jongvolwassenen en hun begeleiders om patronen in hun ervaringen en betekenissen te vinden. Door middel van een diepgaand gesprek met één van de jongvolwassenen, Michelle, hebben we zicht gekregen op hoe Michelle het nemen van eerste stappen in haar loopbaan heeft ervaren. Aan de hand van haar ervaringen laten we hier zien hoe we de analyse aanpakken.

Het conceptueel kader DS is gebruikt om het gesprek met Michelle op hoofdlijnen richting te geven. Er werden daarom vragen gesteld over de (eventuele) werksituatie, de thuis-situatie en over ervaren kansen en belemmeringen om conflicterende gedachten bij Michelle te identificeren. Het verhaal, inclusief de contexten die genoemd worden, werden diepgaand uitgevraagd. Zo werden de contexten van Michelle, inclusief de door haar beleefde kansen en belemmeringen in beeld gebracht en zochten we mogelijke conflicterende, verlamme gedachten. We vroegen ook hoe Michelle is omgegaan met de genoemde belemmeringen en van welke kansen ze gebruik heeft gemaakt. Daarnaast vroegen we naar hoe gelukkig, gezond, productief en veilig ze zich voelt en of ze invloed kan uitoefenen op haar omgeving. Het conceptueel kader DS is ook gebruikt om achteraf te analyseren hoe de ontwikkeling van loopbaanagency van Michelle wel of geen ruimte heeft gekregen en wat zich intra- en interpersoonlijk in Michelle afspeelde; hoe wordt duidelijk in de uitwerking van de casus.

Conceptueel inzicht door Michelle

Op basis van DS en diepgaande gesprekken met 20 jongeren hebben we een conceptueel model ontwikkeld dat inzichtelijk maakt wat er gebeurt als de ontwikkeling van loopbaanagency stukt. Via twee ervaringen uit de casus van Michelle wordt het model twee keer doorlopen en uitgelegd.

Michelle hebben we ontmoet via het programma Maatschappelijke Diensttijd (MDT). MDT is een programma waar jongvolwassenen die niet weten wat de vervolgstap in hun loopbaan is onder begeleiding intensief kunnen werken aan zo'n vervolgstap. Michelle is 18 jaar oud en heeft een traumatisch verleden. Vanwege verschillende redenen heeft Michelle vanaf haar negende in pleeggezinnen gewoond en later in een gezinshuis. Daarnaast is er een voogd betrokken bij Michelle. Officieel woont ze nog in het gezinshuis maar onofficieel woont Michelle bij haar vriend en probeert ze uit of ze daar permanent wil wonen. Michelle heeft nog geen relevante werkervaring. Ze heeft haar middelbareschooldiploma en ze heeft twee mbo-opleidingen geprobeerd.

In het gesprek met Michelle viel op dat zij zichzelf op verschillende manieren ziet. Zo ziet ze zichzelf bijvoorbeeld als een pleegdochter van haar gezinsouders, als iemand die op zoek is naar een volgende stap in haar loopbaan en ook als de vriendin van haar vriend. Daarom is er in het model (figuur 1) voor gekozen de jongvolwassene weer te geven door middel van verschillende 'ikken'. In het model staan de binnenste cirkels voor de verschillende manieren waarop de jongvolwassene naar zichzelf kijkt (de cirkels met oranje-gele kleuren). De buitenste cirkels om de jongvolwassene heen staan voor de beleving van de verschillende contexten waar de jongvolwassene deel van uitmaakt (de cirkels met rodetinten). Michelle neemt bijvoorbeeld deel aan het gezin van haar gezinsouders, ze neemt deel aan MDT en ze neemt deel aan haar biologische gezin. In een context waarin de jongvolwassene deelneemt kan er sprake zijn van reële belemmeringen, echter valt het ons op dat de gedachten over een reële belemmering beïnvloed kunnen worden door bijvoorbeeld een ander perspectief aan de jongvolwassene te bieden waardoor er weer handelingsmogelijkheden ontstaan. Om deze reden gaan we in het onderzoek en in het model uit van de context zoals de jongvolwassene dat beleeft.

De loopbaanontwikkeling van Michelle die we op basis van het transcript zichtbaar hebben

kunnen maken, begint bij een conflicterende, verlamme gedachte. Michelle weet al geruime tijd niet welke vervolgstap ze wil maken en haar omgeving verwacht van haar dat ze wel een stap gaat zetten. In het model staat dat geduid als de het ervaren van frictie. De uitsnede onder het 'ervaren van frictie' laat zien dat de meerdere mogelijkheden zijn waarop een frictie en uiteindelijk verlamming kunnen ontstaan. Het kan bijvoorbeeld ontstaan tussen (1) het beeld dat de jongvolwassene van zichzelf heeft en de beleving van de context, (2) het beeld dat de jongvolwassene van zichzelf heeft en de beleving van meerdere contexten, (3) meerdere beelden die de jongvolwassene van zichzelf heeft en de beleving van de context, of (4) meerdere beelden die de jongvolwassene van zichzelf heeft (zonder een beleving van de context). De verlamming die het gesprek aan het licht bracht, heeft in het geval van Michelle te maken met de manier waarop ze zichzelf ziet en wat de context van haar verlangt, oftewel, een conflict tussen het beeld van zichzelf en het beeld van de context (in het model frictie 1). De gezinsouders en voogd van Michelle brengen in een gesprek met Michelle deze verlamming aan het licht. Omdat dit uiteindelijk tot een verandering bij Michelle heeft geleid, interpreteren wij dat gesprek als een formatieve interventie van een significante andere dat voor Michelle een stimulus is gebleken. Een significante andere heeft overwegend tijd nodig om uit te zoeken waar mogelijke fricties ontstaan en op welke manier deze eventueel doorbroken kunnen worden. In het model representeren we dat als een lijn tussen de significante andere (zwart bolletje) en mogelijke fricties (zwarte sterretjes). Die lijn stelt daarmee een zoektocht voor en niet een snelle interventie.

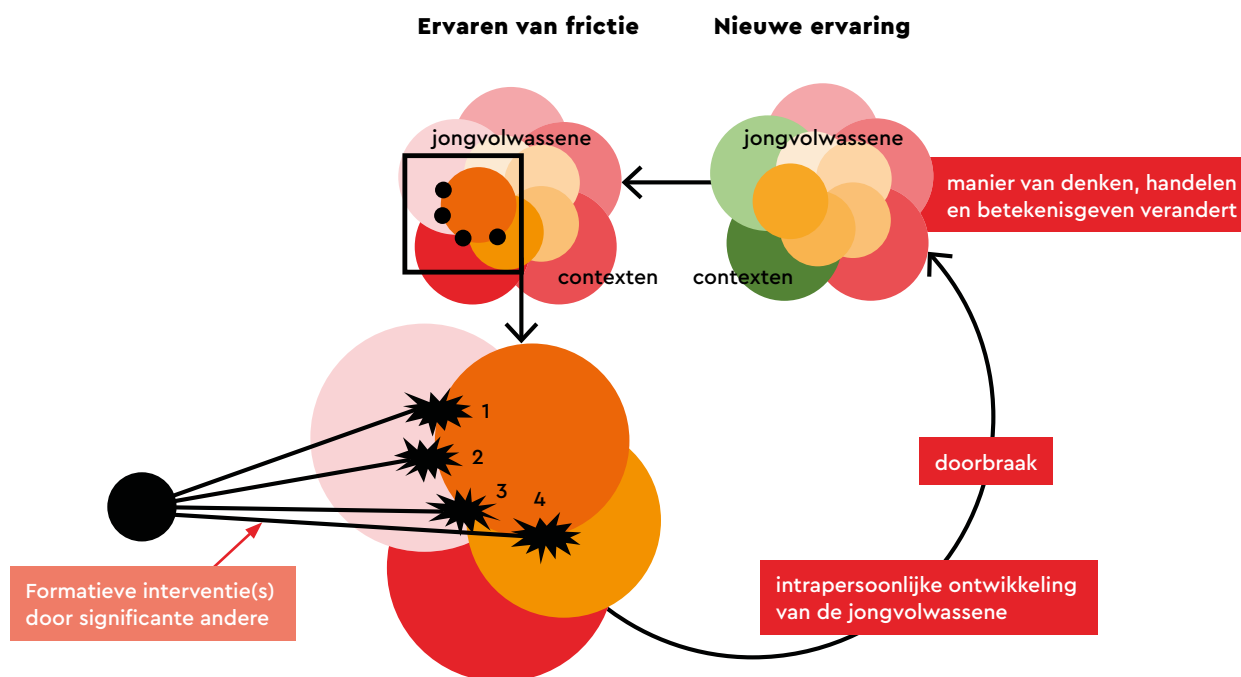
De ervaring van het gesprek met de gezinsouders en de voogd resulteerde bij Michelle in versterkte conflicterende, verlamme gedachten. De formatieve interventie was gericht op de frictie tussen het beeld dat Michelle had van zichzelf en van haar context. Michelle zag eerst geen handelingsmogelijkheden en realiseerde zich tijdens het gesprek dat ze hulp nodig had, daarom heeft ze vrij

snel na het gesprek besloten om te gaan zoeken naar een hulpmiddel. Voor Michelle betekende dit dat ze op internet ging zoeken naar een mogelijkheid om in rust en met hulp tot een (school)loopbaankeuze te komen. In het geval van Michelle werd dat het programma MDT. Tussen de formatieve interventie van de gezinsouders en voogd en het moment dat Michelle ging handelen heeft er bij Michelle een ontwikkeling plaatsgevonden waardoor ze daadwerkelijk de stap heeft gezet om naar MDT te gaan. In het model refereren we aan het daadwerkelijke handelen als een doorbraak omdat het er naar eigen zeggen toe heeft geleid dat de manier van denken, handelen en betekenisgeven van Michelle is veranderd. Ze ging denken dat ze iemand was die zelf een stap kan zetten en ze heeft de stap om naar het programma MDT te gaan daadwerkelijk gezet. In het model duiden we dit als een nieuwe ervaring en dat wordt weergegeven door middel van een andere kleur van de betreffende 'ikken' en

de beleving van contexten (geeltinten voor de ikken en groentinten voor de beleving van contexten).

