



inholland
hogeschool

Samen werken aan brede vorming

14 jaar geïntegreerd
pedagogisch handelen
in onderwijs en
lerarenopleiding

Afscheidsrede

Jeroen Onstenk



Samen werken aan brede vorming

14 jaar geïntegreerd
pedagogisch handelen
in onderwijs en
lerarenopleiding

Publicatie bij de afscheidsrede, juni 2018.

Jeroen Onstenk

met bijdragen van:

Rob Bartels, Kim Bouwmeester-de Vos,
Debbie Buchner, Gerton Cazemier,
Colleen Clinton, Ria de Gooijer,
Jorine Vermeulen, John van Vliet

Inhoud

1. Inleiding	7
1.1 Pedagogisch Handelen	8
2. Pedagogische opdracht	13
2.1 Burgerschap	14
2.2 Burgerschapsvorming in Nederland, Engeland en Schotland	20
2.3 Kinderfilosofie in Nederland: bijdrage aan democratisch burgerschap?	27
2.4 Bildung als brede vorming in de lerarenopleiding	33
3. Pedagogisch klimaat	37
3.1 Pedagogisch klimaat: klassenmanagement en pedagogisch handelen	37
3.2 'Nevelen verdampen'. Omgaan met de rijkdom van verschillen	40
4. Pedagogisch handelen doe je niet alleen	45
4.1 Educatief partnerschap met ouders	46
4.2 Brede scholen en de competenties van leerkrachten	54
4.3 Pedagogisch-didactisch handelen in het IKC	57
5. Activerend, onderzoekend en ontwerpend leren	63
5.1 Leerkrachthandelen en onderzoekend leren	64
5.2 Co-design with Kids: het verwerven van 21st century skills	69
6. Onderzoek in en samen met het werkveld	75
6.1 Leergemeenschap Onderzoek	75
6.2 Samen werken aan de vormgeving van onderzoekend leren	78
7. Opleiden in de school	83
7.1 Het werkplekcurriculum	83
7.2 Versterking samen opleiden in de opleidingsschool	90
7.3 1+1 wordt 3	92
8. Beroepsvorming	97
8.1 Beroepssocialisatie en beroepsidentiteitsontwikkeling	97
8.2 De vormende werking van beroepsonderwijs	98
9. Dankwoord	103
Referenties	107



omslagbeeld:

Constant (1920–2005)

Entrée du labyrinthe, 1972

Olieverf op linnen, 165 x 175 cm

Collectie Gemeentemuseum Den Haag

Fondation Constant

fotografie: Tom Haartsen

© Constant / Fondation Constant

c/o Pictoright Amsterdam, 2018

Voorwoord

Deze zomer ga ik met pensioen. In dit afscheidsboekje bespreek ik – samen met leden van mijn onderzoeksteam/kenniskring – verschillende onderwijsthema's en onderzoeken die in mijn lectoraatsperiode aan de order zijn geweest. In april 2004 begon ik bij Hogeschool Inholland als lector Geïntegreerd Pedagogisch Handelen (GPH) in de Grootstedelijke Samenleving. In 2018, 14 jaar later, zwaai ik af als lector Pedagogisch-Didactisch Handelen in het Onderwijs (PDHO). De doelstelling van het lectoraat is in de kern niet veranderd. Het onderzoek richtte zich op vragen met betrekking tot het verantwoord pedagogisch-didactisch (leren) handelen van leerkrachten – zowel effectief als normatief – binnen de context van huidige maatschappelijke ontwikkelingen en onderwijs-innovatie. Het gaat om het entameren, uitvoeren en begeleiden van onderzoek door docenten, leerkrachten en studenten naar pedagogisch-didactisch handelen van leraren en lerarenopleiders, gericht op talentontwikkeling, brede vorming, diversiteit en activerend leren. Daarbij hebben we gekeken naar vormgeving, doelen, inhouden en (beoogde) 'effecten' van onderwijs en pedagogisch-didactisch handelen. We hebben nadrukkelijk een verbinding gezocht met de ontwikkeling van de lerarenopleiding en met de professionalisering van (beginnende) leerkrachten.

In de eerste jaren waren lectoraten van Hogeschool Inholland ondergebracht bij een centrale dienst (ASAR). Dit heeft ongetwijfeld bijgedragen aan de kwaliteit en vormgeving van het toen nieuwe verschijnsel lectoraat in de hogeschool. Tegenwoordig hebben de verschillende opleidingsgebieden binnen Hogeschool Inholland eigen lectoraten. PDHO is geïntegreerd in het domein Onderwijs & Innovatie en heeft daarmee een vanzelfsprekende en nauwe verbinding met de pabo en tweedegraads lerarenopleiding. Waar onderzoek voor, met en door lerarenopleiders en studenten nieuw was, is het nu een geaccepteerd onderdeel van de opleiding en van de structuur van het domein. Het lectoraat PDHO vormt samen met de lectoraten Teaching, Learning & Technology en Studiesucces de onderzoeksgroep Onderwijzen en Leren in Diversiteit.

De verbinding van onderzoek en beroepspraktijk is altijd een centraal uitgangspunt geweest van het lectoraat. Het lectoraat draagt bij aan de ambitie van het domein Onderwijs & Innovatie om aanstaande, beginnende en zittende leraren in het onderwijs (po, vo, (v)mbo en hbo) duurzaam te professionaliseren. Daarbij biedt het onderzoek handvatten voor leraren en docenten om in hun werk verantwoord pedagogisch-didactisch te handelen.

De resultaten van de eerste zes jaar van het lectoraat hebben de grondstof geleverd voor het leerboek Pedagogiek in de Onderwijspraktijk (Onstenk, 2011), dat bedoeld is voor de pabo. In 2018 verschijnt een sterk bijgestelde en geactualiseerde versie voor voortgezet- en beroepsgericht onderwijs (tweedegraads lerarenopleidingen). In dit boekje ligt de nadruk op thema's en projecten uit de periode 2012-2018. Daarbij leveren ook leden van 'mijn' huidige onderzoeksteam een bijdrage en vertellen over de onderzoeken die ze gedaan hebben. Ik dank hen hier hartelijk voor.

Entrée du Labyrinthe (Constant, 1972)

In 1984 – twintig jaar voor aanvang van mijn lectoraat – schreef ik in het filosofisch tijdschrift *Krisis* over 'Utopie en verlangen in het werk van Constant'. Met name ging het daarbij over de spanningen in het utopische *New Babylon*, de door Cobra-schilder Constant Nieuwenhuys in de zestiger jaren ontworpen labyrintische leefomgeving voor de spelende en zwervende mens (Homo Ludens). In mijn enigszins pathetische woorden van toen: *"De geschiedenis van Constant begon met het verlangen de gezuiverde ruimtes van Mondriaan en het functionalisme weer te vullen met het leven. New Babylon veranderde de ruimte in een dynamies labyrint om dit leven te stimuleren en intensiveren. De schilderijen nemen een kijkje in het labyrint en ontdekken dat het verlangen er al die tijd geweest is: als leven en als dood, als plezier en als macht, als vrijheid en als onderdrukking. Eerder dan om het ontwerpen van de ideale ruimte gaat het voortaan om onderzoek naar gebeurtenissen en intensiteiten, vluchtlijnen en overlevingsstrategieën in de voorhanden ruimte."* Onderzoek dat nog steeds relevant lijkt als het gaat om de globaliserende, neoliberale, risicovolle netwerk omgeving voor de gamende mens en om de pedagogische opdracht van het onderwijs als poortwachter en routeplanner bij de ingang van het labyrint.

1. Inleiding

In het lectoraat Pedagogisch-Didactisch Handelen in het Onderwijs (PDHO) doen we onderzoek naar verbetering en vernieuwing van het pedagogisch-didactisch handelen in onderwijs.¹ Daarbij komt zowel de vormgeving als het (beoogde) 'effect' van dat handelen aan de orde als het gaat om het ontwikkelen van kennis, talenten en bekwaamheden van leerlingen/studenten, alsmede hun maatschappelijke, culturele en persoonlijke vorming (Bildung). De kern van het onderzoeksprogramma is, met accentverschillen in de loop der jaren, opgebouwd rond een aantal thema's, die in dit boek aan de orde komen:

- Maatschappelijke, culturele en persoonlijke vorming (Bildung; burgerschap) (hoofdstuk 2);
- Pedagogisch klimaat en omgaan met verschillen (hoofdstuk 3);
- Samen pedagogisch handelen (ouders; brede school; IKC) (hoofdstuk 4);
- Activerend, onderzoekend en ontwerpend leren (hoofdstuk 5).

Bij alle thema's wordt gestreefd naar onderzoek in en vooral ook samen met pabo en het werkveld, met een actieve rol van scholen en leerkrachten. Opstellen van de onderzoekagenda en waar mogelijk de uitvoering van het onderzoek vindt plaats in nauwe samenwerking met de lerarenopleidingen en de scholen. Daarbij is specifiek aandacht voor samen opleiden in de school en samen ondersteunend onderzoek doen, bijvoorbeeld in een professionele leergemeenschap of onderzoekswerkplaats (hoofdstuk 6). Het is de bedoeling dat de onderwijspraktijk, de opleiding van leraren op de werkplek en het praktijkgericht onderzoek elkaar versterken.

Naast deze kernthema's heb ik vanuit het lectoraat geparticipeerd in landelijke ontwikkelingen en projecten rond Opleiden in de School (onder andere met de PO- en VO-Raad) en in visieontwikkeling rond de lerarenopleiding (Geerdink e.a., 2016). Binnen de hogeschool heeft het lectoraat actief geparticipeerd in twee samenwerkingsprojecten Versterking Opleiden in de School in respectievelijk Den Haag, Delft/Westland en Rotterdam (zie 7.2).

¹ Zie inholland.nl/onderzoek/pdho voor een overzicht van publicaties.

Ik ben een groot deel van mijn professionele loopbaan praktijkgericht onderzoeker op het terrein van het beroepsonderwijs geweest. Mijn proefschrift was daar ook op gericht (Onstenk, 1997). Door de jaren heen heb ik ook binnen het lectoraat mijn belangstelling voor beroeps- onderwijs en beroepsvorming (hoofdstuk 8) vorm kunnen geven. Naast begeleiding van afstudeeronderzoeken van masterstudenten Leren en Innoveren onder andere ook door publicaties (bijvoorbeeld De Bruijn, Billett & Onstenk, 2017; Onstenk en Bartels, 2017) en participatie in het Platform van Lectoren en Hoogleraren Beroepsonderwijs.

Afstemming en inbedding

Het lectoraat PDHO wil lerarenopleidingen en onderwijsinstellingen handvatten bieden om onderwijs te verbeteren en aanstaande, beginnende en zittende leraren in het po, vo, (v)mbo en hbo te professionaliseren. Deze leraren/docenten leren verantwoord pedagogisch-didactisch te handelen – zowel effectief als normatief – binnen de context van huidige maatschappelijke ontwikkelingen. Daarbij wordt onder meer onderzoek gedaan naar het verbinden van pedagogische en (vak)didactische competenties om een veilig en stimulerend pedagogisch klimaat te bevorderen. Op deze manier kunnen nieuwe verbindingen gelegd worden tussen functioneel leren, talentontwikkeling en de sociale en morele ontwikkeling van kinderen en jongeren (verbinding kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming). Met aandacht voor de pedagogische opdracht proberen we vooral bij te dragen aan brede persoonlijke, culturele en maatschappelijke vorming, sociale integratie, burgerschaps- en beroepsvorming.

1.1 Pedagogisch Handelen

Binnen het lectoraat zijn we uitgegaan van een brede visie op pedagogische bekwaamheid, leren en competentieontwikkeling van leraren: waar moeten leraren goed in zijn om pedagogisch te kunnen handelen. Bij het pedagogisch handelen komt de rol van de leraar als evenwichtskunstenaar (Dieleman, 2007) naar voren. Het is bij uitstek het terrein waarop de leraar telkens weer voor grote en kleine dilemma's wordt gesteld en waar hij moet kiezen uit verschillende mogelijkheden, die elk voor- en nadelen hebben. De leraar moet kiezen, mogelijkheden zien te combineren of tussen alternatieven balanceren. Voor de (aankomende) leraar is het daarom belangrijk om een eigen pedagogisch concept te formuleren. Dat betekent dat hij inzicht moet krijgen in verschillende visies op onderwijs en in de ontwikkeling van onderwijs en vorming in relatie tot maatschappelijke ontwikkelingen. Maar vooral moet de ontwikkeling van een eigen professionele pedagogische beroepsidentiteit centraal staan: het expliciteren van eigen pedagogische waarden, idealen en morele criteria, er op reflecteren

en ze vertalen in handelingsmogelijkheden, niet naast of in plaats van het 'vak' dat ze leren onderwijzen, maar in relatie daarmee.

In de bekwaamheidseisen voor de leraar (Onderwijscoöperatie, 2014) vinden we de volgende omschrijving van de pedagogische bekwaamheid:

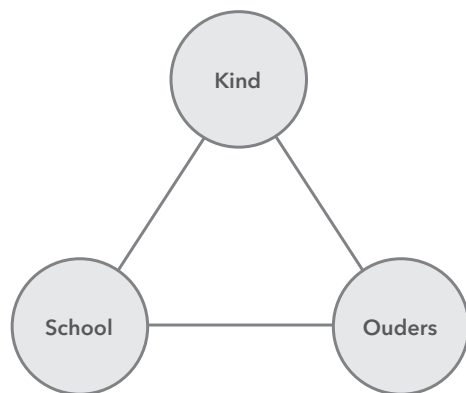
De leraar biedt de leerlingen in een veilige werkomgeving houvast en structuur om zich sociaal-emotioneel en moreel te kunnen ontwikkelen. Hij neemt de pedagogische verantwoordelijkheid voor leerlingen en de consequenties daarvan voor zijn handelen vanuit een goed besef van verschillende culturele, sociale en maatschappelijke contexten. Hij beschikt daartoe over een effectief en wendbaar pedagogisch handelingsrepertoire en heeft een visie op onderwijs die bijdraagt aan de onderwijsvisie van de school.

Wat ons betreft is het pedagogische veel meer dan een randvoorwaarde om te komen tot effectief didactisch handelen. Het gaat (ook) om het pedagogische als doel op zich. Het uiteindelijke doel van onderwijs is de brede ontwikkeling van leerlingen tot een zelfstandig, sociaal en verantwoordelijk individu, beroepsbeoefenaar en lid van de gemeenschap. Pedagogisch handelen staat zeker niet tegenover kennisoverdracht. Vakken – talen (Nederlands, Engels, etc.), wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde, natuurkunde, biologie, werktuigbouwkunde, communicatieleer, boekhouden of kunst – dragen bij aan de optimale ontwikkeling van de talenten van de leerling, en vormen noodzakelijke of gewenste bouwstenen voor een adequaat persoonlijk, maatschappelijk en beroepsmatig functioneren. Maar ook vorming en begeleiding gericht op zelfstandigheid en autonomie, verantwoordelijkheidsgevoel, omgaan met veranderingen, samenwerken, loopbaankeuzes, mondigheid en burgerschap zijn doelen die in het onderwijs steeds belangrijker worden.

Het leren van leerlingen – en leraren! – kan het best plaatsvinden in rijke leeromgevingen waarin aandacht is voor betekenisvol leren, basisvertrouwen, een veilig pedagogisch klimaat en het bevorderen van autonomie en competenties van leerlingen (Stevens, 2002). De school moet de mogelijkheid geven om in veiligheid en met afstand te kijken en te reflecteren op gebeurtenissen in beroep en samenleving. Afstand nemen, reflecteren en communiceren zijn niet alleen nodig om adequaat te leren participeren in een samenleving, maar ook om die samenleving kritisch te kunnen bekijken en bij te dragen aan verandering (Ten Dam, Veugelers, Wardekker & Miedema, 2004).

Er is daarbij steeds minder zekerheid over hoe 'het eigenlijk hoort', of wat er eigenlijk goed 'werkt' in het onderwijs. De visie op en de praktijk van pedagogisch handelen spelen een belangrijke rol. Zitten verschillende betrokkenen niet op een lijn, dan wordt het lastig om het pedagogisch handelen te realiseren en verankeren. De leraar moet zijn pedagogische visie en pedagogisch handelen daarom niet alleen kunnen en willen expliciteren, er met anderen over te communiceren en streven naar een gemeenschappelijke visie, maar hij moet ook in staat en bereid zijn die visie ter discussie te stellen, niet in de laatste plaats met collega's en de leerlingen zelf. Daar ligt een belangrijke taak voor de lerarenopleiding. Deze moet leraren in opleiding stimuleren om na te denken wat zij belangrijk vinden rond pedagogiek en hen instrumenten in handen geven en helpen de competenties te ontwikkelen die hen in staat stelt hun visie en de visie van de school te vertalen naar het handelen in de klas of het begeleidingsgesprek.

De leraar bepaalt steeds minder alleen het onderwijs. Vaak wordt opvoeden toch vooral als een taak en verantwoordelijkheid van de ouders gezien, en bij adolescenten wordt daarnaast in toenemende mate uitgegaan van eigen verantwoordelijkheid. De school (de leraren) moet er alleen wat aan doen als ouders of de leerling zelf 'tekortschieten'. Maar het is belangrijk dat de leraar zich realiseert dat hij als opvoeder van zijn leerlingen naast en in wisselwerking staat met andere leraren en begeleiders (bijvoorbeeld mentor, decaan, slb-er), ouders, leeftijdgenoten en 'de' maatschappij. In het beroepsonderwijs komen daar ook stagebegeleiders of collega's op de werkplek bij. In onderzoek van het lectoraat is daarom aparte aandacht voor de relatie van de leraar met collega's en ouders en voor het educatief partnerschap, waarbij actoren samenwerken rond opvoeding, vorming en ontwikkeling. En voor het rekening houden met de sociaal-emotioneel-normatieve ontwikkeling van de leerling zelf.



Figuur 1.1: Pedagogische driehoek

Een kernpunt van de in het onderzoek van het lectoraat gekozen benadering is dat pedagogisch handelen zich richt op het spanningsveld tussen individuele autonomie en ontwikkeling enerzijds en (aankomend) lidmaatschap van een gemeenschap en maatschappelijke verantwoordelijkheid anderzijds (De Winter, 2011). In algemene zin gaat het pedagogisch handelen om het ondersteunen van leerlingen en adolescenten bij hun persoonlijke, sociale en maatschappelijke ontwikkeling tot volwassenen. We maken daarbij geen principiële scheiding tussen het cognitieve domein en andere domeinen. Leren vindt alleen plaats als de aangeboden kennis betekenis krijgt: de leerinhoud moet iets van de leerlingen zelf worden (Ten Dam e.a., 2004; Volman, 2011). Die betekenisgeving is ook belangrijk als voorwaarde om de kennis bij te laten dragen aan persoonlijke en sociale ontwikkeling van leerlingen. Zo helpen betekenisvolle taalsituaties bij taalverwerving, maar is omgekeerd een bepaald niveau van taalbeheersing voorwaarde voor het bereiken van pedagogische doelen rond maatschappelijke redzaamheid en participatie, verwerving van beroepsvaardigheden of de toegang tot cultuur.

In het onderzoek van het lectoraat is een geïntegreerde benadering van pedagogisch handelen uitgewerkt vanuit drie perspectieven: de pedagogische opdracht, het pedagogisch klimaat en het pedagogisch-didactisch vormgeven van de leeromgeving (Onstenk, 2011). Het spreekt voor zich dat deze perspectieven niet los van elkaar staan, maar op tal van manieren zijn verbonden en op elkaar inwerken.

2. Pedagogische opdracht

Met het begrip pedagogische opdracht bedoelen we pedagogisch handelen waarbij de leraar doelbewust werkt aan maatschappelijke en ontwikkelingsgerichte leerdoelen gericht op persoonlijke en sociale vorming, identiteitsontwikkeling, beroepsverantwoordelijkheid, burgerschap en sociale integratie. De pedagogische opdracht van het onderwijs kent verschillende aandachtspunten (Ten Dam et al, 2004):

- gericht op het verwerven van kennis en vaardigheden om zelfstandig te kunnen oordelen en handelen in sociale, dat wil zeggen per definitie waardengebonden, situaties;
- gericht op het ontwikkelen van sociale betrokkenheid van leerlingen en op het sociaal kunnen en willen handelen;
- gericht op zowel het bevorderen van gelijkheid als op het respecteren van verschillen tussen (toekomstige) burgers.

Het perspectief is hier vooral gericht op de pedagogische resultaten van het onderwijs. Daarbij gaat het om specifieke, expliciete leerinhouden zoals maatschappelijke oriëntatie of burgerschap, maar ook om de ontwikkeling van sociale en maatschappelijke competenties van leerlingen en de ontwikkeling van hun eigen persoonlijke, maatschappelijke en beroepsidentiteit. Na een periode van (eenzijdige) nadruk op toetsen, functionaliteit, meetbaarheid en controle wordt er in en van het onderwijs gelukkig weer meer aandacht gevraagd voor ‘vorming’ (Onderwijsraad, 2011; 2014; Biesta, 2012).

Persoonlijke, culturele en maatschappelijke vorming moet een integraal onderdeel vormen van de ontwikkeling tot leraar (en ook tot lerarenopleider). Uitgangspunt is dat onderwijs een morele, culturele en maatschappelijke praktijk is. Daarbij zit er een tweeslag in een lerarenopleiding: de leraar vormen, zodat hij leerlingen kan vormen. Of zelfs een drieslag: de lerarenopleider vormen zodat hij de (aankomend) leraar kan vormen, zodat die de leerlingen kan vormen. De vraag is: hoe kan persoonlijke, culturele en maatschappelijke vorming in de lerarenopleiding worden vormgegeven, zodat dit bijdraagt aan de vorming van leraren die zelfbewust en verantwoordelijk in de samenleving staan?

Twee kernthema's van de pedagogische opdracht zoals die in het lectoraat aan de orde is geweest betreffen burgerschap en Bildung. In dit hoofdstuk geven we achtereenvolgens een korte begripsverheldering (2.1) en de resultaten van twee uiteenlopende projecten rond burgerschapsvorming

weer. Meer beleidsgericht: *Burgerschapsvorming in Nederland, Schotland en Engeland* (2.2) en meer gericht op de praktijk in de klas: *Filosofen met kinderen als bijdrage aan burgerschapsvorming* (2.3). In 2.4 wordt het resultaat van een conceptuele en curriculaire verkenning van *Bildung in de pabo* gepresenteerd.

2.1 Burgerschap

Onderwijs levert een belangrijke bijdrage aan burgerschapsvorming. Het gaat erom studenten en leerlingen te begeleiden in hun ontwikkeling als lid en medevormgever van de samenleving ofwel om kritisch burgerschap (Geerdink e.a., 2016). Er is toenemend aandacht voor burgerschapsvorming in het onderwijs (Onderwijsraad, 2003; 2014; Inspectie van het Onderwijs, 2016). Men ziet diverse taken voor het onderwijs op het gebied van de sociale, morele en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen. De Onderwijsraad onderscheidt in 2003 drie niveaus van burgerschapsvorming op school:

Microniveau: De interne relaties binnen school, het deel uitmaken van de microgemeenschap die de school is. Burgerschapsvorming komt tot uitdrukking in het naleven en aanvaarden van en vorm geven aan basisnormen en doelen in de school.

Mesoniveau: Het deel uitmaken van de plaatselijke gemeenschap, in de vorm van participatie in maatschappelijke activiteiten door leerlingen. De leerling gezien in zijn rol van toekomstige participant in de maatschappij in relatie tot medeburgers.

Macroniveau: De maatschappelijke en politieke praktijken van de samenleving; in het bijzonder om kennis en begrip van de democratische rechtsstaat en het stimuleren van de bereidheid daaraan in de toekomst mee te doen (staatsburgerlijke vorming).

Mede in aansluiting op dit advies, maar zeker ook met het oog op de toenemende discussies rond normen, waarden, integratie en inburgering, is sinds 2006 burgerschap als onderwijsopdracht wettelijk vastgelegd. Basisscholen en voortgezet onderwijs – en dus ook de lerarenopleidingen – zijn verplicht expliciet aandacht te schenken aan burgerschapsvorming. Deze is gericht op het bevorderen van actief burgerschap (Bronneman-Helmers & Zeijl, 2008). Het onderwijs moet zich realiseren dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving en moet naast het bevorderen van actief burgerschap gericht zijn op sociale integratie. Het beroepsonderwijs kent al langer de zogenaamde

drievoudige kwalificering, waarbij naast voorbereiding op het beroep ook aandacht moet worden besteed aan voorbereiding op verder leren en op maatschappelijk functioneren/burgerschap. Aandacht voor burgerschap moet mbo-studenten voorbereiden op volwaardige deelname aan de maatschappij en het goed kunnen functioneren in hun beroep (MBO Raad/OCW, 2017). De vaardigheden, houding en kennis die daarbij horen zijn beschreven in vier burgerschapsdimensies: de politiek-juridische dimensie, de economische dimensie, de maatschappelijk-sociale dimensie en de dimensie vitaal burgerschap (vgl. Onstenk, 2002).

De scholen zijn vrij een eigen invulling aan burgerschap te geven en een eigen aanpak te ontwikkelen. Wel moet men er mede op gericht zijn dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten. Scholen moeten dus ook zorgen dat leerlingen met verschillende (culturele) achtergronden elkaar kunnen ontmoeten (Bronneman-Helmers & Zeijl, 2008).

De Onderwijsinspectie noemt vier aandachtspunten waar scholen inhoudelijk aan moeten voldoen op het gebied van burgerschapsvorming (Inspectie van het Onderwijs, 2016):

De school heeft een structureel aanbod gericht op de bevordering van sociale competenties. Dit aandachtspunt is van toepassing in combinatie met de volgende drie punten:

1. Samenleving en diversiteit

De school brengt de leerlingen in contact met de omgeving en de samenleving, brengt de daarvoor noodzakelijke competenties bij en bevordert actieve deelname. Genoemd worden de diversiteit in achtergronden van leeftijdsgenoten (godsdienst, etniciteit en cultuur, opvattingen, leefwijze en gewoonte);

2. Basiswaarden en democratische rechtsstaat

De school bevordert kennis, houdingen en vaardigheden voor participatie in de democratische rechtstaat;

3. De school als oefenplaats

De school brengt burgerschap en integratie ook zelf in de praktijk.

De Inspectie kijkt dus enerzijds naar de visie: heeft de school een onderbouwde visie op de wijze waarop ze burgerschap en integratie wil bevorderen en verantwoordt ze de wijze waarop ze daar invulling aan geeft?

Anderzijds kijkt ze naar de feitelijke praktijk: evalueert de school of de doelen op het gebied van burgerschap en integratie worden gerealiseerd en stemt de school het aanbod mede af op risico's en ongewenste opvattingen, houdingen en gedragingen van leerlingen rond burgerschap en integratie? In 2016 maakt de Inspectie de stand van zaken op en constateert dat er veel gebeurt, maar nog niet systematisch genoeg. Veel hangt af van effectief pedagogisch handelen en visie van de docent. Docenten moeten zich realiseren dat het ontwikkelen van een visie niet vrijblijvend is.

De school en ook de leraren (individueel en als team) worden geacht zich structureel af te vragen hoe zij hun leerlingen kunnen laten opgroeien tot 'goede' burgers. Dat deze vraag nu benadrukt wordt, is niet toevallig, maar hangt samen met ontwikkelingen in de samenleving (individualisering, verruiming van omgangsvormen, diversiteit in het hanteren van bepaalde normen en waarden, multiculturaliteit) en in de opvoeding (verschillende opvoedingsstijlen, onzekerheid van ouders als het gaat om het overbrengen van waarden en normen). De discussie over burgerschap heeft per definitie een sterk normatief karakter. Tegenover een nadruk op actief, kritisch, veelvormig burgerschap staat een meer normaliserende invulling. Zowel ministerie als politieke partijen benadrukken bij burgerschap tegenwoordig dat de school vooral aandacht moet besteden aan het 'je houden aan de democratische rechtsstaat' en het ontwikkelen van normen en waarden. Recent is daar het ontwikkelen van nationale trots via een historische canon bijgekomen en, aldus het in 2017 aantredend kabinet, het kennen van het Wilhelmus en het bezoeken van het Rijksmuseum. Het Openluchtmuseum in Arnhem waar een tentoonstelling is opgebouwd rond de canon van de Nederlandse geschiedenis, wordt daarbij merkwaardigerwijze niet genoemd. Politici, sociale media of de kranten hebben het over vorming en opvoeding in sterke, vaak afkeurende normatieve termen. Opvallend vaak gaat het dan over de opvoeding en gebrek aan normen bij 'anderen' (Spierings, 2003), met een steeds sterker accent op 'allochtone' anderen. Het is echter principieel onmogelijk om precies aan te geven welke burgerschapscompetenties nodig of gewenst zijn om als volwaardig of actief burger te participeren. De invulling van wat wordt verstaan onder volwaardig participeren hangt immers mede af van het perspectief van waaruit burgerschap wordt bekeken. Zo zal men vanuit verschillende politieke perspectieven anders kijken naar rollen en gewenst gedrag van de burger, en dus ook naar gewenste kennis en vaardigheden met betrekking tot burgerschap.

Democratisch burgerschap

Omdat democratie in de context van diversiteit het enig denkbare alternatief is voor segregatie, onderdrukking of geweld, is zij té belangrijk om aan het vrije spel der maatschappelijke krachten over te laten. (De Winter, 2014)

Vóór 1990 werd er bij burgerschap voornamelijk gedacht aan emancipatie. Het ging erom leden van achtergestelde of achtergebleven groepen reële toegang te bieden tot het volle burgerschap dat voor het merendeel van de mensen al lang een vanzelfsprekendheid was. Politieke discussie over de inhoud van burgerschap was er nauwelijks. Dat veranderde in de jaren negentig van de vorige eeuw, toen de vraag urgent werd hoe groepen mensen die ieder hun eigen identiteit willen beleven en uitdragen, als burgers samen kunnen leven.

Modern burgerschap is een thema geworden voor pedagogische professionals. Het verwerven en ontwikkelen van burgerschapscompetenties vindt plaats in vorming thuis en op straat, in het basis-, voortgezet-, hoger- en beroepsonderwijs en natuurlijk in de publieke sfeer zelf (RMO, 2000). Het belang van burgerschapscompetenties wordt breed ondersteund (Onderwijsraad 2014). Morele ontwikkeling en meer specifiek de voorbereiding op burgerschap wordt gezien als een kerntaak van het onderwijs. *Active citizenship* is in Europa een belangrijk beleidsdoel met betrekking tot onderwijs en een leven lang leren (EC, 2000). Daarbij denken de Europese regeringsleiders in de eerste plaats aan het functioneren als betrokken, zelfstandige burger in de politiek-bestuurlijke zin, die participeert in de politieke besluitvorming. In de tweede plaats worden er nadrukkelijk verbindingen gelegd met de toenemende individualisering van de huidige maatschappij en de eisen die dat stelt aan het maatschappelijk functioneren van mensen.

Een sterk gewortelde en levendige democratie is volgens Schuyt (2006) een van de belangrijkste voorwaarden om niet als 'redeloze dieren' te leven. Een democratie is volgens hem altijd fragiel, omdat ze aan de ene kant aan alle belangen en verlangens de vrijheid geeft zich te uiten en zich te ontplooien en aan de andere kant de eenheid van een politieke gemeenschap moet representeren en bewaren. De vraag is dan ook hoe een samenleving met aanhoudende groepstegenstellingen en -conflicten omgaat, en welke middelen een democratie heeft om een destructieve afloop van dergelijke conflicten tegen te gaan of de kans daarop te verminderen. Een democratische rechtsstaat is, aldus Schuyt, in beginsel een systeem

waarin tegenstellingen en conflicten van allerhande aard worden erkend en niet op voorhand worden afgewezen of bestreden. Een democratie geeft, door grondwettelijke rechten gegarandeerd, de vrijheid en de mogelijkheid tot verschillen. De democratische paradox bestaat uit de erkenning en legitimiteit van conflicten met de gelijktijdige weigering om conflicten autoritair te onderdrukken. Een democratie erkent een pluralisme van waarden (Schuyt, 2006). De vrijheid van onderwijs die in de grondwet is verankerd bestaat bij de gratie van de democratische rechtsstaat. Daarom is het gerechtvaardigd te verlangen dat alle instellingen voor primair en voortgezet onderwijs, bijzonder én openbaar, de grondbeginselen van de democratie onderwijzen en voorleven (De Winter, 2005). De democratische rechtsstaat wordt ook gewaarborgd door waarden die als rechten in de grondwet verankerd zijn (Bron, 2006; Inspectie, 2016):

- gelijkwaardigheid leidend tot gelijke behandeling/discriminatieverbod;
- vrijheid van belijdenis van godsdienst en levensbeschouwing;
- vrijheid van meningsuiting;
- vrijheid van vereniging, vergadering en betoging;
- eerbiediging van de persoonlijke levenssfeer;
- onaantastbaarheid van het menselijk lichaam.

Door de erkenning van een diversiteit aan waarden is de democratie ogenschijnlijk neutraal. Maar in feite is zij normatief: de democratie verdedigt de individuele vrijheid van levensbeschouwing en levenswijze. Ieder van ons heeft het recht anders te denken en anders te zijn, binnen de beperking van het niet toebrengen van schade aan anderen en het verbod op discriminatie.

