

ORD 2023 **AMSTERDAM 5-7 JULI**
KANS OP BALANS

ABSTRACTBOEK

Inhoudsopgave

8. Relatie tussen onderwijskwaliteit en functiemix in het PO.....	14
30. Minder stress, meer stagesucces: veerkracht verhogen van leraren-in-opleiding.....	18
38. Effecten van een comparatieve-beoordelingsmethode op peerfeedback in het schrijfonderwijs	21
54. Actualisatie kerndoelen en examenprogramma's	24
57. De rol van docenten bij de mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs.....	34
67. Effectieve loopbaanoriëntatie en loopbaanbegeleiding (LOB) in het vmbo.....	37
74. De validiteit en impact van leerlingpercepties van leskwaliteit.....	40
75. Leskwaliteit in beeld: kenmerken van een effectieve les in de praktijk.....	43
77. Effectiviteit van geïntegreerde STEM-didactiek: cognitieve en affectieve impact	46
84. Het belang van bestuurlijke interacties voor onderwijsverbetering in het mbo	51
89. Student teachers' peer team teaching experiences: perceptions, profiles and transition probabilities.....	55
92. Competentie in leraar-leerlingrelaties bouwen: Perspectieven voor de lerarenopleiding	58
97. Wat werkt wanneer? Uitgewerkte voorbeelden en retrieval practice bij probleemoplossende vaardigheden.....	61
108. Vakdidactische kennis van student-leraren geschiedenis.....	66
110. Zorg is mensenwerk: Hoe wordt de praktijk van paramedici gekleurd door de persoonlijke dimensie?	68
113. De invloed van onderwijskundig leiders op veranderenergie in onderwijsinnovaties	71
117. Op weg naar balans: Let's change the world!	75
119. Transdisciplinair leren samenwerken: Leren en toepassen in hybride leeromgevingen?.....	84
122. Zicht krijgen op attributies bij academisch optimisme van leraren: kansen creëren voor elke leerling.....	88
124. Psychologische Basisbehoeften van Pabostudenten in Blended Teacher Learning Groups.....	91
126. Een case study naar het verbeteren van kwaliteitsbesef bij studenten in het hoger onderwijs..	94
138. Taakgerichte training voor geïntegreerd taal- en W&T-onderwijs in het basisonderwijs	97
151. Hoe kunnen we data analyseren van een niet goed functionerende professionele leergemeenschap?	100
152. Differentiatie in het beroepsonderwijs: Docentprofessionalisering vanuit Design-Based Research	105
153. Programmatisch toetsen: naar een nieuwe balans tussen formatief en summatief.....	109
156. Pedagogical Proces Knowledge: impliciete praktijkkennis over de begeleiding van vraaggestuurd leren.	121
162. Docentstrategieën voor online gemeenschapsvorming in het hoger onderwijs.....	125

163. Portretmethodologie en de professionele identiteitsontwikkeling van beginnende leraren	128
165. Beslis wijzer: een onderzoek naar kenmerken voor een kansrijk determinatiebeleid in het vmbo	131
166. Hypothetisch leertrajecten als effectieve begeleidingsstrategie van leervragen?	134
178. Intercultureel Motivationaleel Leerkrachtengedrag op een Basisschool met Leerachterstanden	137
184. Systematische review over de sense of belonging van diverse studenten in het hoger onderwijs	145
185. Hoe ontwikkelen docenten zich tijdens de BKO? Een longitudinale multiple casestudie.	148
187. Kennisuitwisseling tussen pre- en in-service leraren bij het ontwerpen van "iSTEM" leer materiaal.	151
190. Videofeedback coaching van docenten en studentbetrokkenheid	154
197. Individuele verschillen en differentiatie in de zaakvakken in het basisonderwijs	159
206. Rollen in moderne docententeams: een review	168
207. Basisschooladviezen en prestatieontwikkeling van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs.	171
208. Gelijke kansen in het onderwijs: drie meerjarige onderzoeken naar beleid van de gemeente Amsterdam	174
209. Basisschooladviezen en kansengelijkheid: wat weten we al en wat nog niet?	182
210. Transitie in exploratieprofielen van leerlingen in de overgang naar het hoger onderwijs	186
213. Sleutelfactoren van effectieve professionaliseringstrajecten voor schoolleiders	190
221. 'Niet huilen. Je bent sterk.' De rol van weekendscholen in het versterken van minderheden ..	193
224. Inductietrajecten in het mbo: wat vinden zij-instromers er zelf van?	196
227. Opvattingen van student-leraren over woordenschatinstructie voor tweedetaalleerders	199
232. Beweeg Wijs – Een schoolpleininterventie gericht op motorische, sociale, en cognitieve ontwikkeling	202
238. Hoe is het bestaan van samenwerkingsactiviteiten gerelateerd aan samenwerkingsattitude van docenten?	206
239. Geautomatiseerde gepersonaliseerde feedback in het hoger onderwijs	210
241. Zorgen digitale onderwijsinnovatie projecten voor diepe verandering in het hoger onderwijs?	213
249. Opkomst van online chatten en internationale ontwikkelingen in leesvaardigheid gedurende 2000-2018	216
255. Formatief handelen toegepast: een case study in een derdejaars hbo-module	220
262. Professionele ontwikkeling van docenten en teams in het mbo	224
263. Zet je EF-bril op: een programma voor het versterken van de executieve functies bij kleuters	232
266. Professionele identiteit en leiderschapsgedrag van schoolleiders in po, vo, mbo	235

268. Onderzoek-onderwijs verbindingen in het hbo: Gedragsintenties van docent-/onderzoekers en managers	244
271. Een inkijk in de ontwikkeling van beroepskennis van ervaren mbo-docenten.....	247
275. Op maat coaching voor zijinstromers-in-beroep. Inzichten in ontwikkeling van leerkrachtvaardigheden.	252
276. Werkplaats Onderwijskansen Arnhem Nijmegen: onderzoek en praktijk	258
277. Maatschappelijke vraagstukken in bèta-onderwijs: naar duurzame samenwerkingen met gemeenschappen	262
278. Het meten van Sociale Emoties in Online Samenwerkend leren: Ontwerp van een meetinstrument	265
282. Praktische wijsheid in het domein jeugd. Een rich picture-studie naar handelkeuzes van professionals	268
284. Integrating two lines of research on how children’s epistemic curiosity relates to their learning	272
285. Samenwerken in het speciaal onderwijs bekeken vanuit verschillende perspectieven	277
286. Zij-instromende leraren verwelkomen: het voeren van een waardengerichte dialoog	287
287. Naar duurzame innovaties in teams.....	290
288. Opvattingen van docenten over toetsbekwaamheid als een dynamisch, contextueel en sociaal proces.	292
290. De rol van emoties in de beleving van burgerschap en verbondenheid bij jongeren	296
301. Bouwen aan het pedagogisch handelingsperspectief van aankomende leraren	299
303. Welke sensorische prikkels veroorzaken de meeste (niet passende) reacties in het primair onderwijs?	302
305. De werkgerelateerde stress van docenten en hun beleving van de toekomst.....	305
307. Vijftig jaar curriculumontwikkeling: Samenhang tussen geschreven en uitgevoerd natuurkundecurriculum	308
313. Het Streven naar Doelen: Hoe een Doelstellingen Interventie Transfer van Training kan Verhogen	314
315. Betekenis geven aan schoolfeedback: welke attributies maken leraren en schoolleiders?.....	317
316. Profielen van Behoeftebevrediging en -frustratie: Temporele Stabiliteit en Associaties met Motivatie	321
317. Het zoeken naar en vinden van balans in samen vernieuwend opleiden.....	325
318. Culturele kennis in het basisonderwijs. Kennis van leerkrachten over de achtergronden van leerlingen.....	329
319. De bereidheid van leerkrachten tot gebruik van formele prestatiegegevens	333
324. Een betere startpositie voor mbo’ers met een migratieachtergrond.....	336
325. Gelijke kansen, de rol van de leerkracht	344



327. Self-efficacy beliefs van universitaire docenten.....	352
330. Professionele identiteitsontwikkeling bij rechtenstudenten door ervaringsonderwijs.....	356
333. Anders organiseren in de regio Utrecht: Een weergave in acht unieke portretten.....	360
334. Cirkelen rond je onderzoek	363
339. De impact van Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): een verkennend onderzoek.....	367
348. Docentexpertise van academici: ontwikkeling in de tijd en samenhang tussen verschillende docenttaken	371
350. Studievaardigheden en executieve functies als aangrijpingspunt in de begeleiding van studenten	374
353. Doorstroom naar en studiesucces in het hbo gerelateerd aan specifieke studentvariabelen ...	376
356. Een onderzoek naar cruciale ontwikkelmomenten van academici in verschillende docenttaken	383
357. Perspectief voor studenten in opleiding en werk – Kans op Balans in begeleiding op mbo, hbo en wo?	386
360. Samen leren voor een duurzame wereld: een rondetafelgesprek	395
365. Het effect van adaptieve instructie: een grootschalige replicatie van Wood et al., 1978.....	398
366. Zijinstromers: waar blijft hun tijd?	401
367. Balans in flexibel hoger onderwijs: Wat willen en kiezen studenten?.....	405
368. Ontwerpprincipes voor informatievaardigheden in het hoger onderwijs: een systematische review	413
371. Studenten betrekken bij praktijkgerichtonderzoek: stapelen van onderzoek door lectoraten .	416
375. Transdisciplinair leren samenwerken: hoe monitoren en beoordelen we dat in hybride leeromgevingen?.....	419
377. Student Voice bij het ontwerpen en organiseren van de les in het voortgezet onderwijs.....	422
378. Monitoren van de student journey: zicht op het proces van studiekeuze	426
379. Gelijke Onderwijskansen: drie aanpakken uit de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam (WOA).....	429
381. Oog voor de werkplekbegeleider in het opleiden van leraren: de TPP-zelfscan	438
382. Een nieuwe kijk op rubrics - een eye-tracking studie naar het kijkgedrag van studenten	441
383. Wie wordt er directeur? Een longitudinale studie naar de interesse van leraren in schoolleiderschap.....	445
384. Differentiëren als complexe vaardigheid: inzichten in het leerproces en de rol van de omgeving.	448
385. Synchron succes? De kracht van live feedback.	451
387. Blended onderwijs aan de UvA: Een overzicht van mogelijkheden en kansen voor de toekomst	454

389. Vergroten van student engagement in een leermanagementsysteem vanuit theorie en praktijk	457
391. Blend in balans: hoe houd je effectief rekening met leeruitkomsten en psychosociaal welzijn?	460
392. Responsief curriculumontwerp: wat vraagt dat?	464
394. De rol van gender in kansengelijkheid	475
397. Getallen versus woorden: Balanceren tussen beperkingen en kansen van kwalitatief onderwijsonderzoek.....	477
399. Zijn studenten in balans na corona: een trendanalyse van welzijn en engagement.	480
401. Promoting metacognitive learning strategies among first year higher education students	483
402. Effectief lesgeefgedrag, een vergelijking tussen solo teaching en teamteaching	486
404. Leren om te werken of werken om te leren? Perspectieven op de leercultuur in organisaties.	489
407. De invloed van leerling- en schoolkenmerken op de prestaties en het leergedrag van (v)so-leerlingen.....	498
408. AE World Café: Ontwikkelen van adaptieve expertise door werkplekleren in het hoger onderwijs.	505
409. Taalontwikkeling stimuleren in het mbo: de impact van interventies in de beroepsgerichte vakken	508
410. De rol van waarden in het versterken van de professionele leercultuur.....	511
411. Agency en leren in het voortgezet onderwijs: kenmerken van een curriculum	515
415. Een schoolbreed professionaliseringstraject omtrent zelfregulerend leren: kansen en barrières	519
416. Anders verantwoord van de diplomabeslissing: hoe ontwerpen MBO teams hun nieuwe assessmentplan?	522
417. Leren over grenzen: ontwikkelen van boundary crossing leerlijnen in het Hoger Onderwijs	525
419. De leraar als ontwerper: Op zoek naar gemeenschappelijke taal in diverse ontwerpcontexten	528
420. Onderwijsachterstanden en ongelijkheid: weten we wat we moeten doen?	540
422. Empirisch Onderzoek naar de Effectiviteit van Teamteaching: Een Conceptueel en Methodologisch Kader	543
424. Het bevorderen van wiskundig redeneren met behulp van Lesson Study	547
427. Naar effectieve reflectie in het hoger onderwijs.	550
428. Aansluiting onderzoekend vermogen bij de beroepspraktijk van het hbo	553
431. Op weg naar impactvol afstuderen. Afstudeertrajecten in het hart van de kennisdriehoek.	557
433. Mentaal welbevinden en schoolprestaties in het voortgezet onderwijs. Een verkenning.....	561
436. Studiekeuzeprocessen van eerstejaars hbo-studenten	565
437. Leervoorwaarden van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte in het vo/vso	568

438. To Create Tomorrow Together: samenwerkingsprocessen in gezamenlijk curriculumdesign ...	577
441. Opvattingen van mentoren en decanen over profielen binnen havo en vwo	580
443. De genetische component van onderwijsprestaties	583
444. De BliksemBende – inzet en effectonderzoek van een digitaal tutoringprogramma	586
445. Bevlogenheid en emotionele uitputting in het hoger onderwijs; een studie naar vier studenttypes.....	589
447. Professionele ontwikkeling van leidinggevendenden in het onderwijs: vormen en opbrengsten ...	594
448. AI4Students: methodiekontwikkeling om hogeschoolbreed AI-ready studenten op te leiden..	601
451. Een scoping review naar de relatie tussen autonome motivatie en zelfregulerend leren	604
452. Samen onderzoekend werken in het mbo	611
453. Relatie migratieachtergrond tot studiesucces, academische & sociale integratie in online onderwijs.....	614
457. (On)gelijke routes op weg naar het hoger onderwijs: percepties van leerlingen over hun kansen	617
458. De benodigde docentvaardigheden en -kennis voor gedifferentieerde instructie in het VO.....	620
459. Complexe onderwijsvernieuwingen: balanceren tussen praktijk en theorie.	623
461. Gelijke onderwijskansen na OKAN? De slaagkansen van anderstalige nieuwkomers onder de loep.....	627
463. Leerkrachten en ouders versterken samen de ontwikkelkansen van kinderen; op weg naar partnerschap	629
464. Wat moeten leraren kunnen om ouderbetrokkenheid te vergroten: perspectieven van ouders en leraren.	632
466. Zij-instromers uit balans!.....	635
468. De rol van vooroordelen bij het formuleren van schooladviezen voor leerlingen met lage en hoge SES	638
473. Interesse en identiteit als voorspellers van studiesucces in het hoger onderwijs.....	641
474. Het Meetinstrument ‘Multicultureel Onderwijs in de Praktijk’: Ontwikkeling en implementatie	644
475. Kansen voor hybride leren en zelfregulatie in secundair onderwijs	647
478. Stagebegeleiding. Welke begeleidingsstrategieën hanteren praktijkopleiders op de werkplek?	651
479. Het balanceren van Professionalism: Kennis, identiteit en actie van eerstejaars HBO-studenten	655
480. Ondersteuning van zelfregulatievaardigheden in het hoger onderwijs	659
481. Kunnen jongeren de wereld veranderen? Duurzaamheidseducatie via dialoog in een superdiverse context.....	662
484. Het proces van persoonlijke doelen opstellen en uitvoeren tijdens een life sciences master. ...	666

485. In balans naar de toekomst.....	669
486. In gesprek met je stagebegeleider: de SEED tool - Supervision Expectations and Evaluation Dialogues	678
489. Ontwikkeling van real-life scenario's voor de manifestatie van teacher agency in universiteiten	681
490. Inzicht in motivatie van studenten voor cognitieve leerstrategieën: een mixed-methods studie	684
491. Van toetsmoment naar leermoment; de voordelen van meer keuze in de toetsvorm.....	688
493. Betekenisvol geschiedenis onderwijs in het Curriculum van Curaçao en Bonaire	691
495. Raamwerk succesvolle samenwerking tussen schoolvakken.....	693
497. De omvang en vormen van schaduwonderwijs in het Nederlandse voortgezet onderwijs	695
499. Learner engagement bij observeerders van IVR in een industriële trainingscontext.....	698
500. Blended cursussen classificeren op basis van data uit de digitale leeromgeving	701
501. Stimuleren kritisch denkvermogen studenten HBO Chemie door praktijkgerichte Waarom?-lessen.....	705
504. Wat betekent intelligente technologie voor het onderwijs?	708
508. Zullen we dynamisch leren ook zo bestuderen?.....	711
509. Ontwikkeling van Associate degree-programma's in beeld.....	714
511. De compenserende rol van persoonlijkheidskenmerken? Omgaan met schoolsluitingen en leervertraging	717
512. 'Ik heb een beurs nodig, maar zit vol met onderwijs': dilemma's in de relatie onderwijs-onderzoek.....	720
513. Studenten als partner: transformeren van hoger onderwijs door partnerschap en participatie.....	723
515. Cohortanalyse van het onderwijs: van voor corona tot National Programma Onderwijs.....	727
517. Wat zijn de opbrengsten van werkplaatsen onderwijsonderzoek onderwijsachterstandenbeleid?	730
518. Compensatoir toetsen en beperkt aantal herkansingen: het effect van dit toetsbeleid op de student.	733
519. Balanceren bij toetsconstructie: de invloed van afbeeldingen op het beantwoorden van toetsvragen.....	736
521. (Effectieve) Studeergewoontes van studenten in het hoger onderwijs – een kwalitatieve studie	739
522. EFFICIËNT DUAAL IN HOGER ONDERWIJS	742
523. Overgang de voorschoolse periode naar de basisschool voor kinderen met speciale onderwijsbehoeftes.....	745
524. Bouwstenen van een effectieve feedback dialoog: it takes two to tango!.....	749
525. Naar nieuwe vormen van techniekonderwijs in het AVO	751

528. Hoe inclusief is je pedagogiek? Een analytisch kader voor neoliberale tijden.....	761
531. Is eye-tracking bij serious gaming een goede indicator voor de concentratie van kleuters?	766
532. Wat weten HBO Studenten Over Revisie en hoe Reviseren ze hun Thesis?	769
533. Scaffolding Students' Professional development: learning in living labs.....	772
536. Collective motivation for collective learning in PLC's	775
537. Het stimuleren van student agency in het hoger onderwijs	778
541. Samenwerking tussen onderwijsprofessionals en onderzoekers in een academische werkplaats	782
543. Steun nodig hebben en steun ontvangen; een wereld van verschil?	785
544. Chauvinistische trackattitudes van leerlingen: de rol van leraren en de samenleving in België	789
545. Differentiatie in het voortgezet onderwijs: een onderzoek naar de overwegingen van leraren.	792
546. Met vertrouwen starten in een diverse school: een unieke diversiteitsstage in de lerarenopleiding	795
548. Een betere voorbereiding én landing op het hbo: een gepersonaliseerd 100 dagen-programma	799
551. Het dynamische karakter van sense of belonging: exploratie van meetinstrumenten en opbrengsten.	803
552. Student- en docentpercepties van een activerende online practicumvoorbereiding met LabBuddy	806
553. Making a difference: Teachers' attitudes towards Diversity, Equity and Inclusion in Higher Education.....	809
554. Effecten van holistisch en analytisch beoordelen op performance-based assessments.....	813
555. Balans in samenwerking tussen mbo-docenten en onderzoekers.....	816
557. Professionele identiteitsontwikkeling en studiesucces in de transitie naar het hoger onderwijs	819
558. Evaluatie van peer education voor sociale acceptatie van LHBT+ en reflectie op burgerschap.	822
560. Netwerk van bacheloropleidingen bereidt zich voor op Vlaams gemoderniseerd secundair onderwijs.....	825
561. Kwaliteitsvolle leermiddelen: een rapid evidence assessment.....	829
562. Typering van reflectieve dialoog van Nederlandse basisschoolleerkrachten die samen leren en werken.....	832
564. Critical Literacy als praktijk van Social Justice Teacher Education	835
565. Hoe leraren burgerschapsonderwijs vorm kunnen geven	838
570. Leerprofielen van laaggeschoolde volwassenen in het tweedekansonderwijs	849
573. Probleemoplossingsvaardigheden van kleuters evalueren: Een scoping review	853

574. Het effect van interactief voorlezen op de woordenschat van kinderen in het 1e leerjaar (Groep 3).....	858
575. Informeel leiderschap van leraren in het voortgezet onderwijs: always look at the bright side?	863
576. Tijd voor Analyse van Onderwijskwaliteit	866
577. Van basisschooladvies tot diploma: schoolloopbanen van Amsterdamse vo-leerlingen	870
578. Onderwijs gaat niet zonder taal – en toetsing ook niet	872
580. Impact of relevantie?	875
581. Bètaleraren in opleiding begeleiden bij het ontwikkelen van een visie op duurzaamheidsonderwijs.	878
585. Werkzame processen bij curriculumkeuzes: Balanceren op en tussen klas-, school en landelijk niveau.	883
586. Vakdidactiek en technologie: Overwegingen en bevindingen rondom de inzet van leertechnologie.....	887
588. Differentiatie door mbo-2 teams: praktijk, proces en opbrengsten	895
589. Het inzetten van co-regulerende formatief evalueren praktijk door VO leraren.	898
590. Kansen op de arbeidsmarkt van mbo-afgestudeerden tijdens Covid-19.....	901
591. Leren van feedback: een interventie om de feedbackgeletterdheid van studenten te vergroten	903
592. Pabo -studenten voorbereiden op het voeren van oudergesprekken.....	907
594. Professionele identiteitsontwikkeling van startende leraren in het eerste inductiejaar	910
596. Pedagogisch handelen ten behoeve van gelijkwaardige dialoog: theorie en theorieontwikkeling	913
597. Wanneer is iets waar? Kinderen leren reflecteren over media via filosofische dialoog.....	917
598. Identificeren van Professionele Identiteitsspanningen van Leraren in het PO, VO en MBO.	921
600. Impact van onderwijsaanpassingen op begaafde leerlingen in het funderend onderwijs	924
601. Kans op Balans: uitdagingen en oplossingen in het vmbo	927
602. Burgerschapshoudingen in adolescentie: de rol van houdingen van ouders, vrienden en klasgenoten	936
603. De rol van procesbegeleider binnen lerende netwerken van de Stedelijke Taalaanpak Almere	939
604. De rol van agency bij de implementatie van twee professionaliseringstrajecten voor leesonderwijs.	942
605. Een literatuurstudie naar ontwerpprincipes voor game-based praktijkexamens in het MBO en HO	945
607. De ervaringen van leraren (VO) met ‘presence in teaching’: een exploratieve survey studie ...	948
610. Zijinstromers in beroep tussen willen en moeten (in po, vo en mbo)	952
611. Gelijke kansen, inclusie en anti-discriminatie in het onderwijs: wat vraagt dit van pabo’s?	955

612. Patronen in de ontwikkeling van klassenmanagement van aanstaande leraren tijdens het werkplekleren.....	958
613. De professionele groei van docenten in het onderwijzen van sociaalwetenschappelijk redeneren	962
615. Innovaties in het meten van leesvaardigheid	967
616. Factoren van studentsucces voor voltijd Associate Degree-opleidingen	975
617. Ontwikkeling van een meetinstrument voor cognitieve belasting bij peer-discussies in het vo	978
618. Welke kansen voor burgerschapsvorming zien en gebruiken scheikunde docenten in hun lessen?	981
619. Als pesten complexer is ... hoe werken leerkrachten en ouders dan goed samen?	984
621. Leraren als leesbevorderaars; onderzoek naar een professionaliseringsaanpak in het basisonderwijs.....	989
622. Bestuurlijk Vermogen in het voortgezet onderwijs.	993
623. Diversiteitsopvattingen van leerkrachten en schoolverbondenheid en etnische attitudes van leerlingen.....	996
625. Grensoverstijgende leeromgevingen in het hoger beroepsonderwijs: ontwerp en waardecreatie	1000
626. Breder zicht op differentiatie met het ADAPT-instrument	1008
627. Welbevinden en veerkracht van aanstaande leerkrachten	1011
628. Interprofessioneel opleiden in het domein kind en educatie	1014
629. Onderzoek en valorisatie naar de effecten van teamteaching? Maak kennis met ESTAFETT ..	1022
631. Teamteaching in Vlaanderen: Hoe zit dat nu echt? Een state-of-the-art	1025
633. Onderwijs over disciplinaire grenzen heen: review over in-society leeromgevingen in zorg- en welzijn.....	1029
636. Formatief handelen in de HBO-propedeuse: Kansrijk, maar hoe pak je het aan?.....	1033
637. Ervaringen van docenten met stilte in de klas: een Q-methodologische studie	1036
641. Inzicht in typen controverses binnen geschiedenis- en bèta-onderwijs: een overkoepelend kader	1039
642. Het observeren van object-georiënteerd spel	1043
643. Onderwijs anders organiseren met behulp van ICT als antwoord op lerarentekort: feit of fictie?	1046
645. Activerend Blended Onderwijs aan de Vrije Universiteit.....	1049
646. Opvattingen van mbo-docenten over innoverend vermogen en gedrag, stimulerende factoren en contexten.....	1052
649. Betrokkenheid van studenten in een online afstudeercafé.....	1055
650. Bestuurlijk vermogen en onderwijskwaliteit in het vo; complexe en contextafhankelijke samenhang	1058

651. Tekstloze prentenboeken in kinderopvang en onderwijs: onbekend, onbenut en onbemind?	1061
652. Vergeten we het geheugen wanneer we lesgeven? Een review van strategiegebruik in de basisschool	1064
654. Leerlingen leren reflecteren, hoe begeleid je dat?	1068
655. Implicaties van perspectief nemen voor de lespraktijk van leerkrachten: een systematische review	1071
656. Collaboratieve Docent Reflectie traject; leren procesgerichte feedback geven.....	1074
659. Hoe leren docenten in verschillende innovatiecontexten in het hoger onderwijs?	1077
660. Leiderschap en rollen op school: reflecteren over verandering	1084
663. Visies op kansen(on)gelijkheid: wat is het en wie doet wat?	1088
664. Een consistente casusgeoriënteerde benadering in de nieuwe opleiding Sociale Wetenschappen	1091
665. Toegankelijk hoger onderwijs voor, door en na de poort.....	1094
667. Warm en Veeleisend: Het ideale plaatje voor leerkrachten in multiculturele basisscholen? ..	1102
669. Probleemgestuurd onderwijs (PGO): Denken en Doen!	1106
670. Het voorbereiden en inzetten van studenten als docent binnen het hoger onderwijs: wat werkt (niet)?	1108
673. Kansrijk Curriculum	1115
674. Redeneren over maatschappelijke problemen: het toetsen van een complexe vaardigheid ..	1118
676. Een gezamenlijke taal is wel zo ideaal, maar hoe doen we dit?	1124
678. PhD trajecten van hbo-docenten: Verhalen over ups en downs, ommekeer, groei, en erkenning	1127
680. Welke rekenstrategieën gebruiken leerlingen aan het eind van het basisonderwijs?	1132
682. Vakoverstijgend onderwijs op het gymnasium	1137
683. Meervoudig Perspectiefnemen door leraren in het omgaan met moeilijk gedrag; betekenis en effect	1141
684. In kaart brengen van Professionele identiteitsspanningen van leraren: methodologische uitdagingen.....	1150
685. Een case study naar de academische en sociale integratie van eerste-generatie studenten. .	1153
687. Handelingsverleggen als veranderaar in onderwijsinnovatie: waar onderzoek en praktijk elkaar raken.....	1157
689. Ontwikkeling van leerkrachtovertuigingen over geschiedenis gedurende een professionaliseringstraject	1160
693. Inclusief handelingsvermogen in het voortgezet onderwijs: docenten en hun inclusieve projecten	1163
694. Werken aan onderwijsvernieuwing in het mbo: kennisbenuttingsstrategieën van practoraten	1167

696. Praktische wijsheid als manifestatie van persoonsvorming in professionele masteropleidingen	1170
697. Hoe word je een hbo'er? Wat we kunnen leren van de ervaringsverhalen van nieuwe studenten	1173
699. Samen bouwen aan beter leesonderwijs: Curriculumontwikkeling door docenten en opleiders	1177
700. Balans door Samenwerkzaamheid in het Beroepsonderwijs	1179
701. Kans op Balans met een gezonde biologische klok	1188
702. Ongelijke verdeling van leraren over scholen als bron voor kansenongelijkheid?	1191
703. Divisiesessie VOR - Leraar en Lerarenopleiding: "Dream on, dream big!" (DIVISIE SPOTLIGHT)	1196
704. AI en machine learning in het onderwijs: van meningen naar feiten (DIVISIE SPOTLIGHT)	1197
705. Versterking van de impact van onderzoek op onderwijsbeleid (DIVISIE SPOTLIGHT)	1199
706. De docent als ontwerper: prangende vragen en dilemma's (DIVISIE SPOTLIGHT)	1202
707. Toetsen in het vo: Synergie en balans in formatieve en summatieve functies van evalueren (DIVISIE SPOTLIGHT)	1204
708. Interdisciplinair hoger onderwijs in perspectief (DIVISIE SPOTLIGHT)	1208
709. Wat zijn eigenlijk 'domeinspecifieke aspecten' van onderwijs? (DIVISIE SPOTLIGHT)	1210
710. Academische vaardigheden: Ervaringen met het profielwerkstuk als voorbereiding op de universiteit	1213
711. Naar een 'algoritmische geletterdheid' in het Nederlandse literatuuronderwijs	1216

8. Relatie tussen onderwijskwaliteit en functiemix in het PO

Jos Verkroost

Verkroost, Tilburg, Nederland

Divisie: Beleid & Organisatie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Personeelsbeleid, Onderwijsresultaat

Korte samenvatting

Onderwijskwaliteit en functiemix in het PO

De functiemix is een instrument om leraren perspectief te geven op carrière in hun vak als leraar en ze aldus te binden aan het onderwijs. Gezien de tekorten aan onderwijspersoneel is dat van groot belang. Te zien is dat in de randstad (in het vo) gerichte maatregelen zijn genomen om het werven en behouden van leraren te voorkomen. In het po zijn er geen maatregelen vanuit OCW.

De centrale vraag is of een toepassing van de functiemix bijdraagt aan de kwaliteit van het onderwijs op de scholen. Daartoe zijn verschillende financiële en onderwijskundige alsmede personeelsgegevens in onderling verband geanalyseerd.

Dat laat zien dat er buiten de randstad een beperkte maar significante correlatie is tussen de scores op de referentieniveaus van de leerlingen op de scholen en de mate waarin functiemix wordt toegepast. Binnen de randstad is die correlatie er niet maar laten de cijfers zien dat men daar de laatste 5 jaar actief werk heeft gemaakt van de mix om te voorzien in personeel. Er is een diffuse relatie met de inzet van flexpersoneel door onderwijsinstellingen.

Lopende tekst

Relatie tussen onderwijskwaliteit en de functiemix in het PO.

In het actieplan Leerkracht staat dat de kwaliteit van het onderwijs hoog op de agenda staat en dat een tekort aan leraren daarvoor een bedreiging vormt. Een instrument om daaraan het hoofd te bieden, was toepassing van de functiemix. Nadien is deze wel herhaaldelijk geëvalueerd, maar enkel op de uitvoering en salarisschalenverdeling. De relatie met de onderwijskwaliteit is in die evaluaties nooit gelegd.

Beloning als motivator in het kader van HRM is onderdeel van het AMO-model. In haar proefschrift in 2016 constateert Janssen dat van de 3 AMO-elementen van HRM in het onderwijs beloning als motivator nauwelijks wordt gebruikt ondanks de mogelijkheden van de functiemix. Gezien de oplopende tekorten aan leraren, is het interessant te bezien in hoeverre er verschillen zijn in onderwijskwaliteit in relatie tot toepassing van de functiemix. Daarbij wordt ook bekeken in hoeverre

er sprake is van verschillen tussen de randstad, waar de problematiek groter is, en de rest van het land.

De **centrale vraag** van het onderzoek luidt:

Welke relatie is er in het PO tussen onderwijskwaliteit en de toepassing van de functiemix?

Methode van onderzoek

Het onderzoek is uitgevoerd aan de hand van openbaar beschikbare data met betrekking tot:

Financiële verslaglegging door de instellingen
Database
functiemix
Personeelsbestand
Leerlingenaantallen
Onderwijsresultaten

Sommige gegevens zijn geaggregeerd naar bestuursniveau om verbinding te kunnen leggen met financiële gegevens. De onderwijsopbrengsten zijn gebaseerd op de referentieniveaus taal en rekenen. Zij zijn gecombineerd met de schoolgewichten. Voor de inschaling van personeel zijn de laagste schalen (L10) uit de gegevens functiemix gebruikt. Er zijn relaties onderzocht met verschillende financiële variabelen, zoals de hoeveelheid flexkrachten, de reservepositie van schoolbesturen en de omvang van de besturen.

De analyses hebben plaatsgevonden door middel van correlatieanalyses, variantieanalyses en regressievergelijkingen.

Resultaten

Er is een groot verschil in toepassing van de functiemix tussen de randstad en de rest van het land. In de randstad zit 69% van de leraren in de laagste schaal. In de rest is dat 74%. Daarmee hangt samen dat in de randstad de hoeveelheid bovenmatig vermogen lager is ($Ratio_{EV=1,10}$) dan daarbuiten (1,37).

De inzet van flexkrachten correleert buiten de randstad significant met de proportie laagste schalen ($R=0,125$, $p<0,034$). Binnen de randstad is dat juist omgekeerd ($R=-0,191$, $p<0,005$).

De vergelijking van onderwijsresultaten met het personeel in de laagste schaal, laat een zeer beperkte relatie zien buiten de randstad ($R=-0,041$, $p<0,013$). Bij scholen binnen de randstad is daar geen sprake van.

Betekenis

De bijdrage verschaft inzicht in de mate waarin sturingselementen rond personeel van invloed zijn op de resultaten van het onderwijs. Dat is wetenschappelijk van belang aangezien er nog aanzienlijke hiaten zijn in de kennis over sturing door het bestuur en de effecten daarvan in de scholen. Het is praktisch van betekenis waar de uitkomsten aanleiding kunnen zijn tot invulling van het algemene beleid door de overheid en vormgeving van het personeelsbeleid op school door de besturen.

Kans op Balans

Onderwijskwaliteit komt tot stand met behulp van een afgewogen inzet van middelen. De onderwijsvisie moet worden vormgegeven door personeelsleden en dat moet leiden tot goede

resultaten. Dat moet gebeuren in een afweging van de inzet van geld en de te verwachten opbrengsten. De balans zit hem in een doelmatige inzet.

Toepassing van extra beloningsmiddelen kan bijdragen aan motivering en behoud van goede leerkrachten en daarmee aan kwaliteit van het onderwijs. Zo zorgt de functiemix voor een nieuwe, beter balans.

Referenties

Aa, R. v. d., Scheeren, J., Mommers, A., Sijbers, E., & Cörvers, F. (2016). *Carrièreperspectieven van leraren in het kader van de functiemix primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: CAOP.

Casteren, W. v., Bussink, H., Muja, A., Termorshuizen, T., Berg, E. v. d., Lodewick, J., & Broek, A. v. d. (2021). *Strategische evaluatie lerarenbeleid primair en voortgezet onderwijs 2013-2020*. Nijmegen/Amsterdam: ResearchNed/SEO Economisch onderzoek.

DUO. (2022). Open onderwijsdata. Retrieved from https://duo.nl/open_onderwijsdata/

Graaf, D. de., & Volkerink, M. (2009). *Startmeting versterking functiemix*. (2009-57). Amsterdam: SEO.

Graaf, D. de. (2010). *Tussenmeting versterking functiemix 2010*. (No. 2010-57). Amsterdam: SEO.

Graaf, D. de. (2011). *Tussenmeting versterking functiemix 2011*. (No. 2011-57). Amsterdam: SEO.

Inspectie van het Onderwijs. (2020). *De financiële staat van het onderwijs 2019*. Utrecht.

Inspectie van het Onderwijs. (2020b). *Het detecteren van mogelijk bovenmatig publiek eigen vermogen. een advies over een indicator en een signaleringswaarde bij schoolbesturen, instellingen en samenwerkingsverbanden passend onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs. (2022). Schoolweging 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022. Retrieved from <https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/data-bestanden/2022/05/11/schoolweging-2019-2020-2020-2021-en-2021-2022/Schoolweging+20192020+%E2%80%93+20202021+-+20212022.ods>

Jettinghoff, K., Stamet, Y., & Hoogeveen, Y. (2013). *Functiemix en wet BIO in samenhang bekeken. een onderzoek naar de invoering van de functiemix en de uitvoering van de wet BIO in het primair onderwijs*. (). Den Haag: CAOP.

Janssen, T. (2016). *HRM en prestaties in het primair onderwijs (proefschrift)*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.

Lucassen, M. (2020). Functiemix; houd het vizier op L11. *AOB, Kennisbank Medezeggenschap*,

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). (2020). *Intensivering aanpak tekorten in het onderwijs en de lerarenopleiding. (kamerbrief 16-06-2020)*. Den Haag: Ministerie van OCW.

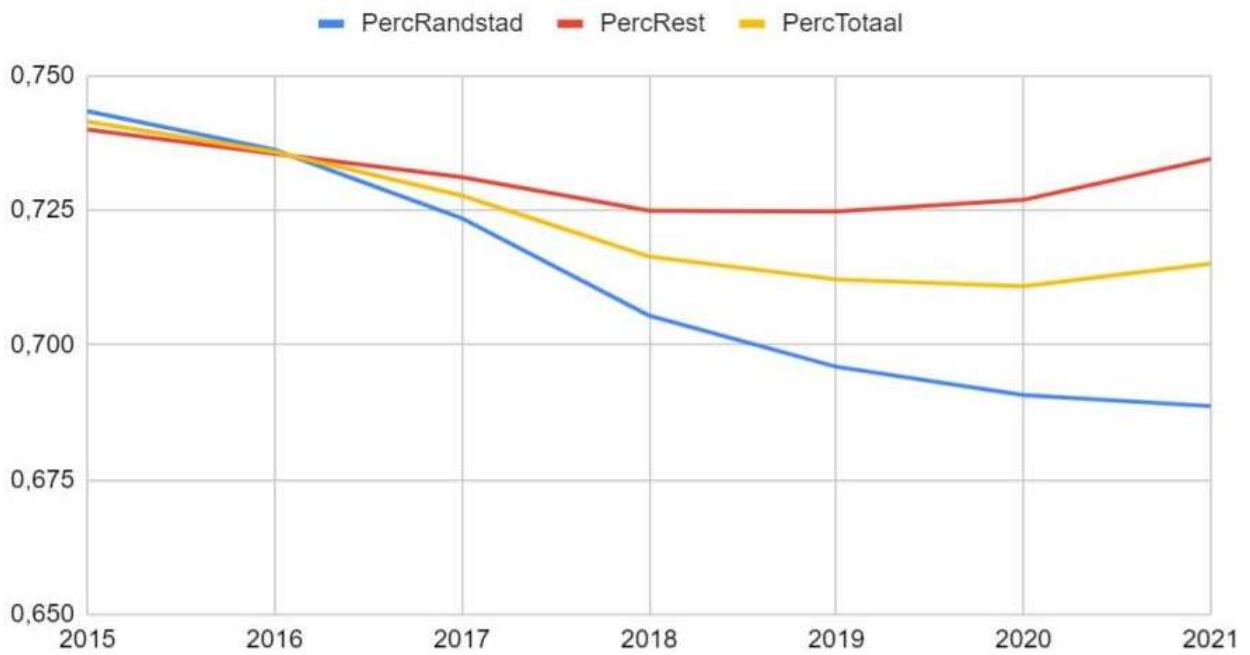
Ministerie van OCW. (2022). Database functiemix.

Ministerie van OCW. (2008). *Convenant actieplan leerkracht van Nederland 16 april 2008*. Den Haag.

Regeling versterking functiemix vo-leraren in de Randstadregio's, (2022).

Swarts, M. (2011). *De functiemix ontrafeld. een onderzoek naar de functiemix (ma*

Laagste functies in PO



Proportie laagste functies in PO en randstad versus rest van Nederland

30. Minder stress, meer stagesucces: veerkracht verhogen van leraren-opleiding

Debbie de Neve, Haydée_de_Loof

Karel de Grote Hogeschool, Antwerpen, België

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Veerkracht, Stagebegeleiding

Korte samenvatting

In de lerarenopleidingen stijgt de groep studenten die de stage vroegtijdig stopzet door het ervaren van stress en hoge werkdruk. Uit onderzoek blijkt dat stress niet noodzakelijk leidt tot het stopzetten van de stage. Studenten die veerkrachtig met stress kunnen omgaan vertonen geen verhoogd risico op uitval, maar zetten de stresservaring van de stageperiode om in een ervaring van bekwaamheid en voldoening. Met dit onderzoek willen we nagaan welke handvaten we studenten kunnen aanreiken om hun weerbaarheid te verhogen en ervoor te zorgen dat ze vol zelfvertrouwen voor de klas kunnen staan. Deze initiatieven ontwikkelen we in co-creatie met studenten. We bevragen hen over hun stage-ervaringen en ondersteuningsnoden en koppelen dit aan bestaande wetenschappelijke evidentie. Vervolgens gaan we aan de slag met zaken die invloed hebben gehad op hun stressbeleving, en vertalen we dit in designteams samen met de studenten naar concrete initiatieven. Tijdens de volgende stageperiode worden deze initiatieven geëvalueerd op hun effectiviteit.

Lopende tekst

Onderwerp en context: Er is een stijgende trend binnen de lerarenopleidingen waarbij studenten signaleren dat ze de stageperiode als een erg stresserende en uitdagende periode ervaren. Een aanzienlijk deel van de studenten maakt de keuze om de stage vroegtijdig stop te zetten en geven hiervoor als voornaamste reden op dat de werkdruk hun draagkracht overstijgt. In het bijzonder kwetsbare jongeren lopen het risico om hun opleiding niet succesvol te doorlopen.

Theoretisch kader: Onderzoek naar leraren-in-opleiding toonde aan dat studenten tijdens de stageperiode te kampen krijgen met hoge stressniveaus (Fives et al., 2017). Echter, stress leidt niet noodzakelijk tot stopzetting van de stage. Studenten die veerkrachtig met stress kunnen omgaan vertonen geen verhoogd risico op uitval, maar zetten de stresservaring van de stageperiode om in een ervaring van bekwaamheid en voldoening (Kokkinos, & Stavropoulos, 2016). Het succesvol doorlopen van de stageperiode wordt dan een beschermende factor voor de toekomst. Cruciaal hierbij is om de weerstand bij studenten te verhogen door te werken aan factoren waar een invloed op uitgeoefend kan worden. Uit onderzoek weten we dat factoren zoals zelf-effectiviteit, verbinding

met medeleerkrachten-in-opleiding, gevoel van ondersteuning door de opleiding, overtuigingen over leerprocessen en de rol van de leerkracht hierin (i.e. epistemologische overtuigingen),... een effect hebben op weerbaarheid tegen stagestress (e.g. Kokkinos, & Stavropoulos, 2016; Fives, 2007). Deze factoren nemen we als richtinggevend theoretisch kader mee in dit onderzoek.

Doel en opbrengst van het onderzoek: Met dit onderzoek willen we de veerkracht van studenten verhogen door in te zetten op veranderbare en impactvolle factoren. We willen nagaan welke acties we binnen de lerarenopleiding kunnen opzetten om ervoor te zorgen dat studenten tijdens de stageperiode stevig voor de klas kunnen staan.

We hebben 3 doelstellingen:

Bestaande wetenschappelijke evidenties over stressoren en veerkrachtverhogende factoren in kaart brengen, en dit koppelen aan de praktijkcontext van de stage voor leraren-in-opleiding.

Studenten bevragen en hun noden in kaart brengen (behoefte-analyse) en good practices verzamelen waarbij studenten met elkaar delen welke persoonlijke acties en initiatieven zij hebben ondernomen om veerkrachtig om te gaan met stress tijdens de stage.

Via design teams met lectoren en studentenvertegenwoordigers vertalen we de resultaten uit de behoefte- en good practice analyse naar concrete acties en initiatieven. Deze initiatieven worden in de volgende stageperiode geëvalueerd.

Doel en opbrengst van de ronde tafel:

Input krijgen over hoe vanuit het idee van co-creatie studenten maximaal betrokken kunnen worden bij dit onderzoek en hoe ze eigenaarschap kunnen ervaren om het verhogen van veerkracht zelf in handen te nemen.

Kennis opbouwen over hoe andere lerarenopleidingen of relevante instanties werken rond het versterken van studenten hun veerkracht.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd: Tijdens het rondetafelgesprek gaan deelnemers met behulp van stellingen in discussie over welk belang veerkracht heeft binnen de lerarenopleiding en wat hierbij verwacht wordt van lectoren. Daarna vragen we aan deelnemers om eigen praktijken m.b.t. veerkracht te delen en te bespreken welke sterktes, uitdagingen en valkuilen zij ervaren bij de eigen praktijk.

Kans op Balans

Deze bijdrage sluit aan bij het congressthema 'Kans op Balans' omdat het raakt aan een steeds terugkerend debat binnen het onderwijs, namelijk de verhouding tussen leerprestaties en welbevinden. De dalende leerprestaties, de hoge druk op het onderwijs om leerlingen voor te bereiden op een complexer wordende maatschappij,... zorgen ervoor dat welbevinden, gelijke onderwijskansen en een warm klasklimaat lijnrecht staan tegenover leerprestaties, de lat hoog leggen en het belang van kennis. Dit rondetafelgesprek biedt deelnemers de mogelijkheid om met elkaar in dialoog te gaan over de relevantie van dit debat en te bespreken welke rol we als onderwijsonderzoekers hierin moeten opnemen.

Referenties

Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and teacher education, 23*(6), 916-934.

Kokkinos, C. M., & Stavropoulos, G. (2016). Burning out during the practicum: The case of teacher trainees. *Educational Psychology, 36*(3), 548-568.



38. Effecten van een comparatieve-beoordelingsmethode op peerfeedback in het schrijfonderwijs

Janneke Stuulen

Renske Bouwer, Huub van den Bergh

Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Peerfeedback, Schrijfonderwijs, Reviseren, Voortgezet onderwijs

Korte samenvatting

Peerfeedback wordt in het onderwijs vaak gebruikt als belangrijk leermiddel. Maar het effectief implementeren ervan kan ingewikkeld zijn. Het doel van deze studie is om te onderzoeken of reviseren op basis van peerfeedback effectiever is dan zonder peerfeedback, en of een comparatieve - of niet-comparatieve beoordelingsmethode invloed heeft op hoe leerlingen peerfeedback geven en gebruiken voor revisie.

65 middelbare scholieren uit drie verschillende klassen schreven en herschreven elk een overtuigende tekst. De klassen werden willekeurig toegewezen aan drie verschillende condities: een comparatieve feedbackconditie, een niet-comparatieve feedbackconditie en een controleconditie zonder peerfeedback. Ons onderzoek toonde aan dat herschrijven werkt: in alle condities was de tekstkwaliteit na het herschrijven gestegen. Verder resulteerde revisie op basis van peerfeedback in hogere scores voor tekstkwaliteit dan revisie zonder peerfeedback. De feedbackcommentaren in de comparatieve conditie leidden studenten meer naar het herzien van hogere-orde-aspecten in de tekst dan in de niet-comparatieve conditie. Een relatie tussen tekstcommentaren en kwaliteit van de gereviseerde tekst kon niet worden vastgesteld. Verder onderzoek is nodig om te begrijpen welke ondersteuning studenten nodig hebben om effectief te reviseren op basis van peerfeedback.

Lopende tekst

Reviseren op basis van peerfeedback kan een positief effect hebben op de tekstkwaliteit (Fitzgerald, 1987). Maar het effect ervan lijkt afhankelijk te zijn van de kenmerken van de peerfeedback (Double et al., 2020) en de beoordelingsmethode. In ons onderzoek staan daarom de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. Wat is het effect van peerfeedback op de kwaliteit van de herziene tekst?
2. Wat is het effect van comparatieve versus niet-comparatieve peerfeedback op het soort feedback dat studenten geven?

3. Wat is het effect van comparatieve en niet-comparatieve peerfeedback op hoe studenten peerfeedback gebruiken voor revisie?

Aan deze studie namen 65 leerlingen uit drie 5vwo-classes (leeftijd $M=16$, $SD=0.4$) deel. De classes werden willekeurig toegewezen aan drie verschillende condities: een comparatieve-conditie ($n=25$), een niet-comparatieve conditie ($n=20$) en een controleconditie ($n=20$). In de controleconditie herschreven leerlingen hun eerste versie zonder peerfeedback, in de comparatieve en niet-comparatieve conditie herschreven leerlingen hun tekst na het ontvangen van de peerfeedback.

Voor de beoordeling van de kwaliteit van de eerste en tweede versie hebben we een benchmark-beoordelingsschaal gebruikt. Een one-way-anova werd gebruikt om het effect van revisie in de drie condities op de uiteindelijke tekstkwaliteit te onderzoeken. Bovendien werden alle feedbackcommentaren gecodeerd op drie dimensies: HOC's of LOC's, lokalisatie van de feedback en directheid van de feedback.

In alle drie de condities resulteerde revisie in een betere tweede versie ($\chi^2(1)=93.8$, $p<.001$). Het effect van herschrijven was groter in beide peerfeedbackcondities dan in de 'no-peerfeedbackconditie' ($\chi^2(1)=5.20$, $p=.02$). Het verschil tussen de twee peerfeedbackcondities was niet significant ($\chi^2(1)=.04$, $p=.84$).

Leerlingen gaven significant meer lagere-orde-feedback in de niet-comparatieve-conditie ($M=17.4$, $SD=6.7$) dan in de comparatieve-conditie ($M=7.8$, $SD=3.3$; $F(1, 39) = 35.34$, $p < .001$). Er was geen significant verschil in het aantal hogere-orde-feedback-opmerkingen tussen de niet-comparatieve conditie ($M=10.1$, $SD=4.2$) en de comparatieve-conditie ($M=10.3$, $SD=4.0$; $F(1, 39) = .03$, $p = .88$). In de niet-comparatieve conditie gaven leerlingen elkaar meer directieve en gelokaliseerde feedback.

In de niet-comparatieve conditie was geen relatie tussen de kwaliteit van de eerste versie en het aantal HOC's of LOC's. In de comparatieve-conditie was een negatieve relatie tussen de kwaliteit van de eerste versie en het aantal HOC's ($\beta = -3.2$, $p = <.001$). Er kon geen relatie aangetoond worden tussen het aantal gegeven feedbackcommentaren en de verbetering van de tekst in de tweede versie.

De bevindingen in dit onderzoek tonen aan dat herschrijven werkt en dat herschrijven op basis van peerfeedback nog betere resultaten oplevert. Hoewel beide peerfeedbackcondities hun tekst even effectief hebben herzien, leidden de feedbackcommentaren in de comparatieve conditie de leerlingen meer naar het herzien van hogere-orde-aspecten dan in de niet-comparatieve conditie.

De bevinding dat in de comparatieve-conditie de kwaliteit van de eerste versie gerelateerd was aan het aantal HOC's suggereert dat leerlingen in deze conditie hun commentaar aanpassen aan de kwaliteit van de beoordeelde teksten. Dit is een voordeel van comparative judgment (vergelijk: Bouwer et al., 2018). Een relatie tussen tekstcommentaren en revisiekwaliteit was echter niet aantoonbaar. Verder onderzoek is nodig om te begrijpen welke ondersteuning leerlingen nodig hebben om effectief te reviseren op basis van peerfeedback.

Kans op Balans

Een goede schrijfvaardigheid is een belangrijke voorspeller van schoolsucces. Toch maken de media regelmatig gewag van de slechte schrijfvaardigheid van leerlingen. Als docent Nederlands herken ik

het probleem: het geven van schrijfvaardigheidslessen is behoorlijk ingewikkeld en tijdrovend. Met name wanneer er grote klassen zijn en de docent ieder werk van feedback moet voorzien. Daarom moet er in het voortgezet onderwijs meer aandacht besteed worden aan hoe leerlingen hun eigen en andermans teksten evalueren en verbeteren. Peerfeedback op basis van paarsgewijs vergelijken zorgt voor grotere kansen voor alle leerlingen om hun schrijfvaardigheid te verbeteren en ontnemt de docent werk.

Referenties

Bouwer, R., Goossens, M., Mortier, A.V., Lesterhuis, M., & De Maeyer, S. (2018). Een comparatieve aanpak voor peer assessment: Leren door te vergelijken. In D.Sluijsmans & M.Segers (Eds.), *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs*. Phronese.

Double, K., McGrane, J. & Hopfenbeck, T. (2020). The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of Control Group Studies. *Educational Psychology Review*, 32, 481–509.

Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57, 481-506.

Tabel 1. Tekstkwiteit per conditie per versie (M: Gemiddelde; se: standaardfout)

Conditie	Versie 1		Δ Versie 2	
	M	se	M	se
Comparatieve peerfeedback	86.31	3.94	18.70	2.50
Non-comparatieve peerfeedback	82.86	4.55	17.89	2.98
No-peerfeedback (controle conditie)	85.33	4.23	10.75	2.68

Tabel 1. Tekstkwiteit per conditie per versie (M: Gemiddelde; se: standaardfout)

54. Actualisatie kerndoelen en examenprogramma's

Jeroen Bron, Anton Bakker, Melde Gilissen, Annette Koopmans

Lisa Bouman

SLO, Amersfoort, Nederland

Voorzitter: Jelle Kaldewaij, Zelfstandig adviseur

Referent: Carla van Boxtel, Universiteit van Amsterdam

Divisie: Curriculum

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Onderwijsinhoud, Kerndoelen, Examenprogramma's, Kwaliteit

Korte samenvatting

De landelijke eisen over de inhoud van het onderwijs zoals vastgelegd in kerndoelen en examenprogramma's wordt momenteel geactualiseerd. Leerlingen en scholen zijn gebaat bij een doordacht, samenhangend, consistent en realiseerbaar curriculum. Het slagen daarvan start bij een gedegen voorbereiding, heldere kaders en kwaliteitseisen, en een transparant proces met betrokkenheid van leraren en (vak)experts.

In dit symposium ligt het accent op het onderliggende ontwerp van de actualisatie van kerndoelen en examenprogramma's. SLO presenteert de fundamenteën onder de curriculumherziening: een duidelijke architectuur van programma's en doelformuleringen, een kader voor ontwerpruimte, een instrumentarium voor ontwikkelaars en indicatoren voor interne kwaliteitsbewaking. Daarbij wordt ingegaan op de manier waarop SLO bij wil dragen aan een praktijktheorie voor curriculumontwikkeling.

Lopende tekst

Doelstelling

De bijdragen binnen dit symposium omvatten een combinatie van onderzoekstrajecten, beleidsanalyses en op onderzoeksresultaten gebaseerde aanpakken en uitwerkingen. Het doel is om jaarlijks een symposium te organiseren over het actualisatietraject van het landelijke curriculum. In de huidige aanvraag staat de opzet van het traject centraal, de inzet is om in volgende jaren opbrengsten en vakspecifieke uitwerkingen te presenteren. Met dit symposium wil SLO kennisdeling realiseren, keuzes over werkwijzen en aanpakken toelichten en bediscussiëren met de wetenschappelijke gemeenschap.

Overzicht van de presentatie

Presentatie 1: Algemene inleiding op actualisatietraject: van opdracht naar uitvoering. Door Jeroen Bron

Presentatie 2: Ontwikkeling van een kader voor ontwerpruimte voor een evenwichtig curriculum. Door Annette Koopmans.

Presentatie 3: Monitoring van de actualisatie van kerndoelen en examenprogramma's. Door Melde Gilissen en Lisa Bouman.

Presentatie 4: Eenduidige formuleringen van kerndoelen en eindtermen. Door Anton Bakker.

Wetenschappelijke betekenis

Curriculumontwikkeling is in essentie een proces van het afwegen van prioriteiten en inzichten vanuit de samenleving, wetenschap, beleid en het onderwijsveld. SLO organiseert dit proces op transparante en professionele wijze, gebruik makend van onderzoek en als lerende organisatie. In dit symposium wordt toegelicht hoe de genoemde drie aspecten zijn vorm gegeven in de voorbereiding van het actualisatieprogramma en hoe tijdens en na de uitvoeringsfase kennisdeling plaats zal vinden. Dit is van belang voor het verdere proces van beproeven en implementeren en toekomstige herzieningen die onderdeel vormen van de periodieke herijking van het curriculum.

Structuur van de sessie

De sessie bestaat uit een algemene inleiding op de opdracht van OCW aan SLO om kerndoelen in primair en onderbouw voortgezet onderwijs en examenprogramma's in bovenbouw vo te actualiseren. De inleiding wordt gevolgd door drie bijdragen waarin meer in detail wordt ingegaan op 1) een evenwichtig en niet overladen curriculum door een kader voor ontwerpruimte, 2) kwaliteitsborging en consistentie door middel van interne monitoring en 3) het bieden van meer houvast voor leraren door concreter geformuleerde doelen. Na de presentaties is ruimte voor reflectie, daarbij wordt eerst ruimte geboden aan de referent en vervolgens aan de deelnemers van het symposium.

0-05 welkom en opening voorzitter

05-15 presentatie 1: inleiding

15-30 presentatie 2: ontwerpruimte

30-45 presentatie 3: monitoring

45-60 presentatie 4: doelformuleringen

60-75 referent

75-90 discussie geleid door voorzitter

Kans op Balans

Een gebalanceerd curriculum doet recht aan de verschillende vak- en leergebieden en aan de drie doeldomeinen: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Gedurende het actualisatieproces wordt continue de balans in het curriculum gemonitord.

Individuele bijdrage 1

Actualisatie kerndoelen en examenprogramma's: van opdracht naar uitvoering

Jeroen Bron (hoofdauteur/contactpersoon)

Inleiding

In deze inleidende presentatie wordt toegelicht hoe SLO invulling geeft aan de opdracht tot actualisatie van het curriculum. Daarbij is aandacht voor de samenstelling en werkwijze van de teams en commissies; de planmatige en cyclische aanpak in deelproducten; het betrekken van externe expertise; het uitwerken van kwaliteitseisen in werkinstructies en het bewaken daarvan.

Onderzoeksdoel en context

Het initiëren en inrichten van de actualisatie van landelijk curriculumkaders vindt plaats in een beleidscontext. Die beleidscontext weerspiegelt het maatschappelijke, politieke en wetenschappelijke debat over relevante inhoud van het onderwijs en de urgentie om het curriculum te actualiseren. In de besluitvorming daarover spelen adviezen van de tijdelijke Wetenschappelijke curriculum commissie een belangrijke rol.

Doel van deze bijdrage is om antwoord te geven op de vraag: hoe hebben de eisen uit de werkopdracht hun doorwerking gekregen in de uitvoering van de actualisatie?

Theoretisch kader

Curriculumontwikkeling op landelijk niveau is een afweging van wensen en ambities van beleid, wetenschap, praktijk en samenleving. In de opdrachtverlening staat de beleidscontext centraal, waarbij de overige drie contexten bepalend zijn geweest voor de wijze waarop de opdracht is uitgewerkt. Een belangrijke schakel daarin was het advies van de Curriculum commissie op een conceptversie van de werkopdracht (Wetenschappelijke Curriculumcommissie, 2021). Ook in de uitvoering komen de vier contexten weer terug in het 'dialogische samenspel' (Wetenschappelijke curriculumcommissie, 2020: 5) rondom teams en commissies die curriculumvoorstellen ontwikkelen. Advieskringen die naast de teams en commissies zijn ingericht komen hieraan tegemoet.

In het ontwikkelproces worden vijf stappen onderscheiden: analyseren, ontwerpen, ontwikkelen, implementeren en evalueren (het zogenaamde ADDIE-model)(Van den Akker & Kuiper, 2007; Verschuren & Doorewaard, 2007; SLO, 2020). Deze stappen liggen ten grondslag aan de opzet van het actualisatietraject en worden geflankeerd door formatieve evaluatie.

Voor de kwaliteit van curricula zijn vier criteria benoemd: relevantie, consistentie, bruikbaarheid en effectiviteit. In de fasen van het actualisatietraject komen de vier criteria in verschillende mate aan de orde.

Onderzoeksvraag

Hoe geeft SLO in het actualisatietraject invulling aan het cyclische proces van curriculumontwikkeling, het dialogisch samenspel de vier kwaliteitscriteria van curriculumontwikkeling.

Methode van onderzoek

Deze presentatie is bedoeld als introductie op de navolgende bijdragen. Getoond wordt hoe wetenschappelijke modellen en inzichten zijn betrokken bij de opzet van het actualisatietraject.

Resultaten en onderbouwde conclusies

In de presentatie wordt toegelicht hoe de werkopdracht is geoperationaliseerd en welke ervaringen er inmiddels zijn opgedaan met de gekozen aanpak. Daarbij wordt gebruik gemaakt van gegevens uit monitoronderzoek (presentatie 3) en eigen bevindingen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

De presentatie is bedoeld als introductie op de overige presentaties. Het geheel van de presentaties heeft betekenis voor navolgende actualisatietrajecten van landelijke curricula.

Kans op Balans:

Een centraal element in de werkopdrachten voor de actualisatie van kerndoelen en examenprogramma's is de gemeenschappelijke architectuur van deze curriculumproducten en de inhoudelijke afstemming. Het gaat hierbij om de horizontale afstemming tussen verwante vak- en leergebieden en de verticale afstemming tussen de sectoren primair onderwijs, de onderbouw vo en de examenprogramma's in vmbo, havo en vwo.

Individuele bijdrage 2

Ontwerpruimte

Om overladenheid en disbalans in het curriculum te voorkomen, is een overkoepelend kader voor verdeling van ontwerpruimte behulpzaam. Het is een kader voor de ontwikkelaars, geen voorschrift voor verdeling van onderwijstijd, die bepalen scholen zelf.

SLO heeft kaders voor verdeling van ontwerpruimte ontwikkeld, zowel voor de kerndoelen als voor de examenprogramma's vmbo, havo en vwo. Er zijn ontwerpprincipes geformuleerd voor een samenhangende en evenwichtige verdeling van ontwerpruimte over leergebieden en vakken, met een uitlegbare opbouw tussen sectoren, schoolsoorten en leerwegen. Het is voor het eerst dat dit voor het Nederlandse onderwijs in de volle breedte is geanalyseerd en uitgewerkt.

Het kader voor ontwerpruimte ondersteunt naast de inhoudelijke afwegingen het afbakenen van wat voor alle leerlingen in het funderend onderwijs van belang is om te leren. Tijdens het symposium gaan we primair in op de ontwerpprincipes, het ontwerpproces en de presentatie van het kader. Illustratief worden eerste ervaringen over de bruikbaarheid van het kader getoond.

Onderzoeksdoel en context

Voorkomen van overladenheid en borgen van ruimte en balans in het curriculum zijn belangrijke kwaliteitscriteria bij de actualisatie van de landelijk vastgelegde kerndoelen en examenprogramma's. Het verdelen van de ontwerpruimte draagt hieraan bij: het bakent de relatieve ruimte per vak of leergebied in het curriculum af en geeft de verhouding tussen vakken en leergebieden aan.

Het doel van dit onderzoek was om een overkoepelend, samenhangend en uitlegbaar kader voor de verdeling van ontwerpruimte te ontwikkelen, aansluitend bij de uitgangspunten van de actualisatie, gebaseerd op een onderbouwde analyse van de huidige situatie in de schoolpraktijk en regelgeving.

Theoretisch kader

Er is gebruik gemaakt van de principes van ontwerpgericht onderzoek.

Onderzoeksvraag

Hoe kan een overkoepelend, evenwichtig en samenhangend kader voor de verdeling van ontwerpruimte transparant en onderbouwd ontwikkeld en gepresenteerd worden, aansluitend bij de beleidscontext, dat ontwikkelaars houvast biedt voor de relatieve omvang van het te actualiseren leergebied of vak.

Methode van onderzoek

De huidige situatie is geanalyseerd: landelijke kaders zijn er voor de omvang van leergebieden en vakken, verdeling onderwijstijd in de praktijk alsmede wettelijke documenten, beleidsteksten, onderzoeken en internationale gegevens.

Vervolgens zijn ontwerpprincipes geformuleerd met focusgroepen van curriculumontwikkelaars. In een iteratief proces zijn vertaald in een basismodel.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Uit de analyse van de huidige situatie bleek dat het geheel van landelijke kaders onoverzichtelijk is en niet in samenhang ontwikkeld, waardoor het totaalbeeld ontbreekt en vergelijking moeilijk is.

De geformuleerde ontwerpprincipes hebben geleid tot een meer samenhangend, overzichtelijker en uitlegbaar kader voor ontwerpruimte.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

De inzichten uit dit onderzoek dragen bij aan ontwerpprincipes om overladenheid te voorkomen en balans in het curriculum te borgen. Door systematisch gegevens te verzamelen over de bruikbaarheid en de effecten, kan het model aangescherpt worden.

Kans op Balans

In het kader voor de verdeling van ontwerpruimte is nadrukkelijk ingezet op een goede balans tussen vakken en leergebieden en een samenhangende verdeling over sectoren, schoolsoorten en leerwegen heen. Ook met het oog op doorstroombmogelijkheden voor leerlingen en het kunnen vergelijken van studielast van vakken in verschillende schoolsoorten en leerwegen.

Individuele bijdrage 3

Monitoring van de actualisatie van kerndoelen en examenprogramma's

Momenteel werkt SLO in opdracht van OCW aan het actualiseren van het Nederlandse curriculum voor primair en voortgezet onderwijs. Het actualisatietraject is gebaseerd op kwaliteitscriteria die zijn opgesteld in de werkopdracht van OCW aan SLO. Het monitoren van de actualisatie is een cruciaal onderdeel van het traject, om te kunnen waarborgen of aan deze criteria wordt voldaan.

Onderzoeksdoel en context

Het monitorteam van SLO heeft als taak om informatie op te halen over het proces en de opgeleverde producten ten behoeve van sturing, kwaliteitsborging en kennisontwikkeling. Dit paper focust zich op opzet en aanpak van de monitoring. Ter illustratie wordt ingegaan op het kwaliteitscriterium kansengelijkheid.

Theoretisch kader

SLO heeft in een intern monitorplan de theoretische onderbouwing, instrumenten en aanpak beschreven. De monitoring van het traject toetst op verschillende momenten of er aan de kwaliteitseisen uit de werkopdracht wordt voldaan, levert formatieve feedback ter ondersteuning van het ontwikkelen van het curriculum en verzamelt data voor kennisdeling. Specifiek voor het kwaliteitscriterium kansengelijkheid zijn er negen criteria beschikbaar, waarvan zeven van toepassing op curriculair niveau (Wetenschappelijke curriculumcommissie, 2021c, blz. 25-27).

Onderzoeksvraag

Hoe kan het monitoren van curriculumontwikkeling worden opgezet op dusdanige wijze dat de formatieve evaluatie van kwaliteitscriteria bijdraagt aan het verbeteren van tussen- en eindproducten?

Methode van onderzoek

Op basis van de werkopdracht (OCW, 2021, 2022) en de theoretische onderbouwing in het monitorplan van SLO is er een instrument met indicatoren ontwikkeld om de opgeleverde tussenproducten te analyseren. Monitoring wordt door een team analisten in samenwerking met curriculumexperts uitgevoerd. De opgehaalde feedback wordt teruggekoppeld aan ontwikkelaars zodat zij de producten kunnen aanpassen. Door triangulatie van data kan lering worden getrokken m.b.t. de implementatie van de kwaliteitscriteria.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Om de bijdrage van monitoring aan de kwaliteit van kerndoelen en examenprogramma's te waarborgen is een monitorplan opgeleverd waarin de theoretische onderbouwing van de monitoring is beschreven, evenals de hieruit voortvloeiende methodiek, de keuze voor instrumenten, de wijze van uitvoeren en de planning van monitormomenten gedurende het ontwikkelproces van curricula.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Om sturing te geven aan het complexe actualisatieproces door tijdig over de benodigde informatie te beschikken is monitoring belangrijk. Ervaringen en conclusies uit dit monitortraject zijn relevant voor

volgende fasen in het gestarte actualisatietraject, de verwachte uitbreiding met leergebieden en vakken en toekomstige curriculumherzieningen die periodiek zullen plaats vinden.

Kans op Balans: Met onze bijdrage verbinden we ons op twee manieren met het thema van de ORD. Aan de ene kant laten we zien dat monitoring een balans zoekt tussen de voorgeschreven kwaliteitscriteria, de uitvoerbaarheid van monitoringsonderzoek en een effectieve toepassing van monitorgegevens en anderzijds leggen we de verbinding door inhoudelijk in te gaan op het monitoren van kansengelijkheid binnen de actualisatie van het Nederlandse curriculum.

Individuele bijdrage 4

Eenduidige formuleringen van kerndoelen en eindtermen

Inleiding

De kerndoelen en eindtermen van de examenprogramma's worden geactualiseerd. Dat gebeurt zoveel mogelijk in onderlinge samenhang en op systematische en eenduidige wijze. Daarvoor is helderheid nodig over de functie van kerndoelen en eindtermen, de gewenste mate van concretisering en een gestructureerde wijze van formuleren. Op basis van een advies van de Wetenschappelijke Curriculumcommissie (2021) heeft SLO haar eigen definities en instructies aangescherpt en uitgewerkt in instructies voor leerplanontwikkelaars, teams en commissies. SLO onderscheidt daarbij aanbods-, ervarings-, beheersings- en hybridedoelen.

Onderzoeksdoel en context

Het bieden van helderheid aan teams en commissies over een systematische wijze van formuleren van kerndoelen en eindtermen. De op te leveren kerndoelen en eindtermen bieden richtinggevende kaders voor curriculumontwikkeling op scholen en door leraren.

Theoretisch kader

Op basis van een advies van de Wetenschappelijke Curriculumcommissie (2021a) heeft SLO haar eigen definities en instructies aangescherpt en uitgewerkt in instructies voor leerplanontwikkelaars, teams en commissies. Daarbij worden drie functies van doelen onderscheiden: aanbodsdoelen, ervaringsdoelen en beheersingsdoelen. Een eenduidige wijze is voorgesteld voor het ontwikkelen van doelzinnen aan de hand van de trits Audience, Behavior and Content, een afgeleide van het A, B, C, D-model van Anderson, Krathwohl et al. (2001). Voor de gedragscomponent is een set handelingswerkwoorden samengesteld en verbonden aan een SLO model van vaardigheden (in ontwikkeling) gebaseerd op een eerste conceptuutwerking van SLO (Visser, 2020) en een verdiepende studie van de Wetenschappelijke curriculumcommissie (2021b).

Onderzoeksvraag

Hoe kunnen teams en commissies die doelen formuleren ondersteund worden in het formuleren van eenduidige doelen, met een heldere en uitlegbare opbouw en van een concretiseringsniveau dat richting geeft aan curriculumontwikkeling door scholen en leraren.

Methode van onderzoek

Er is een werkinstructie opgeleverd voor teams en commissies. De daarin voorgestelde wijze van formuleren van doelen is ontleend aan de literatuur (Anderson, Krathwohl et al, 2001; Doorlopende leerlijn taal en rekenen, 2009; Wetenschappelijke curriculumcommissie, 2021b) en in een iteratief proces doorontwikkeld door curriculumexperts.

Resultaten en onderbouwde conclusies

De presentatie toont de eerste resultaten van de formulering van doelen voor de leergebieden Nederlands, rekenen&wiskunde en burgerschap en de examenprogramma's voor Nederlands, wiskunde en maatschappijleer. Daarbij is aandacht voor doorlopende leerlijnen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

In recente handboeken van SLO (Thijs & Van den Akker, 2009; SLO, 2020) is weinig aandacht uitgegaan naar doelformulering. Als meer ervaring is opgedaan in de teams en commissies en conceptcurricula zijn beproefd in de onderwijspraktijk kan de gepresenteerde systematiek van doelformuleringen worden vastgesteld en het praktijktheoretische repertoire van SLO en anderen aanvullen.

Kans op Balans:

Een eenduidige en systematische wijze van formuleren van zowel kerndoelen als eindtermen voor alle leergebieden en vakken brengt balans in de leergebieden en vakken ten opzichte van elkaar en vergroot de bruikbaarheid van de doelen door leraren. De doelen geven meer richting aan de onderwijsinhoud en wat er van leerlingen verwacht wordt. Dit brengt een betere balans in richting die de overheid geeft en de ruimte voor scholen en leraren om daarnaast nog eigen doelen te stellen.

Referenties

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2009). *Referentiekader taal en rekenen; de referentieniveaus*. SLO.

McKenney, S., & Reeves, T. (2012) *Conducting educational design research*. London: Routledge.

OCW (2021). Bijstelling concept-examenprogramma's voor vmbo, havo en vwo; Werkopdracht aan SLO. Geraadpleegd 19-01-2023 via: [de92a5_2b388b784a314626b384d5a55195dbfa.pdf](https://www.slo.nl/publish/pages/18777/opdracht_slo_bijstelling_kerndoelen_nederlands_rekenen_wiskunde_digitale_geletterdheid_burgerschap.pdf) ([curriculumcommissie.nl](https://www.slo.nl))

OCW (2022). Werkopdracht actualisatie kerndoelen. Geraadpleegd op 19 januari 2023, via: https://www.slo.nl/publish/pages/18777/opdracht_slo_bijstelling_kerndoelen_nederlands_rekenen_wiskunde_digitale_geletterdheid_burgerschap.pdf

Plomp, T., & Nieveen, N. (Eds) (2009) *An introduction to educational design research*.

Enschede: SLO.

SLO (2020). Curriculumwaaier. Gedownload op 19 januari 2023, via:

[Cover - Curriculumwaaier 2022 \(slo.nl\)](#).

SLO. (2022). Verdeling van ontwerpruimte voor ontwikkeling van kerndoelen. Kader voor de teams die de kerndoelen actualiseren. Geraadpleegd op 19 januari 2023, van [Kader ontwerpruimte kerndoelen - SLO](#)

SLO. (2022). Verdeling van ontwerpruimte voor ontwikkeling van examenprogramma's. Kader voor vakvernieuwingscommissies vmbo, havo, vwo. Geraadpleegd op 19 januari 2023, van [Kader ontwerpruimte - SLO](#)

Thijs, A. & Van de Akker, J. (2009). Leerplan in ontwikkeling. SLO.

Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of developmental research. In: J. Van den Akker, R. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, T. Plomp. (Eds.) Design approaches and tools in education and training (pp.1-14). Kluwer Academic Publishers.

Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.) (2006). Educational design research. Taylor & Francis. Gedownload op 19 januari 2023, via:

<https://slo.nl/publish/pages/2904/educational-design-research-part-a.pdf>

Van den Akker, J., & Kuiper, W. (2007). Research on models for instructional design. In J.M. Spector, M.D. Merrill, J. van Merriënboer, & M.P. Driscoll (Eds.), Handbook of research for educational communications and technology (pp.739-748). Lawrence Erlbaum Associates.

Verschuren, P. J. M., & Doorewaard, H. (2007). Het ontwerpen van een onderzoek (4e ed.). Lemma.

Visser, A. (2020). Verbindende vaardigheden; synthese vanuit de opbrengsten van Curriculum.nu. SLO.

Wetenschappelijke Curriculumcommissie (2020). Kaders voor de toekomst Tussenadvies 1. Geraadpleegd op 19 januari 2023 via: [de92a5_5b4728283fb04251b90bf9ab187b1e32.pdf](#) (curriculumcommissie.nl)

Wetenschappelijke curriculum commissie (2021a). Doel en ruimte Tussenadvies 2. Geraadpleegd op 19 januari 2023 via: [de92a5_e9d6129e880a49a0ade823ff45a34fc5.pdf](#) (curriculumcommissie.nl)

Wetenschappelijke Curriculumcommissie (2021b) Samenhang in het curriculum; Verdiepende studie. Geraadpleegd op 19 januari 2023 via: [de92a5_f6fccac143ef45a88e40f55742891823.pdf](#) (curriculumcommissie.nl)

Wetenschappelijke curriculum commissie (2021c). Kaders voor kansen. Naar een beoordelingskader kansengelijkheid voor het funderend onderwijs. Gedownload op 19 januari 2023, via:

https://64dba01f-4363-413c-a39d-913b07d6c75f.usrfiles.com/ugd/64dba0_2145c9c0eaf84949895414aa785100cb.pdf

Wetenschappelijke Curriculumcommissie (2021d). Examenprogramma's in perspectief. Tussenadvies 3 Wetenschappelijke curriculumcommissie. Curriculumcommissie. Geraadpleegd op 20 januari 2023, van [Examenprogramma's in perspectief](#).

Wetenschappelijke curriculumcommissie (2022). Structuur en regelmaat; Naar een systeem voor periodiek curriculumonderhoud van het funderend onderwijs. Tussenadvies 4. Gedownload 19 januari 2023, via de92a5_096c9d384ef24688b233a285584bf7c3.pdf (curriculumcommissie.nl)



57. De rol van docenten bij de mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs

Rynke Douwes¹

Marieke Pijnenborg², Janneke Metselaar¹, Nynke Boonstra¹

¹ NHL Stenden Hogeschool, Leeuwarden, Nederland

² Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Docenten, Mentale gezondheid studenten, Rolperceptie, Rolverwachting

Korte samenvatting

De mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs is onderwerp van aandacht. Er wordt daarin ook een rol van onderwijsinstellingen verwacht. Naast ondersteunende voorzieningen, gaat het hierbij ook om de rol van docenten ten aanzien van mentale gezondheid van studenten. Hoe docenten deze rol opvatten en op welke manier zij er invulling aan is niet altijd helder en ook in de wetenschappelijke literatuur nog een onderbelicht onderwerp. In dit onderzoek is daarom gekeken naar percepties van docenten ten aanzien van hun rol bij de mentale gezondheid van studenten en naar rolverwachtingen van studenten. Dit is gedaan door beide groepen een op interactieve wijze ontwikkelde set stellingen voor te leggen over de docentrol bij mentale gezondheid van studenten. Door middel van een factoranalyse zijn rollen naar voren gekomen en met aanvullende analyses is gekeken naar een rangorde in de rollen. In volgorde van belangrijkheid zijn dit voor docenten: verbinder, doorverwijzer, bewustmaker en beschermer. Studenten herkennen deze rollen, maar waarderen ze op andere wijze. Uitkomsten bieden handvatten voor gezondheidsvaardigheden van studenten en professionalisering van docenten.

Lopende tekst

Inleiding, doel en context

Het belang van (mentaal) welzijn van studenten in het hoger onderwijs is onderwerp van aandacht (Deunk & Korpershoek, 2021; Dopmeijer, 2021; Ministerie van OCW, 2019, 2022). Er is daarin ook een rol voor docenten weggelegd. Hoe zij deze rol opvatten en op welke manier zij invulling geven aan deze rol, is niet altijd helder en in de wetenschappelijke literatuur onderbelicht.

Theoretisch kader

Docenten zijn door hun contact met studenten in de positie om aandacht te geven aan mentale gezondheid van studenten. Zij zijn hier echter onvoldoende op toegerust door te weinig kennis en/of

vaardigheden, de combinatie met andere taken, hun eigen welzijn en onduidelijke rolbeschrijvingen. Voor het concretiseren van de docentrol bij de mentale gezondheid van studenten is daarom inzicht in het docentperspectief op deze rol van belang.

Daarnaast is het studentperspectief van belang. Studenten zijn experts als het gaat om hun eigen ervaringen. In de beleving van studenten, is de ondersteuning van docenten van belang voor hun mentale gezondheid, maar onduidelijk is *hoe* deze vorm zou moeten krijgen.

In dit onderzoek staan de volgende vragen centraal:

Wat is de rolperceptie van docenten ten aanzien van de mentale gezondheid van studenten?

Wat is de rolverwachting van studenten ten aanzien van de docentrol bij hun mentale gezondheid?

Wat zijn overeenkomsten en verschillen in deze percepties van docenten en verwachtingen van studenten?

Methode

In kwantitatief onderzoek zijn docenten (n=180) en studenten (n=869) van NHL Stenden Hogeschool bevraagd over rolpercepties en rolverwachtingen. Het meetinstrument is gebaseerd op een iteratief vooronderzoek waarin literatuur, studenten, docenten en experts zijn geraadpleegd. Middels factoranalyse zijn rollen en tevredenheid van studenten in kaart gebracht. Vervolgens is onderzocht in hoeverre docenten en studenten verschillen in hun opvattingen.

Resultaten

Bij docenten komen vier rollen naar voren. Deze drukken een bepaalde mate van betrokkenheid uit, variërend in mate van initiatief en nabijheid. In volgorde van belangrijkheid zijn dit: verbinder, doorverwijzer, bewustmaker en beschermer. Studenten herkennen deze rollen, maar waarderen ze op andere wijze. Daarbij is er sprake van een negatief verband tussen rolverwachtingen en de mate van tevredenheid: hoe meer studenten een hoge mate van betrokkenheid verwachten, des te minder tevreden zij zijn over hoe de rol wordt ingevuld).

Voorlopige conclusies

Aandacht voor mentale gezondheid is volgens studenten en docenten een belangrijk. Opvattingen over de aard van deze rol varieert. Dit lijkt te wijzen op een 'mismatch' tussen rolperceptie van docenten en rolverwachtingen van studenten.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Het onderzoek draagt bij aan het vergroten van kennis van de docentrol bij de mentale gezondheid van studenten. Uitkomsten wijzen op het belang van explicitering van de rol en het afstemmen van verwachtingen studenten en docenten. Uitkomsten bieden aanknopingspunten voor gezondheidsvaardigheden van studenten en voor professionalisering van docenten in de wijze waarop zij invulling geven aan hun rol bij mentale gezondheid.

Kans op Balans

Er zijn aanwijzingen dat binnen de populatie studenten, problemen met de mentale gezondheid toenemen. In het kader van inclusief onderwijs en gelijke kansen, is er binnen hogescholen groeiende aandacht voor de mentale gezondheid van studenten.

Referenties

Deunk, M., & Korpershoek, H. (2021). *Studentenwelzijn in het hoger onderwijs: een overzichtsstudie van veelbelovende aanpakken voor docenten(teams), opleidingen en instellingen*. Rijksuniversiteit Groningen.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2022). *Bestuursakkoord 2022 hoger onderwijs en wetenschap*.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2019). *Houdbaar voor de toekomst. Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek*.

67. Effectieve loopbaanoriëntatie en loopbaanbegeleiding (LOB) in het vmbo

Hanke Korpershoek¹

Merlijn Karssen², Alma Spijkerboer¹, Régina Petit², Annet Hermans

¹ GION Onderwijs/Onderzoek, Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

² Kohnstamm Instituut, Amstelveen, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Loopbaanoriëntatie en –begeleiding, Migratieachtergrond, Vmbo, Literatuurstudie

Korte samenvatting

In het voortgezet onderwijs wordt de basis gelegd voor loopbaankeuzes, waarbij vooral vmbo'ers al op jonge leeftijd een beroepsrichting moeten kiezen. Hier is een belangrijke taak weggelegd voor scholen om activiteiten te organiseren die jongeren ondersteunen in het maken van passende loopbaankeuzes. Dit geldt in het bijzonder voor jongeren die van huis uit weinig steun krijgen of zelfs barrières ondervinden in het studie- en beroepskeuzeproces, wat vaker geldt voor jongeren uit gezinnen met een migratieachtergrond. In deze presentatie wordt de systematische literatuurstudie van Korpershoek e.a. (2022) gepresenteerd, gericht op het destilleren van effectieve elementen in loopbaanoriëntatie en –begeleiding (LOB) in binnen- en buitenland. Op basis van een analyse van studies gepubliceerd tussen 2000 en 2020 zijn 69 studies geïncludeerd. Er kwamen in grote lijnen zeven elementen naar voren: (1) verbinding leggen met de praktijk, (2) de leerling heeft een actieve rol, (3) samenhangend traject met betrokkenheid van de school, (4) reflectie, (5) ouders zijn betrokken, (6) omgaan met verwachtingspatronen en (7) vergroten van self-efficacy en beroepsinteresse via kennisverwerving. Over het algemeen werden geen differentiële effecten gerapporteerd voor leerlingen uit gezinnen met een migratieachtergrond. De meeste interventies bleken voor verschillende leerlinggroepen even effectief (er waren hooguit kleine verschillen).

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Het maken van goede loopbaankeuzes is voor vmbo-jongeren niet makkelijk. Bij een verkeerd gekozen opleiding liggen demotivatie, switchen en voortijdig schoolverlaten op de loer. Sommige jongeren krijgen van huis uit weinig steun of ervaren barrières in het studie- en beroepskeuzeproces. Zij zijn vooral aangewezen op de ondersteuning vanuit school. Dit geldt wat vaker voor jongeren uit gezinnen met een migratieachtergrond (El Hadioui e.a., 2019; Youngworks, 2021). De vraag is echter welk aanbod voor loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) daadwerkelijk de loopbaanontwikkeling

van leerlingen bevordert. Een systematische literatuurstudie naar de effectiviteit van LOB en vergelijkbare loopbaanondersteuning in andere landen voor deze jonge doelgroep ontbreekt. In deze presentatie wordt de systematische literatuurstudie van Korpershoek e.a. (2022) gepresenteerd, waarin een analyse en synthese is gemaakt van effectieve elementen in LOB-aanbod in binnen- en buitenland.

Theoretisch kader

Het studie- en beroepskeuzeproces is bestudeerd vanuit psychologische en economische theorieën en modellen over (keuze)gedrag, waaronder de *expectancy-value theory of achievement motivation*, de *theory of planned behaviour* en de *social cognitive career theory*. Relevante elementen uit deze theorieën zijn bijvoorbeeld self-efficacy beliefs (kan ik het), uitkomstverwachtingen (wat verwacht ik ervan) en persoonlijke doelen (wat wil ik bereiken).

Onderzoeksvraag/-vragen

Wat zijn effectieve aanpakken voor loopbaanoriëntatie en -begeleiding van jongeren (al dan niet uit gezinnen met een migratieachtergrond) in het vmbo, op basis van de nationale en internationale literatuur?

Methode van onderzoek

Primaire bronnen waren studies gepubliceerd na 1999 (de invoering van het vmbo) t/m 2020 in EBSCO-host Complete (incl. ERIC en PSYCHINFO) en Web of Science. We baseren ons met name op (quasi-)experimenteel onderzoek waarin bijvoorbeeld met voor- en nametingen en deels ook met controlegroepen is gewerkt om de effectiviteit van een interventie of programma te evalueren. Het LOB-aanbod beschouwen we als effectief wanneer het de loopbaanontwikkeling van leerlingen positief beïnvloedt, bijvoorbeeld beter ontwikkelde loopbaancompetenties, meer zelfvertrouwen in het maken van studiekeuzes of beter inzicht in eigen interesses. Er voldeden 12 Nederlandse studies en 57 internationale studies aan de inclusiecriteria.

Resultaten en onderbouwde conclusies

In grote lijnen vonden we zeven elementen die positief kunnen bijdragen aan het studie- en beroepskeuzeproces van vmbo-leerlingen: (1) verbinding leggen met de praktijk, (2) de leerling heeft een actieve rol, (3) samenhangend traject met betrokkenheid van de school, (4) reflectie, (5) ouders zijn betrokken, (6) omgaan met verwachtingspatronen en (7) vergroten van self-efficacy en beroepsinteresse via kennisverwerving. De korte, lange en intensieve interventies waren ongeveer even vaak effectief. Ook was er geen duidelijk patroon in de effectiviteit van de interventies wat betreft de begeleiding van de activiteiten (bv. onderzoeker, career/school counselor, rolmodellen). Over het algemeen werden geen differentiële effecten gerapporteerd voor leerlingen uit gezinnen met een migratieachtergrond. De meeste interventies bleken voor verschillende leerlinggroepen even effectief (er waren hooguit kleine verschillen).

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

De resultaten geven inzicht in welke LOB-activiteiten effectief kunnen zijn, in het bijzonder voor jongeren uit gezinnen met een migratieachtergrond, zodat evidence-informed beslissingen over de invulling van LOB in het vmbo genomen kunnen worden en bestaande LOB-programma's doorontwikkeld kunnen worden.

Kans op Balans

Goede loopbaanoriëntatie en –begeleiding op school kan bijdragen aan kansengelijkheid in het vmbo, doordat de school gedeeltelijk kan compenseren voor de soms ongelijke startposities in het studie- en loopbaankeuzeproces van jongeren uit gezinnen met een migratieachtergrond. Bijvoorbeeld het kunnen omgaan met verwachtingspatronen of verschillen tussen de schoolcultuur en de thuiscultuur kunnen het studie- en beroepskeuzeproces voor deze jongeren bemoeilijken. Ouders die weinig zicht hebben op de onderwijs- en arbeidsmarkt, voelen zich vaak onvoldoende toegerust om hun kind te helpen. De school kan ouders betrekken bij de activiteiten die op school worden aangeboden om leerlingen te helpen weloverwogen loopbaankeuzes te maken.

Referenties

El Hadioui, I., Slooman, M., El-Akabawi, Z., Hammond, M., Mudde, A. L., & Schouwenburg, S. (2019). *Switchen en klimmen: over switchgedrag en de klim op de schoolladder in een grootstedelijke omgeving*. Uitgeverij Van Genneep.

Korpershoek, H., Karssen, M., Spijkerboer, A., Petit, R., & Hermans, A. (2022). *Effectieve loopbaanoriëntatie en loopbaanbegeleiding (LOB) in het vmbo. Een overzichtsstudie van nationale en internationale literatuur*. GION Onderwijs/Onderzoek & Kohnstamm Instituut.

Youngworks. (2021). *Jongeren met een migratieachtergrond & hun keuze voor techniek. Rapportage onderzoek*. In opdracht van Platform Talent voor Technologie.

74. De validiteit en impact van leerlingpercepties van leskwaliteit.

Hannah Bijlsma

Universiteit Twente, Enschede, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Poster in het kader van de postermarkt Vers van de pers

Trefwoorden: Leerlingpercepties, Leskwaliteit, Professionalisering, Leraren

Korte samenvatting

De kwaliteit van de lessen is belangrijk voor het leren van leerlingen. Een goed zicht op de leskwaliteit is daarom belangrijk, bijvoorbeeld om de leskwaliteit van leraren te verbeteren of om effecten van een interventie gericht op het verbeteren van leskwaliteit te bepalen. Een van de manieren om leskwaliteit te meten is door aan leerlingen te vragen wat zij van de les vonden. Dit is heel efficiënt en kan bovendien interessante informatie opleveren over leskwaliteit, omdat het perspectief van de doelgroep wordt bevestigd. Het goed meten van leskwaliteit door de ogen van leerlingen is echter geen vanzelfsprekendheid. Het kan zijn dat door middel van leerlingpercepties niet gemeten wordt wat we graag willen weten (validiteit), bijvoorbeeld doordat bepaalde factoren van invloed zijn op de scores die leerlingen over een les geven. Bovendien is het niet duidelijk of je op basis van leerlingfeedback de leskwaliteit van leraren kunt verbeteren (impact). We onderzochten in ons onderzoek de validiteit van leerlingpercepties van leskwaliteit, evenals het effectieve gebruik ervan als feedback voor leraren om hun lessen te verbeteren. Het onderzoek biedt interessante aanknopingspunten voor vervolgonderzoek, met name als het gaat om de validiteit van leerlingpercepties van leskwaliteit en de toepassing daarvan in de schoolpraktijk.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

De kwaliteit van de lessen is van groot belang voor het leren van leerlingen (Nye et al., 2004; Rivkin et al., 2005). Het meten van leskwaliteit is daarmee ook belangrijk, bijvoorbeeld om de leskwaliteit van leraren te verbeteren of om het effect van een interventie gericht op het verbeteren van leskwaliteit te bepalen. Een van de manieren om leskwaliteit te meten is door aan leerlingen te vragen wat zij van de les vonden. Dit is een efficiënte manier om een beeld te krijgen van de les en kan interessante informatie opleveren over leskwaliteit, omdat het perspectief van de doelgroep wordt bevestigd (Peterson et al., 2000).

Het goed meten van leskwaliteit door de ogen van leerlingen is echter geen vanzelfsprekendheid (Muijs, 2006). Het kan zijn dat door middel van leerlingpercepties niet gemeten wordt wat we graag willen weten (validiteit), bijvoorbeeld doordat bepaalde factoren van invloed zijn op de scores die

leerlingen over een les geven. Bovendien is het niet duidelijk of je op basis van leerlingfeedback de leskwaliteit van leraren kunt verbeteren (impact). We onderzochten de validiteit van leerlingpercepties van leskwaliteit, evenals het effectieve gebruik ervan in scholen als feedback voor leraren om hun lessen te verbeteren.

Onderzoeksvraag/-vragen

Wat is de validiteit van leerlingpercepties van leskwaliteit?

Wat is de impact van leerlingpercepties van leskwaliteit op de lessen van leraren?

Methode van onderzoek

Leerlingpercepties zijn in dit onderzoek verzameld middels een digitale tool. Leerlingen scoorden daarmee na afloop van een les lesaspecten waarvan wetenschappelijk is aangetoond dat ze lessen effectief maken. Met een randomized controlled trial (N leraren = 58; N leerlingen = 717) is gedurende vier maanden het gebruik van leerlingpercepties van leskwaliteit onderzocht. De validiteit van de leerlingsscores werd bepaald door informatie uit een Item Response Theorie model, gecombineerd met een Generaliseerbaarheid Theorie model (Fox & Glas, 2001). Het effect van het verzamelen van de leerlingpercepties op leskwaliteit is bepaald door het verschil in leskwaliteit (voor en na de interventie) van de controlegroep te vergelijken met die van de experimentele groep.

Resultaten en conclusies

Uit ons onderzoek blijkt dat leerlingpercepties van leskwaliteit valide informatie opleveren over de lessen van een leraar. Er zijn echter wel factoren die samenhangen met verschillen tussen de scores van leerlingen over de leskwaliteit, bijvoorbeeld de leservaring en populariteit van de leraar en ook het prestatieniveau van leerlingen kunnen de leerlingpercepties beïnvloeden. We onderzochten ook het gebruik van leerlingpercepties over leskwaliteit als feedback aan leraren om hun lessen te verbeteren. We vonden dat leraren door de feedback meer inzicht kregen in waar ze hun lessen nog konden verbeteren en dat ze verbeteringsgerichte acties ondernamen op basis van de feedback. We zagen niet dat zij meer gingen reflecteren op hun lessen. Bovendien verbeterde de leskwaliteit niet duurzaam volgens de leerlingen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Het onderzoek biedt interessante aanknopingspunten voor onderzoek en praktijk, met name als het gaat om de validiteit van leerlingpercepties van leskwaliteit en de toepassing daarvan in de schoolpraktijk voor het duurzaam verbeteren lessen.

Kans op Balans

Het onderzoek naar leerlingpercepties van leskwaliteit biedt een interessant perspectief op het meten van de kwaliteit van de lessen. Naast de vaak gebruikelijke lesobservaties of leraar-zelfpercepties kunnen leerlingen hun subjectieve mening laten horen. Bovendien kunnen leerlingen sommige lesaspecten wellicht beter beoordelen dan (externe) observanten of leraren zelf, zoals lesklimaat en de mate waarin de les aansloot bij hun leerbehoeften. Dit zorgt voor balans: meten van leskwaliteit door de ogen van de leerlingen.

Referenties

Fox, J. P., & Glas, C. A. W. (2001). Bayesian estimation of a multilevel IRT model using Gibbs sampling. *Psychometrika*, 66(2), 271-288. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF02294839>

Muijs, D. (2006). Measuring teacher effectiveness: some methodological reflections. *Educational research and evaluation*, 12(1), 53-75.

Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? . *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 237-257.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3102/01623737026003237>

Peterson, K. D., Wahlquist, C., & Bone, K. (2000). Student surveys for school teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(2), 135-153.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1023/A:1008102519702>

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417-458.



75. Leskwaliteit in beeld: kenmerken van een effectieve les in de praktijk

Hannah Bijlsma

Universiteit Twente, Enschede, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Leskwaliteit, Leraren

Korte samenvatting

Omdat de kwaliteit van de lessen belangrijk is voor het leerproces van leerlingen wil de Onderwijsinspectie zicht hebben op de leskwaliteit in Nederlandse scholen. Zo weet de inspectie waar leraren goed in zijn en waar ruimte is voor verbetering. Daarom zijn lessen bezocht bij een representatieve steekproef van scholen in het funderend onderwijs. Hierbij is niet alleen het inspecteursoordeel over de leskwaliteit verzameld, maar ook het oordeel van leerlingen en leraren. Resultaten laten zien dat de lesklimaat en het klassenmanagement bij het grootste deel van de lessen op orde zijn. Er is verbetering mogelijk in de instructie, de afstemming op verschillen tussen leerlingen en het stimuleren van zelfregulerend leren tijdens de les. Ondanks dat inspecteurs minder kenmerken van effectieve lessen zien dan leraren en leerlingen, zien alle drie de beoordelaars bij deels dezelfde kenmerken verbeterpunten. De factoren die verschillen in leskwaliteit verklaren verschillen per sector. In het basisonderwijs, bijvoorbeeld, worden in de bovenbouw meer kenmerken van effectieve lessen waargenomen dan in de onderbouw. In het voortgezet onderwijs is dit precies andersom. In het speciaal onderwijs zien we in combinatieklassen minder effectiviteitsbevorderende kenmerken dan in enkele jaargroepen. De resultaten bieden handvatten om te werken aan verbetering van leskwaliteit in Nederland.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Omdat de kwaliteit van de lessen belangrijk is voor het leerproces van leerlingen (Nye et al., 2004; Rivkin et al., 2005) wil de Inspectie van het Onderwijs zicht hebben op de leskwaliteit in Nederlandse scholen. Zo weet de inspectie waar leraren goed in zijn, maar ook waar ruimte is voor verbetering. Deze kennis kan worden ingezet bij lerarenopleidingen, de verdere professionalisering van leraren en de kwaliteitszorg van scholen. Met het huidige onderzoekskader (2017, herziening 2021) verzamelt de inspectie weinig representatieve informatie over de leskwaliteit in Nederland. Daarom heeft de inspectie bij een representatieve steekproef van scholen in het funderend onderwijs lessen bezocht. Dit onderzoek heet de Monitor leskwaliteit. Met deze monitor wil de inspectie inzicht krijgen in de mate waarin kenmerken van effectieve lessen aanwezig zijn in scholen voor het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en het (voortgezet) speciaal onderwijs.

Onderbouwing lesobservatie-instrument

Op basis van een literatuurverkenning (Ariës & Oepkes, 2019) naar effectief onderwijs en een review van onderzoeken naar de effectiviteit van lessen (Bijlsma et al., 2019) is het lesobservatie-instrument ontwikkeld met daarin de volgende 5 indicatoren: lesklimaat, klassenmanagement, instructie, afstemming en zelfregulerend leren. Elke indicator is uitgewerkt in meerdere items die concreet gedrag van leraren beschrijven.

Onderzoeksvraag

In hoeverre komen kenmerken van effectieve lessen voor in het funderend onderwijs en waar zien we verschillen in leskwaliteit?

Methode

Het onderzoek is uitgevoerd bij een representatieve steekproef van scholen in Nederland. Inspecteurs werden getraind in het gebruik van het instrument en observeerden per school 2 tot 6 instructielessen (rekenen/ wiskunde, taal/lezen, sociale vorming, science of praktijk). Wat dit onderzoek onderscheidt van de meeste andere inspectieonderzoeken, is dat niet alleen het inspecteuroordeel over de leskwaliteit is verzameld, maar ook het oordeel van leerlingen en leraren. De drie beoordelaars gaven per item aan in hoeverre het beschreven gedrag van leraren tijdens de les was waargenomen.

Resultaten

Het lesklimaat en het klassenmanagement zijn bij het grootste deel van de lessen in het funderend onderwijs op orde. Er is ook verbetering mogelijk, met name als het gaat om instructie, afstemming op verschillen tussen leerlingen en het stimuleren van zelfregulerend leren tijdens de les. Inspecteurs zien doorgaans minder kenmerken van effectieve lessen dan leraren en leerlingen. Desalniettemin zien leraren en leerlingen bij deels dezelfde kenmerken verbeterpunten als inspecteurs. De factoren die verschillen in leskwaliteit verklaren verschillen per sector. In het basisonderwijs, bijvoorbeeld, worden in de bovenbouw meer kenmerken van effectieve lessen waargenomen dan in de onderbouw. In het voortgezet onderwijs is dit precies andersom. In het speciaal onderwijs zien we in combinatieklassen minder effectiviteitsbevorderende kenmerken dan in enkele jaargroepen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Dit onderzoek laat op stelselniveau zien waar leraren al goed in zijn en waar nog ruimte is voor verbetering. Dit is van betekenis voor lerarenopleidingen om hun curriculum aan te passen, voor bestuurders en schoolleiders om beleid op het verbeteren van leskwaliteit te voeren en voor leraren om op basis van de bevindingen uit dit onderzoek te reflecteren op hun eigen lessen.

Kans op Balans

Alle leerlingen verdienen goede lessen. Door de roerige tijd voor het onderwijsveld met oplopende lerarentekorten, snelle technologische ontwikkelingen en kritiek vanwege afnemende basisvaardigheden is dit niet altijd mogelijk. Dit onderzoek brengt balans: op basis van de bevindingen kan op scholen meer aandacht worden besteed aan het verbeteren van de kwaliteit van de lessen.

Referenties

Ariës, R., & Oepkes, H. (2019). *Nieuwe indicatoren voor de Stelselmonitor: interactie in de klas*.

Bijlsma, H. J. E., Visscher, A. J., Dobbelaer, M. J., & Veldkamp, B. P. (2019). Does smartphone-assisted student feedback affect teaching quality? *Technology, Pedagogy & Education*, 28(2), 217-236.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1572534>

Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? . *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 237-257.

<https://doi.org/https://doi.org/10.3102/01623737026003237>

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417-458.



77. Effectiviteit van geïntegreerde STEM-didactiek: cognitieve en affectieve impact

Haydée de Loof ¹

Jelle Boeve-de Pauw ², Peter van Petegem ²

¹ Karel de Grote Hogeschool, Antwerpen, België

² Universiteit Antwerpen, Antwerpen, België

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Geïntegreerde STEM, STEM, Effectiviteit, Longitudinaal onderzoek

Korte samenvatting

Er is nood aan gekwalificeerde STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) professionals. Voor het onderwijs is de belangrijke taak weggelegd om leerlingen gemotiveerd te houden én om te bewaken dat de kwaliteit van de geleerde STEM-inhouden hoog genoeg is. Geïntegreerde STEM-didactiek (iSTEM) zou de interesse aanwakkeren en het conceptueel concept bij studenten verhogen. Dit onderzoek gaat na wat de impact is van iSTEM op cognitieve prestaties en affectieve uitkomsten. In een longitudinale studie ($N = 859$) werd iSTEM vergeleken met klassieke vakken. Leerlingen die iSTEM kregen scoorden beter op wiskunde en technologische en toonden meer interesse voor een STEM-carrière. Toch waren er ook minder positieve effecten: motivatie en zelf-effectiviteit daalden.. Ook differentiële effecten werden onderzocht. iSTEM heeft positieve effecten voor prestaties op fysicatoepassingen voor meisjes en studenten met een lagere socio-economische status, en compenseert hier bijgevolg voor factoren die traditioneel samenhangen met ongelijkheid in onderwijsprestaties (i.e. gender, SES). iSTEM is vooral geschikt voor leerlingen die van nature al beschikken over sterke redeneervaardigheden. Voor zowel cognitieve als affectieve effecten is het belangrijk dat de interventie van iSTEM lang genoeg volgehouden wordt; effecten worden pas duidelijk na twee jaar.

Lopende tekst

Onderwerp en context

De roep om gekwalificeerde STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) professionals klinkt steeds luider. Maatschappelijke uitdagingen (e.g. klimaatverandering, vergrijzing...) zullen deels om innovatieve STEM-oplossingen vragen. Toch tekenen onvoldoende studenten in op een STEM-carrière of STEM-opleiding (World Economic Forum, 2020). Dit wordt verklaard door een afnemende interesse voor STEM doorheen de secundaire schoolloopbaan (Watt et al., 2012). Voor het onderwijs

is het belangrijk om leerlingen gemotiveerd te houden, én te bewaken dat de kwaliteit van de geleerde STEM-inhouden hoog genoeg is.

Theoretisch kader

Bij geïntegreerde STEM-didactiek (iSTEM) worden de muren tussen de verschillende componenten gesloopt, en wordt een probleem in al zijn complexiteit tot bij de leerlingen gebracht. Het behandelen van een authentiek vraagstuk zou de interesse aanwakkeren en zou het conceptueel begrip bij studenten verhogen (Thibaut et al., 2018). Tot nu toe werd echter geen onderzoek uitgevoerd dat de effecten van een volledige geïntegreerde didactiek over langere termijn bekijkt. Ook ligt de focus in de bestaande literatuur eenzijdig op affectieve of cognitieve effecten. Het huidige onderzoek wil beide zaken belichten.

Onderzoeksvragen

- 1) Wat is de impact van iSTEM-didactiek op cognitieve prestaties?
- 2) Wat is de impact van iSTEM-didactiek op affectieve uitkomsten?

Methode van onderzoek

Gedurende twee jaar werden 859 leerlingen gevolgd. 623 zaten in de experimentele conditie (met iSTEM modules), 247 in de controleconditie (traditionele vakken). Er waren drie meetmomenten m.b.t. cognitieve prestaties en affectieve uitkomsten (Figuur 1).

De volgende zaken werden gemeten m.b.t. de cognitieve prestaties:

- Fysicakennis, fysicatoepassingen
- Wiskundekennis, wiskundetoepassingen
- Technologische concepten
- Geïntegreerde fysica-wiskunde-vraagstukken

De psychometrische eigenschappen van de cognitieve tests (ontwikkeld door inhoudelijke experts) werden onderzocht d.m.v. Item Response Theory.

Voor de affectieve uitkomsten werden volgende concepten gemeten:

- Attitudes
- Motivatie
- Zelf-effectiviteit

Er werd gebruik gemaakt van gevalideerde instrumenten en de betrouwbaarheid werd getest. Demografische factoren (gender, socio-economische status) en abstracte redeneervaardigheden werden gemeten om mogelijke interactie-effecten te kunnen capteren. Gezien het om geneste data gaat (meerdere meetmomenten per persoon, meerdere personen per klas) werd gebruik gemaakt van multilevel-analyse.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Leerlingen in de experimentele conditie behaalden betere prestaties voor wiskunde en technologische concepten dan leerlingen in de controleconditie (Tabel 1, Figuur 2). M.b.t. differentiële resultaten zagen we dat iSTEM positieve effecten had op fysicatoepassingen voor meisjes en studenten met een lagere socio-economische status (SES). Leerlingen die hoger scoorden op abstracte redeneervaardigheden behaalden hogere scores in de iSTEM-conditie voor wiskundekennis en wiskundetoepassingen.

iSTEM had een positief effect op attitudes tegenover wetenschappen en wiskunde (interesse en carrière-aspiraties stegen), maar motivatie en zelf-effectiviteit voor wetenschappen daalde (Tabel 2&3, Figuur 3&4). Ook hier werden differentiële effecten gevonden.

Voor zowel cognitieve als affectieve effecten is het belangrijk dat de interventie van iSTEM lang genoeg volgehouden wordt; effecten worden pas duidelijk na twee jaar.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

iSTEM zorgt niet alleen voor betere prestaties bij leerlingen, ze verhoogt ook de interesse in een STEM-carrière. Bovendien compenseert iSTEM deels voor factoren die traditioneel samenhangen met ongelijkheid in onderwijsprestaties (i.e. gender, SES).

Kans op Balans

Vaak worden affectieve elementen en cognitieve prestaties tegenover elkaar geplaatst in het maatschappelijke onderwijsdebat. In dit onderzoek worden beide aspecten in rekening gebracht. Het is namelijk belangrijk om leerlingen gemotiveerd te houden voor STEM, én te bewaken dat de kwaliteit van de geleerde STEM-inhoud goed is. Alleen deze balans kan ervoor zorgen dat er tegemoetgekomen wordt aan de nood van voldoende gekwalificeerde STEM-professionals.

Een tweede element waarin dit onderzoek meer balans brengt, is het wegwerken van ongelijkheid in gender en SES m.b.t. STEM-prestaties. We zien dat deze interventie extra voordelig is voor meisjes en voor leerlingen met een lagere SES.

Referenties

Thibaut, L., Ceuppens, S., De Loof, H., De Meester, J., Goovaerts, L., Struyf, A., ... and Hellinckx, L. (2018). Integrated STEM education: A systematic review of instructional practices in secondary education. *European Journal of STEM Education*, 3(1), 1-12.

Watt, H. M., Shapka, J. D., Morris, Z. A., Durik, A. M., Keating, D. P., & Eccles, J. S. (2012). Gendered motivational processes affecting high school mathematics participation, educational aspirations, and career plans: A comparison of samples from Australia, Canada, and the United States. *Developmental Psychology*, 48(6), 1594.

World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. Geneva: World Economic Forum.

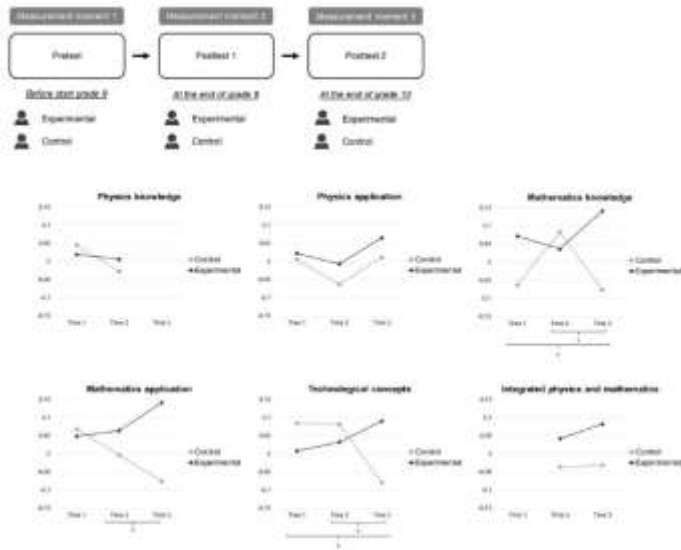


Figure 2. IET scores on physics (knowledge and application), mathematics (knowledge and application), technological concepts and integrated physics and mathematics in control and experimental conditions on pretest (= Time 1), posttest 1 (= Time 2), and posttest 2 (= Time 3). Note: Significant interactions between conditions and time are indicated with an asterisk.

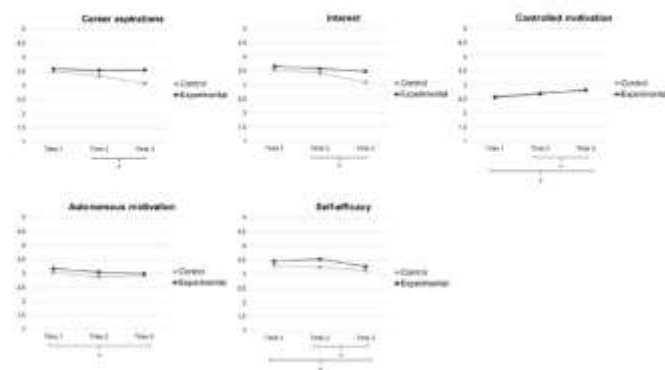


Figure 3. Scores on affective outcome measures in control and experimental conditions on pretest (= Time 1), posttest 1 (= Time 2), and posttest 2 (= Time 3). Note: Significant interactions between conditions and time are indicated with an asterisk.

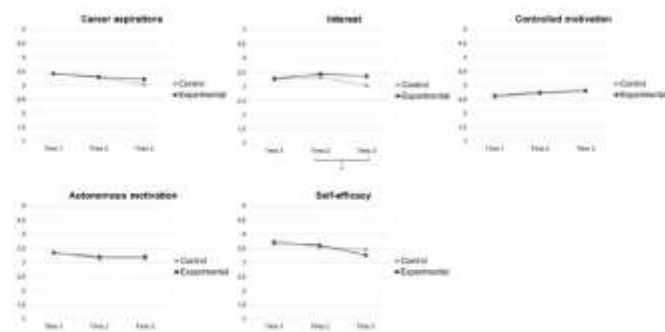


Figure 4. Scores on affective expression measures in control and experimental conditions on pretest (= Time 1), posttest 1 (= Time 2), and posttest 2 (= Time 3). Note: Significant interactions between conditions and time are indicated with an asterisk.

Figuren



Table 1
Multilevel analysis of the effects of condition (0= control, 1= experimental), time (1= time 1, 2= time 2, 3= time 3, study track (1= science and mathematics, 2= engineering, 3= Arts and mathematics), sex (1= male, 2= female), abstract reasoning, and SES on cognitive outcomes

Fixed effects	Phys. Know.		Phys. App.		Math. Know.		Math. App.		Techn.		IPM	
	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE
Intercept	-0.01	0.08	0.07	0.09	-0.20	0.15	0.01	0.12	-0.06	0.08	0.01	0.08
Main effects												
Condition [0]	-0.01	0.07	-0.06	0.06	-0.09	0.17	0.20*	0.08	0.18**	0.08	0.10	0.05
Time [1]	0.02	0.05	-0.02	0.03	-0.01	0.04	-0.07	0.04	0.00**	0.03		
Time [2]			-0.02	0.04	-0.08	0.04	-0.08	0.04	-0.06	0.03	-0.03	0.03
Study track [1]	0.00	0.08	-0.17	0.09	0.17	0.11	0.07	0.11	0.15*	0.08	0.03	0.08
Study track [2]	0.03	0.09	0.18*	0.08	0.27	0.13	0.19	0.13	0.12	0.08	0.13	0.09
Sex [1]	0.02	0.04	0.10**	0.04	0.06	0.05	-0.01	0.05	0.04	0.03	-0.02	0.04
Abstract reasoning	0.01	0.02	0.09***	0.02	0.08**	0.04	0.06*	0.05	-0.04	0.02	0.04	0.02
SES	0.02	0.02	0.04*	0.02	-0.04	0.02	0.04	0.02	-0.00	0.02	0.00	0.02
Two-way interaction												
Condition [0] x time [1]	0.20	0.04	-0.11	0.13	0.65***	0.19	0.23	0.19	0.30*	0.14		
Condition [0] x time [2]			-0.08	0.13	0.64***	0.19	0.74***	0.28	0.40**	0.16	0.21	0.13
Three-way interaction												
Con. [0] x time [1] x study track [1]	-0.31	0.18	0.31	0.17	-0.65**	0.21	0.02	0.21	-0.10	0.16		
Con. [0] x time [2] x study track [1]			0.14	0.18	-0.20	0.22	0.57**	0.23	-0.20	0.19	0.20*	0.15
Con. [0] x time [1] x study track [2]	0.21	0.28	0.79**	0.24	-0.56	0.31	0.02	0.31	-0.27	0.22		
Con. [0] x time [2] x study track [2]			0.29	0.25	-0.97**	0.32	-1.40***	0.34	-0.11	0.28	-0.40*	0.20
Con. [0] x time [1] x sex [1]	0.04	0.17	0.30*	0.14	-0.22	0.18	-0.08	0.18	0.12	0.13		
Con. [0] x time [2] x sex [1]			-0.11	0.18	0.02	0.20	0.13	0.23	-0.02	0.18	0.20	0.12
Con. [0] x time [1] x ab. res.	0.08	0.08	-0.03	0.07	0.14	0.08	0.22*	0.08	0.03	0.08		
Con. [0] x time [2] x ab. res.			-0.02	0.08	0.20*	0.09	0.09	0.09	0.02	0.07	0.01	0.06
Con. [0] x time [1] x SES	-0.08	0.06	-0.15*	0.06	-0.04	0.08	-0.04	0.08	-0.02	0.08		
Con. [0] x time [2] x SES			-0.06	0.08	0.09	0.03	-0.02	0.10	-0.02	0.08	0.01	0.08
Random effects												
EC student			0.01*		0.02**		0.08		0.1		0.11	
EC school			0.01**		0.01**		0.01**		0.1		0.1*	

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Non-reference categories are specified between brackets.

Table 2
Multilevel analysis of the effects of condition (0= control, 1= experimental), time (1= time 1, 2= time 2, 3= time 3, study track (1= science and mathematics, 2= engineering, 3= Arts and mathematics), sex (1= male, 2= female), and SES on affective outcomes regarding physics

Fixed effects	Comm. App.		Interest		Comm. Mot.		Anxios. Mot.		Self-Efficacy		
	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	
Intercept	-0.02	0.17	0.04	0.17	-0.22	0.18	-0.08	0.19	0.29	0.18	
Main effects											
Condition [0]	0.41***	0.11	0.50***	0.11	0.04	0.13	-0.03	0.13	-0.22	0.15	
Time [1]	0.08	0.06	0.20***	0.06	0.31***	0.06	0.20***	0.06	0.20***	0.06	
Time [2]	-0.01	0.06	0.14*	0.06	-0.19**	0.06	0.15*	0.06	0.33***	0.06	
Study track [1]	0.32*	0.17	0.19	0.10	0.22	0.18	-0.11	0.18	-0.55**	0.17	
Study track [2]	-0.07	0.18	0.25	0.18	0.40*	0.20	-0.20	0.21	0.47*	0.20	
Sex [1]	0.05	0.07	0.21	0.07	0.13	0.08	0.14	0.08	0.24***	0.08	
SES	0.16***	0.05	0.12***	0.05	0.04	0.04	-0.01	0.04	0.07*	0.05	
Two-way interaction											
Condition [0] x time [1]	0.21	0.26	0.18	0.20	0.52*	0.25	-0.67**	0.24	-0.54*	0.24	
Condition [0] x time [2]	0.60**	0.29	0.47*	0.28	0.75**	0.28	-0.31	0.27	-0.96*	0.27	
Three-way interaction											
Con. [0] x time [1] x study track [1]	0.08	0.28	0.03	0.27	-0.57*	0.29	0.44	0.27	0.66*	0.27	
Con. [0] x time [2] x study track [1]	-0.42	0.32	-0.48	0.31	-0.66*	0.33	0.05	0.31	0.80*	0.33	
Con. [0] x time [1] x study track [2]	0.43	0.39	0.36	0.38	-0.93*	0.40	0.13	0.39	0.14	0.38	
Con. [0] x time [2] x study track [2]	-0.38	0.44	-0.38	0.43	-0.80	0.45	-0.39	0.44	-0.02	0.43	
Con. [0] x time [1] x sex [1]	0.04	0.25	0.02	0.22	0.14	0.24	0.16	0.23	0.13	0.23	
Con. [0] x time [2] x sex [1]	0.31	0.28	0.38	0.28	-0.06	0.30	0.21	0.28	0.53*	0.28	
Con. [0] x time [1] x SES	-0.33**	0.11	-0.23*	0.11	0.13	0.11	0.09	0.10	-0.17*	0.10	
Con. [0] x time [2] x SES	-0.52**	0.18	-0.51***	0.17	-0.10	0.15	0.04	0.14	-0.01	0.14	
Random effects											
EC student			0.06***		0.10***		0.42***		0.17***		0.17***
EC school			0.02		0.04*		0.07*		0.08**		0.08**

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Non-reference categories are specified between brackets.

Table 3
Multilevel analysis of the effects of condition (0= control, 1= experimental), time (1= time 1, 2= time 2, 3= time 3, study track (1= science and mathematics, 2= engineering, 3= Arts and mathematics), sex (1= male, 2= female), and SES on affective outcomes regarding mathematics

Fixed effects	Comm. App.		Interest		Comm. Mot.		Anxios. Mot.		Self-Efficacy		
	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE	
Intercept	0.04	0.19	0.22	0.18	-0.25	0.19	0.28	0.19	-0.19	0.18	
Main effects											
Condition [0]	-0.25*	0.15	0.51***	0.12	0.09	0.14	-0.18	0.16	-0.21	0.16	
Time [1]	0.22***	0.06	0.12*	0.06	0.22***	0.06	0.20***	0.06	0.20***	0.06	
Time [2]	0.07	0.06	0.11*	0.06	-0.08	0.06	0.03	0.06	0.18***	0.06	
Track [1]	-0.09	0.18	0.06	0.17	0.16	0.18	0.40*	0.18	-0.46**	0.17	
Track [2]	0.28	0.21	0.15	0.19	0.42*	0.20	-0.05	0.21	-0.11	0.21	
Sex [1]	-0.05	0.08	-0.14*	0.08	0.16*	0.08	-0.03	0.08	0.15*	0.08	
SES	0.07*	0.03	0.05	0.03	0.04	0.04	-0.03	0.04	0.06*	0.03	
Two-way interaction											
Condition [0] x time [1]	-0.24	0.28	0.28	0.29	0.35	0.25	-0.35	0.24	-0.23	0.22	
Condition [0] x time [2]	0.23	0.31	0.50*	0.32	0.32	0.28	0.29	0.27	0.14	0.24	
Three-way interaction											
Con. [0] x time [1] x track [1]	0.50*	0.20	0.18	0.21	-0.47*	0.23	0.78**	0.27	0.82***	0.25	
Con. [0] x time [2] x track [1]	0.06	0.24	-0.17	0.25	-0.15	0.32	-0.01	0.31	0.14	0.28	
Con. [0] x time [1] x track [2]	0.30	0.43	-0.87*	0.42	-0.73*	0.40	0.31	0.38	0.45	0.35	
Con. [0] x time [2] x track [2]	-0.29	0.46	-0.08	0.48	-0.02	0.45	-0.38	0.44	0.03	0.40	
Con. [0] x time [1] x sex [1]	0.13	0.24	0.10	0.25	0.13	0.24	-0.27	0.24	-0.41*	0.23	
Con. [0] x time [2] x sex [1]	0.14	0.30	0.35	0.31	-0.20	0.30	-0.35	0.29	-0.34	0.26	
Con. [0] x time [1] x SES	-0.06	0.12	0.02	0.12	0.05	0.11	0.21*	0.10	0.18*	0.09	
Con. [0] x time [2] x SES	-0.04	0.17	-0.40***	0.17	-0.15	0.14	0.11	0.14	-0.18	0.13	
Random effects											
EC student			0.20***		0.18***		0.36***		0.21***		0.21***
EC school			0.08**		0.04*		0.08**		0.11**		0.11**

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Non-reference categories are specified between brackets.

Tabellen

84. Het belang van bestuurlijke interacties voor onderwijsverbetering in het mbo

Margriet van der Sluis¹

Jose Hermanussen², Merel de Wolf²

¹ TIAS School for Business & Society / Tilburg University, Tilburg, Nederland

² ECBO, Den Bosch, Nederland

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Sociaal Kapitaal, Schoolbesturen, Onderwijsteams, Professionalisering

Korte samenvatting

De professionalisering van onderwijsteams in het mbo komt in de praktijk niet goed uit de verf. Dit paper richt zich op het bestuurlijk handelen dat gericht is op versterking van de onderwijsteams. Onderzoek toont aan dat een hoge mate van organisatie sociaal kapitaal dat bestuurlijk handelen positief kan beïnvloeden. Steeds meer belang wordt er daarbij gehecht aan verticale afstemming als onderdeel van het sturen op onderwijskwaliteit. In ons onderzoek zoeken wij samen met mbo besturen naar praktische aanknopingspunten om het bestuurlijk vermogen ten aanzien van onderwijsteams teams te versterken. Door sociale netwerkanalyse en is op meerdere momenten gemeten hoe het sociaal kapitaal in het mbo zich op bestuurlijk niveau manifesteert. Uit de resultaten komt naar voren directeuren zich niet optimaal gefaciliteerd voelen door stafleden bij de professionalisering van teams. Dit heeft volgens respondenten invloed op de kwaliteit van onderwijsteams omdat expertise van stafleden (zoals roostering, ict, kwaliteitszorg, HR) niet ten volle benut wordt. Ook blijkt dat de hechtheid van de onderzochte interne netwerken versterkt kan worden. Als een gezamenlijke visie op interventies en onderlinge samenwerking hierbij ontbreekt, is er een risico dat interventies niet landen en dat er niet goed ingegrepen kan worden op onderwijsteams waar de kwaliteit achterblijft.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding

Dit paper richt zich het bestuurlijk handelen dat gericht is op versterking van de onderwijsteams. Diverse studies laten zien dat professionalisering van onderwijsteams in het mbo in de praktijk niet goed uit de verf komt. Er is onvoldoende aansluiting tussen sturing en instellingsbeleid enerzijds en de daadwerkelijke behoeften in de onderwijspraktijk anderzijds (Hermanussen & Brouwer 2017).

Onderzoek toont aan dat een hoge mate van organisatie sociaal kapitaal en verticale afstemming die sturing positief kan beïnvloeden (Wierda-Boert et al., 2017; Saatcioglu et al., 2011). Op bestuurlijk niveau is de bestuurlijke gemeenschap aan zet: bestuurder(s), strategische stafleden en onderwijsdirecteuren. De veronderstelling is dat zij elkaar voorzien van sociale ‘hulpbronnen’ zoals kennis en onderling vertrouwen en zo via hun onderlinge interacties sociaal kapitaal produceren (Hooge, 2015). Het doel van ons onderzoek is aanknopingspunten te vinden om het bestuurlijk vermogen ten aanzien van onderwijsteams te versterken.

Hoofdvraag

Wat is de rol van het intern sociaal kapitaal op bestuursniveau bij het faciliteren van onderwijsteams in het mbo?

Deelvragen

Hoe manifesteert sociaal kapitaal zich op bestuurlijk niveau in een mbo-instelling? Wat zijn de percepties van bestuurder(s), strategische stafleden en directeuren op het sociaal kapitaal? Hoe kan het intern sociaal kapitaal op bestuursniveau bijdragen aan de professionalisering van onderwijsteams?

Methodologie

In het voorjaar van 2020 is er een nulmeting uitgevoerd bij twee mbo-instellingen (van der Sluis & Hermanussen, 2020). Met behulp van sociale netwerkanalyse (Finnigan & Daly, 2010) zijn er sociogrammen geconstrueerd. In het najaar van 2021 zijn er interviews over bestuurlijk handelen en bestuurlijke interacties gehouden met 2 bestuurders, 13 opleidingsdirecteuren en 19 stafleden. Deze interviews zijn gecodeerd in atlas.ti en vervolgens geanalyseerd.

Resultaten

Uit de sociogrammen (zie bijgevoegde figuur) komt naar voren dat bestuurders verbonden zijn met staf en met de directeuren, maar dat de verbinding tussen staf en directieleden minder hecht is; zij zoeken elkaar minder vaak op voor advies, kennisuitwisseling of samenwerking. Dit komt terug in de interviews. Directeuren voelen zich niet optimaal gefaciliteerd door stafleden bij de professionalisering van teams en stafleden vinden moeilijk aansluiting bij de directie. Dit heeft volgens respondenten invloed op de kwaliteit van onderwijsteams omdat expertise van stafleden (zoals roostering, ict, kwaliteitszorg, HR) niet ten volle benut wordt.

Een ander resultaat uit de nulmeting is dat de gezamenlijke visie en de hechtheid van de onderzochte interne netwerken versterkt kan worden. Het versterken van het intern sociaal kapitaal is volgens respondenten nodig om teams beter te faciliteren en aan te sturen. Oplossingen worden daarbij gezocht in cultuuraspecten (een professionelere cultuur) en in structuurwijzigingen (rollen, taken, effectieve overlegstructuren).

Conclusies

Het sturen op de professionalisering van onderwijsteams is een precaire dans, omdat aan de ene kant in het kader van ‘Teams aan zet’ een bepaalde mate van autonomie van de teams wordt verwacht, terwijl zij tegelijkertijd onderdeel zijn van een instelling die over hen verantwoording moet afleggen. Als de gezamenlijke visie op interventies en onderlinge samenwerking hierbij ontbreekt, is

er een risico dat interventies niet landen en dat er niet goed ingegrepen kan worden op onderwijsteams waar de kwaliteit achterblijft.

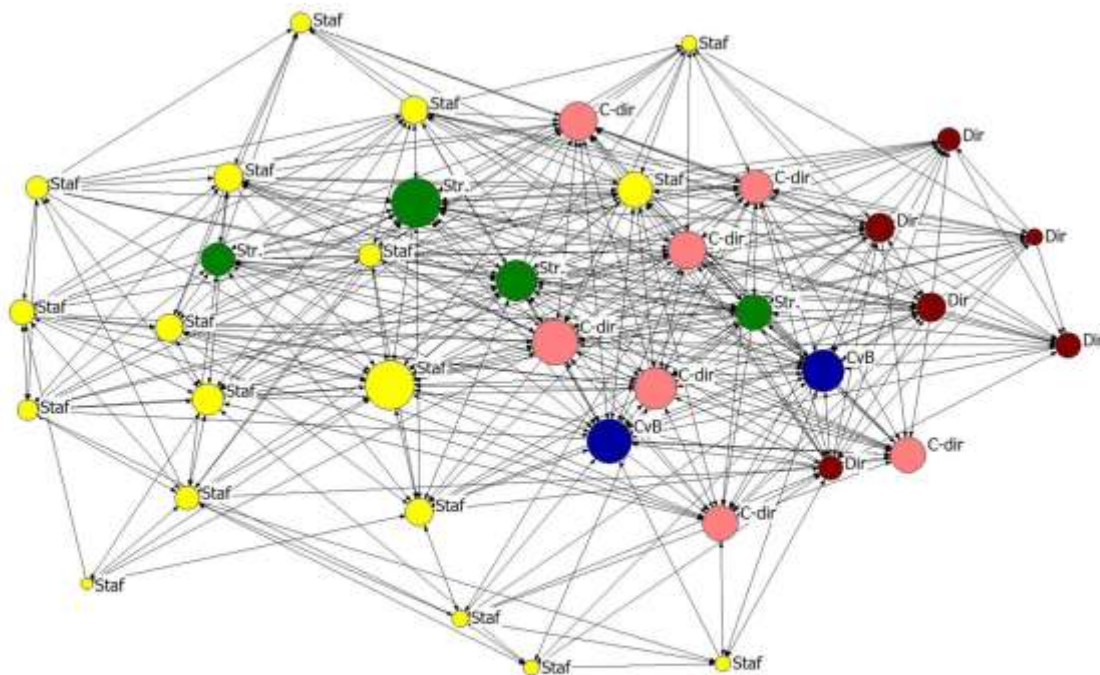
Kans op Balans

Als er één groep is die kansen verdient is het wel de mbo-student. Ook hier zijn de kansen niet in balans. De kwaliteit van het onderwijsteam rondom een groep studenten is essentieel zodat alle expertise aanwezig is om studenten een succesvolle onderwijsloopbaan te bieden. Maar deze kwaliteit is ook afhankelijk van een ondersteunende schoolorganisatie. In ons onderzoek leggen wij de focus op het bestuursniveau, waar de regels voor het benodigde leiderschap maar ook de randvoorwaarden en facilitering van teams bepaald worden. Wij trekken hierbij samen op met de besturen om in interactie te leren over een effectieve ondersteuning van teams.

Referenties

- Hermanussen, J. & Thomsen, M. (2011). Werken in teams – stand van zaken. Personeelsbeleid in het mbo: bouwstenen voor bezinning en beleid. Meso Focus 80. Deventer: Kluwer.
- Hermanussen, J., Oosterhof, A. Streefland, F. (2012). De bijdrage van HRM aan teams in het mbo - Verschillende perspectieven. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Hooge, E.H., Janssen, S.K., Look, van K., Moolenaar, N. & Slegers, P. (2015). Bestuurlijk vermogen in het primair onderwijs. Mensen verbinden en inhoudelijk op een lijn krijgen om adequaat te sturen op onderwijskwaliteit. Tilburg: TIAS School for Business and Society, Tilburg University.
- Hooge, E. H., Moolenaar, N. M., Van Look, C, Janssen, S. K. & Slegers, P. (Accepted). The Role of District Leaders for Organization Social Capital. Journal of Educational Administration
- Finnigan, K. S., & Daly, A. J. (2010). Learning at a system level: Ties between principals of low performing schools and central office leaders. *Social Network Theory and Educational Change*, 179-196.
- Meer, M. van der & Schoonhoven, R. van (2017). Besturen: van, voor en door leraren? Meer politieke aandacht voor de docent in mbo. www.scienceguide.nl/dossiers/mbo/
- Moolenaar, M.N. (2010). Ties with potential: nature, antecedents, and consequences of social networks in school teams. Doctoral dissertation. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Saatcioglu, A., Moore, S., Sargut, G. & Bajaj, A. (2011). The Role of school district Social Capital in District Governance: Effects on Financial and Academic Outcomes. *Leadership and Policy in School*, 10(1) 1-42.
- Siciliano, M. D., Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Liou, Y. H. (2017). A Cognitive Perspective on Policy Implementation: Reform Beliefs, Sensemaking, and Social Networks. *Public Administration Review*, 77(6), 889-901.
- Sluis, M. van der, & Hermanussen, J (2021). Bestuurlijke gemeenschap in het mbo. *De Nieuwe Meso*, 3, 10-14

Wierda-Boer, H.H., Kiggen, D., & De Vijlder, F. (2017). Van uitlijnen en verbinden naar kwaliteit: literatuurverkenning. Wat kan het voortgezet onderwijs leren van vertical alignment in andere (onderwijs)domeinen?. Nijmegen: HAN Kenniscentrum Publieke Zaak.



Figuur 1. Sociogram behorend bij de vraag "Wie vraagt u om advies bij het sturen op de professionalisering van onderwijsteams?". We zien hier 37 leden van de bestuurlijke gemeenschap van een van de instellingen in het onderzoek. De bollen met de naam 'Staf' representeren de stafleden, de met 'Str.' de strategische stafleden, die met 'C-dir' de collegedirecteuren, 'CvB' de bestuurders en 'Dir' de stafdirecties. Hoe groter het bolletje, hoe meer ingaande lijnen iemand heeft. Dichtheid van dit netwerk is 0.4. Een maximale dichtheid is 1, dan zou iedereen met iedereen kennis uitwisselen. We zien veel verbindingen. Centraal in het netwerk staan de bestuurders samen met een aantal directeuren en de strategische staf en een aantal stafleden. Wat opvalt is een relatief grote afstand tussen stafleden (allemaal aan de linkerkant) en de directeuren (allemaal aan de rechterkant). Zowel een aantal stafleden als de stafdirecteuren staan aan de buitenkant van het netwerk en spelen geen grote rol in de kennisuitwisseling.

89. Student teachers' peer team teaching experiences: perceptions, profiles and transition probabilities

Loan De Backer

Wouter Schelfhout, Mathea Simons, Ellen Vandervieren

Universiteit Antwerpen, Antwerpen, België

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Workplace learning, Perceptions, Latent profile analysis, Latent transition analysis

Korte samenvatting

Collaborative learning within teacher education has gained importance, with student teachers teaming up with each other to support their professional growth. Team teaching implies more than group composition: the challenge is to work collaboratively in the planning, implementation and evaluation of a course. Recent qualitative studies have provided promising guidelines and recommendations on this topic for teacher education, but insight into the dynamics of student teachers' perceptions from a quantitative perspective is lacking. The current study aims to fill this gap by identifying profiles of student teachers and the transition probabilities – staying in or moving to a certain profile – over time. To this end, the Student Teachers' Team Teaching Perceptions Questionnaire was administered twice to 181 student teachers who applied team teaching. The overall results reveal that student teachers varied in their perceptions. Specifically, latent profile analysis shows that three distinct team teaching profiles emerged at both time points. Moreover, for most student teachers in each of these profiles the initial perceptions remained the same over time. In light of these results, implications for support and evaluative feedback on team teaching in teacher education are highlighted.

Lopende tekst

Fostering collaborative learning in teacher education is key in supporting student teachers' professional development, as teachers need to be proficient collaborators to successfully perform their job (Vangrieken et al., 2015).

Insights into the perceived advantages and disadvantages of team teaching from the student teachers' perspective is important to detect possible pitfalls of learning in teams. As such, the Student teachers' Team Teaching Perceptions Questionnaire (STTPQ) captures all the advantages and disadvantages in four concepts of team teaching (4Cs): *collaboration*, *co-creation*, *coaching* and *complexity* (De Backer et al., 2021).

RQ1: *How do student teachers experience team teaching towards the 4Cs over time?*

RQ2: *Are there profiles of student teachers with similar patterns of scores on the 4Cs at time point 1 and time point 2 (RQ2a)? If so, how can these profiles be typified (RQ2b)?*

RQ3: *Are student teachers classified into the same profiles at each time point or do they make a transition to another profile*

The current study was conducted in a three-year teacher education program (in Flanders, Belgium). The participating student teachers ($n = 181$) applied team teaching along with a peer (i.e., student teacher) during workplace learning of the second semester. To collect quantitative data, the STTPQ was administered twice: during and after workplace learning. First, descriptive statistics were used (RQ1). Second, latent profile (RQ2) and latent transition (RQ3) analyses were conducted.

The overall results reveal that student teachers varied in their perceptions. More specifically, latent profile analysis shows that three distinct team teaching profiles emerged at both time points: (1) *overall negative perceptions*, (2) *positive perceptions mediated by complexity* and (3) *overall positive perceptions*. Moreover, for the vast majority of student teachers in each of these profiles the initial perceptions of team teaching remained the same over time.

While teacher education institutes set the context of collaborative workplace learning by implementing team teaching, it remains a reciprocal interaction between the student teacher and the workplace, implying that the student teacher chooses to what extent they engage in activities provided by the workplace (Billett, 2002; Tynjälä, 2008). This is reflected in the variety of team teaching profiles: non-functional, functional or highly functional. It confirms the importance of early detection and follow-up of difficulties during student teachers' team teaching practice, in order to provide them custom support and evaluative feedback (La Paro et al., 2014; Stapleton et al., 2021), so that they remain in or move to the highly functional profile.

Moreover, keeping in mind that student teachers' initial team teaching perceptions remain mainly the same during collaborative workplace learning, the various preconditions are crucial when implementing the model of team teaching for a good kick-off (Meirsschaut & Ruys, 2018) to discover its advantages and to promote (highly) functional collaboration (Bush & Grotjohann, 2020). The underlying idea is that beneficial partnerships, such as the functional and highly functional profiles, improve teaching, increase motivation and provide more expertise (Jortveit & Kovač, 2021).

Kans op Balans

Lesgeven is nog een individuele activiteit, waarbij één leerkracht verantwoordelijk is voor het leerproces. Hierdoor gaan er leerkansen voor zowel leerkrachten als leerlingen verloren. Bovendien worden scholen geconfronteerd met uitdagingen: 1) de groeiende heterogeniteit van de leerlingenpopulatie, 2) de toenemende kinderarmoede, 3) de onderwijsvernieuwingen, 4) het toenemend lerarentekort, en 5) de uitstroom van leerkrachten.

Toch blijft de hamvraag: *Hoe kwaliteitsvol onderwijs realiseren voor alle leerlingen in deze uitdagende context?*

Daarom wijken scholen af van het individueel onderwijsmodel van leerkracht en zetten ze meer in op teamkracht in de vorm van **teamteaching**, om tegemoet te komen aan de noden van leerlingen.



92. Competentie in leraar-leerlingrelaties bouwen: Perspectieven voor de lerarenopleiding

Liedewij Borremans

Astrid Deryck, Jantine Spilt

KU Leuven, Leuven, België

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Leraar-leerlingrelaties, Leraren-in-opleiding, Interviewstudie,

Korte samenvatting

De affectieve kwaliteit van leraar-leerlingrelaties is van groot belang voor het welbevinden van zowel leerlingen als leraren. Tegelijkertijd rapporteren leraren moeilijkheden in het bouwen van positieve leraar-leerlingrelaties (Aspelin & Jonsson, 2019; Koenen et al., 2021). Aan de hand van een kwalitatieve interviewstudie probeerden we een diepgaander zicht te krijgen op de competentie van leraren-in-opleiding in het bouwen van leraar-leerlingrelaties. Veertien leraren-in-opleiding, lerarenopleiders en stagementoren werden bevraagd. De interviews werden getranscribeerd en inductief gecodeerd. De geïnterviewden bleken het thema leraar-leerlingrelaties voornamelijk op een intuïtieve manier te benaderen, zonder te verwijzen naar theoretische kaders. Het belang van leraar-leerlingrelaties werd omschreven in functie van andere (didactische) doelen. Het belang voor het welbevinden van leerling of leerkracht werd amper benoemd. Daarnaast bleken leraren-in-opleiding vrij competent in het bouwen van leraar-leerlingrelaties. In het beschrijven van deze competentie werd voornamelijk verwezen naar individuele verschillen tussen leraren-in-opleiding en de vooruitgang doorheen de lerarenopleiding. Opmerkelijk was dat alle stakeholders aangaven dat ze zich niet competent voelen in het omgaan met diversiteit in de klas. Tenslotte bleken de meningen verdeeld over hoe de lerarenopleiding het onderwerp leraar-leerlingrelaties aanbrengt. Docenten gaven aan dat dit thema frequent behandeld wordt, terwijl de leraren-in-opleiding bijna uitsluitend naar de stage(begeleiding) verwezen.