Echter, terwijl Michelle in de nieuwe ervaring bij MDT intensief aan haar keuze werkt, heeft ze het nog steeds moeilijk met het nemen van een loopbaanbeslissing. In de nieuwe ervaring is er opnieuw een conflict te herkennen namelijk, MDT verlangt van Michelle dat ze voor zichzelf helder maakt wat ze wil waardoor ze doelen kan stellen en tot een keuze kan komen. Het conflict dat Michelle ervaart bij MDT levert haar opnieuw verlamming op. De nieuwe ervaring waarin Michelle zich geplaatst heeft, maakt zichtbaar dat er verschillende beelden van zichzelf met elkaar in conflict zijn (in het model frictie 3). Enerzijds vindt Michelle van zichzelf dat zij een loopbaankeuze moet maken en anderzijds heeft Michelle door eerdere ervaringen het zelfbeeld dat zij iemand is die die keuze niet kan maken.

Michelle noemt drie eerdere ervaringen in



Figuur 1: Conceptueel model van fricties en doorbraken in de ontwikkeling van loopbaanagency

het interview die haar dat zelfbeeld hebben gegeven. De eerste ervaring van Michelle is dat ze het moeilijk vindt om haar privé-situatie te combineren met haar opleiding en zich makkelijk laat afleiden als er iets in haar privé-situatie gebeurt. De tweede ervaring is dat ze last heeft van adhd, van haar gewrichten en van migraine en dat dit in het verleden ervoor heeft gezorgd dat ze regelmatig afwezig was van haar opleiding. De derde ervaring van Michelle is dat ze op haar eerdere opleiding werd gepest en zich niet begrepen voelde. Als we in het interview aan Michelle vragen naar hoe ze haar toekomst voor zich ziet, antwoordt ze dat ze angstig is voor haar vervolgstap omdat ze door haar eerdere ervaringen denkt dat ze in de toekomst weer soortgelijke ervaringen zal hebben. Hierdoor ontstaat het vermoeden dat haar eerdere ervaringen niet alleen impact hebben op haar huidige ervaring, maar dat het ook op haar toekomstbeeld.

Michelle en haar mentor bij MDT zoeken gezamenlijk naar een formatieve interventie waardoor deze verlamdende gedachten kunnen worden doorbroken. De mentor en andere begeleiders bij MDT hebben meerdere begeleidingsinterventies geprobeerd. Michelle heeft bijvoorbeeld de opdracht gekregen om haar kwaliteiten in beeld te brengen, ze hebben loopbaangesprekken gevoerd, ze zijn op werkbezoek gegaan en Michelle heeft de opdracht gekregen om actief op zoek te gaan naar een vervolgopleiding. We zien dat de begeleiders van Michelle bij Michelle proberen aan te aansluiten. De begeleiders proberen eerst in beeld te krijgen waar Michelle tegenaan loopt en proberen te ontdekken wat Michelle zelf doet om tot een doorbraak te komen. Als de begeleiders zien dat Michelle geen handelingsmogelijkheden ziet dan proberen ze iets toe te voegen. Iets toevoegen kan zijn andere mogelijkheden of perspectieven inbrengen waaruit Michelle kan kiezen waardoor ze misschien wel mogelijkheden gaat zien. Het inbrengen van meerdere mogelijkheden en perspectieven is met de intentie om de agency van Michelle ruimte te geven en haar zelf een stap te laten zetten. Echter, deze interventies hebben tot op heden nog geen doorbraak opgeleverd. Als

er een interventie gevonden wordt die wel tot een doorbraak zou leiden dan kan de manier van denken, handelen en betekenisgeven van Michelle opnieuw veranderen waardoor de beleving van de context waarin ze deelneemt ook kan veranderen. Bijvoorbeeld wanneer de begeleiders en Michelle samen ontdekken hoe de angst voor herhaling van de eerdere ervaringen weggenomen kan worden en Michelle zichzelf gaat zien als iemand die wel loopbaankeuzes kan maken.

Vervolgonderzoek

Het hier gepresenteerde model zal gebruikt worden om de ontwikkeling van loopbaanagency van 40 jongvolwassenen en de begeleiding van hun mentor te beschrijven. Met behulp van het model kunnen we in de beschrijvingen inzichtelijk maken welke impact de interacties tussen jongeren en hun contexten hebben op de ontwikkeling van loopbaanagency. Ook maakt het inzichtelijk wat een belangrijke ander, zoals een mentor of een naaste kan betekenen om de ontwikkeling van loopbaanagency te versterken.

De casus van Michelle maakt duidelijk dat eerdere ervaringen en daaruit voortkomende zelfbeelden maken dat het haar nu niet goed lukt om zich (stappen in) een loopbaan voor te stellen en deze verder vorm te geven. In andere casussen zien we dat loopbaanagency zich ook anders kan ontwikkelen. Bijvoorbeeld dat er meerdere typen fricties zijn zoals het model ook weergeeft. Door met het model uitgebreide beschrijvingen te maken van de ontwikkeling van loopbaanagency krijgen we steeds meer inzicht. Door deze inzichten verder uit te werken met begeleiders willen we begeleiders en omstanders helpen om met de jongvolwassene samen tot een doorbraak komen in het opbouwen van een duurzame loopbaan.

Literatuur

Centraal bureau voor statistiek (2023a). 1,6 miljoen nieuwe vacatures in 2022, meeste vraag in bedrijfseconomie en administratieve beroepen. CBS. Geraadpleegd op 23 juni 2023, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2023/25/1-6-miljoen-nieuwe-vaca>

- [tures-in-2022-meeste-vraag-in-bedrijfseconomische-en-administratieve-beroepen](#)
 Centraal bureau voor statistiek (2023b). Welke niet-werkende hebben de grootste kans op werk? CBS. Geraadpleegd op 23 juni 2023, van: <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2023/welke-niet-werkenden-hebben-de-grootste-kans-op-werk->
- Centraal bureau voor statistiek (2023c). Vooral kinderen uit bijstandsgezinnen geen kansrijke start. Geraadpleegd op 2 juli 2023, via: <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2023/vooral-kinderen-uit-bijstandsgezinnen-geen-kansrijke-start>
- Chen, C.P., & Hong, J.W.L. (2020) The Career Human Agency Theory. *Journal of Counseling & Development*, 2(98), 193-199. <https://doi.org/10.1002/jcad.12313>
- De Hauw en Greenhaus (2015) Building a sustainable career: the role of work-home balance in career decision Making. *Handbook of research on sustainable careers*. 223-235.
- De Vos, A., Van der Heijden, B.I.J.M., Akkermans, J. (2020). *Sustainable careers: Towards a conceptual model. Journal of vocational behavior*, 117, 1-13.
- Giorgi, A. (2009). The descriptive phenomenological method in psychology. A modified Husserlian approach. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Inspectie van onderwijs (2018). Themaonderzoekentreeopleidingen: Inventariserend onderzoek naar het loopbaanperspectief van de entrestudent. Geraadpleegd op 25 juli, 2020, van: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2018/06/27/themaonderzoek-entreeopleidingen>
- Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2015(6) 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.01.001>
- Sannino, A. (2022). Transformative agency as warping: how collectives accomplish chance amidst uncertainty. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(1), 9-33. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1805493>
- Muijen, H., Lengelle, R., Meijers, F. & Wardekker, W. (2018) The role of imagination in emergent career agency. *Australian Journal of Career Development*, 27(2), 88-98. <https://doi.org/10.1177/1038416218777832>
- Neuman, M., Mazereeuw, M & Volman, M. (2022) Stap voor stap naar de arbeidsmarkt: perspectief op de ontwikkeling van loopbanen van jongeren en jongvolwassenen in een kwetsbare positie. *Didactiek voor vak en beroep*, 1(2022), 72-81.
- Sociaal en cultureel planbureau (2015). De sociale staat van Nederland 2015. Xerox/OBT <https://www.scp.nl/publicaties/monitors/2015/12/11/de-sociale-staat-van-nederland-2015>
- Van Der Meide, H. (2015). Het onthullen van ervaringen: Fenomenologie als kwalitatieve onderzoeksbenadering: deel 1 van een drieluik. *Kwalon*, 20(1), 21-28. <https://doi.org/10.5117/2015.020.001.021>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (new ed.). Harvard University Press
- Wetenschappelijke raad voor overheidsbeleid (2017). *Weten is nog geen doen. Een realistisch perspectief op redzaamheid* (nr. 97) WWR. Geraadpleegd op 2 juli 2023, van: <https://www.wrr.nl/publicaties/rapporten/2017/04/24/weten-is-nog-geen-doen>

Marijn Neuman is studieloopbaanbegeleider, docent inclusief onderwijs en docent-onderzoeker bij het proctoraat Leven Lang Ontwikkelen van Firda. Contact: m.neuman@fcroc.nl

Marco Mazereeuw is lector en proctor Beroepsgerichte didactiek en Leven Lang Ontwikkelen bij NHL Stenden en Firda. Daarnaast onderzoeker bij de onderzoeksgroep Lifelong Learning van de RUG.