Democratie is ook en vooral een vorm van samenleven. Volgens de Amerikaanse filosoof en onderwijsvernieuwer Dewey (1859–1952) is democratie op te vatten als *'een manier waarop mensen hun ideeën en ervaringen met elkaar uitwisselen, daarover met elkaar communiceren en daaraan groeien. Dit doen ze in de erkenning van wederzijdse belangen van individuen en groepen. Daarom is democratie ook geen vast gegeven, een toestand die wij, de volwassenen van vandaag, kunnen aanbieden aan leerlingen, de volwassenen van morgen. 'Democratie is veel meer een weg waaraan we voortdurend moeten werken door een intensieve interactie tussen zo veel mogelijk individuen en groepen in de samenleving. Dat is de kern van het democratisch samenleven'* (Berding, 1999).

Democratie is dus niet vanzelfsprekend (De Winter, 2011). Hoewel het begrip al meer dan tweeduizend jaar oud is, kennen we het als praktijk nog niet zo erg lang. De democratische rechtsstaat is in Europa pas ontstaan in het midden van de negentiende eeuw; de overtuiging dat democratie de best mogelijke samenlevingsvorm is, wordt pas sinds de Tweede Wereldoorlog breed gedragen. Een breed draagvlak in de bevolking is waarschijnlijk de belangrijkste voorwaarde voor een goed ontwikkelde, en vooral duurzame democratie. Alleen de aanwezigheid van kiesrecht of een parlementair stelsel is daarvoor niet genoeg, die aanwezigheid is ook *'geen garantie om een samenleving te behoeden af te glijden naar de grootste misdaden'* (Schuyt, 2006). Democratie kan niet bestaan zonder de wil en het vermogen tot democratisch burgerschap van haar burgers. Het draagvlak in Nederland voor democratie behoeft zeker versterking (De Winter, 2005; 2011). Democratie is geen kant en klaar product, het moet steeds opnieuw worden ingevuld en doorgegeven aan volgende generaties. Daarom moet gewerkt worden aan burgerschapsvorming.

Kritisch burgerschap

Het lectoraat richt zich op de rol van onderwijs bij het bevorderen van kritisch, democratisch burgerschap (Leenders & Veugelers, 2004). Dat houdt in dat er opgaven en basisregels, normen en waarden te formuleren zijn die voor elke burger gelden als het gaat om het functioneren in het zogenoemde publieke domein: de openbare ruimte en publieke organisatievormen. Burgerschapscompetenties gaan over het vermogen om als individu op verantwoordelijke wijze te kunnen functioneren in het publieke domein. Anders gezegd: als burger in de maatschappij – inclusief de beroeps-situatie – te participeren en daarbij zelfstandig, verantwoord, normatief en waardenbewust te handelen (Onstenk, 2002; Onstenk & Bartels, 2017).

Waar en van wie leren kinderen en jongeren wat het betekent om te leven in een democratie? Waar leren zij hoe je op een goede manier samen besluiten neemt, meningsverschillen kan overbruggen en hoe je conflicten op een vreedzame wijze oplost? Waar leren zij kritisch nadenken over informatie op sociale media? Waar leren zij verantwoordelijkheid dragen voor de gemeenschap waartoe ze behoren, zich in te leven in anderen, en open te staan voor verschillen tussen mensen? We hopen natuurlijk dat ouders dit met hun kinderen bespreken, maar welke bijdrage levert de school? (Leo Pauw, Vreedzame School, Volkskrant 26–1–2015)

Bij burgerschap gaat het om het functioneren als producent – ‘de maatschappij dat zijn wij’ – en als consument: hoe benut je publieke regels, instituties en instellingen. Het belangrijkste is het ontwikkelen van normatief en waardenbewust gedrag en het vinden van een evenwicht tussen aanspreekbaarheid en verantwoordelijkheid enerzijds en weerbaarheid, redzaamheid en het opkomen voor eigen belangen anderzijds, in situaties binnen het publieke domein.

2.2 Burgerschapsvorming in Nederland, Engeland en Schotland

door Colleen Clinton²

Lomp gedrag, enkel voor je eigen belangen gaan, minachting voor andersdenkenden en zelfingenomenheid: enkele kenmerken van het dikke-ik dat zich in onze maatschappij in vele gedaanten manifesteert... Het dikke-ik is vrij, autonoom en welvarend – en tegelijkertijd hoogst ontevreden. Hoe kunnen we voorbij het dikke-ik komen: in naam van welke waarden kunnen de autonomie en onverzadigbaarheid van het dikke-ik in het dagelijks leven begrensd worden zonder diens eigenheid geweld aan te doen? (Kunneman, 2009)

Aanleiding voor burgerschapsonderwijs in Nederland: maatschappelijke context & wettelijk kader

Burgers geven in 2009 in een onderzoek van 21minuten.nl aan dat zij vinden dat de samenleving ten opzichte van 2005 individualistischer en brutaler geworden is. Vooral in het publieke domein stoort men zich aan onwenselijk gedrag. Onze cultuur wordt onder meer omschreven als een samenleving die draait om ‘ikke, ikke, ikke’ en waarin opvoeding ontbreekt. Ook de opmars van de populistische partijen in Nederland en daarbuiten in (West-)Europa kan gekenmerkt worden als indicatief voor deze verharding van de maatschappij. De maatschappij blijkt te zijn veranderd. Jeroen Onstenk (2005; 2011) geeft aan dat vanzelfsprekendheden minder zijn geworden – ‘hoe het hoort’ staat in mindere mate vast – en dat maatschappelijke ontwikkelingen zoals individualisering, informalisering, intensivering, informatisering en internationalisering grote effecten hebben op hoe men het ‘burger zijn’ binnen onze democratische samenleving ervaart (Learning Teaching Scotland, 2002).

De Nederlandse burger onderschrijft de fundamentele waarden van de democratische rechtsstaat over het algemeen breed. Desondanks zijn er signalen die erop wijzen dat de democratische gezindheid zijn vanzelfsprekendheid makkelijk (verder) zou kunnen verliezen mede vanwege een afnemende betrokkenheid bij de samenleving. De Winter waarschuwt in 2011 dat gebrek aan kennis over en betrokkenheid bij de democratie, diezelfde democratie uiterst kwetsbaar maakt. Hij spreekt in dit verband over een noodzaak tot een ‘democratisch-pedagogisch offensief’. De actieve betrokkenheid van burgers bij de democratie moet groeien en kinderen moeten in elk geval – thuis en juist ook op school – op zijn minst die kennis, attitudes en vaardigheden aanleren die essentieel zijn voor het leven in en onderhouden van een democratische rechtsstaat (Bron, 2006).

Het blijkt voor de hand te liggen dat kinderen de beginselen van het leven in een democratische rechtsstaat op school aangereikt dienen te krijgen (De Winter, 2011). In de context van een samenleving die zich kenmerkt door individualisme en diversiteit dient de invulling van de pedagogische opdracht van het onderwijs aangepast te worden (Onstenk, 2011).

Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2010) heeft het onderwijs twee belangrijke functies, te weten kwalificatie, als voorbereiding op vervolgonderwijs en/of beroep, en socialisatie, als voorbereiding op deelname aan de samenleving. Juist deze laatste functie heeft de laatste jaren meer aandacht gekregen van de overheid en vertoont raakvlakken met de aangepaste ‘pedagogische opdracht’ van het onderwijs waar Onstenk (2011) aan refereert. Zo is op 1 februari 2006 de wet in werking getreden die scholen verplicht een bijdrage te leveren aan de voorbereiding van leerlingen op – en integratie van leerlingen in – de Nederlandse samenleving. Inmiddels leven we in 2018 en zijn we twaalf jaar verder. Nog steeds is de discussie over het belang en de invulling van burgerschapsonderwijs een actuele. De ontwikkeling en implementatie van burgerschapsonderwijs blijkt een complexe opgave voor scholen (Inspectie, 2016). Tegelijkertijd komt er recentelijk steeds meer aandacht voor oplopende kansenongelijkheid in het onderwijs. Zo nemen de laatste jaren de verschillen toe tussen leerlingen met lager en hoger opgeleide ouders. Hierdoor krijgen veel kinderen met laag opgeleide ouders niet het onderwijs dat ze aan zouden kunnen en blijft talent onderbenut (Inspectie, 2017). Het is interessant om te kijken hoe burgerschapsvorming een bijdrage zou kunnen leveren aan het verminderen van deze kansenongelijkheid.

2 Colleen Clinton (Inholland Pabo Alkmaar) maakt deel uit van het onderzoeksteam PDHO. Deze paragraaf is gebaseerd op Clinton (2014).

**Aanleiding voor burgerschapsonderwijs in Groot-Brittannië:
maatschappelijke context & wettelijk kader**

In het kader van het lectoraat PDHO is in 2014 een verkenning gedaan naar burgerschapsonderwijs in Groot-Brittannië (Clinton, 2014). Ook in het Verenigd Koninkrijk, dat bestaat uit Engeland, Schotland, Wales en Noord-Ierland, maakt men zich al geruime tijd zorgen over de houding van jonge mensen ten opzichte van de maatschappij en over hun afnemende politieke betrokkenheid (Andrews & Mycock, 2007; Learning Teaching Scotland, 2002). Net als in Nederland richtte de aandacht van de Britse overheid zich aan het eind van vorige en begin van deze eeuw ook op (het willen keren van) deze ontwikkelingen.

In 2002 werd het vak ‘Citizenship’ een verplicht onderdeel van het Engels curriculum voor 11- tot 16-jarigen. Door de uitvoering van de aanbevelingen van het zogenaamde Crick report (Qualifications and Curriculum Authority, 1998) is Engeland wereldwijd een belangrijk voorbeeld geworden voor wat betreft de invulling en vormgeving van burgerschapseducatie. Er bestaan uitvoerige leerplannen en materialen en voor het vak op de middelbare school zijn ‘specialised teachers’ aangesteld. Volgens Andrews en Mycock (2007) is het verplichten van het middelbare schoolvak Citizenship in Engeland in 2002 – in 2013 gecontinueerd – een belangrijke en toonaangevende mijlpaal in het Britse (en primair Engelse) onderwijs, vooral omdat tot enkele decennia geleden de Britse (Engelse) overheid zich liever niet wilde bemoeien met burgerschapsvorming uit angst voor het ondermijnen van patriottistisch loyalisme. Juist mede door toenemende zorgwekkende signalen uit de maatschappij veranderde de visie van de overheid.

Naast de hierboven beschreven ontwikkelingen in Engeland, werd ook in Schotland vanaf 2001–2002 door de overheid een netwerk van adviseurs aangesteld om zich met het topic citizenship – en de vormgeving en invulling ervan binnen het onderwijs – bezig te houden. In 2004 werd een nieuw ontworpen Schotse ‘Curriculum for Excellence’ (CfE) gepubliceerd. Een overheidsrapport over burgerschap was een essentieel uitgangspunt bij de ontwikkeling van het CfE. In CfE is ‘responsible citizenship’ gekenmerkt als een van de vier ‘capacities’ die centraal staan in het Schotse leerplan (figuur 2.1).

Hiermee wordt duidelijk dat burgerschap het gehele curriculum doorkruist en daarmee centraal staat bij het leren en ontwikkelen van kinderen. Deze Schotse benadering van ‘education for citizenship’ onderscheidt zich daarmee van veel andere benaderingen in andere landen (Biesta, 2008).

TO ENABLE ALL YOUNG PEOPLE TO BECOME:			
SUCCESSFUL LEARNERS	CONFIDENT INDIVIDUALS	RESPONSIBLE CITIZENS	EFFECTIVE CONTRIBUTORS
with: - enthusiasm and motivation for learning; - determination to reach high standards of achievement; - openness to new thinking and ideas; and able to: - use literacy, communication and numeracy skills; - use technology for learning; - think creatively and independently; - learn independently and as part of a group; - make reasoned evaluations; - link and apply different kinds of learning in new situations.	with: - self-respect; - a sense of physical, mental and emotional wellbeing; - secure values and beliefs; - ambition; and able to: - relate to others and manage themselves; - pursue a healthy and active lifestyle; - be self-aware; - develop and communicate their own beliefs and view in the world; - live as independently as they can; - assess risk and make informed decisions; - achieve success in different areas of activity.	with: - respect for others; - commitment to participate responsibly in political, economic, social and cultural life; and able to: - develop knowledge and understanding of the world and Scotland's place in it; - understand different beliefs and cultures; - make informed choices and decisions; - evaluate environmental, scientific and technological issues; - develop informed, ethical views of complex issues.	with: - an enterprising attitude; - resilience; - self-reliance; and able to: - communicate in different ways and in different settings; - work in partnership and in teams; - take the initiative and lead; - apply critical thinking and new contexts; - create and develop; - solve problems.

Figuur 2.1: Four capacities of Curriculum for Excellence
(Scottish Government, Curriculum Review Group, 2004)

Juist omdat het Verenigd Koninkrijk uit vier afzonderlijke lidstaten (‘Home Nations’) bestaat, met ieder een eigen sociaal-culturele maatschappelijke visie en identiteit en een eigen onderwijssysteem en curriculum, zijn de aanpakken gericht op burgerschapseducatie verschillend in Engeland, Schotland, Wales en Noord-Ierland. Dit komt met name voort uit specifieke politieke ontwikkelingen die in iedere lidstaat afzonderlijk het begrip van burgeridentiteit (‘civic identity’) – en wat men hieronder verstaat – beïnvloed hebben (Andrews & Mycock, 2007; Biesta, 2008). Andrews en Mycock (2007) geven aan dat juist voor landen die uit afzonderlijke lidstaten bestaan, cruciale vragen de kop opsteken. Zou ‘citizenship education’ in het Verenigd Koninkrijk gebaseerd moeten zijn op gemeenschappelijke uitgangspunten? En kunnen verschillende aanpakken op het vlak van burgerschapsvorming – zoals nu het geval is in de vier afzonderlijke Home Nations – tot gelijkwaardige doelstellingen leiden? Is dit wenselijk? Met het licht op de komende Brexit is deze discussie een nog relevantere.

Met name in Schotland wijkt men als gevolg van een andere (onderwijs) visie en -aanpak, alsmede als gevolg van nationale trots, traditiegetrouw af van Engelse beleidsplannen gericht op (hervorming van) het onderwijs (Andrews & Mycock, 2007). Zo is in Engeland het 'National Curriculum' van overheidswege prescriptief (voorschrijvend) van aard in tegenstelling tot het 'Curriculum for Excellence' in Schotland. In Schotland is niet de nationale overheid, maar zijn lokale gemeenten en scholen zelf verantwoordelijk voor de inhoud en vormgeving van het onderwijs. Het Schotse CfE, in tegenstelling tot het National Curriculum in Engeland, gaat uit van brede onderwijsdoelstellingen en schrijft geen specifieke doelen voor, inhoudelijke thematieken of feiten die leraren bij leerlingen op een bepaalde leeftijd aan de orde moeten laten komen. In lijn met deze visie is ook het verplicht stellen van een apart vak Citizenship binnen het voortgezet onderwijs in Schotland niet overgenomen. In Schotland is er binnen CfE voor 'citizenship education' zowel binnen het basis- als voortgezet onderwijs eerder sprake van een geïntegreerde aanpak. Dit onderwerp is binnen het Schotse curriculum specifiek gekenmerkt als een zogenoemd 'cross-curricular theme' (Education Scotland, 2012) – oftewel een curriculumbreed thema – juist zodat voorkomen wordt dat het als toevoegsel of 'add-on' wordt gezien (Eurydice, 2005; HMIE, 2006). Biesta (2008) geeft aan dat de Schotse crosscurriculaire, interdisciplinaire benadering tevens naar voren komt in de naam die in Schotland 'education for citizenship' luidt, in tegenstelling tot het Engelse 'citizenship education' dat een afzonderlijk vak(gebied) impliceert.

Concretisering van burgerschapsvorming in de onderwijspraktijk: burgerschapsvorming in de Engelse en Schotse onderwijspraktijk

Om op een systematische en planmatige wijze aandacht te besteden aan burgerschap en sociale integratie doen scholen er goed aan invulling te geven aan de opdracht vanuit hun visie en missie. Per school verschillen de volgende punten die van belang zijn voor het onderwijsaanbod: de visie op burgerschap, het type burger dat men nastreeft en de bijdrage die de school daaraan kan leveren; de identiteit van de school, die wordt bepaald door levensbeschouwing en/of pedagogisch-didactische uitgangspunten; kenmerken van de schoolcontext, waaronder de wijk, de leerlingenpopulatie en de ouders.

Een 'cross-curricular approach' – oftewel een curriculumbrede, curriculumgeïntegreerde benadering – rondom het thema citizenship op de middelbare school, kon in Engeland op weinig steun rekenen van scholen, onderwijskundigen en ouders vanwege een verscheidenheid aan redenen.

In Engeland wordt citizenship in het voortgezet onderwijs dus aangeboden als verplicht, afzonderlijk, op zichzelf staand vak.

In het huidige Engelse basisonderwijs is wel sprake van een geïntegreerde aanpak en zijn de te behalen doelen en resultaten wat globaler omschreven. Binnen het Engelse basisonderwijs maakt citizenship deel uit van één van de vier domeinen van het vak PSHCE, oftewel: Personal, Social, Health and Citizenship Education (Arthur, Grainger & Wray, 2006).

Andrews en Mycock (2007) geven aan dat er in Schotland van oudsher meer dan in Engeland sprake is van een afstemmingscultuur tussen onderwijsbeleidsmakers enerzijds en leerkrachten, ouders en leerlingen anderzijds. Deze consensuscultuur, waar binnen leerkrachten, ouders en leerlingen over onderwijs(hervormingen) geconsulteerd worden, heeft ervoor gezorgd dat een prescriptief curriculum, met daarin sterk geëxpliciteerde opgenomen onderwijsdoelstellingen en opbrengsten, als niet noodzakelijk wordt beschouwd. Eén van de capaciteiten die ten grondslag ligt aan het curriculum refereert specifiek aan het bevorderen van burgerschapscompetenties van leerlingen: de doelstelling om leerlingen in staat te stellen een 'responsible citizen' te zijn/te worden.

In het Schotse onderwijscurriculum is sprake van zogenaamde 'themes across learning'. 'Education for citizenship' is zo'n thema dat een belangrijke context verschaft voor interdisciplinair, vakoverstijgend leren. 'Education for citizenship' is daarmee een gedeelde verantwoordelijkheid voor alle bij het leerproces betrokkenen. Binnen Curriculum for Excellence wordt citizenship tevens gekenmerkt als afzonderlijke capaciteit, ('responsible citizen') wat de Schotse aanpak volgens Biesta (2008) verschillend van andere nationale benaderingen maakt. Het Schotse onderwijs stelt zich tot doel om kritisch, verantwoordelijk en actief burgerschap te bevorderen. Een belangrijke implicatie hiervan voor de invulling van het onderwijs is dat 'citizenship is best learnt through experience and interaction with others. Learning about citizenship is best achieved by being an active citizen' (Learning Teaching Scotland, 2002).

Onderzoek naar implementatie en effecten van burgerschapsonderwijs

Ondanks het feit dat Nederlandse scholen in alle sectoren aangeven burgerschap belangrijk te vinden, blijft de invulling van de burgerschapsopdracht volgens de inspectie toch nog te 'vaak steken in en een bundeling van meer of minder toevallige activiteiten en projecten' (Inspectie, 2017). In het Verenigd Koninkrijk heeft men hier ook mee te maken. Kerr et al. (2000 in Andrews & Mycock, 2007) hebben verschillende aanpakken van

burgerschapsvorming in de wereld onder de loep genomen en beschrijven acht grote uitdagingen waar men tegenaan loopt bij het vormgeven en invullen van het onderwijsaanbod. Deze uitdagingen omtrent het vormgeven van burgerschapsvorming zijn dan: het bereiken van een eenduidige definitie, het bepalen van de status in het curriculum, bereidheid en training van leerkrachten, het gebruiken van geschikte werkvormen, beschikbare materialen en duurzaamheid, toetsvormen, het ontwikkelen en delen van 'good practice' en tot slot het beïnvloeden van de attitudes van jongeren.

Inmiddels zijn er in Engeland enkele longitudinale onderzoeken verricht waarbij naast de implementatie van 'Citizenship Education' ook de impact ervan is geëvalueerd. Zo kan educatie op het vlak van burgerschap volgens de 'Citizenship Education Longitudinal Study' (2010) duidelijk een positief effect hebben op jongeren, onder meer ten aanzien van hun maatschappelijke en politieke participatie evenals de mate waarin zij voelen een bijdrage te kunnen leveren aan – en invloed uit kunnen oefenen op – de overheid, hun school en familie. Hierbij schetsen de onderzoekers echter twee kanttekeningen. Ten eerste benadrukken zij dat burgerschapsvorming binnen het onderwijs niet op zichzelf kan worden gezien om van een positieve impact te kunnen spreken, maar als onderdeel van een holistische aanpak gericht de bredere sociale, politieke en culturele context. Ten tweede is het positieve effect mede afhankelijk van de invulling, timing en duur van het onderwijsaanbod op dit vlak. In Nederland geven Peschar et al. (2010) aan dat er tussen scholen verschillen bestaan op het vlak van effectieve bevordering van sociale en burgerschapscompetenties, ondanks dat er nog weinig inzicht is in de bepalende factoren hieromtrent.

Hoe zit het dan met de burgerschapskennis en -competenties van Nederlandse jongeren? De Nederlandse Onderwijsinspectie (2016) geeft aan dat uit internationaal vergelijkend onderzoek in het voortgezet onderwijs blijkt dat de burgerschapskennis van Nederlandse leerlingen niet afwijkt van het internationaal gemiddelde. Onderzoek wijst verder uit dat 60% van de Nederlandse leerlingen achterblijft op het gebied van voldoende beheersing van burgerschapscompetenties (Inspectie, 2016).

De noodzaak voor de (Nederlandse) school om een bijdrage te leveren aan burgerschapsvorming is dus nog steeds groot en volgens de Inspectie zijn hier nog enkele flinke slagen te maken. Mede omdat de burgerschapskennis van leerlingen beperkt is, geeft de Inspectie (2011) aan dat onderwijs in burgerschap een flinke impuls vraagt. Peschar, Hooghoff, Dijkstra en Ten Dam (2010) constateren dat verdere ontwikkeling van burgerschapsonderwijs niet vanzelf gaat maar dat nadere kennis over

effectieve invulling en bereikte effecten nodig is. Met oog op de actuele discussie over oplopende kansenongelijkheid ligt hier voor het lectoraat een mooi thema voor vervolgonderzoek.

2.3 Kinderfilosofie in Nederland: bijdrage aan democratisch burgerschap?

door Rob Bartels³

Kinderfilosofie is nu zeker veertig jaar aanwezig in het Nederlandse onderwijs. Prominent aanwezig is het in beschouwingen, in boeken, op websites, tijdens cursussen en trainingen. In de scholen treffen we het filosoferen met kinderen nog steeds maar zelden aan. Hoe komt dat? Wat is nodig om ervoor te zorgen dat het filosoferen met kinderen een steviger plaats verwerft? En wordt dat streven naar een steviger plek ook gerechtvaardigd door doelen en resultaten? Het zijn enkele van de vragen die vrijwel sinds de start van de kenniskring 'Geïntegreerd Pedagogisch Handelen' aan de basis hebben gestaan van dit onderzoeksthema van het lectoraat. In deze bijdrage zal ik eerst het fenomeen kinderfilosofie kort schetsen. Daarna zal ik op basis van achtereenvolgende onderzoeken en andere projecten de ontwikkeling van inzichten over bovenstaande vragen beschrijven.

De oorsprong van de hedendaagse kinderfilosofie vinden we in de Verenigde Staten aan het einde van de jaren zestig. Daar begon Matthew Lipman (1922–2010) aan wat zijn levenswerk werd en een internationale beweging voor filosoferen in het onderwijs. De school is volgens Lipman een plaats die kinderen afleert zelf te denken. Het is geen omgeving waarin kinderen zich als redelijke individuen kunnen ontwikkelen. Dat zou wel moeten, dat is goed voor het individu, dat is goed voor de samenleving, voor de democratie. Volgens Lipman moet een democratische samenleving alles in het werk stellen burgers tot redelijke individuen op te voeden. Het doel van de opvoeding bestaat er, volgens Lipman, in individuen tot redelijkheid op te voeden. Een democratische samenleving kan niet gedragen worden door individuen die alleen maar rationeel zijn, dat wil zeggen mechanisch en strikt kunnen redeneren, maar niet in staat zijn om hun denkvermogens op elkaar af te stemmen. Evenmin kan ze gedragen worden door individuen die wel van een behoorlijk aantal kennisgebieden op de hoogte zijn, maar niet bij machte zijn om ze op de juiste manier toe te passen. In onze voortdurend veranderende wereld is het belangrijk dat individuen zich ontwikkelen tot personen met een goed oordeelsvermogen (Lipman, 2003; Sasseville, 2003).

3 Rob Bartels (docent Inholland Pabo Alkmaar) is vanaf kort na de start verbonden aan het lectoraat GPH/PDHO.

Aldus ontwikkelt Lipman met zijn medewerkers aan het IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) een visie op de plaats van filosofie in het onderwijs van een democratische samenleving, hij ontwikkelt vooral ook een methodiek en een curriculum voor het filosoferen met kinderen. Het centrale concept in de methodiek is de 'Community of Inquiry', in het Nederlands: de onderzoeksgroep, of de gemeenschap van onderzoek. De centrale gedachte is dat de groep tijdens het filosoferen wordt omgevormd tot een onderzoeksgroep: *'a community of inquiry in which students listen to one another's ideas, challenge one another to supply reasons for otherwise unsupported opinions, assist each other in drawing inferences from what has been said, and seek to identify one another's assumptions. A community of inquiry attempts to follow the inquiry where it leads rather than be penned in by the boundary lines of existing disciplines'* (Lipman, 2003, p. 20).

De 'Community of Inquiry' is een verbindend begrip in alle stromingen en benaderingen die zich in de loop der jaren in de kinderfilosofie hebben ontwikkeld.

Filosoferen in de Nederlandse basisschool

In Nederland deed de kinderfilosofie haar intrede aan het einde van de jaren tachtig. Het Centrum voor Kinderfilosofie werd in 1989 opgericht. Het filosoferen in de basisschool wordt gepresenteerd als een activiteit waarin kinderen samen nadenken over hun eigen vragen. Die vragen kunnen over alles gaan wat kinderen betekenisvol of zinvol vinden. De filosofie levert daarmee niet op de eerste plaats de thematiek van de gesprekken, maar wel een manier van denken: het zoeken van verbanden, vooronderstellingen in het eigen denken en dat van anderen, het vergelijken van posities daarin, e.d. De Nederlandse kinderfilosofie presenteert hiermee een andere benadering van het fenomeen dan Lipman. Dat doet ze ook door het benadrukken van het creatieve denken en het uitdrukkelijk betrekken van jonge kinderen vanaf vier jaar in het filosofisch project voor de basisschool. Enthousiasme is er wel voor de Community of Inquiry. Heesen noemt het een pedagogisch model om aan te werken, een horizon om naar te streven (1994). Bij het filosoferen wordt de groep omgevormd tot een onderzoeksgroep waarvan de groepsleden samen nadenken en de leraar de gespreksleider of facilitator is.

Delphi onderzoek

Ook rond de eeuwwisseling was al duidelijk: het filosoferen met kinderen is een activiteit waarvoor menig een de handen op elkaar brengt, maar die weinig navolging krijgt in de basisschool. In 2003-2004 deed ik – toen

nog niet onder de vlag van het lectoraat – een Delphi-onderzoek naar de vraag wat het Centrum voor Kinderfilosofie zou moeten doen om een grotere verspreiding in de basisschool te kunnen bewerkstelligen. Een van de belangrijkste bevindingen van dat onderzoek was dat leraren wel vrij enthousiast zijn over het idee om met kinderen te filosoferen, maar dat zij meestal niet in staat zijn om de prachtige beloften die hen tijdens cursusdagen worden voorgeschoteld in de praktijk van de eigen groep waar te maken.

Kinderen leren filosoferen

De strategie van het Centrum voor Kinderfilosofie is er daarom in de eerste jaren van deze eeuw op gericht geweest de leraar die enthousiast is om met kinderen te filosoferen met beter opgezette trainingen te ondersteunen. Bovendien werd vanuit het lectoraat GPH (nu PDHO) het onderzoeksproject 'Leraren filosoferen' ondersteund, waarbij acht leraren in de praktijk van het filosoferen in hun groepen intensief werden gevolgd. Wat zijn hun drijfveren, wat hun successen? En wat doen ze als het niet zo goed lukt? Het doel was bewegende good practices te verzamelen die voor anderen handvatten zouden bieden voor hun eigen praktijk, hun eigen groep. Het resultaat was het boek *Kinderen leren filosoferen* (2007) dat een toegankelijk handboek is geworden bij talrijke cursussen en trainingen voor leraren en voor studenten aan de pabo.

Filosoferen doe je zo

In diezelfde periode ontwikkelt zich bij het Centrum voor Kinderfilosofie de overtuiging dat filosoferen met kinderen een bijdrage kan leveren aan democratische vorming. Omdat het filosoferen veel elementen in zich draagt van een democratische handelingspraktijk, zouden kinderen hierdoor voor de burger belangrijke vaardigheden en attitudes kunnen ontwikkelen: oordeelkundigheid, dialogische vaardigheden en het omgaan met verschillen. In 2009 verschijnt *Filosoferen doe je zo* (Bartels & Van Rossum), een programma voor de gehele basisschool voor kinderen van vier tot twaalf jaar. In *Filosoferen doe je zo* trachten we een synthese te bewerkstelligen tussen de Nederlandse kinderfilosofie uit de jaren negentig en de maatschappelijke opdracht van de kinderfilosofie, lees: het perspectief van de democratische samenleving zoals Lipman dat voorstond.

Filosoferen doe je zo is ook een doorontwikkeling in een programma, waarin de inzichten uit *Kinderen leren filosoferen* zijn verwerkt, en dat in conceptvorm onder een grote groep leraren is onderzocht

op bruikbaarheid, relevantie en resultaten. Dit gebruikersonderzoek is vanuit het lectoraat uitgevoerd.

Democratie leren door filosoferen

Om meer inzicht te krijgen in de processen die zich tijdens het filosoferen in de basisschool voltrekken, en de resultaten daarvan deed ik mijn promotieonderzoek. De centrale vraag daarin was: ontwikkelen kinderen door met elkaar in school te filosoferen democratische vaardigheden en attitudes (Bartels, 2013)? Het onderzoek werd uitgevoerd in vier basisscholen met al een lange staat van dienst in het filosoferen. Het zijn ook scholen waarin het filosoferen een vast onderdeel is van het programma voor kinderen van vier tot twaalf jaar. Dat wordt gedaan door de eigen groepsleraren, die allemaal geschoold zijn, de meesten van hen volgen van tijd tot tijd ook nog eens een opfriscursus.

Uit het onderzoek komt naar voren dat de belangrijkste bijdrage van het filosoferen aan de ontwikkeling van democratische vaardigheden en attitudes betrekking heeft op de dialogische vaardigheden en attitudes van kinderen, als ook op hun waardering voor verschillen en hun vermogen daar op een positieve wijze mee om te gaan. Ze begrijpen anderen beter, ontwikkelen respect voor andere opvattingen, kunnen conflicten beter hanteren, ze weten hoe ze in een gesprek tegenstellingen kunnen overbruggen. Wat betreft de bijdrage die het filosoferen levert aan de ontwikkeling van het denken en het oordeelsvermogen van de kinderen zijn de resultaten van het onderzoek minder overtuigend. Kinderen leren hun gedachten verwoorden, ze maken een begin met argumenteren. Kritisch denken leren ze nauwelijks. Tijdens de filosofische gesprekken wordt dan ook bijna niet gevraagd naar vooronderstellingen in het denken van kinderen, de kwaliteit van de gebruikte argumenten wordt niet onderzocht, en de groepen zijn maar incidenteel samen op zoek naar de betekenis van begrippen.

In het onderzoek worden deze resultaten verklaard vanuit de gerichtheid van de leraren op dialoog. Scholen en leraren koesteren de dialoog. En de kinderen waarderen dit, dialoog en omgaan met verschillen vinden zij de onderscheidende kwaliteiten van het filosoferen. Tegelijk blijkt uit het onderzoek dat het onder leraren geen communis opinio is dat kritisch denken gerealiseerd kan of moet worden door filosofisch onderzoek, van een dialoog die ook kritisch is. Doorvragen, socratische vragen stellen, rekenen lang niet alle leraren tot hun belangrijkste taak tijdens het filosoferen. Ook kinderen zien nadenken en reflectie niet als kernactiviteiten van het filosoferen.

De leraar

Als het kennelijk niet lukt het filosoferen met kinderen op zo'n manier neer te zetten als bedoeld, wordt op de eerste plaats de blik gericht op degene die verantwoordelijk is voor de uitvoering daarvan: de leraar. Verschillende onderzoekers wijzen op de tekortschietende vaardigheden van leraren om het filosofisch onderzoek op een filosofisch niveau te faciliteren (Bartels, 2004; McCall, 2009; Turgeon, 2010). De Schotse filosoof Catherine McCall wijdt dit aan het feit dat het leraren ontbreekt aan filosofische basiskennis (2009).