Lopende tekst

Inleiding en onderzoeksvragen

De affectieve kwaliteit van leraar-leerlingrelaties is van groot belang voor het welbevinden van zowel leerlingen als leraren. Leerlingen die een warme relatie hebben met hun leraar hebben bijvoorbeeld een meer positieve attitude tegenover school, presteren beter en ontwikkelen betere peerrelaties in vergelijking met leerlingen die veel conflict ervaren in de relatie met hun leraar (e.g. Ansari et al., 2020). Op dezelfde manier dragen positieve relaties met leerlingen bij aan de zelfeffectiviteit en

jobtevredenheid van leraren, terwijl conflictueuze relaties stress veroorzaken en bijdragen tot burn-outsymptomen (e.g. Corbin et al., 2019).

Het belang van leraar-leerlingrelaties wordt in onderzoek benadrukt en ook leraren erkennen de centrale rol van relaties voor het onderwijs (Aspelin et al., 2020). Tegelijkertijd rapporteren leraren dat relaties opbouwen niet vanzelfsprekend is en blijken leraren-in-opleiding moeilijkheden te ervaren met het herkennen van relationele thema's in de klas en het linken van theoretische concepten aan hun eigen ervaringen (Aspelin & Jonsson, 2019; Koenen et al., 2021). Om een diepgaander zicht te krijgen op de competentie van leraren-in-opleiding in het bouwen van leraar-leerlingrelaties planden we een kwalitatieve interviewstudie.

Methode

Veertien stakeholders, gerekruteerd via drie hogescholen, werden geïnterviewd: vier laatstejaars leraren-in-opleiding, zes lerarenopleiders en vier leraren die als stagementor verbonden zijn aan de lerarenopleiding.

Het semi-gestructureerd interview bestond uit drie onderdelen. Eerst werden enkele inleidende vragen gesteld. Een tweede set vragen behandelde de competentie van leraren-in-opleiding in het bouwen van positieve leraar-leerlingrelaties. Tenslotte werden enkele vragen gesteld over hoe leraar-leerlingrelaties aan bod komt in de initiële lerarenopleiding en welke noden men hier nog ervaart. De interviews werden getranscribeerd en inductief gecodeerd (Hsieh & Shannon, 2005; Lune & Berg, 2017).

Voorlopige resultaten

Uit een eerste analyse van de interviews concludeerden we het volgende:

Ten eerste, de geïnterviewden beschreven leraar-leerlingrelaties in algemene, intuïtieve termen. In een goede relatie is sprake van vertrouwen en heeft de leraar oog voor de leerling en toont interesse. In de beschrijvingen herkenden we elementen uit o.a. gehechtheidstheorie, maar specifieke terminologie werd niet gebruikt.

Ten tweede, het belang van goede leraar-leerlingrelaties werd vooral benadrukt in functie van andere doelen. Een positieve relatie is nodig om tot leren te komen, daarover zijn de geïnterviewden het eens. Zes van de 14 geïnterviewden gaven ook aan dat leraar-leerlingrelaties belangrijk zijn voor het welbevinden van leerlingen.

Ten derde, leraren-in-opleiding bleken vrij competent in het bouwen van relaties. In het beschrijven van deze competentie werd vaak verwezen naar individuele verschillen tussen leraren-in-opleiding en de vooruitgang die merkbaar is doorheen de lerarenopleiding. Opmerkelijk was dat alle stakeholders aangaven dat ze zich niet competent voelen in het omgaan met diversiteit (zowel m.b.t. tot etnisch-culturele diversiteit als specifieke onderwijsbehoeften).

Tenslotte bleken de meningen verdeeld over hoe de lerarenopleiding het onderwerp leraar-leerlingrelaties aanbrengt. De docenten gaven aan dat dit frequent behandeld wordt, terwijl de leraren-in-opleiding bijna uitsluitend naar de stage(begeleiding) verwezen. Ook hier werd gewezen op individuele verschillen, met name tussen verschillende docenten en stagementoren: leraren-in-opleiding benadrukten hoe belangrijk het is om begeleid te worden door docenten en stagementoren die dit thema een warm hart toedragen.

Kans op Balans

Positieve leraar-leerlingrelaties zijn voor alle leerlingen belangrijk, maar in het bijzonder voor leerlingen met een risico op negatieve (schoolse) uitkomsten. Voor bijvoorbeeld leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kan een warme leraar-leerlingrelatie als buffer fungeren. Op het zelfde moment hebben deze leerlingen net een grotere kans om een negatieve relatie met de leerkracht te ontwikkelen. Leraren-in-opleiding geven aan dat er meer mogelijkheden zijn om in de lerarenopleiding de competentie in het bouwen van leraar-leerlingrelaties te ontwikkelen. De koppeling tussen theoretische concepten en de klaspraktijk blijkt nog onvoldoende duidelijk voor deze leraren-in-opleiding.

97. Wat werkt wanneer? Uitgewerkte voorbeelden en retrieval practice bij probleemoplossende vaardigheden

Sterre Ruitenburg

Gino Camp, Kevin Ackermans, Paul Kirschner, Halszka Jarodzka

Open Universiteit, Heerlen, Nederland

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Uitgewerkte voorbeelden, Retrieval practice, Probleemoplossende vaardigheden, Bayesiaanse multilevelmodellen

Korte samenvatting

Twee oefenstrategieën worden beschouwd als effectief voor verwerving van probleemoplossende vaardigheden, namelijk *herbestudering* van uitgewerkte voorbeelden en *retrieval practice* waarbij leerlingen zélf oefeningen maken. Om beter te begrijpen welke oefenstrategie wanneer werkt, hebben we twee bestaande theoretische perspectieven in één model geïntegreerd. In ons model is de optimale oefenstrategie afhankelijk van de complexiteit van de leertaak en het interval tussen laatste oefengelegenheid en toets (i.e., het retentie-interval). Om dit model te toetsen hebben we in 11 basisschoolklassen (groep 7) een experiment uitgevoerd met een 2 (Taakcomplexiteit: simpel vs. complex) x 2 (Oefenstrategie: herbestudering vs. retrieval practice) x 2 (Retentie-Interval: 5 minuten vs. 1 week) tussen-proefpersonen design ($N = 170$). Bayesiaanse multilevelmodellen lieten zien dat retrieval practice het begrip van een probleemoplossingsprocedure méér bevorderde dan herbestudering van uitgewerkte voorbeelden, zowel bij simpele als bij complexe leertaken. Deze bevinding helpt onderwijswetenschappers om beter te begrijpen welke oefenstrategie wanneer werkt en (reken-)methodemakers, leerkrachten en leerlingen om daarnaar te handelen.

Lopende tekst

Inleiding

Twee oefenstrategieën worden beschouwd als effectief voor verwerving van probleemoplossende vaardigheden: *herbestudering* van uitgewerkte voorbeelden (zie Renkl, 2014) en *retrieval practice* waarbij leerlingen zélf oefeningen maken (zie Adesope et al., 2017). Om beter te begrijpen welke oefenstrategie wanneer werkt, hebben we bestaande theoretische perspectieven (Chen et al., 2018; Yeo & Fazio, 2019) in één model geïntegreerd.

In ons model is de optimale oefenstrategie afhankelijk van de complexiteit van de leertaak en het interval tussen laatste oefengelegenheid en toets (i.e., het retentie-interval). Volgens dit model

hebben lerenden eerst uitgewerkte voorbeelden nodig om de logica die aan de probleemoplossingsprocedure ten grondslag ligt, af te leiden. Daarna hebben zij retrieval practice nodig om deze procedure te onthouden. Bij een grote *taakcomplexiteit* zijn dientengevolge meer uitgewerkte voorbeelden nodig, terwijl bij een lang *retentie-interval* meer retrieval practice nodig is.

Gebaseerd op dit model en eerder onderzoek (Chen et al., 2016; Hanham et al., 2017) verwachtten we een drieweginteractie tussen taakcomplexiteit, oefenstrategie en retentie-interval. Na een retentie-interval van *5 minuten* verwachtten we een voordeel van herbestudering t.o.v. retrieval practice voor complexe taken, maar na een retentie-interval van *1 week* een voordeel van retrieval practice t.o.v. herbestudering voor simpele taken.

Methode

Deelnemers

Deelnemers waren 170 Nederlandse leerlingen uit groep 7 ($M_{leeftijd} = 11.14$ jaar; 42.4% jongens).

Design

We gebruikten een 2 (Taakcomplexiteit: simpel vs. complex) x 2 (Oefenstrategie: herbestudering vs. retrieval practice) x 2 (Retentie-Interval: 5 minuten vs. 1 week) tussen-proefpersonen design.

Materialen

We gebruikten:

- twee instructievideo's (voor Simpel en Complex) waarin deelnemers leerden een wiskundige vergelijking op te lossen die, respectievelijk, twee en drie oplosstappen vereist;
- vier setjes *oefenmaterialen* (voor Simpel+Herbestudering, Simpel+Retrieval practice, Complex+Herbestudering en Complex+Retrieval practice) met elk 12 nieuwe, analoge oefensommen (zie Figuur 1); en
- twee setjes *toetsmaterialen* (voor Simpel en Complex) met elk 10 nieuwe, analoge toetssommen.

Procedure

Op individuele laptops bekeken deelnemers een instructievideo, werkten hun oefenmaterialen door en maakten, na 5 minuten of 1 week, hun toets.

Scoring

Per toetsom scoorden we correctheid (i.e., is het eindantwoord correct?) en begrip (i.e., in hoeverre toont de leerling begrip van de vereiste oplosstappen?). Voor beide maten was de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid "almost perfect" (Landis & Koch, 1977, p. 165). Voor gescoorde leerlingantwoorden, zie Tabel 1.

Resultaten

Een Bayesiaans multilevelmodel op *correctheid* liet geen bewijs voor de verwachte drieweginteractie zien ($BF = 0.70$; zie Tabel 2, kolom 5). Eenzelfde model op *begrip* liet daar ook geen bewijs voor zien ($BF = 0.53$; zie Tabel 2, kolom 6). Dit model toonde echter wel bewijs voor een tweeweginteractie tussen oefenstrategie en retentie-interval ($BF = 2.65$): Na 5 minuten was er een voordeel van

herbestudering t.o.v. retrieval practice, maar na 1 week was er een voordeel van retrieval practice t.o.v. herbestudering. Dit zogenoemde *testing effect* werd gedragen door leerlingen met weinig rekenkennis ($BF = 11.62$): zie Figuur 2.

Discussie

Retrieval practice bevordert begrip van een probleemoplossingsprocedure méér dan herbestudering van uitgewerkte voorbeelden, ook voor complexere leertaken. Deze bevinding helpt om beter te begrijpen welke oefenstrategie wanneer werkt (*wetenschappelijke* betekenis) en daarnaar te handelen (*praktische* betekenis).

Kans op Balans

Zeker in onderwijsonderzoek bestaat een spanning tussen enerzijds fundamenteel onderzoek dat vooral bijdraagt aan theorievorming en anderzijds praktijkgericht onderzoek dat vooral implicaties voor de onderwijspraktijk oplevert. We stellen dat beide onderzoeksbenaderingen niet tegen elkaar uitgespeeld zouden moeten worden, maar juist met elkaar in balans kunnen worden gebracht waardoor onderwijsonderzoek aan theorievorming én onderwijspraktijk dienstbaar kan zijn. We hopen dat we met onze huidige studie de optimale balans tussen beide onderzoeksbenaderingen hebben weten te benaderen en gaan graag met het publiek in gesprek over de vraag of en hoe we die balans in vervolgonderzoek kunnen optimaliseren.

Referenties

- Adesope, O. O., Trevisan, D. A., & Sundararajan, N. (2017). Rethinking the use of tests: A meta-analysis of practice testing. *Review of Educational Research, 87*(3), 659–701. <https://doi.org/10.3102/0034654316689306>
- Chen, O., Castro-Alonso, J. C., Paas, F., & Sweller, J. (2018). Undesirable difficulty effects in the learning of high-element interactivity materials. *Frontiers in Psychology, 9*, 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01483>
- Chen, O., Kalyuga, S., & Sweller, J. (2016). Relations between the worked example and generation effects on immediate and delayed tests. *Learning and Instruction, 45*, 20–30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.007>
- Hanham, J., Leahy, W., & Sweller, J. (2017). Cognitive load theory, element interactivity, and the testing and reverse testing effects. *Applied Cognitive Psychology, 31*(3), 265–280. <https://doi.org/10.1002/acp.3324>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Renkl, A. (2014). Toward an instructionally oriented theory of example-based learning. *Cognitive Science, 38*(1), 1–37. <https://doi.org/10.1111/cogs.12086>
- Yeo, D. J., & Fazio, L. K. (2019). The optimal learning strategy depends on learning goals and processes: Retrieval practice versus worked examples. *Journal of Educational Psychology, 111*(1), 73–90. <https://doi.org/10.1037/edu0000268>

Tabel 1
Gescoorde Leerlingantwoorden Voor de Eerste Simpele en Complexe Toetsom

	Simpel		Complex	
Toetsom	$7 \times ? = 22 + 20$		$7 \times ? + 58 = 28 + 72$	
Modelantwoord	$7 \times ? = 22 + 20$	$22 + 20$	$7 \times ? + 58 = 28 + 72$	$28 + 72$
	$7 \times ? = 42$	$: 7$	$7 \times ? + 58 = 100$	$- 58$
	$? = 6$		$7 \times ? = 42$	$: 7$
Leerlingantwoord	$22+20=42$		$7x?+58=100$	$28 + 72 =100$
	$42:7=6$		$7x?=100$	-58
	$?=6^a$		$7:100= 35$	
			$7x35=100^b$	
Correctheid	1		0	
Begrip	2 van de 2 punten, dus een proportie van $2 : 2 = 1$		2 van de 3 punten, dus een proportie van $2 : 3 \approx 0.67$	

Noot. Voor definities van correctheid en begrip, zie de lopende tekst.

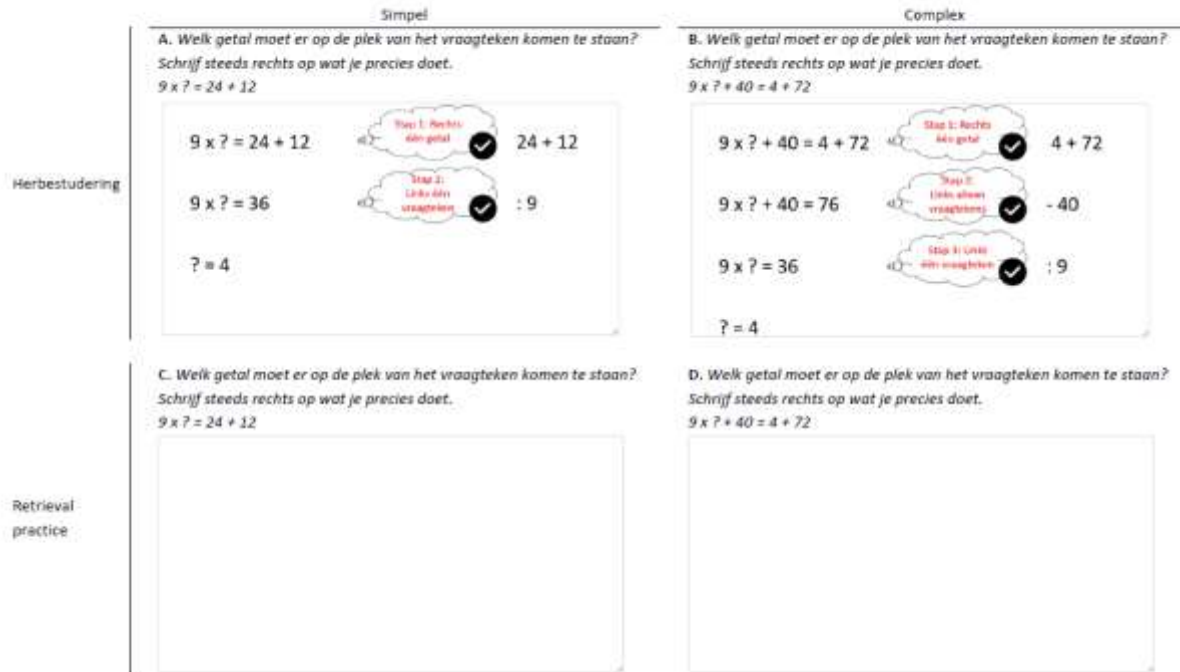
^a Dit antwoord werd gegeven door participant ID 49. Dikgedrukte antwoordelementen tonen het begrip van de leerling van vereiste oplosstappen 1 ("Rechts één getal" door 22 en 20 op te tellen) en 2 ("Links één vraagteken" door het resultaat van de eerste oplosstap door 7 te delen). ^b Dit antwoord werd gegeven door participant ID 8. Dikgedrukte antwoordelementen tonen het begrip van de leerling van vereiste oplosstappen 1 ("Rechts één getal" door 28 en 72 op te tellen) en 3 ("Links één vraagteken" door het resultaat van de – verkeerd begrepen – tweede oplosstap door 7 te delen).

Tabel 2
Gemiddelde Scores op Correctheid en Begrip per Conditie

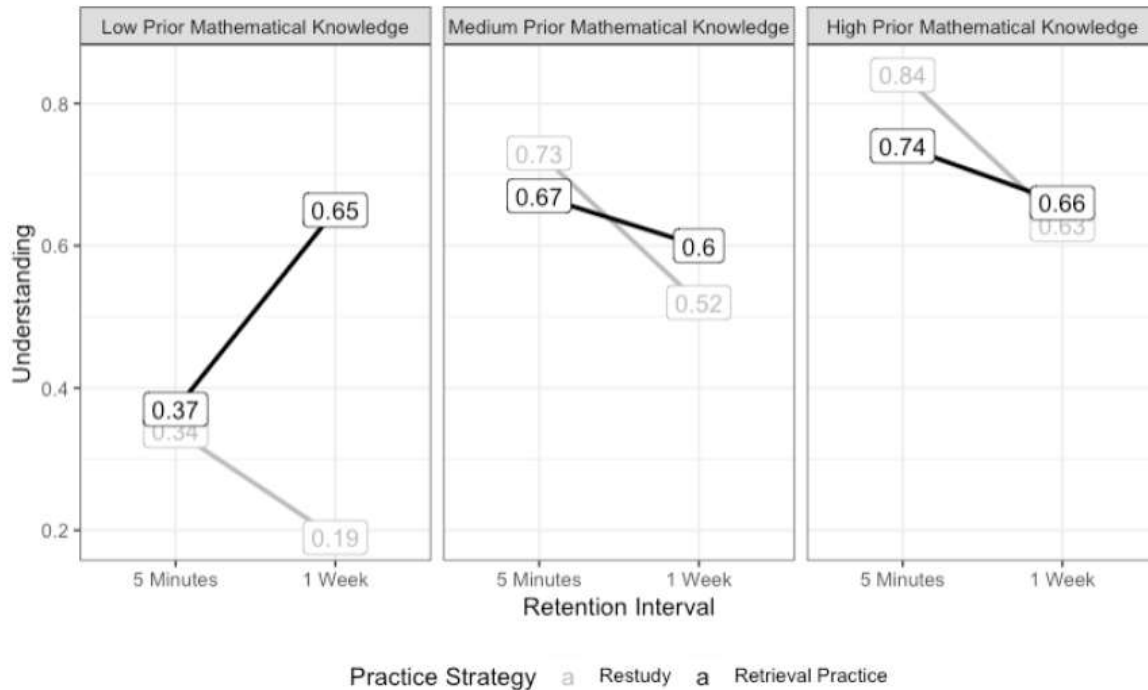
Taakcomplexiteit	Oefenstrategie	Retentie-interval	N	M	
				Correctheid	Begrip
Simpel	Herbestudering	5 minuten	22	.72	.68
		1 week	21	.68	.49
	Retrieval practice	5 minuten	24	.83	.64
		1 week	22	.69	.67
Complex	Herbestudering	5 minuten	21	.55	.59
		1 week	19	.48	.34
	Retrieval practice	5 minuten	18	.49	.52
		1 week	19	.53	.52

Noot. Omdat participanten afwezig waren bij de toetsessie na 1 week ($n = 2$) of zelfstandig geoefend hadden tussen beide experimentele sessies in ($n = 2$), is de totale N 166 in plaats van 170.

Figuur 1
Voorbeelden van Oefensommen per Conditie



Figuur 2
Het Effect van Oefenstrategie en Retentie-Interval op Begrip Voor Leerlingen met Weinig, Middelmatige en Veel Rekenkennis



Noot. Rekenkennis werd gemeten met de meest recente door de docent afgenomen gestandaardiseerde rekentoets, namelijk de in Nederland zeer gangbare "Cito LVS-toets Rekenen-Wiskunde 3.0 M7".

108. Vakdidactische kennis van student-leraren geschiedenis

Hanneke Tuithof ²

¹ Karel de Grote Hogeschool, Antwerpen, België

² Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Vakdidactische kennis, PCK-ontwikkeling, Student-leraren, Curriculaire bekwaamheid

Korte samenvatting

Studenten in de lerarenopleiding geschiedenis vind het erg moeilijk om hun lessen doelgericht te ontwerpen: de vertaling van het abstracte curriculum naar een concrete les, of omgekeerd vergt van studenten sterk ontwikkelde vakdidactische kennis (Pedagogical Content Knowledge of PCK). In dit onderzoek werd de vakdidactische kennis van 11 student-leraren geanalyseerd. Er werd onderzocht hoe de mate van integratie van de PCK-componenten de voorbereiding van hun lessen beïnvloeden. Daartoe werden hun denkproces bij het maken van een lesvoorbereiding gereconstrueerd tijdens een diepte-interview. Ook analyseerden de studenten een tekstboekfragment waarbij ze brainstormden over mogelijke didactische toepassingen. Interviews werden thematisch gecodeerd en geanalyseerd. Er werd vastgesteld dat de vakdidactische kennis niet bij alle studenten toereikend is om een concrete les te koppelen aan het landelijke curriculum. Studenten met vakdidactische kennis die nog in ontwikkeling is, blijken er niet in te slagen om bij het ontwerpen van lessen het curriculum te vertalen in doelgerichte lessen. Zij zijn nog voornamelijk gefocust op het beheersen van de leerinhoud, of op het maken van afwegingen tussen wat zijzelf of leerlingen waardevol en interessant vinden. Hoewel sommige studenten het belang beseffen van het vertalen van curriculaire doelen naar de lespraktijk, besteden ze hier verhoudingsgewijs weinig aandacht aan.

Lopende tekst

Landelijke curriculaire doelen omzetten in concrete lessen blijkt voor docenten in opleiding best lastig te zijn. Ze zijn nog volop hun vakdidactische kennis aan het ontwikkelen en het curriculum is voor hen vaak een ver-van-mijn-bed-show. In het geschiedeniscurriculum staat, zowel in Nederland als in Vlaanderen, historisch leren denken centraal. Studenten in de lerarenopleiding geschiedenis vinden het erg moeilijk om hun lessen doelgericht te ontwerpen: de koppeling van een concreet lesonderwerp aan het abstracte curriculum vergt van studenten een sterk ontwikkelde vakdidactische kennis (Pedagogical Content Knowledge of PCK). Dit onderzoek focust zich op hoe docenten in opleiding curriculaire doelen omzetten in lessen, met name werd onderzocht in welke mate verschillende componenten van vakdidactische kennis geïntegreerd werden ingezet bij het

voorbereiden van lessen geschiedenis, en hoe dit de lesvoorbereiding beïnvloedt. In dit onderzoek werd de vakdidactische kennis van 11 student-leraren geanalyseerd. Daartoe werden hun denkproces bij het maken van een lesvoorbereiding gereconstrueerd tijdens een diepte-interview. Een semi-gestructureerde topic list werd opgemaakt op basis van werk van Girard e.a. (2021). Daarmee werden professionele beslissingen van leraren geschiedenis gereconstrueerd. Ook becommentarieerden de studenten een tekstboekfragment waarbij ze brainstormden over mogelijke didactische toepassingen. Interviews werden thematisch gecodeerd en geanalyseerd. Daarbij werd gebruik gemaakt van een codeerstructuur op basis van werk van Tuithof (2017) om de aanwezigheid van vakdidactische kennis te analyseren. Er werd vastgesteld dat de vakdidactische kennis bij sommige studenten nog gefragmenteerd en onvolledig ontwikkeld was. Studenten met beperkte vakdidactische kennis slagen er nog niet in om bij het ontwerpen van lessen het curriculum te vertalen in doelgerichte lessen. Zij zijn gefocust op het beheersen van de leerinhoud, of op het maken van afwegingen tussen wat zijzelf of leerlingen waardevol en interessant vinden. Hoewel sommige studenten het belang beseffen van het vertalen van curriculaire doelen naar de lespraktijk, en hoewel ze ook beseffen dat ze hier nog niet sterk in zijn, besteden ze hier verhoudingsgewijs weinig aandacht aan. Cognitieve belasting kan voor deze paradox een verklaring zijn. In deze sessie beschrijven we de resultaten van dit onderzoek. We bediscussiëren aan de hand van citaten van docenten in opleiding de curriculumbekwaamheid en belang van vakdidactische kennis voor docenten in opleiding. Hier koppelen we dilemma's aan voor lerarenopleiders en onderwijs-onderzoekers.

Kans op Balans

Vakdidactische kennis wordt soms gezien als de schakel tussen vakinhoud en pedagogiek. Dit onderzoek toont het belang en de functie van vakdidactische kennis van student-leraren aan. De inhoud van deze bevindingen in dit onderzoek toont hoe belangrijk het is om het leren van student-leraren gericht te ondersteunen. Wanneer zij er alleen voor staan dreigt doelgericht werken een onoverkomelijke barrière te worden, terwijl de maatschappelijke verwachting hieromtrent steeds groter wordt. Verschillende studenten gaven tijdens de interviews aan dat ze de steun en inspiratie van anderen om hen heen nodig hebben om het curriculum niet uit het oog te verliezen.

110. Zorg is mensenwerk: Hoe wordt de praktijk van paramedici gekleurd door de persoonlijke dimensie?

Eline Belgraver

Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

Werkvorm: Poster in het kader van de postermarkt Vers van de pers

Trefwoorden: Persoonlijke dimensie, Professionele identiteit, Paramedici,

Korte samenvatting

In een scoping-review is een conceptueel model van de persoonlijke dimensie in de professionele identiteit van paramedici opgesteld. In dit model komen vier aspecten van de persoonlijke dimensie naar voren met binnen ieder aspect weer een aantal sub-aspecten. De eerste drie aspecten, socio-demografische kenmerken, levenservaringen en persoonlijke kenmerken rondom veerkracht en deugden hangen met elkaar samen, beïnvloeden elkaar maar voeden samen het vierde aspect: het wereldbeeld van de paramedicus. Het wereldbeeld omvat de kernwaarden, normen en overtuigingen die gevormd zijn vanuit de socioculturele achtergrond van de paramedicus.

In interviews is gekeken hoe deze persoonlijke dimensie zichtbaar wordt in de praktijk. De verschillende aspecten van de persoonlijke dimensie zijn in theorie te categoriseren maar blijken in de praktijk verstrengeld tot uiting te komen. De mate waarin de persoonlijke dimensie in de praktijk tot uiting komt hangt meer samen met de werkplek dan met het paramedische beroep en lijkt daarmee 'kneedbaar'.

Oog hebben voor de persoonlijke dimensie van een paramedicus en dit ook onderling bespreken lijkt een positieve uitwerking te hebben op zowel de zorg voor patiënten/cliënten als op het welzijn van paramedici. Als dit reeds in de opleidingen een basis kan vinden geeft dit meer 'Kans op Balans' bij (toekomstige) paramedici.

Lopende tekst

Aanleiding

Door verschuiving van diagnosegericht naar mensgericht werken kunnen paramedici dilemma's ervaren vanwege verschillen tussen de waarden van professionele protocollen en hun persoonlijke waarden, onderdeel van de persoonlijke dimensie (Belgraver, 2022). Vraag in dit onderzoek is hoe de paramedische praktijk gekleurd wordt door de persoonlijke dimensie in de professionele identiteit.

Onderzoek

Het promotieonderzoek is gestart met een scoping-review (Belgraver, 2022). Vanuit deze uitkomsten zijn er in het empirische deel van dit onderzoek 46 narratieve interviews gehouden met ergo-therapeuten, fysiotherapeuten, logopedisten en optometristen met diverse achtergronden en werkzaam in de verschillende paramedische praktijkgebieden.

Verhalen, narratieven, geven een inkijk in de belevingswereld van individuen. Om de narratieve interviews richting te geven, werd de deelnemers gevraagd om één kritisch incident en één succesverhaal te vertellen waarin ze een dilemma of een positief effect van hun persoonlijke dimensie ervaarden.

Vanuit de scoping-review is er een conceptueel model van de persoonlijke dimensie in de professionele identiteit van paramedici opgesteld. In dit model kwamen vier aspecten van de persoonlijke dimensie naar voren met binnen ieder aspect weer een aantal sub-aspecten. De eerste drie aspecten, socio-demografische kenmerken, levenservaringen en persoonlijke kenmerken rondom veerkracht en deugden hangen met elkaar samen, beïnvloeden elkaar maar voeden samen het vierde aspect: het wereldbeeld van de paramedicus. Het wereldbeeld omvat de kernwaarden, normen en overtuigingen die gevormd zijn vanuit de socioculturele achtergrond van de paramedicus.

In de interviews werd gekeken hoe deze persoonlijke dimensie zichtbaar wordt in de praktijk. Uit de analyse van de interviews blijkt dat er een scala aspecten is waardoor de persoonlijke dimensie in de professionele identiteit zichtbaar wordt. De aspecten bestaan uit direct zichtbare kenmerken zoals leeftijd, geslacht, huidskleur of uitingen van religie of levensopvatting. Daarnaast komen in de attitude aspecten naar voren die onderdeel zijn van de persoonlijke dimensie, zoals het handelen vanuit persoonlijke waarden en ambities. Deze zichtbare kenmerken en attitude gerelateerde aspecten zijn onderling dermate verstrengeld dat ze niet meer in categorieën uiteen te trekken zijn zoals in de literatuur. De persoonlijke waarden en ambities van waaruit wordt gehandeld komen voort uit opvoeding en levenservaringen rondom ziekte, overlijden en ouderschap.

Lessons learned (implicaties voor de praktijk)

De verschillende aspecten van de persoonlijke dimensie zijn in theorie te categoriseren maar blijken in de praktijk verstrengeld tot uiting te komen.

De mate waarin de persoonlijke dimensie in de praktijk tot uiting komt hangt meer samen met de werkplek dan met het paramedische beroep en lijkt daarmee 'kneedbaar'.

Oog hebben voor de persoonlijke dimensie van een paramedicus en dit ook onderling bespreken lijkt een positieve uitwerking te hebben op zowel de zorg voor patiënten/cliënten als op het welzijn van paramedici. Als dit reeds in de opleidingen een basis kan vinden geeft dit meer '**Kans op Balans**' bij (toekomstige) paramedici.

Kans op Balans

Uit dit onderzoek komt naar voren dat de persoonlijke dimensie in de professionele identiteit van paramedici de 'Kans op Balans' op vele manieren kan beïnvloeden. De persoonlijke ervaringen en sociaalculturele achtergrond van student, docent en professional spelen een grote rol in de persoonlijke dimensie in de professionele identiteit. Door met elkaar in gesprek te gaan over de manier waarop deze persoonlijke dimensie in de praktijk een rol kan en mag spelen kan de 'Kans op Balans' vergroot worden.

Referenties

Belgraver, E.E.W., Coppoolse, R., Van Doorn, L., Bakker, C. (2022). The personal dimension of allied health professional identity: A scoping review in health sciences literature. *IJHP*, 9(1) 39–58, <https://doi.org/10.2478/ijhp-2022-0004>



Persoonlijke dimensie conceptueel kader Belgraver et al.

113. De invloed van onderwijskundig leiders op veranderenergie in onderwijsinnovaties

Miriam Cents¹, Remco Coppoolse²

Irene Visscher³, Kristin Vanlommel²

¹ Hogeschool Saxion, Deventer, Nederland

² Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

³ Hogeschool Saxion, Enschede, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Veranderenergie, Leiderschapsdimensies, DIMO, Onderwijsinnovatie

Korte samenvatting

Onderwerp en context: De aandacht voor de rol die onderwijskundig leiders hebben bij onderwijsinnovatie is onmiskenbaar, maar er is nog weinig inzicht in de invloed van gespreid leiderschap van verschillende onderwijskundig leiders op het verloop van onderwijsinnovatie. Het verloop van onderwijsinnovatie wordt mede bepaald door het vrijkomen van veranderenergie. De vraag is: hoe beïnvloeden onderwijskundig leiders veranderenergie binnen een grootschalige onderwijsinnovatie?

Theoretisch kader: Aan de hand van een mixture van leiderschapsdimensies (Bolden et al. 2008; Leithwood, et al., 2020), ontwikkelden we een conceptueel model waarmee we de invloed van leiders in verschillende fases van onderwijsinnovatie kunnen duiden. In een eerste case studie leidde dat tot interessante inzichten over voorkeuren in dimensies, fase specifieke dimensies, en coördinatie tussen leiders.

Doel en opbrengst van de ronde tafel: In deze ronde tafel onderzoeken we of dit conceptueel model ook helpt bij het duiden van leiderschapsgedrag in andere onderwijsinnovaties.

Wijze waarop inbreng van de deelnemers wordt gevraagd: Na een korte toelichting worden de deelnemers uitgenodigd hun praktijken toe te lichten, waarna we gezamenlijk onderzoeken of we de gebeurtenissen kunnen duiden. Bij die benadering hanteren we de methodiek van Affinity mapping, zodat we komen tot een gebalanceerd gesprek en een verrijking van ons werk.

Lopende tekst

Onderwerp en context

Onderwijsinnovaties blijken ingewikkeld, volgen elkaar snel op, vertrekken vanuit een oppervlakkig verkend of intuïtief idee en leiden vaak niet tot blijvende veranderingen (Bellei et al., 2020; Elmore 2004; Fullan, 2007; Waslander, 2007). Uit onderzoek blijkt dat de manier waarop onderwijskundig

leiders leiding geven aan innovatieprocessen van essentieel belang is voor het te bereiken resultaat (Leithwood et al., 2006), de innovatieve capaciteit van de onderwijsorganisatie, het creëren van passende omstandigheden voor innovatie en het leiden van het innovatieproces (Bush & Glover, 2004; Fullan, 2016; Domínguez Escrig et al., 2016). Hierbij is het van belang te kijken het netwerk van onderwijskundig leiders die gezamenlijk vormgeven de onderwijsinnovatie (Geijssel, 2015).

Theoretisch kader Dynamisch innoveren in het onderwijs

Dynamische Innovatie management in Onderwijs (DIMO) biedt een lens voor het verloop van complexe onderwijsinnovaties (Coppoolse, 2018). Het werkingsmechanisme in DIMO is dat ontwikkelenergie vrijkomt in een actorengroep en doorgaat naar een volgende actorengroep. In onderwijsinnovatie zien we dit in een viertal rondes terug. Stagnatie ontstaat als de ontwikkelenergie uitblijft of niet doorzet.

Leiderschapsdimensies in onderwijsinnovatie

Onderzoek in medische curricula duidt op een handelingsverlegenheid van onderwijskundig leiders in complexe onderwijsinnovaties. Onderwijskundig leiders hebben moeite met grote en diverse groepen stakeholders, weerstand (Velthuis, 2019) en hun rol in onderwijsinnovatie, vooral in de paradox van enerzijds democratisch en participatief en anderzijds de overall verantwoordelijkheid voor de onderwijskwaliteit (Drago-Severson, 2012; Wildly & Loudon 2000). Bolden et al (2008) beschrijven in hun onderzoek naar elementen voor het veranderrepertoire van onderwijskundig leiders vijf dimensies van leiderschap in het hoger onderwijs. Dit wordt aangevuld door een overzichtsstudie van Leithwood (2020) met specifieke eigenschappen en/of gedragingen. Deze worden verder uitgewerkt in tabel 1.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

In een eerste case study - het Saxion Onderwijs Model (SOM) - onderzochten we op welke manier leiders invloed uitoefenden op de veranderenergie van de betrokkenen. Uit de transcripten van 25 interviews van leiders hebben onderzoekers een reconstructie gemaakt van de kritische momenten en de beschreven leiderschapsdimensies. Uit de analyse blijkt, dat (1) leiderschap een fijnmazig spel is tussen diverse actoren en coördinatie vraagt aan dimensies, (2) leiders vaak kiezen voor een structurele dimensie, terwijl andere dimensies mogelijk kansrijker zijn om veranderenergie vrij te maken, (3) een eenzijdige set aan dimensies per fase leidt tot beperkte veranderenergie, (4) per fase andere accenten in de dimensies nodig zijn om veranderenergie vrij te maken.

Doel van de ronde tafel is om de lens die we hebben ontwikkeld toe te passen op andere onderwijsinnovaties, te verkennen tot welke inzichten dat leidt ten aanzien van inzet van leiderschapspraktijken en te onderzoeken hoe we die lens mogelijk kunnen verrijken en verfijnen.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Na een korte toelichting verkennen we betekenisvolle momenten in onderwijsinnovaties en zullen duiden wat er in die momenten gebeurt met de veranderenergie en wat de rol van de leider hierin is. Bij die benadering hanteren we de methodiek van Affinity mapping. Hierbij vragen we de deelnemers om advies om ons werk verder te verrijken.

Kans op Balans

De thematiek van dit onderzoek sluit op verschillende manieren aan bij het congressthema. Het betreft hier niet alleen het voortdurende balanceren van leiders om op het juiste moment te kiezen voor de juiste dimensie. Maar het gaat ook over een balans zoeken in het samenspel tussen diverse leiders, die als het ware als een symfonie op elkaar aansluiten en doorwerken. Tenslotte sluit de zoektocht naar balans aan bij onze eigen zoektocht als onderzoekers, die met een enorme hoeveelheid data uit alle interviews die we deden komen tot een uitgebalanceerd verhaal, waar andere onderzoekers en schoolleiders op voort kunnen bouwen.

Referenties

- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266-288. doi:10.1080/09243453.2019.1652191
- Bolden, R., Petrov, G. and Gosling, J. (2008) 'Tensions in Higher Education Leadership: Towards a Multi-Level Model of Leadership Practice', *Higher Education Quarterly* 62(4): 358-76.
- Bush, T. & Glover, D. (2004) *Leadership Development: Evidence and Beliefs* (Lincoln University, National College for School Leadership).
- Coppoolse, R. (2018). *Werkregels voor Innovatiemanagers: Vernieuwing in het hoger beroepsonderwijs in een versnelling*. Geraadpleegd via <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/363031>
- Dominguez-Escrig, E. D., Broch, F. F. M., Gómez, R. C., & Alcamí, R. L. (2016). How does altruistic leader behavior foster radical innovation? The mediating effect of organizational learning capability. *Leadership & Organization Development Journal*, 37(8), 1056-1082.
- Drago-Severson, E. (2012). New opportunities for principal leadership: shaping school climates for enhanced teacher development. *Teachers College Record*, 114(3), 1-44.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.
- Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons.
- Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change*, 17(4), 539-544. doi:10.1007/s10833-016-9289-1
- Geijsel, F. (2015). *Praktijken en praktijkwijsheden van onderwijsleiders*. (Oratiereeks; No. 543). Universiteit van Amsterdam.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: NCSL.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven Strong Claims about Successful School Leadership Revisited. *School Leadership & Management*, 40, 5-22.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

Waslander, S. (2007). Mass customization in schools: strategies Dutch secondary schools pursue to cope with the diversity-efficiency dilemma. *Journal of Education Policy*, 22 (4), 363-382.

Wildy, H & Louden, W, 2000, School restructuring and the dilemma of principals' work, *Educational Management and Administration*, 28(2), pp 173-84

Beschrijving (Bolden et al., 2008)	Eigenschappen/Gedrag (Leithwood et al., 2020)
Persoonlijke dimensie Persoonlijke kwaliteiten, ervaringen en voorkeuren van elke leider	Probleemoplossend vermogen, systeemdenken en kennis over de verandering bedoeld (Leithwood et al., 2020), plannen, monitoren, projectmanagement, optimisme, <u>self efficacy</u> en veerkracht.
Sociale dimensie Relaties en sociale netwerken van de leider(s).	het waarnemen van emoties, managen van emoties en op een passende manier emotioneel handelen, warme interacties, motiveren, open communicatie, het bieden van ondersteuning, optreden als rolmodel, kennisdeling en het stimuleren van samenwerking (bijvoorbeeld leernetwerken, labs).
Structurele dimensie Faciliteren, werving en behoud van (goede) onderwijsprofessionals	facilitering van tijd en middelen, het vrijmaken van roosters van onderwijsprofessionals, het toekennen van uren aan onderwijsprofessionals of het inhuren van externe coaches om het proces en/of de inhoud te begeleiden.
Contextuele dimensie Sociale, culturele en politieke omgeving van het hoger onderwijs (extern) én de cultuur, geschiedenis en prioriteiten van de organisatie (interne)	de manier waarop je invulling geven aan het leiderschap aanpassen aan de context waarin je werkt.
Ontwikkelingsgerichte dimensie Doorgaande en veranderende behoeften van onderwijsprofessionals en organisaties	Richting geven, het opstellen en communiceren van visie en doelen en het verbinden van deze visie en doelen aan andere lopende zaken binnen het instituut/afdeling.

Tabel 1. Vijf leiderschapsdimensies hoger onderwijs.

117. Op weg naar balans: Let's change the world!

Stella van der Wal-Maris¹, Marijke van Voorthuijsen¹, Eva Kuijpers¹, Gerben de Vries²

André de Hamer³

¹ Hogeschool Marnix Academie, Utrecht, Nederland

² Learning for 22, Soest, Nederland

³ Duurzame Pabo, Oostburg, Nederland

Voorzitter: Stella van der Wal-Maris, Hogeschool Marnix Academie

Referenten: Pieter Seuneke, Aeres, Arjen Nawijn, Aeres

Divisie: Curriculum

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Burgerschapsvorming, Duurzame ontwikkeling, Sociaal ondernemen, (lerarenopleiding) primair onderwijs

Korte samenvatting

Internationaal wordt in toenemende mate onderschreven dat kwaliteitsonderwijs zich ook richt op het (leren) bijdragen aan een rechtvaardige en duurzame wereld. Dit valt onder de doelstellingen van het burgerschapsonderwijs. Op steeds meer Nederlandse scholen en lerarenopleidingen wordt gezocht naar hoe het leren duurzaam samen te leven en ontwikkelen vorm te geven. In het symposium worden bijdragen gepresenteerd die zich richten het basisonderwijs, onderwijs aan lerarenopleidingen en aanpalend overheidsbeleid.

De eerste bijdrage (Marijke van Voorthuijsen) gaat over het achterhalen van ontwerpprincipes voor het leren sociaal te ondernemen in het basisonderwijs. De tweede bijdrage (Eva Kuijpers) gaat over de effecten van het voor de lerarenopleiding ontwikkelde internationale onderwijsprogramma 'Seeing a better world'. In de laatste bijdrage staat de rol van de rijkoverheid bij het implementeren van leren voor duurzame ontwikkeling in de lerarenopleiding centraal (Gerben de Vries en André de Hamer).

Lopende tekst

Doelstellingen sessie

Internationaal wordt het in toenemende mate belangrijk gevonden om ook in het onderwijs uitdagingen op het gebied van het realiseren van een rechtvaardige en duurzame samenleving te adresseren (O'Donoghue et al., 2018; UNESCO, 2020). Deze insteek wordt ook weerspiegeld in de beschrijving van kwaliteitsonderwijs van het World Education Forum: *"Quality education fosters creativity and knowledge, and ensures the acquisition of the foundational skills of literacy and*

numeracy as well as analytical, problem-solving and other high-level cognitive, interpersonal and social skills. It also develops the skills, values and attitudes that enable citizens to lead healthy and fulfilled lives, make informed decisions, and respond to local and global challenges through Education for Sustainable Development (ESD) and global citizenship education” (2015, p. 68).”

Volgens UNESCO (2020) geeft onderwijs dat zich richt op duurzame ontwikkeling leerlingen van alle leeftijden de kennis, vaardigheden, waarden en attitudes om te reageren op de onderling verbonden wereldwijde uitdagingen waarmee we worden geconfronteerd, waaronder ongelijkheid, klimaatverandering, aantasting van het milieu, verlies van biodiversiteit en armoede. In dit symposium worden drie studies gepresenteerd waarmee onderzoekers bij willen dragen aan het verankeren van onderwijs gericht op duurzame ontwikkeling in het Nederlandse curriculum, zodat lerenden leren reageren op de uitdagingen waar we voor staan.

Overzicht presentaties

Op steeds meer Nederlandse scholen en lerarenopleidingen wordt gezocht naar hoe onderwijs gericht op duurzame ontwikkeling vorm te geven. In het symposium worden onderzoeken gepresenteerd die gesitueerd zijn in een basisschool en een lerarenopleiding, en een onderzoek naar de invloed van overheidsbeleid.

In de eerste twee presentaties staat een specifieke invulling van onderwijs gericht op duurzame ontwikkeling centraal: Onderwijs in Sociaal Ondernemerschap. Onderwijs in Sociaal Ondernemerschap is een manier om lerenden voor te bereiden op het deelnemen aan en vormgeven van de maatschappij waarbij zij zich actief en ondernemend opstellen (o.a. Lindner 2018, Van der Wal-Maris, 2019).

De eerste bijdrage (Marijke van Voorthuijsen) gaat over het achterhalen van ontwerpprincipes voor het leren sociaal te ondernemen in de bovenbouw van het basisonderwijs. De tweede bijdrage (Eva Kuijpers) gaat over de effecten van het voor de lerarenopleiding ontwikkelde internationale onderwijsprogramma ‘SEE-ing a better world’: hoe en in hoeverre maakt het programma leraren-in-opleiding vertrouwd met zowel de karakteristieken van Onderwijs in Sociaal Ondernemerschap (Social Entrepreneurship Education - SEE) als met de praktische uitvoering daarvan, en wat is het effect van de internationale samenwerking tussen studenten? In de laatste bijdrage staat de rol van de overheid bij het implementeren van het Leren voor Duurzame Ontwikkeling binnen de Marnix Academie, een lerarenopleiding basisonderwijs te Utrecht, centraal (Gerben de Vries en André de Hamer).

Wetenschappelijke betekenis

De onderzoeken dragen bij aan kennis over kritische factoren in curricula en overheidsbeleid ten aanzien van onderwijs dat gericht is op het leren bijdragen aan duurzame ontwikkeling.

Structuur van de sessie

Na een korte inleiding worden drie onderzoeken gepresenteerd. Vervolgens zal Pieter Seuneke optreden als referent. Daarna is er ruimte voor discussie.

Kans op Balans

Kans op Balans. In dit symposium worden bijdragen gepresenteerd die gericht zijn op het (leren) bijdragen aan duurzame ontwikkeling.

Voor het realiseren van duurzame ontwikkeling wordt een cruciale rol gezien voor het onderwijs. Een aantal duurzame ontwikkelingsdoelstellingen (SDGs) richt zich expliciet op het vergroten van gelijke kansen: kwaliteitsonderwijs (SDG 4), gendergelijkheid (SDG 5) en gelijke kansen (SDG 10). Andere doelstellingen hebben het veelal impliciet ook in zich.

Door het besteden van aandacht aan (leren voor) duurzame ontwikkeling in ons onderzoek, onderwijs en beleid kunnen we bijdragen aan een betere Kans op Balans.

Individuele bijdrage 1

'Kans op Balans' door leren sociaal te ondernemen

Marijke van Voorthuijsen, Eva Kuijpers & Stella van der Wal-Maris

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Basisscholen staan voor de uitdaging om onderwijs te verzorgen waarmee kinderen voorbereid worden op het deelnemen aan en vormgeven van de maatschappij (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021). Onderwijs in sociaal ondernemerschap is een manier om hier invulling aan te geven. In onderstaand ontwerponderzoek is onderzocht hoe een onderwijsleeromgeving ontworpen kan worden die het leren sociaal te ondernemen in de bovenbouw van het primair onderwijs ondersteunt. Doel van het ontwerponderzoek is het formuleren van overdraagbare ontwerpprincipes voor leren sociaal te ondernemen.

Theoretisch kader

Uitgegaan wordt van de volgende definitie voor leren sociaal te ondernemen: Leren om - vanuit compassie, empathie en zorgzaamheid - kansen voor bijdragen aan duurzame ontwikkeling te onderkennen, om vervolgens ideeën te genereren en initiatieven te ontplooien die hieraan een bijdrage leveren (Van der Wal-Maris, 2019). Learning-by-doing staat hierbij centraal (Chang et al., 2014; Lindner, 2018). Leerlingen verbinden zich aan een uitdaging/probleem en exploreren vervolgens kansen voor het bijdragen aan duurzame ontwikkeling, ontwikkelen ideeën, ondernemen actie en reflecteren op hun handelen en de geleverde bijdrage aan duurzame ontwikkeling (Van der Wal-Maris, 2019).

Voor het leren sociaal te ondernemen zijn nog geen ontwerpprincipes geformuleerd. In navolging van Plomp (2013) wordt een ontwerpprincipe gezien als het resultaat van de systematische reflectie en documentatie van een ontwerpproces dat leidt tot een reeks procedures en voorwaarden voor succes, verspreiding en uitvoering van onderwijs. Van den Akker (1999) onderscheidt inhoudelijke en procedurele ontwerpprincipes.

Onderzoeksvraag

Hoe kan een onderwijsleeromgeving ontworpen worden die het leren sociaal te ondernemen van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs ondersteunt?

Methode van onderzoek

Op het moment van schrijven zijn twee van de drie ontwerp- en uitvoeringscycli voltooid in de bovenbouw van een basisschool. Er is een iteratief proces van ontwerpen en onderzoeken doorlopen door een multidisciplinair onderzoeksteam van academische pabo-studenten, basisschoolleerkrachten en lerarenopleiders (Reeves, 2006). Semigestructureerde individuele interviews en groepsinterviews, focusgroep gesprekken en documentanalyse zijn daarbij als onderzoeksinstrumenten ingezet.

Resultaten en conclusies

Het doorlopen van twee cycli heeft de volgende inhoudelijke en procedurele ontwerpprincipes voor de vormgeving van een onderwijsleeromgeving die het leren sociaal te ondernemen ondersteunt opgeleverd: bepaal welke duurzame ontwikkelingsdoelen centraal staan; bepaal welke onderwijsinhouden en kerndoelen verbonden worden aan het leren sociaal te ondernemen; bepaal welke competentieontwikkeling centraal staat en hoe ontwikkeling hiervan gevolgd wordt; bepaal hoe er aandacht besteed wordt aan de verschillende componenten van het leren sociaal ondernemen; bepaal welke kenmerken van een krachtige leeromgeving voor leren sociaal te ondernemen worden vormgegeven en hoe; draag zorg voor sterk onderwijskundig leiderschap; zorg voor gedeelde missie, ambitie en eigenaarschap bij leerkrachten; zorg voor toereikende faciliteiten; doorloop het ontwerpproces gezamenlijk.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

In Nederland is leren sociaal te ondernemen in het basisonderwijs nog onontgonnen terrein. De Europese Unie beveelt Nederland aan om hier activiteiten voor te ontplooiën en voorbeelden zichtbaarder te maken (OECD/EU, 2019, p.7). Dit ontwerp onderzoek levert hiervoor gevalideerde ontwerpprincipes.

Individuele bijdrage 2

'Kans op Balans' met internationaal Blended Intensive Programme *SEE-ing a better world*

Eva Kuijpers & Stella van der Wal-Maris

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Een manier om in het onderwijs uitdagingen ten aanzien van duurzame ontwikkelingen te adresseren is door middel van Social Entrepreneurship Education (SEE). Hierin leren leerlingen om bij te dragen aan duurzame ontwikkeling. In de lerarenopleiding is er aandacht voor SEE op het niveau van de leraren-in-opleiding en op het niveau van de leerlingen (Van der Wal-Maris, S. J. et al, 2022). SEE staat nog in kinderschoenen. Internationale leertrajecten op dit vlak, waarbij met en van elkaar leren centraal staat, zijn daarom van belang (Erasmus +, 2021). Het Blended Intensive Programme (BIP) *SEE-ing a better world* is een internationaal leertraject, ontwikkeld door vijf universiteiten/hogescholen (België, Duitsland, Finland, Nederland en Oostenrijk). Doel van dit programma is om leraren-in-opleiding vertrouwd te maken met zowel de karakteristieken van SEE als de praktische uitvoer daarvan, waarbij samenwerking tussen studenten centraal staat. Er wordt onderzocht of het BIP *SEE-ing a better world* het beoogde effect heeft op de deelnemende studenten en hoe het programma te verbeteren is.

Theoretisch kader

SEE wordt op het snijvlak van Education for Sustainable Development (ESD) en Entrepreneurship Education (EE) gepositioneerd (Lindner, 2018, Van der Wal-Maris, S. J., 2022). De kern van Social EE is het ontwikkelen van nieuwe ideeën en het creëren van waarde op het gebied van duurzame ontwikkeling. SEE kan worden opgevat als onderwijs dat gericht is op a) compassie, empathie en zorgzaamheid - als stimulans voor ondernemersactiviteit op het gebied van duurzame ontwikkeling; b) ondernemerschap - het proces van het herkennen van kansen, het genereren van ideeën, het ontwikkelen van initiatieven en het creëren van waarde; en c) de interactie tussen beide (Van der Wal-Maris, 2019).

Onderzoeksvraag

Wat zijn kritische factoren voor een internationaal leertraject waarin leraren-in-opleiding SEE-competenties ontwikkelen?

Methode van onderzoek

Dit flankerend onderzoek heeft als doel om onderzoeksgeïnformeerde onderwijsinnovatie tot stand te brengen (Vermunt, 2021). Er worden zowel kwantitatieve als kwalitatieve data verzameld bij de deelnemers van het programma. Middels twee vragenlijsten, voorafgaand en na afloop van het programma, worden perceptiemetingen gedaan met een Likert-schaal en openvragen. Tijdens het programma houden studenten een reflectief dagboek bij, wat na afloop wordt geanalyseerd op perceptie van deelnemers.

Resultaten en conclusies

Voorzichtige conclusies op basis van eerste studentervaringen wijzen op de noodzaak van SEE en handelingsverlegenheid van studenten om SEE uit te voeren. Er is behoefte aan het opdoen van (internationale) good practices. Het BIP *SEE-ing a better world* biedt gelegenheid hiertoe. In april 2023 is het programma afgerond. Ten tijde van het ORD-congres kunnen de onderzoeksresultaten gepresenteerd worden.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Leraren-in-opleiding die middels internationale leertrajecten met en van elkaar leren over SEE, dragen bij aan de ontwikkeling van dit nog in ontwikkeling zijnde onderwijs. Dit flankerend onderzoek naar de kritische factoren van zo'n internationaal leertraject levert suggesties voor verbetering en innovatie.

Individuele bijdrage 3

Marnix Academie, duurzaamheidseducatie en kansrijk rijksoverheidsbeleid

Gerben de Vries & André de Hamer

Inleiding

Onderwijs bereidt voor op deelname aan en vormgeving van de maatschappij (vgl. Rijksoverheid, 2019). Dat raakt aan 'Leren voor Duurzame Ontwikkeling' (LvDO): het ontwikkelen van kennis, vaardigheden, houdingen en waarden die nodig zijn om een duurzame toekomst te scheppen

(UNESCO, 2005). Binnen het rijksoverheidsbeleid kunnen lerarenopleidingen LvDO vormgeven. De Marnix Academie doet dit. De vraag is: hoe?

Doel en context

Dit onderzoek richt zich op het in beeld brengen van kansrijk overheidsbeleid voor LvDO op een lerarenopleiding basisonderwijs en wil bijdragen aan implementatie van LvDO binnen lerarenopleidingen.

Theoretisch kader

LvDO kent inhoud en proces (Noddings, 2013). De inhoud richt zich op sociale, economische en ecologische aspecten van duurzaamheid en hun samenhang, en is beschreven in *Sustainable Development Goals* (SDGs) (UNESCO, 2020). Het proces is beschreven door onder andere Arjen Wals (2012), *Duurzame PABO (Aroundersenseofpurpose, z.d.)* en in SDG 4. Aandachtspunten voor implementatie van LvDO zijn omschreven door *Leren voor Morgen* (wholeschoolapproach.lerenvoormorgen.org, z.d.) en door De Vries et al. (2020). Rijksoverheidsbeleid is beschreven in onder andere 'Wij-Leren.nl' (2016). De wijze waarop de Marnix Academie LvDO implementeert is beschreven door De Vries et al. (2020).

Onderzoeksvraag

Welke bijdrage leverde het rijksoverheidsbeleid vanaf 2000 aan implementatie van LvDO binnen de Marnix Academie?

Methode van onderzoek

Dataverzameling vond plaats door middel van documentonderzoek en literatuurstudie conform de methodologie van Dieussaert et al. (2011), 't Hart et al. (2009) en Van der Donk en Van Lanen (2012).

Resultaten en conclusies

Het onderwijsbeleid ten aanzien van Nederlandse lerarenopleidingen basisonderwijs richt zich op het ontwikkelen van benodigde competenties/bekwaamheidseisen. De competenties, beschreven door 'Stichting Beroepskwaliteit leraren en ander onderwijspersoneel', zijn geïmplementeerd in 2006, en in 2017 vervangen door 'bekwaamheidseisen onderwijspersoneel' (BESO) (Rijksoverheid, 2017).

De procesbeschrijvingen van Wals (2012), *DuurzamePABO (Aroundersenseofpurpose, z.d.)* en SDG4 vertonen overeenkomsten met SBL- en BESO-inhouden.

In de kerndoelen basisonderwijs komen SDGs en de term 'duurzaam' niet voor (zie kerndoelen primair onderwijs 2006, 2020). Enkele deelelementen (zoals diversiteit) worden wel expliciet benoemd. In een recente publicatie wordt een aanzet tot verandering gegeven (SLO, 2022).

De Marnix Academie heeft -deels genooddaakt door SBL en BESO- het onderwijsproces gestuurd richting LvDO en ging, vanuit haar identiteit en missie, verder: de onderwijsinhoud is -gebruik makend van de SDGs en meer- mee veranderd (De Vries et al., 2020).

Dat leidt tot de volgende conclusies:

overheidsbeleid droeg bij aan implementatie van enkele aan LvDO rakende onderwijsprocessen;

overheidsbeleid droeg nauwelijks bij aan implementatie van aan LvDO rakende onderwijsinhouden;

het is aan lerarenopleidingen zelf om LvDO vorm en inhoud te geven;

de formulering van de bekwaamheidseisen biedt hiervoor ruimte; de Marnix Academie benut die.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de bijdrage

Het beschreven onderzoek draagt bij aan kennisontwikkeling ten aanzien van onderwijsinnovatie binnen een weerbarstige context. De exemplarische beschrijving van de ontwikkelingen binnen de Marnix Academie ten aanzien van LvDO kan stimulerend zijn voor andere lerarenopleidingen die LvDO willen implementeren. Wachten op coherent overheidsbeleid ten aanzien van LvDO is namelijk 'wachten op Godot'.

Referenties

Chang, J., Benamraoui, A., & Rieple, A. (2014). Learning-by-doing as an approach to teaching social entrepreneurship. *Innovations in education and teaching international*, 51 (5), 459 – 471.

De Vries, G., Van der Wal-Maris, S., De Hamer, A., & Nijdam, C. (2020). *The Rise of competence-based learning in The Netherlands and its impact on the implementation of ESD at Marnix Academie*. In P. Vare, N. Lausset, & M. Rieckmann (2020), *Competencies in Education for Sustainable Development*. (pp. 103-112). Springer.

Dieussaert, K., Smits, D., & Goubin, E. (2011). *Onderzoek in de praktijk*. Acco.

Duurzame PABO. *A Rounder Sense of Purpose*. (z.d.) Geraadpleegd op 12 januari 2023: <https://duurzamepabo.nl/a-rounder-sense-of-purpose-lesgeven-met-een-bredere-doelstelling/>.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022). *Erasmus+ annual report 2021*. Publications Office of the European Union. Geraadpleegd op 23-12-2022: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/635340>.

't Hart, H., Boeije, H., & Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden*. Boom Lemma.

Kerndoelen primair onderwijs 2006, herzien 2020 (2020). SLO, Amersfoort. <https://www.slo.nl/sectoren/po/kerndoelen/>.

Lindner, J. (2018). Entrepreneurship education for a sustainable future. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 115-127. doi:10.2478/dcse-2018-0009

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2021). *Staatsblad 2021*, 321. Geraadpleegd op 22-12-2022: <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2021-321.html>.

Noddings, N. (2013). *Education and Democracy in the 21st century*. Teachers College Press.

O'Donoghue, R. B., Taylor, R. J., & Venter, V. (2018). How are learning and training environments transforming with ESD? In: A. Leicht, J. Hess & W.S. Byun (Eds.), *Education on the Move* (pp. 111–132). UNESCO.

OECD/EU (2019). *Boosting Social Entrepreneurship and Social Enterprise Development in the Netherlands*. *OECD Working Paper*. Paris: OECD/EU. Geraadpleegd op 22-12-2022: [Boosting Social Entrepreneurship and Social Enterprises Development in the Netherlands \(oecd-ilibrary.org\)](https://www.oecd-ilibrary.org/publications/boosting-social-entrepreneurship-and-social-enterprises-development-in-the-netherlands)

- Plomp, T. (2013). Educational design research: An introduction. In T. Plomp & N. Nieveen, (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp. 9-35). Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. In Van den Akker, J., Gravemeijer, K, McKenney, S. & Nieveen, N. (Eds). (2006). *Educational design research* (pp. 52-66). Routledge.
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development: A roadmap*. Geraadpleegd op 09-01-2023: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>.
- Rijksoverheid (2017). *Besluit van 16 maart 2017 tot wijziging van het besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel en het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel BES in verband met de herijking van de bekwaamheidseisen voor leraren en docenten*. Geraadpleegd op 11 januari 2023: [stb-2017-148.pdf](https://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-metamorfose/besluiten/2017/03/16/besluit-van-16-maart-2017-tot-wijziging-van-het-besluit-bekwaamheidseisen-onderwijspersoneel-en-het-besluit-bekwaamheidseisen-onderwijspersoneel-bes-in-verband-met-de-herijking-van-de-bekwaamheidseisen-voor-leraren-en-docenten) (officielebekendmakingen.nl).
- Rijksoverheid (2019). *Voorstel van wet in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs*. Geraadpleegd op 12 januari 2023: <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/kamerstukken/2019/11/29/voorstel-van-wet-in-verband-met-verduidelijking-van-de-burgerschapsopdracht-aan-scholen-in-het-funderend-onderwijs/id8437-wetsvoorstel-burgerschap-k2-versie-na-advies-rvs.pdf>.
- SBL competenties leerkracht primair onderwijs. (2016). [Wij-leren.nl](https://www.wij-leren.nl). Geraadpleegd op 12 januari 2023. <https://www.wij-leren.nl/SBL-competenties-leerkracht-primair-onderwijs.php>.
- SLO (2022) *Duurzame Ontwikkeling* (2022). Geraadpleegd op 12 januari 2023: <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/natuur-techniek/duurzame/>.
- UNESCO (2005). *Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International Implementation Scheme*. UNESCO.
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development: A roadmap*. Geraadpleegd op 13 januari 2023: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>.
- Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Coutinho.
- Vare, P., Lausset, N., & Rieckmann, M. (2020). *Competencies in Education for Sustainable Development*. Springer.
- Wals, A. (2012). *Shaping the Education of Tomorrow*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Unesco.
- Whole School Approach voor Duurzame Ontwikkeling*. (z.d.). Geraadpleegd op 13 januari 2023: <https://wholeschoolapproach.lerenvoormorgen.org>.
- Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In: J. van den Akker, R. M., Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1-14). Kluwer Academic Publishers.
- Van der Wal-Maris, S. J. (2019). In verbinding: *Onderwijs met het oog op de toekomst*. (Lectorale rede). Marnix Academie.

Van der Wal-Maris, S. J. (2022). *First Step in Design Based Research on Social Entrepreneurship Education in Primary Education*. Presentation gehouden op EAPRIL Conference 2022, 23-25 november, Nijmegen.

Van der Wal-Maris, S. J., Koene, J., & Mout, F. (Ingediend.) *Student teachers as changemakers: how to equip them? Social Entrepreneurship Education as a way to shape Education for Sustainable Development in teacher education*.

Vermunt, J.D. H. M. (2021). *De rol van flankerend onderzoek bij de realisering van duurzame innovaties in het hoger onderwijs*. Presentatie gehouden op ORD 2021, 7 July, Amsterdam.

World Education Forum (2015). *World Education Forum 2015: Final Report*. Parijs, UNESCO. Geraadpleegd op 09-01-2023: World Education Forum 2015: final report - UNESCO Digital Library.



119. Transdisciplinair leren samenwerken: Leren en toepassen in hybride leeromgevingen?

Diana van Veen

Hogeschool Inholland, Den Haag, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Transdisciplinair samenwerken, Leerprocessen, Hybride leeromgevingen,

Korte samenvatting

Hogeschool Inholland koppelt beroepsauthenticke vraagstukken aan samenwerking met de beroepspraktijk in hybride leeromgevingen (HLO's). Het lectoraat Teaching, Learning & Technology onderzoekt transdisciplinair samenwerken en de rol van technologie hierin binnen hybride leeromgevingen. Doel is om vast te stellen hoe studenten effectief voor te bereiden op transdisciplinair samenwerken als afgestudeerd professional. Studenten werken met verschillende disciplines en stakeholders samen in een hybride leeromgeving, maar lijken niet voldoende toegerust. Ze lijken de vaardigheden en kennis te missen om samen met meerdere disciplines en stakeholders en in verschillende contexten tot samenwerking te komen. Met een scoping review is een antwoord gezocht op de vraag: Hoe leren studenten transdisciplinair samenwerken aan complexe beroepsvraagstukken in een hybride leeromgeving?

De verwachting is dat inzichten uit eerder onderzoek naar sociaal leren de basis gaan vormen voor verdiepend onderzoek naar verwerven van kennis en vaardigheden voor transdisciplinaire samenwerking rondom complexe beroepsvraagstukken door studenten en dat er praktische aanbevelingen zullen komen voor het voorbereiden van studenten op functioneren leren in transdisciplinaire samenwerkingen binnen hybride leeromgevingen. De resultaten vormen de basis voor discussie tijdens de meedenksessie over de relevantie van de inzichten en verdere stappen in het onderzoek naar transdisciplinair leren samenwerken in het hoger beroepsonderwijs.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Hogeschool Inholland koppelt beroepsauthenticke vraagstukken aan samenwerking met de beroepspraktijk in hybride leeromgevingen (HLO's): *'een sociale praktijk rond niet-afgebakende, authentieke opdrachten of vraagstukken waarvan de oplossing vraagt om leren over de grenzen van disciplines, traditionele structuren, sectoren en sectoren heen'* (Cremers, 2016).

Het lectoraat Teaching, Learning & Technology onderzoekt transdisciplinair samenwerken en de rol van technologie hierin binnen HLO's. Doel is om vast te stellen hoe studenten effectief voor te bereiden op transdisciplinair samenwerken als afgestudeerd professional en hoe dit leerproces te monitoren en toetsen.

Theoretisch kader

Beroepsauthentieke vraagstukken binnen HLO's kennen geen vaststaande uitkomst, wat maakt dat samenwerking en betekenisverlening met meerdere disciplines en verschillende stakeholders in verschillende contexten noodzakelijk is (Cremers, 2016; Gulikers & Oonk, 2019), studenten leren daarmee in een transdisciplinaire samenwerking (Daneshpour & Kwegyir-Afful, 2022). De samenwerking in HLO's kan leiden tot co-creatie: een proces van sociaal leren en sociale innovatie dat leidt tot duurzame antwoorden op complexe vraagstukken (Ehlen et al., 2017; Voorberg et al., 2015).

Studenten werken met verschillende disciplines en stakeholders samen in een HLO, maar lijken niet toegerust om met meerdere disciplines en stakeholders en in verschillende contexten tot samenwerking te komen. Studenten hebben moeite met contact leggen met andere disciplines en stakeholders, met meerdere perspectieven herkennen, het verbinden van eigen kennis aan de kennis van samenwerkingspartners en het vraagstuk en met het houden van een open blik op het vraagstuk (Gulikers et al., 2019; Hero & Lindfors, 2019; Sharma et al.; Veltman et al., 2022, 2015; Vuorjärvi et al., 2022).

Onderzoeksvraag

Hoe leren studenten transdisciplinair samenwerken aan complexe beroepsvraagstukken in een hybride leeromgeving?

Methode van onderzoek

Scoping review gericht op de benodigde kennis en vaardigheden voor leren van samenwerkingsvaardigheden in een transdisciplinaire samenwerking.

Verwachte resultaten en onderbouwde conclusies

De verwachting is dat inzichten vanuit onderzoek naar sociaal leren de basis gaan leveren voor verder onderzoek naar het vormgeven van leerprocessen gericht op het ontwikkelen van kennis en vaardigheden die nodig zijn voor transdisciplinair samenwerken aan complexe beroepsvraagstukken. De resultaten vormen de basis voor discussie tijdens de meedenksessie over de relevantie van de inzichten en verdere stappen in het onderzoek naar transdisciplinair leren samenwerken aan complexe beroepsvraagstukken in het hoger beroepsonderwijs.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Het onderzoeken van het leerproces tijdens transdisciplinaire samenwerkingen binnen de complexe niet voorspelbare omgeving van HLO's biedt de basis voor verder onderzoek naar het ontwikkelen van transdisciplinaire samenwerkingsvaardigheden in het hoger onderwijsnodig voor het oplossen van complexe beroepsvraagstukken. Daarnaast zullen de uitkomsten van dit en verder onderzoek in praktische zin de basis vormen voor aanbevelingen met betrekking tot het voorbereiden van studenten op hun rol als toekomstige professional in transdisciplinaire samenwerkingen rondom

complexe beroepsvraagstukken. Hierbij is specifiek aandacht voor beredeneerde inzet van technologie ter ondersteuning en vormgeving van de leerprocessen die leiden tot de benodigde kennis en vaardigheden voor transdisciplinair samenwerken.

Kans op Balans

Hybride leeromgevingen bieden studenten de kans om in een beroepsauthentieke leersituatie en door transdisciplinaire samenwerking complexe beroepsvraagstukken op te pakken. Ze passen kennis en vaardigheden toe in een complexe en realistische omgeving. Echter bezit niet iedereen in gelijke mate de vaardigheden om in een transdisciplinaire omgeving samen te werken aan een complex vraagstuk. Studenten missen hier mogelijk leeransen die hen voorbereiden op een succesvolle carrière als professional. Dit onderzoek leidt tot kennis die ondersteuning van studenten bij de ontwikkeling van vaardigheden voor een transdisciplinaire samenwerking mogelijk maakt, zodat de kansen voor alle studenten in balans zijn in een hybride leeromgeving.

Referenties

Cremers, P. H. (2016). Designing hybrid learning configurations at the interface between school and workplace. Proefschrift Wageningen University, Wageningen.

Daneshpour, H., & Kwegyir-Afful, E. (2022). Analysing Transdisciplinary Education: A scoping review. *Science and Education*, 31(4), 1047-1074. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00277-0>

Ehlen, C., van der Klink, M., Stoffers, J. and Boshuizen, H. (2017), "The Co-Creation-Wheel: A four-dimensional model of collaborative, interorganisational innovation", *European Journal of Training and Development*, 41(7), 628-646. <https://doi.org/10.1108/EJTD-03-2017-0027>

Gulikers, J., & Oonk, C. (2019). Towards a Rubric for Stimulating and Evaluating Sustainable Learning. *Sustainability* 11(4), 1-20. <https://doi.org/10.3390/su11040969>

Hero, L., & Lindfors, E. (2019). Students' learning experience in a multidisciplinary innovation project. *Education & Training*, 61(4), 500-522. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2018-0138>

Oonk, C., Gulikers, J., & Mulder, M. (2019). Educating Boundary Crossing Planners: Evidence for Student Learning in the Multistakeholder Regional Learning Environment. *Journal of Planning Education and Research*, 39(3), 360-373, DOI: [10.1177/0739456X17737598](https://doi.org/10.1177/0739456X17737598)

Sharma, B., Steward, B., Ong, S., & Miguez, F. (2017). Evaluation of teaching approach and student learning in a multidisciplinary sustainable engineering course. *Journal of Cleaner Production*, 142, 4032-4040, DOI [10.1016/j.jclepro.2016.10.046](https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.10.046)

Veltman, M., Van Keulen, J., & Voogt, J. (2022): Teacher strategies that foster students' boundary-crossing expertise when addressing problems with wicked tendencies, *Journal of Vocational Education & Training*, DOI: 10.1080/13636820.2022.2138509

Voorberg, W., Bekkers, V., & Tummers, L. (2015) A Systematic Review of Co-Creation and Co-production: Embarking on the social innovation journey. *Public Management Review*, 17(9). DOI: 10.1080/14719037.2014.930505

Vuojärvi, H., Vartiainen, H., Eriksson, M., Ratinen, I., Saramäki, K., Torssonen, P., Vanninen, P., & Pöllänen, S. (2022): Boundaries and boundarycrossing in a multidisciplinary online higher education course on forest bioeconomy, *Teaching in Higher Education*, DOI: 10.1080/13562517.2022.2122791



122. Zicht krijgen op attributies bij academisch optimisme van leraren: kansen creëren voor elke leerling

Ruud Lelieur

Ruben Vanrusselt, Jan Vanhoof, Noel Clycq

Universiteit Antwerpen, Antwerpen, België

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Academisch optimisme, Causale attributie, Eerlijke kansen, Schooleffectiviteit

Korte samenvatting

Academisch optimisme (AO) van leraren is een lerarenkenmerk met een sterke invloed op prestaties van leerlingen, ook na controle voor SES en migratieachtergrond. Academisch optimistische leraren geloven dat zij een verschil kunnen maken, leggen de lat hoog en bouwen vertrouwensrelaties op met leerlingen en ouders. Hoe AO tot stand komt en ontwikkelt, is minder bekend. Daarom onderzoekt deze studie hoe leraren hun hoge of lage mate van AO attribueren (OV1) en welke rol de leerlingenpopulatie en AO op schoolniveau hierbij spelen (OV2). Data werden verzameld via semigestructureerde interviews met 16 leraren uit acht middelbare scholen die verschilden naar leerlingenpopulatie en mate van AO van de school. Uit analyses blijkt dat leraren een hoge mate van het eigen AO veelzijdig attribueren. Een lage mate van AO wordt daarentegen vooral toegeschreven aan oorzaken die buiten hen zelf en buiten hun controle liggen. De samenstelling van de leerlingenpopulatie blijkt amper impact te hebben op deze attributies, de mate van AO op schoolniveau is wel een verklarende factor. Leraren in academisch optimistische scholen spreken op een andere manier over hun leerlingen, hun school en hun job. Dit impliceert dat via attributies die leraren maken, er gewerkt kan worden aan het creëren en bevorderen van AO.

Lopende tekst

Het academisch optimisme van leraren is een belangrijk lerarenkenmerk dat de prestaties van leerlingen beïnvloedt. Academisch optimistische leraren geloven dat zij een verschil kunnen maken, leggen de lat hoog en bouwen vertrouwensrelaties op met leerlingen en ouders. Daardoor slagen zij er beter in dan academisch pessimistische leraren om leerlingen te doen excelleren (Woolfolk Hoy et al., 2008). Bovendien bevestigt onderzoek dat de positieve correlatie tussen dat academisch optimisme (AO) en de prestaties van leerlingen overeind blijft, ook na controle op achtergrondvariabelen zoals sociaaleconomische status en migratieachtergrond (Ates & Unal, 2021). Daarnaast is aangetoond dat de mate van AO inherent veranderbaar is. Pessimistische leraren kunnen optimistisch worden (Hoy, 2012). Ondanks het wezenlijke belang van AO bij leraren is onvoldoende geweten hoe dit AO tot stand komt en zich ontwikkelt. In kaart brengen en begrijpen

welke oorzaken leraren toeschrijven aan het eigen AO is hierbij een cruciale stap. Omdat leraren een invloedrijke positie hebben en via hun attributies een groot effect hebben op leerlingen (Georgiou, 2008), willen we doorgronden waaraan leraren een hoge of lage mate van AO attribueren (OV1), en of dit verschilt naargelang de samenstelling van de leerlingenpopulatie en de mate van het AO op schoolniveau (OV2). Die attributies kunnen immers het gestelde gedrag ten aanzien van leerlingen beïnvloeden en de ontwikkeling van AO bij leraren stimuleren of hinderen. Deze kennis biedt inzicht in hoe scholen vanop de klasvloer kunnen komen tot een academisch optimistische context die leerprestaties en gelijke onderwijskansen bevordert. Want AO mag dan wel veranderbaar zijn, het is pas wanneer leraren bereid zijn zichzelf een kernrol toe te kennen in de leerprocessen van leerlingen, dat deze transformatie succesvol kan worden (Oakland & Tanner, 2007).

Data werden verzameld via 16 semigestructureerde interviews met leraren uit acht secundaire scholen. De keuze voor deze scholen kwam tot stand via doelgerichte sampling: de mate van AO op schoolniveau en de samenstelling van de leerlingenpopulatie. Per type werden twee scholen geïdentificeerd, per school werden twee leraren bevroegd. Uit analyses blijkt dat leraren een hoge mate van het eigen AO veelzijdig attribueren, terwijl een lage mate van AO vooral wordt toegeschreven aan oorzaken die buiten hen zelf en buiten hun controle liggen. De samenstelling van de leerlingenpopulatie blijkt amper impact te hebben op deze attributies, de mate van AO op schoolniveau is wel een verklarende factor. Leraren in academisch optimistische scholen spreken op een andere manier over hun leerlingen, hun school en hun job. Dit impliceert dat via de attributies die leraren maken, er gewerkt kan worden aan het creëren van academisch optimistische leraren en scholen. Het is belangrijk om controleerbare en instabiele attributies zichtbaar te maken en te cultiveren. De overtuiging dat iets beheersbaar en veranderbaar is, is immers een eerste stap voor het opnemen van verantwoordelijkheid en initiatief. En om excellent en eerlijk onderwijs te creëren moet er voorbij stereotypen en hindernissen, maar vanuit mogelijkheden gekeken worden. Deze studie creëert alvast meer inzicht in hoe academisch optimistische scholen en leraren daarin slagen en wat minder academisch optimistische scholen van hen kunnen leren.

Kans op Balans

Academisch optimisme is het resultaat van een decennialange zoektocht naar variabelen met een effect op de schoolprestaties van kinderen, ook na controle op achtergrondvariabelen zoals SES en migratie. Veelvuldig onderzoek bevestigt dat academisch optimisme werkt. Hoe meer academisch optimisme aanwezig is op scholen en bij leraren, hoe beter leerlingen presteren, alle leerlingen. Dit onderzoek bouwt voort op die kennisbasis door te focussen op de ontwikkeling van academisch optimisme bij leraren. Dit onderzoek zit met andere woorden in het hart van het congressthema.

Referenties

Ates, A., & Unal, A. (2021). The relationship between teacher academic optimism and student academic achievement: A meta-analysis. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2).
https://doi.org/10.52963/perr_biruni_v10.n2.20

Georgiou, S. N. (2008). Beliefs of experienced and novice teachers about achievement. *Educational Psychology*, 28(2), 119–131. <https://doi.org/10.1080/01443410701468716>

Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76–97.

<https://doi.org/10.1108/09578231211196078>

Oakland, J. S., & Tanner, S. (2007). Successful change management. In *Total Quality Management and Business Excellence* (Vol. 18, Issues 1–2, pp. 1–19). <https://doi.org/10.1080/14783360601042890>

Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher’s academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821–835.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.08.004>



124. Psychologische Basisbehoeften van Pabostudenten in Blended Teacher Learning Groups

Ann de Vocht¹

Emmy Vrieling-Teunter², Patrick Sins³, Marjan Vermeulen²

¹ Vrije Basisschool Sint-Ursula Lisp, Lier, België

² Open Universiteit, Heerlen, Nederland

³ Thomas More Hogeschool, Rotterdam, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Teacher Learning Groups, Sociale configuratie, Psychologische basisbehoeften, Blended leren

Korte samenvatting

Pabostudenten in het hoger onderwijs ervaren vaak gevoelens van eenzaamheid die een negatieve invloed hebben op hun welzijn en motivatie om te leren. Bijgevolg heeft het belang van sociaal leren voor pabostudenten aan belang gewonnen en zijn er in lerarenopleidingen *Teacher Learning Groups* (TLGs) geïntroduceerd, oftewel sociale configuraties waarin pabostudenten, lerarenopleiders en basisschoolleerkrachten, soms aangevuld met onderzoekers en/of experts, samen leren door middel van sociale interacties. Gewoonlijk organiseerden TLGs hun bijeenkomsten *face-to-face* en eerder onderzoek laat zien dat deelname aan TLGs positieve effecten heeft op de psychologische basisbehoeften van studenten. Als gevolg van COVID-19 moesten pabo's echter overschakelen op *blended* bijeenkomsten met mogelijke gevolgen voor de psychologische basisbehoeften van pabostudenten. In deze studie is gezocht naar de relatie tussen de sociale configuraties van *blended* TLGs (Praktijkintegratie, Langetermijnnoriëntatie en doelen, en Gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid) en de psychologische basisbehoeften van pabostudenten (Autonomie, Verbondenheid, en Competentie) uit vier lerarenopleidingen. Er is gebruik gemaakt van een convergent parallel mixed-methods design: kwalitatieve interviews en twee online kwantitatieve vragenlijsten. De bevindingen laten zien dat, hoewel diepgaand leren een grotere uitdaging vormt tijdens *blended* onderwijs, TLGs tegemoet kunnen komen aan de psychologische basisbehoeften van pabostudenten. Aandacht voor Gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid is daarbij vooral belangrijk.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Pabostudenten namen gedurende één academiejaar (2020-2021) deel aan *blended Teacher Learning Groups* (TLGs) binnen vier pabo's in Nederland. We stelden als onderzoeksdoel om in kaart te krijgen: (1) hoe pabostudenten een verscheidenheid aan sociale configuraties en vervulling van psychologische basisbehoeften binnen *blended* TLGs ervaren, en (2) in welke mate sociale configuraties van *blended* TLGs gerelateerd zijn aan psychologische basisbehoeften van pabostudenten.

Theoretisch kader

Pabostudenten in het hoger onderwijs ervaren vaak gevoelens van eenzaamheid (Vrieling-Teunter et al., 2022) die een negatieve invloed hebben op hun welzijn en motivatie om te leren (Dopmeijer, 2021). Bijgevolg heeft het belang van sociaal leren voor studenten aan belang gewonnen (de Laat, 2012) en zijn er in lerarenopleidingen TLGs geïntroduceerd (Vrieling-Teunter et al., 2022), oftewel sociale configuraties waarin pabostudenten, lerarenopleiders en basisschoolleerkrachten, soms aangevuld met onderzoekers en/of experts, samen leren door middel van sociale interacties (Doppenberg et al., 2012). Gewoonlijk organiseerden TLGs hun bijeenkomsten *face-to-face* en eerder onderzoek laat zien dat het samen leren in TLGs een positief effect heeft op de psychologische basisbehoeften van pabostudenten (Vrieling-Teunter et al., 2022). Als gevolg van de COVID-19 maatregelen moesten TLGs echter overschakelen op *blended* bijeenkomsten, wat mogelijk gevolgen had voor de psychologische basisbehoeften van pabostudenten (De Vocht et al., 2022).

Onderzoeksvragen

De volgende onderzoeksvragen waren leidend:

OV1: Hoe ervaren pabostudenten een variatie in sociale configuraties van *blended* TLGs?

OV2: Hoe ervaren pabostudenten een variatie in de vervulling van psychologische basisbehoeften in *blended* TLGs?

OV3: In welke mate zijn sociale configuraties van *blended* TLGs gerelateerd aan psychologische basisbehoeften van pabostudenten?

Methode van onderzoek

Door middel van een convergent parallel *mixed-methods* design werden de variabelen Sociale Configuraties (Praktijkintegratie, Langetermijnnoriëntatie en doelen, en Gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid) en Psychologische Basisbehoeften (Autonomie, Verbondenheid, en Competentie) beoordeeld. Er werden kwalitatieve interviews en twee online kwantitatieve vragenlijsten afgenomen: de 'Dimensies Sociaal Leren Vragenlijst' en de 'Psychologische Basisbehoeften Vragenlijst'. Zeventig pabostudenten vulden de vragenlijsten in, terwijl 14 pabostudenten werden geïnterviewd. De pabostudenten werden gerekruteerd uit vier lerarenopleidingen.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Hoe meer Gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid pabostudenten ervoeren, hoe groter de vervulling was van hun psychologische basisbehoeften; en hoe groter de vervulling van de behoefte

aan Competentie was, hoe meer pabostudenten de sociale configuraties van *blended* TLGs ervoeren. Bovendien wezen pabostudenten op het belang van het nastreven van diepe doelen in dialoog met anderen voor het vervullen van psychologische basisbehoeften. Hoewel diepgaand leren een grotere uitdaging vormde tijdens afstandsonderwijs, had deelname aan *blended* TLGs een positieve invloed op het welzijn van pabostudenten.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Zelfs tijdens de onvoorspelbare periode van een pandemie waren, vergelijkbaar met de onderzoeksresultaten van Vrieling-Teunter et al. (2022) in *face-to-face* TLGs, sociale configuraties van *blended* TLGs gerelateerd aan vervulling van psychologische basisbehoeften, vooral wat betreft Gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid. Dit wijst erop dat deelname aan *blended* TLGs een positieve invloed kan hebben op het welzijn van studenten. Hierbij is het belangrijk voor ogen te houden dat er voldoende facilitering moet zijn op Gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid en dat diepgaand leren een grotere uitdaging vormt.

Kans op Balans

Pabostudenten in het hoger onderwijs ervaren vaak gevoelens van eenzaamheid die een negatieve invloed hebben op hun welzijn, motivatie om te leren en hun academische prestaties, met studievertraging en studie-uitval als gevolg. Gemotiveerde studenten die betrokken zijn bij hun studie, hebben een grote kans op studiesucces. Vanuit de ambitie om sociaal leren en het welzijn van pabostudenten in lerarenopleidingen te verbeteren, werden er in lerarenopleidingen TLGs geïntroduceerd die tijdens COVID-19 een *blended* vorm kregen. Deelname aan *blended* TLGs blijkt waardevol te zijn voor de psychologische basisbehoeften van pabostudenten mits er voldoende aandacht is voor Gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid.

126. Een case study naar het verbeteren van kwaliteitsbesef bij studenten in het hoger onderwijs.

Michael Meijers

Peter Verkoeijen

Avans Hogeschool, Breda, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Poster in het kader van de postermarkt Vers van de pers

Trefwoorden: Formatief Evalueren, Kwaliteitsbesef, Case study, Hoger onderwijs

Korte samenvatting

Het proces van formatief handelen vindt plaats om te zorgen voor feedback die studenten helpt om het leerproces te verbeteren. Resultaten van bestaand onderzoek geven aanleiding om aan te nemen dat formatief handelen sterk gerelateerd is aan prestaties in het hoger onderwijs. Het bijbrengen van kwaliteitsbesef is een belangrijke voorwaarde voor formatief handelen. Veel docenten in het HBO vinden het lastig om hun onderwijs daaraan aan te passen. Dit onderzoek is een case study waarin kwaliteitsbesef in de eerstejaars hbo cursus dynamica van de opleiding mechatronica vormgegeven is. In deze cursus (2 EC) bouwen studenten voort op hun kennis en vaardigheden over beweging in relatie tot krachten. Het toetsrendement ligt rond de 50% na één kans en 70% na twee kansen.

Onderdeel van de studie is de introductie van onderwijsactiviteiten waarin studenten door gebruik van voorbeelden aan hun kwaliteitsbesef werken. Met behulp van een kwantitatief leidend, kwalitatief aanvullend onderzoek zijn prestaties, zelfvertrouwen en geloof in het eigen kunnen in kaart gebracht en is onderzocht welke mechanismen daarbij hebben bijgedragen.

De waargenomen effecten zullen bij de ORD bekend zijn en gepresenteerd worden op de poster.

Lopende tekst

Het proces van formatief handelen vindt plaats met het doel om te zorgen voor feedback die studenten helpt om het leerproces zichtbaar te maken, te verbeteren en te versnellen (Harlen & James, 1997) (Sadler, 1989). Overzichtsartikelen geschreven door (Black & William, 2001), (Hattie, 2008) en (Schneider & Preckel, 2017) geven aanleiding om aan te nemen dat formatief handelen sterk en causaal gerelateerd is aan prestaties in het hoger onderwijs. Een belangrijke voorwaarde voor een goede implementatie van formatief handelen is het kwaliteitsbesef van de student (To, Panadero, & Carless, 2022). Veel docenten in het HBO willen formatief handelen toepassen, maar vinden het lastig om hun onderwijs aan te passen zodat studenten kwaliteitsbesef ontwikkelen. Dit

onderzoek is een case study waarin kwaliteitsbesef in de eerstejaars hbo cursus dynamica van de opleiding mechatronica vormgegeven is.

In de cursus dynamica-1 leren studenten kennis en vaardigheden over beweging in relatie tot krachten. Het onderwijsontwerp kende 7 instructielessen van 1,5 uur, waarna studenten zelfstandig leerstof verwerkten doormiddel van toepassingsopdrachten. De feedback bestond uit antwoorden en uitwerkingen van alle opdrachten. De prestaties, in de zin van toetsrendement, liggen rond de 50% na één kans en 70% na twee kansen.

Om de prestaties van studenten te verbeteren wordt het proces van formatief handelen ingezet. Een belangrijk voorwaarde voor een succesvolle invulling van formatief handelen is het bijbrengen van kwaliteitsbesef van studenten. Een eerste interventie bij de cursus dynamica-1 is gericht op verhelderen van doelen van de cursus en beoordelingscriteria die bij de afsluitende toets gebruikt worden. Het is dan ook de vraag welke onderwijsontwerp en -activiteiten in de cursus dynamica-1 bijdragen aan het kwaliteitsbesef van studenten en in hoeverre het ontwerp en activiteiten bijdragen aan de prestaties.

Om deze vragen te beantwoorden is ten eerste het onderwijsontwerp van de cursus aangepast. Alle instructies zijn gedigitaliseerd in de vorm van videoclips om tijd vrij te maken voor activiteiten gericht op kwaliteitsbesef. Ten tweede zijn er gedetailleerde rubrics geïntroduceerd om de beoordelingscriteria op het laagste niveau voor studenten inzichtelijk te maken, zodat de vloek van kennis omzeild is. Het belangrijkste onderdeel van de aanpassing is de introductie van lesactiviteiten om de groei van kwaliteitsbesef bij studenten te ondersteunen. Tijdens deze lesactiviteiten leren studenten de rubrics te begrijpen en toe te passen op hun eigen werk. Hierbij is gebruik gemaakt van klasgesprekken over geconstrueerde goede en slechte voorbeelden en ook voorbeelden van eerder cohorten.

Een kwantitatief leidend, kwalitatief aanvullend onderzoek is gebruikt om de prestaties, het zelfvertrouwen en geloof in eigen kunnen van studenten in kaart zijn gebracht. Prestaties aan de hand van toetsresultaten ($n = 74$) zijn vergeleken met studentprestaties van eerdere cohorten. Zelfvertrouwen en geloof in eigen kunnen zijn aan de hand van een korte Likertschaal vragenlijst in kaart gebracht ($n = 27$) bij de start en vlak voor afname van de toets van de cursus. Om eventuele kwantitatieve effecten te kunnen verklaren is een focusgroepdiscussie gehouden met 2 groepen van 5 studenten.

De waargenomen effecten zullen bij de ORD bekend zijn en gepresenteerd worden op de poster.

Kans op Balans

In het HBO is er vaak een onbalans in de focus bij studenten en docenten tussen leren en toetsen. Formatief handelen biedt een kans op een gezondere balans die leidt tot betere prestaties. Dat vergt andere onderwijsactiviteiten dan voorheen gebruikelijk zijn. Het is de kunst om balans te vinden tussen bestaande en nieuwe onderwijsactiviteiten die beide bij kunnen dragen aan het verbeteren van prestaties van studenten. Deze case study beschrijft onderwijs waarin gepoogd is om die balans te zoeken. Het is zinvol om de aanpak en de resultaten van deze case te delen met docenten en onderzoekers.

Referenties

Black, P., & Wiliam, D. (2001). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment* Northumberland LEA.

Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365-379.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* routledge.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. doi:10.1007/BF00117714

Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. doi:10.1037/bul0000098

To, J., Panadero, E., & Carless, D. (2022). A systematic review of the educational uses and effects of exemplars. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1167-1182. doi:10.1080/02602938.2021.2011134

138. Taakgerichte training voor geïntegreerd taal- en W&T-onderwijs in het basisonderwijs

Miriam Knoef¹

Adrie Visscher¹, Martine Gijssel², Hanno van Keulen³

¹ Universiteit Twente, Enschede, Nederland

² Hogeschool Saxion, Deventer, Nederland

³ TU Delft, Delft, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Taakgerichte training, Complexe lerarenvaardigheden, Wetenschap & technologie onderwijs, Taalonderwijs

Korte samenvatting

Geïntegreerd taal-, wetenschap & technologie (TWT) onderwijs bevordert de leerprestaties van leerlingen, zo blijkt uit onderzoek. Het ontwerpen en uitvoeren van TWT-onderwijs is echter een complexe taak voor basisschoolleerkrachten en vereist daarom training. Taakgerichte onderwijsbenaderingen zoals het viercomponenten instructional design (4C/ID)-model (van Merriënboer & Kirschner, 2017) zijn zeer geschikt voor de ontwikkeling van complexe vaardigheden. Er is echter nog weinig bekend over de bruikbaarheid van dit model voor training t.a.v. TWT-onderwijs. Deze presentatie beschrijft de evaluatie van een training die ontwikkeld is op basis van het 4C/ID-model. Tien leerkrachten van het basisonderwijs namen deel aan de training, bestaande uit vijf groepsbijeenkomsten van twee uur, gevolgd door klassenbezoeken met feedback. Uit een online vragenlijst bleek dat de self efficacy van de leerkrachten met betrekking tot instructiestrategieën en leerlingbetrokkenheid in TWT-onderwijs significant was toegenomen. Observaties toonden aan dat de leerkrachten niet alle deelvaardigheden beheersten na afloop van de training. De bevindingen kunnen helpen om de training te optimaliseren, en instructieontwerpers, lerarenopleiders en onderzoekers ondersteunen bij het nemen van weloverwogen ontwerpbeslissingen.

Lopende tekst

Geïntegreerd taal-, wetenschap & technologie (TWT) onderwijs kan leren zinvoller maken en leerprestaties verbeteren (Knoef, Visscher, Gijssel, et al., 2023). TWT-onderwijs is een complexe taak voor basisschoolleerkrachten, omdat het een breed repertoire aan kennis en vaardigheden vereist. Daarom is een training ontworpen op basis van het Four-Component Instructional Design (4C/ID)-model (van Merriënboer & Kirschner, 2017).

Theoretisch kader

Er zijn diverse trainingen ontworpen en onderzocht voor TWT-onderwijs. Deze vertonen echter veel variatie en richten zich op enkele specifieke competenties (bijv. Smit, Gijssels, Hotze, & Bakker, 2018). In dit onderzoek is gekozen voor het 4C/ID-model, dat de integratie van kennis, vaardigheden en attitudes stimuleert (van Merriënboer & Kirschner, 2017). De effecten van taakgerichte trainingsprogramma's zijn nog onderbelicht in de literatuur, met name voor leerkrachtcompetenties.

Onderzoeksvragen

Dit onderzoek beantwoordt twee onderzoeksvragen:

Wat is de impact van een taakgerichte training op de self efficacy van leerkrachten voor TWT-onderwijs?

Wat is de impact van een taakgerichte training op de competenties van leerkrachten voor TWT-onderwijs?

Methode

Tien leerkrachten namen deel aan vijf groepsbijeenkomsten gevolgd door klassenvisitaties gedurende een schooljaar. De data zijn verzameld met een vragenlijst bestaande uit een aangepaste Teachers' Sense of Self Efficacy Scale (TSES, zie Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001), en self efficacy met betrekking tot deelvaardigheden uit een cognitieve taakanalyse (Knoef, Visscher, Van Keulen, et al., 2022). Items werden gescoord op een 5-punts Likertschaal. Daarnaast zijn de leerkrachtcompetenties gemeten met een observatie-instrument die werd beoordeeld op een 4-puntsschaal.

Resultaten en conclusies

Paired samples t-tests toonden aan dat de self efficacy voor instructiestrategieën ($t(9) = -2,5, p=0,03$) en leerlingbetrokkenheid ($t(9) = -2,4, p=0,04$) in TWT-onderwijs significant toenam, naar niet voor klassenmanagement. De observaties toonden aan dat de leerkrachten niet alle deelvaardigheden beheersten na de training, met een gemiddelde totaalscore van 2,34 ($SD=1,09$).

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Deze studie heeft waardevol inzicht gegeven in de impact van een taakgericht onderwijsprogramma voor leerkrachten. De bevindingen kunnen helpen om de training te optimaliseren.

Kans op Balans

De integratie van taal- en W&T-onderwijs biedt veel kansen voor balans. TWT-onderwijs kan een balans creëren tussen basisvaardigheden (d.w.z. taalvaardigheden) en nieuwere, toekomstgerichte vaardigheden (zoals onderzoeken bij W&T). Daarnaast heeft taalonderwijs een gevestigde plek in het curriculum, hier wordt veel tijd in gestoken. Door W&T met taal te integreren komt er ook meer tijd vrij op het rooster voor W&T. Hierdoor komen meer leerlingen in aanraking met het vak, dat toekomstgericht is in een wereld waar veel opleidingen en banen vragen om kennis van W&T. Hiermee worden dus ook gelijke kansen gecreëerd voor leerlingen en hun loopbaan.

Referenties

Knoef, M. J., Visscher, A. J., Gijssel, M. A. R., & Van Keulen, H. (*manuscript in preparation*). Equipping teachers for integrated language and S&T instruction: The design of a 4C/ID-based professional development program.

Knoef, M. J., Visscher, A. J., Gijssel, M. A. R., & Van Keulen, H. (2023). The impact of Integrated Language and Science and Technology interventions on students learning in elementary education. *Manuscript submitted for publication*.

Knoef, M. J., Visscher, A. J., Van Keulen, H., & Gijssel, M. A. R. (2022). Integrated language and science & technology instruction: A cognitive task analysis of the required teacher expertise. *Manuscript submitted for publication*.

Smit, J., Gijssel, M., Hotze, A., & Bakker, A. (2018). Scaffolding primary teachers in designing and enacting language-oriented science lessons: Is handing over to independence a fata morgana?. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 72-85.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.

Van Merriënboer, J. J., & Kirschner, P. A. (2017). Ten steps to complex learning: A systematic approach to four-component instructional design. Routledge.

151. Hoe kunnen we data analyseren van een niet goed functionerende professionele leergemeenschap?

Marieke Thurlings¹

Marloes Hendrickx¹, Perry den Brok²

¹ Eindhoven School of Education, Eindhoven, Nederland

² Wageningen University and Research, Wageningen, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Docentprofessionalisering, Groepsentiteit, Data-analyse ,

Korte samenvatting

Deze rondetafel gaat over een professionele leergemeenschap van vmbo-docenten die gedurende een schooljaar gefaciliteerd werd om zich professionaliseren rondom het thema gedifferentieerde instructie. De PLG kan gekenmerkt worden met een lage groepsentiteit; waarbij groepsentiteit de mate is waarin individuen zich gedragen als een groep. Er was veel weerstand, de samenwerking kwam niet van grond, en er werden geen materialen of lessen ontwikkeld – zoals dat in andere PLGs in hetzelfde onderzoeksproject wel gebeurde. De groep biedt zo een tegenovergesteld voorbeeld van veel literatuur en eerder onderzoek rondom het leren van docenten. In de rondetafel gaan we graag in gesprek rondom mogelijke manieren van het analyseren van de beschikbare data: vragenlijsten die aan begin en eind van het jaar verzameld zijn; en getranscribeerde video-opnames, logboeken van de docenten en notulen van de facilitator per bijeenkomst. Het doel van het onderzoek is om bij te dragen aan begripsvorming rondom docententeams die niet succesvol samenwerken. Een secundair doel is om, vanuit die begripsvorming bij te dragen aan de praktijk van de onderwijsonderzoeker en facilitator.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Onderwerp & context

Deze rondetafel gaat over een professionele leergemeenschap van vmbo-docenten die gedurende een schooljaar gefaciliteerd werd rondom gedifferentieerde instructie. De docenten (n = 7) hadden veel weerstand, de samenwerking kwam niet van grond, en er werden geen materialen of lessen ontwikkeld – zoals dat in andere PLGs in hetzelfde onderzoeksproject wel gebeurde. De groep kan gekenmerkt worden met een lage groepsentiteit; waarbij groepsentiteit de mate is waarin individuen zich gedragen als een groep (Campbell, 1958).

Theoretisch kader

Professionele leergemeenschappen worden gezien als een effectief middel voor docentprofessionalisering (e.g. Van Veen et al., 2012; Thurlings & den Brok, 2018). Echter zijn er docententeams die niet functioneren zoals beoogd (e.g., Schildkamp & Datnow, 2022). Schildkamp en Datnow (2022) analyseerden vanuit een kwalitatieve aanpak twee datateams die niet succesvol waren, en vonden factoren op docentniveau (bijv. gebrek aan gedeelde doelen), groepsniveau (geen echte samenwerking), datateam-werkwijze (data niet gebruiken zoals beoogd), en leiderschap (geen tijd en ruimte), die met elkaar interacteerden. Een andere studie is Jones et al. (2022), die de groepsdynamiek van twee contrasterende studentengroepen analyseerden met een gestructureerd observatieschema; en zij zagen verschillen in de interpersoonlijke omgang, taakverdeling en groepsrollen. Dergelijke verschillen zijn door Rogat et al. (2022) in een rubric met vijf indicatoren van betrokkenheid in de samenwerking van VO-leerlingen beschreven. Uit een casestudy van Bronkhorst et al. (2014) met twee studentleraren die weerstand ervoeren tussen hun aanpak van leren en de pedagogiek van hun lerarenopleiding bleek dat weerstand ontstaat in de interactie tussen kenmerken van het individu en de leeromgeving waarin het individu zich bevindt.

Het analyseren van dergelijke casussen sluit aan bij Akkerman et al. (2021), die pleiten voor een ontologische synchronisatie: een continue afstemming tussen wat er gebeurt in de onderwijspraktijk en de gewenste of uitgelokte toekomst, inclusief een reflexieve kijk op en door de onderzoekers en de bredere context. Deze ontologische synchronisatie zien Akkerman et al. als een manier om het relevantieprobleem van onderwijskundig onderzoek te adresseren. Daarnaast kan het bezien vanuit een ander oogpunt bijdragen aan waarom bepaalde theorieën valide zijn: als een theorie positieve samenhang tussen variabelen verwacht en er een negatieve casus is, bevestigt die mogelijkwerwijs de oorspronkelijke theorie.

Doel & opbrengst van het onderzoek

Het primaire doel is om bij te dragen aan begripsvorming rondom docententeams die niet succesvol samenwerken. Een secundair doel is om, vanuit die begripsvorming bij te dragen aan de praktijk van de onderwijsonderzoeker, facilitator en de schoolpraktijk.

Doel & opbrengst van de rondetafel

Het doel is om ideeën en richtingen rondom het analyseren van de beschikbare data (zie Tabel 1 en Figuur 1) te verzamelen en te overwegen, wat (uiteindelijk) kan leiden tot een Journal paper.

Wijze inbreng deelnemers

Na een korte toelichting op het onderzoek, de casus en de verzamelde data, willen we de deelnemers een aantal vragen voorleggen, zoals:

Op welke manier(en) kunnen we de verzamelde data analyseren?

Met welke theorieën, concepten en/of operationalisaties kunnen we naar (een deel van) de data kijken?

Met welke reflexieve en ethische aspecten kunnen en/of moeten we rekening houden?

Kans op Balans

De voorgestelde rondetafel sluit aan bij vragen rondom de rol van onderwijsonderzoekers in het maatschappelijke debat. We proberen nieuwe perspectieven te bekijken van en naar een groep docenten die veel weerstand vertoonde in de gefaciliteerde leeromgeving.

Referenties

Akkerman, S.F. Bakker, A. Penuel, W. R. (2021). Relevance of educational research: An ontological conceptualization. *Educational Researcher*, 50(6), 416–424.

Bronkhorst, L. H., Koster, B., Meijer, P. C., Woldman, N., & Vermunt, J. D. (2014). Exploring student teachers' resistance to teacher education pedagogies. *Teaching and Teacher Education*, 40, 73–82. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.001>

Campbell, D. T. (1958). Common fate, similarity, and other indices of the status of aggregates of persons as social entities. *Behavioral Science*, 3, 14–25.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)

Jones, C., Volet, S., Pino-Pasternak, D., & Heinimäki, O. P. (2022). Interpersonal affect in groupwork: A comparative case study of two small groups with contrasting group dynamics outcomes. *Frontline Learning Research*, 10(1), 46–75. <https://doi.org/10.14786/flr.v10i1.851>

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Press*, 91(4), 509–536.

Rogat, T. K., Hmelo-Silver, C. E., Cheng, B. H., Traynor, A., Adeoye, T. F., Gomoll, A., & Downing, B. K. (2022). A Multidimensional Framework of Collaborative Groups' Disciplinary Engagement. *Frontline Learning Research*, 10(2), 1–21. <https://doi.org/10.14786/flr.v10i2.863>

Schildkamp, K., & Datnow, A. (2022). When Data Teams Struggle: Learning from Less Successful Data Use Efforts. *Leadership and Policy in Schools*, 21(2), 147–166. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734630>

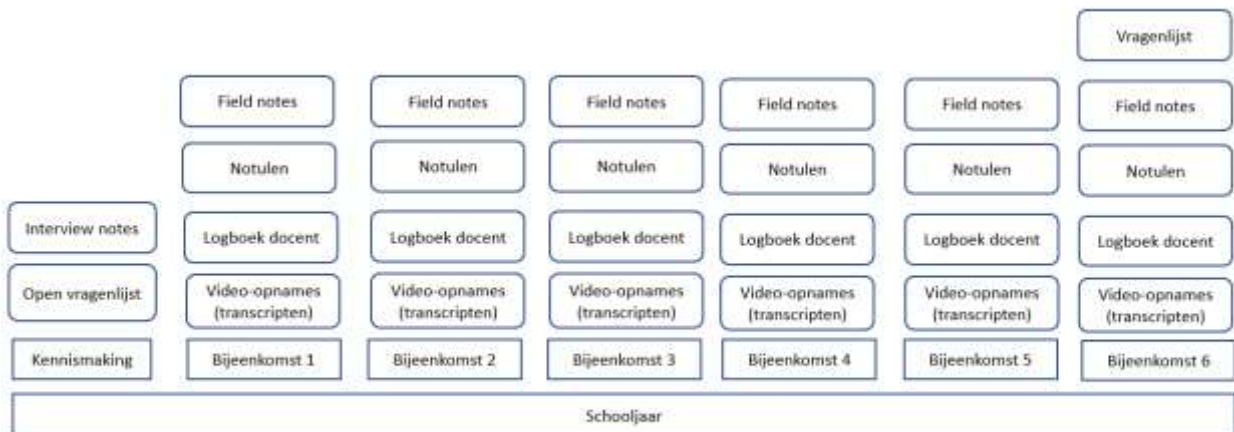
Thurlings, M., & den Brok, P. (2018). Student teachers' and in-service teachers' peer learning: a realist synthesis. *Educational Research and Evaluation*, 24(1–2), 13–50. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1509719>

Van Veen, K., Zwart, R. C., & Meirink, J. A. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy & K. Van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters: International perspectives* (pp. 3–21). New-York: Routledge.

Tabel 1. Overzicht van verzamelde data.

Databron	Focus/inhoud
Open vragenlijst	-voorwaarden voor succesvolle samenwerking -mogelijke obstakels in de samenwerking -overige opmerkingen
Interview <u>notes</u>	-inventarisatie mogelijke doelen rondom gedifferentieerde instructie -ervaringen met samenwerking, gedeelde visie, onderzoekende houding, professionele ruimte en overige opmerkingen
Video-opnames (transcripten)	Verbale gedragingen van de docenten
Logboek	-wat heb je geleerd? -hoe & wat ga je toepassen in de les? -wat vond je van de samenwerking? -overige opmerkingen
Notulen voor de docenten (door facilitator)	-wat is er gedaan -gemaakte afspraken en planning voor volgende bijeenkomst - overige opmerkingen
Field <u>notes</u> voor en door facilitator	- <u>typering</u> Little (1990): storytelling/aid and assistance/sharing/joint work -wat hebben de docenten geleerd? -moeilijkheden in de bijeenkomst?, wat is er nodig voor volgende keer - overige opmerkingen
Vragenlijst	De volgende vragen gaan over <i>alle</i> bijeenkomsten. Zet een kruisje op de lijn. [een 10 cm lijn met aan linkerkant "helemaal niet"; aan rechterkant "helemaal wel"; items gebaseerd op model van <u>Clarke & Hollingsworth, 2002</u>] <ol style="list-style-type: none"> 1. Tijdens de bijeenkomsten heb ik nieuwe kennis opgedaan. 2. Ik heb in mijn lessen al dingen toegepast n.a.v. wat in de bijeenkomsten is besproken. 3. Ik ga in de komende maanden en/of komend schooljaar wat we tijdens de bijeenkomsten hebben besproken, toepassen in mijn lessen. 4. N.a.v.. de bijeenkomsten ben ik anders gaan denken over differentiëren. 5. Ik heb geleerd tijdens de bijeenkomsten. 6. Mijn leerlingen komen nu beter tot hun recht. Ruimte voor toelichting.

tabel 1. Overzicht van verzamelde data



Figuur 1. Chronologie van verzamelde data

Figuur 1. Chronologie van verzamelde data

152. Differentiatie in het beroepsonderwijs: Docentprofessionalisering vanuit Design-Based Research

Boukje Compen

Isabelle Maussen, Cindy Hulsman, Daniëlle Verstegen, Diana Dolmans

Universiteit Maastricht, Maastricht, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Differentiatie, Beroepsonderwijs, Docentprofessionalisering, Design-Based Research

Korte samenvatting

De schoolsluitingen vanwege COVID-19 hebben de verschillen tussen studenten benadrukt en vergroot. Differentiatie – een benadering om als docent met deze verschillen om te gaan – kan worden ingezet om ongelijkheid te verkleinen. Ondanks een sterk heterogene studentenpopulatie in het beroepsonderwijs, zijn er in deze context weinig professionaliseringsinitiatieven die docenten ondersteunen in het differentiëren. Daarom hebben we – gebruikmakend van de benadering van Design-Based Research – een professionaliseringsinitiatief rondom dit onderwerp ontwikkeld, geïmplementeerd en geëvalueerd. Inhoudelijk werd de training gebaseerd op eerder geïdentificeerde principes die van belang zijn voor effectieve differentiatie. Daarnaast zette de training aan tot contextueel, reflectief, en collaboratief leren door de deelnemers. De doelstelling van het onderzoek was dan ook om te inventariseren hoe een training waarin deze leerprincipes zijn geïntegreerd bewustzijn kan creëren over de principes die van belang zijn in het omgaan met verschillen tussen studenten. In totaal namen meer dan 300 docenten in het MBO en HBO (Nederland), en BSO en Hogeschool (België) deel. Het initiatief wordt geëvalueerd middels kwalitatieve vragenlijsten en interviews. Voorlopige resultaten tonen aan dat de integratie van leerprincipes door deelnemers als positief wordt ervaren, maar dat ze behoefte hebben aan meer praktische en concrete handvaten om te differentiëren.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

De schoolsluitingen vanwege COVID-19 hebben de verschillen tussen studenten benadrukt en vergroot. Differentiatie – een benadering om als docent met deze verschillen om te gaan – kan worden ingezet om ongelijkheid te verkleinen (Tomlinson et al., 2003) en is essentieel voor kwalitatief onderwijs (Deunk et al., 2018). Echter, hoewel MBO-docenten het belang van differentiatie inzien, is “de uitvoering vaak te weinig doordacht is en met onvoldoende resultaat” (Inspectie van het Onderwijs, 2021, p. 2). Een mogelijke verklaring hiervoor is het gebrek aan

professionaliseringsinitiatieven die docenten in het beroepsonderwijs hierin ondersteunen. Daarom werd er een training rondom differentiatie in deze context ontwikkeld, geïmplementeerd en geëvalueerd.

Theoretisch kader

De training is gebaseerd op inzichten rondom de effectiviteit van professionaliseringsinitiatieven. Meer specifiek werden de leerprincipes contextueel, reflectief en collaboratief leren geïntegreerd (Beuken et al., 2022). Inhoudelijk werd de training gestructureerd aan de hand van de vijf differentiatieprincipes die voortkwamen uit het onderzoek van Keuning et al. (2021): doelgericht werken, continue monitoren, uitdagen, instructie en verwerking afstemmen, en stimuleren van zelfregulatie.

Onderzoeksvraag

Hoe kan een docenttraining waarin wordt aangezet tot contextueel, reflectief en collaboratief leren bewustzijn creëren over de principes die van belang zijn in het omgaan met verschillen tussen studenten?

Methode

We hanteren de benadering van Design-Based Research (DBR), waarin het voortbouwen op theorieën en het verbeteren van onderwijspraktijk centraal staan. Onderzocht wordt of een bepaalde interventie in een specifieke context effectief is, en onder welke voorwaarden (Dolmans & Tigelaar, 2012; McKenney & Reeves, 2019).

Voor ieder differentiatieprincipe werd een kennisclip ontwikkeld waarin docenten bespreken hoe zij omgaan met uitdagingen bij het implementeren van dit principe. De clips waren gebaseerd op inzichten uit eerder uitgevoerde focusgroepen met docenten en onderwijsonderzoekers. Hiermee werd ingezet op herkenbaarheid en relevantie (contextueel leren). In de training werden na een introductie één of meerdere clips bekeken. Hierna werd in groepen gereflecteerd over hoe er momenteel invulling gegeven werd aan deze principes en hoe de aangereikte best practices kunnen worden toegepast (reflectief en collaboratief leren). Zie Figuur 1 voor de opzet van de training.

De training werd geïmplementeerd in MBO- en HBO-instellingen in Nederland en in het BSO en op Hogescholen in Vlaanderen (zie Tabel 1 voor deelnemersaantallen).

Kwalitatieve data werd verzameld middels vragenlijsten en interviews.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Uit de vragenlijsten bleek dat docenten de interactie tijdens de training waardeerden. De integratie van herkenbare situaties (contextueel leren) en het delen van ervaringen en gezamenlijk reflecteren (reflectief en collaboratief leren) werd als positief ervaren. Terugkerend aandachtspunt was een tekort aan concrete 'tips & tricks' vanwege de beperkte tijd in de sessies. Dit benadrukt het belang van longitudinale professionalisering (Desimone, 2009). Momenteel zijn nog geen interviews afgenomen, waardoor nog onbekend is of training heeft bijgedragen aan een verandering in attitude of onderwijspraktijk wat betreft differentiatie.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

De studie draagt bij aan de bestaande literatuur rondom effectieve professionalisering en differentiatieprincipes. De studie is van praktisch belang omdat eerdere professionaliseringsinitiatieven rondom differentiatie niet gericht waren op het beroepsonderwijs, ondanks een sterk heterogene studentenpopulatie.

Kans op Balans

Onze bijdrage is gelinkt aan het thema ‘Kans op Balans’ omdat we middels het ontwerpen en implementeren van een docenttraining rondom het waarderen en benutten van verschillen tussen studenten in het beroepsonderwijs streven naar een grotere kansengelijkheid. Verder bleek uit een eerdere studie binnen dit onderzoeksproject dat één van de belangrijkste uitdagingen voor docenten hierin is om een balans te vinden tussen het bieden van onderwijs dat aansluit bij de verschillende individuele behoeften van studenten enerzijds en zowel de wet- en regelgeving en verwachtingen vanuit de beroepspraktijk anderzijds.

Referenties

- Beuken, J. A., Bouwmans, M. E., Dolmans, D. H., Hornstra, S. P., Vogt, L., & Verstegen, D. (2022). Design, implementation and evaluation of a postgraduate workshop on cross-border healthcare in Europe – Mixed methods research. *International Journal of Care Coordination*, 25(4), 124–131. <https://doi.org/10.1177/20534345221117920>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 39(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X0833114>
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
- Dolmans, D. H. J. M., & Tigelaar, D. (2012). Building bridges between theory and practice in medical education using a design-based research approach: AMEE Guide No. 60. *Medical Teacher*, 34, 1-10. 10.3109/0142159X.2011.595437
- Inspectie van het Onderwijs. (2021). *Themaonderzoek differentiëren in MBO*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Keuning, T., van Geel, M., & Smienk-Otten, C. (2021). *Differentiëren in 5, 4, 3... Pica*.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2019). *Conducting educational design research* (2 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119-145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>

Figuur 1: Voorbeeld van opzet training

Introductie <ul style="list-style-type: none"> • Toelichting concept en belang van differentiatie • Identificatie van ervaren verschillen tussen studenten • Identificatie van uitdagingen in het differentiëren 	± 30 minuten*
Focus op één (of meerdere) differentiatieprincipes <ul style="list-style-type: none"> • Het doornemen van de bijbehorende kennisclip • Gesprek over inhoud van de clip en opdracht in subgroepen • Plenaire nabespreking over de groepsdiscussies 	± 50 minuten*
Afsluiting en reflectie <ul style="list-style-type: none"> • Plenaire terugblik op inhoud training • Individuele reflectie op wat docenten hebben geleerd & noteren van persoonlijke actiepunten • Evaluatie van training 	± 30 minuten*

* De tijdsduur van de training en keuze voor de differentiatieprincipes werden met vertegenwoordigers van ieder docententeams afgestemd in een intakegesprek. De meeste teams kozen voor één bijeenkomst van tussen de 1.5 – 3 uur. Enkele scholen organiseerden meerdere sessies waardoor er meer ruimte was voor praktische toepassing van de verkregen inzichten.

Figuur 1: Voorbeeld van opzet training

Tabel 1: Voorlopig overzicht van deelnemersaantallen per regio en type onderwijsinstelling

Regio	Type onderwijsinstelling	Aantal deelnemende instellingen	Aantal deelnemende docenten
Nederland	MBO	8	122
	HBO	2	32
Vlaanderen	BSO	7	146
	Hogeschool	1	30
Totaal		18	330

Tabel 1: Voorlopig overzicht van deelnemersaantallen per regio en type onderwijsinstelling

153. Programmatisch toetsen: naar een nieuwe balans tussen formatief en summatief

Bas Agricola¹, Niels Bohnen³, Lonneke Schellekens⁴, Natalie Liebrechts⁷

Marlies de Vos¹, Tamara Van Schilt - Mol², Liesbeth Baartman¹, Suzan van Ierland³, Marieke van der Schaaf⁵, Cees van der Vleuten⁶, Harold Bok⁴

¹ Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

² Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Nijmegen, Nederland

³ HAS Green Academy, 's Hertogenbosch, Nederland

⁴ Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

⁵ Universitair Medisch Centrum Utrecht, Utrecht, Nederland

⁶ Universiteit Maastricht, Maastricht, Nederland

⁷ Hogeschool Saxion, Enschede, Nederland

Voorzitter: Liesbeth Baartman, Hogeschool Utrecht

Referent: Frans Prins, Universiteit Utrecht

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Programmatisch toetsen, Ontwerpkeuzes, Zelfregulatie, Feedbackgeletterdheid

Korte samenvatting

Programmatisch toetsen is een toetsconcept waarin de summatieve en formatieve functie van toetsen worden verweven. Bij programmatisch toetsen verzamelen studenten gedurende lange tijd een mix aan datapunten waarop zij feedback krijgen (formatief). Beslissingen worden genomen op basis van saturatie en triangulatie van die datapunten (summatief). Een sterk groeiend aantal opleidingen in het hoger onderwijs heeft programmatisch toetsen geïmplementeerd. Zij zoeken naar een BALANS tussen formatief en summatief. Hoewel er consensus is over de theoretische principes van programmatisch toetsen, maken opleidingen verschillende ontwerpkeuzes leidend tot verschillende uitwerkingen van programmatisch toetsen in de praktijk en daarmee verschillende percepties en ervaringen van studenten en docenten. Dit symposium beoogt de laatste stand van zaken rondom programmatisch toetsen te presenteren met vier studies naar de programmatische ontwerpkeuzes die opleidingen maken (studie 1), de invloed van programmatisch toetsen op de zelfregulatie van studenten (studie 2 en 3) en op de feedbackgeletterdheid van studenten en docenten (studie 4):

1. Cross-case analyse van ontwerpkeuzes binnen de principes van programmatisch toetsen
2. Programmatisch toetsen met een focus op de zelfregulatievaardigheden van studenten

3. De invloed van een programmatische en modulaire toetsleeromgeving op de zelfregulatie van studenten
4. Feedbackgeletterdheid van studenten en docenten in de context van programmatisch toetsen

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Introductie

Toetsen vormen een belangrijk onderdeel van het onderwijs. In het hoger onderwijs wordt het meest gebruik gemaakt onderwijsmodules die worden afgesloten met één of meerdere toetsen (van der Vleuten et al., 2018). Hierbij ligt de focus vooral op de summatieve functie van toetsen (assessment of learning): informatie uit de toets wordt gebruikt om vast te stellen of de doelen van onderwijs zijn bereikt en om beslissingen te nemen over slagen/zakken/certificeren. De laatste jaren is er toenemende aandacht voor de formatieve functie van toetsen. Bij deze functie wordt informatie uit toetsen gebruikt om het proces van onderwijzen en leren te verbeteren (Wiliam, 2011; Agricola et al., 2019; Molloy et al., 2020). Echter, in de praktijk gaan formatief en summatief veelal hand in hand en wordt gezocht naar een BALANS tussen beide functies van toetsing. In dit symposium bundelen we daarom vier bijdragen over programmatisch toetsen, waarin formatief en summatief worden verweven.

Bij programmatisch toetsen wordt holistisch naar de gehele ontwikkeling van de student gekeken (Baartman et al., 2020; Heeneman et al., 2021). Gedurende het leerproces worden zogenaamde 'datapunten' verzameld: informatiebrokjes over de ontwikkeling van de student, zoals essays, observaties in de praktijk en beroepsproducten. Elk datapunt wordt geoptimaliseerd om van te leren (formatief) én verzameld en benut voor zak/slaagbeslissingen op de langere termijn (summatief) (Figuur 1; van der Vleuten et al., 2012). Beslissingen worden genomen door een beoordelingscommissie op basis van voldoende en gevarieerde informatie (saturatie, triangulatie) om een betrouwbare uitspraak te kunnen doen over de beheersing van de leeropbrengsten.

Wetenschappelijke betekenis

Uit een recente review in het medische domein blijkt dat programmatisch toetsen leidt tot robuuste beslissingen over studenten (Schut et al., 2021). Echter, de hoeveelheid toetsinformatie kan erg toenemen door het verzamelen van veel datapunten. Ook percipiëren sommige studenten datapunten nog steeds als 'summatief', waardoor de beoogde leerwaarde van feedback niet wordt bereikt (Bok et al., 2016; Heeneman et al., 2015). Buiten het medisch onderwijs is er een sterk groeiend aantal opleidingen in het hoger onderwijs dat programmatisch toetsen heeft geïmplementeerd of bezig is met het ontwerp van programmatisch toetsen. Hoewel er consensus is over de theoretische principes van programmatisch toetsen (Heeneman et al., 2021), worden verschillende ontwerpkeuzes gemaakt door deze opleidingen, leidend tot verschillende percepties en ervaringen van studenten en docenten. De balans tussen formatief en summatief is hierin een terugkerend thema, zoals in dit symposium blijkt uit bijdragen over de invloed van programmatisch toetsen op zelfregulatie en feedbackgeletterdheid.

Doel en structuur

Dit symposium presenteert de laatste stand van zaken over programmatisch toetsen met vier studies naar de programmatische ontwerpkeuzes die opleidingen maken (studie 1), de invloed van programmatisch toetsen op de zelfregulatie van studenten (studie 2 en 3) en op de feedbackgeletterdheid van studenten en docenten (studie 4):

1. Cross-case analyse van ontwerpkeuzes binnen de principes van programmatisch toetsen
2. Programmatisch toetsen met een focus op de zelfregulatievaardigheden van studenten
3. De invloed van een programmatische en modulaire toetsleeromgeving op de zelfregulatie van studenten
4. Feedbackgeletterdheid van studenten en docenten in de context van programmatisch toetsen

Kans op Balans

Feitelijk hebben alle toetsen zowel de formatieve als de summatieve functie in zich: een toets met een summatieve functie geeft ook informatie over de ontwikkeling van de student, waarmee het proces van onderwijzen en leren kan worden verbeterd. Echter wordt deze informatie vaak niet op deze manier benut en lijken formatief en summatief lastig verenigbaar. Programmatisch toetsen probeert de formatieve en summatieve functie van toetsen te verweven. In dit symposium wordt duidelijk hoe dit een zoektocht is naar de BALANS tussen de formatieve en summatieve functie van toetsen.

Individuele bijdrage 1

Cross-case analyse van ontwerpkeuzes binnen de principes van programmatisch toetsen

Introductie

Een groeiend aantal HBO-opleidingen in Nederland heeft programmatisch toetsen (PT) geïmplementeerd als een nieuwe benadering van toetsen. Torre et al. (2020) en Baartman et al. (2022) nemen ontwerpgerichte perspectieven in wanneer ze beschrijven hoe de implementatie van programmatisch toetsen zich in de praktijk manifesteert. Onderzoek naar het ontwerpen van leeromgevingen laat zien welke verschillende ontwerpkeuzes gemaakt kunnen worden (Bouw et al., 2021). De theoretische principes die als basis kunnen dienen voor het ontwerp van programmatisch beoordelen zijn beschreven (Heeneman et al., 2021). Opleidingen maken op basis van deze principes verschillende specifieke ontwerpkeuzes maken, passend bij hun eigen context. Dit ontwerpperspectief op programmatisch toetsen wordt echter vaak niet geëxpliciteerd. Hierdoor is er beperkt inzicht in welke ontwerpkeuzes zijn gemaakt bij het implementeren van programmatisch toetsen (Torre et al., 2020).

Onderzoeksvraag

Welke ontwerpkeuzes en contextspecifieke overwegingen maken opleidingen bij het implementeren van programmatisch toetsen?

Methode

De primaire bronnen in onze analyse zijn beschrijvingen van opleidingen die programmatisch toetsen hebben geïmplementeerd in Nederlandse hoger onderwijsprogramma's. We hebben een thematische analyse uitgevoerd (Brooks et al., 2015) door te coderen volgens de twaalf principes van programmatisch toetsen (Heeneman et al., 2021) en vier soorten ontwerpkeuzes: 1) inhoudelijke keuzes over taakkenmerken en -indeling, 2) temporele keuzes over affordances gerelateerd aan tijd, 3) sociale keuzes over actoren en rollen en 4) ruimtelijke en instrumentele keuzes over fysieke kenmerken (Bouw et al., 2021). Vervolgens hebben we een kwalitatieve clusteranalyse toegepast (Prevett et al., 2021) resulterend in een clustering van opleidingen op basis van verschillende ontwerpkeuzes binnen verschillende principes van programmatische toetsen. Met een opleiding van elk cluster is een diepte-interview gehouden om de overwegingen die ten grondslag liggen aan hun ontwerpkeuzes te onderzoeken.

Resultaten

Er werden verschillende clusters gevonden. De opleidingen in het eerste cluster vergroten het eigenaarschap van studenten door ze hun eigen taken/datapunten te laten kiezen (inhoudelijke en temporele keuzes binnen principes 8 en 12; zie Tabel 1). Het tweede cluster bestaat uit opleidingen die een uitgebreide mix van datapunten gebruiken, waaronder schriftelijk werk en presentaties, maar ook kennistoetsen en stageprestaties (inhoudelijke en temporele keuzes binnen principes 2 en 4). Een derde cluster bestaat uit opleidingen die het werk van studenten beoordelen door middel van triangulatie van alle gegeven feedback in een digitaal portfolio (sociaal, ruimtelijk en instrumenteel binnen principes 8 en 9). De resultaten van de diepte-interviews worden in het symposium gepresenteerd.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Onderzoek naar programmatisch toetsen bevindt zich in een stadium van ontwikkeling waarin de eerste effectstudies worden uitgevoerd (Schut et al., 2021). Dit vereist inzicht in contextspecifieke ontwerpkeuzes om deze bevindingen te kunnen interpreteren. Deze studie geeft een overzicht van ontwerpkeuzes en de onderliggende overwegingen binnen programmatisch toetsen en creëert een raamwerk dat onderzoekers in staat stelt om het effect van verschillende ontwerpkeuzes in de praktijk te bestuderen. Daarnaast kan dit overzicht opleidingen helpen bij het maken van ontwerpkeuzes die passen bij hun specifieke context.

Individuele bijdrage 2

Programmatisch toetsen met een focus op zelfregulatievaardigheden van studenten

Introductie

Bij het implementeren van gepersonaliseerd onderwijs zoeken opleidingen in het hoger onderwijs naar mogelijkheden om de student meer regie te geven. Dit vereist aanpassingen in het onderwijsconcept en het ontwerp van de opleiding. Eén van de concepten die is geïmplementeerd met dit doel, is programmatisch toetsen (Heeneman, et al., 2021; Van der Vleuten, 2015). Programmatisch toetsen is bedoeld om studenten te stimuleren hun leren te volgen en zelf te reguleren (Schut et al., 2018). Programmatisch toetsen vereist dus zelfregulatievaardigheden van studenten en beoogt die vaardigheden bij studenten te ontwikkelen.

Zelfregulatie is door Zimmerman (2002) gedefinieerd als de overtuigingen van studenten over hun vermogen om zich bezig te houden met gepaste acties, gedachten, gevoelens en gedragingen om waardevolle academische doelen na te streven, terwijl ze controle uitoefenen en reflecteren op hun voortgang naar het bereiken van doelen (Pintrich, 2004).

Het doel van deze longitudinale (4-jarige) studie is om het verschil in de ontwikkeling van zelfregulatievaardigheden bij studenten te volgen, waarbij er wordt vergeleken tussen een curriculum waar programmatisch wordt getoetst en een curriculum waarbinnen traditioneel wordt getoetst. Met traditioneel toetsen wordt bedoeld het afsluiten van onderwijsmodules met één of meerdere losse toetsen.

Onderzoeksvraag

Hoe ontwikkelen de zelfregulatievaardigheden van studenten zich in de loop van de tijd, en hoe verschilt deze ontwikkeling door het ontwerp van een opleiding (programmatisch versus traditioneel toetsen)?

Methode

Dit onderzoek is uitgevoerd in een 4-jarige hbo bacheloropleiding Toegepaste Biologie. Om zelfregulatievaardigheden te meten, werd een vragenlijst (CP-SRLI) afgenomen. De vragenlijst is gebaseerd op het Pintrich-model voor zelfregulerend leren en is een aanpassing van de MSLQ, het meest gebruikte instrument voor het meten van zelfregulerend leren (Roth et al., 2016) en bij het meten van zelfredzaamheid (Honicke en Broadbent, 2016). De vragenlijst is aan het begin van het huidige studiejaar (september 2022) afgenomen en zal aan het einde van het studiejaar (mei/juni 2023) opnieuw worden afgenomen. Er doen twee groepen studenten mee, die allebei dezelfde bacheloropleiding volgen. Groep 1 bestaat uit studenten die het curriculum volgen dat is ingericht op basis van de principes van programmatisch toetsen (N=34) en groep 2 bestaat uit studenten die een traditioneel curriculum volgen (N=132). De vragenlijsten zullen worden aangevuld met focusgroep interviews met studenten en interviews met de persoonlijke coaches (docenten) van de studenten in zowel het traditionele als het programmatische programma.

Resultaten

Zoals verwacht laat de nulmeting (september 2022) geen verschillen zien tussen beide groepen op de 15 schalen ($p > 0,05$) aan het begin van hun bacheloropleiding. Scores op sommige schalen (bijv. productevaluatie, geïdentificeerde regulatie, taakanalyse) liggen al op een hoger niveau ($M=3,5$ tot $4,2$ op een schaal van 1-5), terwijl schalen zoals procesevaluatie en externe regulatie lagere scores opleveren ($M=2,0$ tot $3,0$).

Wetenschappelijke en praktische betekenis

We veronderstellen dat studenten binnen een curriculum dat is ontworpen volgens de principes van programmatisch toetsen een snellere ontwikkeling van zelfregulatievaardigheden laten zien. Dit zou de waarde aantonen van programmatisch toetsen als middel om zelfregulatie te bevorderen en gepersonaliseerd onderwijs te implementeren.

Individuele bijdrage 3

De invloed van een programmatische en modulaire toetsleeromgeving op de zelfregulatie van studenten

Introductie

In het hoger onderwijs bestaat een curriculum traditioneel gezien uit een programma van modules die 8 tot 10 weken duren waarin gemiddeld twee summatieve toetsen worden afgenomen. Vanuit studentenperspectief kan deze modulaire structuur worden ervaren als een gefragmenteerde leereenheid wat kan leiden tot een korte-termijn-gerichte leerervaring (Jessop et al., 2014). Bijvoorbeeld vanwege het gebrek aan mogelijkheden die in het curriculum zijn ingebouwd om te leren van opgedane ervaringen en het bijsturen hiervan (formatief). Hierdoor bestaat de kans dat de zelfregulatie van studenten beperkt wordt.

Met zelfregulatie bedoelen we de activiteiten die studenten gebruiken om hun leren te plannen, te monitoren, en te evalueren (Zimmerman, 2002). Een gestructureerde toetsleeromgeving kan bijdragen aan de zelfregulatie door het expliciet maken van leertrajecten (Nicol en Macfarlane-Dick, 2006). Meer innovatieve curricula, zoals programmatisch toetsen, kunnen een waardevollere benadering zijn om zelfregulatie van studenten te faciliteren (Van der Vleuten et al., 2012). Programmatisch toetsen is gericht op het bevorderen van reflectieve en zelfsturende leeractiviteiten die studenten inzicht geven in en actief betrekken bij hun longitudinale ontwikkeling (Heeneman et al., 2021). Hoewel programmatisch toetsen theoretisch als aanpak veelbelovend klinkt om zelfregulatie van studenten te ondersteunen, is empirisch onderzoek naar hoe de toetsleeromgeving bijdraagt aan het leren van studenten schaars.

Onderzoeksvragen

Deze studie heeft tot doel de impact van toetsleeromgeving op de zelfregulatie van de student te onderzoeken. De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

1. In hoeverre is er een verschil in de gepercipieerde toetsleeromgeving tussen studenten in een 'programmatische' versus een 'modulair' toetsprogramma?
2. In hoeverre is er een relatie tussen door de studenten gepercipieerde toetsleeromgeving en hun zelfregulatievaardigheden?
3. Hoe bevordert en/of belemmert de toetsleeromgeving de zelfregulatie van studenten?

Methode

De studie kent een mixed-methods case study design. Data zijn verzameld bij twee hbo-opleidingen in Nederland waarin jaar 1 is ingericht volgens de principes van programmatisch toetsen en jaar 2 is ingericht volgens een traditionele modulaire structuur (zie Tabel 2). De data zijn verzameld via vragenlijsten (n = 235) voor het meten van de percepties van de toetsleeromgeving (Gerritsen-van leeuwenkamp et al., 2018) en zelfregulatie (Jansen et al., 2017) en via semi-gestructureerde interviews (n= 29).

Resultaten

Resultaten worden gepresenteerd voor elk van de vier subcases: 2 opleidingen x 2 leerjaren. Voorlopige resultaten laten zien dat studenten verschillen in hoe zij de toetsleeromgeving percipiëren en in de mate van zelfregulatie. Voor elk subcase (opleiding/leerjaar) worden aspecten uit de toetsleeromgeving belicht en wordt gepresenteerd op welke wijze deze bijdragen aan of belemmerend zijn voor de zelfregulatie van de student.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

De studie levert inzichten op voor onderzoekers, docenten, beleidsmakers en curriculumontwerpers over welke aspecten belangrijk zijn in een toetsleeromgeving voor het faciliteren van de zelfregulatie van studenten.

Individuele bijdrage 4

Feedbackgeletterdheid van studenten en docenten in de context van programmatisch toetsen

Introductie

Bij programmatisch toetsen krijgen studenten een actieve rol in het zoeken, interpreteren en benutten van feedback. Studenten krijgen veelvuldig feedback op de “datapunten” die zij verzamelen. Feedback wordt hierbij niet langer gezien als het geven van informatie door docenten aan studenten, maar als een interactief proces waarbij studenten een actieve rol hebben in het zoeken, interpreteren en benutten van feedback (Panadero & Lipnevich, 2022). Hiervoor is feedbackgeletterdheid nodig.

Feedbackgeletterdheid is het vermogen om feedback te zoeken, waarderen, begrijpen en gebruiken (Carless & Boud, 2018). Omdat feedback een interactief proces is, moeten studenten én docenten feedbackgeletterd zijn. In recent onderzoek zijn aspecten van feedbackgeletterdheid voor docenten (Boud & Dawson, 2021) en studenten (Molloy et al, 2020) verder uitgewerkt (Figuur 1, Carless & Winstone, 2020).

Bij programmatisch toetsen is feedbackgeletterdheid dus belangrijk. Echter, feedback heeft bij programmatisch toetsen een tweeledig doel. Feedback op datapunten wordt benut voor leren (formatief), maar ook verzameld in een portfolio voor het nemen van een zak/slaagbeslissing op een later moment (summatief). Onderzoek laat zien dat programmatisch toetsen feedback en feedbackdialogen kan versterken (Schut et al., 2020), maar ook dat studenten en docenten dit tweeledige doel van feedback lastig vinden. Datapunten worden als “summatief” gepercipieerd (Bok et al., 2016; Heeneman et al., 2015)) en docenten durven geen kritische feedback te geven uit angst voor negatieve consequenties bij een latere beslissing (Acai et al, 2019). Het doel van dit onderzoek is daarom om de benodigde feedbackgeletterdheid van studenten en docenten te verkennen in de context van programmatisch toetsen, waarin feedback een tweeledig doel heeft.

Onderzoeksvragen

1. Hoe kan feedbackgeletterdheid van studenten/docenten worden gekarakteriseerd in de context van programmatisch toetsen?

2. In hoeverre is het tweeledige doel van feedback bij programmatisch toetsen van invloed op de benodigde feedbackgeletterdheid?

Methode

Interviews zijn gehouden met studenten (N=18) en docenten (N=11) van een bacheloropleiding in het paramedische domein, waarin wordt gewerkt volgens de principes van programmatisch toetsen. De interviewvragen waren gericht op de aspecten van feedbackgeletterdheid (Figuur 1). De interviews werden geanalyseerd door middel van template analyse (Brooks et al., 2015), waarbij de aspecten van feedbackgeletterdheid werden gebruikt als sensitizing concepts.

Resultaten

In vergelijking met de aspecten van feedbackgeletterdheid uit eerder onderzoek, werden voor programmatisch toetsen enkele aanvullingen en specificaties gevonden. Docenten en studenten voeren feedbackdialogen in relatie tot de beoordelingscriteria die later worden gebruikt voor het nemen van beslissingen. Zij moeten informatie uit losse datapunten kunnen koppelen aan die criteria. Studenten en docenten worstelen met de dubbele rollen van feedbackgever en beslisser. Studenten zien het verzamelen van feedback snel als doel op zich (summatief), en moeten leren feedback te benutten voor verder leren (formatief).

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Dit onderzoek draagt bij aan de ontwikkeling van het concept feedbackgeletterdheid, door dit te karakteriseren in de context van programmatisch toetsen. Opleidingen die programmatisch toetsen kunnen de inzichten uit dit onderzoek benutten om de feedbackgeletterdheid van hun docenten en studenten te bevorderen.

Referenties

Acai, A., Li, S. A., Sherbino, J., & Chan, T. M. (2019). Attending emergency physicians' perceptions of a programmatic workplace-based assessment system: the McMaster Modular Assessment Program (McMAP). *Teaching and Learning in Medicine*, 31(4), 434-444.

Agricola, B. T., van der Schaaf, M. F., Prins, F. J., & van Tartwijk, J. (2019). Shifting patterns in co-regulation, feedback perception, and motivation during research supervision meetings. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-22.

Baartman, L., Schilt-Mol van, T., & van der Vleuten, C. (2020). Programmatisch toetsen : Voorbeelden en ervaringen uit de praktijk (1st ed.). Boom Uitgevers.

Baartman, L., van Schilt-Mol, T., & van der Vleuten, C. (2022) Programmatic assessment design choices in nine programs in higher education. *Frontiers in Education*. 7:931980.

Bok, H. G., Jaarsma, D. A., Spruijt, A., Van Beukelen, P., Van der Vleuten, C. P., & Teunissen, P. W. (2016). Feedback-giving behaviour in performance evaluations during clinical clerkships. *Medical Teacher*, 38(1), 88-95.

Boud, D., & Dawson, P. (2021). What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14.