Monique Volman is hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam. Ze is voorzitter van de afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen en programmaleider van het onderzoeksprogramma 'Education' van het Research Institute of Child Development and Education (RICDE)

Firda pakt jeugdwerkloosheid aan

met de aanpak *Nazorg gediplomeerde jongeren*

Onderwijsinstellingen hebben als doel om studenten goed voor te bereiden op de arbeidsmarkt, vervolgonderwijs en een leven lang leren. Ondanks die voorbereiding lukt het sommige studenten niet om na diplomering deze stappen te zetten. De coronapandemie heeft hun afstand tot arbeidsmarkt mogelijk zelfs vergroot. Mbo-instellingen hebben met behulp van gelden van het Nationaal Programma Onderwijs (NPO) de nadelige gevolgen van de coronacrisis op de jeugdwerkloosheid willen verminderen en hebben hiervoor aanpakken ontwikkeld en uitgevoerd. In dit artikel wordt een aanpak op jeugdwerkloosheid besproken en worden de mechanismen verkend die ervoor kunnen zorgen dat de jongeren de stap naar duurzaam werk wel kunnen maken.

Inleiding

Na een lange periode van afname van de jeugdwerkloosheid, was er, waarschijnlijk door de coronapandemie, in 2020 en 2021 sprake van een stijging. Met behulp van het Nationaal Programma Onderwijs (NPO) heeft de rijksoverheid de nadelige ontwikkeling in jeugdwerkloosheid als gevolg van de coronacrisis willen verminderen. In het onderzoek *Evaluatie aanpak jeugdwerkloosheid binnen het mbo*, dat gesubsidieerd wordt door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO), worden vier aanpakken ter voorkoming van jeugdwerkloosheid onderzocht, die binnen Firda (voormalig Fries-

land College) en Albeda geïmplementeerd zijn. De onderzoeksvraag luidt: Wat zijn de mechanismen van de aanpakken van de twee mbo-instellingen die de jeugdwerkloosheid helpen voorkomen en de uitstroom naar de arbeidsmarkt of doorstroom naar een volgend niveau verhogen? Het onderzoek is gestart in september 2022 en loopt tot maart 2024. In dit artikel wordt één van de aanpakken besproken, namelijk de aanpak *Nazorg gediplomeerde jongeren* van Firda. In deze aanpak gaan arbeidscoaches aan de slag met (bijna) afgestudeerde jongeren die zelf aangeven nog niet te kunnen starten met een duurzame loopbaan.



Probleemverkenning

Jeugdwerkloosheid is een serieus probleem dat gepaard gaat met hoge sociale en economische kosten zowel nu als in de toekomst. Het kan de carrière dusdanig beïnvloeden dat ook op latere leeftijd er nog negatieve gevolgen van worden ondervonden (SEO Economisch Onderzoek, 2022). Voor jongeren die nog onderwijs volgen, heeft de coronapandemie hierop ook mogelijk grote gevolgen gehad. Er was onder andere een tekort aan stages en leerwerkplekken waardoor de cruciale verbinding met het werkveld ontbrak en meer studenten uiteindelijk uitvielen.

Vóór de pandemie had de Nederlandse overheid al ingezet op een aanpak tegen jeugd-

werkloosheid als reactie op het interdepartementaal beleidsonderzoek naar jongeren met een afstand tot de arbeidsmarkt. Deze aanpak is voortgezet en verder uitgebreid in het NPO. Dit houdt in dat de extra begeleiding en nazorg voor jongeren uit het mbo met een moeizame start op de arbeidsmarkt is opgenomen in de corona-enveloppe en is ingezet op goede begeleiding van werkloosheid naar werk, het beschermen van kwetsbare groepen op de arbeidsmarkt, en omscholing en ontwikkeling (Berenschot, 2021; 2022). Kwetsbare groepen jongeren op de arbeidsmarkt zijn volgens Zwetsloot et al. (2020) jongeren zonder startkwalificatie, jongeren met een beroepsoplei-

ding van maximaal niveau 2, jongeren met een niet-westerse migratieachtergrond of jongeren met een gezondheidsbeperking. Zij komen relatief moeilijker aan een baan en de coronapandemie heeft deze afstand tot arbeidsmarkt mogelijk nog verder vergroot. Toch hoeven jongeren die voldoen aan deze kenmerken niet altijd kwetsbaar te zijn. Om meer houvast te krijgen op de term kwetsbaarheid gebruiken we de definitie van het Sociaal en Cultureel Planbureau (2015) die kwetsbare mensen beschrijft als *mensen die onvoldoende hulpbronnen hebben en weinig ruimte hebben of ervaren in hun omgeving om bepaalde tegenslagen te overwinnen en om hun leven vorm te geven op de manier die zij wensen*. De aanpak *Nazorg gediplomeerde jongeren* richt zich op jongeren die aan deze definitie voldoen met als doelstelling deze studenten eerste stappen te laten zetten in wat voor hen een duurzame loopbaan kan worden. Een duurzame loopbaan wordt volgens De Vos et al. (2020) en De Hauw en Greenhaus (2015) gedefinieerd als een loopbaan van een persoon die tijdens de duur van de loopbaan, passend bij de levenscontexten, gezond, gelukkig en productief is. Volgens De Vos et al. (2020) is het de verantwoordelijkheid van eenieder om regelmatig naar zijn of haar loopbaan te kijken en te bepalen of hij of zij nog op de goede weg zit. De verantwoordelijkheid nemen voor de eigen duurzame loopbaan en het reageren op veranderingen in de context noemen de auteurs loopbaanagency. De jongeren die begeleid zijn door een arbeidscoach voelen zich op het moment van afstuderen nog niet in staat om die verantwoordelijkheid te nemen en worden daarom ondersteund in het versterken van hun loopbaanagency.

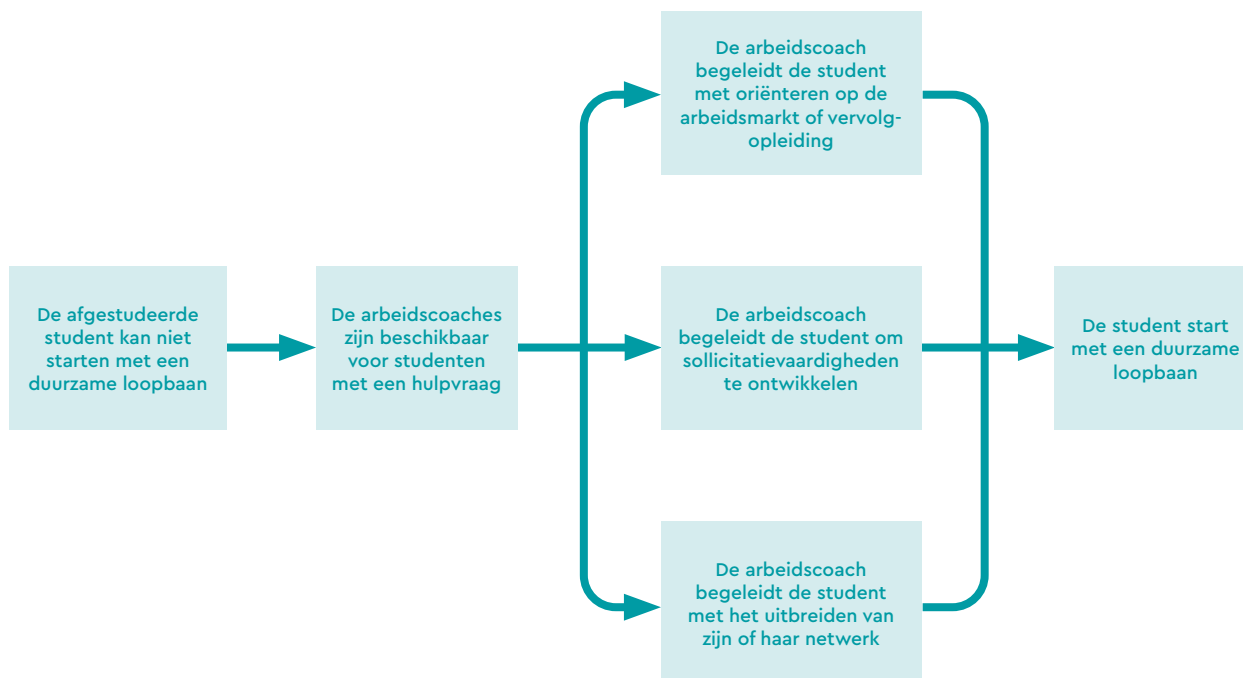
De aanpak *Nazorg gediplomeerde jongeren van Firda*

Studenten Services is een afdeling van Firda die hulp en ondersteuning aan studenten biedt. Zij hebben de aanpak *Nazorg gediplomeerde jongeren* met NPO-gelden ontwikkeld en geïmplementeerd. Ze zagen namelijk dat een aantal studenten, met name de mbo 2-studenten, meer en intensievere

begeleiding nodig hebben bij de overgang van school naar werk of vervolgopleiding. De thuissituatie kan hierin een rol spelen, maar ook individuele belemmeringen van de student kunnen ervoor zorgen dat de student een extra ondersteuningsbehoefte heeft. Daarnaast zijn de beroepsomgevingen waar deze jongeren kunnen werken en starten met hun loopbaan ook niet altijd erop ingericht om deze jongeren te ondersteunen in de ontwikkeling van hun loopbaan. Er zijn daarom arbeidscoaches aangesteld om nazorg te verlenen aan (bijna) gediplomeerde studenten in de aanloop naar een duurzame arbeidsloopbaan. Ze begeleiden de studenten met het oriënteren op de arbeidsmarkt of een vervolgopleiding, geven ondersteuning bij het solliciteren en begeleiden de student met het uitbreiden van hun netwerk. In figuur 1 is deze aanpak schematisch uitgewerkt. De begeleiding start een half jaar voor diplomering en duurt maximaal tot een half jaar na het verlaten van de school, zodat de studenten ook nog juist na hun diplomering begeleiding kunnen krijgen bij het betreden van de arbeidsmarkt. Studenten van alle niveaus kunnen gebruik maken van deze begeleiding, die dus specifiek bedoeld is voor alle jongeren met een grote ondersteuningsbehoefte.