In het onderzoek *Democratie leren door filosoferen* geef ik een andere verklaring voor het niet doorvragen e.d. door leraren. De verklaring zoek ik vooral bij de 'beliefs' van leraren. Zij hebben een pedagogische opvatting waarin veiligheid en geborgenheid de centrale begrippen zijn. Dialoog, respect voor anderen, de mogelijkheid voor een kind de eigen gedachten te verwoorden passen uitstekend binnen dit verstaan van de eigen rol. Doorvragen, kritisch onderzoek van de geuite gedachten passen daar niet in (Bartels, 2013, pag. 268 – 269). Ook de Engelse onderzoekers Haynes en Murris wijzen hier op. Zij menen dat *'the major obstacle to a philosophical approach to PwC is the prevalent psychological paradigm in education'* (2012, p. 120). Hier ligt een belangrijke uitdaging voor de opleiding van de leraar. Er moet niet alleen aandacht besteed worden aan zijn/haar kennis en vaardigheden, maar uitdrukkelijk ook aan zijn/haar professionele zelfverstaan (zie o.a. Kelchtermans, 2005). Wellicht is het hiermee mogelijk meer ruimte voor filosofisch, kritisch onderzoek in de school te realiseren.

Ecosofie

Desondanks als leraren hun rol anders zouden verstaan en zich filosofisch zouden bekwamen, dan nog blijft het de vraag of het mogelijk is een praktijk te realiseren die meer overeenstemt met de voorstelling die de kinderfilosofie van zichzelf schetst. De vraag dringt zich op of het belangrijkste methodische concept in de kinderfilosofie, de Community of Inquiry, wel altijd een situatie of vorm is waarin kinderen kunnen denken en redeneren op de voorgestelde manier en op het beoogde niveau? Kan een Community of Inquiry wel gerealiseerd worden in een groep kinderen van 11 of 12 jaar oud, met de voorgestelde interventies van de leraar, facilitator? En belangrijker nog: is de voorstelling van de Community of Inquiry als open onderzoeksgroep wel een die we in verband kunnen brengen met de waarden en doelen die we met het filosoferen met kinderen willen nastreven?

De meeste auteurs over filosoferen met kinderen schetsen een ideale voorstelling van de Community of Inquiry. Wat is het werkelijkheidsgehalte van deze voorstellingen? Zonder de integriteit van deze auteurs in twijfel te willen trekken, denk ik dat het optreden van deze 'ideale voorstellingen' veel schaarser is dan wordt voorgesteld. Ook de leraren in *Democratie leren door filosoferen* geven aan hoe verschillend een filosofisch gesprek kan verlopen (Bartels, 2013). Soms lijkt het op het ideaalbeeld, maar het gebeurt ook vaak genoeg dat het helemaal niet lukt. Welke factoren hierop nu precies van invloed zijn, is vooralsnog niet duidelijk. Wat wel duidelijk is, is dat het nogal wat vraagt, een groep van 25 kinderen die zichzelf organiseert rond een vraag en daarbij het open onderzoek aangaat zoals wordt voorgesteld.

Bij Rotterdam Vakmanstad heb ik – mede vanuit het lectoraat PDHO – meegewerkt aan een methodiek, die we ecosofie noemen. In die methodiek heeft elk onderzoek een focus, de centrale vraag, het centrale thema, waarover het onderzoek zal gaan. Die focus, dat centrale thema kan ook een inzicht zijn waarover we de kinderen willen laten nadenken. We verwachten niet dat kinderen in een open onderzoekssituatie als haast vanzelf tot prachtig redeneren en dialogiseren komen. Leraren moeten hen in een situatie brengen waarin ze dit stap voor stap kunnen leren. In ecosofie gaan we er vanuit dat de filosofie niet alleen de denkgereedschappen levert om te kunnen filosoferen, maar ook de ideeën. Het is heel merkwaardig hoe weinig de inzichten en ideeën van filosofen, uit oost en west, een rol spelen in de kinderfilosofie. In het ecosofie-programma gebruiken we ze om kinderen inzicht in situaties te geven, in hun onderlinge interactie. Met filosoferen willen we niet alleen het denken van kinderen ontwikkelen, of hun praktische wijsheid. Met ecosofie hebben we een pedagogisch, maatschappelijk perspectief: ecowijsheid. Dit betreft het inzicht in de relatie tussen jouw handelen en je omgeving; en het kunnen nemen van verantwoordelijkheid daarvoor.

De vragen blijven

De ontwikkeling van ecosofie en de implementatie daarvan zijn nog lang niet uitgekristalliseerd. In een samenwerking tussen SLO, Vakmanstad, het lectoraat en schoolleiders en leraren van vijf basisscholen in Rotterdam-Zuid zijn we dit jaar een onderzoek gestart naar de vraag: wat hebben leraren nodig om het programma van Vakmanstad in hun dagelijkse onderwijs te integreren?

Is de school wel geschikt voor het filosoferen? Ook die vraag komt wel eens bij me op. In veel scholen lijkt nu nog onvoldoende bodem aanwezig

om onderzoek, om het denken van kinderen te ontwikkelen. Toch in navolging van Lipman wil ook ik onderstrepen dat een democratische samenleving alles in het werk moet stellen burgers tot redelijke individuen op te voeden. Waar anders dan op school, zou dat moeten gebeuren.

2.4 Bildung als brede vorming in de lerarenopleiding

door Rob Bartels, Jeroen Onstenk⁴

Het is opmerkelijk dat een meer dan twee eeuwen oud Duits concept zich in het Nederlandse onderwijs van de 21e eeuw heeft genesteld en door een groeiend aantal mensen gezien wordt als een wenkend perspectief voor meer aandacht voor de mens in het onderwijs. Wij spreken liever van brede vorming, omdat dit begrip minder belast is met twee eeuwen geschiedenis van betekenissen en associaties. Onder Bildung, brede vorming dus, in onze tijd verstaan Van Stralen en Gude (2012, p. 19) *'het proces van innerlijke ontwikkeling op basis van een brede beschouwing van culturele en maatschappelijke verworvenheden en uitingen. Bildung is een middel om mensen te stimuleren tot een open, betrokken en nieuwsgierige houding ten opzichte van hun samenleving en cultuur'*. Het gaat om brede persoonlijke, maatschappelijke en culturele vorming, waarbij het wat ons betreft niet alleen om beschouwing en houding gaat, maar ook om kennis en om (leren) handelen en participeren. In de lerarenopleiding staat dit altijd in verband met goed leraarschap.

Brede vorming en ontwikkeling

Bildung of brede vorming wordt vaak vooral opgevat als zelfvorming, waarbij het handelen van en de relatie met opvoeders en leraren, die zelfvorming kan stimuleren en inspireren of in de weg zitten. Dohmen (2014) omschrijft Bildung als 'begeleide zelfvorming' en brengt dit in verband met de notie levenskunst. Levenskunst betekent leren omgaan met jezelf en de wereld. Het gaat om het verwerven van een persoonlijke levenshouding door na te denken over waar je staat en je wensen en mogelijkheden daarop af te stemmen. Levenskunst vereist naast reflectie en evaluatie ook (veel) oefenen (vgl. Sennett, 2008; 2012). Dat kan bestaan uit het voeren van socratische gesprekken of meditatie, maar ook uit trainen voor een sport of het leren spelen van een muziekinstrument. Oosterling (2013) spreekt van de eenheid van fysieke, sociale en mentale ontwikkeling (kortweg ECO3), en concretiseert dit in onder andere lessen

4 In 2016-2017 heeft het lectoraat een conceptueel en curriculair verkennend project uitgevoerd rond Bildung in de lerarenopleiding. Naast de conceptuele uitwerking die hier wordt gepresenteerd is ook de relatie met de vakken in het pabo-curriculum verkend (Bartels e.a., 2017).

judo, tuinieren, koken en filosofie. Het ECO3 'Doendenken' bestaat uit een drievoudige ecologie: fysieke duurzaamheid: milieu, lichaam; sociale duurzaamheid: met elkaar om leren gaan, zorg; mentale duurzaamheid: reflectief vermogen.

Mensen oefenen zich voortdurend om hun leven te veranderen en daarmee zichzelf te herscheppen (Sloterdijk, 2009). Daarbij worden mensen ondersteund, maar ook aangesproken door rituelen, technieken, oefeningen en training, samen met anderen. Deze helpen een zekere mate van beheersing, autonomie of innerlijke vrijheid te verwerven (Bieri, 2011) en stellen in staat op gezette tijden boven jezelf uit te stijgen en het onwaarschijnlijke te bereiken. Daarom moeten studenten en leerlingen in staat gesteld worden om meer dan alleen vaardigheden op te doen. Zij moeten gevormd worden voor het leven in de breedste zin van het woord. De vraag die daarbij speelt is hoe zij voorbereid worden op een zinvol en goed leven zonder dat zinvol en goed voor hen worden vastgelegd. Dohmen (2014) verwijst hierbij naar Nussbaum (2010) die het belang benadrukt van de ontwikkeling van een kritisch zelfbewustzijn en van het vermogen tot mededogen. Zo'n levenshouding komt niet vanzelf. Die vraagt brede vorming en zelfanalyse.

Brede vorming, drie thema's

Brede vorming krijgt wat ons betreft pas inhoud in relatie tot de maatschappelijke en culturele context waarin deze plaatsvindt. Het traditionele Bildungsconcept ging uit van een dominante beschaving, van een hoge en een lage cultuur. De maatschappelijke en culturele werkelijkheid van nu toont een heel ander beeld. We leven in een multiculturele samenleving die gekenmerkt wordt door (super)diversiteit. Dit brengt veel spanningen met zich mee, de tegenstellingen tussen culturele en maatschappelijke groepen lijken steeds groter te worden (Bovens, et al 2014). Terwijl we diversiteit als waarde erkennen, wordt voor de samenleving ook de vraag naar wat ons bindt steeds belangrijker. Voor een vreedzaam samenleven is interculturele dialoog een noodzakelijke voorwaarde en daarmee essentieel in de vorming van jonge mensen in deze tijd. Voor aanstaande leraren is dat nog van extra betekenis, leraren hebben een bijzondere verantwoordelijkheid in de samenleving. Zij zouden culturele en maatschappelijke diversiteit als een waarde moeten erkennen en met behoud daarvan in staat moeten zijn verbindingen tussen mensen(kinderen) tot stand te brengen. Met aandacht voor interculturele dialoog richten we ons dus nadrukkelijk op het burgerschap van onze studenten en aankomende leraren.

In het veranderde tijdsbeeld zien we ook dat begrippen als hoge en lage cultuur hun betekenis goeddeels hebben verloren. Met het loslaten van het traditionele verheffingsideaal, en het toenemende invloed van de entertainmentindustrie zijn veel kunst- en cultuuruitingen buiten het zicht van jongeren geraakt (Aloni, 2007; Ziehe, 2011). Het erkennen van diversiteit als waarde, zoals we hiervoor hebben gedaan, heeft zo ook nog een andere dimensie: het toegang geven aan jongeren tot de rijkdom en verscheidenheid van kunst- en cultuuruitingen. Het vermogen waarde te kunnen geven aan uitingen van kunst en cultuur noemen we cultureel oordeelsvermogen. Het is het tweede thema in de brede vorming van onze studenten. En ook hiervoor geldt dat een bijzondere betekenis is gelegen in het feit dat onze studenten aanstaande leraren zijn. Juist als leraar zouden zij over cultureel oordeelsvermogen moeten beschikken om dit te kunnen doorgeven aan de kinderen en jongeren waarvoor zij de verantwoordelijkheid hebben.

Ieder mens heeft altijd een verantwoordelijkheid tot wat hij/zij creëert, de gevolgen van zijn/haar handelen. De mens heeft een ethische relatie tot de gevolgen van zijn handelen (Guattari, 2000). Om deze verantwoordelijkheid te kunnen nemen moet een mens in staat zijn te reflecteren op de consequenties daarvan. Wat betekent het om te kunnen reflecteren op de consequenties van het eigen handelen? Guattari noemt dit ecosofisch denken: het in de reflectie betrekken van de implicaties van het handelen in drie ecologieën: het natuurlijk milieu, sociale relaties en het menselijk subject. Allen en alles is met allen en alles verknoot. Mijn handelen heeft consequenties voor mijzelf, voor direct betrokkenen, voor mijn directe fysieke omgeving, maar kan dat ook hebben voor anderen, in de school, in de buurt, in de wereld.

We hebben gesteld dat de maatschappelijke en culturele context waarin jongeren opgroeien leidend is voor de keuze van de kernthema's in de brede vorming van die jongeren. Als in die context één vraag is die ons indringend tegemoet treedt, is dat de vraag van de ecologie, ons natuurlijk milieu. Het voortbestaan van de mensheid wordt in hoge mate bepaald door ons vermogen op verantwoorde wijze met onze omgeving om te gaan: ecologische verantwoordelijkheid. Dat besef is hard nodig.

Daarmee hebben we drie thema's benoemd die ons inziens centraal zouden moeten staan in de brede vorming in de lerarenopleiding: interculturele dialoog, cultureel oordeelsvermogen en ecologische verantwoordelijkheid.

De verantwoordelijke leraar

Het doel van aandacht voor maatschappelijke, persoonlijke en culturele vorming binnen de pabo en lerarenopleiding is het opleiden van leraren die een bredere verantwoordelijkheid willen en kunnen nemen voor hun handelen dan nu meestal het geval is. Willen, want verantwoordelijkheid houdt – anders dan aansprakelijkheid – een zekere mate van vrijheid in het eigen handelen richting te geven. Kunnen, want verantwoordelijkheid houdt ook in het vermogen zich een voorstelling te vormen van de gevolgen en de morele aspecten van het handelen. Hierboven hebben we de reikwijdte en de focus van die verantwoordelijkheid benoemd: interculturele dialoog, cultureel oordeelsvermogen en ecologische verantwoordelijkheid. Het hierop kunnen reflecteren veronderstelt dat de (aankomende) leraar ook inzicht heeft in de relatie tussen zijn handelen en dat van anderen. Inzicht in sociale en fysieke ecosystemen en in (inter) culturele relaties zijn daarvoor onontbeerlijk. Het is belangrijk dat leraren de 'grote wereld' kunnen binnen brengen in hun klas en toegankelijk maken voor hun leerlingen. Ook dat is een verantwoordelijkheid van de leraar.

Deze bredere notie van de verantwoordelijkheid van de leraar heeft gevolgen voor de opleiding. Een lerarenopleiding zal haar studenten, aanstaande leraren, moeten opleiden vanuit een meerdimensionaal opvatten van de professionaliteit van het leraarschap (Kelchtermans, 2005). Niet alleen de technisch-instrumentele bekwaamheid van de leraar telt, maar ook de persoonlijke, morele en maatschappelijke dimensie. Dat leidt tot vakmanschap, de geleefde mix van vak-competenties, levenswijsheden en de belangeloze toewijding aan kwaliteit (Oosterling, 2009; Sennett, 2008). Met de inzet op interculturele dialoog, cultureel oordeelsvermogen, ecologische verantwoordelijkheid en aandacht voor de ethiek van de leraar draagt de opleiding er niet alleen aan bij dat de leraar een breed gevormde persoon wordt, maar ook dat hij of zij vakmanschap ontwikkelt. Brede vorming is daarom geen 'luxue' maar noodzaak, als tegenwicht tegen instrumentele professionaliteit, de eenzijdige nadruk op cognitie en kennisoverdracht in het onderwijs, en de dominantie van performativiteit (Kelchtermans, 2012).

In een opleiding wordt een activiteit snel instrumenteel, ook brede vorming loopt dat risico. Dan blijft het in zijn eigen staart. Het doel is om studenten op te leiden tot 'levenswijze' en eigenwijze vakmensen, waarbij docenten en de opleiding als instelling het rolmodel verschaffen waaraan de student zich kan vormen.

3. Pedagogisch klimaat

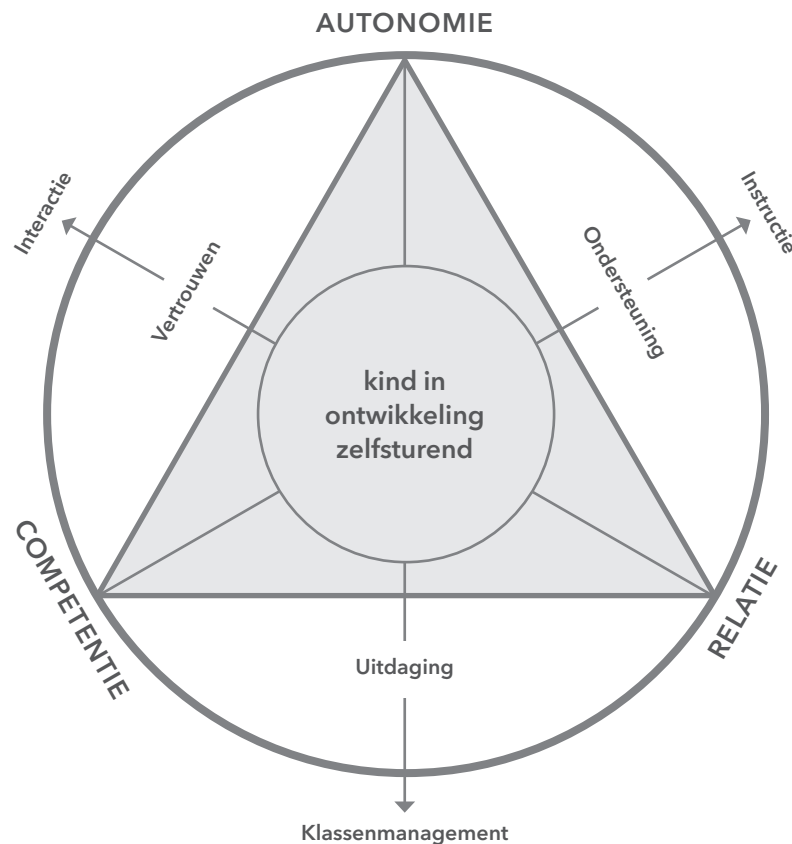
Onder pedagogisch handelen gericht op pedagogisch klimaat verstaan we het handelen van de leraar dat invloed heeft op de sfeer en de veiligheid in de groep, en op de manier waarop er in de groep met elkaar wordt omgegaan. Waar in de eerste jaren van het lectoraat onderzoek gericht was op het vormgeven van interactie in de klas (zie Onstenk, 2011), is later meer aandacht gekomen voor omgaan met verschillen, onder andere in de samenwerkingsverbanden ter versterking van de opleidingsscholen in Delft/Westland en Rotterdam (zie 7.1). In dit hoofdstuk wordt na een korte begripsverheldering een artikel gepresenteerd dat in dat kader is geschreven (3.2).

3.1 Pedagogisch klimaat: klassenmanagement en pedagogisch handelen

Soms wordt pedagogisch klimaat vooral gekoppeld aan effectief klassenmanagement. Marzano e.a. (2015) maken een nuttig onderscheid tussen twee aspecten:

- **Klassenmanagement = structuur:**
routines en regels in de klas; omgaan met ongewenst gedrag;
- **Pedagogisch handelen = cultuur:**
de relatie leraar-leerling; de mentale instelling van de leraar en de relatie met zichzelf.

Pedagogisch handelen is relationeel en intentioneel handelen waarin de docent een cruciale positie inneemt. De docent biedt vanuit zijn relatie met leerlingen toegang tot de leerstof door de kwaliteit van de dialoog en brengt hierdoor het handelen en leren van de leerling op gang (Pols, 2012). De leraar moet het vermogen hebben om te zorgen voor een bemoedigend, veilig en uitdagend pedagogisch klimaat, dat tegemoet komt aan de drie basisbehoeften van leerlingen: behoefte aan goede relaties, aan autonomie en aan competentie (Stevens, 2002) (zie figuur 3.1).



Figuur 3.1: Basisbehoeften van leerlingen (Stevens, 2002)

Deci & Ryan (2000) benoemen de drie belangrijkste psychologische basisbehoeften waaraan voldaan moet zijn voor een persoonlijke ontwikkeling en voor optimaal functioneren van kinderen en leerlingen:

Autonomie: het gevoel hebben dat je zelf wat te zeggen hebt. Het zijn de volwassenen (ouders, leerkrachten) die de leerling autonomie geven door hem serieus te nemen in de opvoeding, schoolcarrière en loopbaan-dialog, door met hem te praten, te onderhandelen en echt te overleggen. Ook in werk (stage) kan een leerling deze ervaring opdoen;

Goede relaties: een leerling ervaart goede relaties als de ouders gezond en beschikbaar zijn, als hij zich verbonden voelt met klasgenoten, leerkrachten of met collega's op het werk (stage);

Competent voelen: door ouders die trots zijn op hun kind, scholen die leerlingen op hun eigen niveau laten functioneren en competent laten zijn, en door het aanpakken van taken en opgaven op het werk (stage) kunnen leerlingen zich competent gaan voelen.

Dit zijn echter niet alleen behoeften en voorwaarden, maar ook doelen: het gaat er in het onderwijs om het vermogen van leerlingen te vergroten om relaties aan te gaan, om competent te worden en zich competent te voelen, om autonoom te worden en zich meer zelfverantwoordelijk te durven en kunnen gedragen. Het aansluiten bij de basisbehoeften wordt gerealiseerd door verschillende aspecten van het handelen van de leraar: interactie, instructie/begeleiding en klassenorganisatie. Overigens heeft ook onbewust pedagogisch handelen van de leraar invloed op het pedagogisch klimaat. Denk aan het verborgen curriculum. Zich hier bewust van worden, helpt de leraar hierbij stil te staan en er in zekere mate invloed op te hebben.

Omgaan met (super)diversiteit leerlingen en studenten

Een goed pedagogisch klimaat is direct van belang voor de pedagogische opdracht, bijvoorbeeld omdat het participatie van leerlingen in de school bevordert of leerlingen ondersteunt bij hun sociale ontwikkeling en het zelf oplossen van ruzies of onderlinge problemen. Daarbij moet rekening gehouden worden met de diversiteit in de klas. In het onderwijs zijn er veel verschillen tussen leerlingen en (docent-)studenten. Er is cognitieve diversiteit, er zijn verschillen in sociale en etnisch culturele achtergrond en er zijn tal van 'zorgleerlingen' (passend onderwijs). De heterogeniteit van het onderwijs neemt qua etniciteit en culturele verschillen tussen, maar ook binnen, groepen toe als gevolg van de komst van immigranten en vluchtelingen. In de grote steden waar Hogeschool Inholland opleidt, wordt inmiddels gesproken van superdiversiteit, een term die behalve op veel verschillen, ook duidt op het niet langer bestaan van een meerderheidsgroep (Severiens, 2014). Diversiteit neemt ook toe omdat onze samenleving het belangrijk vindt dat zoveel mogelijk kinderen aan het onderwijs deelnemen in dezelfde school. Leerlingen met verschillend gedrag en behoeften, afkomstig uit diverse gezinssituaties en sociaal-economische achtergronden worden samengevoegd. Leraren moeten met al deze verschillen (leren) omgaan. Toch geven ze vaak les alsof er geen verschillen zijn in cultuur en etniciteit, sociale achtergronden, capaciteiten, sekse, seksuele geaardheid of politieke overtuiging. Hoewel het moeilijk is met al deze verschillen rekening te houden, kan het juist ook het lesgeven boeiend maken. Verschillen kunnen ook worden gezien als een verrijking. Onderzoek op dit terrein richt zich op de kunst om met al deze verschillende leerlingen om te leren gaan.

3.2 ‘Nevelen verdampen’ Omgaan met de rijkdom van verschillen

Toerusting van leraren voor passend onderwijs⁵

door Kim Bouwmeester-de Vos⁶, Jan Halin⁷

Inleiding

De Onderwijsinspectie (2018) heeft de jaarlijkse foto van de Staat van het Onderwijs van de afgelopen 20 jaar gemonteerd tot een film en komt tot de conclusie dat de gemiddelde prestaties van leerlingen in het funderend onderwijs zijn teruggelopen. Een verrassend oordeel van de overheid gegeven de verslagen van de afgelopen 20 jaar waarin over het algemeen een positief beeld geschetst werd. De losse vinkjes van de afgelopen decennia gemonteerd leiden tot generieke conclusies: verschillen worden groter, de kansenongelijkheid loopt op en er blijken grote kwaliteitsverschillen tussen scholen te bestaan.

In 1982 sloot de dichter Ed Leeflang, oud-docent pabo, in het gedicht *Het zit met boterhanden aan mijn boeken* uit de bundel *Op Pennewips* plek het gedicht af met de strofe:

Ministers hebben mijn zorgbreedte doordacht
en telkens verder uitgemeten.
Zij scheppen en bevelen mijn veelzijdigheid
en slaan mij tot geleerde en gebedsgenezer,
zijn zelf in nevelen gehuld.

‘Zorgbreedte’, ‘Weer samen naar school’, ‘Passend onderwijs’: missives van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen maar wat extra ondersteuning, een passende plek betekent voor de leraar is niet duidelijk. Anno 2018 is de constatering van de Inspectie van het Onderwijs dat leraren handelingsverlegen zijn op het gebied van afstemming van onderwijs en handelen op de onderwijsbehoeften van leerlingen: worden de verschillen groter? Hoe handvatten te bieden voor ‘veelzijdigheid’, voor afstemming van professioneel handelen op onderwijsbehoeften

5 Geschreven in het kader van de Professionele Leer Gemeenschap ‘Omgaan met Verschillen’, onderdeel van het samenwerkingsverband Delft/Westland.

6 Kim Bouwmeester-de Vos is adjunct-directeur van Max Havelaar Kindcentrum in Delft.

7 Jan Halin is oud-docent Pabo Den Haag en oud-onderzoeker van het lectoraat PDHO.

van leerlingen voorbij de rol van ‘geleerde en gebedsgenezer’ opdat nevelen verdampen en de kansenongelijkheid vermindert?

In deze bijdrage wordt een korte schets gepresenteerd van een Integraal Ontwikkelingsmodel voor afstemming, een handreiking voor het primair onderwijs en wel vanaf de pabo tot en met vakbekwaam (na zeven jaar werken).

Dit artikel is een samenvatting van een theoretische verkenning naar de complexiteit van het concept ‘afstemming’ in de onderwijspraktijk en is tot stand gekomen in een samenwerking tussen de lerarenopleiding pabo van Hogeschool Inholland locatie Den Haag en opleidingscholen van SCO Delft e.o. en PCPO Westland. In het project Versterking Samenwerking tussen Lerarenopleidingen en Scholen (2015-2017) wordt in professionele leergemeenschappen (PLG’s) samengewerkt op meerdere thema’s. Onderhavig artikel is geschreven als onderdeel van het projectplan van het thema Omgaan met verschillen – opbrengstgericht werken. De integrale versie van het artikel is te lezen en te downloaden op samenleren.leernetwerkeducatie.nl/node/19

Hoe ga ik om met al die verschillen?

Afstemming nog niet vanzelfsprekend

Het is een veel gehoorde verzuchting onder leraren: hoe ga ik om met al die verschillen in mijn klas? Geef maar eens les aan een groep van 25 leerlingen die verschillen in biologische kenmerken en cultuur, verschillen op het vlak van persoonlijke ontwikkeling en verschillen op het vlak van handelen en spreken.

Leerlingen zijn meer gemotiveerd en betrokken wanneer de lessen goed aansluiten bij hun ontwikkeling en interesses (Inspectie, 2014; Van der Grift, 2010). Dit klinkt vanzelfsprekend, maar is dat het wel?

Slechts de helft van de leraren in het basisonderwijs (40-60%) en maar een kwart tot een derde differentieert in het voortgezet onderwijs, mbo en speciaal onderwijs (25-33%) (Inspectie, 2014). Dit blijkt dus niet zo vanzelfsprekend te zijn. Het belang om het onderwijs af te stemmen op de verschillen in onderwijsbehoeften wordt nog niet altijd ingezien en leraren geven aan hieraan te weinig toe te komen vanwege de werkdruk of een gebrek aan faciliteiten. Ook zijn leraren vaak handelingsverlegen om het onderwijs af te stemmen op de onderwijsbehoeften. Leraren die zich willen bekwamen zien niet hoe ze dat kunnen doen. Ook zijn niet alle leraren tijdens hun lerarenopleiding voldoende voorbereid op differentiatie

(Inspectie, 2014; 2018). Hier is dus nog winst te behalen, want met de invoering van Passend Onderwijs (2014) en de toename in diversiteit tussen leerlingen (Severiens, 2014) wordt het om kunnen gaan met verschillen tussen leerlingen belangrijker. Dit roept vragen op over (1) de complexiteit van afstemming in de onderwijspraktijk, (2) hoe afstemming gerealiseerd kan worden en (3) hoe leraren zich kunnen bekwamen in het omgaan met verschillen. Als afstemming zo complex is en nodig is voor een succesvolle invoering van Passend Onderwijs, (4) wat mogen we dan van wie verwachten; welke rol heeft de leraar, de lerarenopleiding, de coach/intern begeleider en de schoolleider daarin?

Afstemming: een complexe interventie

De Inspectie maakt onderscheid in drie soorten vaardigheden: 'Differentiatievaardigheden' of 'Complexe vaardigheden', 'Algemeen didactische vaardigheden' of 'Basisvaardigheden' en ten slotte 'Pedagogische vaardigheden'. Het adequaat kunnen afstemmen wordt door de Onderwijsinspectie een van de 'Complexe vaardigheden' of 'Differentiatievaardigheden' genoemd. Deze vaardigheden vormen dan 'een middel om zowel de sterk presterende als de zwak presterende leerling tot zijn recht te laten komen' (Inspectie, 2014). Leraren passen complexe of differentiatievaardigheden toe wanneer zij 'aanbod, instructie, verwerking en onderwijstijd afstemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen en daarbij planmatig handelen om de gestelde doelen te realiseren'.

Ook Van de Grift en Van der Wal (2010) maken een duidelijk onderscheid in eenvoudige en complexe interventies. Het omgaan met verschillen is een complexe interventie. Het observatie-instrument dat zij hebben ontwikkeld is een maatverdeling voor pedagogisch-didactisch handelen van leraren en rangschikt 24 interventies oplopend in moeilijkheid, waarvan het onderwijs afstemmen op de verschillen tussen leerlingen een van de moeilijkste interventies is om te realiseren naast het aanleren van leerstrategieën (metacognitieve vaardigheden) (Van der Grift, 2010). Zij hebben in de interventies een hiërarchie ontdekt die in meerdere landen is gevonden. De hiërarchie loopt van (1) het creëren van een veilig en stimulerend onderwijsleerklimaat, naar (2) een efficiënt klassenmanagement, naar (3) een duidelijk gestructureerde instructie, naar (4) het geven van een intensieve les die leerlingen activeert, naar (5) het afstemmen van het onderwijs (instructie en verwerking) op verschillen tussen leerlingen en naar (6) het aanleren van leerstrategieën; leerlingen leren hoe ze iets moeten leren (meta-cognitieve vaardigheden aanleren). Uit het onderzoek blijkt dat de leraar die de complexere interventies 'afstemming' realiseert, ook de minder complexe interventies op goede wijze realiseert. Zo blijken zij een beter onderwijsleerklimaat te

realiseren, beter uit te leggen en meer interactieve lessen te geven. Het met succes uit kunnen voeren van eenvoudigere interventies, zoals een goed klassenmanagement, een veilig onderwijsleerklimaat en helder uitleggen lijken daarmee voorwaardelijk te zijn aan het realiseren van complexere interventies zoals het interactiever maken van de lessen en het omgaan met verschillen tussen leerlingen. Leraren die op een hoger interventieniveau werken, blijken hun leerlingen dan ook beter bij de les te houden en betere resultaten te bereiken. Deze hiërarchie betekent ook dat het observatie-instrument wat Van de Grift en Van der Wal hebben ontwikkeld een krachtig observatie-instrument is, waarmee niet alleen het handelingsrepertoire van de leraar is af te lezen, maar ook inzicht wordt gegeven in de zone van de naaste ontwikkeling van de geobserveerde leraar. Dit instrument is met andere woorden heel goed te gebruiken als ontwikkelingsmodel in de professionalisering van leraren, wanneer leraren zich stapsgewijs bekwamen in het omgaan met rijkdom van verschillen.

Ontwikkelingsfasen: afstemming een bekwaamheid

De nieuwe CAO PO (2014) maakt een onderscheid tussen startbekwame leraren (werkend van 0 tot 3 jaar), basisbekwame leraren (werkend vanaf vier tot zes jaar) en vakbekwame leraren (na zeven jaar werken). Het observatie-instrument van Van de Grift en Van der Wal en de door de Inspectie gehanteerde indeling in pedagogische, didactische en complexe of differentiatievaardigheden kan goed gebruikt worden om te komen tot een indeling van gedragstermen en deze te koppelen aan een bepaalde ontwikkelingsfase.

De vraag is wat je van welke leraar kan verwachten. Van startbekwame leraren wordt verwacht dat zij de leerlingen bij de les weten te betrekken, een duidelijke gestructureerde instructie geven en in staat zijn om een veilig en stimulerend onderwijsleerklimaat te creëren, waarbij de les zich kenmerkt door efficiënt klassenmanagement: structuur, orde en duidelijkheid. De basisbekwame leerkracht voldoet aan de startbekwame criteria en is in toenemende mate in staat de leerlingen actief bij de les te betrekken en laat leerlingen actief meedoen aan de les, waardoor er sprake is van echte interactie. De vakbekwame leraar geeft zowel de individuele leerling, als de groep de gerichte aandacht en begeleiding en weet gericht in te spelen op diens behoeften en mogelijkheden (afstemming) en geeft leerlingen inzicht in hoe ze leren door o.a. het aanleren van leerstrategieën. Daarnaast heeft de vakbekwame leraar een voorbeeldfunctie in de school en een nadrukkelijke rol in het team (Onderwijscoöperatie, 2014; Van der Grift e.a., 2011). Het duurt nu eenmaal een aantal jaar voordat een leraar een goed overzicht heeft van de leerlijnen om het niveau van de leerlingen goed in te schatten en hier op in te kunnen spelen. Daarom kan pas van

een vakbekwame leerkracht worden verondersteld bekwaam te zijn in het omgaan met verschillen tussen leerlingen door het onderwijs af te stemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen.