- Bouw, E., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2021). Designable elements of integrative learning environments at the boundary of school and work: a multiple case study. *Learning Environments Research*, 24(3), 487-517.
- Brooks, J., McCluskey, S., Turley, E. & King, N. (2015). The utility of template analysis in qualitative psychology research. *Qualitative Research in Psychology*, 12 (2), 202-222.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 1-14.
- Gerritsen-van Leeuwenkamp, K. J., Joosten-ten Brinke, D., & Kester, L. (2018). Developing questionnaires to measure students' expectations and perceptions of assessment quality. *Cogent Education*, 5(1), 1464425.
- Heeneman, S., de Jong, L. H., Dawson, L. J., Wilkinson, T. J., Ryan, A., Tait, G. R., et al. (2021). Ottawa 2020 consensus statement for programmatic assessment—1. Agreement on the principles. *Med. Teach.* 43, 1139–1148.
- Heeneman, S., Oudkerk Pool, A., Schuwirth, L. W., van der Vleuten, C., & Driessen, E. W. (2015). The impact of programmatic assessment on student learning: theory versus practice. *Medical Education*, 49(5), 487-498.
- Honicke, T. & Broadbent, J. (2016). *The Influence of Academic Self-Efficacy on Academic Performance: A Systematic Review*. *Educational Research Review* 17(2) (pp 63-84)
- Jansen, R. S., Van Leeuwen, A., Janssen, J., Kester, L., & Kalz, M. (2017). Validation of the self-regulated online learning questionnaire. *Journal of computing in higher education*, 29(1), 6-27.
- Jessop, T., El Hakim, Y., & Gibbs, G. (2014). The whole is greater than the sum of its parts: A large-scale study of students' learning in response to different programme assessment patterns. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 73-88.
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centered framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527-540.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
- Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 100416.
- Pintrich, P.R. (2004) A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students *Educational Psychology Review*, 16 (4)
- Prevett, P. S., Black, L., Hernandez-Martinez, P., Pampaka, M., & Williams, J. (2021). Integrating thematic analysis with cluster analysis of unstructured interview datasets: an evaluative case study of an inquiry into values and approaches to learning mathematics. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(3), 273-286.

- Roth, A., Ogrin, S., Schmitz, B. (2016). *Assessing self-regulated learning in higher education: a systematic literature review of self-report instruments*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 28 (pp 225-250)
- Schut, S., Maggio, L. A., Heeneman, S., van Tartwijk, J., van der Vleuten, C., & Driessen, E. (2020). Where the rubber meets the road—An integrative review of programmatic assessment in health care professions education. *Perspectives on Medical Education*, 1-8.
- Torre, D., Schuwirth, L., & van der Vleuten, C. (2020). Theoretical considerations on programmatic assessment. *Medical Teacher*, 42(2), 213-220.
- Van der Vleuten, CPM., Schuwirth, LWT., Driessen, EW., Govaerts, MJB., Heeneman, S. (2015) *Twelve Tips for programmatic assessment*. *Medical Teacher* 37 (7) (pp 641-646)
- Van der Vleuten, C.P.M., Schut, S., & Heeneman, S. (2018). Programmatisch toetsen als motor voor professioneel leren in het hoger onderwijs. In D. Sluismans, & M. Segers (Eds.), *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs* (pp. 124-136). Phronese.
- Van der Vleuten, C.P.M., Schuwirth, L., Driessen, E. W., Dijkstra, J., Tigelaar, D., Baartman, L., & Van Tartwijk, J. (2012). A model for programmatic assessment fit for purpose. *Medical Teacher*, 34(3), 205-214.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Tabel 2. Overzicht cases studie

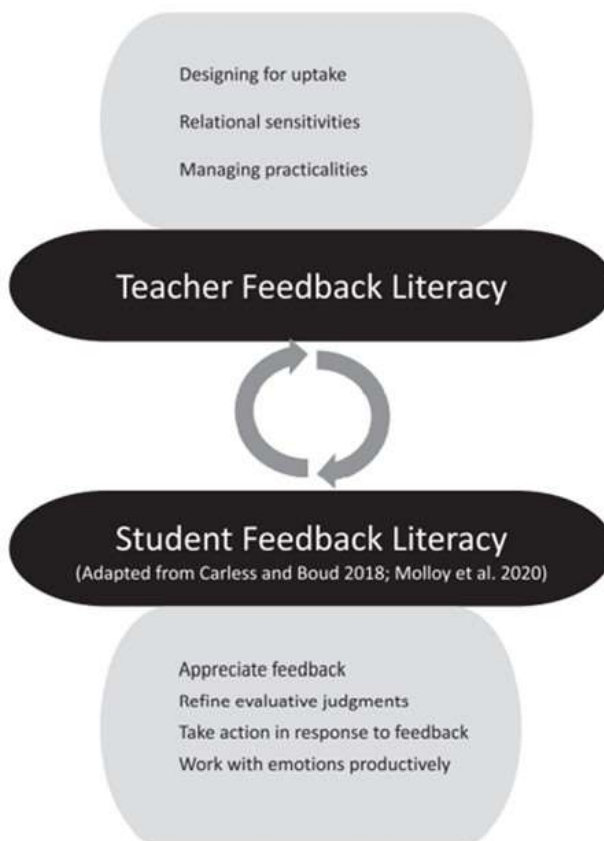
	Toetsleeromgeving volgens principes van programmatisch toetsen	Toetsleeromgeving volgens modulaire structuur
Studieprogramma A	Studiejaar 1 – Subcase A1	Studiejaar 2 – Subcase A2
Studieprogramma B	Studiejaar 1 – Subcase B1	Studiejaar 3 – Subcase B2

Figuur 1. Model van programmatisch toetsen (Van der Vleuten et al., 2012) – Symposium algemeen

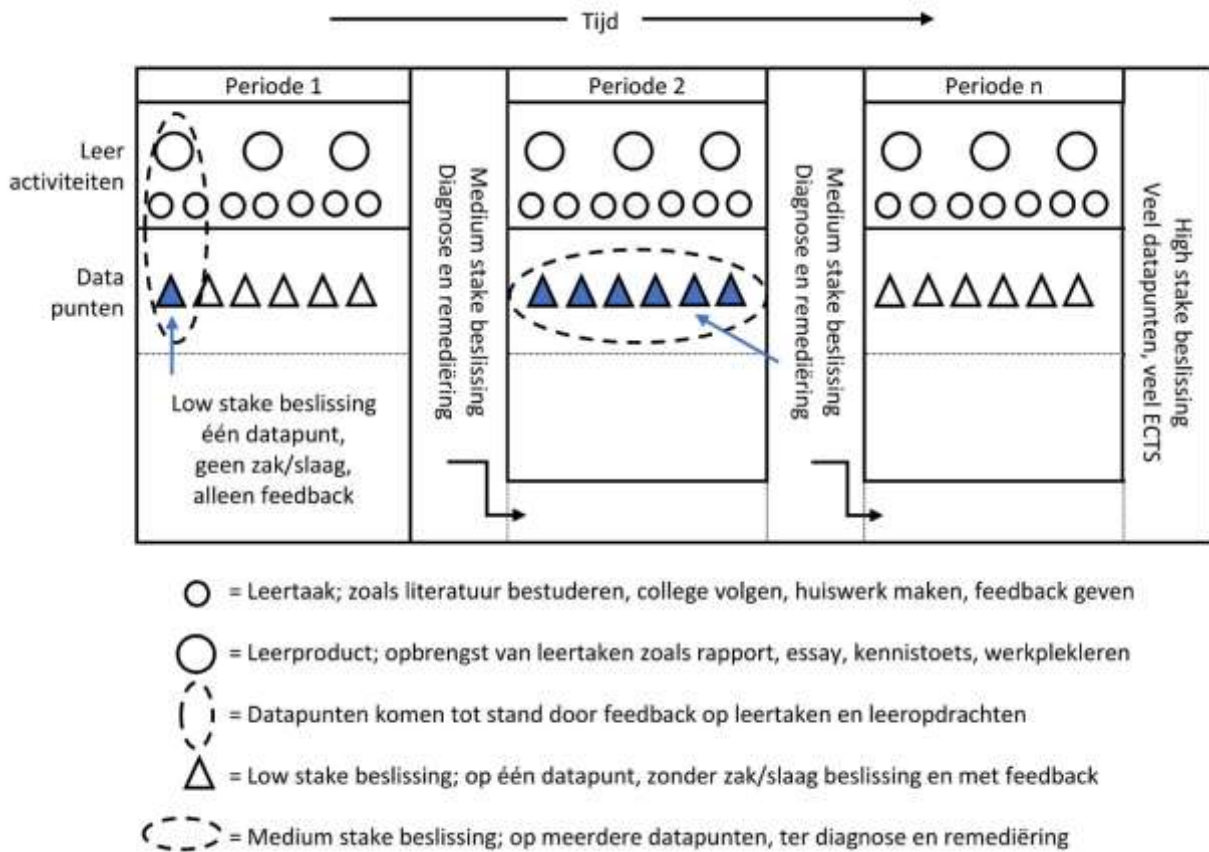
Tabel 1. Twaalf principes van programmatisch toetsen (Heeneman et al., 2021)

1	Alle toetsvormen zijn slechts datapunten.
2	Elk datapunt wordt geoptimaliseerd voor leren door betekenisvolle feedback te verstrekken.
3	Zak/slaag beslissingen worden niet genomen op basis van een enkel datapunt.
4	Er is een mix aan verschillende soorten datapunten.
5	De keuze voor datapunten is gebaseerd op de passendheid bij de beoogde leeropbrengsten.
6	Een low-high-stake continuüm vervangt het onderscheid tussen formatief en summatief.
7	Hoe zwaarder de beslissing, hoe meer datapunten nodig zijn als basis voor die beslissing.
8	Informatie uit datapunten wordt geaggregeerd naar de leeropbrengsten waarover een beslissing wordt genomen.
9	High-stake beslissingen zijn holistisch van aard en worden genomen op een robuuste wijze.
10	Tussentijdse medium-stake beslissingen hebben als doel voortgang te bespreken en vervolgstappen in leren te bepalen.
11	Studenten hebben regelmatig gesprekken met docenten waarin verzamelde datapunten worden besproken en geanalyseerd.
12	Het eigenaarschap van studenten wordt bevorderd doordat studenten eigen keuzes maken voor vervolgstappen in leren, gebaseerd op datapunten.

Tabel 1. Principles van programmatisch toetsen (Heeneman et al., 2021) – Paper 1



Tabel 2. Overzicht cases studie – Paper 3



Figuur 2. Feedback geletterdheid van studenten en docenten (Carless & Winstone, 2020) – Paper 4

156. Pedagogical Proces Knowledge: impliciete praktijkkennis over de begeleiding van vraaggestuurd leren.

Harry Stokhof¹

Helma Oolbekkink-Marchand²

¹ Hogeschool Arnhem Nijmegen, Nijmegen, Nederland

² Hogeschool Arnhem & Nijmegen, Nijmegen, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Pedagogical Proces Knowledge, Vraaggestuurd leren, Begeleiding, Video-simulated-recall interviews

Korte samenvatting

Het zelf leren stellen en beantwoorden van eigen leervragen heeft meerdere positieve invloeden op de ontwikkeling van leerlingen. Afgelopen jaren heeft een kleine groep basisschoolleraars Pedagogical Proces Knowledge (PPK) ontwikkeld over de begeleiding van leervragen door te participeren in een longitudinaal ontwerponderzoek. Deze multiple-case studie verkent door middel van video-simulated-recall interviews, waarin de interactie van tien expertleraren met eigen leerlingen over leervragen wordt bekeken en besproken, welke PPK zij bezitten over de begeleiding van het vraagproces. De resultaten tonen dat deze expertleraren aantal gemeenschappelijke opvattingen en vaardigheden bezitten, die zij toepassen in hun begeleiding van vraaggestuurd leren. Expertleraren bevorderen een vraagcultuur, anticiperen op mogelijke leervragen en plegen gerichte interventies in verschillende stadia van het vraagproces. Deze studie biedt inzichten hoe deze leraren de balans realiseren tussen de schijnbare tegenstelling van *sturing* (het aanbieden van leerstof) en *zelfsturing* (kansen bieden voor het stellen van eigen leervragen) in hun onderwijspraktijk. De studie draagt bij aan dieper inzicht in de rol van PPK in de begeleiding van leerlingen biedt handvatten voor de professionalisering van leraren in PPK.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding (onderzoeksdoel en context)

Het zelf leren stellen en beantwoorden van eigen leervragen heeft positieve invloeden op de cognitieve, metacognitieve en zelfsturende ontwikkeling van leerlingen (Chin & Osborne, 2008). Afgelopen jaren heeft een kleine groep van leraren uit het basisonderwijs expertise ontwikkeld over de begeleiding van vraaggestuurd leren door te participeren in de ontwikkeling van een “scenario

voor vraaggestuurd leren” figuur 1 (Stokhof, 2018). Uit dit participatieve ontwerponderzoek blijkt dat leraren leerlingen kunnen ondersteunen om de leerstof vanuit eigen leervragen te laten verkennen en verdiepen. Het is echter nog nauwelijks bekend hoe deze expertleraren hun interactie met leerlingen over leervragen concreet in de praktijk vormgeven en onderbouwen. Doel van dit onderzoek is impliciete praktijkkennis van expertleraren over succesvol begeleiden van leervragen expliciet te maken.

Theoretisch kader

Praktijkkennis is de geïntegreerde set van kennis, opvattingen, overtuigingen en waarden die leraren ontwikkelen in de context van het lesgeven aan leerlingen (Van Driel et al., 2001). Een bekende vorm van praktijkkennis is Pedagogical Content Knowledge (PCK) gericht op de leerstofoverdracht aan leerlingen d.m.v. instructiestrategieën (Shulman, 1987). Smith et al. (2013) ontdekten echter dat leraren een andere vorm van praktijkkennis ontwikkelden wanneer zij leerlingen zelf de leerstof lieten ontdekken en leren, namelijk Pedagogical Proces Knowledge (PPK). Betrokken expertleraren hebben PPK ontwikkeld door adequaat te leren anticiperen en acteren op de fases in vraagproces van leerlingen: het genereren, formuleren, beantwoorden en de follow-up van leervragen (cf. Ronfard et al., 2018). De PPK van de expertleraren blijft veelal impliciet, maar komt tot uiting tijdens de interactie met leerlingen over hun leervragen (Chin & Osborne, 2010).

Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag is daarom: op basis van welke PPK geven expertleraren hun interactie met leerlingen vorm tijdens de begeleiding van het vraagproces?

Methode

Dit is een multiple-case study, met als primaire dataverzameling reflective video-simulated- recall interviews (Van Braak et al. 2018). Tien expertleraren uit het basisonderwijs, elk met minimaal 3 jaar ervaring met vraaggestuurd leren, hebben hun interactie met leerlingen in eigen klas gefilmd. De expert-leraren hebben samen met onderzoekers videofragmenten bekeken en besproken volgens een video-simulated-recall interviewprotocol. Vervolgens is doorgevraagd op onderbouwingen en overtuigingen om impliciete PPK expliciet te maken. Transcripts zijn geanalyseerd op basis van de fases van het vraagproces

Resultaten en conclusies

De resultaten tonen dat expertleraren qua PPK aantal gemeenschappelijke opvattingen en vaardigheden bezitten, zoals: a) belang hechten aan een positieve vraagcultuur, b) zicht hebben op het verloop van het vraagproces, c) zich oriënteren op mogelijke leervragen in voorbereiding d) specifieke prikkels gebruiken om de nieuwsgierigheid van leerlingen te richten, d) heldere kaders bieden waarbinnen leervragen opgeroepen en uitgewerkt worden, e) zicht hebben op leerpotentieel van globale initiële leervragen, f) in gesprek met leerlingen leervragen specificeren en onderzoekbaar maken en g) reflecteren met leerlingen op het vraagproces

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Deze studie verdiept de wetenschappelijk inzichten over het concept PPK als vorm van praktijkkennis, draagt bij aan de kennis over de balans tussen sturing en zelfsturing in de begeleiding

en biedt tevens kansen om leraren gericht te professionaliseren in de begeleiding van vraaggestuurd leren.

Kans op Balans

Deze bijdrage biedt inzichten aan de onderwijswetenschap over hoe deze leraren de balans realiseren tussen de schijnbare tegenstelling van *sturing* (het aanbieden van leerstof) en *zelfsturing* (kansen bieden voor het stellen van eigen leervragen) in hun onderwijspraktijk. Tevens biedt deze bijdrage concrete handvatten hoe leraren de balans kunnen organiseren tussen ruimte voor *individuele leerbehoeften*, die recht doet aan verschillen in voorkennis en interesses, en het *collectief proces van kennisconstructie*, die nodig is om het leerstofaanbod te borgen.

Referenties

Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: A potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1–39. doi:10.1080/03057260701828101

Chin, C., & Osborne, J. (2010). Students' questions and discursive interaction: Their impact on argumentation during collaborative group discussions in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(7), 883-908. doi:10.1002/tea.20385

Ronfard, S., Zambrana, I. M., Hermansen, T. K., & Kelemen, D. (2018). Question-asking in childhood: A review of the literature and a framework for understanding its development. *Developmental Review*, 49, 101-120. doi:10.1016/j.dr.2018.05.002






Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

Smith, C., Blake, A., Kelly, F., Gray, P., & McKie, M. (2013). Adding EU to pedagogical content knowledge: Teachers' professional learning and theories of practice in science education. *Educational Research E-Journal*, 2(2), 132-159.

Stokhof, H. J. M. (2018). *How to guide effective student questioning. Design and evaluation of a principle-based scenario for teacher guidance* (Unpublished doctoral dissertation). Open University, Heerlen, The Netherlands.

van Braak, M., de Groot, E., Veen, M., Welink, L., & Giroldi, E. (2018). Eliciting tacit knowledge: the potential of a reflective approach to video-stimulated interviewing. *Perspectives on medical education*, 7(6), 386-393.

van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.

Fasen	1	2	3	4	5
Naam	Ontwerpen	Introduceren	Vragen	Kennis bouwen	Evalueren
Pictogram					
Stappen	a) kerncurriculum b) introductie c) mogelijke vragen d) vraagbegeleiding	inventariseren collectieve & individuele voorkennis	a) genereren b) waarden c) prioriteren d) adopteren	a) vragen beantwoorden b) collectieve kennis bouwen	a) kennisontwikkeling (meta) cognitieve vaardigheden
Ingrediënten	Vraagcultuur: vragen verkennen Vraagfocus: kernconcepten kiezen Samen: ontwerpen Visueel: leerkrachtmindmap	Vraagcultuur: nieuwsgierig maken Vraagfocus: kernconcepten Samen: voorkennis delen Visueel: klassenmindmap	Vraagcultuur: ruimte voor vragen Vraagfocus: kernconcepten Samen: vragen bedenken Visueel: klassenmindmap	Vraagcultuur: antwoorden vinden Vraagfocus: kernconcepten Samen: kennis bouwen Visueel: klassenmindmap	Vraagcultuur: waarde van vragen Vraagfocus: kennisontwikkeling Samen: opbrengst waarderen Visueel: klassenmindmap

Figuur 1 Scenario voor de begeleiding van vraaggestuurd leren

162. Docentstrategieën voor online gemeenschapsvorming in het hoger onderwijs

Claudia Luijer¹

Annegien Langeloo¹, Marca Wolfensberger²

¹ Hanzehogeschool Groningen, Groningen, Nederland

² Avans Hogeschool, Breda, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Gemeenschapsvorming, Online didactiek, Systematische review

Korte samenvatting

Een gevoel van saamhorigheid onder studenten en tussen studenten en docenten is belangrijk voor goed onderwijs, zowel fysiek als online. Door de plotselinge overschakeling naar afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis worstelden docenten met het creëren van gemeenschappen. Betekenisvolle relaties en betrokkenheid tussen docenten en studenten ontstonden moeizaam. Deze systematische review van strategieën voor gemeenschapsvorming in online hoger onderwijs bundelt de kennis over dit onderwerp en presenteert praktijkgerichte adviezen voor docenten. Zevenentwintig artikelen zijn geïnccludeerd in onze reviewstudie. In de analyse komen vier thema's naar voren: (1) pedagogisch-didactische strategieën, (2) sociale interacties, (3) leeromgeving en (4) differentiatie. Om sterke online leergemeenschappen te verwezenlijken, zijn nadrukkelijke ruimte en aandacht voor gemeenschapsvorming, goede communicatie en een gevoel van nabijheid de belangrijkste kernstrategieën voor docenten. De thema's bevestigen de belangrijke rol die docenten hebben in het online onderwijs, maar tonen ook aan dat docenten niet alleen ervoor kunnen zorgen dat gemeenschapsvorming plaatsvindt. Op de ORD zullen we de resultaten van ons onderzoek presenteren en met aanwezigen in gesprek gaan over hoe deze strategieën in de praktijk ingezet kunnen worden.

Lopende tekst

Inleiding

Tijdens de coronapandemie maakte de wereld kennis met afstandsonderwijs. Dit onderwijs vertrok niet vanuit digitale ontwerp- en faciliteringsprincipes – docenten hadden destijds nog niet de kennis, tijd of middelen om een online pedagogiek te ontwikkelen. De onderwijskwaliteit en het gemeenschapsgevoel van onderwijsdeelnemers kwam daarmee onder druk te staan (Ferri et al., 2020; Hodges et al., 2020).

Leren op afstand biedt echter ook kansen voor het hoger onderwijs (HO). Bij het vormgeven van online onderwijs is extra aandacht voor gemeenschapsvorming nodig, omdat het door de afstand moeilijker is om dichterbij elkaar te komen dan in het klaslokaal. Hierbij is voor docenten – als onderwijsfacilitators – een belangrijke rol weggelegd.

Theoretisch kader

Gemeenschapszin is zowel in fysiek als online onderwijs voorwaardelijk voor studentsucces, (Felten & Lambert, 2020). Een gering gemeenschapsgevoel leidt tot minder studieplezier, grotere kans op uitval en slechtere prestaties (Ke & Hoadley, 2009). Gemeenschapszin wordt gedefinieerd als: 'je lid voelen van een groep waarin je een waardevolle bijdrage in te brengen hebt, waarin je je waarden deelt met andere groepsleden en aan ieders behoeften wordt voldaan, en waarmee je een emotionele verbondenheid voelt' (McMillan & Chavis, 1986). Gemeenschapsvorming is gemeenschapszin uitoefenen; als groep actief werken aan het versterken van relaties. Omdat gemeenschapszin op afstand moeilijker vanzelf ontstaat, zijn gemeenschapsvormende activiteiten en lesmethoden essentieel.

Onderzoeksvraag

Met dit onderzoek wilden we zicht krijgen op duurzame effectieve docentstrategieën in het HO. Hierom hebben we toegespitst op onderzoek van vóór de coronapandemie - dus geen online onderwijs dat onder hoge druk plaatsvond. Onze onderzoeksvraag was:

Wat zijn – buiten een crisis-context – effectieve gemeenschapsvormingsstrategieën voor docenten in het online HO?

Methode

Om onze onderzoeksvraag te beantwoorden voerden we een systematische review uit. We zochten in databases van EBSCO en Web of Science naar peer-reviewed studies over docenten, online HO en gemeenschapsvorming. De geïnccludeerde studies voldoen aan zeven inclusiecriteria. Ze doen: (1) empirisch onderzoek naar (2) voltijd HO-studenten in (3) online onderwijs buiten (4) de coronacrisis-context met (5) minstens één synchroon onderwijselement. Het onderzoek richt zich op (6) gemeenschapsvormingsstrategieën die (7) docenten in hun onderwijspraktijk kunnen toepassen. Onze zoekstring leverde 1764 studies op. Gedurende twee screeningsrondes vielen 1737 artikelen af. De overgebleven 27 studies zijn geïnccludeerd in onze analyse en vormen de basis voor onze resultaten.

Resultaten

In ons onderzoek komen vier thema's naar voren: (1) pedagogisch-didactische strategieën; (2) sociale interacties; (3) de leeromgeving en (4) differentiatie. Met pedagogisch-didactische strategieën faciliteert de docent gemeenschapsvorming binnen de lesinhoud en bij sociale interacties staat de menselijke verbinding buiten de stof centraal. De laatste twee thema's zijn vooral voorwaardelijk voor gemeenschapsvorming. De gevonden strategieën verschillen niet fundamenteel van het fysieke onderwijs. Online onderwijs vergt echter nadrukkelijke aandacht voor gemeenschapsvorming omdat gemeenschapszin er minder vanzelfsprekend ontstaat (Berry, 2019). Ruimte en aandacht voor gemeenschapsvorming, goede communicatie en een gevoel van nabijheid zijn daarbij de belangrijkste kernstrategieën.

Ons paper heeft zowel wetenschappelijke als praktijkgerichte betekenis. De gevonden strategieën komen voort uit een review van wetenschappelijke onderzoek en zijn direct toepasbaar voor docenten in verschillende fases van de onderwijscyclus.

Kans op Balans

Na de roerige coronaperiode in het hoger onderwijs zijn hogescholen en universiteiten op zoek naar balans tussen online en fysiek onderwijs. Door opleidingen óók op afstand aan te bieden, geven onderwijsinstellingen studenten de mogelijkheid om een studie te volgen, die ze om uiteenlopende redenen niet fysiek zouden kunnen of willen volgen. Dit maakt het hoger onderwijs toegankelijker en geeft in die zin een ‘**Kans op Balans**’. Het is daarbij belangrijk om te onderzoeken hoe we de kwaliteit van onderwijs - in deze nieuwe online setting - kunnen waarborgen. Onze studie bespreekt strategieën waarmee docenten gemeenschapsvorming in online onderwijs kunnen faciliteren.

Referenties

Berry, S. (2019). Teaching to connect: Community-building strategies for the virtual classroom. *Online Learning*, 23(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v23i1.1425>

Felten, P., & Lambert, L. M. (2020). *Relationship-rich education: How human connections drive success in college*. Johns Hopkins University Press Books.

Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Ke, F., & Hoadley, C. (2009). Evaluating online learning communities. *Educational Technology Research and Development* 57(4), 487–510. <https://doi.org/10.1007/s11423-009-9120-2>

McMillan, D. W., & Chavis, M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6–23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1)

163. Portretmethodologie en de professionele identiteitsontwikkeling van beginnende leraren

Ella Ait-Zaouit

Fontys Hogescholen, Sittard , Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Professionele identiteitsontwikkeling , Portretmethodologie , Beginnende leraren , Kwalitatief onderzoek

Korte samenvatting

In deze paperpresentatie presenteer ik de bevindingen van een afgerond promotieonderzoek naar de identiteitsontwikkeling van beginnende leraren Engels en hoe het gebruik van portretmethodologie deze ontwikkeling heeft verhelderd en gestimuleerd. Portretmethodologie is een kwalitatieve en narratieve onderzoeksmethode die tot doel heeft de essentie van de perspectieven en ervaringen van de deelnemers vast te leggen in een geschreven portret, dat vervolgens wordt gebruikt als een reflectie-instrument tijdens het onderzoeksproces.

Op basis van de data zijn er acht identiteitsthema's en drie belangrijke verschuivingen geconstateerd in de professionele identiteitsontwikkeling van de beginnende leraren. De onderzoeksbevindingen hebben bovendien een expliciet verband aangetoond tussen de uitvoering van portretmethodologie en de constructie van een narratieve identiteit en geleid tot de conceptualisering van de vijf R's (implicaties waarmee rekening moet worden gehouden bij het toepassen van portretmethodologie).

Dit onderzoek heeft aangetoond dat portretmethodologie een zeer effectieve aanpak is om de identiteitsontwikkeling en het zelfinzicht van leraren te helpen stimuleren. Portretmethodologie wordt daarom aanbevolen als reflectie-instrument voor leraren (in opleiding) op scholen en lerarenopleidingen.

Lopende tekst

Inleiding

In onderzoek en literatuur is er al lange tijd aandacht voor de professionele identiteitsontwikkeling van leraren (Beijaard, 2004). De algemene discussie over de professionele identiteit van leraren begint met het idee dat het voortdurend wordt gevormd onder invloed van contexten, verschillende zelden en interactie. Er zijn diverse onderzoeksmethoden toegepast om de beroepsidentiteit van leraren te onderzoeken. Verschillende onderzoekers hebben schriftelijke portretten gebruikt om de deelnemers te introduceren (o.a. Smits & Fritz, 2010) en andere studies (o.a. Morrison, 2013) hebben

geschreven portretten ingezet om leraren of hun ervaringen te beschrijven. Hoewel Bottery's portretmethodologie reeds is ingezet voor onderwijsonderzoek (o.a. Bottery et al., 2009), is deze tot nu toe in geen enkel onderzoek gebruikt om de *identiteit van leraren* te onderzoeken.

Mijn interesse lag in het onderzoeken van de wisselwerking tussen identiteitsontwikkeling van leraren (empirische focus) en het gebruik van portretmethodologie (methodologische focus), wat leidde tot de onderzoeksvraag: Hoe ontwikkelt de professionele identiteit van beginnende leraren Engels zich in hun eerste onderwijsjaar en op welke manier helpt portretmethodologie dit te belichten?

Methode van onderzoek

Portretmethodologie is een narratieve onderzoeksmethodologie die wordt gevoed door de verhalen van deelnemers over hun ervaringen en de interpretaties van de onderzoeker door middel van interviews waarvan de bevindingen worden vastgelegd in een geschreven portret (Lawrence-Lightfoot & Davis, 1997). Dit proces vereist voortdurende interactie tussen de onderzoeker en de participant om uiteindelijk een authentiek portret te kunnen creëren. De onderzoeksgroep bestond uit vier pasafgestudeerde leraren Engels die net waren begonnen aan hun eerste onderwijsbaan.

Data werd verzameld via semi-gestructureerde, diepte-interviews met open vragen, telkens gevolgd door een schriftelijk portret waarin hun beeld van hun professionele identiteit werd vastgelegd. Dit werd gevolgd door een feedbacksessie waarin de reflecties van de deelnemers op het portret werden besproken. Deze procedure werd twee keer uitgevoerd binnen het academisch jaar. Uiteindelijk resulteerde dit in een database van zestien interviews en acht portretten.

Resultaten en conclusies

De beginnende leraren in dit onderzoek zijn veranderingen ondergaan in hun overtuigingen als leraar wat tot andere praktische uitingen heeft geleid.

Gebaseerd op de data zijn er 8 beroepsidentiteit-thema's vastgesteld en op basis van deze thema's zijn er 3 verschillende verschuivingen geconstateerd in de professionele identiteitsontwikkeling van de beginnende leraren.

Het gebruik van portretmethodologie levert een belangrijke bijdrage aan de professionele identiteitsontwikkeling van leraren.

Expliciet verband tussen de deelname aan portretmethodologie en de constructie van een narratieve identiteit, waarbij wordt gesteld dat het een waardevolle narratieve aanpak is om de identiteitsontwikkeling van leerkrachten te stimuleren.

Wetenschappelijke betekenis

Bijdrage aan beschikbare kennis over portretmethodologie in relatie tot professionele identiteitsontwikkeling: koppeling aan de constructie van een narratieve identiteit, vijf R's (implicaties waarmee rekening moet worden gehouden bij het uitvoeren van portretmethodologie)

Praktische betekenis

Leerlijn geïmplementeerd binnen de lerarenopleiding om reflectie op beroepsidentiteit te stimuleren.

Workshops op scholen om leraren actief te betrekken bij reflectie activiteiten m.b.t.

Portretmethodologie als reflectie-tool op scholen.

Kans op Balans

Leraren vormen een centrale factor bij het vergroten van kansengelijkheid en het stimuleren van talentontwikkeling van leerlingen. Uiteindelijk hebben leraren ook een maatschappelijke rol, waarbij ethische en morele kwesties net zo belangrijk zijn als vakoverdracht. De betekenisgeving aan hun rol als leerkracht heeft invloed op de ontwikkeling en dus ook de kansen van de individuele leerling. Structurele en expliciete reflectie op hun beroepsidentiteit stimuleert bewustwording van wie ze zijn als leraar en hoe het hen positioneert binnen hun onderwijscontext, wat kan leiden tot meer doordachte vakdidactische en pedagogische keuzes in relatie tot de leerlingen die zij onderwijzen.

Referenties

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

Bottery, M., Wong, P.M., Wright, N. and Ngai, G. (2009). Portrait methodology and educational leadership: Putting the person first. *Journal of International Studies in Education Administration*. 35 (2). p.82-96.

Lawrence-Lightfoot, S. & Davis, J. (1997). *The Art and Science of Portraiture*. San Francisco: Jossey-Bass.

Morrison, C.M. (2013). Teacher identity in the early career phase: Trajectories that explain and influence development. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (4). p.6.

Smit, B. and Fritz, E. (2008). Understanding teacher identity from a symbolic interactionist perspective: two ethnographic narratives. *South African Journal of Education*, 28 (1). p.91-102.

165. Beslis wijzer: een onderzoek naar kenmerken voor een kansrijk determinatiebeleid in het vmbo

Dominique Sluijsmans, Arjen Nanninga

René Kneyber

Toetsrevolutie Coöperatie, Culemborg, Nederland

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

Werkvorm: Poster in het kader van de postermarkt Vers van de pers

Trefwoorden: Toetsprogramma , Determineren, Rapportvergadering, Beoordelareffecten

Korte samenvatting

In het voortgezet middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) wordt steeds vaker gewerkt met een heterogene onderbouw, waarna leerlingen instromen in een diplomaprogramma. Zorgvuldig determineren wordt met een heterogene onderbouw een belangrijk vraagstuk, ook vanuit het perspectief van kansengelijkheid (Elffers, 2022). Er is nog weinig bekend aan welke kwaliteitseisen een kansrijke determinatiepraktijk in het vmbo moet voldoen. In ons onderzoek zijn we op zoek gaan naar een antwoord op deze vraag samen met een vmbo-school. We zijn gestart met een contextanalyse waarin we onder andere naar in- en doorstroomcijfers hebben bekeken en het huidige determinatiebeleid. Tevens hebben we een literatuurstudie uitgevoerd naar factoren die voor een goede determinatiepraktijk nodig zijn, met bijzondere aandacht voor kwaliteit van toetsprogramma's, beoordelareffecten en rapportvergaderingen. De uitkomsten van de literatuurstudie zijn vervolgens besproken in een drietal focusgroepbijeenkomsten met docenten. Resultaat was dat we vijf thema's en 10 onderliggende uitvoeringsprincipes hebben benoemd die voor een kansrijk determinatiebeleid nodig zijn. De vijf thema's zijn: het kalibratieproces op doelen, het proces van informatieverzameling, het proces van interpreteren van informatie en het besluitvormingsproces over examenprogramma, en verantwoordelijkheid in opvolging. De thema's en principes bieden concrete handvatten voor vmbo-teams om voor leerlingen en ouders een eerlijke, transparante en acceptabele determinatiepraktijk in te richten.

Lopende tekst

Theoretisch kader, context en onderzoeksdoel

In het voortgezet middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) wordt steeds vaker gewerkt met een heterogene onderbouw van twee jaar, waarna leerlingen instromen in een bepaald vmbo-examenniveau. Op iedere school met een heterogene onderbouw zijn processen van determinatie ingericht. Het blijkt dat nu vaak op basis van een cijfergemiddelde wordt bepaald naar welk niveau een leerling mag gaan, eventueel aangevuld met informatie over aspecten zoals werkhouding.

Resultaten en gedragingen uit het verleden worden zo gebruikt om een besluit te kunnen nemen over het te volgen diplomaprogramma. Er is echter weinig bekend wat de kenmerken zijn van een determinatiepraktijk waarin kansrijk wordt gehandeld. Wel weten we dat er veel factoren van invloed zullen zijn. Voorbeelden zijn beoordelaarseffecten ('biases') die een oordeel beïnvloeden (Glöckner & Witteman, 2010), de helderheid van doelen (het 'construct'; Wiggins & McTighe, 2006), docentverwachtingen over leerlingen (Voerman, 2021), toets- en ontwerpexpertise (Urhahne & Wijnia, 2021), datageletterdheid (Van Lommel & Schildkamp, 2019) en de kwaliteit van rapportvergaderingen (Sleenhof et al., 2022). Doel van ons onderzoek was daarom de kenmerken van een zorgvuldige determinatiepraktijk in kaart te brengen.

Methode van onderzoek

We zijn gestart met een contextanalyse waarin we onder andere naar in- en doorstroomcijfers hebben bekeken en het huidige determinatiebeleid. Tevens hebben we een literatuurstudie uitgevoerd naar factoren die voor een goede determinatiepraktijk nodig zijn, met bijzondere aandacht voor kwaliteit van toetsprogramma's, beoordelaarseffecten en rapportvergaderingen. De uitkomsten van de literatuurstudie zijn vervolgens besproken in een drietal focusgroepbijeenkomsten met docenten.

Resultaten en conclusies

Resultaat van de literatuurstudie en validatie met docenten zijn vijf thema's en zeven onderliggende uitvoeringsprincipes die voor een kansrijk determinatiebeleid nodig zijn. De vijf thema's zijn: 1) het kalibratieproces op doelen (Waarover willen we straks een zorgvuldige beslissing nemen en hoe ziet dat er uit?), 2) het proces van informatieverzameling (Welke informatie hebben we daarvoor nodig en welke manieren gebruiken we om die informatie te verzamelen?), 3) het proces van interpreteren van informatie (Op welke wijze gaan we betekenis geven aan de verzamelde informatie?), 4) het besluitvormingsproces over het diplomaprogramma (Hoe richten we als team het moment van definitieve besluitvorming over diplomaprogramma in?) en 5) het opvolgen van de beslissing Hoe nemen we als team verantwoordelijkheid voor het waarmaken van de genomen beslissing?). Voorbeelden van principes per thema zijn: denk doelgericht in plaats van toetsgericht (thema 1), één toets is nog geen goede meting (thema 2), wat je vindt en weet, bepaalt wat je ziet, leest en hoort (thema 3), goed determineren is goed communiceren (thema 4) en beslissen betekent collectieve verantwoordelijkheid voor opvolging (thema 5). De thema's en principes zijn concrete handvatten voor vmbo-teams om voor leerlingen en ouders een eerlijke, transparante en acceptabele determinatiepraktijk in te richten.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

De opbrengsten van ons onderzoek dragen niet alleen bij aan de wetenschappelijk kennis over beoordelingspraktijken in het onderwijs, maar bieden vooral de onderwijspraktijk handvatten om evidence-informed hun determinatiebeleid vorm te geven in een taal en vorm die op de vmbo-context aansluit.

Kans op Balans

Goed beoordelen en beslissen is van essentieel belang in een curriculum gezien de consequenties ervan voor de leerling. Zeker in het vmbo waarin leerlingen gebaat zijn met een kansrijk curriculum- en toetsbeleid. Een zorgvuldige determinatiepraktijk in het vmbo vraagt niet alleen een logisch opgebouwd en samenhangend toetsprogramma, maar vooral ook een goede afstemming met de doelen van het curriculum en het onderwijs. Ons onderzoek biedt goede handvatten tot een determinatiepraktijk te komen met kansen voor een gebalanceerde afstemming tussen doelen, toetsing en onderwijs. Eerlijkheid, transparantie en acceptatie zijn daarbij drie belangrijke leidende kwaliteitscriteria.

Referenties

Elffers, L. (2022). *Onderwijs maakt het verschil: Kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs*. Walburg Pers.

Glöckner, A., & Witteman, C. (2010). Beyond dual-process models: A categorisation of processes underlying intuitive judgement and decision making. *Thinking & Reasoning*, 16, 1-25, DOI: 10.1080/13546780903395748

Sleenhof, J. P. W., Beijaard, D., Thurlings, M. C. G., & Koopman, M. (2022). *Objectievere besluitvorming in overgangsvergaderingen*. Examens : Tijdschrift voor de Toetspraktijk, Februari 2022(1), 12-16.

Urhahne, D., & Wijnia, L. (2021). A review on the accuracy of teacher judgments. *Educational Research Review*, 32, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100374>

Vanlommel, K., & Schildkamp, K. (2019). How Do Teachers Make Sense of Data in the Context of High-Stakes Decision Making? *American Educational Research Journal*, 56(3), 792–821. <https://doi.org/10.3102/0002831218803891>

Voerman, L. (2021). *Hoge verwachtingen gaan over (n)u: De invloed van de verwachtingen van leraren op het leren en de motivatie van hun leerlingen*. Hogeschool Rotterdam.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2006). *Understanding by design*. (2nd edition.). Pearson Prentice Hall.

166. Hypothetisch leertrajecten als effectieve begeleidingsstrategie van leervragen?

Harry Stokhof¹

Helma Oolbekkink-Marchand²

¹ Hogeschool Arnhem Nijmegen, Nijmegen, Nederland

² Hogeschool Arnhem & Nijmegen, Nijmegen, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Workshop (90 min.)

Trefwoorden: Hypothetisch leertraject, Begeleiding vraaggestuurd leren, Participerend ontwerponderzoek,

Korte samenvatting

Passende begeleiding bieden bij het beantwoorden van leervragen, beïnvloedt sterk het leerrendement van onderzoekend en ontwerpnd leren. Veel leraren ervaren echter dat de initiële leervragen van leerlingen vaak nog te globaal, ongericht en lastig onderzoekbaar zijn. Leraren zoeken daarom naar manieren om deze ongerichte initiële leervragen van de leerlingen efficiënt en effectief te begeleiden. In dit meerjarig multi-cyclisch design-based onderzoek hebben vier ontwerpteams van basisschoolleraars verkend of het visualiseren en bespreken van het hypothetisch leertraject van leervragen de begeleiding effectiever en efficiënter maakt. De resultaten tonen dat leraren door de interventie: a) meer zicht kregen op mogelijke onderzoeksvragen, b) gericht bepaalde type vragen konden oproepen en c) met meer zelfvertrouwen “vage vragen” konden helpen aanscherpen.

Wij bieden in de workshop: een toelichting op het theoretische conceptuele raamwerk, hands-on ervaring met werkvormen, waarmee het hypothetische leertraject van leervragen is geoperationaliseerd binnen de ontwerpteams en inzicht in de vormen van participerende dataverzameling. De interactie bestaat uit: in groepen via een aantal stappen het hypothetisch leertraject van leervragen concretiseren, gezamenlijke reflectie over de waarde van stappen in deze operationalisatie en discussie over de meerwaarde en uitdagingen van participerend ontwerponderzoek.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Voorkeur alternatieve presentatie

Onze studie naar effectieve begeleiding van vraaggestuurd leren is opgezet als een meerjarig multi-cyclisch design-based onderzoek waarin meerdere ontwerpteams van basisschoolleraars

participeren. Om de geïnteresseerde deelnemer mee te nemen in zowel de inhoud als de methodologie van deze studie, is een workshop-approach zeer geschikt. De deelnemer krijgt in de workshop, naast de toelichting op het theoretische conceptuele raamwerk, hands-on ervaring met werkvormen waarmee het raamwerk van hypothetische leertrajecten wordt geoperationaliseerd binnen de ontwerpteams en op welke wijze participanten hierover data verzamelen. De interactie wordt ondersteund door uitwisseling van ervaringen met de werkvormen, input vanuit praktijkervaring van de onderzoekers en gezamenlijke reflectie op de methodologie. Voor deze workshop hebben we alleen ruimte met tafelgroepen en een beamer nodig.

Aanduiding benodigde tijd

Voor deze workshop hebben wij circa 90 minuten nodig, zodat er na een beknopte introductie van circa 10 minuten er genoeg tijd is voor de werkvormen waarin deelnemers ervaren hoe “hypothetische leertrajecten” in een aantal stappen geconcretiseerd kunnen worden. Vervolgens nemen we de tijd om na elke stap en na afloop met de deelnemers te reflecteren over de waarde van het concept voor de begeleiding van leerprocessen en te discussiëren over de meerwaarde en uitdagingen ervan voor de methodologie van participerend ontwerponderzoek.

Doel van workshop

Het doel van deze workshop is inzicht geven hoe de conceptuele tool “hypothetisch leertrajecten” toegepast kan worden in de begeleiding van vraaggestuurd leren. Tevens willen we met de deelnemers in dialoog over de meerwaarde en uitdagingen van participerend ontwerponderzoek en validiteit van de methodologie.

Inhoud onderzoek

De aanleiding voor dit onderzoek is dat het leerrendement van onderzoekend en ontwerpend leren sterk afhankelijk is van passende begeleiding van leervragen (Lazonder & Harmsen, 2016). Veel leraren ervaren echter dat de initiële leervragen van leerlingen vaak nog te globaal, ongericht en lastig onderzoekbaar zijn (Tan & Seah, 2011). Daardoor vraagt de begeleiding van leervragen vaak veel tijd en een hoge cognitieve inspanning van leraren. Leraren vragen zich af hoe ze hun begeleiding effectiever en efficiënter kunnen inrichten, zodat ze leerlingen beter kunnen helpen om gerichtere onderzoekbare leervragen te stellen, die de leerlingen zelfstandiger kunnen beantwoorden en die leiden tot dieper begrip van de leerstof.

Een mogelijke oplossingsrichting voor dit vraagstuk is het vaststellen van het “hypothetisch leertraject” (cf. Simon & Tzur, 2004) van een leervraag, want dit is een systematische manier om variaties qua formulering, onderzoeksmethoden en mogelijke antwoorden van leervragen in kaart te brengen. Door met het hypothetisch leertraject variaties van leervragen met leerlingen te verkennen en te bespreken, zouden leraren het aanscherpen en beantwoorden van initiële leervragen effectiever en efficiënter kunnen begeleiden. In deze studie is het hypothetisch leertraject van leervragen gevisualiseerd als het “vragenkompas”(Figuur 1).

Door participerende ontwerpgericht onderzoek hebben we verkend of en hoe het werken met het vragenkompas leraren ondersteunt bij het begeleiden van leervragen naar antwoorden. De resultaten tonen dat leraren door de interventie: a) meer zicht kregen op mogelijke onderzoeksvragen, b) gericht bepaalde type vragen konden oproepen en c) met meer zelfvertrouwen “vage vragen” konden helpen aanscherpen.

Kans op Balans

Deze bijdrage biedt inzichten aan de onderwijswetenschap over hoe we leraren een actieve rol kunnen bieden om zelf passende begeleiding te organiseren voor vraaggestuurd leren. Het doel is dat leraren de balans kunnen vinden tussen de schijnbare tegenstelling tussen *zelfsturing* (kansen bieden voor het stellen van eigen leervragen) van *sturing* (het versterken van de vraagvaardigheid van leerlingen). Wanneer leraren in staat zijn om leerlingen de vaardigheden te leren om zelf de kwaliteit van hun leervragen in te schatten en te leren verbeteren, kunnen zij de basis leggen voor benodigde zelfsturing voor een leven lang leren.

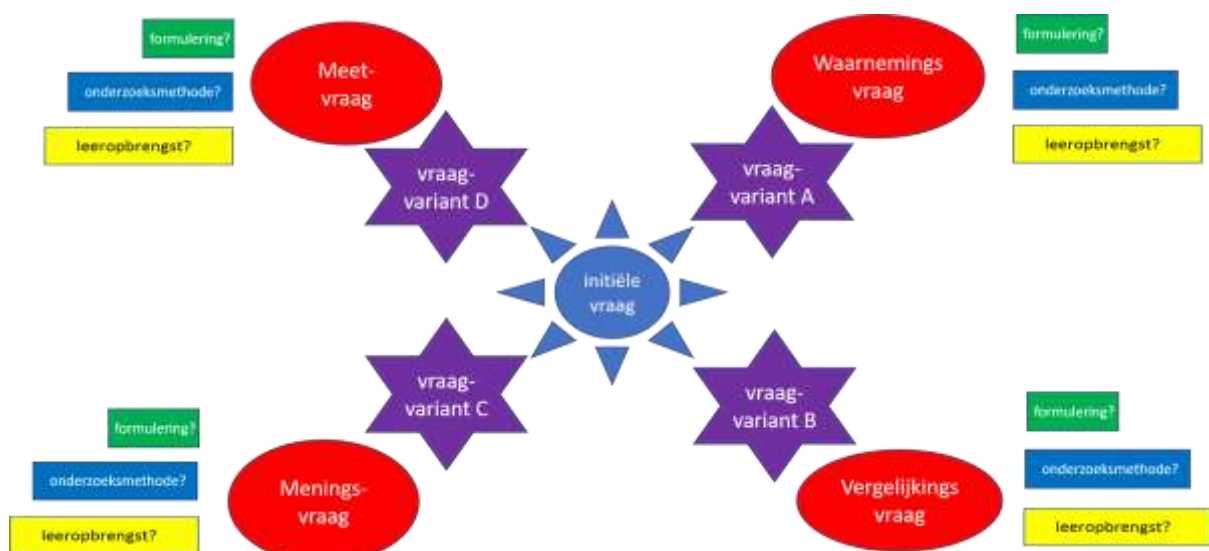
Referenties

Beck, T. A. (1998). Are there any questions? One teacher's view of students and their questions in a fourth-grade classroom. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 871–886. doi:10.1016/S0742-051X(98)00035-3

Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681-718. doi:10.3102/0034654315627366

Simon, M. A., & Tzur, R. (2004). Explicating the role of mathematical tasks in conceptual learning: An elaboration of the hypothetical learning trajectory. *Mathematical Thinking and Learning*, 6(2), 91-104. doi:10.1207/s15327833mtl0602_2

Tan, S. C., & Seah, L. H. (2011). Exploring relationship between students' questioning behaviors and inquiry tasks in an online forum through analysis of ideational function of questions. *Computers & Education*, 57(2), 1675-1685.



Figuur 1: het vragenkompas met aantal voorbeeld vraagtypen

178. Intercultureel Motivatieel Leerkrachtengedrag op een Basisschool met Leerachterstanden

Chantal Vankan¹

Lisette Wijnia²

¹ Open Universiteit, Badhoevedorp, Nederland

² Open Universiteit, Heerlen, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Zelfdeterminatietheorie, Behoefte-Ondersteuning, Interculturele Competentie, Kansengelijkheid

Korte samenvatting

Ondersteuning van de psychologische basisbehoeftes autonomie, competentie en verbondenheid van leerlingen kan bijdragen aan een positieve leerontwikkeling, terwijl ondermijning van de behoeftes samengaat met verminderd welzijn. Uit eerder onderzoek blijkt dat leerkrachten op risicoscholen de behoeftes van leerlingen kunnen misinterpreteren en mogelijk neigen naar een meer ondermijnende onderwijsstijl. Dit kan kansenongelijkheid in de hand werken. De opvattingen van leerkrachten over etnische diversiteit kunnen een weerslag hebben op het leerkrachtgedrag. Deze casestudy onderzoekt daarom het behoefte-ondersteunend gedrag en de interculturele competentie van leerkrachten op een multiculturele basisschool met leerachterstanden om een mogelijke relatie tussen beide constructen op te sporen. Het behoefte-ondersteunend gedrag van 34 leerkrachten werd in kaart gebracht met een vragenlijst. Elf van hen namen vervolgens deel aan een diepte-interview over behoefte-ondersteunend gedrag en interculturele vaardigheid. Uit de resultaten kwam een overwegend behoefte-ondersteunende onderwijsaanpak (i.e., structuurgericht en autonomie-ondersteunend) naar voren. De interculturele competentie lag voor alle geïnterviewden op acceptatieniveau, door het onderscheiden en erkennen van en de belangstelling voor culturele diversiteit met oog voor gelijkwaardigheid. Hierdoor werd de relatie tussen behoefte-ondersteuning en interculturele competentie als voorzichtig positief ingeschat. Verkregen inzichten kunnen meehelpen aan kansengelijkheid door meer begrip van de voorwaarden voor behoefte-ondersteuning op multiculturele scholen.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, hebben recht op ondersteuning van hun psychologische basisbehoeftes autonomie, competentie en verbondenheid om gemotiveerd te blijven.^{1,2} Op risicoscholen met een etnisch diverse populatie kan behoefte-ondersteuning ingewikkeld lijken.^{3,4} Diversiteit zien als een verrijking en het kunnen en willen innemen van het culturele perspectief van de leerlingen⁵ zou de motivatiestijl van de leerkracht meer ondersteunend kunnen maken. Leerkrachten zouden daarom over interculturele competenties (IC) moeten beschikken.^{6,7} De relatie IC en behoefte-ondersteuning is nog nauwelijks onderzocht.⁸ Daarom dient deze casestudy om een dieper inzicht te krijgen in de opvattingen van leerkrachten over culturele diversiteit in relatie tot behoefte-ondersteunend gedrag.

Theoretisch kader

De zelfdeterminatietheorie beschrijft het motiveren van leerlingen door het ondersteunen van de basisbehoeftes autonomie, en competentie verbondenheid.⁹⁻¹¹ Docenten kunnen leerlingen motiveren door het bieden van autonomie-ondersteuning (e.g., het bieden van keuzes of afstemmen op interesses/behoefte) en het bieden van structuur (e.g., bieden van begeleiding of verheldering).^{3,12} Controle opleggen door eisend of dominerend te zijn en chaos creëren door op te geven of af te wachten, ondermijnen de basisbehoeftes.^{3,12,13}

Behoeftes-ondersteunend lesgeven, en met name het kunnen afstemmen op de leerlingen, vereist op risicoscholen met complexe multiculturele omgevingsfactoren, een zekere mate van IC^{1,8} omdat het kunnen behouden van de eigen etnische identiteit bijdraagt aan schoolsucces van leerlingen.^{14,15} IC heeft betrekking op de opvattingen van een persoon over culturele waarden en normen en kan gevat worden in een continuüm van zes stadia.^{5,16} De laagste drie stadia vallen onder ethnocentrisme, waarin de eigen cultuur centraal staat: Mensen a) ontkennen diversiteit, b) verwerpen zich tegen andere ideeën of c) minimaliseren cultuurverschillen. De drie hoogste stadia zijn ethnorelativistisch, waarbij de eigen cultuur in de context van andere culturen bestaat. Mensen d) accepteren elkaar op basis van gelijkwaardigheid, e) passen hun zienswijze aan anderen aan of f) integreren de eigen identiteit in meerdere culturen⁷ (zie Figuur 1).

Onderzoeksvraag

Wat is de relatie tussen het behoefte-ondersteunend gedrag en de interculturele competentie van leerkrachten op een multiculturele basisschool met leerachterstanden?

Methode van onderzoek

Deze casestudy betrof het inventariseren van het behoefte-ondersteunend gedrag van 34 groepsleerkrachten van de school door het invullen van de *Situations in School Questionnaire* (SIS-vragenlijst).³ Een semigestructureerd diepte-interview met 11 leerkrachten volgde, om een breed perspectief te ontwikkelen op de complexiteit van opvattingen over cultuurverschillen van de leerkrachten op deze school. Door de data met elkaar te vergelijken kon een relatie tussen beide variabelen opgespoord worden.

Resultaten en conclusies

Uit de vragenlijst bleek dat leerkracht het hoogst scoorden op het bieden van structuur, gevolgd door autonomie ondersteuning (zie Figuur 2). Uit het interview kwam een overwegend etnorelativistisch perspectief met als overheersende thema acceptatie. Leerkrachten konden en durfden verschillen en overeenkomsten tussen culturen te duiden op basis van gelijkwaardigheid. Aanpassing en minimalisatie kwamen op de tweede en derde plaats (zie Tabel 1). Uit de data kwam een licht positieve samenhang naar voren. De relatie tussen IC en behoefte-ondersteuning uitte zich in een hoofdzakelijk structuur-acceptatie gericht profiel (zie Figuur 3).

Kans op Balans

Deze casestudy levert een bijdrage aan het genereren van kennis en begrip over de rol van cultuur bij het aannemen van een motiverende leerkrachtstijl (i.e., behoefte-ondersteunende stijl) van leerkrachten in een multi-etnische schoolomgeving. De verworven kennis kan ingezet worden om de behoefte-ondersteuning van leerlingen met diverse achtergronden passender te maken en zo bij te dragen aan kansengelijkheid.

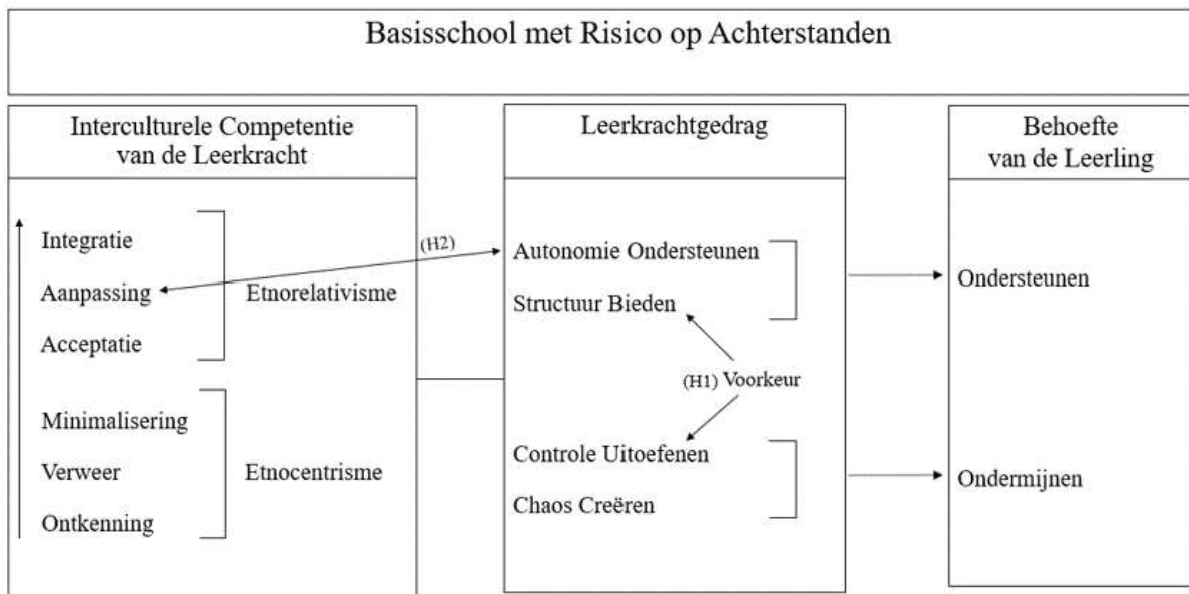
Referenties

- 1 Archambault, I., Pascal, S., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Parent, S., & Pagani, L. S. (2020). The contribution of teacher structure, involvement, and autonomy support on student engagement in low-income elementary schools. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 26(5-6), 428–445. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1863208>
- 2 Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270–288. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x>
- 3 Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- 4 Hornstra, L., Mansfield, C., van der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2015). Motivational teacher strategies: The role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*, 18(3), 363–392. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9189-y>
- 5 Gay, G. (2009). Classroom practices for teaching diversity. An example from Washington State (United States). In T. Burns & V. Shadoian-Gersing (Eds.), *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge* (pp. 257–280). Organisation for Economic Co-Operation and Development. <https://doi.org/10.1787/9789264079731-en>
- 6 Günay, O. (2016). Teachers and the foundations of intercultural interaction. *International Review of Education*, 62(4), 407–421. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9570-9>

- 7 Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- 8 Patall, E. A., & Zambrano, J. (2019). Facilitating student outcomes by supporting autonomy: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 115–122. <https://doi.org/10.1177%2F2372732219862572>
- 9 Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Psychologie Canadienne/ Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- 10 Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- 11 Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- 12 Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- 13 Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). *Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice*. *Educational Psychologist*, 56(1), 54–77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- 14 Severiens, S., & Wolff, R. (2009). Study success of students from ethnic minority backgrounds: An overview of explanations for differences in study careers. *The Routledge international handbook of higher education*, 61-72 (1st ed). Routledge.
- 15 Severiens, S., Wolff, R., & van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity: A literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 295–311. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845166>
- 16 DeJaeghere, J. G., & Zhang, Y. (2008). Development of intercultural competence among US American teachers: professional development factors that enhance competence. *Intercultural Education*, 19(3), 255–268. <https://doi.org/10.1080/14675980802078624>

Figuur 1

Conceptueel Model van Variabelen

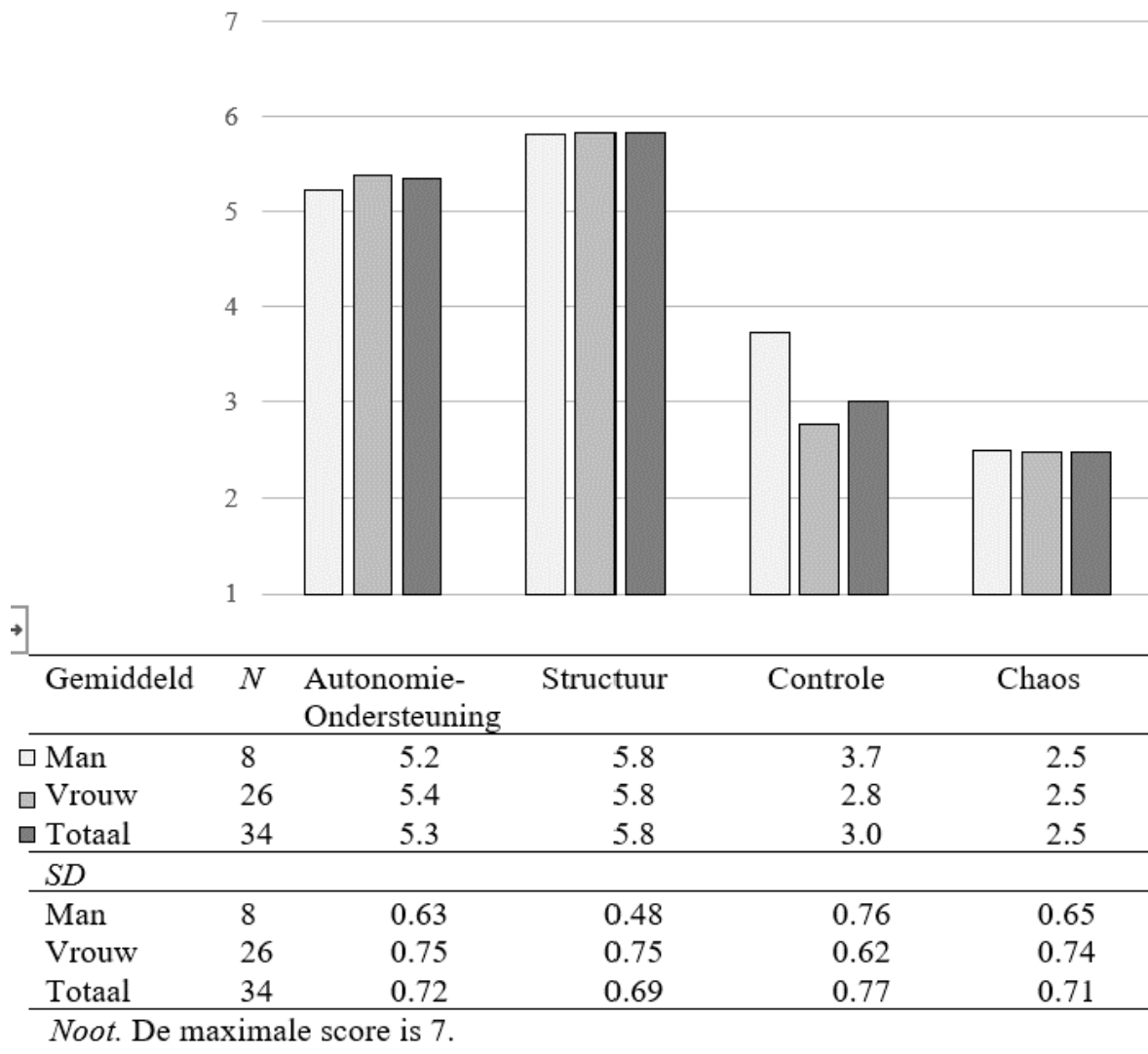


Noot. H1 is Hypothese 1 en H2 is Hypothese 2.

Conceptueel model

Figuur 2

Resultaten Kwantitatieve Analyse Behoeft-Ondersteuning



Resultaten behoefte ondersteuning

Tabel 1
Resultaten (%) Interculturele Competentie per Demografische Groep

Groep	Etnocentrisme			Totaal	Etnorelativisme			Totaal
	Onkenning	Verweer	Minimalisatie		Acceptatie	Aanpassing	Integratie	
Allen	3,4	3,4	14,7	21,5	57,0	18,7	2,8	78,5
Gender								
Man	2,1	2,3	8,5	11,9	60,5	20,4	7,3	88,1
Vrouw	4,6	4,0	18,2	26,8	55,1	17,8	0,3	73,2
Nationaliteit								
Nederlands	4,1	3,8	12,7	20,6	58,4	20,0	1,0	79,4
Anders ^a	2,1	2,7	18,2	23,0	54,5	16,6	5,9	77,0
Ervaring								
0-5	1,7	3,4	11,0	16,1	55,9	18,6	9,3	83,9
6-15	3,9	4,8	15,0	23,7	55,0	20,8	0,5	76,3
16 of meer	3,9	1,7	17,0	22,6	59,9	16,4	1,1	77,4
Ervaren Gedrag van Anderen ^b	9,1	57,6	9,1	75,8	21,2	3,0	0,0	24,2

Noot. De resultaten zijn in procenten weergegeven om te kunnen vergelijken.

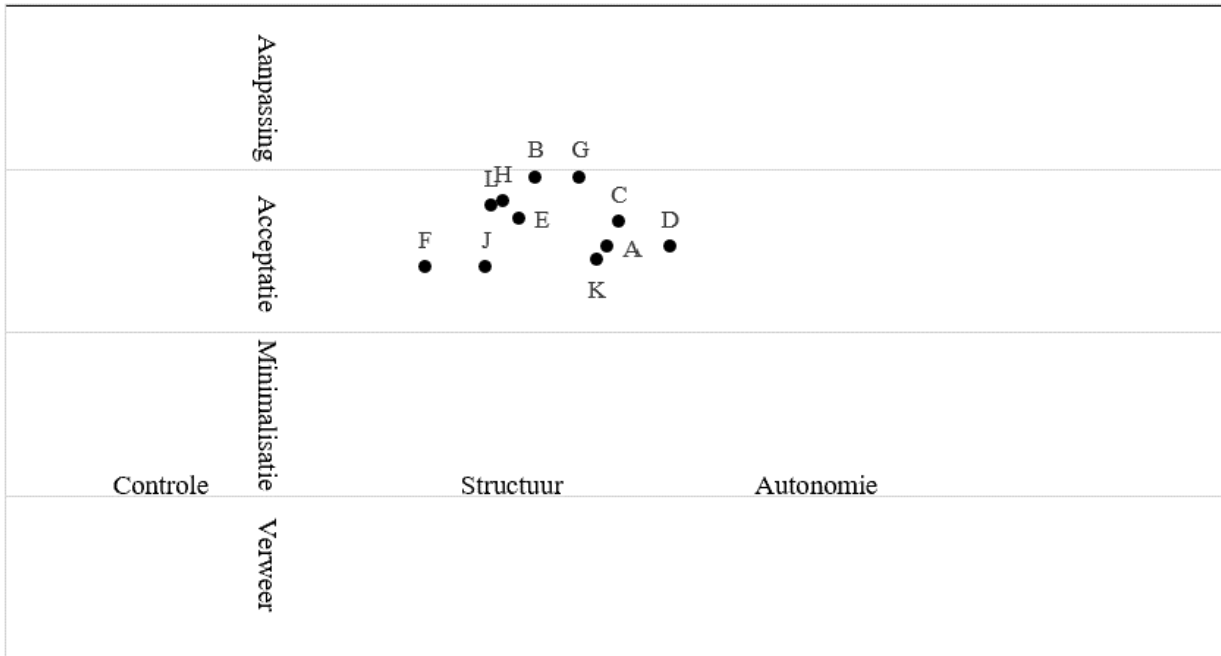
^a Anders is een Turkse, Marokkaanse, Surinaamse, of bi-culturele nationaliteit.

^b Ervaren gedrag van anderen is de ervaren IC van leerlingen, collega's en ouders.

Resultaten IC

Figuur 3

Resultaten van de Samenhang Behoeft-Ondersteuning en Interculturele Competentie



Noot. Leerkrachtprofiel A t/m L waarbij het percentage van de individuele totaalscore voor de thema's op gelijke schalen is weergegeven.

Relatie Behoeft ondersteuning en IC

184. Systematische review over de sense of belonging van diverse studenten in het hoger onderwijs

Aike Dias-Broens

Marieke Meeuwisse, Severiens Sabine

Erasmus Universiteit Rotterdam, Rotterdam, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Sense of belonging, Hoger onderwijs, Diversiteit, Systematische literatuurstudie

Korte samenvatting

Sense of belonging in higher education plays an important role in the academic attainment of (first-generation and ethnic minority) students in higher education. In this systematic review we investigated 1) how the sense of belonging of students in higher education is conceptualized and measured, and 2) how these conceptualizations and measures differ in studies based on students' ethnicity and generation status in higher education. The systematic review included 150 quantitative, qualitative and mixed method articles published between 2000 and 2021. The quality of the included articles was appraised and the articles were analysed through an integrative approach.

Lopende tekst

Inleiding

Eerste-generatie studenten en studenten met een migratieachtergrond zijn ondervertegenwoordigd in het hoger onderwijs (HO; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018). Daarnaast zijn hun academische prestaties vaak lager dan die van medestudenten (Hausmann et al., 2009; Lehmann, 2007). Het ervaren van *sense of belonging* (SB) speelt een belangrijke rol bij de academische prestaties van ondervertegenwoordigde studenten. Het is zorgelijk dat ondervertegenwoordigde studenten gemiddeld een lagere SB ervaren in het HO dan medestudenten. (Hausmann et al., 2009; Soria & Stebleton, 2013). Strayhorn (2019) conceptualiseert SB als “students’ perceived social support on campus, a feeling of sensation or connectedness, and the experience of mattering or feeling cared about, accepted, respected, valued by, and important to the campus community or others on campus such as faculty, staff, and peers” (p. 4). Ondanks dat er veel onderzoek naar SB in het HO is gedaan, is er veel ambiguïteit over de conceptualisering en meting van SB in het HO (Ribera et al., 2017; Slaten et al., 2018). Ook is er geen systematische review uitgevoerd naar de SB van (ondervertegenwoordigde) studenten in het HO. Met die reden hebben wij een systematische review uitgevoerd met de volgende onderzoeksvragen:

- 1) Hoe is de SB in het HO geconceptualiseerd en gemeten?
- 2) Hoe verschillen de conceptualiseringen en metingen van SB in het HO tussen studies die zich richten op de etniciteit of generatiestatus van studenten in het HO en studies die dit niet doen?

Methode

Voor de systematische review zijn er uit ERIC ProQuest, Sociological Abstracts ProQuest, Web of Science, PsycINFO en Scopus, 3323 unieke artikelen uit 2000-2021 geïdentificeerd. Uiteindelijk werden 150 kwalitatieve, kwantitatieve en *mixed methods* artikelen geïncludeerd aan de hand van inclusie en exclusie criteria binnen het PRISMA stroomschema (Moher et al., 2009). De kwaliteit van de studies werd beoordeeld (Sirriyeh et al., 2012) en de studies werden geanalyseerd met de integratieve methode (Torraco, 2005).

Resultaten en conclusie

De conceptualiseringen van SB in het HO waren uitgebreid en sterk variërend. Er werden veel uiteenlopende deelconcepten (o.a. acceptatie, respect, verbondenheid) gebruikt voor de conceptualisering van SB in het HO in kwantitatieve studies, en uit de conceptualiseringen van studenten in kwalitatieve studies kwamen aanvullende deelconcepten (o.a. jezelf kunnen zijn, ervaren van diversiteit) naar voren. Deze kwamen vooral uit kwalitatieve studies die zich richtten op de etniciteit of generatiestatus van studenten in het HO. Om SB in het HO te meten werden 52 verschillende instrumenten gebruikt in kwantitatieve studies, en uit de kwaliteitsbeoordeling bleken de conceptualiseringen en meetinstrumenten regelmatig niet goed aan te sluiten. In studies die zich richtten op de etniciteit of generatiestatus van studenten in het HO werden de conceptualiseringen van andere auteurs gebruikt vergeleken met studies die zich niet op de etniciteit of generatiestatus van studenten in het HO richtten. Ook waren er grote verschillen tussen de meest gebruikte meetinstrumenten. Voor de wetenschap en praktijk is het essentieel om in de toekomst na te gaan welke conceptualisering van SB passend is voor de diverse studentenpopulatie (die wordt onderzocht) en welke HO context relevant is (om te meten).

Kans op Balans

Er zijn verschillen in de ervaren sense of belonging (SB) in het hoger onderwijs tussen studenten met en zonder migratieachtergrond, en studenten die wel of niet eerste generatie zijn in het hoger onderwijs. Het is zorgelijk dat SB vervolgens is verbonden aan academische prestaties. In dit onderzoek besteden wij onder andere aandacht aan de vergelijking tussen studies die zich wel en niet richten op etniciteit en generatiestatus van studenten. In de resultaten komen verschillende aandachtspunten aan bod voor het conceptualiseren en meten van SB binnen een diverse studentenpopulatie in het HO, wat vervolgens kan bijdragen aan meer kansengelijkheid voor ondervertegenwoordigde studenten.

Referenties

Hausmann, L. R. M., Ye, F., Schofield, J. W., & Woods, R. L. (2009). Sense of belonging and persistence in White and African American first-year students. *Research in Higher Education*, 50(7), 649–669. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9137-8>

Lehmann, W. (2007). “I just didn’t feel like I fit in”: The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(2), 89–110. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v37i2.542>

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Reprint—Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Physical Therapy*, 89(9), 873–880.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>

Ribera, A. K., Miller, A. L., & Dumford, A. D. (2017). Sense of Peer Belonging and Institutional Acceptance in the First Year: The Role of High-Impact Practices. *Journal of College Student Development*, 58(4), 545–563. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0042>

Sirriyeh, R., Lawton, R., Gardner, P., & Armitage, G. (2012). Reviewing studies with diverse designs: The development and evaluation of a new tool: Reviewing studies with diverse designs. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 18(4), 746–752. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2011.01662.x>

Slaten, C. D., Elison, Z. M., Deemer, E. D., Hughes, H. A., & Shemwell, D. A. (2018). The Development and Validation of the University Belonging Questionnaire. *The Journal of Experimental Education*, 86(4), 633–651. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1339009>

Soria, K. M., & Stebleton, M. (2013). Major Decisions: Motivations for Selecting a Major, Satisfaction, and Belonging. *NACADA Journal*, 33(2), 29–43. <https://doi.org/10.12930/NACADA-13-018>

Strayhorn, T. L. (2019). *College students’ sense of belonging: A key to educational success for all students* (2nd ed.). Routledge.

Torraco, R. J. (2005). Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356–367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>

185. Hoe ontwikkelen docenten zich tijdens de BKO? Een longitudinale multiple casestudie.

Marloes Vreekamp¹

Judith Gulikers², Piety Runhaar³, Perry den Brok¹

¹ Wageningen University and Research, Wageningen, Nederland

² Wageningen University, Wageningen, Nederland

³ Wageningen Universiteit, Wageningen, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: BKO, Longitudinaal onderzoek, Docentprofessionalisering, Hoger onderwijs

Korte samenvatting

Algemeen wordt aangenomen dat het BKO-traject een positief effect heeft op de ontwikkeling van universitaire docenten. Echter, het is onbekend hoe docenten zich tijdens een professionaliseringstraject ontwikkelen en waarom diverse docenten zich verschillend ontwikkelen. Het is daardoor lastig om dergelijke trajecten effectief te verbeteren. Middels een longitudinale multiple casestudie wordt het leerproces van tien deelnemers van de BKO in kaart gebracht middels het *Interconnected Model of Professional Growth* (Clarke & Hollingsworth, 2002). Er wordt op drie momenten tijdens het BKO traject informatie over de ontwikkelingsuitkomsten en kenmerken van de BKO verzameld met behulp van diverse instrumenten. In de ronde tafelgesprekken willen we graag in gesprek gaan over de vormgeving van de data-analyse van de diverse instrumenten.

Lopende tekst

Onderwerp en context

Wereldwijd bieden hoger onderwijsinstellingen professionele ontwikkelingsactiviteiten (PA) aan; in Nederland de Basis Kwalificatie Onderwijs (BKO). In diverse studies is aangetoond dat PAs een positief effect hebben op de ontwikkeling van docenten (bijv. Stes et al., 2010; Steinert et al., 2016; Ilie et al., 2020; Vreekamp et al., under review). Echter, de gevonden effecten lijken klein (Ilie et al., 2020) en het is onduidelijk welke PA-kenmerken deze effecten stimuleren (Vreekamp et al., under review). Om PA te kunnen verbeteren, is meer kennis nodig over hoe en waarom docenten zich verschillend ontwikkelen (Saroyan & Trigwell, 2015). Ilie et al (2020) benadrukt daarbij het belang van longitudinale studies die diverse ontwikkelingsuitkomsten meten op verschillende momenten in de tijd.

Doel van het onderzoek

In deze studie willen we het leerproces van docenten die de BKO volgen verder onderzoeken middels de onderzoeksvraag: hoe ontwikkelen docenten zich tijdens het volgen van een longitudinaal professionele ontwikkelingsactiviteit?

Theoretisch kader en methode

Om dit te onderzoeken, voeren we momenteel een multiple casestudie uit (n = 10). Om het leerproces van docenten te beschrijven, maken we gebruik van het *Interconnected Model of Professional Growth* (IMPG, zie figuur 1) (Clarke & Hollingsworth, 2002). Het IMPG beschrijft professionele ontwikkeling als een continu leerproces waarbij verandering in het ene domein leidt tot verandering in het andere domein door middel van de processen *reflection* and *enactment*. Het IMPG beschrijft vier verschillende domeinen: *personal domain* (kennis, opvattingen en houding van docent), *domain of practice* (handelen van de docent), *domain of consequence* (uitkomsten op studenten of organisatie), *external domain* (kenmerken van de PA). Het leerproces van de docenten wordt onderzocht middels diverse meetinstrumenten op drie momenten (begin-midden-eind) gedurende het BKO traject (zie Tabel 1).

Doel en opbrengst van de ronde tafelsessie

In deze studie wordt gebruik gemaakt van een diversiteit aan data, op meerdere meetmomenten. Dit heeft als voordeel dat we veel te weten komen over het individuele leerproces van elke docent. Tegelijkertijd is dit ook de uitdaging: hoe kunnen we de hoeveelheid aan data analyseren, vergelijken en samen brengen?

Graag ga ik tijdens de ronde tafel in gesprek over hoe ik de data-analyse kan vormgeven. Aan de hand van een eerste data-analyse van de eerste twee meetmomenten neem ik de deelnemers mee in mijn ideeën. Ik wil aan de hand van deze ideeën hen de volgende vragen stellen:

Hoe zorg ik ervoor dat de data elkaar complementeert, en dus daadwerkelijk data triangulatie optreedt?

Naast de individuele leerprocessen, zou ik graag een stap verder willen gaan en vergelijkingen willen maken tussen de diverse docenten om ook iets overkoepelend te kunnen zeggen over de diverse casussen. Wat is naar jullie idee zinvol om nader te analyseren en hoe zouden jullie dit aanpakken? Bijvoorbeeld: a) docent kenmerken (bijv. motivatie, zelfvertrouwen, ervaring in onderwijs) die verschillen in leerprocessen kunnen verklaren; b) kenmerken van de PA, welke kenmerken worden als effectief beschouwt hoe hangt dit samen met de diverse leerprocessen?

Kans op Balans

Van universitaire docenten wordt vaak verwacht dat zij een professionele ontwikkelingsactiviteit (PA) volgen (bijv. BKO). Dit BKO-traject vraagt vaak veel tijd en de behoeften van de docenten verschillen. Veel universiteiten bieden daarom maatwerktrajecten aan. Echter, zonder kennis over hoe docenten ontwikkelen en welke rol de PA daarin heeft, wordt het aanpassen van PA 'trial and error' (Saroyan & Trigwell, 2015). Met dit onderzoek hopen wij meer inzicht te krijgen op het leerproces van universitaire docenten tijdens een PA en de rol van de PA daarin, zodat we in de toekomst PA beter kunnen afstemmen op de behoeften van de docent.

Referenties

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)

Ilie, M. D., Maricuțoiu, L. P., Iancu, D. E., Smarandache, I. G., Mladenovici, V., Stoia, D. C. M., & Toth, S. A. (2020). Reviewing the research on instructional development programs for academics. Trying to tell a different story: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100331. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100331>

Saroyan, A., & Trigwell, K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 92-101. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.03.008>

Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H., & Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*, 38, 1-18. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1181851>

Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25-49. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001>

Vreekamp, M., Gulikers, J. T. M., Runhaar, P. R., & Den Brok, P. J. (under review). A Systematic Review to explore how Characteristics of Pedagogical Development Programmes in Higher Education are related to Teacher Development.

Tabel 1.

Overzicht meetinstrumenten en meetmomenten.

meetinstrumenten	meetmoment 1	meetmoment 2	meetmoment 3
survey: zelfvertrouwen en biografische informatie	x	x	x
tekenopdracht: teken je ideale academische docent	x	x	x
logboek	continue: leerervaringen bijhouden a.d.h.v. STARR* methodiek.		
interview	voortuitkijken: wat verwacht je en wil je leren?	terugkijken: wat heb je geleerd en welke rol speelt de BKO hierin?	terugkijken: wat heb je geleerd en welke rol speelt de BKO hierin?
observatie		x	x
lesplananalyse		x	x

Note. * STARR = Situatie, Taak, Actie, Resultaat en Reflectie

187. Kennisuitwisseling tussen pre- en in-service leraren bij het ontwerpen van "iSTEM" leermateriaal.

Wouter van Passel

Stijn Ceuppens

KU Leuven, Leuven, België

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Poster in het kader van de postermarkt Vers van de pers

Trefwoorden: Geïntegreerd STEM, Coöperatie, Pre- en in-service leraren, Lerarenopleiding

Korte samenvatting

Dit kwalitatief onderzoek brengt student-leraren (pre-service leerkrachten) en leraren uit het werkveld (in-service leerkrachten) samen om coöperatief een geïntegreerd STEM (iSTEM) - lessenpakket te ontwikkelen en implementeren, met als doel leerkansen te creëren voor beide partijen omtrent geïntegreerd STEM onderwijs. Video-observaties van het ontwerpproces werden geanalyseerd ter identificatie van uitwisseling van vakinhoudelijke, (vak)didactische en praktische expertise. Uit de onderzoeksresultaten valt af te leiden dat deze samenwerkingsvorm tussen pre- en in-service leerkrachten onderlinge kennisuitwisseling faciliteert maar dat de gegenereerde leerkansen niet altijd benut worden. Een bepalende factor is onder meer de betrokkenheid van de in-service leerkracht, er is enkel sprake van een win-win situatie indien zowel pre- en in-service leerkrachten actief aanwezig zijn tijdens het "iSTEM"- project ontwerpproces. De kennisuitwisseling is kwalitatiever en frequenter indien de in-service leerkrachten reeds ervaring hebben opgedaan met "iSTEM".

Lopende tekst

Inleiding

Kwaliteitsvol geïntegreerd STEM-onderwijs (iSTEM) wordt gekenmerkt door zes sleutelprincipes: (1) Probleem-gecentreerd leren, (2) Vakoverschrijdende integratie, (3) Modelleren, (4) Onderzoekend leren, (5) Ontwerpend leren en (6) Coöperatief leren (De Meester et al., 2021). De implementatie van iSTEM-onderwijs in de klas vormt een uitdaging voor (in-service) leraren uit het werkveld omdat ze tijdens hun opleiding geen training in iSTEM-didactiek genoten (Thibaut et al., 2018). Voor student-leraren (pre-service leerkrachten) is de implementatie van iSTEM niet evident vanwege onder meer de moeite die ze hebben om het niveau van de leerlingen goed in te schatten (Manasia et al., 2019).

Dit onderzoek brengt pre- en in-service leerkrachten samen om coöperatief een iSTEM-lessenpakket te en implementeren, met als doel leeransen te creëren voor beide partijen omtrent geïntegreerd STEM onderwijs.

Onderzoeksvraag

Wat leren de pre-service en in-service leerkrachten van elkaar met betrekking tot vakinhoudelijke en vakdidactische kennis, alsook op vlak van algemene didactiek en praktische expertise?

Methode

Dit kwalitatief onderzoek wordt uitgevoerd binnen het kader van het opleidingsonderdeel Didactiek iSTEM in de Educatieve Master Wetenschappen & Technologie aan KU Leuven. De steekproef bestaat uit vier multidisciplinaire teams van drie à vier studenten en tenminste één in-service (STEM-)leerkracht. Het onderzoek beslaat een periode van twee academiejaren.

Het ontwerpproces van de teams verloopt via een digitale collaboratieve leeromgeving: 'COOL voor iSTEM' (De Meester et al., 2021) in het eerste project jaar en via de verbeterde en geïnternationaliserde versie 'CiSTEM²' (<https://cstem.cs.ucy.ac.cy/>) tijdens het tweede jaar.

Video-observaties van het ontwerpproces werden geanalyseerd ter identificatie van uitwisseling van vakinhoudelijke, (vak)didactische en praktische expertise. Ook werd er nota genomen over de betrokkenheid van de in-service leerkrachten tijdens het ontwerpproces.

Na het eerste projectjaar werden de voorlopige resultaten geanalyseerd en verwerkt in de begeleiding van de teams van het tweede jaar.

Resultaten

De resultaten van het eerste projectjaar tonen dat de in-service leerkrachten vooral (vak)didactische en praktische expertise inbrengen tijdens het ontwerpproces. De pre-service leerkrachten daarentegen delen bijna uitsluitend vakinhoudelijke kennis.

De werking tijdens het tweede projectjaar toont een toename in het aantal opportuniteiten tot **wederzijdse** kennisuitwisseling op vlak van vakinhoudelijke en (vak)didactische kennis. Bovendien worden de zes sleutelprincipes explicieter besproken in vergelijking met het eerste projectjaar.

Daarnaast is er variatie in de betrokkenheid van de in-service leerkrachten.

Discussie en conclusie

De samenwerking tussen pre- en in-service leerkrachten faciliteert onderlinge kennisuitwisseling. Onze resultaten laten echter zien dat pre- en in-service leraren zo'n kansen niet altijd benutten. De mate van betrokkenheid van de in-service leerkracht is hier onder anderen een belangrijke factor. De kennisuitwisseling tussen pre- en in-service leerkrachten is kwalitatiever in het tweede projectjaar, mogelijk als gevolg van de opgedane "iSTEM" ervaring in het eerste jaar en de ondersteuning van het CiSTEM²-platform.

Algemeen kunnen we stellen dat de werkvorm en de CiSTEM² online leeromgeving de beoogde leeransen genereren. Er is wel enkel sprake van een win-win situatie indien zowel pre- en in-service leerkrachten actief aanwezig zijn tijdens de meetings. Voldoende sturing vanuit de lerarenopleiding is

hiervoor aangewezen. Daarbovenop observeren we meer en meer kwalitatieve uitwisseling wanneer de in-service leerkrachten meer ervaring hebben.

Kans op Balans

Dit onderzoek raakt op twee vlakken aan het congres thema “Kans op Balans”.

Eenzijds is er de vraag over hoe pre- en in-service leerkrachten samenwerken. Wat is de balans op vlak van input tijdens de brainstormsessies tussen de student-leraren en de leerkrachten uit het werkveld. Wordt er geluisterd naar elkaar of is er spraken van een vorm van hiërarchie?

Anderzijds moet er ook een balans gezocht worden tussen de werkdruk die leerkrachten ervaren en bijscholingen. Dit project onderzoekt een samenwerkingsvorm tussen een leraren opleiding en scholen waarbij leerkrachten op een subtiele en flexibele manier kunnen bijleren over geïntegreerd STEM onderwijs.

Referenties

De Meester, J., De Cock, M., Langie, G. and Dehaene, W. (2021). The Process of Designing Integrated STEM Learning Materials: Case Study towards an Evidence-based Model. *European Journal of STEM Education*, 6(1), 10.

Manasia, L., Ianos, M. G., & Chiciooreanu, T. D. (2019). Pre-Service Teacher Preparedness for Fostering Education for Sustainable Development: An Empirical Analysis of Central Dimensions of Teaching Readiness. *Sustainability*, 12(1), 1-1.

Thibaut, L., Knipprath, H., Dehaene, W., & Depaepe, F. (2018). The influence of teachers' attitudes and school context on instructional practices in integrated STEM education. *Teaching and teacher education*, 71, 190-205.

190. Videofeedback coaching van docenten en studentbetrokkenheid

Frank Assies¹

Henderien Steenbeek², Paul van Geert³

¹ Hanzehogeschool Groningen/Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

² Hanzehogeschool Groningen & Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

³ Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Video feedback Coaching, Studentbetrokkenheid en -motivatie, Inter-individuele verschillen, Professionalisering van docenten

Korte samenvatting

Het doel van deze studie was driedelig: ten eerste, inzicht krijgen in hoe het gebruik van de gecoachte strategieën door docenten zou veranderen over de tijd; ten tweede, inzicht krijgen in hoe de actieve betrokkenheid van leerlingen zou veranderen over dezelfde periode waarin hun docenten werden gecoacht; ten derde, onderzoeken in hoeverre er een samenhang bestaat tussen het strategiegebruik van docenten en de actieve betrokkenheid van studenten. Uit de resultaten blijkt onder meer dat er voor alle docenten een significante toename was in het gebruik van instructiestrategieën. Ondanks dit gegeven laten de resultaten zien dat een les met een hoog instructie strategiegebruik niet meteen ook een les is waarin studenten een hoge(re) actieve betrokkenheid tonen, in vergelijking met andere lessen van dezelfde docent.

Lopende tekst

Videofeedback-coaching in het Hoger Onderwijs en studentbetrokkenheid

Het doel van deze studie was driedelig: ten eerste, inzicht krijgen in hoe het gebruik van de gecoachte strategieën door docenten zou veranderen over de tijd; ten tweede, inzicht krijgen in hoe de actieve betrokkenheid van leerlingen zou veranderen over dezelfde periode waarin hun docenten werden gecoacht; ten derde, onderzoeken in hoeverre er een samenhang bestaat tussen het strategiegebruik van docenten en de actieve betrokkenheid van studenten. Daartoe werden drie verkennende vragen ontwikkeld. (1) Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen docenten in termen van gemiddeld strategiegebruik, verandering in strategiegebruik en fluctuatie van strategiegebruik over de tijd? (2) Wat zijn overeenkomsten en verschillen tussen studenten in termen van gemiddelde motivatie (actieve betrokkenheid), verandering in motivatie (actieve betrokkenheid), en fluctuatie van motivatie (actieve betrokkenheid over de tijd)? (3) Wat is de

correlatie tussen het strategiegebruik van docenten en de motivatie van studenten (actieve betrokkenheid)?

Uit de resultaten blijkt onder meer dat er voor alle docenten een significante toename was in het gebruik van instructiestrategieën, maar hierin konden ook twee groepen docenten worden onderscheiden: een groep met een hogere gemiddelde en een groep met een lagere gemiddelde toepassing van de strategieën.

Bovendien lijkt de actieve betrokkenheid van de studenten te zijn afgenomen, maar dit kan niet met zekerheid worden gezegd. Wat de fluctuatie van de actieve betrokkenheid van de studenten betreft, valt op dat de spreiding bij de ene groep docenten groter is dan bij de andere. Tot slot laten de resultaten zien dat een les met een hoog instructie strategiegebruik niet meteen ook een les is waarin studenten een hoge(re) actieve betrokkenheid tonen, in vergelijking met andere lessen van dezelfde docent. In het lesdeel hebben instructie strategiegebruik en actieve betrokkenheid van studenten een positieve correlatie. Wat betreft fluctuatie is er een consistente correlatie tussen de fluctuatie van adaptieve ondersteuning en de fluctuatie van de actieve betrokkenheid van studenten.

Kans op Balans

Docenten worden in hun dagelijkse lespraktijk regelmatig geconfronteerd met veranderende klassensituaties die het verloop van een les beïnvloeden en hen nopen hun didactisch handelen aan te passen. Het is daarom belangrijk dat docenten voldoende kennis hebben van dergelijke situaties (Geerts, 2018, p. 47; Griffin et al, 1996) en die kennis adequaat kunnen omzetten in passend handelen (Geveke, 2017). Dat is echter makkelijker gezegd dan gedaan, want er is een overvloed aan interacties tijdens de lessen en geen twee docenten zijn hetzelfde, waardoor ze niet altijd op dezelfde manier op die interactiemomenten reageren.

Referenties

Allinder, R.M., Fuchs, L., & Fuchs, D. (1998). Curriculum-based measurement In: V. H. Booney (Eds.). *Psychological assessment of children: Best practices for school and clinical settings* (2nd ed.). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc, pp. 106-129.

Brouwer, N., Besselink, E., & Oosterheert, I. (2022). The power of video feedback with structured viewing guides. *Using Video to Develop Teaching*, 172–199. <https://doi.org/10.4324/9780429331091-4>

Cochran, K. F., Reinsvold, L. A., & Hess, C. A. (2016). Giving Students the Power to Engage with Learning. *Research in Science Education*, 47(6), 1379–1401. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9555-5>

Cumming, P., & Koepsell, T. D. (2010). P Values vs Estimates of Association With Confidence Intervals. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(2). <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.266>

Damşa, C. I., & Ludvigsen, S. (2016). Learning through interaction and co-construction of knowledge objects in teacher education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 11, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.03.001>

- Frederickson, B. L. (2013). Updated thinking on positive ratios. *The American Psychologist*, 68. <https://doi.org/10.1037/a0033584>
- Fukkink, R. G., Trienekens, N., & Kramer, L. J. C. (2010). Video Feedback in Education and Training: Putting Learning in the Picture. *Educational Psychology Review*, 23(1), 45–63. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9144-5>
- Gardner, M. J., & Altman, D. G. (1986). Confidence intervals rather than P values: estimation rather than hypothesis testing. *BMJ*, 292(6522), 746–750. <https://doi.org/10.1136/bmj.292.6522.746>
- Gase, L. N., Gomez, L. M., Kuo, T., Glenn, B. A., Inkelas, M., & Ponce, N. A. (2017). Relationships among student, staff, and administrative measures of school climate and student health and academic outcomes. *Journal of school health*, 87(5), 319-328. <https://doi.org/10.1111/josh.12501>
- Geerts, W. M., Steenbeek, H. W., & Van Geert, P. L. C. (2017). Effect of Video-Cases on the Acquisition of Situated Knowledge of Teachers. *International Education Studies*, 11(1), 64. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n1p64>
- Griffin, L., Dodds, P., & Rovegno, I. (1996). Pedagogical Content Knowledge for Teachers: Integrate Everything You Know to Help Students Learn. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(9), 58–61. <https://doi.org/10.1080/07303084.1996.10604857>
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019). Teacher–Student Dialogue During Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4–5), 462–512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>
- Reinke, W.M., Sprick, R., & Knight, J (2009). Coaching classroom management. In: J. Knight (Ed.) *Coaching: Approaches & perspectives*. Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press, pp. 91-112.
- Lee, E., & Hannafin, M. J. (2016). A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: own it, learn it, and share it. *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 707–734. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9422-5>
- McLeod, R. H., Kim, S., & Resua, K. A. (2018). The Effects of Coaching With Video and Email Feedback on Preservice Teachers' Use of Recommended Practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 38(4), 192–203. <https://doi.org/10.1177/0271121418763531>
- Nauta, A. P., Van de Ven, R., Ballast, I., Van de Ven, R., & Instituut Hoogbegaafdheid Volwassenen (Delft). (2017). *Hoogbegaafde volwassenen*. Macmillan Publishers.
- Nickerson, C. A. (2017). There Is No Empirical Evidence for Critical Positivity Ratios: Comment on Fredrickson (2013). *Journal of Humanistic Psychology*, 58(3), 284–312. <https://doi.org/10.1177/0022167817740468>
- Noell, G.H., Witt, J., Slider, N., Connell, J., Gatti, S., Williams, K., Koenig, J., Resetar, J., & Duhon, G. (2005). Treatment Implementation Following Behavioral Consultation in Schools: A Comparison of Three Follow-up Strategies. *School Psychology Review*, 34(1), 87-106. <https://doi.org/10.1080/02796015.2005.12086277>
- Pandis, N. (2013). Confidence intervals rather than P values. *American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopedics*, 143(2), 293–294. <https://doi.org/10.1016/j.ajodo.2012.11.012>

- Phan, H. P., Ngu, B. H., & Alrashidi, O. (2016). Role of Student Well-Being: A Study Using Structural Equation Modeling. *Psychological reports*, 119(1), 77-105.
- Pennings, H. J., Van Tartwijk, J., Wubbels, T., Claessens, L. C., Van der Want, A. C., & Brekelmans, M. (2014). Real-time teacher–student interactions: A Dynamic Systems approach. *Teaching and Teacher Education*, 37, 183–193. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.016>
- Pennings, H. J., Brekelmans, M., Sadler, P., Claessens, L. C., Van der Want, A. C., & Van Tartwijk, J. (2018). Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 55, 41–57. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.005>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* (1ste editie). The Guilford Press.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M., & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 259–267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009>
- Sherin, M. & van Es, E. (2005). Using Video to Support Teachers’ Ability to Notice Classroom Interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475-491. Norfolk, VA: Society for Information Technology & Teacher Education. Retrieved March 29, 2022 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/4824/>.
- Tochon, F. (2013). A Brief History of Video Feedback and its Role in Foreign Language Education. *CALICO Journal*, 25(3), 420–435. <https://doi.org/10.1558/cj.v25i3.420-435>
- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008b). Mathematics teachers’ “learning to notice” in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244–276. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005>
- Van de Heijkant, C., Quak, G., van Swet, J., Vloet, K., de Vos, M., & van der Wegen, R. (2005). School video interactie Begeleiding, van meerdere kanten bekeken. Antwerpen: Garant.
- Van Ryzin, M.J., Gravely, A.A. & Roseth, C.J. Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. *J Youth Adolescence* 38, 1–12 (2009). <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9257-4>
- Van Vondel, S., Steenbeek, H., Van Dijk, M., & Van Geert, P. (2017). The Effects of Video Feedback Coaching for Teachers on Scientific Knowledge of Primary Students. *Research in Science Education*, 48(2), 301–324. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9569-z>
- Van Vondel, S., Steenbeek, H., Van Dijk, M., & Van Geert, P. (2017a). Ask, don’t tell; A complex dynamic systems approach to improving science education by focusing on the co-construction of scientific understanding. *Teaching and Teacher Education*, 63, 243–253. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.012>

Volman, M. (2011). *Kennis van betekenis: betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en leerresultaten*. Universiteit van Amsterdam.

http://www.kohnstamminstituut.uva.nl/pdf_documenten/110617%20oratie%20Monique%20Volman.pdf



197. Individuele verschillen en differentiatie in de zaakvakken in het basisonderwijs

Emilie Prast¹, Erika Schlatter¹, Tessa Slim³

Akke van der Laan¹, Celine Lichtveld¹, Anja van der Voort¹, Ard Lazonder², Inge Molenaar², Johanna van Schaik², Anna Hotze⁴, Maartje Raijmakers⁵

¹ Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

² Radboud Universiteit, Nijmegen, Nederland

³ IPabo, Amsterdam, Nederland

⁴ Ipabo, Amsterdam, Nederland

⁵ Vrije Universiteit, Amsterdam, Nederland

Voorzitter: Emilie Prast, Universiteit Leiden

Referent: Maartje Raijmakers, Vrije Universiteit van Amsterdam/Universiteit van Amsterdam

Divisie: Domein Specifieke Aspecten van Onderwijs

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Differentiatie, Zaakvakken, Individuele verschillen, Basisonderwijs

Korte samenvatting

In het zaakvakkenonderwijs (aardrijkskunde, geschiedenis, wetenschap en technologie) bestaan grote verschillen tussen basisschoolleerlingen in de kennis en vaardigheden die zij al hebben. Om ervoor te zorgen dat de zaakvakkenlessen voor alle leerlingen betekenisvol en uitdagend zijn, moeten leerkrachten het onderwijs afstemmen op deze uiteenlopende kennis en vaardigheden. Differentiatie omvat zowel het monitoren van kennis en vaardigheden als het aanpassen van doelen, instructie en verwerking. Hoewel er al veel bekend is over differentiatie bij taal en rekenen, heeft dit onderwerp tot nu toe minder aandacht gekregen bij de zaakvakken. Dit symposium richt zich op individuele verschillen en differentiatie in het zaakvakkenonderwijs op de basisschool. De eerste presentatie zoomt in op individuele verschillen tussen leerlingen bij wetenschap en technologie. Het onderscheiden van verschillende leerlingprofielen kan een basis vormen voor differentiatie. De tweede presentatie gaat in op de toepasbaarheid en concrete invulling van een algemeen model voor differentiatie in het zaakvakkenonderwijs volgens experts. In de derde presentatie staat een professionaliseringstraject over differentiatie bij wetenschap en technologie voor pabostudenten centraal. Gezamenlijk geven de presentaties een breed beeld van de verschillende aspecten van differentiatie vanuit diverse perspectieven. Dit biedt veel aanknopingspunten voor discussie en vervolgonderzoek.

Lopende tekst

Het afstemmen van onderwijs op verschillen tussen leerlingen (differentiatie) is een belangrijk maar complex onderdeel van lesgeven (Van Geel et al., 2018). Dit symposium richt zich op individuele verschillen en differentiatie in het zaakvakkenonderwijs op de basisschool. Zaakvakken zijn de vakken die in het Nederlandse basisonderwijs onder Oriëntatie op Jezelf en de Wereld (OJW) vallen, zoals aardrijkskunde, geschiedenis en wetenschap en technologie (W&T).

Differentiatie omvat twee componenten: het monitoren van de kennis en vaardigheden van leerlingen om zo hun onderwijsbehoeften vast te stellen en te evalueren of de leerdoelen behaald zijn, en eventuele aanpassingen in de doelen, instructie en verwerking om deze af te stemmen op de vastgestelde onderwijsbehoeften (Prast et al., 2015; Roy et al., 2013). Over differentiatie in de zaakvakken is nog weinig bekend. Toch is differentiatie ook binnen de zaakvakken belangrijk en minstens zo complex als in de kernvakken. Ten eerste is ook bij de zaakvakken sprake van grote verschillen tussen leerlingen (Koerber et al., 2015; Lazonder et al., 2021). Een complicerende factor hierbij is dat de inhoudelijke kennis die aan bod komt zeer breed is en dat daarnaast ook algemenere vaardigheden zoals taalvaardigheid en rekenvaardigheid een rol spelen (Van Graft & Klein Tank, 2018), waardoor het minder eenduidig is welke kennis en vaardigheden het meest relevant zijn om te monitoren. Ten tweede bieden de zaakvakken bij uitstek mogelijkheden om alle leerlingen uit te dagen op hun eigen niveau (Van Graft & Klein Tank, 2018). Echter, er is nog relatief weinig bekend over de verschillende didactische aanpakken en mogelijkheden voor differentiatie in het zaakvakkenonderwijs op de basisschool (Béneker et al., 2020; Lazonder, 2018). Ten derde heeft de leerkracht in het zaakvakkenonderwijs een cruciale rol bij het realiseren van differentiatie, ook omdat er minder gebruik wordt gemaakt van methodes en de wel gebruikte methodes weinig aanwijzingen geven voor differentiatie (Inspectie van het onderwijs, 2015; Lazonder et al., 2021).

Dit symposium gaat nader in op de bovengenoemde kwesties. De eerste presentatie geeft een overzicht van differentiatie in de zaakvakken op basis van een inventarisatie van de meningen van experts in zaakvakdidactiek en differentiatie. Met behulp van focusgroepen en vragenlijsten is onderzocht in hoeverre een algemeen model voor differentiatie volgens deze experts toepasbaar is in het zaakvakkenonderwijs, en hoe de stappen uit dit model concreet ingevuld zouden kunnen worden in het zaakvakkenonderwijs. De tweede presentatie zoomt in op individuele verschillen tussen leerlingen bij W&T. Op basis van door leerlingen ingevulde werkbladen is onderzocht of verschillende leerlingprofielen kunnen worden onderscheiden. Dit kan aanwijzingen geven welke leerlingkenmerken relevant zijn om te monitoren als basis voor differentiatie. De derde presentatie gaat over een professionaliseringstraject over differentiatie bij W&T voor pabostudenten, waarin het professionaliseringsproces van de deelnemers is onderzocht met vragenlijsten, observaties en interviews. Gezamenlijk geven de presentaties een breed beeld van de verschillende aspecten van differentiatie vanuit diverse perspectieven. Dit biedt veel aanknopingspunten voor de afsluitende discussie van het symposium en voor vervolgonderzoek.

Kans op Balans

Dit symposium sluit aan bij het congressthema omdat differentiatie een rol speelt bij kansengelijkheid in het onderwijs: afhankelijk van de gekozen differentiatie-aanpak kan differentiatie de kansengelijkheid vergroten maar ook verkleinen (Denessen, 2017). Juist bij de zaakvakken geldt dat sommige leerlingen van huis uit veel meer achtergrondkennis en ervaringen meekrijgen dan andere leerlingen: hoe kunnen leerkrachten daar gebalanceerd mee omgaan, zonder bepaalde leerlingen tekort te doen? Bij differentiatie in de zaakvakken speelt bovendien de zoektocht naar balans tussen enerzijds het doelgericht toewerken naar leerdoelen, en anderzijds het ruimte geven voor ontdekking aansluitend bij de interesses van de leerlingen.

Individuele bijdrage 1

Differentiatie in de zaakvakken: opvattingen van experts

Inleiding en theoretisch kader

Differentiatie is een belangrijk en complex onderwerp dat, na de aandacht hiervoor in de kernvakken, ook in het zaakvakkenonderwijs meer aandacht verdient (zie de symposiuminleiding voor definities en onderbouwing). De twee componenten van differentiatie (voortgangsmonitoring en onderwijsaanpassingen; Roy et al., 2013) zijn voor het rekenonderwijs uitgewerkt in de differentiatiecyclus (Prast et al., 2015; zie Figuur 1). Hierbij is per stap concreet gespecificeerd hoe leerkrachten de kennis en vaardigheden van hun leerlingen kunnen monitoren en op welke manieren zij de doelen, instructie en verwerking kunnen aanpassen. Over differentiatie in het zaakvakkenonderwijs op de basisschool is nog weinig bekend (Béneker et al., 2020; Lazonder, 2018), en het is onduidelijk of de differentiatiecyclus ook in deze context zou kunnen worden toegepast. Aangezien de concrete invulling van de differentiatiestappen domeinspecifiek is (Prast et al., 2015), is bovendien onduidelijk hoe de stappen concreet ingevuld zouden kunnen worden in de zaakvakken. Juist in de zaakvakken, waarin de leerkracht mede vanwege de minder uitgewerkte methodes een cruciale rol heeft in het vormgeven van differentiatie (Inspectie van het onderwijs, 2015; Lazonder et al., 2021) kan het nuttig zijn om leerkrachten handvatten te bieden voor differentiatie met een concreet uitgewerkt model.

Onderzoeksvragen en methode

In deze kwalitatieve studie zijn de visies van experts geïnventariseerd om de volgende onderzoeksvragen te beantwoorden:

In hoeverre is de differentiatiecyclus (Prast et al., 2015) volgens experts toepasbaar voor differentiatie in de zaakvakken in het basisonderwijs? Welke aanpassingen of aanvullingen zijn eventueel nodig?

Hoe kunnen de (eventueel aangepaste) stappen van de differentiatiecyclus volgens experts concreet worden ingevuld om te differentiëren in de zaakvakken?

De deelnemende experts ($N=23$) waren leerkrachten, onderzoekers, lerarenopleiders en curriculum- en methodeontwikkelaars met kennis en ervaring op het gebied van zaakvakkendidactiek en/of differentiatie. Na een startvragenlijst waarin de individuele opvattingen van de deelnemers werden geïnventariseerd werden de experts verdeeld over drie focusgroepen waarin deze opvattingen zijn bediscussieerd. De focusgroepen zijn getranscribeerd en gecodeerd, waarna de belangrijkste resultaten aan de deelnemers zijn voorgelegd in een eindvragenlijst.

Resultaten en conclusies

Hoewel de meeste experts in de startvragenlijst aangaven de differentiatiecyclus als (met aanpassingen) toepasbaar voor de zaakvakken te beschouwen, zijn in de focusgroepen meerdere fundamentele kwesties besproken die consequenties hebben voor de toepasbaarheid van differentiatie en de differentiatiecyclus, zoals de aard van de doelen, leerlijnen en “niveau” in de zaakvakken. Daarnaast hebben de focusgroepen een overzicht van mogelijkheden en valkuilen van een concrete invulling van differentiatie opgeleverd voor de verschillende stappen uit de differentiatiecyclus. De meningen van de experts over deze concrete invullingen liepen uiteen. Omdat de verschillende manieren elk voor- en nadelen hebben, zou differentiatie flexibel en gevarieerd moeten worden toegepast.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Deze studie geeft inzicht in fundamentele kwesties die een rol spelen bij differentiatie in de zaakvakken, en een overzicht van mogelijke differentiatie strategieën en valkuilen. De studie levert aanknopingspunten op voor een discussie over een visie op gedifferentieerd zaakvakkenonderwijs, voor vervolgonderzoek, en voor mogelijkheden om leerkrachten en scholen te ondersteunen.

Individuele bijdrage 2

Genuanceerd differentiëren bij onderzoeksvaardigheden

Inleiding

Volgens kerndoel 42 voor het Nederlandse basisonderwijs moeten kinderen leren ‘onderzoek doen aan materialen en natuurkundige verschijnselen, zoals licht, geluid, elektriciteit, kracht, magnetisme en temperatuur’. Daarvoor zijn verschillende vaardigheden nodig: kinderen moeten hypothesen kunnen opstellen, gecontroleerde experimenten bedenken en uitvoeren, de uitkomsten van die experimenten interpreteren en daar uiteindelijk conclusies uit trekken. Deze verschillende vaardigheden vragen om een gedifferentieerde aanpak.

Theoretisch kader

Naast verschillen tussen de onderzoeksvaardigheden (Schlatter et al., 2021) moet de leerkracht ook rekening houden met verschillen in onderzoeksvaardigheid tussen kinderen (Koerber et al., 2015). Veel onderzoek naar onderzoeksvaardigheden gaat wel in op de verschillen tussen kinderen, maar is gericht op één enkele vaardigheid of juist op een aantal onderzoeksvaardigheden bij elkaar (Koerber & Osterhaus, 2019). Zulk onderzoek laat zien dat begrijpend lezen en rekenen onderzoeksvaardigheden voorspellen (Schlatter et al., 2021; Koerber & Osterhaus, 2019), maar gaat niet verder in op differentiatie. Onderzoek naar differentiatie bij onderzoeksvaardigheden is vaak gericht op kleine groepen leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (McCrea Simpkins et al., 2009), terwijl leren onderzoeken ook in gewone klassen een uitdaging is.

Omdat onderzoeksvaardigheden zo divers zijn, zou het binnen een klas zo kunnen zijn dat sommige kinderen goed zijn in bepaalde deelvaardigheden, terwijl andere kinderen juist beter zijn in andere

deelvaardigheden. Het in kaart brengen van vaardigheidsprofielen van kinderen kan leerkrachten helpen om adequater te differentiëren.

Onderzoeksvraag

Zijn er, als het om onderzoeksvaardigheden gaat, verschillende vaardigheidsprofielen te vinden bij bovenbouwleerlingen op de basisschool, en zo ja, in hoeverre veranderen kinderen van profiel tijdens een vijf weken durende lessenserie?

Methode

166 kinderen uit 9 groepen zeven oefenden vijf weken lang elke week aan de hand van een ander proefje met hypothesen opstellen, experimenteren, uitkomsten interpreteren en conclusies trekken. De werkbladen die ze daarbij gebruikten zijn gecodeerd, en de scores per deelvaardigheid zijn gebruikt in een latente-transitieanalyse (Hickendorff et al., 2018).

Resultaten

Er werden vier profielen gevonden (zie Figuur 2). Tussen de profielen waren vooral verschillen te zien bij experimenteren en conclusies trekken. Twee profielen werden gekenmerkt door hoge of juist lage scores op beide vaardigheden: de hoogpresteerders (20%) en laagpresteerders (34%). Er waren ook twee 'middenprofielen': theoretici (15%), waarbij de scores voor conclusies trekken hoog en voor experimenteren laag waren, en experimenteerders (31%), waarbij scores voor experimenteren hoog en voor conclusies trekken laag waren.

Kinderen wisselden vaak tussen profielen. Daarin was wel een patroon te zien: kinderen gingen vaker van profielen met lage experimenteer-scores naar profielen met hoge experimenteer-scores dan andersom. Als kinderen eenmaal hebben leren experimenteren, blijven ze het dus consistent goed doen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Individuele verschillen in onderzoeksvaardigheden zijn genuanceerder dan tot nu toe uit onderzoek gebleken is. Kinderen wisselen vaak van profiel: leren onderzoeken is dus geen lineair proces. Toch lijken kinderen experimenteren, als ze het eenmaal geleerd hebben, niet meer te verleren (zie ook Lorch et al., 2017). Omdat er voor leren experimenteren effectieve, klassikale interventies zijn (Lorch et al., 2014) is het belangrijk om in onderzoek en onderwijs meer aandacht te besteden aan differentiëren van andere deelvaardigheden.

Individuele bijdrage 3

Leren differentiëren in het W&T-onderwijs: Professionalisering van aankomende leerkrachten

De leerkracht is van groot belang voor de effectiviteit van Wetenschap en Technologie (W&T) onderwijs op de basisschool (Dobber et al., 2017; Furtak et al., 2012). Vanwege de grote verscheidenheid in de ontwikkeling die leerlingen doormaken in het W&T-onderwijs, is het afstemmen op individuele verschillen, i.e. differentiatie, een essentieel onderdeel van deze leerkrachtrol (Deunk et al., 2018; Lazonder et al., 2020). Het is echter nog onvoldoende duidelijk hoe leerkrachten het beste kunnen differentiëren in het W&T-onderwijs (Lazonder, 2018). Daarnaast is differentiatie een complexe vaardigheid, waarbij de behoefte aan professionele ontwikkeling groot is

(Gheysens et al., 2020; Kahmann et al., 2022; van Geel et al., 2019). Volgens Tomlinson et al. (1994) zou de lerarenopleiding de eerste stap moeten maken voor deze professionalisering, zodat leerkrachten beter voorbereid zijn op gedifferentieerd lesgeven en het een prioriteit voor hen is om hier vaardig in te worden. Om meer inzicht te krijgen in hoe deze professionalisering voor het W&T-onderwijs vormgegeven zou moeten worden, stond in dit onderzoek de volgende vraag centraal: “Wat zijn de leeruitkomsten van een professionaliseringstraject voor aankomende leerkrachten, gericht op het leren differentiëren in het W&T-onderwijs?”.

Middels een genest enkelvoudig casestudie design (Yin, 2018) is het professionaliseringsproces van negen aankomende leerkrachten, allen vierdejaarsstudenten aan de Hogeschool IPABO Amsterdam, in kaart gebracht met zowel kwantitatieve (e.g. DSAQ; Prast et al., 2015) als kwalitatieve meetinstrumenten (e.g. logboek). Vier aankomende leerkrachten werden intensiever gevolgd middels interviews en lesobservaties, waarbij gebruik gemaakt werd van het ADAPT-instrument (Keuning et al., 2022). Het professionaliseringstraject vond plaats tussen oktober – januari 2022-2023 en bestond uit zeven bijeenkomsten gericht op theorie en praktijk. Deelnemers gaven tweemaal een W&T-les in de stageklas waarbij de differentiatie, op basis van eerder onderzoek (Schlatter et al., 2020; Slim et al., 2022), gericht was op het ondersteunen van leerlingen met leesproblemen (leeshulp) en het bieden van extra uitdaging voor cognitief sterke leerlingen (redeneerhulp).

De kwantitatieve en kwalitatieve analyses richten zich op de veranderingen bij de aankomende leerkrachten, zowel wat betreft toepassing van differentiatie als overtuigingen die zij hierbij hebben, de mogelijkheden en moeilijkheden die zij ervaren bij het differentiëren in het W&T-onderwijs, en welke aspecten van het professionaliseringstraject hen ondersteund hebben bij het leren differentiëren. De resultaten laten zien dat de aankomende leerkrachten met name moeite hebben om redeneerhulp te bieden aan de cognitief sterke leerlingen, vanwege lage self-efficacy of overtuigingen over het W&T-leerproces van deze leerlingen. Het geven van leeshulp wordt als relatief makkelijk inzetbaar en behulpzaam voor de ondersteuning van leerlingen met leesproblemen ervaren.

Dit onderzoek geeft inzicht in hoe de professionalisering voor leerkrachten op het gebied van differentiatie in het W&T-onderwijs vormgegeven kan worden. Dit speelt in op de vraag om het kansrijke W&T-onderwijs goed in te bedden in het curriculum voor alle leerlingen en om de handelingsverlegenheid van leerkrachten bij W&T te verkleinen (Djoyoadhiningrat-Hol & Tank, 2022). Resultaten bieden concrete aanknopingspunten voor verder onderzoek naar hoe de W&T-leeromgeving optimaal afgestemd kan worden op de verschillende behoeften van leerlingen.

Referenties (gecombineerd voor het hele symposium)

Béneker, T. ., Van Boxtel, C. ., De Leur, T. ., Smits, A. ., Blankman, M. ., & De Groot-Reuvekamp, M. (2020). *Geografisch en historisch besef ontwikkelen op de basisschool: Een literatuurstudie naar onderzoek over aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs in het primair onderwijs*. Utrecht University & University of Amsterdam.

Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociale-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs*. Universiteit Leiden.

- Djoyoadhiningrat-Hol, K., & Tank, M. K. (2022). *Trendanalyse Wetenschap & Technologie: Ontwikkelingen en uitdagingen bij Wetenschap & Technologie in het basisonderwijs* (Issue November).
- Dobber, M., Zwart, R., Tanis, M., & van Oers, B. (2017). Literature review: The role of the teacher in inquiry-based education. *Educational Research Review*, 22, 194–214. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.002>
- Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., & Briggs, D. C. (2012). Experimental and Quasi-Experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 82(3), 300–329. <https://doi.org/10.3102/0034654312457206>
- Gheysens, E., Consuegra, E., Engels, N., & Struyven, K. (2020). Good things come to those who wait: The importance of professional development for the implementation of differentiated instruction. *Frontiers in Education*, 5(June), 1–14. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00096>
- Hickendorff, M., Edelsbrunner, P. A., McMullen, J., Schneider, M., & Trezise, K. (2018). Informative tools for characterizing individual differences in learning: Latent class, latent profile, and latent transition analysis. *Learning and Individual Differences*, 66, 4-15.
- Inspectie van het onderwijs. (2015). *Wereldoriëntatie: De stand van zaken in het basisonderwijs*. Inspectie van het Onderwijs.
- Kahmann, R., Droop, M., & Lazonder, A. W. (2022). Meta-analysis of professional development programs in differentiated instruction. *International Journal of Educational Research*, 116(February), 102072. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102072>
- Keuning, T., Geel, M. Van, & Dobbelaer, M. (2022). *ADAPT: Krijg zicht op differentiatievaardigheden*. Pica.
- Koerber, S., & Osterhaus, C. (2019). Individual differences in early scientific thinking: assessment, cognitive influences, and their relevance for science learning. *Journal of Cognition and Development*, 20(4), 510-533.
- Koerber, S., Mayer, D., Osterhaus, C., Schwippert, K., & Sodian, B. (2015). The development of scientific thinking in elementary school: A comprehensive inventory. *Child Development*, 86(1), 327-336.
- Lazonder, A. W. (2018). *De jonge onderzoeker*. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Lazonder, A. W., Janssen, N., Gijlers, H., & Walraven, A. (2020). Patterns of development in children's scientific reasoning: Results from a three-year longitudinal study. *Journal of Cognition and Development*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/15248372.2020.1814293>
- Lorch Jr, R. F., Lorch, E. P., Freer, B. D., Dunlap, E. E., Hodell, E. C., & Calderhead, W. J. (2014). Using valid and invalid experimental designs to teach the control of variables strategy in higher and lower achieving classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 18.
- Lorch Jr, R. F., Lorch, E. P., Freer, B., Calderhead, W. J., Dunlap, E., Reeder, E. C., ... & Chen, H. T. (2017). Very long-term retention of the control of variables strategy following a brief intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 391-403.

Piekny, J., & Maehler, C. (2013). Scientific reasoning in early and middle childhood: The development of domain-general evidence evaluation, experimentation, and hypothesis generation skills. *British Journal of Developmental Psychology*, *31*(2), 153-179.

Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2015). Readiness-based differentiation in primary school mathematics: Expert recommendations and teacher self-assessment. *Frontline Learning Research*, *3*(2), 90–116. <https://doi.org/10.14768/flr.v3i2.163>

Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education*, *17*(11), 1186–1204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.743604>

Schlatter, E., Molenaar, I., & Lazonder, A. W. (2020). Individual differences in children's development of scientific reasoning through inquiry-based instruction: Who needs additional guidance? *Frontiers in Psychology*, *11*(May), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00904>

Schlatter, E., Lazonder, A. W., Molenaar, I., & Janssen, N. (2021). Individual Differences in Children's Scientific Reasoning. *Education Sciences*, *11*(9), 471.

Simpkins, P. M., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Differentiated curriculum enhancements in inclusive fifth-grade science classes. *Remedial and Special Education*, *30*(5), 300-308.

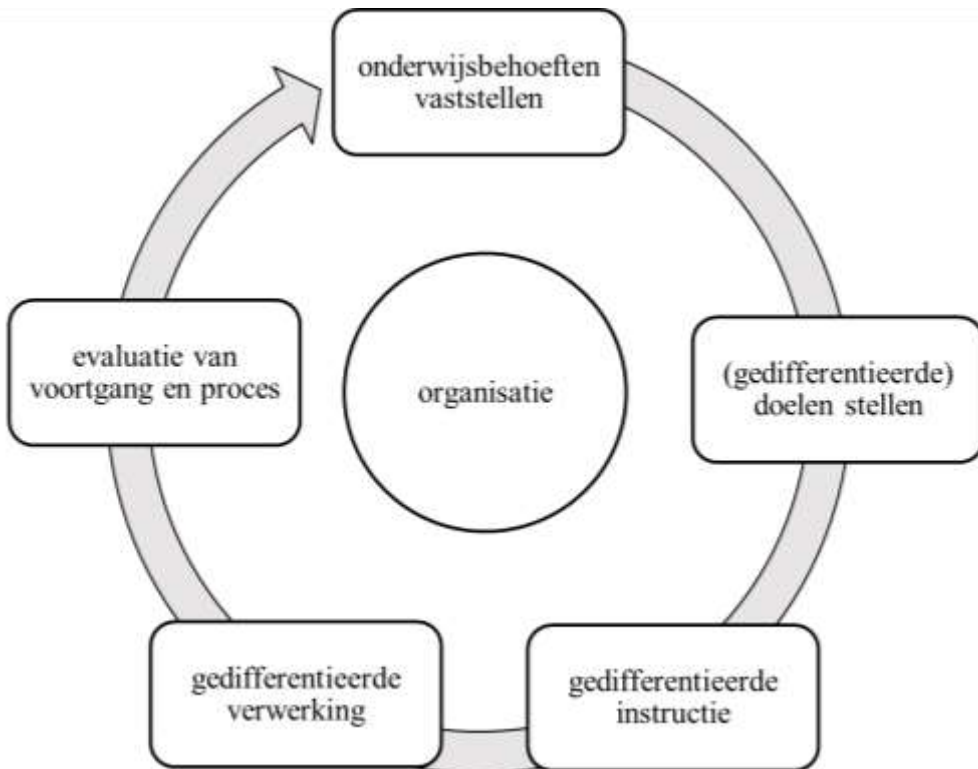
Slim, T., van Schaik, J. E., Dobber, M., Hotze, A. C. G., & Raijmakers, M. E. J. (2022). Struggling or succeeding in science and technology education: Elementary school students' individual differences during inquiry- and design-based learning. *Frontiers in Education*, *7*(June), 1–20. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.842537>

Tomlinson, C. A., Tomchin, E. M., & Callahan, C. M. (1994). Preservice teachers' perceptions of and responses to the differential needs of gifted students in their classrooms. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*.

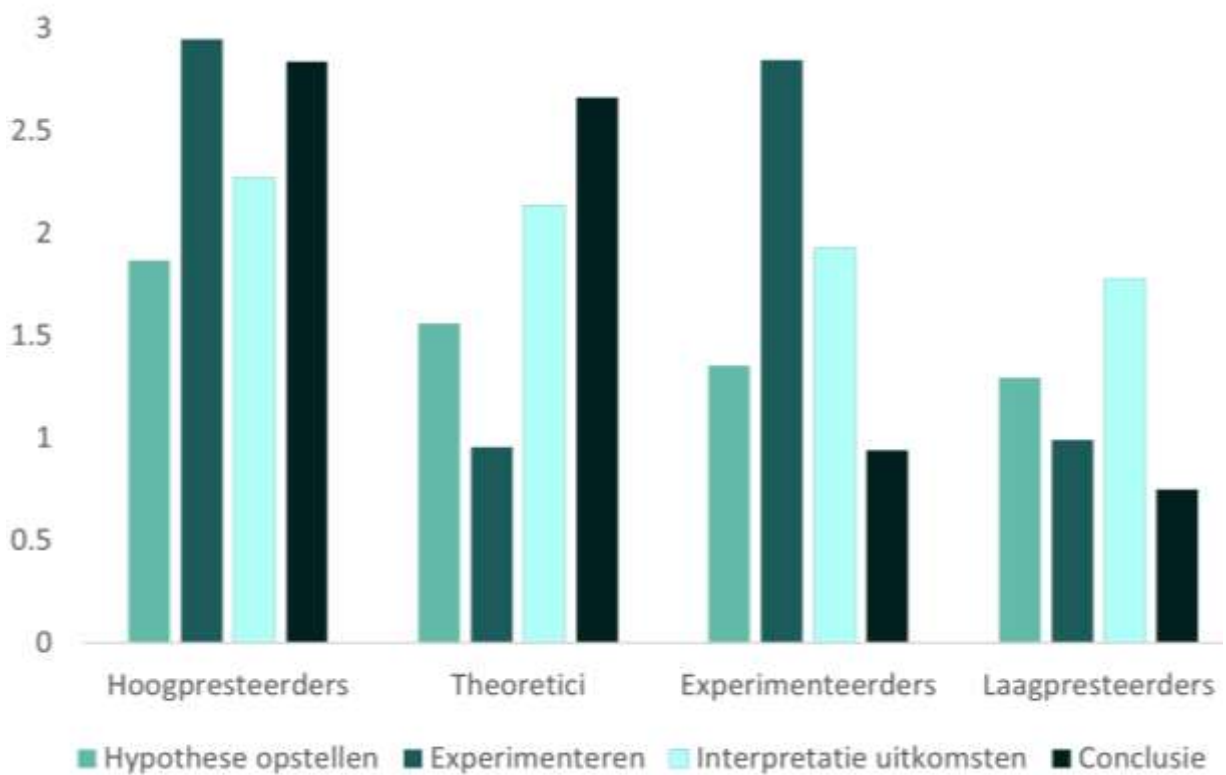
Van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, *30*(1), 51–67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>

Van Graft, M. ., & Klein Tank, M. (2018). *Wetenschap & technologie in het basis- en speciaal onderwijs: Richtinggevend leerplankader bij het leergebied Oriëntatie op jezelf en de wereld*. SLO.

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods. In *Journal of Hospitality & Tourism Research* (Vol. 53, Issue 5). <https://doi.org/10.1177/109634809702100108>



Figuur 1. De differentiatiecyclus (Prast et al., 2015)



Figuur 2. Vaardigheidsprofielen.

206. Rollen in moderne docententeams: een review

Belinda Ommering

Mieke Koeslag-Kreunen

Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Hoger onderwijs, Docenten, Review, Beroepsbeeld

Korte samenvatting

Docenten staan voor complexe uitdagingen om toekomstbestendig hoger onderwijs te bieden. Bestaande taakoverzichten tonen de daartoe benodigde veelzijdigheid van het docentenberoep. Deze overzichten houden echter geen rekening met verschillende werkcontexten en beschouwen docenten als individuele alleskunnners, leidend tot versnipperde taken en weinig regelruimte. Deze traditionele kijk staat haaks op de behoefte aan wendbare docenten die gedeelde verantwoordelijkheden dragen in teamverband. Een empirisch overzicht van docentrollen in het hoger onderwijs (hbo en universiteit) dat de veelzijdigheid van het beroep toont én handvatten biedt voor het bevorderen van wendbaarheid, professionele ontwikkeling en samenwerking in teams ontbreekt. Deze scoping review acteert op deze gap door docentrollen te identificeren, rekening houdend met verschillende werkcontexten en combinaties van rollen. In een iteratief proces is de systematisch gevonden empirische literatuur grondig geanalyseerd. Verschillende docentrollen zijn geïdentificeerd (e.g., onderwijzer, leider, onderzoeker, ontwikkelaar) in diverse werkcontexten (e.g., onderwijsinstituut, beroepspraktijk, online) en combinaties (e.g., gedeelde leiderschapsrollen, hybride werkomgevingen). De verworven inzichten bieden moderne rolbeschrijvingen die verschillende professionele aspecten van werken in hoger onderwijs reflecteren. Daarmee kan niet alleen bijgedragen worden aan het bevorderen van wendbaarheid, professionele ontwikkeling en samenwerking in teams, maar mogelijk ook aan het herkennen, aantrekken, behouden en waarderen van onderwijstalent.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Docenten staan voor complexe uitdagingen om toekomstbestendig hoger onderwijs te bieden. Bestaande taakoverzichten tonen de daartoe benodigde veelzijdigheid van het docentenberoep (e.g., Van Dijk et al., 2020). Deze overzichten beschouwen docenten echter als individuele alleskunnners en dragen niet bij aan teamwerk (Schuiling, 2011). Een empirisch overzicht dat de veelzijdigheid toont

én handvatten biedt voor wendbaarheid, professionele ontwikkeling en samenwerking ontbreekt. Deze scoping review brengt daarom docentrollen in kaart, rekening houdend met verschillende werkcontexten en combinaties.

Theoretisch kader

Traditionele functieomschrijvingen zijn vaak gefragmenteerd, gericht op individuele uitoefening en taakverdeling (Schuiling, 2011). Rollen beschrijven daarentegen doelgerichte verantwoordelijkheden (Ashforth, 2000), met daarbinnen samenhangende taken. Hierdoor kan snel op veranderingen worden ingespeeld en samenwerking en expertiseontwikkeling worden bevorderd (Brouwer & Van Kan, 2014). Voorhanden reviews naar docentrollen (of -taken) in het hoger onderwijs zijn echter gericht op individuele beroepsuitoefening en monodisciplinair (e.g., Chuenjitwongsa et al., 2018) of gericht op één werkcontext (e.g., Baran et al., 2011).

Onderzoeksvragen

1. Welke docentrollen zijn bekend in het hoger onderwijs, rekening houdend met verschillende werkcontexten?
2. Wat is er vanuit evidentie bekend over de inhoud van de gevonden docentrollen binnen diverse werkcontexten?
3. Welke combinaties van docentrollen komen er voor in het hoger onderwijs en hoe verhouden die zich tot elkaar?

Methode van onderzoek

Arksey en O'Malley's stappen (2005) zijn gevolgd. De volgende search string is gebruikt om peer-reviewed artikelen en boeken gepubliceerd tussen 2002 en 2022 te identificeren: (*teach* OR educator OR "teaching staff" OR "teaching role*"*) AND (*role OR roles*) AND (*"higher education" OR university OR universities OR "higher professional education" OR "professional oriented education" OR college*) in title or abstract AND (*role OR roles*) in key words. Na ontubbeling bleven 1723 hits uit zes databases over (ERIC, Psych and Behavioral Sciences, PsychINFO, Pubmed, Scopus, Web of Science). Na review van titel en abstract, zijn in totaal 276 full-tekst artikelen geanalyseerd.

Resultaten en onderbouwde conclusies

In institutionele contexten zijn rollen als **instructeur** (e.g., basisconcepten aanleren), **onderwijskundig leider** (e.g., onderwijskwaliteit verbeteren), **onderzoeker** (e.g., onderzoek uitvoeren) en **curriculumontwikkelaar** (e.g., plannen en evalueren) gevonden. In online contexten werden rollen gevonden als **manager van leren** (e.g., onlineprocessen coördineren) en **adviseur** (e.g., individuele counseling). Ook zijn hybride contexten geïdentificeerd, zoals in lerarenopleidingen of klinische onderwijsopleidingen, waarin onderwijs en beroepspraktijk zijn geïntegreerd. Deze hybride contexten toonden rollen als **mentor** (e.g., verbinding van instituut en praktijk ondersteunen), **teamlid** (e.g., onderwijsprocessen met collega's coördineren) en **expert** (e.g., leermateriaal ontwikkelen). Gedetecteerde combinaties zijn bijvoorbeeld gedeelde leiderschapsrollen, samenbrengen van klassikaal en praktijkonderwijs en combinatie van de mentor- en adviseursrol.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van inhoudelijke bijdrage

Deze scoping review levert een innovatief multidisciplinair overzicht van docentrollen, in tegenstelling tot overzichten gericht op individuele beroepsuitoefening of mono-disciplines (e.g., Chuenjitwongsa et al., 2018). De inzichten bieden moderne evidence-informed rolbeschrijvingen die veelzijdige aspecten van werken in hoger onderwijs reflecteren. Het overzicht kan bijgedragen aan het bevorderen van wendbaarheid, professionele ontwikkeling en samenwerking in teams, en mogelijk ook aan het herkennen, aantrekken, behouden en waarderen van onderwijstalent.

Kans op Balans

Het traditionele perspectief op docenten als individuele alleskunnners draagt bij aan structureel hoge werkdruk, waarmee onderwijskwaliteit en werkplezier onder druk komen te staan. Dit onderzoek werkt toe naar een herdefiniëring van het beroepsbeeld dat recht doet aan de veelzijdigheid vanuit samenhang, zodat het bijdraagt aan wendbaarheid en het kunnen nemen en delen van verantwoordelijkheid door docenten. Op deze manier kan een bijdrage worden geleverd in het creëren van meer balans tussen wat het werk vraagt en energiebronnen om daaraan te kunnen voldoen. De hedendaagse rolbeschrijvingen kunnen tevens mogelijk nieuw en diverser onderwijstalent aantrekken en behouden en zo bijdragen aan onderwijskwaliteit.

Referenties

Arksey, H., & O'Malley L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1): p. 19-32.

Ashforth, B. (2000). Role transitions in organizational life. In *The Academy of Management Review* (Vol. 26, Issue 4). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600035>

Baran, E., Correia, A.-P., & Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, 32(3), 421–439. <https://doi.org/10.1080/01587919.2011.610293>

Brouwer, P., & Van Kan, C. (2014). *Praktijkperspectief op de rolverdeling in teams in het mbo*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Chuenjitwongsa, S., Bullock, A., & Oliver, R. G. (2018). Roles and competences for educators of undergraduate dental students: a discussion paper. *European Journal of Dental Education*, 22(1), 47–56. <https://doi.org/10.1111/eje.12243>

Schuiling, G. (Ed.). (2011). *Rolgerichte competentieontwikkeling: Rollenportfolio's in beroepsonderwijs, industrie en dienstverlening*. HAN Press.

Van Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, 100365. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100365>

207. Basisschooladviezen en prestatieontwikkeling van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs.

Anne van Leest

Lisette Hornstra, Jan van Tartwijk, Janneke van de Pol

Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Basisschooladvies, Schoolloopbaan, Voorspellende waarde, Prestatieontwikkeling

Korte samenvatting

Prestatieontwikkeling van leerlingen kan belangrijk zijn bij het formuleren van basisschooladviezen, omdat het kan voorspellen hoe en in welk tempo de prestaties van leerlingen in de toekomst zullen ontwikkelen. Als leerkrachten bij het formuleren van basisschooladviezen rekening houden met deze prestatieontwikkeling zou het kunnen zijn dat een leerling met weinig vooruitgang in prestaties een lager basisschooladvies krijgt dan een leerling met meer vooruitgang, zelfs als hun meest recente prestatieniveaus vergelijkbaar zijn. Het doel van dit onderzoek is om na te gaan in hoeverre prestatieontwikkeling door leerkrachten wordt meegenomen bij het formuleren van basisschooladviezen, of er verschillen zijn in het meewegen van prestatieontwikkeling op basis van het geslacht en de SES van leerlingen, en in hoeverre prestatieontwikkeling voorspellend is voor de prestaties van leerlingen in het voortgezet onderwijs. De resultaten laten zien dat – naast de meest recente prestaties van leerlingen – de prestatieontwikkeling van leerlingen in het basisonderwijs gerelateerd zijn aan de opgestelde basisschooladviezen. De prestaties van leerlingen in het basisonderwijs voorspelden ook hun prestaties in het voortgezet onderwijs. In het algemeen kregen leerlingen met een lagere SES lagere basisschooladviezen dan leerlingen met een hogere SES met hetzelfde recente prestatieniveau, maar leerlingen met een lagere SES lieten meer ontwikkeling zien.

Lopende tekst

Inleiding

In Nederland worden bij de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs basisschooladviezen opgesteld door de leerkracht in groep 8. Dit basisschooladvies bepaalt in grote mate op welk niveau een leerling in het voortgezet onderwijs terechtkomt. Leerkrachten baseren zich bij het opstellen van een basisschooladvies voornamelijk op de meest recente (school)prestaties van leerlingen (Jürges & Schneider, 2011).

Echter, het meest recente prestatieniveau van leerlingen is niet noodzakelijkerwijs een afspiegeling van hun potentie (Caro et al., 2009), omdat leerlingen verschillende ontwikkelingstrajecten volgen. Sommige leerlingen beginnen bijvoorbeeld op hogere initiële prestatieniveaus dan anderen of

hebben een hoger ontwikkelingstempo. Als leerkrachten bij het formuleren van basisschooladviezen rekening houden met deze prestatieontwikkeling, zou het kunnen zijn dat een leerling met weinig vooruitgang in prestaties een lager basisschooladvies krijgt dan een leerling met meer vooruitgang, zelfs als hun meest recente prestatieniveaus vergelijkbaar zijn.

Daarnaast kunnen er verschillen zijn in prestatieontwikkeling die samenhangen met achtergrondkenmerken van leerlingen, als sociaaleconomische status (SES) en geslacht (Klapproth & Fischer, 2019). Zo rapporteerde onderzoek van Helbling en collega's (2019) negatieve cumulatieve effecten in de prestatieontwikkeling voor leerlingen met een lagere SES. Hierdoor kunnen leerlingen met een lagere SES lagere basisschooladviezen krijgen dan leerlingen met een hogere SES als leraren rekening houden met de prestatieontwikkeling van leerlingen. Het is echter niet duidelijk of, en hoe, leraren rekening houden met de prestatieontwikkeling van leerlingen bij het formuleren van het basisschooladvies en wat het effect is op hun middelbare schooltraject.

Onderzoeksvragen

In hoeverre wegen leerkrachten de prestatieontwikkeling van leerlingen mee in hun schooladviezen, en doen ze dit verschillend voor leerlingen met verschillende achtergrondkenmerken, zoals SES en geslacht? In hoeverre is de prestatieontwikkeling van leerlingen voorspellend voor hun prestaties in het voortgezet onderwijs, en zijn er verschillen in deze voorspellende waarde tussen leerlingen met verschillende achtergrondkenmerken?

Methode

Er is in dit onderzoek gebruikgemaakt van gegevens van 4.000 leerlingen die gevolgd zijn vanaf groep 6 in het basisonderwijs tot en met klas 3 van het voortgezet onderwijs. Met behulp van multilevel latente groei modellen in Mplus is de data geanalyseerd.

Resultaten

De voorlopige resultaten laten zien dat in het algemeen hogere prestaties voor wiskunde en begrijpend lezen resulteerden in hogere basisschooladviezen, terwijl lagere prestaties op deze domeinen resulteerden in lagere basisschooladviezen. Naast de meest recente prestaties van leerlingen was hun ontwikkeling in het basisonderwijs significant gerelateerd aan hun basisschooladviezen, wat suggereert dat meer ontwikkeling in prestaties resulteerde in hogere basisschooladviezen dan leerlingen met hetzelfde prestatieniveau, maar met minder ontwikkeling in prestaties. De prestatieontwikkeling van leerlingen in het basisonderwijs voorspelden ook hun prestaties in het voortgezet onderwijs.

Bovendien kregen leerlingen met een lagere SES over het geheel genomen lagere basisschooladviezen dan leerlingen met een hogere SES met hetzelfde prestatieniveau, maar leerlingen met een lagere SES vertoonden meer ontwikkeling. Voor geslacht werden geen effecten van prestatieontwikkeling op basisschooladviezen. Meer gedetailleerde analyses zullen later worden uitgevoerd.

Conclusie en discussie

De resultaten suggereren dat het recente prestatieniveau van leerlingen van groter belang is bij het formuleren van een basisschooladvies dan hun prestatieontwikkeling door de jaren heen.

Kans op Balans

Kans op Balans gaat onder andere over de groeiende kansenongelijkheid. De overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs speelt een rol bij deze kansenongelijkheid, omdat leerlingen op basis van schooladviezen, geformuleerd door hun leerkracht in groep 8 van het basisonderwijs, ingedeeld worden op een niveau in het voortgezet onderwijs. Dit advies bepaalt niet alleen het niveau waar leerlingen terechtkomen in het voortgezet onderwijs, maar ook welk diploma leerlingen behalen en hoe hun verdere schoolloopbaan eruitziet. Bij deze advisering kan het zijn dat leerlingen met dezelfde prestatie(ontwikkeling) verschillende adviezen krijgen. Dit kan zorgen voor een toenemende kansenongelijkheid tussen leerlingen.