Methode

Voor het onderzoek is er middels deskresearch en verdiepende gesprekken met verschillende beleidsmedewerkers, directie en uitvoerende professionals onderzocht welke aanpakken op het thema jeugdwerkloosheid zijn geïmplementeerd met behulp van NPO-gelden. Hieruit is de aanpak *Nazorg gediplomeerde jongeren* geselecteerd. Vervolgens zijn er focusgroepgesprekken met diverse betrokkenen van deze aanpak gehouden om in kaart te brengen hoe de aanpak eruit ziet, welke opbrengsten worden beoogd en of deze, volgens hen, worden gerealiseerd. Deze data zijn gebruikt om een beleidstheorie te ontwikkelen omdat deze helpt om de onderliggende assumpties over de werking van een aanpak te expliciteren (Rogers et al., 2000). In dit onderzoek



Figuur 1: de aanpak nazorg gediplomeerde jongeren

hebben we gekozen voor de specifieke vorm, namelijk context, intervention, mechanisms, outcome configuraties, afgekort CIMO-configuraties (Denyer et al., 2008). De logica kan als volgt worden omschreven: voor dit probleem in contexten (Cn), wordt je aangeraden om interventies (In) toe te passen, waardoor mechanismen (Mn) kunnen gaan werken die voor resultaten (On) zorgen.

Tijdens werksessies met betrokkenen van de vier aanpakken en de onderzoeksgroep is besproken wat specifiek is voor elke aanpak, welke keuzes zijn gemaakt en welke context-factoren een rol spelen. Ook kwamen de werkzame elementen en knelpunten in de aanpakken ter sprake om vervolgens na te kunnen denken over verbeterpunten.

Mechanismen in de begeleiding

Volgens de CIMO-logica zijn mechanismen de beargumenteerde beschrijvingen van werkzame elementen die liggen tussen de contextuele factoren en de uiteindelijke uitkomsten, en bieden ze inzicht in het proces van verandering of de causaliteitsketens die zich voordoen (Denyer et al, 2008). Het geeft een verklaring voor hoe en waarom een bepaalde aanpak (begeleiding door de arbeidscoaches) in een specifieke context (jongeren met een begeleidingsbehoefte tijdens en na de opleiding) kan leiden tot bepaalde resultaten of uitkomsten (jongere start met een duurzame loopbaan). In deze aanpak zijn verschillende mechanismen gezien die gericht zijn op de onderdelen van de aanpak (zie figuur 1). De

student kan begeleiding krijgen op één of op verschillende onderdelen, afhankelijk van de student zelf.

Persoonsgericht

De coach werkt persoonsgericht en gaat uit van de unieke achtergrond, ervaringen en ambities van de student. De primaire focus is om de student een stap in hun loopbaan te laten zetten waar hem of haar dat alleen niet lukt. Mede daarom wordt het eigenaarschap waar het kan teruggegeven aan de studenten (zie verderop). De inzet van een arbeidscoach varieert afhankelijk van de specifieke behoeften en doelen van de student die hij of zij begeleidt. Een arbeidscoach kan helpen bij het identificeren van iemands vaardigheden, sterke punten en interesses, het opstellen van een cv en sollicitatiebrieven, het voorbereiden op sollicitatiegesprekken, het ontwikkelen van (sollicitatie)netwerken en het zoeken naar geschikte vacatures.

Zichtbaar, verbondenheid en laagdrempeligheid

De jongeren met een grote ondersteuningsbehoefte hebben onvoldoende hulpbronnen en hebben of ervaren weinig ruimte in hun omgeving om bepaalde tegenslagen te overwinnen om hun leven vorm te geven op de manier die zij wensen en ze vinden het vaak moeilijk om hulp te vragen. Daarom zorgen de coaches ervoor dat ze beschikbaar en zichtbaar op alle afdelingen van de school zijn. Ze investeren veel tijd en energie in het zich verbinden aan de studenten omdat de verbondenheid ervoor zorgt dat de student makkelijker hulp vraagt. Daarbij is laagdrempeligheid ook van belang zodat de student ook op een gemakkelijke wijze hulp kan vragen. De arbeidscoaches komen bij de laatstejaars in de groepen om zich voor te stellen op een formele manier en komen vervolgens bijvoorbeeld in de koffiepauzes langs zodat ook op een meer informele manier gesprekken gevoerd kunnen worden. Contactgegevens worden uitgewisseld en vervolgspraken worden gemaakt. De arbeidscoaches hebben voornamelijk individueel contact via de WhatsApp omdat de

studenten dat een fijne manier van communiceren vinden.

Positieve benadering, motiverende gesprekshouding en zelfreflectie

Sommige studenten hebben geen of onvoldoende beeld bij hun toekomst richting werk of opleiding en onvoldoende inzicht in de eigen capaciteiten en interesses. Daarnaast kunnen onzekerheid en een gebrek aan motivatie, veerkracht en zelfvertrouwen maken dat sommige studenten een zelfbeeld hebben waarin zij weinig vertrouwen hebben in de eigen mogelijkheden op de arbeidsmarkt. Een positieve benadering is hierbij volgens de begeleiders van belang omdat studenten het goed willen doen en gewaardeerd willen worden. Vanuit dat positieve gevoel is de ervaring dat studenten eerder geneigd zijn om zelf stappen te ondernemen. Om de student dit gevoel te geven is het belangrijk om vertrouwen uit te spreken. Middels motiverende gespreksvoering krijgt de student inzicht in zijn sterke punten, interesses, waarden en doelen. Door deze zelfreflectie krijgt de student een beter beeld van zijn eigen capaciteiten, interesses en mogelijkheden op de arbeidsmarkt, wat de student in staat stelt om bewuste keuzes te maken richting een duurzame loopbaan.

Eigen regie

Het is de bedoeling dat de student de verantwoordelijkheid neemt voor zijn eigen loopbaan, wat betekent dat de student snapt (of in ieder geval snel gaat snappen) waar hij mee bezig is. Voor een deel zal dat onduidelijk blijven, maar daarop moeten toch volgende keuzes gebaseerd worden en zal de student een inschatting proberen te maken van wat de consequenties zullen zijn van die keuzes. Door in gesprek te gaan met de student wordt duidelijk waar de student tegenaan loopt en door reflectieve gesprekstechnieken in te zetten wordt de student aangezet tot het zelf bedenken van mogelijkheden. Het initiatief van de student wordt aangemoedigd, zodat hij in de praktijk de bedachte mogelijkheden kan uitproberen. De arbeidscoaches kunnen hierbij ondersteunen door bijvoorbeeld te

vragen: 'Welke mogelijkheden zie je? Heb je al iets geprobeerd?' Ook kunnen ze uitnodigende taal gebruiken, zoals: 'Ik stel voor' of 'Laten we proberen', in plaats van meer dwingend taalgebruik zoals: 'Je moet'. Op deze manier kan de student zelf zien waar hij goed in is en waar zijn tekortkomingen zitten. En dat maakt dat hij veel beter kan begrijpen waarom hij iets moet leren. Dat maakt het ook mogelijk dat hij de verantwoordelijkheid kan nemen voor zijn eigen loopbaan.

(Sollicitatie)vaardigheden ontwikkelen

De student die zichzelf nog niet effectief op de arbeidsmarkt kan presenteren, kan begeleid worden in het verbeteren van zijn (sollicitatie)vaardigheden. Doordat de arbeidscoach gerichte en persoonlijke begeleiding kan geven, zoals bijvoorbeeld door het sollicitatiegesprek door middel van een rollenspel te oefenen, met aandacht voor het beantwoorden van veelvoorkomende vragen, het tonen van sterke communicatieve vaardigheden en het oefenen van zelfverzekerde lichaamstaal, kan dit als resultaat geven dat de student meer vertrouwen heeft en zelfverzekerd is tijdens het sollicitatieproces. Ook kan de arbeidscoach de student helpen bij het opstellen van een professioneel cv en een overtuigende motivatiebrief. Dit omvat het benadrukken van relevante ervaring en vaardigheden, evenals het aanpassen van de documenten aan specifieke vacatures. Hierdoor vergroot de student zijn kansen op het verkrijgen van werk dat aansluit bij zijn loopbaandoelen.

Netwerk uitbreiden

Arbeidscoaches hebben zelf een uitgebreid netwerk waarmee ze samenwerken zoals met werkgevers, uitzendbureaus, gemeenten, UWV, Bureau JOOOP en Dress for Success, waardoor ze een ondersteunend netwerk kunnen bieden wanneer de student geen of te weinig toegang tot professionele netwerken heeft. Het vergroten van het netwerk biedt de student verschillende voordelen. Zo krijgt de student toegang tot waardevolle informatie over loopbaanmogelijkheden, trends en ontwikkelingen in verschillende relevante branches. Hierdoor is hij beter geïnfor-

meerd bij het nemen van beslissingen over zijn toekomstige carrière. Daarnaast kan het netwerk hem in contact brengen met potentiële werkgevers, waardoor zijn kansen op het vinden van geschikte vacatures vergroot worden. Bovendien biedt het netwerk mogelijkheden voor mentorschap en ondersteuning. De student kan advies en begeleiding ontvangen van professionals met ervaring in de branche, wat hem kan helpen bij het ontwikkelen van zijn arbeidsloopbaan. Ook kan het netwerk een bron van motivatie en inspiratie zijn, omdat de student in contact komt met andere ambitieuze individuen met vergelijkbare doelen.