Conclusie: Vervolg

Het ontwikkelingsmodel is zowel geschikt voor professionalisering van leraren (coaching en ondersteuning), als voor de gesprekkencyclus waarin de doorgemaakte ontwikkeling van leraren wordt beoordeeld. Het geeft naast het handelingsrepertoire van de geobserveerde leraar ook inzicht in de zone van naaste ontwikkeling van de geobserveerde leraar.

De Onderwijsraad (2018) bepleit in een recent advies voor een krachtige rol voor de schoolleider. Dit ontwikkelingsmodel biedt de schoolleider een handreiking om via coachend leiderschap te sturen op verhoging van de kwaliteit van het primaire proces. De schoolleider kan dit model integreren in de gesprekkencyclus en gerichte afspraken maken met de leraar in een persoonlijk ontwikkelingsplan rondom de professionalisering. Met de komst van de nieuwe CAO PO (2014) wordt namelijk van de schoolleider verwacht ook te differentiëren en leraren in te delen in deze ontwikkelings- of bekwaamheidsfasen (start-, basis-, en vakbekwaam) en leraren hier in te beoordelen. Hierdoor ontstaat een integrale aanpak en samenhang in de ondersteuning van professionalisering van leraren.

Een duidelijk beschreven eenduidig ontwikkelingsmodel is niet voldoende. Het beste resultaat wordt bereikt wanneer het ontwikkelingsmodel zodanig wordt geïntegreerd in zowel lerarenopleiding als onderwijspraktijk dat er een samenhang in de structurele ondersteuning kan worden geboden. Hiervoor is het nodig dat zowel de leraar, de lerarenopleiding, de coach (intern begeleider), de beoordelaar (de schoolleider) een eenduidig model gebruikt. Op deze wijze ontstaat er samenhang en afstemming tussen lerarenopleiding en de onderwijspraktijk, maar ook intern in de schoolorganisatie. De schoolleider heeft een belangrijke proactieve rol in het gebruik van het ontwikkelingsmodel. Voordat het ontwikkelingsmodel eenduidig gebruikt kan worden in de schoolorganisatie zal er intern eerst afstemming moeten plaatsvinden om op eenduidige manier te observeren. Afstemming in de klas begint dus eerst bij afstemming in de organisatie en het management.

Kansenongelijkheid neemt af, goed onderwijs benut de rijkdom van verschillen door afstemming op onderwijsbehoeften dan 'verdampen nevelen'. Het implementeren van het Integraal Ontwikkelingsmodel voor afstemming biedt daartoe een effectieve handreiking.

4. Pedagogisch handelen doe je niet alleen

Onderwijzen en opvoeden en dus ook pedagogisch handelen doe je niet alleen. In het lectoraat is dat regelmatig aan de orde gekomen, met name in twee thema's: educatief partnerschap met ouders (4.1) en brede school (4.2) respectievelijk Integraal Kind Centrum (IKC) (4.3).

Voor alle leraren geldt dat ze, om effectief geïntegreerd pedagogisch te kunnen handelen, moeten kunnen samenwerken, zowel met hun collega's als met ouders, buurt en instellingen. Daarom is het jammer dat samenwerken in de nieuwe bekwaamheidseisen (Onderwijscoöperatie 2014) niet meer is benoemd als specifieke bekwaamheid, maar is ondergebracht bij de generieke 'brede professionele basis'.

Leraren kunnen en moeten samenwerken en communiceren met ouders. Goed presterende scholen hebben een sterk partnerschap met de families van hun leerlingen en de gemeenschap. Duidelijk is dat succesvolle interventies vragen om maatwerk en gerichte en gedetailleerde begeleiding van ouders (Lusse, 2013). Ouders zien als partners is een ander perspectief dan ouders zien als 'rapportontvanger' of 'aanspreekpunt bij problemen'. Het is belangrijk dat aankomende leraren dit perspectief ontwikkelen en vaardigheden leren om een volwaardige gesprekspartner van de ouders te worden. Dat vraagt om communicatieve vaardigheden, om het leren omgaan met wensen van ouders en om het leren spreken over de wensen van school met de ouders. Voor studenten en beginnende leerkrachten kan deze ontwikkeling soms moeilijk zijn. Ook veel ervaren leraren blijken overigens moeite te hebben om ouders als partners te zien (Lusse, 2015). Een reden te meer om daar in de opleiding aandacht aan te besteden.

Naast ouders is samenwerking met andere pedagogische professionals een terugkerend thema in het onderzoek van het lectoraat geweest. Er is bijvoorbeeld onderzoek gedaan naar het functioneren van zorgteams op scholen (Swart, 2008). De versterking van het pedagogisch aanbod (pedagogische opdracht) van de school speelt ook een rol. De kans wordt steeds groter dat een leerkracht gaat werken op een brede school dan wel IKC. In brede scholen wordt onderwijs gecombineerd met bijvoorbeeld opvang, zorg, welzijn, sport en cultuur. Een brede school kan het middelpunt zijn in een netwerk van voorzieningen voor kinderen, jongeren in gezinnen in de buurt. Brede scholen en IKC worden ook gezien als een goede manier om kinderen een stimulerende en uitdagende leeromgeving te bieden.

In dit hoofdstuk komt een onderzoeks- en ontwikkelingsproject met betrekking tot educatief partnerschap en twee onderzoeken naar leerkrachtvaardigheden in de brede school respectievelijk IKC aan de orde.

4.1 Educatief partnerschap met ouders

door Jeroen Onstenk, PLG Educatief Partnerschap
Delft/Westland⁸

De Professionele Leergemeenschap (PLG) Partnerschap School & Ouders maakte deel uit van het samenwerkingsproject Samen Leren in Delft/Westland (zie 7.1). De uitwerking van het thema vond plaats binnen een bovenschoolse PLG, waarin scholen en pabo Inholland samenwerken. Hoofddoel van de PLG was het gezamenlijk ontwikkelen van een aanpak om op diverse manieren partnerschap tussen school en ouders gestalte te geven. De PLG heeft op basis van theoretische verdieping en onderzoekresultaten een visie uitgewerkt en er is nagegaan waar en wat er beter kan en waar kansen liggen op het gebied van partnerschap ouders en school. Daarbij richtte de PLG zich toenemend op inzicht in de manier waarop de samenwerking tussen school en ouders de ontwikkeling van het kind kan stimuleren. En op het creëren van draagvlak bij zowel school (team) als ouders (rekening houdend met de context van de organisatie en bijbehorende communicatielijnen), om zodoende interventies omtrent ouderbetrokkenheid te implementeren en te continueren. En ten derde op het aanpassen van het curriculum van pabostudenten, zoals het opstellen van een competentieprofiel waarin vaardigheden, kennis en competenties beschreven worden die nodig zijn om op adequate wijze met ouders in gesprek te gaan, alsmede de ontwikkeling van leerwerktaken Educatief partnerschap.

Visie

De opvoeding thuis is van wezenlijk belang voor de kansen van leerlingen op school, omdat die de individuele ontwikkeling van de leerling steeds meer centraal zet. Een goede afstemming tussen ouders en school wordt dan belangrijk. Ouderbetrokkenheid kan voor scholen werken als een soort vliegwiél. Wanneer ouders betrokken zijn bij school komt dat vaak de ontwikkeling van de leerling al ten goede. Ouders de school in krijgen, zodat ze meer meekrijgen van de ontwikkeling van hun kind(eren) is de eerste winst. Wanneer de school het voor elkaar krijgt dat ouders ook aan hun eigen ontwikkeling gaan werken, is de winst nog groter (Bekker e.a., 2009). Omgekeerd is het belangrijk dat de school en de leraar inzicht

krijgen in de ouders als pedagogische bron. Een school en de leraar zal hiervoor nieuwe en intensieve oudercontacten moeten aangaan.

Ondanks het feit dat ouderbetrokkenheid al enige tijd een actueel onderwerp is, krijgen communicatie en samenwerking met ouders niet veel aandacht in de lerarenopleidingen. Ten onrechte, want voor een effectief educatief partnerschap is de rol van de leraar essentieel. Leraren krijgen te maken met 'nieuwe' typen gezinnen en worden door ouders steeds meer beschouwd als probleemoplossers, partners, medeopvoeders en verzorgers (Smit & Driessen, 2002). Opvoeden van leerlingen in de betekenis van het voorbereiden op de wereld van vandaag en morgen, kan worden gezien als een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid van ouders en leraren. Maar dit wordt niet door alle leraren en ouders zo gezien. Leraren klagen veel over ouders, vooral over hun opvoedkundige strategieën en pedagogische kwaliteiten, over hun gebrek aan steun aan schoolactiviteiten, en meer recent, over hun agressieve opstelling. Aan de andere kant klagen ouders vaak over de manier waarop zij door de school worden behandeld. Ouders vinden vaak dat leraren onvoldoende aandacht hebben voor problemen of er te weinig aan doen, hebben het gevoel dat ze afhankelijk zijn van de goodwill van een bepaalde leraar, vinden dat ze slecht worden geïnformeerd over problemen of voelen zich niet serieus genomen bij een verschil in inzicht over opvoeding of onderwijs (Smit, Driessen & Doesborgh, 2005). Beide partijen klagen nogal eens over gebrek aan respect van de andere partij. Volgens Hooge en Oostdam (2012) houden leraren ouders graag op gepaste afstand.

Hoewel uiteindelijk ouders eindverantwoordelijk zijn voor de opvoeding van hun kind, zijn zij daar niet altijd toe in staat. Vooral in achterstands- of probleemsituaties is het niet vreemd dat ouders daarbij ondersteuning krijgen van of via de school. Naast de maatschappelijk werker is dan ook de leraar daarbij betrokken: als opvoeder, organisator, onderhouder van externe relaties, partner in educatie en opvoeding van ouders, en lid van het schoolteam. Leraren noemen vaak ouders en maatschappij als oorzaken van gedragsproblemen van leerlingen. In de praktijk blijken zij echter ook zelf moeite te hebben om met probleemleerlingen om te gaan en ze op de juiste wijze te begeleiden. Leraren voelen zich zekerder over hun didactische en pedagogische taak in de klas dan over wat zij zien als 'randopdrachten' (Ryckaert, 2005). Voor bijvoorbeeld het omgaan met emoties van ouders, het aannemen van een erkennende houding zonder meningsverschillen uit de weg te gaan of het voeren van een constructief gesprek, heeft een leraar andere competenties nodig dan die voor het overdragen van kennis.

8 Leden: Marianne Wijshake-Laarberg, Gert-Jan Vinke, Wendelien Plomp, Theo Molendijk, Coby van Duijvenboden, Ilse Hoving.

Huidige praktijk – stand van zaken binnen de scholen

Na enkele bijeenkomsten van de PLG waarbij vooral ervaringen zijn uitgewisseld, is er onderzoek gedaan naar wat binnen de scholen van het samenwerkingsverband gebeurt op het terrein van ouderbetrokkenheid, of zoals het intussen geherdefinieerd was: Partnerschap School & Ouders. Uit de inventarisatie bleek dat er heel veel gebeurt, alle scholen doen wel iets. Het thema leeft op de scholen. Opvallend is dat er heel wisselend wordt gewerkt en het lang niet overal structureel is ingebed in het schoolbeleid. Er is gevraagd directeuren gevraagd naar wat als eerste opkwam bij de gedachte aan partnerschap tussen school en ouders. Daarbij bleek dat scholen op verschillende dingen accent leggen. Bijna alle scholen doen de 'standaarddingen', zoals OR, MR en thema-avonden en natuurlijk 10-minuten gesprekken. Maatschappelijke activiteiten zijn iets schaarser, maar wel duidelijk aanwezig. Er zijn scholen die vooral gericht zijn op informatievoorziening. En er zijn scholen die meer in dialoog gaan en ouders laten meepraten. Maar vaak lijkt er geen duidelijke visie achter activiteiten die worden ontplooid.

Een van de leden van de PLG had in een masterthesis (Plomp, 2014) een analyse gemaakt van (inter)nationale kennis op het gebied van ouderbetrokkenheid. Er is gezocht naar de definitie van ouderbetrokkenheid. Hierbij is ingegaan op de verschillen tussen de begrippen ouderparticipatie, ouderbetrokkenheid en educatief partnerschap. Vervolgens is ingegaan op de rol van de Nederlandse overheid betreffende de implementatie van ouderbetrokkenheid. Daarna verschoof de focus naar het belang van een goede samenwerking tussen school en ouders. Hoe groot is het belang van deze samenwerking nu werkelijk? Wat maakt dat ouderbetrokkenheid positief bijdraagt aan de schoolse ontwikkeling van kinderen (empirische onderbouwing) of wat juist niet? Wat zijn belemmerende en stimulerende beweegredenen voor school en ouders om succesvol te kunnen deelnemen aan ouderbetrokkenheid? En wat zijn de effecten van educatief partnerschap op het lerende kind? Ten slotte werden kenmerken beschreven van interventies die bijdragen aan het bevorderen van ouderbetrokkenheid. Er is bij de start van dit onderzoek van uitgegaan dat er gezocht moest worden naar een uniform beleid dat toepasbaar was op alle ouders en alle scholen. Uit de literatuur bleek dat dit niet werkt. Er is niet één manier om ouderbetrokkenheid te stimuleren. Wat wél werkt, is in sterke mate afhankelijk van de school, de ouders, de context, de omgeving en de leerlingen. Het onderzoek in de betreffende school leverde inzicht op in de visie, kennis, meningen en geprefereerde werkwijzen van de ouders en het team van de onderzochte school op het gebied van ouderbetrokkenheid. Op basis van deze informatie is een ontwerp gemaakt van een

concept-beleid ouderbetrokkenheid en kennis over hoe dat beleid op de school zou kunnen functioneren en in hoeverre het al functioneert.

Ontwikkelingsgerichte vragen

Uiteindelijk werd de hoofdvraag voor de tweede fase van de PLG: Hoe kan een leerkracht zo goed mogelijk samenwerken en afstemmen met ouders ten behoeve van een optimale ontwikkeling van het kind in de klas? Onderliggende vragen daarbij betreffen hoe en op welke manier ouders een bijdrage kunnen leveren aan de educatieve omgeving. Welke verwachtingen mogen leerkrachten hebben van ouders, wat is reëel als het gaat om de betrokkenheid thuis en het ondersteunen van de ontwikkeling van het kind door leergerichte activiteiten? En wat kunnen ouders bijdragen aan de educatieve omgeving op school? Welke rol kunnen ouders spelen als het gaat om differentiatie en opbrengstgericht werken? Hoe kan de leerkracht de leeromgeving op school verrijken met behulp van thuis geleerde zaken?

Vervolgens ging het om de vraag welke stappen een leerkracht (en de school) kan zetten om de samenwerking met ouders tot een succes te maken. Welke informatie heeft een leerkracht nodig van ouders om het kind beter te kennen? Op welke manier houden leerkrachten rekening met de diversiteit en achtergronden van ouders en leerlingen?

Ook werden instrumenten ontwikkeld ter versterking van het curriculum aan de hand van de vraag op welke wijze studenten en startende leerkrachten op een goede manier kunnen worden toegerust.

In de visie van de PLG zijn onderwijs en opvoeding onlosmakelijk met elkaar verbonden. Ouders en school dragen hier samen de verantwoordelijkheid voor. Voor een school is het belangrijk om vooraf te bepalen hoe een samenwerking met ouders eruit moet komen te zien. Ouderbetrokkenheid kent namelijk vele vormen en er zijn nogal wat verschillende typen ouders waar rekening mee gehouden moet worden. Daarnaast bestaan er belangrijke verschillen tussen ouderbetrokkenheid, ouderparticipatie en educatief partnerschap. De theoretische verkenning richt zich na het duiden van de verschillen vooral op het begrip educatief partnerschap. De reden hiervoor is dat educatief partnerschap zich richt op een wederzijdse verantwoordelijkheid van school en ouders met als doel de leeropbrengsten, motivatie en ontwikkeling van het kind te bevorderen. Ook de overheid onderschrijft het belang van betrokken ouders bij de school. De Onderwijsraad (2010) noemt een aantal redenen waarom school en ouders een partnerschap aan zouden moeten gaan. Het gaat om de volgende vier partnerschapsmotieven: het pragmatisch motief het pedagogisch motief, het onderwijspsychologisch

motief, en het maatschappelijk motief. Om het belang van educatief partnerschap te onderbouwen en de achterliggende motivatie te verwoorden, worden deze motieven in deze theoretische verkenning aangehaald. Verder wordt in de theoretische verkenning uiteen gezet welke positieve- en eventueel negatieve effecten educatief partnerschap heeft op de leeropbrengsten, motivatie en ontwikkeling van kinderen.

Effectieve inzet op ouderbetrokkenheid vraagt om partnerschap met ouders en integratie van ouderbetrokkenheid in het schoolbeleid. Dit vereist van scholen dat zij een verwelkomend klimaat weten te creëren en een positief contact met ouders aan kunnen gaan en daarbij bovendien helder zijn in de verwachtingen naar ouders. Niet alleen ouders, maar ook leraren en andere medewerkers in de school zullen toegerust moeten worden om een dergelijk partnerschap aan te gaan. Dit betekent dat een beleid omtrent ouderbetrokkenheid de volgende kenmerken moet hebben. Het bevorderen van ouderbetrokkenheid in zijn geheel gaat de hele schoolgemeenschap aan en moet daarom worden uitgewerkt in een multidimensionaal plan als onderdeel van het schoolontwikkelingsplan.

Versterking pabo curriculum Hogeschool Inholland

Er is vanuit de PLG verkend hoe dit in het Inholland pabo curriculum is opgenomen en hoe studenten in de stage kennismaken met partnerschap. Ouderbetrokkenheid zit op allerlei manieren in het pabo curriculum, maar vaak oppervlakkig en er ontbreekt een rode lijn. In het curriculum wordt op diverse plekken en manieren aandacht besteed aan educatief partnerschap, maar niet structureel, niet praktisch (bijvoorbeeld gesprekstraining) en ook nauwelijks vanuit het perspectief van educatief partnerschap.

Uit een klein onderzoek naar de houding en bewustzijn bij pabo-docenten ten aanzien van Partnerschap Ouders & School middels een door de PLG aangepaste vragenlijst (Vloeberghs et. al., 2015) blijkt dat pabo-docenten op Inholland-locatie Den Haag sterk verschillen in wat zij verstaan onder ouderbetrokkenheid, de mate waarin zij het belangrijk vinden voor aankomende leerkrachten en in de manier waarop zij in hun onderwijs aandacht besteden aan educatief partnerschap. Er was weinig respons, mede omdat docenten aangeven dit thema vooral als iets voor de sectie Pedagogiek te zien. Daarmee lijkt er weinig besef van de waarde van samenwerken met ouders voor het versterken van de onderwijsresultaten en het bereiken van onderwijsdoelen. De mate waarin studenten in de stagescholen gelegenheid krijgen zich te verdiepen in educatief partnerschap varieert eveneens sterk. Niet alleen verschillen de scholen, maar er is ook verschil in de mate waarin de student toegang krijgt.

De algemene conclusie is dat pabo-docenten en studenten nog meer en op een positievere manier er vanuit moeten gaan dat ouders een gegeven zijn en dat een goed partnerschap tussen school en ouders de ontwikkeling van de kinderen positief beïnvloedt. Docenten kunnen hier in het onderwijs explicieter in zijn en dienen zelf een goede grondhouding aan te nemen. Op de praktijkscholen is het belangrijk dat studenten in de gelegenheid moeten zijn om te oefenen en ervaring op te doen. Dit betekent dat het goed zou zijn als studenten al vanaf het eerste jaar het contact met ouders aangaan, gesprekken bijwonen en voeren, zich verdiepen in de diversiteit van de ouders en leren om met ouders af te stemmen zodat er een goed partnerschap ontstaat. De open houding van de praktijkdocenten en het beleid van de praktijkscholen zijn hierin natuurlijk ook bepalend. Binnen de pabo-curriculum discussie heeft de PLG effect gehad en de mensen bewust gemaakt van het belang van het onderwerp.

Naar voren komt dat het bijwonen, laat staan het voeren van oudergesprekken door studenten, relatief weinig voorkomt. De kwaliteit van oudergesprekken is belangrijk, het bijwonen is leerzaam voor een student. Aanbevelingen en een werkkader voor pabo-docenten zijn gericht op gemeenschappelijke visie betreffende de versterking van Partnerschap Ouders & School in het curriculum, met als doel dat het thema beter wordt verspreid over de vakken en niet alleen binnen de pedagogische leerlijn aan bod komt.

Docenten van de pabo, schoolopleiders en praktijkbegeleiders werken samen aan een verbetering van de grondhouding bij studenten naar ouders toe. Grondhouding bij studenten creëren in het kader van samenwerken met ouders vanaf de start van de opleiding. De PLG organiseert een praktijkdag voor derdejaars studenten op één of twee van de deelnemende scholen binnen de PLG. Op deze praktijkdag worden aanstaande leerkrachten in staat gesteld om te oefenen in het afstemmen op ouders bij het voeren van gesprekken (eventueel vanuit eigen praktijkvoorbeelden). Ook worden door de scholen trainingsdagen georganiseerd op de pabo waarbij 'echte' ouders participeren in een rollenspel. Het thema samenwerking met ouders komt in het nieuwe curriculum, dat vanaf het studiejaar 2017-2018 wordt doorgevoerd binnen alle fasen van de opleiding, aan de orde in leerwerktaken binnen de leerlijn 'Samenwerken met ouders en externen'. De leerwerktaken zijn ontwikkeltaken binnen de praktijk voor studenten. Thema's van deze leerwerktaken zijn: Contacten tussen school en ouders (jaar 2), Het voeren van oudergesprekken (jaar 3), Taalondersteuning thuis (jaar 3) en Het voeren van moeilijke oudergesprekken (jaar 4). In de leerwerktaken (LWT) wordt aandacht besteed aan de manier waarop de praktijkschool communiceert met de ouders,

de wijze waarop zij ouders informeert over en betreft bij het onderwijs van hun kind en op welke manier zij rekening houdt met de achtergrondsituatie van leerlingen. Het (leren) inspelen als leerkracht op het referentiekader van het kind is hier een belangrijk element. De praktijkbegeleider gaat hierbij een faciliterende en beoordelende rol spelen voor de student.

Op de opleiding worden de LWT benut voor verkenning in de praktijk en in praktijktrainingen door docenten of leerkrachten uit de praktijkscholen. Hierin worden vormen van samenwerking tussen school en ouders centraal gesteld en geoefend. Studenten gaan zich realiseren dat leerkrachten allerlei gesprekken met ouders voeren waarin vaak belangrijke informatie over het kind wordt uitgewisseld. Meestal is zo'n gesprek gepland, maar ook ongeplande oudergesprekken komen regelmatig voor. Ieder soort gesprek heeft eigen aandachtspunten, kenmerken en een eigen doel. Daarnaast zijn er algemene aspecten te noemen die bij elk gesprek aan de orde zijn: zo hebben gesprekken een vaste opbouw en is de houding van de leerkracht bij alle gesprekken van groot belang. Het voeren van een gesprek met ouders is niet altijd even gemakkelijk en het is belangrijk om veel verschillende oudergesprekken te observeren op de praktijkschool, zelf een gesprek goed en vaak te oefenen en de theorie over het voeren van gesprekken goed door te nemen. In het kader van de LWT observeert de student ten minste drie verschillende gesprekken tussen de praktijkbegeleider en een ouder(s): twee voortgangsgesprekken en een ander soort oudergesprek. De student oefent zelf met het voeren van verschillende oudergesprekken waaronder ook lastige gesprekken.

De LWT resulteert, naast beter afgestemde leerwerktaken, in geconcretiseerde activiteiten voor studenten (onder andere derde- en vierdejaarsstudenten inzetten tijdens werkdag over het thema voor en met ouders, trainingen tijdens de practicumdag over ouderbetrokkenheid en concrete tools/instrumenten die scholen kunnen gaan gebruiken).

Versterking beleid in de scholen

In 2015 verscheen de brochure *Partnerschap School & Ouders. Samen sterk*. Hierin presenteerde de PLG haar visie, en naast in het kort de theorie, ook concrete voorbeelden van zes vormen van partnerschap school-ouders. Er worden ook beleidsaanbevelingen richting school en opleiding gedaan. Deze brochure is breed verspreid binnen de scholen en heeft geleid tot discussie en initiatieven onder directeurs, leerkrachten en schoolbegeleiders. Zo zijn bepaalde voorbeelden door een aantal scholen overgenomen. Met name is men meer aandacht gaan besteden aan startgesprekken met ouders.

Op een van de PLG-scholen heeft men enkele jaren geleden de traditionele informatieavond vervangen door startgesprekken met ouders. De informatie wordt aan het begin van het schooljaar meegegeven op papier in een informatieboekje per leerjaar. Het gesprek is bedoeld om kennis te maken met de nieuwe ouders. Dit blijkt een goede investering in de samenwerking met ouders. Doel van het gesprek is om in goede harmonie met ouders af te stemmen over het kind. Onderwerpen die aan bod komen zijn bijvoorbeeld: onderwijsbehoeften en talenten van het kind, het welbevinden, hulp op school en thuis. We zijn nu een aantal jaar verder. Vrijwel alle scholen in de PLG hebben het principe van de startgesprekken overgenomen en oordelen positief over de effecten. Leerkrachten ervaren dat de gesprekken met ouders 'open' gesprekken zijn. De relatie tussen school en ouders is verbeterd, de drempel om elkaar aan te spreken wordt hiermee ook verlaagd. Al met al een positieve ontwikkeling waar de leerlingen zich goed bij voelen.

Populair op meerdere scholen is ook geworden het ouder-vertelgesprek (het zogenaamde 3-2-1-je). Een van de PLG scholen heeft deze vorm ingezet om het gesprek van leerkracht en ouders over het kind rijker en persoonlijker te maken. Tijdens zo'n gesprek kan de ouder de leerkracht(en) wat meer vertellen over haar kijk op haar kind en de verwachtingen aan de hand van drie vragen, op de antwoorden waarvan de leerkracht doorvraagt en op die manier ook veel over het kind te weten komt.

3. woorden die uw kind het best omschrijven;
2. dingen die we als leerkrachten moeten weten over uw kind;
1. verwachting die u heeft voor uw kind dit schooljaar.

Thuis kan de ouder de antwoorden op bovenstaande vragen voorbereiden. De 3,2,1-gesprekken zorgen ervoor dat ouders en leerkrachten aan het begin van het schooljaar zoveel mogelijk hetzelfde beeld hebben van het kind, de leerling. Verwachtingspatronen zijn op elkaar afgestemd en leerkrachten hebben er zo ook met hun leerlingen over gesproken. De gesprekken leverden vooral veel onderling begrip op met heldere verwachtingen/ doelen waaraan gewerkt zal worden. De eerste keer dat de school het ouder-vertelgesprek gebruikte, ging er een golf van enthousiasme door de school. Ouders kwamen na het gesprek langs om te vertellen hoe geslaagd ze deze manier vonden. In tien minuten heb je als leerkracht met zes woorden een intensieve eerste kennismaking met een kind uit je groep. De meeste leerkrachten vonden het bijzonder: zoveel bespreken in zo'n korte tijd. Het volgend jaar is men een stap verder gegaan en zijn de kinderen uit de bovenbouw er ook bij betrokken door hen zelf antwoord te laten geven op de vragen: 3 woorden die goed bij jou passen; 2 dingen die je graag aan de juffen wilt vertellen.

Wat zouden wij over jou moeten weten? 1 ding over dit schooljaar. Wat hoop je? Wat is je doel? Ook zij vonden het verhelderend en leuk; “O dus daar hebben jullie het over”. Een mooie manier om het jaar te beginnen!

Verdere samenwerking

Er wordt door de PLG-leden structureel aandacht gevraagd voor Partnerschap School & Ouders op vergaderingen DB, IB-platform en schoolopleiders-overleg. De PLG-leden delen en agenderen de opbrengsten en thema's van de PLG tijdens bouwvergaderingen, beleidsvergaderingen en teamvergaderingen. Hierdoor verkrijgen sleutelfiguren binnen de organisatie beter inzicht in wat er gedaan wordt op diverse scholen en welke activiteiten goed werken. Ten behoeve van borging van het Partnerschap wordt in verschillende vergaderingen (IB-netwerk, directeuren beraad, overleg met curriculumcommissie, schoolopleiders) minimaal één keer per jaar Partnerschap School & Ouders geagendeerd. PLG-leden zetten zich in om collega's mee te nemen in het proces van de PLG en te informeren over nieuwe opgedane kennis. De PLG organiseert jaarlijks een praktijkdag voor derdejaars studenten op één of twee van de deelnemende scholen binnen de PLG. Op deze praktijkdag worden aanstaande leerkrachten in staat gesteld om te oefenen in het afstemmen op ouders bij het voeren van gesprekken (eventueel vanuit eigen praktijkvoorbeelden). Op de een of andere manier moet de samenwerking tussen pabo en de scholen vastgehouden worden door terugkerende momenten in te bouwen die betekenisvol zijn. Belangrijk is om een koppeling aan te brengen tussen de opleidingsprogramma's van de pabo, de startende leerkrachten (inductieprogramma) en het scholingsprogramma voor de zittende leerkrachten. Het verdient volgens de PLG de voorkeur om de bestaande overlegorganen hiervoor te gebruiken, zoals het schoolopleidersoverleg, waarbij deskundige/betrokken vertegenwoordigers van de opleidingsschool en praktijkscholen als gast kunnen worden uitgenodigd. Kennisuitwisseling en gezamenlijk onderzoek zijn belangrijk om te borgen.

4.2 Brede scholen en de competenties van leerkrachten door John van Vliet⁹

Inleiding

Binnen het lectoraat zijn er in 2006 en 2008 twee onderzoeken verricht naar de gewenste competenties van leerkrachten in Brede Scholen. Het onderzoek is verricht onder 44 van de 86 directeuren van Brede Scholen die in Rotterdam en Schiedam subsidieaanvragen indienden bij de Dienst Stedelijk

Onderwijs (DSO, later JOS) in het kader van de 'Rotterdamse Nieuwe Brede School'. Voor het interviewen van de directeuren van de scholen zijn 29 studenten ingezet die kozen voor de 'minor Brede School' van de pabo Inholland Rotterdam. Zij interviewden 27 directeuren van gesubsidieerde Brede Scholen, 8 niet gesubsidieerde en 9 niet-JOS-scholen'.

Probleemstelling en onderzoeksvraag

De vragen hadden betrekking op drie thema's binnen de Brede School:

- **Visie en doelen:** wat is de visie op leren, de pedagogische en organisatorische visie en die met betrekking tot de behoefte aan efficiënt gebruik van ruimte, tijd, beheer en middelen;
- **Partners, organisatie en personeelsbezetting:** wie zijn de partners, hun samenwerking, personeelsbezetting en taken;
- **Competenties, taakomschrijvingen en indicatoren:** wat zijn gewenste competenties, taakomschrijvingen, indicatoren op brede en niet-brede scholen en de taak van de opleiding hiertoe.

Voornaamste resultaten en conclusies

Uit het onderzoek komt een dynamisch beeld naar voren van de Brede School in Rotterdam. Er wordt veel gedaan en er wordt met veel partners samengewerkt, in het bijzonder wat betreft het realiseren van opvang. Slechts 40% van de scholen noemde ouderbetrokkenheid expliciet als doel. Men kan toch concluderen dat de in Rotterdam gewenste integratie van de drie werelden van het kind, school, thuis en straat, voor twee derde van de scholen nog niet heeft geleid tot een uitgesproken pedagogische visie voor de Brede School.

Over het algemeen vonden de schoolleiders de Brede School eigenlijk geen taak voor de leerkracht, maar meer voor de coördinator. Er lijkt een zekere mate van incongruentie tussen de visie van schoolleiders op de taken (en competenties) van de leerkracht enerzijds en hun visies op doelen en activiteiten van hun Brede School met betrekking tot leren, pedagogiek, organisatie (opvang) en infrastructuur anderzijds. Zo zou men kunnen concluderen dat leerkrachten volgens de schoolleiders eigenlijk niet betrokken hoeven worden bij de partners en activiteiten die rond de school actief zijn en georganiseerd worden.

Gezien de vele Brede Schoolactiviteiten en -partners en de geringe behoefte bij de directeuren aan nieuwe competenties voor de leerkracht, kan op basis van het onderzoek voorzichtig de conclusie getrokken worden

⁹ John van Vliet is docent pabo Inholland Rotterdam.

dat de Brede School door de schoolleiders gezien wordt als een zaak voor anderen dan de leerkracht. Tenzij deze wordt benoemd als coördinator.

Vele schoolleiders lijken daarmee vooral de leerkracht te willen beschermen. Die moet zich concentreren op zijn kerntaak: het geven van onderwijs. Ze noemen 'corebusiness', 'druk genoeg', 'al competent genoeg', 'specialistenwerk' als argumenten om de leerkracht geen verdere taakomschrijvingen toe te dichten.

Ruim een derde (36%) vindt de samenwerkingscompetentie belangrijk.