Referenties

Caro, D. H., Lenkeit, J., Lehmann, R., & Schwippert, K. (2009). The role of academic achievement growth in school track recommendations. *Studies in Educational Evaluation, 35*(4), 183–192. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2009.12.002>

Helbling, L. A., Tomasik, M. J., & Moser, U. (2019). Long-term trajectories of academic performance in the context of social disparities: Longitudinal findings from Switzerland. *Journal of Educational Psychology, 111*(7), 1284–1299. <https://doi.org/10.1037/edu0000341>

Jürges, H., & Schneider, K. (2011). Why young boys stumble: Early tracking, age and gender bias in the German school system. *German Economic Review, 12*(4), 371–394. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0475.2011.00533.x>

Klapproth, F., & Fischer, B. D. (2019). Preservice teachers' evaluations of students' achievement development in the context of school-track recommendations. *European Journal of Psychology of Education, 34*(4), 825–846. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0405-x>

208. Gelijke kansen in het onderwijs: drie meerjarige onderzoeken naar beleid van de gemeente Amsterdam

Annabel Vaessen¹, Merel de Wit¹, Annemiek Veen¹, Merlijn Karssen¹, Renske Hoedemaker², Frederique van Spijker², Merel van der Wouden², Leyla Rechtes², Ruben Fukkink³, Jodi Mak³, Marleen Kruithof³, Rosanna Schoorl³, Ineke van der Veen¹

Guuske Ledoux⁴, Rosanne Tromp⁵

¹ Kohnstamm Instituut, Amstelveen, Nederland

² Onderzoek & Statistiek, Amsterdam, Nederland

³ Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

⁴

⁵ Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Voorzitter: Rosanne Tromp, Kohnstamm Instituut

Referent: Guuske Ledoux, Onderwijsonderzoeker

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Kansengelijkheid, Ongelijkheid, Amsterdam, Onderwijs

Korte samenvatting

Drie lopende initiatieven van de gemeente Amsterdam die gericht zijn op het vergroten van de kansen van leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs, zijn de Kansenaanpak VO, de Amsterdamse Familieschool en de Brede Brugklas Bonus. Kohnstamm Instituut, UvA, HvA en O&S slaan de handen ineen om een symposium te organiseren waarin zij inzichten delen uit drie meerjarige onderzoeken naar deze Amsterdamse aanpakken. Hoewel elk onderzoek een andere aanpak heeft en tot andere inzichten leidt, is er sterke samenhang tussen het beleid dat wordt onderzocht en de doelen die worden nagestreefd. Een centrale vraag bij dit symposium is: hoe kunnen scholen hun curriculum, schoolcultuur en schoolomgeving zo inrichten dat het bijdraagt aan gelijke kansen voor kinderen en jongeren?

Lopende tekst

Doelstelling van de sessie

Dit symposium beoogt ten eerste bij te dragen aan kennisdeling rond de uitkomsten van drie onderling samenhangende onderzoeken naar beleid van de gemeente Amsterdam, waarbij scholen worden gestimuleerd om kansengelijkheid te bevorderen. Ten tweede streven we ernaar om discussie te creëren met de deelnemers over werkzame aanpakken ter bevordering van

kansengelijkheid. Tot slot is een doel van het symposium om input op te halen die de onderzoekers kunnen benutten bij de afrondende fase en/of een vervolg van de drie onderzoeken.

Overzicht van de presentatie

‘Ongelijkheid met ongelijkheid bestrijden’ is een van de uitgangspunten van het beleid van Marjolein Moorman, de wethouder onderwijs in Amsterdam. De gemeente Amsterdam strijdt al jaren voor meer kansengelijkheid in het Amsterdamse onderwijs. Drie lopende initiatieven binnen het gelijke kansenbeleid van de gemeente zijn de Kansenaanpak VO, de Amsterdamse Familieschool en de Brede Brugklas Bonus. In dit symposium bespreken we drie meerjarige onderzoeken; in elk onderzoek staat een van deze drie initiatieven van de gemeente centraal. Hoewel elk onderzoek een andere aanpak heeft en tot unieke inzichten leidt, is er sterke samenhang tussen het beleid dat wordt onderzocht en de doelen die worden nagestreefd. Een centrale vraag bij dit symposium is: hoe kunnen scholen hun curriculum, schoolcultuur en schoolomgeving zo inrichten dat het bijdraagt aan gelijke kansen voor kinderen en jongeren?

Wetenschappelijke betekenis

Dit symposium is bedoeld om inzichten uit deze drie onderzoeken op het gebied van kansengelijkheid in het onderwijs te delen. In verschillende onderwijssectoren, middels verschillende onderzoeksmethoden en vanuit verschillende perspectieven (schoolleiders, leraren, leerlingen en gezinnen) is onderzocht in hoeverre en op welke manier aanpakken van Amsterdamse scholen bijdragen aan meer kansengelijkheid voor leerlingen.

Structuur van de sessie

- Inleiding door voorzitter (met aandacht voor verbinding tussen de drie onderzoeken)
- Presentatie Kansenaanpak VO (incl. vragen/discussie)
- Presentatie Amsterdamse Familieschool (incl. vragen/discussie)
- Presentatie Brede Brugklas Bonus (incl. vragen/discussie)
- Reflectie door referent
- Afsluiting door voorzitter

Indien mogelijk zullen een of meerdere presentaties worden gegeven samen met een of meerdere leraren die werken op de scholen waar onderzoek gedaan is.

Kans op Balans

Leerlingen hebben niet dezelfde kansen in het onderwijs, ook niet als hun cognitieve capaciteiten hetzelfde zijn. Dit is het gevolg van factoren in het sociaal-cultureel milieu waarin leerlingen opgroeien en/of van mechanismen in het onderwijs(systeem). Scholen kunnen kansengelijkheid bestrijden met extra onderwijs en aandacht. In Amsterdam richt de gemeente zich sinds 2019 met onder meer deze drie initiatieven op het stimuleren van scholen om kansengelijkheid voor leerlingen te bevorderen: de Kansenaanpak VO, de Amsterdamse Familieschool en de Brede Brugklas Bonus.

Individuele bijdrage 1

De Kansenaanpak VO

Inleiding, onderzoeksdoel en context

In het kader van de Kansenaanpak VO kunnen vo-scholen sinds 2019 subsidie aanvragen bij de gemeente Amsterdam voor interventies voor leerlingen met risico op onderwijsachterstanden. Kohnstamm Instituut en O&S doen onderzoek naar de manieren waarop de interventies bijdragen aan kansengelijkheid. De Kansenaanpak bestaat uit vier rondes: schooljaar 2019-2020 (ronde 1), 2020-2021 (ronde 2) en 2021-2022 (ronde 3) en 2022-2023 (ronde 4). Centraal tijdens deze presentatie staan de vijf casestudies uit ronde 3.

Theoretisch kader

De onderwijskansen van leerlingen stijgen naarmate ouders een hoger opleidingsniveau hebben[1]. Dit kan worden verklaard door materiële omstandigheden, zoals het wel of niet kunnen betalen van schaduwonderwijs[2] en door sociaal-culturele kenmerken, zoals de mate waarin het taalgebruik dat kinderen van ouders meekrijgen aansluit bij het taalgebruik dat leraren gebruiken[3]. Ook mechanismen op scholen spelen een rol: leraren neigen lagere verwachtingen te hebben van leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus en/of met een migratieachtergrond[4][5]. De verwachtingen van leraren beïnvloeden zowel de inrichting van het onderwijs aan leerlingen[6], als de leeropbrengsten doordat leerlingen zich naar de verwachtingen kunnen gedragen[7]. Onderwijsongelijkheid kunnen scholen tegengaan met extra onderwijs en aandacht. Hierbij zijn verschillende factoren van belang, zoals het waarderen van de culturele bagage van leerlingen[8][9][10], het beschouwen van meertaligheid als meerwaarde[11] en het koesteren van hoge verwachtingen van leerlingen[12][13].

Onderzoeksvraag

Hoofdvraag: “In hoeverre en op welke manier dragen de interventies van scholen bij aan de ontwikkelkansen van leerlingen?” Hierbij is aandacht voor de mate waarin we factoren die uit de literatuur naar voren komen als bevorderend bij kansengelijkheid terugzien in de interventies.

Methode

In ronde 3 zijn vijf casestudies onderzocht. Bij elke school is een vragenlijst afgenomen en zijn groepsinterviews gehouden met het schoolteam, leerlingen en/of ouders. Er is in de groepsinterviews gebruik gemaakt van de ‘tijdlijnmethodiek’. Deze methodiek helpt deelnemers herinneringen op te halen, activiteiten op een tijdlijn te plaatsen en ervaringen te delen. De groepsinterviews zijn opgenomen, getranscribeerd gecodeerd. De vragenlijsten zijn geanalyseerd.

Resultaten en conclusies

De (voorlopige) resultaten van ronde 3 zullen tijdens het symposium centraal staan. Deze resultaten zijn op dit moment nog niet bekend, daarom bespreken we kort enkele resultaten van ronde 1 en 2.

In totaal hebben per schooljaar circa 8.000 leerlingen gemiddeld 2,6 uur extra onderwijstijd per week gekregen. Scholen hebben vooral ingezet op extra ondersteuning bij taal, rekenen en studievaardigheden, maar ook op coaching gericht op sociaal-emotionele ontwikkeling. Scholen zien dat de interventies met name bijdragen aan een verbetering van taal- en rekenvaardigheden,

motivatie en zelfvertrouwen bij leerlingen. Dit is zichtbaar in onder andere examenresultaten en doorstroomcijfers. Individuele aandacht voor leerlingen en draagvlak binnen het team dragen bij aan het behalen van de doelen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Het onderzoek draagt bij aan inzicht in werkzame aanpakken ter bevordering van kansengelijkheid in het vo en in de mate waarin relevante factoren uit de literatuur een plek krijgen in deze aanpakken. De praktijkvoorbeelden worden toegankelijk weergegeven zodat andere scholen hier gebruik van kunnen maken.

Individuele bijdrage 2

De Amsterdamse Familieschool

Inleiding, onderzoeksdoel en context

In het kader van de PIEK-aanpak[1] is in 2019 vanuit de gemeente Amsterdam de Amsterdamse Familieschool (AFS) gestart. Dit beleid heeft tot doel het bevorderen van kansengelijkheid in het po/vo. De AFS-aanpak is een bottom-up aanpak, waarbij acht basisscholen en twee vo-scholen binnen drie pijlers (leerlingen, ouders en samenwerking) activiteiten vormgeven en opzetten. In de opstartfase bleek dat enkele scholen zich bewust bezig willen houden met het onderwerp armoede en schulden, door het instellen van een familieloket/servicepunt waar ouders onder meer met financiële vragen/problemen terecht kunnen. In reactie hierop is het lectoraat Armoede Interventies van de HvA is ingezet om deze scholen te ondersteunen door middel van een coachingstraject.

De UvA, HvA en Kohnstamm Instituut doen longitudinaal onderzoek naar de AFS-aanpak. Het doel is de implementatie in kaart te brengen en te onderzoeken in hoeverre deze aanpak leidt tot veranderingen op school-, kind- en gezinsniveau.

Theoretisch kader

In beleidsteksten bij deze aanpak wordt benadrukt dat verschillen tussen kinderen in de stad groot zijn, zoals de SES van het gezin, de opvoeding thuis, en de kans op een goede schoolloopbaan. Ook armoede is van directe invloed op het welbevinden en de schoolloopbaan van jeugdigen[2]. De invloed van de leefomgeving – zowel thuis, de school als de buurt – op het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen die de PIEK-aanpak noemt, wordt ondersteund door wetenschappelijk onderzoek. Twee modellen, het Family Stress Model en het Family Investment Model[3], onderstrepen de invloed van SES en financiële middelen op de investering van ouders in hun kinderen en het algemene welbevinden van kinderen.

Onderzoeksvragen

Het onderzoek beoogt antwoord te geven op de volgende onderzoeksvragen:

Welke concrete activiteiten zijn gepland?

Wat is de beginsituatie van leerlingen en ouders?

Wat is de beginsituatie van de samenwerking tussen scholen en partners?

Hoe en in hoeverre vindt de uitvoering plaats op scholen?

Welke veranderingen zijn zichtbaar bij leerlingen en gezinnen?

Hoe hangen veranderingen op school-, kind- en gezinsniveau samen?

Methode

Dit onderzoek bestaat uit een kwalitatieve en kwantitatieve deelstudie. Hiervoor zijn vragenlijsten afgenomen, subsidieplannen van scholen geanalyseerd en jaarlijks interviews gehouden met scholen over de plannen, implementatie, belemmerende en bevorderende factoren, ervaringen en effecten. Daarnaast zijn er focusgroepen gehouden met ouders en leerlingen over hun behoeften, hulpvragen en ervaringen.

Resultaten en conclusies

In juli hebben we de data geanalyseerd en kunnen we meer resultaten delen, op dit moment zijn er alleen tussentijdse resultaten bekend. Eerste verkenningen laten zien dat veel scholen ervaren dat persoonlijk contact tussen met ouders belangrijk is voor succesvolle implementatie. Wanneer ouders zich welkom voelen in school en er ontmoeting is, verlaagt dit de drempel voor ouders om gebruik te maken van de hulp die de AF-scholen aanbieden.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Deze studie biedt inzicht in behoeften en hulpvragen van kwetsbare gezinnen in Amsterdam en de rol die scholen kunnen spelen in het tegengaan van kansenongelijkheid. De ervaringen bieden aanknopingspunten voor de onderwijspraktijk over hoe zij kunnen inspelen op grootstedelijke problematiek.

Individuele bijdrage 3

De Brede Brugklas Bonus

Inleiding, onderzoeksdoel en context

In het kader van de Brede Brugklas Bonus als onderdeel van PIEK-aanpak ontvangen zeven Amsterdamse vo-scholen subsidie om interventies te ontwikkelen en uit te proberen. Het project loopt van medio 2019 tot medio 2024. Flankerend onderzoek wordt uitgevoerd om de werking van de interventies te onderzoeken en na te gaan in hoeverre deze bijdragen aan het bereiken van de doelen van de PIEK-aanpak.

Theoretisch kader

In het basisonderwijs zitten leerlingen van alle niveaus bij elkaar in een groep. Het voortgezet onderwijs daarentegen kent een sterke externe differentiatie. Als gevolg hiervan vindt bij de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs selectie plaats. Voor leerlingen met lager opgeleide ouders en/of een migratieachtergrond, of leerlingen die minder makkelijk en snel leren is vroege selectie ongunstig^[1]. Deze leerlingen kunnen baat hebben bij extra tijd om zich te ontwikkelen en hun achterstanden in te lopen. Brede brugklassen geven leerlingen langer de tijd om zich te ontplooien. Daarnaast kunnen (gemengde) brugklassen ervoor zorgen dat kinderen met

verschillende achtergronden elkaar blijven ontmoeten en van elkaar kunnen leren op gebieden zoals sport, burgerschaps- en persoonsvorming[2].

Onderzoeksvraag

Wat zijn de effecten van de interventies die de scholen plegen in het kader van de Brede Brugklas Bonus, wat zijn de werkende methoden, wat zijn succesfactoren en randvoorwaarden voor implementatie? In hoeverre leveren de scholen een bijdrage aan de ambities van de PIEK-aanpak?

Methode

Er werd gebruik gemaakt van de Kennispiramide van Kennisnet[3] die houvast biedt bij evaluatie van vernieuwingen. Via interviews met de schoolleider en andere bij de vernieuwing betrokken medewerkers werd op elke school in verschillende rondes informatie verzameld over 1) het conceptueel model en de uitvoerbaarheid van de interventie, met als aandachtspunten: aansturing van het proces, faciliteiten en randvoorwaarden); 2) de implementatie van de interventie en de ervaren opbrengsten, met als aandachtspunten: knelpunten die scholen ervaren bij de invoering van de interventie en de manier waarop ze die hebben aangepakt, verbeterpunten/aanpassingen die zijn doorgevoerd, borging van de interventie in het HRM-beleid en opbrengsten die betrokkenen ervaren sinds de start, en 3) de voortgang met betrekking tot de implementatie en de ervaren opbrengsten (zijn bv. knelpunten overwonnen, zijn meer leerkrachten geëngageerd aan de ingezette vernieuwing, merken leerlingen er al iets van?).

Resultaten en conclusies

De meeste scholen zetten de bonus in op het versterken van het pedagogisch-didactisch handelen van leraren. Dit werpt volgens de geïnterviewden vruchten af. Docenten die een bepaalde scholing hadden gevolgd zijn bijvoorbeeld beter geworden in vragen stellen en feedback geven en voelen zich zekerder bij het lesgeven aan een heterogene groep leerlingen. Op de ORD 2023 worden resultaten uit het nog te verschijnen eindrapport gepresenteerd.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Voor leerlingen met een risico op onderwijsachterstand is de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs een kwetsbaar moment in de schoolloopbaan. Brede brugklassen, waarin leerlingen van verschillende niveaus meerdere jaren samen onderwijs krijgen, kunnen bijdragen de overgang po-vo vloeiender te laten verlopen. Het onderzoek biedt inzicht in mogelijkheden om het aanbod aan brede brugklassen te verruimen.

Referenties

Individuele bijdrage 1:

[1] Meijnen, W. (2003). Onderwijsachterstanden: een historische schets. In: Meijnen, W. (red.). Onderwijsachterstanden in basisscholen. Antwerpen-Apeldoorn: OOMO Garant.

[2] Elffers. L. (2018). De bijlesgeneratie. Opkomst van de onderwijscompetitie. Amsterdam: Amsterdam University Press.

- [3] Posthumus, H., Bakker, B., Van der Laan, J., De Mooij, M., Scholtus, S., Tepic, M., Van den Tillaart, J., & De Vette, N. (2016). Herziening gewichtenregeling primair onderwijs-Fase 1. Den Haag: CBS.
- [4] De Boer, H., Bosker, R.J., & Van der Werf, M.P.C. (2010) Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102, 168–179.
- [5] Speybroeck, S., Kuppens, S., Van Damme, J., Van Petegem, P., Lamote, C., Boonen, T., & De Bilde, J. (2012). The Role of Teachers' Expectations in the Association between Children's SES and Performance in Kindergarten: A Moderated Mediation Analysis. *PLoS ONE* 7(4).
- [6] Ready, D. D., & Chu, E. M. (2015). Sociodemographic inequality in early literacy development: The role of teacher perceptual accuracy. *Early Education and Development*, 26(7), 970-987.
- [7] Jussim, L., & Harber, K.D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155.
- [8] Hadioui, I. E. (2011). Hoe de straat de school binnendringt. Denken vanuit de pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur. Amsterdam: Vangennep Amsterdam
- [9] Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- [10] Badou, M. & Day, M. (2021). *Kansenongelijkheid in het onderwijs. Verkennend onderzoek naar factoren die samenhangen met onderwijs(on)gelijkheid*. Utrecht: Verwey Jonker Instituut.
- [11] Brice Heath, S. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49-76.
- [12] Ready, D. D., & Chu, E. M. (2015). Sociodemographic inequality in early literacy development: The role of teacher perceptual accuracy. *Early Education and Development*, 26(7), 970-987.
- [13] Heckman, F. (2008). *Education and migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. Brussels: European Commission.

Individuele bijdrage 2:

- [1] Gemeente Amsterdam (2019). *Beleidskader PIEK-aanpak 2019-2023. Professionaliseren Innoveren Excelleren Kansen bieden*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam.
- [2] Werfhorst, H., & van Hest, E. (2019, red.), *Gelijke Kansen voor de Stad*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- [3] Conger, R. D., & Brent Donnellan, M. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 175-199.

Individuele bijdrage 3:

- [1] Onderwijsraad (2021). Later selecteren, beter differentiëren. Den Haag: Onderwijsraad
- [2] Van de Werfhorst, H., Elffers, L., Karsten, S. (2015). Onderwijsstelsels vergeleken: leren, werken en burgerschap. Amsterdam: Faculty of Social and Behavioural Sciences (FMG).
- [3] Heemskerk, I, Meijer, J., Eck, E. van, Volman, M., & Karssen, M. , m.m.v. Els Kuiper (2011). EXPO II Experimenteren met ict in het PO, tweede tranche Onderzoeksrapportage. Amsterdam: Kohnstamm Instituut/POWL, UvA.

209. Basisschooladviezen en kansengelijkheid: wat weten we al en wat nog niet?

Anne van Leest

Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Basisschooladvies, Schoolloopbaan, Voorspellende waarde, Leerkrachtperceptie

Korte samenvatting

De overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs is een cruciaal moment in de schoolloopbaan van leerlingen. Leerlingen worden op basis van schooladviezen, geformuleerd door hun leerkracht in groep 8 van het basisonderwijs, ingedeeld op een niveau in het voortgezet onderwijs. Dit advies bepaalt niet alleen het niveau waar leerlingen terechtkomen in het voortgezet onderwijs, maar ook welk diploma leerlingen behalen en hoe hun verdere schoolloopbaan eruitziet. Bij deze advisering kan het zijn dat leerlingen met dezelfde kenmerken (prestaties, achtergrond, vaardigheden) verschillende adviezen krijgen. Dit kan zorgen voor een toenemende kansenongelijkheid tussen leerlingen. Belangrijk is om vanuit verschillende perspectieven te bespreken wat belangrijk is bij het opstellen van de basisschooladviezen om de kansenongelijkheid zoveel mogelijk in te perken.

Lopende tekst

Onderwerp en context

In Nederland worden bij de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs basisschooladviezen opgesteld door de leerkracht in groep 8. Dit basisschooladvies bepaalt in grote mate op welk niveau een leerling in het voortgezet onderwijs terechtkomt, welk diploma een leerling haalt en zijn of haar verdere schoolloopbaan (Boone & Demanet, 2020; Klapproth et al., 2012; Rodrigues et al., 2018; Strand, 2020; Timmermans et al., 2015). Het doel van het basisschooladvies is leerlingen op een zo 'passend' of 'geschikt' (of hoe je het ook definiëren wil) mogelijk niveau in het voortgezet onderwijs indelen, met daarbij gelijke kansen voor elke leerling. Daarvoor moet dus bedacht worden welk niveau een leerling lijkt aan te kunnen in de toekomst. Een moeilijke opgave, waarbij leerkrachten zich voornamelijk baseren op de meest recente (school)prestaties van leerlingen (Anonymous, 2020; Driessen, 2005; Feron et al., 2013; Jürges & Schneider, 2011; Luyten & Bosker, 2004; Timmermans et al., 2015). Leerkrachten hebben daarnaast de mogelijkheid om ook andere factoren bewust of onbewust mee te nemen in dit advies, denk aan motivatie, werkhouding of thuissituatie (Driessen et al., 2008; Geven et al., 2018; Jungbluth, 2003; OECD, 2016).

Theoretisch kader

Vanuit verschillende onderzoeken weten we dat niet alleen prestaties, maar ook andere kenmerken een rol spelen bij het formuleren van een basisschooladvies. Een kleine greep uit de onderwijsonderzoekresultaten:

Hogere prestaties (op met name de domeinen rekenen en begrijpend lezen) leiden tot een hoger basisschooladvies (Anonymous, 2020; Feron et al., 2013; Jürges & Schneider, 2011; Luyten & Bosker, 2004; Timmermans et al., 2015).

Door de leerkracht ervaren werkhouding, onderpresteren, ouderbetrokkenheid (Driessen et al., 2008; Luyten & Bosker, 2004; Sneyers et al., 2018; Timmermans et al., 2016, 2019).

Het hebben van een hogere sociaaleconomische status (SES) leidt tot hogere basisschooladviezen (Anonymous, 2020; Driessen et al., 2008; Timmermans et al., 2015).

Doel en opbrengst van de ronde tafel

Gelijke kansen in combinatie met het basisschooladvies is een veel gehoord en eigenlijk jaarlijks terugkerend thema. Dezelfde dilemma's rondom het formuleren van een basisschooladvies dat zorgt voor gelijke kansen voor alle leerlingen staat hierbij centraal. Er wordt ook veel onderzoek gedaan naar dit thema, maar sluit dit onderzoek eigenlijk wel aan bij de vragen vanuit praktijk, beleid en andere perspectieven?

Het doel van dit rondetafelgesprek is het verbinden van onderzoek, beleid en praktijk met betrekking tot het thema gelijke kansen en het basisschooladvies. In dit rondetafelgesprek is het de bedoeling om met elkaar eens goed te kijken naar wat er al wel en niet bekend is over dit thema. Wat weten we vanuit de praktijk of beleid? Klopt dat met het beeld dat vanuit onderzoeksperspectief geschetst wordt? Met een blik geworpen op de toekomst: Welke aspecten zouden nog onderzocht kunnen (of misschien wel moeten) worden? Waar moeten onderzoekers als ze naar dit thema kijken rekening mee houden? Welke praktische of beleidsmatige perspectieven moeten meegenomen worden? Aan wat voor onderzoeksresultaten/handvatten heeft de praktijk behoefte?

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Van deelnemers wordt gevraagd actief mee te doen aan bovengenoemde discussie.

Kans op Balans

Kans op Balans gaat onder andere over de groeiende kansenongelijkheid. De overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs speelt een rol bij deze kansenongelijkheid, omdat leerlingen op basis van schooladviezen, geformuleerd door hun leerkracht in groep 8 van het basisonderwijs, ingedeeld worden op een niveau in het voortgezet onderwijs. Dit advies bepaalt niet alleen het niveau waar leerlingen terechtkomen in het voortgezet onderwijs, maar ook welk diploma leerlingen behalen en hoe hun verdere schoolloopbaan eruitziet. Bij deze advisering kan het zijn dat leerlingen met dezelfde kenmerken (prestaties, achtergrond, vaardigheden) verschillende adviezen krijgen. Dit kan zorgen voor een toenemende kansenongelijkheid tussen leerlingen.

Referenties

Anonymous. (2020). *Details omitted for double-blind reviewing.*

Boone, S., & Demanet, J. (2020). Track choice, school engagement and feelings of perceived control at the transition from primary to secondary school. *British Educational Research Journal*, 46(5), 929–948. <https://doi.org/10.1002/berj.3606>

Driessen, G. (2005). De totstandkoming van de adviezen voortgezet onderwijs: Invloeden van thuis en school. [The development of school track recommendations for secondary education: The impact of home and school]. *Pedagogiek*, 25(4), 279–298.

Driessen, G., Slegers, P., & Smit, F. (2008). The transition from primary to secondary education: Meritocracy and ethnicity. *European Sociological Review*, 24(4), 527–542. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn018>

Feron, E., Schils, T., & Ter Weel, B. (2013). *Test scores, teacher assessment and track placement in a secondary school system with early tracking.*

Geven, S., Batruch, A., & Van de Werfhorst, H. G. (2018). *Inequality in teacher judgements, expectations and track recommendations: A review study.*

Jungbluth, P. (2003). *De ongelijke basisschool: Etniciteit, sociaal milieu, sekse, verborgen differentiatie, segregatie, onderwijskansen en schooleffectiviteit. [The unequal primary school].*

Jürges, H., & Schneider, K. (2011). Why young boys stumble: Early tracking, age and gender bias in the German school system. *German Economic Review*, 12(4), 371–394. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0475.2011.00533.x>

Klapproth, F., Glock, S., Böhmer, M., Krolak-Schwerdt, S., & Martin, R. (2012). School placement decisions in Luxembourg: Do teachers meet the Education Ministry's standards? *The Literacy Information and Computer Education Journal*, 1(1), 765–771.

Luyten, H., & Bosker, R. J. (2004). Hoe meritocratisch zijn schooladviezen? [To what extent are track recommendations meritocratic?]. *Pedagogische Studiën*, 81, 89–103.

OECD. (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the future.*

Rodrigues, R. G., Meeuwisse, M., Notten, T., & Severiens, S. E. (2018). Preparing to transition to secondary education: perceptions of Dutch pupils with migrant backgrounds. *Educational Research*, 60(2), 222–240. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1463144>

Sneyers, E., Vanhoof, J., & Mahieu, P. (2018). Primary teachers' perceptions that impact upon track recommendations regarding pupils' enrolment in secondary education: a path analysis. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1153–1173. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9458-6>

Strand, G. M. (2020). Supporting the transition to secondary school: The voices of lower secondary leaders and teachers. *Educational Research*, 62(2), 129–145. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1750305>

Timmermans, A. C., De Boer, H., & Van der Werf, M. P. C. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education, 19*(2), 1–24. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9326-6>

Timmermans, A. C., Kuyper, H., & Van der Werf, M. P. C. C. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology, 85*(4), 459–478. <https://doi.org/10.1111/bjep.12087>

Timmermans, A. C., Van der Werf, M. P. C., & Rubie-Davies, C. M. (2019). The interpersonal character of teacher expectations: The perceived teacher-student relationship as an antecedent of teachers' track recommendations. *Journal of School Psychology, 73*(February), 114–130. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.02.004>

210. Transitie in exploratieprofielen van leerlingen in de overgang naar het hoger onderwijs

Lien Demulder¹

Karine Verschueren¹, Vincent Donche²

¹ KU Leuven, Leuven, België

² Universiteit Antwerpen, Antwerpen, België

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Transitie naar hoger onderwijs, Latente profielanalyse, Latente transitieanalyse, Persoonsgecentreerd

Korte samenvatting

In deze studie onderzochten we, aan de hand van een persoonsgecentreerde aanpak, het studiekeuzeprocés voor het hoger onderwijs tijdens het laatste jaar secundair onderwijs. Volgende doelen stonden centraal in deze studie: het identificeren van exploratieprofielen op twee tijdstipmomenten (herfst en lente), transitie tussen deze exploratieprofielen, en de invloed van verschillende antecedenten op (transities tussen) deze profielen onderzoeken. Twee cross-sectionele datasets verzameld in de herfst ($n = 9,567$) en lente ($n = 7,254$) en één longitudinale ($n = 672$) set werden gebruikt voor verdere analyses. Een latente profielanalyse identificeerde drie exploratieprofielen op beide tijdstipmomenten: passieve, matig actieve en hoog actieve exploreerders. Latente transitie analyses toonden aan dat het matig actieve profiel het meest stabiele profiel was terwijl het passieve het meest mobiele profiel was. Academisch zelfconcept, motivatie, faalangst, en gender stonden in verband met het initiële profiel, terwijl motivatie en faalangst de transitiekansen beïnvloedden. Op basis van substantiële cross-sectionele en longitudinale data dragen deze bevindingen bij aan een beter begrip van de verklaringsbasis van belangrijke verschillen in het studiekeuzeprocés van leerlingen die een studiekeuze voor het hoger onderwijs moeten maken. Dit kan uiteindelijk leiden tot tijdigere en beter passende ondersteuning voor leerlingen met verschillende exploratieprofielen.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

In deze studie onderzochten we, aan de hand van een persoonsgecentreerde aanpak, het studiekeuzeprocés voor het hoger onderwijs tijdens het laatste jaar van het Vlaamse secundair onderwijs. Deze studie had tot doel om exploratieprofielen te identificeren op twee tijdstipmomenten,

transities tussen deze exploratieprofielen, en de invloed van verschillende antecedenten op (transities tussen) deze profielen te onderzoeken.

Theoretisch kader

In het keuzeproces kunnen verschillende studiekeuzetaken onderscheiden worden (Germeijs & Verschueren, 2006). Meestal werd een variabelgecentreerd perspectief gebruikt om dit proces te onderzoeken. In een vorige studie identificeerden we drie exploratieprofielen aan de hand van latente profielanalyse (Auteurs, 2022). Een kader van Jiang en collega's (2019) toont aan dat er verschillende antecedenten zijn die exploratie kunnen beïnvloeden.

Onderzoeksvragen

Vier onderzoeksvragen stonden centraal in deze studie:

- Welke exploratieprofielen van leerlingen kunnen we identificeren in de herfst en lente van het laatste jaar in het SO?
- In welke mate veranderen leerlingen van exploratieprofiel tussen deze twee tijdstipmomenten?
- Kunnen verschillende antecedenten (academische zelfeffectiviteit, academisch zelfconcept, motivatie, faalangst, gender, onderwijsvorm en socio-economische status) het behoren tot een profiel verklaren?
- Kunnen verschillende antecedenten verklaren wie verandert tussen profielen?

Methode van onderzoek

We selecteerden Vlaamse leerlingen uit het aso en tso in hun laatste jaar SO die het daaropvolgende jaar naar het HO doorstroomden. Leerlingen vulden een zelfrapportagevragenlijst over hun studiekeuzeproces in, een eerste keer in de herfst en een tweede keer in de lente. Dit resulteerde in drie datasets voor verdere analyses: twee cross-sectionele sets verzameld in de herfst ($n = 9,567$) en lente ($n = 7,254$) en één longitudinale ($n = 672$) set. Die antecedenten voor de longitudinale analyses werden eveneens gemeten door verschillende zelfrapportagevragenlijsten ingevuld in de herfst. Latente profiel en transitie analyses werden uitgevoerd in Latent Gold.

Resultaten en onderbouwde conclusies

De LPA's identificeerden drie exploratieprofielen op beide tijdstipmomenten: passieve, matig actieve en hoog actieve exploreerders (zie Figuur 1). De LTA's toonden aan dat het matig actieve profiel het meest stabiele profiel was, met 78% van de leerlingen die in dit profiel bleven tussen de herfst en lente. Het passieve profiel was het meest mobiele profiel, met 52% van de leerlingen die in dit profiel bleven, terwijl 44% van hen verplaatste naar het matige actieve en 4% naar het hoog actieve profiel.

Wat betreft de impact van de antecedenten, hadden faalangst, academisch zelfconcept, motivatie en gender een significant verband met de initiële profielen, terwijl motivatie en faalangst een significant verband vertoonden met de transitiekansen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

De resultaten van deze studie dragen bij aan een beter begrip van belangrijke verschillen in het studiekeuzeproces van leerlingen, en de verklaringsbasis hiervan. De resultaten tonen aan dat het

mogelijk is om 'risicoleerlingen' te identificeren aan de hand van het exploratiegedrag dat ze al dan niet vertonen. Leerlingenbegeleiders kunnen hun begeleiding afstemmen op het exploratieprofiel van de leerlingen. Daarnaast, aangezien de resultaten aantonen dat verschillende antecedenten een invloed hebben op (transities tussen) de profielen, kan het interessant zijn om ook deze te betrekken in de begeleiding.

Kans op Balans

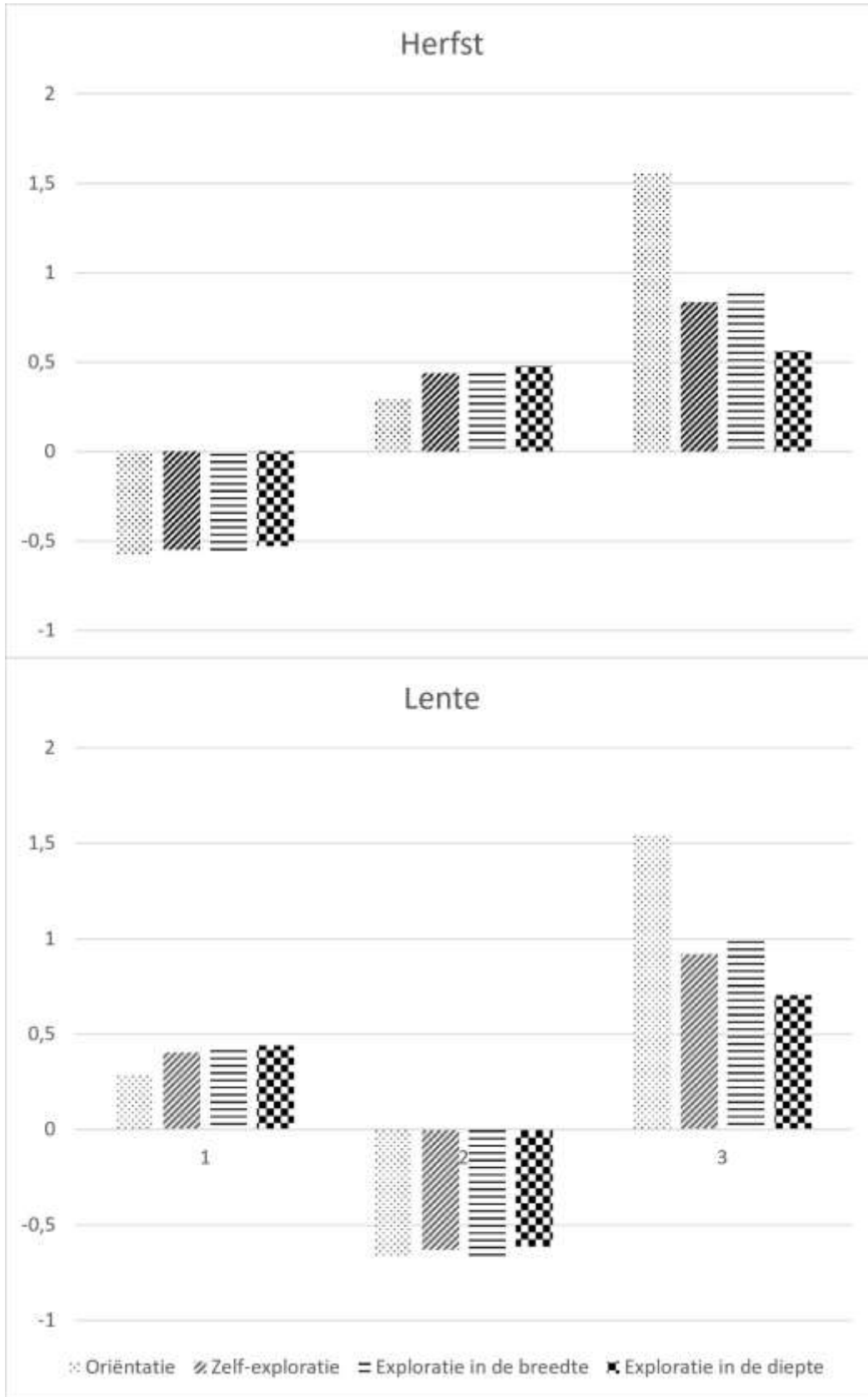
Via Columbus, het instrument waarmee de data voor deze studie verzameld werden, krijgen alle leerlingen de kans op gratis ondersteuning van het keuzeprocess, ook als scholen daar bijvoorbeeld amper een werking rond voorzien, of als leerlingen van thuis uit geen ondersteuning krijgen in dat proces. In de vragenlijsten die in het instrument gebruikt worden, schuilt geen bias; alle leerlingen worden op dezelfde manier beoordeeld op prestaties, het instrument wordt niet deterministisch ingezet maar houdt leerlingen een spiegel voor. Analyses stelden geen bias vast naargelang SES voor de variabelen die in het huidige onderzoek gebruikt werden.

Referenties

Auteurs, 2022.

Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006). High school students' career decision-making process: Development and validation of the study choice task inventory. *Journal of Career Assessment*, 14(4), 449-471.

Jiang, Z., Newman, A., Le, H., Presbitero, A., & Zheng, C. (2019). Career exploration: A review and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 338-356.



213. Sleutelfactoren van effectieve professionaliseringstrajecten voor schoolleiders

Els Tanghe

Wouter Schelfhout

Universiteit Antwerpen, Antwerpen, België

Divisie: Beleid & Organisatie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: (Beroeps)professionalisering, Schoolleiderschap, Onderwijsontwikkeling,

Korte samenvatting

Via onderwijskundig leiderschap draagt de schoolleider bij aan schoolontwikkeling, met indirecte impact op het leren van leerlingen. Aandacht voor professionele noden van schoolleiders in functie van vereiste competenties en een ontwikkelingsgericht professionaliseringsaanbod is opportuun. Dit mixed method-onderzoek focust op de ervaren effecten en onderliggende verklarende processen van de deelname door schoolleiders aan een tweejarig innovatief professionaliseringstraject dat gericht inzet op de combinatie van sleutelfactoren en aanpakvormen van effectieve professionalisering. Eerste analyses tonen de impact aan van specifieke combinaties van sleutelfactoren en aanpakvormen op het leerproces van de schoolleider en op de transfer hiervan naar concrete acties in de eigen schoolcontext.

Lopende tekst

Onderwijskundig leiderschap (Marks & Printy, 2003) richt zich op het faciliteren van primaire processen van lesgeven en leren van alle leerlingen en leraren. Schoolleiders hebben een sterke invloed op schoolontwikkeling (Daniëls, Hondeghem & Dochy, 2019). Via onderwijskundig leiderschap kunnen zij beleidsontwikkeling faciliteren en inspireren (Leithwood & Jantzi, 2006), met een indirecte impact op (kansen voor) het leren van leerlingen (May, Huff & Goldring, 2011).

Het belang van aandacht voor professionele noden en ontwikkeling van schoolleiders wordt breed erkend (Van Wessum, 2018). Empirisch onderzoek naar de reële (langetermijn)effecten van hun deelname aan professionaliseringsinitiatieven en naar onderliggende verklarende processen is beperkt. Nochtans komen dergelijke inzichten de effectiviteit van professionaliseringstrajecten ten goede (Barber, Whelan & Clark, 2010). Wel is er toenemende evidentie inzake de aanpak en aard van de professionele ontwikkeling van schoolleiders (Daniëls et al., 2019). Zo zijn professionaliseringsinitiatieven succesvoller als ze zijn ingebed in authentieke schoolomgevingen zodat schoolleiders geleerde competenties en inzichten kunnen toepassen op hun specifieke schoolcontext (Zhang & Brundett, 2010). Gezien de betrokkenheid van derden bij schoolontwikkeling

en schoolleiderschap is het relevant om de perceptie van andere stakeholders te betrekken (Daniëls et al., 2019), bv. via 360°-feedbackevaluatie. Ervaringsgericht leren en het stimuleren van reflectie blijken effectief, vooral in combinatie met coaching door een procescoach (MacBeath, 2011) of peers (Thurlings, van der Veen & De Laat, 2012), bijvoorbeeld via professionele leergemeenschappen en collegiale visitatie (Daniëls et al., 2019).

Diepgaand onderzoek naar door schoolleiders als effectief ervaren factoren van langlopende professionaliseringsinitiatieven, naar de aard en focus van de ontwikkelingsprocessen die ze genereren en de wisselwerking tussen beide is aangewezen om de meerwaarde van toekomstig professionaliseringsaanbod te optimaliseren. Dit onderzoek gebeurt bij een tweejarig professionaliseringstraject dat startte in september 2021. Het opzet is om gedurende het traject geïntegreerd in te zetten op de verschillende sleutelfactoren van professionalisering voor schoolleiders (Daniëls et al., 2019) alsook het inbedden van de succesvoorwaarden voor professionalisering zoals benoemd door Merchie et al. (2018). Hiermee willen we tevens het in de loop van dit traject ontwikkelde raamwerk voor professionalisering voor schoolleiders (Vekeman et al., 2022) aftoetsen aan de praktijk.

Het traject is opgebouwd uit opleidingsdagen, bijeenkomsten van professionele leergemeenschappen, coaching en 360°-feedbackanalyse. Tijdens de opleidingsdagen is er telkens een andere inhoudelijke focus. De verdieping en concretisering in functie van de eigen school gebeurt in professionele leergemeenschappen, aangevuld met coaching voor elke school.

De onderzoeksvragen worden beantwoord aan de hand van mixed method-onderzoek startend met een schriftelijke survey voorafgaand aan het professionaliseringstraject. Na afronding van het eerste jaar in mei 2022 volgde een schriftelijke survey, met een responsgraad van 85% ($N=155$). In juni 2022 werden focusgroepgesprekken georganiseerd met elf professionele leergemeenschappen en 40 diepte-interviews met deelnemende schoolleiders.

Op het moment van het indienen van dit abstract is de data-analyse bezig. Eerste bevindingen zijn dat de aanpak van het professionaliseringstraject als positief wordt ervaren. De combinatie van opleidingsdagen, professionele leergemeenschappen, coaching en 360°-feedbackanalyse percipiëren deelnemers als stimulerend voor het ondernemen van actie. Het toewerken naar een actieplan blijkt, in combinatie met de andere factoren, een belangrijke motor voor hun leerproces.

Kans op Balans

Ook al zijn effecten niet eenduidig aan te tonen, er is een brede erkenning van het belang van schoolleiderschap op kwaliteitsvol onderwijs door o.a. beleidsmakers. De focus op schoolleiderschap heeft als gevolg dat schoolleiders steeds doelgerichter leiderschapsstrategieën dienen toe te passen en de effecten van hun beleid op leerprestaties van leerlingen dienen te bewijzen, wat de verantwoordelijkheid en druk verhoogt. Het is daarom essentieel dat professionaliseringsinitiatieven voor schoolleiders inzetten op aspecten van effectief leiderschap en dat ze deze initiatieven daarnaast ook voldoende adequaat zijn.

Referenties

Barber, M., Whelan, F., & Clark, M. (2010). *Capturing the Leadership Premium. How the World's Top School Systems Are Building Leadership Capacity for the Future*. London: McKinsey & Company.

Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings, *Educational Research Review*, 27, 110-125.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.

Hulsbos, F.A., Evers, A.T. & Kessels, J.W.M. Learn to Lead: Mapping Workplace Learning of School Leaders. *Vocations and Learning* 9, 21–42 (2016). <https://doi.org/10.1007/s12186-015-9140-5>

MacBeath, J. (2011) No lack of principles: leadership development in England and Scotland, *School Leadership & Management*, 31:2, 105-121, DOI: [10.1080/13632434.2010.525029](https://doi.org/10.1080/13632434.2010.525029)

MacBeath, J., & Dempster, N. (2009). *Connecting leadership and learning. Principles for practice*. London: Routledge.

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397.

May, H., Huff, J., & Goldring, E. (2012). A longitudinal study of principals' activities and student performance. *School Effectiveness and School Improvement*. 23(4), pp. 417-439.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243453.2012.678866>

Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research papers in Education*, 33(2), 143-168.

Thurlings, M., van der Veen, D., & de Laat, M. (2012). *Professionaliteit van docenten: Het belang van peers*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum.

Van Wessum, L. (2018). An aligned model for continuous development of teachers and school leaders. *EHSA-magazine*. October, 60-68. <https://file.coffee/u/8x4ekSEkOJ.pdf>

Vekeman, E., Devos, G., Tuytens, M. (2022). *Raamwerk voor de opvolging van professionalisering voor schoolleiders*. <http://hdl.handle.net/1854/LU-8769277>

Zhang W, Brundrett M. (2010). School leaders' perspectives on leadership learning: the case for informal and experiential learning. *Management in Education*. 24(4),154-158.

doi:[10.1177/0892020610376792](https://doi.org/10.1177/0892020610376792)

221. ‘Niet huilen. Je bent sterk.’ De rol van weekendscholen in het versterken van minderheden

Julia Steenwegen ²

Noel Clycq ¹

¹ Universiteit Antwerpen, Antwerpen, België

² Universiteit Antwerpen, onderzoeksgroep Edubron, Antwerpen, België

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Weekendscholen, Etnisch-culturele diversiteit, Ongelijkheid, Resources

Korte samenvatting

Weekendscholen zijn zelfgeorganiseerde onderwijsinitiatieven door etnisch-culturele minderheden met als doel om jongeren uit die gemeenschappen bijkomend te ondersteunen doorheen hun onderwijstraject. Veel jongeren met een migratieachtergrond nemen deel aan deze scholen die voornamelijk in het weekend worden georganiseerd. Deze scholen ondersteunen echter niet enkel de jongeren zelf, maar hebben een sterk holistische aanpak gericht op de ouders, gezinnen en bredere gemeenschap. De doelstellingen van deze scholen reiken dan ook verder dan het concrete leren van individuele leerlingen. Wij onderzoeken specifiek deze meer holistische aanpak van de weekendscholen en hoe allerlei hulpbronnen strategisch toegankelijk worden gemaakt in weekendscholen. Diepte-interviews met twaalf schoolleiders geven inzicht in de diversiteit aan aanwezige middelen. De resultaten maken duidelijk dat deze scholen middelen en hulpbronnen beschikbaar stellen aan zoveel mogelijk leden van de gemeenschap door zowel te investeren in hechte ingroup relaties als het ondersteunen van relaties met de bredere samenleving. Tegelijk zetten ze in op het versterken van relaties tussen etnisch-culturele minderheden en de bredere samenleving. Deze bevindingen dragen bij aan een dieper begrip van de verschillende wijzen waarop weekendscholen hulpbronnen beschikbaar stellen en hun cruciale rol in het versterken van minderheidsgemeenschappen.

Lopende tekst

Inleiding

Etnisch-culturele minderheden worden nog steeds geconfronteerd met aanhoudende structurele onderwijsongelijkheid. Tegelijk zijn ze veelzijdig in de manieren waarop ze deze uitdagingen en obstakels aanpakken. Een belangrijke strategie is de bottom-up organisatie van weekendscholen na de uren van reguliere scholen. Deze scholen ondersteunen jongeren op een veelheid aan manieren (Steenwegen et al., 2022) maar ze hebben tegelijkertijd een veel bredere reikwijdte. In dit paper

bekijken we precies deze meer collectieve of holistische aanpak van de scholen waarmee ze ook ouders, gezinnen en de bredere gemeenschap bereiken. Dit onderzoek vindt plaats in Vlaanderen, een onderwijscontext die wordt gekenmerkt door erg grote en voortdurende etnisch-culturele ongelijkheden.

Theoretisch Kader

We bestuderen hoe deze scholen ondersteuning bieden aan de 'hele gemeenschap' en hebben bijzondere aandacht voor de hulpbronnen of resources die ze beschikbaar maken voor een breed netwerk van 'gemeenschapsleden' (Kim & Zhou, 2006; Lee & Zhou, 2017). Hiervoor bouwen we voort op de kaders van *Funds of Knowledge* (Rios-Aguilar et al., 2011) en *Community Cultural Wealth* (Yosso, 2005) en trachten eveneens aandacht te hebben voor 'niet-traditionele' hulpbronnen in deze scholen. Vaak voorkomende 'alternatieve hulpbronnen' zijn het linguïstisch, aspiratie- en navigatiekapitaal waar minderheden nood aan hebben en op kunnen voortbouwen (Valenzuela, 2005). Door eveneens op deze niet-traditionele hulpbronnen te focussen, trachten we bestaand onderzoek zowel empirisch als theoretisch aan te vullen en te verdiepen.

Onderzoeksvragen

Onze algemene onderzoeksvraag is: welke hulpbronnen worden beschikbaar gesteld in de aanvullende school en hoe worden deze middelen gebruikt door leden van de gemeenschap?

Methodologie

Onze bevindingen zijn gebaseerd op diepte-interviews met de initiatiefnemers van twaalf weekendscholen in Vlaanderen. Initiatiefnemers zijn sleutelfiguren bij de totstandkoming van deze initiatieven en kunnen een diepgaand inzicht geven in de alledaagse processen alsook in de bredere doelstellingen van de scholen. Nadat de interviews letterlijk werden getranscribeerd, werden ze gecodeerd in NVIVO. In de eerste fase gebruikten we open codering om de data te begrijpen, waarna we overgingen tot axiaal coderen.

Resultaten

Onze analyses maken duidelijk dat deze scholen cruciaal zijn in het ter beschikking stellen van resources aan een veel grote van groep individuen. De data illustreren dat weekendscholen zich helemaal niet enkel op ingroup-hulpbronnen en ingroup-relaties focussen. De hulpbronnen die in deze scholen circuleren ondersteunen leerlingen, ouders en de bredere gemeenschap om niet enkel het reguliere onderwijssysteem beter te doorgronden en navigeren, maar helpen bijvoorbeeld ook in keuzeprocessen (de keuze van een school of studierichting maar evenzeer de keuze voor een job) en brengen gezinnen in contact met een bredere groep van expertise (logopedisten of kinderpsychiaters die de minderheidstaal spreken maar ook tolken voor sollicitaties). Hierbij zoeken de scholen een balans tussen het versterken van ingroupsrelaties en het leggen van nieuwe relaties met de bredere samenleving.

Conclusie

Deze inzichten tonen aan dat weekendscholen een belangrijke rol spelen in het leven van leerlingen en ouders met een migratieachtergrond en dat ze daarbij ook een belangrijke partner kunnen zijn voor reguliere scholen en ondersteunend personeel. De potentiële rijkdom van deze initiatieven

wordt echter nog te weinig begrepen en erkend door beleidsmakers, onderwijsactoren en onderzoekers.

Kans op Balans

Deze paperpresentatie sluit mooi aan bij het congressthema 'Kans op Balans' omdat wij met dit onderzoek nagaan hoe bepaalde onderwijsongelijkheden kunnen worden aangepakt. We doen dit door een breder perspectief te nemen en buiten het reguliere onderwijs te gaan kijken naar de weekendscholen die etnisch-culturele minderheden organiseren om hun kansen te verhogen. Tegelijk laten we zien dat deze initiatieven een holistische kijk hanteren en niet enkel jongeren maar ook hun omgeving trachten te ondersteunen. Uit het onderzoek blijkt dat er verschillende hulpbronnen aanwezig zijn in deze scholen die belangrijk zijn voor kinderen en ouders, maar die te weinig worden (h)erkend.

Referenties

Kim, S. S., & Zhou, M. (2006). Community forces, Social Capital and Educational Achievement. *Harvard E*, 76(1), 1–29.

Lee, J., & Zhou, M. (2017). Why class matters less for Asian-American academic achievement. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(14), 2316–2330.

Rios-Aguilar, C., Kiyama, J. M., Gravitt, M., & Moll, L. C. (2011). Funds of knowledge for the poor and forms of capital for the rich? A capital approach to examining funds of knowledge. *Theory and Research in Education*, 9(2), 163–184.

Steenwegen, J., Clycq, N., & Vanhoof, J. (2022). How and why minoritised communities self-organise education: a review study. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 00(00), 1–19.

Valenzuela, A. (2005). Subtractive schooling, caring relations, and social capital in the schooling of US-Mexican youth. In *Beyond silenced voices: Class, race, and gender in United States schools* (pp. 83–94).

Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.

224. Inductietrajecten in het mbo: wat vinden zij-instromers er zelf van?

Edy van Renselaar ¹

Patricia Brouwer ², Mieke Koeslag-Kreunen ², Elly de Bruijn ¹

¹ Open Universiteit, Heerlen, Nederland

² Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Zij-instromers, Mbo, Inductietraject,

Korte samenvatting

In het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) worden vooral voor de beroepsgerichte vakken zij-instromers ingezet als docent omdat zij actuele kennis en vaardigheden uit het werkveld hebben. Veel van deze zij-instromers verlaten het onderwijs alweer binnen drie tot vijf jaar wat bijdraagt aan het actuele lerarentekort. Inductietrajecten ondersteunen startende docenten bij de spanningen die zij ervaren in hun nieuwe beroep en kunnen zorgen voor meer *welzijn* en *minder uitval*.

Deze interviewstudie heeft als vraagstelling: hoe ervaren zij-instromers staande inductietrajecten wat betreft hun beroepsidentiteitsontwikkeling, leerprocessen, passende begeleiding en co-creatie? Vier mogelijk werkzame elementen in inductietrajecten geïdentificeerd in eerder onderzoek, zijn benut als startpunt voor interviews met acht zij-instromers in het mbo. Deze elementen zijn: 1) de *ontwikkeling van de beroepsidentiteit* van de zij-instromer, 2) *leerprocessen* van volwassenen, 3) *co-creatie van inductietrajecten* en 4) *begeleiding op maat*. De interviewdata zijn thematisch geanalyseerd volgens de directed content analysis aanpak. In deze ronde tafel vragen we de deelnemers kritisch mee te kijken naar de interpretatie van de data.

Lopende tekst

Onderwerp en context

Volgens een schatting is ongeveer 35% van de docenten binnen het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) zij-instromer (ABF research, 2020). Een groot deel verlaat echter binnen drie tot vijf jaar weer het onderwijs. Om zij-instromers zo goed mogelijk te laten landen in hun nieuwe werk en uitval te beperken, worden inmiddels op vrijwel alle mbo-instellingen inductietrajecten uitgevoerd.

Theoretisch kader

Eerder onderzoek heeft vier mogelijk werkzame elementen in een inductietraject laten zien: 1) *ontwikkeling van de beroepsidentiteit*, 2) *leerprocessen* van volwassenen, 3) *co-creatie van inductietrajecten* en 4) *begeleiding op maat*. Omdat voor zij-instromers docent een tweede (of

derde) beroep is, verloopt het proces van beroepsidentiteitsontwikkeling anders dan voor personen die hun beroepsloopbaan starten als docent (Schellings et al., 2021). Daarnaast is het belangrijk zicht te hebben op de leerprocessen van zij-instromers waarmee zij werken en leren verbinden omdat bij zij-instromers opleiding en werk tegelijkertijd plaatsvinden (Koopman et al., 2022). Het ontwerp van inductietrajecten kan door co-creatie wellicht versterkt worden: de inbreng en behoefte van de zij-instromer alsmede inzichten van andere stakeholders lijken hierbij van meerwaarde (Brouwer et al., 2021). Als laatste lijkt passende begeleiding een succesfactor voor het inductietraject van de zij-instromer. Zij-instromers blijken niet altijd de benodigde begeleiding te krijgen, omdat door leeftijd en/of ervaring hun omgeving aanneemt dat ze zich zouden moeten kunnen redden zonder begeleiding (Bar-Tal et al., 2020; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021).

Tot op heden zijn deze elementen separaat en vooral in het voortgezet onderwijs onderzocht (Tigchelaar et al., 2014). Het is nog onbekend hoe deze elementen in combinatie leiden tot de vormgeving van een passend inductietraject voor zij-instromers in het mbo.

Doel en opbrengst van het onderzoek

In deze studie pogen wij begrip te creëren van de ‘real-life-practice’ van de zij-instromers in inductietrajecten: hoe ervaren zij staande inductietrajecten wat betreft hun beroepsidentiteitsontwikkeling, leerprocessen, passende begeleiding en co-creatie?

In een exploratieve interviewstudie zijn de ervaringen van acht zij-instromers in kaart gebracht via een semi-gestructureerde interviewleidraad. Voorafgaande aan het interview is een dagdeel meegekeken met de zij-instromer om met zijn/haar werkveld bekend te raken. Selectie van participanten is gericht op variatie ten aanzien van hoeveelheid werkervaring en type mbo-instelling.

De getranscribeerde interviews zijn geanalyseerd volgens de directed content analysis methodiek (Hsieh & Shannon, 2005) waarbij de codering deductief start met de vier geïdentificeerde werkzame elementen als hoofdcodes. Eenheden die niet in dit deductieve codeerschema geplaatst kunnen worden, worden inductief gecodeerd. In de eerste codeerronde codeert de eerste onderzoeker, waarna de tweede onderzoeker 10% van de random geselecteerde data codeert. In het kader van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid wordt de codering besproken totdat er consensus is bereikt waarna het codeerschema eventueel aangepast wordt.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

Doel is kritisch mee te kijken naar de data-analyse en interpretatie in het licht van de vraagstelling: a) kunnen we de vier vooraf gedefinieerde elementen vinden? b) welke andere elementen vinden we verder? Dit draagt bij aan de definitieve vaststelling van het codeerschema.

Wijze waarop inbreng van de deelnemers wordt gevraagd:

In gesprek gaan met de andere deelnemers en de onderzoekers.

Kans op Balans

Onze maatschappij heeft behoefte aan goed opgeleide vakmensen die onder meer worden opgeleid in het mbo. Goed vakonderwijs betekent voor jongeren meer kans op arbeid en dus participeren als jonge beroepsbeoefenaar in de maatschappij. Voor vakmensen is het van belang dat zij bijgeschoold

kunnen worden om hun beroep up-to-date te kunnen blijven uitoefenen. Zij-instromers met vak expertise in het mbo zijn onmisbaar voor kwalitatief goed vakonderwijs. Het is dus van groot belang dat de zij-instromers goed opgeleid worden, werkplezier en welzijn ervaren en daarmee behouden blijven voor het mbo.

Referenties

ABF research. (2020). *Personeelsmobiliteit in het mbo*. Geraadpleegd op 20 oktober 2021, van sommbo.nl/onderzoek-naar-in-en-uitstroom-in-het-mbo/

Bar-Tal, S., Chamo, N., Ram, D., Snapir, Z., & Gilat, I. (2020). First steps in a second career: characteristics of the transition to the teaching profession among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 43(5), 660–675. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1708895>

Brouwer, P., Van Kan, C., Helms-Lorenz, M., & Hofland, A. (2021). *Co-creatie van inductiearrangementen in het mbo (Eindrapport NRO)*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 9(15), 1277–1288.

Koopman, M., De Bruijn, E., & Baartman, L. (2022). Leren voor en tijdens de beroepsuitoefening : In en over grenzen van verschillende contexten. In R. Poell & Kessels (Eds.), *Handboek Human Resource Development: Organiseren van het leren*. (pp. 473–488). Uitgeverij LannooCampus.

Ruitenburg, S. K., & Tigchelaar, A. E. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33(March), 100389. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100389>

Schellings, G., Koopman, M., Beijaard, D., & Mommers, J. (2021). Constructing configurations to capture the complexity and uniqueness of beginning teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 00(00), 1–25. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905793>

Tigchelaar, A., Vermunt, J. D., & Brouwer, N. (2014). Patterns of development in second-career teachers' conceptions of teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 41, 111–120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.001>

227. Opvattingen van student-leraren over woordenschatinstructie voor tweedetaalleerders

Eline Decraene

Silke Vanparys, Hilde van Keer

Universiteit Gent, Gent, België

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Woordenschatinstructie, Interactief voorlezen, Meertaligheid, Lager onderwijs (groep 3 t.e.m. 8)

Korte samenvatting

Steeds meer kinderen groeien op in een regio waar de dominante taal niet overeenstemt met hun thuistaal. Ondanks inspanningen van scholen om rijke taalleeromgevingen te creëren, ondervinden tweedetaalleerders grote moeilijkheden met het verwerven van woordenschat in de onderwijstaal. Een veelbelovende aanpak om woordenschat in een eerste (T1) of tweede taal (T2) aan te leren, is interactief voorlezen. Hoewel deze aanpak voordelen oplevert voor kinderen van alle leeftijden, neemt de aandacht voor interactief voorlezen in de praktijk en in onderzoek af wanneer kinderen de overstap maken naar het lager onderwijs (groep 3). Om deze reden beoogt deze studie inzicht te verschaffen in de onderliggende opvattingen van student-leraren die een rol kunnen spelen bij het al dan niet inzetten van T2-woordenschatinstructie via interactief voorlezen. Semigestructureerde interviews werden afgenomen bij 36 studenten in de Vlaamse lerarenopleiding lager onderwijs (i.e., leidt op tot leraar voor groep 3 t.e.m. 8). Uit een thematische analyse komen gedragsmatige, normatieve en controle opvattingen (Ajzen, 1991) van de student-leraren naar voor. De resultaten wijzen verder op een slechts oppervlakkige vakdidactische kennis die aan de basis ligt van opvattingen over interactief voorlezen met meertalige kinderen. Verschillende belemmerende en bevorderende factoren bij het implementeren van woordenschatinstructie en interactief voorlezen werden geïdentificeerd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel, context en theoretisch kader

Door de globalisering en toenemende internationale mobiliteit groeien steeds meer kinderen op in een regio waar de dominante taal (T2) niet overeenstemt met hun thuistaal (T1). Jonge tweedetaalleerders hebben vaak een beperktere T2-woordenschat, wat een belangrijke voorspeller is voor hun verdere (taal)ontwikkeling (Butler, 2019). Onderzoek dat verder bouwt op de *language interdependence theory* (Cummins, 1979) wijst in dit verband op het belang van T1 als opstap naar

T2-woordenschatverwerving (Grover et al., 2022; Leacox & Jackson, 2014). Een veelbelovende aanpak om zowel T1- als T2-woordenschat te bevorderen is interactief voorlezen. Bij interactief voorlezen wordt interactie doelgericht en veelvuldig uitgelokt zodat de kinderen voor, tijdens en na het voorlezen getransformeerd worden tot actieve deelnemers (van den Berg & Klapwijk, 2020).

Niettegenstaande de aangetoonde meerwaarde van interactief voorlezen, neemt de aandacht ervoor af vanaf de lagere school (groep 3) (Çetinkaya et al., 2019). Daarenboven toont onderzoek aan dat leraren minder gevarieerde en complexe taal gebruiken tijdens interactief voorlezen met meertalige leerlingen. Dit is een bezorgdheid aangezien rijke taalinteracties net een voorwaarde zijn voor woordenschatverwerving (Aarts et al., 2016). Een mogelijke oorzaak hiervoor kan gerelateerd zijn aan onderwijsopvattingen, aangezien opvattingen een belangrijke rol spelen in (de intentie tot) het stellen van gedrag in de (klas)praktijk (Ajzen, 1991). Omdat de lerarenopleiding een eerste belangrijke fase is in het opleiden van leraren (Rossi et al., 2017), richt deze studie zich op student-leraren. Meer bepaald worden de opvattingen van student-leraren lager onderwijs (groep 3 t.e.m. 8) over woordenschatinstructie en interactief voorlezen met tweedetaalleerders in kaart gebracht. Ook de rol van de thuistaal wordt hierbij onderzocht.

Methode

Semigestructureerde interviews werden afgenomen bij 36 student-leraren (gemiddelde leeftijd = 21.28 jaar, $SD = 1.09$). De steekproef bevat 83.3% vrouwelijke en 16.7% mannelijke participanten. Als vertrekpunt voor de thematische analyse werd de *Theory of planned behavior* (Ajzen, 1991) gebruikt, die onderscheid maakt tussen gedragsmatige, normatieve en controle opvattingen. Gedragsmatige opvattingen reflecteren de houding ten opzichte van een bepaald gedrag. Normatieve overtuigingen zijn gebaseerd op de verwachting dat significante anderen het gedrag goed- of afkeuren of een gedrag zelf stellen. Controle opvattingen verwijzen naar de verwachte waarschijnlijkheid dat bepaalde factoren het gedrag zullen belemmeren of bevorderen (Ajzen, 2020).

Resultaten, conclusie, wetenschappelijke en praktische betekenis

De thematische analyse wijst voornamelijk op gedragsmatige en controle opvattingen. Normatieve opvattingen komen in mindere mate aan bod. De meeste student-leraren staan positief tegenover woordenschatinstructie en interactief voorlezen met meertalige leerlingen en het gebruik van T1, al wijzen de resultaten voornamelijk op oppervlakkige vakdidactische kennis. Verschillende voordelen (bv. taalverwerving, veilig klasklimaat), nadelen (bv. niveauverschil, voorbereiding) en barrières (bv. tijdsgebrek, taalbarrière) werden geïdentificeerd en worden tijdens de presentatie toegelicht. De resultaten geven aanwijzingen voor het optimaliseren van pre- en in-service professionalisering van leraren en kunnen het onderwijsbeleid adviseren.

Kans op Balans

Met dit onderzoek gericht op T2-woordenschatinstructie voor meertalige kinderen willen we bijdragen aan de kansen die het onderwijs creëert om (meertalige) kinderen een volwaardige plaats in de samenleving te geven. Het onderwijs bevestigt helaas nog vaak de kansenongelijkheid (o.a. kloof in schoolse prestaties tussen T2-leerders en kinderen die thuis Nederlands spreken). Het onderzoek tracht barrières bloot te leggen die student-leraren ervaren en die mogelijk aan de basis liggen van hun latere klaspraktijk.

Referenties

- Aarts, R., Demir-Vegter, S., Kurvers, J., & Henrichs, L. (2016). Academic language in shared book reading: Parent and teacher input to mono-and bilingual preschoolers. *Language learning, 66*(2), 263-295.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes, 50*(2), 179-211.
- Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. *Human Behavior and Emerging Technologies, 2*(4), 314-324.
- Butler, Y. G. (2019). Teaching vocabulary to young second-or foreign-language learners: What can we learn from the research? *Language Teaching for Young Learners, 1*(1), 4-33.
- Cetinkaya, F. C., Ates, S., & Yildirim, K. (2019). Effects of Interactive Book Reading Activities on Improvement of Elementary School Students' Reading Skills. *International Journal of Progressive Education, 15*(3), 180-193.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49*(2), 222-251.
- Grover, V., Rydland, V., Gustafsson, J. E., & Snow, C. E. (2022). Do teacher talk features mediate the effects of shared reading on preschool children's second-language development? *Early Childhood Research Quarterly, 61*, 118-131. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.06.002>
- Leacox, L., & Jackson, C. W. (2014). Spanish vocabulary-bridging technology-enhanced instruction for young English language learners' word learning. *Journal of Early Childhood Literacy, 14*(2), 175-197.
- Rossi, P. G., Magnoler, P., Mangione, G. R., Pettenati, M. C., & Rosa, A. (2017). Initial Teacher Education, Induction, and In-Service Training: Experiences in a Perspective of a Meaningful Continuum for Teachers' Professional Development. In *Facilitating In-Service Teacher Training for Professional Development* (pp. 15-40). IGI Global.
- van den Berg, L., & Klapwijk, N. (2020). The Impact of Second-Language Storybook Reading on the Vocabulary Acquisition of Grade 1 Learners. *Language Matters, 51*(1), 63-85. <https://doi.org/10.1080/10228195.2019.1657488>

232. Beweeg Wijs – Een schoolpleininterventie gericht op motorische, sociale, en cognitieve ontwikkeling

Annelies Brocken, [Anne de Bruijn](#)

Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Beweging, Interventie, Schoolplein, Ontwikkeling

Korte samenvatting

Voldoende beweging is essentieel voor de fysieke, sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van kinderen. De pauzes tijdens schooltijd kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan de hoeveelheid beweging van kinderen. Echter beweegt een groot deel van de kinderen nog onvoldoende tijdens de pauze. De interventie Beweeg Wijs beoogt hierin verandering te brengen door een gestructureerd en gevarieerd aanbod van activiteiten op het schoolplein. Subdoelen zijn het leveren van een bijdrage aan de motorische, sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van kinderen. Hoewel eerste positieve ervaringen met Beweeg Wijs benoemd worden door leerkrachten, zijn daadwerkelijke effecten nog niet in kaart gebracht. Daarom worden in deze cluster-RCT de effecten van Beweeg Wijs op beweeggedrag, motorische, sociaal-emotionele en cognitieve vaardigheden van kinderen onderzocht in de groepen 4 t/m 7 van 20 basisscholen ($n = 1200$). Effecten worden in kaart gebracht met versnellingsmeters en observaties (hoeveelheid, intensiteit en variatie in beweeggedrag), motoriek metingen (motorische vaardigheden), leerkracht- en leerling-vragenlijsten (sociaal-emotionele vaardigheden), en NCO-LVS data voor lezen, rekenen en spelling (cognitieve vaardigheden). Het onderzoek zal worden uitgevoerd in het schooljaar 2023-2024. Op het congres wordt de onderzoeksopzet gepresenteerd, waarbij de focus ligt op discussie met het publiek omtrent het in kaart brengen van effecten en de implementatie van de interventie.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Beweging is niet alleen belangrijk voor de fysieke ontwikkeling van kinderen¹, maar ook voor hun sociaal-emotionele² en de cognitieve³ ontwikkeling. Het buitenspelen tijdens de pauzes op school kan een substantiële bijdrage leveren aan de hoeveelheid beweging van kinderen.⁴ Helaas blijkt dat kinderen over het algemeen nog onvoldoende actief zijn tijdens de pauzes.⁵

De inrichting van het schoolplein speelt een essentiële rol bij het beweeggedrag van kinderen gedurende de pauze.⁶ Kinderen bewegen meer op schoolpleinen met een gestructureerd en gevarieerd aanbod van sport- en beweegactiviteiten, en voldoende materialen en faciliteiten om mee te spelen.⁴ Een interventie waarin deze aspecten in de praktijk worden gebracht, is Beweeg Wijs. Het hoofddoel van Beweeg Wijs is het stimuleren van meer en gevarieerder bewegen tijdens de schoolpauzes. Subdoelen zijn het leveren van een bijdrage aan de motorische, sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van kinderen. Hierbij is specifiek aandacht voor kinderen die motorisch minder vaardig zijn en die het buitenspelen als sociaal onveilig ervaren.⁷

Uit een eerste evaluatieonderzoek is gebleken dat Beweeg Wijs door scholen over het algemeen als een succes ervaren wordt, waarbij leerkrachten positieve effecten opmerken op actief spel, motorische vaardigheden, en samenspel van kinderen.⁸ Verwacht wordt dat deze effecten ook kunnen leiden tot verbeterde cognitieve vaardigheden.⁹ Deze effecten kunnen worden verklaard door neurobiologische mechanismen, volgens welke beweging leidt tot veranderingen in hersengebieden die essentieel zijn voor leren.¹⁰ Daarnaast spelen psychosociale mechanismen een rol, volgens welke beweging de mogelijkheid biedt tot sociale interactie en verbondenheid, het opdoen van competentiegevoelens en gevoelens van autonomie, wat vervolgens positief bijdraagt aan de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van kinderen.¹¹

Ondanks indicaties van positieve ervaringen⁸, zijn daadwerkelijke effecten van Beweeg Wijs op de ontwikkeling van kinderen nog niet onderzocht. Voorts beogen we met deze cluster Randomized Controlled Trial (cluster-RCT) te onderzoeken of kinderen die een jaar de Beweeg Wijs methodiek hebben gevolgd, meer en gevarieerder bewegen op het schoolplein, en of dit positieve effecten heeft op de motorische, sociaal-emotionele, en cognitieve ontwikkeling van kinderen – met een specifieke focus op de minder vaardige leerlingen. Resultaten van dit onderzoek kunnen belangrijke indicaties geven voor hoe pauzes kunnen worden vormgegeven om positieve effecten te bewerkstelligen op verschillende ontwikkelingsdomeinen.

Het onderzoek wordt uitgevoerd in de groepen 4 t/m 7 van 20 basisscholen ($n = 1200$ kinderen) in schooljaar 2023-2024, waarbij Beweeg Wijs wordt geïmplementeerd op 10 scholen. Beweeggedrag wordt gemeten met versnellingsmeters (hoeveelheid en intensiteit) en observaties (type activiteiten). Motorische vaardigheden worden gemeten door middel van een motorische test. Sociaal-emotioneel functioneren wordt bekeken aan de hand van verschillende leerkracht- en leerling-vragenlijsten gericht op pro-sociaal gedrag en sociaal-emotionele problematiek, sociale self-efficacy, sociale veiligheid, schoolwelbevinden, en conflictgedrag. Voor cognitieve vaardigheden wordt NCO-LVS data voor begrijpend lezen, rekenen-wiskunde en spelling opgevraagd. Aanvullend worden tijdens de implementatie ervaringen met de interventie in kaart gebracht via focusgroepen met leerlingen en leerkrachten.

Tijdens het congres zullen de onderzoeksopzet en bijbehorende onderzoeksvragen gepresenteerd worden, waarbij de focus ligt op discussie met het publiek omtrent het in kaart brengen van effecten en de implementatie van de interventie.

Kans op Balans

Niet alle kinderen beleven plezier aan de schoolpauzes op het schoolplein. Met name kinderen met minder goed ontwikkelde motorische en sociale vaardigheden kunnen de pauze als sociaal bedreigend ervaren. Door kinderen een gestructureerde omgeving te bieden, waarin een variatie aan georganiseerde activiteiten wordt aangeboden onder begeleiding van een instructeur, beoogt Beweeg Wijs een positieve bijdrage te leveren aan de brede ontwikkeling (zowel op motorisch, sociaal, en cognitief vlak) van kinderen. Gezien Beweeg Wijs een schoolbrede interventie is, krijgen *alle* kinderen de kans om te profiteren van de positieve effecten van beweging.

Referenties

- McDonough, D. J., Liu, W., & Gao, Z. (2020). Effects of physical activity on children's motor skill development: a systematic review of randomized controlled trials. *BioMed Research International*, 8160756. <https://doi.org/10.1155/2020/8160756>
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26(4), 797-813. <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>
- Bidzan-Bluma, I., & Lipowska, M. (2018). Physical activity and cognitive functioning of children: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(800).
- Ridgers, N. D., Salmon, J., Parrish, A. M., Stanley, R. M., & Okely, A. D. (2012). Physical activity during school recess: a systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(3), 320-328.
- Reilly, J. J., Johnston, G., McIntosh, S. and Martin, A. (2016) Contribution of school recess to daily physical activity: systematic review and evidence appraisal. *Health Behavior and Policy Review*, 3(6), 581-589
- Messing, S., Rütten, A., Abu-Omar, K., Ungerer-Röhrich, U., Goodwin, L., Burlacu, I., & Gediga, G. (2019). How can physical activity be promoted among children and adolescents? A systematic review of reviews across settings. *Frontiers in Public Health*, 7(55). <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00055>
- Drollette, E. S., Scudder, M. R., Raine, L. B., Moore, R. D., Saliba, B. J., Pontifex, M. B., & Hillman, C. H. (2014). Acute exercise facilitates brain function and cognition in children who need it most: an ERP study of individual differences in inhibitory control capacity. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 7, 53-64. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2013.11.001>
- L'Hoir, M., Tetteroo, S., Beltman, M., & Vlasblom, E. (2013). Evaluatie van Beweeg Wijs de speelpleinmethode. *LO Magazine*, 7, 45-47.
- de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C., & Hartman, E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21(5), 501-507. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.09.595>

Best, J. R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review*, 30(4), 331-351.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.08.001>

Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M., ... & Biddle, S. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: a systematic review of mechanisms. *Pediatrics*, 138(3).



238. Hoe is het bestaan van samenwerkingsactiviteiten gerelateerd aan samenwerkingsattitude van docenten?

Julie Droissart

Melissa Tuytens

Universiteit Gent, Gent, België

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Hoger Onderwijs, Docentensamenwerking, Samenwerkingsactiviteiten, Samenwerkingsattitudes

Korte samenvatting

Om aan de toenemende onderwijsverwachtingen van de samenleving en de behoeften van een meer diverse studentenpopulatie te voldoen, kan samenwerking tussen hogeronderwijsdocenten de individuele docent versterken (Newell & Bain, 2018). *Deep-level* samenwerkingsactiviteiten (uitwisselingsactiviteiten, professionele samenwerking, constructieve conflicten) moeten worden gestimuleerd met het oog op instellingsontwikkeling en het leren van docenten (Plauborg, 2009). Echter is er een schaarste aan onderzoek naar de samenwerkingsattitudes van en de optredende samenwerkingsactiviteiten tussen docenten in het hoger onderwijs (Gast et al., 2017). Via een online surveyonderzoek zijn de samenwerkingsactiviteiten tussen drie groepen collega's (i.e. directe, buiten opleiding, externe partners) en de samenwerkingsattitudes bij 254 Vlaamse universiteits- en hogeschooldocenten in kaart gebracht. Uit de resultaten blijkt dat docenten vooral uitwisselingsactiviteiten met directe collega's rapporteren. Uitwisselingsactiviteiten met andere collega's en externe partners worden minder gerapporteerd. Professionele samenwerking lijkt weinig voor te komen. Constructieve conflicten spelen zich dan weer het vaakst af met directe collega's. Bovendien rapporteren hogeschooldocenten significant meer uitwisselingsactiviteiten en constructieve conflicten met directe collega's dan universitaire docenten. Daarnaast rapporteren hogeschooldocenten significant meer professionele samenwerkingsverbanden met externe partners. Ten slotte blijken de samenwerkingsattitudes van docenten een significante voorspeller te zijn voor het uitvoeren van uitwisselingsactiviteiten en constructieve conflicten met directe collega's.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Om aan de toenemende onderwijsverwachtingen van de samenleving en de behoeften van een meer diverse studentenpopulatie te voldoen, kan samenwerking tussen hogeronderwijsdocenten de individuele docent versterken (Newell & Bain, 2018). Echter is onderzoek naar de optredende

samenwerkingsactiviteiten en de potentieel beïnvloedende samenwerkingsattitudes binnen deze context schaars (Gast et al., 2017).

Theoretisch kader

Docentensamenwerking verwijst naar de interactie van docenten tijdens alle handelingen of activiteiten die nodig zijn om een gezamenlijke taak uit te voeren voor werkgerelateerde doeleinden (bv. Kelchtermans, 2006; Vangrieken et al., 2017). Dergelijke samenwerkingsactiviteiten verschillen in frequentie en intensiteit en kunnen worden geplaatst op een continuüm gerangschikt naar de mate van onderlinge afhankelijkheid (Little, 1990).

Docentensamenwerking lijkt zich vaak te beperken tot het bespreken van praktische zaken. Toch zijn *deep-level* samenwerkingsactiviteiten essentieel voor instellingsontwikkeling en het leren van docenten (Plauborg, 2009). Hieronder vallen uitwisselingsactiviteiten (bv. onderwijstheorieën bespreken), professionele samenwerking (bv. gezamenlijk lessen voorbereiden) en constructieve conflicten (bv. professionele meningsverschillen bespreken) (Vangrieken et al., 2017).

Onderzoeksvraag/-vragen

Welke samenwerkingsactiviteiten tussen hogeronderwijsdocenten treden op?

Versillen samenwerkingsactiviteiten tussen docenten in hogescholen en universiteiten?

Hoe worden deze samenwerkingsactiviteiten beïnvloed door de samenwerkingsattitudes van docenten?

Methode van onderzoek

Via een online surveyonderzoek zijn de samenwerkingsattitudes en samenwerkingsactiviteiten tussen drie groepen collega's (i.e. directe, buiten opleiding, externe partners) bij 254 Vlaamse universiteits- en hogeschooldocenten in kaart gebracht. Dit respectievelijk via de *collaborative attitude scale* (Vangrieken & Kyndt, 2019) en de *collaborative activity scale* (Vangrieken et al., 2017). Cronbach's alfawaarden wijzen op voldoende betrouwbaarheid (Tabel 1). Frequenties en beschrijvende statistieken zijn berekend en op de gegevens zijn een ANOVA en regressieanalyse uitgevoerd.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Tabel 1 toont aan dat hogeronderwijsdocenten gemiddeld meer uitwisselingsactiviteiten met directe collega's uitvoeren dan met collega's buiten hun opleiding en externe partners. Voor professionele samenwerking zijn de gemiddelde resultaten voor groep 1 en 2 gelijk, terwijl de resultaten voor groep 3 lager zijn. Daarnaast zijn meer constructieve conflicten met directe collega's gerapporteerd dan met andere groepen.

Een ANOVA wijst uit of er voor elke groep verschillen zijn tussen universiteits- en hogeschooldocenten. De resultaten (Tabel 2) laten zien dat er een significant verschil is in uitwisselingsactiviteiten en constructieve conflicten met directe collega's en in professionele samenwerking met externe partners.

Tabel 3 bevat de resultaten van regressieanalyses. Collaboratieve attitudes blijken een significante voorspeller te zijn voor uitwisselingsactiviteiten en constructieve conflicten met directe collega's.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Deze studie verschaft inzicht in samenwerkingsactiviteiten tussen hogeronderwijsdocenten. Op basis van onze bevindingen ontstaat de behoefte voor het vastleggen van de betekenis van uitwisselingsactiviteiten en het constructieve conflict en hoe dit in docententeams gebeurt. Vervolgstudies zullen daarom *mixed-method* sociale netwerkanalyses gebruiken om docententeams en de samenwerking binnen deze teams in zowel universiteiten als hogescholen verder in kaart te brengen. Op basis van Moolenaar (2012) kunnen deze studies zich richten op het verschil in sociale netwerkstructuren tussen hogeronderwijsinstellingen, de analyse van subgroepen en de relaties tussen individuele en institutionele kenmerken en deze netwerken.

Kans op Balans

We zien een link met dit onderzoek en het thema Kans op Balans. Om tegemoet te komen aan de noden van de maatschappij (bv. technologische ontwikkelingen, groeiende studentenpopulatie) is het noodzakelijk om de individuele docent te versterken door onder andere samenwerkingsactiviteiten te stimuleren. Samenwerkingsactiviteiten hebben immers als doel om gemeenschappelijke taken uit te voeren voor onderwijsgerelateerde doeleinden (bv. 21^{ste} eeuwse vaardigheden nastreven). Om de voordelen hiervan in kaart te kunnen brengen met het oog op Kans op Balans, is een eerste stap om na te gaan welke samenwerkingsactiviteiten plaatsvinden en hoe attitudes van docenten hieraan gerelateerd zijn.

Referenties

- Gast, I., Schildkamp, K., & van der Veen, J. T. (2017). Team-Based Professional Development Interventions in Higher Education: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(4), 736–767.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A review. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 52(2), 220–237.
- Little, J. W. (1990). Teachers as colleagues. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: creating the future now* (pp. 165–193). Bristol: The Falmer Press.
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. *American journal of education*, 119(1), 7-39.
- Newell, C., & Bain, A. (2018). *Team-Based Collaboration in Higher Education. Learning and Teaching: A Review of the Literature*. Singapore: Springer.
- Plauborg, H. (2009). Opportunities and limitations of learning with teachers' collaboration in teams: Perspectives from action learning. *Action learning: Research and Practice*, 6, 25-34.
doi:10.1080/14767330902731293
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315.

Vangrieken, K., & Kyndt, E. (2019). The teacher as an island? A mixed method study on the relationship between autonomy and collaboration. *European Journal of Psychology of Education*. doi:10.1007/s10212-019-00420-0

Tabel 1 Beschrijvende statistieken

Schaal	Groep collega's	n	M	SD	Cronbach's α
Uitwisselingsactiviteiten	1	244	3.39	.89	.93
	2	235	2.30	.86	.94
	3	229	1.99	.82	.93
Professionele samenwerking	1	230	1.69	.75	.88
	2	229	1.69	.76	.91
	3	221	1.53	.71	.90
Constructief conflict	1	244	3.62	1.01	.85
	2	232	2.54	1.06	.80
	3	222	2.23	1.05	.76
Samenwerkingsattitude		211	4.18	1.12	.93

Tabel 3 Regressieanalyse

Schaal	Groep collega's	F (df1,df2)	Adjusted R ²	B(SE)	Sig.
Uitwisselingsactiviteiten	1	35.321 (1,207)	0.142	0.295 (0.050)	<0.001
	2	3.652 (1,199)	0.013	0.102 (0.053)	0.057
	3	0.105 (1,194)	-0.005	0.017 (0.051)	0.746
Professionele samenwerking	1	0.938 (1,196)	0.000	0.046 (0.048)	0.334
	2	1.073 (1,195)	0.000	0.050 (0.048)	0.302
	3	0.043 (1,189)	-0.005	-0.009 (0.046)	0.836
Constructief conflict	1	17.445 (1,207)	0.073	0.244 (0.058)	<0.001
	2	0.085 (1,197)	0.003	1.640 (0.066)	0.202
	3	0.029 (1,190)	-0.005	0.012 (0.068)	0.864

Tabel 2 ANOVA

	Groep collega's		F (df,df) / Welch (df)	Sig.
Uitwisselingsactiviteiten	1	ANOVA	23.095 (1,242)	<0.001
	2	ANOVA	3.209 (1,233)	0.075
	3	ANOVA	2.767 (1,227)	0.098
Professionele samenwerking	1	WELCH	3.318 (1,192.391)	0.070
	2	WELCH	3.420 (1,192.857)	0.066
	3	WELCH	7.389 (1,196.247)	0.007
Constructief conflict	1	ANOVA	14.256 (1,242)	<0.001
	2	ANOVA	0.832 (1,230)	0.363
	3	ANOVA	0.517 (1,220)	0.473

Noot: Levene's homogeniteitstest geeft aan dat de veronderstelling van homogeniteit van varianties geschonden is voor professionele samenwerking. Daarom is voor professionele samenwerking de meer robuuste WELCH test gebruikt.

239. Geautomatiseerde gepersonaliseerde feedback in het hoger onderwijs

Arjen de Vetten¹

Antoine van den Beemt², Nadira Saab¹

¹ Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

² TU Eindhoven, Eindhoven, Nederland

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Learning analytics, Feedback, Hoger onderwijs, Advisory dashboards

Korte samenvatting

In grootschalige onderwijscontexten is het geven van gepersonaliseerde feedback vaak onhaalbaar. Learning analytics maakt het mogelijk studenten geautomatiseerde gepersonaliseerde feedback te geven. Wij onderzochten hoe studenten binnen de bachelor rechtsgeleerdheid geautomatiseerde gepersonaliseerde feedback op basis van een voorkennistoets gebruikten om zich voor te bereiden op onderwijs. Voor het eerste hoorcollege van het tweedejaars vak Bestuursrecht konden studenten een digitale voorkennistoets maken over hun kennis van het eerstejaars vak Inleiding bestuursrecht. Bij onvoldoende resultaten kregen de studenten per leerdoel een persoonlijk advies om de bij het leerdoel behorende kennisclips en quizzes van Inleiding bestuursrecht door te nemen. Van de 1001 studenten die het tentamen van Bestuursrecht hebben gemaakt, hebben 494 studenten (49,4%) de voorkennistoets gemaakt. Van hen gaven 393 ook informed consent. Twee databronnen werden gebruikt om te evalueren hoe studenten het persoonlijk advies gebruikten om hun voorkennis op te frissen: 1) data over kennisclip- en quizgebruik, 2) gegevens van 77 studenten die een vragenlijst ingevuld hebben over hoe ze het advies hebben gebruikt. De resultaten toonden dat een groot deel van de studenten de feedback heeft opgevolgd, maar dan vooral door de eigen aantekeningen door te nemen, in plaats van de geadviseerde kennisclips en quizzes door te nemen.

Lopende tekst

Feedback op het leren van studenten is een effectieve onderwijsvorm (Hattie, 2008). In grootschalige onderwijscontexten, zoals de bachelor rechtsgeleerdheid, is het geven van gepersonaliseerde feedback vaak onhaalbaar. Learning analytics maakt het mogelijk studenten geautomatiseerde gepersonaliseerde feedback te geven, bijvoorbeeld in de vorm van een advisory dashboard (Echeverria et al., 2018). Onderzoek naar hoe studenten geautomatiseerde gepersonaliseerde feedback gebruiken ontbreekt echter. In onze studie geven we op basis van de resultaten op een digitale voorkennistoets geautomatiseerde gepersonaliseerde feedback aan studenten hoe zij zich

voor een vak kunnen voorbereiden en onderzoeken we de feedbackprocessen van studenten (De Kleijn, 2021). De onderzoeksvraag is: Hoe gebruiken studenten in het hoger onderwijs geautomatiseerde gepersonaliseerde feedback op basis van een voorkennistoets om zich voor te bereiden op onderwijs?

Voor het eerste hoorcollege van het tweedejaars vak Bestuursrecht konden studenten een digitale voorkennistoets maken. De voorkennistoets bestond uit zestien meerkeuzevragen over het eerstejaars vak Inleiding bestuursrecht, dat zij een half jaar eerder hadden gevolgd. Voor elk van de zes leerdoelen werden twee of drie vragen gesteld. De resultaten en een persoonlijk advies werden vervolgens getoond in een advisory dashboard (zie Figuur 1). Bij 0 of 1 vraag goed per leerdoel, kreeg de student het advies om de bij het leerdoel behorende kennisclips en quizzes van Inleiding bestuursrecht door te nemen. Van de 1001 studenten die het tentamen van Bestuursrecht hebben gemaakt, hebben 494 studenten (49,4%) de voorkennistoets gemaakt. Van hen gaven 393 ook informed consent. Twee databronnen werden gebruikt om te evalueren hoe studenten het persoonlijk advies gebruikten om hun voorkennis op te frissen: 1) LMS-data over kennisclip- en quizgebruik, 2) gegevens van 77 studenten die een vragenlijst ingevuld hebben over hoe ze het advies hebben gebruikt.

Figuur 1 Deel van het advisory dashboard.

Van de 393 studenten heeft 95,9% de voorkennistoets gemaakt voor het eerste hoorcollege. Uit de LMS-gegevens bleek dat tussen het maken van de voorkennistoets en het eerste hoorcollege 15,0% van de studenten minimaal een kennisclips had gekeken en 5,2% van de studenten minimaal een quizzes had gemaakt. Uit de antwoorden op de vragenlijst blijkt dat 67,6% van de studenten hun eigen aantekeningen van het voorgaande vak hadden gebruikt en 44,6% van de respondenten kennisclips gekeken om hun voorkennis op te frissen. Studenten besteedden gemiddeld 2,0 uur aan het opfrissen van hun kennis. 57,9% heeft de kennis opgefrist voor het eerste hoorcollege, 30,3% deels voor en deels na het eerste hoorcollege. 73,1% heeft de kennis opgefrist van alle of alle niet-behaalde leerdoelen.

We concluderen dat een groot deel van de studenten de feedback heeft opgevolgd, maar dan vooral door de eigen aantekeningen door te nemen, in plaats van of naast de geadviseerde kennisclips en quizzes door te nemen. Dit resultaat onderstreept de noodzaak om data over online leren aan te vullen met data over offline leren om zicht te krijgen op het gehele leerproces (Tempelaar, 2020). Limitaties betreffen de mogelijk beperkte representativiteit van de voorkennistoets en de groep vragenlijstrespondenten.

Kans op Balans

Kans op Balans in de voorkennis: als een vak voortbouwt op een vorig vak is het belangrijk dat de voorkennis van studenten op orde is. Het werken met geautomatiseerde gepersonaliseerde feedback op basis van een digitale voorkennistoets biedt Kans op Balans in de voorkennis. Studenten wordt zo de kans geboden hun kennis op te frissen en goed voorbereid aan het vak te beginnen.

Referenties

De Kleijn, R. A. M. (2021). Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967283>

Echeverria, V., Martinez-Maldonado, R., Shum, S. B., Chiluiza, K., Granda, R., & Conati, C. (2018). Exploratory versus explanatory visual learning analytics: Driving teachers' attention through educational data storytelling. *Journal of Learning Analytics*, 5(3), 72-97.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.

Tempelaar, D. (2020). Supporting the less-adaptive student: The role of learning analytics, formative assessment and blended learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 579-593.

Algemene beginselen van behoorlijk bestuur: u hebt 2 van de 3 vragen goed. U lijkt de stof voldoende te beheersen.

Mocht u nog naar de stof willen kijken, bekijk dan van Inleiding bestuursrecht kennisclip week 4, deel 2 en maak quiz week 4, deel 3.

Belanghebbendheid: u hebt 0 van de 3 vragen goed. U lijkt de stof onvoldoende te beheersen. Bekijk van Inleiding bestuursrecht de kennisclips van week 2 en maak quiz week 2, deel 2 (vervolg belanghebbendebegrip).

241. Zorgen digitale onderwijsinnovatie projecten voor diepe verandering in het hoger onderwijs?

Lotte Schreuders

Natalie Pareja Roblin, Bieke Schreurs, Frank Cornelissen

Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Grassroots projecten, Technologie integratie, Pedagogisch redeneren, Praktijkgericht onderzoek

Korte samenvatting

Het potentieel van ICT in het hoger onderwijs blijft vaak onderbenut omdat ICT nog regelmatig wordt gebruikt als vervanger van meer traditionele onderwijsvormen. Om het potentieel van ICT wel volledig te benutten, is er meer inzicht nodig in de veranderprocessen van het integreren van ICT op microniveau. In dit onderzoek bestuderen we hoe en in hoeverre bottom-up projecten uit een subsidieregeling voor het stimuleren van ICT gebruik in het hoger onderwijs (Grassroots projecten) leiden tot diepe verandering. Een diepe verandering definiëren wij als een verandering die niet alleen de onderwijspraktijk maar ook de dieperliggende overtuigingen verandert. In deze studie kijken we daarom naar verandering in zowel de onderwijspraktijk als het pedagogisch redeneren van een docent. Het doel van dit rondetafelgesprek is om samen met de deelnemers kritisch te reflecteren op de ontwikkelde evaluatietools en op de balans tussen de academische en praktische relevantie van het onderzoek.

Lopende tekst

Onderwerp en context

Ondanks de noodgedwongen transformatie naar online onderwijsvormen tijdens de recente COVID-19 pandemie, blijft het integreren van ICT in het onderwijs een lastige taak (Theelen & van Breukelen, 2022). ICT wordt namelijk vaak nog gebruikt als een vervanging van meer traditionele vormen van lesgeven, bijvoorbeeld hoorcolleges streamen of opnemen, maar leidt minder vaak tot diepe verandering in het lesgeven waardoor het potentieel van ICT onderbenut blijft. Om het gebruik van ICT te stimuleren, investeren universiteiten in de financiering van bottom-up innovatieprojecten, zoals de Grassroots projecten op de UvA. Echter is er nog weinig kennis over de bottom-up veranderprocessen op microniveau en daarmee de mate waarin dergelijke projecten leiden tot veranderingen in de lespraktijk en onderliggende overtuigingen van docenten over ICT in het onderwijs (Schopuizen & Kalz, 2020). In dit onderzoek kijken we naar diepe verandering op

microniveau en gaan dit bestuderen in de context van de Grassroots projecten uit de subsidieregeling van de Universiteit van Amsterdam (UvA). Deze subsidieregeling stimuleert innovatie met behulp van ICT door docenten, na het indienen van een voorstel, een klein bedrag toe te kennen om hun eigen onderwijs daarmee te vernieuwen.

Theoretisch kader

We beschouwen dat ICT leidt tot een diepe verandering wanneer de ICT-innovatie zowel de praktijk van een docent als de dieperliggende overtuigingen over ICT in het onderwijs veranderen (Coburn, 2003; Kezar, 2018). Een verandering in de onderwijspraktijk kan bijvoorbeeld worden gevonden in de inhoud, activiteiten, toetsing en leerdoelen van het vak (Tassone et al., 2021). Daarnaast kan zo'n verandering worden teruggevonden in de manier waarop technologie wordt geïntegreerd, zoals benaderd door het RAT-model (replication, amplification, transformation) (e.g. Backfisch et al., 2021). Het andere deel van een diepe verandering gaat over de overtuigingen van een docent, deze voeden onder meer hun professionele kennis en daarmee de pedagogische redenering over het gebruik van ICT in hun praktijk (Heitink et al., 2016).

Doel en opbrengst van dit onderzoek

Dit onderzoek beoogt verschillende opbrengsten: ten eerste willen we universiteiten en hogescholen inzicht geven in hoeverre bottom-up onderwijsinnovatie projecten leiden tot diepe veranderingen. Dit doen we door gevalideerde evaluatietools te ontwikkelen om een diepe verandering van ICT gebaseerde onderwijsinnovaties te operationaliseren en in kaart te brengen. Deze evaluatietools zijn daarmee een opbrengst van dit onderzoek. Dit is nieuw voor de praktijk en wetenschap, omdat er weinig empirische data is om de theorie rond diepe verandering te onderbouwen.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

De opbrengst van de ronde tafel is wetenschappelijke input, inspiratie en de mogelijkheid van elkaar te leren aan de hand van twee onderwerpen: i) **reflectie op evaluatietool**: input van een divers publiek en kritische reflectie op de evaluatietools om diepe verandering te meten, en ii) **balans tussen praktijk en onderzoek**: tips om zowel de academische als praktische relevantie in balans te houden.

Wijze waarop inbreng van de deelnemers wordt gevraagd

Deelnemers met expertise, ideeën of andere input over een of beide van de bovenstaande onderwerpen worden uitgenodigd tijdens het rondetafelgesprek mee te denken, te discussiëren en input te geven.

Kans op Balans

Ondanks dat onderwijskundig onderzoek dicht bij de praktijk te vinden is, lijkt de afstand tussen onderzoek en praktijk toe te nemen. Om de brug te slaan tussen onderzoek en praktijk, maakt deze studie deel uit van een project waarin de onderzoeksgroep Pedagogische en Onderwijswetenschappen (POW) en het Teaching & Learning Centre (TLC) samenwerken. De wetenschappelijke studies worden gevoed met de praktijk vanuit het TLC en de resultaten kunnen direct gebruikt worden voor beleidsvorming rondom onderwijsinnovatie met behulp van ICT. Een experiment met als beoogt doel het vergroten van de Kans op Balans tussen praktijk en onderzoek.

Referenties

Backfisch, I., Lachner, A., Stürmer, K., & Scheiter, K. (2021). Variability of teachers' technology integration in the classroom: A matter of utility! *Computers and Education*, 166. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104159>

Coburn, C. E. (2003). Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12.

Heitink, M., Voogt, J., Verplanken, L., van Braak, J., & Fisser, P. (2016). Teachers' professional reasoning about their pedagogical use of technology. *Computers and Education*, 101, 70–83. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.009>

Kezar, A. (2018). *How colleges change: Understanding, leading and enacting change*. Routledge.

Schophuizen, M., & Kalz, M. (2020). Educational innovation projects in Dutch higher education: bottom-up contextual coping to deal with organizational challenges. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00197-z>

Tassone, V. C., Biemans, H. J. A., den Brok, P., & Runhaar, P. (2021). Mapping course innovation in higher education: a multi-faceted analytical framework. *Higher Education Research and Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1985089>

Theelen, H., & van Breukelen, D. H. J. (2022). The didactic and pedagogical design of e-learning in higher education: A systematic literature review. In *Journal of Computer Assisted Learning* (Vol. 38, Issue 5, pp. 1286–1303). John Wiley and Sons Inc. <https://doi.org/10.1111/jcal.12705>

249. Opkomst van online chatten en internationale ontwikkelingen in leesvaardigheid gedurende 2000-2018

Hans Luyten

Universiteit Twente, Enschede, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Begrijpend lezen, Online chatten, PISA, Longitudinaal

Korte samenvatting

Dit onderzoek beschrijft de relatie tussen trendveranderingen in online chatten en leesvaardigheid per land in de periode 2000-2018 onder 15-jarigen. In dit onderzoek is de impact van online chatten behandeld als een omgevingseffect, vergelijkbaar met impact van benzineauto's op de volksgezondheid. In een bepaalde omgeving krijgt iedereen te maken met de gevolgen, ook degenen die helemaal niet autorijden (of online chatten).

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van gegevens uit de PISA-studies die gedurende 2000-2018 driejaarlijks zijn uitgevoerd. De analyses hebben betrekking op 39 landen. De focus ligt op veranderingen in nationale trends voor begrijpend lezen na 2009. Landen waar online chatten in 2009 nog geen hoge vlucht had genomen laten over het algemeen stijgende trends zien op leesvaardigheid voor de periode 2000-2009. In deze landen is de populariteit van online chatten sterk gestegen in de periode 2009-2018 en zijn tegelijkertijd de leestrends gedaald. Landen waar online chatten al erg populair was in 2009 laten voor de periode 2000-2009 juist dalende leestrends zien. In de periode daarna is de toename van online chatten in deze landen minder sterk en vertonen de leestrends doorgaans een stijgende lijn.

Lopende tekst

Inleiding

Uit recente meta-analyses blijkt dat teksten minder goed begrepen worden wanneer ze van een computerscherm worden gelezen (bijv. Clinton, 2019). Deze inzichten zijn gebaseerd op strak gecontroleerde experimenten. Gezien deze bevindingen zou men slechte leesprestaties verwachten van individuen die veel tijd doorbrengen achter een computerscherm of op hun smartphone. Dit wordt niet bevestigd in grootschalig peilingonderzoek (Luyten, 2022). De analyse van de veranderingen in leesvaardigheid per land in dit onderzoek toont de impact van ICT-gebruik 'buiten het laboratorium'.

Theoretisch kader

De effecten worden wel zichtbaar wanneer men landen vergelijkt die verschillen in de snelheid waarmee online chatten is toegenomen. De impact manifesteert zich als een contextueel effect. Hele omgevingen zijn veranderd en binnen landen wordt iedereen in dezelfde mate getroffen. Verder wordt verwacht dat veranderingen in het lezen van fictie en het bewustzijn van leesstrategieën de relatie tussen online chatten en leesvaardigheid gedeeltelijk mediëren (zie figuur 1).

Figuur 1: Conceptueel model

Onderzoeksvraag

De centrale onderzoeksvraag is:

In welke mate correleren trendveranderingen in groei van online chatten per land met trendveranderingen in PISA-scores voor leesvaardigheid?

Methode van onderzoek

Dit onderzoek maakt gebruik van gegevens uit de PISA-studies die driejaarlijks zijn uitgevoerd in de periode 2000-2018 (OECD, 2001). PISA beoogt kennis en vaardigheden van 15-jarigen over de hele wereld in kaart te brengen. De data-analyse heeft betrekking op gemiddelden en percentages van 39 landen. Per land is berekend in hoeverre er na 2009 sprake is van trendveranderingen voor de variabelen in figuur 1.

Figuur 1: Conceptueel model

Vervolgens zijn correlaties tussen de veranderingen berekend. Daarna is door middel van structural equation modelling het conceptuele model empirisch getoetst. Ook is nagegaan in hoeverre de relaties veranderen als gecontroleerd wordt voor een aantal mogelijk versturende variabelen.

Informatie over online chatten is gebaseerd op zelfrapportages. De gegevens voor chatten per land betreffen percentages leerlingen die dagelijks chatten. Bij het lezen van fictie gaat het om percentages leerlingen die minstens één keer per maand fictie lezen. Antwoorden op vragen over de bruikbaarheid van zes verschillende strategieën voor begrijpen en onthouden van teksten dienen als indicator voor bewustzijn van leesstrategieën.

Resultaten

Tabel 1 toont de correlaties tussen de belangrijkste variabelen in dit onderzoek. Figuur 2 laat zien dat de correlaties goed overeenstemmen met de relaties volgens het conceptuele model. In aanvullende analyses is de impact van vijftien potentieel versturende variabelen vastgesteld. De padcoëfficiënten uit figuur 2 veranderen slechts in beperkte mate, als aanvullende variabelen worden toegevoegd.

Tabel 1: Correlaties tussen ontwikkelingen op landniveau

Figuur 2: Empirisch model

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Dit onderzoek brengt fundamentele veranderingen in kaart die de ontwikkeling van leesvaardigheid in de eerste decennia van de 21e eeuw hebben bepaald. De opkomst van online chatten is een sterke indicatie van veranderd leesgedrag. De verspreiding van digitale media stelt de onderwijssector voor

nieuwe uitdagingen. Vanuit beleidsperspectief is een belangrijke boodschap dat het niet past om alleen het onderwijs de schuld te geven van dalende leesscores.

Kans op Balans

In de uitnodiging voor inhoudelijke bijdragen worden twee zaken genoemd die tevens centraal staan in dit onderzoek, namelijk de rol van alsmear snellere technologische ontwikkelingen en afnemende basisvaardigheden

Referenties

Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading* 42(2), 288-325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>

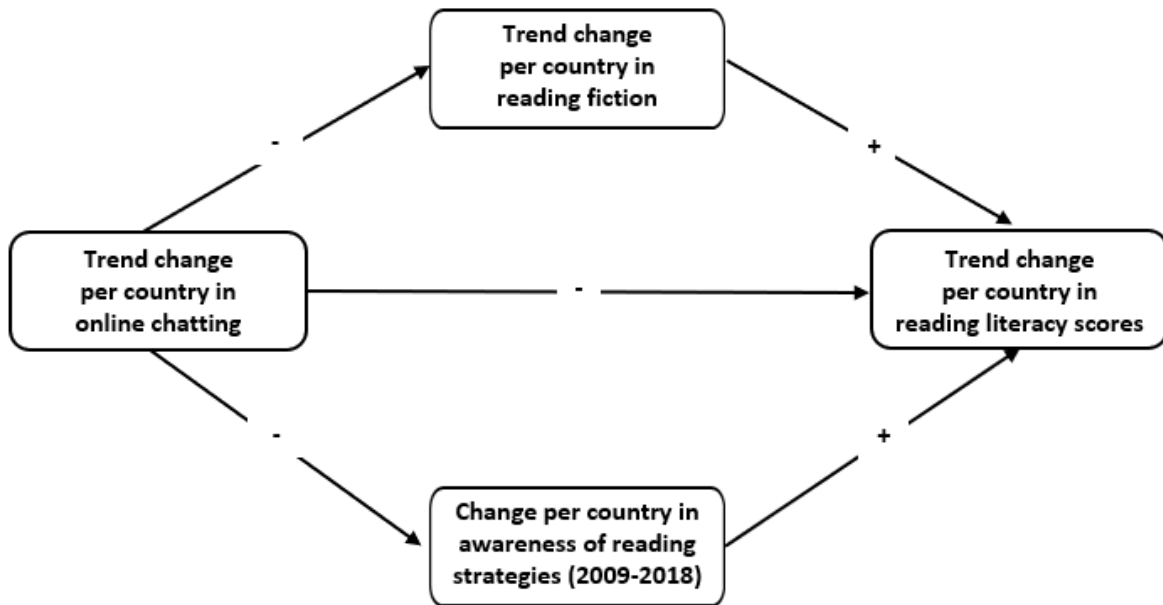
Luyten, H. (2022). The global rise of online chatting and its adverse effect on reading literacy. *Studies in Educational Evaluation*, 72. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101101>

OECD (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264195905-en>

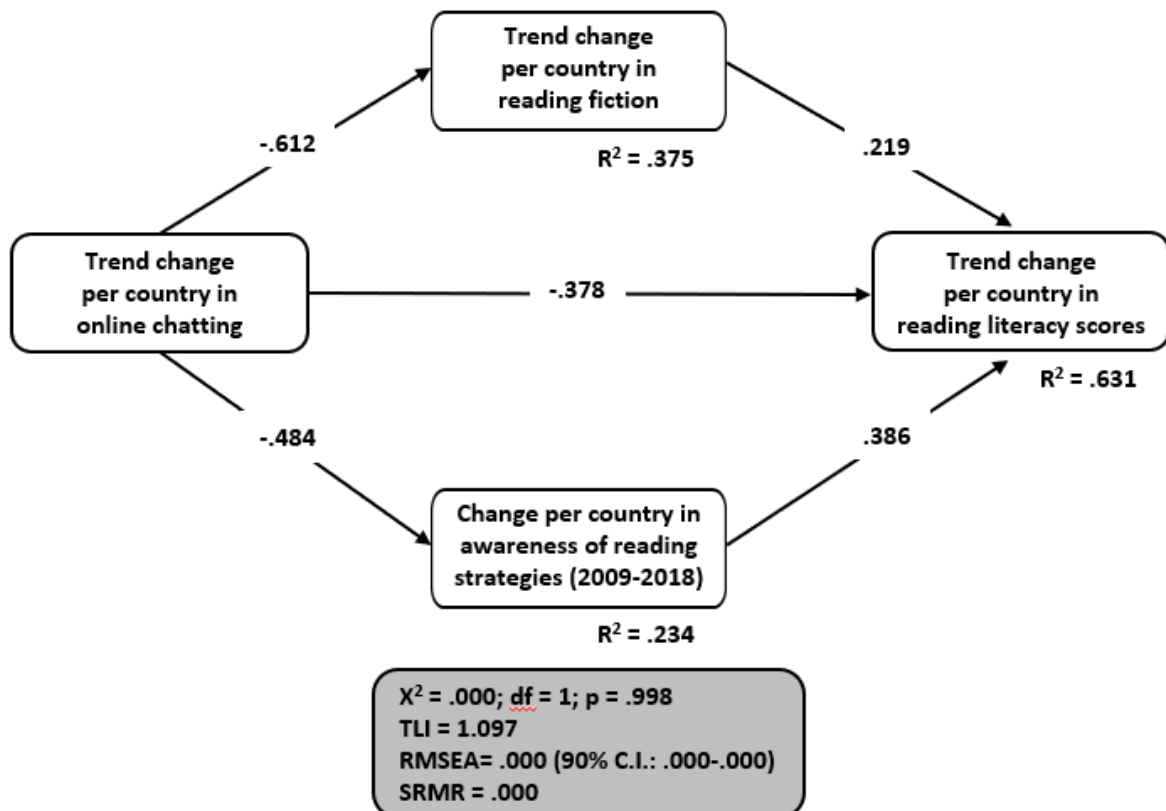
Lezen van <u>fictie</u>	-0.612 (p < .001)		
<u>Leesstrategieën</u>	-0.484 (p = .002)	.297 (p = .067)	
<u>Leesvaardigheid</u>	-0.698 (p < .001)	.565 (p < .001)	.633 (p < .001)

N = 39; Landen zijn gewogen op basis van het aantal leerlingen dat ze vertegenwoordigen; tweezijdige toetsing

Figuur 1: Conceptueel model



Tabel 1: Correlaties tussen ontwikkelingen op landniveau



Figuur 2: Empirisch model

255. Formatief handelen toegepast: een case study in een derdejaars hbo-module

Anton den Boer

Peter Verkoeijen

Avans Hogeschool, Breda, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Formatief handelen, Case study, Hbo-onderwijs,

Korte samenvatting

Formatief handelen is een didactische aanpak waarin opdrachten en feedback daarop centraal staan. Docenten en studenten gebruiken deze om te bepalen hoe het leerproces verloopt en wat de beste vervolgstap is. Omdat verondersteld wordt dat formatief handelen een positief effect heeft op motivatie, zelfregulatie, leren en presteren van studenten willen hbo docenten formatief handelen graag toepassen in hun eigen onderwijs. Vaak weten zij echter niet hoe zij dit moeten doen. Zij hebben behoefte aan *case studies* die laten zien hoe formatief handelen kan worden vormgegeven en wat de ervaringen zijn van studenten en docenten. In het huidige onderzoek hebben we daarom een *case study* uitgevoerd in een derdejaars hbo-module. In de didactische aanpak van deze module speelt formatief handelen – via peer feedback en feedback door docenten - een belangrijke rol. Via vragenlijsten hebben we motivatie en zelfregulatie van studenten in kaart gebracht. Daarnaast zijn er semigestructureerde interviews gehouden met studenten en docenten. De resultaten lieten zien dat studenten hoog scoorden op zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie en op belangrijke facetten van zelfregulatie. Studenten gaven daarnaast aan dat het feedbackproces op verschillende punten verbeterd kon worden. De resultaten van de docenten zullen op de conferentie bekend zijn.

Lopende tekst

Inleiding

In het hbo – maar ook in andere onderwijssectoren – zijn er onder docenten zorgen over grote nadruk op summatieve toetsing. Formatief handelen is een manier om het aantal summatieve toetsen terug te dringen. Formatief gebruik van opdrachten maakt toetsing een onderdeel van de didactische benadering en niet een summatieve afsluiting van een onderwijsonderdeel (14). Bij formatief handelen staat feedback (12) centraal. Feedback kan worden gegeven door docenten en studenten onderling. Invoering van formatief handelen is nastrevenswaardig omdat het een didactische benadering is die het leren, de motivatie, de zelfregulatie en de prestaties van studenten kan verhogen (7).

Theoretisch kader

Formatief handelen is een didactische benadering waarin studenten opdrachten krijgen die voortbouwen op wat studenten weten en kunnen. Studenten produceren een uitwerking van een opdracht waarbij het product afhankelijk is van het onderwijs waarin formatief handelen geïntegreerd is. Bij goed ontworpen opdrachten (volgens principes van *constructive alignment* (2, 9, 13) en *autonomy supportive teaching*) krijgen docenten aan de hand van studentproducten inzicht in belangrijke aspecten van het leerproces. Deze inzichten gebruiken zij vervolgens om studenten gerichte feedback te geven en om vervolgacties (instructies, herhalingsopdrachten en nieuwe opdrachten) vorm te geven. Studenten krijgen door de feedback inzicht in hun eigen leerproces, hun voortgang en het helpt hen bij zelfregulatie (4, 6, 10, 15) van nieuwe studieactiviteiten (11).

Onderzoeksdoel en context

In dit onderzoek wordt een *case study* uitgevoerd in een derdejaars hbo-module met 38 studenten. In de didactische aanpak speelt formatief handelen – via peer feedback en feedback door docenten – een belangrijke rol.

De onderzoeksvragen zijn:

Wat is de aard van de motivatie van studenten ?;

Welke cognitieve en metacognitieve leerstrategieën gebruiken studenten ?;

Welke resource management strategie gebruiken studenten (i.e., zelfstudietijd, focus op de leertaken/concentratie) ?;

Wat zijn de ervaringen van studenten en docenten?

Methode van onderzoek

Voor het in kaart brengen van het leerproces van studenten hebben studenten vragenlijsten ingevuld. Gebruikte vragen komen uit gevalideerde vragenlijsten, namelijk de MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire (3, 5)) en de Perceived Competence Scale. Verder is voor ervaringen van de studenten een semigestructureerd interview gehouden en wordt er met de docenten een gesprek gehouden waarin deze vragen centraal staan. 79% van de studenten heeft deelgenomen aan de vragenlijst.

Voorlopige resultaten

Studenten weten niet goed hoe ze elkaar feedback moeten geven (8).

Studenten scoren hoog op zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie en op belangrijke zelfregulatie facetten.

Na gegeven feedback moet het mogelijk zijn uitwerkingen van de opdrachten te verbeteren.

Behandelen van voorbeelduitwerkingen is aan te bevelen (1).

Overige resultaten volgen bij de posterpresentatie.

Onderbouwde conclusies

Als formatief handelen centraal staat, zijn studenten actiever.

Of studenten meer leren dan in andere modules is niet vastgesteld.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Een goed doordachte inzet van formatief handelen geeft docenten en studenten inzicht in het eigen leerproces, versterkt de verbinding tussen docenten en student als gevolg van regelmatige feedback (en tussen studenten onderling) en het ondersteunt de zelfregulatie van studenten. Dit zou de kwaliteit van leren en presteren moeten verhogen.

Kans op Balans

Een goed doordachte inzet van formatief handelen geeft docenten en studenten inzicht in het leerproces, versterkt de verbinding tussen docenten en student als gevolg van regelmatige feedback en het ondersteunt de zelfregulatie van studenten. Dit alles zou de kwaliteit van het leren en uiteindelijk de prestatie moeten verhogen en zorgt ervoor dat het leerproces meer in balans is. Dit onderzoek sluit aan bij de divisie Hoger Onderwijs.

Referenties

Bacchus, R., Colvin, E., Bronwen Knight, E., & Ritter, L. (2019). When rubrics aren't enough: Exploring exemplars and student rubric co-construction. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 17(1), 48- 61. DOI: 10.1080/15505170.2019.1627617

Biggs, J., Tang, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University. *Open University Press, 4th Edition*

CSDT Center For Self-Determination Theory. <https://selfdeterminationtheory.org/perceived-competence-scales/#toc-creator-reference>

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4-58. <https://doi.10.1177/1529100612453266>

ERIC, Institute of Educational Sciences. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>.

Hawe, E., Lightfoot, U., & Dixon, H. (2019). First-year students working with exemplars: Promoting self-efficacy, self-monitoring and selfregulation. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), 30-44. DOI: 10.1080/0309877X.2017.1349894

Kneyer, R. & Sluijsmans D. et al. (2022). Formatief handelen. Van instrument naar ontwerp. *Phronese, derde druk*. ISBN: 978 94 9012 048 1

Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J.W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. In: D. Laveault & L. Allal (red.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (pp. 311-326). New York: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-39211-0_18

Reeve, J. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology* 91(3-):537-548, DOI:10.1037/0022-0663.91.3.537

Roediger, H.L. III, Putnam, A.L., & Smith, M.A. (2011). Ten benefits of testing and their applications to educational practice. In: J.P. Mestre & B.H. Ross (red.), *The Psychology of Learning and Motivation: Cognition in Education* (pp. 1-36). Cambridge, MA: Elsevier Academic Press. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00001->

Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00117714>

Sluismans, D., & Seegers, M. (2018). Toetsrevolutie; Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs. Culemborg: Phronese

Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluismans, D., Camp, G., Muijs, D., Kirschner, P. WIJZE LESSEN Twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek

William, D., & Leahy, S. (2015). Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K-12 Classrooms. *Blairsville, GA: Learning Sciences International*

Yucel, R., Bird F., Young, L., & Blanksby, T. (2014). The road to self-assessment: Exemplar marking before peer review develops first-year students' capacity to judge the quality of a scientific report. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 971-986. DOI: 10.1080/02602938.2014.880400

262. Professionele ontwikkeling van docenten en teams in het mbo

Marjanne Hagedoorn¹, Maaïke Koopman², Patricia Brouwer²

Elly de Bruijn¹, Daniel van Middelkoop³, Najat Bay³, Angela de Jong², Elske van den Boom-Muilenburg²

¹ Open Universiteit, Heerlen, Nederland

² Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

³ Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Voorzitter: Elly de Bruijn, Open Universiteit

Referent: Piety Runhaar, Wageningen Universiteit

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Middelbaar Beroepsonderwijs, Professionele ontwikkeling

Korte samenvatting

Het Middelbaar beroepsonderwijs heeft grote uitdagingen, zoals het verbeteren van de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt. Daarbij hebben docenten en opleidingsteams een sleutelrol. Aandacht voor continue professionele ontwikkeling van docenten en opleidingsteams is dan ook onmisbaar voor de kwaliteit van het mbo. In dit symposium worden de bevindingen van drie onderzoeksprojecten gepresenteerd vanuit drie perspectieven: de individuele docent, het opleidingsteam en de professionele leergemeenschap (PLG). Het publiek wordt gevraagd om te reflecteren op opbrengsten, potentiële verbindingen te expliciteren en vervolgvragen voor onderzoek te articuleren die bijdragen aan de bestaande kennislacune. Middels het symposium willen de onderzoekers het belang van kennisontwikkeling over de professionele ontwikkeling van docenten en teams in het mbo accentueren.

De onderzoeken van bijdrage 2 en 3 zijn deels NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding

Het Middelbaar beroepsonderwijs (mbo) heeft grote uitdagingen, zoals het verbeteren van de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt. Daarbij hebben docenten en opleidingsteams een sleutelrol (Runhaar et al., 2016). Aandacht voor continue professionele ontwikkeling van docenten en opleidingsteams is dan ook onmisbaar voor de kwaliteit van het mbo. Scholen investeren in ontwikkeling, echter in onderzoek naar professionalisering blijft de mbo-context vaak onderbelicht (Dymock & Tyler, 2018). Inzicht in het proces van professionele ontwikkeling van docenten,

opleidingsteams en leergemeenschappen en wat daaraan bijdraagt is nodig om onderbouwde keuzes te maken in professionalisering.

De doelstellingen en de wetenschappelijke betekenis

In dit symposium vatten we professionele ontwikkeling op als een continu proces waarin docenten individueel en samen met anderen participeren in informele en formele leeractiviteiten. Deze activiteiten zijn ingebed in het dagelijkse werk en dienen als katalysator voor het vergroten van de (praktische) kennis van docenten, het veranderen van hun opvattingen, overtuigingen, en het veranderen van hun handelen en vaardigheden (Akkerman & Bruining, 2016; Leeferink et al., 2015). Bevindingen van drie onderzoeksprojecten worden gepresenteerd vanuit drie perspectieven: de individuele docent, het opleidingsteam en de professionele leergemeenschap (PLG). Er wordt gezocht naar verbindingen tussen bevindingen en geleerde lessen in de onderzoekspraktijk in het mbo. Tevens articuleren we eventuele kennislacunes ten aanzien van onderzoek naar professionalisering in het mbo. Middels het symposium willen de onderzoekers het belang van kennisontwikkeling over de professionele ontwikkeling van docenten en teams in het mbo accentueren.

Een overzicht van de presentaties

In de eerste bijdrage wordt beschreven hoe mbo-docenten hun professionele ontwikkeling karakteriseren in termen van ondernomen professionaliseringsactiviteiten, verandering in kennis, opvattingen en handelen, en factoren die deze ontwikkeling verklaren. In een longitudinale studie zijn 12 mbo-docenten tweeënehalf jaar gevolgd. Het onderzoek geeft inzicht in de professionele ontwikkeling van individuele ervaren mbo-docenten.

In de tweede bijdrage wordt geïllustreerd op welke wijze interventies het collectief handelingsvermogen van mbo-docententeams kunnen versterken en verbeterdoelen in de onderwijspraktijk kunnen realiseren. Zes docententeams in twee mbo-instellingen ontwikkelden met elkaar interventies om die condities te verbeteren, begeleid door onderzoekers. In deze studie ontwikkelden de onderzoekers en teams zowel handelingskennis als interventies die bijdragen aan versterking van condities voor collectief handelingsvermogen.

In de laatste bijdrage wordt de resultaten gepresenteerd van de Proeftuin Passend Onderwijzen, PLG's waarin mbo-docenten werken aan samen onderzoeken en het verbeteren van pedagogisch-didactisch handelen. In deze bijdrage zoomen de onderzoekers in op wat de aard is van het collectief leren en onderzoeken van mbo-docenten in de PLG's en welke opbrengsten hun leren heeft. Resultaten uit dit onderzoek dragen bij aan meer inzicht in op welke wijze een PLG in de context van het mbo professionele ontwikkeling kan ondersteunen.

De structuur van de sessie

Tijdens het symposium worden de drie onderzoeksprojecten achtereenvolgens gepresenteerd en wordt het publiek uitgedaagd om te reflecteren op opbrengsten, potentiële verbindingen te expliciteren en vervolgvragen voor onderzoek te articuleren die bijdragen aan de bestaande kennislacune. Dan volgt de discussie ingeleid door de referent.

Kans op Balans

Het mbo staat voor grote uitdagingen, zoals het bevorderen van kansengelijkheid en het verbeteren van de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt. De docent heeft daarbij een sleutelrol. Een goede balans tussen leren en werken is de uitdaging voor scholen en opleidingsteams. Dit onderzoek ondersteunt scholen bij het ontwerpen van docentprofessionalisering.

Individuele bijdrage 1

Begrijpen van het leren van ervaren mbo-docenten over langere tijd

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Continue professionele ontwikkeling van mbo-docenten is essentieel voor de kwaliteit van het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Van belang is dat zij up-to-date blijven gezien veranderende kennis en vaardigheden in zowel docentschap als beroepspraktijk waarvoor zij opleiden (Andersson & Köpsén, 2018). Onderzoek naar de professionele ontwikkeling van docenten is eerder gedaan maar niet naar die van mbo-docenten. Deze studie richt zich op het in kaart brengen en begrijpen van de professionele ontwikkeling van ervaren mbo-docenten vanuit het perspectief van de docenten zelf. Gedurende tweeënhalf jaar zijn professionaliseringsactiviteiten, verandering in kennis, opvattingen en handelen, en verklarende factoren bevraagd bij 12 docenten.

Theoretisch kader

Professionele ontwikkeling wordt in dit onderzoek opgevat als een continu proces waarin docenten individueel en met anderen participeren in professionaliseringsactiviteiten. Deze activiteiten zijn ingebed in het dagelijkse werk en dienen als katalysator voor verandering: het vergroten van de (praktijk)kennis van docenten, veranderen van opvattingen, en het veranderen van hun handelen (Bakkenes et al., 2010). In de literatuur zijn diverse factoren beschreven die kunnen verklaren waardoor professionele ontwikkeling middels professionaliseringsactiviteiten ontstaat (o.a. Wildeman et al., 2022; Kyndt et al., 2018), zoals door verbinding met de dagelijkse praktijk, actieve participatie of reflecteren.

Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag luidt: Hoe karakteriseren mbo-docenten hun professionele ontwikkeling en welke verklaringen geven zij daarvoor?

Methode

In een longitudinale studie zijn 12 mbo-docenten, afkomstig uit het domein welzijn en economie, tweeënhalf jaar gevolgd. Docenten hebben (1) professionaliseringsactiviteiten, (2) verandering in kennis, opvattingen en handelen, en (3) verklaringen voor de verandering geëxpliciteerd in *learner reports* en semi-gestructureerde interviews (Meirink et al., 2007). De data zijn gecodeerd op type professionaliseringsactiviteit (Akiba, 2012; Kyndt et al., 2016), type verandering (Bakkenes et al., 2010) en verklarende factoren (Wildeman et al., 2022; Kyndt et al., 2020). Om de ontwikkeling van de individuele docent te karakteriseren zijn de toegekende codes voor activiteiten, verandering en verklaringen per individu in een tijdlijn verwerkt in een kleurenmatrix (zie Figuur 1). Deze

kleurenmatrixen zijn naast elkaar gelegd om verschillen en overeenkomsten te duiden tussen docenten.

Resultaten en conclusies

Voorlopige resultaten laten enerzijds zien dat individuele docenten kiezen voor bepaalde professionaliseringsactiviteiten, zoals leren van innoveren en experimenteren. Anderzijds leren veel docenten van het primaire proces van lesgeven en coachen van studenten. Professionele ontwikkeling als gevolg van deze activiteiten wordt door de docenten vooral benoemd in termen van nieuwe inzichten en verandering van handelen. Een enkele docent rapporteert vooral bevestiging van bestaande opvattingen en kennis. Betrokkenheid van anderen en persoonlijke motieven zoals interesse, vernieuwend willen zijn of frictie ervaren zijn factoren die door docenten worden genoemd als verklaring voor verandering. De analyse van data wordt in februari afgerond.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Het onderzoek genereert kennis over professionele ontwikkeling van ervaren mbo-docenten. Specifiek beschrijft het onderzoek de relatie tussen activiteiten, verandering in kennis, opvattingen en handelen, en verklarende factoren vanuit het perspectief van de docent zelf. Met name de verklarende factoren bieden aanknopingspunten voor scholen om de professionele ontwikkeling van docenten beter te ondersteunen.

Individuele bijdrage 2

Versterken van condities voor collectief handelingsvermogen van mbo-teams

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Het ontwikkelen en verzorgen van kwalitatief hoogwaardig onderwijs is een teamopgave en collectief handelingsvermogen is een voorwaarde voor die opgave. Voortbouwend op eerder NRO-onderzoek (Brouwer et al., 2019) staan condities voor de totstandkoming van collectief handelingsvermogen en de doorwerking in en verbetering van de onderwijspraktijk centraal. Zes docententeams in twee mbo-instellingen ontwikkelden hiervoor met elkaar interventies, begeleid door onderzoekers.

Theoretisch kader

Collectief handelingsvermogen is het vermogen tot gezamenlijk handelen en zelf richting geven aan dat handelen, op basis van eigen vrije oordelen en beslissingen (Priestley et al., 2015). Uit onderzoek komt naar voren dat veel docententeams in het beroepsonderwijs een beperkt collectief handelingsvermogen ervaren (Van Middelkoop & Meerman, 2014). Teams slagen er niet of onvoldoende in om de professionele dialoog te voeren en de samenwerking is vaak beperkt tot praktische zaken als roostering of administratieve taken (Vangrieken et al., 2015). Een belangrijke oorzaak van het ervaren van een beperkt collectief handelingsvermogen is de geringe aandacht voor condities waaronder collectief handelingsvermogen tot stand komt (Van Middelkoop et al., 2018).

Zowel condities op organisatieniveau als teamniveau zijn voorwaardelijk voor collectief handelingsvermogen. Op organisatieniveau blijkt ondersteuning van diensten zoals HR en kwaliteitszorg van belang (Brouwer et al., 2019; Bouwmans, 2018) bij condities als deelname aan besluitvorming, facilitering van het team en teamontwikkeling. Op teamniveau zijn condities als

vertrouwen in het team, collectieve verantwoordelijkheid en emotionele veiligheid voorwaardelijk (Vangrieken et al., 2015).

Onderzoeksvraag

Dit onderzoek richt zich op de vraag: Op welke wijze kunnen interventies gericht op cruciale condities op organisatie- en teamniveau het collectief handelingsvermogen van mbo-docententeams versterken en verbeterdoelen in de onderwijspraktijk realiseren?

Methode

De gehanteerde onderzoeksbenadering (actieonderzoek) wordt gekenmerkt door ingrijpen in de onderwijspraktijk en het ontwikkelen van handelingskennis in samenwerking met de betrokken docententeams (Andriessen & Schuiling, 2022).

Het onderzoeksdesign is een mixed-method multiple casestudy. Zes docententeams uit twee mbo-instellingen ontwikkelden en implementeerden contextspecifieke interventies voor het versterken van condities voor totstandkoming van collectief handelingsvermogen, begeleid door onderzoekers. Naast het verzamelen van gegevens over de interventies zoals beoogd en gerealiseerd zijn in de periode 2020-2022 op twee momenten gegevens verzameld over team- en organisatiecondities de realisatie van verbeterdoelen met interviews, een gevalideerde vragenlijst en een reflectiebijeenkomst.

Resultaten en conclusies

De interviews en vragenlijst zullen inzicht geven in de versterking van condities voor totstandkoming van collectief handelingsvermogen en de realisatie van verbeterdoelen alsmede de bijdrage van de interventies hieraan in de perceptie van de teams. Uit voorlopige resultaten komt naar voren dat het voeren van de professionele dialoog over de onderwijsvisie van het team en ieders bijdrage daaraan als interventie lijkt bij te dragen aan versterking van condities op teamniveau. De volledige analyse van gegevens is ten tijde van de ORD afgerond.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Over handelingsvermogen in teamverband en hoe dit te versterken, is nog weinig bekend. In dit onderzoek gebruiken we actieonderzoek als benadering om zowel handelingskennis als interventies die bijdragen aan versterking van condities voor totstandkoming van collectief handelingsvermogen van docententeams, te ontwikkelen.

Individuele bijdrage 3

Het leren van mbo-docenten in professionele leergemeenschappen: de Proeftuin Passend Onderwijzen

Inleiding, onderzoeksdoel en context

In de Proeftuin Passend Onderwijzen werken mbo-docenten in professionele leergemeenschappen aan het samen onderzoeken en verbeteren van pedagogisch-didactisch handelen om de aansluiting op leer- en/of onderwijsbehoeften van studenten te versterken. Voor dit tegemoetkomen aan behoeften van studenten gebruiken we de term passend onderwijs.

Theoretisch kader

De professionele leergemeenschappen (PLG's; Stoll et al., 2006) in de Proeftuin bestaan steeds uit zes mbo-docenten en een begeleider/onderzoeker. Deze PLG's werken aan systematisch onderzoeken en verbeteren van initiatieven rondom passend onderwijs. Dit zou bij moeten dragen aan (a) versterking van de kwaliteit van het pedagogisch-didactisch handelen van docenten en docententeams bij het ondersteunen van studenten (Eimers, 2020), (b) professionaliseren van docenten(teams) op het gebied van samen leren en onderzoeken (Koopman et al., 2019) en (c) verduurzaming van de initiatieven rond passend onderwijs van de betrokken mbo-instellingen. In deze symposiumbijdrage ligt het accent op de aard en opbrengsten van het collectief leren en onderzoeken. Aard van het leren wordt geïdentificeerd met behulp van de processen van reflectie en enactment zoals beschreven door Clarke en Hollingsworth (2002). Opbrengsten van het leren kunnen zich begeven in het externe domein (bijv. kennisontwikkeling over passend onderwijs), het persoonlijk domein (bijv. veranderde opvattingen), het praktijkdomein (bijv. nieuwe docerstrategieën uitproberen om beter tegemoet te komen aan behoeften van studenten) en het uitkomstdomein (bijv. gevolgen voor studenten) (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Onderzoeksvraag

De centrale onderzoeksvraag is: Wat is de aard van het collectief leren en onderzoeken van mbo-docenten in PLG's rond passend onderwijs en welke opbrengsten heeft hun leren?

Methode

De Proeftuin bestaat uit tien PLG's; dit schooljaar zijn er drie gestart. Wat betreft aard en opbrengsten van het leren vinden aan het einde van elke PLG semi-gestructureerde interviews met deelnemers plaats (cf. Koopman et al., 2019). Deze interviews zijn gebaseerd op en kunnen geanalyseerd worden met het Interconnected Model of Professional Growth (Clarke & Hollingsworth, 2002). Bovendien worden gegevens verzameld over in hoeverre deelnemen aan PLG's doorwerkt in de betrokken mbo-instellingen en helpt om anderen bewust te betrekken bij de PLG. Hiertoe wordt een vragenlijst over netwerkintentionaliteit ingezet in een voor- en nameting (Moolenaar et al., 2014).

Resultaten en conclusies

De semi-gestructureerde groepsinterviews geven zicht op in welke domeinen het model van Clarke en Hollingsworth verandering wordt ervaren door de mbo-docenten uit de PLG's (opbrengsten) en wat de rol van reflectie en enactment daarbij zijn (aard van het leren). De resultaten zullen bovendien zicht geven op eventuele toe- of afname van netwerkintentionaliteit bij deelnemers aan de PLG's (opbrengsten). De analyse van gegevens is ten tijde van de ORD afgerond.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Over het leren van mbo-docenten in PLG's is nog weinig bekend. In dit onderzoek gebruiken we bestaande onderzoeksmethoden en -modellen om het collectief leren en onderzoeken van deze groep te duiden. Dit draagt bij aan meer inzicht in op welke wijze een PLG in de context van het mbo docentleren kan ondersteunen.

Referenties

- Akiba, M. (2012). Professional Learning Activities in Context: A Statewide Survey of Middle School Mathematics Teachers. *Education Policy Analysis Archives*, 20(14).
- Akkerman, S., & Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240–284.
- Andersson, P., & Köpsén, S. (2018). Maintaining Competence in the Initial Occupation: Activities among Vocational Teachers. *Vocations and Learning*, 11(2), 317–344.
- Andriessen & Schuiling (2022). Powerpointslide leergang Action Research meets Design Research. Vrije Universiteit.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533–548.
- Bouwman, M. (2018). *The role of VET colleges in stimulating teachers' engagement in team learning* (dissertation). Wageningen: Wageningen UR.
- Brouwer, P., Hermanussen, J., Vink, R., Doppenberg, J., van den Hout, J. & van Kan, C. (2019). *Samenwerken aan onderwijskwaliteit*. 's-Hertogenbosch: ECBO.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- De Bruijn, E. (2012). Teaching in innovative vocational education in the Netherlands. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(6), 637–653.
- Dymock, D., & Tyler, M. (2018). Towards a more systematic approach to continuing professional development in vocational education and training. *Studies in Continuing Education*, 40(2), 198–211.
- Eimers, T. (2020). Passend onderwijs in het mbo. In Ledoux, G., & Waslander, S., *Evaluatie passend onderwijs: Eindrapport Mei 2020* (Rapport 1047, projectnummer 20689). Kohnstamm Instituut.
- Koopman, M., Aarts, R., Hulsker, J., Imants, J., & Kools, Q. (2019). Het leren en de leeropbrengsten van docenten en studenten in leerateliers. *Pedagogische Studiën*, 96(6), 378-400.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150.
- Kyndt, E., Govaerts, N., Smet, K., & Dochy, F. (2018). Antecedents of informal workplace learning: A theoretical study. In *Informal learning at work* (pp. 12-39). Routledge.
- Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D., & Ketelaar, E. (2015). Unraveling the Complexity of Student Teachers' Learning in and From the Workplace. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 334–348.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 145–164.

263. Zet je EF-bril op: een programma voor het versterken van de executieve functies bij kleuters

Fren Dieusaert¹

Lien Ooghe², Sanne Feryn², Silke Kellens¹, Dieter Baeyens¹, Jantine Spilt¹

¹ KU Leuven, Leuven, België

² Odisee Hogeschool, Aalst, België

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Executieve functies, Kleuteronderwijs, Professionalisering,

Korte samenvatting

Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat de jongste levensjaren cruciaal zijn voor de cognitieve en socialemotionele ontwikkeling van kinderen. In die periode leren kleuters allerlei nieuwe vaardigheden, waaronder ook zelfsturende vaardigheden. Deze vaardigheid (zelfsturing) is afhankelijk van specifieke denkprocessen, nl. executieve functies (EF). Sterke executieve functies zijn van groot belang voor schoolse leerprestaties, ondernemingszin en welzijn op korte en lange termijn.

Tegelijk weten we dat kleuters die opgroeien in stressvolle situaties, zoals (kans)armoede, een groter risico lopen op lage zelfsturende vaardigheden, waardoor ze vaak ook op latere leeftijd meer drempels ervaren.

Met het project 'Zet je EF-bril op' sloegen de Stad Aalst, KU Leuven en Odisee Hogeschool de handen in elkaar om in te zetten op het versterken van zelfsturende vaardigheden bij jonge kinderen in het kleuteronderwijs. We gingen in verschillende kleuterscholen intensief met het team aan de slag rond het stimuleren van de EF van hun kleuters. Daarnaast onderzochten we de evolutie van de EF van die kleuters en het effect van dit project middels een experiment met gerandomiseerde toewijzing aan een interventieconditie of controlegroep.

We presenteren de opbouw en inhoud van het project dat we in de scholen gelopen hebben alsook de onderzoeksresultaten omtrent het effect van het project.

Lopende tekst

Onze voorkeur gaat naar een interactieve presentatie die bestaat uit twee grote luiken. Enerzijds de inhoud van het EF-project (theoretische basis, opbouw, manier van coachen, aanpak, praktijkvoorbeelden), anderzijds de eerste onderzoeksresultaten. Zo kunnen we een balans bereiken tussen onderzoek en praktijk. We streven eveneens naar voldoende interactiemogelijkheden met het publiek.

Binnen deel 1 ligt de focus op wetenschappelijke onderbouwing. Het is bekend dat kinderen uit gezinnen met een lage socio-economische status (SES) meer kans hebben op lagere academische prestaties, er is een sociale kloof (Lawson & Farah, 2017). Binnen deze kloof worden executieve functies (EF) vaak omschreven als belangrijke component of zelfs oorzaak. EF op jonge leeftijd zijn gelinkt aan de sociale en cognitieve ontwikkeling (Lawson et al., 2018; Sankalaite et al., 2021). Kinderen met lage SES hebben vaak mindere EF en bijgevolg verdienen ze extra aandacht (Rosen et al., 2020; Waters et al., 2021). Ervoor zorgen dat kinderen kunnen groeien in de ontwikkeling van hun EF is dus essentieel. Binnen het stimuleren van deze EF van kinderen speelt kwaliteitsvol kleuteronderwijs een centrale rol met de leerkracht als facilitator (Mattera et al., 2021; Sankalaite et al., 2021).