Conclusie en discussie

In deze aanpak kunnen bovenstaande mechanismen in werking treden, die de loopbaanagency van de student in ontwikkeling brengen, zodat deze de kracht voelt en de verantwoordelijkheid kan nemen voor zijn eigen loopbaan. Dit omvat het (pro)actief sturen van de loopbaanrichting en het nemen van initiatieven om professionele doelen te bereiken, rekening houdend met persoonlijke waarden, interesses, en langetermijnambities. Uiteindelijk kan dit de studenten helpen om beter in te spelen op veranderingen op de arbeidsmarkt en om meer voldoening te halen uit hun loopbaan op de lange termijn. We hebben in dit onderzoek de praktische wijsheid van de begeleiders van de aanpak weten te expliciteren. Er kan wat ons betreft nog een slag worden gemaakt om deze praktische wijsheid onderdeel te laten worden van theoretische inzichten. Het is bekend dat loopbaantheorieën en begeleidingstheorieën ons verder kunnen helpen te duiden welke vorm van begeleiding bijdraagt aan het versterken van loopbaanagency van studenten maar het is minstens zo belangrijk om de praktische wijsheid daaraan te verbinden. Zo kan er een mooie mengvorm ontstaan waarin het wat, het hoe én het waartoe, herkenbaar en transfereerbaar worden voor onderzoekers en begeleiders. Een vraag die bij ons opkomt is welke impact deze aanpak op de jongeren in een kwetsbare positie op de langere termijn heeft.

We hebben gezien dat de arbeidscoaches veel tijd en energie investeren in de relatie met de studenten terwijl deze nog op school zijn, zodat deze op een toegankelijke manier toegang kunnen krijgen tot ondersteuning. Hoe is dat op het moment dat de studenten school verlaten? Ze kunnen nog een half jaar terugvallen op de arbeidscoach. Doen studenten dat ook als dat nodig is of is de drempel dan toch te hoog? Daarnaast is het de vraag welke ondersteuning in die fase passend is voor de dan afgestudeerde volwassenen. Wij denken dat het goed is om met hen in contact te blijven zodat het voor een ieder natuurlijk is om bij moeilijkheden nog een keer ondersteuning te vragen. Wij zien verschillende lopende initiatieven en explorerende initiatieven die hier richting aan geven. Wat ons betreft zeer waardevol.

Literatuurlijst

- Berenschot (2021). *NPO Implementatie-monitor, startmeting mbo, hbo, wo*.
- Berenschot (2022). *NPO Tweede voortgangsrapportage: mbo, ho en onderzoek*.
- De Hauw, S., & Greenhaus, J. (2015). *Building a sustainable career: The role of work-home balance in career decision making*. In J. P. Briscoe, D. T. Hall, & M. L. Kavanagh (Eds.), *Handbook of Research on Sustainable Careers*, 223–235. Edward Elgar Publishing.
- Denyer, D., Tranfield, D., & van Aken, J. E. (2008). Developing Design Propositions through Research Synthesis. *Organization Studies*, 29(3), 393–413.
- De Vos, A., Van der Heijden, B.I.J.M., Akkermans, J. (2020). Sustainable careers: Towards a conceptual model. *Journal of vocational behavior*, 117, 1–13.
- Rogers, P.J., Petrosino, A., Huebner, T.A., & Hacsı, T.A. (2000). Program theory evaluation: Practice, promise, and problems. *New directions for evaluation*, 2000(87), 5–13.
- Sociaal en cultureel planbureau (2015). *De sociale staat van Nederland 2015* (Nr. 740). Xerox/OBT.
- SEO Economisch Onderzoek (2022). Monitor Aanpak Jeugdwerkloosheid.
- Zwetsloot, J., B. ter Weel, M. van Rooijen, P. Bisschop en K. van der Ven (2020). *De impact van de coronacrisis op de overgang onderwijs-arbeidsmarkt*, SEO en Verwey-Jonker Instituut.

Vera Schuurmans is docent Nederlands/NT2 bij Firda. Daarnaast werkt ze als docent-onderzoeker bij de samengestelde onderzoeksgroep Beroepsgerichte didactiek en leven lang ontwikkelen van het lectoraat van NHL Stenden Hogeschool en het practoraat van Firda.
Contact: v.schuurmans@fcroc.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 Meghan Rens, Daniëlla van Uden en Ellen van Drie, 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 zeer intensief overleg met bovenstaande onderzoekers.

Ruimte als het kan, richting als het nodig is

*een onderzoek naar ontwikkelingsgericht
begeleiden van professionele wendbaarheid*

Professionals in het beroepsonderwijs zijn zich er steeds meer van bewust dat beroepen vaak in beweging zijn en dat er vakmensen nodig zijn die deze verandering willen en kunnen bewerkstelligen: wendbare vakmensen. Toekomstige vakmensen de ruimte bieden om hun wendbaarheid te ontwikkelen, vraagt om uitdagende leeromgevingen en een andere rol van begeleiders. In eerder onderzoek hebben we gezocht naar wat ervaren begeleiders met een oog voor ontwikkeling doen om de professionele wendbaarheid van studenten aan te spreken en in ontwikkeling te brengen. Daar zijn toen kenmerken voor ontwikkelingsgericht begeleiden van wendbaarheid expliciet gemaakt. In het vervolgonderzoek dat we hier presenteren hebben we gezocht naar hoe deze kenmerken met elkaar samenhangen en mechanismen vormen voor het begeleiden tot wendbare vakmensen.

Inleiding

Bij het Centrum voor Innovatief Vakmanschap Water (CIVWater) worden studenten begeleid in zogenaamde hybride leerwerkomgevingen (Bouw et al., 2021). Dat zijn omgevingen met kenmerken van zowel een werkomgeving als een leeromgeving. In dergelijke leerwerkomgevingen kan volgens Mazereeuw et al. (2021) de professionele wendbaarheid van studenten worden aangesproken. Hoe dat gedaan kan worden, is in datzelfde onderzoek verkend maar niet helemaal tot uitdrukking gekomen (Khaled & Mazereeuw, 2022;

Khaled et al., 2021). Daarom hebben we acht ervaren begeleiders in leerwerkomgevingen van CIV Water via focusgroepgesprekken (Cyr, 2016) gesproken over concrete situaties waarin zij professionele wendbaarheid van studenten in ontwikkeling wilden brengen. De gesprekken hebben ons geleerd wat de kenmerken van ontwikkelingsgericht begeleiden van professionele wendbaarheid in een leerwerkomgeving kunnen inhouden (Dusseljee & Mazereeuw, 2022). We hebben deze kenmerken samengevat in figuur 1. Ook heeft dit onderzoek de onderzoekers



aangezet om de definitie van professionele wendbaarheid te herdefiniëren. Wendbare vakmensen zijn te beschrijven als vakmensen die reactief en proactief *verbetergericht* werken en tegelijkertijd leren. Zij zijn gevoelig voor signalen dat de werksituatie, het werk en de eigen ontwikkeling kwalitatief verbeterd kunnen worden en gaan daarmee aan de slag. Als gevolg verbeteren zij het werk, hun professionele zelf en de relatie tussen zichzelf en het werk (Mazereeuw, 2022). In de figuur is te lezen dat dat deel van het

onderzoek ons veel inzicht heeft gegeven in wat de begeleiders doen en waar zij op gericht zijn. Deze begeleidingskenmerken laten echter nog niet de samenhang zien en daardoor geeft het nog onvoldoende houvast voor andere begeleiders die de ontwikkeling van professionele wendbaarheid willen versterken. We hebben daarom gezocht naar meer houvast door op zoek te gaan naar de onderliggende mechanismen van de begeleiding. Dit geeft meer houvast omdat mechanismen logisch, navolgbaar en be-



Figuur 1 Kenmerken van begeleiding van wendbaarheid in leerwerkomgevingen van CIV Water

argumenteerd zijn en er als gevolg door niet-betrokkenen kan worden ingeschat of ze in de eigen context kunnen werken. Een dergelijke logische verbinding tussen kenmerken van de contexten, interventies en doelen is van belang, omdat het volgens CIMO-logica en andere ontwerponderzoeksbenaderingen (Denyer et al., 2008) juist die verbinding en de onderliggende rationales zijn die bruikbaar zijn voor anderen. Door de uitgebreide ervaring van de begeleiders in het onderzoek te expliciteren in kenmerken en mechanismen is deze ervaringskennis van waarde voor andere hybride leerwerkomgevingen en voor nieuw op te richten leerwerkomgevingen bij CIV Water. De vraag die ons richting gaf in het onderzoek luidt:

Wat zijn mechanismen van begeleiding in hybride leerwerkomgevingen waardoor volgens ervaren begeleiders in de hybride leerwerkomgevingen van CIV Water professionele wendbaarheid bij mbo-studenten op gang wordt gebracht en versterkt?

Aanpak

De dataverzameling bestond eruit dat met vier begeleiders van de acht een verdiepend individueel interview is gehouden, aanvullend aan de drie focusgroepbijeenkomsten die ons inzicht gaven in de kenmerken van begeleiding zoals in figuur 1 weergegeven. Ten eerste om de resultaten van de opgehaalde kenmerken te spiegelen aan de ervaringen van deze begeleiders en na te gaan of zij zich nog altijd konden herkennen in de uitgebreidere set kenmerken dan die alleen in hun eigen ervaringsverhalen voorkwamen. Ten tweede om hen te laten nadenken en expliciteren hoe de kenmerken te verbinden en beargumenteren zijn tot mechanismen. In de interviews werden verdiepende vragen gesteld over hoe de begeleiders hun interventies afstemmen op de ontwikkeling die studenten doormaken, aan de hand van al besproken of nieuwe situaties. De vragen gingen over welke interventies de begeleiders inzetten, met welke bedoeling ze dit doen en of een situatie ook op een andere manier begeleid zou kunnen worden en waar ze dat op baseerden.