Verdere professionalisering betekent volgens de respondenten overigens niet dat de leerkracht op alle stoelen van andere professionals en betrokkenen gaat zitten. De ouders blijven de primair verantwoordelijken voor de opvoeding en daaraan verbonden pedagogische taken. Vakleerkrachten, schoolmaatschappelijke werkers, educatieve partners zijn uiterst bekwaam en hebben hun eigen competenties en taakomschrijvingen. In dat licht is het begrijpelijk dat schoolleiders in de eerste plaats leerkrachten willen laten doen waar ze goed in zijn, namelijk lesgeven. Voor een Brede School echter, gesteld voor de uitdagingen van een verbinding van binnen- en buitenschools leren, de ontwikkeling van sociale en culturele vaardigheden, de overdracht van normen en waarden, achterstandsbestrijding, opvang, zorg e.d., is veel meer dan nu multidisciplinair overleg noodzakelijk. In de zorg kennen we dat als lokaal zorgnetwerk.

Wat is er gedaan met de resultaten – sindsdien gebeurd rond het thema

Het onderwerp is in 2018 nog steeds actueel in de regio. De term Brede School wordt niet veel meer gebruikt, wel zien we de opkomst van het begrip Integraal Kind Centrum (IKC). Zo heeft bijvoorbeeld Stichting Un1ek van alle scholen IKC gemaakt met als gevolg dat er opnieuw onderzoek wordt gedaan naar de functies en competenties van leerkrachten en andere medewerkers (zie 4.3). Mede door het tekort aan leerkrachten en de toelatingstoetsen voor de pabo is er een grote behoefte aan een onderzoek naar de mogelijkheden vooral onderwijsassistenten een AD-programma (Associate Degree) aan te bieden voor functies in deze nieuwe vorm van brede scholen.

4.3 Pedagogisch–didactisch handelen in het IKC

door **Jorine A. Vermeulen**¹⁰

Inleiding

De maatschappelijke relevantie van integrale kindcentra (IKC's) is de afgelopen jaren fors toegenomen. Om te kunnen voorzien in de behoeften van ouders om (fulltime) te kunnen werken, is het nodig om kinderen de gehele dag en het gehele jaar door op te vangen. Dit resulteerde in een advies van de Onderwijsraad (2002) tot het integreren van de kinderopvang en het basisonderwijs. IKC's worden echter niet alleen opgericht om in de opvangbehoeften van ouders te voorzien. Scholen en/of organisaties voor de kinderopvang zien een duidelijke meerwaarde voor het kind wanneer zij werken vanuit één gezamenlijke pedagogische visie (Doornenbal, 2012; Onderwijsraad, 2006; Tavecchio, Huijbregts, Nøhr, & Ex, 2014). In een IKC gaat het bovendien niet alleen om de integratie van opvang en onderwijs, maar ook om de integratie van sport, cultuur, zorg en welzijn voor kinderen tussen 0 – 12 jaar. Het gaat hierbij om de vraag; Hoe kunnen voorzieningen voor kinderen zo worden ingericht dat de ontwikkelingskansen van kinderen toenemen? (Onderwijsraad, 2015). Organisatorisch bestaat een IKC uit één organisatie, met één team dat voornamelijk bestaat uit leerkrachten en pedagogisch-medewerkers (Doornenbal, 2012).

Binnen het IKC staat het stimuleren van de brede ontwikkeling van het kind centraal. Wat onder deze brede ontwikkeling wordt verstaan hangt af van de identiteit van het IKC en de pedagogische visie die het IKC-team gezamenlijk ontwikkelt. Ook hangt het af hoe deze pedagogische visie wordt vertaald naar het pedagogisch–didactisch handelen van IKC-professionals (Doornenbal, 2012). Zo is het wenselijk dat er binnen het gehele IKC wordt gewerkt met dezelfde regels en afspraken. Het congruent pedagogisch handelen in verschillende onderwijs- en opvangcontexten binnen het IKC draagt bij aan een vertrouwde omgeving. Deze vertrouwde omgeving met bekende gezichten en een eenduidige structuur wordt gezien als een meerwaarde van het IKC. Inzicht krijgen in het proces waarop een IKC-team haar pedagogische visie vormgeeft en vertaalt naar een integrale pedagogisch aanpak, kan bijdragen aan inzicht in wat er aan (pedagogische) kennis en vaardigheden van leraren binnen een IKC wordt verwacht.

¹⁰ Jorine Vermeulen is docent bij pabo Inholland Rotterdam.

Daarnaast komt de meerwaarde van een IKC voort uit de integrale samenwerking tussen professionals met een verschillende expertise. Van leerkrachten in een IKC wordt verwacht dat zij interdisciplinair te werk gaan door verbanden te leggen tussen de verschillende leefwerelden van een kind en door complexe vraagstukken rondom opvoeden, lesgeven en ontwikkelen integraal aan te pakken (PACT, 2014). Dit houdt in dat ze zich niet richten op enkel de aspecten van het vraagstuk binnen hun eigen context, maar dat ze de verbinding naar andere contexten en professionals op te zoeken om samen te bepalen wat het beste is voor het kind. Door de diversiteit in een IKC-team wat betreft expertise, opleidingsniveau en werkervaring is het van groot belang voor het functioneren van het team dat er begrip is voor elkaars expertise (Kerkhof, 2016). Door de diversiteit aan expertises is samenwerking in een IKC-team complexer dan binnen een reguliere school. IKC's verschillen in hun ontstaanswijze en de manier waarop samenwerking binnen het team wordt vormgegeven. Als het gaat om de professionele ontwikkeling en opleiding van leerkrachten is het dus ook de vraag welke kenmerken leerkrachten moeten hebben om te kunnen bijdragen aan het functioneren van het team en de teamontwikkeling binnen een IKC.

De vormgeving van een IKC en invulling van het dagprogramma worden medebepaald door de oorsprong van het IKC. Sommige IKC's ontstaan vanuit een behoefte in de wijk aan vroegtijdig signaleren en het voorkomen van onderwijsachterstanden. In een dergelijke wijk is veelal sprake van superdiversiteit, wat inhoudt dat de diversiteit tussen en binnen de minderheidsgroepen zodanig groot is dat het onderscheid op basis van etniciteit en NT2 status niet of nauwelijks informatief is voor de ontwikkelingskansen van kinderen (Crul, Schneider, & Lelie, 2013). In een dergelijke context is het belangrijk om naast etniciteit bijvoorbeeld ook te kijken naar de sociaaleconomische status van het gezin en het opleidingsniveau van de ouders (Crul et al., 2013). In de context van superdiversiteit is het doel van een IKC het leveren van een bijdrage aan de kansengelijkheid. Het kan echter ook voorkomen dat een IKC ontstaat in een relatief homogene wijk vanuit een gezamenlijke visie op leren en ontwikkeling tussen instanties die onderwijs, opvang, sport, cultuur, zorg en welzijn verzorgen. Het is zeer waarschijnlijk dat de oorsprong van een IKC en de bijbehorende functie van zo'n IKC voor de wijk en het gezin, en visa versa, bepalend is voor het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht binnen het IKC.

Probleemstelling en Onderzoeksvraag

Dit onderzoek is opgezet in samenwerking met stichting Un1ek. In een gesprek met twee IKC-directeuren en een pedagogisch

beleidsmedewerker van Un1ek hebben we de probleemstelling verkend. Uit dit gesprek kwam vooral naar voren dat IKC-professionals werken vanuit de expertise waartoe ze zijn opgeleid en dat het voor het creëren van de doorlopende leerlijnen belangrijk is om een brede blik te hebben naar het veld waarin ze werken. Deze blik is horizontaal gericht op de verbanden tussen opvang en onderwijs die in het dagprogramma van een kind of een groep worden gelegd. Dit gaat bijvoorbeeld over de informatie-overdracht van school naar de buitenschoolse opvang (BSO) en van de BSO naar ouders, maar ook over de mate waarin onderwijs- en opvangcontexten met elkaar worden geïntegreerd. De horizontale doorlopende leerlijn gaat dus over een verbreding van het aanbod en wordt zichtbaar in het dagprogramma. De verdieping van het aanbod komt terug in de verticale doorlopende leerlijn die betrekking heeft op hoe kinderen zich over tijd ontwikkelen. Over de ontwikkeling van kinderen die vanuit de hele dag-opvang of de peuterspeelzaal binnen het IKC doorstromen naar de basisschool is meer informatie beschikbaar. Dit betekent dat binnen een IKC in de voorschoolse periode meer kansen zijn voor vroegtijdige signalering van (bijzondere) leerbehoeften waardoor er in de doorgaande lijn van hele dagopvang naar onderwijs een gepersonaliseerd en verdiepend aanbod gecreëerd kan worden.

De IKC-directeuren beschreven dat startende leerkrachten nog in onvoldoende mate beschikken over deze brede blik en vermoeden dat dit komt doordat startende leerkrachten geen of een onjuist beeld hebben van wat het betekent om als leerkracht binnen een IKC te werken. Daarnaast vroegen de IKC-directeuren zich af in hoeverre deze brede blik zich bij de leerkrachten die nu binnen een IKC van stichting Un1ek werken, terugkomt in hun pedagogische visie en in hun pedagogisch-didactisch handelen.

De onderzoeksvraag is: **Wat zijn de (gewenste) kenmerken van leerkrachten (en pedagogisch medewerkers) die lesgeven op een IKC t.a.v.:**

- hun visie op pedagogisch-didactisch handelen?
- hun pedagogisch-didactisch handelen?
- hun samenwerking in het team, met andere professionals en ouders?

Om deze vragen te beantwoorden zijn negen leerkrachten van vijf IKC's geïnterviewd over hun visie op het pedagogisch-didactisch handelen in het IKC, hun daadwerkelijke handelen en over hun visie op en ervaring met de interne en externe samenwerking in en om het IKC. Vijf van de negen leerkrachten hebben de taak teamleider-IKC. In deze bijdrage zijn de resultaten van een deel van de interviews verwerkt.

Praktijkcontext

Stichting Un1ek is een van de besturen waarmee de pabo van Hogeschool Inholland, locatie Rotterdam samenwerkt. Un1ek is een voorbeeld van een nieuwe organisatie die ontstaan is vanuit een fusie van een instantie voor kinderopvang en een scholenbestuur. In het strategisch beleidsplan van Un1ek komt naar voren dat zij het stimuleren van de optimale talentontwikkeling kinderen van 0 tot 13 jaar nastreven. Bij Un1ek ligt de primaire focus op het integraal aanbieden van onderwijs en opvang. Daaruit vloeit voort dat men ook een rol in de opvoeding van kinderen heeft en wil hebben. Un1ek werkt daarbij vanuit de overtuiging dat ieder kind van nature leergierig is. Samengevat werkt Un1ek vanuit de vijf O's: een sterke samenhang in de ontwikkeling, opvoeding, opvang, onderwijs en ouderbetrokkenheid (Un1ek, 2014). De IKC's van Un1ek geven op hun eigen wijze invulling aan deze integrale visie.

Voorlopige resultaten

Uit de interviews blijkt dat het werken op een IKC kan bijdragen aan het verbreden van de pedagogische visie en het didactisch handelen van leerkrachten. Zo beschreef een leerkracht dat zij geïnspireerd was door de opvatting vanuit de opvang dat een kind nooit buiten de groep mag worden geplaatst, maar dat zij zich hiertoe als leerkracht bij bepaald gedrag in de klas weleens de noodzaak voelt dit wel te doen. Omdat het binnen het IKC belangrijk is dat regels en afspraken congruent zijn in het onderwijs en de opvang gaf dit verschil in aanpak aanleiding tot een gesprek over de onderliggende visie. Deze leerkracht beschreef bijvoorbeeld dat ze ontdekte dat binnen de opvang een visie hebben dat een kind nooit buiten de groep geplaatst mag worden gezien wordt als straf omdat het kind dan wordt afgewezen. Daarnaast werd genoemd dat het in de opvang veel gebruikelijker is dat kinderen participeren en meedenken dan in het onderwijs. Tot slot beschrijft deze leerkracht dat ze ontdekte dat kinderen in de opvang, ondanks de informele setting, toch veel leren. De inzichten van deze leerkracht en de inzichten van het team als geheel hebben ertoe geleid dat zij er in de toekomst naar streven om binnen het onderwijs werkvormen te implementeren die aansluiten op hun visie op spelend en ontdekkend leren.

De hierboven beschreven verbreding van de visie en het handelen van de leerkrachten kwam echter niet in alle interviews zo duidelijk naar voren. Zo werd er op één van de IKC voornamelijk inhoudelijke verbinding gezocht tussen de peuters en de kleuters door het kiezen van dezelfde thema's. Deze nadruk op het jonge kind lijkt vooral voort te komen door de specialisatie die er binnen dit IKC-team is over de brede ontwikkeling

van jonge kinderen. Het belang van inzicht hebben in eigen expertise en kwaliteiten was in alle interviews een terugkerend thema. De leerkrachten beschreven aanvullend hierop dat van een IKC-professional een onderzoekende houding wordt verwacht waarbij ze nieuwsgierig zijn naar de expertise en kwaliteiten van collega's. Leerkrachten waren tevens van mening dat de communicatieve vaardigheden die nodig zijn om op een integere manier feedback te geven op collega's en het ontwikkelen van deze onderzoekende houding onvoldoende aan bod is gekomen in hun opleiding op de pabo. Daarbij moet worden opgemerkt, dat het grootste deel van de deelnemers ruim tien jaar geleden de pabo heeft afgerond. Volgens één van de leerkrachten is het vooral belangrijk dat leerkrachten leren reflecteren onder de waterspiegel. Zoals je in het citaat hieronder kunt lezen, beschrijft deze leerkracht dat het geven van feedback draait om het stellen van de juiste vragen die zorgen voor reflectie onder de waterspiegel.

"[W]at ik heel erg gemist heb [op de pabo] is het reflecteren diep onder de waterspiegel. Je kunt zeggen, ik bezoek een collega en naderhand gaan we samen verder in gesprek. Maar waar bestaat zo'n gesprek dan uit? Zeg je "Goh, ik vond het zo leuk dat jij...", of ga je de diepte in? Ik merk dat collega's het enorm belangrijk vinden de relatie onderling goed te houden waardoor ze snel aan de oppervlakte blijven, dus boven de waterspiegel (wat doe jij dat leuk, etc.). Maar onderwijsinhoudelijk, mag het best de diepte in. Welke vragen stel je dan? En hoe doe je dat op een positieve manier, want het is ook niet de bedoeling dat je elkaar afbrandt."

Interviewer: Wat vraagt dat van de cultuur in de school? Leerkracht: "Tja, een lerende cultuur, maar ja hoe maak je die... ik denk dat een doodsteek daarin is dat je het team uitsluitend ziet als een vriendengroep. Ik denk dat je daar snel van af moet."

Naast verschillen in de interne samenwerking, zijn er ook verschillen tussen de IKC's wat betreft de mate waarin ze met externe partners samenwerken. Bij de IKC's die nog in een relatief vroeg stadium van hun IKC-ontwikkeling zitten, blijken de initiatieven zich vooral te richten op de interne samenwerking en de samenwerking met ouders. Bij IKC's die al enkele jaren actief zijn, is een veel duidelijkere identiteit zichtbaar. Zo heeft één van de IKC's in dit onderzoek een cultuurprofiel en zoeken zij samenwerking op met culturele organisaties, terwijl een andere IKC zich meer profileert als een school voor onderzoekend en ontdekkend leren waarin ze samenwerkt met diverse partners voor het verzorgen van een aanbod waarover zij intern over onvoldoende expertise beschikken, zoals bijvoorbeeld

programmeren. Deze leerkracht benadrukt daarbij dat je dus als leerkracht echt niet over al deze kennis en vaardigheden hoeft te beschikken om op een IKC te werken. Wat vooral belangrijk is, is dat je de basis beheerst. Ze noemt daarbij het voorbeeld van het vak Engels en begrijpend lezen. Dat zijn vakken die geïntegreerd zijn in alle andere vakken en daardoor kun je dat (didactisch) niet aan een externe partner overlaten; dat moet in elke les op een consistente manier worden aangeboden.

Tot slot benoemden de leerkrachten een aantal uitdagingen met betrekking tot het werken in een IKC. Het samenwerken in het team kan niet altijd in een overleg worden georganiseerd door de afwijkende werktijden van leerkrachten en pedagogisch medewerkers. Bovendien hebben pedagogisch medewerkers geen taakuren, maar uitsluitend uren voor de groep. De verschillende IKC-teams hebben hiervoor hun eigen organisatorische oplossing gevonden. Bij het ene IKC overleggen ze een aantal keer per jaar 's avonds en op andere locaties overleggen ze met een afvaardiging van het team. Door deze organisatorische uitdaging en de visies op de verticale en horizontale doorgaande ontwikkelingslijn zijn een aantal IKC's aan het onderzoeken welk digitaal volgsysteem past bij hun pedagogisch-didactische visie en identiteit. Volgsystemen in de opvang richten zich doorgaans op andere ontwikkelingsgebieden dan volgsystemen in het onderwijs. Er is een duidelijke behoefte aan één volgsysteem met mogelijkheden om meerdere ontwikkelingsdomeinen van kinderen van 0 tot 12 jaar te kunnen volgen.

Voorlopige conclusies

Uit de resultaten is gebleken dat leerkrachten grotendeels binnen hun eigen context (bijvoorbeeld de klas) hun expertise uitoefenen, maar dat zij bij het samenwerken of bij het vervullen van combinatiefuncties hun expertise in verschillende contexten uitoefenen. Met andere woorden, binnen een IKC is er in meerdere of mindere mate sprake van *boundary crossing* (Bakker & Akkerman, 2014). Zo bleek uit de resultaten dat wanneer leerkrachten taken krijgen in de opvang dit kan leiden tot reflectie op en nieuwe inzichten in het pedagogisch-didactisch handelen binnen de originele context waarin de leerkracht of pedagogisch-medewerker werkzaam is. Deze reflecties en inzichten zijn noodzakelijk om effectief samen te kunnen werken en samen te kunnen leren. Dit vergt een bepaalde professionele houding van de persoon en het is de vraag hoe lerarenopleidingen kunnen bijdragen aan het stimuleren van de ontwikkeling van deze houding. De vervolganalyses en een nieuw gesprek met de IKC-directeuren van Un1ek, zullen zich richten op het beantwoorden van deze vraag.

5. Activerend, onderzoekend en ontwerpend leren

Pedagogisch handelen draagt ook direct bij aan het vormgeven van het leren in het onderwijs zelf, zowel wat betreft leerdoelen en leerinhouden als wat betreft de pedagogisch-didactische aanpak. Moderne leertheorie wijst op het belang van het faciliteren, organiseren en begeleiden van motiverende, actieve, betekenisvolle leerprocessen (Bransford, 2000). Inhoudelijk levert brede vorming en talentontwikkeling een essentiële bijdrage aan de ontwikkeling van de leerling. Het ontwikkelen van leerlingen door hen toegang te geven tot kennis van de wereld, cultuur, natuur, beroep en maatschappij, die ze anders niet of veel lastiger verwerven, blijft het belangrijkste doel van het onderwijs (Ziehe, 2011).

Leren is een actief en constructief proces waarbij de lerende (leerling, student, docent) zijn kennis uitbreidt en herstructureert. Ontwerpgericht en evaluatief onderzoek binnen dit thema richt zich op de vormgeving en effecten van leeromgevingen (inhoud, leeractiviteiten, begeleiding) die aanzetten tot constructief leren, zelfgestuurd leren, contextueel leren en samenwerkend leren. Onderwijs moet gericht zijn op betekenisvol leren. Het moet voor leerlingen betekenis hebben of krijgen. Het moet aansluiten op voorkennis en inpasbaar zijn in kennisstructuren. Onderwijs moet niet bestaan uit losstaande eilandjes van geïsoleerde begrippen. Bij duurzame pedagogisch-didactische verbetering en vernieuwing is het uitgangspunt dat activerende leeromgevingen worden ingericht met een accent op zelfstandig leren in betekenisvolle en authentieke leercontexten, waarin studenten samenwerken aan taken en opdrachten. Dat sluit klassikaal onderwijs of colleges niet uit, maar ook daar moet aandacht zijn voor het leggen van betekenisvolle verbindingen met de professionele praktijk. Daarnaast is het van belang dat leerlingen en studenten leren om te leren. Dat is niet alleen belangrijk voor de studie zelf. De kennis die zij in hun opleiding krijgen aangereikt, is mogelijk over een aantal jaren verouderd. Onderwijs moet deelnemers aanzetten tot een leven lang leren.

Onderzoek naar krachtige leeromgevingen is een rode draad in mijn professionele loopbaan. Dit thema is ook in het lectoraat regelmatig aan de orde geweest (Onstenk, 2011). De laatste jaren ligt daarbij de nadruk op onderzoekend en ontwerpend leren. In dit hoofdstuk worden twee projecten kort besproken: een over het vormgeven van onderzoekend leren (5.1) en een over ontwerpend leren in relatie met 21st century skills (5.2). Nadruk ligt in beide op het gewenste leerkrachthandelen. In het

volgende hoofdstuk 6 komt nog twee projecten op dit terrein aan de orde vanuit het perspectief van de samenwerking tussen pabo en scholen.

5.1 Leerkrachthandelen en onderzoekend leren OBS De Tweewegen in Wieringerwaard

door Colleen Clinton

Onderwijs is georganiseerde nieuwsgierigheid! Althans, onderwijs zou dat eigenlijk moeten zijn... Je kunt een leerling immers vandaag iets leren maar als je zijn nieuwsgierigheid kunt prikkelen, kan hij zijn hele leven leren. Juist nieuwsgierigheid en het stellen van vragen is het uitgangspunt binnen het onderzoekend leren.

Op OBS De Tweewegen houdt men zich bezig met het vraagstuk hoe het team kan werken vanuit de nieuwsgierigheid van het kind. Het team wil een school zijn waar de eigen ontwikkelkracht van het kind tot zijn recht komt en actieve kennisconstructie centraal staat. De school streeft naar prototype E binnen de schooltypologie van Hooiveld (2011). Dit prototype betreft een concentrisch curriculum met de klas als uitgangspunt waarbij een thema centraal staat, de leraar als meerwetende partner fungeert, leerlingen veel samenwerken en meer toenemende sturing ten aanzien van het eigen leren krijgen. Ook de vier regiegebieden van 'samen werken, samen leren' van Fogarty (in Ettekoven & Hooiveld, 2010) zijn uitgangspunt binnen het didactisch ontwerp van de school. De uitgangspunten van prototype E en van de regiegebieden van Fogarty hebben duidelijke raakvlakken met onderzoekend leren.

Onderzoekende houding binnen het onderzoekend leren

Nieuwsgierigheid en het stellen van vragen is het uitgangspunt binnen het onderzoekend leren. Een belangrijke drijfveer voor het team om onderzoekend leren als didactische aanpak te hanteren, betreft hun verwachting dat op deze wijze de intrinsieke motivatie van kinderen om te leren centraal staat en bevorderd wordt. Vraaggestuurd onderwijs vergt een andere leerhouding van kinderen, waarbij nieuwsgierig en kritisch zijn en zelfstandig (kunnen) leren onontbeerlijke competenties zijn. Kinderen met een zogenoemde onderzoekende houding – een 'inquiry habit of mind' (Uiterwijk, 2014) – willen meer weten en écht begrijpen en benaderen zaken vanuit verschillende perspectieven. Met andere woorden: zij zijn dus nieuwsgierig én kritisch. Juist dit nieuwsgierig zijn, het in een flow geraken om te willen leren, alsook de mate van zelfstandigheid en taakgerichtheid waarmee kinderen aan het werk gaan tijdens het onderzoekend leren,

worden door teamleden genoemd als belangrijkste motieven om deze onderwijsaanpak te willen hanteren.

Rol van de leerkracht

Het bevorderen van een 'inquiry habit of mind' in de onderwijspraktijk vergt van de leerkracht een pedagogisch-didactische aanpak waarbij hij beschikt over kennis van zaken, het nodige initiatief neemt en verschillende rollen in de begeleiding aan kan nemen. Onderzoekend leren is niet enkel leerlingen 'maar wat laten ontdekken' (De Groof et al., 2013). Onderzoekend leren als onderwijsaanpak kan goede leerresultaten opleveren. Leerkrachten en de manier waarop zij het onderzoekend leren begeleiden spelen hierbij een cruciale rol. Het implementeren van een (meest) geschikte lesstructuur, begeleidingsstijl en leermiddelen is niet altijd gemakkelijk en dit geldt zelfs voor leerkrachten die al enige kennis en ervaring hebben opgebouwd over hoe onderzoekend leren kan worden ondersteund (De Groof et al., 2013). Leerlingen beschikken mede hierdoor ook vaak nog over onvoldoende kennis en vaardigheden of hebben niet de juiste attitudes om optimaal deel te (kunnen) nemen aan een onderzoekend leerproces.

Probleemschets

Ook het team op OBS De Tweewegen loopt bij het vormgeven van het onderzoekend leren tegen verscheidene barrières aan. Welk pedagogisch-didactisch leerkrachthandelen is passend om leerlingen te stimuleren een onderzoekende houding aan te nemen en wat kan verwacht worden van kinderen van verschillende leeftijden en met verschillende leer- en ontwikkelingsbehoeften?

Eind 2016 is op OBS De Tweewegen, in samenwerking met een docent-onderzoeker van het lectoraat en een student van pabo Inholland Alkmaar, een project van start gegaan aan de hand van de volgende vraagstelling:

Wat kunnen de leerkrachten van OBS De Tweewegen in Wieringerwaard doen om het onderzoekend vermogen van de leerlingen binnen het onderzoekend leren te bevorderen en wat is hiertoe nodig?

Conceptuele vragen

- Wat is onderzoekend leren en van welke beoogde doelstellingen is hierbij sprake binnen het primair onderwijs?
- Hoe kan (het onderzoekend vermogen binnen) het onderzoekend leren optimaal worden ondersteund en/of begeleid door de leerkracht(en) in het primair onderwijs en wat is hiervoor nodig?

Empirische vragen:

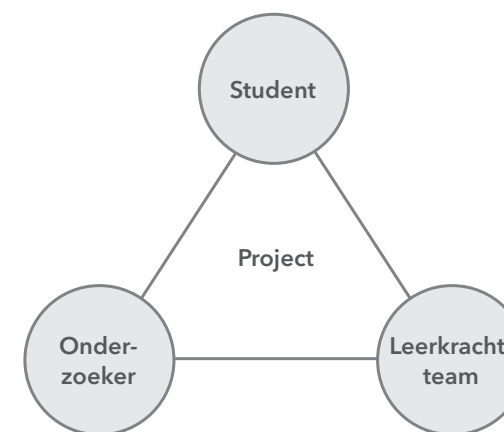
- Hoe geven de leerkrachten van OBS De Tweewegen op het moment vorm aan het onderzoekend leren als onderwijsaanpak en het stimuleren van het onderzoekend vermogen hierbinnen?
- Welke aspecten van het onderzoekend vermogen – en in welke mate – zijn op het moment zichtbaar bij de leerlingen?
- Wat zijn de wensen van het team met betrekking tot het doorontwikkelen van het onderzoekend leren als onderwijsaanpak?
- Wat kan OBS De Tweewegen leren van een good practice?

Theoretisch kader: Onderzoekend vermogen

Uit de literatuur bleek dat 'onderzoeker zijn' zowel bestaat uit houdings- als vaardigheidsaspecten (Van Aalst en Truong in Tanis et al., 2014). Onderzoekend vermogen bestaat, naast het beschikken over een onderzoekende houding waarbij een kind bereid is om iets nieuws te willen leren (Van den Herik & Schuitema, 2016), dan ook uit bepaalde onderzoeksvaardigheden. Dit zijn kenmerkende vaardigheden die horen bij een onderzoekende houding, zoals bijvoorbeeld: vragen stellen, bronnen en informatie bestuderen en deze te beoordelen op juistheid. Van Oers (2009) geeft aan dat leerlingen een zelfbeeld dienen te ontwikkelen waarin ze zichzelf gaan zien als onderzoekers. Hiertoe moet de klas gaan functioneren als een onderzoeksgemeenschap (Tanis et al, 2014) waarbij de leerkracht mede-onderzoeker is, als rolmodel fungeert en zelf een onderzoekende houding heeft, voor een uitdagende leeromgeving zorgt en procesbegeleider en coach is (bewaken onderzoeksproces, afbakenen stappen, variëren in mate van sturing).

Methodologie: instrumenten en procedure

In een oriënterende teambijeenkomst is verkend wat de leerkrachten van de school verstaan onder het onderzoekend leren, wat men wat zien bij kinderen wanneer er sprake is van een onderzoekende houding en wat leerkrachten (zouden moeten) doen om deze houding bij leerlingen te bevorderen. Op basis van deze input, aangevuld door inzichten uit de literatuurverkenning, zijn twee observatie-instrumenten ontworpen. Door het betrekken van de leerkrachten in deze fase van het project hadden we voor ogen te bereiken dat er meer draagvlak gecreëerd zou worden binnen het schoolteam.



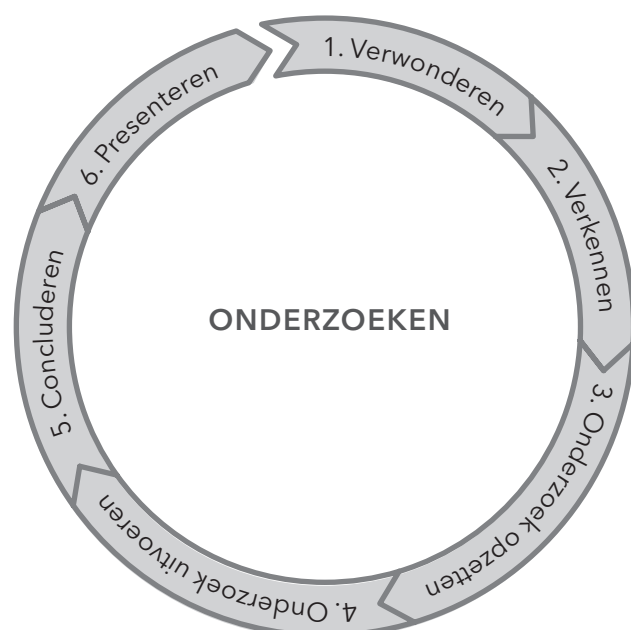
Figuur 5.1: Triadisch model samenwerking onderzoeker – leerkrachtteam – student

Ook Castelijns & Vermeulen (2017) pleiten voor meer samenwerking tussen onderzoeker en eindgebruiker: pas wanneer sprake is van een voortdurende dialoog waarin wetenschap (onderzoek) en praktijk een stem hebben, kunnen de waarden van de onderzoeker en die van de eindgebruiker worden gecombineerd tot een nieuw perspectief. De uitkomst van dat proces is situationeel en ontstaat (pas) in interactie met de sociale context.

De gezamenlijk geconstrueerde ontworpen observatielijsten zijn ingedeeld aan de hand van fasen uit de onderzoekscyclus en zijn gericht op het in kaart brengen van het onderzoekend vermogen van de leerlingen alsook op het waargenomen leerkrachthandelen hieromtrent. Er is gestreefd naar een drietal observatie-momenten per leerkracht en groep, waarbij de leerkracht eenmaal zichzelf 'observeert', eenmaal geobserveerd wordt door een collega (teammaatje) en eenmaal door de onderzoeker of teamleider. Met behulp van een kort aanvullend interview is getracht meer duidelijkheid te verschaffen over indicatoren die niet waargenomen zijn. In hoeverre is er wel op bepaalde, niet waargenomen handelingen geanticipeerd? Dit korte interview biedt tevens gelegenheid om in kaart te brengen of er bij de groepsleerkrachten specifieke professionaliseringsbehoeften zijn ten aanzien van verschillende onderdelen van het onderzoekend leren. Tot slot is er door de student in haar praktijkgroep 8 tevens een focusgroep gehouden met zes leerlingen.

Resultaten en conclusies

Uit de observaties, de semigestructureerde interviews en de focusgroep is gebleken dat ten aanzien van het leerkrachthandelen, enkele gedrags-indicatoren behorend bij de overkoepelende vaardigheid 'Communicatie' vaak waargenomen zijn. Het gaat hierbij om het stellen van kritische vragen, het ondersteunen van het zelfvertrouwen, het voeren van gesprekken met leerlingen, het hen uitnodigen om te vertellen en het modelleren van hardop denken. Ook bij de onderzoeksfase 'Verwonderen' zorgen de leerkrachten vaak voor een uitdagende leeromgeving met verschillende materialen en bij 'Verkennen' is vaak waargenomen dat voorkennis geactiveerd wordt.



Figuur 5.2: Onderzoekscyclus (bron: Wetenskapsknooppunt Zuid-Holland)

Punten waarop het leerkrachthandelen doorontwikkeling behoeft, betreffen bij de vaardigheid 'Communicatie' het hanteren van inclusief taalgebruik en het 'aanvullen, niet invullen'. Bij de fase 'Verwonderen' kunnen de thema's beter aangesloten worden bij de interesses van de kinderen, terwijl bij het 'Onderzoek opzetten' en het 'Onderzoek uitvoeren' naar voren kwam dat bijna alle leerkrachten binnen deze fase een bepaalde structuur missen die het gemakkelijker mogelijk zouden moeten maken om kinderen meer zelfstandig en zelfgestuurd aan de slag te laten gaan, waardoor het voor de leerkrachten mogelijk is meer contactmomenten in te bouwen met individuele groepjes en/of kinderen. Hiertoe zou een andere organisatie kunnen werken (groepsdoorbrekend, kleinere groepjes,

meer werken aan de hand van circuitmodel), maar ook formats voor leerlingen gericht op het maken van een onderzoeksplan en het formuleren van goede onderzoeksvragen zijn gewenst. Tevens is er niet altijd sprake van een duidelijke taak- en/of rolverdeling binnen de onderzoeksgroepjes. Duidelijk is dat in veel onderwijspraktijken op de school de onderzoeksvragen over het algemeen leerkrachtgestuurd zijn. Een aantal leerkrachten benoemt expliciet zich meer te willen richten op leerlinggestuurd onderzoek door verantwoordelijkheid meer bij leerlingen te willen leggen. Bij de fase 'Concluderen' kunnen de leerkrachten vaker evalueren met de kinderen op product én proces en aan de hand van duidelijke criteria.