Deel 2 legt de aandacht op de interventie.

Het project bestaat uit een didactische aanpak waarbij aandacht wordt besteed aan drie wetenschappelijk onderbouwde bouwstenen (Feryn, 2021):

Kwaliteitsvolle interacties (EF stimuleren in de dagdagelijkse interactie met kleuters)

Doelgerichte activiteiten (de ontwikkeling van EF uitdagen via verschillende gerichte activiteiten zoals geheugenspelen)

Ondersteunende klasorganisaties (sleutelen aan de organisatie in de klas ter ondersteuning van de EF van de kleuters)

Het project 'Zet je EF-bril op' liep in 8 kleuterscholen. Het hele team werd betrokken in de interventie, zowel directies, klasleerkrachten, zorgleerkrachten als bewegingsleerkrachten werden in EF ondergedompeld. Leerkrachten worden in het project uitgedaagd om alle bouwstenen op een geïntegreerde manier te implementeren in de klaspraktijk. De onderzoekers van de hogeschool coachen de leerkrachten gedurende één schooljaar in het toepassen van de bouwstenen in hun eigen klaswerking.

In de presentatie gaan we dieper in op de inhoud van de bouwstenen. Zo reiken we concrete voorbeelden aan per bouwsteen. Daarnaast bespreken we de opbouw van het project en de verschillende manieren van coaching die we aanbieden. We staan stil bij hoe het project duurzaam verankerd kan worden in een school.

In het derde deel worden resultaten geschetst van de pilot van dit project. Via een quasi-experimentele studie (pre-post controlled trial) binnenin 8 scholen (224 kinderen, 24 leerkrachten) werd nagegaan of het programma de EF van kleuters kon versterken. EF werden gemeten aan de hand van vragenlijsten en onafhankelijke assessments voor en na de interventie. Resultaten tonen dat het programma de EF van kleuters met lage SES verbeterde (niet bij kinderen met middel-hoge SES).

Tot slot worden de toekomstige plannen/studies kort toegelicht.

Kans op Balans

Het 'Zet je EF-bril op' project is een samenwerking tussen praktijkonderzoekers, lerarenopleiders, academici, beleidsmakers, leerkrachten en nog vele anderen. Hierbij is het zoeken naar de balans

tussen deze aspecten en perspectieven een constante. Binnen dit project trachten we alle expertises te benutten en te leren van elkaar. Door de introductie en toetsing van wetenschappelijk onderbouwde praktijken ter ondersteuning van de EF van jonge kinderen zal dit project bijdragen aan kwaliteitsvol kleuteronderwijs. Op deze manier hopen wij aan ieder kind een gelijke kans te geven. De presentatie wordt gegeven door mensen met verschillende rollen in het project (ontwerper, coach/lerarenopleider, onafhankelijk onderzoeker).

Referenties

Feryn S. (2021). *Kleuters laten groeien in executieve functies. Hoe? Zo!* LannooCampus.

Lawson, G. M., & Farah, M. J. (2017). Executive function as a mediator between SES and academic achievement throughout childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 94–104. <https://doi.org/10.1177/0165025415603489>

Lawson, G. M., Hook, C. J., & Farah, M. J. (2018). A meta-analysis of the relationship between socioeconomic status and executive function performance among children. *Developmental Science*, 21(2), e12529–n/a. <https://doi.org/10.1111/desc.12529>

Mattera, S., Rojas, N. M., Morris, P. A., & Bierman, K. (2021). Promoting EF With Preschool Interventions: Lessons Learned From 15 Years of Conducting Large-Scale Studies. *Frontiers in Psychology*, 12, 640702–640702. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.640702>

Rosen, M. L., Hagen, M. P., Lurie, L. A., Miles, Z. E., Sheridan, M. A., Meltzoff, A. N., & McLaughlin, K. A. (2020). Cognitive Stimulation as a Mechanism Linking Socioeconomic Status With Executive Function: A Longitudinal Investigation. *Child Development*, 91(4), e762–e779. <https://doi.org/10.1111/cdev.13315>

Sankalaite, S., Huizinga, M., Dewandeleer, J., Xu, C., de Vries, N., Hens, E., & Baeyens, D. (2021). Strengthening Executive Function and Self-Regulation Through Teacher-Student Interaction in Preschool and Primary School Children: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12(August), 1–20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718262>

Waters, N. E., Ahmed, S. F., Tang, S., Morrison, F. J., & Davis-Kean, P. E. (2021). Pathways from socioeconomic status to early academic achievement: The role of specific executive functions. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 321–331. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.09.008>

266. Professionele identiteit en leiderschapsgedrag van schoolleiders in po, vo, mbo

Angela de Jong¹, Marlon van de Put², Janine Mommers³, Anje Ros², Marjan Vermeulen⁴, Ditte Lockhorst⁵, Renske de Kleijn⁶, Mirko Noordegraaf⁷, Jan van Tartwijk⁷, Piety Runhaar⁸, Perry den Brok⁹

¹ Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

² Fontys Hogescholen, Eindhoven, Nederland

³ VO-academie, Utrecht, Nederland

⁴ Open Universiteit, Heerlen, Nederland

⁵ Oberon, Utrecht, Nederland

⁶ UMC Utrecht, Utrecht, Nederland

⁷ Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

⁸ Wageningen Universiteit, Wageningen, Nederland

⁹ Wageningen University and Research, Wageningen, Nederland

Voorzitter: Patrick van Schaik, Hogeschool Zeeland

Referent: Anje Ros, Fontys Hogeschool

Divisie: Beleid & Organisatie

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Leiderschap , Schoolleiders, Professionele identiteit, Leiderschapsgedragingen

Korte samenvatting

Voor welke concreet leiderschapsgedrag schoolleiders kiezen en vanuit welke professionele identiteit zij dit doen is nog weinig onderzocht. Inzichten hierin zouden schoolleiders wel kunnen helpen in hun vak dat toenemende complexiteit kent (lerarentekorten, kansenongelijkheid, knelpunten in onderwijsverbetering). Het doel van dit symposium is om recente inzichten te presenteren over leiderschapsgedragingen van schoolleiders, hun professionele identiteit en hier met elkaar over in gesprek te gaan. De drie papers gaan ieder in op een ander aspect van het symposium-thema en beslaan de po-, vo- en mbo-sector. Het eerste paper gaat in op hoe schoolleiders de school als een professionele leergemeenschap ontwikkelen, hoe dit samenhangt met hun leiderschapsopvattingen en in welke mate schoolleiders hun gedrag afstemmen op behoeften van leraren. Het tweede paper gaat in op hoe schoolleiders samenwerkend innoveren leiden en welke rol leraren daarin spelen. Het derde paper gaat in op de verschillende componenten van de professionele identiteit van schoolleiders. Het laat zien met welke van die componenten schoolleiders zich sterk identificeren en wat ze zelf in hun rol als schoolleider van belang vinden.

Lopende tekst

De doelstellingen van de sessie

Er is toenemende aandacht voor de rol en ontwikkeling van leidinggevend in het onderwijs. In een tweeluik rondom leiderschap gaan we als onderzoekers hierop in. Dit symposium hangt samen met het ingediende symposium genaamd: 'professionele ontwikkeling van leidinggevend in het onderwijs: vormen en opbrengsten'. Beide symposia zijn ingediend door onderzoekers die deel uitmaken van een platform gericht op onderzoek naar leiderschap in het onderwijs.

Inzichten in de professionele identiteit van schoolleiders en concreet leiderschapsgedrag zijn nog relatief schaars (Andersen, 2019). De meer persoonlijke invalshoek wat betreft identiteit is in docentenonderzoek veel onderzocht. Dat onderzoek laat zien dat inzicht in professionele identiteit leidt tot een sterker beeld van rolopvattingen en hoe keuzes vanuit eigen overtuiging worden gemotiveerd (Pillen et al., 2013). Dit inzicht versterkt weerbaarheid in lastige situaties, hetgeen voor het schoolleidersvak met toenemende complexiteit van belang kan zijn. Schoolleiders hebben namelijk te maken met uitdagingen zoals lerarentekorten, de school vormen als lerende organisatie en kansengelijkheid vergroten. Het doel van deze sessie is om recente inzichten te presenteren over de professionele identiteit en concrete leiderschapsgedragingen van schoolleiders en met elkaar hierover in gesprek te gaan.

Een overzicht van de presentatie

De drie papers gaan ieder in op een ander aspect van het symposium-onderwerp. De presentatie over het eerste paper gaat in op hoe schoolleiders de school als een professionele leergemeenschap ontwikkelen en hoe dit samenhangt met hun opvattingen over leiderschap en in welke mate schoolleiders hun gedrag afstemmen op behoeften van leraren. Data zijn verzameld middels semigestructureerde interviews (18 schoolleiders en 53 po-leraren). Het tweede paper gaat in op hoe schoolleiders samenwerkend innoveren (in plaats van individuele acties) leiden en welke rol leraren daarin spelen. Data zijn verzameld bij scholen werkend met leerKRACHT, een programma dat scholen stimuleert tot samenwerkend innoveren. Kwantitatieve en kwalitatieve data zijn verzameld bij 20 po-, vo- en mbo-scholen. Het derde paper gaat in op welke verschillende componenten van de professionele identiteit schoolleiders herkennen bij zichzelf en hoe die eruit zien bij schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Data zijn verzameld middels een vragenlijst (36 vo-schoolleiders) die deelnamen aan professionaliseringstrajecten in de VO-academie (VO-raad).

De wetenschappelijke betekenis

Er is nog weinig bekend over welke concrete leiderschapsgedragingen schoolleiders uitvoeren en waarop zij hun keuzes voor bepaald leiderschapsgedrag baseren (Schechter & Feldman, 2013). De professionele identiteit van schoolleiders die daarin ook een rol lijkt te spelen is ook nog weinig onderzocht (Andersen, 2019). Inzichten in leiderschapsgedragingen en professionele identiteit van schoolleiders zijn nuttig voor het uitvoeren van het complexe beroep van schoolleiders en het begrijpen van leiderschap in de dagelijkse schoolcontext. Deze sessie zal onder andere bijdragen aan

het verkennen van de vragen die nog leven rondom dit thema en richting geven voor vervolgonderzoek.

De structuur van de sessie

De sessie begint met een woord vanuit de voorzitter, hij geeft een introductie op het sessie-onderwerp. Vervolgens worden de drie papers gepresenteerd en volgt een kritische reflectie vanuit de referent voor het verder nadenken over het onderwerp met het gehele publiek.

Kans op Balans

Als schoolleiders zich professioneel ontwikkelen door o.a. meer inzicht te krijgen in hun eigen mentale leiderschapsmodel en -identiteit is er meer Kans op Balans, omdat zij dan hun leiderschap meer zullen aanpassen aan de context van hun school en bewuster leiding geven. Zij kunnen daarmee bijdragen aan een omgeving waarin leraren hun werk optimaal kunnen doen, wat zorgt voor een Kans op Balans voor alle leerlingen.

Individuele bijdrage 1

De school als PLG: interventies en opvattingen van schoolleiders en percepties van leraren

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Veranderingen in de politieke, sociale en onderwijskundige omgeving dwingen basisscholen tot voortdurende focus op onderwijsverbetering. Schoolleiders spelen hierin een belangrijke rol (Krüger & Andersen, 2017). Veel schoolleiders kiezen er daarom voor om hun school te ontwikkelen als een professionele leergemeenschap (PLG), waarin collectief leren en gespreid leiderschap centraal staan. Er is echter weinig bekend over welke concrete interventies schoolleiders inzetten om PLG-ontwikkeling te bevorderen en waar zij deze keuze op baseren (Schechter & Feldman, 2013). Het doel is inzicht te verkrijgen in interventies van schoolleiders gericht op het ontwikkelen van de school als PLG en welke factoren hierop van invloed zijn.

Theoretisch kader

De school als PLG is een organisatievorm waarin professionals op basis van dialoog samen werken aan gedeelde doelen ter verbetering van de lespraktijk en het leren van leerlingen (Doğan & Adams, 2018). Bij het ontwikkelen van de school als PLG dienen schoolleiders enerzijds gericht te zijn op het realiseren van kenmerken van effectieve PLG's (Sligte et al., 2018). Anderzijds op de afstemming van hun handelen op behoeften van leraren omdat deze van invloed zijn op hun motivatie en professionele ontwikkeling en samenwerking (Deci & Ryan, 2000).

Onderzoeksvraag/-vragen

In welke mate hangen interventies van schoolleiders gericht op PLG-ontwikkeling samen met hun leiderschapsopvattingen en het stadium van schoolontwikkeling?

Methode

Binnen een kwalitatief onderzoeksdesign zijn data verzameld middels semigestructureerde interviews met 18 schoolleiders en 53 leraren van Nederlandse basisscholen. Om ontwikkelstadia vast te stellen zijn vignetten gebruikt gebaseerd op 'Teachers' collaborative activities on a scale of in(ter)dependence' (Little, 1990). Door within and cross-case analyses zijn interventies en opvattingen van schoolleiders in verschillende stadia van PLG-ontwikkeling vergeleken, evenals de ervaring van leraren in deze. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is vastgesteld met een inter coder agreement.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Schoolleiders plegen diverse interventies om PLG-ontwikkeling te stimuleren. Interventies van schoolleiders van scholen in beginstadia zijn meer gericht op het delegeren van taken en voorwaardelijke structuren vanuit een centrale leiderschapspositie. In meer gevorderde stadia zijn interventies vaker gericht op begeleiden van leerkrachten vanuit een gespreide benadering van leiderschap en de ontwikkeling van een ondersteunend schoolklimaat. De opvattingen van schoolleiders over leiderschap blijken eveneens van invloed op hun interventies. Leraren zijn overwegend positief over de interventies van schoolleiders. De mate waarin leraren interventies als positief ervaren verschilt echter binnen scholen en lijkt af te hangen van hun ervaring, specifieke behoeften en hun (leiderschaps)rol.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Uit diverse onderzoeken blijkt de cruciale rol van schoolleiders bij PLG-ontwikkeling (Hairon & Dimmock (2012); DeMatthews (2014)). Er is echter nog weinig onderzoek gedaan naar concreet gedrag van schoolleiders en welke factoren hierop van invloed zijn. In deze studie wordt de relatie gelegd tussen de typering van schoolontwikkeling met de aard van interventies van schoolleiders. Daarnaast is er weinig onderzoek gedaan naar de relatie tussen opvattingen van schoolleiders en percepties van leraren. Door de verankering van inzichten in het concreet gedrag en afstemming van schoolleiders, kunnen professionaliseringsprogramma's voor schoolleiders worden versterken.

Individuele bijdrage 2

Leiden van samenwerkend innoveren door schoolleiders en leraren met gezamenlijke spirit

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Steeds meer scholen proberen samenwerkend het onderwijs te innoveren in plaats van kleine individuele acties. Wij bestudeerden po-, vo- en mbo-scholen werkend met leerKRACHT, een programma dat scholen stimuleert tot samenwerkend innoveren. Maar hoe leid je als schoolleider zulke processen? Ons doel is om leiderschap in samenwerkend innoveren beter te begrijpen.

Theoretisch kader

Innovatie is het ontwikkelen van nieuwe ideeën die de manier transformeren waarop activiteiten gewoonlijk worden uitgevoerd (Torfing, 2019). Samenwerkend innoveren betreft meerdere actoren en dit breidt de creatieve ideeën uit (Roberts, 2000), maar dit proces vraagt leiderschap (Bason, 2010). Leiderschap wordt gedefinieerd als het invloed uitoefenen op kennis en vaardigheden van anderen (Daniëls et al., 2019). Deze beïnvloedingsprocessen vinden plaats in een bredere

socioculturele context, maar onduidelijk blijft welke invloed de context heeft op leiderschap (Pea, 1993; Rogoff, 1990; Tian et al., 2016).

Onderzoeksvragen

- 1) Hoe geven schoolleiders leiding aan samenwerkend innoveren?
- 2) Waardoor verschillen scholen die werken aan samenwerkend innoveren in hun mate van gespreid leiderschap?

Methode

1: we interviewden 22 schoolleiders van Nederlandse scholen, elk twee keer en vroegen naar hun leiderschapsrol en die van leraren in samenwerkend innoveren. Transcripten werden gecodeerd op leiderschapsgedragingen.

2: we gebruikten meerdere kwantitatieve en kwalitatieve databronnen (waaronder de uitkomsten van 1) om daarmee de socioculturele context van 14 lerarenteams in kaart te brengen op individueel, team- en schoolniveau. We weten van deze teams hun mate van gespreid leiderschap (De Jong et al., 2022). We analyseerden de relatie tussen mate van gespreid leiderschap en contextfactoren.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Wij vonden 11 leiderschapsgedragingen en een zoektocht van schoolleiders naar een balans in sturen en ruimte geven. Wij vonden drie leiderschapspatronen, die laten zien hoe schoolleiders zich verhouden tot hun leraren en samenwerkend innoveren: Teamspelers, Sleutelspelers, Ondersteuners (De Jong et al., 2020). We vonden daarnaast dat scholen met meer gespreid leiderschap een Teamspeler-schoolleider hebben. Bovendien vielen andere contextfactoren op, die we samen interpreteerden als dat lerarenteams met meer gespreid leiderschap een meer gezamenlijke spirit hebben. We beschrijven de spirit als teamleden die in interactie met elkaar onafhankelijk van formele leiderschapsrollen en vanuit een intrinsieke motivatie samen streven naar schoolbrede onderwijsverbetering (De Jong et al., 2022). We concluderen dat gespreid leiderschap positief samenhangt met een gezamenlijke spirit. Deze spirit ondersteunt leraren en schoolleiders in het gespreid en samen leiden van samenwerkend innoveren en vraagt van schoolleiders om leiderschap uit te voeren passend bij het Teamspeler-patroon.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Wij bieden schoolleiders en leraren inzichten in leiderschapsgedragingen die zij kunnen gebruiken ter reflectie op hun leiderschapsrol en inspiratie voor samenwerkend innoveren. Daarnaast biedt dit inzichten aan schoolleiders- en lerarenopleidingen om hun studieten voor te bereiden op gespreid leiderschap in plaats van de sturende schoolleider. Wij versterken het wetenschappelijk begrip van samenwerkend innoveren in de onderwijscontext en stimuleren toekomstig onderzoek om horizontale en verticale werkrelaties breder te bestuderen om zo samenwerkend innoveren in en tussen scholen verder te versterken en de processen van gespreid leiderschap beter te begrijpen.

Individuele bijdrage 3

Inzicht in de professionele identiteit van schoolleiders

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Schoolleiderschap wordt wereldwijd een steeds grotere prioriteit vanwege hogere verwachtingen van overheid en publiek, veranderende eisen voor kwaliteit en toenemende tekorten (Hitt & Tucker, 2016; Whiteman et al., 2015). Het is daarom cruciaal om naast contextuele professionele normen ook onderzoek te doen naar persoonlijke standaarden voor goed leiderschap. Tot dusver is de professionele identiteit van schoolleiders nog weinig onderzocht (Andersen, 2019) terwijl uit docentenonderzoek blijkt dat inzicht in professionele identiteit helpt bij het veerkrachtig en effectief blijven en omgaan met spanningen in veeleisende professionele contexten (Pillen et al., 2013). Dit onderzoek heeft tot doel inzicht te verkrijgen in componenten van professionele identiteit van schoolleiders. Het is uitgevoerd bij de VO-raad in professionaliseringstrajecten voor schoolleiders.

Theoretisch kader

Professionele rollen en standaarden voor schoolleiderschap zijn in Nederland geformuleerd in de Beroepsstandaard Schoolleiders (SRVO). Hoe schoolleiders zich verhouden tot professionele rollen en normen en de betekenis die ze eraan toekennen, vormen belangrijke standaarden in hun professionele identiteit (Burke & Stets, 2009). De professionele identiteit bestaat uit verschillende componenten: hoe men zich identificeert met professionele rollen, en identiteitsstandaarden die de betekenissen bevatten die worden toegekend aan deze rollen (Ryan, 2007)

Onderzoeksvragen

Wat zijn de verschillende componenten van professionele identiteit van schoolleiders en hoe zien ze eruit?

Subvragen

Welke standaarden noemen schoolleiders als kenmerkend voor zichzelf in verschillende professionele rollen?

Met welke professionele rollen identificeren schoolleiders zich?

Methode van onderzoek

36 Schoolleiders (28-59 jaar, M=42) namen deel aan het onderzoek dat in 2021 werd uitgevoerd in professionaliseringstrajecten in de VO-academie (VO-raad). Identiteitsstandaarden werden bevestigd via een vragenlijst en schoolleiders werden gevraagd genoemde standaarden aan professionele rollen te koppelen, namelijk People Manager, Inspirator, Innovator, Onderzoeker en Netwerker. Vervolgens werd schoolleiders gevraagd in percentages aan te geven in hoeverre zij zich identificeerden met deze vijf professionele rollen. Deze percentages werden door het onderzoeksteam gevisualiseerd in radargrafieken die werden geclusterd naar overeenkomsten in rolcombinaties waarin schoolleiders zich meer of minder herkenden.

Resultaten en onderbouwde conclusies

71 inhoudelijk verschillende standaarden werden genoemd over alle professionele rollen heen. Voor People Manager werden de meeste standaarden genoemd met de grootste diversiteit in

onderwerpen. Voor Onderzoeker en Netwerker werden de minste standaarden genoemd. De identiteitstandaarden waren gericht op houding, kwaliteit en gedrag in schoolleiderschap. Onderwerpen waren onderwijs en leiderschap bijvoorbeeld 'een didactische en pedagogische koers uitzetten'; interacties zoals 'empathisch feedback geven' en de persoon van de schoolleider zelf: 'authentiek en transparant zijn'. Bij identificatie met professionele rollen werden vier patronen zichtbaar: identificatie met een sociale rol, met een analytische rol, brede identificatie met alle professionele rollen, en een zelf ingebrachte identificatie met een praktisch/organisatorische rol.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

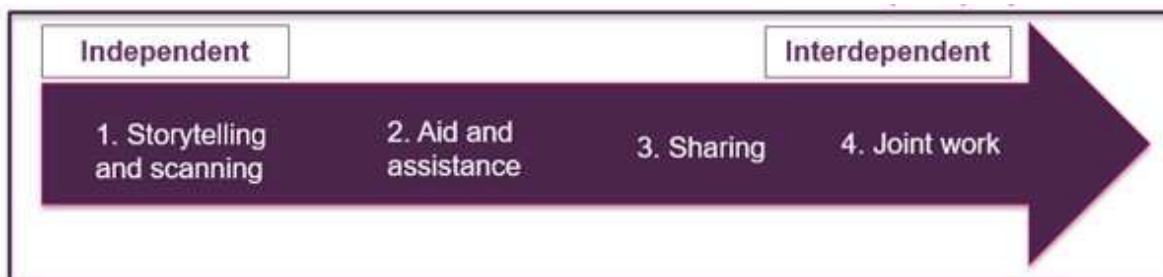
Componenten van professionele identiteit van schoolleiders zijn niet eerder onderzocht. De sterke focus op de sociale rol in standaarden die schoolleiders voor zichzelf formuleren, pleit voor versterkte aandacht op dat vlak. Verder kan inzicht in de vier patronen van identificatie gebruikt worden voor scholing van schoolleiders en via die weg bijdragen aan hun weerbaarheid.

Referenties

- Andersen, I. (2019). *Leiders van betekenis* (p. 40). Penta Nova.
https://www.pentanova.nl/Portals/0/PentaNova-Lectorale-Rede-Inge-Andersen_WEB.pdf
- Bason, C. (2010). *Leading Public Sector Innovation*. Policy Press.
- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity Theory*. New York: Oxford University Press.
<http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf>
- Daniëls, E., Hondeghema, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000) The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- DeMatthews, D. E. (2014) Principal and teacher collaboration: An exploration of distributed leadership in professional learning communities. *Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 176-206.
- De Jong, W. A., Lockhorst, D., De Kleijn, R. A. M., Noordegraaf, M., & Van Tartwijk, J. (2020). Leadership practices in collaborative innovation: A study among Dutch school principals. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220962098>
- De Jong, W. A., Brouwer, J., Lockhorst, D., De Kleijn, R. A. M., Van Tartwijk, J. W. F., & Noordegraaf, M. (2022). Describing and measuring leadership within school teams by applying a social network perspective. *International Journal of Educational Research Open*, 3.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100116>

- De Jong, W. A., De Kleijn, R. A. M., Lockhorst, D., Brouwer, J., Noordegraaf, M., & Van Tartwijk, J. W. F. (2022). Collaborative spirit: Understanding distributed leadership practices in and around teacher teams. *Teaching and Teacher Education*, 132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103977>
- Doğan, S., & Adams, A. (2018) Effect of professional learning communities on teachers and students: Reporting updated results and raising questions about research design. *School effectiveness and school improvement*, 29(4), 634-659
- Hairon, S., & Dimmock, C. (2012) Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405-424.
- Harris, A. (2008) *Distributed Leadership in Schools: Developing the Leaders of Tomorrow*. London: Routledge.
- Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic Review of Key Leader Practices Found to Influence Student Achievement: A Unified Framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531–569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>
- Krüger, M.L., & Andersen, I. (2017) *De lerende schoolleider, effecten van professionalisering*. Nationaal Regieorgaan Onderzoek/ VO Academie. Den Haag/ Utrecht.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020) Seven strong claims about successful school leadership revisited, *School Leadership & Management*.
- Little, J. (1990) The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.
- Pea, R. D. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. In G. Salomon (Ed.), *Distributed Cognition: Psychological and Educational Considerations* (pp. 47–87). Cambridge University Press.
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.003>
- Roberts, N. C. (2000). "Wicked Problems and Network Approaches to Resolution." *International Public Management Review*, 1(1), 1–19.
- Rogoff, B. M. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press.
- Ryan, J. (2007). Dialogue, Identity, and Inclusion: Administrators as Mediators in Diverse School Contexts. *Journal of School Leadership*, 17(3), 340–370. <https://doi.org/10.1177/105268460701700304>
- Schechter, C., & Feldman, N. (2013) The professional learning community in special education schools: The principals role. *Educational research and reviews*, 8(12), 785-791.

- Sligte, H.W, Admiraal, W.F., Schenke, W., Emmelot, Y.E., Jong, L.A.H. de. De School als PLG. Ontwikkeling van scholen voor voortgezet onderwijs als professionele leergemeenschappen. *Onderzoeksrapport. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.* (Rapportnummer 991, projectnummer 20652).
- Supovitz, J. A., D'Auria, J., & Spillane, J. P. (2019) Meaningful & Sustainable School Improvement with Distributed Leadership. *CPRE Research Reports.*
- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration and Leadership, 44*(1), 146–164. <https://doi.org/10.1177/1741143214558576>
- Torfing, J. (2019). Collaborative innovation in the public sector: The argument. *Public Management Review, 21*(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/14719037.2018.1430248>
- Whiteman, Rodney & Paredes Scribner, Samantha & Crow, G. (2015). Principal Professional Identity and the Cultivation of Trust in Urban Schools. *Handbook of Urban Educational Leadership, January*, 578–590. <https://www.researchgate.net/publication/306030292>



‘Teachers’ collaborative activities on a scale of in(ter)dependence’ (cf. Little, 1990, developed by Doppenberg, Bakx, & Den Brok (2012))

268. Onderzoek-onderwijs verbindingen in het hbo: Gedragsintenties van docent-/onderzoekers en managers

Sanne Daas

Didi Griffioen

Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Verbinding onderzoek en onderwijs, Strategie implementatie, Gedrag, Hoger onderwijs

Korte samenvatting

Om te kunnen functioneren in de huidige kennismaatschappij worden kritische en onderzoekende vaardigheden belangrijk geacht voor toekomstige professionals (De Boer, 2017). Hogescholen spelen een belangrijke rol in het opleiden van deze professionals en hebben mede daarom de wettelijke taak gekregen om onderzoek te doen en dit te integreren in het onderwijs (Griffioen & De Jong, 2015). Hoe dragen docenten, onderzoekers, onderzoek- en onderwijsmanagers in de dagelijkse praktijk bij aan het samenbrengen van onderzoek en onderwijs? Om deze vraag te beantwoorden werden $N=61$ interviews afgenomen met deze actoren binnen drie Nederlandse hogescholen. De resultaten laten zien dat de gedragsintenties die de respondenten bespreken verdeeld kunnen worden in drie categorieën: integratie van onderzoek in onderwijs; integratie van onderwijs in onderzoek; en het samenkomen van onderzoek en onderwijs. In de drie categorieën kan zowel 'direct gedrag' als 'ondersteunend gedrag' onderscheiden worden. Opvallend is dat de focus binnen de gedragsintenties ligt op het integreren van *iets* van onderzoek in het onderwijs, en in mindere mate van *iets* van onderwijs in het onderzoek. De implicaties van de resultaten en de opzet van het vervolgonderzoek worden bediscussieerd met het publiek tijdens het congres.

Lopende tekst

Inleiding en theoretisch kader

Eerder onderzoek wijst uit dat hogescholen verschillende strategieën hebben geformuleerd in hun beleidsdocumenten om onderzoek en onderwijs te verbinden (Daas, Day, & Griffioen, in review). Echter, volgens Mintzberg (1990) bestaat er vaak een kloof tussen het formuleren en het uitvoeren van een organisatiestrategie. Eerder onderzoek onder academici laat zien dat het verbinden van onderzoek en onderwijs in de praktijk niet eenvoudig is en dat het veranderingen in het beleid en de structuur van hogeronderwijsorganisaties vraagt (Brew, 2006). Ook vereist het veranderingen in het gedrag van medewerkers die onderzoek en onderwijs op de werkvloer moeten samenbrengen – zoals docenten, onderzoekers, opleidingsmanagers en lectoren (Visser-Wijnveen, 2009; Van der Rijst,

2009). Tot op heden richt onderzoek in dit veld zich echter vooral op individuen, terwijl nog weinig bekend is over hoe medewerkers organisatiebreed bijdragen aan het samenbrengen van onderzoek en onderwijs. Dit onderzoek richt zich op het vullen van deze lacune in de context van Nederlandse hogescholen en beantwoordt de volgende vraag: 'Wat zijn de gedragsintenties van docenten, onderzoekers, onderzoek- en onderwijsmanagers in het samenbrengen van onderzoek en onderwijs?'

Methode

Voor dit onderzoek zijn in totaal $N=61$ semigestructureerde interviews afgenomen met docenten, onderzoekers, onderzoek- en onderwijsmanagers binnen drie Nederlandse hogescholen. Via grounded coding (Charmaz, 2006) is een codeerschema opgesteld om de gedragsintenties in het samenbrengen van onderzoek en onderwijs in kaart te brengen. De interviews zijn gecodeerd in Atlas.ti9 door twee onderzoekers.

Resultaten

De resultaten laten zien dat de gedragsintenties die de respondenten bespreken verdeeld kunnen worden in drie categorieën (zie tabel 1): integratie van onderzoek in onderwijs; integratie van onderwijs in onderzoek; en het samenkomen van onderzoek en onderwijs. Binnen de drie categorieën kan zowel 'direct gedrag', als gedrag gericht op het creëren van randvoorwaarden van het gedrag van anderen (zgn. 'ondersteunend gedrag') onderscheiden worden. Het gedrag richt zich vooral op de participatie van studenten/docenten in onderzoek (zie 2a in tabel), op de integratie van onderzoeksresultaten in curricula door docent-/onderzoekers en het delen ervan met docenten door lectoraten (1b), en op de participatie van onderzoekers/lectoren in onderwijs (1a). Opvallend is dat de focus binnen de gedragsintenties ligt op het integreren van *iets* van onderzoek in het onderwijs, en in mindere mate van *iets* van onderwijs in het onderzoek.

Discussie

De focus op hoe onderwijs kan profiteren van onderzoek is terug te zien in de literatuur (Brew, 2006; Visser-Wijnveen, 2013) en roept vanuit een strategisch perspectief vragen op over de meerwaarde van onderzoek-onderwijsverbindingen voor zowel het onderzoek als het onderwijs. Mogelijk zijn actoren minder bereid langdurig bij te dragen aan onderzoek-onderwijsverbindingen als zij hiervan voor hun eigen werkzaamheden weinig meerwaarde ervaren. De implicaties van de resultaten en de opzet van het vervolgonderzoek worden bediscussieerd met het publiek tijdens het congres.

De resultaten van dit onderzoek bieden een referentiekader voor medewerkers binnen hogescholen om zelf richting te geven aan onderzoek-onderwijsverbindingen, en geven inzicht in de status van onderzoek-onderwijsverbindingen in hogescholen. Tevens biedt dit onderzoek een eerste empirisch inzicht in hoe dit soort verbindingen in de breedte van hogeronderwijsorganisaties voorkomen.

Kans op Balans

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat gedrag van betrokkenen zich meer richt op het integreren van kennis/informatie en participanten vanuit het onderzoek in het onderwijs, dan andersom. Dit roept de vraag op of onderzoeksprocessen en actoren binnen hogescholen net zoveel uit de verbinding tussen onderzoek en onderwijs halen, als onderwijsprocessen en actoren, en of een

potentiële onbalans hiertussen strategisch problematisch kan zijn. Het vervolgonderzoek binnen dit project richt zich op de randvoorwaarden voor gedrag in het samenbrengen van onderzoek en onderwijs.

Referenties

Daas, S.R., Day, I.N.Z, & Griffioen, D.M.E. (in review). Mutual Enhancement or One-Way Street The Intended Synergy between Research and Education of Dutch Universities of Applied Sciences.

De Boer, H. (2017). Strengthening Reseach at the Dutch 'Hogeschole', in H. de Boer, J. File, J. Huisman, M. Seeber, M. Vukasovic, and D. F. Westerheijden, Policy analysis of structural reforms in higher education: processes and outcomes. Springer: Cham, Switzerland.

Griffioen, D. M. E., & de Jong, U. (2015). Mapping Dutch Higher Education Lecturers' Discourse on Research at Times of Academic Drift. *Scottish Journal of Arts, Social Sciences and Scientific Studies*, 26(1), 81–94.

Mintzberg, H. (1990). The design school: Reconsidering the basic premises of strategic management. *Strategic Management Journal*, 11(3), 171–195. <https://doi.org/10.1002/smj.4250110302>

Van der Rijst, R.M. (2009). *Verwevenheid van onderzoek en onderwijs aan de Universiteit Leiden: Ontwerpprincipes voor curricula*. 191.

Visser-Wijnveen, G. J. (2013). Waarom onderzoek en onderwijs integreren? [Why integrate research and teaching?], in D. M. E. Griffioen, G. J. Visser-Wijnveen, & J. Willems (Eds.), *Integratie van onderzoek in het onderwijs: effectieve inbedding van onderzoek in curricula* [The integration of research in education: effective integration of reserach in curricula] (pp. 60-73). Noordhoff B.V.

Visser-Wijnveen, G. J. (2009). *The research-teaching nexus in the humanities: Variations among academics*. Leiden University.

Tabel 1: Gedragsintenties in het samenbrengen van onderzoek en onderwijs kunnen verdeeld worden in 3 categorieën en kennen verschillende subthema's

Groep	Subthema's
1. Integratie van onderzoek in onderwijs	1a. Participeren lectoren/onderzoekers in onderwijs; 1b. Integreren onderzoeksresultaten in curriculum/delen met docenten; 1c. Overbrengen onderzoekscompetenties op studenten/docenten.
2. Integratie van onderwijs in onderzoek	2a. Participeren studenten/docenten in onderzoek; 2b. Afstemmen onderzoek op onderwijs/onderzoek doen naar onderwijs; 2c. Overbrengen onderwijscompetentie op lectoren/onderzoekers.
3. Samenkomen van onderzoek en onderwijs	3a. Samenkomen in vergaderingen; 3b. Samenkomen in samenwerkingen; 3c. Samenkomen in rollen.

Tabel 1: Gedragsintenties in het samenbrengen van onderzoek en onderwijs kunnen verdeeld worden in 3 categorieën en kennen verschillende subthema's

271. Een inblik in de ontwikkeling van beroepskennis van ervaren mbo-docenten.

Marjanne Hagedoorn¹

Maaïke Koopman², Wenja Heusdens³, Elly de Bruijn¹

¹ Open Universiteit, Heerlen, Nederland

² Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

³ Studio Onderwijs, Delft, Nederland

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Middelbaar Beroepsonderwijs, Beroepskennis, Ervaren docenten, Concept mapping

Korte samenvatting

Om hoogstaand onderwijs te bieden wordt van mbo-docenten verwacht dat zij hun beroepskennis actueel houden. Het gaat hierbij om zowel kennis en opvattingen over het beroep waarvoor wordt opgeleid, als over de eigen onderwijskundige expertise. De studie richt zich op de vraag hoe beroepskennis van ervaren mbo-docenten kan worden gekarakteriseerd en hoe deze kennis zich ontwikkelt. De vraagstelling wordt beantwoord in een longitudinaal onderzoek waarin ervaren mbo-docenten worden gevraagd hun beroepskennis te expliciteren via *concept mapping*. In deze posterpresentatie staat het analyseproces centraal en wordt aan deelnemers gevraagd mee te denken over (1) suggesties voor aanvullende kenmerken van beroepskennis die als kijkkader kunnen worden benut en (2) het verbeteren van de navolgbaarheid van het analyseproces.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Om hoogstaand onderwijs te bieden wordt van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) verwacht dat zij hun beroepskennis actueel houden (Andersson & Köpsén, 2018). Tot op heden is er weinig onderzoek gedaan naar deze beroepskennis van mbo-docenten. Er is weinig zicht op hoe deze beroepskennis gekarakteriseerd kan worden en zich ontwikkelt in de tijd. Inzicht hierin kan helpen bij het vormgeven en uitvoeren van professionaliseringsprogramma's voor het mbo en het opleiden van toekomstige mbo-docenten. In deze meedenksessie staat het analyseproces van *concept maps* centraal die de (ontwikkeling van) beroepskennis van ervaren mbo-docenten door de tijd weergeven.

Theoretisch kader

Beroepskennis wordt in dit onderzoek opgevat als een samenvoeging van allerlei soorten kennis, opvattingen en overtuigingen die ten grondslag liggen aan professioneel handelen van een docent

(Heusdens, 2018). Daarbij gaat het om zowel kennis en opvattingen over het beroep waarvoor wordt opgeleid, als over de eigen onderwijskundige expertise (Aalsma et al., 2014). Beroepskennis gebruiken docenten als referentiekader voor de ontwikkeling van nieuwe kennis en handelen (Schaap et al., 2009).

In deze studie kijken we vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief naar beroepskennis (Schaap et al., 2009). Dit betekent dat de ontwikkeling van beroepskennis van docenten wordt gezien als een proces dat plaatsvindt door het uitvoeren van individuele en gezamenlijke leeractiviteiten, zowel formeel al informeel van aard, in de context van het dagelijks werk binnen en buiten de school (Hoekstra et al., 2009). Deze activiteiten leiden tot verandering van kennis en beïnvloeden het handelen in de praktijk (Henze, 2006).

Onderzoeksvraag

Hoe kan beroepskennis van ervaren mbo-docenten worden gekarakteriseerd en hoe ontwikkelt deze beroepskennis zich?

Methode

Gedurende drie jaar hebben 23 ervaren mbo-docenten, afkomstig uit de domeinen welzijn en economie, jaarlijks hun beroepskennis in kaart gebracht met open *concept mapping* in het computerprogramma BrainWeaver® (Van den Bogaart et al., 2016). Docenten construeerden *concept maps* (CM) vanuit de startzin: *Om een student op te leiden voor het beroep [opleiding] heb ik als ervaren docent verstand van en opvattingen over ...* (zie Figuur 1). Dit resulteerde in 69 CM's.

Voorgesteld analyseplan

Om beroepskennis te karakteriseren wordt het codeerschema van Schaap et al. (2011) gebruikt waarmee de inhoud (in termen van zes expertisegebieden) en kwaliteit van de CM's worden geduid (zie tabel 1). De ontwikkeling van beroepskennis wordt getypeerd door te kijken naar een verandering in de expertisegebieden en/of kwaliteit van de drie CM's van een docent.

In deze meedenksessie gaan we in op het analyseproces van de CM's. Vanuit een voorbeeld van drie CM's van een docent, worden deelnemers uitgenodigd kritisch mee te denken over (1) (aanvullende) kenmerken van beroepskennis als kijkkader voor het karakteriseren van beroepskennis en (2) de navolgbaarheid van het analyseproces.

Resultaten en conclusies

N.v.t.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Het onderzoek draagt bij aan beter begrip van (ontwikkeling van) beroepskennis, specifiek voor de groep van ervaren mbo-docenten. Het beoogt scholen en lerarenopleidingen te ondersteunen bij het leggen van inhoudelijke accenten in het professionaliseren en opleiden van mbo-docenten.

Kans op Balans

Mbo-docenten hebben een sleutelrol in het vormgeven en uitvoeren van succesvol onderwijs. Succesvol onderwijs is onderwijs waarin kansen voor iedere mbo-student gelijk zijn en waarbij gewerkt wordt aan een duurzame toekomst. Professionaliseren van een grote groep ervaren docenten en het opleiden van nieuwe docenten is daarbij cruciaal. Dit onderzoek kan helpen bij het vormgeven en uitvoeren van professionaliseringsprogramma's voor het mbo en bij het opleiden van toekomstige mbo-docenten.

Referenties

Aalsma, E., van den Berg, J., & de Bruijn, E. (2014). *Verbindend perspectief op opleiden naar vakmanschap: Expertisegebieden van docenten en praktijkopleiders in het mbo*. Expertisecentrum beroepsonderwijs.

Andersson, P., & Köpsén, S. (2018). Maintaining competence in the initial occupation: Activities among vocational teachers. *Vocations and Learning*, 11(2), 317-344.

Henze, I. (2006). *Science teachers' knowledge development in the context of educational innovation*. (Doctoral dissertation, Universiteit Leiden).

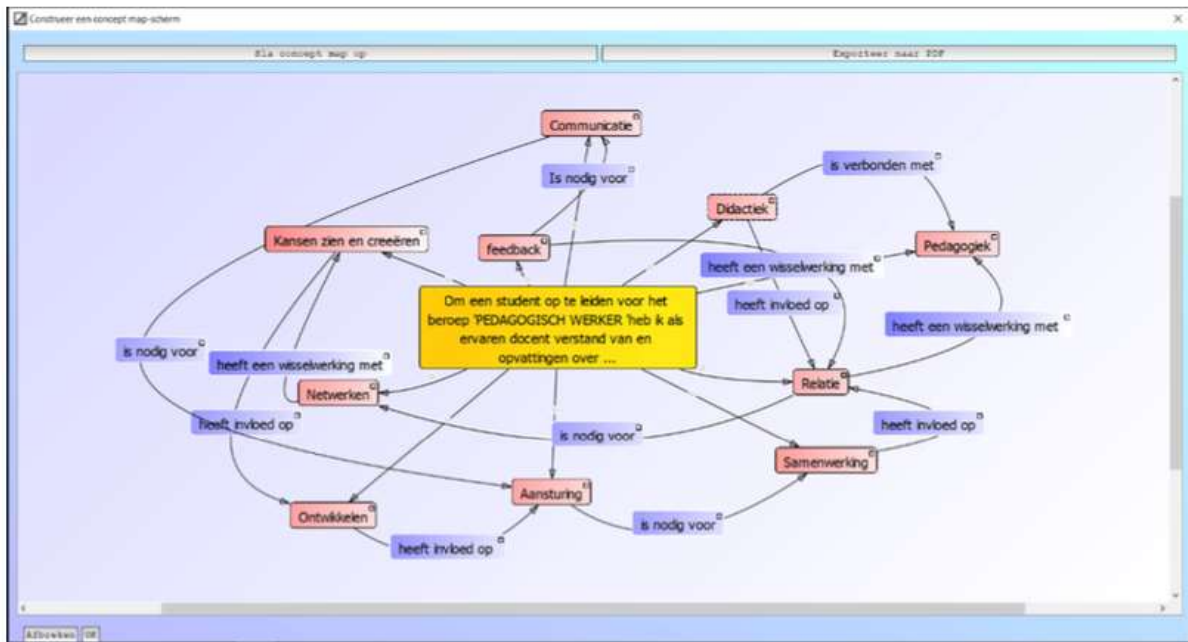
Heusdens, W. T. (2018). *Food for thought: Understanding students' vocational knowledge* (Doctoral dissertation, Utrecht University).

Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 663-673.

Schaap, H., De Bruijn, E., Van der Schaaf, M. F., & Kirschner, P. A. (2009). Students' personal professional theories in competence-based vocational education: the construction of personal knowledge through internalisation and socialisation. *Journal of Vocational Education and training*, 61(4), 481-494.

Schaap, H., Van der Schaaf, M. F. & De Bruijn, E. (2011). Development of students' personal professional theories in senior secondary vocational education. *Evaluation & Research in Education*, 24 (2), 81-103.

Van den Bogaart, A. C., Bilderbeek, R. J., Schaap, H., Hummel, H. G., & Kirschner, P. A. (2016). A computer-supported method to reveal and assess Personal Professional Theories in vocational education. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-17.



Figuur 1 Voorbeeld Concept Map

<i>Expertisegebieden</i>	<i>Beschrijving</i>	<i>Voorbeeld</i>
1. Technische-instrumentele processen	Beroepskennis over wat je doet en hoe je dat doet: procedures en processen, gestandaardiseerde activiteiten, specifieke instrumenten en tools.	<ul style="list-style-type: none"> • Didactische werkvormen • Verpleegtechnische handelingen
2. Doelgroep	Beroepskennis over de populatie studenten.	<ul style="list-style-type: none"> • Studentkenmerken
3. Sociale omgeving	Beroepskennis over de sociale omgeving van de docent.	<ul style="list-style-type: none"> • Teamsamenwerking • Omgangsvormen met het werkveld
4. Organisatorische structuur	Beroepskennis over de structuur en cultuur van de school en stakeholders.	<ul style="list-style-type: none"> • Digitaal systeem • Hierarchie binnen bedrijfsleven
5. Beroepsgroep	Beroepskennis over (ontwikkelingen binnen) de beroepsgroep.	<ul style="list-style-type: none"> • Verandering van de rol van de mbo-docent in het mbo • Voorschriften in Sociaal Domein
6. Persoonlijke ontwikkeling	Beroepskennis over persoonlijke ontwikkeling en leren.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflecteren

<i>Kwaliteiten</i>	<i>Beschrijving</i>	<i>Voorbeeld</i>
Concreetheid	Mate waarin de beroepskennis wordt geïllustreerd met een concreet voorbeeld, situatie of ervaring.	<p>Concreet: 'ik sta altijd bij de deur om studenten te ontvangen'</p> <p>Minder concreet: 'een docent is een gastheer voor studenten'</p>
Complexiteit	Mate waarin de beroepskennis verbonden is met elkaar: relatie tussen beroepskennis, relatie tussen beroepskennis en handelen, en/of relatie tussen het wat, hoe en waarom.	<p>Complex: 'voor kwaliteit van ons onderwijs moet het team blijven ontwikkelen, bijvoorbeeld door intervisie.'</p> <p>Minder complex: 'mijn collega's en ik blijven ons continu ontwikkelen.'</p>
Specificiteit	Mate waarin de beroepskennis beroep specifiek (jargon) is.	<p>Specifiek: 'examinering in het mbo wordt gedaan door proeven van bekwaamheid in het werkveld.'</p> <p>Minder specifiek: 'in een team samenwerken vraagt om een gezamenlijke opdracht.'</p>
Rijkheid	Mate waarin de beroepskennis over de zes expertisegebieden verspreid zijn.	<p>Rijke concept map: gelijke verdeling van de expertisegebieden.</p> <p>Minder rijke concept map: ongelijke verdeling van de expertisegebieden.</p>

Tabel 1 Expertisegebieden Schaap et al. (2011)

275. Op maat coaching voor zijinstromers-in-beroep. Inzichten in ontwikkeling van leerkrachtvaardigheden.

Tamar Tas

Saskia Brokamp, Mieke Koeslag-Kreunen

Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Lerarenopleiding, Zijinstromers-in-beroep, Primair onderwijs, Ontwikkelingsgerichte coaching

Korte samenvatting

Zijinstromers-in-beroep worden gezien als een van de oplossingen voor het grote lerarentekort. Deze groep nieuwe leraren geeft meteen les en volgt tegelijkertijd een programma aan de lerarenopleiding. Dit traject is zwaar en 50% valt uit. Daarnaast blijkt het leren lesgeven op school en op de lerarenopleiding onvoldoende op elkaar afgestemd. Onderzoek naar het leren lesgeven en in het bijzonder de ontwikkeling van leerkrachtvaardigheden van zijinstromers-in-beroep ontbreekt.

Op een Randstedelijke lerarenopleiding worden studenten en zijinstromers-in-beroep opgeleid met effectieve ontwikkelingsgerichte coaching. We onderzoeken (1) hoe leerkrachtvaardigheden van zijinstromers-in-beroep zich ontwikkelen en of dit verschilt van reguliere studenten, en (2) wat op te maken is uit de ontwikkeling van leerkrachtvaardigheden van individuele zijinstromers van start tot certificering; hoe duiden zijinstromers deze ontwikkeling zelf?

De gemiddelde groei van leerkrachtvaardigheden van zijinstromers-in-beroep én reguliere studenten volgt een opwaartse trend. Bij zijinstromers-in-beroep is de groei van complexere leerkrachtvaardigheden (zoals afstemmen van onderwijs op verschillen) groter. Wanneer we het patroon van leerkrachtvaardigheden van individuele zijinstromers-in-beroep van start tot certificering volgen, zien we een grilliger patroon. Zijinstromers zelf verklaren dit door contextinvloeden, zoals groepswisseling en lesgeven aan complexe (combinatie-)groepen.

Deze inzichten kunnen worden gebruikt om opleidingstrajecten te verbeteren, zodat zijinstromers-in-beroep goede leraren worden in zo kort mogelijke tijd.

Lopende tekst

Inleiding

Nederlandse scholen luiden de noodklok wat betreft het toenemende lerarentekort in het basisonderwijs (Min. OCW, 2022). Een oplossing is de inzet van zijinstromers-in-beroep. Zijinstromers dragen volledige groepsverantwoordelijkheid en volgen onderwijs aan de pabo. Deze werk-studiecombinatie is zwaar en 50% valt uit. Bovendien blijkt het leren lesgeven op school en lerarenopleiding nog onvoldoende op elkaar afgestemd (Arbeidsmarktplatform, 2019).

Lerarenopleidingen worden aangespoord om opleidingsprogramma's op maat te verzorgen (Min. OCW, 2021). Hiervoor is kennis over het ontwikkelingsverloop van leerkrachtvaardigheden noodzakelijk. Empirisch onderzoek naar objectief gemeten kwaliteit van lesgeven van zijinstromers-in-beroep ontbreekt.

Theoretisch kader

Op een Randstedelijke lerarenopleiding worden studenten getraind met effectieve ontwikkelingsgerichte coaching. Deze aanpak verbindt het leren lesgeven op de lerarenopleiding met oefening in de praktijk (Tas et al., 2018; 2019) in vier stappen:

- (1) lesobservatie met ICALT (Van de Grift, 2007, 2014) en validatiegesprek;
- (2) toewijzing van lesvoorbereidingsformulieren die aansluiten bij de ontwikkelingsfase van studenten (Tas, 2020);
- (3) feedback (Hattie & Timperley, 2007);
- (4) theorie over effectief lesgeven (Hattie, 2008; Marzano, 2003).

We implementeren deze coaching ook in het zijinstroomprogramma en monitoren de ontwikkeling van leerkrachtvaardigheden ten dienste van hun begeleiding.

Onderzoeksvragen

Hoe ontwikkelen leerkrachtvaardigheden van zijinstromers-in-beroep zich ten opzichte van reguliere studenten wanneer beiden gedurende een academisch jaar ontwikkelingsgericht worden gecoacht?

2. Wat is op te maken uit de ontwikkeling van leerkrachtvaardigheden van individuele zijinstromers van start tot certificering en hoe duiden zijinstromers deze ontwikkeling zelf?

Onderzoeksmethode

Voor het monitoren van de ontwikkeling van leerkrachtvaardigheden van zijinstromers-in-beroep worden hun reken- of taallessen driemaal per jaar geobserveerd met het ICALT-observatie-instrument (Van de Grift, 2007, 2014). ICALT bestaat uit zes schalen: 'Veilig leerklimaat', 'Efficiënte lesorganisatie', 'Duidelijke instructie', 'Activerende les', 'Differentiëren', 'Leerstrategieën'.

De kenmerken van zijinstromers-in-beroep en reguliere studenten worden vergeleken (tabel 2) en de groei van leerkrachtvaardigheden wordt berekend met independent samples t-tests. De individuele ontwikkeling van start tot certificering (figuur 1) wordt besproken in semigestructureerd interviews met zijinstromers zelf.

Resultaten en conclusies

De leerkrachtvaardigheden van zijinstromers-in- beroep groeien tussen de observaties (tabel 1). Dit duidt op vooruitgang in het aanleren van leerkrachtvaardigheden. De gemiddelde groei van leerkrachtvaardigheden is groot op bijna alle ICALT-schalen (RQ1). Ook de ontwikkeling van leerkrachtvaardigheden van reguliere studenten laat een opwaartse trend zien. In tabel 3 wordt de groei vergeleken. Complexe leerkrachtvaardigheden laten bij zijinstromers een significant grotere groei zien in vergelijking met reguliere studenten (RQ1).

De individuele groei van leerkrachtvaardigheden van zijinstromers-in-beroep vertoont een wat grilliger patroon (bijvoorbeeld figuur 1). De interpretatie van zijinstromers-in-beroep van hun eigen scoreverloop duidt op een grote invloed van de context waarin wordt lesgeven (zoals groepswissel, lesgeven aan complexe groep) (RQ2). Zijinstromers-in-beroep adviseren om de lesobservatiescores gedurende hun opleidingstraject nadrukkelijker bij begeleidingsgesprekken in te zetten.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

De inzet van goed begeleide zijinstromers-in-beroep zijn van groot belang bij het acute lerarentekort. Dit onderzoek geeft inzicht in hoe hun leerkrachtvaardigheden ontwikkelen wanneer ontwikkelingsgericht wordt gecoacht.

Deze inzichten kunnen worden gebruikt om trainingsprogramma's verder af te stemmen op wat zijinstromers-in-beroep specifiek nodig hebben om in korte tijd goede leraren te worden en onnodige uitval te helpen voorkomen.

Kans op Balans

Het structurele en toenemende lerarentekort bedreigt de onderwijskwaliteit. Dit speelt vooral op scholen in 'kanswijken'. Zijinstromers worden gezien als een van de oplossingen om met de grote tekorten om te gaan. Deze groep start meteen zelfstandig voor de klas terwijl zij het vak nog leren. Goede begeleiding is cruciaal, maar blijkt door het lerarentekort schaars.

Dit onderzoek biedt inzicht in de ontwikkeling van leerkrachtvaardigheden van zijinstromers-in-beroep. Complexe leerkrachtvaardigheden zoals *Afstemmen van onderwijs op verschillen in de klas laten een grote groei zien*. Deze vaardigheden zijn de belangrijkste voorwaarden voor goed onderwijs aan alle kinderen.

Referenties

Arbeidsmarktplatform (2019). Ervaringen van zijinstromers, voordelen, aandachtspunten en Voorwaarden.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating on achievement*. Abington, England: Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: ASCD.

Ministerie van OCW (2021). Flexibiliseringsakkoord lerarenopleidingen. Den Haag. Opgehaald van: [Bestuursakkoord Flexibilisering lerarenopleidingen | Kamerstuk | Rijksoverheid.nl](https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/bestuur-organisatie/akkoorden-en-overeenkomsten/bestuur-organisatie-akkoorden/bestuur-organisatie-akkoord-flexibilisering-lerarenopleidingen)

Ministerie van OCW (2022). *Kamerbrief lerarenbeleid december 2022*. Opgehaald op 12-1-2023 van <https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap/documenten/kamerstukken/2022/12/13/decemberbrief-lerarenbeleid>

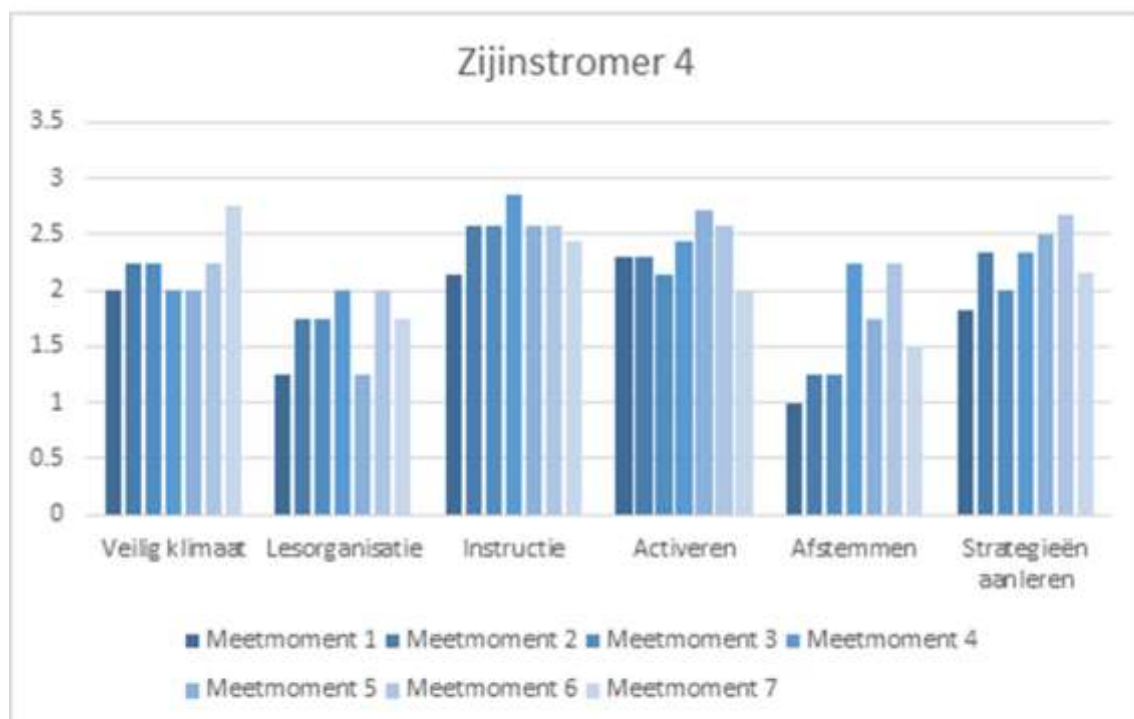
Tas, T., Houtveen, T., & Van de Grift, W. (2019). Effects of data feedback in the teacher training community. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1), 27-50. <https://doi.org/10.1108/JPCO-09-2019-0023>

Tas, T. F. (2020) Learning to teach in Elementary Education. Dissertation. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. Beschikbaar via: https://www.globalacademicpress.com/ebooks/tamar_tas/

Tas, T. F., Houtveen A.A.M., Van de Grift, W.C.J.M. & Willemsen, M. (2018). Learning to teach. Effects of classroom observation, assignment of appropriate lesson preparation templates and stage focused feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 8-16. <http://doi:10.1016/j.stueduc.2018.05.005>

Van de Grift, W. J. C. M. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument. *Educational Research*, 49(2), 127– 152.

Van de Grift, W. J. C. M. (2014). Measuring teaching quality in several European Countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 295-311.



Figuur 1
Ontwikkeling van leerkrachtvaardigheden van een individuele zijinstromer van start tot certificering

Tabel 1

Gemiddelde groei in een academisch jaar op leerkrachtvaardigheden (gemeten met ICALT) van zijinstromers-in-beroep (n=31) en reguliere pabostudenten (n=159) berekend met paired t-test

	Obs.1	Obs. 2	Obs. 3	Verschil		Obs. 1	Obs. 2	Obs. 3	Verschil	
	n=31	n=31	n= 31			n=159	n=159	n= 159		
ICALT	M1 (SD)	M2 (SD)	M3 (SD)	Sign.	ES	M1 (SD)	M2 (SD)	M3 (SD)	Sign.	ES
Veilig leerklimaat	2.62 (.38)	2.78 (.36)	2.76 (.34)	n.s.	-	2.52 (.50)	2.70 (.38)	2.77 (.35)	.00	.58
Efficiënte lesorganisatie	1.98 (.56)	2.44 (.54)	2.49 (.56)	.00	.91	2.02 (.69)	2.21 (.61)	2.48 (.53)	.00	.75
Duidelijke instructie	2.15 (.44)	2.53 (.44)	2.61 (.36)	.00	1.14	2.04 (.68)	2.28 (.54)	2.48 (.50)	.00	.74
Activeren van de les	1.75 (.42)	2.32 (.49)	2.50 (.47)	.00	1.68	1.78 (.76)	1.98 (.66)	2.30 (.59)	.00	.76
Afstemmen op verschillen	1.26 (.58)	2.11 (.58)	2.31 (.58)	.00	1.81	1.39 (.89)	1.55 (.90)	2.05 (.75)	.00	.80
Aanleren van leerstrategieën	1.02 (.68)	1.66 (.64)	1.99 (.69)	.00	1.42	1.38 (.85)	1.59 (.85)	1.92 (.75)	.00	.67

Tabel 2

Vergelijking van de groep zijinstromers met de groep reguliere studenten

	n=31	n=159	verschil
	%	%	sign
Geslacht			
Vrouw	71.0	76.1	n.s
vooropleiding			
Hoger onderwijs (wo & hbo)	100.0	13.8	sign.
Havo & vwo	-	71.1	
Mbo	-	15.1	
	100.0	100.0	
Geobserveerde les			
Rekeninhoud	54.8	52.2	n.s
Taalinhoud	45.2	44.7	n.s
Ander vakgebied	-	3.1	n.s
Lesgeven aan Jonge kind	12.9	12.6	n.s
Lesgeven aan combinatiegroep	25.8	26.4	n.s
Lesgeven in speciaal basisonderwijs	22.6	2.5	sign.

Tabel 3

Vershil in groei van leerkrachtvaardigheden (gemeten met ICALT) bij zijinstromers-in-beroep (n=31) en reguliere studenten (n=159) vergeleken met independent samples t-test

ICALT	Groei tussen mm1 en mm3		Vershil	
	Zijinstromers-in-beroep	Reguliere studenten	Sig.	ES
Veilig en stimulerend klimaat	.14 (.40)	.25 (.51)	.25	.22
Efficiënte lesorganisatie	.52 (.58)	.46 (.70)	.68	-.09
Duidelijke instructie	.46 (.53)	.44 (.67)	.85	-.03
Activeren van de les	.75 (.64)	.51 (.70)	.08	-.35
Afstemmen op verschillen	1.05 (.65)	.66 (.91)	.01	-.45
Aanleren van leerstrategieën	.98 (.82)	.54 (.81)	.01	-.54

276. Werkplaats Onderwijskansen Arnhem Nijmegen: onderzoek en praktijk

Judith Stoep¹, Mienke Droop², Marianne van den Hurk³

¹ Expertisecentrum Nederlands/Radboud Universiteit, Nijmegen, Nederland

² Radboud Universiteit/BSI, Nijmegen, Nederland

³ Radboud Universiteit, Nijmegen, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Kansengelijkheid, Teacher Design Thinking, Werkplaats,

Korte samenvatting

In het kader van het onderwijsachterstandenbeleid faciliteert NRO vier werkplaatsen voor onderwijsonderzoek. Een daarvan is de Werkplaats Onderwijskansen Arnhem Nijmegen (WOAN), een samenwerkingsverband van drie PO-scholenkoepels (Delta, Flores en Conexus), de Radboud Universiteit, Hogeschool Arnhem Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands en Stichting PAS. De werkplaats heeft als doel kennis uit onderzoek en praktijk bij elkaar te brengen en ondersteunt leerkrachten bij praktijkonderzoek binnen drie thema's:

- inzetten van effectieve instructie,
- samenwerken met ouders, en
- hoge verwachtingen over leerlingen.

In deze presentatie lichten we de werkwijze van Teacher Design Thinking binnen de werkplaats toe aan de hand van een aantal casussen en gaan we in gesprek over de mogelijkheden van praktijkgericht onderzoek rondom het thema onderwijsachterstanden.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Sinds de publicatie van de Staat van het Onderwijs 2014/2015 (zie IvhO, 2018) is kansenongelijkheid in het onderwijs weer op de beleidsagenda gezet. Geconstateerd wordt dat onderwijskansen van kinderen van laag- en hoogopgeleide ouders in toenemende mate uit elkaar lopen (De Lange et al., 2015) en dat de nood hoog is op scholen met (veel) achterstandsl leerlingen (IvhO, 2016). Vanuit de gelijkemerkensideologie is het niet te rechtvaardigen dat kinderen met gelijke aanleg verschillen in schoolsucces, louter en alleen vanwege de inkomens- en opleidingssituatie van hun ouders (Denessen, 2017).

Persistente onderwijsongelijkheid is de belangrijkste reden voor de oprichting van de Werkplaats Onderwijskansen Arnhem-Nijmegen (WOAN). Er behoefte aan gedeelde en in de praktijk beproefde kennis over effectieve bestrijding van onderwijsachterstanden en onderwijsongelijkheid. Dat is alleen haalbaar als ingezet wordt op nauwe en duurzame samenwerking tussen onderwijsprofessionals en onderwijsonderzoekers.

Theoretisch kader

Er is wel kennis over effectieve bestrijding van onderwijsachterstanden (CPB, 2018) maar in de praktijk lukt het desondanks niet in om kinderen gelijke kansen te bieden. Verwachtingen van leraren en ontoereikende instructie spelen daarbij een rol, evenals kenmerken van de thuissituatie zoals de mate waarin ouders/opvoeders hun kinderen (kunnen) stimuleren. Oorzaken voor kansenongelijkheid zijn bekend, evenals interventies om deze effectief te bestrijden. Er lijkt echter nog een kloof tussen deze wetenschappelijke kennis en het gebruik ervan in de praktijk.

Onderzoeksvragen

Het doel van de WOAN is kansenongelijkheid te verminderen door interventies (door) te ontwikkelen en te implementeren gericht op een betere toerusting van leraren om in het onderwijs om te gaan met doelgroepopleerlingen en hun ouders. Gekozen is voor drie centrale inhoudelijke thema's:

- hoge en reële verwachtingen van leerlingen,
- ouderbetrokkenheid,
- effectieve instructie.

De ontwikkeling van taal- en leesvaardigheid vormt bij ieder van deze thema's de focus, omdat deze basisvaardigheden bepalend zijn voor (later) schoolsucces (Kuiken, 2019).

Rond de thema's wordt nauw samengewerkt door onderzoekers en professionals volgens de principes van Teacher Design Thinking (TDT; Van Vijfeijken et al., 2015). Die samenwerking is nodig om vast te stellen wat succesvol is onder welke omstandigheden, en om te bewerkstelligen dat de in gezamenlijkheid gegenereerde kennis evenals bestaande kennis ook echt geïmplementeerd wordt. Dit vormt de basis van onze onderzoeksvraag: op welke manier draagt TDT bij aan het vergroten van kansengelijkheid in het basisonderwijs?

Methode van onderzoek

Via een multiple case study zijn de werkwijzen en opbrengsten van dertien basisscholen die deelnemen aan de WOAN in kaart gebracht.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Er is niet alleen variatie in de concretisering van TDT binnen de scholen, maar ook de opbrengsten zijn divers: van verbetering in leerprestaties bij leerlingen op technisch/begrijpend lezen of woordenschat, bewustwording en verandering in attitudes en self/team efficacy, tot versterking van het onderzoekend vermogen in de school.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

We willen de deelnemers laten reflecteren op de mogelijkheden en valkuilen van TDT als werkwijze om kansengelijkheid in het basisonderwijs te bevorderen, aan de hand van de inzichten uit onze multiple case study.

Kans op Balans

We proberen in de WOAN bewustzijn te creëren over kansen(on)gelijkheid als fenomeen en de impact die het op alle betrokkenen heeft: leerlingen, leraren, ouders, schoolbestuurders en onderzoekers. Datgene wat we doen in de werkplaats moet impact hebben en leiden tot kansen voor alle leerlingen, ongeacht hun thuissituatie. De werkwijze van TDT is een vernieuwende manier van onderzoek in deze context; een die er niet alleen op gericht is om de kennisbasis te vergroten over effectieve interventies die kansengelijkheid kunnen bevorderen, maar die tevens de kloof tussen het onderzoeksveld en het onderwijspraktijkveld probeert te beslechten.

Referenties

CPB-notitie (juni, 2018). [Effectieve interventies leerachterstanden in het primair onderwijs.](#)

De Lange, M., Tolsma, J. & Wolbers, M. H. J. (Red.) (2015). *Opleiding als sociale scheidslijn. Een nieuw perspectief op een oude kloof*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers.

Denessen, E. (2017). Ongelijke kansen in het onderwijs: verklaringen en voorstellen voor beleid. In K. Hoogeveen, J. Jepma, & F. Studulski (Red.), *Kansen bieden in plaats van uitsluiten*. Jubileumuitgave 1992-2017 (pp.19-38). Utrecht: Sardes.

Inspectie van het Onderwijs. (2016/2018). [De Staat van het Onderwijs 2016-2017](#). Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kuiken, F. (2019). Van compensatieonderwijs naar kansenaanpak. Het voorkomen van laaggeletterdheid door stimulering van taalvaardigheid. In H. van de Werfhorst & E. van Hest (Red.), *Gelijke kansen in de stad* (pp. 67-81). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Van Vijfeijken, M., Van der Neut, I., Uerz, D., & Kral, M. (2015). Samen leren innoveren met ICT. Ervaringen met grensoverschrijdende multidisciplinaire leergemeenschappen bestaande uit basisonderwijs, lerarenopleiding en onderzoek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 91-102.

Teacher Design Thinking methodiek



Teacher Design Thinking methodiek



- De onderzoeksvraag formuleren en uitdiepen.
- Literatuur/bestaande kennis verkennen en verzamelen.
- Ontwerpeisen opstellen voor een interventie.
- Een interventie ontwerpen, testen en invoeren.
- De interventie evalueren, bijstellen en verbreden.

277. Maatschappelijke vraagstukken in béta-onderwijs: naar duurzame samenwerkingen met gemeenschappen

Mart Doms¹

Philippe Bastiaenssens¹, Jelle Boeve-de Pauw¹, Susanne Jansen², Christine Knippels²

¹ Karel de Grote Hogeschool, Antwerpen, België

² Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Domein Specifieke Aspecten van Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Beta onderwijs, Schoolorganisatie, Open school, Samenwerking

Korte samenvatting

De *open school*-benadering heeft groot potentieel om betekenisvol onderwijs te bevorderen door de lessen wetenschap te verbinden met het dagelijkse leven en de ambities van leerlingen. Via een longitudinaal mixed-methode onderzoek creëert het Europese COSMOS-project organisatiestructuren om scholen te ondersteunen in hun ontwikkelen richting een meer naar de samenleving gerichte organisatie. Als centraal instrument daarbij werkt COSMOS met het curriculum van de lessen wetenschap, via het beantwoorden van maatschappelijke vraagstukken tijdens deze lessen volgens de SSIBL-benadering (socio-scientific inquiry-based learning). In totaal nemen ongeveer 20 scholen uit zes landen deel aan dit project. De presentatie op ORD 2023 focust op de veranderingen in de openheid van de deelnemende scholen uit België en Nederland, en de impact daarvan. De resultaten gaan in op de mate waarin het beantwoorden van maatschappelijke vraagstukken in wetenschapsonderwijs in samenwerking met de schoolomgeving, een impact had op de houding van leerlingen tegenover wetenschappen en het gevoel als leerling iets te kunnen veranderen om een betere wereld voor iedereen te creëren (hun actiecompetentie). Ten slotte staan we ook stil bij de eerste resultaten die aangeven hoe duurzame organisatiestructuren de ontwikkeling van de scholen richting meer openheid naar hun omgeving kunnen ondersteunen.

Lopende tekst

De Europese *open school*-benadering heeft groot potentieel om betekenisvol onderwijs te bevorderen door wetenschap te verbinden met het dagelijks leven en de ambities van leerlingen. Sotiriou en Cherouvis (2017) toonden aan dat deze beloftevolle onderwijsaanpak een positieve houding ten opzichte van wetenschap, wetenschappelijke carrièreaspiraties en actief burgerschap bevordert bij leerlingen en zo dus kan bijdragen aan ambities richting een duurzamere toekomst. Wetenschapsonderwijs in interactie met de omgeving blijkt dus veelbelovend doch uitdagend voor schoolteams, zowel op het niveau van de implementatie van de aanpak in de onderwijspraktijk als op het niveau van de schoolorganisatie. Het COSMOS-project heeft tot doel organisatiestructuren te

creëren en onderzoeken, die scholen ondersteunen in hun ontwikkeling naar meer openheid ten aanzien van hun omgeving.

De centrale onderzoeksvragen hierbij zijn:

- Wat is de impact van de COSMOS-aanpak op (a) de wetenschapsattitudes, loopbaanaspiraties en actief burgerschap van de leerlingen, en (b) de openheid van de scholen?

- Hoe kan de schoolorganisatie deze impact verduurzamen?

Het COSMOS-kader (2022) conceptualiseert acht (onderling afhankelijke) dimensies van openheid: samenwerking met de gemeenschap, gemeenschappen binnen de school, leergemeenschappen, gedeeld leiderschap, openheid van het curriculum, leerlingenparticipatie, sociale betrokkenheid en ouderbetrokkenheid (bv. Furman, 2002; Sotiriou et al., 2021). Het is via het ontwikkelen van een *community-based* benadering van SSIBL (socio-scientific inquiry-based learning, Knippels & Van Harskamp, 2018) dat we in COSMOS aan één of meerdere van deze dimensies sleutelen. Binnen die SSIBL-pedagogiek leren leerlingen authentieke vragen stellen over maatschappelijke vraagstukken (ASK), onderzoek uitvoeren om begrip op te bouwen over het vraagstuk (FIND OUT) en zich als actieve burgers inzetten voor een duurzame toekomst (ACT). Een gemeenschapsgerichte aanpak van SSIBL betreft schoolexterne belanghebbenden (bedrijven, NGO's, burgers, gemeenschapsdiensten...) bij één of alle SSIBL-fasen. Om deze onderwijsaanpak te verduurzamen introduceert het COSMOS-kader (2022) een nieuwe organisatiestructuur: de COPROS of Core ORganisational structure for the Promotion of Open Schooling, die functioneert als een professionele leergemeenschap.

Het COSMOS-project voert longitudinaal mixed-method onderzoek uit dat focusgroep- en individuele interviews met docenten en surveys en groepsinterviews met leerlingen combineert overheen twee implementatierondes. Op basis van de resultaten van de eerste implementatieronde focussen we tijdens ORD 2023 op de veranderingen in de openheid van vijf scholen uit België en Nederland tijdens het COSMOS-project en de mate waarin hun traject impact had op de houding van leerlingen tegenover wetenschappen en het gevoel als leerling iets te kunnen veranderen om een betere wereld voor iedereen te creëren. Ook de wijze waarop de CORPOS de naar buiten gerichte beweging van scholen ondersteunt, vormt de kern van de presentatie.

In het COSMOS-project ligt de nadruk op de toepassing van de open school-benadering in het wetenschapsonderwijs, toch kan een spill-over effect optreden buiten het wetenschapsonderwijs. Volgens schoolorganisatietheorie wordt een effectieve CORPOS gekenmerkt door de samenwerking tussen leraren, professionele en sociale netwerken van leraren en de wijze waarop besluitvorming in de school verloopt (Kaul, et al., 2022). Gezien de beperkte aandacht voor dergelijke organisatiestructuren in de literatuur over *open schooling*, is onderzoek naar de initiatie, levensvatbaarheid, duurzaamheid en impact van deze structuren een belangrijke innovatie van het COSMOS-project.

Kans op Balans

Vanuit de maatschappij wordt verwacht dat onderwijs mee op zoek gaat naar antwoorden op grote maatschappelijke vraagstukken. Binnen het COSMOS-project ondersteunen we scholen bij het samen onderzoeken van mogelijke (deel)oplossingen van deze vraagstukken door binnen het wetenschapsonderwijs als leerkracht samen met de leerlingen én de schoolomgeving de handen in

elkaar te slaan. Het verduurzamen van deze samenwerkingsverbanden binnen de schoolwerking bevordert de ondersteuning van leraren bij het vinden van een goede balans tussen de verschillende functies van onderwijs (Biesta, 2014).

Referenties

COSMOS, 2022, "The COSMOS school openness framework", Working paper

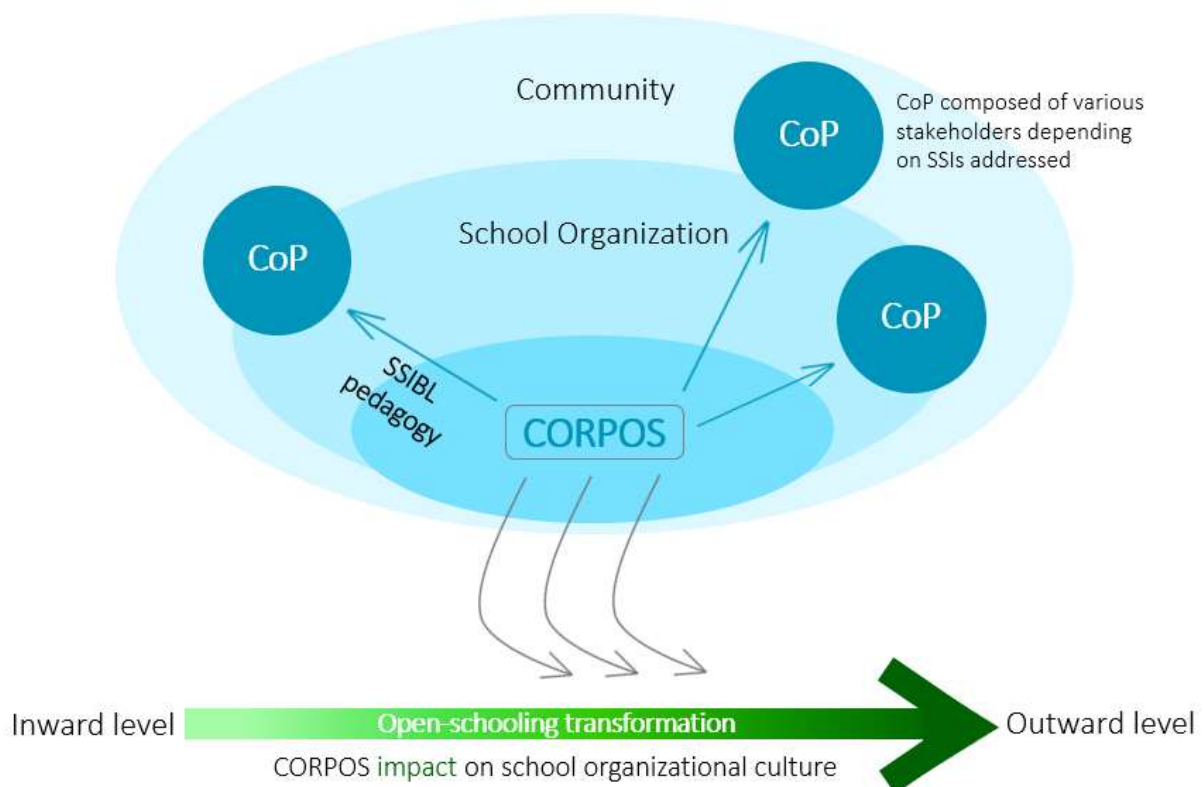
Furman, G., 2002, "School as community: From promise to practice", SUNY Press.

Kaul, M., M. Comstock, N. S. Simon, 2022, "Leading from the Middle: How Principals Rely on District Guidance and Organizational Conditions in Times of Crisis", AERA Open, Vol. 8, 1, pp. 1-17.

Knippels, M., M. Van Harskamp, M., 2018, "An educational sequence for implementing socio-scientific inquiry-based learning (SSIBL)", School Science Review, Vol. 100, 12, pp. 46-52.

Sotiriou, M., S. Sotiriou, F. Bogner, 2021, "Developing a Self-Reflection Tool to Assess Schools' Openness". Front. Educ. Vol. 6: 714227.

Sotiriou, S., S. Cherouvis S, 2017, "Open Schooling Model". Available at: <https://www.openschools.eu/open-school-model> (Accessed: September 2022)



Schematisch voorstelling van het proces richting een open school via de COSMOS aanpak

278. Het meten van Sociale Emoties in Online Samenwerkend leren: Ontwerp van een meetinstrument

Sabrina Hassane

Jorrick Beckers, Karel Kreijns

Open Universiteit, Heerlen, Nederland

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

Werkvorm: Poster in het kader van de postermarkt Vers van de pers

Trefwoorden: Afstandsonderwijs, Sociaal-emotionele uitdagingen, Sociale emoties, Samenwerkend leren

Korte samenvatting

Tijdens online samenwerkend leren ervaren studenten verschillende sociaal-emotionele uitdagingen die verschillende negatieve sociale emoties kunnen activeren. Deze emoties beïnvloeden de motivatie, leerstrategieën, prestaties en zelfs het welzijn van studenten. Het reguleren van sociale emoties door de groepsleden is daarom essentieel om de invloed van negatieve emoties te verminderen en het ontstaan van positieve emoties te stimuleren zodat de studenten succesvolle samenwerkingen kunnen hebben. Om onderzoek naar emotieregulatie te faciliteren, is het noodzakelijk om de ervaren sociale emoties in kaart te brengen. Echter, er is nog geen instrument die sociale emoties tijdens online samenwerkend leren meet. Om oorzaak en gevolg van sociale emoties te onderzoeken en emotieregulatie te bestuderen tijdens online samenwerkend leren, hebben wij een theoretisch onderbouwd instrument ontworpen die sociale emoties meet.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Tijdens samenwerkend leren ontstaan er verschillende sociaal-emotionele uitdagingen zoals: meeliftgedrag, verschillende werkhouding en werkstijlen (Naykki et al., 2014). Online samenwerkend leren lijkt deze uitdagingen te versterken (Kreijns et al. 2021). Hierdoor ervaren de studenten sociale emoties, zoals teleurstelling, verdriet, haat, medelijden, schaamte, minachting, schuld, jaloezie, afgunst en woede (Hareli en Parkinson, 2008). Deze sociale emoties beïnvloeden het gedrag en de interacties tussen de groepsleden, waardoor groepsleden ongemotiveerd en niet productief worden (Bakhtiar, et al., 2017). Het reguleren van sociale emoties door de groepsleden vermindert de invloed van negatieve emoties die succes kunnen belemmeren en stimuleert positieve emoties die succes juist ondersteunen (Harley, et al., 2019). Het reguleren van sociale emoties is daarom essentieel tijdens samenwerkend leren, zeker wanneer deze online plaats vindt. Echter, er is nog geen instrument die sociale emoties tijdens online samenwerkend leren in kaart brengt. Om de functies en

oorsprong van sociale emoties te onderzoeken en te bepalen welke emoties gereguleerd dienen te worden tijdens online samenwerkend leren, hebben wij hiervoor een theoretisch onderbouwd zelf-report-instrument ontworpen.

Theoretisch kader

Volgens Hareli en Parkinson (2008) zijn er twee conceptuele kenmerken voor sociale emoties. Het eerste kenmerk is de sociale beoordeling waarbij de betrokkenheid van andere individuen en/of de sociale en morele normen noodzakelijk zijn. De tweede kenmerk is dat sociale emoties geassocieerd zijn met sociaal gedrag.

Onderzoeksvraag

Zijn sociale emoties meetbaar met een zelf-report-instrument geconstrueerd volgens de construct-modeling raamwerk van Wilson?

Methode van onderzoek

Het instrument is ontworpen en geanalyseerd volgens de construct-modeling raamwerk van Wilson (2005). Daarvoor hebben we in een kwalitatief onderzoek de sociaal-emotionele uitdagingen, sociale emoties en emotieregulatie onder afstandsonderwijs studenten tijdens samenwerkend leren in kaart gebracht. Op basis van de resultaten van dit onderzoek en de literatuur zijn de items geformuleerd. In overeenstemming met de definitie van sociale emoties (Hareli en Parkinson, 2008) wordt elke sociale emotie gemeten aan de hand van ten minste twee items: een voor de sociale beoordeling en een voor de sociale gedragscomponent. Een panel van professionals, docenten en onderzoekers in onderwijskunde en psychologie en hebben de indrukvaliditeit van de items beoordeeld. OU-master studenten hebben het instrument direct na een van hun samenwerkingsbijeenkomsten ingevuld. Deze studenten werkten gedurende vijf tot tien weken samen aan een groepsopdracht in groepen van twee tot vijf personen. Voor de constructvalidatie wordt het Rasch measurement model gebruikt (Boone, et al. 2014; Rasch, 1960).

Voorlopige resultaten en onderbouwde conclusies

Momenteel worden Rasch analyses op de verzamelde data uitgevoerd.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Er is een gebrek aan theoretisch onderbouwde meetinstrumenten die sociale emoties meten. Dit is echter wel belangrijk, omdat we als onderzoeksveld nog maar weinig zicht hebben over het ontstaan van emoties in sociale context en de functies ervan. Voor zover wij weten, ontbreekt er nog een dergelijk instrument in de onderwijs setting en met name het online afstandsonderwijs. Dit instrument is essentieel voor onderzoek omdat het aangeeft welke sociale emoties door de studenten ervaren worden tijdens het samenwerken en moeten worden gereguleerd om productieve samenwerking te bewerkstelligen.

Kans op Balans

Sociaal-emotionele uitdagingen kunnen meer invloed hebben bij online samenwerkend leren in afstandsonderwijs. Anders dan het fysieke hoger onderwijs, afstandsonderwijs studenten hebben een baan, een gezin en zijn verspreid over het hele land, waardoor ze elkaar nooit fysiek ontmoeten

en vaker wel dan niet asynchroon samenwerken. Deze aspecten kunnen bijdragen aan de impact en vorm van de sociaal-emotionele uitdagingen en sociale emoties waardoor deze doelgroep moeite kan ervaren om met deze uitdagingen en emoties om te gaan. Echter we zien dat afstandsonderwijs studenten nog geen aandacht hebben gekregen in dit veld terwijl dat wel onder reguliere studenten gebeurt.

Referenties

Bakhtiar, A., Webster, E. A., & Hadwin, A. F. (2018). Regulation and socio-emotional interactions in a positive and a negative group climate. *Metacognition Learning*, 13, 57–90.

Boone, W. J., Staver, J. S., & Yale, M. S. (2014). *Rasch analysis in the human sciences*. Springer, The Netherlands.

Boone, W. J. (2016). Rasch analysis for instrument development: Why, when, and how? *CBE-Life Sciences Education*, 15(4).

Hareli, S., & Parkinson, B. (2008). Social Emotions. What's Social About Social Emotions? *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(2), 131-156.

Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2017). Self-regulation, co-regulation and shared regulation in collaborative learning environments. In D. Schunk, & J. Greene, (Eds.). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd Ed.). Routledge.

Harley, J. M., Pekrun, R., Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2019). Emotion Regulation in Achievement Situations: An Integrated Model. *Educational Psychologist*, 54(2), 106–126.

Järvenoja, H., Volet, S., & Järvelä, S. (2013). Regulation of emotions in socially challenging learning situations: an instrument to measure the adaptive and social nature of the regulation process. *Educational Psychology*, 33(1), 31-58.

Kreijns, K., Weidlich, J., & Kirschner, P. A. (2021). Pitfalls of social interaction in online group learning. In Z. Yan (Ed.), *Cambridge Handbook of Cyber Behavior*. Cambridge University Press

Näykki, P., Järvelä, S., Kirschner, P., & Järvenoja, H. (2014). Socio-emotional conflict in collaborative learning: A process-oriented case study in a higher education context. *International Journal of Educational Research*, 68, 1–14.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.

Rasch, G. (1960). *Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests*. Chicago Press

Schutz, P. A. .. & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. San Diego, CA: Academic Press.

Wilson, M. (2005). *Constructing measures: An item response modeling approach* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

282. Praktische wijsheid in het domein jeugd. Een rich picture-studie naar handelkeuzes van professionals

Asia Sarti

Ruben van Zelm, Remco Coppoolse, Loes Houweling, Inge Egberts

Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Praktische wijsheid, Kritische incidenten, Domein jeugd, Rich picture-studie

Korte samenvatting

Inleiding en onderzoeksvraag

Jeugdprofessionals bevinden zich in een complexe beroepspraktijk, waarbinnen protocollen ontoereikend zijn en zij terugvallen op wat we noemen 'praktische wijsheid'. We onderzochten hoe praktische wijsheid in de complexe praktijk van jeugdprofessionals een rol speelt bij hun handelkeuzes. Methode. Met behulp van de rich picture methode interviewden we acht jeugdprofessionals over kritische momenten in hun werkpraktijk. Een narratieve analyse heeft plaatsgevonden, waarbij verhalen over de inzet van praktische wijsheid zijn geconstrueerd.

Resultaten

In de verhalen herkennen we vijf terugkerende elementen van de inzet van praktische wijsheid in de handelkeuzes. Jeugdprofessionals:

- (1) ...bevinden zich op de grens tussen het systeem en hun persoonlijke waarden
- (2) ...ervaren het systeem als ondersteunend of juist beperkend
- (3) ...zoeken in de handelkeuzes een balans tussen persoonlijke waarden en systeemregels
- (4) ...combineren individuele creativiteit met terugkoppeling naar het systeem
- (5) ...hebben behoefte om hun handelen te onderzoeken met peers

Conclusie

Handelkeuzes in de praktijk van de jeugdprofessional vraagt om voortdurende afweging van persoonlijke waarden, professionele standaarden en systeemregels. Jeugdprofessionals hebben behoefte om die waarden te onderzoeken met peers. Vervolgonderzoek zal nader verkennen hoe persoonlijke waarden zijn opgebouwd en richtinggevend zijn voor handelen van jeugdprofessionals.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Het welbevinden van de Nederlandse jeugd staat onder druk, wat blijkt uit toename van mentale klachten en verwijzingen naar ggz (Kleinjan et al., 2020; www.nji.nl). In het jeugddomein werken diverse professionals met deze groep aan vorming, begeleiding, preventie en curatie. Als gevolg van de complexiteit in de zorg zijn wetenschappelijke kennis, standaarden, protocollen en richtlijnen niet altijd voorhanden of toereikend, of dient deze te worden verbijzonderd naar een individuele cliënt of patiënt (De Ruiters, 2021). Schwartz (2011) stelt dat in veel gevallen iets anders nodig is dan louter wetenschappelijke inzichten, protocollen en richtlijnen: de professional die zelf op het spel komt, in wat hij noemt 'praktische wijsheid'. De vraag rijst hoe professionals met de complexiteit omgaan en hoe zij praktische wijsheid inzetten bij handelingskeuzes.

Theoretisch kader

Het begrip praktische wijsheid (phronesis) is aan de orde in bijzondere situaties, waarin het niet eenduidig is hoe correct te handelen, en keuzes dienen te worden gemaakt die zijn ingegeven door de context en het moment (Zheng, 2021). Praktische wijsheid gaat dus over het handelen binnen complexe contexten, waar morele en sociale problemen met elkaar interacteren. Hierbij is sprake van het vormen van een besluit op basis van verschillende bronnen, te denken valt aan klinische en sociale informatie, het opwegen van verschillende protocollen en ervaringen uit het verleden (Conroy et al., 2021; Schwartz, 2011; Jeste et al., 2019).

Onderzoeksvraag

Doel van dit onderzoek is om in kaart te brengen op welke manier 'praktische wijsheid' een rol speelt bij handelkeuzes van jeugdprofessionals. De onderzoeksvraag is: Op welke wijze speelt praktische wijsheid een rol bij handelkeuzes van professionals in het domein jeugd?

Onderzoeksmethode

Met behulp van de rich picture methode zijn acht jeugdprofessionals geïnterviewd over kritische incidenten in hun werkpraktijk, hun handelen en overwegingen. Respondenten werd gevraagd om een tekening van de situatie te maken. Aan de hand van de tekening is de professional bevraagd over de situatie. De geluidsopnamen zijn woordelijk getranscribeerd en een narratieve analyse heeft plaatsgevonden, waarbij de transcripten zijn geanalyseerd op uitingen van praktische wijsheid en narratieven zijn geconstrueerd.

Resultaten

In deze verhalen herkennen we vijf terugkerende elementen van de inzet van praktische wijsheid in de handelkeuzes. Jeugdprofessionals:

- (1) ...bevinden zich op de grens tussen het systeem en hun persoonlijke waarden
- (2) ...ervaren het systeem als ondersteunend of juist beperkend
- (3) ...zoeken in de handelkeuzes een balans tussen persoonlijke waarden en systeemregels
- (4) ...combineren individuele creativiteit met terugkoppeling naar het systeem

(5) ...hebben behoefte om hun handelen te onderzoeken met peers

Concluderend, jeugdprofessionals zoeken op kritische momenten een balans tussen systeemregels en persoonlijke waarden. Zij hebben behoefte om die waarden te onderzoeken met peers. Vervolgonderzoek zal nader verkennen hoe waarden zijn opgebouwd en richtinggevend zijn voor het handelen van jeugdprofessionals.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Systematisch onderzoek in het jeugddomein naar praktische wijsheid ontbreekt, ondanks menig pleidooi (Albers & Kruiter, 2020). De inzichten leveren bovendien input voor persoonlijke ontwikkeling van (aankomende) zorgprofessionals in het hoger onderwijs.

Kans op Balans

Kans op Balans sluit aan bij onze eigen zoektocht als onderzoeksgroep, die met dit onderzoek betekenisvol wil zijn voor de jeugdprofessional, en tegelijk het concept praktische wijsheid wil onderzoeken en laten terugvloeien in andere domeinen en niet in de laatste plaats: in het hoger onderwijs. We beogen een bijdrage te leveren aan een balans in het handelen van jeugdprofessionals tussen persoonlijke waarden en vereisten vanuit het systeem. Middels ons onderzoek willen wij bewustzijn vergroten van docenten en (aankomende) jeugdprofessionals, en bijdragen aan het versterken van de vaardigheden van docenten om met de thematiek praktische wijsheid aan de slag te gaan.

Referenties

Albers, S. & Kruiter, A. J. (2020). *Doen wat goed is. Pleidooi voor praktische wijsheid in het sociale domein*. Uitgeverij van Gennep

Bontemps-Hommen, M. (2020). *Practical wisdom The vital core of professionalism in medical practices* [proefschrift]. Universiteit voor Humanistiek, Utrecht

Conroy, M., Malik, A. Y., Hale, C., Weir, C., Brockie, A., & Turner, C. (2021). Using practical wisdom to facilitate ethical decision-making: a major empirical study of phronesis in the decision narratives of doctors. *BMC Medical Ethics*, 22(1), 16–16. <https://doi.org/10.1186/s12910-021-00581-y>

Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative & mixed methods approaches*. Sage edge.

De Ruiter, C. (2021, 20 augustus). *Jeugdzorg moet op de schop, en snel ook*. Geraadpleegd op 5 april 2022 van <https://www.socialevraagstukken.nl/jeugdzorg-moet-op-de-schop-en-snel-ook>

Jeste, D. V., Lee, E. E., Cassidy, C., Caspari, R., Gagneux, P., Glorioso, D., ... Blazer, D. (2019). The New Science of Practical Wisdom. *Perspectives in Biology and Medicine*, 62(2), 216–236. <https://doi.org/10.1353/pbm.2019.0011>

Kleinjan, M., Pieper, I., Stevens, G., Van de Klundert, N., Rombouts, M., Boer, M., & Lammers, J. (2020). *Geluk onder Druk? Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland*. Stichting Alexander en Universiteit Utrecht.

Vanhaecht, K., Panella, M., Van Zelm, R., & Sermeus, W. (2010). An overview on the history and concept of care pathways as complex interventions. *International Journal of Care Pathways*, 14(3), 117-123.

Schwartz, B. (2011). Practical wisdom and organizations. *Research in organizational behavior*, 31, 3-23.

Zheng, Y. (2021). Hermeneutics, Practical Wisdom, and Cognitive Poetics. *LiLi, Zeitschrift Für Literaturwissenschaft Und Linguistik*, 51(4), 833-843. <https://doi.org/10.1007/s41244-021-00238-8>



Voorbeeld tekening respondent praktische wijsheid

284. Integrating two lines of research on how children's epistemic curiosity relates to their learning

Tessa van Schijndel¹

Brenda Jansen²

¹ Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

² Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Poster in het kader van de postermarkt Vers van de pers

Trefwoorden: Curiosity, Curiosity-based learning, Memory, Exploration

Korte samenvatting

Epistemic curiosity is considered to drive knowledge acquisition, but empirical support for this claim is fragmented and limited (Peterson, 2020). Two lines of research on children's curiosity-based learning can be distinguished that each focus on another learning outcome: memory for factual information (e.g. Fandakova & Gruber, 2021) versus exploratory behaviors (e.g. Bonawitz et al., 2012). This study aims at integrating these lines of research by adding a measure for children's willingness to explore subjects to an existing paradigm focusing on children's memory for factual information. Additionally, we study whether intelligence affects the effect of curiosity on memory. To this end we administered an adaptation of the Trivia-task (e.g. Fandakova & Gruber, 2021) to 36 10- to 12-year olds, and the RSPM (e.g. Hamel & Schmittmann, 2006) to a subset of this group. Main results demonstrated that, in line with Fandakova and Gruber, curiosity for trivia facts was related to better recall for these facts, but being in a curious state did not enhance the recognition of unrelated information. Aligned with the information gap theory (Loewenstein, 1994), curiosity had a positive effect on willingness to explore. These results contribute to a theoretical foundation for educational interventions aimed at stimulating curiosity-based learning.

Lopende tekst

Epistemic curiosity is considered to drive knowledge acquisition, but empirical support for this claim is fragmented and limited (Peterson, 2020). Two lines of research on children's curiosity-based learning can be distinguished that each focus on another learning outcome: memory for factual information (e.g. Fandakova & Gruber, 2021) versus exploratory behaviors (e.g. Bonawitz et al., 2012). This study aims at integrating these research lines by adding an exploration measure to an existing paradigm focusing on memory performance. Main research questions concern the relation between children's curiosity for trivia facts and their 1) recall of these facts, 2) recognition of unrelated, paired information, and 3) willingness to further explore the questions' subjects. Additionally, we study whether intelligence affects the curiosity memory-effect.

Method

Participants. 36 10- to 12-year-olds from two Dutch primary schools participated. RSPM data were available for the second school (N = 24).

Procedure. Participants completed the Trivia-task and Raven's Standard Progressive Matrices (RSPM) on separate days in alternate order.

Materials. Fandakova and Gruber's (2021) computer-based Trivia-task was used with some adaptations:

-Screening phase: Trivia questions were presented one by one. Participants indicated whether they knew, and were curious to learn the answer (all measures: 4-point Likert-scales). The phase stopped when the participant expressed high curiosity for 25 questions and low curiosity for another 25 questions that they did not know the answer to.

-Study phase: The 50 high- and low-curiosity questions were presented one by one. Participants were subsequently shown a face (unrelated information), and indicated whether that person could help in answering the question, after which the question's answer was presented.

-Recognition phase (after break): Faces were presented that had and had not been used in the study phase. Participants indicated whether they had seen the face before.

-Recall phase: Memory for the trivia information was tested with open questions.

-Exploration phase: Participants indicated their desire to further explore five randomly selected high- and low-curiosity questions.

For the RSPM, participants completed as many items as possible in 20 minutes (Hamel & Schmittmann, 2006). Residuals of the linear regression of RSPM sum scores on age were used as an intelligence index.

Results

Curiosity and memory. Recall test performance was significantly higher for high- than low-curiosity questions. Recognition test performance did not depend on the unrelated information being paired with high- or low-curiosity questions (See Figure 1).

Curiosity and exploration. Exploration scores were significantly higher for high- than low-curiosity topics (See Figure 2).

Intelligence, curiosity and memory. RSPM-residuals were not significantly correlated with the difference in proportion correct on the recall test for high- and low-curiosity questions. However, the correlation did indicate a trend: the curiosity memory effect seemed higher for the high- than the low-intelligence group (See Figure 3).

Conclusion

This study integrated two research lines on curiosity-based learning by replicating Fandakova and Gruber's (2021) findings, and showing that, aligned with information gap theory (Loewenstein, 1994), curiosity positively affected the willingness to explore. With this study we aim to contribute to theoretical foundations for educational interventions for stimulating curiosity-based learning.

Kans op Balans

Nieuwsgierigheid speelt een belangrijke rol in het leerproces van kinderen. Echter, de nieuwsgierigheid van kinderen die opgroeien in kansarme omgevingen wordt in mindere mate gevoed, wat de ontwikkeling hiervan negatief beïnvloedt. Onderzoek laat bijvoorbeeld zien dat informele W&T ervaringen zoals museumbezoek een voorspeller zijn voor kinderen hun nieuwsgierigheid in het doen van onderzoek (Wu et al., 2018). Om alle kinderen gelijke kansen te bieden is het belangrijk om in het onderwijs nieuwsgierigheids-stimulerende interventies te ontwikkelen voor kinderen uit kansarme omgevingen. De studie draagt bij aan een wetenschappelijke basis voor dergelijke interventies door verschillende onderzoekslijnen naar nieuwsgierigheid-gedreven leren te verbinden.

Referenties

- Bonawitz, E. B., van Schijndel, T. J., Friel, D., & Schulz, L. (2012). Children balance theories and evidence in exploration, explanation, and learning. *Cognitive Psychology*, 64(4), 215-234.
- Fandakova, Y., & Gruber, M. J. (2021). States of curiosity and interest enhance memory differently in adolescents and in children. *Developmental Science*, 24(1), 1–15.
- Hamel, R., & Schmittmann, V. D. (2006). The 20-minute version as a predictor of the Raven Advanced Progressive Matrices Test. *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 1039-1046.
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 75.
- Peterson, E. G. (2020). Supporting curiosity in schools and classrooms. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 35, 7-13.
- Wu, P. H., Kuo, C. Y., Wu, H. K., Jen, T. H., & Hsu, Y. S. (2018). Learning benefits of secondary school students' inquiry-related curiosity: A cross-grade comparison of the relationships among learning experiences, curiosity, engagement, and inquiry abilities. *Science Education*, 102(5), 917-950.

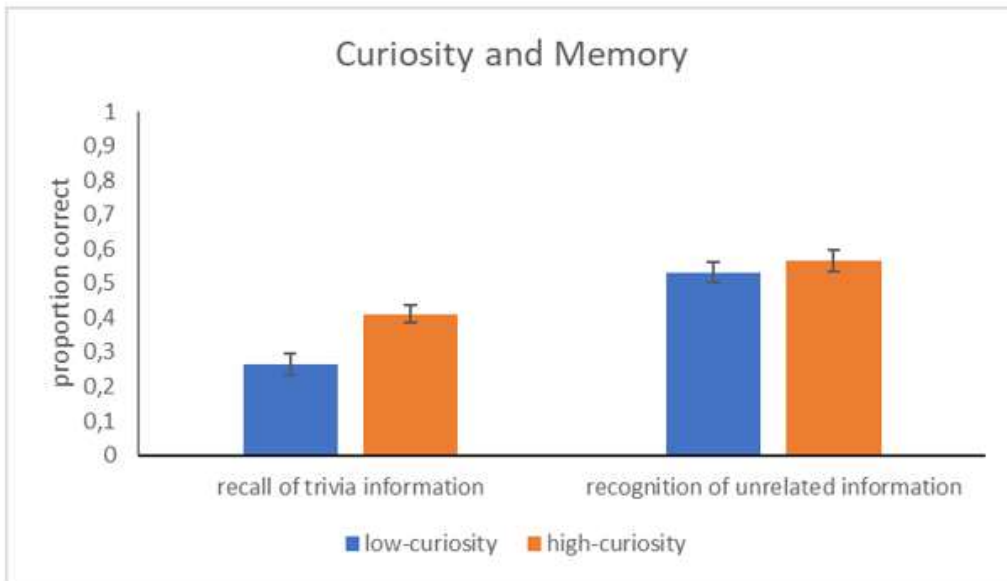


Figure 1. Performance on memory tests by curiosity level, for recall of trivia information and recognition of unrelated information. Error bars represent standard errors of the mean.

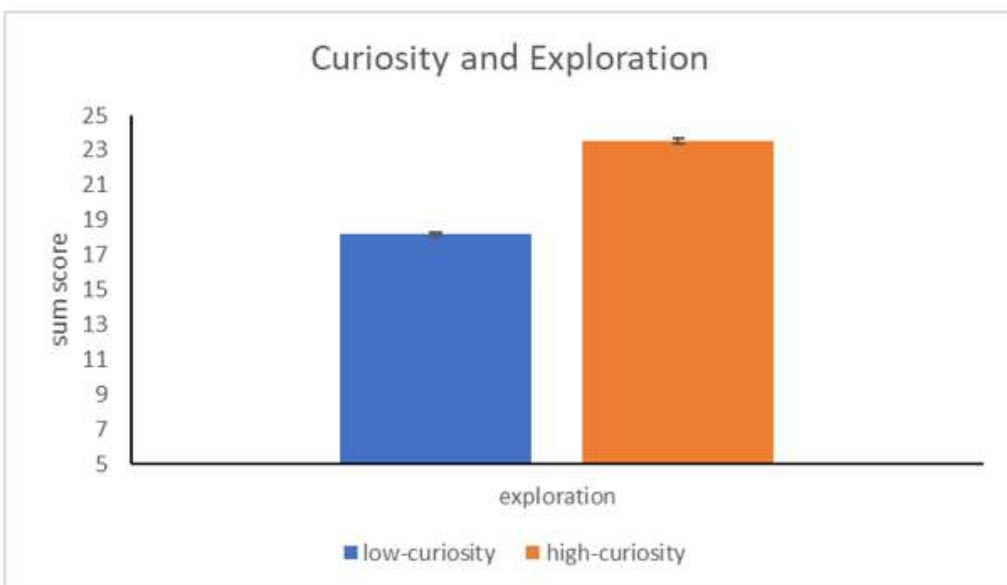


Figure 2. Sum scores for exploration questions, by curiosity level. Error bars represent standard errors of the mean.

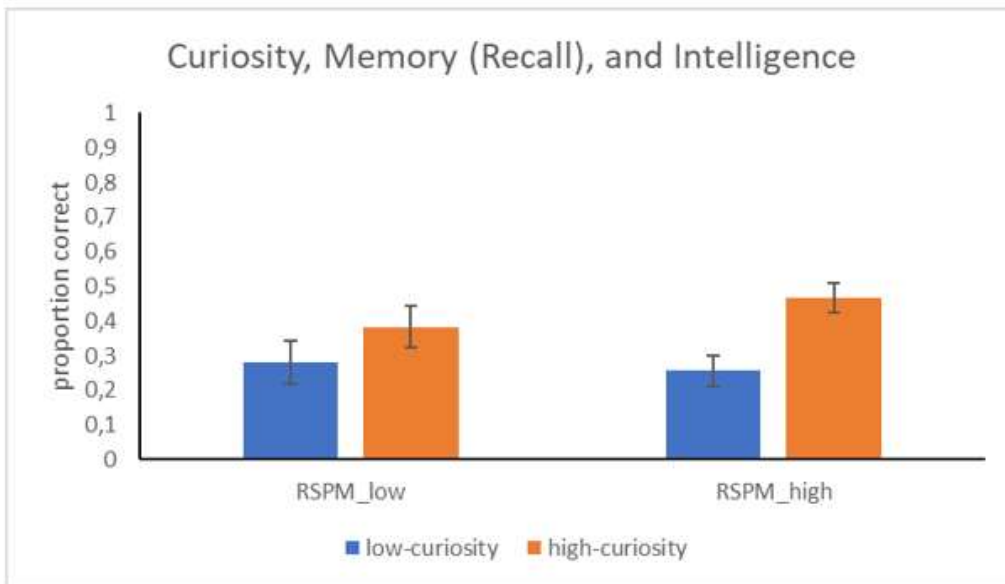


Figure 3. Performance on recall for trivia-questions by curiosity level and intelligence group.

285. Samenwerken in het speciaal onderwijs bekeken vanuit verschillende perspectieven

Florianne Rademaker², Christy Tenback¹, Carla Geveke³

Henderien Steenbeek⁴

¹ RENN4, Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

² Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

³ Hanzehogeschool Groningen, Groningen, Nederland

⁴ Hanzehogeschool Groningen & Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

Voorzitter: Anke de Boer, RENN4/ Rijksuniversiteit Groningen

Referent: Hendrien Steenbeek, Hanzehogeschool

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Samenwerking, Speciaal onderwijs, Jeugdhulp, Integratie

Korte samenvatting

In dit symposium presenteren we een drietal onderzoeken waarin gekeken is naar samenwerking in het speciaal onderwijs. We gaan hierbij specifiek in op factoren die bevorderend en belemmerend zijn in de onderlinge samenwerking tussen verschillende actoren. Meer zicht krijgen op deze factoren is van belang omdat samenwerking in het speciaal onderwijs veel voorkomt. Het gaat hierbij om interne samenwerking (tussen leraren en ondersteuners), en om samenwerking met externe partners (tussen scholen en tussen leraren en jeugdhulpprofessionals). In elk onderzoek is naar samenwerking gekeken vanuit een verschillend perspectief, waardoor een breed beeld op bevorderende en belemmerende factoren is ontstaan. Duidelijk wordt dat gezamenlijke verantwoordelijkheid, onderlinge communicatie en afstemming bevorderend zijn in de samenwerking, en de afwezigheid ervan belemmerend wordt gezien.

In dit symposium wordt vanuit verschillende perspectieven gekeken naar samenwerking, waarbij bijdrage 1 ingaat op samenwerking tussen verschillende onderwijsvormen om te komen tot geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. Bijdrage 2 staat stil bij de samenwerking tussen leraren en ondersteuners in een geïntegreerde onderwijsvoorzieningen die werken met een zogeheten 'gemengde groep'. Bijdrage 3 gaat in op samenwerking gericht op het ondersteunen van leerlingen met autisme spectrum stoornissen.

De onderzoeken van bijdrage 1 en 2 zijn NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Doelstellingen van de sessie

Samenwerking met interne en externe partners komt veel voor in het speciaal onderwijs. Dit met als doel om zo goed mogelijk tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoefte van de leerling. Het kan hierbij gaan om samenwerking tussen verschillende type onderwijs, samenwerking tussen een leraar-ondersteuner, en samenwerking tussen leraren en jeugdhulpprofessionals. Intensievere samenwerking tussen verschillende onderwijsvormen is, onder invloed van de beleidsregel 'samenwerking regulier en speciaal onderwijs, in de afgelopen jaren toegenomen (Staat van het Onderwijs, 2021). Daarnaast laat onderzoek zien dat het aantal ondersteuners in het onderwijs in de afgelopen jaren is gestegen met 50% (DUO, 2021), wat impliceert dat de samenwerking tussen leraren en ondersteuners meer dan voorheen plaatsvindt. Ook de samenwerking tussen het speciaal onderwijs en externe partners, waaronder jeugdhulppartners, komt bij zo'n 80% van de leerlingen in het speciaal onderwijs voor (Warrens et al., 2023). Interne samenwerking als externe samenwerking gaat echter niet vanzelf (zie bijv. Webster, 2023 en Van Grinten et al., 2018), en er zijn vele factoren die dit kunnen beïnvloeden.

Het doel van deze sessie is om zicht te geven op verschillende vormen van samenwerking en wat werkt én niet werkt in de onderlinge samenwerking. Deze kennis kan de aanwezige gebruiken in nieuw of vervolgonderzoek of vertalen naar beleid voor de onderwijspraktijk.

Een overzicht van de presentatie

In de eerste bijdrage wordt ingegaan op de integratie van verschillende onderwijstypen, waaronder combinaties van regulier basisonderwijs en speciaal (basis) onderwijs, en regulier voortgezet onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs. Dit worden ook wel geïntegreerde onderwijssettingen genoemd.

De tweede bijdrage staat stil bij de samenwerking tussen leraren en ondersteuners in een gemengde groep binnen een geïntegreerde onderwijssetting. In een gemengde groep volgen leerlingen met verschillende ondersteuningsbehoefte les in dezelfde klas.

In de derde bijdrage wordt ingegaan op de samenwerking tussen onderwijs- en zorgprofessionals gericht op leerlingen met autisme spectrum stoornissen (ASS).

In alle drie bijdragen wordt vanuit verschillende perspectieven en onderzoeksmethoden ingegaan op bevorderende- en belemmerende factoren in de onderlinge samenwerking.

De wetenschappelijke betekenis

Tot op heden is er weinig onderzoek gedaan naar de samenwerking in het speciaal onderwijs en betrokken actoren zelf bevraagd op wat bevorderend en belemmerend werkt. De uitkomsten van dit onderzoek geven hier zicht op en kunnen gebruikt worden in verdere theorievorming over samenwerking. Ook kunnen de inzichten vertaald worden naar het realiseren van inclusief onderwijs, waar samenwerking eveneens een belangrijk aandachtspunt is.

De structuur van de sessie

Korte introductie op het symposium

Bijdrage 1

Bijdrage 2

Bijdrage 3

Discussie geleid door referent

Kans op Balans

Leerlingen in het speciaal onderwijs hebben vanwege hun complexe ondersteuningsbehoefte doorgaans meer ondersteuning nodig dan wat een leerkracht alleen kan bieden. Samenwerking met interne en externe partners is hierin van groot belang. Het goed organiseren en faciliteren van interne en externe samenwerking kan bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen. Zicht te hebben op bevorderende en belemmerende factoren kan bijdragen aan de organisatie en inrichting ervan.

Individuele bijdrage 1

Toewerken naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen

Inleiding

Het integreren van verschillende vormen onderwijs is een stap in de richting van inclusiever onderwijs. Wanneer meerdere typen onderwijs samenwerken binnen één geïntegreerde voorziening kan integraal tegemoet worden gekomen aan de ondersteuningsbehoeften van leerlingen. Het is belangrijk beter zicht te krijgen op factoren die dat het toewerken naar een geïntegreerde onderwijsvoorziening bevorderen of belemmeren. Eerder onderzoek (De Boer, 2020) heeft reeds inzicht verschaft in integratieprocessen in het speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs door in te zoomen op beleid, cultuur en praktijk, echter is het onduidelijk of deze inzichten ook van toepassing zijn op andere vormen van integratie, zoals integratie met het reguliere (voortgezet) onderwijs, of binnen integrale kindcentra. Het doel van dit beleidsonderzoek was daarom om meer zicht te krijgen op deze factoren binnen de volledige reikwijdte van mogelijke geïntegreerde onderwijsvoorzieningen.

Theoretisch kader

Voor het toewerken naar een succesvolle inclusieve(re) onderwijspraktijk zijn volgens de Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002) drie dimensies van belang: beleid, cultuur en praktijk. Onder inclusief beleid vallen alle (beleids)strategieën die moeten leiden tot een verandering in de school om te komen tot optimale ondersteuning aan leerlingen. Het creëren van een inclusieve cultuur betreft het opbouwen van een gemeenschap waarin wordt samengewerkt, en waar gedeelde waarden en normen zijn die zorgen voor een accepterende cultuur, ongeacht de extra ondersteuningsbehoefte van de leerling. Het ontwikkelen van een inclusieve praktijk gaat om de praktische uitwerking van het inclusieve beleid en de inclusieve cultuur op het niveau van lesgeven.

Onderzoeksvragen

Hoe worden geïntegreerde onderwijsvoorzieningen vormgegeven in termen van beleid, cultuur en praktijk?

Welke bevorderende en belemmerende factoren worden er ervaren in het proces van integratie in termen van beleid, cultuur en praktijk?

Methode van onderzoek

Het betreft een kwalitatief beleidsonderzoek naar 15 locaties (6x VO+VSO, 3x BAO+SBO, 2x SBO+SO en 4 integrale kindcentra) die aan de start van een formeel integratieproces staan. In totaal zijn er 54 interviews afgenomen de besturen, directies en internbegeleider/zorgcoördinator van de betrokken scholen. Binnen de interviews stonden diverse thema's met betrekking tot beleid, cultuur en praktijk centraal (zie overzicht interviewleidraad in Tabel 1).

Resultaten en onderbouwde conclusies

Wat betreft beleid verschillen scholen in hun visie en doelstelling. De meerderheid van de locaties erkent de meerwaarde van gemengde groepen of symbiose, en streeft er naar dit te bereiken of op te schalen, echter zijn zij ook van mening dat volledige integratie niet mogelijk is; specialistisch onderwijs blijft noodzakelijk. Wat betreft cultuur is de attitude ten aanzien van het integreren overwegend positief. Weerstand kan worden verklaard vanuit handelingsverlegenheid en/of affiniteit met een bepaald type onderwijs. In de praktijk zijn nog grote verschillen zichtbaar tussen de locaties met betrekking tot de mate van gemengde groepen/symbiose en samenwerking bij toelating en begeleiding. Op elk van de drie dimensies worden tal van belemmerende en bevorderende factoren ervaren, die zullen worden besproken tijdens het symposium.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Dit onderzoek draagt bij aan de kennis omtrent effectief beleid voor het toewerken naar inclusiever onderwijs binnen verschillende onderwijscontexten.

Individuele bijdrage 2

Samenwerken in een gemengde groep

Inleiding

Sinds 2018 steeg het aantal ondersteuners in het onderwijs ruim 50% (DUO, 2021a). Dit is vooral te danken aan vrijgekomen werkdrukgeden en financiering vanuit het Nationaal Programma Onderwijs (DUO, 2021b). Deze ondersteuners richten zich op het begeleiden van (zorg)leerlingen en overnemen van lesgevende taken wanneer nodig (van Zijtveld & van der Aa, 2022). Huidig onderzoek vindt plaats binnen de context van geïntegreerde schoolsettings voor speciaal (basis)onderwijs. Deze integratie zien we als stap richting inclusief onderwijs waar de rolverdeling tussen leraar en ondersteuner grijs gebied is (Webster, 2023). Hoe de ondersteuner ook ingezet wordt, leraren en ondersteuners werken nauw met elkaar samen. Bronstein (2008) beschrijft een model voor interdisciplinaire samenwerking met vijf componenten: onderlinge afhankelijkheid, nieuwe professionele activiteiten, flexibiliteit, gezamenlijk eigenaarschap en reflectie. In de praktijk vraagt dit om regelmatig overleg, feedback, onderling vertrouwen en begrip voor elkaars kwaliteiten (Smetsers, 2007). In huidig onderzoek staat

de samenwerking tussen leraar en ondersteuner in een geïntegreerde schoolsetting centraal. Met ons onderzoek leveren we een bijdrage aan het vergroten van kennis over ondersteuners in het onderwijs in Nederland. De hierna beschreven resultaten zijn voorlopig.

Onderzoeksvragen

Wat zien leraren en ondersteuners als de toegevoegde waarde van de ondersteuner in de gemengde groepen?

Hoe beoordelen leraren en ondersteuners hun samenwerking?

Wat zijn beschermende en belemmerende factoren in de samenwerking tussen leraren en ondersteuners?

Methode

Design, procedure, participanten

Huidig onderzoek is deel van longitudinaal praktijkgericht onderzoek dat medegefinancierd is door het NRO (projectnummer 405-18-750). Gegevens zijn verzameld via een digitale vragenlijst en interviews. Gegevens van de tweede meting worden gebruikt. Achtentachtig leraren en ondersteuners van zes verschillende scholen deden mee, waarvan vijfenveertig respondenten zijn geïnterviewd (31 leraren en 14 ondersteuners).

Instrumenten

De vragenlijst bevatte een vraag over de beoordeling van de samenwerking (1 = heel erg slecht - 10 = heel erg goed). In interviews is gevraagd naar de toegevoegde waarde van ondersteuners en de belemmerende en beschermende factoren voor de samenwerking.

Voorlopige resultaten

Vierentwintig leraren en ondersteuners benoemen extra handen als noodzakelijk in een gemengde groep (53%). De toegevoegde waarde van de ondersteuner wordt gezien in het kunnen continueren van de instructie als elders aandacht nodig is ($n=31$, 69%). Gemiddeld wordt de samenwerking beoordeeld met een 8,6 ($SD= 1.08$). Het verschil in beoordeling tussen leraren en ondersteuners is niet significant. De standaarddeviatie laat een grote spreiding zien, zie Tabel 1. Elf leraren noemen de wisseling in ondersteuners belemmerend ($N=31$, 35%). Werken als team en goede communicatie zijn bevorderende factoren ($n=24$, 53%).

Discussie

Ondersteuners helpen om instructie te continueren op momenten dat elders aandacht nodig is. Leraren en ondersteuners beoordelen hun samenwerking positief. Werken als team en goede communicatie bevorderen de samenwerking. Onderzoek naar de toegevoegde waarde van ondersteuners voor de ontwikkeling van leerlingen is een vervolgstap. Tijdens de ORD zullen de resultaten gerelateerd worden aan het kader zoals geschetst in de inleiding.

Individuele bijdrage 3

Samenwerken gericht op leerlingen met ASS

Inleiding

Voor leerlingen met een ingewikkelde zorgvraag is passend onderwijs moeilijk te realiseren (Van der Linden et al., 2017; Van Houten et al., 2019). Deze leerlingen kunnen extra ondersteuning in de klas krijgen van een zorgprofessional. Dit vraagt om interprofessionele samenwerking hetgeen in de praktijk lastig kan zijn (Van der Grinten et al., 2018). Binnen het onderzoeksproject 't PASST Samen onderzoekt het lectoraat Jeugd, Educatie en Samenleving van de Hanzehogeschool Groningen wat knelpunten en succesfactoren zijn in het vormgeven van een integrale aanpak voor kinderen met een autismespectrumstoornis (ASS) met als doel te verkennen hoe deze aanpak versterkt kan worden.

Theoretisch kader

Als het om ASS-problematiek gaat, blijkt dat leerkrachten weinig kennis hebben (Onderwijsraad, 2010; Smeets et al., 2015). Kennis en vaardigheden ten aanzien van de onderwijsbehoefte van leerlingen in de klas zijn van belang als het gaat om het handelen (Smeets et al., 2019). Aandacht voor interactie in de klas is bovendien essentieel (Steenbeek et al., 2011). Drie pedagogisch-didactische principes kunnen ingezet worden: ruimte bieden (Geveke et al., 2020; Stefanou et al., 2004), structuur bieden (Van Gennip et al., 2007) en flexibel ondersteunen (Van de Pol et al., 2014).

Onderzoek naar interprofessionele samenwerking in het onderwijs staat nog in de kinderschoenen (Taskforce Jeugd, 2018). Echter uit onderzoek binnen het sociale domein is gebleken dat vijf domeinen van belang zijn: Onderlinge verbondenheid; Flexibiliteit; Nieuw gecreëerde professionele activiteiten; Collectief eigenaarschap van doelen en Reflectie op het proces (Bronstein, 2002; Doornenbal et al., 2017).

Onderzoeksvraag

Welke knelpunten en succesfactoren wijzen onderwijszorgprofessionals aan als het gaat om handelen in de klas en interprofessioneel samenwerken rondom kinderen met ASS?

Methode

Een digitale vragenlijst met open vragen en stellingen, gebaseerd op kennis over ASS en interprofessioneel samenwerken, is door 63 onderwijszorgprofessionals ingevuld. Gemiddelde scores op de stellingen zijn berekend. De antwoorden op de open vragen zijn gecodeerd, met de methode van constant comparative analysis (Corbin & Strauss, 2008; Glaser, 2008).

Onderzoekresultaten

Gemiddeld genomen scoren professionals zichzelf hoog op handelen, met name het bieden van structuur. Gebrek aan kennis over ASS-specifieke aanpakken kan belemmerend werken, terwijl een aanpak waarbij ruimte wordt geboden (zoals denktijd) en structuur (bijvoorbeeld een vaste planning), afgestemd op de leerling, als succesfactoren worden benoemd. Professionals zijn relatief positief over hun interprofessionele vaardigheden als het gaat om aspecten binnen de domeinen *Onderlinge afhankelijkheid & Flexibiliteit* en *Collectieve eigenaarschap van doelen*, maar wisselend of weinig positief over *Nieuwe activiteiten in de samenwerking* en *Reflectie op het proces*. Waardering expertise, gezamenlijke verantwoordelijkheid en kennis delen zijn succesfactoren, maar het gebrek

eraan werkt belemmerend. Tijd als randvoorwaarde is een knelpunt, terwijl communicatie en overlegmomenten aangewezen worden als succesfactoren.

Discussie

Onderwijszorgprofessionals waarderen hun handelen en interprofessionele samenwerking op bepaalde gebieden hoog en benoemen met name binnen deze domeinen succesfactoren en knelpunten. Tegelijkertijd wijzen zij randvoorwaarden aan die de samenwerking belemmeren of bevorderen. Versterken van de succesfactoren, beperken van de knelpunten, aandacht voor alle domeinen van samenwerken en verbeteren van de randvoorwaarden komen de integrale aanpak voor leerlingen met ASS ten goede.

Referenties

Lopende tekst symposium:

DUO. (2021). *Open onderwijsdata*.

Ministerie van het Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2022). *De staat van het onderwijs 2022*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Van der Grinten, Michiel Walraven, M., Kooij, D., Bomhof, M., Smeets, E., & Ledoux, G. (2018). *Landelijke inventarisatie aansluiting onderwijs en jeugdhulp 2018*.

Warrens, M.J., De Boer, A.A., & Bijstra, J.O. (2023). *De invloed van leerling- en schoolkenmerken op de prestaties en ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte in het (voortgezet) speciaal onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Webster, R. (2023). Researching teaching assistants: What have we learned and where do we go next? In: *Teaching assistants, inclusion and special educational needs*. Oxford: Routledge.

Bijdrage 1:

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for studies in inclusion education.

De Boer, A.A. (2020). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: Tussenrapportage beleidsonderzoek, eerste meting*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. Rapport te verkrijgen via: https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/168719167/Op_naar_geïntegreerde_onderwijsvoorziening_en_eerste_meting.pdf

Bijdrage 2:

Bronstein, L. R. (2008). A model for interdisciplinary collaboration. *Modern Language Journal*, 92(2), 304–306. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00719_7.x

DUO. (2021a). *Open onderwijsdata*.

DUO. (2021b). *Rapportage Onderzoek Werkdrukmiddelen*. Utrecht.

Smetsers, F. (2007). *Samenwerken in teams, een vanzelfsprekendheid? Een onderzoek naar condities die het samenwerken*. Radboud University Nijmegen.

van Zijtveld, S., & van der Aa, R. (2022). effectieve inzet van ondersteuners in het onderwijs.

Webster, R. (2023). Researching teaching assistants: What have we learned and where do we go next? In R. Webster & A. de Boer (Eds.), *Teaching assistants, inclusion and special educational needs* (pp. 194–205). Routledge.

Bijdrage 3:

Bronstein, L. R. (2002). Index of interdisciplinary collaboration. *Social Work Research*, 26(2), 113–123. <https://doi.org/10.1093/swr/26.2.113>

Doornenbal, J., Fukkink, R., Van Yperen, T., Balledux, M., Spoelstra, J., & Verseveld, M. (2017). *Inclusie door interprofessionele samenwerking. Resultaten van de proeftuinen van PACT.*

Geveke, C., Steenbeek, H., & Van der Steen, S. (2020). Zo ontwikkel je succesvolle interacties met leerlingen met ASS: Project om leerkrachten te ondersteunen en bewuster te maken. *Kind & Adolescent Praktijk*, 19, 6–12. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s12454-020-0153-3>

Kiers, B. (2018). Onbekend maakt onbemind. *Zorgvisie*, 48(5), 20–22. <https://doi.org/10.1007/s41187-018-0061-4>

Onderwijsraad. (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen.* <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2010/de-school-en-leerlingen-met-gedragsproblemen/volledig/item349>

Smeets, E., Ledoux, G., Regtvoort, A., Felix, C., & Mol Lous, A. (2015). *Passende competenties voor passend onderwijs.* https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Smeets_Passende-competenties-voor-passend-onderwijs-413-12-015.pdf

Smeets, E., Ledoux, G., & Van Loon-Dikkers, L. (2019). *Passend onderwijs in de klas: Tweede meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs.* KBA Nijmegen.

Steenbeek, H. W., Van Geert, P. L. C., & Van Dijk, M. W. G. (2011). The dynamics of children's science and technology talents: A conceptual framework for early science education. *Netherlands Journal of Psychology*, 66(3), 96–109.

Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97–110. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902>

Taskforce Jeugd. (2018). *Kennisagenda Jeugd: Een goede basis voor de jeugd.* <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/webversie-kennisagenda-jeugd.pdf>

Van de Pol, J., Volman, M., Oort, F., & Beishuizen, J. (2014). Teacher scaffolding in small-group work: An intervention study. *The Journal of the Learning Sciences*, 23(4), 600–650. <https://doi.org/10.1080/10508406.2013.805300>

Van der Grinten, Michiel Walraven, M., Kooij, D., Bomhof, M., Smeets, E., & Ledoux, G. (2018). *Landelijke inventarisatie aansluiting onderwijs en jeugdhulp 2018.* <https://www.oberon.eu/data/upload/Portfolio/files/eindrappport-onderwijs--jeugdhulp-2018.pdf>

Van der Linden, C., Van der Stege, H., & Van der Hoeven, J. (2017). *Past elke leerling in Passend onderwijs? Een case-studie naar passend aanbod en het ontwikkelperspectief*. Evaluatie Passend Onderwijs, nr.23.

Van Gennip, H., Marx, T., & Smeets, E. (2007). *Gedragsproblemen in de basisschool en competenties van leraren*.

Van Houten, M., Van Elswijk, E., & Van Deth, A. (2019). *Ontwikkelrecht als brug tussen zorg en onderwijs: Leren van thuiszittersinitiatieven*.

Tabel 1. *Beoordeling van de samenwerking*

	M	SD
Samenwerking totaal	8.6	1.08
Samenwerking leraar	8.7	1.12
Samenwerking ondersteuner	8.4	.99

Tabel 1

Overzicht Thema's Interviewleidraad per Geïnterviewde Groep

Dimensie	Thema	Geïnterviewde groep
Beleid	Visie	1, 2
	Doelen	1, 2
	Afspraken met swv over bekostiging	1, 2, 3
	Onderwijswetten	1, 2
	Samenwerking externe partners	1, 2, 3
Cultuur	Schoolcultuur	2, 3
	Attitudes	2, 3
	Professionalisering	2, 3
	Kwaliteitszorg	2, 3
Praktijk	Onderwijsaanbod	3
	Ondersteuningsaanbod	3
	Procedures aanmelding, verwijzing	3
	Groepsindeling	3

1 = bestuur, 2 = directie/schoolleider, 3 = gedragsdeskundige/intern begeleider/zorgcoördinator

286. Zij-instromende leraren verwelkomen: het voeren van een waardengerichte dialoog

Heleen den Herder

Henriëtte Hoogenkamp

Penta Nova, Ede-Utrecht, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Waardengerichte dialoog, Zij-instromende leraren, Schoolleiders,

Korte samenvatting

In deze rondetafelsessie maak je kennis met de waardengerichte dialoog, toegepast op het actuele thema van de zij-instromende leraar. Eerst laten we zien hoe we dit hebben onderzocht door middel van interviews met schoolleiders en dialoogsessies met betrokkenen bij de (opleiding van) zij-instromende leraren. Het doel van het actieonderzoek was oog te krijgen voor de rol die een waardengerichte dialoog kan krijgen bij het verwelkomen van zij-instromers in het onderwijs. Tijdens de bijeenkomst gaan we in kleine groepen oefenen met de waardengerichte dialoog naar aanleiding van het thema 'uitdagingen en kansen rondom de zij-instromende leraar op school'.

Lopende tekst

Onderwerp en context

Het lerarentekort is voor veel scholen een enorm probleem, zeker voor scholen in achterstandswijken. De komst van zij-instromende leraren in het primair onderwijs is daarom belangrijk. Bovendien bieden zij-instromers kansen door hun kennis en ervaring die zij meebrengen vanuit andere invalshoeken.

De komst van zij-instromers in de scholen roept veel praktische vragen op. Daarbij is het echter belangrijk om tijd te nemen voor bezinning en verdiepende vragen als: 'Hoe is dat eigenlijk voor jou om een zij-instromer als duo-collega te krijgen?' Dit vraagt een waardengerichte dialoog die de schoolleider kan stimuleren.

Theoretisch kader

Het voeren van waardengerichte gesprekken is geen 'common practice', terwijl het kan leiden tot meer inzicht in eigen waarden en drijfveren en verbinding tussen teamleden. Ook zorgt het voor focus en duurzame keuzes. De waarden geven een 'afwegingskader' dat gedurende langere tijd helpt

bij het nemen van beslissingen (Andersen, Uiterwijk-Luijk, & Van der Vloed, 2022; Pijpers-Streefkerk, 2020).

Doel en opbrengst van het onderzoek

Het doel van het actieonderzoek was oog te krijgen voor de rol die een waardengerichte dialoog kan krijgen in het actuele thema van het verwelkomen van zij-instromers in het onderwijs. We richtten ons hierbij op schoolleiders en andere betrokkenen, zoals opleiders, schoolopleiders en leerkrachtcoaches. We wilden hen laten leren van hun deelname aan dit onderzoek en van goede voorbeelden; we kozen daarom voor de invalshoek van Appreciative Inquiry (waarderend onderzoeken, Masselink et al., 2020).

We voerden in maart en april 2022 semi-gestructureerde interviews met zes schoolleiders over hun keuzen en afwegingen met betrekking tot zij-instromers. Na analyse van de interviews hebben we in juni 2022 twee waardengerichte dialoogsessies belegd met een diversiteit aan betrokkenen bij zij-instroom met als wens om met dit onderzoek bij te dragen aan duurzame verbinding van zij-instromende leraren aan het onderwijs.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

Vergelijkbaar met het doel van het onderzoek willen we bij het rondetafelgesprek zowel ingaan op het thema van het verwelkomen van zij-instromende leraren in school als het laten kennismaken met het voeren van een waardengerichte dialoog. Daarbij maken we gebruik van het vierkwadrantenmodel (Andersen, Uiterwijk-Luijk, & Van der Vloed, 2022), dat inzichten biedt in hoe je komt tot afstemming van waarden en handelen van individuen en teams.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Na de inleiding waarin wordt verteld over het onderzoek, gaan de deelnemers in kleine groepen oefenen met de waardengerichte dialoog over het thema 'uitdagingen en kansen rondom de zij-instromende leraar op school'. Tot slot worden de opbrengsten van deze gesprekken plenair besproken.

Kans op Balans

In deze rondetafelsessie maak je kennis met de waardengerichte dialoog, toegepast op het actuele thema van de zij-instromende leraar. Eerst laten we zien hoe we dit hebben onderzocht door middel van interviews met schoolleiders en dialoogsessies met betrokkenen bij de (opleiding van) zij-instromende leraren. Het doel van het actieonderzoek was oog te krijgen voor de rol die een waardengerichte dialoog kan krijgen bij het verwelkomen van zij-instromers in het onderwijs. Tijdens de bijeenkomst gaan we in kleine groepen oefenen met de waardengerichte dialoog naar aanleiding van het thema 'uitdagingen en kansen rondom de zij-instromende leraar op school'.

Referenties

Andersen, I., Uiterwijk-Luijk, L. & Van der Vloed, K. (2022). *Woorden, waarden en werkelijkheid, leidinggeven aan waardengericht werken in scholen*. Huizen: Pica.

Masselink, R., De Haan, J., Hugenholtz, N., Van Rossum, M. & Schwippert, R.P. (2020). *Veranderen met appreciative inquiry. Waarderend actieonderzoek in de praktijk*. Amsterdam: Boom.

Pijpers-Streefkerk, E. (2020). Zij-instromers, je moet er wel in geloven! *Basisschoolmanagement*, 34 (6), 10-13.



Het vierkwadrantenmodel: vormen van afstemming (Andersen, 2020. Gebaseerd op Bateson, 1973; Dilts, 2014; Barrett, 2006, 2014; Kim, 1999, 2001)

287. Naar duurzame innovaties in teams

Peggy Lambriex-Schmitz

Marcel van der Klink, Miriam Goes-Daniels

Zuyd Hogeschool, Heerlen, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Poster in het kader van de postermarkt Vers van de pers

Trefwoorden: Duurzaam, TIWB, Innovatief werkgedrag, Teams

Korte samenvatting

Duurzame innovaties vragen van teams om team innovatief werkgedrag (Team Innovative Work Behaviour, TIWB) te laten zien. Tot nu toe werd aangenomen dat TIWB een iteratief proces is en dit wordt meestal onderzocht door middel van cross-sectioneel onderzoek (enquêtes) naar percepties van het eigen TIWB onder individuele teamleden.

In deze studie wordt onderzocht hoe TIWB in de verschillende fasen voorkomt en wat het dynamische samenspel tussen de verschillende fasen en de rangschikking daarvan is.

De studie is uitgevoerd bij een docententeam van een Nederlandse universiteit dat een onderwijsmodule moest ontwerpen, ontwikkelen en implementeren. Teambijeenkomsten werden opgenomen en getranscribeerd. Er is gebruik gemaakt van een codeboek, waarbij de hoofddimensies van TIWB het vertrekpunt vormden. Uit de resultaten bleek dat sommige dimensies van TIWB ruim aan bod kwamen terwijl andere nauwelijks aan de orde waren. Tevens verliep het innovatieproces veel meer lineair dan op basis van eerder onderzoek werd aangenomen.

Deze studie biedt meer diepgaande informatie over het TIWB-proces en het specifieke gedrag dat teamleden in elke innovatiefase vertonen. Het biedt ook vruchtbare inzichten in hoe het succes van duurzame innovaties in lerarenteams kan worden bevorderd.

Lopende tekst

Duurzame innovaties vragen om teams die team innovatief werkgedrag (TIWB) kunnen laten zien. Tot nu toe werd aangenomen dat TIWB een iteratief proces is. Het onderzoek hiernaar betrof doorgaans vragenlijstonderzoek waarin individuele teamleden werden bevraagd over hun percepties van het eigen TIWB.

Deze studie heeft tot doel een meer gedetailleerd inzicht te krijgen in hoe TIWB in de verschillende fasen voorkomt en in het dynamische samenspel tussen de verschillende fasen en de rangschikking daarvan met behulp van een longitudinale kwalitatieve benadering.

Er is een studie uitgevoerd bij een docententeam van een Nederlandse universiteit dat een onderwijsmodule moest ontwerpen, ontwikkelen en implementeren. Gedurende acht maanden werden alle 19 teambijeenkomsten opgenomen en getranscribeerd. Voor de analyse is gebruik gemaakt van een codeboek, gebaseerd op de vijf hoofddimensies van TIWB die ontleend waren aan een eerdere studie van de auteurs. De analyse werd uitgevoerd door twee onderzoekers met behulp van Atlas.ti. Cohen's Kappa bedroeg .82.

Van de vijf hoofddimensies van TIWB kwamen Ideegeneratie en ideerealiseren vaak voor, maar in de bijeenkomsten werd weinig tot geen aandacht besteed aan het exploreren van kansen en de verduurzaming van ideeën. In tegenstelling tot wat werd verwacht, bleek uit de resultaten dat TIWB een vrij lineair proces lijkt te zijn in plaats van een iteratief proces waarbij niet alle fasen werden waargenomen.

Deze studie biedt diepgaande informatie over het TIWB-proces van een team en het specifieke gedrag dat teamleden in elke fase vertonen. Het biedt ook vruchtbare inzichten in hoe het succes van duurzame innovaties in lerarenteams kan worden bevorderd.

Kans op Balans

Deze bijdrage gaat over team innovatief werkgedrag. Van docenten wordt steeds meer gevraagd op het terrein van eigenaarschap van innovaties. Naast vakinhoudelijke, didactische en onderzoeksmatige bekwaamheid, is het van belang dat docenten bekwaam worden in innoveren, zodat zij het toekomstgerichte, inclusieve onderwijs kunnen geven dat studenten nodig hebben om de gewilde professionals te worden.

Referenties

Lambriex-Schmitz, P. M.M. (2023). *Towards sustainable innovations, Unravelling teachers' Innovative Work Behaviour*. [Dissertation, Maastricht University].

Lambriex-Schmitz, P., Van der Klink, M. R., Beusaert, S., Bijker, M., & Segers, M. (2020). Towards successful innovations in education: Development and validation of a multi-dimensional Innovative Work Behaviour Instrument. *Vocations and Learning*, 1-28.

Messmann, G., & Mulder, R. H. (2012). Development of a measurement instrument for innovative work behaviour as a dynamic and context-bound construct. *Human Resource Development International*, 15(1), 43-59.

Widmann, A., & Mulder, R. H. (2018). Team learning behaviours and innovative work behaviour in work teams. *European Journal of Innovation Management*.