Met deze vragen werd het mogelijk om vanuit het begeleidersperspectief zicht te krijgen op de verbanden tussen de kenmerken uit figuur 1 en de argumentatie die eronder ligt.

De data-analyse bestond eruit dat we de verhalen van de begeleiders samenvatten in een mechanisme zoals beschreven in de ontwerpprincipes van Van den Akker (zoals geciteerd in Plomp & Nieveen, 2013):

als je in een hybride leerwerk-omgeving met de kenmerken ... studenten wilt begeleiden in hun ontwikkeling van hun professionele wendbaarheid en de studenten maken een leerproces door waarin zij ...

dan wordt je aangeraden om de volgende begeleidingsactiviteiten in te zetten...

omdat wij hebben meegemaakt dat studenten ... en dat wij dat op de volgende manier hebben begeleid ...

wat erin heeft geresulteerd dat het leerproces zich toen zo vervolgde: ...

Zo ontstonden logische, beargumenteerde relaties tussen de kenmerken van begeleiding naar professionele wendbaarheid vanuit de geleefde ervaringen van de begeleiders.

Mechanismen van het begeleiden van professionele wendbaarheid

De verhalen van de begeleiders vertelden ons in samenhang hoe de context, de focus van de begeleiding, de ontwikkeling van studenten en de geboden begeleidingsinterventies bij kunnen dragen aan de ontwikkeling van professionele wendbaarheid bij studenten en waarom. We geven hieronder de mechanismen die wij daaruit gedestilleerd hebben, steeds in de vorm zoals hierboven beschreven.

Plaatsen in de context & focus begeleiding

Als je in een hybride leerwerk-omgeving studenten wilt begeleiden in hun ontwikkeling van professionele wendbaarheid, dan wordt je aangeraden om hen samen te laten werken aan een echt vraagstuk waarvan de uitkomst niet vaststaat en waar zowel de

studenten als de begeleider en opdrachtgever zich aan kunnen verbinden. Een vraagstuk met deze kenmerken biedt studenten ruimte om zelf ontwikkelingsgericht en experimenterend aan de slag te gaan en met en van elkaar te leren. Om de ontwikkeling van professionele wendbaarheid te begeleiden wordt je aangeraden om de begeleiding te richten op het ontwikkelingsgerichte van de studenten zelf. Zowel op hoe de studenten bezig zijn het vraagstuk te exploreren als hoe zij zelf in ontwikkeling blijven door het preciezer worden van het begrip van het vraagstuk en de (eigen) handelingsmogelijkheden daarbinnen, maar ook het scherper worden van hun rol, blijvende motivatie voor het vraagstuk en vertrouwen in de gezamenlijke ontwikkeling, het product en hun (professionele) zelf. Dat een student in ontwikkeling is, is misschien wel de belangrijkste focus van de begeleiders.

Als begeleider is het daarom belangrijk om de studenten en hun ontwikkeling te kennen, de studenten altijd serieus te nemen en om te zorgen voor een basis van wederzijds vertrouwen. Dit maakt dat de begeleider kan monitoren of de studenten zowel gericht zijn op het vraagstuk als op de eigen ontwikkeling en kan signaleren wanneer dit niet het geval is, om op basis daarvan te interveniëren. Als begeleider wordt je aangeraden om na elke interventie de ontwikkeling van studenten opnieuw te monitoren en indien nodig opnieuw te interveniëren, van ruimtegevend naar richtinggevend, steeds met de ontwikkeling van de studenten als uitgangspunt. Het nemen van verantwoordelijkheid voor het vraagstuk, voor de eigen rol, voor samenwerking in de groep, voor de persoonlijke ontwikkeling en voor de eigen vakkennis, -vaardigheden en -houding van de studenten is het streven.

De ervaren begeleiders hebben namelijk ervaren dat het bieden van een echt vraagstuk en begeleiding gericht op de ontwikkeling van de studenten, de studenten de ruimte biedt om aangesproken te worden op hun professionele wendbaarheid en om in relatieve veiligheid, ontwikkelingsgericht en explorerend te handelen en daarmee hun professionele wendbaarheid verder te ontwikkelen.

Ontwikkeling van studenten & begeleidingsinterventies

Als studenten *niet* worden aangesproken op hun professionele wendbaarheid of onvoldoende ontwikkelingsgericht en explorerend lijken te handelen, wordt je aangeraden te interveniëren gericht op de ontwikkeling van de student. Interventies kunnen zich richten op het begrip van het vraagstuk en de exploratie van handelingsmogelijkheden daarbinnen, op de ontwikkeling van het groepsproces, op de persoonlijke ontwikkeling waaronder de motivatie en het vertrouwen van de studenten of op specifieke vakkennis, -houding en -vaardigheden.

Als je als begeleider signaleert dat de studenten *geen of onvoldoende handelingsmogelijkheden* zien om het vraagstuk te ontwikkelen, wordt je aangeraden de begeleiding te richten op de ruimte die de studenten ervaren en de studenten te stimuleren deze ruimte in te nemen. Bijvoorbeeld door de mogelijkheden samen met de studenten te verkennen via doorvragen of door de student vergelijkbare contexten en situaties te laten ervaren waardoor zij nieuwe mogelijkheden gaan zien. Dergelijke interventies kunnen studenten helpen om een volgende stap te maken in de ontwikkeling van het vraagstuk of henzelf. Aan de andere kant kan het zijn dat studenten *te veel handelingsmogelijkheden* zien en het overzicht niet hebben om een volgende stap te zetten. In die gevallen wordt je aangeraden de handelingsmogelijkheden beperken door kaders te bieden waarbinnen de mogelijkheden vallen. De begeleiders hebben namelijk meegemaakt dat studenten moeite kunnen hebben met het bepalen van een volgende stap in de ontwikkeling van het vraagstuk, omdat ze te veel of te weinig mogelijkheden zien en niet weten waar te beginnen. We zien dat het kan werken om ook in deze begeleiding van ruimtegevend naar richtinggevend te interveniëren. Bijvoorbeeld door het stellen van vragen tot het doen van concrete suggesties. Vragen als 'wat zou je kunnen doen?', 'welk netwerk heb je eigenlijk?', naar suggesties als 'dit zou je kunnen doen,' en in een uiterst geval 'dit is hoe we het gaan doen' zijn in

toenemende mate van richtinggevend dan mogelijk passend.

De begeleiders hebben ook meegemaakt dat het studenten wel lukt om het vraagstuk op te pakken maar in de meegegeven voorbeelden blijven hangen. Deze studenten zien onvoldoende mogelijkheden en denken onvoldoende 'out of the box'. Met het bieden van een nieuwe context, ervaring of het aanreiken van nieuwe informatie hebben de begeleiders gezien dat studenten tot nieuwe mogelijkheden komen, uitgedaagd worden om opnieuw over de situatie na te denken en door de nieuwe ervaring zichzelf beter leren kennen en daardoor anders met het vraagstuk omgaan. Begeleiders hebben dat bijvoorbeeld gezien wanneer zij studenten een eigen leeractiviteit laten organiseren, een kort moment stage laten lopen bij een ander bedrijf of 'verplichten' iets wat ze niet doen toch te doen, maar in een veiligere omgeving.

Groepsproces

Als je als begeleider signaleert dat studenten moeite hebben met samenwerken en zich daardoor niet ontwikkelen op gebied van het vraagstuk of zichzelf, wordt je aangeraden de begeleiding te richten op het groepsproces. Bijvoorbeeld door studenten te stimuleren verantwoordelijkheid te nemen voor het groepsproces en hen te helpen het groepsproces te versterken. De ervaring van begeleiders is namelijk dat een goede samenwerking bijdraagt aan de ontwikkelingsgerichtheid en dat goed voorbeeld doet volgen. Studenten lijken elkaar te kunnen aansteken in het wendbaar zijn. Het samenwerken en het groepsproces is daarom iets waarvan de begeleiders aanraden alert op te zijn. Zij hebben namelijk meegemaakt dat studenten moeite kunnen hebben met samenwerken en de inbreng van sommige groepsleden. Veelal vinden studenten het dan niet hun rol om verantwoordelijkheid te nemen voor het groepsproces. Als begeleider kun je die verantwoordelijkheid stimuleren door hierover met elkaar in gesprek te gaan en, indien nodig, dat zelf te organiseren. Het kan daarnaast helpen om studenten te stimuleren

iets te zeggen wat ze onderling niet durven te zeggen. Bijvoorbeeld door de vraag te stellen 'wat is jouw beleving van wat er aan de hand is?' De begeleiders zien ook dat studenten te veel gericht zijn op het vraagstuk en minder of niet op het samenwerken. Als je dat als begeleider signaleert, is het mogelijk om een werkvorm of activiteit in te zetten die studenten inzicht kan bieden in zichzelf in de samenwerking en de samenwerking zelf, zoals het maken en bespreken van een Belbintest.