Aan het eind van het project zijn de resultaten en opgedane inzichten met het team gedeeld. De ontwerpen gemaakt door de student in het kader van haar afstudeeronderzoek zijn gericht op groep 8 maar na aanpassingen mogelijk ook bruikbaar voor andere groepen. Uiteindelijk kon met de inzichten een tweetal leerplannen vormgegeven worden:

- individueel; afgestemd op de professionaliseringsbehoeften van de leerkracht en gericht op het eigen handelen om het onderzoekend vermogen te bevorderen;
- gezamenlijk; per bouw en uiteindelijk voor het gehele team, gericht op het bevorderen van het onderzoekend leren en de koers die gevaren zal gaan worden binnen de school.

5.2 Co-design with Kids: het verwerven van 21st century skills

door: Debbie Buchner¹¹, Jeroen Onstenk

Inleiding

De ontwikkeling van 21st century skills is een actueel en veel bediscussieerd onderwerp in onderwijsland. De geïnternationaliseerde economie en de snelle ontwikkeling van verschillende ICT-toepassingen vragen continu om aanpassing van werk- en leerprocessen van medewerkers, studenten en leerlingen (Voogt & Pareja Roblin, 2012; Thijs, Fisser, & Van der Hoeven,

¹¹ Van 2016 tot 2018 werkt Debbie Buchner (pabo Inholland Rotterdam) als onderzoeker samen met Jeroen Onstenk binnen het NWO-NRO-gesubsidieerde onderzoek Co-design with Kids: Early mastering of 21st century skills. Ons onderzoek is een deelonderzoek binnen een samenwerking met TU Delft en De Haagse Hogeschool, waarbinnen elke onderzoekspartner een andere onderzoeksfocus heeft. Vanuit Inholland richten wij ons op de ontwikkeling van leerlingen en het pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten.

2014). Waar eerst in het onderwijs het accent lag op *reproductie* van kennis, ligt het accent steeds meer op het begrijpen en benutten van informatie en kennis*constructie*. Deze ontwikkeling brengt met zich mee dat er diverse prominente organisaties zijn die aangeven dat het onderwijs gemodereniseerd moet worden. Zo sloten de staatssecretaris OCW en de PO-raad een bestuursakkoord “De school van 2020”, waarin gepleit wordt voor een onderwijsvernieuwing, waarbij scholen leerlingen opleiden voor de samenleving van de 21e eeuw (Martens, 2014). Op scholen moet aandacht zijn voor de zogenaamde 21st century skills (Voogt & Pareja Roblin, 2012). Kenmerkend voor deze skills is dat a) deze breed toepasbaar zijn, dus te gebruiken in verschillende contexten, b) multidimensionaal zijn, de skills bestaan niet alleen uit vaardigheden maar ook uit kennis- en houdingsaspecten, c) gerelateerd zijn aan hogere denkvaardigheden die nodig zijn bij complexe vraagstukken en in onvoorspelbare situaties.

Biesta (2016) benoemt hierbij dat 21st century skills zich vooral lijken te richten op het flexibel aanpassen op de omgeving door het leren van bepaalde vaardigheden, terwijl er in zijn ogen meer aandacht moet zijn voor een duurzame manier van samenleven. Hij benoemt dat in het onderwijs de neiging moet worden weerstaan om “meegezogen te worden in het vaardigheidsdenken en de paniek om met alles toch maar zo vroeg mogelijk in de onderwijs carrière van het kind te beginnen” (Biesta, 2016, p.17). 21st century skills worden vaak tegenover kennis gezet, maar Trilling en Fadel (2009), de grondleggers van het concept, geven aan dat aan de basis van 21st century skills de basisvakken staan zoals rekenen en taal, maar daarnaast ook thema’s als: wereldburgerschap (‘global awareness’), ecologisch bewustzijn, financiële educatie, gezondheid en (lokaal) burgerschap. Burgerschap is hier dus eerder een inhoudelijk thema dan (alleen) een vaardigheid. Deze onderzoekers benadrukken dat er ook nieuwe manieren van leren horen bij deze skills, namelijk manieren die meer probleem- en vraaggeoriënteerd zijn. Zij wijzen in dit verband op de positieve effecten van projectonderwijs, problem based learning en design based learning. Volgens Martens (2014) bestaat de kern van 21st century skills uit het goed en creatief kunnen denken, waarbij het zelfregulerend vermogen een leidende rol heeft in het leerproces en ICT en nieuwe media dit proces kunnen ondersteunen. Martens geeft aan dat 21st century skills op zichzelf niet nieuw of vernieuwend zijn, maar in de huidige maatschappij relevant kunnen blijken om te ontwikkelen en nog meer te integreren in het onderwijs. Hij beveelt onderzoek aan om de meerwaarde in het onderwijs te onderzoeken. Voor de integratie van 21st century skills is de plaats en vormgeving binnen het curriculum van belang. Maar ook de rol van leraren, hun professionele ontwikkeling

en de betrokkenheid van andere stakeholders zijn belangrijk (Voogt & Pareja Roblin, 2012).

Probleemstelling en onderzoeksvragen

De maatschappelijke aandacht voor 21st century skills in het onderwijs geeft gelegenheid tot gesprek over hoe het onderwijs wordt vormgegeven. Binnen ons onderzoek Co-design with Kids doen wij hier een poging toe door ontwerpprojecten met echte opdrachtgevers uit te voeren met leerlingen en deze te onderzoeken. Er wordt onderzocht wat de resultaten zijn van ontwerpprojecten en de bijbehorende onderwijsmaterialen op de ontwikkeling van 21st century skills bij leerlingen in de bovenbouw van de basisschool en op het pedagogisch-didactisch handelen van hun leerkrachten bij de ontwikkeling van deze skills. Nadruk ligt op de design skills empathie, divergeren/convergeren en samenwerken, die bijdragen aan de 21st century skills.

De hoofdvraag is: **Wat zijn directe en langere termijneffecten van de co-designontwerpprojecten met betrekking tot:**

- de ontwikkeling van 21st century skills bij leerlingen in groep 5-8?
- het pedagogisch-didactisch handelen door de leerkrachten?

Binnen het onderzoek heeft een aantal cases plaatsgevonden, waarbinnen kinderen een ontwerp hebben gemaakt. De leerkracht was bij de eerste paar cases vooral toeschouwer en ‘guide on the side’. De leerlingen hebben in deze cases in kleine groepjes buiten de klas gewerkt. Bij de laatste cases hebben de leerkrachten het ontwerpproces aan de gehele klas in het eigen lokaal begeleid. Voor het beantwoorden van bovenstaande vragen hebben wij ons met name gericht op de betrokken leerkrachten. Zij zijn voor en na het ontwerpproject geïnterviewd. De interviewvragen waren gericht op de ontwikkeling van eventuele 21st century skills bij leerlingen en het pedagogisch en didactische proces tijdens het ontwerpen.

Resultaten

De eerste resultaten tonen een diversiteit aan factoren die van invloed zijn op de ontwikkeling van bepaalde 21st century skills en de begeleiding van het ontwerpproject door de leerkracht. Deze factoren van invloed zijn onder te verdelen in clusters ofwel overkoepelende thema’s waar uitspraken van leerkracht onderverdeeld zijn. Deze clusters zijn:

- Invloed van context;
- Functioneren van leerling en leerkracht;

- Proces tijdens het ontwerpen;
- Invloed van begeleiding;
- Eventuele leerresultaten van 21st century skills.

Tabel 1 geeft weer hoeveel uitspraken van leerkrachten binnen een cluster zijn gevonden. Hieruit blijkt dat leerkrachten met name antwoorden geven die betrekking hebben op het proces. Verder doen leerkrachten uitspraken over hoe de leerling functioneert/zich gedraagt gedurende dit proces.

Clusters	Case 3	Case 4	Case 5	Totaal
A. Context	10	12	4	26
B. Functioneren leerling	31	15	8	54
B. Functioneren leerkracht	22	5	6	33
C. Proces	20	34	18	72
D. Begeleiding	15	7	10	32
E. Leerresultaten	13	11	14	38

Tabel 5.1: Uitspraken van leerkrachten in clusters

Voor wat betreft de eerste onderzoeksvraag: “Wat zijn directe en langere termijneffecten van de co-designontwerpprojecten met betrekking tot de ontwikkeling van 21st century skills bij leerlingen in groep 5-8?” moet gezocht worden naar een antwoord in cluster E. De manier van werken binnen het ontwerpproject is veelal enthousiast ontvangen door leerlingen. Leerkrachten spreken wel over “leren”, maar kunnen niet altijd aangeven wat er geleerd wordt en of dit specifiek door het ontwerpproject is geleerd. Soms ziet men vaardigheden zoals samenwerken al aanwezig bij leerlingen en door middel van het ontwerpproject hebben leerlingen deze verder ontwikkeld. Het is niet mogelijk te spreken over directe of langere termijneffecten van de ontwerpprojecten omdat de beginsituatie van iedere leerlinggroep anders is en er vanuit de context van de betrokken school veel andere factoren van invloed zijn.

Dit blijkt ook uit de uitwerkingen van de overige clusters. Deze andere clusters geven inzicht in wat de leerkracht tegenkomt in de begeleiding van het ontwerpproject. Gezien de tweede onderzoeksvraag rondom het pedagogisch en didactisch handelen zijn er diverse aandachtspunten waarmee de leerkracht rekening kan houden tijdens het ontwerpproject. Tabel 2 toont per cluster korte omschrijvingen van aandachtspunten die in de cases naar voren kwamen. Niet alle aandachtspunten waren van toepassing in iedere case. Zoals blijkt uit Tabel 1 zijn de meeste uitspraken gedaan rondom het cluster C, het ontwerpproces.

Cluster	Aandachtspunten	Handvat
A. Context	Pedagogisch klimaat/schoolklimaat	Goed klimaat in de klas, duidelijke regels tijdens de activiteiten
	Onderwijsprogramma	Afstemming op de visie van de school op onderwijs
	Tijd	Tijd voor een activiteit binnen het dagprogramma van een klas Tijd voor het ontwerpproject binnen het programma van de school
	Voorlichting project	Voorlichting over het project aan alle betrokkenen.
B. Functioneren leerkracht	Eigen ontwikkeling	Het bekend zijn met 21st century skills en/of ontwerpen met kinderen
	Self efficacy	Het zelfvertrouwen in zichzelf om het ontwerpproces te begeleiden
	Eigen manier van werken	Afstemming op gewoontes in het dagelijks lesgeven
	Leeftijd	Afstemming op de leeftijdsgroep
	Gewenste manier van werken	Oog hebben voor gewoontes in werkwijze en aanpak van een taak (bijvoorbeeld graag de leiding nemen of juist niet)
	Inflexibiliteit	Gesprek voeren over het doen van aanpassingen in het eigen/eerste idee
C. Proces	Tijdsduur	Duur van een activiteit binnen het ontwerpproces
	Ontwerpprobleem	Afstemming van het probleem op de belevingswereld van de leerling in zo tastbaar mogelijke vorm
	Activiteiten	Diversiteit in werkvormen gedurende het proces
	Ontwikkeling van het ontwerp	Inhoud van het ontwerp; leerdoelen formuleren, wanneer is het ontwerp goed?
D. Begeleiding	Structureren	Wijzen op de stappen in het ontwerpproces
	Vragen stellen	Voor een kritische blik op het ontwerp
	Coaching geven	Ter aanmoediging om het ontwerp te verbeteren
	Instructie geven	Bij het nemen van de volgende stap, leerdoelen en uitleg geven

Tabel 5.2: Aandachtspunten per cluster

Conclusie

Het werken met 'echte' ontwerpprojecten blijkt inspirerend. Het ontwerpen met leerlingen biedt mogelijkheden leerlingen te ondersteunen in het ontwikkelen van bepaalde vaardigheden. De in het project ontwikkelde tools kunnen door leerkrachten effectief gebruikt worden. Wel lijken context van de school en het handelen van de leerkracht bepalend te zijn voor de mate waarin deze mogelijkheden zich voordoen. De inrichting van het onderwijsproces kan worden verbeterd door meer didactiek toe te voegen, bijvoorbeeld in de vorm van het expliciteren van leerdoelen per activiteit. De begeleiding kan als gevolg daarvan meer gericht aangeboden worden, rekening houdend met de beginsituatie en de leerbehoeftes van de leerlingen.

6. Onderzoek in en samen met het werkveld

Vanaf het begin is een uitgangspunt van het lectoraat: onderzoek doen voor en liefst samen met het werkveld (het werkveld betreft zowel de lerarenopleiding als de scholen). Naast de inhoudelijke thematiek (zie de andere hoofdstukken), is ook de manier waarop je dat aanpakt zelf onderdeel van aandacht en onderzoek geweest. Daarbij was er aandacht voor het leren onderzoek doen in de lerarenopleiding (Kallenberg et al., 2011). In dit hoofdstuk bespreken we twee voorbeelden van projecten van het lectoraat: werken aan een Leergemeenschap Onderzoek met opleidingsscholen van pabo Alkmaar (6.1) ; pabo en opleidingsschool verkennen samen de gewenste competenties voor onderzoekend leren in het basisonderwijs (6.2).

6.1 Leergemeenschap Onderzoek: praktijkgericht onderzoek met het onderwijswerkveld

door **Colleen Clinton, Jeroen Onstenk**

Een onderzoekende leraar toont zowel een onderzoekende houding naar kinderen zelf, naar het leren en onderwijzen van kinderen, alsook naar schoolontwikkeling en situaties in de wereld. (Van Katwijk & Enthoven, 2018)

Na als lectoraat een aantal jaren geëxperimenteerd te hebben met afstudeerkringen voor studenten in samenwerking met scholen is op pabo Inholland Alkmaar in studiejaar 2017-2018 besloten een leergemeenschap onderzoek te starten waarbij onderzoek wordt uitgevoerd in onderzoeksteams. Deze teams bestaan uit een groep studenten en leraren uit het werkveld die rond hetzelfde thema onderzoek doen, begeleid door een docent-onderzoeker van het lectoraat PDHO. Onder de vlag van de Leergemeenschap Onderzoek (LGO) is het de bedoeling dat leraren en studenten samen onderzoek doen waarmee een bijdrage wordt geleverd aan de ontwikkeling van het onderwijs in de praktijkschool of -scholen van een stichting.

Aanleiding en doelstelling

In de dagelijkse uitvoering en in de verbetering van zijn onderwijs maakt een leraar afwegingen en keuzes die hij moet kunnen onderbouwen en verantwoorden. Daarom staat het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden, zoals kritisch en analytisch denken en het systematisch kunnen

verzamelen van informatie en het interpreteren ervan, centraal in de onderzoekslijn binnen de opleiding tot Leraar basisonderwijs (pabo) van Hogeschool Inholland. Naast het beschikken over onderzoeksvaardigheden is ook een onderzoekende houding van belang bij het dagelijks handelen in de onderwijspraktijk. Earl & Katz (2006, in: Van Katwijk & Enthoven, 2018; Uiterwijk, 2014) spreken in dit verband over het begrip ‘inquiry habit of mind’, waarbij het denken gericht is op diepgaand begrijpen, terughoudend zijn in concluderen, tolerant zijn ten aanzien van tegenstrijdigheden, vanuit verschillende perspectieven willen kijken en continu vragen willen stellen. Ook binnen schoolontwikkeling krijgt onderzoek een steeds belangrijkere plek. Het wordt steeds breder erkend dat het goed is om zowel bijvoorbeeld innovaties van het curriculum, als bijvoorbeeld leerprocessen die meer gericht zijn op vergroting van leraarsvaardigheden, op een onderzoeksmatige manier op te zetten. Pabo Inholland Alkmaar, het lectoraat Pedagogisch-Didactisch Handelen in het Onderwijs (PDHO) en een aantal schoolstichtingen in de regio Alkmaar (Flore, SKO West-Friesland, Surplus) hebben daarom in studiejaar 2017-2018 het initiatief genomen gezamenlijk een Leergemeenschap Onderzoek (LGO) op te zetten. De gedachte is dat de kwaliteit en de relevantie van de afstudeeronderzoeken toenemen als deze deel zijn van langer durende trajecten.

Binnen de pabo-opleiding dient de student in zijn afstudeerfase praktijkgericht onderzoek te doen, het liefst in een afstudeerkring rondom hetzelfde thema en met betrokkenheid van de praktijkbegeleiders in het werkveld waarbij het onderzoek meer diepgang kan krijgen als dit onderzoek een langer lopend karakter kan krijgen. De afgelopen jaren is er binnen de lerarenopleidingen van Inholland reeds ervaring opgedaan met het begeleiden van afstudeerkringen, waarbij een docent-onderzoeker vanuit het lectoraat een kring studenten begeleidde en hier waar mogelijk ook mentoren bij betrokken waren. Deze kringen bestonden uit studenten (en mentoren) van dezelfde stichtingen/schoolbesturen waarbij we vaak ook wel tegen praktische problemen aanliepen, bijvoorbeeld door het uitvallen of achterlopen van studenten. In gesprekken met het werkveld bleek er behoefte te zijn aan het bundelen van de krachten door de LGO breder in te steken met meerdere stichtingen waardoor het uit te voeren onderzoek minder kwetsbaar wordt en minder afhankelijk van betreffende studenten. Scholen hebben behoefte aan het meer systematisch en onderzoeksmatig doorvoeren van onderwijsinnovaties waar de LGO voor kan zorgen. In deze zin is de LGO zelf nadrukkelijk ook bedoeld als vorm van professionalisering, waarbinnen leraren onderzoekend handelen vormgeven en daardoor onderzoeksvaardigheden verwerven.

Het onderzoek dat plaatsvindt binnen de LGO kan een aantal insteken hebben, waarbij ontwerpgericht onderzoek onze voorkeur verdient:

- ontwikkelingsgericht onderzoek; onderzoek primair gericht op de competentieontwikkeling en professionalisering van leraren;
- ontwerpgericht onderzoek; onderzoek dat primair resulteert in een ontwerp ten behoeve van de onderwijsaanpak;
- evaluatief onderzoek; onderzoek dat tracht het effect/de impact van de onderwijsaanpak op professionele ontwikkeling dan wel ontwikkeling/leerrendement van kinderen in kaart te brengen.

Het onderzoek vindt plaats binnen een overkoepelend thema. In studiejaar 2017-2018 ligt de inhoudelijke focus op het onderzoekend leren. De concretisering en context van de onderzoeken verschilt.

Vooruitblik

Het is de bedoeling dat de voortgang van de Leergemeenschap jaarlijks wordt geëvalueerd. Tweejaarlijks wordt het centrale thema opnieuw bepaald (dan wel voortgezet) in samenspraak met scholen, pabo Inholland Alkmaar en de lectoraten van de onderzoeksgroep van het Inholland-domein Onderwijs & Innovatie. Belangrijk is dat de thematieken aansluiten bij de speerpunten vanuit het werkveld en gekoppeld kunnen worden aan de onderzoeksthema's van bijvoorbeeld het lectoraat Pedagogisch-Didactisch Handelen in het Onderwijs.

Als praktijkgericht onderzoeker én begeleider van onderzoek in de praktijk merken we als docent-onderzoekers van het lectoraat dat we behoefte hebben aan een nieuw perspectief op onderzoek doen samen met het werkveld. Participerende leraren geven aan veel te leren binnen de LGO maar lijken het onderzoeksproject toch meer als dat ‘van de student’ te zien. Hoe doe je dat eigenlijk; samen onderzoek doen? Daarbij rekening houdend met een strak tijdspad vanuit de opleiding? Hoe komen we dan door conceptualisering en theoretisering gezamenlijk tot nieuwe inzichten, ontwikkelen we samen betekenisvol onderwijs en op welke manier bevorderen we tegelijkertijd onderzoekend vermogen bij leerkrachten (in-spé)? Samen verder bouwen aan een nieuw perspectief op praktijkgericht onderzoek in – én met – het werkveld blijft een uitdaging die we als lectoraat, praktijkgericht onderzoeker, begeleider van onderzoek én lerarenopleider graag aangaan!

6.2 Samen werken aan de vormgeving van onderzoekend leren

door Ria de Gooijer¹², Gerton Cazemier¹³

Inleiding

Binnen de opleidingsschool Delft/Westland (tegenwoordig Opleidingsschool Talentum) wordt al langer samengewerkt rondom het thema 'Wetenschap en Technologie / Onderzoekend en Ontwerpend leren'. In 2016-2017 heeft Pabo Den Haag samen met SCO Delft en Octant een onderzoek uitgevoerd naar gewenste leerkrachtvaardigheden. Na de afronding van het project Samen Leren (zie 7.1) hebben de partners in de Opleidingsschool Talentum Haagland besloten om één PLG voort te zetten, gericht op het thema Onderzoekend en Ontwerpend leren. Deze PLG functioneert sinds november 2017 en wordt begeleid vanuit het lectoraat PDHO.

Probleemstelling en onderzoeksvraag

Aanleiding voor het onderzoek Onderzoekend en Ontwerpend leren bij Wetenschap en Technologie (Cazemier & Faber, 2017) was de constatering dat de lespraktijk bij de lessen Wetenschap en Technologie voor de scholen niet voldoende is afgebakend zodat aandachtspunten voor doorontwikkeling moeilijk kunnen worden gekozen. Ook ontbreekt een referentiekader waaraan varianten van lespraktijk in de scholen kunnen worden gespiegeld. Het doel van het onderzoek is daarom gericht op het achterhalen welke afbakening kan worden gemaakt, maar ook om thema's voor doorontwikkeling voor de leerkrachten aan te kunnen wijzen. De volgende onderzoeksvraag stond centraal: *Hoe kan het leerkracht-handelen bij onderzoekend en ontwerpend leren (OOL), toegepast binnen Wetenschap en Technologie (W&T), doorontwikkeld worden?* Deze vraag is onderzocht door middel van een bronnenonderzoek, in combinatie met een focusgroep en collegiale consultatiegroep.

Voornaamste resultaten en conclusies

Op basis van focusgroepgesprekken en een theoretische verkenning is een afbakening gemaakt waarbij zestien hoofdcomponenten werden onderscheiden (Cazemier & Faber, 2017). Voorbeelden van hoofdcomponenten zijn: nieuwsgierigheid, verwonderen, probleem verkennen, analyseren, creatief zijn en ideeën bedenken, maar ook reflecteren en ideeën verbeteren. Bij deze hoofdcomponenten werd geformuleerd

hoe 'goed' en 'ideaal' leerkrachthandelen er dan uit zou zien op de school. Met goed werd bedoeld voldoen aan de norm die men op dit moment hanteert en bijvoorbeeld ook van nieuwe leerkrachten verwacht. Hierbij zijn steeds concrete voorbeelden van leerkrachtgedrag benoemd. Zo wordt 'kinderen sturing geven met vragen' bij de component 'probleem verkennen' genoemd als goed leerkrachthandelen, maar wordt 'de kinderen eigen vragen over het probleem laten stellen en beantwoorden' als 'ideaal' leerkrachthandelen gezien.

Dit geheel is schematisch in beeld gebracht, in een zogenaamde Innovation Configuration Map, waarmee een kader ontstond met thema's voor doorontwikkeling van goed naar ideaal leerkrachthandelen. Voor die doorontwikkeling werden de volgende specifieke kennis, vaardigheden en houdingen door de focusgroepen benoemd:

- **Kennis** van de ontwerpcyclus en mediawijsheid en informatievaardigheden;
- **Vaardigheden** voor het creëren van een uitdagende leeromgeving, reflectieve en organisatorische vaardigheden en het bijblijven met kennis, begeleiden van het zoeken en vinden van informatie op internet;
- **Houdingen** als ruimdenkendheid, verwachtingsvol, reflectief, openstaan voor ideeën van de leerlingen, meegaan met de ontwikkelingen met ICT.

De opvattingen van de leerkrachten over goed en ideaal leerkrachthandelen bij onderzoekend en ontwerpend leren bij Wetenschap en Technologie zijn vergeleken met inzichten uit onderzoek naar effectief leerkrachthandelen hierbij. Daaruit blijkt dat de opvattingen van de leerkrachten goed aansluiten bij zes van zeven hoofdzaken die in de literatuur worden onderscheiden (Tanis, Dobber, Zwart, & Van Oers, 2014; Alfieri, Brooks, Aldrich, & Tenenbaum, 2011; Harmsen & Lazonder, 2014):

- De leerkracht is gericht op een onderzoekende cultuur in de klas (bij elke leeftijd);
- De leerkracht verzorgt (korte) instructie voor het opstellen van goede onderzoeksvragen, formuleren van hypothesen, data-verzameling en presentatie van resultaten;
- De leerkracht speelt met de mate van sturing en biedt een mate van vrijheid die de leerkracht en leerlingen aankunnen;
- De leerkracht begeleidt (ondersteunt specifiek en gericht op het leerproces) tijdens de stappen die de leerlingen maken;

¹² Ria de Gooijer is portefeuillehouder Onderzoek voor pabo Inholland.

¹³ Gerton Cazemier is docent-onderzoeker bij pabo Inholland Den Haag.

- De leerkracht stelt samenwerking en inhoudelijke gesprekken centraal, zodat zij bijdragen aan een onderzoekende houding (met als gevolg inhoudelijk leren, ook van mislukte experimenten/ontwerpen);
- De leerkracht begeleidt de dialoog en neemt het voortouw als rolmodel van onderzoeker en ontwerper door te modelleren (bij het doorvragen, herformuleren en stellen van kritische vragen ten behoeve van zelfsturing).

Vanuit de literatuur wordt verder aangegeven dat eigen ervaring met onderzoek kan bijdragen aan goed leerkrachthandelen. Dit aspect werd door de leerkrachten die deelnamen aan de focusgroep niet naar voren gebracht.

PLG Onderzoekend leren

Na afronding van het onderzoek, dat wat vormgeving betreft relatief sterk werd gestuurd vanuit de lerarenopleiding, werd door de scholen aangegeven dat deelname aan de focusgroepsgesprekken bij de deelnemers geleid heeft tot een verandering in onderzoekende houding. Dit is mede een reden waarom in stuurgroep van de Opleidingsschool Talentum Haagland er in 2017 voor is gekozen om na afronding van het project *Samen Leren* met één nieuwe PLG, gericht op Onderzoekend en Ontwerpend leren, verder te gaan. Daarbij worden onderzoeksvragen en onderzoeksmethodiek samen met en door deelnemers vanuit de scholen opgesteld, waarmee de ontwikkeling van onderzoekend vermogen en het werken aan een onderzoekende cultuur onder docenten centraal gesteld wordt.

In de PLG participeren deelnemers van alle partners binnen de Opleidingsschool Talentum Haagland. De PLG heeft in de eerste maanden in beeld gebracht wat de problematiek is die in de scholen speelt met betrekking tot Onderzoekend en Ontwerpend leren en welke vraagstelling daaraan gekoppeld kan worden. Daarbij bleken enkele hoofdcomponenten die in het voorgaande onderzoek werden vastgesteld een hoofdrol te spelen: hoe kan nieuwsgierigheid en verwondering worden opgewekt en benut ten behoeve van het ontwikkelen van onderzoekend vermogen. Als centrale vraag voor de PLG is geformuleerd: *Hoe kan het onderzoekend vermogen van kinderen zich ontwikkelen?* Bij de uitwerking van deze vraag richten de scholen van PCPO Westland zich op de onderbouw. Vanuit de aanname dat kinderen na de kleuterbouw nieuwsgierigheid en creativiteit verliezen, in hun ideeën meer afhankelijk worden van medeleerlingen en de leerkracht, gaat onderzocht worden of door middel van het ontwerpen van onderwijs

onderzoekend vermogen kan worden gestimuleerd. Dit is ook de vraag die centraal staat voor een school van SCO Delft. De vraagstelling komt voort vanuit de behoefte in de school om leerkrachtvaardigheden om onderzoekend gedrag van leerlingen uit te lokken, te versterken. Daarbij is het voor de langere termijn ook de bedoeling om bij het herontwerpen van onderwijs vakkenintegratie toe te passen. De context is echter aan grote veranderingen onderhevig door een proces van fusie waar de school bij is betrokken. Daarom wordt ervoor gekozen om in eerste instantie te zoeken naar ondersteunende materialen die gebruikt kunnen worden om de bredere visie op leren en leerprocessen, welke voor de fusieschool nog in ontwikkeling is, mede vorm te geven.

Een vraag die ook een rol speelt bij het bevorderen van onderzoekend vermogen bij leerlingen als onderwijsdoel is hoe de ontwikkeling zichtbaar gemaakt kan worden die leerlingen doormaken wanneer onderzoekend leren wordt vormgegeven, bijvoorbeeld als het gaat om kennisconstructie, maar ook om de ontwikkeling van bredere vaardigheden. Deze vraag speelt met name bij een school van OCTANT waar al geruime tijd ervaring is met het vormgeven van ontwikkelingsgericht onderwijs.

In de PLG is de aandacht in de eerste periode voornamelijk uitgegaan naar de verkenning van de probleemstellingen, het formuleren van een centrale vraagstelling en de aanscherping van de deelvragen voor de deelnemende partners. Daarbij vindt kennisdeling plaats vanuit zowel de praktijk als theorie. Bij dat laatste is sprake van valorisatie van opbrengsten uit ander onderzoek binnen het thema van zowel de onderzoeksgroep Onderwijzen en Leren in Diversiteit, als de bacheloropleiding (pabo) en de masteropleiding Leren en Innoveren.

Tot slot

Deelname aan en begeleiding van deze PLG is voor de lerarenopleiding een interessante en nieuwe uitdaging. Niet eerder is deelgenomen aan een PLG waarbij de onderzoeksvragen van meerdere scholen uit verschillende besturen zo centraal stonden. Vanuit die verschillende contexten ontstaan onder andere verschillende methodieken om tot het beantwoorden van de vraagstelling te komen en verschillen in tempo. Voor de langere termijn is een permanent aandachtspunt om studenten aan de PLG te verbinden. Ook zij brengen daarbij eigen behoeften mee voor het tijdspad en onderzoeksvraag. Het is een mooie uitdaging om op deze wijze samenwerkingsvormen te ontwikkelen die bijdragen aan de ontwikkeling van onderwijs in de scholen door middel van onderzoekend leren met alle partners in het werkveld.

7. Opleiden in de school

De complexiteit van het leraarsberoep, niet in de laatste plaats het gevolg van de toegenomen pedagogische eisen en uitdagingen, heeft geleid tot het besef dat het opleiden van leraren het kader van de traditionele lerarenopleiding te buiten gaat. Opleiden in de school (OidS) heeft sinds enkele jaren een flinke vlucht genomen. Scholen en opleidingen gaan steeds meer samenwerken, zowel bij het initieel opleiden van leraren, als in professionele leergemeenschappen die zich richten op school-ontwikkeling, professionaliseren van zittend personeel, inhoudelijk school-leiderschap en onderzoek. Ook de lerarenopleidingen van Hogeschool Inholland besteden toenemend aandacht aan het vraagstuk van opleiden in de school, zowel wat betreft basis- als voortgezet- en beroepsonderwijs.

Het lectoraat heeft zowel bijdragen aan beleidsontwikkeling (vgl. Geerdink e.a., 2016) en conceptuele praktijkondersteuning (7.1) als via praktijkgericht onderzoek de versterkte samenwerking tussen de pabo-locaties van Inholland¹⁴ en 'hun' opleidingsscholen ondersteund (7.2 en 7.3).

7.1 Het werkplekcurriculum

Opleiden en leren op de werkplek vormt de kern van het werkplekcurriculum in de lerarenopleiding. In twee in opdracht van het steunpunt opleidingsscholen van de PO en VO Raad (tegenwoordig Platform Samen Opleiden & Professionaliseren) geschreven katernen is het werkplekcurriculum (Onstenk, 2016; 2018) beschreven: wat kunnen scholen doen om het leren van (aankomende) leerkrachten te (h)erkennen en effectief in te richten. De schoolpraktijk kan voor de student/aankomende leraar een krachtige omgeving zijn om veel te leren, maar dat gaat niet vanzelf. De leerwerkplek moet de (aanstaande) leraar in staat stellen om alle relevante competenties te verwerven en moet hem een veilige en tegelijk uitdagende beroepssituatie bieden (Koster & Onstenk, 2009; Timmermans, 2012) om vakmanschap te ontwikkelen. Vakmanschap is een combinatie van kennis, vaardigheid en de intrinsieke motivatie om het werk goed te doen, vanuit het belang van en de betrokkenheid bij dat werk. Het gaat erom te leren, de bekwaamheid die men heeft, ook bewust in te willen zetten. Omgekeerd draagt betrokkenheid bij het werk dan weer bij aan reflectie en de ontwikkeling van bekwaamheden.