288. Opvattingen van docenten over toetsbekwaamheid als een dynamisch, contextueel en sociaal proces.

Kitty Meijer¹

Liesbeth Baartman¹, Marjan Vermeulen², Elly de Bruijn²

¹ Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

² Open Universiteit, Heerlen, Nederland

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

Werkvorm: Poster in het kader van de postermarkt Vers van de pers

Trefwoorden: Toetsbekwaamheid, Docenten, Hoger beroepsonderwijs, Kwantitatief vragenlijst onderzoek

Korte samenvatting

In de huidige literatuur wordt toetsbekwaamheid opgevat als een dynamisch, contextueel en sociaal proces. Echter, hoe docenten dit perspectief op toetsbekwaamheid opvatten is nog onderbelicht. Inzicht in opvattingen van docenten over toetsbekwaamheid is belangrijk omdat hun opvattingen sturing geven aan hun handelen en daarmee de vormgeving van toetsbekwaamheid in de praktijk beïnvloeden. Op basis van een exploratieve studie is toetsbekwaamheid geoperationaliseerd in acht aspecten; (1) updaten van de eigen toetsbekwaamheid, (2) reflecteren op de eigen toetsbekwaamheid, (3) zorgvuldig nemen van beslissingen, (4) alignment met educatieve componenten, (5) samenwerken in de toetspraktijk, (6) verbeteren en innoveren van de toetspraktijk, (7) zoeken naar nieuwe perspectieven op toetsing, en (8) omgaan met spanningen in de toetspraktijk. Met een vragenlijst, gebaseerd op de acht aspecten, zijn 510 hbo-docenten bevroegd naar hun opvattingen over toetsbekwaamheid. Onze onderzoeksvragen zijn: hoe wordt toetsbekwaamheid opgevat door hbo-docenten? Welke verschillen zijn er tussen domeinen en/of rollen? Middels deze vragenlijst zijn 510 hbo-docenten bevroegd. In deze vers-van-de-pers poster zullen de resultaten worden gepresenteerd en bediscussieerd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Toetsbekwaamheid is een integraal onderdeel van docentbekwaamheid. Toetsen sturen het leren (formatieve functie) (Andrade & Brookhart, 2016) en worden gebruikt om het niveau van prestaties van studenten vast te stellen (summatieve functie) (Harlen & James, 1997). Bovendien worden toetsen gebruikt ter verantwoording voor de kwaliteit van onderwijs (Popham, 2009). Daarom is het belangrijk dat docenten toetsbekwaam zijn (Lees & Anderson, 2015; Medland, 2019; Smith, 2011).

In hedendaagse literatuur wordt toetsbekwaamheid opgevat als een dynamische, contextafhankelijke en sociale praktijk (Willis et al., 2013). Toetsbekwaamheid is een voortdurende wisselwerking tussen toetskennis en vaardigheden, overtuigingen van docenten en de context waarin docenten participeren en vormt zich in interactie met anderen, zoals met studenten en collega's (Livingston & Hutchinson, 2017; Pastore & Andrade, 2019; Xu & Brown, 2016). In enkele studies wordt toetsbekwaamheid gepositioneerd als onderdeel van de identiteit van docenten en omvat het ook het omgaan met emotionele aspecten (Looney et al., 2017). Kortom, toetsbekwaamheid wordt tegenwoordig gezien als een complex samenspel van contextuele, sociale en ervaringsaspecten.

Het is belangrijk om inzicht te krijgen in opvattingen van docenten over toetsbekwaamheid omdat hun opvattingen sturing geven aan hun handelen en daarmee de vormgeving van hun toetsbekwaamheid in de praktijk beïnvloeden (Xu & Brown, 2016). Inzicht in deze opvattingen draagt bij aan een verdere concretisering van het concept toetsbekwaamheid als een dynamisch, contextueel afhankelijk en sociaal proces.

Theoretisch kader

Op basis van een eerdere exploratieve studie (Meijer et al., onder review) is toetsbekwaamheid geoperationaliseerd in acht aspecten; (1) updaten van de eigen toetsbekwaamheid, (2) reflecteren op de eigen toetsbekwaamheid, (3) zorgvuldig nemen van beslissingen, (4) alignment met onderwijs en beroepspraktijk, (5) samenwerken in de toetspraktijk, (6) verbeteren en innoveren van de toetspraktijk, (7) zoeken naar nieuwe perspectieven op toetsing, en (8) omgaan met spanningen in de toetspraktijk. Met een vragenlijst, gebaseerd op deze acht aspecten, zijn 510 hbo-docenten bevraagd naar hun opvattingen over toetsbekwaamheid.

Onderzoeksvragen

Hoe wordt toetsbekwaamheid opgevat door hbo-docenten? Zijn er verschillen tussen beroepsdomeinen en/of rollen van hbo-docenten?

Methode

Met de vragenlijst, die verspreid is binnen 18 hogescholen, zijn 510 hbo-docenten bevraagd tussen maart en juli 2022.

[tabel 1]

De uitkomsten worden gepresenteerd in centrum en spreidingsmaten (gemiddelden en standaard deviaties). De samenhang tussen de acht aspecten wordt beschreven op basis van correlaties. Voor het analyseren van verschillen wordt gebruik gemaakt van de MANOVA.

Op dit moment bevindt de validatie van de vragenlijst zich in de laatste fase (confirmatorische factor analyse). De eerste uitkomsten lijken te duiden dat alle acht aspecten belangrijk gevonden worden en een hoge mate van samenhang vertonen. Vers-van-de-pers resultaten worden tijdens de ORD gepresenteerd.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Deze studie draagt bij aan de kennis over toetsbekwaamheid. Deze studie concretiseert, op basis van opvattingen van docenten, recente, theoretische opvatting van toetsbekwaamheid vanuit een

contextueel, sociaal en dynamisch kijkkader, waarbij constructen zoals reflectie, up-to-date blijven, samenwerken en het omgaan met spanningen worden geïncorporeerd.

Praktisch dragen de inzichten bij aan de invulling van professionaliseringsactiviteiten op het gebied van toetsbekwaamheid en de borging van toetsbekwaamheid van hbo-docenten.

Kans op Balans

De theorie en praktijk over toetsbekwaamheid zijn uit balans. In theorie wordt toetsbekwaamheid opgevat als een dynamisch, contextueel afhankelijk en sociaal proces, terwijl in de praktijk toetsbekwaamheid vaak nog traditioneel wordt benaderd als het hebben van toetskennis en vaardigheden. Opvattingen van docenten over toetsbekwaamheid vanuit een hedendaags perspectief zijn nodig om de theorie en de praktijk weer in balans te krijgen. Daarnaast is een belangrijk kenmerk van toetsbekwaamheid vanuit dit hedendaagse perspectief het kunnen vinden van balans tussen allerlei aspecten die de toetskwaliteit en/of de toetsbekwaamheid van docenten tegenstrijdig kunnen beïnvloeden (Xu & Brown, 2016).

Referenties

- Andrade, H., & Brookhart, S. M. A. (2016). The role of classroom assessment in supporting self-regulated learning. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation* (pp. 293–309). Springer.
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 365–379. <https://doi.org/10.1080/0969594970040304>
- Lees, R., & Anderson, D. (2015). Reflections on academics' assessment literacy. *London Review of Education*, 13(3), 42–48. <https://doi.org/10.18546/LRE.13.3.06>
- Livingston, K., & Hutchinson, C. (2017). Developing teachers' capacities in assessment through career-long professional learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 24(2), 290–307. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1223016>
- Looney, A., Cumming, J., van der Kleij, F., & Harris, K. (2017). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 25(5), 442–467. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090>
- Medland, E. (2019). 'I'm an assessment illiterate': towards a shared discourse of assessment literacy for external examiners. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(4), 565–580. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1523363>
- Pastore, S., & Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, 84, 128–138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.003>
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>

Smith, K. (2011). Professional development of teachers-A prerequisite for AfL to be successfully implemented in the classroom. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 55–61.

<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.005>

Willis, J., Adie, L., & Klenowski, V. (2013). Conceptualising teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. *The Australian Educational Researcher*, 40, 241–256.

<https://doi.org/10.1007/s13384-013-0089-9>

Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization.

Teaching and Teacher Education, 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

Tabel 1; *Karakteristieken van de respondenten*

Karakteristieken respondenten in aantallen en percentages docenten

<i>Hogescholen</i> (n = 18)	<i>klein</i> (<i>< 500 fte</i>)	<i>medium</i> (<i>500-2500 fte</i>)	<i>groot</i> (<i>> 2500 fte</i>)
<i>Aantal</i>	n = 40 (7,8%)	n = 163 (32%)	n = 307 (60,2%)
<i>Ervaring</i>	<i>< 2 jaar</i>	<i>2 tot 5 jaar</i>	<i>> 5 jaar</i>
<i>Aantal</i>	n = 69 (13,5%)	n = 73 (14,3%)	n = 368 (72,2%)

290. De rol van emoties in de beleving van burgerschap en verbondenheid bij jongeren

Imke Brummer

Noel Clycq, Jan Vanhoof

Universiteit Antwerpen, Antwerpen, België

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Affectief burgerschap, Emoties, Secundair onderwijs, (On)verbondenheid

Korte samenvatting

Burgerschapseducatie heeft als doel jongeren voor te bereiden op participatie in de hedendaagse en toekomstige samenleving en krijgt een steeds belangrijker plek in het onderwijs. De huidige liberale opvattingen over burgerschap in het onderwijs hebben echter weinig aandacht voor de relaties tussen emoties en je ergens thuis voelen of de wijze waarop affectieve grenzen invloed hebben op burgerparticipatie en verbondenheid. Desalniettemin toont empirisch onderzoek aan dat zich verschillen voordoen tussen jongeren met een migratieachtergrond en zonder migratieachtergrond in de mate van verbondenheid met de school en het land waarin zij wonen. Aandacht voor een affectieve dimensie van burgerschap in het onderwijs kan mogelijk verklaren waarom jongeren het eens zijn met normatieve, rationele benaderingen van burgerschap, maar toch slechts beperkte affectieve betrokkenheid tonen met de maatschappij waarin zij participeren. Deze studie belicht burgerschap vanuit de ogen van jongeren en focust op de wijze waarop zij omgaan met verschillen en praten over 'de ander'. In verschillende focusgroepen zijn de jongeren gevraagd om na te denken over de grenzen van burgerschap. De resultaten van deze studie illustreren het belang van affectief burgerschapsonderwijs en geven inzicht in de wijze waarop jonge mensen worden aangemoedigd om over zichzelf en anderen te denken.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

De hedendaagse samenleving wordt gekenmerkt door verschillende maatschappelijke ontwikkelingen zoals stijgende diversiteit, politieke polarisatie, toenemende ontevredenheid over de politiek en burgers die zich tegen democratie keren. Als gevolg van deze ontwikkelingen heeft burgerschapsonderwijs in de afgelopen tien jaar veel aandacht gekregen als manier om jongeren voor te bereiden op participatie in de huidige en toekomstige maatschappij (Eurydice, 2017; Hahn, 2020). Er is echter nog weinig bekend over de affectieve dimensies van burgerschap en de wijze waarop emotionele ervaringen van jongeren samenhangen met hun ideeën over burgerschap

(Jackson, 2016). Wel blijkt uit onderzoek dat etnische minderheden zich – ongeacht formeel burgerschap – vaak buitengesloten voelen en door de ‘mainstream’ samenleving als ‘buitenlander’ worden bestempeld (Schmitt, 2010). Aandacht voor emoties en ervaringen van erbij horen en je ergens thuis voelen kunnen de huidige conceptualisatie van burgerschap verbreden.

Theoretisch Kader

Zembylas (2014) introduceerde affectief burgerschap als concept om de emotionele reacties van individuen te begrijpen als zij participeren in een samenleving. Grenzen tussen ‘wij’ en ‘zij’ worden beïnvloed door emoties en ook binnen het onderwijs zijn 'tolerantie voor de ander' en 'omgaan met verschillen' twee belangrijke doelen van de standaardcurricula voor burgerschapsonderwijs die een affectieve component bevatten (Zembylas, 2014).

Onderzoeksvragen

Deze studie gaat na op welke manier emoties een rol spelen bij het construeren en verleggen van burgerschapsgrenzen. De volgende onderzoeksvragen staan daarbij centraal: 1) Op welke manier zien jongeren zichzelf en anderen als burger? 2) Welke rol spelen emoties in hun opvattingen over burgerschap?

Methodologie

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is gesproken met 86 jongeren tijdens 14 verschillende focusgroepen. De jongeren zijn afkomstig van drie middelbare scholen in Vlaanderen, zaten in verschillende leerjaren en volgden verschillende onderwijsrichtingen. De leerlingen binnen een focusgroep zaten bij elkaar in de klas. De interviews zijn afgenomen in de periode oktober 2021 – juni 2022 en duurden gemiddeld 45 minuten.

Resultaten

De resultaten tonen aan dat jongeren hun burgerschap interpreteren aan de hand van relationele, contextuele en affectieve dimensies. De affectieve dimensie van burgerschap voor jongeren hing met name samen met verbondenheid en de alledaagse dynamiek van uitsluiting en inclusie. Emoties werden vaak gebruikt om gevoelens van ergens bij horen te beschrijven en betekenis te geven aan de ervaringen van het alledaagse leven binnen en buiten de school. De participanten gingen zelf op zoek naar flexibele vormen van verbondenheid met medeleerlingen en leerkrachten. Sommige leerlingen gingen daar buiten de school naar op zoek. Met name jongeren van etnische minderheidsgroepen deelden vaak ervaringen waarin zij moesten navigeren tussen inclusieve en exclusieve praktijken op school, zoals anders behandeld worden en worden buitengesloten in bepaalde situaties. De grenzen tussen ‘wij’ en ‘zij’ leken context gebonden op school en hingen onder meer samen met onderwijsvormen en de leerling populatie op school.

Conclusie en wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Deze studie biedt een aanknopingspunt voor het verbreden van discussies over burgerschapsonderwijs door aandacht te schenken aan alledaagse vormen van burgerschap, affectieve verbondenheid en participatie zoals jongeren dat ervaren en mobiliseren in de hedendaagse maatschappij.

Kans op Balans

Door een licht te schijnen op een affectieve dimensie van burgerschap in het onderwijs hopen we voor een stuk te verklaren waarom jongeren het eens zijn met normatieve, rationele benaderingen van burgerschap, maar toch slechts beperkte affectieve betrokkenheid tonen met de maatschappij waarin zij participeren. Door in deze studie de perspectieven en ervaringen van jongeren – in het specifiek jongeren van etnische minderheidsgroepen – te belichten hopen we een stap dichterbij een gelijkwaardige behandeling in de samenleving te komen. Dat is immers een van de basiswaarden van een democratische rechtstaat en daarom een essentieel onderdeel van burgerschapsonderwijs.

Referenties

Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe*. https://doi.org/10.1007/978-94-6351-206-0_4

Hahn, C. L. (2020). Educating citizens in an age of globalization, migration, and transnationalism: A study in four European democracies. *Theory and Research in Social Education*, 48(2), 244–284. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1707139>

Ho, E. L. E. (2009). Constituting citizenship through the emotions: Singaporean transmigrants in London. *Annals of the Association of American Geographers*, 99(4), 788–804. <https://doi.org/10.1080/00045600903102857>

Jackson, L. (2016). Intimate citizenship? Rethinking the politics and experience of citizenship as emotional in Wales and Singapore. *Gender, Place and Culture*, 23(6), 817–833. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2015.1073695>

Schmitt, I. (2010). “Normally i should belong to the others”: Young people’s gendered transcultural competences in creating belonging in germany and canada. *Childhood*, 17(2), 163–180. <https://doi.org/10.1177/0907568210365643>

Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: Appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 473–485. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>

Zembylas, M. (2014). Affective citizenship in multicultural societies: implications for critical citizenship education. *Citizenship Teaching & Learning*, 9(1), 5–18. <https://doi.org/10.1386/ctl.9.1.5>

301. Bouwen aan het pedagogisch handelingsperspectief van aankomende leraren

Aziza Mayo¹

Leone de Voogd¹, Hieke van Til², Peter van Olst³, Ina Cijvat⁴, Jael de Jong-Weismann⁵

¹ Stichting NIVOZ/Hogeschool Leiden, Rotterdam/Leiden, Nederland

² Hogeschool Leiden, Leiden, Nederland

³ Driestar Educatief, Gouda, Nederland

⁴ Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

⁵ Hogeschool Windesheim, Zwolle, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: World café (90 min.)

Trefwoorden: Pedagogisch handelen, Lerarenopleidingen

Korte samenvatting

In het Whole Child Development-programma (WCD-programma) werken het NIVOZ en vier hogescholen samen aan opleidingspraktijken die aankomende leraren sterken in hun pedagogische oriëntatie en handelen ten aanzien van de ontwikkelkansen en -mogelijkheden van leerlingen die opgroeien in moeilijke omstandigheden (NIVOZ, 2018; [Nivoz | Whole Child Development](#)). Vanuit literatuuronderzoek zijn drie aandachtsgebieden voor opleidingen geformuleerd:

Bewustzijn en kennis ontwikkelen t.a.v. verschillende achtergronden, ervaringen en privileges & dat ook kritisch leren bevragen;

Het ontwikkelen van een positieve oriëntatie t.a.v. leerlingen en hun mogelijkheden vanuit een perspectief van gelijkwaardigheid;

Ontwikkelen van het vermogen en de bereidheid om dit kritisch-denken en de positieve oriëntatie in te zetten in het ontwerpen van lesinhouden en het pedagogisch-didactische handelen in de klas.

In dit World Café worden deze aandachtsgebieden kritisch besproken en geconcretiseerd aan de hand van good practices van de deelnemers om zo kennis, inzichten en ervaringen van opleiders en onderzoekers met elkaar in dialoog te brengen en aan te scherpen. De good practices bieden deelnemers vanuit de verschillende opleidingen meer zicht op wat mogelijk is en waar kansen liggen voor samen leren en werken. Voor de WCD-leergemeenschap bieden de gesprekken en verzamelde inzichten kansen tot kritische bevraging, aanscherping en validering van de initiele theorievorming.

Lopende tekst

In het Whole Child Development-programma (WCD-programma) werken lerarenopleiders, scholen en onderzoekers samen aan opleidingspraktijken die aankomende leraren sterken in het ontwikkelen van een pedagogische oriëntatie en breedvormende onderwijspraktijk in scholen waar leerlingen veelal opgroeien in moeilijke omstandigheden (NIVOZ, 2018; [Nivoz | Whole Child Development](#)). Dit vraagt van leerkrachten dat zij steeds opnieuw afwegen wat nodig en wenselijk is en daarbij open en onbevooroordeeld kunnen kijken en luisteren naar de eigenheid van het kind en de specifieke situatie. Voor leraren kan dit extra uitdagend zijn, bv door de complexe constellatie van persoonlijke en systeemfactoren in het leven van deze kinderen die belemmeringen vormen, zoals deficietdenken, lage verwachtingen, vooroordelen, normativiteit vanuit een ander cultureel kader of ontkenning van verschillen in kansen (Ağırdağ, 2020). Maar ook verschillen in ervaringen en leefwereld van (aankomende) leraren en de leerlingen spelen hierbij vaak een rol (Gay, 2018; Ogbu, 2003).

De WCD-leergemeenschap heeft literatuuronderzoek gedaan naar wat goed onderwijs voor deze kinderen vraagt van leraren. Deze inzichten zijn besproken in het licht van praktijkervaringen in scholen en opleidingen en van hieruit zijn mogelijke aandachtsgebieden voor lerarenopleidingen geformuleerd:

Bewustzijn en kennis ontwikkelen ten aanzien van de eigen achtergrond en ervaringen en die van de leerlingen en de mogelijke verschillen in privileges die dat met zich meebrengt & dat ook kritisch leren bevragen;

Het ontwikkelen van een positieve oriëntatie ten aanzien van de leerlingen en hun mogelijkheden vanuit een perspectief van gelijkwaardigheid;

Ontwikkelen van het vermogen en de bereidheid om dit kritisch-denken en de positieve oriëntatie in te zetten in het ontwerpen van lesinhouden en het pedagogisch-didactische handelen in de klas.

In deze sessie organiseren we een World Café (Brown, 2002) waarin de aandachtsgebieden vertaald worden naar concrete vragen die uitnodigen tot kritische reflectie en het delen van voorbeelden hoe hier invulling aan gegeven wordt (good practices). De sessie duurt 90 minuten en kent na een startronde waarin de uitkomsten van deliteratuurverkenning gedeeld worden- rondes waarbij deelnemers in kleine groepjes (3-5 tallen) onder begeleiding van een host ervaringen en inzichten rond de vraag delen, elkaars perspectieven bevragen en met elkaar antwoorden verzamelen. In de tweede ronde schuiven de gasten door naar een volgende tafel waarbij de nieuwe host de tafelvraag, de belangrijkste punten uit de voorgaande dialoog kort introduceert zodat het gesprek door de nieuwe deelnemers daarop voort kan bouwen. Tot slot is er een plenaire ronde waarin de opbrengsten (inzichten, voorbeelden en mogelijke nieuwe vragen) gedeeld worden.

Deze werkvorm biedt een kans om bestaande kennis, inzichten en ervaringen van opleiders en onderzoekers met elkaar in dialoog te brengen en aan te scherpen. Door kennis en ervaringen over good practices op te halen krijgen deelnemers vanuit de verschillende opleidingen meer zicht op wat mogelijk is en waar kansen liggen voor samen leren en werken. Voor de WCD-leergemeenschap bieden de gesprekken de kans om onze initiele theorievorming kritisch te bevragen, aan te scherpen en te valideren.

Kans op Balans

Deze sessie draait om het kritisch-constructief bespreken en concretiseren van drie aandachtsgebieden t.b.v. de ontwikkeling van het pedagogisch handelen van aankomende leerkrachten, juist t.a.v. leerlingen die te maken hebben met kansenongelijkheid. Deze aandachtsgebieden dagen aankomende leraren uit zich te verdiepen in en te verbinden met de leefwereld van hun leerlingen; verschillen in ervaringen en privileges van henzelf en leerlingen kritisch te leren bevragen; en deze kennis en inzichten te vertalen naar onderwijservaringen die ieder kind- ongeacht zijn achtergrond- laten ervaren dat het gezien, erkend, gewaardeerd en uitgedaagd wordt om zich in de volle breedte van het mens-zijn te ontwikkelen.

Referenties

Ağırdağ, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Epo.

Brown, J. (2002). *The World Café: A Resource Guide for Hosting Conversations That Matter*. Whole Systems Associates.

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching. Theory, research, and practice*. Teachers' College Press.

NIVOZ (2018). *Good education is whole child education. Point of view*. NIVOZ.

Ogbu, J. U. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

303. Welke sensorische prikkels veroorzaken de meeste (niet passende) reacties in het primair onderwijs?

Celeste Meijs

Inge van der Wurff

Open Universiteit, Heerlen, Nederland

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Sensorische prikkelverwerking, Primair onderwijs, Prikkeldrempel, Ondersteuning prikkelverwerking

Korte samenvatting

Kansenongelijkheid is een steeds belangrijker thema binnen het onderwijs. Ongelijke kansen in het onderwijs kunnen ontstaan door een niet-optimale reactie op en verwerking van prikkels: de sensorische prikkelverwerking (SPV). Ongeveer 30% van de kinderen heeft een mogelijk niet-optimale SPV en dit kan leiden tot problemen op school omdat de SPV invloed heeft op de aandacht en concentratie en schoolprestaties. Aangezien problemen met de SPV op relatief eenvoudige wijze ondersteund kunnen worden in de klas, zou op deze wijze de kansenongelijkheid veroorzaakt door een niet-optimale SPV aangepakt kunnen worden. Om de juiste ondersteuning te kunnen bieden, werd in het huidige onderzoek in kaart gebracht bij welke soort prikkels (bijvoorbeeld auditief, visueel, of emotioneel-sociaal) het vaakst SPV-(probleem)gedrag werd gerapporteerd door de ouders. In de presentatie wordt ingegaan op praktische aanbevelingen voor het onderwijs op basis van de soort prikkels waarbij het vaakst SPV-(probleem)gedrag werd gerapporteerd.

Ook voor de wetenschap zijn dit belangrijke bevindingen omdat het reeds uitgevoerd onderzoek naar SPV zich voornamelijk richt op andere aspecten van de SPV, maar onderzoek naar de soorten prikkels die de meeste problemen kunnen veroorzaken nog schaars is, in het bijzonder in het Nederlandse reguliere PO.

Lopende tekst

Kansenongelijkheid is een steeds belangrijker thema binnen het onderwijs. Ongelijke kansen in het onderwijs kunnen ontstaan door een niet-optimale reactie op en verwerking van prikkels: de sensorische prikkelverwerking (SPV)¹. Ongeveer 30% van de kinderen heeft een mogelijk niet-optimale SPV² en dit kan leiden tot problemen op school omdat de SPV invloed heeft op de aandacht en concentratie¹ en schoolprestaties^{1,2}. Aangezien problemen met de SPV op relatief eenvoudige wijze ondersteund kunnen worden in de klas⁴, zou op deze wijze de kansenongelijkheid veroorzaakt door een niet-optimale SPV aangepakt kunnen worden. Om de juiste ondersteuning te kunnen

bieden, werd in het huidige onderzoek in kaart gebracht bij welke soort prikkels⁴ het vaakst SPV-(probleem)gedrag werd gerapporteerd door de ouders. Voorbeelden van soorten prikkels zijn: auditief, visueel, beweging, aanraking, smaak/reuk, lichaamshouding, activiteitsniveau en emotioneel/sociaal⁴. Of en wanneer iemand een prikkel waarneemt hangt af van zijn/haar prikkel drempel. Bij een lage prikkel drempel worden de prikkels (te) snel opgemerkt, bij een hoge drempel worden prikkels niet of (te) laat opgemerkt¹.

Ouders van 606 kinderen op reguliere PO-scholen verspreid over Nederland hebben de Sensory Profile-NL⁴ ingevuld. Dit is een vragenlijst die SPV-gedrag in kaart brengt voor de bovengenoemde soorten prikkels, gecombineerd met de prikkel drempel (lichaamshouding heeft alleen een hoge drempel; zie Tabel 1). Op een schaal van 1 = altijd tot 5 = nooit wordt aangegeven hoe vaak SPV-gedrag voorkomt.

Met een ANOVA repeated measures analyse werd geanalyseerd of er significante verschillen waren tussen de gemiddelde SPV-gedragsrapportages van de 15 soorten prikkel-drempel combinaties.

De gemiddelde SPV-gedragsrapportages waren significant verschillend ($F(14,000, 584,000) = 190,017$, $p < .001$). Gemiddeld werd gerapporteerd dat SPV-gedrag iets minder dan zelden voorkomt ($M = 4,17$; $SD = 0,43$; zie Figuur 1 voor de gemiddelden). De soort prikkel-drempel combinatie die significant verschilde van alle andere soorten prikkel-drempel combinaties, die ook het vaakst gerapporteerd werd, was een laag activiteitsniveau ($M = 3,38$; $SE = 0,03$): moeite hebben met de aandacht ergens bij houden en veel zittend en rustig gedrag vertonen. Ook vaker gerapporteerd dan de andere soorten prikkel-drempel combinaties was gevoeligheid voor auditieve prikkels ($M = 3,82$; $SE = 0,03$) en een hoog activiteitsniveau ($M = 3,80$; $SE = 0,03$). Beide soorten verschilden significant van 12 van de 14 andere soorten prikkel-drempel combinaties. Bij gevoeligheid voor auditieve prikkels zijn kinderen snel afgeleid door geluiden. Bij een hoog activiteitsniveau gaat om steeds in de weer zijn en abrupt wisselen van activiteiten. Rapportage van gedrag met betrekking tot de lichaamshouding verschilde 13 keer van de andere soort prikkel-drempel combinaties, maar dit gedrag werd het minst vaak gerapporteerd ($M = 4,60$; $SE = 0,03$), wat aangeeft dat prikkels met betrekking tot staan en bewegen weinig tot geen problemen zullen geven in het onderwijs.

In de presentatie worden praktische aanbevelingen gegeven voor het onderwijs. Ook voor de wetenschap zijn dit belangrijke bevindingen omdat reeds uitgevoerd onderzoek naar SPV zich voornamelijk richt op andere aspecten van de SPV, maar onderzoek naar de soorten prikkels die de meeste problemen kunnen veroorzaken nog schaars is, in het bijzonder in het Nederlandse reguliere PO.

Kans op Balans

Ongelijke kansen in het onderwijs kunnen ontstaan door een niet-optimale sensorische prikkelverwerking (SPV). Ongeveer 30% van de kinderen heeft een mogelijk niet-optimale SPV wat kan leiden tot problemen op school omdat de SPV invloed heeft op de aandacht en concentratie en schoolprestaties. Aangezien problemen met de SPV op relatief eenvoudige wijze ondersteund kunnen worden in de klas, zou op deze wijze de kansongelijkheid veroorzaakt door een niet-optimale SPV aangepakt kunnen worden. Om de juiste ondersteuning te kunnen bieden, werd in kaart gebracht bij welke soort prikkels het vaakst SPV-(probleem)gedrag werd gerapporteerd door de ouders om adviezen voor leerkrachten te geven.

Referenties

Dunn, W. (1997). The impact of sensory processing abilities on the daily lives of young children and their families: A conceptual model. *Infants and Young children*, 9(4), 23-35. Van der Wurff, I. S. M., Meijs, C., Hurks, P. P., Resch, C., & De Groot, R. H. M. (2021). The influence of sensory processing tools on attention and arithmetic performance in Dutch primary school children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 209(105143).

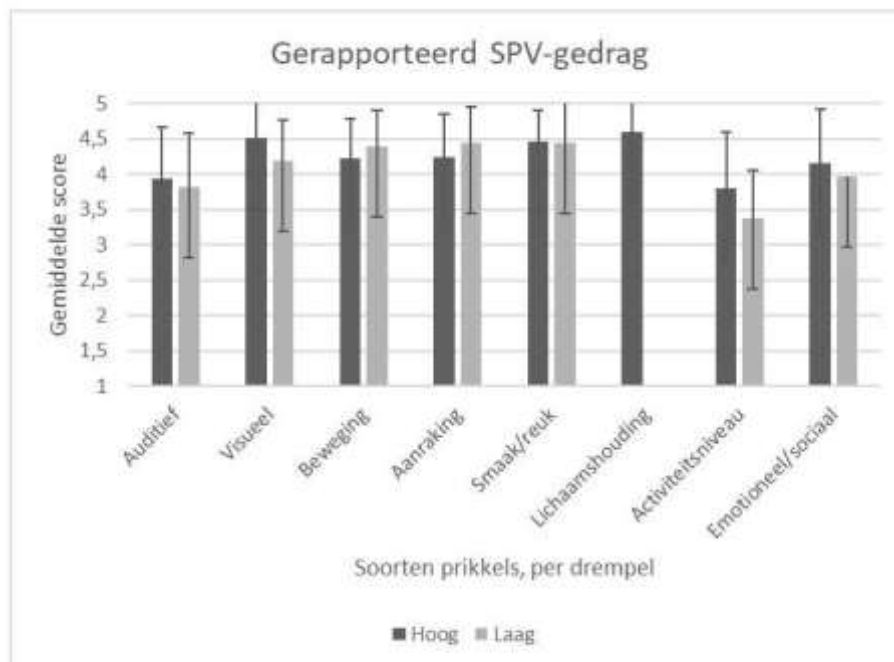
3. https://www.ou.nl/documents/40554/313746/OW_WOBBLE_Stappenplan_sensorische_prikkelverwerking_def.pdf/a52f985d-a9ee-9658-fc6b-cab8c0053710?t=1580981425021.

Dunn, W., & Rietman, A. (2013). *SP-NL: Sensory Profile, herziene Nederlandse editie*. Amsterdam, Nederland: Pearson Benelux B.V.

Soort prikkel	Drempel	
	Hoog	Laag
Auditief	Hoog	Laag
Visueel	Hoog	Laag
Beweging	Hoog	Laag
Aanraking	Hoog	Laag
Smaak/reuk	Hoog	Laag
Lichaamshouding	Hoog	-
Activiteitsniveau	Hoog	Laag
Emotioneel/sociaal	Hoog	Laag

Tabel 1. Soorten prikkel-drempel combinaties.

Tabel 1



Figuur 1

305. De werkgerelateerde stress van docenten en hun beleving van de toekomst

Thijmen van Alphen

Joost Jansen in de Wal, Jaap Schuitema, Thea Peetsma

Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Werkgerelateerde stress, Docenten, Future Time Perspective, Emotie

Korte samenvatting

Wereldwijd ervaren veel docenten aanzienlijke stress door hun werk. Dergelijke stresservaringen kunnen ernstige gevolgen hebben omdat ze leiden tot meer ziekteverzuim, slechte prestaties, en burn-out. Om deze stress te verminderen lijkt de manier waarop docenten hun toekomst zien belangrijk. Het toekomstperspectief van mensen beïnvloedt namelijk hun beleving ten opzichte van hun huidige werkomgeving, en in lijn met de cognitieve theorie van stress en coping, is het de juiste deze inschatting van de potentieel stressvolle omgeving die aan de basis ligt van een stressrespons.

Tot op heden is de relatie tussen stress en de het toekomstperspectief onderbelicht gebleven. Zeker als men bedenkt dat het werk van docenten dynamisch en veeleisend is, wat betekent dat zowel toekomstperspectieven en stress dagelijks kunnen veranderen. Om dit te onderzoeken werden 151 middelbare schooldocenten gevraagd om gedurende 15 dagen vragenlijsten via een smartphone-applicatie in te vullen. Hieruit bleek dat docenten die van dag tot dag veel nadenken over hun toekomst meer stress ervaren. Maar wanneer docenten positieve gevoelens hebben over hun toekomst dit een voorspeller van minder stress is. Deze kennis biedt nieuwe handvaten om de stressbeleving van docenten in het VO te beteugelen.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding en Theorie

Wereldwijd ervaren veel docenten aanzienlijke stress door hun werk (Beltman & Poulton, 2019; Hooftman et al., 2015). Dergelijke stresservaringen kunnen ernstige gevolgen hebben omdat ze leiden tot meer ziekteverzuim, slechte prestaties, en burn-out (Fernet et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Om deze stress te verminderen lijkt de manier waarop docenten hun toekomst zien belangrijk. Het toekomstperspectief (Peetsma et al., 2017) van mensen beïnvloedt namelijk hun beleving ten opzichte van hun huidige omgeving (Milfont et al., 2012), en in lijn met de cognitieve

theorie van stress en coping (Folkman et al., 1986), is het de juiste deze inschatting van de potentieel stressvolle werkomgeving die aan de basis ligt van een stressrespons.

Tot op heden is de relatie tussen stress en de het toekomstperspectief, en de bijbehorende componenten; het gevoel en de gedachten ten aanzien van de toekomst, onderbelicht gebleven. Zeker als men bedenkt dat het werk van docenten dynamisch en veeleisend is (Aldrup et al., 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2015), wat betekent dat zowel toekomstperspectieven en stress dagelijks kunnen veranderen. Aldus de onderzoeksvragen: *In welke mate is het toekomstperspectief van docenten gerelateerd aan stress, en in welke mate co-variëren en voorspellen ze elkaar op dagelijkse basis?* De antwoorden op deze vragen kunnen essentieel blijken bij het ontwikkelen van interventies om docenten hun (dagelijkse) stress te beperken via de verbetering van hun toekomstperspectief.

Methode

De 151 docenten uit het secundair onderwijs werd gevraagd om gedurende 15 werkdagen een korte dagelijkse vragenlijsten via een smartphone-applicatie in te vullen. Deze vragenlijsten maten stress en de twee componenten van toekomstperspectief; de gedachten (cognitie) en het gevoel (affect) ten aanzien van de eigen toekomst op het werk. Vervolgens werd met Dynamic Structural Equation Modeling een multilevel structuur gemaakt met zowel een tussen-persoon als binnen-persoon model.

Resultaten

Het model in figuur 1 laat zien dat binnen personen (van dag tot dag) stress niet het toekomstperspectief van de volgende dag voorspelt, en vica versa. Wel is er op dezelfde dag sprake van een negatieve samenhang tussen stress en affect, en een positieve samenhang tussen stress en cognitie. Deze relatie is ook zichtbaar wanneer gekeken wordt naar deze relatie tussen docenten (tussen-persoonsniveau).

Conclusies

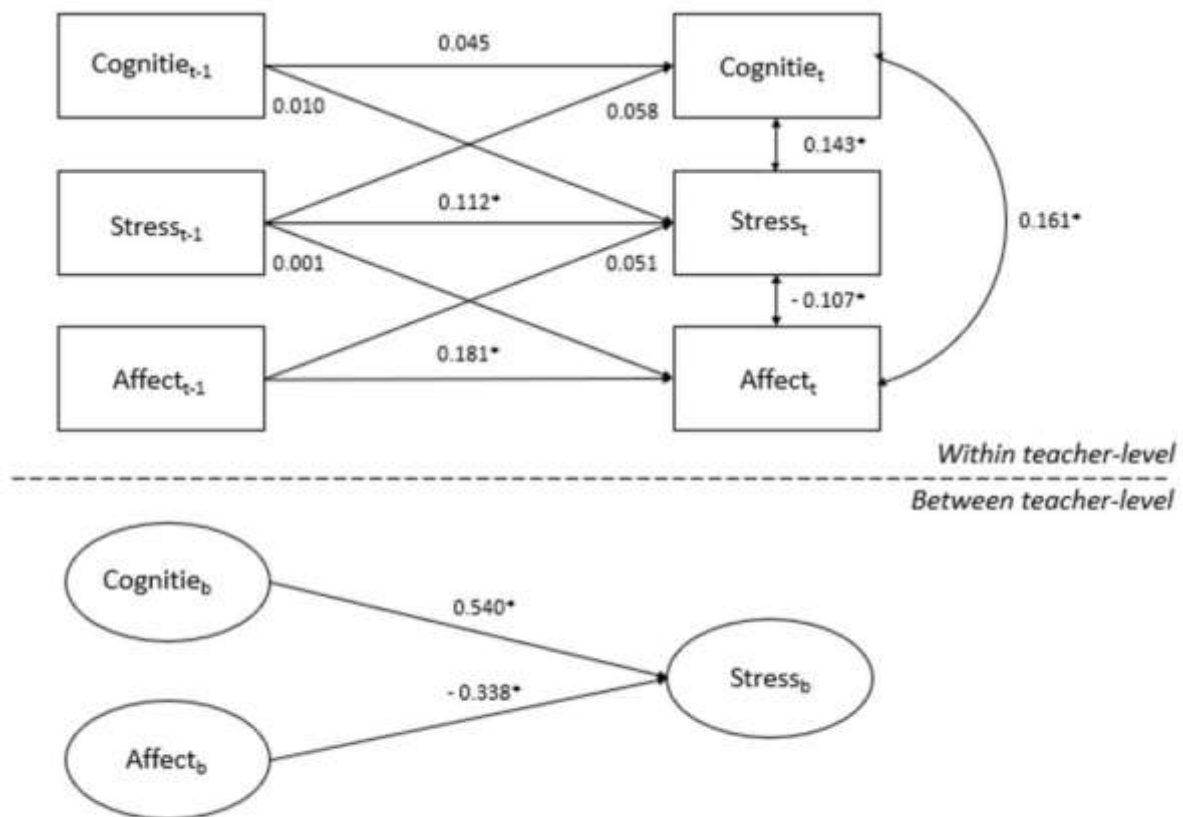
Omdat zowel stress en toekomstperspectief elkaar niet voorspellen van dag tot dag, kan er geen conclusie worden getrokken over de causale volgorde van deze constructen. Mogelijk is de snelheid waarmee het stressniveau dagelijks wisselt een verklaring voor dit resultaat. De samenhang op dezelfde dag laat zien dat docenten die meer nadenken over hun toekomst meer stress ervaren. Wanneer docenten positieve gevoelens hebben over hun toekomst blijkt dit een voorspeller van minder stress te zijn. Ook bij het vergelijken van docenten onderling blijkt deze relatie stand te houden. Mogelijk gaat dit toekomstgerichte denken meer gepaard met zorgen maken en fungeren de positieve gevoelens als buffer voor deze negatieve gedachten.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Causale ordening en de relatie tussen (dagelijkse) stress en toekomstperspectief zijn niet eerder onderzocht. Deze kennis biedt nieuwe handvaten om de stressbeleving van docenten in het VO te beteugelen.

Kans op Balans

Een overmatige beleving van werkstress kan leiden tot ziekteverzuim, slechte prestaties en burn-out onder docenten. Daarnaast beïnvloedt werkstress ook de keuze om het onderwijs vroegtijdig te verlaten. Juist nu, in een tijd waarbij er sprake is van een groot lerarentekort is het zaak om het emotionele balans te (her)vinden en er alles aan te doen om goede, evenwichtige docenten voor de klas te behouden. Tot slot sluit stressonderzoek goed aan op het balans-thema door het inherent wisselende karakter van deze ervaring. Stress werkt in kleine mate in ons voordeel; het motiveert – terwijl teveel ervan ons juist kan hinderen.



Figuur 1. Structureel dynamisch model op basis van $t = 15$ dagen, met gestandaardiseerde paramaterschattingen (op clusterniveau). Waarbij * = significante schatting (geen 0 in de Bayesiaanse betrouwbaarheidsintervallen).

307. Vijftig jaar curriculumontwikkeling: Samenhang tussen geschreven en uitgevoerd natuurkundecurriculum

Maarten Pieters¹

Wilma Kuiper², Nienke Nieveen³, Martin Goedhart⁴

¹ Zelfstandig, Nieuwegein, Nederland

² Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

³ TU Eindhoven, Eindhoven, Nederland

⁴ Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

Divisie: Curriculum

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Curriculumvernieuwing, Professionele ontwikkeling, Vakvernieuwing, Natuurwetenschappelijk onderwijs

Korte samenvatting

Voor de casus natuurkundeonderwijs in bovenbouw havo/vwo is vanuit een ecologisch-evolutionair perspectief de samenhang onderzocht tussen curricula zoals opgeschreven door vernieuwingen en uitgevoerd door leraren. Leraren zijn geïnterviewd over aanpak en doelen van hun lessen, de resultaten zijn vergeleken met de intenties van vernieuwingen sinds 1970. In de rapportages van leraren blijken de meeste curriculumintenties van die vernieuwingen in de lespraktijk inmiddels tot uitdrukking te komen. Ook is de leraren gevraagd welke factoren hen beïnvloed hebben in relatie tot de curriculumintenties. Dat leverde samen met gegevens over ontwikkelingen in en rond het onderwijs, uit geschreven bronnen en interviews met toenmalige betrokkenen, een overzicht van directe en indirecte invloeden. Zo blijken opleiding, professionalisering en praktijkervaringen van leraren vooral van invloed op curriculumintenties *Begripsontwikkeling* en *Verbreiding van science-onderwijs*. In de omgeving van de leraar waren diverse invloeden van belang, vooral gunstig voor *Ontwikkeling van vaardigheden*; gehinderd werd, vooral door de centrale examens, *Afstemmen met andere bètavakken*. Indirect van invloed bleken het aanbod voor professionele ontwikkeling en voor (digitale) leermiddelen, en het centraal-examensysteem.

De gegevens en de ontwikkelde analysemodellen kunnen ook bij het ontwerpen van curricula en implementatiestrategieën worden gebruikt. Zo kunnen zij bijdragen aan de effectiviteit van volgende curriculumvernieuwingen.

Lopende tekst

Inleiding

Evaluaties van grootschalige curriculumvernieuwingen, veelal kort na invoering, trekken vaak sombere conclusies over de mate waarin vernieuwingen vorm krijgen in de onderwijspraktijk (bijv. Fullan & Pomfret, 1977; Cuban, 1988; Van den Akker, 1998; Fullan, 2007). Dit promotieonderzoek (Auteur, 2022) wilde nagaan in hoeverre intenties van vernieuwingen over een langere periode tot uitdrukking komen in de praktijk, en welke actoren en factoren van invloed waren. Casus was het Nederlandse natuurkundecurriculum voor bovenbouw havo en vwo sinds 1970.

Theoretisch kader

Voor de analyse van de samenhang tussen wat curriculumvernieuwingen beogen, en wat leraren willen en doen, resp. tussen *geschreven* en *uitgevoerde curricula* (Stein et al., 2007; Thijs & Van den Akker, 2009), is een ecologisch-evolutionair perspectief gehanteerd. Figuur 1 laat zien hoe curriculumintenties van vernieuwingen en leraren in beide soorten curricula tot uitdrukking kunnen komen, ook als tussen opschrijven en uitvoeren jaren verstreken zijn. Voor wat leraren beïnvloedde is voortgebouwd op Priestley et al. (2013). Zie figuur 2 voor het gehanteerde model, aangevuld met indirecte invloeden.

Onderzoeksvraag

De hoofdonderzoeksvraag was tweeledig:

In hoeverre weerspiegelen de door natuurkundeleraren in de bovenbouw van havo en vwo uitgevoerde curricula de intenties van de vernieuwingen zoals tot uitdrukking gebracht in de geschreven curricula sinds de jaren zeventig, en welke factoren kunnen van invloed zijn geweest op het tot uitdrukking komen van de vernieuwingsintenties in die uitgevoerde curricula?

Methode van onderzoek

Er zijn vier kwalitatieve deelonderzoeken uitgevoerd. De eerste twee, naar het eerste deel van de hoofdvraag, omvatten analyses van curriculumdocumenten van de vernieuwingen, van discussies uit een bijeenkomst met deelnemers aan vernieuwingen sinds de jaren zeventig, en van interviews met dertien huidige leraren. Voor het derde en vierde deelonderzoek, het tweede deel van de hoofdvraag, zijn interviews gehouden met diezelfde dertien leraren en met deelnemers en getuigen van de vernieuwingen, en zijn curriculumdocumenten en evaluaties sinds 1970 geanalyseerd.

De gegevens zijn geanalyseerd met categorieën van curriculumintenties (tabel 1), van *directe invloeden*, die leraren zelf noemden en van *indirecte invloeden*, die de direct beïnvloedende factoren beïnvloedden (tabel 2).

Resultaten en conclusies

Conclusie uit wat geïnterviewde leraren rapporteerden is dat de meeste curriculumintenties van de vernieuwingen sinds 1970 in de lespraktijk inmiddels tot uitdrukking komen. Belangrijkste conclusies over beïnvloedende factoren zijn:

Lerarenopleiding, professionalisering en praktijkervaringen waren prominent, met directe invloed op curriculumintenties *Begripsontwikkeling* en *Verbreiding van science-onderwijs*. Indirecte factoren: voorzieningen in de omgeving van de leraar, zoals voor professionalisering of deelname in pilots.

In de omgeving van de leraar bleken diverse factoren van invloed, vooral gunstig voor *Ontwikkeling van vaardigheden*; gehinderd werd, vooral door de centrale examens, *Afstemmen met andere bètavakken*. Prominente indirecte factoren: lerarenopleiding, professionaliseringsaanbod, schriftelijke en digitale bronnen, centraal-examensysteem.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Het ecologisch-evolutionaire perspectief biedt een andere kijk op de samenhang tussen geschreven en uitgevoerde curricula, naast de perspectieven die bijvoorbeeld Snyder et al. (1992) onderscheiden. Het model geïnspireerd door Priestley et al. (2013) helpt bij het analyseren van invloeden tussen de vernieuwingen en leraren. De gegevens en analysemodellen kunnen ook bij het ontwerpen van curricula en implementatiestrategieën worden gebruikt.

Kans op Balans

Het thema *Gelijke kansen* blijkt door de decennia heen een rol te hebben gespeeld als motivatie achter enkele curriculumintenties, zoals ontwikkeling van vaardigheden en verbreding van het doel van science-onderwijs. Die rol is echter niet prominent, de invloed van kennis- en leertheoretische inzichten en de behoefte aan meer bèta's is sterker.

Een andere mogelijke link: inzichten in de effectiviteit van curriculum-vernieuwing en implementatieactiviteiten die ook buiten de onderzochte casus geldig zijn kunnen wellicht helpen bij curriculumvernieuwingen gericht op het versterken van gelijke kansen.

Referenties

Auteur (2022). *Between written and enacted: Curriculum development as propagation of memes*. Freudenthal Institute, Faculty of Science, Utrecht University / FI Scientific Library, no.114.

Cuban, L. (1988). Constancy and change in schools (1880s to the present). In P. Jackson (Ed.), *Contributing to educational change* (pp. 85–105). McCutchan.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Fourth edition. Teachers College Press.

Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Education Research*, 47(1), 335–397.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2013). Teachers as agents of change: Teacher agency and emerging models of curriculum. In M. Priestley & G. Biesta (Eds.), *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*, 187–206. Bloomsbury.

Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402–435). Macmillan.

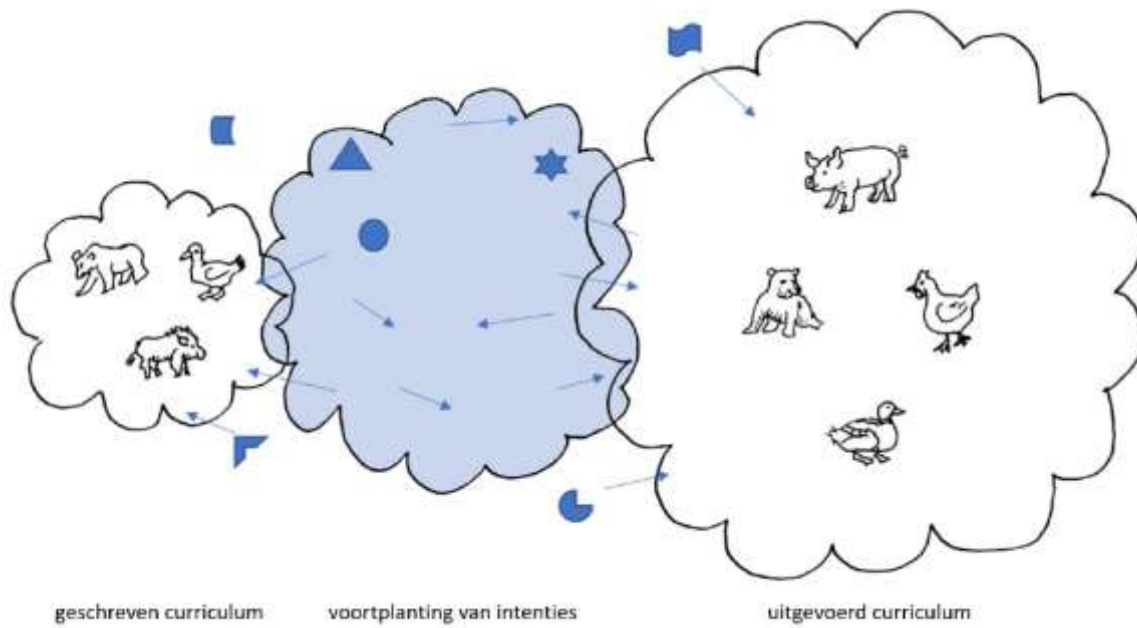
Stein, M. K., Remillard, J., & Smith, M. S. (2007). How curriculum influences student learning. *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, 1(1), 319–370.

Thijs, A., & van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).

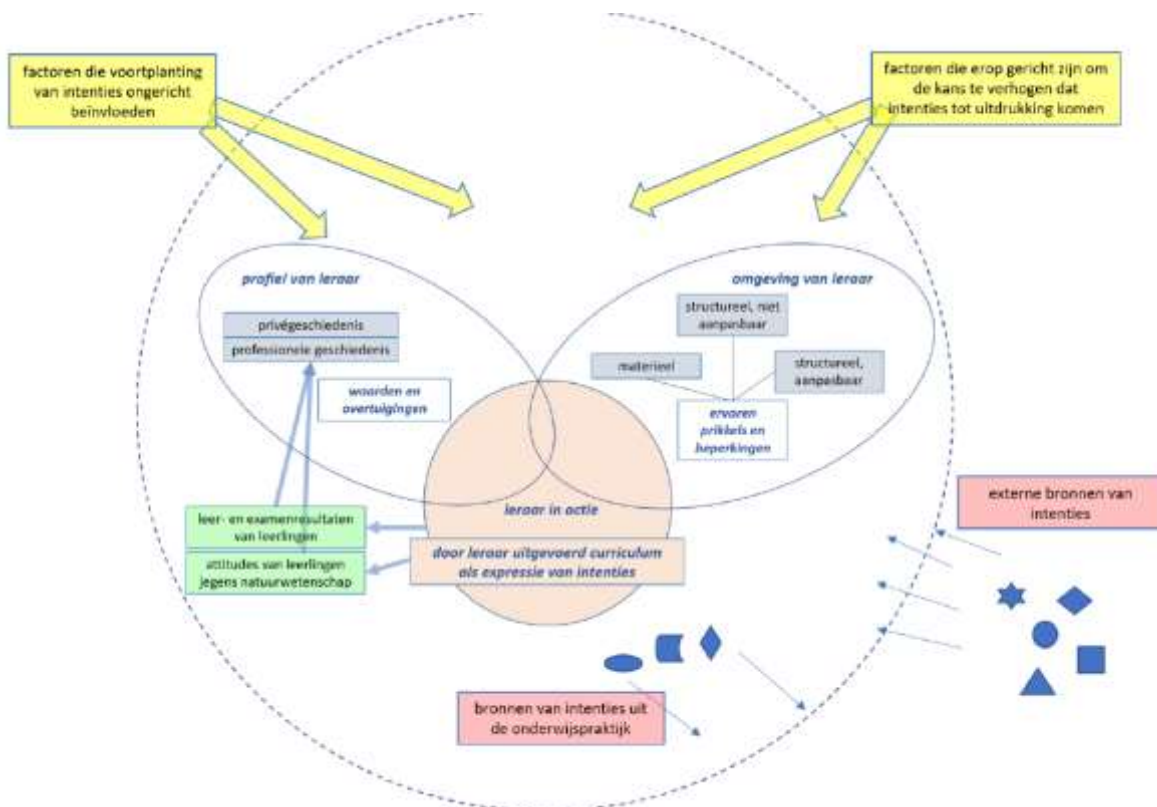
Van den Akker, J. (1998). The science curriculum: Between ideals and outcomes. In B.J. Fraser & K.G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp. 421–447). Kluwer Academic Publishers.

Curriculumintentie	Elementen
Gebruiken van contexten	als inhoud als didactische aanpak
Verbreden van het science-onderwijs	naast basiskennis van vak, nadrukken op: kennisontwikkeling in de wetenschap, incl. aard van de natuurwetenschap wetenschap, technologie en maatschappij
Afstemmen met andere bètavakken	gedeelde concepten gedeelde vaardigheden gedeelde contexten
Bevorderen van begripsontwikkeling	zin van concepten laten zien rekening houden met de ideeën van leerlingen leerlingen betrekken bij verschijnselen wetenschappelijke ideeën ontwikkelen en gebruiken reflectie van de leerlingen bevorderen voortgang vaststellen leeromgeving verbeteren
Bevorderen van de ontwikkeling van vaardigheden	onderzoeken ontwerpen modelvorming oordeelsvorming

Figuur 1. Curriculumintenties als memes, die zich voortplanten tussen geschreven en uitgevoerde curricula



Figuur 2. Directe en indirecte invloeden op uitgevoerde curricula



Tabel 1. Curriculumintenties

Categorieën factoren	Direct beïnvloedende factoren
<i>Profiel van de leraar</i>	
levensgeschiedenis	algemeen school/studie
professionele geschiedenis	lerarenopleiding geleerd van collega's ervaringen in de klas ervaringen in scholen ervaringen in professionele ontwikkeling ontwikkel- of onderzoeksactiviteiten in het verleden vroegere beroepen curriculumvernieuwingen
cultureel systeem: waarden en overtuigingen	waarden over de doelstellingen van het natuurkundeonderwijs overtuigingen over effectief onderwijs en effectieve onderwijsstrategieën waarden over de rol van de leraar opvattingen over de aard van natuurkunde zelfbeeld
<i>Omgeving van de leraar</i>	
materieel systeem	schriftelijk materiaal fysieke schoolomgeving digitale omgeving organisatorische omgeving andere faciliteiten en middelen
aanpasbaar structureel systeem	interactie met klassen schoolorganisatie samenwerking met collega's voorzieningen voor professionele ontwikkeling uitvoering schoolexamenprogramma
niet-aanpasbaar structureel systeem	centraal-examenprogramma landelijke syllabus centrale examens
Categorieën factoren	Indirect beïnvloedende factoren
bronnen van curriculumintenties	van buiten: theorieën en onderzoeken over kennis, leren en onderwijzen van buiten: ontwikkelingen in de samenleving uit de praktijk: reflecties van leraren op hun ervaringen
ongerichte invloeden op leraren: overleven en voortplanten van curriculumintenties	via projectpublicaties, voorbeeldprogramma's en –materiaal, presentaties via personen via onderzoeksprojecten en proefschriften via trajecten met een andere focus
gerichte invloeden op leraren: verbeteren of creëren van omstandigheden	borgen in centraal examen (CE) deel duidelijkheid verschaffen over curriculumintenties ontwerpen met het oog op <i>concerns</i> van leraren of hun zone van nabijge ontwikkeling informereren en betrekken van leraren binnen en buiten project infrastructuur ontwikkelen of voeden faciliteren van ervaringen in een veilige omgeving

Tabel 2. Directe en indirecte invloeden

313. Het Streven naar Doelen: Hoe een Doelstellingen Interventie Transfer van Training kan Verhogen

Bas de Jong

Frank Cornelissen, Joost Jansen in de Wal, Thea Peetsma

Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Transfer van training, Transfer motivatie, Goal-setting, Soft en hard skill

Korte samenvatting

Uit onderzoek blijkt dat transfer van training vaak laag is. Belangrijke voorspellers van transfer zijn transfer motivatie en persoonlijke en contextuele componenten. Er is echter nog weinig bekend over hoe deze componenten beïnvloedt kunnen worden om uiteindelijk transfer van training te verhogen. Een interventie die deze componenten mogelijk kan beïnvloeden is goal-setting. Het is echter onbekend in hoeverre dit het geval is en of goal-setting even effectief is voor soft- en hard-skill trainingen. In dit onderzoek is de effectiviteit van goal-setting op de voorspellers van transfer van training en op transfer van training zelf bij verschillende type trainingen onderzocht. 615 deelnemers aan trainingen zijn opgedeeld in een reflectie groep (controlegroep) of goal-setting groep (interventiegroep). Na afloop van beide condities hebben alle deelnemers een vragenlijst ingevuld die de bovengenoemde componenten meet. Na zes weken is er met een tweede meting gekeken naar transfer van training. De resultaten laten zien dat de interventiegroep hoger scoort op contextuele voorspellers, transfer motivatie en transfer van training dan de controlegroep indien het een hard-skill training betrof. Voor soft-skill trainingen werden geen verschillen gevonden. Deze resultaten geven de toegevoegde waarde weer van het includeren van een goal-setting element in trainingen om daarmee transfer te verhogen.

Lopende tekst

Inleiding

Uit onderzoek blijkt dat transfer van training vaak laag is. Een belangrijke voorspeller van transfer van training is transfer motivatie (Gegenfurtner et al., 2009), wat dan weer voorspelt wordt door persoonlijke (bv. gevoel van competentie) en contextuele componenten uit de werkcontext (bv. ervaren steun van collega's, Massenberget al., 2015).

Er is al veel bekend over invloedrijke voorspellers van transfer van training, maar er is nog weinig kennis over hoe transfer van training verhoogt kan worden. Een interventie die op dit vlak positieve

resultaten heeft laten zien is het opstellen van doelen over wat een deelnemer wilt bereiken met het toepassen van trainingsinhoud (goal-setting, Rahyuda et al., 2015).

Er is echter nog weinig bekend over de mechanismen waarmee goal-setting effectief is voor transfer van training. Het onbekend in hoeverre persoonlijke en contextuele componenten en transfer motivatie beïnvloed worden door goal-setting. Ook is het onbekend of goal-setting even goed werkt voor verschillende typen trainingen. Hierbij kan er een onderscheid gemaakt tussen soft-skill (bv. communicatievaardigheden) en hard-skill (bv. schrijfvaardigheid) trainingen (Laker & Powell, 2011). Inzichten in de onderliggende mechanismen en in de effectiviteit van goal-setting voor verschillende type trainingen kan meer inzicht geven in de toegevoegde waarde voor trainers om goal-setting te integreren in hun trainingen.

Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

In hoeverre heeft goal-setting een positief effect op persoonlijke en contextuele voorspellers van transfer motivatie, transfer motivatie zelf en transfer van training voor verschillende typen trainingen?

Methode

615 werknemers werkzaam binnen de rechtspleging zijn aan het einde van de door hen gevolgde training ingedeeld in een interventiegroep of controlegroep. De interventiegroep stelden doelen op over wat ze wilden bereiken met het toepassen van de trainingsinhoud. De controlegroep reflecteerden op wat ze van de training vonden. Daarna vulden beide groepen een vragenlijst in over de persoonlijke en contextuele componenten en transfer motivatie. Na zes weken vulden deelnemers een tweede vragenlijst in waarin is gevraagd naar hun transfer van training. De vragenlijsten werden gebruikt om de groepen te vergelijken. Met t-toetsen zijn er verkennende analyses gedaan om te zien in hoeverre er verschillen zijn tussen beide groepen. Uiteindelijk zal er gebruik gemaakt worden van multi-group SEM.

Resultaten

De analyses laten zien dat de effectiviteit van goal-setting afhankelijk is van het trainingstype. Bij hard-skill trainingen scoorden deelnemers van de interventiegroep significant hoger op de contextuele componenten, transfer motivatie en transfer van training. Voor soft-skill trainingen werden er geen verschillen gevonden.

Conclusie en discussie

De resultaten laten zien dat goal-setting een effectieve manier is om transfer van training te verhogen bij hard-skill trainingen en laten ook zien hoe transfer verhoogt wordt. Dit lijkt via de contextuele componenten en transfer motivatie te lopen. Dit betekent dat trainers met het integreren van een goal-setting element in hun trainingen indirect invloed uit kunnen oefenen op de wijze waarop werknemers de omstandigheden op de werkvloer ervaren waar trainingsinhoud wordt toegepast. Voor soft-skill trainingen lijkt de waarde van goal-setting beperkt. Uiteindelijk geven deze resultaten zicht op wat het gebruik van een goal-setting element in trainingen oplevert.

Kans op Balans

Het thema Kans op Balans zit verweven in deze aanvraag. Het is van belang dat alle werknemers kansen krijgen om zich bij te scholen ten behoeve van hun maatschappelijke carrière. Het is daarbij belangrijk dat de werknemers de gevolgde bijscholing vervolgens ook kunnen gebruiken in hun werk. De balans zit in het snijvlak tussen theorie en praktijk. Zo zijn de theoretische concepten van goal-setting uit dit onderzoek in de praktijk gebracht door docenten zelf en heeft het hele onderzoek plaatsgevonden in een 'natuurlijke' setting. Dit verhoogt de ecologische validiteit en brengt daarmee theorie en praktijk meer in balans.

Referenties

Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D., & Gruber, H. (2009). Integrative literature review: Motivation to transfer training: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 8(3), 403-423. <https://doi.org/10.1177/1534484309335970>

Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 111-122. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20063>

Massenberg, A. C., Spurk, D., & Kauffeld, S. (2015). Social support at the workplace, motivation to transfer and training transfer: A multilevel indirect effects model. *International Journal of Training and Development*, 19(3), 161-178. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12054>

Rahyuda, A., Syed, J., & Soltani, E. (2014). The role of relapse prevention and goal setting in training transfer enhancement. *Human Resource Development Review*, 13(4), 413-436. <https://doi.org/10.1177/1534484314533337>

315. Betekenis geven aan schoolfeedback: welke attributies maken leraren en schoolleiders?

Evelyn Goffin¹

Rianne Janssen², Jan Vanhoof¹

¹ Universiteit Antwerpen, Antwerpen, België

² KU Leuven, Leuven, België

Divisie: Beleid & Organisatie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Informatiegebruik, Schoolfeedback, Attributie, Gestandaardiseerde toetsen

Korte samenvatting

Schoolfeedback bij gestandaardiseerde toetsen levert informatie op voor zelfevaluatie. Tot een diagnose komen van goede of minder goede prestaties, is echter niet vanzelfsprekend. In de context van het Vlaamse peilingsonderzoek voerden wij een kwalitatieve studie uit waarin we nagingen welke interne en externe factoren leraren en schoolleiders aanduiden voor het resultaat van hun school. Er werd gebruikgemaakt van authentieke schoolfeedbackrapporten. In lijn met eerder onderzoek, zien we dat er veel extern geattribueerd wordt. We stellen ook vast dat onderwijsprofessionals in grote mate met een eigen bril naar schoolperformantie kijken en andere accenten leggen. Schoolleiders hanteren wat meer een beleidsbril, leraren reflecteren wat meer over de input die leerlingen aanbrengen. Functie lijkt alleszins een grotere rol te spelen in de factoren en dimensies die men benoemt, dan de mate waarin men het schoolresultaat als positief of negatief beschouwt. Het feit dat deelnemers heel wat verschillende factoren opzoeken om betekenis te geven aan de schoolfeedback, toont aan dat men de uitkomsten van onderwijs als een en-en-verhaal beschouwt, maar verheldert tegelijkertijd ook waarom het nu precies zo moeilijk is om gerichte conclusies en acties te formuleren.

Lopende tekst

Scholen die deelnemen aan gestandaardiseerde toetsen, krijgen doorgaans feedback over hun prestatie ten aanzien van bepaalde standaarden en/of referentiegroepen (Visscher & Coe, 2003). Om op basis daarvan tot (formatieve) conclusies te komen, dienen gebruikers echter zelf betekenis te geven aan de (summatieve) data die zij ontvangen (Schildkamp, 2019; van der Kleij et al., 2015). Attributie (Weiner, 1985, 2010), of reflecteren over oorzaken van (leer)uitkomsten, is een fundamenteel onderdeel van dit betekenisgevingsproces (Coburn & Turner, 2011).

Onderwijsprofessionals blijken het moeilijk te vinden om factoren te benoemen die tot bepaalde resultaten geleid (kunnen) hebben, zeker wanneer die resultaten niet goed zijn (Verhaeghe et al.,

2010). Bovendien wordt er veel extern geattribueerd, bijvoorbeeld door leerlingprestaties toe te schrijven aan leerlingkenmerken, eerder dan aan zaken waarop men zelf een directe impact heeft, zoals instructie (Evans et al., 2019; Schildkamp et al., 2016). Bijgevolg komt men niet altijd tot zinvolle beslissingen en acties op basis van schoolfeedback (Schildkamp et al., 2016). In het voorliggende onderzoek zoomen we vanuit deze bezorgdheden in op de causale uitspraken die onderwijsprofessionals doen in de context van het Vlaamse peilingsonderzoek. Aan welke interne en externe factoren attribueren leraren en schoolleiders de resultaten van hun school op een landelijke peilingstoets (OV1)? Spelen functie (OV2) en gepercipieerde gunstigheid van de schoolfeedback een rol (OV3)?

We namen online semi-gestructureerde interviews af van 11 leraren en 11 schoolleiders wier scholen in 2019 hadden deelgenomen aan de peiling Mens en Maatschappij in het zesde leerjaar lager onderwijs. Er werd gekruist gerekruteerd in scholen die op een focustoets hoog/laag en hoger/lager dan verwacht hadden gescoord. Er werd een Framework analyse (Gale et al., 2013) uitgevoerd op de geuite attributies, met bijzondere aandacht voor de locus van causaliteit. Om patronen in kaart te brengen, werden de kwalitatieve data gekwantificeerd (Sandelowski et al., 2009).

We vonden attributies op het niveau van de school, de klas, de leerling en de toets/meting zelf. Schoolfactoren (zoals de leerlijn) en leerlingfactoren (zoals cognitieve capaciteit) werden het vaakst aangehaald (cf. Tabel 1), vooral door respectievelijk schoolleiders en leraren. De bevinding dat er meer nadruk werd gelegd op externe factoren dan op interne factoren, kan gerelateerd worden aan de beroepsopvatting van onderwijsprofessionals: tot waar reikt mijn verantwoordelijkheid voor leerlingresultaten? Hoewel we weinig verschillen in attributies vonden tussen scholen die goed en minder goed scoorden, kwamen bedenkingen bij (het opzet van) de peilingstoets vooral naar boven om negatieve resultaten te duiden.

De meeste deelnemers vermeldden een hele waaier aan factoren. Dat illustreert dat men leeruitkomsten ziet als het product van verschillende bouwstenen maar ook dat het niet evident is om een eenduidige diagnose te formuleren. Het feit dat leraren en schoolleiders (ook binnen scholen) andere accenten leggen om de (zelfde) resultaten te duiden, duidt op het belang van collectieve betekenisgeving om tot een rijk en volledig verhaal te komen. Deze inzichten zijn niet enkel relevant voor onderzoek over data-geïnformeerd werken in scholen, maar ook voor het veld zelf, (na)vormers en toetsaanbieders.

Kans op Balans

In deze paper nemen we attributies voor schoolperformantie onder de loep. Hoewel het uiterst belangrijk is dat leraren en schoolleiders reflecteren over leerlingkenmerken, kan de balans ook doorslaan: een gebrek aan introspectie kan immers deficiet-denken en dus kansenongelijkheid in de hand werken. Op basis van onze bevindingen zetten we het belang (en de uitdaging) van collectieve betekenisgeving in de verf.

Referenties

- Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on Data Use: A Framework and Analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 9(4), 173–206. <https://doi.org/10.1080/15366367.2011.626729>
- Evans, M., Teasdale, R. M., Gannon-Slater, N., Londe, P. G. la, Crenshaw, H. L., Greene, J. C., & Schwandt, T. A. (2019). How Did that Happen? Teachers' Explanations for Low Test Scores. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 121(2), 1–40. <https://doi.org/10.1177/016146811912100202>
- Gale, N. K., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S., & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13(1), 117. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-117>
- Sandelowski, M., Voils, C. I., & Knafl, G. (2009). On quantizing. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(3), 208–222. <https://doi.org/10.1177/1558689809334210>
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257–273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 228–254. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1056192>
- van der Kleij, F. M., Vermeulen, J. A., Schildkamp, K., & Eggen, T. J. H. M. (2015). Integrating data-based decision making, Assessment for Learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(3), 324–343. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.999024>
- Verhaeghe, G., Vanhoof, J., Valcke, M., & van Petegem, P. (2010). Using school performance feedback: perceptions of primary school principals. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(2), 167–188. <https://doi.org/10.1080/09243450903396005>
- Visscher, A. J., & Coe, R. (2003). School Performance Feedback Systems: Conceptualisation, Analysis, and Reflection. *School Effectiveness and School Improvement*, 14(3), 321–349. <https://doi.org/10.1076/1076/14.3.321.15842>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>

	Aantal attributies vermeld door:					
	Alle deelnemers (totaal: 258)		Schoolleiders (totaal: 122)		Leraren (totaal: 136)	
Niveau						
Toets	43	17%	15	12%	28	21%
Leerling	83	32%	25	20%	58	43%
Klas	55	21%	31	25%	24	18%
School	77	30%	51	42%	26	19%
Locus						
Extern	159	62%	68	56%	91	67%
Intern	99	38%	54	44%	45	33%

Tabel 1. Prevalentie van attributies

316. Profielen van Behoeftbevrediging en -frustratie: Temporele Stabiliteit en Associaties met Motivatie

Christa Krijgsman¹

Tim Mainhard², Lisette Hornstra³, Leen Haerens⁴, Jan van Tartwijk³, Lars Borghouts¹, István Tóth-Király⁵

¹ Fontys Hogeschool, Eindhoven, Nederland

² Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

³ Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

⁴ Universiteit Gent, Gent, België

⁵ Concordia University, Montreal, Canada

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Persoon-gecentreerde aanpak, Zelf-Determinatie Theorie, Psychologische basisbehoeften, Longitudinaal

Korte samenvatting

Bevrediging en frustratie van de behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid vertegenwoordigen onafhankelijke maar gerelateerde dimensies, wat aangeeft dat deze dimensies in verschillende combinaties naast elkaar kunnen voorkomen. De wisselwerking tussen de behoeftedimensies is onderbelicht, waardoor onbeantwoord blijft welke combinaties van deze dimensies in de praktijk voorkomen. Er is meer inzicht nodig in dergelijke combinaties van behoeften – en hun temporele stabiliteit – omdat verschillende combinaties verschillend kunnen bijdragen aan de motivatie van leerlingen. Daarom onderzocht de huidige studie (1) subpopulaties van leerlingen lichamelijke opvoeding (LO) gekenmerkt door combinaties (profielen) van behoeftebevrediging en -frustratie, (2) profiel-stabiliteit gedurende twee maanden, en (3) associaties tussen profielen en motivatie.

Leerlingen ($N=490$) vulden vragenlijsten in tijdens twee momenten. Vier profielen werden op beide meetmomenten geïdentificeerd: *Gemiddeld vervuld*, *Zeervuld*, *Matig onvervuld*, en *Matig vervuld met competentie- en verbondenheidsbevrediging*. Profiel-lidmaatschap bleef redelijk stabiel voor de profielen *Gemiddeld vervuld*, *Matig onvervuld* en *Matig vervuld*. Het profiel *Zeervuld* associeerde het sterkst met autonome motivatie; *Matig onvervuld* associeerde het sterkst met amotivatie. Van de specifieke behoeftedimensies zijn competentie en verbondenheid relevant in de LO-context. De specifieke behoeftedimensies werken echter ook samen: hoge bevrediging betekent lage frustratie en vice versa. Dit kan erop wijzen dat behoeften collectief variëren.

Lopende tekst

Inleiding

Bevrediging en frustratie van de behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid worden volgens de Zelf-Determinatietheorie (Ryan & Deci, 2017) beschouwd als twee gerelateerde maar onafhankelijke dimensies (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Eerdere studies hielden geen rekening met de mogelijke gecombineerde effecten van gevoelens van autonomiebevrediging (eigenaarschap), competentiebevrediging (effectiviteit), verbondenheidsbevrediging (wederzijdse aandacht), en autonomiefrustratie (druk), competentiefrustratie (falen) en verbondenheidsfrustratie (afwijzing; Vansteenkiste & Ryan, 2013) en hun temporele stabiliteit (Gillet et al., 2020). De wisselwerking tussen de behoeftedimensies is onderbelicht, waardoor onbeantwoord blijft welke combinaties (profielen) van deze dimensies in de praktijk voorkomen. Er is meer inzicht nodig in dergelijke profielen van behoeften – en hun temporele stabiliteit – omdat uiteenlopende combinaties verschillend kunnen bijdragen aan de motivatie van leerlingen (Weeldenburg et al., 2020).

Onderzoeksvragen

In de context van de lichamelijke opvoeding (LO) in het voortgezet onderwijs (VO) stonden de volgende onderzoeksvragen centraal:

- 1: Welke subpopulaties van LO-leerlingen, gekenmerkt door verschillende combinaties van behoeftebevrediging en -frustratie, bestaan in de onderzoeks-populatie?
- 2: Is het patroon van subpopulaties van LO-leerlingen, gekenmerkt door verschillende combinaties van behoeftebevrediging en -frustratie, en het individuele profiel-lidmaatschap van leerlingen, stabiel gedurende twee maanden?
- 3: Hoe hangt profiel-lidmaatschap samen met de autonome motivatie, gecontroleerde motivatie en amotivatie van LO-leerlingen?

Methode

Leerlingen ($N=490$), geclusterd in 24 LO-klassen van elf VO-scholen, vulden vragenlijsten (Aelterman et al., 2012; Chen et al., 2015) in op twee momenten gedurende twee maanden. Verschillende analytische stappen werden doorlopen. *First-order* en *bifactor* CFA- en ESEM-meetmodellen werden geschat voor behoeftebevrediging en -frustratie, voor beide tijdstippen afzonderlijk. Meet-invariantie werd getest. Op basis van factorscores van het meest invariante meetmodel werden tijd-specifieke latente profielen geschat. Stabiliteit werd getest. Latente transitie tussen Tijd 1 en 2 werden geschat. Autonome en gecontroleerde motivatie, en amotivatie werden toegevoegd.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Een bifactor ESEM-model, met één globale behoeftevervulling factor die zowel bevrediging als frustratie omvat, en zes specifieke factoren die autonomie/competentie/verbondenheid \times bevrediging/frustratie vertegenwoordigen, werd op beide tijdstippen als het meest optimale model gekozen. Vier profielen werden op beide meetmomenten geïdentificeerd en vertoonden een hoge mate van profielovereenkomst (zie Figuur 1). Hoewel profiel-lidmaatschap voor de drie grotere profielen redelijk stabiel bleef gedurende twee maanden, vonden er transitie plaats voor een

substantieel deel leerlingen (zie Tabel 1). De vier profielen verschilden voor bijna alle uitkomsten (zie Tabel 2).

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Drie profielen werden gedefinieerd door de specifieke behoefte factoren (cf. Gillet et al., 2020): zo zijn competentie en verbondenheid relevant in de LO-context. Echter werkten globale behoeftevervulling en een combinatie van specifieke behoeften ook samen: hoge bevrediging betekent lage frustratie en vice versa. Dit suggereert dat behoeften collectief variëren.

Voor een substantieel aantal leerlingen vonden transities plaats tussen profielen (cf. Huyghebaert-Zouaghi et al., 2022). Het profiel *Zeer vervuld* associeerde het sterkst met autonome motivatie; *Matig onvervuld* associeerde het sterkst met amotivatie (cf. Weeldenburg et al., 2020). Deze bevindingen suggereren dat het belangrijk is voor leraren, elke les opnieuw, om interventies te ontwerpen die de behoeften en motivatie van leerlingen stimuleren die dit het meest nodig hebben (Ahmadi et al., 2022).

Kans op Balans

Door inzicht te verkrijgen in welke subpopulaties leerlingen bestaan binnen klassen, kan een leraar gericht op de juiste doelgroep interventies ontwerpen en uitvoeren om de behoefte-ervaringen en motivatie van al zijn leerlingen te stimuleren. Dit is belangrijk omdat de bevindingen uit de huidige studie aantonen dat maar liefst 35% van de leerlingen binnen de onderzochte context zich Matig onvervuld voelt: zij ervaren autonomie-, competentie- en verbondenheidsfrustratie tijdens de les. De ervaren behoeftefrustratie van deze groep hangt sterk samen met dat leerlingen niet willen deelnemen aan de les, of druk ervaren om deel te nemen aan de les.

Referenties

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2012). Students' objectively measured physical activity levels and engagement as a function of between-class and between-student differences in motivation toward physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(4), 457–480. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.4.457>

Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J., González-Cutre, D., Haerens, L., ... Lonsdale, C. (2022). *A Classification System for Teachers' Motivational Behaviours Recommended in Self-Determination Theory Interventions*. <https://doi.org/https://doi.org/10.31234/osf.io/4vrym>

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R., Sheldon, K., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>

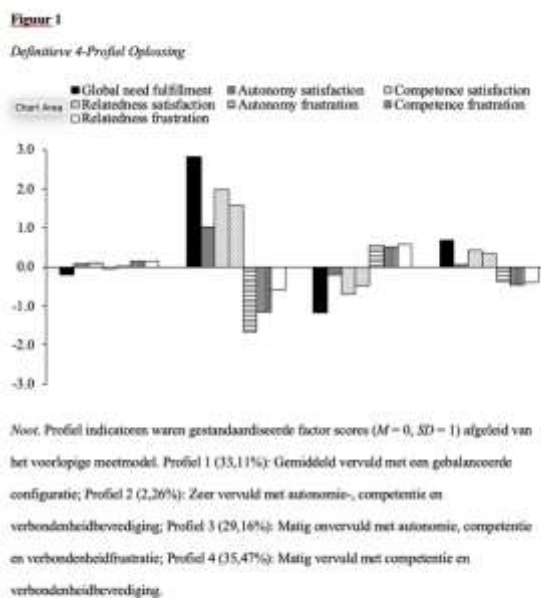
Gillet, N., Morin, A., Huyghebaert-Zouagh, T., Alibrán, E., Barrault, S., & Vanhove-Meriaux, C. (2020). Students' need satisfaction profiles: Similarity and change over the course of a university semester. *Applied Psychology*, 69(4), 1396–1437. <https://doi.org/10.1111/apps.12227>

Huyghebaert-Zouaghi, T., Morin, A., Forest, J., Fouquereau, E., & Gillet, N. (2022). A longitudinal examination of nurses' need satisfaction profiles: A latent transition analysis. *Current Psychology*, 41(7), 4837–4859. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00972-1>

Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Vansteenkiste, M., & Ryan, R. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/a0032359>

Weeldenburg, G., Borghouts, L., Slingerland, M., & Vos, S. (2020). Similar but different: Profiling secondary school students based on their perceived motivational climate and psychological need-based experiences in physical education. *PLoS ONE*, 15(2), 1–17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0228859>



Tabel 1

Transitie Kansen van het Definitieve Latente Transitie Analyse Model

Tijd 1 profielen	Transitie Kansen naar Tijd 2 Profielen			
	Profiel 1	Profiel 2	Profiel 3	Profiel 4
Profiel 1	.721	.000	.218	.062
Profiel 2	.000	.194	.000	.806
Profiel 3	.320	.000	.559	.121
Profiel 4	.179	.048	.153	.620

Noot. Profiel 1: Gemiddeld vervuld met een gebalanceerde configuratie; Profiel 2: Zeer vervuld met autonomie-, competentie en verbondenheidsbevrediging; Profiel 3: Matig onvervuld met autonomie, competentie en verbondenheidsfrustratie; Profiel 4: Matig vervuld met competentie en verbondenheidsbevrediging.

Tabel 2

Tijd-Invariante associaties tussen Profiel-Lidmaatschap en Motivationale Uitkomsten met 95% Betrouwbaarheidsintervallen (CI)

	Profiel 1 Gemiddelde [95% CI]	Profiel 2 Gemiddelde [95% CI]	Profiel 3 Gemiddelde [95% CI]	Profiel 4 Gemiddelde [95% CI]	Verschillen tussen profielen
Autonome motivatie	-.044 [-.118, .031]	1.672 [1.432, 1.913]	-.729 [-.842, -.615]	.431 [.251, .611]	3 < 1 < 4 < 2
Gecontroleerde motivatie	.280 [.208, .353]	-.915 [-1.262, -.568]	.525 [.377, .673]	-.585 [-.739, -.431]	2 = 4 < 1 < 3
Amotivatie	.191 [.113, .270]	-1.648 [-1.824, -1.471]	.799 [.701, .896]	-.662 [-.804, -.521]	2 < 4 < 1 < 3

Noot. Profiel 1: Gemiddeld vervuld met een gebalanceerde configuratie; Profiel 2: Zeer vervuld met autonomie-, competentie en verbondenheidsbevrediging; Profiel 3: Matig onvervuld met autonomie, competentie en verbondenheidsfrustratie; Profiel 4: Matig vervuld met competentie en verbondenheidsbevrediging.

Figuur 1, Tabel 1 en Tabel 2

317. Het zoeken naar en vinden van balans in samen vernieuwend opleiden.

Ingrid Paalman-Dijkenga¹, Quinta Kools², Marco Snoek³

¹ Hogeschool Viaa, Zwolle, Nederland

² Fontys Hogescholen, Tilburg, Nederland

³ Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Samen opleiden, Vernieuwend onderwijs, Boundary crossing, Student agency

Korte samenvatting

In lerarenopleidingen in Nederland wordt gezocht naar mogelijkheden om een flexibel curriculum te ontwerpen dat vakinhoudelijk, vakdidactisch en pedagogisch, een goede weergave is voor het beroep van leraar. Landelijk zijn ontwikkelingen gaande in zowel primair- als voortgezet onderwijs om het leren vanuit onderwijs zo passend mogelijk te maken voor leerlingen. Elke schoolorganisatie doet dit op eigen wijze en binnen aanwezige mogelijkheden. In een groeiend aantal netwerken van opleidingsinstituten en daaraan verbonden scholen is men in gezamenlijkheid op zoek naar opleidingsroutes voor leraren die aansluiten bij die veranderingen in de onderwijspraktijk. Het doel van dit onderzoek is om in netwerken van Samen Opleiden zicht te krijgen op de dynamiek en uitdagingen van het ontwerpen, uitvoeren van nieuwe opleidingsroutes en de opbrengsten daarvan in termen van beoogd, uitgevoerd en gerealiseerd curriculum. Hiervoor worden drie jaar lang vijf innovatieve opleidingsinitiatieven gevolgd en geportretteerd door middel van documentanalyses, storylines en interviews met betrokkenen van lerarenopleidingen en scholen. Op basis van deze onderzoeksgegevens worden in elke fase casus overstijgende dilemma's, uitdagingen en opbrengsten geïnventariseerd en beschreven. We willen deelnemers de tot nu toe gevonden data voorleggen vanuit Fase 1 en in gesprek gaan over de manier waarop samen opleiden in balans blijft tussen lerarenopleidingen en de praktijk.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Onderwerp en Context

Scholen zoeken steeds meer naar mogelijkheden om het onderwijssysteem beter aan te passen aan het leren en de belangen van de leerling. Ze vertalen dat elk op eigen wijze naar een praktische uitwerking. Een groeiend aantal netwerken van opleidingsinstituten en scholen is op zoek naar nieuwe opleidingsroutes voor leraren die aansluiten bij die veranderingen in de onderwijspraktijk. In dit onderzoek worden vijf innovatieve opleidingsinitiatieven (grenspraktijken) drie jaar gevolgd en

geportretteerd. Het onderzoek wordt gefinancierd door NRO en uitgevoerd in een netwerk van lerarenopleidingen en scholen door lectoren en docentonderzoekers.

Theoretisch kader

Bij de realisatie van responsieve opleidingstrajecten voor leraren speelt een dubbele frictie in netwerken van scholen en opleidingsinstituten. Een toenemend aantal scholen ervaart in het licht van hun onderwijsambities de vigerende opleidingskaders- en praktijken voor leraren als knellend waardoor het blijvend zoeken is naar een goede balans tussen ambitie en wet- en regelgeving. Dit maakt de vraag naar de aard, de intensiteit en bandbreedte van de samenwerking in netwerken van scholen en lerarenopleidingen nog urgenter. Dit vraagstuk wordt benaderd vanuit het concept 'boundary leren/ boundary crossing' (Akkerman & Bruining, 2016). Nieuwe opleidingsinitiatieven zijn te typeren zijn als 'grenspraktijken' of 'third spaces' (Zeichner, 2010) waarin opleidingsinstituten en scholen op en over de grenzen van elkaars formele kaders en praktijken alternatieve opleidingsroutes ontwikkelen en met elkaar zoeken naar mogelijkheden om inhoud en vorm te kunnen geven aan een andere manier van toekomstgericht opleiden met oog voor persoonlijk leren en student agency.

Daarnaast richten netwerken Samen Opleiden zich vooral op de invulling van het werkplekcurriculum. Daarbij knelt soms (het gebrek aan balans) de verbinding tussen het leren op de werkplek en het leren op het instituut en daarmee de integratie tussen praktijk, theorie en persoon. De concepten 'affordance' (leermogelijkheden) en 'agency' (stuurkracht) (Billet, 2001) vormen bij dit vraagstuk het referentiekader. Affordances en agency in opleidings- en begeleidingstrajecten voor leraren worden zichtbaar in het beoogde, uitgevoerde en gerealiseerde curriculum (Goodlad, 1977).

Doel en opbrengst van het onderzoek

Drie jaar lang worden vijf innovatieve opleidingsinitiatieven (grenspraktijken) gevolgd en geportretteerd door middel van documentanalyses, story lines en interviews. De dataverzameling vindt plaats in het najaar van 2022, 2023 en 2024. In het eerste jaar ligt het accent op de totstandkoming en de aard van het beoogde opleidingscurriculum. In het jaar daarna op de praktijk van het uitgevoerde curriculum en in het derde jaar op het gerealiseerde curriculum. Op basis van de individuele 'portretten' worden in elke fase van het onderzoek, in dialoog met vertegenwoordigers van de betrokken cases, overstijgende dilemma's, uitdagingen en opbrengsten beschreven.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

In dit ronde tafel gesprek worden aan de hand van de data uit fase 1 de eerste resultaten gepresenteerd en besproken.

Inbreng van deelnemers

We willen met deelnemers in gesprek over herkenbaarheid en hen vragen om voorbeelden vanuit andere contexten. Verder willen we de deelnemers inzetten als critical friends om mee te denken over de vervolgfases van het onderzoek.

Kans op Balans

Vanuit de reeds gevonden data in de eerste fase van het onderzoek willen we ten eerste in gesprek over 1)herkenbaarheid, voorbeelden vanuit andere contexten, ten tweede 2)in gezamenlijkheid nadenken over passende vervolgstappen die niet vergeten mogen worden zodat deelnemers aan de ronde tafel optreden als critical friends voor de vervolgfases van het uit te voeren onderzoek. Omdat we met dit onderzoek inzicht willen krijgen in nieuwe opleidingspraktijken biedt dit mogelijkheden bij het gekozen thema omdat lerarenopleidingen zoekend zijn naar de uitdagingen die er liggen rondom kennisbasis, flexibilisering, nieuwe praktijken etc. het is een voortdurend ontdekken van de juiste balans.

Referenties

Binnen de onderzoeksgroep wordt gewerkt vanuit een gemeenschappelijk ontworpen en zich ontwikkelend begrippenkader. Om binnen het project af te stemmen en te komen tot een gemeenschappelijke taal is op basis van de literatuur een overzicht gemaakt van relevante begrippen en conceptuele kaders die dit onderzoek opzetten een rol spelen. Enkele in het voorstel genoemde begrippen worden hier beschreven en verklaard vanuit literatuur. Een volledig overzicht van het begrippenkader is desnoods voor deelnemers beschikbaar.

Grenspraktijk/ third space: *In Grenspraktijken* gaan opleidingsinstituten en scholen op en over de grenzen van elkaars formele kaders en praktijken op zoek naar alternatieve opleidingsroutes en opleidingspraktijken, een nieuwe manier van denken en doen over de grenzen van het bestaande heen (Zeichner, 2010).

Naar:

Tsui, A., & Law, D. (2007). Learning as boundary-crossing in school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1289-1301.

Ikpeze, C. H., Broikou, K. A., Hildenbrand, S., & Gladstone-Brown, W. (2012). PDS Collaboration as Third Space: An analysis of the quality of learning experiences in a PDS partnership. *Studying Teacher Education*, 8(3), 275-288.

Boundary Crossing: Inspanningen die mensen leveren om productief met ervaren grenzen om te gaan. Het opheffen en van de discontinuïteit door het leggen van verbindingen tussen verschillende praktijken en het vinden van een manier om te handelen en te communiceren. (Akkerman & Bakker, 2011). Bij Boundary crossing gaat het specifiek om leren in situaties waarin praktijken niet meer op elkaar aansluiten en gezocht wordt naar nieuwe vormen en praktijken.

Naar:

Bruining, A., & Akkerman, S. (2017). Ontwikkeling van lerarenopleidingen door het leerpotentieel van grenzen te benutten. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders. Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 4: Samen in de school Opleiden*, p. 57-67

Kroeze, C., & Van Veen, K. (2017) Samen opleiden in twee contexten. In Timmermans & Van Velzen (red.) *Kennisbasis Lerarenopleiders Katern 4: Samen in de school Opleiden*. VELON.

Curriculum: We onderscheiden het beoogd, uitgevoerd en gerealiseerde (of geleerde) curriculum. Het beoogd curriculum (wat wil men bereiken), het geïmplementeerd curriculum (hoe wordt het uitgevoerd) en het gerealiseerd curriculum (wat komt uiteindelijk bij de leerling aan).

Naar:

Goodlad1979/ SLO *Curriculumwaaier*.

<https://magazines.slo.nl/curriculumwaaier#!/bug> Deze driedeling kan nog verder opgedeeld worden in zes verschijningsvormen. Zie Van den Akker, Fasoglio & Mulder (2008); Thijs & van den Akker (red., 2009) en Corbalan, Folmer & Tigelaar (2011).

Student Agency:

Agency als product (resultaat van de opleiding) en als proces tijdens de opleiding. Agency als stuurkracht:

Professionele agency van leraren is het bewust uitoefenen van invloed, keuzes maken of een houding aannemen in een specifieke situatie die invloed heeft op het werk van leraren binnen de school of daarbuiten en/of op hun professionele identiteit. (Eteläpelto et al., 2013)

Agency als "ecologisch concept":

Rather than seeing agency residing in individuals, agency is understood as an emergent phenomenon of actor-situation transaction. (...) The achievement of agency will always result from the interplay of individual efforts, available resources and contextual and structural factors as they come together in particular and, in a sense, always unique situations. Agency, in other words, is not something that people can have – as a property, capacity or competence – but is something that people do. (Biesta & Priestly, 2015).

Naar:

Timmermans, A. (2012). *Kwaliteit van de opleidingsschool. Over Affordance, Agency en Competentieontwikkeling*. Nijmegen, HAN.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.

Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015) The role of beliefs in teacher agency, *Teachers and Teaching*, 21:6, 624-640

318. Culturele kennis in het basisonderwijs. Kennis van leerkrachten over de achtergronden van leerlingen.

Dorien Petri¹

Margreet Luinge¹, Annelies Kassenberg¹, Eddie Denessen², Klaas van Veen³

¹ Hanzehogeschool Groningen, Groningen, Nederland

² Radboud Universiteit, Nijmegen, Nederland

³ Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Culturele kennis, Diversiteit, Primair onderwijs, Kansengelijkheid

Korte samenvatting

In menige basisschoolklas zitten leerlingen met verschillende culturele achtergronden, leerlingen die thuis verschillende gewoonten en tradities kennen en/of andere talen spreken. Leerkrachten kunnen hun onderwijs verrijken als ze gebruik maken van de diversiteit aan (familie)culturen, (taal)achtergronden, ervaringen en kennis van leerlingen. Hiervoor is kennis over de culturele achtergrond van leerlingen van belang. Het is echter niet duidelijk wat precies wordt verstaan onder culturele kennis. Meer inzicht in het begrip culturele kennis kan leerkrachten helpen om hun cultureel responsief lesgeven te verrijken.

Daarom is een scoping review uitgevoerd om het begrip culturele kennis te identificeren, structureren en concretiseren. Er is gezocht in vijf databanken. In totaal werden 1399 artikelen beoordeeld aan de hand van inclusiecriteria. In totaal zijn er 33 artikelen opgenomen in de review.

In deze artikelen zijn vijftien domeinen van culturele kennis gevonden. Gevonden domeinen zijn bijvoorbeeld hobby's, de plek waar leerlingen wonen en de sociaal economische status van de buurt. Ons verkregen inzicht in domeinen van culturele kennis kan leerkrachten helpen om zich in de culturele achtergrond van leerlingen te verdiepen. In een volgende fase willen we verder denken over de manier waarop die kennis in de klas kan worden gebruikt.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

De diverse samenleving zien we terug in het basisonderwijs. Leerlingen verschillen in hun culturele achtergrond en de taal die ze thuis spreken (CBS, 2022). Leerkrachten kunnen hun onderwijs verrijken als ze gebruik maken van de diversiteit aan (familie)culturen, (taal)achtergronden, ervaringen en kennis van leerlingen (o.a. Banks, 2004; Delpit, 1995). Hiervoor is kennis over de

culturele achtergrond van leerlingen van belang. Het doel van dit onderzoek is om aan de hand van een literatuurreview inzicht te krijgen in het begrip culturele kennis.

Theoretisch kader

Een effectieve onderwijsaanpak die leerkrachten helpt om de diversiteit in de klas te benutten is *Cultureel Responsief Lesgeven* (CRL) (Gay, 2010). Leerkrachten gebruiken de culturele kennis over leerlingen om leren betekenisvol te maken. CRL maakt gebruik van de culturele contexten waarin leerlingen opgroeien. Deze contexten worden door Bronfenbrenner beschreven als socialiserende contexten (bijv. familie, school, de buurt) (1977). Deze socialiserende contexten zijn cultuurspecifiek en dat maakt dat Bronfenbrenners contexten functioneel zijn om inzicht te krijgen in het begrip culturele kennis.

In bestaand onderzoek wordt culturele kennis beschreven aan de hand van domeinen, zoals etnische, sociaaleconomische, culturele en/of taalkundige achtergronden (o.a. Bialostok, 2019; Shiver et al., 2020; Lee, 2010), buitenschoolse ervaringen (o.a. Aguirre et al., 2013), het gezinsleven (o.a. Kenner & Ruby, 2013), de buurt (o.a. Ajayi, 2014) en de cultuur van leerlingen (o.a. Jackson, 2013). Er bestaat nog onduidelijkheid over het begrip culturele kennis. Ten eerste is de volledige reikwijdte van het begrip niet duidelijk. De domeinen lijken afhankelijk van het paradigma en de achtergrond van de onderzoekers. Hierdoor zijn de domeinen in de ene studie gericht op etniciteit, en in de andere studie op ervaringen. Ten tweede zijn de domeinen vaak onvoldoende specifiek geoperationaliseerd, waardoor het begrip abstract blijft en moeilijk te vertalen is naar concrete aanpakken in de klas. Meer inzicht in het begrip kan leerkrachten helpen om hun cultureel responsief lesgeven te verrijken. Het doel van deze studie is het begrip culturele kennis identificeren, structureren en concretiseren.

Methode

Er is een scoping review uitgevoerd in vijf databanken. Twee onafhankelijke reviewers hebben 1399 artikelen beoordeeld aan de hand van inclusiecriteria en 33 artikelen werden opgenomen. Er is een bottom-up geanalyseerd.

Resultaten en conclusie

Er zijn vijftien domeinen geïdentificeerd, zoals taal en communicatie, kenmerken van het gezin en sociaaleconomische status van de buurt. Vervolgens zijn deze domeinen geconcretiseerd. Bijvoorbeeld het domein taal en communicatie omvat de verschillende talen die een leerling spreekt en de taalbehoeftes die een leerling heeft. Het domein kenmerken van het gezin omvat het aantal gezinsleden, en de taakverdeling in huis. Aldus is een lijst ontstaan van concrete uitwerkingen van domeinen van culturele kennis die als basis kan dienen voor vervolgonderzoek en programma's voor culturele responsiviteit voor scholen en leerkrachten.

Implicaties voor onderwijs en onderzoek

Dit onderzoek draagt bij aan conceptuele helderheid van het begrip culturele kennis. Deze helderheid kan bijdragen aan onderzoek en de onderwijspraktijk. In een volgende fase willen we verkennen hoe culturele kennis kan worden ingezet om het cultureel responsief lesgeven van leerkrachten te versterken.

Kans op Balans

Het onderzoek sluit naadloos aan bij het thema 'Kans op Balans' aangezien culturele kennis van leerkrachten een essentiële factor is in het realiseren van gelijke kansen van leerlingen. Door het begrip culturele kennis te identificeren, structureren en concretiseren kunnen we leerkrachten handvatten aanreiken om deze culturele kennis praktisch bruikbaar te maken in hun praktijk. Als leerkrachten kennis over de verschillende culturele contexten van hun leerlingen in hun onderwijs inzetten kunnen zij een bijdrage leveren aan meer inclusiviteit.

Referenties

- Aguirre, J. M., Turner, E. E., Bartell, T. G., Kalinec-Craig, C., Foote, M. Q., Roth, McDuffie, A., & Drake, C. (2013). Making Connections in Practice: How Prospective Elementary Teachers Connect to Children's Mathematical Thinking and Community Funds of Knowledge in Mathematics Instruction. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 178-192. <https://doi.org/10.1177/0022487112466900>
- Ajayi, L. (2014). Investigating Effective Teaching Methods for a Place-Based Teacher Preparation in a Rural Community. *Educational Research for Policy and Practice*, 13(3), 251-268. <https://doi.org/10.1007/s10671-014-9162-z>
- Banks, J. A. (2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In J. A. Banks, & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed., pp. 3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bialostok, S. (2019). Reflections on an ethnographic project with elementary educators on the Wind River Reservation: A cautionary tale. *Annals of Anthropological Practice*, 43(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/napa.12123>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Centraal bureau voor statistiek. (2022). Rapport Integratie en Samenleven 2022. Retrieved from: Rapportage Integratie en Samenleven 2022 (cbs.nl)
- Delpit, L. D. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*, 2nd ed.: Teachers College Press.
- Jackson, C. (2013). Elementary Mathematics Teachers' Knowledge of Equity Pedagogy. *Current Issues in Education*, 16(1). Retrieved from <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1056>
- Kenner, C., & Ruby, M. (2013). Connecting Children's Worlds: Creating a Multilingual Syncretic Curriculum through Partnership between Complementary and Mainstream Schools. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(3), 395-417. <https://doi.org/10.1177/1468798412466>
- Lee, J. S. (2010). Culturally Relevant Pedagogy for Immigrant Children and English Language Learners. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 109(2), 453-473. <https://doi.org/10.1177/016146811011201408>

Shiver, V. N., Andrew, K., Richards, R., & Hemphill, M. A. (2020). Preservice Teachers' Learning to Implement Culturally Relevant Physical Education with the Teaching Personal and Social Responsibility Model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 303-315.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741537>



319. De bereidheid van leerkrachten tot gebruik van formele prestatiegegevens

Glen Molenberghs

Jan Vanhoof, Roos van Gasse, Sven de Maeyer

Universiteit Antwerpen, Antwerpen, België

Divisie: Beleid & Organisatie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Centrale toetsen, Veranderbereidheid, Geïnformeerde besluitvoering,

Korte samenvatting

Hoewel de empirische evidentie bij de onderwijskundige impact van een systematisch gebruik van formele prestatiegegevens (uit o.a. centrale toetsen) behoorlijk sterk is, lijken leerkrachten terughoudend om deze informatie te integreren in hun onderwijspraktijken. Zeker in Vlaanderen (waar er vanaf het schooljaar 2023-2024 centrale toetsen geïmplementeerd worden), maar ook in een internationale context kan het gebruik van formele prestatiegegevens om het leren van leerlingen te verbeteren (nog steeds) beschouwd worden als een verandering. Om tot verandering (i.c. het gebruik van formele prestatiegegevens om het leren van leerlingen te verbeteren) te komen, dienen leerkrachten hiertoe bereid te zijn. Uit ons onderzoek blijkt dat Vlaamse leerkrachten hiertoe slechts beperkt bereid zijn: ze hebben er eerder een beperkte positieve houding tegenover, achten zichzelf er wel voldoende voor bekwaam, maar verwachten er tegelijkertijd onvoldoende beschikbare tijd voor te hebben. Omdat het gebruik van formele prestatiegegevens niet op zichzelf staat, werd eveneens aan de hand van SEM de samenhang met schoolcultuur onderzocht. Uit het finale padmodel blijkt dat het ervaren van een stimulerende schoolcultuur een positieve impact heeft op de bereidheid van leerkrachten. Zodoende versterkt deze studie de brug naar het daadwerkelijke gebruik van formele prestatiegegevens uit centrale toetsen om het leren van leerlingen te verbeteren.

Lopende tekst

Hoewel de empirische evidentie bij de onderwijskundige impact van het systematisch gebruik van formele prestatiegegevens (uit o.a. centrale toetsen) behoorlijk sterk is (Datnow & Park, 2018), is het Vlaamse onderwijssysteem vooralsnog een van de weinige Europese onderwijssystemen waarin geen vorm van centrale toetsing op grote schaal wordt toegepast (OECD, 2013). Vanaf schooljaar 2023-2024 zullen echter ook Vlaamse leerlingen centrale toetsen afleggen, die (in tegenstelling tot tal van andere onderwijssystemen) een sterk ontwikkelingsperspectief beogen.

Terwijl beleidsmakers en overheden verwachten dat leerkrachten formele prestatiegegevens gebruiken om het leren van leerlingen te verbeteren, lijken leerkrachten eerder terughoudend om deze informatie te integreren in hun onderwijspraktijken (Schelling & Rubenstein, 2021; Van Gasse, Vanhoof, Mahieu, & Van Petegem, 2015). Een groot aantal beschrijvende studies geeft hierbij diepgaande inzichten in beïnvloedende factoren van informatiegebruik (Schildkamp, Poortman, Luyten, & Ebbeler, 2017). De meeste van deze studies houden echter slechts in beperkte mate rekening met psychologische factoren. Aangezien informatiegebruik in essentie een menselijk streven is, is het echter ook van belang psychologische aspecten te bestuderen (Schildkamp, Poortman, Ebbeler, & Pieters, 2019). Omdat het gebruik van formele prestatiegegevens uit centrale toetsen om het leren van leerlingen te verbeteren beschouwd kan worden als een relatieve onderwijsverandering, hebben wij ons voor de selectie van psychologische factoren laten inspireren door de literatuur over veranderingsbereidheid. Armenakis, Harris en Mossholder (1993) beschouwen veranderingsbereidheid als iemands overtuigingen, houdingen en doelstellingen met betrekking tot de mate waarin verandering nodig is en de perceptie van het individuele en organisatorische vermogen om die veranderingen met succes door te voeren. Bereid zijn tot het gebruik van formele prestatiegegevens betreft met andere woorden zowel 'willen' als 'kunnen'. Deze studie gaat bijgevolg na in welke mate leerkrachten bereid zijn om formele prestatiegegevens (van centrale toetsen) te gebruiken om het leren van leerlingen te verbeteren (OV1).

Daarenboven staat informatiegebruik niet op zichzelf en is het eveneens belangrijk om de impact van de schoolcultuur te bestuderen (Schildkamp, Karbautzki, & Vanhoof, 2014). We brengen daarom ook in kaart in welke mate kenmerken van een informatiegebruik stimulerende schoolcultuur impact hebben op de bereidheid van leerkrachten (OV2). Het conceptuele model beschrijft de operationalisering van de bestudeerde concepten.

We voerden bij 611 Vlaamse leerkrachten uit 45 scholen hiervoor een online survey-onderzoek. Om de bereidheid van leerkrachten te beschrijven, pasten we beschrijvende statistiek toe. Op basis van de analyses stellen we vast dat leerkrachten slechts een beperkte positieve houding hebben tegenover het gebruik van formele prestatiegegevens uit centrale toetsen, dat zij zichzelf hiertoe echter voldoende bekwaam achten, maar er tegelijkertijd onvoldoende tijd voor zien. Aan de hand van SEM werd vervolgens de samenhang met de schoolcultuur onderzocht. Uit het finale padmodel blijkt dat het ervaren van een informatiegebruik stimulerende schoolcultuur een positieve impact heeft op de bereidheid van leerkrachten.

De onderzoeksresultaten bieden een diepgaand inzicht in de bereidheid van Vlaamse leerkrachten tot het gebruik van formele prestatiegegevens uit centrale toetsen om het leren van leerlingen te verbeteren en de impact hierop van de schoolcultuur. Bijgevolg geven de bevindingen aanleiding tot het bespreken van theoretische implicaties en beleidsimplicaties.

Kans op Balans

Tot voor kort was Vlaanderen één van de weinige Europese onderwijssystemen waarin geen vorm van centrale toetsing op grote schaal werd geïmplementeerd. Vanaf schooljaar 2023-2024 zullen ook Vlaamse leerlingen centrale toetsen afleggen. Daar waar buurlanden de toetsresultaten uit centrale toetsen van leerlingen doorgaans koppelen aan de attestering, beogen de Vlaamse centrale toetsen daarentegen een sterk ontwikkelingsgericht perspectief, waarbij de toetsresultaten aangewend (kunnen) worden om bij te dragen aan beter leren voor alle leerlingen. De veronderstelling hierbij is

dat de toetsresultaten van de school en de bijhorende feedback kunnen leiden tot specifieke acties die leerprocessen van alle leerlingen ten goede komen.

Referenties

Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human relations*, 46(6), 681-703.

Datnow, A., & Park, V. (2018). Opening or closing doors for students? Equity and data use in schools. *Journal of Educational Change*, 19(2), 131-152.

OECD. (2013). *Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD.

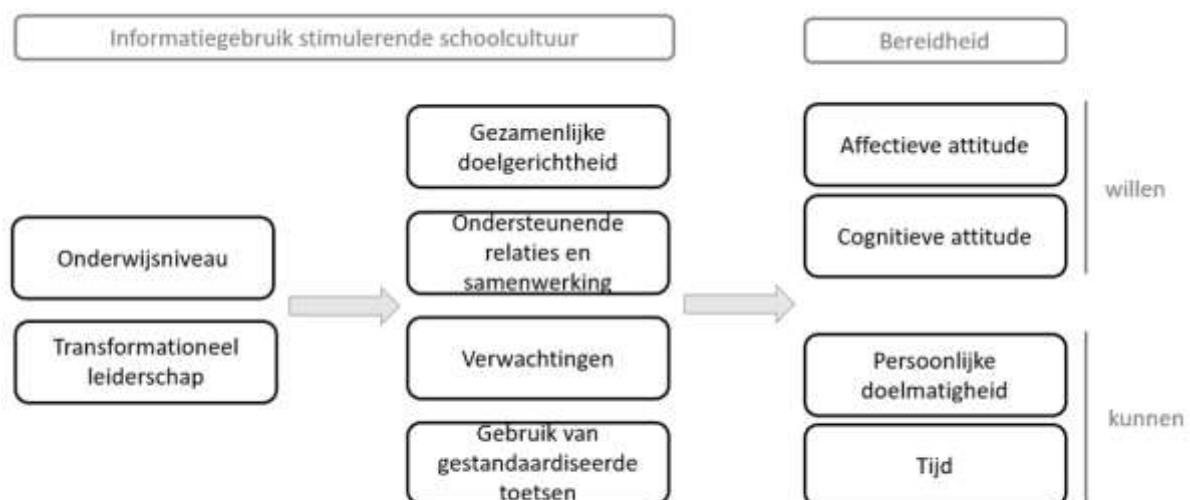
Schelling, N., & Rubenstein, L. D. (2021). Elementary teachers' perceptions of data-driven decision-making. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(2), 317-344.

Schildkamp, K., Karbautzki, L., & Vanhoof, J. (2014). Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 15-24.
doi:10.1016/j.stueduc.2013.10.007

Schildkamp, K., Poortman, C., Luyten, H., & Ebbeler, J. (2017). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 242-258.
doi:10.1080/09243453.2016.1256901

Schildkamp, K., Poortman, C. L., Ebbeler, J., & Pieters, J. M. (2019). How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making. *Journal of Educational Change*, 20(3), 283-325. doi:10.1007/s10833-019-09345-3

Van Gasse, R., Vanhoof, J., Mahieu, P., & Van Petegem, P. (2015). *Informatiegebruik door schoolleiders en leerkrachten*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.



Figuur:
Conceptueel model

324. Een betere startpositie voor mbo'ers met een migratieachtergrond

Koen van der Ven, Tyas Prevoo, Harriët Prins

SEO Economisch Onderzoek, Amsterdam, Nederland

Voorzitter:

Referent: Ruud Baarda, Ruud Baarda Advies

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Overgang onderwijs-arbeidsmarkt, Mbo, Discriminatie, Gelijke kansen

Korte samenvatting

De arbeidsmarktintrede van mbo'ers met een migratieachtergrond is minder succesvol dan die van mbo'ers zonder migratieachtergrond. Er zijn inspanningen van opleidingen, werkgevers en andere partijen om de positie van mbo'ers met een migratieachtergrond te versterken via één of meerdere mechanismen. Tijdens dit symposium presenteren we verschillende onderzoeken naar initiatieven die bijdragen aan een verbetering van de overgang onderwijs-arbeidsmarkt van mbo'ers met een migratieachtergrond, waaronder onderzoek naar beleid rondom stagematching en discriminatie in het beoordelen van cv's. Daarnaast worden de resultaten van nieuw onderzoek naar de arbeidsmarktpositie van mbo-afgestudeerden gepresenteerd.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

De doelstellingen van de sessie

In het NRO-onderzoeksprogramma 'Gelijke kansen richting de toekomst' staat de verbetering van de arbeidsmarktintrede van mbo'ers met een migratieachtergrond centraal. Daarin onderzoeken SEO Economisch Onderzoek, ResearchNed Nijmegen, de Vrije Universiteit en Ruud Baarda Advies verschillende initiatieven die mogelijk bijdragen aan verbetering van de overgang onderwijs-arbeidsmarkt van mbo'ers met een migratieachtergrond. In dit symposium bespreken we dit onderzoek en belichten we enkele van de onderzochte initiatieven. Het doel van het symposium is om bloot te leggen op welke manier de overgang onderwijs-arbeidsmarkt van deze kwetsbare groep het beste ondersteund kan worden.

Een overzicht van de presentatie

In dit symposium brengen we verschillende onderzoeken van dit onderzoeksprogramma bij elkaar, aangevuld met eigen onderzoek over de overgang van mbo'ers naar de arbeidsmarkt:

Onderzoek naar interventies die de overgang onderwijs-arbeidsmarkt van mbo'ers met een migratieachtergrond ondersteunen (onderdeel van 'Gelijke kansen richting de toekomst').

Onderzoek naar stagematching, aanpalend aan onderzoek 1.

Onderzoek naar discriminatie in het beoordelen van cv's bij leerwerkbedrijven, onderdeel van onderzoek 1.

Onderzoek naar de ontwikkeling in de arbeidsmarktpositie van pas afgestudeerde mbo'ers, o.a. naar migratieachtergrond, bekend onder de naam Studie & Werk mbo.

De wetenschappelijke betekenis

De onderzoeken van dit symposium lichten verschillende aspecten uit over het hoofdonderwerp, de overgang onderwijs-arbeidsmarkt van mbo'ers met een migratieachtergrond. Inzichten hierin zijn van wetenschappelijk en beleidsmatig belang om erachter te komen hoe deze groep het beste te helpen is de situatie te verbeteren, om zo integratie en gelijke kansen te bevorderen. De onderzoeken worden uitgevoerd door een samenwerking van universiteiten en verschillende onderzoeksinstellingen.

De structuur van de sessie

Vier presentaties van 10 tot 15 minuten over het onderwerp overgang onderwijs-arbeidsmarkt van jongeren met een migratieachtergrond. Na elke presentatie volgt er maximaal tien minuten discussie op basis van vragen en interactie met de zaal. Na de presentaties is er een kwartier voor een overkoepelende discussie waarbij de referenten input leveren met behulp van vragen.

Kans op Balans

De studies richten zich specifiek op de overgang van een kwetsbare groep mbo'ers, namelijk mbo'ers met een migratieachtergrond. Deze groep jongeren ervaren meer moeite met de overgang door factoren binnen de eigen invloedssfeer, maar ook factoren waar ze niks aan kunnen doen zoals arbeidsmarktdiscriminatie. De onderzoeken bekijken verschillende oplossingsrichtingen om de kansen voor deze groep te verbeteren.

Individuele bijdrage 1

NRO onderzoek overgang mbo'ers met een migratieachtergrond

Inleiding, onderzoeksdoel en context

De overgang naar de arbeidsmarkt van jongeren met een migratieachtergrond verloopt minder soepel dan voor jongeren zonder migratieachtergrond. De achterstandspositie bij de arbeidsmarktintrede is het grootst voor mbo'ers. Een deel van de achterstand is te verklaren aan de hand van in data geobserveerde kenmerken zoals opleidingskeuzes, vooropleidingen, studieduur en afstudeercijfers. Een groot deel van de achterstand blijft echter na correctie voor bovengenoemde factoren nog overeind. Aanvullende verklaringen moeten gezocht worden in arbeidsmarktrelevante vaardigheden, sociale netwerken, zoekgedrag en arbeidsmarktdiscriminatie. Om te komen tot handvatten om de positie van mbo'ers met een migratieachtergrond bij de overgang naar de

arbeidsmarkt te versterken, is meer inzicht nodig in de factoren die specifiek voor deze groep van belang zijn bij de overgang. Daartoe zijn interventies geselecteerd die in potentie de overgang naar de arbeidsmarkt versterken.

Theoretisch kader

Inspanningen van opleidingen, werkgevers en overige partijen zijn erop gericht om de positie van mbo'ers met een migratieachtergrond te versterken via één (of meerdere) van zes mechanismen (zie fig1, rechterkant). We hebben dit framework gebruikt om interventies te selecteren die aanhaken op deze mechanismen, waarbij we gezorgd hebben voor een complete dekking.

Onderzoeksvraag

Welke interventies dragen bij aan een betere overgang onderwijs-arbeidsmarkt voor mbo'ers met een migratieachtergrond en waarom?

Methode van onderzoek

Casestudies van interventies via een probleem- en interventieanalyse via een CIMO-configuratie, een impactmeting en een verklarende evaluatie. Daarnaast is er een overkoepelend beeld geschapen met onder andere succesfactoren en valkuilen.

Resultaten en onderbouwde conclusie

Het onderzoek is nog in volle gang, in mei leveren we het overkoepelende rapport op. Voorlopige resultaten zijn dat het moeilijk blijkt om een 'harde' effectmeting te doen bij de meeste interventies om verschillende redenen. Deze bespreken we tijdens de presentatie. De onderzochte interventies zijn in potentie effectief, maar er zijn wel verschillen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

We lichten in de presentatie toe waar we als onderzoekers tegenaan zijn gelopen tijdens het evalueren van kleinschalige interventies waar andere onderzoekers van kunnen leren. Belangrijk onderdeel van het onderzoek is de opschaalbaarheid van de interventies, zodat eventueel een grotere groep mbo'ers bereikt kan worden.

Individuele bijdrage 2

Stagematching

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Uit onderzoek komt herhaaldelijk naar voren dat mbo studenten met een migratieachtergrond veel meer moeite hebben met het vinden van een stageplaats dan studenten zonder migratieachtergrond. Om stagediscriminatie in het mbo tegen te gaan werd in 2020 een pilot ingericht om mbo-scholen verantwoordelijk te maken voor de werving en selectie van stagiairs. De voorstudie van de pilot wees uit dat dit in de praktijk al voor sommige opleidingen geldt, maar dat opleidingen sterk verschillen in hoe zij het stagematchingsproces inrichten. Dit onderzoek brengt de variatie tussen opleidingen in hun stagematchingsproces in kaart en geeft inzicht in welke aspecten van het matchingsproces bepalend zijn voor het vóórkomen en voorkómen van stagediscriminatie.

Theoretisch kader

Het proces van stagematching moet de vraag naar stagiairs en het aanbod van studenten bij elkaar brengen. Het gaat er bij elke stage om een student, van een specifieke opleiding, met bepaalde competenties, vaardigheden en leerdoelen, te koppelen aan een leerbedrijf dat een stageplek heeft die daarbij aansluit (zie fig2).

Het protocol voor beroepspraktijkvorming (bpv) onderscheidt vier fases in het stageproces (voorbereiding/matching, stageperiode, beoordeling en evaluatie), met in elke fase globale taken en verantwoordelijkheden voor elk van de drie actoren: de student, de opleiding en het leerbedrijf. Dit onderzoek richt zich op de eerste fase. Juist in deze matchingsfase is het risico op stagediscriminatie het grootst.

Onderzoeksvraag

Welke elementen van het stagematchingsproces zijn bepalend in het tegengaan van stagediscriminatie?

Methode van onderzoek

Het eerste deel van het onderzoek – dat tijdens dit symposium wordt gepresenteerd – brengt via een enquête onder stage-coördinatoren in het mbo in beeld hoe mbo-opleidingen het stagematchingsproces hebben ingericht. Hiermee ontstaat een landelijk dekkend beeld van in hoeverre de werving en selectie van stagiairs bij scholen dan wel leerbedrijven belegd is.

Stage-coördinatoren worden ook gevraagd naar de risico's op en prevalentie van stagediscriminatie op hun opleidingen en naar de maatregelen die getroffen worden om stagediscriminatie te voorkomen, signaleren en adresseren.

Door de procesvragen en vragen over discriminatie te combineren – en te koppelen aan kenmerken van de school en opleiding(en) van de respondenten – ontstaat inzicht in welke elementen van het stagematchingsproces gerelateerd zijn aan het vóórkomen dan wel voorkómen van stagediscriminatie.

Resultaten en onderbouwde conclusie

De enquête is ingevuld door 928 stage-coördinatoren en -begeleiders in het mbo, verdeeld over 55 mbo-scholen en 384 verschillende opleidingen. De data wordt nog geanalyseerd en de resultaten zullen in Q1 van 2023 in een rapportage gepubliceerd worden.

De eerste resultaten laten zien dat er grote variatie is tussen opleidingen en in hoeverre zij zelf de stagematching verzorgen. Er zijn hierin verschillen tussen sectoren te zien, maar opleidingen maken ook verschil tussen eerstejaars studenten en studenten met eerdere stage-ervaring.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

We laten in de presentatie zien welke verschillende stagematchingspraktijken er zijn en hoe die zich verhouden tot stagediscriminatie. De resultaten kunnen als input dienen voor beleidsaanpassingen (zowel landelijk als op schoolniveau) rondom stages en stagediscriminatie.

Individuele bijdrage 3

Vignettenstudie discriminatie cv's

Inleiding, onderzoeksdoel en context

In aanvulling op de bestaande interventies hebben we een vignettenexperiment gedaan waarmee we een nieuwe manier van cv-beoordeling testen, om te zien of discriminatie daarmee vermindert. In het experiment vragen we mensen om verschillende fictieve cv's op twee manieren te beoordelen: (1) beoordeling van het volledige cv in één keer, en (2) eerst een beoordeling van de afzonderlijke cv-onderdelen en daarna pas het volledige cv.

Theoretisch kader

In de wetenschappelijke literatuur over arbeidsmarktdiscriminatie is het gangbaar om experimentele studies te verrichten, zoals veldexperimenten of vignettenstudies. Verschillende veldexperimenten hebben empirisch bewijs opgeleverd voor het bestaan van discriminatie op de arbeidsmarkt. Hier wordt met fictieve sollicitanten gereageerd op bestaande vacatures. Ook zijn in diverse landen vignettenstudies verricht naar het bestaan van discriminatie of bias (zie o.a. Auer et al., 2019 en Damelang et al., 2016). In Nederland zijn bijvoorbeeld vignettenstudies uitgevoerd naar de beoordeling van sollicitanten met en zonder migratieachtergrond (Blommaert et al., 2012) en naar de beoordeling van oudere sollicitanten (Karpinska et al., 2011; 2013).

Standaardisering van sollicitatieprocedures wordt in de praktijk vaak beschouwd als vruchtbare oplossing om bias in selectieprocedures terug te dringen, maar is nog niet empirisch getoetst (zie o.a. College voor de Rechten van de Mens, 2013; 2019). Met deze vignettenstudie wordt een vorm van standaardisering wel empirisch getoetst.

Onderzoeksvraag

De voornaamste onderzoeksvragen zijn of sprake is van discriminatie in de 'traditionele' beoordeling, waarbij een geheel cv in één keer wordt beoordeeld, en of de nieuwe beoordelingsmethode dit vermindert.

Methode

In een online vragenlijst hebben we respondenten gevraagd zes fictieve en volledige cv's te beoordelen met een cijfer en om de stellingen "Ik denk dat deze persoon goed in mijn organisatie past" en "Ik zou deze persoon uitnodigen voor een gesprek" te beantwoorden.

Daarnaast worden respondenten gevraagd om zes cv's per onderdeel te beoordelen met een cijfer, voor de onderdelen opleidingsniveau, werkervaring, stagebeoordeling en talenkennis. Vervolgens tonen we het volledige cv, inclusief leeftijd en geslacht, met de door hun gegeven beoordelingen voor de afzonderlijke onderdelen, met de vraag het cv in het geheel te beoordelen.

De cv's zijn samengesteld met de vignettenmethode: elk cv bevat dezelfde onderdelen, waarbij de invulling van die onderdelen varieert. Het opleidingsniveau kan bijvoorbeeld mbo-niveau 2, 3 of 4 zijn. Een indicatie voor migratieachtergrond is verwerkt in de talenkennis. Die varieert tussen alleen Nederlands als moedertaal of ook Turks of Arabisch (Marokkaans).

Door de verschillende cv's aan een grote groep respondenten voor te leggen, kan worden onderzocht welk effect een afzonderlijk cv-onderdeel heeft op de beoordeling.

Resultaten en onderbouwde conclusie

446 respondenten hebben de vragenlijst ingevuld. Respondenten komen van leerwerkbedrijven en zijn geworven via SBB. Ze hebben allemaal een rol in het aannameproces van stagiairs en/of werknemers, als adviseur of beslisser. Momenteel worden de vragenlijsten geanalyseerd. De resultaten komenvoor aanvang van het ORD beschikbaar worden daar gepresenteerd.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Dit onderzoek toetst het bestaan van discriminatie bij de cv-beoordeling en het effect van een meer gestandaardiseerde beoordelingsmethode op discriminatie.

Individuele bijdrage 4

Studie & Werk mbo

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Er zijn verschillende kanalen die zich richten op de arbeidsmarktintrede van pas-afgestudeerden hbo'ers en wo'ers, met als doel studiekeizers te informeren over de arbeidsmarktperspectieven. Voor mbo-opleidingen is daar veel minder goed zicht op. Vanuit het ministerie is hier recentelijk meer aandacht voor gekomen. Zij zien een goede studievoorlichting in het mbo als middel om gelijke kansen te bevorderen en daarnaast als mogelijkheid om jongeren te laten kiezen voor tekortberoepen zoals in de techniek of de zorg.

SEO onderzoekt jaarlijks de overgang onderwijs-arbeidsmarkt van ho-afgestudeerden voor haar publicatie Studie & Werk. Dit jaar vindt er een uitbreiding plaats voor het mbo-domein vanwege het maatschappelijke belang ervan. Tijdens het symposium worden de resultaten van deze studie gepresenteerd, waarbij inzicht wordt geboden in welke studies de beste arbeidsmarktperspectieven hebben.

Theoretisch kader

Over het algemeen wordt aangenomen dat de arbeidsmarktperspectieven van mbo-opleidingen minder zijn dan van ho-opleidingen. Dat geldt echter niet voor bepaalde richtingen of onderwijstypes (zoals de BBL).

Onderzoeksvraag

Na welke mbo-opleidingen hebben jongeren de beste arbeidsmarktperspectieven? Hoe verhouden de arbeidsmarktperspectieven van mbo-opleidingen zich tot die van hbo- en wo-opleidingen?

Methode van onderzoek

Via registratiegegevens wordt de arbeidsmarktintrede van mbo-gediplomeerden (en ho-gediplomeerden) in kaart gebracht.

Resultaten en onderbouwde conclusie

Het onderzoek wordt uitgevoerd in de periode februari-april, we kunnen dus nog niks zeggen over voorlopige resultaten. Ervaringen met het ho-onderzoek laten echter zien dat er flinke verschillen kunnen zitten in de arbeidsmarktkansen en -positie tussen afgestudeerden naar opleidingsrichting en achtergrondkenmerken. Die zullen in onze presentatie worden benadrukt.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Er is tot nu toe veel minder aandacht voor de arbeidsmarktperspectieven van mbo-opleidingen. Daar is verandering in gekomen sinds het ministerie in wil zetten op betere studievoorziening in het mbo. Daarnaast is er door de arbeidsmarktkrapte en energietransitie een herwaardering van het mbo gaande. Dit onderzoek sluit daarbij aan.

Referenties

Auer, D., Bonoli, G., Fossati, F. and Liechti, F. (2019) The matching hierarchies model: evidence from a survey experiment on employers' hiring intent of immigrant applicants. *International Migration Review*. 53(1): 90–121.

Blommaert, L., van Tubergen, F. and Coenders, M. (2012) Implicit and explicit interethnic attitudes and ethnic discrimination in hiring. *Social Science Research* 41: 61–73.

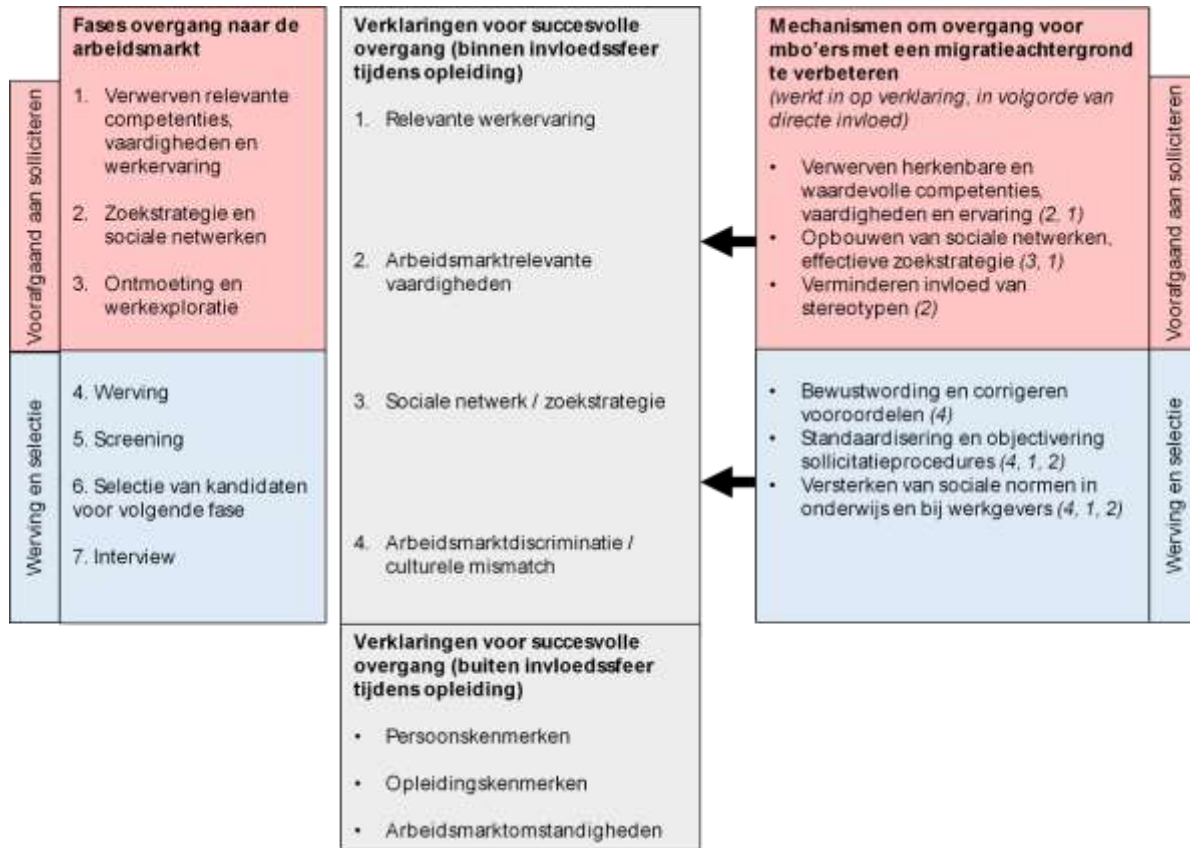
College voor de Rechten van de Mens (2013). *Literatuuronderzoek de juiste persoon op de juiste plaats. De rol van stereotypering bij de toegang tot de arbeidsmarkt*. Utrecht: College voor de Rechten van de Mens.

College voor de Rechten van de Mens (2019). *Interventies om discriminatie bij werving en selectie tegen te gaan. Een literatuurstudie*. Utrecht: College voor de Rechten van de Mens.

Damelang, A. and Abraham, M. (2016) You can take some of it with you! A vignette study on the acceptance of foreign vocational certificates and ethnic inequality in the German labor market. *Zeitschrift für Soziologie* 45(2): 91–106.

Karpinska, K., Henkens, K., & Schippers, J. (2011). The recruitment of early retirees: A vignette study of the factors that affect managers' decisions. *Ageing & Society*, 31(4), 570-589.

Karpinska, K., Henkens, K., & Schippers, J. (2013). Hiring retirees: Impact of age norms and stereotypes. *Journal of Managerial Psychology*, 28(7/8), 886-906.



325. Gelijke kansen, de rol van de leerkracht

Jonne Bloem¹, Iris Boer¹, Roy Konings², Edda Veerman³

Lisette Hornstra¹, Barbara Flünger¹, Kim Stroet⁴, Janneke van de Pol¹, Anouke Bakx⁵, Orhan Agirdag², Jozefien de Leersnyder², Merlijn Karssen⁶, Lisa Gaikhorst³, Monique Volman³

¹ Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

² KU Leuven, Leuven, België

³ Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

⁴ Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

⁵ Radboud Universiteit, Nijmegen, Nederland

⁶ Kohnstamm Instituut, Amstelveen, Nederland

Voorzitter: Lisette Hornstra, Universiteit Utrecht

Referent: Eddie Denessen, Radboud Universiteit

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Behoeftondersteuning, Diversiteitsbenaderingen, Buitenschoolse-kennisbronnen-aanpakken, Kansengelijkheid

Korte samenvatting

Kansenongelijkheid en de groeiende prestatiekloof tussen leerlingen van verschillende etnische en sociaaleconomische achtergronden is een groeiend probleem in veel landen (Inspectie van het Onderwijs, 2021; Liu et al., 2021). Leerkrachten kunnen mogelijk een belangrijke rol spelen bij het in stand houden dan wel verkleinen van kansenongelijkheid. Leerkrachten interacteren namelijk voortdurend met leerlingen in de klas en deze interacties kunnen eraan bijdragen dat leerlingen in meer of mindere mate tot leren komen en zich thuis voelen op school. Leerkrachten kunnen al dan niet bewust onderscheid maken in de manier waarop zij interacteren met leerlingen met verschillende achtergrondkenmerken, door ze bijvoorbeeld veel of weinig keuzevrijheid te geven. Ook kunnen zij verschillen in de manier waarop ze omgaan met diversiteit in de klas, en de wijze waarop ze aansluiten bij het alledaagse leven van verschillende leerlingen. In dit papersymposium presenteren we vier papers rondom het thema kansengelijkheid die ieder vanuit een andere (theoretische) invalshoek meer inzicht geven in de rol van de leerkracht bij het bevorderen van gelijke kansen voor ieder kind.

Lopende tekst

Doelstellingen van de sessie

De groeiende prestatiekloof tussen leerlingen met verschillende etnische en sociaaleconomische achtergronden is een aanhoudend probleem (Inspectie van het Onderwijs, 2021; Liu et al., 2022). Daarnaast voelen leerlingen met een migratieachtergrond en lagere sociaaleconomische achtergrond zich vaak minder thuis op school (Celeste et al., 2019), wat ook weer nadelig kan zijn voor hun schoolprestaties. Het doel van de papers die we bespreken in dit symposium is om de rol van de leerkracht bij deze ongelijkheid verder te onderzoeken. Door deze papers bij elkaar te brengen binnen een papersymposium, kunnen we de veelzijdige invloed van de leerkracht op kansengelijkheid bespreken.

Wetenschappelijke betekenis

De leerkracht interacteert voortdurend met leerlingen in de klas en creëert daarmee kansen voor leerlingen om tot leren te komen en zich thuis te voelen op school. In dit papersymposium bespreken we vier onderzoeken die elk door middel van unieke theorieën kijken naar verschillende facetten van het handelen van leerkrachten. Waar zelfdeterminatie theorie (Ryan & Deci, 2000) kijkt naar de mate waarin leerkrachten de psychologische behoeften van leerlingen ondersteunen tijdens de les, gaan verschillende diversiteitsmodellen (Celeste et al., 2019) in op de manier waarop leerkrachten omgaan met diversiteit in de klas. Tot slot kan door gebruik van de *Funds of Identity* theorie (Esteban-Guitart & Moll, 2014) worden gekeken naar hoe leerkrachten het onderwijs aan laten sluiten bij het dagelijkse leven van de leerlingen. Door de overlap en unieke aspecten van deze theorieën en de manier waarop ze bijdragen aan kansengelijkheid te bespreken kunnen de bevindingen elkaar complementeren en tot nuttige inzichten leiden.

Overzicht van de presentaties

De vier paperpresentaties gaan in op verschillende aspecten van kansengelijkheid waar leerkrachten een rol in kunnen spelen. De eerste twee papers gaan in op de mate waarin leerkrachten differentiëren tussen leerlingen in behoefteondersteuning (het bieden van autonomie, structuur en betrokkenheid). Het eerste paper gaat in op hoe leerkrachten differentiëren tussen leerlingen met verschillende sociaaleconomische achtergronden, en de rol van vooroordelen. Het tweede paper beschrijft hoe leerkrachten differentiëren tussen leerlingen met verschillende leerprestaties, en hoe leerkrachtverwachtingen daarbij een rol spelen.

Het derde paper beschrijft hoe leerkrachten om kunnen gaan met diversiteit in de klas (i.e., assimilatie, kleurenblindheid of pluralisme), en hoe dat van invloed is op de mate waarin kinderen met verschillende achtergronden zich thuis voelen op school. Dit paper gaat expliciet in op voorkeuren die verschillende leerlingen zelf hebben voor een bepaalde diversiteitsbenadering. Het laatste paper gaat in op hoe leerkrachten onderwijsinhouden kunnen verbinden aan het alledaagse leven van leerlingen – voornamelijk bij leerlingen met een migratieachtergrond en een lage SES, aangezien zij discontinuïteit kunnen ervaren tussen het leren op school en hun leven buiten school.

Structuur

Het papersymposium zal starten met een korte opening van de voorzitter waarin zij kort het overkoepelende thema toelicht. Vervolgens zal ieder paper kort gepresenteerd worden door de

auteurs (10-15 minuten). Na de reacties van de referent op de drie papers (20 minuten) is er nog 15 minuten ruimte voor een plenaire discussie.

Kans op Balans

‘Kans’ heeft een centrale rol in het symposium omdat er wordt ingezoomd op de cruciale rol die leerkrachten kunnen spelen bij het creëren van optimale onderwijskansen voor leerlingen met diverse etnische en sociaaleconomische achtergronden. Het is essentieel dat ieder kind zich thuis voelt op school en zijn/haar potentieel kan realiseren. ‘Balans’ wordt gezocht door diverse theoretische invalshoeken te gebruiken om dit te onderzoeken. Daarnaast worden er zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeken onder de aandacht gebracht, en bekijken we het probleem van kansongelijkheid vanuit zowel de leerkracht als de leerling.

Individuele bijdrage 1

Inleiding en theoretisch kader

Volgens de zelfdeterminatietheorie kunnen leerkrachten de motivatie en leerprestaties van hun leerlingen bevorderen door de drie psychologische basisbehoeften – autonomie, competentie en verbondenheid – van hun leerlingen te ondersteunen (Ryan & Deci, 2000). Dit kunnen zij doen door middel van autonomieondersteuning, structuur en betrokkenheid. Elke leerling, ongeacht zijn of haar (culturele) achtergrondkenmerken heeft baat bij een hoge mate van behoefteondersteuning, echter blijkt uit onderzoek dat leerkrachten differentiëren in hun behoefteondersteuning voor verschillende leerlingen (Domen et al., 2020). Er zijn namelijk indicaties dat leerlingen van wie leerkrachten lagere verwachtingen hebben minder behoefteondersteuning ontvangen dan leerlingen van wie zij hogere verwachtingen hebben (Hornstra et al., 2018), en leerkrachten hebben lagere verwachtingen van leerlingen met een lagere sociaaleconomische status (SES) (Timmermans et al., 2015). Als dit betekent dat deze leerlingen minder behoefteondersteuning krijgen dan leerlingen met een hoge SES kan dit de sociaaleconomische prestatiekloof vergroten. Daarnaast is de mate waarin leerkrachten differentiëren tussen leerlingen van verschillende groepen mogelijk sterker wanneer zij sterkere vooroordelen hebben over deze gestigmatiseerde groepen (Denessen et al., 2020).

Onderzoeksvragen

In deze studie onderzoeken we of leerkrachten verschillen in hun behoefteondersteuning voor leerlingen met hoge en lage SES en of dit onderscheid groter is voor leraren met sterkere vooroordelen over lage SES leerlingen. Daarnaast zijn de resultaten van eerdere experimentele en veldonderzoeken niet eenduidig (zie review Denessen et al., 2020). Daarom onderzoeken we dit aan de hand van twee studies: een experimentele vignettenstudie en een veldstudie.

Methoden

Studie 1 was een online vignettenstudie (tussenproefpersonen) met 78 participanten. Basisschoolleerkrachten werden willekeurig verdeeld over de twee condities en lazen een vignet over een leerling met een hoge- of lage SES (“Shelly” of “Willemijn”). Studie 2 was een online veldstudie (binnen proefpersonen) met 57 participanten, waarin leerkrachten rapporteerden over een hoge- en lage-SES leerling uit hun eigen klas.

De instrumenten in beide studies waren hetzelfde. Leerkrachten beantwoordden vragen over hun autonomieondersteuning, structuur (Belmont et al., 1992) en betrokkenheid met de leerling (Pianta, 2001) en rapporteerden expliciete vooroordelen (Glock et al., 2016). Daarnaast werden impliciete vooroordelen gemeten met de *Implicit Association Task* (IAT) (Pit-ten Cate & Glock, 2018). Voor Studie 1 zijn regressieanalyses gedaan in Mplus 8.7 en voor Studie 2 moderatieanalyse via herhaalde metingen in SPSS 27.

Resultaten, conclusie en wetenschappelijke bijdragen

De resultaten van beide studies laten zien dat leerkrachten minder betrokkenheid rapporteren voor leerlingen met een lage SES, in vergelijking met leerlingen van een hoge SES. Daarnaast rapporteerden leerkrachten in Studie 2 minder autonomieondersteuning en meer structuur voor leerlingen met een lage SES. Voor autonomieondersteuning was dit verschil echter niet langer significant als ook het geslacht, gedrag van de leerling en schoolprestaties werden meegenomen. Tot slot, differentieerden leerkrachten met sterkere impliciete vooroordelen meer in hun behoefteondersteuning op basis van SES. Hoewel het gedrag van leerkrachten waarschijnlijk voortkomt uit goede bedoelingen suggereren deze bevindingen dat interactiepatronen tussen leerling en leerkracht de sociaaleconomische ongelijkheid in het onderwijs kunnen vergroten.