Motivatie

Als je als begeleider signaleert dat de studenten niet gemotiveerd zijn om het vraagstuk, het groepsproces of zichzelf te ontwikkelen, wordt je aangeraden de begeleiding te richten op het nemen van verantwoordelijkheid voor de eigen ontwikkeling en te stimuleren om na te denken over wat voor de studenten wel een haalbare en wenselijke stap is in de ontwikkeling. Dit kan bijvoorbeeld door studenten de (gewenste) ontwikkeling te laten expliciteren en door het aanreiken van nieuwe informatie of het bieden van een nieuwe ervaringen. Een begeleider heeft namelijk meegemaakt dat een student dreigde af te haken omdat die door persoonlijke kenmerken absoluut niet wilde presenteren bij de eindopdracht. De begeleider heeft diegene na laten denken over hoe hij toch bij kon dragen aan de ontwikkeling van het vraagstuk en de groep, zonder per se te hoeven presenteren. Bij andere studenten hebben begeleiders ervaren dat de studenten gedemotiveerd raakten doordat zij meer taak- dan ontwikkelingsgericht waren of zelfs twijfelden aan hun opleidingskeuze. De begeleiders hebben deze studenten geholpen door de studenten zelf hun gewenste ontwikkeling te laten benoemen, deze serieus te nemen, eventueel aan te vullen en te stimuleren om hier verantwoordelijkheid voor te nemen. Verder hebben ze meegemaakt dat het aanreiken van informatie of het bieden van een nieuwe ervaring bij kan dragen aan een breder perspectief waarin de opdracht en de ontwikkeling van de studenten geplaatst kunnen worden: 'het gras is wel of niet groener aan de overkant.' Zij hebben bijvoor-

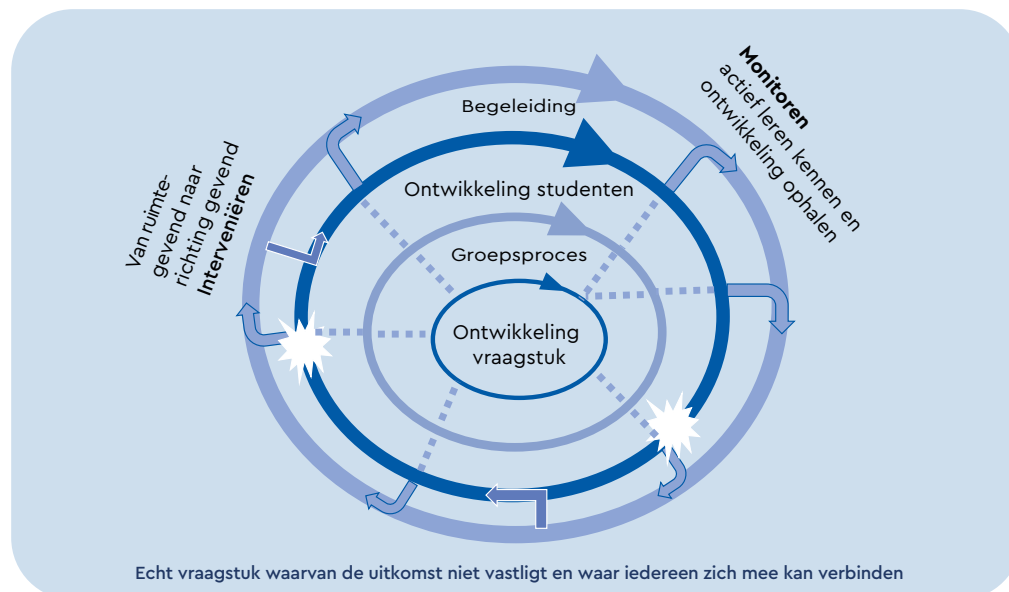
beeld gastsprekers en meeloopdagen georganiseerd voor de studenten of studenten zelf iets laten organiseren. Ze zagen bij sommige studenten daardoor de motivatie toenemen.

Vertrouwen

Als je als begeleider signaleert dat de studenten te weinig vertrouwen hebben in het eigen kunnen of de mogelijkheid om zich te ontwikkelen, wordt je aangeraden om daar de begeleiding op te richten. Bijvoorbeeld door het (laten) expliciteren van de eigen ontwikkeling van de studenten, het bieden van extra vertrouwen en samen reflecteren op ervaringen. Dergelijke interventies kunnen de studenten helpen met beter zicht krijgen op hun kwaliteiten en prestaties en van daaruit een stap te maken in hun persoonlijke ontwikkeling. De begeleiders hebben namelijk meegemaakt dat studenten onzeker kunnen zijn, bijvoorbeeld door eerdere ervaringen of omdat ze de lat voor zichzelf erg hoog leggen. In dit geval hebben ze samen met de studenten hun ontwikkeling geëxpliciteerd door door te vragen naar wat zij al hebben bereikt. Daarbij is zelfs gezegd 'het gaat je zo natuurlijk af dat je geen idee hebt hoe goed je het doet.' Zo boden ze deze studenten meer inzicht en vertrouwen in de eigen ontwikkeling. Daarnaast hebben ze meegemaakt dat het bieden van extra vertrouwen ervoor kan zorgen dat studenten spannende of uitdagende situaties durven aan te gaan waarin zij zich kunnen ontwikkelen. Het samen reflecteren op dergelijke ervaringen kan studenten helpen om zich persoonlijk te ontwikkelen.

Conclusie en discussie

Begeleiders gaan bij het begeleiden van professionele wendbaarheid primair uit van het in ontwikkeling brengen en houden van de studenten. Dit doen zij door een echt vraagstuk te bieden waarvan de uitkomst niet vastligt en waar alle betrokkenen zich aan kunnen verbinden. Studenten krijgen de ruimte en het vertrouwen van begeleiders om met het vraagstuk aan de slag te gaan. Studenten zullen, afhankelijk van hun persoonlijke ervaring, verschillend reageren op het echte vraagstuk. Daarom is het belangrijk de studenten



Figuur 2: Mechanismen voor het begeleiden van professionele wendbaarheid bij studenten

te kennen en actief op te halen hoe zij zich ontwikkelen terwijl zij bezig zijn het vraagstuk en de oplossingen verder te brengen. Zolang de studenten in ontwikkeling zijn en het vraagstuk en de mogelijke oplossingen ook, is het niet nodig om te interveniëren en kan de ontwikkeling die er is waar mogelijk worden versterkt. Ontwikkeling kan echter ook vertragen of stoppen. Als de ontwikkeling van de studenten vertraagt of stopt, richt de begeleiding zich op de ontwikkeling van de studenten, het groepsproces en het vraagstuk en kenmerkt deze begeleiding zich door zo ruimtegevend mogelijk te starten en afhankelijk van hoe de studenten zich ontwikkelen richtinggevender te worden. Dit alles met als primair streven om de verantwoordelijkheid van de ontwikkeling van het vraagstuk, het groepsproces en de ontwikkeling van henzelf aan de studenten terug te kunnen geven. In figuur 2 is een representatie van de aard en focus van de begeleiding weergegeven. Dit model laat zien dat de begeleiding bestaat uit monitoren of studenten, het groepsproces en het vraagstuk in ontwikkeling zijn en blijven, en dat eventuele interventies ook daarop gericht zijn.

De ervaringskennis van de begeleiders laat zien dat zij door het samenwerken een behoorlijk overeenkomstig beeld hebben gekregen hoe te begeleiden op professionele wendbaarheid. Dit overeenkomstige beeld toont gelijkenis met een al beschreven begeleidingsprincipe: *double stimulation*. Double stimulation is een begeleidingsprincipe dat zich richt op het begeleiden van ontwikkeling vanuit eigenaarschap en verantwoordelijkheid. Doordat eigenaarschap en verantwoordelijkheid voor persoonlijke ontwikkeling en ontwikkeling van het werk wordt gestimuleerd, worden lerenden voorbereid op een leven lang ontwikkelen. In Engelstalige literatuur staat eigenaarschap en verantwoordelijkheid voor ontwikkeling bij studenten bekend onder de term *student agency* (Mäkitalo, 2016) *Student professional agency* zou kunnen worden gezien als synoniem voor professionele wendbaarheid (cf. Harteis & Goller, 2014). Dat wil zeggen dat studenten niet alleen het werk uitvoeren maar tegelijkertijd het werk, zichzelf of de relatie tussen het werk en zichzelf in ontwikkeling brengen. Wat dit onderzoek toevoegt, is dat double stimulation een begeleidingsaanpak is die passend is voor het

begeleiden van professionele wendbaarheid, waarin het in ontwikkeling brengen en houden meer van belang lijkt te zijn dan de richting van het vraagstuk en de oplossingen inhoudelijk. Een belangrijke vraag die bij ons als onderzoekers naar boven komt, is of het begeleiden van professionele wendbaarheid een andere aard heeft dan het begeleiden van andere doelstellingen die in het beroepsonderwijs gerealiseerd worden. In het onderzoek van Mazereeuw et al. (2021) werd al gesignaleerd dat het begeleiden van wendbaarheid en ruimte geven voor die ontwikkeling soms op gespannen voet staat met het begeleiden van het goed willen laten uitvoeren van beroepshandelingen, als een soort basisvakmanschap. Begeleiders stellen zich dan mogelijk anders op. Dit onderzoek heeft aanvullend op op Khaled et al. (2021) laten zien dat begeleiders de mate van ruimte en richting bieden zeer waarschijnlijk afstemmen op de ontwikkeling waartoe zij begeleiden. Dat lijkt ons een waardevolle richting om het onderzoek in te vervolgen.