14 Pabo Inholland Alkmaar, Den Haag, Dordrecht, Haarlem en Rotterdam.

Alleen ervaringen opdoen is een zwakke en ongerichte vorm van leren. 'Ervaring opdoen' betekent het 'ondergedompeld worden' in een specifieke sociale en culturele school- en leerkrachtpraktijk, waarin altijd al conceptuele relaties en interpretaties bestaan. De begeleider en collega's hebben altijd hun eigen versie van 'theorie', dat wil zeggen interpretaties van wat er plaatsvindt, die meestal bestaat uit een mix van expliciete en impliciete elementen (Griffiths & Guile, 2003). De waarde van een ervaring voor de aankomend leerkracht wordt mede bepaald door de interpretatie die relevante anderen eraan geven. Ieder vakmens heeft een eigen werktheorie, die is gebaseerd op interpretatie. Deze werktheorie wordt overgedragen op anderen (collega's en nieuwelingen). De overgedragen impliciete kennis draagt met behulp van expliciete kennis en de hiermee gemaakte interpretatie van de eigen ervaringen weer bij aan de werktheorie van de nieuweling. Betekenis en waarde van ervaring hangen niet alleen af van de ervaring als zodanig, maar ook van hoe en door wie deze wordt geïnterpreteerd. Er wordt altijd (ook) een eigen subjectieve werktheorie ontwikkeld die is gebaseerd op interpretatie. Deze werktheorie wordt gedeeld met anderen (collega's en nieuwelingen) en geeft de student de kans een eigen werktheorie (praktijkkennis) te ontwikkelen.

Met 'werkplekcurriculum' wordt bedoeld dat schoolopleiders, mentoren én studenten stilstaan bij de vraag: "wat en hoe kunnen we leren op de werkplek?". Daarnaast moet er een opbouw in zitten, die door de opleiding, de school en de aankomend leraar zelf wordt aangebracht. Op de werkplek vindt allerlei beoogd (formeel) en spontaan (informeel) leren plaats. We spreken van het werkplekcurriculum als het leren vanuit de opleidingschool, op bepaalde momenten gericht wordt 'aangeboden' en als de student als gericht op leren participeert en handelt. Samen opleiden betekent dat de werkplek een substantieel onderdeel van de opleiding wordt. Een belangrijke vraag daarbij is in welke mate werkpleklernen zich laat sturen of benutten als een werkplekcurriculum en wat dat betekent voor het opleidingscurriculum als geheel (Kroeze, 2014).

Didactiek op de werkplek

Opleiden op de werkplek vraagt een nieuwe didactiek. Billett (2006) onderscheidt drie kenmerken van zo'n didactiek: 1) *agency*, 2) *affordance* en 3) *structuring practice and providing guidance*. Met andere woorden, er wordt iets gevraagd van de student (*agency*), van het leerpotentieel van het werk (Timmermans, 2012) op de opleidingsschool (de *affordances* of leermogelijkheden die het werk biedt) en van de ondersteuning en begeleiding die de student krijgt. Daarbij gaat het om meer dan de traditionele begeleiding. Billett (2006) noemt in dit verband bijvoorbeeld

het (voor)structureren van de praktijk en actieve begeleiding gericht op het ontwikkelen door de student van adequaat praktijkhandelen en het her-denken van opgedane ervaringen in het licht van nieuwe taken en omstandigheden (recontextualiseren). Belangrijk is ook het ondersteunen van studenten bij het zelf stellen van leerdoelen (Klarus & Van Vlokhoven, 2014).

Een werkplekcurriculum in de school betekent dat de student wordt opgeleid op een werkplek in de school en daartoe wordt begeleid bij het werkpleklernen. Ondersteuning en begeleiding is complex, omdat de student deze niet alleen op verschillende manieren en van verschillende mensen kan en moet krijgen op de werkplek, maar ook vanuit de opleiding (coördinatie). Er zijn tal van mensen die een rol spelen als opleider/begeleider. De student (leraar in opleiding) wordt begeleid door begeleiders vanuit de school (mentor, werkplekbegeleider, schoolopleider, praktijkopleider) en, meestal wat meer op afstand, door de instituutopleider (zie katern begeleiding en beoordeling van het Steunpunt Opleidingsscholen). Maar ook andere personen in de praktijk kunnen op bepaalde momenten een begeleidende rol spelen (Kroeze, 2014). Zo kunnen collega's uit het team als 'informele' begeleiders fungeren. Soms hebben zij daarbij meer invloed dan de werkplekbegeleider of schoolopleider.

Maar het werkplekcurriculum moet ook worden verbonden met het opleidingscurriculum. In dit deel gaan we dan ook in op de vraag hoe het werkplekcurriculum kan worden benut en versterkt door een goede verbinding met de opleiding: voorbereiding, begeleiding, formatieve en summatieve beoordeling, partnerschap en bezoeken over en weer. Voor het opleiden van leraren is zowel de werkplek in de school als de lerarenopleiding van groot belang. Te vaak wordt duaal leren nog gezien als een optelsom van het leren op twee plekken die een verschillend karakter hebben: leren op lerarenopleiding en leren in de praktijk van de school. Aanbeveling verdient een verbindende (connective) aanpak, waarbij beide leerplekken zoveel mogelijk met elkaar worden verbonden, met behoud van hun eigen logica (Onstenk, 2003). Dat betekent dat het leren in de praktijk en het werkplekcurriculum meer centraal komen te staan en dat het leren in de opleiding (ook) dient als voorbereiding op en ondersteuning van leren in de beroepscontext.

Versterken van werkplekleren door het opleidingsinstituut

Vorbereiding

- Oriëntatie op het werk
- Bieden aanknopingspunten in opleiding (kennis)
- Leren leren (agency en engagement bevorderen)

Begeleiding

- Bevorderen reflectie (verbinden ervaringen, praktijkkennis; verwerking en integratie theorie)
- Pas op met opdrachten!!
- (Afstudeer)onderzoek

Beoordeling

- Proeve van bekwaamheid (in schoolpraktijk; expliciteren criteria)
- Assessment (Formatief; Summatief)
- Portfolio

Wat betreft de voorbereiding kan de opleiding de student helpen en stimuleren zich goed te oriënteren op het werk dat hij gaat doen. In algemene zin betekent dat zorgen voor een kwalitatieve en praktijk-relevante opleiding, waarin de kernproblemen van het beroep aan de orde komen. De kennis die in de opleiding aan de orde komt moet voldoende aanknopingspunten bieden. Maar meer specifiek gaat het ook op oriëntatie op de praktijkplek: naar wat voor school ga ik en wat kan en wil ik daar leren. Een belangrijk element van de voorbereiding is ook het leren leren. De opleiding moet erop gericht zijn agency en engagement te bevorderen.

Bij de begeleiding van het werkplekleren speelt de opleiding ook een rol, zij het op de achtergrond. Begeleiders vanuit de opleiding kunnen reflectie bevorderen door studenten te helpen ervaringen en praktijkkennis te articuleren en verbinden met de theorie. Een goede samenwerking tussen opleidingsschool en opleidingsinstituut leidt tot een geïntegreerd leeraanbod waarbij aanstaande leraren authentieke praktijkervaringen kunnen verbinden met theoretische concepten (Koster, 2013). Daarbij gaat het er vooral om de student zijn verhaal te laten (en leren) vertellen (Leeferink, 2016), niet zozeer het leren te sturen via opdrachten. Zo moet men niet proberen om het werkplekleren te structureren door studenten opdrachten te geven die niet passen bij de praktijk. Wel is het zinvol om studenten bijvoorbeeld observatie- of beschrijvingsopdrachten te geven,

die niet alleen in de school, maar ook op de opleiding tot reflectie leiden. (Afstudeer)onderzoek kan een rol spelen bij het versterken van werkplek-leren (zie verder).

Een laatste belangrijk element waarin de opleiding het werkplekcurriculum kan versterken is via de beoordeling. Assessment moet zowel formatief als summatief zijn. Het is belangrijk de student inzicht te geven in de gehanteerde criteria om proeven van bekwaamheid in de schoolpraktijk te beoordelen (inclusief eventuele verschillen in oordeel tussen de opleiding en de school). Beoordelen via een portfolio kan een belangrijke formatieve werking hebben.

Het blijkt steeds weer dat het voor en door de studenten betekenisvol verbinden van theorie en praktijk lastig is. Daarom lijkt een analyse van de verschillen, grenzen, relaties en transformaties tussen verschillende soorten expliciete en impliciete kennis belangrijk. De pedagogisch-didactische opdracht die werkplekleren inhoudt voor het 'uitgebreide' opleidingsteam in de lerarenopleiding (dat wil zeggen docenten plus praktijkbegeleiders) betreft met name het leggen van relaties tussen leren en kennisontwikkeling op school en op de werkplek (Onstenk, 2016).

Docenten moeten ook bereid en in staat zijn om, vanuit hun hoofdverantwoordelijkheid voor het leren in de opleiding, regie te voeren over de verbinding van binnen- en buitenschools leren. De opleiding kan en moet de leerervaringen op de werkplek meer benutten in het opleidingscurriculum. Daarvoor moet de opleiding meer weten over wat studenten waar (kunnen) leren.

(Afstudeer)onderzoek als leren op de werkplek

Leren wordt versterkt door een onderzoekende houding. Actieve kennisverwerving wordt gecombineerd met het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden en dat is belangrijk voor de professional die de student moet worden. Onderzoekend vermogen maakt integraal deel uit van de professionaliteit van de aankomend leraar (Van den Berg, 2015):

- beschikken over een onderzoekende houding en over het vermogen om van daaruit te denken en te werken;
- in staat zijn om kennis uit beschikbaar onderzoek toe te passen in de eigen werkpraktijk;
- zelf (kleinschalig) praktijkonderzoek kunnen ontwerpen en uitvoeren.

Een onderzoekende houding wordt zichtbaar in het gebruik van onderzoeks- en reflectievaardigheden als 'tools' om de onderzoekende houding aan het werk te zetten en zo tot betekenisverlening en tot beter handelen te komen. In die zin is een onderzoekende houding voorwaarde voor versterking van al genoemde processen als reflecteren, expliciteren en verbinden van ervaring met kennis, die op hun beurt weer bijdragen aan het versterken van de onderzoekende houding.

Elke student doet een afstudeeronderzoek als afsluiting van zijn opleiding. Dat onderzoek is veelal gericht op verbetering van de (eigen) onderwijspraktijk, liefst gecombineerd met een bijdrage aan de school- en onderwijsontwikkeling. Onderzoek doen kan bijdragen aan inzicht in het eigen handelen, aan het voortbouwen op inzichten van anderen, aan de ontwikkeling van kennis over het eigen (veranderende) vak en aan de kwaliteit van hun werkpraktijk op klas of schoolniveau (Van den Berg, 2015). In veel gevallen wordt het afstudeeronderzoek zowel op het opleidingsinstituut als binnen de school los gezien van het leren op de werkplek. Zo is er vaak sprake van andere begeleiders. Eigenlijk is dat jammer en een gemiste kans. Onderzoek doen draagt immers bij aan het versterken van een onderzoekende houding en aan het verwerven van kennis en vaardigheden over onderzoek doen in relatie met schoolontwikkeling. Onderzoek doen is bovendien een effectieve leerstrategie die bijdraagt aan zelfsturend leren. Onderzoeksvaardigheden en leer- en studievoordigheden komen voor een groot deel overeen. Omdat onderzoek veelal betekent zich verdiepen in bepaalde aspecten van de eigen praktijk en die verbinden met theoretische inzichten kan het ook gezien worden als een vorm van geïntensiveerd en transformerend werkpleklernen.

Netwerkontwikkeling

Er moet sprake zijn van communicatie over de grenzen tussen de opleiding en de school als beroepsgemeenschap heen. Het versterken van het netwerk met het oog op (her)definiëring en intensivering van de samenwerking tussen opleidende school en opleidingsinstituut zijn van essentieel belang:

- Netwerk versterken;
- Grensovergangen (boundary crossing) door studenten, docenten en begeleiders;
- Samen het onderwijs verbeteren.

Een effectieve samenwerking komt niet vanzelf tot stand, maar vraagt inspanningen en de bereidheid van zowel scholen als instituut om

de grens over te gaan. Verschil en afstand tussen de opleiding en de school kan een probleem zijn, maar juist het serieus nemen van de verschillen kan ook tot leerervaringen leiden: waarom denken ze hier op school (of de opleiding) anders over? Bakker en Akkerman (2014) noemen dit boundary crossing en koppelen er verschillende mechanismen aan die wederzijdse leerprocessen in gang kunnen zetten. Er kan sprake zijn van Identificatie, dat wil zeggen inzicht in hoe school en opleiding (of andere scholen zich van elkaar onderscheiden) en hoe je je daar als student (of opleider) toe verhoudt. Er kan sprake zijn van Coördinatie, waarbij nieuwe of bestaande middelen en procedures worden ingezet om effectieve afstemming tussen de praktijken mogelijk te maken. Bij Reflectie gaat het meer om het eigen perspectief verwoorden (perspective making) of dat van de ander innemen (perspective taking). Bij Transformatie, ten slotte, gaat het om de vorming van nieuwe praktijken (grenspraktijken), bijvoorbeeld een gezamenlijke onderwijsactiviteit. Het verdient aanbeveling als opleiding te investeren in tijd en ruimte voor docenten om 'grensganger' te worden en effectieve contacten met scholen te onderhouden.

Het is belangrijk dat de opleidende school de centrale personen kent waarmee de student op de opleiding te maken heeft: de instituutsbegeleider, studieloopbaanbegeleider (slb'er) of supervisor. Opleidingen gebruiken verschillende termen voor deze persoon. Deze begeleider verdiept met de student regelmatig de werkplekervaringen door deze in een breder kader te plaatsen of te verbinden met de theorie. Vaak helpt deze begeleider de student om boven zijn ervaringen uit te stijgen en 'er boven te gaan hangen'. Als het goed is, komt deze begeleider af en toe op de werkplek langs, al zijn er tal van opleidingen waar de slb'er als gevolg van arbeidsdeling nooit op een praktijkschool komt, terwijl leerervaringen op de werkplek wel een belangrijk onderdeel zijn van het slb-gesprek. Dan is het lastiger om de werkplekervaringen van de student als uitgangspunt voor het leren te nemen. Gesprekken met opleiders uit school en opleiding moeten idealiter dialogisch (Meijers en Kuijpers, 2015) zijn, dat wil zeggen: een driegesprek tussen student, docent en praktijkbegeleider, waarin zowel gereflecteerd wordt op ervaringen op de werkplek als de verbinding wordt gelegd met het leren op het opleidingsinstituut.

Dan is er de persoon die vanuit de opleiding contact met de school onderhoudt over de organisatie van het werkpleklernen. Ook voor deze functionaris gebruiken opleidingen verschillende namen. Ten slotte zijn er de vakdocenten, de experts van de opleiding, bijvoorbeeld op het gebied van dyslexie of NT2. Zij kunnen specifieke werkplekervaringen met de student bespreken en verdiepen.

Studenten kunnen vanuit de opleiding, maar ook door de mentor of schoolopleider, beter worden voorbereid, zowel op *wat* ze in de praktijk kunnen leren als op *de manier waarop* ze kunnen leren in de praktijk (bevorderen agency). Het is belangrijk dat opleiders hier aandacht aan besteden en er in partnerschappen afspraken over maken. Het gaat hierbij om de vraag hoe de student kan worden ondersteund bij het (op velerlei manieren) versterken van de verbinding en de wisselwerking tussen de opleiding en het werkpleklernen op school.

7.2 Versterking samen opleiden in de opleidingsschool: Samenwerkingsverband Samen leren (Delft/Westland)

Eind 2013, begin 2014 zijn 61 samenwerkingsverbanden van leraren-opleidingen en scholen van start gegaan (of verder gegaan) met het verstevigen van hun onderlinge samenwerking. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft hiervoor extra financiële middelen ter beschikking gesteld via de subsidieregeling 'Versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen 2013-2016'. Het gaat daarbij om versterking van de samenwerking in het algemeen en in het bijzonder op de thema's omgaan met verschillen, opbrengstgericht werken, begeleiding beginnende leraren, ouderbetrokkenheid en pesten. In het project *Samen Leren* werken SCO Delft e.o., PCPO Westland, Hogeschool Inholland Pabo Den Haag en vanaf 2016-2017 OCTANT samen. In het project *Effectieve Leraren* werken Kind en Onderwijs samen met Hogeschool Inholland pabo Rotterdam. Vanaf de start is gekozen voor de professionaliseringsinterventie van schooloverstijgende professionele leergemeenschappen (PLG's) om de ambities en doelen te realiseren. Het ging daarbij om versterking van de samenwerking in het algemeen en in het bijzonder op de thema's omgaan met verschillen, opbrengstgericht werken, begeleiding beginnende leraren, ouderbetrokkenheid en pesten.

De opleidingsschool vindt het belangrijk dat de student vanaf het eerste jaar weet wat hij of zij kan verwachten van het samenwerkingsverband. Het gaat er daarbij om dat de student een goed beroepsbeeld ontwikkelt, dat gebaseerd is op de ontwikkelingen die zich voordoen in het (basis) onderwijs en in de wetenschap (research-based opleiden) en op de competenties die dat van de professional vraagt. Daarbij hoort het besef dat een professionele leraar zich ook na de initiële opleiding blijft ontwikkelen. Leerlingen verdienen immers de best mogelijke leraar, een leraar die competent is in brede zin, die zich blijft ontwikkelen en die persoonlijkheid heeft (Koster, 2013). Deze visie van de opleidingsschool wordt ondersteund door ontwikkelingen in het onderwijsveld.

Doel is het versterken van de samenwerking teneinde het leren van studenten, schoolorganisaties en individuele professionals te bevorderen ten dienste van verbetering van het onderwijs voor de leerlingen. De opleidingsschool wil zich met behulp van het samenwerkingsproject zich verder ontwikkelen naar een partnerschap met een brede leerwerkplekomgeving voor alle betrokken leerlingen, studenten en leraren waaronder een goede omgeving voor praktijkgericht onderzoek. Onderzoekend handelen wordt gezien als een voorwaarde voor het verbeteren van de onderwijspraktijk. De samenwerking van de partners in de opleidingsschool binnen dit project versterkt de mogelijkheid om de werelden van onderwijs, onderwijsontwikkeling en onderzoek met elkaar te verbinden. De thema's binnen de projecten zijn bepaald door het ministerie van onderwijs en worden genoemd in de 'regeling versterking samenwerking lerarenopleidingen en scholen 2013-2016' van het betreffende ministerie. De thema's zijn:

- Omgaan met verschillen / Opbrengstgericht werken;
- Ouderbetrokkenheid (geherdefinieerd als educatief partnerschap school-ouders);
- Pesten (geherdefinieerd als pedagogisch handelen);
- Professionalisering van leerkrachten: van startbekwaam naar vakbekwaam.

De werkgroepen rond de verschillende thema's zijn opgezet als professionele leergemeenschappen (PLG's) waarin deelnemers van verschillende scholen en de pabo resultaatgericht samen werken en samen leren. De professionele leergemeenschap is een groep waarin stakeholders uit opleiding en scholen participeren, die collectief leren over de eigen onderwijspraktijk met de uitdrukkelijke bedoeling die te verbeteren of verder te ontwikkelen (Verbiest, 2004). Met de eigen praktijk werd hier zowel gedoeld op het onderwijs in de scholen als op het verbeteren van de lerarenopleiding. In het project vindt op diverse niveaus onderzoek plaats, ondersteund en deels uitgevoerd door het lectoraat. De PLG's zijn met enthousiasme met de verschillende thema's aan de slag gegaan. Het lectoraat PDHO was betrokken bij de opzet van het projectplan, participatie in twee PLG's en bij de overall evaluatie. Deel daarvan was een evaluatie van het functioneren van de PLG's (7.3).

7.3 1+1 wordt 3

Uitkomsten van het onderzoek naar leren in de schooloverstijgende professionele leergemeenschappen (PLG's) van de Samenwerkingsprojecten Samen Leren en Effectieve Leraren

door Jan Halin, Jeroen Onstenk

Inleiding

Vanaf de start is er in de samenwerkingsprojecten gekozen voor de professionaliseringsinterventie van schooloverstijgende professionele leergemeenschappen (PLG's) om de ambities en doelen te realiseren. Onderzoek door het lectoraat is gedaan naar het leren in de overstijgende PLG's en de bijdrage aan een betere (opleidings)praktijk.

Theoretisch kader

Uit onderzoek blijkt dat het samenwerken van leraren een belangrijke bijdrage levert aan de effectiviteit van onderwijs (Hattie, 2014; Verbiest, 2012). Professionele leergemeenschappen (PLG's) worden als een belangrijke samenwerkingsvorm genoemd om deze effecten te bereiken (Lomos et al, 2011; Vescio et al., 2008). PLG's bieden een ondersteunende en uitdagende structuur en cultuur voor collectieve leerprocessen ten behoeve van effectieve professionele ontwikkeling (Verbiest, 2012). Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop (2010) omschrijven een professionele leergemeenschap als een organisatie waarin wordt samengewerkt, met het oog op de professionele ontwikkeling van leraren. Effectieve professionele leergemeenschappen voldoen aan een aantal kenmerken: het verbreden en verdiepen van kennis, bieden voldoende tijd en middelen, dragen bij aan coöperatie en collaboratieve uitwisseling en zorgen voor coherente activiteiten en bijeenkomsten. Daarbij zijn PLG's gericht op het geven van specifieke, concrete en praktische suggesties, die direct toepasbaar zijn in de (opleidings)praktijk (Verbiest, 2012).

Genoemde kenmerken worden gerelateerd aan de schooloverstijgende PLG's: gedeelde waarden en doelen; collectieve focus op en verantwoordelijkheid voor leren van leerlingen/studenten/beginnende en zittende leraren; gezamenlijke en gecoördineerde pogingen om het leren van leerlingen, studenten, beginnende en zittende leraren te verbeteren; praktijken die het leren van leraren ondersteunen.

In de Samenwerkingssprojecten *Samen Leren* en *Effectieve leraren* worden PLG's gedefinieerd als groepen van leraren, directeurs van verschillende (opleidings)scholen en docenten van de pabo die werken aan verbetering van (opleidings)onderwijs met als focus het bevorderen van leren

van betrokkenen. Een PLG van leraren, directeurs basisonderwijs en opleiders is een rijke oefenplaats om meer begrip te krijgen voor elkaars cultuur om vervolgens te werken aan een meer gemeenschappelijke cultuur met als focus het bevorderen van het leren van leerlingen/studenten, beginnende en zittende leraren, opleiders en bestuurders.

Tot op heden is veel onderzoek gedaan naar binnenschoolse PLG's op school- c.q. organisatieniveau, maar nog nauwelijks naar leren in schooloverstijgende PLG's en al helemaal niet naar leergemeenschappen van opleidingsdocenten en van leraren basisonderwijs. Onderhavig onderzoek is een eerste aanzet daartoe.

Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag in dit onderzoek luidt: **Hoe functioneren de schooloverstijgende professionele leergemeenschappen en wat is de bijdrage van deze leergemeenschappen aan samenwerking en kennisontwikkeling in de (opleidings)praktijk?**

Deelvragen:

1. In welke mate voldoen de schooloverstijgende professionele leergemeenschappen aan in de literatuur genoemde kenmerken?
2. Wat is geleerd over het samenwerken in de overstijgende PLG?
3. Wat is de bijdrage van deelname in een PLG aan professionalisering en onderwijs en curriculumontwikkeling op pabo en opleidingsscholen?

Tot slot is gevraagd naar ideeën van deelnemers over de toekomst van de samenwerking na beëindiging van de gesubsidieerde projectperiode.

Methode

Op basis van literatuuronderzoek is een lijst van stellingen ontwikkeld. De stellingen zijn aan alle deelnemers van de PLG's van beide samenwerkingsverbanden voorgelegd en in het versterkingsproject *Samen Leren* is daarnaast verdieping gezocht met interviews met vertegenwoordigers van elke PLG.

Van de populatie van 48 deelnemers hebben 37 personen (77%) hun oordeel met betrekking tot de stellingen gegeven.

Resultaten

De respondenten van de enquêtes en van de interviews geven aan dat voor het eerst op met name inhoudelijk niveau wordt samengewerkt tussen de initiële opleiding en opleidingsscholen en dat men begrip heeft gekregen voor elkaars cultuur. Er is een aanzet om te komen tot een gemeenschappelijke visie ontstaan over het leren van en over onderwijs aan leerlingen, studenten, beginnende leraren en zittende leraren. Respondenten spreken van het ontstaan van een onderzoekende cultuur in de PLG's.

Deelvraag 1

De mate van gedeelde waarden is geoperationaliseerd in gedeelde opvattingen over betere aanpakken, opvattingen over goed (opleidings-) basisonderwijs, visie over leren en onderwijs.

De PLG's ondernemen (in verschillende mate) zelf kleine onderzoeken, gericht op aspecten van de betreffende thematiek via:

- Literatuurverkenning;
- verkenning van de huidige stand van zaken in de schoolpraktijk, het pabocurriculum en/of het werkplekcurriculum;
- behoeften van stakeholders (pabo-docenten, leerkrachten, schoolopleiders);
- ontwerp van studiemateriaal (leerwerktaken met te onderzoeken vragen/thema's), inhouden (literatuur) en opleidingsvormen (training, onderzoek).

In elke PLG is gestart met een state of the art van het thema. Zoveel mogelijk is uitgegaan van recent wetenschappelijk onderzoek. Mede hierdoor is gewerkt aan een gemeenschappelijke visie betreffende het thema en is een gemeenschappelijke visie over leren van leerlingen c.q. studenten, over goed (opleidings)onderwijs, over leren van studenten, over goed opleiden, over leren van startende leraren, over goed onderwijs aan zittende leraren ontstaan. Er is een sterk gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid ontstaan voor het samen opleiden. Vervolgens zijn in dialoog met elkaar doelen en activiteiten – waar onder onderzoek – gepland en is gewerkt aan de uitvoering van de ambities en doelen. De theoretische onderbouwing van onderzoek in de PLG's wisselt. In alle PLG's is een literatuurverkenning gedaan op basis waarvan onderzoeks-instrumenten, maar ook praktische aanpakken en trainingen zijn ontwikkeld. Waar mogelijk is afstudeeronderzoek door studenten in de PLG betrokken.

Meer dan driekwart van de respondenten is betrokken (geweest) bij onderzoek. Ze geven aan dat de onderzoekende houding bevorderd is (84% is het hier mee eens). In alle PLG's is praktijkgericht onderzoek gedaan en zijn met elkaar producten ontwikkeld.

Er is een collectieve en collaboratieve cultuur ontstaan. Dat wordt geïllustreerd met hoge 'mee eens' scores op: wordt de verantwoordelijkheid voor het realiseren van doelen gedeeld, wordt gewerkt aan de professionele ontwikkeling van de deelnemers, is sprake van een kritische dialoog, wordt constructieve feedback gegeven, is sprake van leren van en met elkaar, spreken wij elkaar aan op inbreng en professioneel functioneren.

Deelvraag 2

Wat is geleerd over het samenwerken in de overstijgende PLG's? In de interviews is de meerwaarde van de samenwerking expliciet benoemd (leren van en met elkaar), hetgeen onder andere blijkt uit de behoefte om de samenwerking te verduurzamen. Over en weer is begrip en respect ontstaan voor elkaars cultuur. De gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de professionalisering van aankomende leraren, beginnende en zittende leraren (continuüm van de professionele ontwikkeling) wordt expliciet benoemd. De PLG's geven een duidelijke impuls aan de professionele ontwikkeling van de deelnemers en van collega's betrokken in onderzoeken.

Deelvraag 3

De invloed van deelname in een PLG is op meerdere manieren van invloed op de werkomgeving (curriculum pabo – opleidingsscholen). Collega's worden geïnformeerd over kennis, inzichten en activiteiten en menig collega is en/of wordt betrokken in onderzoek en in de implementatie van een opbrengst. Binnen de opleidingsscholen is het onderzoekend vermogen versterkt. Vooral als een schoolleider participeert in een PLG dan is de vertaalslag naar de directe praktijk zichtbaar. Betrokkenheid van de schoolleiding blijkt in deze een belangrijke randvoorwaarde.

Het project heeft een serie producten en aanpakken opgeleverd die deels geïmplementeerd zijn of nog worden geïmplementeerd in de opleidingsscholen (waaronder de pabo) onder andere een inductieprogramma beginnende leraren, opleiding tot beeldcoach, verbreding aanpak educatief partnerschap, verdieping pedagogische aanpak en handvatten voor het omgaan met verschillen.

Op de pabo onder andere. inzet van beelden, leerwerktaken voor de verschillende thema's (met verkennend-beschrijvende onderzoeks-component), themadagen, training educatief partnerschap (samen met scholen); inzichten in het omgaan met verschillen.

Conclusies

De leergemeenschappen voldoen grotendeels aan de criteria vanuit de literatuur. De leergemeenschappen hebben in sterke mate een collaboratieve en samenwerkende cultuur gecreëerd. Uit de enquête en interviews is gebleken dat voor de leden persoonlijke deelname aan de overstijgende PLG heeft bijgedragen aan de professionele ontwikkeling. Op een aantal opleidingsscholen is sprake van een krachtige impuls van de schoolontwikkeling door de implementatie van interventies onder andere partnerschap school-ouders, werken met Snappet (digitale tool voor verwerking van leerstof), inductieprogramma, inzetten van voorbeelden, leerwerktaken, themadagen en de opleiding tot beeldcoach.

In de literatuur over PLG's wordt expliciet geformuleerd dat deze met name effect moeten hebben op het leren van leerlingen c.q. studenten, beginnende en zittende leraren kortom op het leren. Dit is vooral nog wat betreft leerlingen niet de primaire focus van het Versterkingsproject, wel wat betreft pabo-studenten. Het accent ligt op het verbeteren van de (opleidings)praktijk en op de ontwikkeling van leraren. Met name de praktijkgerichte leertaken en de ontwikkelde inductieprogramma's zijn een rijke opbrengst. Naar alle waarschijnlijkheid is er sprake van een indirect effect op het leren van leerlingen. Toekomstig evaluatieonderzoek kan zicht op het leren van betrokkenen opleveren.

Het project heeft geleid tot versterking van de samenwerking vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid voor het opleiden en begeleiden van startende en zittende leraren. De deelnemers van de PLG's willen de samenwerking verduurzamen. Hierbij wordt met name gedacht aan verdieping c.q. verbreding van bestaande overlegverbanden.

Het *samen leren, samen onderzoeken, samen professionaliseren* van werkveld en pabo in PLG's is een krachtige impuls voor het ontstaan van een professionele cultuur van gezamenlijk werken aan goed onderwijs voor leerlingen, studenten, leraren, opleiders, schoolleiders, bestuurders; zo wordt 1 plus 1 drie.

8. Beroepsvorming

Meer dan de helft (60%) van de onderwijsdeelnemers in Nederland volgt een opleiding in het beroepsonderwijs. Bijna 40% van de Nederlandse beroepsbevolking is opgeleid in het middelbaar beroepsonderwijs. Desalniettemin is het een bij veel studenten van lerarenopleidingen tamelijk onbekend onderwijstype. Ten onrechte. Voor tweedegraads lerarenopleidingen is het belang van begrip van en gevoel voor beroepsonderwijs evident, aangezien een deel van de studenten daar terecht zal komen. Maar ook voor aankomend leerkrachten in het basisonderwijs is dit belangrijk. Niet alleen gaat ruim de helft van hun leerlingen ernaartoe, maar ook is het belangrijk dat leerkrachten niet zomaar meegaan met een visie op beroepsgericht onderwijs die met name ten aanzien van het vmbo bij publieke opinie, ouders en leerlingen vaak (te) negatief gekleurd is. Het is onder andere de angst voor een 'veroordeling' tot een beroepsgericht traject die de cito-score zo'n groot gewicht geeft.

8.1 Beroepssocialisatie en beroepsidentiteitsontwikkeling

Het beroepsonderwijs vormt een beslissende fase in de levensloop van leerlingen, waarbij belangrijke ankerpunten voor de toekomst worden vastgelegd. Zo maken leerlingen in een zeer vroeg stadium kennis met de tweedeling tussen beroepsonderwijs en algemeen onderwijs. Bijna nergens in de westerse wereld worden leerlingen zo jong gedwongen tot een keuze.

Het maken van een keuze voor havo of vwo betekent in feite kiezen voor een langdurige schoolloopbaan, waarbij het beroepsleven pas laat in beeld komt. Voor veel van deze leerlingen is het toekomstige beroep dan ook vaag en abstract, of soms wel concreet maar niet altijd realistisch. In hun dagelijks leven richten ze zich dan ook liever op het hier en nu, met weinig verband tussen het leven op school en het 'echte' leven daarbuiten. Vaak zitten leerlingen, met meer of minder problemen, hun tijd uit en bekijken de school vooral vanuit een overlevingsperspectief.

Leerlingen van het vmbo daarentegen moeten na twee jaar een keuze maken voor een breed beroepsveld. Na twee jaar moeten ze dat continueren of bijstellen in een keuze voor een opleiding in het mbo. In deze keuzes is het beeld van het toekomstige werk en beroep en daarop gerichte exploratie van groot belang. Toch hebben veel leerlingen die het vmbo of zelfs het mbo binnenkomen nog nauwelijks een voorstelling van wat ze willen of kunnen. Ook ontbreekt vaak een adequaat beeld van de beroepen die zoal bestaan, wat specifieke beroepen inhouden,

en welke mogelijkheden en onmogelijkheden er zijn om in verschillende sectoren aan de slag te kunnen (Meijers & Kuipers, 2006).