Individuele bijdrage 2

Inleiding en theoretisch kader

Onderzoek vanuit zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2020) heeft aangetoond dat behoefteondersteunend lesgeven (autonomie ondersteuning, structuur en betrokkenheid) leidt tot leerlingen die zich meer autonoom, competent en betrokken voelen – wat bijdraagt aan hun motivatie en leerprestaties (Stroet et al., 2013; Hornstra et al., 2021). In de praktijk blijken leerkrachten te differentiëren in hun behoefteondersteuning tussen leerlingen binnen een klas, waardoor niet alle leerlingen evenveel behoefteondersteuning krijgen (Domen et al., 2020). Leerkrachtverwachtingen kunnen een verklaring hiervoor bieden. Leerkrachten lijken namelijk te differentiëren in hun leerkracht-leerling interacties afhankelijk van hun verwachtingen (Rubie-Davies, 2007). Deze verwachtingen zijn grotendeels gebaseerd op daadwerkelijke verschillen in leerprestaties, maar sommige leerlingen worden over- of onderschat (Urhahne & Wijnia, 2021). Deze studie heeft daarom als doel te onderzoeken in hoeverre verschillen in behoefteondersteuning gebaseerd zijn op zowel daadwerkelijke verschillen in leerprestaties als op leerkrachtverwachtingen, en hoe dit samenhangt met daaropvolgend behoeftesatisfactie van leerlingen.

Onderzoeksvragen

In welke mate differentiëren leerkrachten in hun behoefteondersteuning, in hoeverre wordt dit verklaard door leerprestaties, en hun verwachtingen van leerlingen – en in welke mate leidt dit tot verschillen in behoeftesatisfactie tussen leerlingen?

Methoden

Een vragenlijst werd verspreid onder 72 leerkrachten (groep 5-8). Per klas participeerden willekeurig 5-10 leerlingen (585 leerlingen totaal). CITO-LVS scores op rekenen en begrijpend lezen werden meegenomen als leerprestaties. Leerkrachten vulden voor iedere deelnemende student hun behoefteondersteuning en leerkrachtverwachtingen in. Leerlingen vulden voor hun

behoefte­­satisfactie de autonomie en competentie schaal van de *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale* in (Haerens et al., 2015). Docentbetrokkenheid werd gemeten via een schaal van Peetsma et al. (2001). Multilevel mediatie analyses werden uitgevoerd. Eerst werden de leerprestaties toegevoegd als voorspellers van behoefte­­ondersteuning (mediatoren) en behoefte­­satisfactie (uitkomstvariabele). Daarna werden leerkrachtverwachtingen toegevoegd als voorspeller.

Resultaten

De Intra-Klas Correlaties van autonomie­­ondersteuning, structuur en betrokkenheid waren .46, .12 en .44 respectievelijk, wat suggereert dat leerkrachten sterk differentiëren in hun behoefte­­ondersteuning tussen leerlingen in dezelfde klas. De gestandaardiseerde resultaten van de multilevel mediatie analyse zijn weergegeven in Figuur 1. Deze laten zien dat leerlingen met hogere leerprestaties én van wie leerkrachten hogere verwachtingen hebben, veelal meer behoefte­­ondersteuning ontvangen. Tabel 1 laat zien hoeveel variantie wordt verklaard door leerprestaties, en hoeveel extra variantie door leerkrachtverwachtingen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Zelfdeterminatietheorie stelt dat alle leerlingen profiteren van veel behoefte­­ondersteuning (Ryan & Deci, 2020). Onze resultaten later echter zien dat er grote verschillen zijn tussen leerlingen binnen een klas in de mate waarop ze dit ontvangen. Leerkrachtverwachtingen lijken hierin een grote rol te spelen, vooral voor autonomie ondersteuning en structuur. Zelfs nadat daadwerkelijke verschillen in leerprestaties tussen leerlingen meegenomen werden, bleven leerkrachtverwachtingen een middelmatig tot sterk effect hebben op de behoefte­­ondersteuning. Deze resultaten suggereren dat leerkrachten geneigd zijn om een zogenoemde controlerende onderwijsstijl (lage autonomie ondersteuning, hoge structuur; Reeve, 2009) aan te nemen tegenover leerlingen met lagere leerprestaties en/of van wie zij lagere verwachtingen hebben. Dit is zorgwekkend, aangezien deze onderwijsstijl de motivatie en prestatie van zwakkere leerlingen nog verder kan ondermijnen (Bartholomew et al., 2018) – wat de kloof en dus de kansenongelijkheid tussen leerlingen vergroot.

Individuele bijdrage 3

Inleiding

Veel samenlevingen, waaronder de Vlaamse, hebben te maken met sterke etnische ongelijkheden in schoolprestaties en wat betreft thuis voelen op school; ongelijkheden die sterk afhankelijk zijn van hoe leerkrachten omgaan met etnisch-culturele diversiteit (Celeste et al., 2019). We weten echter nog niet hoe leerlingen zélf vinden dat leerkrachten moeten omgaan met diversiteit, en waarom. In deze studie zijn we geïnteresseerd in voorkeuren van basisschoolleerlingen binnen het zesde leerjaar in Vlaanderen.

Theoretisch kader

Leerkrachten kunnen ervoor kiezen om etnisch-culturele diversiteit te verminderen (assimilatie), te negeren (kleurenblindheid) of te omarmen (pluralisme), waarbij de laatste aanpak ongelijkheden het best lijkt te verminderen (Celeste et al., 2019). Deze algemene uitgangspunten kunnen echter vertaald worden in totaal verschillende praktijken. Zo zal assimilatie bijvoorbeeld andere vormen aannemen wanneer het gaat om talige diversiteit (bv. spreken van andere talen bestraffen), dan

wanneer het gaat om diversiteit in religies (bv. hoofddoekenverbod), het curriculum (bv. enkel aandacht besteden aan Vlaamse cultuur) of identiteiten (bv. enkel leerkrachten die zich Vlaams voelen aannemen). Het is mogelijk dat leerlingen sommige praktijken meer steunen dan andere.

Onderzoeksvraag

Welke diversiteitsmodellen en praktijken hebben de voorkeur onder leerlingen zélf en waarom?

Methoden

Er werden 7 focusgroepen gehouden met 33 leerlingen in 4 basisscholen. Deze focusgroepen bestonden uit twee opdrachten. In een eerste opdracht lazen leerlingen drie vignetten waarin een (denkbeeldig) leeftijdsgenootje iets vertelde over diens school. Deze vignetten beschreven een typische assimilatie, kleurenblinde en pluralistische school. De leerlingen mochten inschatten in welke mate de leeftijdsgenoot zich thuis voelde op die school en waarom. In een tweede opdracht introduceerden we verschillende concrete dilemma's binnen een van de domeinen, zoals bv. het wel of niet toestaan van het spreken van andere talen op school. Alle focusgroepen zijn getranscribeerd en thematisch geanalyseerd in NVivo.

Resultaten

Leerlingen gaven unaniem aan (ongeacht eigen etnische achtergrond) dat ze zich het minst thuis zouden voelen in een assimilatie school en het meest in een pluralistische school, omdat leerlingen in een pluralistische school zichzelf mogen zijn, kunnen leren van elkaars culturen, meer vrijheid hebben en pluralisme eerlijker is. Pluralisme werd het meest gesteund in de vorm van diversiteit in het curriculum en het toestaan van religieuze klederdracht. Er was echter verdeeldheid over of leerlingen talen als Turks zouden moeten mogen spreken, omdat veel leerlingen bang waren dat dit tot uitsluiting zou kunnen leiden. Ook was er minder steun voor het actief zoeken naar leerkrachten met diverse achtergronden; kwalificaties moeten volgens veel leerlingen zwaarder wegen dan etnische achtergrond van leerkrachten.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Deze studie toont aan dat pluralistische diversiteitspraktijken meer worden gesteund dan kleurenblinde en assimilatie praktijken door leerlingen zélf, ongeacht hun eigen etnische achtergrond. Deze steun was echter sterk afhankelijk van het concrete domein waarin pluralisme wordt toegepast. Leerkrachten moeten er op toezien dat authenticiteit, vrijheid, gelijkheid en leren van elkaar zo veel mogelijk wordt gefaciliteerd, wat vooral goed kan door religieuze klederdracht toe te staan en diversiteit te integreren in lesstof. Toekomstig onderzoek maakt het best ook onderscheid in domeinen om dit soort potentieel belangrijke nuances te kunnen vinden.

Individuele bijdrage 4

Inleiding

Met name leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen met een lage SES ervaren discontinuïteit tussen het leren op school en hun leven buiten school, wat een negatieve impact kan hebben op hun betrokkenheid bij school (Bronkhorst & Akkerman, 2016). Leerkrachten kunnen hierop inspringen door het hanteren van onderwijsaanpakken die zijn gericht op het verbinden van

onderwijsinhouden aan het alledaagse leven van leerlingen. Er zijn aanwijzingen dat zulke ‘buitenschoolse-kennis-bronnen-aanpakken’ positieve opbrengsten kunnen hebben op het gebied van motivatie, betrokkenheid, samenwerkingsvaardigheden en leren (Ordoñez et al., 2021; Volman & 't Gilde, 2021; Veerman et al., 2023). Digitale-media-activiteiten lijken zich bij uitstek te lenen voor buitenschoolse-kennisbronnen-aanpakken, omdat digitale media de leefwerelden van leerlingen de school kunnen binnenhalen (Erstad, 2012). Op enkele uitzonderingen na (Kajamaa, 2018; Poole, 2017), is dit echter nog niet onderzocht. In de huidige studie werkten onderzoekers en basisschoolleerkrachten daarom samen om digitale buitenschoolse-kennisbronnen-aanpakken te ontwerpen, uit te proberen en te evalueren.

Onderzoeksdoel en context

Het doel van de studie was om meer inzicht te verwerven in de manier waarop leerkrachten digitale buitenschoolse-kennisbronnen-aanpakken kunnen vormgeven in het onderwijs en wat daarvan de (ervaren) effecten zijn. De focus lag enerzijds op de bijdrage van de aanpakken aan welzijnsgerelateerde uitkomsten die belangrijk zijn voor schoolsucces, waaronder zelfvertrouwen en motivatie. Anderzijds richtte de studie zich op variabelen die betrekking hebben op de connectie van leerlingen met de maatschappij, namelijk burgerschapsvaardigheden. Het onderzoek vond plaats binnen de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam, waarin onderzoekers en leerkrachten gezamenlijk praktijkgericht onderwijsonderzoek doen.

Theoretisch kader

De interventies waren gebaseerd op de Funds of Identity (Fol) theory ontwikkeld door Esteban-Guitart en Moll (2014), waarin ervan wordt uitgegaan dat alle leerlingen waardevolle buitenschoolse kennis en vaardigheden hebben die zij hebben opgedaan door ervaringen buiten school (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Fol zijn kennis, vaardigheden en vaardigheden die leerlingen zelf ervaren als onderdeel van hun identiteit. Leerkrachten kunnen proberen de Fol van hun leerlingen zichtbaar te maken voor zichzelf en anderen, en ze te verweven in hun onderwijs.

Onderzoeksvraag

Wat zijn de (ervaren) effecten van digitale buitenschoolse-kennisbronnen-aanpakken op de motivatie, het zelfvertrouwen, het schoolwelbevinden, een growth mindset en burgerschapsvaardigheden van leerlingen?

Methode

Om de resultaten te evalueren werd een mixed methods design gehanteerd. Voorafgaand en na afloop vulden leerlingen uit de experimentgroepen (N=120) en de controlegroepen (N=69) vragenlijsten in over motivatie, zelfvertrouwen, schoolwelbevinden, growth mindset en burgerschapsvaardigheden. Daarnaast werden interviews afgenomen onder leerkrachten (N=11) en leerlingen (N=30). Leerkrachten hielden tevens logboeken bij.

Voorlopige resultaten en conclusie

De kwantitatieve resultaten lieten geen significante vooruitgang zien van de experimentgroepen ten opzichte van de controlegroepen, mogelijk door het lage aantal deelnemers. In de interviews werden echter wel positieve opbrengsten genoemd: verbeteringen in welbevinden, zelfvertrouwen, het

klasklimaat, en omgaan met elkaar. Ook gingen leerlingen volgens leerkrachten vooruit op het gebied van presenteren, samenwerken en digitale vaardigheden.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

De studie geeft inzicht in hoe er concreet vormgegeven kan worden aan digitale buitenschoolse-kennisbronnen-aanpakken in het onderwijs en laat positieve opbrengsten zien op het gebied van welzijnsgerelateerde variabelen en leren.

Referenties

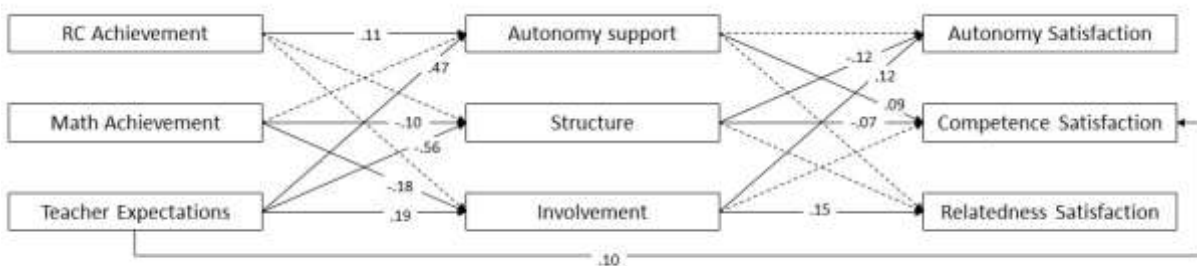
Tabel 1

	Behoefteondersteuning			Behoeftesatisfactie van leerlingen		
	Autonomie ondersteuning	Structuur	Betrokkenheid	Autonomie	Competenti e	Relatie
R ² Leerprestaties	12%	19%	3%	6%	13%	5%
Δ R ² Leerkracht-verwachtingen	16%	22%	3%	0.5%	12%	1%

Figuur 1 bijdrage 2

Figure 1

Standardized coefficients for the associations at the within-classroom level between academic achievement in reading comprehension (RC), mathematics and teacher expectations, need support, and need satisfaction.



Note. Error terms and covariances are not depicted.

Tabel 1 bijdrage 2



327. Self-efficacy beliefs van universitaire docenten

Irene Douwes-van Ark¹

Hanke Korpershoek², Marjon Fokkens-Bruinsma¹, Jan Folkert Deinum¹

¹ Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

² GION Onderwijs/Onderzoek, Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Self-efficacy beliefs, Universitaire docenten, Hoger onderwijs, Professionele ontwikkeling

Korte samenvatting

Onderzoek naar self-efficacy beliefs van universitaire docenten is schaars, wat een belemmering vormt voor empirische onderbouwing van professionaliseringsactiviteiten. Het doel van deze studie is om inzicht te krijgen in de self-efficacy beliefs van universitaire docenten door een instrument te ontwikkelen met betrekking tot zes onderwijsdomeinen: cursusontwerp, instructiestrategieën, creëren van een positief leerklimaat, student engagement, toetsing en professionele ontwikkeling. 160 universitaire docenten hebben een vragenlijst ingevuld. Onze bevindingen suggereren dat universitaire docenten de hoogste self-efficacy beliefs hebben over cursusontwerp, instructiestrategieën en creëren van een positief leerklimaat. Hun overtuigingen over toetsing, student engagement, en professionele ontwikkeling zijn lager. Deze bevindingen laten zien welke domeinen van self-efficacy beliefs meer ontwikkeld moeten worden, wanneer universitaire docenten willen professionaliseren.

Lopende tekst

Theoretisch kader

Self-efficacy beliefs van docenten zijn 'persoonlijke overtuigingen van docenten over hun capaciteiten om het leren van studenten te beïnvloeden' (Tschannen-Moran et al., 1998). Ondanks de groeiende aandacht, is onderzoek vooral uitgevoerd in het primair en voortgezet onderwijs (Zee & Koomen, 2016). Uit deze studies blijkt dat self-efficacy beliefs van docenten gerelateerd zijn aan het prestatieniveau van leerlingen, het stressniveau van docenten en hun werktevredenheid. Hoewel beperkt, laten ook de studies naar universitaire docenten betekenisvolle resultaten zien. Daumiller et al. (2016) vonden dat self-efficacy beliefs van universitaire docenten positief samenhangen met het leren van studenten.

Domeinen voor self-efficacy beliefs

Self-efficacy beliefs worden beschouwd als een multidimensionaal construct. Op basis van literatuuronderzoek met daarin verschillende studies en modellen (bijv. Van Dijk et al., 2020), kwamen de volgende zes domeinen naar voren:

Cursusontwerp: Het ontwerpen van onderwijs, zoals het ontwikkelen van leerdoelen en het structureren van de inhoud.

Instructiestrategieën: Duidelijke en georganiseerde instructies geven om studenten te ondersteunen bij het begrijpen en onthouden van de cursusinhoud.

Positief leerklimaat creëren: Creëren van een veilig leerklimaat waarin studenten zich veilig genoeg voelen om risico's te nemen, fouten te maken, vragen te stellen en eerlijk hun mening te uiten.

Toetsing: Het ontwerpen van toetsmethodes, het kiezen van geschikte beoordelingsmethoden en het geven van formatieve feedback aan studenten.

Student engagement: Studenten effectief betrekken bij het onderwijs, zoals het bevorderen van studenten hun belangstelling voor het leren en bereidheid tot zelfregulatie van hun eigen leerproces.

Professionele ontwikkeling: Het onderwijs verbeteren op basis van reflectie op de onderwijspraktijk, feedback van relevante stakeholders en deelname aan professionele ontwikkelingsactiviteiten.

Onze belangrijkste onderzoeksvraag luidt:

Wat zijn de self-efficacy beliefs van universitaire docenten met betrekking tot de zes domeinen?

Methode

Na het bepalen van de zes domeinen, hebben we de huidige instrumenten in een universitaire context onderzocht, zoals de College Teaching Self-Efficacy Scale (CTSES) (Prieto Navarro, 2005). Deze instrumenten dienden als basis voor de ontwikkeling ons instrument.

We hebben een pilot uitgevoerd met een eerste testronde, een 'thinking-aloud' procedure en een tweede testronde. Er zijn aanpassingen gedaan om de duidelijkheid van de 42 items (5-punts Likert-schaal) te verbeteren, welke door 20 docenten zijn getest. Na deze bevindingen, waarbij we voldoende spreiding in de antwoorden vonden, was verdere aanpassing van de items niet nodig. De officiële dataverzameling startte met een steekproef van 160 universitaire docenten.

Bevindingen en relevantie

De universitaire docenten hebben vertrouwen in hun verschillende onderwijscompetenties. Ze voelen zich het meest zelfverzekerd in de domeinen cursusontwerp, instructiestrategieën en het creëren van een positief leerklimaat. De scores op toetsing, student engagement en professionele ontwikkeling zijn lager. In februari 2023 zullen we een extra steekproef verzamelen om analyses van de validiteit van de (sub)schalen uit te voeren.

Huidige professionaliseringsactiviteiten richten zich vaak vooral op het ontwikkelen van vaardigheden en kennis van docenten (Desimone, 2009), terwijl het ontwikkelen van (self-efficacy) beliefs van docenten even belangrijk is voor het verbeteren van de onderwijspraktijk (Fabriz et al.,

2020). Deze bevindingen laten zien welke domeinen van self-efficacy beliefs meer ontwikkeld moeten worden, wanneer universitaire docenten willen professionaliseren.

Kans op Balans

Universitaire docenten hebben steeds meer belang bij het ontwikkelen van onderwijscompetenties zodat zij om kunnen gaan met de toenemende diversiteit in de studentenpopulatie. In de praktijk worden universitaire docenten echter vooral getraind op het verbeteren van hun kennis en vaardigheden, terwijl we uit onderzoek weten dat het ontwikkelen van self-efficacy beliefs ook essentieel zijn als we het leren van studenten willen beïnvloeden. Door middel van dit onderzoek krijgen we, met behulp van een ontwikkeld meetinstrument, meer inzicht in de self-efficacy beliefs van universitaire docenten. Hierdoor weten we welke domeinen van self-efficacy beliefs meer ontwikkeld moeten worden.

Referenties

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.

Daumiller, M., Grassinger, R., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2016). Structure and relationships of university instructors' achievement goals. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–14.

Fabriz, S., Hansen, M., Heckmann, C., Mordel, J., Mendzheritskaya, J., Stehle, S., Schulze-Vorberg, L., Ulrich, I., & Horz, H. (2020). How a professional development programme for university teachers impacts their teaching-related self-efficacy, self-concept, and subjective knowledge. *Higher Education Research & Development*, 40(4), 738-752.

Prieto Navarro, L. (2005). Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario [PhD thesis]. *Universidad Pontificia Comillas*.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

Van Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31.

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.

Schaal	Gem.	SD	Cronbach's Alpha	Min.	Max.
Cursusontwerp	4.10	.54	.792	3.69	4.36
Instructiestrategieën	4.05	.53	.864	3.76	4.35
Positief leerklimaat creëren	4.06	.51	.825	3.63	4.28
Toetsing	3.84	.58	.783	3.70	3.99
Student Engagement	3.93	.50	.821	3.78	4.18
Professionele ontwikkeling	3.94	.52	.790	3.49	4.29
<i>Gehele schaal</i>	<i>3.99</i>	<i>.43</i>	<i>.948</i>	<i>3.49</i>	<i>4.36</i>

Tabel 1 (bevindingen)

330. Professionele identiteitsontwikkeling bij rechtenstudenten door ervaringsonderwijs

Chevy van Dorresteijn

Monique Volman, Frank Cornelissen

Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Professionele identiteit, Ervaringsonderwijs, Rechtenstudenten, Experiential learning

Korte samenvatting

Een sterke professionele identiteit is belangrijk voor juristen om goed te kunnen functioneren, maar is een onderbelicht leerdoel bij hbo- en wo-rechtenopleidingen. Recentelijk gaan er daarom steeds meer stemmen op om de professionele identiteitsontwikkeling van rechtenstudenten te bevorderen middels juridisch ervaringsonderwijs, waarbij studenten leren door te ervaren hoe het is om zelf als jurist te handelen. Er is echter weinig bekend over de vraag of en hoe ervaringsonderwijs werkelijk bijdraagt aan de ontwikkeling van de (verschillende dimensies van) professionele identiteit van studenten. Om meer inzicht te krijgen in de relatie tussen ervaringsonderwijs en professionele identiteitsontwikkeling zijn twee studies uitgevoerd: een kwalitatieve interviewstudie ($N=50$) en een kwantitatieve vragenlijststudie ($N=411$). De interviews met studenten laten zien dat verschillende (ervaringsgerichte) leeractiviteiten (bijvoorbeeld met of zonder echte cliënt) tot verschillende leerervaringen leiden en verschillende dimensies van professionele identiteit bevorderen. Op basis van de vragenlijst kan echter niet geconcludeerd worden dat ervaringsonderwijs, overall, leidt tot een sterkere professionele identiteit. Wel zijn verschillen gevonden tussen subgroepen (bijvoorbeeld qua geslacht en nationaliteit) in de mate waarin zij een professionele identiteit ontwikkeld hebben.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Er is een kloof tussen wat rechtenstudenten leren en de taken die zij gaan uitvoeren als professional (Ahsmann et al., 2018; Stolker, 2013); de nadruk ligt in de opleiding veelal op kennisvergarig. Daarnaast is er weinig aandacht voor professionele identiteitsontwikkeling (Holvast & Kortleven, 2021), verwijzend naar iemands naar iemands professionele zelfbeeld (Slay & Smith, 2011). Een sterke professionele identiteit helpt professionals betekenis te geven aan hun werk (Toubassi et al., 2022) en biedt een moreel-ethisch kader (Caza & Creary, 2016). Professionele identiteitsontwikkeling is echter niet direct trainbaar; studenten kunnen wel in situaties geplaatst worden waarin ze hun professionele identiteit ontwikkelen (Sanders, 2015). Ervaringsonderwijs, waarbij studenten leren

door te ervaren (Kolb, 2015), wordt vaak gepropageerd om professionele identiteitsontwikkeling bij studenten te bevorderen (Hall et al., 2010; Katz, 2013). Door als professional te handelen en te 'spelen met identiteiten' (Ibarra & Petriglieri, 2010) kunnen studenten hun professionele identiteit ontwikkelen (Jackson, 2016). Er is echter weinig bekend over de werkelijke leeruitkomsten van ervaringsonderwijs met betrekking tot professionele identiteitsontwikkeling (Radović et al., 2021), en de onderliggende leerprocessen zijn grotendeels onbekend (Trede et al., 2012). In deze studie is onderzocht of ervaringsonderwijs bijdraagt aan de professionele identiteitsontwikkeling van rechtenstudenten.

Deze studie kende een kwalitatief en kwantitatief deel. Het kwalitatieve deel bestond uit interviews met (hbo-)rechtenstudenten ($N=50$) die een cursus met een ervaringsgerichte component volgden. De interviews zijn geanalyseerd vanuit de vraag welke ervaringsgerichte leeractiviteiten gerelateerd kunnen worden aan de ontwikkeling van de (verschillende dimensies van) professionele identiteit van studenten. Voor het kwantitatieve deel is middels een vragenlijst onderzocht of het volgen van ervaringsonderwijs een effect heeft op de professionele identiteitsontwikkeling van (hbo-)rechtenstudenten ($N=411$). De kwalitatieve studie was bedoeld om inzichten op leeractiviteitsniveau te verkrijgen, de kwantitatieve studie om het effect van ervaringsonderwijs op professionele identiteitsontwikkeling te onderzoeken.

De interviewdata laten zien dat verschillende ervaringsgerichte leeractiviteiten leiden tot verschillende leeruitkomsten. Zo leiden leeractiviteiten met een sterke reflectiecomponent bij studenten tot inzichten met betrekking tot de eigen taakopvatting, terwijl activiteiten met een echte cliënt vaker leiden tot inzichten omtrent professionele standaarden. Op basis van de vragenlijst kan echter niet geconcludeerd worden dat het volgen van ervaringsonderwijs leidt tot een sterkere professionele identiteit. Wel zijn verschillen gevonden in de mate waarin bepaalde subgroepen een professionele identiteit ontwikkeld hebben, waarbij vooral opvalt dat mannelijke, Nederlandstalige studenten beduidend lager scoren dan vrouwelijke studenten, en internationale studenten.

Ervaringsonderwijs kan op verschillende manieren tot professionele identiteitsontwikkeling leiden en vereist een goede doordinking van leeractiviteiten voor rijke leerervaringen (van Dongen & Tigchelaar, 2021). Reflectie, bijvoorbeeld, bleef bij verschillende cursussen beperkt tot bespiegelingen over feitelijke gebeurtenissen ('we kwamen twee keer per week samen'). Inzichten in de eigen professionele rol ontstonden geregeld alleen bij studenten die zelf al in staat waren betekenisvol te reflecteren, terwijl ervaringsonderwijs erop gericht zou moeten zijn studenten te leren om lering te trekken uit (professionele) ervaringen (Jordi, 2011). Ook is het niet afdoende een cursus 'praktijkgericht' te maken door reële casussen te gebruiken. De grote variatie qua ervaringsonderwijs verklaart mogelijk waarom geen (overall) effecten zijn gevonden in de vragenlijststudie.

Kans op Balans

De moderne jurist heeft niet alleen veel juridische kennis, maar moet ook in staat zijn multidisciplinair samen te werken en moreel juist te handelen. Vaak verwijst men naar 'T-shaped' juristen wanneer het gaat om deze balans tussen verdieping en verbreding. Deze nieuwe rol vraagt om een herijking van de rechtencurricula, waarbij steeds vaker stemmen opgaan dat ervaringsonderwijs onderdeel van de nieuwe balans moet zijn. Onderwijskundig onderzoek kan eraan bijdragen dat ervaringsonderwijs effectief ingezet wordt. Deze studies dragen bij aan meer

inzicht in een antwoord op de vraag wat qua ervaringsonderwijs theoretisch wenselijk is, evenals wat praktisch haalbaar is.

Referenties

- Ahsmann, M., Elzinga, H., Kraan, K., Niemeijer, B., Schols, F., Snijder-Kuipers, B., Soeharno, J., & Winter, J. (2018). *Herijking van de juridische opleidingen*. Wolters Kluwer.
- Caza, B., & Creary, S. (2016). The construction of professional identity. In A. Wilkinson, D. Hislop, & C. Coupland (Eds.), *Perspectives on Contemporary Professional Work* (pp. 259–285). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781783475582.00022>
- Hall, K., O'Brien, M. T., & Tang, S. (2010). Developing a Professional Identity in Law School: A View from Australia. *Phoenix Law Review*, 4(1), 21–52.
<https://heinonline.org/HOL/P?h=hein.journals/phnxmlwrv4&i=23>
- Holvast, N., & Kortleven, W.-J. (2021). De transformatie tot jurist: Socialisatie en diversiteit in de rechtenstudie. *Ars Aequi*, 70, 79–85.
- Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: The importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 925–939.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139551>
- Jordi, R. (2011). Reframing the Concept of Reflection: Consciousness, Experiential Learning, and Reflective Learning Practices. *Adult Education Quarterly*, 61(2), 181–197.
<https://doi.org/10.1177/0741713610380439>
- Katz, M. (2013). Teaching Professional Identity in Law School. *Colorado Lawyer*, 42(10), 45–48.
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Radović, S., Hummel, H. G. K., & Vermeulen, M. (2021). The Challenge of Designing 'More' Experiential Learning in Higher Education Programs in the Field of Teacher Education: A Systematic Review Study. *International Journal of Lifelong Education*, 40(5–6), 545–560.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2021.1994664>
- Sanders, A. (2015). Poor Thinking, Poor Outcome? The Future of the Law Degree after the Legal Education and Training Review and the Case for Socio-Legalism. In H. Sommerlad, S. Harris-Short, S. Vaughan, & R. Young (Eds.), *The Futures of Legal Education and the Legal Profession* (pp. 139–168). Hart Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781474201315.ch-007>
- Slay, H. S., & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64(1), 85–107.
<https://doi.org/10.1177/0018726710384290>
- Stolker, C. J. J. M. (2013). Over de toekomst van het juridisch onderwijs. *Ars Aequi*, 62(1), 72–82.
- Toubassi, D., Schenker, C., Roberts, M., & Forte, M. (2022). Professional identity formation: Linking meaning to well-being. *Advances in Health Sciences Education*. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10146-2>

Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365–384.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2010.521237>

van Dongen, E., & Tigchelaar, J. (2021). Professionele ethiek in het academisch juridisch onderwijs - Enige inhoudelijke en didactische aanknopingspunten. *Law and Method*.

<https://doi.org/10.5553/REM/.000000>

333. Anders organiseren in de regio Utrecht: Een weergave in acht unieke portretten

Bibi van Wolput¹

Loes Hogenkamp¹, Mieke Koeslag-Kreunen¹, Elske van den Boom-Muilenburg¹, Tim Grandiek², Nancy Robben³

¹ Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

² De Haagse Hogeschool, Den Haag, Nederland

³ HAN University of Applied Sciences, Arnhem, Nederland

Divisie: Beleid & Organisatie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Lerarentekort, Werkdruk, Werkplezier, Anders organiseren

Korte samenvatting

Werkdruk en het oplopende lerarentekort nemen alsmaar toe, zo ook in het vo en mbo in de regio Utrecht (Fontein et al., 2015; Utrecht Leert, 2020). Landelijk worden verschillende initiatieven opgezet om anders te organiseren en het lerarentekort tegen te gaan. Helaas wordt kennis die wordt opgedaan bij de ontwikkeling van deze initiatieven vaak niet gedeeld buiten de school. Dit terwijl scholen juist kunnen leren van voorbeelden van 'hoe anderen het doen'. Daarbij ontbreekt inzicht in de Utrechtse context. In deze studie worden unieke initiatieven van acht scholen in de regio Utrecht uitgelicht om onderwijs anders te organiseren om zo onderwijstalent aan te trekken en te behouden. Door intensieve samenwerking met de beroepspraktijk, collega's en ouders, maar ook door het geven van meer regelruimte aan docenten kan het werkplezier worden bevorderd en hopelijk uitstroom worden tegengegaan.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

De hedendaagse context van de docent wordt gekenmerkt door het inspelen op maatschappelijke vraagstukken (Koeslag-Kreunen, 2021). Dit is uitdagend en motiverend, maar veroorzaakt zonder juiste ondersteuning werkdruk en uitval (Koffeman, 2021). Dit geldt ook voor het vo en mbo in de regio Utrecht, waar het lerarentekort boven het grootstedelijk gemiddelde ligt (Utrecht Leert, 2020). Om het lerarentekort tegen te gaan, worden landelijk initiatieven opgezet om onderwijs anders te organiseren. Echter wordt kennis over deze ontwikkeling vaak niet met andere scholen gedeeld. Dit terwijl scholen juist baat hebben bij best-practices (VO-raad, 2018). Het doel van dit onderzoek was om met initiatieven op verschillende Utrechtse scholen in kaart te brengen hoe scholen anders organiseren.

Theoretisch kader

Werkdruk wordt omschreven als een situatie waarbij de balans tussen de hoeveelheid werk en tijd waarbinnen het werk moet worden afgerond wordt overschreden (Bakker & Demerouti, 2017; Oerlemans et al., 2013). Om hoge werkdruk en uitstroom in het onderwijs tegen te gaan worden verschillende initiatieven ingezet om anders te organiseren gericht op samenwerking tussen leraren, inzet van ander personeel, samenwerking met de omgeving en onderwijs op maat (Draaisma et al., 2021; Van den Berg et al., 2019; VO Raad, 2018). Een andere inrichting van de organisatie en meer regelruimte worden gezien als energiebronnen die docenten kunnen helpen meer plezier in hun werk te krijgen (Bakker et al., 2013) en voor het vak blijven kiezen.

Onderzoeksvraag

In dit onderzoek stond de volgende onderzoeksvraag centraal: *‘Hoe en waarom zijn onderwijsinstellingen in de regio Utrecht hun onderwijs en/ of werk anders gaan organiseren?’ Welk proces hebben ze doorlopen en wat is het (voorlopige) resultaat?*

Methode

Middels een oproep vanuit een samenwerkingsverband meldden acht initiatieven zich aan (4 in het vo, 4 in het mbo) die verschilden in fase waarin ze zich bevonden maar al wel gestart waren. Per initiatief werden betrokkenen geïnterviewd. Vervolgens werden acht within-case en één cross-case analyse gedaan aan de hand van de onderzoeksvraag.

Resultaten en onderbouwde conclusies

De aanleiding voor anders organiseren was voor vrijwel iedere school het verbeteren van onderwijs voor de student. Dit werd gedaan door het geven van onderwijs op maat en nauwer samenwerken met collega's en de omgeving. Dit proces had uitdagingen, omdat het anders organiseren gepaard ging met nieuwe handelingspraktijken buiten de comfortzone van studenten en docenten. Ook leenden bestaande structuren zich niet altijd goed voor anders organiseren. Tijd en ondersteuning is nodig om de initiatieven in goede banen te leiden. Het resultaat van anders organiseren was veelal een toename in het werkplezier van docenten. Het hebben van een centraal doel zorgde voor betrokkenheid en motivatie om te veranderen. Indirect zou het toegenomen werkplezier uitval van leraren kunnen terugdringen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Wetenschappelijk gezien laat deze studie voorzichtig zien dat door bepaalde vormen van anders organiseren het werkplezier van leraren toeneemt, en wellicht op langere termijn het lerarentekort kan terugdringen. Voor de praktijk geeft dit onderzoek inspiratie aan schoolleiders en docenten op welke mogelijke manieren het onderwijs anders georganiseerd kan worden.

Kans op Balans

Dit onderzoek sluit aan bij het congressthema ‘Kans op Balans’, omdat anders organiseren werkplezier kan meebrengen. De werkeisen aan de ene kant van de weegschaal en werkplezier aan de andere kant moeten in balans zijn om een te hoge werkdruk te voorkomen (Schaufeli, 2015).

Referenties

Bakker, Arnold. B., & Demerouti, E. (2017). Job Demands–Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285.

Bakker, A., Oerlemans, W., van Vuuren, T., van Veldhoven, M., van Bakkum, P., van Lith, E., Siegert, H., Tweehuysen, H., van der Velde, C., & Wichers, van A. M. (2013). *Multidisciplinaire Richtlijn Werkdruk*.

Van den Berg, D., Boogaard, M., Heemskerk, I., Jettinghoff, K., Scheeren, J., & Schenke, W. (2019). *Anders organiseren? Teamwork! Verkenning naar de personele gevolgen van anders organiseren in het voortgezet onderwijs*. Verkregen via <https://www.voion.nl/publicaties/onderzoeksrapport-anders-organiseren-teamwork/>

Draaisma, A., Woldman, N., Runhaar, P., Den Brok, P., Van Woerkom, M. (2021). *Anders organiseren in primair onderwijsteams: een zoektocht naar minder werkdruk en meer werkgeeluk*. Wageningen: Wageningen University & Research/Tilburg University

Fontein, P., Adriaens, H., Uijl den, M. & Vos de, K. (2015). *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel po, vo en mbo 2015-2025*. CentERdata, https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/73302/73302_workinir.pdf?sequence=1

Koeslag-Kreunen, M. (2021). *Fier: Naar onderwijsprofessionals met werkplezier*. Hogeschool Utrecht, <https://ap.lc/jdHdY>

Koffeman, A. (2021). Onzekerheid als belemmering en als voorwaarde voor het leren van leraren: Op zoek naar druk als desirable difficulty. *Pedagogische Studiën*, 97, 444-452.

Oerlemans, W., Bakker, A., & Bruinvels, D. (2013). *Onder druk: Multidisciplinaire richtlijn Werkdruk*.

Schaufeli, W. B. (2015). Van burn-out tot bevlogenheid. *M&O*, 69, 15–31

Utrecht Leert. (2020). Actieplan Utrecht Leert, deel 3: Uitwerking actieplan mbo (concept). Utrechtse onderwijsagenda.

VO-Raad. (2018). Anders organiseren als oplossing voor het lerarentekort? Verkregen via <https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2018/06/Catalogus-Lerarentekort-DEF.pdf>

334. Cirkelen rond je onderzoek

Daan Andriessen, Marlies Welbie

Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Workshop (90 min.)

Trefwoorden: Praktijkgericht onderzoek, Consortiumvorming, Onderzoeksvoorstel, Vraagarticulatie

Korte samenvatting

Als we willen dat onderwijsonderzoek bijdraagt aan weerbarstige vragen uit de praktijk dan dienen we die praktijk als gelijkwaardige partner te betrekken bij het onderzoek. En dan niet alleen bij het uitvoeren maar ook bij het opzetten van onderzoek. In deze workshop leer je hoe je leraren, managers, ouders, leerlingen en andere betrokkenen mee kan nemen in het ontwikkelen van een onderzoeksvoorstel met behulp van de methodiek 'Cirkelen rond je onderzoek'. Deze methodiek is ontwikkeld door het Lectoraat Onderzoekend Vermogen van Hogeschool Utrecht in opdracht van de financier van zorgonderzoek ZonMW. In de workshop geven we een toelichting op de methodiek en gaan we aan de slag met een van de werkvormen uit de methodiek, de 'kaartjesopdracht' waarmee je gezamenlijk verschillende visies op de praktijkkwestie in kaart kan brengen.

Lopende tekst

In de onderwijswetenschappen is er de wijde erkenning dat er sprake is van een 'kloof' tussen onderzoek en praktijk (Chafouleas & Chris Riley-Tillman, 2005; Flaspohler, Lesesne, Puddy, Smith, & Wandersman, 2012; Neal, Neal, Kornbluh, Mills, & Lawlor, 2015). Ook in Nederland is dit onderkend, onder andere door de Onderwijsraad (2003) en in 2019 in *Lerend onderwijs voor een lerend Nederland; Ontwikkelagenda voor een versterkte kennisinfrastructuur voor het onderwijs*. Hierin spreken de koepelorganisaties af zich gezamenlijk in te spannen voor het verbeteren van de kwaliteit en innovatiekracht van het onderwijs door onderwijs en onderzoek nog beter met elkaar te 'verbinden'.

Over de aard van deze 'kloof' bestaan grote verschillen van mening (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006) en afhankelijk van het gekozen kernprobleem worden verschillende, soms tegenstrijdige oplossingen voorgesteld. Wat echter opvalt is dat in veel analyses geen kritische reflectie is op de metafoer die wordt gekozen om de kwestie te duiden. De metafoer van de 'kloof' is een conceptualisering van de kwestie als ware er twee plekken die van elkaar zijn gescheiden waarbij er kennis moet worden overgebracht van de ene plek naar de andere. Illustratief voor deze conceptualisering is de animatie die tegelijk met *Lerend onderwijs voor een lerend Nederland* werd uitgebracht <https://vimeo.com/299451927>. Hierin wordt de 'kloof' metafoer uitgewerkt in een

logistieke metafoor waarin kennis (in de vorm van containers) vervoerd moet worden van de wereld van het onderzoek naar de scholen.

Deze ‘knowledge as stuff’-metafoor (Andriessen, 2008) frameet de kwestie op een specifieke manier. Kennis is in deze metafoor iets dat onafhankelijk van mensen kan bestaan en dat niet verandert tussen mensen. De metafoor belicht met name problemen die te maken hebben met de kwaliteit en beschikbaarheid van kennis. De wereld van het onderzoek is daarbij de producent van kennis. In deze wereld is een overschot terwijl in de wereld van het onderwijs een tekort is dat moet worden opgevuld. De metafoor introduceert hierdoor een disbalans tussen onderzoek en praktijk met onderwijsonderzoekers als de wetende, leverende partij en de praktijkprofessionals als de onwetende, vragende partij.

Een alternatief is de ‘knowledge as love’-metafoor (Andriessen, 2008). Bij deze metafoor zijn er gelijkwaardige relaties tussen partijen en is er slechts sprake van kennis als er een intensieve relatie bestaat tussen de partijen. De metafoor vraagt aandacht voor problemen op het gebied van vertrouwen tussen partijen, elkaars werelden kennen, wederzijds respect, aansluiten op elkaar en balans tussen belangen. In deze metafoor is het gehele proces van het onderzoek van belang en hoe daarbinnen gewerkt wordt aan het bouwen van onderlinge relaties tussen betrokkenen.

Het onderzoek dat wij presenteren is gebaseerd op deze metafoor. De methodiek ‘Cirkelen rond je onderzoek’ is ontwikkeld binnen een onderzoeksprogramma van ZonMW. De methodiek helpt onderzoekers om samen met betrokkenen op basis van gelijkwaardigheid en meerstemmigheid te werken aan een onderzoeksvoorstel en te bouwen aan duurzame relaties. Het omvat de ‘vraagarticulatie’ (Van den Berg & Teurlings, 2019) maar ook het gezamenlijke bepalen van de doelen van het onderzoek en het ontwerpen van de aanpak.

Kans op Balans

Kans op Balans gaat over gelijkwaardigheid en gelijke kansen. In onze workshop spitsen we dat toe op gelijkwaardigheid tussen partners in onderzoek en gelijke kansen om over de inhoud mee te praten. En op gelijkwaardigheid tussen wetenschappelijke kennis, professionele kennis en ervaringskennis. Kans op Balans gaat ook over de positionering van de onderwijsonderzoeker. In Cirkelen rond je onderzoek wordt de onderzoeker gepositioneerd als gelijkwaardige deelnemer aan een gezamenlijk proces van betekenisverlening binnen een onderzoek. Een proces dat start bij de allereerste kennismaking tussen de partners. Cirkelen rond je onderzoek faciliteert daarbij het proces van het gezamenlijk ontwikkelen van een onderzoeksvoorstel.

Referenties

Andriessen, D. G. (2008). Stuff or love? How metaphors direct our efforts to manage knowledge in organisations. *Knowledge Management Research & Practice*, 6(1), 5–12.

<https://doi.org/10.1057/palgrave.kmrp.8500169>

Andriessen, D., Ganzevles, M., & Welbie, M. (2022a). *Cirkelen rond je onderzoek Langdurige Zorg en Ondersteuning; methodiek voor het ontwikkelen van een onderzoeksopzet Commissie Langdurige Zorg en Ondersteuning versie 1.0*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Andriessen, D., Ganzevles, M., & Welbie, M. (2022b). *Cirkelen rond je onderzoek Langdurige Zorg en Ondersteuning Onderzoeksverslag*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Broekkamp, H., & Van Hout-Wolters, B. (2006). De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtstudie van problemen, oorzaken en oplossingen. *Kohnstamm Publicaties*, (May 2014).

Chafouleas, S. M., & Chris Riley-Tillman, T. (2005). Accepting the gap: An introduction to the special issue on bridging research and practice. *Psychology in the Schools*, 42(5), 455–458.
<https://doi.org/10.1002/pits.20084>

Flaspohler, P., Lesesne, C. A., Puddy, R. W., Smith, E., & Wandersman, A. (2012). Advances in Bridging Research and Practice: Introduction to the Second Special Issue on the Interactive System Framework for Dissemination and Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 50(3–4), 271–281. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9545-3>

Neal, J. W., Neal, Z. P., Kornbluh, M., Mills, K. J., & Lawlor, J. A. (2015). Brokering the Research–Practice Gap: A typology. *American Journal of Community Psychology*, 56(3–4), 422–435.
<https://doi.org/10.1007/s10464-015-9745-8>

Van den Berg, N., & Teurlings, C. (2019). *Van probleem naar onderzoeksvraag*. Den Haag: Kennisrotonde.

Aanvullend voor een alternatieve presentatievorm

Voorkeur voor een alternatieve vorm van presenteren, benodigde praktische faciliteiten en argumenten daartoe:

We willen de methodiek van Cirkelen rond je onderzoek en de principes en waarden die daaraan ten grondslag liggen niet alleen vertellen maar ze de deelnemers ook laten ervaren. Dat kan het beste in een workshopvorm waarin deelnemers aan tafels van vijf personen een van de werkvormen uit de methodiek toepassen op een casus van een van de vijf deelnemers. Daarvoor hebben we een ruimte nodig waarin deelnemers met vijf personen om tafels kunnen zitten. Maximale aantal deelnemers is dan 30.

Aanduiding van de benodigde tijd en een onderbouwing daarvan:

De opbouw van de workshop is als volgt: We geven een korte toelichting op de methodiek en het onderzoek daarnaar (20 min). Vervolgens gaan de deelnemers aan de slag met een van de werkvormen uit de methodiek (50 min). Tot slot bespreken we de ervaringen na en plaatsen deze in het bredere kader van onderwijsonderzoek (20 min)

Doel van de presentatie en uiteenzetting van de beoogde dialoog waarbij ook de inhoud van het voorstel wordt besproken (zaken als wetenschappelijke of praktische relevantie, theoretische onderbouwing, onderzoeksvragen, methode etc.):

Het doel van de workshop is om deelnemers kennis te laten maken met de methodiek Cirkelen rond je onderzoek ([Cirkelen rond je onderzoek Light | Hogeschool Utrecht \(hu.nl\)](#)) (Andriessen, Ganzevles, & Welbie, 2022b) en het onderzoek dat daar ten grondslag aan ligt (Andriessen et al., 2022c). We willen hen daarbij laten ervaren dat verschillende betrokkenen binnen een bepaalde praktijkkweste heel verschillend kunnen aankijken tegen wat de kweste is en wat een onderzoek daaraan zou moeten bijdragen.

Daarnaast willen we vertellen hoe we de methodiek hebben onderzocht. Dat is gebeurd binnen zeven casussen binnen twee programma's van ZonMW. In iedere casus werkte een onderzoeksinstantie samen met betrokkenen aan het opzetten van een onderzoeksvoorstel op basis van de principes van Cirkelen rond je onderzoek. Wij als onderzoekers van de Hogeschool Utrecht hadden daarbij een driedubbele rol. De eerste rol was die van ontwerper van de methodiek. De tweede rol was het faciliteren van het Cirkelen rond je onderzoek-proces en het ondersteunen van de projectleiders van de zeven casussen. De derde rol was die van onderzoeker naar de effecten van de methodiek.

De methodiek is gebaseerd op een aantal uitgangspunten zoals gelijkwaardigheid van deelnemers, een volwaardige rol in het proces van mensen met ervaringskennis en het opzoeken en benutten van de verschillende perspectieven. Hij bestaat uit negen stappen die doorlopen worden om te komen tot een onderzoeksvoorstel. Vier van die stappen bestaan uit workshops van een dagdeel waarin met vertegenwoordigers van betrokken partijen de verschillende elementen van het te ontwikkelen onderzoeksvoorstel worden besproken.

Uit het onderzoek bleek dat toepassen van de methodiek kan leiden tot een gedragen onderzoeksvoorstel waarin rekening wordt gehouden met de wensen en eisen van praktijkpartners en tot vorming van een duurzaam consortium waarin sprake is van samenwerking op basis van gelijkheid. Wel stelt toepassen van de methodiek hoge eisen aan de kennis en procesvaardigheden van de projectleider en de facilitator van het proces (Andriessen et al., 2022b).

Naam onderzoek: _____

Probleemstelling/verkenning:

Kwestie:
 Wat is de onderzoeksvraag? Welke fase ligt er aan de grond te onderzoeken?

Kenmerkend probleem:
 Wat is de kern van het probleem? Welke fase ligt er aan de grond te onderzoeken?

Handvoorwaarden:
 Welke handvoorwaarden zijn er nodig voor het onderzoek? (tijd, kosten, middelen, etc.)

Doelen/verwachtingen:

Kennidoel:
 Welke kennis wilt u verkrijgen? (opbouw van kennis)

Veranderdoel:
 Welke veranderingen wilt u realiseren? (na het onderzoek)

Professionaliseringsdoel:
 Wat wilt u bereiken met dit onderzoek?

Ontwerpdoel:
 Wat wilt u maken/ontwerpen? (na het onderzoek)

Productie/afsluiting:

(Deel) product:
 Welke concrete (deel) producten worden er verwacht? (na het onderzoek)

Design:
 Hoe wilt u de onderzoeksvraag aanpakken? (welke methoden, technieken, etc.)

Methoden:
 Welke methoden wilt u gebruiken?

Vraag stellen:

Onderzoeksvraag:
 Welke vraag wilt u stellen? (welke onderzoeksvraag? (welke onderzoeksvraag, kennisdoel, veranderdoel, professionaliseringsdoel, ontwerpdoel))

Vraag stellen:
 Welke vraag wilt u stellen? (welke onderzoeksvraag? (welke onderzoeksvraag, kennisdoel, veranderdoel, professionaliseringsdoel, ontwerpdoel))

Onderzoeksopzet

© 2023 Open Access. | Licentie: Creative Commons. | Verspreid onder de naam: www.ord.nl/

Werkblad Cirkelen rond je onderzoek



339. De impact van Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): een verkennend onderzoek

Svenne Groeneweg

Natalie Pareja Roblin, Daphne van Weijen, Monique Volman

Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), Docentonderzoek, Docentprofessionalisering

Korte samenvatting

Onder de naam van *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) neemt de aandacht voor docentonderzoek als professionaliseringsstrategie in het hoger onderwijs toe. SoTL is een academische activiteit die te positioneren is tussen onderwijs en onderzoek, en kan daarmee helpen om een balans te vinden tussen de verschillende kerntaken van hoger onderwijsinstellingen. Via SoTL onderzoeken docenten hun eigen onderwijspraktijk op een systematische manier en delen deze resultaten vervolgens met de academische gemeenschap. Het doel van deze studie is om inzicht te krijgen in de mogelijke opbrengsten van SoTL: hoe kan SoTL bijdragen aan veranderingen in de onderwijspraktijk (het didactische domein), de ontwikkeling van nieuwe kennis en inzichten over doceren en leren (het epistemische domein) en de ontwikkeling van gemeenschappen of *communities of practice* rond (onderzoek naar) doceren en leren (het interpersoonlijke domein)? Een tweede vraag is welke factoren de impact van SoTL stimuleren of belemmeren. Om dit te onderzoeken worden vijftien docentonderzoekers zowel tijdens als na afloop van hun SoTL-project geïnterviewd. Op basis van de bevindingen worden praktijkaanbevelingen gedaan om SoTL binnen hoger onderwijsinstellingen verder te ondersteunen.

Lopende tekst

Inleiding

Hoewel docentonderzoek als professionaliseringsstrategie in het primair en secundair onderwijs uitgebreid wordt toegepast en bestudeerd, neemt de aandacht voor docentonderzoek in het hoger onderwijs pas sinds eind vorige eeuw toe (Tight, 2017; How, 2020). Boyer (1990) wordt gezien als de aanjager van de SoTL-beweging, waarbij academici hun eigen onderwijspraktijk op een onderzoeksmatige manier benaderen. Het doel van SoTL is niet alleen om de eigen onderwijspraktijk te verbeteren, maar ook om inzicht te verkrijgen in de mechanismen die bijdragen aan onderwijskwaliteit, en die inzichten binnen de academische gemeenschap te delen (Hutchings &

Shulman, 1999). De vraag is of deze doelstellingen ook in de praktijk behaald worden en welke factoren de impact van SoTL beïnvloeden.

Theoretisch kader

Binnen de literatuur die betrekking heeft op de definities en doelstellingen van SoTL komen drie aspecten prominent naar voren (Booth & Woollacott, 2018). Het eerste aspect betreft het didactische domein waarbij aandacht wordt besteed aan reflectie op en verandering van de onderwijspraktijk. Het tweede aspect heeft betrekking op de kennisverwerving die voortvloeit uit het docentonderzoek (epistemisch domein). Het derde aspect is het sociale aspect van SoTL dat inzoomt op de manier waarop docenten gemeenschappen vormen om kennis te delen met als doel de onderwijspraktijk te verbeteren (interpersoonlijk domein). Deze studie verkent welke veranderingen SoTL op deze drie domeinen teweeg kan brengen.

Onderzoeksvragen

Wat zijn de opbrengsten van SoTL op het didactische, epistemische en interpersoonlijke domein?

Welke factoren stimuleren of belemmeren de impact van SoTL?

Methode

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden worden semigestructureerde interviews afgenomen met circa 15 docenten die deelnemen aan een programma van de Universiteit van Amsterdam waarin zij begeleid worden bij het opzetten en uitvoeren van onderzoek naar hun eigen onderwijspraktijk. Er zijn twee meetmomenten: het eerste is gedurende de looptijd van het programma en het tweede is na afloop van het programma.

Resultaten

Voorlopige resultaten suggereren dat het doen van docentonderzoek impact heeft op alle drie de domeinen (zie Tabel 1). Hoewel veranderingen op het didactische en epistemische domein door respondenten direct worden toegeschreven aan hun deelname aan een SoTL-project, worden veranderingen in het interpersoonlijke domein niet uitsluitend als effect van SoTL, maar ook als drijfveer van SoTL gezien (zie ook Richlin & Cox, 2004).

In lijn met eerder onderzoek, lijkt adequate ondersteuning, in termen van bekostiging en tijd, maar ook de waargenomen ondersteuning van collega's, essentieel om de impact van het docentonderzoek te vergroten (Bahrami & Hosseini, 2023). Daarnaast lijken de begeleiding van experts en de aanwezigheid van een programma dat kaders biedt middels tijdlijnen of deadlines belangrijke factoren te zijn voor het succesvol afronden van het docentonderzoek (Whitton et al., 2022).

Wetenschappelijke/praktische relevantie

Hoewel de aandacht voor SoTL toeneemt, rapporteren slechts weinig empirische studies over de impact van docentonderzoek binnen de context van het hoger onderwijs. Deze studie geeft hier meer inzicht in door de impact ervan op drie domeinen in kaart te brengen.

Daarnaast kunnen op basis van deze studie lessen getrokken worden over hoe SoTL kan bijdragen aan de professionele ontwikkeling van docenten en worden praktische beleidsaanbevelingen geformuleerd.

Kans op Balans

SoTL is een academische activiteit die te positioneren is tussen onderwijs en onderzoek, en mogelijk een brug kan slaan tussen de verschillende taken en rollen van academici. Het onderzoek naar de impact van SoTL biedt daarmee een kans om een balans te vinden tussen de kerntaken van hoger onderwijsinstellingen, en past binnen de beleidsambities van erkennen en waarderen.

Referenties

- Bahrami, V., & Hosseini, M. (2023). Individual Differences in Teacher Research Involvement? Factoring in Language Teachers' Big Five Personality Traits and Motivation to Conduct Research. *Journal of Teacher Education*, 74(1), 85–100. <https://doi.org/10.1177/00224871221105799>
- Booth, S., & Woollacott, L. (2018). On the constitution of SoTL: Its domains and contexts. *Higher Education*, 75(3), 537–551. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0156-7>
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- How, Z.J. (2020). A Systematic Review of Scholarship of Teaching and Learning Research in Higher Education Institutes from 2014–2019. In Tan, S., Chen, SH. (Eds.), *Transforming Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 11-43). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4980-9_2
- Hutchings, P., & Shulman, L.S. (1999). The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments, Change. *The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10-15. <https://doi.org/10.1080/00091389909604218>
- Richlin, L., & Cox, M.D. (2004). Developing scholarly teaching and the scholarship of teaching and learning through faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 97, 127–135. <https://doi.org/10.1002/tl.139>
- Tight, M. (2017). Tracking the scholarship of teaching and learning. *Policy Reviews in Higher Education*, 2(1), 61-78. <https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1390690>
- Whitton, J., Parr, G., & Choate, J. (2022). Developing the education research capability of education-focused academics: building skills, identities and communities. *Higher Education Research and Development*, 41(6), 2122–2136. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1946016>

Tabel 1: Opbrengsten van SoTL op verschillende domeinen (voorlopige resultaten)

	Didactisch domein	Epistemisch domein	Interpersoonlijk domein
Toelichting	Veranderingen in de onderwijspraktijk met als doel het leren van studenten te verbeteren.	Ontwikkeling van nieuwe kennis en inzichten over doceren en leren in het hoger onderwijs.	Ontwikkeling van gemeenschappen of <i>communities of practice</i> rond (onderzoek naar) doceren en leren.
Specifieke voorbeelden van gerapporteerde opbrengsten	<ul style="list-style-type: none"> • Meer zelfvertrouwen in het maken van onderwijskeuzes. • Confrontatie met de eigen onderwijsvisie, en daaruit volgend de ontwikkeling van een nieuwe strategie met betrekking tot bijvoorbeeld de rol van docenten of toetsing in het leerproces. 	<ul style="list-style-type: none"> • Beter begrip van eerdere ervaringen in de onderwijspraktijk, zoals uitval of motivatieproblemen bij studenten. • Vooruitzicht dat bevindingen uit het docentonderzoek te vertalen zijn naar andere contexten (andere vakken of andere vakgebieden). 	<ul style="list-style-type: none"> • Nauwere samenwerking met collega's met als doel verbeteringen in het curriculum door te voeren. • Opbouwen van een nieuw netwerk buiten de eigen onderwijsinstelling door deelname aan wetenschappelijke conferenties.

348. Docentexpertise van academici: ontwikkeling in de tijd en samenhang tussen verschillende docenttaken

Esther van Dijk¹

Jan van Tartwijk², Marieke van der Schaaf³, Manon Kluijtmans¹

¹ Universitair Medisch Centrum Utrecht / Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

² Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

³ Universitair Medisch Centrum Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Expertiseontwikkeling, Docenttaken, Academici, Hoger onderwijs

Korte samenvatting

In de afgelopen decennia is er binnen universiteiten steeds meer aandacht gekomen voor de kwaliteit van onderwijs. Er is daarom behoefte om de ontwikkeling van docentexpertise van academici beter te begrijpen. In deze studie is daarom retrospectief onderzoek gedaan naar de expertiseontwikkeling van academici in vijf docenttaken. Achttien academici in senior posities in onderwijs binnen de Universiteit Utrecht hebben deelgenomen aan het onderzoek. Per deelnemer zijn twee semigestructureerde interviews afgenomen. Daarnaast zijn per deelnemer twee collega's geïnterviewd en zijn er documenten verzameld die informatie bevatten over de expertiseontwikkeling van de deelnemer. Er werd een algemeen patroon gevonden waarbij de deelnemende academici eerst hun expertise ontwikkelden in "onderwijs geven en ondersteunen van leren", "onderwijsontwerp" en "assessment en feedback". Na expertiseontwikkeling in deze taken volgde vaak expertiseontwikkeling in "leiderschap en management in onderwijs" en "scholarship en onderzoek van onderwijs". De deelnemers ervaarden positieve wederzijdse verbinding tussen alle taken, waarbij expertiseontwikkeling in de ene taak bijdraagt aan expertiseontwikkeling in de andere taak en vice versa. De bevindingen van deze studie kunnen gebruikt worden om academici beter te ondersteunen in de ontwikkeling van hun docentexpertise.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

In de afgelopen decennia is er binnen universiteiten steeds meer aandacht gekomen voor de kwaliteit van onderwijs (Graham, 2018; Gaebel & Zhang, 2018). In lijn hiermee hebben Nederlandse universiteiten in 2019 gezamenlijk als doel gesteld om een betere balans te vinden in de waardering van onderzoek, onderwijs en andere academische taken in academische carrières (Vereniging van Nederlandse Samenwerkende Universiteiten et al., 2019). Om academici te ondersteunen in hun

ontwikkeling gedurende hun hele loopbaan is het belangrijk om een beter begrip te krijgen van de ontwikkeling van docentexpertise van academici.

Theoretisch kader

In een recente reviewstudie (Auteurs, 2020) zijn er verschillende docenttaken van academici onderscheiden. De meeste onderzoeken naar ontwikkeling van docentexpertise van academici richten zich echter op ontwikkeling in één specifieke docenttaak, bijvoorbeeld: “onderwijs geven en het ondersteunen van leren” (o.a. Stes et al., 2010) of “leiderschap en management in onderwijs” (o.a. Bryman, 2007; Fields et al., 2019). Om een completer beeld te krijgen van de ontwikkeling van academici is er meer onderzoek nodig waarin wordt onderzocht hoe expertiseontwikkeling in deze verschillende taken met elkaar verbonden is.

Onderzoeksvraag/-vragen

De onderzoeksvraag van deze studie was: “Hoe ervaren docenten aan de universiteit hun expertiseontwikkeling in verschillende docenttaken over de tijd heen en welke samenhang tussen de docenttaken ervaren zij in deze ontwikkeling?”

Methode van onderzoek

Een multiële casestudie is uitgevoerd met achttien academici in senior posities in onderwijs, waarbij elke academicus als casus werd beschouwd. Deelnemers waren werkzaam aan de Universiteit Utrecht. Voor elke deelnemer zijn drie typen data verzameld, namelijk: (1) twee semigestructureerde interviews met de deelnemer, (2) twee semigestructureerde interviews met twee collega's van de deelnemer (een leidinggevende en een collega) en (3) documenten die informatie geven over de expertiseontwikkeling in onderwijs van de deelnemer. Vervolgens is een kwalitatieve analyse van deze data uitgevoerd.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Er werd een algemeen patroon gevonden waarbij de meeste deelnemende academici eerst hun expertise ontwikkelden in “onderwijs geven en ondersteunen van leren”, “onderwijsontwerp” en “assessment en feedback” en hierop volgend hun expertise ontwikkelden in “leiderschap en management in onderwijs” en “scholarship en onderzoek van onderwijs”. “Onderwijs geven en ondersteunen van leren”, “onderwijsontwerp” en “assessment en feedback” werden beschouwd als nauw verwante taken, terwijl “leiderschap en management in onderwijs” en “scholarship en onderzoek van onderwijs” juist werden ervaren als nieuwe of andere taken en als taken die aanvullende expertise vereisen. Tussen alle taken werd er een positieve wederzijdse verbinding ervaren, waarbij expertiseontwikkeling in de ene taak bijdraagt aan expertiseontwikkeling in de andere taak en vice versa.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Deze studie is een aanvulling op eerder onderzoek dat zich veelal op de expertiseontwikkeling van academici in één specifieke docenttaak heeft gericht. De bevindingen van de studie kunnen academici ondersteunen in de reflectie op hun huidige en toekomstige ontwikkeling. Daarnaast geven de bevindingen handvatten voor het vormgeven van docentprofessionalisering binnen universiteiten, met name met betrekking tot de mate waarin er in gezamenlijkheid of juist apart ondersteuning en training nodig is voor expertiseontwikkeling in specifieke docenttaken.

Kans op Balans

Binnen universiteiten wordt er gezocht naar meer balans tussen de verschillende academische taken onderwijs, onderzoek, impact, leiderschap en patiëntenzorg (Vereniging van Nederlandse Samenwerkende Universiteiten et al., 2019). Om academici toe te rusten voor het uitvoeren van docenttaken die onderdeel zijn van steeds diverser wordende academische carrièrepaden, is het van belang dat zij voldoende worden ondersteund in de ontwikkeling van hun docentexpertise. Deze studie levert een bijdrage aan het optimaliseren van deze ondersteuning.

Referenties

Auteurs, 2020

Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693-710. <https://doi.org/10.1080/03075070701685114>

Fields, J., Kenny, N. A., & Mueller, R. A. (2019). Conceptualizing educational leadership in an academic development program. *International Journal for Academic Development*, 24(3), 218-231. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1570211>

Gaebel, M., & Zhang, T. (2018). *Trends 2018: Learning and teaching in the European higher education area*. European University Association. <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf>

Graham, R. (2018). *The career framework for university teaching: Background and overview*. Royal Academy of Engineering. <http://www.teachingframework.com/resources/Career-Framework-University-Teaching-April-2018.pdf>

Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25-49. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001>

Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten, Nederlandse Federatie van Universitair Medische Centra, Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek & Nederlandse organisatie voor gezondheidsonderzoek en zorginnovatie. (2020). *Room for everyone's talent: Towards a new balance in recognising and rewarding academics*. <https://www.universiteitenvannederland.nl/recognitionandrewards/wp-content/uploads/2019/11/Position-paper-Room-for-everyone%E2%80%99s-talent.pdf>

350. Studievaardigheden en executieve functies als aangrijpingspunt in de begeleiding van studenten

Robert Voogdgeert

Hogeschool Leiden, Leiden, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Executieve functies, Studievaardigheden, Begeleiding

Korte samenvatting

Executieve functies spelen een cruciale rol bij een succesvolle studieloopbaan (Dawson en Guare, 2009; Smidts en Huizinga, 2017). Belemmeringen die studenten ervaren bij het studeren in het hoger onderwijs vinden vaak direct of indirect hun oorsprong in die executieve functies. Voor zowel student als onderwijsinstelling kan het behulpzaam zijn om scherper in beeld te krijgen, welke functies bij welke student(groep) relevant zijn. De studieloopbegeleiding kan zich beter richten op de ontwikkeling van de specifieke behoeften van een studenten gerichte interventies aanbieden. Ook kan de context waarbinnen onderwijs wordt gegeven rekening houden met behoeften op dat vlak (bijv. door het gericht aanbieden, of ontwikkelen van passende ondersteuning). Dit kan ertoe bijdragen dat iedereen met passende begeleiding een goede startsituatie heeft in het onderwijs.

In de pilot *Studievaardigheden en executieve functies* wordt bij Hogeschool Leiden een pilot gedaan met het meten van executieve functies en de resultaten daarvan betrekken in de begeleiding van studenten en de ontwikkeling van ondersteuning en onderwijs.

Lopende tekst

In de pilot *Studievaardigheden en executieve functies* onderzoekt Hogeschool Leiden of en hoe het meten van executieve functies middels een gevalideerde vragenlijst (BRIEF-A) individuele studenten en de hogeschool als geheel kan helpen.

Opzet

Zes opleidingen van vier faculteiten geven in studiejaar 2022-2023 zo'n 1000 eerstejaarsstudenten de kans om hun studievaardigheden gericht te ontwikkelen. Studenten krijgen de mogelijkheid om hun executieve functies in kaart te brengen middels een gevalideerd, wetenschappelijk instrument (de BRIEF-A vragenlijst). Dat levert een persoonlijk executieve functieprofiel op dat gebruikt kan worden voor ondersteuning op maat, in gesprek met de studieloopbaanbegeleider. Ter ondersteuning van de begeleiding wordt een toolkit ontwikkeld met het beschikbare ondersteuningsaanbod voor de student.

Daarnaast worden de gegevens – mits de student toestemming heeft gegeven - gekoppeld aan achtergrondgegevens van de student (studievoortgang, opleiding, etc).

Doel van de pilot

De pilot onderzoekt of dit een werkwijze is die breder en duurzaam ingezet kan worden binnen de hogeschool. De gedachte is dat studenten met hun persoonlijk profiel een zelfreflectiemiddel hebben waarmee ze gerichte begeleiding kunnen krijgen op hun studievaardigheden. Bovendien krijgt de instelling inzage in welke specifieke executieve functies bij welke groepen studenten correleren met bijvoorbeeld studiesucces.

Aanpak

In collegejaar 2022-2023 is een aantal opleidingen gestart met het aanbieden van de mogelijkheid, om studieloopbaanbegeleiding te richten op executieve functies. Ter ondersteuning is een aantal onderdelen ontwikkeld: een centraal aanspreekpunt die zorgt voor communicatie met student, afspraken rondom ethiek en privacy, een *toolkit* voor begeleiders en een aantal bijeenkomsten waarin begeleiders bij elkaar zijn gekomen, om kennis en ervaring te delen.

Na afronding van het collegejaar 2022-2023 worden de data van BRIEF-A gekoppeld aan studievoortgangsdata en data van studenteigenschappen als bijvoorbeeld geslacht en vooropleiding. Deze gecombineerde dataset maken een analyse mogelijk op basis waarvan inzicht in patronen van studievoortgang in termen van executief functioneren van studenten. Dit met het doel onze studiebegeleiding en mogelijk ook onze studieprogramma's aan te passen aan de behoeften van studenten en daarmee kwalitatief beter te maken. Dit project kan aldus mogelijk bijdragen en een vermindering van studievertraging en uitval.

Resultaten

Op dit moment loopt de pilot nog. Er zijn inmiddels meer dan 100 studenten benaderd met een persoonlijk profiel, en begeleiders rapporteren dat studenten soms hun profielen delen en met elkaar bespreken. Eind juni 2023 zijn de eerste resultaten binnen en valt meer te zeggen over gebruik, en ervaringen van studenten en begeleiders.

Kans op Balans

Instellingen richten hun studiebegeleiding doorgaans op specifieke doelgroepen (mbo'ers, taalachterstanden, dyslexie, functiebeperking). Dat gebeurt zonder dat er zicht is op een cruciale factor voor succesvol studeren: executieve functies. Door de begeleiding te richten op executieve functies wordt een hyperpersonalisatie bereikt in de begeleiding, die er toe kan leiden meer en diverser studenten succesvol te laten studeren. Bovendien kan de manier waarop of de context waarbinnen onderwijs wordt gegeven, en het ondersteuningsrepertoire van docenten en begeleiders worden ondersteund met behoefte op dat vlak.

353. Doorstroom naar en studiesucces in het hbo gerelateerd aan specifieke studentvariabelen

Harm Biemans¹, Arjan van der Meijden², Ellen Klatter³, Hans Mariën⁴

¹ Wageningen University & Research, Wageningen, Nederland

² CAOP, Amsterdam, Nederland

³ Hogeschool Rotterdam, Rotterdam, Nederland

⁴ IVA Onderwijs, Tilburg, Nederland

Voorzitter: Harm Biemans, Universiteit Wageningen

Referent: Louise Elffers, Hogeschool van Amsterdam

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Doorstroom, Studiesucces, Hoger beroepsonderwijs, Studentvariabelen

Korte samenvatting

In dit symposium worden doorstroom naar en studiesucces in het hbo gerelateerd aan specifieke studentvariabelen. Het symposium beoogt op deze manier inzicht te verschaffen in studentkenmerken die een bevorderende dan wel belemmerende invloed hebben op doorstroom naar en studiesucces in het hbo. In de eerste onderzoekspresentatie wordt ingegaan op de invloed van persoonlijke en achtergrondkenmerken van studenten en hun vooropleidingsroutes op de overgang naar en retentie in het eerste hbo-jaar. In de tweede presentatie worden motivatie- en attitudekenmerken van studenten in verschillende routes naar het hbo vergeleken. In de derde presentatie worden percepties van de eigen vooropleiding als voorbereiding op het hbo van studenten in verschillende routes naar het hbo besproken.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding op het symposium

Doelstelling van de sessie

Het bevorderen van doorstroom naar en studiesucces in het hoger beroepsonderwijs krijgt tegenwoordig veel aandacht. De belangrijkste reden hiervoor is de relatief hoge uitval van studenten bij de overgang naar het hbo (Mulder & Cuppen, 2018; Sneyers & De Witte, 2016). Uitval van studenten is een groot probleem, zowel voor de studenten zelf als voor het onderwijsbestel. Daarnaast zijn de maatschappelijke kosten zeer hoog (SCP, 2016). Dergelijke overgangsproblemen

zijn niet alleen een Nederlands fenomeen maar zijn ook beschreven voor vele andere landen (zie b.v. Aarkrog e.a., 2018).

In dit symposium worden doorstroom naar en studiesucces in het hbo gerelateerd aan specifieke studentvariabelen. Het symposium beoogt op deze manier inzicht te verschaffen in studentkenmerken die een bevorderende dan wel belemmerende invloed hebben op doorstroom naar en studiesucces in het hbo.

Overzicht van de presentaties

In de eerste onderzoekspresentatie wordt ingegaan op de invloed van persoonlijke en achtergrondkenmerken van studenten en hun vooropleidingsroutes op de overgang naar en retentie in het eerste hbo-jaar.

In de tweede onderzoekspresentatie worden motivatie- en attitudekenmerken van studenten in verschillende routes naar het hbo vergeleken.

In de derde onderzoekspresentatie worden percepties van de eigen vooropleiding als voorbereiding op het hbo van studenten in verschillende routes naar het hbo besproken.

Wetenschappelijke betekenis

De afgelopen jaren is veel onderzoek gedaan naar oorzaken van problematische doorstroom naar en uitval in het hbo (zie b.v. Sneyers & De Witte, 2016; Mulder & Cuppen, 2016). Ook zijn verschillende routes naar het hbo vergeleken op doorstroom naar en studiesucces in het hbo (zie b.v. Biemans e.a., 2020). Hierbij is ook gekeken naar mogelijke oplossingen voor doorstroomproblemen zoals bijvoorbeeld de implementatie van doorlopende (verkorte) leerroutes (Biemans e.a., 2019). De nadruk lag bij dit onderzoek veelal op curriculumkenmerken van opeenvolgende opleidingsprogramma's gekoppeld aan doorstroom en uitval en minder op de relatie tussen doorstroom en studiesucces enerzijds en specifieke studentkenmerken anderzijds. Om inzicht te krijgen in doorstroomproblematiek en de oorzaken daarvan is het niet alleen van belang om curriculumaspecten (externe factoren) te bestuderen maar ook om de relatie met studentvariabelen (interne factoren) mee te nemen. Met andere woorden, zijn er specifieke studentkenmerken die meer of minder bijdragen aan een succesvolle doorstroom naar het hbo en aan studiesucces op het hbo?

Structuur van de sessie

Na een korte inleiding over het doel en de opzet van het symposium door de voorzitter worden de drie papers achtereenvolgens gepresenteerd door de betreffende onderzoekers waarbij het publiek de gelegenheid krijgt om informatieve vragen te stellen. Vervolgens bespreekt de referent de verschillende papers apart en in onderlinge samenhang waarna het publiek zich in de discussie kan mengen.

Kans op Balans

Het symposium beoogt inzicht te verschaffen in studentkenmerken die een bevorderende dan wel belemmerende invloed hebben op doorstroom naar en studiesucces in het hbo. Dit maakt het

mogelijk voor het onderwijs om rekening te houden met en in te spelen op deze studentkenmerken waardoor kansengelijkheid van studenten wordt verhoogd.

Individuele bijdrage 1

Keuzemomenten in de Beroepskolom

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Overgangen in het onderwijsstelsel zijn keuzemomenten, maar ook risicomomenten in de loopbanen van leerlingen. Factoren die bepalen welke keuze gemaakt wordt zijn onder meer het sociaal milieu en andere kenmerken van de maatschappelijke achtergrond van studenten. De beroepskolom vmbo-mbo-hbo kent meer overgangen dan de route havo-hbo, en binnen de beroepskolom kan ook sprake zijn van stapelen (bv de niveaus in het mbo) met nog meer overgangen als gevolg. Meer overgangen betekent doorgaans meer risico op uitval. Een belangrijke vraag is welke rol achtergrondkenmerken in combinatie met vooropleiding spelen op de overgang naar hbo. Wie stroomt eigenlijk door naar het hbo en waarom?

Theoretisch kader

We hanteren het transitie­model van onderwijs­socioloog Vincent Tinto (Tinto, 1975; Tinto, 1993). Een transitie tussen schoolsoorten staat of valt met de ervaren aansluiting bij de nieuwe onderwijs­omgeving (Tinto, 1975; Tinto, 1998). Studiesucces na deze transitie is niet alleen het gevolg van een samenspel van individuele kenmerken zoals vaardigheden, vooropleiding, sociaaleconomische achtergrond, of de motivatie om een doel te behalen (de opleiding voltooien), maar ook van een proces van aanpassing aan de nieuwe onderwijs­omgeving.

Tinto maakt onderscheid tussen ‘academische integratie’ en ‘sociale integratie’. De interactie tussen de individuele student en andere leden van de opleiding – medestudenten, docenten en staf – staat centraal in het model. Specifieke combinaties van studentkenmerken en vooropleiding kunnen volgens het model bijdragen aan doorstroom en studiesucces.

Onderzoeksvragen

In hoeverre verklaren vooropleidingroute en achtergrondkenmerken van studenten het studiesucces van studenten in het hbo?

Welke mechanismen binnen de onderwijspraktijk leiden ertoe dat een student wel of geen aansluiting vindt in de hbo-opleiding?

Methode van onderzoek

Analyses zijn uitgevoerd op registerdata (BRON, via CBS) en data van het cohortonderzoek COOL5-18. Hiermee zijn gedetailleerde achtergrondvariabelen (huishoudinkomen, persoonlijkheidskenmerken, gezinssamenstelling, etc.) gekoppeld aan de onderwijsloopbaan. Hierdoor hebben we rijke achtergrondgegevens van de leerlingen, uit het Cool 4-18 onderzoek (afgenomen in het derde jaar van het vo), gekoppeld aan microdata van het CBS (BRON registratiegegevens, waar nodig aangevuld met GBA gegevens). Hiermee hebben we deze derdejaars vo'ers ‘gevolgd’ naar het hbo en hun succes in kaart kunnen brengen. Ook zijn er focusgroepgesprekken en interviews afgenomen bij

eerstejaarsstudenten en docenten. Tenslotte is een enquête verstuurd naar 16000 eerstejaarsstudenten (respons ongeveer 10%).

Resultaten en onderbouwde conclusies

De opleidingsroute blijkt binnen onze populatie een zeer sterke samenhang te hebben met de kansen in het hbo. Ook factoren als persoonlijkheid, thuissituatie en gedrag in het vo hangen samen met succes en retentie, waarbij opvallend is dat deze relaties binnen groepen uit de verschillende vooropleidingsroutes andere (soms omgekeerde) relaties laten zien. Over het algemeen lijkt er een vorm van nivellering plaats te vinden: verschillen tussen groepen komen in het tweede jaar vaak veel minder voor.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Resultaten van dit NRO-onderzoek leveren onderbouwing van de relatie vooropleiding - sociaal economische achtergrond – persoonskenmerken en studiesucces in het hbo.

Individuele bijdrage 2

Keuze- en selectieproces binnen versnelde routes beroepsonderwijs

Inleiding, onderzoeksdoel en context

De laatste jaren zijn diverse leerroutes ontworpen voor leerlingen die een snelle doorstroom naar het hbo met de beroepsroute willen combineren. Dit onderzoeksproject brengt twee van deze routes in beeld: Talentontwikkeling Techniek (TOT) en het Groene Lyceum (hGL). Vanuit de transitietheorie (Tinto, 1998) is inzicht relevant in de criteria voor toelating, het keuzeproces, en motivatie- en attitudekenmerken van leerlingen die kiezen voor deze versnelde routes. Dit NRO-onderzoek brengt deze aspecten in kaart van leerlingen die de overstap van vmbo naar mbo maken binnen TOT en hGL.

Theoretisch kader

Een succesvolle transitie tussen schoolsoorten valt of staat met het vinden van aansluiting met de nieuwe onderwijsomgeving. In zijn retentiemodel maakt Tinto (1975; 1993; 1998) daarbij onderscheid tussen 'academische integratie' en 'sociale integratie'. Beide zijn van belang voor succesvol (leer)gedrag na transitie dat eveneens berust op een complex samenspel van doelstellingen en engagementen. Om het 'gedrag' tijdens de overgang meer in detail te begrijpen, is het 'Model of Planned Behavior' (MPB) van Fishbein and Ajzen (Ajzen, 1991; 2002; 2011; Fishbein & Ajzen, 1975) gehanteerd. Daarin wordt gedrag als resultaat gezien van onder meer normen, attitude, belemmeringen en overtuigingen. Ons theoretisch uitgangspunt is dat de overgangen van de doorlopende versnelde leerlijnen worden versoepeld door een verbeterde aansluiting binnen de routes, hetgeen een positief effect heeft op het studiesucces van leerlingen. Hoe dat keuze- en selectieproces voor beide routes plaatsvindt staat centraal in dit onderzoek.

Onderzoeksvragen

Welke criteria worden gehanteerd voor de selectie van leerlingen voor het TOT- en het hGL-traject?

Hoe verloopt het keuzeproces?

Wat zijn de motivatie- en attitudekenmerken van leerlingen in de versnelde routes?

Methode van onderzoek

De gehanteerde selectiecriteria zijn achterhaald via documentenanalyse en locatiebezoek waarin observaties en interviews plaatsvonden. Een enquête is uitgezet om de motivatie en attitude van studenten in beide routes (en bijbehorende controlegroepen) in kaart te brengen.

Resultaten en onderbouwde conclusies

De TOT-route selecteert leerlingen in, of na het 1^e-vmbojaar die kiezen voor een technische opleiding. hGL daarentegen laat leerlingen direct vanuit het PO instromen; zowel havisten als tl-plussers, gericht op een route naar het hbo. Ouders kiezen een vmbo op basis van de TOT-mogelijkheid. Bij hGL is het po-advies belangrijk. Zowel TOT- als hGL-leerlingen scoren (zichzelf) consequent lager op attitude-gerelateerde constructen dan leerlingen in reguliere opleidingen.

De beide routes (TOT en hGL) vertonen overeenkomsten maar verschillen ook van elkaar in de wijze van werving, het keuzeprocess en de intake. De resultaten duiden op verschillen in populatie, verschillen in uitdrukkingsvaardigheid, verschillen in opleidingsprogramma of uitvoering, of een combinatie. De bevindingen wijzen erop dat om (studie)gedrag van leerlingen te beïnvloeden, men al 'vroeger' in het onderwijs aanpassingen zou kunnen maken.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Resultaten van dit onderzoek leveren wetenschappelijke onderbouwing van relevante variabelen voor doorstroom naar het hbo. Inzicht in de keuze-en selectieprocessen biedt zowel voor versnelde als reguliere routes naar het hbo een sterke praktische relevantie.

Individuele bijdrage 3

Percepties van de eigen vooropleiding als voorbereiding op het hbo van studenten in verschillende routes naar het hbo

Inleiding, onderzoeksdoel en context

De laatste jaren zijn diverse leerroutes ontworpen voor leerlingen die een (versnelde) doorstroom naar het hbo met de beroepsroute willen combineren (Mulder & Cuppen, 2018). In het NRO-onderzoek 'Verbinding in de Beroepskolom' is van twee versnelde leerroutes, Talentontwikkeling Techniek (TOT) en het Groene Lyceum (hGL), onderzocht of een verbeterde aansluiting binnen de doorlopende (versnelde) leerroutes een positief effect heeft op het studiesucces in het hbo. In dit paper beschouwen we een deelaspect van het onderzoek namelijk de perceptie van de eigen vooropleiding als voorbereiding op het hbo.

Theoretisch kader

Vanuit de transitietheorie (Tinto, 1998) is inzicht relevant in de criteria voor toelating, het keuzeprocess, en motivatie- en attitudekenmerken van leerlingen die kiezen voor versnelde leerroutes. Het onderzoek brengt deze aspecten in kaart van leerlingen die de overstap maken van de (versnelde) leerroutes TOT en hGL naar het hbo. Daarbij blijkt aandacht voor benodigde studievaardigheden en (loopbaan)competenties een belangrijke succesfactor te zijn voor het bevorderen van doorstroom (Biemans e.a., 2020; Elffers, 2016).

Onderzoeksvragen

De volgende onderzoeksvragen zijn geformuleerd:

Hoe tevredenheid zijn studenten over de eigen vooropleiding?

In welke mate zijn op het hbo benodigde studievaardigheden ontwikkeld in de vooropleiding?

In welke mate voelen studenten zich in hun vooropleiding voorbereid op hun hbo-opleiding met betrekking tot theoretische vakken?

In welke mate voelen studenten zich in hun vooropleiding voorbereid op de beroepsgerichte aspecten van hun hbo-opleiding?

In welke mate voelen studenten zich in hun vooropleiding ondersteund bij het kiezen van een specifieke hbo-opleiding?

Methode van onderzoek

In focusgroepgesprekken met eerstejaars hbo-studenten en interviews met in- en doorstroomcoördinatoren zijn verklaringen gezocht voor eventuele verschillen tussen vijf leerroutes op factoren die een (bevorderende of belemmerende) rol spelen voor een goede aansluiting tussen de vooropleiding en de hbo-opleiding. De verkregen inzichten waren input voor een online-vragenlijstonderzoek naar de ervaringen van studenten in het eerste hbo-jaar en hun percepties van hun vooropleiding als voorbereiding op het hbo.

Resultaten

Voorjaar 2022 zijn in een eerste onderzoeksrunde gegevens verzameld onder eerstejaars hbo-studenten afkomstig van mbo en havo. Havisten voelen zich bij de overgang naar de hbo-opleiding beter begeleid dan mbo-studenten. Zij zijn meer tevreden over de begeleiding bij de keuze voor de hbo-opleiding en over ontwikkelde studievaardigheden om de hbo-opleiding zelfstandig te kunnen doorlopen, zoals plannen, zelfstandig werken en samenwerken. Havisten voelen zich met name in de theoretische vakken beter voorbereid op het hbo (cf. Gerrits, 2010). Vanuit het mbo ingestroomde hbo-studenten vinden hun mbo-opleiding praktijkgericht en docenten in het mbo meer ervaring hebben met de beroepspraktijk. Voorjaar 2023 worden aanvullende gegevens verzameld onder hbo-studenten afkomstig van vijf verschillende leerroutes.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Resultaten van dit onderzoek leveren onderbouwing van relevante variabelen voor doorstroom naar het hbo. Inzicht in de percepties van de vooropleiding biedt zowel voor versnelde, als voor reguliere routes naar het hbo een sterke praktische relevantie.

Referenties

- Aarkrog, V., Wahlgren, B., Mariager-Anderson, K., Gottlieb, S. & Larsen, C.H. (2018). Decision-making processes among potential dropouts in vocational education and training and adult learning. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(2), 111-129.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, p. 179-211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683.
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26(9), 1113-1127.
- Biemans, H., Mariën, H., Fleur, E., Beliaeva, T. & Harbers, J. (2019). Promoting students' transitions to successive VET levels through continuing learning pathways. *Vocations and Learning*, 12(2), 179–195.
- Biemans, H., Mariën, H., Fleur, E., Beliaeva, T., & Harbers, J. (2020). Het bevorderen van doorstroom naar het hoger beroepsonderwijs door middel van een doorlopende leerroute: het Groene Lyceum vergeleken met vmbo-mbo en havo. *Pedagogische Studiën*, 97(1), 1-23.
- Elffers, L. (2016). *Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo – een ketenbenadering*. Amsterdam: AUP / HvA
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gerrits, R. (2010). Havisten en vwo'ers willen meer praktijk. *De Volkskrant*, 2 November 2010.
- Mulder, J. & Cuppen, J. (2016). *MBO-studenten die uitvallen op het HBO: wie zijn ze en waar vallen zij uit? Analyse van studentenstromen over periode 2005-2015*. Den Bosch: ECBO.
- Mulder, J. & Cuppen, J. (2018). *Verbeterde aansluiting mbo-hbo. Wat werkt?* Nijmegen: ResearchNed.
- SCP (2016). *Wikken en wegen in het hoger onderwijs*. Den Haag: SCP.
- Sneyers, E. & De Witte, K. (2016). *Doorstroom mbo-hbo en uitval in het hbo. Evidence-based aanbevelingen*. Den Bosch: ECBO.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1998). Colleges as communities. Taking research on student persistence seriously. *The Review of Higher Education*, 21(2), 167–177.

356. Een onderzoek naar cruciale ontwikkelmomenten van academici in verschillende docenttaken

Esther van Dijk¹

Jan van Tartwijk², Marieke van der Schaaf³, Manon Kluijtmans¹

¹ Universitair Medisch Centrum Utrecht / Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

² Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

³ Universitair Medisch Centrum Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Expertiseontwikkeling, Docenttaken, Academici, Hoger onderwijs

Korte samenvatting

Academici hebben een verscheidenheid aan docenttaken, welke recent zijn gedefinieerd in een reviewstudie. Om academici optimaal te kunnen ondersteunen bij het uitvoeren van deze docenttaken is meer kennis nodig over hoe academici hun expertise ontwikkelen in elk van de taken. Om bij te dragen aan deze kennis hebben wij 18 docenten aan de Universiteit Utrecht geïnterviewd over de voor hen cruciale ontwikkelmomenten per docenttaak. Dit interview is per deelnemer aangevuld met interviews met twee collega's over de expertiseontwikkeling van de deelnemer en met documenten met relevante informatie over de expertiseontwikkeling van de deelnemer. De informatie uit de verschillende bronnen is vervolgens samengevat en voorgelegd aan de deelnemers door middel van een member check. De data worden op dit moment inhoudelijk geanalyseerd aan de hand van een typologie van hoe docenten zich ontwikkelen en dimensies van taakgerelateerde expertiseontwikkeling. In deze postersessie presenteren we de resultaten van de analyse en vragen we input over de presentatie, duiding en/of implicaties van de resultaten.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

In de afgelopen jaren is er steeds meer interesse de benodigde ondersteuning van academici in hun ontwikkeling als docent (Baume & Popovic, 2016). In de meeste studies naar de ontwikkeling van docentexpertise van academici wordt geen onderscheid gemaakt tussen verschillende taken. Dit terwijl docenttaken wel als zijnde verschillend worden ervaren door academici (Auteurs, 2023). Dit zou kunnen betekenen dat de manier waarop academici hun expertise ontwikkelen in deze taken ook verschillend is, hetgeen weer consequenties heeft voor hoe zij optimaal ondersteund kunnen worden in hun ontwikkeling. In het kader hiervan beoogt dit onderzoek om meer inzicht te krijgen in de verschillen tussen expertiseontwikkeling van academici in verschillende docenttaken.

Theoretisch kader

Het theoretisch kader richt zich op: a) in welke docenttaken academici zich op b) welke wijze (hoe) en c) volgens welke dimensies ontwikkelen. Een recente reviewstudie heeft geleid tot een overzicht van docenttaken van academici (Auteurs, 2020). Andere studies geven een overzicht van de activiteiten die belangrijk zijn voor expertiseontwikkeling van docenten, waaronder samenwerken met collega's en nieuwe dingen uitproberen (o.a. Hoekstra et al., 2018; Kyndt et al., 2016; Töytäri et al., 2016). Ten aanzien van dimensies in de ontwikkeling van docentexpertise focust de studie op de dimensies: beter worden in een taak, een verscheidenheid van taken uit kunnen voeren en taken uitvoeren met een grotere invloedssfeer (Auteurs, 2020).

Onderzoeksvraag/-vragen:

In deze studie staan twee onderzoeksvragen centraal, namelijk: (1) Hoe ontwikkelen academici hun expertise in vijf docenttaken en in hoeverre is dit verschillend per taak? en (2) Welke dimensies voor expertiseontwikkeling spelen een rol in de ontwikkeling van academici in vijf docenttaken en in hoeverre zijn er daarbij verschillen tussen taken?

Methode van onderzoek

Deelnemers aan deze studie waren 18 academici in senior posities in onderwijs werkzaam aan de Universiteit Utrecht. De deelnemers hebben in een semigestructureerd interview retrospectief per onderwijstaak de drie tot zeven meest cruciale momenten voor hun ontwikkeling beschreven. Dit interview is per deelnemer aangevuld met interviews met twee collega's en met documenten gerelateerd aan de expertiseontwikkeling van de deelnemer. Deze data zijn gesynthetiseerd, waarna er een uitgebreide membercheck is uitgevoerd met de deelnemers. De cruciale momenten worden geanalyseerd naar de manier van expertiseontwikkeling en de ontwikkeldimensies, waarna dit op taakniveau met elkaar vergeleken wordt.

Resultaten en onderbouwde conclusies

We zijn gestart met de data-analyse en we verwachten ten tijde van de conferentie eerste voorlopige resultaten te hebben. In deze postersessie willen we de aanwezigen vragen om met ons mee te denken over de presentatie, duiding en/of implicaties van de resultaten.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de *inhoudelijke bijdrage*

Deze studie draagt bij aan de bestaande kennis door expertiseontwikkeling van academici niet in zijn algemeenheid te onderzoeken, maar door te focussen op specifieke docenttaken en wat daarin belangrijke ontwikkelmomenten zijn per taak. Deze kennis van expertiseontwikkeling in en tussen deze docenttaken kan gebruikt worden om de ondersteuning en training van academisch docenten gericht vorm te geven. Dat is belangrijk voor verbetering en behoud van de kwaliteit van het universitaire onderwijs.

Kans op Balans

Binnen universiteiten wordt er gezocht naar meer balans tussen de verschillende academische taken onderwijs, onderzoek, impact, leiderschap en patiëntenzorg (Vereniging van Nederlandse Samenwerkende Universiteiten et al., 2019). Om academici toe te rusten voor het uitvoeren van

docenttaken die onderdeel zijn van steeds diverser wordende academische carrièrepaden, is het van belang dat zij voldoende worden ondersteund in de ontwikkeling van hun docentexpertise. Deze studie levert een bijdrage aan het optimaliseren van deze ondersteuning.

Referenties

Auteurs, 2020

Auteurs, 2023

Baume, D., & Popovic, C. (2016). *Advancing practice in academic development*. Routledge.

Hoekstra, A., Kuntz, J., & Newton, P. (2018). Professional learning of instructors in vocational and professional education. *Professional Development in Education*, 44(2), 237–253.

<https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1280523>

Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>

Töytäri, A., Piirainen, A., Tynjälä, P., Vanhanen-Nuutinen, L., Mäki, K., & Ilves, V. (2016). Higher education teachers' descriptions of their own learning: A large-scale study of Finnish Universities of Applied Sciences. *Higher Education Research & Development*, 35(6), 1284–1297.

<https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1152574>

Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten, Nederlandse Federatie van Universitair Medische Centra, Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek & Nederlandse organisatie voor gezondheidsonderzoek en zorginnovatie. (2020). *Room for everyone's talent: Towards a new balance in recognising and rewarding academics*. <https://www.universiteitennederland.nl/recognitionandrewards/wp-content/uploads/2019/11/Position-paper-Room-for-everyone%E2%80%99s-talent.pdf>

357. Perspectief voor studenten in opleiding en werk – Kans op Balans in begeleiding op mbo, hbo en wo?

Rineke Keijzer³, Lysanne Post¹, Diana van Dijk³

Dineke Tigelaar¹, Jantje Timmerman²

¹ Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

² MBO Rijnland, Leiden, Nederland

³ Hogeschool Rotterdam, Rotterdam, Nederland

Voorzitter: Dineke Tigelaar, Universiteit Leiden

Referent: Maaike Koopman, Hogeschool Utrecht

Divisie: Curriculum

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Mbo-hbo-wo, Begeleiding, Co-creatie, Ontwerpgericht onderzoek

Korte samenvatting

In deze sessie worden recent verkregen inzichten over begeleiding van studenten in mbo, hbo en wo gepresenteerd en kritisch besproken in samenspraak met de referent en deelnemers. De eerste onderzoekspresentatie gaat over maatwerktrajecten in mbo's en bij sociale ondernemingen om jongeren toe te leiden naar school of werk. In dit onderzoek staat de vraag centraal hoe jongeren leerervaringen uit verschillende omgevingen verbinden en welke rol de sociale omgeving daarbij speelt. Ontwerpprincipes voor de begeleidingspraktijk vormen een deel van de uitkomsten.

De tweede presentatie richt zich op studenten op Entree (mbo-1). Onderwijs- en praktijkbegeleiders constateren moeilijkheden in de transitie van school naar werk voor Entree-studenten en de begeleiding daarbij. De presentatie gaat in op ontworpen handreikingen voor begeleiding van studenten en voor samenwerking tussen betrokken professionals en op het proces waarin deze handreikingen tot stand zijn gekomen door middel van ontwerpgericht onderzoek in co-creatie met de praktijk.

Het derde onderzoeksproject richt zich op begeleiding bij studiekeuze, studieloopbaan en toekomstoriëntatie in zowel mbo, hbo als wo. Op basis van de bevindingen worden casussen gepresenteerd van begeleidingspraktijken alsmede resultaten over interesses, toekomstbeelden en leerervaringen van studenten.

De referenten reageren met een kritische reflectie, waarna een discussie volgt met de presentatoren en het publiek.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleidende toelichting

Doelstelling van de sessie

Het thema van het symposium is begeleiding van studenten op mbo, hbo en wo met het oog op perspectief in opleiding en werk. Doelstelling van de sessie is om recente inzichten over begeleiding van studenten in mbo, hbo en wo over te brengen en kritisch te beschouwen in samenspraak met de referenten en deelnemers. De kritische beschouwing betreft onder andere de balans tussen kennis uit onderzoek en wijsheid uit de praktijk en de ervaren methodologische uitdagingen in de ontwerpgerichte onderzoeksaanpakken.

Overzicht presentatie

Het symposium start met een korte introductie door de voorzitter. De eerste onderzoeks-presentatie betreft maatwerktrajecten in mbo's en bij sociale ondernemingen om jongeren toe te leiden naar school of werk. In dit door NRO gefinancierde onderzoek (getiteld 'Appreci8') staat de vraag centraal hoe jongeren leerervaringen uit verschillende omgevingen verbinden en welke rol de sociale omgeving daarbij speelt. Ontwerpprincipes voor de begeleidingspraktijk vormen een deel van de uitkomsten.

De tweede presentatie betreft het onderzoek 'Passend begeleiden en effectief samenwerken binnen Entree-onderwijs'. Dit is een door praktijkpartners geïnitieerde en RAAK-Publiek gefinancierd onderzoek. Het doel was tegemoet te komen aan de vraag uit de praktijk om gestructureerd inzicht te geven hoe deze doelgroep goed te begeleiden zowel op school als op de werkplek en hoe onderlinge samenwerking en afstemming goed in te vullen. De presentatie gaat in op ontworpen handreikingen voor begeleiding van studenten en voor samenwerking tussen betrokken professionals en op het proces waarin deze handreikingen tot stand zijn gekomen door middel van ontwerpgericht onderzoek in cocreatie met de praktijk.

De laatste bijdrage komt vanuit het onderzoek 'SPOT ON' (Studenten met Perspectief in Opleiding en Toekomst – Ontwerpprincipes en Netwerken). Dit door NRO gefinancierde onderzoek richt zich op begeleiding van studenten in mbo, hbo en universiteit bij studiekeuze, studieloopbaan en toekomstoriëntatie, met het oog op soepele in- en doorstroom in opleiding en werk. De resultaten uit een vragenlijstonderzoek en een aanvullende studie met een digitaal logboek en diepteinterviews worden gepresenteerd.

Wetenschappelijke betekenis

De drie onderzoeken bouwen voort op bestaande kennis over begeleiding bij studiekeuze, studieloopbaan en toekomstoriëntatie. Een toevoeging is de aandacht voor toekomstbeelden, interesses en vaardigheden van jongeren zelf. Ook worden bestaande inzichten breder gevalideerd met studentgroepen van verschillende opleidingen in mbo, hbo en wo.

In de onderzoeken worden theoretische invalshoeken en methodologische aanpakken gebruikt die deels verschillen en elkaar aanvullen. Een overeenkomst in alle bijdragen is de tweeledige gerichtheid op het verkrijgen van inzichten in begeleiding van studenten alsmede praktisch

toepasbare uitkomsten, in de vorm van ontwerpprincipes of getoetste handreikingen. De onderzoeken hebben alle het oogmerk bij te dragen aan de **Kans op Balans** in onderwijsgelijkheid.

Structuur van de sessie

De voorzitter opent de sessie met een korte introductie. De drie presentatie volgen na elkaar, waarbij na afloop van de afzonderlijke presentaties ruimte is voor verhelderende vragen.

Daarna reageren de referenten met een kritische reflectie op elk van de presentaties en op het overkoepelend thema. De presentatoren reageren en voeren de discussie, waarbij de deelnemers op uitnodiging van de voorzitter kunnen participeren.

Kans op Balans

Studenten hebben begeleiding nodig in hun weg naar volwassenheid en het zoeken naar een toekomst. Begeleiders zoeken naar balans om alle studenten op passende manieren perspectief te bieden en hen te bewegen tot zelfsturing. Inspelen op interesses en behoeften is daarbij belangrijk, met aandacht voor de sociale omgeving.

De bijdragen in dit symposium richten zich diverse respondentgroepen. Zij volgen een verscheidenheid aan ontwerpgerichte aanpakken en bieden inzichten en handreikingen om de begeleiding van studenten en de samenwerking tussen professionals te optimaliseren.

De bevindingen kunnen bijdragen aan meer perspectief in opleiding en werk voor studenten in mbo, hbo en wo.

Individuele bijdrage 1

Appreci8: Ontwerpprincipes om samen te werken aan perspectief voor jongeren

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Steeds meer maatwerktrajecten ontstaan bij mbo-scholen en sociale ondernemingen in Nederland, vaak bestaande uit een bedrijfsmatige leeromgeving waarin jongeren op vakgerelateerde en persoonlijke vaardigheden gecoacht worden, maar waarbij ook verbinding wordt gezocht met de sociale omgeving van jongeren. Terwijl deze maatwerktrajecten opkomen, is weinig bekend over hoe jongeren in deze omgevingen leren. Doel van het onderzoek was een beter begrip te verkrijgen van de begeleidingspraktijken die sociale ondernemingen en mbo-scholen hanteren opdat jongeren perspectief vinden in school en werk, alsmede van de leerervaringen van jongeren in de maatwerktrajecten, teneinde deze beide te versterken.

Theoretisch kader

Vanuit overzichtsstudies kan gesteld worden dat verbinding van verschillende omgevingen (zoals thuis, jeugdhulp, onderwijs en werk) cruciaal is om weer perspectief te vinden in school en werk (Akkerman & Bakker, 2011; Bronkhorst & Akkerman, 2016). Belangrijk daarbij zijn eigen interesses. Jongeren hebben vaak brede interesses die ook gerateerd kunnen zijn aan een beroep of vervolgopleiding (Draijer, e.a. 2020). Het ervaren van interesse is gunstig voor welzijn, leerprestaties en waardering van (school/werk)activiteiten (Hidi, 2006). Binnen begeleidingspraktijken kan getracht

worden verbindingen tot stand te brengen met diverse typen (leer)omgevingen. Centraal in het onderzoek staan de verbinding school-werk, school- jeugdhulp, en school- dagelijkse leefwereld.

Onderzoeksvraag/-vragen

- 1) Wat zijn de kenmerken van de begeleidingspraktijken die sociale ondernemingen en mbo-scholen hanteren opdat jongeren perspectief vinden in school en werk?
- 2a) Met welke interesses zijn jongeren die participeren bij, respectievelijk, sociale ondernemingen en mbo-scholen in de loop van een jaar al dan niet doelgericht bezig?
- 2b) Hoe ervaren jongeren de verbinding rondom interesses uit de verschillende omgevingen (zoals thuis, vrienden, jeugdhulp, onderwijs en werk) waarin zij participeren?

Methode van onderzoek

Met een omgevingsscan onderzochten we de begeleidingspraktijken bij de mbo-scholen en sociale ondernemingen. Met een interessemonitor onderzochten we de interesses van de jongeren. In een dieptestudie onderzochten we hoe de jongeren de verbinding ervaren rondom interesses gerelateerd aan verschillende omgevingen.

De drie mbo-opleidingen waren detailhandel, mode en podium- en evenemententechniek. De twee sociale ondernemingen zijn werkplaatsen gericht op mode en digitale productietechnieken (o.a. lasersnijden en 3D-printen).

De deelnemers aan de interessemonitor waren 63 jongeren van 13-35 jaar oud ($M = 20,11$, $SD = 4,66$) ($n = 44$ mbo-niveau-2) ($n = 19$ sociale onderneming). Vier jongeren werden gevolgd in een dieptestudie.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Persoonlijke aandacht en flexibiliteit lijken cruciaal bij wat sociale ondernemingen en mbo-scholen al doen om verschillende omgevingen te verbinden. De jongeren hadden diverse interesses die in verschillende mate verbinding hadden met hun opleiding of werk. Het ervaren van verbinding was vaak reden een opleiding te kiezen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

De studie levert een bijdrage aan onderzoek naar continuïteit van leerprocessen en leverde 19 ontwerpprincipes op voor verbinding van de omgevingen (1) school-werk, (2) school-dagelijkse leefwereld (3) school-jeugdhulp. Een meerwaarde is dat dit onderzoek zich richtte op jongeren die helemaal geen perspectief in school en werk meer lijken te hebben. De relatie met loopbaaninteresses en -keuzes kan nader worden onderzocht.

Individuele bijdrage 2

Passend begeleiden en effectief samenwerken binnen Entree-onderwijs

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Uit ons vooronderzoek blijkt dat onderwijs- en praktijkbegeleiders moeilijkheden constateren in de transitie van school naar werk voor Entree-studenten (mbo-1) en begeleiding daarbij (Van Dijk,

2019). Deze professionals hadden behoefte aan gestructureerd inzicht in hoe deze doelgroep goed te begeleiden en onderlinge samenwerking goed in te vullen. Het onderzoeksdoel was een methodische handreiking te ontwikkelen over passende begeleiding van –en effectieve samenwerking rondom– Entree-studenten.

Theoretisch kader

Entree-studenten worden begeleid bij drie ontwikkeltaken (Spanjaard & Slot, 2015): het leren van vakoverstijgende vaardigheden, oriëntatie op de loopbaan, en omgang met persoonlijke problemen. Vakoverstijgende vaardigheden zijn basale werknemersvaardigheden, zoals tijdig naar werk komen en 21e-eeuwse vaardigheden (Baay et al., 2017; Bakhshi, 2017; Walma van der Molen & Kirschner, 2017).

Loopbaanbegeleiding draagt bij aan een realistisch beeld van de ambities en kwaliteiten van Entree-studenten in relatie tot de vraag van de arbeidsmarkt (Keijzer et al., 2021; Wong et al., 2021). Daarnaast hebben studenten loopbaanvaardigheden nodig om zich staande te houden in een onzekere en flexibele arbeidsmarkt (Engbersen et al., 2020; Ertelt et al., 2021). Begeleiding op school en de stage bij persoonlijke problematiek (bijvoorbeeld schulden) is essentieel om voor studenten die eerder uitvielen een laatste kans te bieden de schoolloopbaan te hervatten (Baay & Van Pinxteren, 2014; Blustein et al., 2002; Keijzer et al., 2020).

Onderzoeksvraag/-vragen

De hoofdvraag luidt: Hoe kunnen begeleiders op school en stage Entree-studenten passend begeleiden bij en effectief onderling samenwerken rondom ontwikkeling van vakoverstijgende vaardigheden, loopbaanoriëntatie en omgang met belemmerende persoonlijke omstandigheden?

De deelvragen richten zich op de huidige werkwijze van begeleiding en samenwerking; opvattingen van studenten en begeleiders over passende begeleiding en samenwerking; inhoudelijke en gebruikerseisen aan de te ontwikkelen handreiking; en op het testen en evalueren ervan.

Methode van onderzoek - Resultaten en onderbouwde conclusies

Het betreft een ontwerpgericht onderzoek waarbij de interactie tussen theorie en praktijk centraal staat (Van Burg, 2011). In de diagnosefase is inzicht verkregen in de huidige wijze van begeleiden en samenwerken en praktijkkennis geëxpliciteerd over de belangrijkste kenmerken van passende begeleiding en samenwerking.

Algemene kenmerken van begeleiding zijn volgens begeleiders en studenten: een goede relatie tussen begeleiders en studenten; intensiviteit van begeleiding; laagdrempeligheid; een positieve benadering; stimuleren van zelfstandigheid; scheppen van duidelijke verwachtingen; en aansluiten bij behoeften.

Deze praktijkkennis is systematisch vergeleken met wetenschappelijk inzichten. Daaruit zijn overkoepelende kenmerken gedestilleerd die zijn gevalideerd en geprioriteerd in een eerste ontwerpessie. In opvolgende ontwerpessies zijn inhoudelijke en functionele eisen voor de handreiking vastgesteld, is een prototype product in low fidelity voorgelegd, waarna deze is aangescherpt en getest.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Het ontwerpproces in dit onderzoek was een interactie tussen praktijkkennis en wetenschappelijke kennis. Uit deze interactie volgden de ontwerpprincipes voor een handreiking voor passende begeleiding van Entree-studenten en samenwerking. De discussie gaat in op de ervaringen met deze interactie en co-creatie in dit ontwerpgerichte onderzoek. Hoewel de interactie tussen praktijk en wetenschap waardevol was voor de ontwerpprincipes, bleek de stap naar het uiteindelijke ontwerp geen eenvoudige.

Individuele bijdrage 3

'SPOT ON' (Studenten met Perspectief in Opleiding en Toekomst – Ontwerpprincipes en Netwerken) in mbo, hbo en wo

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Switch van studenten (Biemans et al., 2020) en isolement door corona (Van Mol et al., 2021) kunnen leiden tot stoeve in- en doorstroom en een gebrekkig toekomstperspectief bij studenten. De tweeledige focus van dit onderzoeksproject op mbo-, hbo- en wo-instellingen ligt op begeleidingspraktijken en studie- en werk-gerelateerde interesses van studenten.

Het onderzoeksdoel is het verkrijgen van inzicht in begeleiding van studenten bij hun studiekeuze, studieloopbaan en toekomstoriëntatie, opdat meer studenten perspectief vinden in opleiding en werk.

Theoretisch kader

Studie-uitval, doorstroom en studiesucces vragen al geruime tijd aandacht, recent ook vanwege de covid-pandemie (Brand-Gruwel et al., 2019; Van den Broek et al., 2020; Van Mol et al., 2021). Maatschappelijke onzekerheid kan het welbevinden van studenten aantasten. Psychologisch en sociaal kapitaal zijn belangrijk voor welbevinden (Nielsen et al., 2017) en bovendien positief gerelateerd aan het toekomstbeeld van studenten over zichzelf als beroepsbeoefenaar (Keijzer et al., 2020; Weiss et al., 2019).

Leerervaringen m.b.t. studieloopbaanbegeleiding geven een beeld van de mate waarin studenten het geleerde als waardevol en toepasbaar ervaren (Kuijpers et al., 2011; Mittendorff et al., 2017; Wigfield et al., 2020). Eigenschappen en vaardigheden zoals nieuwsgierigheid, flexibiliteit en 'risk-taking' kunnen studenten helpen om te gaan met onzekerheden inzake hun toekomstoriëntatie (Yang et al., 2017). Om perspectief te vinden in opleiding en werk en het welbevinden van studenten te versterken, is het cruciaal aan te sluiten bij interesses (Draijer et al., 2020; Quinlan & Renninger, 2022). Het ervaren van interesse is immers gunstig voor welzijn, leerprestaties en waardering van activiteiten op school of elders (Hidi, 2006; Slot et al., 2020).

Onderzoeksvraag/-vragen

Het onderzoek omvat deelvragen, gericht op:

De kenmerken van begeleidingspraktijken m.b.t. studie- en loopbaanplanning op mbo, hbo en wo vóór de poort en tijdens een studie;

Interesses en toekomstbeelden van studenten m.b.t. opleiding en werk;

Leerervaringen van studenten m.b.t. studie- en loopbaanplanning.

Methode van onderzoek

De begeleidingspraktijken zijn geanalyseerd d.m.v. een omgevingscan. Met een grootschalig vragenlijstonderzoek zijn de leerervaringen van studenten onderzocht. Een digitaal logboek en diepte-interviews bieden aanvullende zichten over de interesses, toekomstbeelden en leerervaringen. De deelnemende opleidingen en studenten (hbo-Ergotherapie, hbo-Accountancy, Rechten, Honours colleges en diverse mbo-techniekopleidingen) zijn gesitueerd in Zuid-Holland.

Resultaten en onderbouwde conclusies

De resultaten laten zien dat individuele, persoonlijk gerichte aandacht en frequente begeleiding belangrijke kenmerken zijn van de praktijken die opleidingen hanteren om studenten (beter) te begeleiden bij hun studiekeuze, studieloopbaan en toekomstoriëntatie. Tijdens de ORD worden casussen gepresenteerd van begeleidingspraktijken alsmede resultaten over de interesses en toekomstbeelden en de leerervaringen van de studenten.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Het onderzoek bouwt voort op onderzoek over begeleiding bij studiekeuze, studieloopbaan en toekomstoriëntatie, met extra aandacht voor psychologisch en sociaal kapitaal. Bestaande inzichten over interesseontwikkeling van studenten in relatie tot opleiding en werk worden gevalideerd met meer doelgroepen (Slot et al., 2020; Vulperhorst, 2022). De resultaten bieden ontwerpprincipes voor onderwijsinstellingen die hun aanbod willen verbeteren opdat meer studenten perspectief vinden in opleiding en werk.

Referenties

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81*(2), 132-169. doi: 10.3102/0034654311404435

Baay, P., & Van Pinxteren, R. (2014). *School2Work. (Arbeidsmarkt)situatie niveau 1 studenten en alumni.*

Baay, P. E., Christoffels, I., & de Haan, J. (2017). *Praktijkvoorbeelden: 21ste-eeuwse vaardigheden in verschillende leeromgevingen.* <https://ecbo.nl/wp-content/uploads/sites/3/2017-02-Praktijkvoorbeelden-21ste-eeuwse-vaardigheden-in-verschillende-leeromgevingen.pdf>

Bakhshi, H. (2017). The future of skills: employment in 2030.

Biemans, H. J. A., Mariën, H., Beliaeva, T., & Harbers, J. (2020). Het bevorderen van doorstroom naar het hoger beroepsonderwijs door middel van een doorlopende leerroute: het Groene Lyceum vergeleken met vmbo-mbo en havo. *Pedagogische Studiën, 97*(1), 1-23.

Blustein, D. L., Chaves, A. P., Diemer, M. A., Gallagher, L. A., Marshall, K. G., Sirin, S., & Bhati, K. S. (2002). Voices of the forgotten half: The role of social class in the school-to-work transition. *Journal of Counseling Psychology, 49*(3), 311-323. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0022-0167.49.3.311>

- Brand-Gruwel, S., Bos, N. R., & van der Graaf, A. (2019). Het vergroten van studiesucces in het hoger onderwijs: belang van overtuigingen van docenten. *Pedagogische Studiën*, 96(1), 1-14.
- Draijer, J., Bakker, A., Slot, E., & Akkerman, S. (2020). The Multidimensional Structure of Interest. *Frontline Learning Research*, 8(4), 18-36.
- Engbersen, G., Kremer, M., Went, R., & Boot, A. (2020). *Het betere werk. De nieuwe maatschappelijke opdracht*. <https://www.wrr.nl/publicaties/rapporten/2020/01/15/het-betere-werk>
- Ertelt, B.-J., Frey, A., Hochmuth, M., Ruppert, J.-J., & Seyffer, S. (2021). Apprenticeships as a Unique Shaping Field for the Development of an Individual Future-Oriented "Vocationality". *Sustainability*, 13(4), 2279. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/4/2279>
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69-82.
- Keijzer, R., Admiraal, W., van der Rijst, R., & van Schooten, E. (2020). Vocational identity of at-risk emerging adults and its relationship with individual characteristics. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20(2), 375-410. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10775-019-09409-z>
- Keijzer, R., van der Rijst, R., van Schooten, E., & Admiraal, W. (2021). Towards emotional responsive mentoring of at-risk students in last-resort programs. *Empirical research in vocational education and training*, 13(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s40461-021-00129-9>
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.05.005>
- Mittendorff, K., Faber, M., & Staman, L. (2017). A matching activity when entering higher education: Ongoing guidance for the students or efficiency instrument for the school? *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(4), 376-390.
- Nielsen, I., Newman, A., Smyth, R., Hirst, G., Hirst, G., & Heilemann, B. (2017). The influence of instructor support, family support and psychological capital on the well-being of postgraduate students: a moderated mediation model. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2099-2115. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1135116>
- Quinlan, K. M., & Renninger, K. A. (2022). Rethinking employability: how students build on interest in a subject to plan a career. *Higher Education*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10734-021-00804-6>
- Slot, E., Vulperhorst, J., Bronkhorst, L., Van der Rijst, R., Wubbels, T., & Akkerman, S. (2020). Mechanisms of interest sustainment. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, 100356.
- Van Burg, E. (2011). Kwaliteitscriteria voor ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. In J. Van Aken & D. Andriessen (Eds.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect* (pp. 145-164). Boom Lemma Uitgevers.
- Van den Broek, A., Cuppen, J., Ramakers, C., Termorshuizen, T., & Vroegh, T. (2020). Dalende doorstroom mbo-hbo: Waarom stroomt een steeds kleiner aandeel van de mbo-studenten door naar het hbo. *Nijmegen: ResearchNed*.

Van Dijk, D. (2019). *Ontwikkelen van 21ste –eeuwse vaardigheden bij laag-opgeleide jongeren*. <https://www.sia-projecten.nl/project/ontwikkelen-van-21ste-eeuwse-vaardigheden-bij-laag-opgeleide-jongeren>

Van Mol, C., Dekkers, S., & Verbakel, E. (2021). De impact van de coronacrisis op het subjectief welbevinden van (internationale) studenten in Nederland. *Mens & Maatschappij*, 96(3), 357-383.

Vulperhorst, J. P. (2022). *Students' interest development prior, during, and after the transition to a higher education programme* [Utrecht]. Utrecht.

Walma van der Molen, J., & Kirschner, P. A. (2017). *Met de juiste vaardigheden de arbeidsmarkt op*. Nederlandse Stichting voor Psychotechniek.

Weiss, S., Harder, J., Bratiotis, C., & Nguyen, E. (2019). Youth perceptions of a school-based mentoring program. *Education and Urban Society*, 51(3), 423-437. <https://doi.org/10.1177/0013124517722830>

Wigfield, A., Eccles, J. S., & Möller, J. (2020). How dimensional comparisons help to understand linkages between expectancies, values, performance, and choice. *Educational Psychology Review*, 32(3), 657-680.

Wong, L. P. W., Yuen, M., & Chen, G. W. (2021). Career-related teacher support: A review of roles that teachers play in supporting students' career planning [Review]. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 31(1), 130-141, Article Pii s2055636520000300. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.30>

Yang, N., Yaung, H., Noh, H., Jang, S. H., & Lee, B. (2017). The change of planned happenstance skills and its association with career-related variables during school-to-work transition. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 17(1), 19-38. <https://doi.org/10.1007/s10775-016-9332-z>

360. Samen leren voor een duurzame wereld: een rondetafelgesprek

Pieter Seuneke¹, Niek van den Berg¹, Arjen Nawijn¹, Harm Biemans², Karin Derksen¹, Arjen Wals³, Renate Wesselink³, Coen Klein Douwel⁴

¹ Aeres Hogeschool Wageningen, Wageningen, Nederland

² Wageningen University & Research, Wageningen, Nederland

³ Wageningen University, Wageningen, Nederland

⁴ Christelijk Lyceum Veenendaal, Veenendaal, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Leren voor duurzaamheid , Whole school approach , Leren in de regio , Onderzoek en ontwikkeling

Korte samenvatting

In de Gelderse Valleiregio werkt een netwerk van scholen (vmbo, havo, vwo, mbo), Wageningen University (WU), Aeres Hogeschool Wageningen (AHW) en andere regionale partners (bedrijven, instellingen, overheden) samen aan 'leren voor duurzaamheid' (LvD). Door onderzoek en verdere ontwikkeling van de onderzoekende samenwerking aan LvD probeert het netwerk LvD verder te onderbouwen en ontwikkelen. Vier scholen en AHW en WU vormen een onderzoekende binnenkring. Elke school heeft een eigen 'lab', waarin een masteropgeleide docentonderzoeker met collega's en regionale partners onderzoekend samenwerkt aan concrete casussen rond LvD. De docentonderzoekers worden daarbij begeleid door onderzoekers van AHW en WU. In een schooloverstijgende binnenkring vindt aanvullende intervisie plaats en wordt gewerkt aan overstijgende antwoorden op de onderzoeksvragen, waarvoor de labs onderzoeksgegevens genereren. In een buitenkring zitten regionale en landelijke partners (scholen en andere partners), belangrijk als kritische vrienden en voor de bredere verspreiding van de bevindingen in de regio en daarbuiten. Met deze ronde tafel willen we met het ORD-netwerk in gesprek over LvD: het concept, de praktijk, uitdagingen en in het bijzonder hoe het in regionaal verband verder kan worden onderzocht en ontwikkeld.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Onderwerp en context

Deze ronde tafel richt zich op Leren voor Duurzaamheid (LvD) in vo (vmbo, havo, vwo) en mbo. LvD richt zich op het ontwikkelen van een breed scala aan elkaar verwante kwaliteiten, waarden en competenties van zowel leerlingen, studenten als docenten die nodig zijn voor het scheppen van een

duurzame toekomst (UNESCO, 2020). Omdat breed gedeelde regionale vraagstukken een vliegwiel zijn om als partners samen onderzoekend te werken, te leren en innoveren (Oonk, 2016; Van den Berg et al., 2021), richten we ons op LvD in een regionale context.

Theoretisch kader

Centraal bij LvD staan volgens Brundiërs et al. (2021): systeemdenken, kritisch denken, om kunnen gaan met onzekerheid en ambiguïteit, reflecteren op waarden, principes en morele dilemma's, handelingsperspectieven kunnen ontwikkelen over toekomstscenario's en interventies ontwerpen en implementeren en ten slotte samenwerken ook met andersdenkenden. LvD vereist dat het leren en de organisatie ervan organisch en systemisch zijn en vraagt daarom een integrale aanpak, een 'ecology of learning' (Kohl et al., 2022; Wals, 2019). Duurzaamheid en duurzaamheidscompetenties vragen om andere rollen, spelregels en een ander speelveld. Voor alle betrokkenen. Docenten faciliteren een kennis-co-creatief en onderzoekend proces waarin de lerenden zelf een belangrijke stem hebben (De Jong, 2016; Lozano et al., 2017). Sterker, docenten en andere partners zijn net zo goed lerend. Met name het vermogen om over grenzen van disciplines en sectoren heen te denken en werken is hierbij van belang, omdat leren niet meer uitsluitend in lokalen plaatsvindt maar meer in transdisciplinaire, interactief onderzoekende collectieven rondom échte vraagstukken in de omgeving (Cremers et al., 2016; Oonk, 2016; Oonk et al., 2020; Sol et al., 2013; Van den Berg et al., 2021). Actueel is een zogenaamde 'Whole School Approach' waarbij curriculum, leervorm, professionele ontwikkeling van staf, relatie schoolomgeving, de school als voorleef- en oefenplek en visie en leiderschap, in samenhang bijdragen aan een concreet handelingsperspectief (Kohl et al., 2022; Wals en Mathie, 2022).

Doel en opbrengst van het onderzoek

Het onderzoek waarop deze ronde tafel zich baseert richt zich op: empirisch onderzoek naar wat leerlingen/studenten nodig hebben aan duurzaamheidscompetenties en wat de ontwikkeling daarvan vraagt van docenten en leeromgevingen. Daarnaast kijken wij naar innovatie en transitie: actieve doorontwikkeling van het regionale netwerk rondom LvD, capacity building en hoe lokale initiatieven kunnen uitgroeien tot succesvolle, gewortelde, toekomstbestendige regionale samenwerkingen.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

We willen LvD op de ORD agenderen als urgent thema waarbij onderzoek een belangrijke bijdrage kan leveren. We willen met het ORD-netwerk in gesprek gaan en blijven over: het concept, de praktijk, uitdagingen, positionering binnen de discipline onderwijskunde en in het bijzonder hoe het in regionaal verband verder kan worden onderzocht en ontwikkeld.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Deelnemers participeren actief in het gesprek. Vanuit een aantal door de organisatoren ingebrachte stellingen over de centrale casus (LvD in de Gelderse Valleiregio) prikkelen we de deelnemers tot een actief gesprek waarin we samen op zoek gaan naar praktische aanpakken om LvD te onderzoeken en te bevorderen en te positioneren in de onderwijskundige context.

Kans op Balans

Het thema LvD sluit aan op het thema ‘**Kans op Balans**’ doordat LvD een vorm van leren en onderwijs beoogt die bijdraagt aan het herstellen van de onbalans tussen mensheid en de aarde.

Referenties

Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P., & Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education - toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16(1), 13-29.

Cremers, P. H., Wals, A. E., Wesselink, R., & Mulder, M. (2016). Design principles for hybrid learning configurations at the interface between school and workplace. *Learning environments research*, 19(3), 309-334.

De Jong, F. P. M. C. (2016). *Understanding the difference. (public lesson)*. Stoas Vilentum.

Kohl, K., Hopkins, C., Barth, M., Michelsen, G., Dlouhá, J., Razak, D.A., Abidin Bin Sanusi, Z. & Toman, I. (2022). A whole-institution approach towards sustainability: a crucial aspect of higher education's individual and collective engagement with the SDGs and beyond, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(2), 218-236.

Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K., & Lozano, F. J. (2017). Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal. *Sustainability*, 9(10), 1889.

Oonk, C. (2016). *Learning and teaching in the regional learning environment. Enabling students and teachers to cross boundaries in multi-stakeholder practices* (PhD-thesis). WUR.

Oonk, C., Gulikers J.T.M., Den Brok, P.J., Wesselink, R., Beers, P.-J. & Mulder, M. (2020). Teachers as brokers: adding a university-society perspective to higher education teacher competence profiles. *Higher Education*.

Sol, J., Beers, P. J. & Wals, A. E. J. (2013). Social learning in regional *innovation networks: Trust, commitment and reframing as emergent properties of interaction*. *Journal of Cleaner Production*, 49(8), 35-43.

UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. UNESCO.

Van den Berg, N., Seuneke, P., & De Jong, F. (2021). Boundary crossing in vocational education and research: the case of Regional Learning. In: E. Kyndt, S. Beausaert, en I. Zitter (Eds.), *Developing connectivity between education and work: Principles and practices* (pp.97-115). Routledge.

Wals, A. E. J. (2019). Sustainability-oriented Ecologies of Learning. In: Ronald Barnett and Norman Jackson (Eds.) *Learning Ecologies: Sightings, possibilities, and emerging practices* (pp. 61-78). Taylor & Francis.

Wals, A. E. J. & Mathie, R. G. (2022). It takes a whole school. *American Scientist*, 110(4), 244-247.

365. Het effect van adaptieve instructie: een grootschalige replicatie van Wood et al., 1978

Nienke Smit²

Renske de Kleijn¹, Janneke van de Pol², Jelte Wicherts³

¹ UMC Utrecht, Utrecht, Nederland

² Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

³ Tilburg University, Tilburg, Nederland

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Replicatie, Adaptiviteit, Scaffolding, Preregistratie

Korte samenvatting

We presenteren een replicatie van Wood, Wood en Middleton (1978): een studie die behoort tot de top 2% meest geciteerde artikelen uit haar tijd en de eerste waarin adaptieve instructie experimenteel werd onderzocht. Ze vonden dat 3-jarige kinderen na een adaptieve instructie bij een puzzeltaak, daarna beter en efficiënter puzzelden dan kinderen uit de andere drie condities (8 kinderen per conditie).

In totaal hebben we 296 3-jarige kinderen random toegewezen aan een van de vier instructiecondities: Demonstratie, Verbaal, Wisselend en Adaptief. Alle post-tests zijn gecodeerd op *activiteit* (aantal handelingen uitgevoerd door het kind) en *uitkomst* (aantal correcte handelingen van het kind). Daarmee wordt *efficiëntie* berekend: uitkomst/activiteit.

Het onderzoeksprotocol is gepreregistreerd op het Open Science Framework. In januari 2023 worden de analysescripts afgerond en ook gepreregistreerd. Daarom bevat dit voorstel geen voorlopige resultaten.

De hoofdhypothese:

Kinderen die een adaptieve instructie hebben gehad, presteren in de posttest beter op *activiteit*, *uitkomst* en *efficiëntie* dan kinderen uit de andere drie condities.

Gegeven de grote steekproef en onze onafhankelijkheid van de oorspronkelijke onderzoekers, zullen de resultaten het sterke effect van Wood's operationalisatie van adaptieve instructie bevestigen of uitnodigen tot een (kritische) heroverweging ervan.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

De studie van Wood, Wood en Middleton (1978) behoort tot de top 2% meest geciteerde artikelen uit haar tijd en was de eerste studie waarin adaptieve instructie experimenteel werd onderzocht in face-to-face interactie. Op basis van observaties van ouder-kind interacties in eerdere studies (bijv. Wood & Middleton, 1975), definieerde Wood et al. een adaptieve instructie aanpak met twee vuistregels: (1) als het kind het goed doet, bied je minder hulp bij een volgende interventie en (2) als het kind een fout maakt/vastloopt, bied je bij de volgende interventie meer sturing. De resultaten lieten zien dat 3-jarige kinderen die adaptieve instructie hadden gekregen bij het bouwen van puzzeltaak in de post-test beter en efficiënter bouwden dan de kinderen uit de drie niet-adaptieve condities. De effectgrootte van de bevindingen was enorm, maar de steekproefgrootte was klein (8 kinderen per conditie). Daarom hebben we deze studie zo nauwkeurig mogelijk gerepliceerd, met behulp van een NWO-subsidie uit het pilotprogramma Replicatiestudies.

Ten eerste hebben we de houten puzzel zo precies mogelijk gereconstrueerd (zie Figuur 1) evenals het onderzoeksprotocol. We hadden daarover contact met Prof. dr. Wood. Een internationaal expert panel heeft ons onderzoeksprotocol gereviewd en ook de FETC heeft het goedgekeurd.

In totaal zijn 296 3-jarige kinderen random toegewezen aan een van de vier instructiecondities: Demonstratie, Verbaal, Wisselend en Adaptief. Voor elke deelnemer zijn de instructie en de post-test op video vastgelegd. De post-tests zijn gecodeerd op *activiteit* (aantal handelingen uitgevoerd door het kind) en *uitkomst* (aantal correcte handelingen van het kind). Daarmee wordt ook een score voor *efficiëntie* berekend (uitkomst gedeeld door activiteit).

Het onderzoeksprotocol en de hypothesen zijn in januari 2022 gepreregistreerd op het Open Science Framework (OSF). In juni 2022 is de dataverzameling afgerond en in december 2022 het betrouwbaar en blind coderen van de posttests. In januari 2023 worden ook de analysescripts afgerond en gepreregistreerd op OSF. Daarom kunnen we in dit voorstel geen preliminaire resultaten presenteren; we zullen de gecodeerde data pas analyseren ná preregistratie van de finale analysescripts.

De gepregistreerde hypothesen die we toetsen zijn:

Kinderen die een adaptieve instructie hebben gehad, presteren in de posttest beter op *activiteit*, *uitkomst* en *efficiëntie* dan kinderen uit de andere drie condities.

Kinderen die een demonstratie instructie hebben gehad, presteren in de posttest slechter op *activiteit*, *uitkomst* en *efficiëntie* dan kinderen die een wisselende of verbale instructie hebben gehad.

Met de resultaten van de oorspronkelijke studie, hebben we per variabele per hypothese de bijbehorende effectgroottes berekend, zie tabel 1 (Rosnow & Rosenthal, 1996). Op basis van een poweranalyse is in de preregistratie vastgelegd dat we bij een effectgrootte groter dan .37 spreken van een sterk effect, tussen de .20 en .37 van een klein effect en dat we effectgroottes kleiner dan .20 beschouwen als geen effect.

Gegeven de grote steekproef en onze onafhankelijkheid van de oorspronkelijke onderzoekers, zullen de resultaten het sterke effect van Wood's operationalisatie van adaptieve instructie bevestigen of uitnodigen tot een (kritische) heroverweging ervan.

Kans op Balans

Zoals aangegeven in de oproep voor bijdragen, raakt het centrale congressthema “Kans op Balans” aan het belang van docenten die goed op de behoeften van al hun leerlingen kunnen inspelen en dat vraagt om adaptieve instructie. In deze grootschalige replicatiestudie onderzochten we een van de eerste en belangrijkste empirische studies waarin onderzoek gedaan werd naar het effect van adaptieve instructie. Gegeven de grote steekproef van de replicatie, bieden de resultaten een belangrijke aanvulling op de eerdere bevindingen van Wood et al. (1978) in het bijzonder, en in het algemeen op de huidige kennis over effectieve adaptieve instructie.

Referenties

Rosnow, R. L., & Rosenthal, R. (1996). Computing contrasts, effect sizes, and counternulls on other people's published data: General procedures for research consumers. *Psychological methods*, 1(4), 331.

Wood, D., Wood, H., & Middleton, D. (1978). An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. *International journal of behavioral development*, 1(2), 131-147.

Wood, D., & Middleton, D. (1975). A study of assisted problem-solving. *British journal of psychology*, 66(2), 181-191.



Tabel 1 Effectgroottes Wood et al., 1978

Tabel 1. Effectgroottes uit Wood et al., 1978

	H1	H2
Activiteit	R=.69	R=.21
Uitkomst	R=.59	R=.38
Efficiëntie	R=.04	R=.37

Figuur 1 Gereconstrueerde houten puzzel

366. Zijinstromers: waar blijft hun tijd?

Tamar Tas¹

Marissa Berk¹, Mieke Koeslag-Kreunen¹, Dario Sanchez Martinez², Koen van Turnhout¹

¹ Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

² Milkshake Research, Amsterdam, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Poster in het kader van de postermarkt Vers van de pers

Trefwoorden: Zijinstromers in beroep, Tijdbesteding en werkdruk, Data informed ethnography, Lerarenopleiding

Korte samenvatting

Zijinstromers-in-beroep zijn cruciaal in de strijd tegen het ernstige lerarentekort. Zijinstromers combineren een opleiding tot bevoegd leraar met een baan in het basisonderwijs en hebben daarnaast vaak nog een gezin. Het opleidingstraject wordt als *zeer zwaar* ervaren en de uitval is hoog, soms met grote gezondheidsschade (langdurige stress en burn-outs).

Dit onderzoek richt zich op het krijgen van inzicht in (1) hoe zijinstromers hun tijd besteden en hoe zij dit zelf ervaren en (2) op welke manier dit gebruiksvriendelijk en efficiënt gemeten kan worden zonder de zijinstromers extra te belasten.

Als onderzoeksmethode is een combinatie van semi-automatische dataverzameling en analyse van gedragsgegevens (*ethno-mining*) gebruikt. Zijinstromers beantwoordden drie weken lang dagelijks een vraag over ervaren tijdsdruk, terwijl tegelijkertijd hun locatiedata met de Lifecycle app werden verzameld. Na de koppeling van data werden de getrokken conclusies ter validatie aan de zijinstromers voorgelegd.

Zijinstromers ervaren vooral veel tijdsdruk bij onverwachte momenten (planning) en miscommunicatie (inhoud van lessen en verkeerde instructie). Opvallend was dat zijinstromers *altijd* tijdsdruk voelen, zelf op vrije dagen.

Zijinstromers ervoeren de onderzoeksmethode niet als extra werk, maar als 'reflectiemomenten'. Geopperd werd tevens om deze methode in de begeleiding in te zetten. Het maakt gericht vragenstellen over specifieke momenten mogelijk.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding

Zijinstromers-in-beroep worden ingezet bij het acute lerarentekort. Zijinstromers-in-beroep ervaren de opleiding als zeer zwaar (combinatie stressvolle baan en zware studie) en de uitval is hoog (50%) soms met grote gezondheidsschade (Arbeidsmarktplatform, 2019). Probleem daarbij is dat er geen specifieke informatie is over *wat* precies zwaar is en *wanneer*. Om hierop te acteren is inzicht noodzakelijk in hoe zijinstromers hun tijd besteden, hoe en wanneer zij tijdsdruk ervaren, en op welke momenten die druk onaanvaardbaar wordt. Dit vraagt om een *time-use-study* dat op exploratieve wijze in een kleine sample wordt uitgevoerd.

Theoretisch kader

Traditionele tijdsbesteding onderzoeken of *time use studies* maken gebruik van *time use surveys* en *time diaries*. Het dagelijks invullen van vragenlijsten of logboeken is echter intensief voor deelnemers (Chatzitheochari et. al., 2018) en voor zwaarbelaste zijinstromers ongeschikt.

Om zijinstromers niet extra te belasten kan gebruik gemaakt worden van *ethno-mining*. *Ethno-mining* combineert de semi-automatische verzameling en analyse van gedragsgegevens met het verzamelen en analyseren van kwalitatieve gegevens (Anderson et. al., 2009). Het verzamelen van tijdsbestedingsdata op een half-automatische manier met behulp van smartphones van de deelnemers kan tot dieper conclusies komen, zonder de deelnemers te overbelasten (Zeni et al., 2020).

Onderzoeksvragen

Hoe besteden zijinstromers hun tijd en hoe ervaren zij hun tijdsbesteding?

Op welke manier kunnen we deze tijdsbesteding en tijdsperceptie gebruiksvriendelijk en efficiënt meten zonder de zijinstromers extra te belasten?

Methode van onderzoek

Gestart is met semi-gestructureerde interviews met zijinstromers (n=5) om inzicht te krijgen in wat precies tijdsdruk oplevert om dit vervolgens te kunnen meten.

Op basis van inzichten uit deze interviews is besloten om tijdsbesteding semi-automatisch te meten. Zijinstromers (n=7) kregen drie weken lang dagelijks een vraag over de ervaren tijdsdruk toegestuurd (figuur 1). Daarnaast is gebruik gemaakt van locatiedata met behulp van de *Lifecycle-app* (figuur 2).

Vervolgens zijn de locatiedata en tijdsdrukvragen gekoppeld en geanalyseerd en zijn voorlopige conclusies getrokken. Deze bevindingen daarna gevalideerd door ze in korte interviews voor te leggen aan de zijinstromers.

Resultaten en relevantie

Zijinstromers-in-beroep bleken vooral tijdsdruk te ervaren bij (1) onverwachte momenten (bijvoorbeeld inhoud van modules die niet goed afgestemd was of opdrachten die meer tijd kosten) en (2) miscommunicatie (bijvoorbeeld onduidelijke instructies bij schrijfp opdrachten).

Ook opvallend is dat zijinstromers met werk-studie in hun hoofd bezig blijven ook op vrije dagen en tijdens de vakantie. Ook is de 'tijdsdrukvraag' zelden met een 1 (i.e., optie voor geen stress) gescoord.

De onderzoeksmethode blijkt inderdaad geschikt voor deze doelgroep. Validatie-interviews bleken wel nodig om de context toe te voegen en bevindingen te duiden. De verzamelde input gaf houvast om over specifieke momenten te praten. Iets wat in normale interviews vaak lastig is, omdat de respondent deze momenten vaak niet onthoudt.

Zijinstromers gaven aan dat het gebruik weinig moeite kost en aanvoelt als 'reflectiemoment'. Geopperd werd dan ook om deze app in begeleidingsmomenten in te zetten.

De app kan in een grotere steekproef worden uitgezet om meer inzicht te krijgen in wanneer zijinstromers werkdruk ervaren.

Kans op Balans

Het oplopende lerarentekort brengt het basisonderwijs behoorlijk uit balans. Een manier om hiermee om te gaan is de inzet van zijinstromers-in-beroep.

Deze starters doorlopen een opleidingsprogramma terwijl zij al werken als leraar. Daarnaast hebben ze vaak een gezin. Deze combinatie is uitermate zwaar. De uitval is hoog, soms met ernstige gezondheidsschade (langdurige stress en burn-outs).

Het is daarom van belang om zonder *extra* inspanningen te onderzoeken wanneer dit traject voor zijinstromers zwaar is én om te weten waarom. Met onze onderzoeksbevindingen willen we bijdragen aan het behoud van vitale zijinstromers.