Literatuur

- Bouw, E., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2021). Exploring co-construction of learning environments at the boundary of school and work through the lens of vocational practice. *Vocations and Learning*, 14(3), 559–588.
- Cyr, J. (2016). The pitfalls and promise of focus groups as a data collection method. *Sociological methods & research*, 45(2), 231–259.
- Denyer, D., Tranfield, D., & Van Aken, J. E. (2008). Developing design propositions through research synthesis. *Organization studies*, 29(3), 393–413.
- Dusseljee, B & Mazereeuw, M. (2022). Mechanismen boven water, een onderzoek naar ontwikkelingsgerichte begeleidingsmechanismen in hybride leerwerkomgevingen. *Didactiek voor vak en beroep*, 86–91.
- Harteis, C., & Goller, M. (2014). New skills for new jobs: Work agency as a necessary condition for successful lifelong learning. In T. Halttunen, M. Koivisto & S. Billett (Eds.), *Promoting, assessing, recognizing and certifying lifelong learning* (pp. 37–56) Springer.
- Khaled, A. & Mazereeuw, M. (2022). *Begeleiden van wendbaar vakmanschap in hybride leerwerkomgevingen in het mbo*. Hogeschool Utrecht
- Khaled, A., Mazereeuw, M., & Bouwmans, M. (2021). Pedagogic strategies at the boundary of school and work. In E. Kyndt, S. Beusaert & I. Zitter (Eds.), *Developing connectivity between education and work* (pp. 205–229) Routledge.
- Mäkitalo, Å. (2016). On the notion of agency in studies of interaction and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 100(10), 64–67.
- Mazereeuw, M. (2022). *Begeleiden van vakmensen in ontwikkeling*. Inaugurele rede, NHL Stenden Hogeschool.
- Mazereeuw, M., Khaled, A., & Van Duuren, A. (2021). *De ontwikkeling van wendbaar vakmanschap van mbo-studenten*. In A. Hoeve, H. Van Vlokhoven, L. Nieuwenhuis & P. Den Boer (Eds.), *Handboek beroepsgerichte didactiek* (pp. 32–53). Huizen: Pica.
- Plomp, T., & Nieveen, N. (2013). *An introduction to educational design research*. Netherlands institute for curriculum development.

Bianca Dusseljee werkt als onderwijskundige bij Firda. Daarnaast is zij onderzoeker bij het practoraat Leven lang ontwikkelen.
Contact: b.dusseljee@fcroc.nl

Marco Mazereeuw is lector en practor Beroepsgerichte didactiek en Leven Lang Ontwikkelen bij NHL Stenden Hogeschool en Firda. Daarnaast werkt hij als onderzoeker bij de onderzoeksgroep Lifelong Learning and social intervention van de Rijksuniversiteit Groningen.

Column

Waartoe schrijven wij?

Het schrijven van academische publicaties is een wezenlijk onderdeel van het doen van onderzoek. Naast het delen van je bevindingen met collega-onderzoekers, biedt hun peer review je ook een kritische blik op de wetenschappelijke kwaliteit en bijdrage. Echter, hoe grondig ook, de laatste tijd vraag ik mij steeds vaker af of zulke publicaties zich wel lenen voor de verandering die we in de praktijk teweeg willen brengen. Veel docenten hebben het te druk met de dagelijkse praktijk om zich in onderzoeksrapportages te verdiepen. Ondanks de vaak sterke argumentaties waarmee we inzichten ondersteunen, weten we veel van hen hiermee niet te overtuigen tot anders denken en doen. In plaats van de grote hoeveelheid tijd en energie die we steken in zulke publicaties, zouden we die ook beter (lees: duurzamer) kunnen besteden.

De transities waar wij als maatschappij voor staan zijn complex en vragen veel van het onderwijs. De grondstoffentransitie van lineaire uitputting naar circulair hergebruik vraagt bijvoorbeeld om anders gebruik van bestaande materialen en om hele andere materialen met een andere oorsprong. Dat vraagt weer om andere of vernieuwde ambachten en technieken. Goed werken zonder een ander te schaden is vaak niet gemakkelijk. Het vergt een andere manier van denken en doen. Om betere manieren van denken en doen te kunnen ontwikkelen, hebben we ideeën en intuïties van iedereen nodig. Dat vraagt om meer samenwerking tussen alle afdelingen en lagen van organisaties.

Er zijn steeds meer voorbeelden van organisaties die de traditionele scheiding van taken en verantwoordelijkheden loslaten en mensen de ruimte geven om te experimenteren met andere manieren van (samen)werken. Het is mij veel waard wanneer we in ons onderwijs lerenden de ruimte geven om daar al kennis mee te maken. Helaas bevordert veel onderwijs nog traditionele manieren van denken en doen. Dat zien we onder andere terug in de sterke focus op cognitie, meetbaarheid, efficiëntie en controle. De traditionele scheiding van verantwoordelijkheden wordt weerspiegeld in de verdeling waarbij de docent het werk van studenten bepaalt en beoordeelt. Door dit zogenoemde verborgen curriculum leren veel leerlingen en studenten dat de traditionele manier van werken de enige juiste is en dat cognitie en efficiëntie de belangrijkste waarden zijn. Hoewel deze niet onverdienlijk gebleken zijn, verdienen andere waarden ook aandacht. Waarden als zorg voor elkaar, de ander en de wereld dragen bij aan een gezonde leefomgeving waarin we kunnen bloeien en zijn wie we willen zijn. Kortom, we moeten anders gaan denken en doen. Academische publicaties zoals in onderwijsonderzoek veel worden geproduceerd zijn daarvoor geen passend vehikel.

De praktijkgerichte artikelen in dit tijdschrift bieden hoopvolle perspectieven en kunnen als basis dienen voor gesprekken met collega's in en over de onderwijspraktijk. Zou het niet mooi zijn om publicaties als deze, waarin de bijdrage aan de onderwijspraktijk belangrijker is dan de bijdrage aan de wetenschap, meer te gaan waarderen in ons werk? En kunnen we dan ook met publicaties zoals die in dit tijdschrift verder gaan dan alleen opschrijven wat we hebben gevonden? Laten we als onderwijsonderzoekers in de spiegel kijken en ons afvragen wie en waartoe we in de wereld zijn en willen zijn.

Practor Duurzaam Denken Duurzaam Doen, Firda



Over het lectoraat

Vanuit de visie dat álle leerlingen en studenten succes ervaren bij hun leren en dat leraren erin excelleren om dit leren te organiseren en te ondersteunen, is (vak)didactiek, in een (noordelijke) context die op allerlei terreinen onderhevig is aan veel en snelle veranderingen, dé speerpuntbekwaamheid van (a.s.) leraren en andere begeleiders in het onderwijs.

Het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep van NHL Stenden Hogeschool beoogt om in een noordelijke samenwerking tussen opleidingsscholen voor vo en mbo, lerarenopleidingen en organisaties in de regio een levendige en krachtige beweging op gang te brengen en te ondersteunen op het gebied van vakdidactiek en beroepsgerichte didactiek & leven lang ontwikkelen. In het lectoraat staan didactische vragen gericht op het vak en beroep uit de onderwijspraktijk centraal.

Vakdidactiek

Nieuwe vormen en inhouden van onderwijs stellen hoge eisen aan de expertise van de leraar in het voortgezet onderwijs, met name aan de vakdidactische bekwaamheid. Deze kernbekwaamheid zorgt er als het ware voor dat bij leerlingen de radertjes op volle toeren gaan draaien en dat ze leren van hetgeen ze doen en ervaren. Een vakdidactisch bekwame docent stimuleert leerlingen om gemotiveerd het beste uit zichzelf halen.

Het lectoraat ondersteunt leraren en scholen bij het verder ontwikkelen en versterken van de vakdidactische bekwaamheid via:

- gezamenlijk onderzoek naar leer- en begeleidingsprocessen bij leerlingen in nieuwe leeromgevingen: samen vragen expliciteren, ontwerpen en onderzoeken; zo mogelijk samen subsidies aanvragen
- advisering van de schoolleiding hoe dit onderzoeksproces bij leraren vorm te geven en te ondersteunen
- begeleiding van studentenonderzoek in opleidingsscholen en daarop voortbouwen
- koppeling van studentenonderzoek in opleidingsscholen aan de vakdidactische ontwikkelvraag van secties zodat aanstaande en ervaren leraren van elkaar leren
- onderzoek naar de professionalisering van (aanstaande) leraren op het gebied van vakdidactiek en het doen van praktijkgericht onderzoek
- jaarlijkse bijdragen op landelijke conferenties zoals de VELON, vakconferenties en de Lesson Study-conferentie van Lesson Study NL

Contact:

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



Beroepsgerichte didactiek en Leven Lang Ontwikkelen

In het beroepsonderwijs wordt steeds intensiever samengewerkt met bedrijven en instellingen in de regio. In deze samenwerking worden nieuwe leerwerk-omgevingen en begeleidingssituaties vormgegeven waarin loopbaanontwikkeling en vakmanschapontwikkeling van eenieder centraal staan. Docenten, coaches en werkbegeleiders spelen in die ontwikkeling meestal een prominente rol. Zij zoeken in de samenwerking naar manieren om lerende, ontwikkelingsgerichte omgevingen te realiseren.

In het lectoraat zoeken we met de docenten, coaches en begeleiders mee en krijgen we inzicht in de kennis die deze docenten en begeleiders nodig hebben door:

- in samenwerkingsverbanden onderzoek te doen naar leer- en begeleidingsprocessen in nieuwe leerwerk-omgevingen. Dat wil zeggen, samen vragen expliciteren, ontwerpen en onderzoeken
- advisering over hoe dit onderzoeksproces met begeleiders en docenten vorm te geven en te ondersteunen
- onderzoeken van studenten in opleidingsscholen te begeleiden en daarop voort te bouwen
- onderzoek te doen naar de professionalisering van docenten, begeleiders en lerarenopleiders in het begeleiden van loopbaan- en vakmanschapontwikkeling
- jaarlijkse bijdragen op landelijke en Europese conferenties

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

vakdidactiek avo
siebrich.de.vries@nhlstenden.com
+31 6 57 12 20 40

Marco Mazereeuw

beroepsgerichte didactiek (v)mbo
en leven lang ontwikkelen
marco.mazereeuw@nhlstenden.com
+31 6 28 30 45 41