Kenmerkend voor leerlingen is dat ze in sterke mate bij de dag leven, waarin dagelijkse schoolbesognes en omgaan met leeftijdgenoten hun leer- en leefwereld op school uitmaken. Van een gerichte ontwikkeling van een beroepsidentiteit is tijdens hun onderwijsloopbaan doorgaans weinig sprake. Deze dient zich veelal pas aan, wanneer ze in een concrete beroepssituatie aan de slag gaan, eerder niet. Dat wil niet zeggen, dat ze zich intussen niet ontwikkelen, of geen vaardigheden en kennis verwerven die voor een toekomstige beroepsuitoefening nodig zijn. Hierin doen zich tussen leerlingen van en in verschillende onderwijstypen grote verschillen voor.

Enerzijds zijn er de leerlingen en studenten die met zelfvertrouwen deelnemen aan het onderwijs, en in staat zijn tot zelfmanagement en zelfsturing. Deze leerlingen willen inspraak in de inhoud van hun curriculum, verwachten dat er aangesloten wordt bij wat ze al kunnen, en dat ze kunnen deelnemen aan een uitdagend programma. Ze willen en kunnen hun eigen opleiding en ontwikkeling mede vorm geven.

Anderzijds zijn er afwachtende leerlingen die gemotiveerd en ondersteund moeten worden om hun interesses en talenten te ontdekken, en om te leren verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen loopbaan en leerproces. Want dat is de kernhouding die van toekomstige beroepsbeoefenaren, ongeacht de sector van de arbeidsmarkt, verwacht wordt.

Vandaar dat in het beroepsonderwijs veel nadruk ligt op onderwijsvormen waarin competentiegericht en zelfsturend leren centraal staat (De Bruijn, 2006). Scholen verschillen sterk in de mate waarin ze leerlingen aan het stuur van hun leerproces weten te zetten. Een niet onbelangrijke bijdrage in de vernieuwing van het onderwijs kan afkomstig zijn van leerlingen en studenten zelf, op voorwaarde dat ze op een serieuze manier betrokken worden bij alle facetten van hun school. Leerlingenparticipatie heeft dan niet alleen betrekking op de cultuur en organisatie van de school, maar ook op het leerproces en curriculum zelf. Dit kan motivatie en betrokkenheid van leerlingen bij het onderwijs een grote stimulans geven.

8.2 De vormende werking van beroepsonderwijs

In termen van vorming wordt algemeen onderwijs vaak tegenover beroepsonderwijs gezet. Dat zou dan vooral smal en werk- en functiegericht zijn. Dit is een eenzijdig beeld. Socialisatie heeft te maken met

'de vele manieren waarop we, via onderwijs, deel worden van bepaalde sociale, culturele en politieke "ordes"' (Biesta, 2012, p. 31). Daar hoort werk en beroep zeker bij. En ook voor persoonsvorming (subjectivering) speelt het beroep en daarbij horende identiteiten en normatief-ethische aspecten een belangrijke rol (Klarus, 2016; Onstenk & Bartels, 2017). Daarbij gaat het niet alleen om het ontwikkelen van omgangsvormen en waarden en normen, maar ook om het begrijpen van de samenleving als een resultaat van historisch, culturele en sociale processen. Ook in de wereld van werk en beroep is brede vorming relevant. Sennett (2008) wijst op de karakter- (en gemeenschap-) vormende werking van vakmanschap en van samen werken (Sennett, 2012). Een vakmens zal zowel in zijn persoonlijk als in zijn professioneel handelen een ecologische verantwoordelijkheid aan de dag moeten leggen. Vakmensen, opgeleid in het mbo, moeten bereid en in staat zijn de consequenties van hun handelen voor natuurlijke en fysieke ecologie in hun handelen mee te wegen en waar nodig zichzelf en anderen daarop aan te spreken. Vakmanschap als levenshouding kent een cruciale waarde: de belangeloze toewijding aan kwaliteit, een element dat ook door Sennett (2008) wordt benadrukt. De skills waarmee dit tot uitdrukking komt zijn aandacht, concentratievermogen, doorzettingsvermogen en zelfdiscipline. De vakman put zijn voldoening uit het feit dat hij wat hij doet goed doet. Hij wil meer leren, beter worden, omwille van het beter worden. Sennett (2008) legt een koppeling tussen vakmanschap en modern burgerschap. Het gaat dan met name om het idee dat mensen als ze ergens goed in worden ervaring opdoen met complexiteit en minder snel genoegen nemen met simpele oplossingen.

In het beroepsonderwijs ligt er bij het ontwikkelen van omgangsvormen en waarden en normen veel nadruk op de eigen verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling en het in stand houden van het eigen arbeidsvermogen. Maar het gaat ook om het begrijpen van de samenleving als een resultaat van historisch, culturele en sociale processen en studenten/leerlingen te begeleiden in hun ontwikkeling als lid en medevormgever van de samenleving (Vrieze, Mok & Smit, 2004). Daarbij ligt er een sterke relatie met de morele en ethische aspecten van het beroep (Klarus, 2016). Elk beroep heeft zijn eigen cultuur van gedeelde opvattingen, omgangsvormen en collegialiteit. Elke beroepsuitoefening kent ook haar eigen ethische en normatieve vragen: waarom doe ik bepaalde dingen (voor wie; welk doel) en waarom doe ik ze zo en niet anders. Wat zijn de gevolgen van dit werk en de wijze waarop ik dit uitoefen? Beroepsethiek zou een vanzelfsprekend onderdeel van de beroepsopleiding moeten zijn (Vrieze, Mok & Smit, 2004). In de huidige praktijk is dat echter nog geenszins de regel. Een oriëntatie op de kerndilemma's van het beroep vergt een

integrale beroepsinwijding, waarbij de sociale, de communicatieve en normatieve aspecten nadrukkelijk aan de orde komen. Helaas blijkt vaak dat er noch in het bedrijf, noch op school veel aandacht is voor vragen en leerervaringen op dit terrein (Vrieze, Mok & Smit, 2004). Terwijl die soms behoorlijk ingrijpend of confronterend kunnen zijn.

Beroepsonderwijs wordt door ongeveer 60% van de leerlingen gevolgd en vormt voor hen een belangrijke toegang tot cultuur, natuur, beroep en maatschappij. Goed (beroeps)onderwijs in de 21e eeuw zou vormend onderwijs moeten zijn. Het is nog niet vanzelfsprekend om het bevorderen van zelfstandig en kritisch vormgeven aan je leven ('levenskunst') ook voor het (v)mbo als doel te stellen, terwijl brede vorming een belangrijk instrument kan zijn op weg naar maatschappelijk verantwoord professioneel handelen. Persoonlijke, maatschappelijke en culturele vorming zou een integraal onderdeel moeten zijn van de ontwikkeling van leerlingen tot vakmensen.

Noties als loopbaanidentiteit (Meijers 2014) en professionele identiteit (Ruijters 2015) kunnen gezien worden als een aansporing om in het onderwijs de focus te verleggen naar het beroep of de professie als totaliteit en vooral naar de mens die dat beroep uitoefent. Het moet de gelegenheid bieden een arbeidsidentiteit te ontwikkelen, dat wil zeggen het vermogen om antwoord te kunnen geven op vragen als 'Wat betekent arbeid voor en in mijn leven?' en 'Wat wil ik via mijn arbeid betekenen voor anderen?' (Meijers e.a., 2006). In een krachtige leeromgeving kan de arbeidsidentiteit worden ontwikkeld. Hiervoor is zelfkennis en kennis van het werk in het beroep nodig. Door in verschillende praktijksituaties te leren kan de leerling de volgende vraag gaan beantwoorden 'In welk werk kan ik mijn capaciteiten en ambities het beste ontplooien?' Deze vakbekwaamheidsvragen worden in het onderwijs veel te weinig gesteld (Meijers e.a., 2013). Een krachtige loopbaangerichte leeromgeving is (Meijers & Kuijpers, 2012):

- **praktijkgericht:** studenten moeten in staat worden gesteld levensechte ervaringen met werk en werken op te doen (bijvoorbeeld via stages);
- **dialogisch:** studenten moeten in staat worden gesteld met docenten en/of andere relevante personen te spreken over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van hun ervaringen met werk en werken;
- **vraaggericht:** studenten moeten invloed kunnen uitoefenen op hun eigen studieloopbaan doordat zij reële keuzemogelijkheden krijgen.

Uit het onderzoek van Meijers blijkt dat arbeidsidentiteit sterk doorwerkt in de leermotivatie. Hoe meer zekerheid de leerlingen hebben omtrent hun arbeids- en leerloopbaan des te beter gemotiveerd de leerlingen zijn om in hun schoolprestaties te investeren (Meijers e.a., 2006).



9. Dankwoord

Veertien jaar geleden schreef ik in mijn lectorale rede (Onstenk, 2005): "Het lectoraat is wat mij betreft geslaagd als we op een effectieve manier hebben kunnen bijdragen aan integratie van pedagogisch en didactisch handelen, gericht op sociaal, expressief en waardenontwikkellend leren en cognitief leren in basis en voortgezet onderwijs".

Ik denk dat dat redelijk gelukt is. Naast het publiceren van onderzoeksresultaten heeft het werk van het onderzoeksteam ook doorgewerkt in het curriculum van de lerarenopleidingen. Burgerschap, Bildung, educatief partnerschap, brede scholen/IKC hebben het curriculum kleur gegeven. De activiteiten waarbij studenten betrokken zijn en de rol die studenten hebben, bepaalt de mate waarin studenten pedagogisch en didactisch handelen integreren, reflectief zijn, open staan voor de wereld rondom de school, vernieuwend kunnen denken en risico durven nemen. In het curriculum is op tal van manieren expliciet aandacht besteed aan integratie van pedagogisch en didactisch handelen en samenwerken met ouders en opvoedings- en zorgprofessionals, evenals voor het bevorderen van sociaal en expressief leren.

Daarnaast kan gezegd worden dat onderzoek een vanzelfsprekend onderdeel is geworden, wat niet wil zeggen dat we er al helemaal uit zijn hoe je dat doet: een onderzoekende professional opleiden (en zijn). PDHO heeft een actieve rol gespeeld bij het formuleren van een onderzoekbeleid en programma op domeinniveau. En heeft daar zelf ook weer van geprofiteerd. Ik dank met name Ria de Gooijer voor de intensieve samenwerking (en deadline-bewaking) hierbij.

Ik dank het College van Bestuur en de managers en docenten uit het domein Onderwijs & Innovatie voor de ontvangen ruimte en het blijvende vertrouwen gedurende de soms roerige afgelopen jaren. Inholland is een inspirerende werk- én leeromgeving geweest. Vanaf het begin heb ik mij zeer welkom gevoeld. Ik ben ook erg blij en trots dat het lectoraat onder de (werk)naam De Pedagogische Opdracht gecontinueerd zal worden in ongeveer dezelfde opzet. Al zal mijn opvolger daar ongetwijfeld haar eigen draai aan geven.

Ik dank mijn (ex)collega-lectoren binnen Inholland voor de inspirerende samenwerking. Binnen het domein Onderwijs & Innovatie zijn dat: Jos Fransen en Rutger Kappe, en eerder Ina ter Avest, Dolf van Veen, Guus Wijngaards, Dorian de Haan, Ruud Gorter en Rick de Graaff.

Daarnaast de lectoren in de andere domeinen van de hogeschool: Guido Walraven, Joke Hermes, Machteld de Jong, Femke Kaulingfreks, Woody Majiers, voor hun bereidheid tot uitwisseling en samenwerking.

Ik dank ook de collega-lectoren en onderzoekers van andere hogescholen waarmee ik de afgelopen jaren heb mogen samenwerken in vruchtbare netwerken als de adviesgroep Opleiden in de School (PO Raad), Kenniswerkplaats Rotterdams Talent, het netwerk lectoren leraren-opleidingen en het netwerk van lectoren en hoogleraren beroepsonderwijs. Dank voor deze netwerken en de vele leerervaringen. Ik hoop en vertrouw erop ook in mijn gepensioneerde toekomst mogelijkheden tot gesprek en samenwerking te blijven vinden.

Als lector heb ik een rol mogen spelen als ontwikkelaar, kerndocent, onderzoeksbegeleider en assessor in onze top-masteropleiding Leren & Innoveren (MLI). In de MLI ontwikkelt een deelnemer zich vanuit een onderzoekende houding tot praktijkgericht onderzoeker die actief bij kan dragen aan de verbetering en vernieuwing van het onderwijs (van basisonderwijs tot voorbereidend, middelbaar en hoger beroepsonderwijs) en de eigen onderwijsorganisatie, en die kennis uit wetenschappelijk onderzoek weet te vertalen naar de praktijk. Het werken aan de MLI de afgelopen zeven jaar is voor mij buitengewoon inspirerend geweest. Ik heb veel geleerd (en plezier gehad) met mijn MLI-collega's, waarvan ik het 'oerteam' (Gitte Buitelaar, Jos Fransen, Leontine van Schie, Schelte Beltman, Eric Poldner, Jeroen Bottema, Pieter Swager) specifiek wil noemen, zonder de andere collega's te kort te doen. Maar minstens zoveel waardeer ik onze studenten: zeer gemotiveerde professionals, die mij in de afgelopen jaren veel geleerd hebben als het gaat om onderwijsinnovatie met zijn mooie en zijn lastige kanten.

Als er iets is dat een lectoraat meerwaarde geeft dan is het wel de mogelijkheid een kenniskring in te richten. Kenniskringen, of onderzoeksteams, kunnen beschouwd worden als laboratoria voor de vormgeving van wetenschappelijk verantwoord praktijkrelevant onderzoek, een term die ik verre verkies boven de vaak wat pejoratief gebruikte term toegepast onderzoek.

Ik heb in opeenvolgende kenniskringen vanaf september 2004 kunnen werken aan onderzoek met een groot aantal lerarenopleiders, onderwijs-onderzoekers en leraren uit het werkveld. Het werk heeft geleid tot inzichten en aanpakken die scholen en leerkrachten ondersteunen in hun pedagogisch handelen. Nadruk lag op kwalitatief onderzoek en reflectie

op (eigen) innovatieve praktijken. Het gaat om medewerkers die binnen hun School betrokken zijn bij innovatieve projecten rond competenties en de pedagogische taak van de leraar. Ik dank de leden van de kenniskring voor hun enthousiaste inbreng.

Ik dank ook 'mijn' Inholland promovendi: Rutger Kappe (2011), Rob Bartels (2013), Ruud Duvekot (2016), Jeany Van Beelen-Slijper (2017) en Fenna Swart (2018). Kenniskring en promovendi vormden voor mij een belangrijke bron van leren, en ik hoop ik ook voor hen.

Dank aan de opleiding Pedagogiek van Inholland. Diverse keren heb ik mogen participeren in gesprekken en discussies met docenten en het werkveld over de kernproblemen van pedagogisch werk, over nieuwe invulling van het curriculum en vooral, onder de bezielende aanvoering van Jan Sanne Mulder, over kwaliteit en karakteristieken van wetenschappelijk verantwoord praktijkveranderend onderzoek dat recht doet aan handelingsverlegenheid en complexiteit in het werk van de pedagogische professional.

Veel dank ben ik ook verschuldigd aan Martine Roeleveld. Zij biedt al een aantal jaren veel organisatorische, sociale en communicatieve steun, waarbij mijn notoire moeite met deadlines haar goede humeur niet heeft weten te verpesten.

Ik dank, last but not least, mijn lief Carolien en onze dochter Nicky voor hun liefde en verrijkende aanwezigheid in mijn leven. Ik zie uit naar nog meer samen reizen en films kijken. Laat dat zwarte gat maar komen.

Jeroen Onstenk
Amsterdam, juni 2018

Referenties

- 21minuten.nl. (sd). www.denationaledialog.nl. www.denationaledialog.nl/upload/content/21minuten/21minuten_samenleving.pdf
- Alfieri, L., Brooks, P., Aldrich, N., & Tenenbaum, H. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? psycnet.apa.org/journals/edu/103/1/1/
- Andrews, R., & Mycock, A. (2007, april). Citizenship Education in the UK: Divergence Within a Multi-National State. *Citizenship Teaching and Learning*, 3(1).
- Bakker, A. & Akkerman, S.F (2014) Leren door boundary crossing tussen school en werk *Pedagogische Studiën* (91) 8-23.
- Bartels, R. (2004). *Delphi onderzoek kinderfilosofie*. Alkmaar: Centrum voor Kinderfilosofie.
- Bartels, R. (2007). *Kinderen leren filosoferen*. Utrecht: Agiel.
- Bartels, R. (2013). *Democratie leren door filosoferen*. Budel: Damon.
- Bartels, R. & Onstenk, J., Veugelers, W. (2015). *Philosophy for democracy*. In Compare, Journal of Comparative and International Education. Routledge.
- Bartels, R., & Rossum, M. van (2009). *Filosoferen doe je zo*. Budel: Damon.
- Bartels, R., Onstenk, J., Nunen, A. van & Feld, P.(2017) *Bildung: persoonlijke, maatschappelijke en culturele vorming op de pabo. Een conceptueel-praktische verkenning*. Den Haag: Onderzoekslijn PDHO Hogeschool Inholland
- Beelen-Slijper, J. van (2017) *En wat kan ik dan later worden*. Een onderzoek naar het studiekeuzeprocess van juridische hbo-studenten. Proefschrift Universiteit Groningen
- Berding, J. (1999). De participatiepedagogiek van John Dewey. Leiden, DSWO Press.
- Berg, N. van den (2016). *Grenspraktijken. Opleiders en onderzoekers in ontwikkeling*. Wageningen: Stoas Wageningen/Vilentum Hogeschool.
- Bekker, P., Koster, P., Kreugel, G., Onstenk, J. & Visser, M. de (2009) *Samen scholen in een prachtwijk. Talentontwikkeling tussen 0 en 12 jaar: lessen en ervaringen uit Crooswijk* Rotterdam. Amsterdam: SWP
- Bieri, P. (2005). *Wie wäre es gebildet zu sein*. Pedagogische Hochschule Bern
- Biesta, G.J.J. (2008). What kind of citizen? What kind of democracy? Citizenship education and the Scottish Curriculum for Excellence. *Scottish Educational Review*, 40 (2), pp. 38-52
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Amsterdam: Boom Lemma.
- Billett, S (2006) Constituting the workplace curriculum, *Journal of Curriculum Studies* 37 (3).
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap, een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede, SLO.
- Bronneman-Helmerts R. & Zeijl, E. (2008). Burgerschapsvorming in het onderwijs. In: Schnabel, P. , Bijl, R. & Hart, J. de (red.), *Betrekkelijke betrokkenheid, Studies in sociale cohesie, Sociaal en Cultureel Rapport 2008*, Den Haag: SCP, p. 173-205.
- Bruijn, E. de (2006). *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie*. Utrecht/'s-Hertogenbosch: Universiteit Utrecht/CINOP expertisecentrum.

- Bruijn, E. de, Billett, S. & Onstenk, J. (2017). *Enhancing teaching and learning in the Dutch vocational education system: Reforms enacted*. Springer: Dordrecht
- Castelijns, J. & Vermeulen, M. (2017). Benutting van kennis uit onderzoek. Een pleidooi voor samenwerking tussen onderzoeker en eindgebruiker. *Tijdschrift voor lerarenopleiders: VELON* 38 (2), pp. 19-30.
- Cazemier, G., & Faber, M. (2017). *Onderzoekend en Ontwerpend Leren bij Wetenschap en Technologie*. Den Haag: Hogeschool Inholland
- Clinton, C.A. (2014). *Burgerschapsvorming in Nederland, Engeland en Schotland*. Den Haag/Alkmaar: Lectoraat: Pedagogisch-Didactisch Handelen in het Onderwijs Inholland
- Dam, G. ten, Veugelers, W., Wardekker, W. & Miedema, S. (Red.) (2004) *Pedagogisch opleiden. De pedagogische taak van de lerarenopleidingen*. Amsterdam: SWP
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). *The Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well Being*. The American Psychologist(55), 68-78.
- Dieleman, A.J. (2007). *Pedagogische kwaliteit van de leraar. De evenwichtskunst van de leraar. Over vergeten, verborgen en nieuwe pedagogiek*. Arnhem: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
- Dohmen, J. (2014) Over de toekomst van ons onderwijs. Pleidooi voor een moreel bildungsprogramma. In: Klarus, R. & De Beer, F. (Red.) *Waar, goed en schoon onderwijs*. Leusden: ISNW
- Doornenbal, J. (2012). Opgroeien doe je maar één keer. Pedagogisch ontwerp voor het kindcentrum. Groningen: Andere Tijden in onderwijs en opvang. research.hanze.nl/ws/portalfiles/portal/8341345
- Duvekot, R. (2016) *Leren Waarderen. Een studie van EVC en gepersonaliseerd leren*. Proefschrift Universiteit Utrecht
- Ettekoen, S. & Hooiveld, J. (2010). *Leren en onderwijzen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers
- Hooiveld, J. (2011). *Typologie van scholen*. Utrecht: APS
- Geerdink, G., Geldens, J., Hennissen, P., Katwijk, L. van, Koster, B., Onstenk, J., Pauw, I., Ros, A., Snoek, M. & Timmermans, M. (2015). *De kernopgaven bij het opleiden van leraren: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming van leerlingen, studenten en lerarenopleiders*. www.lerarenopleider.nl/velon/wpcontent/uploads/2015/11/De_kernopgaven_van_de_lerarenopleidingen_20151110-DEF2.pdf
- Griffiths, T & Guile, D. (2003). A Connective model of learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, 2(1), 56-73.
- Grift, W. van de, & van der Wal, M. (2010). *Measuring the development of professional competence among teachers*. Verkregen via www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0127_A.pdf
- Grift, W.J.C.M van de (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Oratie. Rijksuniversiteit Groningen
- Grift, W. van de, Van der Wal, M. & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogische en didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische studiën*, 88, 416-432.
- Groof, de, J., Donche, V. & Van Petegem, P. (2012). *Onderzoekend leren stimuleren*. Leuven: Acco
- Guattari, F. (2000). *The tree ecologies*. London: Athlone Press.
- Harmesen, R., & Lazonder, A. (2014). *Ondersteuning voor onderzoekend leren bij kinderen en adolescenten: Een meta-analyse*. Paper presented at Onderwijs Research Dagen 2014 (ORD), Groningen, Netherlands.

- Hattie, J. (2014) *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt
- Haynes, J., & Murriss, K. (2012). The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children. In N. Vansieleghem, & D. Kennedy, *Philosophy for Children in Transition* (pp. 117 – 136). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Heesen, B. (1994). De klas omvormen tot een filosofische onderzoeksgroep: tien regels en een slang die in haar staart bijt. *intern stuk*.
- Herik, Van den, M. & Schuitema, A. (2016). *Een onderzoekende houding*. Bussum: Coutinho
- Hooge, E., & Oostdam, R. (2012). Actief ouderschap doet ertoe voor de schoolse ontwikkeling van kinderen. *Cascade, tijdschrift voor onderwijs, onderzoek en ontwikkeling*, 9, maart, 11-13.
- Inspectie van het onderwijs (2014). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2012-2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het onderwijs (2016). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2014-2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (2018) *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag over 2016-2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2011), *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*, Tweede, sterk gewijzigde druk. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff
- Katwijk, van L. & Enthoven, M. (2018). De plek van praktijkonderzoek in de curricula van hbo-lerarenopleidingen. *Kennisbasis VELON Katern 5: Onderzoek in de lerarenopleidingen*, pp. 73-82
- Kappe, F.R. (2011) *Determinants of success: a longitudinal study in higher professional education*. PhD. Vrije Universiteit Amsterdam
- Kelchtermans, G. (2005). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15, 257-272.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional*. Den Haag: Onderwijsraad
- Kerkhof, A. van de (2016) 'Competente medewerkers in een competent kindcentrum'. *Management Kinderopvang*, 22, 30-33. doi:10.1007/s41190-016-097-x
- Klarus, R. & Vlokhoven, H. van (2014). *Zelfregulatie als hefboom voor competentieontwikkeling*. Nijmegen: HAN
- Klarus, R. (2016) *Onderzoekend beroepsonderwijs. Terugkijken met het oog op morgen*. Nijmegen: HAN
- Koster, B. (2013) *Andere perspectieven. Een blik op het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek*. Tilburg: Fontys Hogescholen
- Koster, B., & Onstenk, J. (2009). *Ontwikkeling door werkpleklernen. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kroeze, C. (2014) *Georganiseerde begeleiding bij Opleiden in de School*. Nijmegen: HAN Kenniscentrum Kwaliteit van Leren.
- Kunneman, H. (2009). *Voorbij het dikke-ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme. Deel 1*. Amsterdam: SWP
- Learning Teaching Scotland (2002). *Education for Citizenship in Scotland: A Paper for Discussion and Development*. Glasgow: LTS

- Leeferink, J.A.C. (2016) *Leren van aanstaande leraren op en van de werkplek*. Eindhoven: Technische Universiteit
- Leefflang, E. (1982). *Op Pennewips plek*. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Leenders, H. & Veugelers, W. (2004) *Waardevormend onderwijs en burgerschap, een pleidooi voor een kritisch-democratisch burgerschap*. In: *Pedagogiek*, 24e jaargang, 4, 361-375
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education 2ed*. New York: Cambridge University Press.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148.
- Lusse, M. (2013). *Een kwestie van vertrouwen. Een ontwerpgericht onderzoek naar het verbeteren van het contact met ouders in het 'grootstedelijke' vmbo als bijdrage aan preventie van schooluitval*. Rotterdam: Rotterdam University Press.
- Lusse, M. (2015). *Van je ouders moet je het hebben. Met ouders samen werken aan het toekomstperspectief van de jeugd in Rotterdam Zuid*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam
- MBO Raad/OCW (2017). *Burgerschapsagenda mbo 2017-2021 Een impuls voor burgerschapsonderwijs*. Woerden/Den Haag: MBO Raad & Ministerie van OCW.
- Marzano, R.J., Marzano, J.S. & Pickering, D.J. (2015). *Wat werkt: Pedagogisch handelen en klassenmanagement. Vier fundamentele strategieën*. Den Haag: Bazalt.
- McCall, C. (2009). *Transforming Thinking*. Abingdon: Routledge.
- Meijers, F. & Kuipers, M. (2015). *Loopbaanleren in school en praktijk: de dialoog*. Woerden: MBO Diensten.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for the profit, why democracy needs the humanities*. Princeton University Press: Princeton.
- Oers, van, B. (2009). *Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool*. Alkmaar: De Activiteit
- Onderwijscoöperatie (2011). *Advies inzake invulling definities basisbekwaam-vakbekwaam* (www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/invulling-begrippen-basisbekwaam-en-vakbekwaam)
- Onderwijscoöperatie (2014) *Bekwaamheidseisen*. Utrecht: Onderwijscoöperatie
- Onderwijsraad (2002). *Spelenderwijs, kindcentrum en basisschool hand in hand*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2006). *Een vlechtwerk van opvang en onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011). *Onderwijs vormt*. Advies. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2014). *Een eigentijds curriculum*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2015). *Een goede start voor het jonge kind*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs. Versterk vermogen om te handelen vanuit het team*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2018). *En krachtige rol voor schoolleiders*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (2002) *Profiel Burgerschapscompetenties in het beroepsonderwijs*. Zoetermeer: COLO.
- Onstenk, J. (2003). *Werkpleklerin in de beroepsonderwijskolom*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onstenk, J. (2005). Geïntegreerd pedagogisch leren handelen. Een uitdaging voor opleiding en professionalisering van leraren. *Rede, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt als lector Geïntegreerd Pedagogisch Handelen aan Hogeschool Inholland te Haarlem op 13 april 2005*
- Onstenk, J. (2009) De ui en de ijsberg: over de kwaliteit van leraren. In: *VELON Tijdschrift* 30 (3) pp 14-20
- Onstenk, J. (2011). *Pedagogiek in de onderwijspraktijk*. Bussum: Coutinho
- Onstenk, J. (2013). Beroepsonderwijs en het goede werk, in: *Waardenwerk*, 52.
- Onstenk, J. (2016) *Het werkplekcurriculum in de opleidingsschool: leren op de werkplek*. Kwaliteitsreeks Opleidingsscholen. Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen PO Raad
- Onstenk, J. & Bartels, R. (2017) Bildung in het beroepsonderwijs. In *Wijsgerig Perspectief* nr. 3/2017
- Oostdam, R., Tavecchio, L., Huijbregts, S., Nøhr, K., & Ex, C. (2014). Een integraal kindcentrum als open leer- en ontwikkelingsgemeenschap; Tijd voor een samenhangende visie op opvoeding, educatie en opvang. *Pedagogiek*, 34 (1), 60-73.
- Oosterling, H. (2009). *Woorden als daden*. Heijningen: Jap Sam books.
- Oosterling, H. (2013). *Eco 3 doen denken*. Heijningen: Jap Sam books.
- PACT (2014). *De pedagogische professional van de toekomst*. [www.pedagogischpact.nl/sites/default/files/files/21st-century-skills-13-6-HR\(1\).pdf](http://www.pedagogischpact.nl/sites/default/files/files/21st-century-skills-13-6-HR(1).pdf)
- Peschar, J., Hooghoff, H. Dijkstra, A.B. & G. ten Dam (Eds., 2010). *Scholen voor burgerschap; naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Apeldoorn: Garant-Uitgevers
- Plomp, W. (2014) *Samen sterk. Onderzoek naar een ontwerp van een beleid om de verbinding tussen ouders en de school van hun kind te versterken*. Masterthesis. Den Haag: Hogeschool Inholland
- Pols, W. (2012). *Waarom leraren ertoe doen. Een pleidooi voor dialogisch onderwijs*. In: *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON/VELOV)* 33 (3) 2012.
- RMO(2000). *Aansprekend burgerschap. De relatie tussen de organisatie van het publieke domein en de verantwoordelijkheid van burgers*. Den Haag: Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling
- Ryckaert, L. (2005). *Omgaan met ouders, een praktische handleiding in gespreks- en communicatietechnieken voor leerkrachten*. Leuven: LannooCampus
- Samen Leren*, Versterking samenwerking pabo hogeschool Inholland Den Haag met SCO Delft e.o. en PCPO Westland 2013-2016.
- Sasseville, M., & in bewerking van Anthonie, R. (2003). *Filosofie voor kinderen*. Alkmaar: Centrum voor Kinderfilosofie.
- Schuyt, K. (2006). *Democratische deugden. Groepstegenstellingen en sociale integratie*. Amsterdam: Leiden University Press
- Scottish Government (2004). *Purposes and Principles for the Curriculum 3-18*. Edinburgh: Scottish Government.
- Sennett, R. (2008). *De ambachtsman, de mens als maker*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Sennett, R. (2012). *Together. The rituals, pleasures and politics of cooperation*. London: Allen Lane

- Severiens, S. (2014). *Professionele capaciteit in de superdiverse school*. Oratie. Universiteit van Amsterdam.
- Smit, F. & Driessen, G. (2000). *Ouders en educatieve voorzieningen*. Nijmegen: ITS
- Smit, F., Driessen, G., & Doesborgh, J. (2005). *Allochtone ouders op zoek naar erkenning als partners van leerkrachten. Een inventarisatie van de verwachtingen en wensen van ouders ten aanzien van de basisschool en educatieve activiteiten in Rotterdam*. Nijmegen: ITS.
- Spierings, F. (2003) *De stad als gevaar? Kanttekeningen bij de sociale kwaliteit van Rotterdam*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking*. Melbourne: Acer.
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Stralen, G. van , & Gude, R. (2012). *En Denken! Bildung voor leraren*. Leusden: ISVW.
- Swart, F. (2008) *Interdisciplinair samenwerken in schoolverband. Over samenwerking tussen leerkrachten, begeleiders van leerlingen en hulpverleners in basis- en voortgezet onderwijs*. Amsterdam/Haarlem: Lectoraat GPH Hogeschool Inholland
- Swart, F. (2018) *Teacher Educators' Perceptions of Language in Learning and Teaching*. PhD. Universiteit Utrecht
- Tanis, M., Dobber, M., Zwart, R., & Van Oers, B. (2014). *Beter leren door onderzoek: Hoe begeleid je onderzoekend leren van leerlingen?* Amsterdam: Vrije Universiteit
- Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool. Over Affordance, Agency en Competentieontwikkeling*. Nijmegen: Drukkerij Efficiënt.
- Turgeon, W. (2010). Transforming Thinking. *Thinking, The Journal of Philosophy for Children*, Volume 19, number 4, 46-48.
- Uiterwijk, L. (2014). De onderzoekende school van bestuur tot leerling. In M. Kruger (red.), *Leidinggeven aan onderzoekende scholen* (pp.35-43). Bussum: Coutinho
- Un1ek (2014). Strategisch beleidsplan 2014-2018. Vlaardingen: Un1ek. Verkregen van www.un1ek.nl/wp-content/uploads/2014/09/un1ek-strategischbeleidsplan2014-defweb.pdf
- Veen, K. van, Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten
- Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen: Een inleiding*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher education*, 24(1), 80-91.
- Vloeberghs, L., Willemsse, M., Bruïne, E. de, & Van Eynde, S. (2015) De voorbereiding van aanstaande leraren in Vlaanderen en Nederland op samenwerken met ouders. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*
- Volman, M.L.L. (2011). *Kennis van betekenis: betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en leerresultaten*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Vrieze, G. Mok, A.L. & Smit, F. (2004) *Beroepsonderwijs als integrale beroepsvorming*. Nijmegen: ITS
- Winter, M. de (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding*. SWP Uitgeverij, Amsterdam
- Winter, M. de (2005). *Democratieopvoeding versus de code van de straat* (oratie). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Ziehe, T. (2011). De docent als gids en de zelfwereld van jongeren. In: Cu@school. Jeugdcultuur en onderwijs (pp. 11-15). Den Haag: OCW.