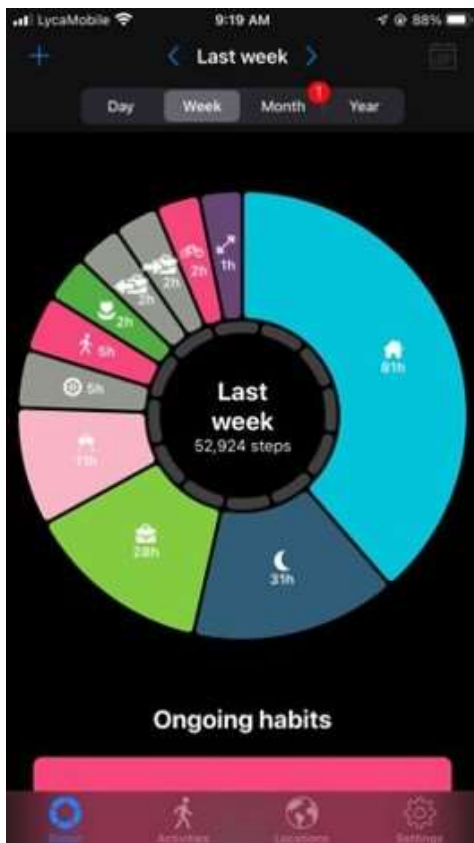
Referenties

Anderson, K. Nafus, D., Rattenbury, T., Aipperspach, R. (2009). *Numbers Have Qualities Too: Experiences with Ethno-Mining*. In *Ethnographic praxis in industry conference proceedings* (Vol. 2009, No. 1, pp. 123-140). <https://doi.org/10.1111/j.1559-8918.2009.tb00133.x>

Arbeidsplatform (2019). *Ervaringen met zijinstroom. Opbrengsten, aandachtspunten en voorwaarden*. Arbeidsplatform, primair onderwijs.

Chatzitheochari, S., Fisher, K., Gilbert, E. et al. (2018). *Using New Technologies for Time Diary Data Collection: Instrument Design and Data Quality Findings from a Mixed-Mode Pilot Survey*. *Soc Indic Res* 137, 379–390. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1569-5>

Zeni, M., Bison, I., Gauckler, B., & Giunchiglia, F. R. F. (2020). *Improving time use measurement with personal big data collection--the experience of the European Big Data Hackathon 2019*.



Figuur 1



Figuur 2

367. Balans in flexibel hoger onderwijs: Wat willen en kiezen studenten?

Marin Rutgers¹, Chantal Velthuis³, Milou van Harsel⁴, Suzan van Brussel⁴

Mechteld van Kuijk¹, Petra van Raad¹, Robert Ovbiagbonhia², Marjon Baas³, Tjark Huizinga³, Theo Nelissen⁴

¹ Hanzehogeschool, Groningen, Nederland

² Hanzehogeschool, Groningen, Nederland

³ Hogeschool Saxion, Enschede, Nederland

⁴ Avans Hogeschool, Breda, Nederland

Voorzitter: Mechteld van Kuijk, Hanzehogeschool

Referent: Suzan van Brussel

Divisie: Curriculum

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Flexibilisering, Studentbehoeften, Keuzeprocessen, Hoger onderwijs

Korte samenvatting

Veel hoger onderwijsinstellingen implementeren flexibelere vormen van onderwijs in hun curriculum vanwege verschillende redenen, zoals a) het bevorderen van de toegankelijkheid van het hoger onderwijs, b) de maatschappelijke noodzaak voor wendbare, zelfregulerende professionals die een Leven Lang Leren, en/of c) om de motivatie van (aanstaande) studenten te verhogen. Deze flexibiliteit uit zich bijvoorbeeld – op zowel curriculumniveau als op moduleniveau – in het zelf kunnen kiezen van de inhoud van het leren, waar het leren plaatsvindt, met wie er wordt geleerd, wanneer en hoe er wordt geleerd. De keuze om flexibelere invullingen van het onderwijs te geven moet echter aansluiten bij de wensen en behoeften van studenten, bij die van het werkveld alsook bij die van de instelling/opleiding. Binnen dit symposium richten we ons op de wensen en behoeften van de studenten en hun keuzeprocessen: In hoeverre willen studenten flexibiliteit in het onderwijs, en welke mate van flexibiliteit ervaren zij? Wat zijn de achterliggende redenen voor deze behoeften? Als zij flexibiliteit hebben, hoe maken ze hier dan gebruik van? Welke keuzes maken studenten als zij inhoudelijke flexibiliteit krijgen en op basis waarvan maken zij deze keuzes? Binnen dit symposium staan drie papers centraal waarin antwoord op deze vragen worden gegeven.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

In de afgelopen jaren heeft het flexibel vormgeven van hoger onderwijs meer aandacht gekregen, mede door landelijke (o.a. Versnellingsplan Onderwijsinnovatie met ICT) en internationale initiatieven (bijv. Europese Commissie, 2017). Door flexibelere curricula hoopt men beter te kunnen inspelen op de veranderende vraag van werkgevers, professionals en studenten, en daarmee het onderwijs onder andere meer wendbaar, toegankelijk en motiverend te maken. In dit symposium richten wij ons op het studentperspectief.

Doelstellingen sessie

Het doel van dit symposium is om vanuit verschillende hogescholen en aanvullende aanpakken inzichten te delen over a) de ervaringen en behoeften van studenten op het gebied van flexibel onderwijs, b) de onderliggende redenen voor deze behoefte en c) de wijze waarop studenten keuzes maken als zij inhoudelijke flexibiliteit krijgen.

Tijdens dit symposium wordt ook stilgestaan bij de implicaties van de onderzoeksresultaten voor het (her)ontwerpen van curricula, en brengt een discussiant de papers samen.

Overzicht presentaties

- Onderzoek studentbehoeften flexibel onderwijs binnen de Hanzehogeschool Groningen
- ComMaFlex: Flexibiliteitswensen van voltijd- en deeltijdmasterstudenten op basis van de FlexistAP
- Keuzemotieven- en processen van hbo-studenten in het minoronderwijs.
- Discussiant -> reflectie op de papers en een voorstel voor verdieping op de materie, o.a. door presentatie van een prototype van een blended arrangement dat beredeneerd kiezen voor modules stimuleert.

Wetenschappelijke betekenis

Alle gemaakte curriculaire keuzes hebben invloed op de mate waarin studenten flexibiliteit ervaren en krijgen. Daar waar sommige studenten graag de standaardprogramma's doorlopen van de instelling, hebben andere studenten, bijvoorbeeld in het kader van studentsucces (ISO, 2020), behoefte aan meer keuzemogelijkheden. In een recente review van Huizinga et al. (2022) bleken studentbehoeften erg te verschillen. Daarbij waren de respondenten binnen het beperkte aantal geïnccludeerde studies veelal deeltijdstudenten en dateren deze studies vanuit het pre-COVID tijdperk. Mede door de ervaringen tijdens de COVID-19 pandemie hebben studenten de voor- en nadelen ervaren van andere vormen van onderwijs (De Boer, 2021; Kalmar et al., 2022). In het symposium ligt de nadruk op wensen en behoeften vanaf de pandemie. Verder wordt er tijdens het symposium stilgestaan bij de achterliggende redenen voor deze wensen en behoeften; een onderwerp dat nog niet eerder is geïnventariseerd. Binnen de symposiumbijdragen is er bovendien aandacht voor de verschillen tussen doelgroepen, waar veel aannames over bestaan binnen het hoger onderwijs ('deze behoefte speelt niet bij Voltijds-Bachelor-studenten') maar waar weinig empirisch is onderbouwd. Tot slot draagt dit symposium bij aan inzicht in het keuzeproces dat studenten doorlopen wanneer ze invulling geven aan het eigen curriculum. Hoewel vaak wordt aangenomen dat meer inhoudelijke keuzevrijheid de motivatie – en daarmee prestaties – van studenten kan vergroten omdat er meer ruimte is om op basis van interesses, waarden en doelen

onderwijs te volgen (Deci & Ryan, 2008), is het een open vraag of studenten dat willen en daadwerkelijk keuzes maken die daarop aansluiten.

Structuur sessie

De papers worden interactief gedeeld waarna er ruimte is voor verhelderende vragen. Vervolgens start de discussiant door de inzichten van de papers samen te brengen en een voorstel voor verdiepend onderzoek uiteen te zetten. Hierna volgt een plenaire discussie.

Kans op Balans

Binnen het hoger onderwijs wordt bij het vormgeven van nieuwe opleidingen en bij het herontwerpen van bestaande opleidingen gekeken naar hoe flexibiliteit, en daarmee de keuzeruimte van studenten, vormgegeven kan worden. Dat is onder andere van invloed op de toegankelijkheid van het onderwijs en daarmee de kansen(on)gelijkheid voor potentiële studenten (zie bijvoorbeeld <https://www.scienceguide.nl/2022/01/terugkeer-naar-fysiek-onderwijs-verkleint-toegankelijkheid-hoger-onderwijs/>).

Binnen de papers van dit symposium staan studentenwensen en -behoeften centraal, waarbij ook verschillen in studentenbehoeften alsook studentkenmerken aan bod komen (bijvoorbeeld type populatie, functiebeperkingen en studentwelzijn). Aanvullend wordt ingegaan op de wijze waarop studenten keuzes maken wanneer zij meer inhoudelijke keuzeruimte in het curriculum krijgen.

Individuele bijdrage 1

Onderzoek studentbehoeften flexibel onderwijs. De eerste Hanze-verkenning

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Vanwege o.a. de maatschappelijke noodzaak voor wendbare, zelfregulatieve professionals zijn veel hogescholen gaan werken met 'flexibel onderwijs'. Binnen de Hanzehogeschool is gekozen voor de term 'passende leerroute' (Strategisch BeleidsPlan 21-26). De ambitie is uitgesproken om alle studenten een passende leerroute te bieden richting een erkende kwalificatie (van Edubadges tot formele diploma's). Om als opleiding een aanbod te kunnen ontwerpen/faciliteren die studenten als 'passend' ervaren, moet de opleiding de behoefte van studenten kennen. De opleiding bepaalt of en hoe deze informatie naar het curriculum wordt vertaald. Binnen de Hanzehogeschool was er veel onduidelijk over 'de behoeften van studenten', wat de aanleiding was voor een verkennend onderzoek.

Theoretisch kader

'Flexibilisering' en 'flexibel onderwijs' zijn geen nieuwe begrippen. Desondanks is er niet veel onderzoek naar gedaan, en veelal met een insteek die ICT-gericht is (bijvoorbeeld Van der Stappen, 2022). Uit een recente review naar de behoeften van studenten op het gebied van flexibel onderwijs (Huizinga et al, 2022) bleek de respondenten binnen het beperkte aantal geïncludeerde studies veelal deeltijdstudenten betroffen en dateerden deze studies vanuit het pre-Covid tijdperk. Er was dus een grote behoefte aan recent onderzoek.

Onderzoeksvragen

Tijdens dit onderzoek stonden de volgende vragen centraal:

1. Hebben studenten van de Hanze behoefte aan flexibilisering, en zo ja, waarom?
2. Hoe willen studenten dat flexibel onderwijs er dan uit gaat zien?
3. Hoeveel latente factoren worden er onderscheiden in de data, ten behoeve van een empirische fundering voor de nu theoretisch onderbouwde 'dimensies van flexibel onderwijs'?

Daarbij is het begrip flexibilisering uitgelegd aan studenten door te verwijzen naar de keuzeruimte binnen het curriculum en is dit geïllustreerd met voorbeelden.

Methode van onderzoek

Er is zowel kwantitatief (enquête, bestaande uit 29 vragen) als kwalitatief onderzoek (panelgesprekken en analyse van de antwoorden op open vragen bij de enquête) uitgevoerd binnen de Hanze, waarbij het kwantitatieve onderzoek in samenwerking met Hogeschool Windesheim is opgepakt.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Uit het onderzoek blijkt dat 86% (in totaal 1039 respondenten met een representatieve vertegenwoordiging vanuit de vier opleidingsdomeinen) behoefte heeft aan flexibilisering. Als meest belangrijke reden voor flexibilisering noemen studenten autonomie/eigenaarschap, gevolgd door de combinatie van werk en opleiding. Aanvullende redenen, die studenten zelf inbrachten, hadden betrekking op welzijn. Daarnaast is inzichtelijk geworden welke keuzeruimte ze nu ervaren, en op welke facetten ze meer keuzeruimte willen. Meer resultaten worden tijdens het symposium gepresenteerd.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Dit onderzoek heeft twee wetenschappelijke toevoegingen: 1) In het huidige onderzoek is gekeken waarom het voor studenten van belang is om meer flexibel onderwijs te realiseren. 2) Jonker et al. (2018) spreken over vier dimensies van flexibel onderwijs. In het huidige onderzoek is daar een vijfde aan toegevoegd ('met wie'), voortkomend uit panelgesprekken. Uit de factoranalyse bleek dat er 'slechts' 2 factoren onderscheidbaar waren.

De praktische betekenis heeft o.a. betrekking op het feit dat de resultaten op 'schoolniveau' zijn teruggegeven, zodat opleidingen daadwerkelijk de behoeften van hun eigen studenten in beeld kregen.

Individuele bijdrage 2

ComMaFlex: Flexibiliteitswensen van voltijd- en deeltijdmasterstudenten op basis van de FlexistAP

Inleiding, onderzoeksdoel en context

De afgelopen jaren hebben studenten vaker geuit behoefte te hebben aan meer flexibel onderwijs en daarop afgestemde curricula (o.a. Bolhuis et al., 2019). Echter, bleef masteronderwijs onderbelicht rondom deze thematiek. Het vinden van een goede configuratie tussen effectief onderwijs en

flexibiliseringsmogelijkheden is een uitdagende puzzel, die start met inzicht krijgen in de behoeften van masterstudenten.

Theoretisch kader

Verskillende instellingen hebben behoefteanalyses onder (deeltijd)studenten uitgevoerd. Huizinga et al. (2022) concluderen dat studenten flexibiliseringsbehoeften uiten uit op alle flexibiliseringskeuzes van het onderwijsaanbod: plaats, tijd, inhoud en didactiek. Elke keuze kan op drie beleidsniveaus betrekking hebben: opleidingsonderdelen (leeractiviteiten en vak), opleiding en hogeschool (De Bruyne & van den Broeck, 2020).

Onderzoeksvragen

Door studenten naar hun flexibiliseringsbehoeften te vragen gebruikmakend van het referentiekader van De Bruyne & van den Broeck (2020) willen we inzicht krijgen in hoe flexibilisering binnen het masteronderwijs vormgegeven moet worden.

Methode van onderzoek

De vragenlijst FlexiSTAP (De Bruyne & van den Broeck, 2020) is bij de start van het studiejaar 2022-2023 afgenomen bij in totaal 112 masterstudenten van vijf masteropleidingen van Saxion (deeltijd en voltijd), afkomstig uit drie academies. De vragenlijst bevat 35 stellingen. Op iedere stelling wordt antwoord gegeven over zowel de huidige als de gewenste situatie (7-punts likert schaal). Voor iedere opleiding is van ieder item de GAP berekend (Mgewenst - Mhuidig). Vervolgens zijn de drie belangrijkste aspecten per beleidsniveau van iedere opleiding vergeleken om overeenkomsten te vinden in flexibiliseringsbehoeften. Aspecten die in vier of meer opleidingen als belangrijk terugkwamen, worden hieronder gepresenteerd.

Resultaten en onderbouwde conclusies

In onderstaande tabel staan de belangrijkste flexibiliseringsbehoeften van masterstudenten ingedeeld per beleidsniveau met tussenhaakjes vermeld hoe groot het verschil is tussen de gewenste en huidige situatie (GAP – gemiddelde van alle masterstudenten).

[zie Tabel 1]

Met betrekking tot tijd willen masterstudenten graag zelf kiezen wanneer zij lessen willen gaan volgen en afronden. Ten aanzien van de inhoud willen masterstudenten graag zelf vakken en doelen kiezen passend bij wat zij willen leren. Ten slotte bepalen zij graag zelf hoe zij hun leerdoelen willen behalen en willen daarbij graag een passende begeleiding (didactiek).

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

De inzichten in flexibiliseringsbehoeften van masterstudenten zijn cruciaal om masteronderwijs vorm te geven en gemaakte keuzes te onderbouwen en zoals Huizinga et al. (2022) aangeven is extra zicht op deze behoeften nodig.

Individuele bijdrage 3

Keuzemotieven- en processen van hbo-studenten in minoronderwijs

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Steeds meer hoger onderwijsinstellingen creëren mogelijkheden voor flexibele en gepersonaliseerde leertrajecten, waarbij studenten meer vrijheid krijgen in hoe, wat, wanneer en waar ze willen leren (Jonker et al., 2020). Een manier om flexibiliteit te vergroten is om studenten de vrijheid te geven zelf de inhoud van hun studietraject te bepalen, bijvoorbeeld via keuzemodules in modulaire curricula. Een potentieel voordeel van het zelf kunnen selecteren van keuzemodules is dat het de autonome motivatie kan vergroten, omdat studenten (inhoudelijke) keuzes kunnen maken op basis van persoonlijke interesses, doelen en waarden. Autonome motivatie heeft een positieve relatie met betrokkenheid, leerinspanning en prestaties van studenten (Deci & Ryan, 2008). Het is echter een open vraag in hoeverre studenten keuzes maken op basis van interesses, doelen en waarden.

Theoretisch kader

Het beperkt beschikbare onderzoek naar keuzemodules in het universitaire onderwijs suggereert bijvoorbeeld dat de keuzes van studenten soms gebaseerd zijn op factoren zoals persoonlijke interesses en waarden, maar vaker op factoren zoals vriendelijkheid van de docent of tijd en plaats van de module (Hedges et al., 2014). Bovendien, als keuzes groot en complex zijn, wordt de mentale inspanning die het kost om een weloverwogen keuze te maken vaak vermeden. Er is dan een risico dat shortcuts worden genomen en oppervlakkige beslisprocessen worden doorlopen (Katz & Assor, 2007), die kunnen leiden tot frustratie, minder tevredenheid of minder commitment voor de gemaakte keuze (Iyengar et al., 2004).

Onderzoeksvragen

Onderzocht is hoe studenten keuzes maken als ze zelf een onderwijseenheid mogen kiezen, welke drijfveren ten grondslag liggen aan hun keuzes, welk belang studenten hechten aan keuzevrijheid en hoe hun keuzemotieven gerelateerd zijn aan motivatie, leerinspanning en prestatie. Dit onderzoek is uitgevoerd in het minoronderwijs, omdat de implementatie van modulair onderwijs nog in de ontwikkelfase zit bij de betreffende hogeschool.

Methode

Tweede- en derdejaars hbo-studenten ($n = 187$) hebben deelgenomen aan dit onderzoek (Mleeftijd=21.2, $SD=1,48$). De studenten vulden een vragenlijst in die bestond uit open en gesloten vragen. De open vragen gingen in op de keuzemotieven van studenten bij het kiezen van een minor en de gebruikte informatie en uitgevoerde activiteiten tijdens hun keuzeproces. De gesloten vragen peilden de perceptie van studenten ten aanzien van inhoudelijke keuzevrijheid, hun doorlopen keuzeproces en aspecten van motivatie (vrij naar Germeijs & Verschueren, 2006), en aspecten van (intrinsieke) motivatie, zoals gepercipieerde competentie (Williams & Deci, 1998), doelgerichtheid (Elliot & Murayama, 2008) en intrinsieke motivatie om te leren (Vansteenkiste et al., 2009). Na afronding van de minor (februari 2023) ontvangen studenten een tweede vragenlijst, waarin de tevredenheid over het keuzeproces en hun leerinspanning en prestaties in de minor worden bevraagd.

Resultaten en conclusies

Momenteel worden de data geanalyseerd. De resultaten zijn beschikbaar tijdens de conferentie.

Wetenschappelijke en praktische relevantie

Dit onderzoek is een eerste stap om te bepalen of inhoudelijke flexibiliteit daadwerkelijk motivationele voordelen heeft. Tevens geeft het onderwijsontwikkelaars inzicht of en waarin studenten begeleiding nodig hebben als we willen dat inhoudelijke keuzes aansluiten bij hun interesses, waarden en doelen.

Referent

Een kritische reflectie op de papers wordt verzorgd, in combinatie een voorstel voor verdiepend onderzoek. In dit voorstel wordt een prototype van een blended arrangement gepresenteerd, waarin betekenisvol en beredeneerd kiezen voor modules in een flexibel hoger onderwijscurriculum wordt gestimuleerd.

Referenties

- Bolhuis E., Van der Knaap, G. Petter-Mikx, E., Jansen, P., Te Wierik, M., & De Graaf, S. (2019). Mag ons hoger beroepsonderwijs wat meer flexibel? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 38(1), 41-60.
- de Boer, H. (2021) COVID-19 in Dutch higher education. *Studies in Higher Education*, 46(1), 96–106. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859684>
- de Bruyne, E., & Van den Broeck, E. (2020). *Referentiekader voor flexibilisering in het hoger onderwijs*. Antwerpen: AP Hogeschool Antwerpen.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of vocational behavior*, 70(2), 223-241.
- European Commission (2017). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a renewed eu agenda for higher education*. Geraadpleegd op 21 september 2021 via EUR-Lex - 52017DC0247 - EN - EUR-Lex (europa.eu)
- Hedges, M. R., Pacheco, G. A., & Webber, D. J. (2014). What determines students' choices of elective modules?. *International Review of Economics Education*, 17, 39-54.
- Huizinga, T., de Vries, S., de Vos, M., te Lintelo, L., & Stuijver, S. (2022). *Flexibilisering in het hoger onderwijs: studentbehoeften*. Geraadpleegd op 22 maart 2022 van Flexibilisering in het onderwijs: studentbehoeften (versnellingsplan.nl)

- Iyengar, S., Huberman, G., & Jiang, W. (2004). How much choice is too much? Contributions to 401(k) retirement plans. In O. S. Mitchell & S. P. Utkus (Eds.), *Pension design and structure: New lessons from behavioral finance* (pp. 83–97). Oxford: Oxford University Press.
- Jonker, H., März, V., & Voogt, J. (2020). Curriculum flexibility in a blended curriculum. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1), 68-84.
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychological Review*, 19(4), 429-442.
- Kalmar, E., Aarts, T., Bosman, E., Ford, C., de Kluijver, L., Beets, J., Veldkamp, L., Timmers, P., Besseling, D., Koopman, J., Fan, C., Berrevoets, E., Trotsenburg, M., Maton, L., van Remundt, J., Sari, E., Omar, L., Beinema, E., Winkel, R., van der Sanden, M., (2021). The COVID-19 paradox of online collaborative education: when you cannot physically meet, you need more social interactions. *Heliyon*, 8 (2022) e08823. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08823>
- Stappen, E. van der (2022). *Keuzes maken in blended en flexibel onderwijs #hoedan?* Lectorale rede. Breda; Avans Hogeschool. Geraadpleegd van [lectore-rede-esther-van-der-stappen_interactief_1.pdf](https://www.avans.nl/lectore-rede-esther-van-der-stappen-interactief_1.pdf) (avans.nl)
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671-688.
- Williams, G. C., Freedman, Z.R., & Deci, E. L. (1998). Supporting autonomy to motivate glucose control in patients with diabetes. *Diabetes Care*, 21(10), 1644-1651.

	Plaats en tijd	Inhoud	Didactiek
Leeractiviteit	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo leeractiviteiten (GAP = 1.2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigen keuze in aantonen van kennis en vaardigheden (GAP = 2.5) 	<ul style="list-style-type: none"> • Wijze van begeleiding (GAP = 1.2) • Begeleiding op maat (1.1) • Modules leren door zelfstudie (1.3)
Vak	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibele start van een vak (GAP = 1.7) • Zelf volgorde van tentamens bepalen (GAP = 1.4) 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigen leerdoelen bepalen (GAP = 1.6) 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigen keuze in hoe zij leerdoelen willen behalen (GAP= 1.8)
Opleiding	<ul style="list-style-type: none"> • Keuze lesmoment (GAP = 2.0) • Keuze per module in avond/dag/combi (GAP = 2.3) 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigen leertraject met keuzeonderdelen (GAP = 2.2) 	
Saxion	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibel starten van de opleiding (GAP = 1.8) 	<ul style="list-style-type: none"> • Vakken kiezen bij andere opleidingen (GAP = 2.3) 	

Tabel 1 Resultaten

368. Ontwerpprincipes voor informatievaardigheden in het hoger onderwijs: een systematische review

Josien Boetje

Bo Sichterman, Stan van Ginkel, Matthijs Smakman, Johan Versendaal

Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Digitale geletterdheid, Informatievaardigheden, Hoger onderwijs, Instructional design

Korte samenvatting

In dit onderzoek is gekeken naar welke kenmerken van een leeromgeving bijdragen aan de ontwikkeling van informatievaardigheden bij studenten in hoger onderwijs. Dit is belangrijk omdat informatievaardigheden een essentiële competentie zijn voor studenten om problemen op te lossen in professionele of leercontexten. Er is een systematische literatuurreview uitgevoerd om te achterhalen welke kenmerken van een leeromgeving bijdragen aan de ontwikkeling van informatievaardigheden. De resultaten zijn gesynthetiseerd tot een set ontwerpprincipes voor informatievaardighedenonderwijs in hoger onderwijs, die (1) leeromgevingskenmerken direct relateren aan informatievaardigheden of componenten daarvan, (2) conceptuele en empirische argumenten geven voor effectieve operationalisering van deze leeromgevingskenmerken (3) de context schetsen waarin het principe geldt; en (4) zijn ingedeeld in een alomvattende set die zowel de beoogde leeruitkomsten, toetsing als leeractiviteiten omvat.

Lopende tekst

Het ontwikkelen van informatievaardigheden is een essentiële doelstelling in het hoger onderwijs. Deze competentie, gewoonlijk gedefinieerd als het vermogen om online informatie te vinden en effectief te gebruiken om kennis te creëren, is een sleutelcompetentie om studenten in staat te stellen complexe problemen aan te pakken in een professionele of leercontext. Ondanks dat het belang van informatievaardigheden in het hoger onderwijs (inter)nationaal wordt erkend, ontbreekt momenteel een overzicht van welke leeromgevingskenmerken de ontwikkeling van deze competentie bij studenten stimuleren. Deze systematische review heeft als doel de belangrijkste kenmerken van effectieve leeromgevingen te identificeren, te synthetiseren en te classificeren in een set ontwerpprincipes voor informatievaardighedenonderwijs in het hoger onderwijs.

Theoretisch kader

In lijn met Brand-Gruwel et al. (2005) beschouwen we informatievaardigheden als een set complexe competenties die de integratie en coördinatie van kennis, vaardigheden en attitudes vereisen. Deze competentie wordt door Brand-Gruwel et al. (2009) *information problem solving* (IPS) genoemd, en wordt in het IPS-I-model (op. cit.) ontleed in verschillende deelcompetenties. De deelcompetenties (zoekvraag formuleren, zoeken, selecteren, verwerken, presenteren en reguleren) zijn sterk met elkaar verbonden en werken iteratief samen. Eerdere studies tonen een onvolledig en gefragmenteerd begrip aan van de complexe relaties tussen verschillende aspecten van de leeromgeving en de IPS-competentie van studenten. Een overzicht van de gehele informatievaardigheden-leeromgeving, met een doelgerichte verbinding tussen onderwijs- en leeractiviteiten, beoordelingstaken en beoogde leerresultaten ontbreekt momenteel.

Onderzoeksvraag

Wat kenmerkt een leeromgeving die effectief de digitale informatiecompetentie van studenten in het hoger onderwijs bevordert?

Methode

We hebben een systematische literatuurreview uitgevoerd om relaties tussen leeromgevingskenmerken en IPS-gerelateerde leerresultaten te identificeren. Publicaties worden in januari 2023 via een systematische zoektocht geselecteerd in zeven wetenschappelijke databanken. De zoekopdracht zal beperkt blijven tot Engelse, peer-reviewed artikelen die na 2000 zijn gepubliceerd. ASReview (versie 1.1) actieve leersoftware zal worden gebruikt om screening uit te voeren. Studies zullen kritisch worden beoordeeld met behulp van de Mixed Methods Appraisal Tool (Hong et al., 2018).

Het 3P model van Biggs (2003) is gebruikt om de publicaties systematisch te categoriseren met betrekking tot studentfactoren, onderwijscontext, leergerichte activiteiten en leerresultaten. De geëxtraheerde items uit het 3P-model zullen als basis dienen voor het formuleren van ontwerpprincipes, volgens het format van Van den Akker (1999). Meta-analyse zal worden gebruikt om de ontwerpprincipes kwantitatief te onderbouwen.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Het tussentijdse resultaat is een set van ontwerpprincipes voor IPS in het hoger onderwijs, gebaseerd op de principes van *constructive alignment* (Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2011). Deze principes zijn onderbouwd met zowel theoretische argumenten als empirisch bewijs, en omvatten ook de context waarin het principe geldig is.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

De principes vormen een praktisch hulpmiddel voor hoger onderwijsinstellingen om leeromgevingen te creëren die effectief zijn in het bevorderen van IPS bij studenten. Deze set van ontwerpprincipes kan bijdragen aan een verbeterde integratie van IPS-competenties in hoger onderwijs, en meer *evidence-based* onderwijs op dit gebied. Deze set van ontwerpprincipes is nog in ontwikkeling, maar kan zeker dienen als framework voor verder onderzoek in dit veld.

Kans op Balans

Het ontwikkelen van informatievaardigheden is een cruciale doelstelling in het hoger onderwijs. Een gebrek aan informatievaardigheden kan problematisch zijn voor studenten in termen van toegang tot informatie en kennis (UNESCO, 2017) of zorgen dat ze (professionele) keuzes maken op basis van verkeerde informatie. Aan de andere kant weten informatiegoletterde studenten hoe ze digitale informatie moeten gebruiken en produceren om hun leren actief te ondersteunen, waardoor hun kansen op academisch succes verder toenemen. Daarom moeten HO-instellingen effectieve manieren vinden om informatievaardigheden aan studenten te onderwijzen, ongeacht hun achtergrond, om slagingskansen in hun academische en professionele carrière te vergroten.

Referenties

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.
- Biggs, J., & Tang, C. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-hill education (UK).
- Brand-Gruwel, S., Wopereis, I., & Vermetten, Y. (2005). Information problem solving by experts and novices: Analysis of a complex cognitive skill. *Computers in Human Behavior*, 21(3 SPEC. ISS.), 487–508. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.10.005>
- Brand-Gruwel, S., Wopereis, I., & Walraven, A. (2009). A descriptive model of information problem solving while using internet. *Computers and Education*, 53(4), 1207–1217. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.06.004>
- Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O’Cathain, A., Rousseau, M.-C., & Vedel, I. (2018). Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), Version 2018. User guide. *McGill*, 1–11.
- van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1–14). Springer.

371. Studenten betrekken bij praktijkgericht onderzoek: stapelen van onderzoek door lectoraten

Sandra Wagemakers

Avans Hogeschool, Breda, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Onderzoek, Lectoraat, Studenten,

Korte samenvatting

Hbo-instellingen zijn zowel gericht op onderwijs als op praktijkgericht onderzoek. In dit rondetafelgesprek willen we bespreken hoe studenten betrokken kunnen worden bij praktijkgericht onderzoek. Specifiek, gaan we in op het scenario waarbij onderzoekers uit lectoraten onderzoeksproducten van studenten stapelen om zo uit verschillende praktijksituaties overstijgende conclusies te trekken.

De praktijk is echter weerbarstig en het werken in deze samenwerking gaat niet altijd even soepel (zie Munneke e.a., 2022). Er is een spanningsveld tussen de inspanningsverplichting van de student, waarbij de student aantoont beroepsbekwaam te zijn en groeit als professional, en de kwaliteitseisen en resultaatverplichtingen van praktijkgericht onderzoek. Opleidingen richten zich doorgaans op het eerste, terwijl voor lectoraten het tweede het belangrijkste is.

In deze ronde tafel willen we hierover in gesprek gaan door de balans zoeken tussen onderwijs en onderzoek in het samenwerken in onderzoeksprojecten. Hoe vinden we in het betrekken van studenten bij praktijkgericht onderzoek met lectoraten een balans tussen kennisontwikkeling voor de praktijk en wetenschap en onderwijsdoelen rondom de persoonsontwikkeling van de student?

Lopende tekst

Onderwerp en context

Hbo-instellingen verzorgen onderwijs aan studenten én voeren praktijkgericht onderzoek uit. De kracht van praktijkgericht onderzoek in het hbo zit op de verbinding waarbij onderzoek, onderwijs en beroepspraktijk samen werken. Een manier om onderzoek en onderwijs met elkaar te verbinden is door studenten te betrekken bij praktijkgericht onderzoek met lectoraten.

Theoretisch kader

Er zijn verschillende scenario's waarin studenten worden betrokken bij praktijkgericht onderzoek. Om een bredere impact te generen, zou het onderzoek van de student de individuele casus moeten overstijgen (Snoek et al., 2017). Samenwerking met lectoraten is hierbij een aantrekkelijke optie.

Lectoren zouden de verschillende werelden van onderzoek, onderwijs en beroepspraktijk met elkaar moeten verbinden (van den Berg & Geerdink, 2017). Studenten kunnen in deze bestaande netwerken aanhaken. Onderzoekers stapelen de onderzoeksbevindingen van studenten om zo uit verschillende praktijksituaties overstijgende conclusies te trekken (zie Munneke et al., 2022; van der Zouwen et al., 2016). Hierdoor krijgt het onderzoek van de student meer waarde voor de praktijk en vindt kennisontwikkeling plaats. Zo kan het bijdragen aan verschillende opbrengsten van praktijkgericht onderzoek: kennisontwikkeling, productontwikkeling, persoonsontwikkeling en systeemontwikkeling (Andriessen, 2019).

De praktijk is echter weerbarstig. Munneke e.a. (2022) zien bijvoorbeeld in het economische domein nog weinig (afstudeer)projecten waarbij lectoraten actief zijn betrokken. De verschillende belangen maken het soms lastig, vooral als die niet geëxpliciteerd zijn. Doordat de student vaak centraal staat in afstudeerprojecten, en diens persoonlijke groei als professional, raakt de toegevoegde waarde van het stapelen van kennis ondergesneeuwd. Er is een spanningsveld tussen de inspanningsverplichting van de student en de kwaliteitseisen en resultaatverplichtingen van praktijkgericht onderzoek.

Doel en opbrengst van het onderzoek

Op basis van gesprekken met verschillende stakeholders, stellen we scenario's op over het betrekken van studenten bij praktijkgericht onderzoek. In elk van de scenario's beschrijven we vanuit verschillende stakeholders (student, docent, onderzoeker en beroepspraktijk) wat het scenario betekent.

Dit leidt tot een instrument waarbij verschillende perspectieven naast elkaar staan, zodat onderzoekers, opleidingen en de beroepspraktijk de dialoog kunnen voeren en bewuste keuzes kunnen maken of en hoe studenten participeren in onderzoek. Door hier weloverwogen over na te denken en de belangen te expliciteren, helpt het opleidingen én lectoraten om expliciete afwegingen te kunnen maken omtrent het betrekken van studenten.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

In de ronde tafel bespreken we het scenario waarbij lectoraten kennis stapelen vanuit onderzoeken van studenten. Wat betekent dit voor onderzoek en onderwijs? We diepen dit scenario verder uit, aan de hand van de reeds verzamelde kennis over dit onderwerp, en de inbreng in deze ronde tafel.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Van de deelnemers wordt verwacht dat ze vanuit hun eigen ervaringen en kennis, zowel praktijkkennis als onderzoekskennis, actief participeren. Dit kan zijn vanuit het perspectief van onderzoeker in een lectoraat, vanuit het perspectief als docent of opleider, of vanuit een ander perspectief. Hoe vinden we in het betrekken van studenten bij praktijkgericht onderzoek met lectoraten een balans tussen kennisontwikkeling voor de praktijk en wetenschap en onderwijsdoelen zoals de persoonsontwikkeling van de student?

Kans op Balans

Het doen van onderzoek in het onderwijs vraagt om een balans tussen de waarde voor het onderwijs, de waarde voor de beroepspraktijk en de waarde voor onderzoek. Waar onderzoek kennisontwikkeling als een van de doelen heeft, geldt dit niet altijd voor het onderwijs. In deze sessie gaat het over het creëren van balans bij het betrekken van studenten bij praktijkgericht onderzoek. Hoe vinden we in het betrekken van studenten bij praktijkgericht onderzoek met lectoraten een balans tussen kennisontwikkeling voor de praktijk en wetenschap en doelen van het onderwijs en persoonsontwikkeling van studenten?

Referenties

Andriessen. (2019). Doorwerking van onderzoek in complexe vraagstukken. In N. Montesano Montessori, M. Schipper, D. Andriessen & K. Greven (Eds.), *Bewegen in Complexiteit. Voorbeelden voor onderwijs, onderzoek en praktijk* (pp. 105-112). Hogeschool Utrecht.

Losse, M. (2018). *Onderzoekend vermogen ontwikkelen bij studenten: een methodiek voor hbo-docenten*. Boom.

Munneke, L., van der Pool, E., van der Zouwen, T., Trampe, D., Olde, N., & Zweekhorst, P. (2022). *Op weg naar impactvol afstuderen. Afstudeertrajecten in het hart van de kennisdriehoek*. Hogeschool Utrecht, HAN, Avans, VH.

Snoek, M., Bekebrede, J., Hanna, F., Creton, T., & Edzes, H. (2017). The contribution of graduation research to school development: graduation research as a boundary practice. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 361-378. 10.1080/02619768.2017.1315400

van den Berg, N., & Geerdink, G. (2017). De drie kerntaken van lectoren in het hbo. Praktijkgericht onderzoek met meervoudige impact. In F. Boei, & M. Willems (Eds.), *KENNISBASIS LERARENOPLEIDERS - Katern 5: Onderzoek in de lerarenopleidingen* (pp. 83-94)

van der Zouwen, T., Ermers, B., van Hattum, S., Lunenburg, J., van Overdijk, K., & Stubbe, W. (2016). *Wat heb je aan afstudeeronderzoeken? Verslag van pilot onderzoek duurzame effecten van afstudeeronderzoeken bij de opleidingen Bedrijfseconomie, Human Resource Management en Technische Bedrijfskunde*. Avans hogeschool.

375. Transdisciplinair leren samenwerken: hoe monitoren en beoordelen we dat in hybride leeromgevingen?

Judith Heijmans¹, Karin van Bakel²

¹ Hogeschool Inholland, Haarlem, Nederland

² Hogeschool Inholland, Den Haag, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Transdisciplinaire samenwerken, Hybride leeromgeving, Monitoren en beoordelen, Leerprocessen

Korte samenvatting

Hogeschool Inholland koppelt beroepsauthenticke vraagstukken aan samenwerking met de beroepspraktijk in hybride leeromgevingen (HLO's). Het lectoraat Teaching, Learning & Technology onderzoekt hoe het leren binnen dit soort omgevingen kan worden gemonitord en beoordeeld en welke ondersteuning technologie hierin zou kunnen bieden. De focus ligt op het leren van transdisciplinair samenwerken omdat dit een van de belangrijke leerdoelen is binnen HLO's van Inholland. Doel is om studenten en docenten inzicht te geven in het leerproces en in hoeverre de leerdoelen worden bereikt. Een eerste stap hierin is een scherper beeld vormen van wat er geleerd moet worden: een taxonomie voor transdisciplinair samenwerken binnen HLO's. Op dit moment worden vooral portfolio's ingezet als middel om het leren in hybride leeromgevingen te monitoren en te beoordelen, maar de behoefte om beter inzicht te krijgen in de voortgang is groot, zeker daar waar het langere leertrajecten betreft. De verwachting is dat de inzichten opgedaan uit dit onderzoek leiden tot een eerste 'prototype' voor het monitoren en beoordelen van het leren van transdisciplinair samenwerken in HLO's. De resultaten vormen de basis voor discussie tijdens de meedenksessie over de opgedane inzichten en vervolgstappen in het onderzoek naar het monitoren en beoordelen van leren in HLO's.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Hogeschool Inholland koppelt beroepsauthenticke vraagstukken aan samenwerking met de beroepspraktijk in hybride leeromgevingen (HLO's): 'een sociale praktijk rond niet-afgebakende, authentieke opdrachten of vraagstukken waarvan de oplossing vraagt om leren over de grenzen van disciplines, traditionele structuren, sectoren en sectoren heen' (Cremers, 2016).

Het lectoraat Teaching, Learning & Technology onderzoekt hoe het leren van transdisciplinair samenwerken binnen HLO's kan worden gemonitord en beoordeeld en de rol van technologie hierin.

Een eerste stap hierin is een scherp beeld vormen van wat er geleerd moet worden: een taxonomie voor transdisciplinair samenwerken. Doel is om studenten en docenten inzicht te geven in het leerproces en in hoeverre de leerdoelen worden bereikt.

Theoretisch kader

Beroepsauthentieke vraagstukken binnen HLO's kennen geen vaststaande uitkomst, wat maakt dat het monitoren en het beoordelen nieuwe uitdagingen met zich meebrengt (Cremers, 2016; Gulikers & Oonk, 2019; Oudkerk Pool et al., 2022; Daneshpour & Kwegyir-Afful, 2022). Binnen HLO's is transdisciplinair samenwerken vaak de belangrijkste leeruitkomst (Daneshpour & Kwegyir-Afful, 2022). Uit de scoping review van Van den Heuvel et al. (2022) blijkt dat leeruitkomsten in HLO's vaak generiek zijn beschreven en dat monitoren en beoordelen ervan zelden aan bod komen. Van den Berg et al. (2019) concludeert dat er spanning kan zijn tussen het werken aan onvoorspelbare authentieke vraagstukken en de behoefte vanuit het onderwijs om het leerproces in een HLO te monitoren en te beoordelen. Er is een balans nodig tussen "Freedom and Frameworks". Een 'instrument' dat kan worden ingezet om het leren te monitoren en beoordelen zonder het unieke karakter van het werken in een hybride leeromgeving aan te tasten.

Onderzoeksvraag

Hoe kan het leren van transdisciplinair samenwerken binnen hybride leeromgevingen worden gemonitord en beoordeeld?

Methode van onderzoek

Veldonderzoek (documentenanalyse en interviews) dat inzicht geeft in hoe op dit moment in HLO's binnen Inholland het leren van transdisciplinaire samenwerken wordt gemonitord en beoordeeld en wat hierin goed gaat en wat hierin wordt gemist. Literatuuronderzoek gericht op het in kaart brengen van bestaande inzichten, taxonomieën en instrumenten met betrekking tot het monitoren en beoordelen van het leren van transdisciplinaire samenwerken binnen HLO's. Mogelijk een pilot-studie met een eerste prototype.

Verwachte resultaten en onderbouwde conclusies

De verwachting is dat inzichten vanuit het veld -en literatuuronderzoek basis leveren voor het ontwikkelen van een taxonomie en een prototype waarmee de transdisciplinaire samenwerkingscompetentie kan worden gemonitord en beoordeeld. De gedachte is dat deze methodiek later verder kan worden uitgebreid naar andere leeruitkomsten binnen HLO's. De resultaten vormen de basis voor discussie tijdens de meedenksessie over de opgedane inzichten en vervolgstappen in het onderzoek naar het monitoren en beoordelen van transdisciplinair leren samenwerken binnen HLO's en de wijze waarop technologie hierin kan ondersteunen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Het onderzoek naar het monitoren en beoordelen van transdisciplinair samenwerken binnen HLO's biedt de basis voor de ontwikkeling van een instrumentarium waarmee meer grip kan worden gekregen op dit leerproces binnen de onvoorspelbare omgeving van een HLO. De verwachting is dat technologie hier een grote rol in zal gaan spelen.

Kans op Balans

Hybride leeromgevingen bieden studenten de kans om in een beroepsauthentieke leersituatie en door transdisciplinaire samenwerking complexe beroepsvraagstukken op te pakken. Ze passen kennis en vaardigheden toe in een complexe en realistische omgeving. Het is echter van belang dat het leerproces van transdisciplinaire samenwerking goed gemonitord wordt om voortgang, participatie maar ook eventuele uitval goed en op tijd te signaleren zodat alle studenten beter begeleid worden in de hybride leeromgevingen. Dit onderzoek leidt tot een uitbreiding van instrumentarium om dit beter en sneller te signaleren zodat de kansen voor alle studenten meer in balans zijn in een hybride leeromgeving.

Referenties

- Berg van den, A., Dewar, B., Smits, C., & Jukema, J.S. (2019). Experiences of Older Adults and Undergraduate Students in Co-creating Age-friendly Services in an Educational Living Lab. *International Practice Development Journal*, 9(2): 2. <https://doi.org/10.19043/ipdj.92.002>
- Cremers, P. H. (2016). Designing hybrid learning configurations at the interface between school and workplace. Proefschrift Wageningen University, Wageningen.
- Daneshpour, H., & Kwegyir-Afful, E. (2022). Analysing Transdisciplinary Education: A scoping review. *Science and Education*, 31(4), 1047-1074. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00277-0>
- Gulikers, J., & Oonk, C. (2019). Towards a Rubric for Stimulating and Evaluating Sustainable Learning. *Sustainability* 11(4), 1-20. <https://doi.org/10.3390/su11040969>
- Hero, L., & Lindfors, E. (2019). Students' learning experience in a multidisciplinary innovation project. *Education & Training*, 61(4), 500-522. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2018-0138>
- Heuvel, van den R., Braun, S., Bruin de, M. Daniëls, R. (2021) A Closer Look at Living Labs and Higher Education using a Scoping Review. *Technology Innovation Management Review*, 11, 30-40 <http://dx.doi.org/10.22215/timreview/1463>
- Keinänen, M., Ursin, J., & Nissinen, K. (2018). How to measure students' innovation competences in higher education: Evaluation of an assessment tool in authentic learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 30-36. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.05.007>
- Oudkerk Pool, A., Bartman, R., Weerlink, D., Tychon, F., Beekman, K. (2022). Beoordelen en beslissen in hybride leeromgevingen. *Examens*, 35-45.

377. Student Voice bij het ontwerpen en organiseren van de les in het voortgezet onderwijs

Emma Strating¹

Maaïke Koopman², Kristin Vanlommel², Marjan Vermeulen³

¹ Hogeschool Utrecht en Open Universiteit, Utrecht, Nederland

² Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

³ Open Universiteit, Heerlen, Nederland

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Student Voice, Leermotivatie, Voortgezet onderwijs, Ontwerpprincipes

Korte samenvatting

Praktijksignalen en onderzoek tonen aan dat Nederlandse middelbare scholieren steeds minder gemotiveerd zijn voor school. Een gebrek aan leermotivatie is geassocieerd met een afname in schoolprestaties, algeheel welzijn en schooluitval. Student Voice geeft de leerlingen een stem in het organiseren en ontwerpen van onderwijs. Leerlingen worden actief betrokken bij het onderwijs en krijgen op die manier meer autonomie. Rustend op de zelf-determinatie theorie (Ryan & Deci, 2002), is er steeds meer onderzoek dat aantoont dat Student Voice de leermotivatie kan verhogen. Hoewel er internationaal gezien geëxperimenteerd wordt met Student Voice, is het onduidelijk hoe Student Voice actief in de les ingezet kan worden door leraren. Uit onze systematische literatuurstudie komt een raamwerk naar voren dat leraren kunnen gebruiken om gericht les te geven met Student Voice. Dit raamwerk bevat onder andere 14 ontwerpprincipes die leraren in de les kunnen toepassen om Student Voice te bevorderen. Het raamwerk kan in vervolgonderzoek worden gebruikt om te onderzoeken welke vorm en mate van Student Voice een positieve invloed heeft op de leermotivatie van leerlingen.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Praktijksignalen en onderzoek tonen aan dat Nederlandse middelbare scholieren steeds minder gemotiveerd zijn voor school. Een gebrek aan leermotivatie is geassocieerd met een afname in schoolprestaties, algeheel welzijn en schooluitval (Howard et al., 2021; Inspectie van het Onderwijs, 2022). Scholen zoeken daarom naar manieren om beter af te kunnen stemmen aan de verschillende leerbehoeften van leerlingen. Student Voice geeft leerlingen een stem in het organiseren en ontwerpen van onderwijs. Hoewel er internationaal geëxperimenteerd wordt met Student Voice, is het nog onduidelijk hoe Student Voice het beste in de les ingezet kan worden door leraren. Het doel

van dit onderzoek is in kaart te brengen wat Student Voice is en hoe het gebruikt kan worden in de les.

Theoretisch kader

Rustend op de zelf-determinatie theorie (Deci & Ryan, 2002) is er steeds meer onderzoek dat aantoonst dat de leermotivatie verhoogt wanneer leerlingen meer stem krijgen (Fielding, 2001; Kahne et al., 2022; Mitra, 2004). Met Student Voice worden leerlingen actief betrokken bij het onderwijs en krijgen op die manier meer autonomie over hun eigen leerproces. Door leerlingen meer stem te geven wordt ook de relatie tussen leerlingen en hun docenten en school versterkt en stijgt het gevoel van competentie (Fielding, 2001; Kahne et al., 2022; Mitra, 2004; Shernoff et al., 2003). Student Voice kan een lage mate van betrokkenheid omvatten (bv. een leerling kan diens mening geven) maar ook een hoge mate van betrokkenheid (bv. een leerling neemt de leiding in het ontwerpen van onderwijs) (den Otter et al., 2018; Toshalis & Nakkula, 2012). Ook kan een leerling veel inspraak hebben op bepaalde aspecten (bijv. welke leerdoelen) en weinig inspraak op andere aspecten (bijv. welke toetsvorm) (van den Akker, 2003).

Onderzoeksvraag/-vragen

Wat is Student Voice en op welke wijze kan Student Voice in de les gebruikt worden?

Methode van onderzoek

Door middel van een systematische literatuurstudie van internationale wetenschappelijke literatuur is geanalyseerd wat voor vormen Student Voice er zijn. Verschillende typologieën zijn geanalyseerd en samengevoegd in een raamwerk. Ook is gezocht naar ontwerpprincipes voor Student Voice die leraren in de les kunnen toepassen.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Uit de analyse zijn twee parameters ontstaan waarin Student Voice kan variëren:

1. Mate van betrokkenheid (van laag tot hoog)
2. Aspecten van betrokkenheid (zaken waarop een leerling invloed kan hebben, zoals het formuleren van leerdoelen)

Verder zijn 14 ontwerpprincipes naar voren gekomen welke leraren in de les kunnen toepassen om Student Voice te bevorderen. Voorbeelden zijn het bespreken van leer- en instructiebehoeften met leerlingen, het formuleren van eigen leerdoelen door leerlingen en het samen met leerlingen bepalen wat er wanneer en hoe beoordeeld wordt.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Door middel van het raamwerk dat ontwikkeld is kunnen leraren gericht les geven met Student Voice. Ook kunnen we onderzoeken welke vorm van Student Voice welk effect heeft op de leermotivatie. In ons longitudinale vervolgonderzoek zijn leraren aan het experimenteren met de ontwerpprincipes waarna deze kunnen worden gespecificeerd en waarbij we het effect daarvan op de leermotivatie onderzoeken.

Kans op Balans

Student Voice betekent dat leerlingen een stem krijgen en de kans krijgen om samen met leraren het onderwijs te ontwerpen. Door Student Voice krijgen leerlingen die zich niet gehoord voelen de mogelijkheid om zich te laten horen. Tevens vergroot Student Voice het bewustzijn van zowel leerlingen als leraren om na te denken wat zij binnen het onderwijs willen en hoe ze dat kunnen bereiken. Student Voice betekent het democratisch samenwerken van alle partijen in het onderwijs, waardoor op de behoeften van jongeren ingespeeld kan worden en meer gelijke kansen kunnen ontstaan.

Referenties

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press.
- den Otter, M., van der Laan, A., & Bron, J. (2018). *Inspraakladder: Onderwijskundig Model voor Leerlingparticipatie*.
- Earl, S. R., Taylor, I. M., Meijen, C., & Passfield, L. (2019). Young Adolescent Psychological Need Profiles - Associations with Classroom Achievement and Well-Being. *Psychology in Schools, 56*, 1004–1022.
- Fielding, M. (2001). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change, 2*, 123–141. <https://doi.org/10.1023/A:1017949213447>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science, 16*(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Inspectie van het Onderwijs. (2022). *De Staat van het Onderwijs 2022*.
- Kahne, J., Bowyer, B., Marshall, J., & Hodgin, E. (2022). Is Responsiveness to Student Voice Related to Academic Outcomes? Strengthening the Rationale for Student Voice in School Reform. *American Journal of Education, 128*(3), 389–415. <https://doi.org/10.1086/719121>
- Mitra, D. L. (2004). The Significance of Students: Can Increasing “Student Voice” in Schools Lead to Gains in Youth Development? *The Teachers College Record, 106*(4), 651–688.
- Rudduck, J., & Fielding, M. (2006). Student Voice and the Perils of Popularity. *Educational Review, 58*(2), 219–231. <https://doi.org/10.1080/00131910600584207>
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory. In *School Psychology Quarterly* (Vol. 18, Issue 2, pp. 158–176). <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860>
- SooHoo, S. (1993). Students as Partners in Research and Restructuring Schools. *Educational Forum, 57*(4), 386–393. <https://doi.org/10.1080/00131729309335445>
- Toshalis, E., & Nakkula, M. (2012). *Motivation, Engagement, and Student Voice*. www.studentsatthecenter.org.

van den Akker, J. (2003). Curriculum Perspectives: An Introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum Landscapes and Trends*. Kluwer Academic Publishers.



378. Monitoren van de student journey: zicht op het proces van studiekeuze

Martijn Peters

Marloes de Lange, Edwin Buijs, Marielle Verhoef

Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Nijmegen, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Studiekeuze, LOB, Begeleiding, Overgang vo-ho

Korte samenvatting

Vanuit de HAN is een onderzoek gestart om het studiekeuzeprocess te monitoren naar het idee van de student journey, waarbij we verschillende belangrijke momenten in het studiekeuzeprocess in kaart brengen. Een verkeerde studiekeuze is één van de grootste struikelblokken in de overstap van het vo naar het hbo (Warps, 2012). Op basis van eerder onderzoek weten we dat er veel verschillende factoren zijn die een rol spelen in het studiekeuzeprocess, onder meer de invloed van ouders en peers (Peters & Verhoef, 2021). Een minder ondersteunende thuissituatie of verkeerde keuzes van vrienden, kunnen het keuzeprocess daarom nadelig beïnvloeden.

In dit rondetafelgesprek willen we verkennen hoe een instrument dat het studiekeuzeprocess in kaart brengt van meerwaarde kan zijn in de praktijk. Zo kan het instrument inzichten opleveren ter verbetering van LOB in het vo. De uitkomsten van dit instrument kunnen daarnaast op individueel niveau worden teruggekoppeld, waardoor jongeren inzicht krijgen in waar zij staan in hun eigen studiekeuzeprocess. De kans op het maken van een onderbouwde keuze voor een vervolgopleiding wordt hiermee groter. Dit draagt bij aan kansengelijkheid als het gaat om studiesucces in het hoger onderwijs.

Lopende tekst

Onderwerp en context

Binnen de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) wordt onderzoek uitgevoerd naar studiekeuzeprocessen. Uit eerder onderzoek blijkt dat het studiekeuzeprocess een complex en dynamisch proces is, dat niet altijd gebaseerd is op rationele afwegingen (Peters & Verhoef, 2021). Het maken van een studiekeuze is voor veel jongeren niet een zuivere afweging tussen competenties, interesses en mogelijke beroepen (matching) maar een langer durend proces waarbij identiteitsvorming en invloeden vanuit de sociale omgeving een belangrijke rol spelen. Daarom is het idee ontwikkeld om het studiekeuzeprocess te benaderen vanuit de gedachte van de student journey. Hiermee bedoelen we de opeenvolging van verschillende belangrijke momenten in het studiekeuzeprocess.

Theoretisch kader

In het onderzoek wordt nader ingegaan op bestaande kennis over het studiekeuzeproces en Loopbaanoriëntatie en Begeleiding (LOB). Leidend in de literatuur hierover zijn de loopbaancompetenties van Kuijpers en Meijers (2009). Volgens de theorie van Kuijpers en Meijers leiden deze loopbaancompetenties tot bredere oriëntatie op vervolgopleidingen en dus tot minder uitval en switchgedrag op de vervolgopleiding. Uit eerder onderzoek blijkt echter dat identiteitsvorming en de sociale omgeving een belangrijke rol spelen in het studiekeuzeproces. Een deel van de literatuur suggereert zelfs dat *de juiste studiekeuze* niet bestaat (Luken, 2012). Luken maakt hiervoor gebruik van het begrip 'beroepskeuzerijpheid'. In het literatuuronderzoek wordt nader ingezoomd op dit begrip beroepskeuzerijpheid, op ontwerpprincipes voor LOB en op algemene kennis over het studiekeuzeproces. Ook zal een nadere invulling worden gegeven aan het concept van de 'student journey'. Hierbij gaat het dan met name om het identificeren van cruciale contactmomenten in het studiekeuzeproces tussen school, leerling/student en ouders voor, tijdens en na de start van een student bij de HAN.

Doel en opbrengst van het onderzoek

Het directe doel van het onderzoek is om een instrument te ontwikkelen waarmee het studiekeuzeproces in kaart wordt gebracht, met als doel om input te leveren op verschillende niveaus, namelijk op schoolniveau (vo/ho), op studentniveau en op het niveau van de docent in de rol van mentor, decaan of studieloopbaanbegeleider. Hierbij wordt gestreefd naar adviezen voor een bredere invulling van LOB beleid op scholen, dan uitsluitend op basis van de loopbaancompetenties van Kuijpers en Meijers.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

In het rondetafelgesprek willen we graag met deelnemers in gesprek over de mogelijkheden voor de praktische implementatie van het instrument. Hoe kunnen inzichten in het studiekeuzeproces - vanuit het concept van de student journey - gebruikt worden om enerzijds jongeren te ondersteunen in hun studiekeuzeproces en anderzijds scholen en docenten input te geven voor het inrichten van LOB?

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Aan de hand van succesvolle inrichtingskenmerken van LOB willen we samen met deelnemers bekijken hoe het instrument het studiekeuzeproces en de inrichting van LOB kan ondersteunen. Hierin willen we met name de focus leggen op de eventuele meerwaarde voor de student zelf. Hoe kan het instrument studenten helpen om een bewustere keuze maken voor een vervolgopleiding? In een interactieve werkvorm willen we graag met deelnemers in discussie over een aantal vooraf geformuleerde stellingen.

Kans op Balans

Het instrument kan jongeren ondersteunen door hun zicht te geven op waar zij staan in hun studiekeuzeproces om zo een onderbouwde keuze voor een vervolgopleiding te maken. De verwachting is dat dit kansengelijkheid kan vergroten. Zo denken studenten waarvan het ouderinkomen lager ligt dan modaal minder bewust na over hun studiekeuze (Van den Broek et al.,

2019, 2021). Daarnaast blijken eerstegeneratiestudenten zich minder vaak actief te oriënteren voor hun studiekeuze (Van den Broek et al., 2019, 2020, 2022). Eerstegeneratiestudenten kunnen bovendien niet terugvallen op hun ouders als het gaat om kennis van en ervaring met het hoger onderwijs (Perna, 2006).

Referenties

Kuijpers, M., & Meijers, F. (2009). *Studieloopbaanbegeleiding in het hbo: mogelijkheden en grenzen*. Den Haag: De Haagse Hogeschool.

Luken, T. (2012). In A. Román, & v. B. Wijk, *De middenweg tussen blijven en uitvallen: switchen; Verkenning van de effecten van switchen tussen de domeinen in het mbo (bol niveau 4)*. 's-Hertogenbosch: ECBO.

Perna, L. W. (2006). Studying College Access and Choice: A Proposed Conceptual Model. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research: Vol. XXI* (pp. 99–157). Springer.
https://doi.org/10.1007/1-4020-4512-3_3

Peters, M., & Verhoef, M. (2021). *Huilend heb ik me aangemeld; een onderzoek naar studiekeuzeprocessen in het hoger onderwijs*. Nijmegen: HAN.

Van den Broek, A., Cuppen, J., Warps, J., Termorshuizen, T., Lodewick, J., Brukx, D., De Korte, K., Ramakers, C. & Mulder, J. (2019). *Monitor Beleidsmaatregelen Hoger Onderwijs 2018-2019. Studenten in het hoger onderwijs: stand van zaken studiejaar 2018-2019: doorstroom, instroom, studiekeuze, studievoortgang, studieuitval en studiefinanciering*. ResearchNed.

Van den Broek, A., Termorshuizen, T., & Cuppen, J. (2022). *Monitor beleidsmaatregelen hoger onderwijs 2021-2022. Onderzoek in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, directie HO&S*. ResearchNed.

Van den Broek, A., Termorshuizen, T., Cuppen, J. & Warps, J. (2021). *Monitor beleidsmaatregelen hoger onderwijs 2020-2021. Onderzoek in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, directie HO&S*. ResearchNed.

Van den Broek, A., Warps, J., Cuppen, J., Termorshuizen, T., & Lodewick, J. (2020). *Monitor beleidsmaatregelen hoger onderwijs 2019-2020. Onderzoek in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, directie HO&S*. ResearchNed.

Warps, J. (2012). Adviezen voor studiekeuzers op basis van de Startmonitor. Conclusies en aanbevelingen op basis van jaarlijks onderzoek naar studiekeuze en studiesucces. Nijmegen: ResearchNed

379. Gelijke Onderwijskansen: drie aanpakken uit de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam (WOA)

Marianne Boogaard¹, Lisa Gaikhorst², Haytske Zijlstra², Edda Veerman²

Rajae Ben Salah², Sanne de Graaf³, Bart Joosse³, Dieneke Blikslager⁴

¹ Kohnstamm Instituut, Amsterdam, Nederland

² Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

³ Admiraal de Ruyterschool, Amsterdam, Nederland

⁴ Sint Janschool, Amsterdam, Nederland

Voorzitter: Lisa Gaikhorst, Universiteit van Amsterdam

Referent: Marij Veldman, Rijksuniversiteit Groningen

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Kansengelijkheid, Hoge verwachtingen, Buitenschoolse kennisbronnen, Meertaligheid

Korte samenvatting

In het project Gelijke Onderwijskansen van de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam zijn drie 'onderwijsaanpakken' ontwikkeld en geëvalueerd die gericht zijn op het verbeteren van de kansengelijkheid in het onderwijs. De focus van de aanpakken ligt bij: (a) Lesgeven vanuit hoge verwachtingen, (b) Werken met buitenschoolse kennisbronnen van leerlingen (Funds of Knowledge/Identity) en (c) Kans in Taal, een meertalige interventie. De drie aanpakken zijn ontwikkeld in teams bestaande uit onderwijsprofessionals (leerkrachten en schoolleiders), onderzoekers en studenten.

In het project is gewerkt vanuit een combinatie van praktijk- en ontwerpgerichte benaderingen: collaborative action research, educational design research en design-based implementation research. De ontwikkelde aanpakken zijn toegepast in verschillende onderwijscontexten om zicht te krijgen op bredere toepasbaarheid en randvoorwaarden. Er zijn kwalitatieve en kwantitatieve data verzameld om de uitvoerbaarheid en effecten in kaart te brengen. In het symposium kijken we zowel naar de opbrengsten van het project vanuit het perspectief van gelijke onderwijskansen, als naar de manier van werken in dit werkplaats-project.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Introductie van het symposium

Doelstellingen van de sessie

In dit symposium bespreken we de werkwijze, het uitgevoerde onderzoek en de opbrengsten voor praktijk en wetenschap van het project 'Gelijke Onderwijskansen.' Doel van het project was meer inzicht te krijgen in de werkbaarheid en effectiviteit van strategieën voor het vergroten van kansengelijkheid in het primair onderwijs. Dit (ontwerp)onderzoek is een van de projecten binnen de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam (WOA).

Overzicht van de presentatie

We presenteren drie aanpakken: werken vanuit hoge leerkrachtverwachtingen, gebruikmaken van buitenschoolse kennisbronnen, en kansen in taal door aan te sluiten bij de thuistalen van leerlingen. Elke aanpak is gebaseerd op theoretische inzichten, maar vloeit ook voort uit de praktische context van de deelnemende scholen. Voor elke aanpak is een ontwikkelcyclus doorlopen, met een ontwerpfase, twee achtereenvolgende pilots en evaluerend onderzoek naar de ervaringen en de opbrengsten van de aanpak voor de leeropbrengsten, de motivatie en het welbevinden van de leerlingen.

De wetenschappelijke betekenis

Met kansengelijkheid in het onderwijs verwijzen we naar de kansen die kinderen krijgen om een ontwikkeling door te maken volgens de capaciteiten die zij hebben, ongeacht kenmerken als geslacht, religie, etnische of sociale achtergronden (Meijnen, 2004; Van de Werfhorst & Van Hest, 2019). In onderzoek worden steeds weer (vooral) verschillen in onderwijskansen en –resultaten gevonden tussen kinderen met hoog- en laagopgeleide ouders, en tussen kinderen met en zonder migratieachtergrond (Van der Werfhorst, 2015; Roeleveld et al., 2015).

Er bestaat ook al geruime tijd landelijk beleid om die verschillen te verkleinen (Ledoux, 2003; Meijnen, 2004; Ledoux et al., 2005), maar dat beleid was vooral gericht op facilitering van scholen, en minder op (onderzoek naar) effectieve interventies die scholen kunnen implementeren. Over de effectiviteit van interventies in de Nederlandse onderwijspraktijk is opvallend weinig bekend (Ledoux & Veen, 2009), en er is op dit terrein nog weinig praktijkonderzoek gedaan samen met onderwijsprofessionals. Reviewstudies gaan vooral over niet-Nederlands onderzoek (Driessen, 2013; CPB, 2018). Duidelijk is wel dat er geen one-size-fits-all-aanpak mogelijk is en dat rekening gehouden moet worden met verschillen in context tussen scholen (Ledoux et al., 2015), zoals samenstelling van de leerlingenpopulatie of het lerarenteam. Duidelijk is ook dat ongelijkheid een complex en hardnekkig probleem is waarop het definitieve antwoord nog niet is gevonden. Daarom is het belangrijk om te blijven zoeken naar aanpakken die deze verschillen kunnen verkleinen. Juist die vraag stond centraal in het WOA-project Gelijke Onderwijskansen.

De structuur van de sessie

De voorzitter start met een korte introductie op de werkwijze in de WOA, vervolgens presenteren de drie 'themateams' de ontwikkelde aanpak, en de resultaten van het onderzoek naar de opbrengsten daarvan. De referent, coördinator van een van de andere werkplaatsen Gelijke Onderwijskansen,

gaat in op verschillen en overeenkomsten met de eigen werkplaats en reflecteert op het uitgevoerde ontwerponderzoek. Tot slot is er (ruim) tijd voor discussie met de deelnemers aan de sessie.

Kans op Balans

Het onderzoek dat we in dit symposium presenteren staat geheel in het teken van het vergroten van de gelijkheid in onderwijskansen voor kinderen in de Amsterdamse grootstedelijke context. Een belangrijk kenmerk van onze Werkplaats is de samenwerking tussen scholen/schoolbesturen, lerarenopleiders en onderzoekers, elk vanuit de eigen expertise en in een eigen rol, maar vanuit een gezamenlijke doelstelling (vergroten van kansen voor leerlingen uit 'gemarginaliseerde' groepen) en vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid voor het ontwerpen van passende interventies en het uitvoeren van onderzoek. Ook in de samenwerking tussen wetenschap en praktijk zoeken we naar een balans.

Individuele bijdrage 1

Lisa Gaikhorst (UvA) en Rajae Ben Salah (VU)

Lesgeven vanuit hoge verwachtingen

Inleiding

Decennialang wordt al geprobeerd factoren te identificeren die gelijkheid in het onderwijs bevorderen. Een van die factoren is het realiseren van hoge leerkrachtverwachtingen (Van den Bergh, et al., 2020). Als leerkrachten hun leerlingen vanuit hoge verwachtingen benaderen, dan heeft dat een gunstig effect op hun leerprestaties, maar ook op sociaal-affectieve uitkomsten (zoals motivatie, self-efficacy, welbevinden) (Rubie-Davies, 2015; Van den Bergh, et al., 2020). Er is nog niet veel onderzoek bekend naar dit type interventies (De Boer, et al., 2018), doel van ons onderzoek was daarom meer inzicht te krijgen in de vormgeving van aanpakken voor hoge leerkrachtverwachtingen, en de effecten daarvan op motivatie, self-efficacy en welbevinden van basisschoolleerlingen. Deze variabelen achten wij noodzakelijk voor gelijke kansen: ze zijn voorwaardelijk voor leren (Van Petegem et al., 2006) en ook op zichzelf van belang voor de ontwikkeling van kinderen. Het onderzoek is uitgevoerd in de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam.

Theoretisch kader

Uit onderzoek is gebleken dat leerlingen zich gedragen naar de verwachtingen van hun leerkracht, het zogenoemde 'Pygmalioneffect' (Rosenthal & Jacobson, 1968). Echter, leerkrachten zijn zich soms niet bewust van de verwachtingen die ze van verschillende leerlingen hebben, en die zij verbaal en non-verbaal communiceren (Denessen, 2017). Enkele (inter)nationale studies laten zien dat leerkrachten (onbewuste) stereotypen en vooroordelen hebben over leerlingen met een migratieachtergrond en/of uit lagere sociale milieus (Geven, et al., 2018). Tegelijkertijd blijkt dat professionaliseringsinterventies leerkrachten kunnen helpen om zich hiervan bewust te worden en hun handelen bij te stellen (Rubie-Davies, 2014).

Onderzoeksvraag

Hoe kunnen leerkrachten hoge verwachtingen realiseren en wat zijn (ervaren) effecten op de motivatie, self-efficacy, prestaties en het welbevinden van basisschoolleerlingen?

Methode

Het onderzoek is uitgevoerd in een mixed-methods-design. Leerlingen ($N = 271$) hebben een vragenlijst ingevuld met vijfpuntsschalen voor 1) *welbevinden* (Peetsma, et al., 2001) in relatie tot medeleerlingen (6 items, $\alpha .71$) en tot de leerkracht (13 items, $\alpha .83$), 2) *motivatie* (Meijer, et al., 2008) (7 items, $\alpha .73$) en 3) *self-efficacy* (Midgley et al., 2000) (6 items, $\alpha .71$). Deze vragenlijst is als voor- en nameting afgenomen (oktober 2021 en februari 2022) bij een experimentele en controlegroep. Vervolgens zijn multilevel analyses uitgevoerd. Daarnaast zijn leerkrachten ($N = 9$) en leerlingen ($N = 14$) geïnterviewd (maart 2021) over de vormgeving van de aanpakken en ervaren effecten. Op de interviewdata is een inhoudsanalyse toegepast (Miles & Huberman, 1994).

Resultaten

Leerkrachten hebben verschillende hoge-verwachtingen-strategieën toegepast, zoals werken met flexibele groepjes, keuzemogelijkheid in verwerkingsvormen (autonomie) en feedback gericht op het leerproces (Rubie-Davies, 2014). Via de vragenlijst was geen statistisch significant effect aantoonbaar, maar leerkrachten en leerlingen rapporteerden wel een positieve invloed van de aanpakken op de motivatie, self-efficacy, prestaties en het welbevinden.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Deze studie geeft meer inzicht in hoe onderwijs vanuit hoge verwachtingen gerealiseerd kan worden en wat de (ervaren) effecten zijn op belangrijke uitkomsten in relatie tot gelijke kansen. De aanpakken uit dit onderzoek kunnen dienen als voorbeeld voor andere scholen die hun onderwijs vanuit hoge verwachtingen willen vormgeven.

Individuele bijdrage 2

Marianne Boogaard (Kohnstamm Instituut), Edda Veerman (UvA), Sanne de Graaf en Bart Jooisse (Admiraal de Ruijterschool Amsterdam)

Werken met buitenschoolse kennisbronnen van leerlingen

Inleiding

Leerlingen hebben (sociale en culturele) hulpbronnen nodig om zich goed te kunnen ontwikkelen (Bourdieu, 1986). Kinderen verschillen in de mate waarin zij deze hulpbronnen van huis uit meekrijgen. Anderzijds worden op school de kennis, vaardigheden en ervaringen die kinderen buiten school opdoen vaak niet voldoende benut (Vedder et al., 2006). Voor leerlingen kan een gebrek aan aansluiting tussen school en hun leven daarbuiten ertoe leiden dat zij zich minder betrokken voelen (Bronkhorst & Akkerman, 2016; Rajala et al., 2016). Er is echter nog weinig bekend over hoe leraren kunnen werken met de buitenschoolse kennisbronnen van hun leerlingen en wat de effecten daarvan zijn.

In dit onderzoek zijn enkele concrete aanpakken ontwikkeld om het (h)erkennen en benutten van de buitenschoolse kennisbronnen van leerlingen te versterken, en is nagegaan wat de (gepercipieerde) effecten zijn op betrokkenheid, motivatie, schoolwelbevinden, sociaal initiatief en self-efficacy van leerlingen (N=31), als noodzakelijke voorwaarden om tot komen tot leren.

Theoretisch kader

Discontinuïteit tussen school en thuis is een van de redenen waarom sommige kinderen beneden hun capaciteiten presteren (Bronkhorst & Akkerman, 2016). De theorieën van Funds of Knowledge (Moll et al., 2005) en Funds Identity (Esteban-Guitart & Moll, 2014) richten zich op de mechanismen die hieraan ten grondslag liggen: leraren (h)erkennen misschien niet de waarde van kennis, vaardigheden en ervaringen die leerlingen uit minderheidsgroepen en leerlingen met een lagere SES buiten school verwerven (Saubich & Esteban-Guitart, 2011). Het uitgangspunt van de funds-theorieën is dat alle leerlingen competent zijn en waardevolle kennis en vaardigheden opdoen via hun levenservaringen buiten school (Moll et al., 1992; Esteban-Guitart, 2014). Uit eerder (kwalitatief) onderzoek kwam naar voren dat buitenschoolse-kennisbronnen-aanpakken opbrengsten kunnen hebben voor leerlingen op het gebied van motivatie, betrokkenheid, samenwerkingsvaardigheden, en leren (Alvarez et al., 2021; Ordoñez et al., 2021; Volman & 't Gilde, 2021).

Onderzoeksvraag

Wat zijn de (gepercipieerde) effecten van buitenschoolse-kennisbronnen-aanpakken op betrokkenheid, motivatie, schoolbevinden, sociaal initiatief en self-efficacy van leerlingen?

Onderzoeksmethode

Er is gebruikgemaakt van een mixed-methods design met voor-, tijdens- en nametingen. Leraren hebben vragenlijsten ingevuld over de betrokkenheid, het schoolwelbevinden en het sociaal initiatief van hun leerlingen, en logboeken bijgehouden. Er zijn daarnaast observaties uitgevoerd met de observatieschaal voor betrokkenheid (Laevers, Declercq en Jackaman, 2011) en interviews gehouden met leraren en leerlingen.

Resultaten

De kwantitatieve en kwalitatieve resultaten laten een significante verbetering zien van de betrokkenheid en het sociaal initiatief van leerlingen. De toename van de betrokkenheid van leerlingen trad niet alleen op tijdens buitenschoolse-kennisbronnen-activiteiten, maar ook bij daaropvolgende onderwijsactiviteiten. Leraren en leerlingen rapporteren positieve effecten van de aanpakken op betrokkenheid, motivatie, schoolwelbevinden en self-efficacy van leerlingen, juist ook van leerlingen een meertalige achtergrond, die zich meer gezien en gewaardeerd zijn gaan voelen.

Conclusie

Het onderzoek laat zien dat buitenschoolse-kennisbronnen-aanpakken gelijke kansen in het onderwijs kunnen bevorderen. Het project levert enkele concrete voorbeelden op voor een buitenschoolse-kennisbronnen-aanpak, die ook andere scholen en leerkrachten kunnen benutten.

Individuele bijdrage 3

Haytske Zijlstra (Universitaire Pabo van Amsterdam), Dienneke Blikslager (Sint Janschool, Amsterdam)

Taal is kansrijk met de meertalige interventie 'Kans in Taal'

Inleiding

Meertalig onderwijs kan de sociaal-affectieve en cognitieve resultaten van meertalige leerlingen verhogen als hun thuistaal wordt benut ter ondersteuning van het leerproces (Bosma et al., 2022; García & Curry-Rodriguez, 2000). Echter, er is nog weinig bekend over de effecten van het benutten van de meertalige achtergronden van leerlingen (Duarte & Günther-van der Meij, 2019).

Deze ORD-bijdrage gaat over een onderzoeksproject waarin leerkrachten en onderzoekers uit de Werkplaats Onderwijsonderzoek Amsterdam gezamenlijk een meertalige onderwijsaanpak ("Kans in Taal": De KiT) hebben ontwikkeld, vormgegeven en geëvalueerd. In de KiT wordt de thuistaal benut door taal- en rekenconcepten in de schooltaal te laten gebruiken in de thuissituatie.

Theoretisch kader

De KiT is gebaseerd op de benadering van translanguaging (García & Li Wei, 2014). Bij translanguaging gebruiken leerkrachten systematisch de thuistalen van leerlingen om het leerproces te ondersteunen. Het onderliggende kernprincipe is dat de ene taal de andere taal versterkt. Translanguaging kan worden bevorderd door samenwerking tussen school en ouders te stimuleren (Menheere & Hooge, 2010). De KiT maakt het voor leerlingen mogelijk om begrippen in de schooltaal thuis in de thuistaal te bespreken.

Verschillende studies laten zien dat meertalig onderwijs kan bijdragen aan de sociaal-affectieve uitkomsten van leerlingen, waaronder motivatie, welbevinden en self-efficacy (Agirdag & Kambel 2017; Van Aevermaet & Sierens 2010). In Nederland is nog niet veel bekend over de invloed van meertalige aanpakken op de cognitieve resultaten. De KiT-aanpak draagt bij aan deze kennis. Internationaal onderzoek laat zien dat leerlingen beter presteren op het gebied van taal en rekenen als ze tijdens de les hun eigen thuistaal mogen gebruiken (Busse et al., 2020; Makonye, 2019).

Onderzoeksvraag

Wat zijn de (ervaren) effecten van het inzetten van een meertalige aanpak op de sociaal-affectieve en cognitieve resultaten van basisschoolleerlingen?

Methode

Er is een mixed-methods design toegepast. Leerlingen van drie experimentele scholen ($N=106$) en vier controlescholen ($N=107$) vulden in de periode een vragenlijst in (als pre- en posttest) over hun sociaal-affectieve resultaten (motivatie, self-efficacy en welbevinden). Verder werden diverse LVS-toetsresultaten verzameld. Tenslotte zijn semigestructureerde interviews gehouden met leerkrachten ($N=12$), ouders ($N=13$) en leerlingen ($N=12$).

Resultaten

Voor de sociaal-affectieve resultaten werden geen significante verschillen gevonden tussen de experimentele en controlescholen. De kwantitatieve resultaten toonden wel een significante verbetering van de cognitieve resultaten (rekencores) van leerlingen in de experimentele scholen.

Dit is een belangrijke uitkomst, vooral omdat de rekenprestaties van leerlingen die andere thuistalen hebben dan het Nederlands lager blijken te zijn dan van leerlingen die thuis (bijna) altijd Nederlands spreken (Inspectie van het Onderwijs, 2021). Docenten, leerlingen en ouders rapporteerden positieve effecten van de interventie op motivatie, self-efficacy, welbevinden en leerresultaten (waaronder woordenschat- en rekenprestaties).

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Dit onderzoek biedt inzicht in hoe leerkrachten een meertalige aanpak concreet kunnen vormgeven en in de effectiviteit daarvan. De aanpak kan als voorbeeld dienen voor andere scholen die de meertalige achtergrond van hun leerlingen (beter) willen benutten, zowel binnen de school als in de thuissituatie.

Referenties

De belangrijkste referenties, per presentatie

1. Hoge verwachtingen

De Boer, H., Timmermans, A. C., & Van der Werf, M. P. C. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: narrative review and meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 180–200.

<https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550834>

Meijer, J., Van Eck, E., & Felix, C., 2008. *Leren met Meer Effect*. SCO-Kohnstamm Instituut.

Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E.,

Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urda, T.

(2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. University of

Michigan.

Peetsma, T. T. D., Wagenaar E., & De Kat, E., (2001). School Motivation, Future Time

Perspective and Well-Being of High School Students in Segregated and Integrated Schools in the Netherlands and the Role of Ethnic Self-Description. In J. K. Koppen, I. Lunt, & C. Wulf (Eds.), *Education in Europe, Cultures, Values, Institutions in Transition* (pp.54–74). Waxmann.

Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a High Expectation Teacher*. Routledge.

Van den Bergh, L., Denessen, E., & Volman, M. (red.). (2020). *Werk maken van gelijke kansen. Praktische inzichten voor leraren basisonderwijs*. Ten Brink.

Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2007). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85(2), 279–291.

2. Buitenschoolse kennisbronnen

Alvarez A., Teeters, L.P., Hamm-Rodríguez, M. Dimidjian, S. (2021). Understanding children's funds of identity as learners through multimodal self-expressions in Mexico City. *Learning, Culture and Social Interaction*, 29.

Bronkhorst, L., & Akkerman, S. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18–35.

Esteban-Guitart, M., & Moll, L. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20 (1), 31-48.

Laevers, F., Declercq, B., & Jackaman, S. (2011). Observing involvement in children from 6 to 12 years [DVD].

Ordoñez, D., Siqués, C., Esteban-Guitart, M. (2021). The best way to learn language is not doing language. Incorporating funds of identity for learning Spanish in a shared education unit. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24 (9). 1259-1270.

Rajala, A., Kumpulainen, K. Hilppö, J., Paananen, M., & Lipponen, L. (2016). Connecting learning across school and out-of-school contexts: A review of pedagogical approaches. In O. Erstad, K. Kumplainen, Å. Mäkitalo, P. Pruilman-Vengerfeldt & T. Jóhannsdóttir (Eds.), *Learning across contexts in the knowledge society*. Sense publishers: Rotterdam.

Saubich, X., & Esteban-Guitart, M. (2011). Bringing family funds of knowledge to school: The living Morocco project. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 79–103.

Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2007). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85(2), 279–291.

Vedder, P., Horenczyk, G. Liebkind, K., Nickmans, G. (2006). Ethno-culturally diverse education settings; problems, challenges and solutions. *Educational Research Review*, 1 (2), 157-168.

Volman, M., & 't Gilde, J. The effects of using students' funds of knowledge on education outcomes in the social and personal domain. *Learning Culture and Social Interaction*, 28, 100472.

3. 'Kans in Taal' een meertalige interventie

Agirdag, O., & Kambel, E. (2017). *Meertaligheid in het onderwijs*. Meppel: Boom Uitgevers.

Bosma, E., Bakker, A., Zenger, L. & Blom, E. (2022). Supporting the development of the bilingual lexicon through translanguaging: a realist review integrating psycholinguistics with educational sciences. *European Journal of Psychology of Education*. doi.org/10.1007/s10212-021-00586-6

Busse, V., Cenoz, J., Dalmann, N., & Rogge, F. (2020). Addressing Linguistic Diversity in the Language Classroom in a Resource-Oriented Way: An Intervention Study With Primary School Children. *Language Learning*, 70(2), 382–419. doi.org/10.1111/lang.12382

Duarte, J., & Günther-van der Meij, M.T. (2019). Meer meertaligheid in het basisonderwijs: Ja

maar, hoe? Nieuwe inzichten door meertaligheidsprojecten. *MeerTaal*, 6(2), 14-17.

García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, Language, bilingualism and education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

García, E. E., & Curry-Rodríguez, J. E. (2000). The education of limited English proficient students in California schools: An assessment of the influence of Proposition 227 in selected districts and schools. *Bilingual Research Journal*, 24(2), 15-35.

Inspectie van het Onderwijs. (2021). *Rekenen-Wiskunde einde (speciaal) basisonderwijs 2019-2020*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Makonye, J.P. (2019). The effect of translanguaging in teaching the Grade 6 topics of perimeter and area in rural schools. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 37(3), 221-231. doi: 10.2989/16073614.2019.1671880

Menheere, A., & Hooge, E. (2010). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs. Een literatuurstudie naar de betekenis van ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Van Avermaet P., & Sierens S. (2010). Taaldiversiteit in het onderwijs: van meertalig onderwijs naar functioneel veeltalig leren. In: Van Avermaet P, Van den Branden K, Heylen L (red.), *Goed gegokt? Reflecties op twintig jaar gelijke-onderwijskansenbeleid in Vlaanderen* (pp.45-64). Leuven: Garant.

381. Oog voor de werkplekbegeleider in het opleiden van leraren: de TPP-zelfscan

Hanna Westbroek ²

Wilma Jongejan ¹, Judith 't Gilde ³, Iris Pauw ¹, Esther Stronkhorst ³

¹ VU Lerarenacademie, Amsterdam, Nederland

² Vrije Universiteit, Amsterdam, Nederland

³ Kohnstamm Instituut, Amstelveen, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Instrument, Tool, Professionalisering, Begeleiding

Korte samenvatting

Als dagelijks begeleider van de aanstaande leraar geeft de werkplekbegeleider (mentor in het PO) het leerproces in belangrijke mate vorm. Een veel gehoorde uiting van aanstaande leraren is dat er een kloof bestaat tussen de theorie die zij in de lerarenopleiding leren en de praktijk die zij op de school ervaren. De werkplekbegeleider speelt onder meer een belangrijke rol in het dichten van de kloof door aanstaande leraar te begeleiden in het leggen van de verbinding tussen theorie, praktijk en persoon. Er zijn echter grote verschillen tussen werkplekbegeleiders in aanpak, kennis en vaardigheden, en gevolgd trainingen.

In samenwerking met zes opleidingsscholen voor PO en VO, is een zelfscan ontwikkeld die werkplekbegeleiders inzicht geeft in de mate waarin zij in hun begeleidingpraktijken aandacht besteden aan het leggen van de verbinding tussen theorie, praktijk en de persoon van de aanstaande leraar, en de leerprocessen die hiermee gepaard gaan. De zelfscan legt bloot waar er ruimte voor professionele groei zit in de begeleiding van aanstaande leraren en zal uiteindelijk handvatten bieden voor verdere professionele ontwikkeling en handelen. In het rondetafelgesprek gaan wij na een korte presentatie van de TPP-zelfscan graag in gesprek over het ontwerp, de doorontwikkeling en de disseminatie van dit instrument.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Onderwerp en context

Voor aanstaande leraren is het belangrijk om theorie met praktijk betekenisvol met elkaar te verbinden (Korthagen e.a., 2006). Aanstaande leraren ervaren vaak een kloof tussen de theorie die zij in de lerarenopleiding leren en de praktijk op de school. Het dichten van deze kloof is bij uitstek iets

waarin de werkplekbegeleider (mentor in het PO) een belangrijke rol kan nemen. Er zijn echter grote verschillen in de wijze waarop werkplekbegeleiders begeleiden en de accenten die zij hierin leggen. Kennis, vaardigheden en al dan niet gevolgde trainingen spelen hier een grote rol in. Daarnaast is de mate waarin de werkplekbegeleider zich bewust is van de leerprocessen die in een begeleidingspraktijk kunnen worden aangesproken van belang.

Ondanks de sleutelpositie van de werkplekbegeleider, blijft de ondersteuning en professionele ontwikkeling van de werkplekbegeleider onderbelicht. Met dit voor ogen is in een consortium met verschillende lerarenopleidingen en opleidingsscholen voor PO en VO een instrument ontwikkeld, dat werkplekbegeleiders kunnen inzetten om zicht te krijgen op hun rol als begeleider en de aspecten waarop verdere professionele ontwikkeling mogelijk is. Het instrument, de TPP-zelfscan, brengt in kaart in welke mate en op welke wijze werkplekbegeleiders aandacht besteden aan het leggen van de verbinding tussen theorie (T), praktijk (P) en de persoon (P) van de aanstaande leraar, en de leerprocessen die hiermee gepaard gaan.

Theoretisch kader

De werkplek biedt idealiter een leeromgeving die de aanstaande leraar stimuleert om redeneringen en motieven t.a.v. de eigen lespraktijk te expliciteren en te onderzoeken door verbindingen te maken met theoretische noties. Daarbinnen kunnen drie leerprocessen onderscheiden worden: reflectie, verbinding en afstemming (Koster & Stappers, 2019). Deze processen dragen bij aan het opleiden van reflectieve leraren met een onderzoekende houding, die zich blijvend professionaliseren (Bruggink & Harinck, 2012).

De werkplekbegeleider speelt een belangrijke rol in het werkplekleren van aanstaande leraren (Nieuwenhuis et al., 2017; Kroeze, 2018). Toch blijkt het lastig om te definiëren wat begeleiden op de werkplek precies inhoudt (Kroeze, 2014). Uit onderzoek blijkt dat werkplekbegeleiders het vaak lastig vinden om hun praktijkkennis te combineren met theorie en zijn ze lang niet altijd genoeg voorbereid voor hun taak (Hennissen, 2011; Clarke, 2014). Er is nog weinig structureel aandacht voor en inzicht in de bijdrage die begeleidingspraktijken kunnen leveren in het verbinden van theorie, praktijk en de persoon van de aanstaande leraar.

Doel en opbrengst van het onderzoek

Het onderzoek levert een door de praktijk geïnformeerd en getoetst zelfevaluatie- en ontwikkelinstrument voor werkplekbegeleiders in het basis- en voortgezet onderwijs (TPP-zelfscan).

Doel en opbrengst van de ronde tafel

In het rondetafelgesprek gaan wij na een korte presentatie van de TPP-zelfscan in gesprek over het ontwerp, de doorontwikkeling en de disseminatie van dit instrument. De kritische input en ideeën van deelnemers aan het rondetafelgesprek worden zo mogelijk verwerkt in de vervolgfase van het project.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Aan de hand van een aantal concrete vragen en voorbeelden vragen wij de deelnemers actief mee te denken over verschillende aspecten van het instrument.

Kans op Balans

Dit onderzoek richt zich op de ontwikkeling van een *praktische* tool die alle werkplekbegeleiders de kans biedt om zich te professionaliseren. Met de tool beogen we meer balans te brengen in het 'samen opleiden' door het leerproces van de werkplekbegeleiders te ondersteunen, en inzichtelijk te maken hoe zij in de begeleidingspraktijk van aanstaande leraren theorie kunnen helpen verbinden met praktijk en met de persoon van de aanstaande leraar. Op deze manier beogen we ook in de begeleiding op de werkplek meer balans te creëren tussen theorie en praktijk.

Referenties

- Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders (VELON/VELOV)*, 33(3), 46–53.
- Clarke, A., Triggs, V., Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202.
- Hennissen, P. (2011). *In de nesten werken: opleiden van leraren op de werkplek*. Lectorale rede. Heerlen: Zuyd Hogeschool.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020–1041.
- Koster, B., & Stappers, J. (2019). *Het transformatorhuisje. Inzichten en methodieken voor het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek*. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.
- Kroeze, C. (2014). *Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school. Een onderzoek naar het begeleiden van werkplekleren van leraren in opleiding*. Proefschrift. Nijmegen: HAN.
- Kroeze, C. (2018). *Begeleiding in de opleidingsschool*. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.
- Nieuwenhuis, A., Hoeve, A., Nijman, D., & Van Vlokhoven, H. (2017). *Pedagogisch-didactische vormgeving van werkplekleren in het initieel beroepsonderwijs: een internationale reviewstudie*. Nijmegen: Kenniscentrum Kwaliteit van Leren.

382. Een nieuwe kijk op rubrics - een eye-tracking studie naar het kijkgedrag van studenten

Lieselotte Postmes¹

Renske de Kleijn¹, Leen Catrysse², Marije Lesterhuis³, Marieke van der Schaaf⁴

¹ UMC Utrecht, Utrecht, Nederland

² Open Universiteit, Heerlen, Nederland

³ UMCU, Utrecht, Nederland

⁴ Universitair Medisch Centrum Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Rubrics, Formative assessment, Eye tracking,

Korte samenvatting

In deze studie worden studenten ge-eyetracked tijdens het bekijken van formatieve rubricfeedback. In een daaropvolgend interview worden de opgenomen oogbewegingen getoond en besproken om de cognitieve processen bloot te leggen die plaatsvinden tijdens het bekijken van de rubric. Uit de eerste resultaten blijkt dat het kijkgedrag binnen de studenten vrij constant is, maar onderling verschilt. Hoewel alle studenten de feedback van hun begeleider bestuderen, verschilt de mate waarin ze verder naar andere delen van de rubric kijken. Redenen om bepaalde rubric-elementen te bestuderen zijn: verrast zijn door het oordeel van de supervisor, moeite hebben met begrijpen en willen weten hoe ze zich kunnen verbeteren. Uit de waargenomencognitieve processen blijkt ook dat studenten proberen te begrijpen hoe begeleiders tot hun oordeel zijn gekomen. Onze studie onderstreept het belang van het maken van vergelijkingen bij het bestuderen van rubricfeedback, zoals geponeerd in Nicol's theorie van interne feedbackgeneratie. Deze eye-tracking studie laat ook zien dat hoewel rubrics meer informatie bieden dan enkel het oordeel van de supervisor, niet alle deze informatie door alle studenten wordt gebruikt. Dit sterkt de noodzaak om studenten en docenten bewust te maken van het gebruik van alle informatie die rubrics te bieden hebben.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Hoe studenten rubrics gebruiken is vooral onderzocht via interviews en vragenlijstonderzoeken. Dit onderzoek vult deze kennis aan met eye tracking om te zien waar studenten daadwerkelijk kijken bij het ontvangen van formatieve rubric feedback.

Dit wordt onderzocht binnen de context van masterstudenten van de Graduate School of Life Sciences, Universiteit Utrecht. De rubric (13 criteria, 3 kwaliteitsniveaus) is gericht op het beoordelen van onderzoeksvaardigheden tijdens het tussentijdse beoordelingsmoment van de onderzoeksstage (Postmes et al. 2022).

Theoretisch kader

Hoewel rubrics een positief effect kunnen hebben, gaat dit niet automatisch (Panadero & Jonsson, 2020). Een verklaring kan worden gevonden in het framework van Nicol die stelt dat feedback op zichzelf niet leidt tot verbeteringen in leren of presteren, maar dat studenten eerst interne feedback moeten genereren. De generatie van deze feedback vindt plaats door hun huidige kennis te vergelijken met een externe bron van informatie (Nicol, 2020).

Rubrics bieden verschillende mogelijkheden (zelf assessment, feedback, feed-up) voor het in gang zetten van dit vergelijkingsproces. Studenten moeten echter wel aandacht hebben voor deze informatie. Onze aandacht is echter beperkt en aandacht kan gezien worden als het selecteren van enkele van de vele potentiële inputs (Schunk, 2012). Met eye tracking kunnen we deze selectie zichtbaar maken.

Onderzoeksvragen

Welke informatie in een rubric bekijken studenten en waarom? Welke cognitieve processen vinden plaats tijdens het bekijken van de rubric?

Methoden van het onderzoek

Studenten werden in deze exploratieve studie ge-eyetracked (Tobii T60) terwijl zij authentieke, formatieve feedback te zien kregen. De oogbeweging-opname werd vervolgens getoond en besproken in een stimulated recall interview.

Twee onderzoekers voerden de data-analyse uit. De oogbewegingen werden bestudeerd middels gaze plots (figuur) en video's. Hierin werd gezocht naar overeenkomsten en verschillen en werden studenten gegroepeerd naar de bekeken bronnen van informatie. De interview transcripten inductief en open gecodeerd (eerst onafhankelijk, daarna besproken) om onderliggende redenen voor het kijkgedrag en cognitieve processen te achterhalen.

Bevindingen

10 studenten bekeken in gemiddeld 83s (SD 20s) de rubricfeedback. De gaze plots (figuur) en gaze recordings laat een vrij constant kijkgedrag zien. Onderling vielen 3 groepen te onderscheiden. Enkele studenten beperkten zich vrijwel alleen tot de feedback (P6), sommige bestudeerden ook de criteriumdescriptor (P10). De meeste studenten bekeken ook de andere beschrijvingen (P1), hoewel aantal en de duur varieerde.

Redenen om bepaalde rubric-elementen te bestuderen zijn: verrast zijn door het oordeel van de supervisor, moeite dit oordeel te begrijpen en willen weten hoe zich te verbeteren. Uit de waargenomen cognitieve processen blijkt ook dat studenten proberen te begrijpen hoe begeleiders tot hun oordeel komen, of hij/zij dit überhaupt kan beoordelen en of ze het hier mee eens zijn.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

De resultaten van onze studie ondersteunen het vergelijkingsproces zoals geponeerd in Nicol's theorie van interne feedbackgeneratie. Dat niet alle studenten de feed-up and feedforward mogelijkheden volledig benutten, maakt bewustwording van studenten en docenten belangrijk om de volledige potentie van rubrics te benutten.

Kans op Balans

Uit ons onderzoek blijkt dat sommige studenten de voordelen van rubrics (feedforward en feed-up) wel kunnen te benutten en anderen juist niet. Om iedereen hiervan te laten profiteren is belangrijk om studenten en docenten te leren omgaan met rubrics.

Ons onderzoek onderstreept ook het belang van het dialoog na aanleiding van rubric feedback. Puur schriftelijke feedback biedt niet de mogelijkheid om te vragen waarop bepaalde oordelen gebaseerd zijn en benadeeld bovendien die studenten die de feedforward en feed-up niet kunnen benutten.

Referenties

- Nicol, D. (2020). The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 1–23.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2020). A critical review of the arguments against the use of rubrics. *Educational Research Review*, 30(March), 100329.
- Postmes, L., Bouwmeester, R., de Kleijn, R., & van der Schaaf, M. (2022). Supervisors' untrained postgraduate rubric use for formative and summative purposes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–14.
- Schunk, D.H. (2012). Learning theories. In *Printice Hall Inc., New Jersey* (Vol. 53, Issue 9).

P1



P6



P10



Page 1

Page 2

Page 3



383. Wie wordt er directeur? Een longitudinale studie naar de interesse van leraren in schoolleiderschap.

Hannelore de Greve, Katelijne Barbier, Loth van den Ouweland

Karel de Grote Hogeschool, Antwerpen, België

Divisie: Beleid & Organisatie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Schoolleiderschap, Kwalitatief onderzoek, Gedeeld leiderschap, Basisonderwijs

Korte samenvatting

Zowel internationaal als in Vlaanderen geven (basis)scholen aan dat het steeds moeilijker wordt om kandidaten te vinden voor de functie van schoolleider. In deze studie gaan we na hoe de interesse van leraren voor de job van schoolleider eruit ziet en wat de impact van gedeeld leiderschap op school hierop is. Via vragenlijsten en interviews met leraren krijgen we meer inzicht in het beeld dat leraren hebben van schoolleiders (bv. daadkrachtig zijn). Ook brengen we de ambities en interesses van leraren in kaart. Ondanks de vaststelling dat weinig leraren zichzelf kandidaat stellen bij een vacature, gaven heel wat leraren aan dat ze denken de job op termijn wel te kunnen. Een belangrijke voorwaarde is dat leraren eerst leiderschapservaring kunnen opdoen en zich professioneel verder kunnen ontwikkelen. De impact van gedeeld leiderschap op school op hun interesse voor schoolleiderschap wordt de komende maanden geanalyseerd en zal gepresenteerd worden op de conferentie.

Met deze studie dragen we bij aan de huidige kennisbasis omtrent de interesse en ambities van leraren omtrent schoolleiderschap. Ook krijgen we meer inzicht in hoe gedeeld leiderschap kan ingezet worden in een meer systematisch en proactief opvolgingsbeleid van schoolleiders.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Zowel internationaal als in Vlaanderen geven (basis)scholen aan dat het steeds moeilijker wordt om kandidaten te vinden voor de functie van schoolleider [1, 2, 3]. Er is nog weinig geweten over de ambities en interesses voor schoolleiderschap van leraren in Vlaanderen en hoe deze ontwikkeld kunnen worden. Daarnaast weten we uit eerder onderzoek dat gedeeld leiderschap een veelbelovende strategie is voor proactief opvolgingsbeleid voor schoolleiderschap [4]. In deze studie gaan we daarom na hoe de interesse van leraren voor de job van schoolleider eruit ziet en wat de impact van gedeeld leiderschap is op de interesses en ambities van leraren is .

Theoretisch kader

De Social Cognitive Career Theory (SCCT) [5] kadert de in-teresse voor een bepaalde job vanuit het complexe samenspel tussen *self-efficacy beliefs* (het geloof dat je het goed kan) en *outcome expectations* (de verwachte uitkomsten of gevolgen van het uitvoeren van de job). De SCCT biedt aanknopingspunten om beide aspecten te beïnvloeden en zo in te spelen op de interesse in een beroep.

Onderzoeksvragen

- 1) Hoe ziet de interesse voor de job van schoolleider er uit en hoe wordt deze ontwikkeld?
- 2) Welke impact heeft gedeeld leiderschap op school op de interesse van leraren voor de job van schoolleider?

Methode

In 2019 werd bij 127 leraren een vragenlijst afgenomen omtrent hun interesse voor schoolleiderschap. Bij 42 van deze leraren werd ook een diepgaand interview afgenomen omtrent hun beeld van de job, hun potentieel en ambitie, en op welke leerervaringen ze deze inschattingen baseren. De interviews werden zowel deductief als inductief gecodeerd met het programma Nvivo [6]. De deductieve analyse gebeurde op basis van de SCCT [5].

Vervolgens wordt een casestudy uitgevoerd. In een school die in de eerste onderzoeksfase participeerde, wordt er sinds 2020 ingezet op gedeeld leiderschap via roldifferentiatie. Leraren staan hierbij in nauw contact met de schoolleider. In maart 2023 worden de respondenten op deze school terug bevraagd om na te gaan of hun *self-efficacy beliefs* en hun *outcome expectations* m.b.t. schoolleiderschap veranderd zijn door te werken met gedeeld leiderschap [4].

Resultaten en conclusies

Omwille van woordlimiet, beperken we ons tot volgende conclusies:

- Leraren zien de schoolleider als daadkrachtig en zelfzeker.
- De meest genoemde reden voor hun interesse in de job, is de drive voor onderwijskwaliteit/innovatie.
- Leraren baseren hun *self-efficacy beliefs* en hun *outcome expectations* op eigen leiderschapservaringen, maar spiegelen zich ook aan hun eigen schoolleider en vinden het belangrijk door anderen bevestigd te worden in hun leiderschapscapaciteiten.
- Leraren vinden het belangrijk om eerst leiderschapservaring te kunnen opdoen en zich professioneel te ontwikkelen.
- De impact van gedeeld leiderschap op school worden de komende maanden geanalyseerd en zal gepresenteerd worden op de conferentie.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Met deze inzichten dragen we bij aan de huidige kennisbasis omtrent *self-efficacy beliefs* en de *outcome expectations* van leraren omtrent de job van schoolleider [5]. Ook krijgen we meer inzicht

in hoe gedeeld leiderschap kan ingezet worden in een meer systematisch en proactief opvolgingsbeleid voor schoolleiderschap [7].

Kans op Balans

De schoolleider speelt een grote rol in het creëren van een omgeving waarin alle leerlingen kansen krijgen om zich zo goed mogelijk te ontwikkelen. Reviewstudies tonen aan dat er een verband is tussen het schoolleiderschap en de leerresultaten van leerlingen [8]. Een tekort aan (geschikte) kandidaten voor schoolleider heeft een impact op de onderwijskwaliteit. Deze studie geeft inzicht in hoe leraren hun eigen potentieel en interesse ontwikkelen voor de functie van schoolleider. Met deze inzichten kunnen we gericht inzetten op schoolleiderschapsopvolging en het vinden van geschikte kandidaten voor de functie, wat de 'Kans op Balans' zal vergroten.

Referenties

- [1] Devos, G., Vanblaere, B., & Bellemans, L. (2018). Stress en welbevinden bij schoolleiders: een analyse van bepalende factoren en van vereiste randvoorwaarden. Steunpunt Onderwijs-onderzoek, UGent.
- [2] Van Caeneghem, J. (2020, 17 februari). Scholen vinden geen directeurs meer en wie er toch aan begint, geeft er snel de brui aan. Het Nieuwsblad. Geraadpleegd via https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20200217_04853005
- [3] Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). Doeltreffend schoolbeleid. Averbode: Acco.
- [4] Marichal, K., & Wouters, K. (2019). *Naar gedeeld leiderschap: Van oud naar nieuw leidinggeven*. Pelckmans Pro.
- [5] Lent, Brown & Hackett (2002). The social cognitive career theory. In D. Brown & associates (Reds.), *Career choice and development* (pp.255-311). San Francisco: Jossey-Bass.
- [6] Mortelmans, D. (2011). *Kwalitatieve analyse met Nvivo*. Leuven: Acco
- [7] Aravena, F. (2022). Principal succession in schools: A literature review (2003–2019). *Educational Management Administration and Leadership*, 50(3), 354–370. <https://doi.org/10.1177/1741143220940331>
- [8] Liebowitz, D. D., & Porter, L. (2019). The Effect of Principal Behaviors on Student, Teacher, and School Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785–827. <https://doi.org/10.3102/0034654319866133>

384. Differentiëren als complexe vaardigheid: inzichten in het leerproces en de rol van de omgeving.

Berber Langelaan¹

Lisa Gaikhorst², Wouter Smets³, Ron Oostdam¹

¹ Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

² Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

³ Karel de Grote Hogeschool, Antwerpen, België

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Docentprofessionalisering, Schoolontwikkeling, Differentiëren, Voortgezet onderwijs

Korte samenvatting

Differentiëren of gedifferentieerde instructie (GI) wordt gezien als effectieve onderwijsbenadering die kansengelijkheid kan bevorderen. In de praktijk blijken weinig docenten differentiëren in de praktijk te brengen. Differentiëren wordt als een *complexe docentvaardigheid* beschouwd die vraagt om gerichte, langdurige docentprofessionalisering op dit terrein. Er zijn theoretische aanwijzingen voor effectieve kenmerken van docentprofessionalisering voor differentiëren, maar implementeren in de praktijk blijkt vaak onvoorspelbaar, weerbarstig en complex. Dit onderzoek maakt deel uit van een grootschaliger praktijkonderzoeksproject met als doel aanbevelingen te formuleren toekomstige VO-docentprofessionalisering voor GI beter te kunnen richten. Het gepresenteerde deelonderzoek is een kwalitatieve studie gericht op *de wijze waarop* VO-docenten het leerproces van differentiëren vormgeven, en welke factoren zij daarbij als bevorderend en belemmerend ervaren. Er worden tussentijdse resultaten gepresenteerd bij data-analyse naar voren zijn gekomen. Patronen binnen dit specifieke leerproces en typering van docenten zullen aan de hand van vragen worden voorgelegd aan het onderwijsonderzoeksveld.

Lopende tekst

Inleiding

Differentiëren of gedifferentieerde instructie (GI) is in veel landen inmiddels de voorgeschreven onderwijsbenadering; het wordt beschouwd als effectieve onderwijsaanpak die kansengelijkheid kan bevorderen (Brevik et al., 2018). Veel docenten erkennen de verschillen in de klas en het belang van deze benadering, maar volgens observaties van de Nederlandse onderwijsinspectie blijken maar weinig docenten GI in de praktijk te brengen. Daarnaast blijken docenten op Nederlandse scholen gemiddeld minder te differentiëren dan docenten in andere goed-presterende landen (Inspectie van

het Onderwijs, 2017). Dit onderzoek is gericht op inzichten *hoe* VO-docenten op effectieve en duurzame wijze vaardigheden voor GI kunnen ontwikkelen.

Theoretisch kader

Differentiëren is een onderwijsbenadering waarbij leraren bewust aanpassingen doen aan de inhoud, leeractiviteiten en producten van hun onderwijs, met als doel tegemoet te komen aan de verschillen tussen hun leerlingen en leren te optimaliseren (Tomlinson et al., 2003). Differentiëren wordt als een *complexe docentvaardigheid* beschouwd (Helms-Lorentz et al., 2015) en vraagt om langdurige en effectieve professionalisering van docenten vanuit een ondersteunende context (Van Geel et al., 2018). Literatuur brengt naar voren dat er niet één duidelijke formule is die effectieve docentprofessionalisering voor GI garandeert. In de praktijk blijkt docentprofessionalisering op dit terrein onvoorspelbaar, weerbarstig en complex (Smets & Struyven, 2018). VO-docentprofessionalisering wordt beschouwd als uitdaging. Professionaliseringsbeleid wordt op scholen zelden geprioriteerd en is doorgaans weinig samenhangend (Darling-Hammond et al., 2017). VO-docenten ervaren werkdruk, werken geïsoleerd en benutten vaak alleen persoonlijke ervaringen als grondslag voor hun -doorgaans ongeplande- leren (Koffeman, 2021).

Onderzoeksvragen en methode

Het onderzoek maakt deel uit van een grootschaliger onderzoeksproject met als overkoepelende onderzoeksvraag: *hoe kunnen docenten in het voortgezet onderwijs effectief begeleid en ondersteund worden bij het realiseren van gedifferentieerde instructie in hun onderwijs?* Het startpunt van het onderzoeksproject is een literatuurreview gericht op effectieve kenmerken en contextfactoren van docentprofessionalisering voor GI. Het vervolgonderzoek van de studie is gesitueerd in de praktijk en vormgegeven vanuit inzichten uit genoemde review. Het gepresenteerde onderzoek is gericht op de vraag: *op welke wijze leren VO-docenten differentiëren en welke factoren ervaren zij als bevorderend en belemmerend en bij het leerproces?*

Vanuit kwalitatieve onderzoeksstrategieën (semigestructureerde interviews [$n=20$] en analyse van lesontwerpen) wordt gezocht naar het verloop en kenmerken van dit leerproces. Het onderzoek vindt plaats op een grote scholengemeenschap in de metropoolregio Amsterdam. De *groei* die de docenten hebben doorgemaakt gedurende het innovatietraject wordt kort gepresenteerd. Tussentijdse bevindingen van de kwalitatieve deelstudie gericht op het *hoe* van het leren worden voorgelegd aan het onderwijsonderzoeksveld. Data-analyse heeft patronen binnen dit proces en verschillende typeringen naar voren gebracht. Voorleggen van deze tussentijdse resultaten draagt bij aan validering van de gekozen aanpak en resultaten en brengt mogelijke denkrichtingen voor het vervolg naar voren.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Met inzichten hoe docenten in het voortgezet onderwijs effectief en duurzaam leren differentiëren wordt een lacune in de literatuur aangevuld. Het exploreren en beschrijven *hoe* het DI leerproces zich manifesteert bij docenten in het voortgezet onderwijs geeft inzicht en duiding hoe inspanningen op dit terrein in de toekomst het beste vormgegeven kunnen worden.

Kans op Balans

De laatste decennia is de kansenongelijkheid in het voortgezet onderwijs toegenomen. Thuisonderwijs tijdens de covid-maatregelen en een sterke toename van schaduwonderwijs hebben deze ontwikkeling versnelt. Deze ongelijkheid in het onderwijs werkt door in de samenleving en heeft grote sociale en maatschappelijke gevolgen. Kansengelijkheid is om die reden speerpunt op de beleidsagenda geworden. Differentiëren in de klas wordt beschouwd als effectieve aanpak om kansenongelijkheid tegen te gaan. Deze onderwijsbenadering verlangt complexe docentvaardigheden die vragen om effectieve en duurzame docentprofessionalisering.

Referenties

Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education, 71*, 34-45

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
<https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>.

Helms-Lorenz, M., van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement, 27*(2), 178- 204. DOI: 10.1080/09243453.2015.1035731

Inspectie van het Onderwijs. (2018). De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2016/2017. Inspectie van het Onderwijs.
[https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2018/04/11/rapport-de\[1\]staat-van-het-onderwijs](https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2018/04/11/rapport-de[1]staat-van-het-onderwijs)

Koffeman, A. H. (2021). *Sources for Learning. Understanding the Role of Context in Teacher Professional Learning* (Doctoral dissertation, UCL (University College London)).

Smets, W., & Struyven, K. (2018). Aligning with Complexity: System-Theoretical Principles for Research on Differentiated Instruction. *Frontline Learning Research, 6*(2), 66-80.
<https://doi.org/10.14786/flr.v6i2.340>

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, t.R., Moon, T. R., Brimijoin, K., L.A. Conover & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted, 27*(2-3), 119-145

Van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2018). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School effectiveness and school improvement, 30*(1), 51-67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>

385. Synchron succes? De kracht van live feedback.

Louise Taylor

Izaak Dekker, Catherine_van_Beuningen, Ruben_Fukkink, Ron_Oostdam

Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Workshop (60 min.)

Trefwoorden: Feedback, Docenten-in-opleiding, Synchron feedback, Klassenmanagement

Korte samenvatting

Uit onderzoek blijkt dat synchrone prestatie feedback effectiever is dan asynchrone feedback voor het aanleren van nieuw didactische en pedagogische technieken (Schaefer & Ottley, 2018). Synchrone feedback wordt met succes toegepast in de gezondheidszorg, psychologie en sport (Randoph & Brady, 2018) maar vooralsnog nauwelijks binnen het onderwijs. In een klein exploratief onderzoek bij docenten in opleiding (DIO) peilden we de ervaringen met het gebruik van synchrone feedback met behulp van steekwoorden, gebaseerd op een hiervoor ontwikkelde taxonomie (Synchronous Online Feedback Taxonomy) (Taylor et al., 2022). Vakdidactici gaven synchrone en asynchrone feedback aan DIO's. Uit de observaties bleek dat synchrone feedback met de taxonomie kan worden gegeven in heterogene contexten om DIO's te helpen met het aanleren van didactische en pedagogische technieken binnen de stage. Wij hebben alle deelnemers geïnterviewd over hun ervaringen, observaties en zelfregulerend gedrag. Deelnemers zijn positief over de mogelijkheden om dit breder toe te passen en DIO's beweren een hogere mate van zelfverzekerdheid te voelen na de lessen met synchrone feedback. Vakdidactici hebben geobserveerd dat hun DIO's de feedback eigen maakten en sneller zelf gingen toepassen. In deze presentatie tonen we opnames en laten we deelnemers zelf oefenen met het geven van synchrone feedback

Lopende tekst

Omdat synchrone feedback in het onderwijs nog weinig voorkomt lijkt het ons van toegevoegde waarde om de aanwezigen te laten zien en ervaren hoe het werkt. Na een korte wetenschappelijke inleiding willen we opnames laten zien van lessen waarin docenten in opleiding (DIO) live feedback krijgen. Vlak voordat de feedback wordt gegeven vragen we deelnemers welke steekwoorden zij mee zouden geven om vervolgens te laten zien welke werd gegeven en hoe de DIO hier op reageerde. In het tweede deel willen we een vrijwilliger een werkvorm laten begeleiden (met heldere instructies) waarin de aanwezigen het nut van synchrone feedback binnen hun context bespreken terwijl een andere vrijwilliger vanuit een aparte ruimte meekijkt en feedback geeft via het Bluetooth oortje van de begeleidende vrijwilliger. We hebben hiervoor een scherm met audio nodig en zorgen zelf voor de oortjes en laptops.

Tijd en onderbouwing

In totaal zal deze sessie 60 minuten duren:

- 5 minuten inleiding van het thema en de wetenschappelijke literatuur.
- 15 minuten waarin lesfragmenten worden getoond die stopgezet wordt wanneer de aanwezigen een steekwoord mogen kiezen dat ze in deze situatie als feedback zouden geven. Vervolgens tonen we wat er gezegd werd en gebeurde.
- 5 minuten transitietijd waarin een vrijwilliger wordt gekozen die het volgende deel van de sessie mee zal begeleiden met een oortje in. Een andere vrijwilliger kijkt mee en geeft feedback met een van de presentatoren vanuit een andere ruimte.
- 15 minuten lang bespreking in groepjes van de risico's en meerwaarde van deze manier van feedback terwijl de vrijwilliger met oortje in dit begeleidt
- 5 minuten transitietijd waarin de observanten terugkomen en de werkvorm eindigt
- 15 minuten reflectie van de vrijwilligers op hun ervaring en een dialoog tussen aanwezigen en presentatoren over aandachtspunten bij het onderzoeken van de effectiviteit van deze vorm van feedback.

Doel en uiteenzetting

Prestatie feedback is essentieel om docenten in opleiding (DIO) te ondersteunen omdat het hen helpt hun eigen krachten en valkuilen te begrijpen en zich te verbeteren. Het geven van feedback is echter geen garantie dat DIO's de feedback oppakken. Onderzoek heeft aangetoond dat het ontvangen van feedback binnen 3 seconden na het geobserveerd gedrag effectiever is dan het meer traditionele asynchrone feedback voor wat betreft het aanleren en behouden van didactische en pedagogische technieken (Schaefer & Ottley, 2018). Synchrone feedback, biedt de DIO de mogelijkheid om het effect van een door feedback uitgelokte reactie direct te ervaren waardoor er meer kans is dat het onderdeel wordt van de zelfregulatie (Narciss & Huth, 2006). Cognitieve overbelasting ligt echter op de loer door de hoeveelheid zaken die de aandacht vergt tijdens de les (Coninx et al., 2013; Feldon, 2007). Door het inzetten van een gestandaardiseerde taxonomie (Taylor et al., 2022) willen we de grote verschillen in feedback minimaliseren en doelgericht focussen op de bekwaamheidseisen van de leraar terwijl we rekening houden met de cognitieve belasting van de DIO.

Met onze presentatie willen we de ontwikkelde taxonomie en feedback methodiek bespreken samen met de mogelijkheden danwel valkuilen van deze systematiek voor het onderwijs.

Kans op Balans

Veel docenten in opleiding vallen uit tijdens de stage omdat het omgaan met een groep van adolescenten hen tegenvalt, vervolgens valt ook nog een deel uit door negatieve ervaringen met klassenmanagement tijdens de eerste baan na de opleiding. Deze uitval komt buitensporig voor in de grootstedelijke omgeving waar de lerarentekorten het grootst zijn, met kansengelijkheid ten gevolge. Synchrone feedback zou een manier kunnen zijn waarmee docenten in opleiding en

beginnende docenten zich sneller en effectiever werkzame klassenmanagement-technieken aan kunnen leren.

Referenties

Coninx, N., Kreijns, K., & Jochems, W. (2013). The use of keywords for delivering immediate performance feedback on teacher competence development. *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 164-182. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.717613>

Feldon, D. F. (2007). Cognitive load and classroom teaching: The double-edged sword of automaticity. *Educational Psychologist*, 42(3), 123–137. <https://doi.org/10.1080/00461520701416173>

Narciss, S., & Huth, K. (2006). Fostering achievement and motivation with bug-related tutoring feedback in a computer-based training for written subtraction. *Learning and Instruction*, 16(4), 310–322. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.07.003>

Schaefer, J. M., & Ottley, J. R. (2018). Evaluating Immediate Feedback via Bug-in-Ear as an Evidence-Based Practice for Professional Development. *Journal of Special Education Technology*, 33(4), 247–258. <https://doi.org/10.1177/0162643418766870>

Taylor, L. A., Oostdam, R., & Fukkink, R. G. (2022). Standardising coaching of preservice teachers in the classroom: Development and trial of the synchronous online feedback tool (SOFT). *Teaching and Teacher Education*, 117, 103780. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103780>

387. Blended onderwijs aan de UvA: Een overzicht van mogelijkheden en kansen voor de toekomst

Emma Vermeulen

Bart van Loenen, Suncica Bruck

Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Blended onderwijs, ICT, Docentrol,

Korte samenvatting

Digitalisering staat hoog op de agenda van veel hogere onderwijsinstellingen. Blended onderwijs (BO), een doelbewuste integratie van online en face-to-face instructie, is één van de huidige meest populaire onderwijsvormen. Wij hebben BO onderzocht aan de Universiteit van Amsterdam (UvA), om een overzicht te creëren van ontwikkelde blended cursussen en de uitvoering daarvan. De focus lag op hoe docenten on- en off-campus elementen in hun blended cursussen integreren; welke verschillen docenten zien in hun rol in blended cursussen versus niet-blended cursussen; en wat hun ondersteuningsbehoeften zijn op dit gebied. Dit is onderzocht middels een UvA-brede online vragenlijst. Daarnaast zijn binnen een kwalitatieve vervolgstudie beweegredenen voor keuzes in BO onderzocht, evenals wat docenten en studenten ervaren als effectieve en betekenisvolle vormen van BO. Het vragenlijstonderzoek wees uit dat docenten de voorkeur geven aan face-to-face onderwijs; dat er geen grote variatie was aan gebruikte digitale tools, waarbij videoconferencing en presentatiesoftware het meest werden ingezet; dat docenten de grootste uitdaging zien in het activeren van studenten in de online omgeving; en dat docenten hier graag meer over willen leren, evenals over studentenervaringen en “best practices” in BO. Eerste kwalitatieve analyses suggereren dat er een brede variëteit bestaat aan deze “best practices” in BO.

Lopende tekst

Voor veel hoger onderwijsinstellingen wereldwijd staat digitalisering al geruime tijd hoog op de agenda. Een recent rapport¹ over digitaal ondersteund leren in de “European Higher Education Area” (EHEA) heeft aangetoond dat alle EHEA-instituten een vorm van digitaal ondersteund leren toepassen. Blended onderwijs (BO) is de populairste onderwijsvorm met 75% van alle EHEA-instellingen die dit hanteren in de gehele of een deel van de instelling¹. Ons onderzoek geeft een overzicht van blended onderwijspraktijken die tussen 2020-2021 aan de UvA zijn ontwikkeld en uitgevoerd, en ervaringen daarmee.

BO, de doelbewuste en geïntegreerde combinatie van online en face-to-face instructie², wordt ook vaak gebruikt om een verscheidenheid aan andere “blends” te omschrijven, zoals combinaties van klassikale en praktijkomgevingen (bijv. labs), of synchrone en asynchrone instructie³. Onderzoek naar BO laat veelbelovende resultaten zien omtrent de mogelijkheden voor het optimaliseren van leeruitkomsten⁴, evenals het vergroten van flexibiliteit van leren⁵.

De volgende onderzoeksvragen waren leidend:

1. Hoe integreren docenten on- en off-campus elementen in hun blended cursussen?
2. Hoe integreren docenten digitale tools in hun blended cursussen?
3. Welke verschillen zien docenten in hun rol tussen blended en niet-blended cursussen?
4. Wat voor ondersteuning zouden docenten graag ontvangen in de toekomst?

Omdat het vragenlijstonderzoek onvoldoende inzicht kon geven in beweegredenen achter bepaalde keuzes die docenten maakten in blended cursussen, is er een kwalitatieve vervolgstudie gedaan hiernaar.

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is er UvA-breed een online survey uitgezet onder het wetenschappelijke personeel (N = 365). In de kwalitatieve vervolgstudie werden interviews afgenomen bij docenten (N = 18) en focusgroepen en duo-interviews gehouden met studenten (N = 21).

Op dit moment variëren blended cursussen sterk in hoeveel er online en on-campus wordt georganiseerd. Docenten gaven aan dat ze meer activiteiten face-to-face willen organiseren in de toekomst. De meest gebruikte digitale tools waren videoconferencing en presentatiesoftware, terwijl het gebruik van interactievere software, zoals polls, minder werd gerapporteerd. Op het gebied van digitale tools kunnen docenten dus nog meer verkennen.

Docenten zagen ook een verschil tussen hun rol in blended cursussen vergeleken met niet-blended cursussen, waarbij de docentrol het meest verschilt als het gaat om studenten activeren. Dit werd online als moeilijker ervaren. Tegelijkertijd wezen docenten op de mogelijkheden die BO biedt om studenten te activeren. Dit is dus zowel een belangrijk verbeterpunt als een kans in BO.

Ten slotte bleken docenten graag meer te willen leren over BO, zoals hoe studenten BO ervaren, mogelijkheden voor motiveren en activeren en “best practices”.

Deze resultaten zullen worden aangevuld met inzichten uit de kwalitatieve studie. Deze analyse wordt momenteel uitgevoerd en bevindingen zullen tijdens de ORD beschikbaar zijn. Eerste kwalitatieve analyses suggereren dat er een brede variëteit bestaat aan “best practices” in BO.

Dit onderzoek draagt bij aan kennis over hoe BO vorm krijgt in hoger onderwijs en laat zien dat er veel variatie is op dit gebied. Daarnaast geeft de studie inzicht in wat docenten als lastig ervaren, zoals studenten activeren, en waar hun ondersteuningsbehoeften liggen in BO.

Kans op Balans

Onze studie raakt aan het centrale thema van de conferentie zowel vanwege de focus op het balanceren van verschillende onderwijsvormen (online/face-to-face, analoog/digitaal, synchroon/asynchroon), als door inzicht te bieden in het onderzoeken van dit onderwerp met een “gebalanceerd” mixed methods design. Daarnaast houden we bij het integreren van verschillende onderwijsvormen rekening met de perspectieven van docenten en studenten, om aanbevelingen op maat te doen die passen bij de context.

Referenties

- 1 = Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H., & Morrisroe, A. (2021, January). *Survey report: Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions*. DIGI-HE. <https://eua.eu/downloads/publications/digi-he%20survey%20report.pdf>
- 2 = Prinsen, F., & Terbeek, L. (2021, July 21). *Blended onderwijsontwerp en digitale didaktiek*. Onderwijskennis.nl. <https://www.onderwijskennis.nl/artikelen/blended-onderwijsontwerp-en-digitale-didaktiek>; Van Valkenburg, W.F., Dijkstra, W.P., De Los Arcos, B., Goeman, K., van Rompaey, V., & Poelmans, S. (2020, May). *European maturity model for blended education*. EMBED. <https://embed.eadtu.eu/download/2470/European%20Maturity%20Model%20for%20Blended%20Education.pdf?inline=1>
- 3 = Norberg, A. (2017). *From blended learning to learning onlife: ICTs, time and access in higher education* [Doctoral dissertation, Umeå University]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1068011/FULLTEXT01.pdf>
- 4 = Birgili, B., Seggie, F. N., & Oğuz, E. (2021). The trends and outcomes of flipped learning research between 2012 and 2018: A descriptive content analysis. *Journal of Computers in Education*, 8(3), 365-394. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00183-y>; Castro-Rodríguez, M. M., Marín-Suelves, D., López-Gómez, S., & Rodríguez-Rodríguez, J. (2021). Mapping of scientific production on blended learning in higher education. *Education Sciences*, 11(9), 494. <https://doi.org/10.3390/educsci11090494>; McKenzie, W. A., Perini, E., Rohlf, V., Toukhsati, S., Conduit, R., & Sanson, G. (2013). A blended learning lecture delivery model for large and diverse undergraduate cohorts. *Computers & Education*, 64, 116-126. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.01.009>; Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47. <https://doi.org/10.1177/016146811311500307>; Müller, C., & Mildnerberger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34, 100394. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394>
- 5 = Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1-18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>

389. Vergroten van student engagement in een leermanagementsysteem vanuit theorie en praktijk

Renske de Beijer

Nynke Bos

Hogeschool Inholland, Den Haag, Nederland

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Leermanagementsysteem, Blended learning, Student engagement, Actief leren met ICT

Korte samenvatting

Veel onderwijsinstellingen zijn momenteel bezig met de (verdere) implementatie van *blended learning*. Hierdoor krijgt de *online* leeromgeving, vaak in de vorm van het leermanagement systeem (LMS), een steeds nadrukkelijker rol in het studieproces. Eén van de doelen van het LMS is om een interactieve online omgeving te creëren en daarmee het engagement en het leerproces van studenten te bevorderen. Er is echter weinig onderzoek beschikbaar over welke invloed het ontwerp danwel design van het LMS kan hebben op het engagement van studenten in de online omgeving. Huidig onderzoek stelt vast welke ontwerpprincipes in het LMS het engagement van studenten kunnen bevorderen; juist door het perspectief van studenten een centrale rol te geven in het onderzoek. In het onderzoek werden verschillende clusters van ontwerpprincipes gevonden. Op basis van overlap tussen ontwerpprincipes vanuit theorie en praktijk (waaronder studenten) zijn *evidence-informed* ontwerpprincipes gedestilleerd die vervolgens zijn vertaald naar een advies om het LMS te optimaliseren. De presentatie tijdens de ORD zal in het teken staan van de gevonden ontwerpprincipes en de implicaties daarvan voor de theorie en de praktijk.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Veel onderwijsinstellingen zijn bezig met de (verdere) implementatie van *blended learning*. Hierdoor krijgt de *online* leeromgeving, vaak in de vorm van het leermanagement systeem (LMS), een steeds nadrukkelijker rol. Om te komen tot effectieve leerervaringen in het LMS is het o.a. belangrijk dat studenten hierin interacties aangaan met de studiestof (Alhazmi & Rahman, 2012), omdat dit kan leiden tot betekenisvol leren (Michael, 2006) en daarmee uiteindelijk tot de gewenste doelstellingen van *blended learning* (o.a. activeren, intensiveren en/of flexibiliseren).

In de praktijk blijken docenten het LMS echter vooral te gebruiken als een plek om materialen zoals powerpoints te verspreiden, waardoor vaak geen sprake is van interacties. Een ander

veelvoorkomend probleem is dat studenten niet actief met de studiestof aan de slag gaan wanneer er wél (interactieve) opdrachten in het LMS worden geplaatst.

Theoretisch kader

Eén van de doelen van het LMS is om een interactieve online omgeving te creëren en daarmee het leerproces van studenten te bevorderen (Alhazmi & Rahman, 2012). Het *interactieve* aspect is hierin van belang, omdat hiermee het actief leren van studenten wordt bevorderd. Actief leren wordt daarbij gezien als een effectieve manier om tot betekenisvol leren te komen (Michael, 2006) en als maatstaf voor deelname aan het leerproces. Uit eerder onderzoek is gebleken dat er grote individuele verschillen zijn in het gebruik van het LMS, leidend tot verschillen in eindcijfers (Bos & Brand-Gruwel, 2017). Online leren doet een groter beroep op het zelfregulerend vermogen van studenten waarbij zij de keuze maken *of* en *hoe* ze de materialen in het LMS gebruiken gedurende een cursus (Azevedo et al., 2008). Effectieve zelfregulatie wordt geassocieerd met hogere studieprestaties omdat bij effectieve zelfregulatie engagement van studenten met de materialen toeneemt. Er is echter weinig onderzoek over welke invloed het ontwerp danwel design van het LMS kan hebben op het engagement van studenten in de online omgeving.

Onderzoeksvraag

“Op welke wijze kan Hogeschool Inholland aan de slag met het instructioneel ontwerp in het LMS, zodat *student engagement* verhoogd wordt?”

Methode

In dit kwalitatieve onderzoek worden ontwerpprincipes om tot *student engagement* in een LMS te vergroten verzameld vanuit een driedelige contextgeboden benadering. Allereerst wordt de literatuur geraadpleegd, vervolgens worden blended learning adviseurs van de eigen instelling (n=3) en van andere instellingen (n=2) bevestigd en tot slot studenten (n=24). Op basis van overlap tussen de verzamelde ontwerpprincipes worden evidence-informed ontwerpprincipes gedestilleerd, welke worden vertaald naar een advies omtrent LMS optimalisatie.

Resultaten en onderbouwde conclusies

In het paper worden de gevonden ontwerpprincipes gepresenteerd en wordt het optimalisatieadvies besproken. Juist doordat in dit onderzoek het studentenperspectief expliciet wordt meegenomen ontstaat een nieuwe hedendaagse set aan ontwerpprincipes. Deze zijn globaal onder te verdelen in de clusters: inhoud van de cursus/activiteiten, inbedding van de activiteiten, gamification en vormgevingselementen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

In dit onderzoek wordt nieuwe kennis vergaard over de effectieve inzet van het LMS in een blended omgeving waarbij specifieke aandacht is voor het studentenperspectief. Deze kennis kan ook bij andere onderwijsinstellingen worden gebruikt, aangezien het geschetste vraagstuk bij veel onderwijsinstellingen speelt.

Kans op Balans

Als onderwijsinstelling vinden wij het belangrijk dat alle studenten het maximale uit het onderwijs kunnen halen. Gezien de steeds grotere rol van de online leeromgeving, is het belangrijk om ook daar aandacht voor te hebben. In dit onderzoek worden nadrukkelijk zowel *engaged* als momenteel minder *engaged* studenten meegenomen, zodat uiteindelijk gekomen kan worden tot een online leeromgeving die iedereen uitdaagt.

Referenties

Alhazmi, A. K., & Rahman, A. A. (2012). Why LMS failed to support student learning in higher education institutions. *Paper presented at the 2012 IEEE Symposium on E-Learning, E-Management and E-Services*, 1-5.

Azevedo, R., Moos, D. C., Greene, J. A., Winters, F. I., & Cromley, J. G. (2008). Why is externally-facilitated regulated learning more effective than self-regulated learning with hypermedia?. *Educational Technology Research and Development*, 56(1), 45-72.

Bos, N., & Brand-Gruwel, S. (2017). Effectiviteit van Blended Learning. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 35(1), 5-21.

Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30(4), 159-167.

391. Blend in balans: hoe houd je effectief rekening met leeruitkomsten en psychosociaal welzijn?

Claudio Vanhees

Milou de Smet

Thomas More Hogeschool, Antwerpen, België

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Blended leren, Digitale didactiek, Ontwerpprincipes,

Korte samenvatting

Emergency remote learning, de noodgedwongen omslag van face-to-face (FTF) naar online en blended hoger onderwijs (BO) maakte de noodzaak aan een juiste balans pijnlijk duidelijk. Tussen fysiek en online, maar ook tussen kennis en vaardigheden ontwikkelen enerzijds en psychosociaal welzijn bij studenten anderzijds. Het is dan ook belangrijk om na te gaan hoe effectief BO concreet vormgegeven moet worden, met aandacht voor de brede vorming van studenten.

Bestaand onderzoek beschrijft een licht positief effect van BO, met name de flipped classroom, maar focust voornamelijk op leeruitkomsten, terwijl psychosociale uitkomsten eerder onderbelicht blijven. Daarenboven worden vaak specifieke tools onderzocht (toolgericht), met beperkte aandacht voor didactiek, nl. hoe die tools worden ingezet om effectief onderwijs te bekomen (doelgericht). De effectiviteit van BO op de brede vorming van studenten werd onderzocht d.m.v. een rapid evidence assessment (REA) van systematische reviewstudies (SR) en meta-analyses (MA).

BO blijkt overwegend zowel leeruitkomsten als psychosociale uitkomsten van studenten te versterken vergeleken met FTF, maar leidt niet automatisch tot betere uitkomsten. De didactische aanpak blijkt de belangrijkste factor om verschillen in uitkomsten te verklaren. We formuleren twee randvoorwaarden en zes didactische aanbevelingen voor docenten om BO effectief in te zetten voor de brede vorming van studenten.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Emergency remote learning, de noodgedwongen omslag van face-to-face (FTF) naar online en blended hoger onderwijs (BO) maakte de noodzaak aan een juiste balans pijnlijk duidelijk. Er bleek nood aan een doordacht evenwicht tussen fysiek en online onderwijs, maar ook tussen het ontwikkelen van kennis en vaardigheden en het faciliteren van psychosociaal welzijn bij studenten. Met het oog op de toekomst is het dan ook belangrijk om na te gaan hoe effectief BO concreet

vormgegeven moet worden, met aandacht voor de brede vorming van studenten (c.q. ontwikkeling van zowel leeruitkomsten als psychosociale uitkomsten).

Theoretisch kader

Bestaand internationaal onderzoek waarin blended onderwijsvormen systematisch werden onderzocht en vergeleken met FTF-contexten geven een licht positief beeld van de effectiviteit van verschillende types BO, met name de flipped classroom (bijv. Bernard et al., 2014). De meeste studies focussen bijna uitsluitend op het effect op de leeruitkomsten bij studenten (kennis en vaardigheden), terwijl psychosociale uitkomsten, zoals bijvoorbeeld motivatie en betrokkenheid, eerder onderbelicht blijven (Bredow et al., 2021). Daarenboven wordt vaak het effect van specifieke digitale tools of leeromgevingen onderzocht (toolgericht), maar is er slechts beperkte aandacht voor de didactische randvoorwaarden, nl. hoe die tools het best worden ingezet om effectief onderwijs te bekomen (doelgericht). Om meer inzicht te bekomen in de effectiviteit van BO op de brede vorming van studenten werd een rapid evidence assessment (REA) uitgevoerd van bestaande robuuste wetenschappelijke literatuur, c.q. systematische reviewstudies (SR) en meta-analyses (MA). Op die manier beogen we docenten uit het hoger onderwijs evidence-informed handvatten aan te reiken bij het ontwerpen van hun onderwijs.

Onderzoeksvragen

OV1: Wat is het effect van verschillende blended onderwijsvormen, vergeleken met face-to-face onderwijs, op de leeruitkomsten en/of de psychosociale uitkomsten bij studenten in het hoger onderwijs?

OV2: Aan welke **didactische randvoorwaarden** voldoen blended onderwijsvormen met positieve effecten op de leeruitkomsten en/of de psychosociale uitkomsten bij studenten in het hoger onderwijs?

Methode

Een REA (tijdsframe 2011-2021) werd uitgevoerd volgens de PRISMA-richtlijnen (Moher et al., 2009). De initiële zoekopdracht werd uitgevoerd in ERIC en WoS met inclusiecriteria volgens het PICOS-raamwerk. Zowel de screening (zie Figuur 1), de kwaliteitsbeoordeling van de studies als de gegevensextractie en -verwerking gebeurden onafhankelijk door minimaal twee onderzoekers. Verschilpunten werden besproken en afgestemd.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Uit onze REA blijkt dat BO overwegend zowel leeruitkomsten als psychosociale uitkomsten van studenten versterkt in vergelijking met face-to-face onderwijs. Enkele overzichtsstudies signaleren echter geen of slechts minieme verschillen tussen beide types onderwijsvormen. BO leidt niet automatisch tot betere uitkomsten, de didactische aanpak die gehanteerd wordt blijkt immers de belangrijkste factor om verschillen in leeruitkomsten bij studenten te verklaren. De didactische randvoorwaarden binnen BO met een positief effect op een of beide types uitkomsten, werden vervolgens vergeleken met beproefde wetenschappelijke inzichten en praktijkexpertise over efficiënt en effectief leren.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Op basis van onze bevindingen formuleren we twee randvoorwaarden en zes didactische aanbevelingen voor docenten om blended onderwijs effectief in te zetten met het oog op de brede vorming van studenten (zie Figuur 2). Die aanbevelingen worden verder toegelicht tijdens de presentatie.

Kans op Balans

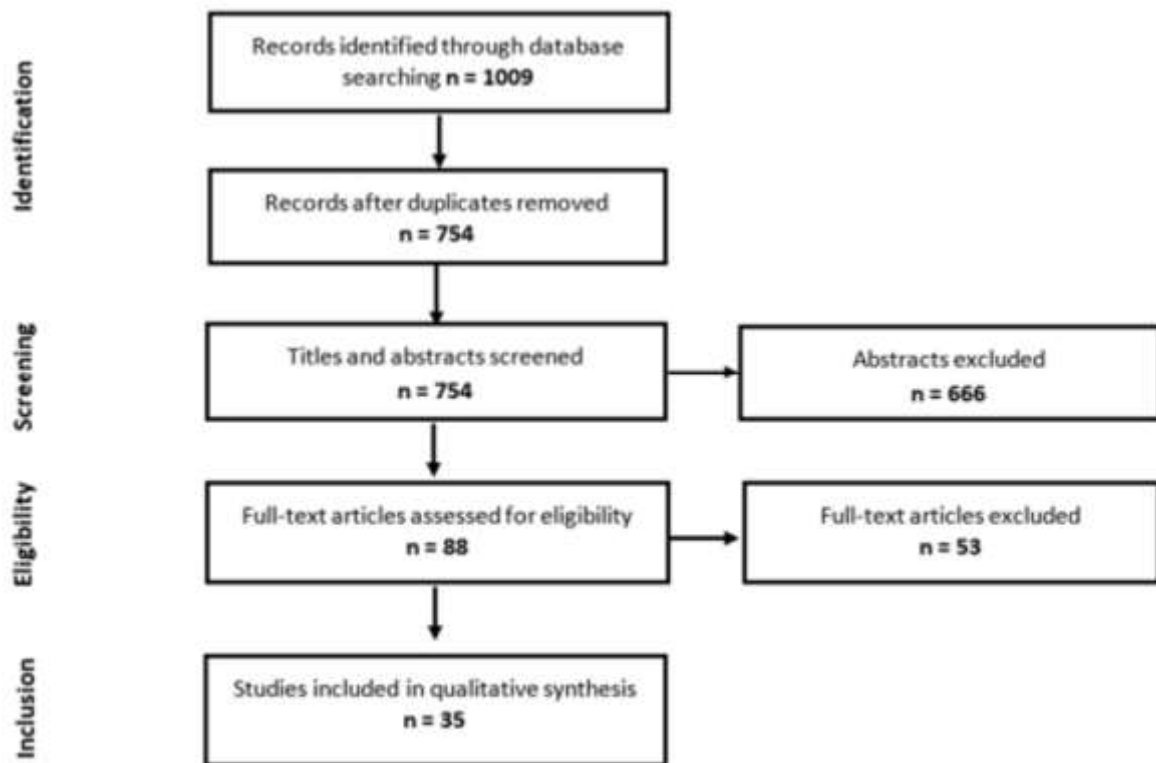
Emergency remote learning, de noodgedwongen omslag van face-to-face (FTF) naar online en blended hoger onderwijs (BO) maakte de noodzaak aan een juiste balans pijnlijk duidelijk. Niet alleen een doordacht evenwicht tussen fysiek en online onderwijs, maar ook tussen het ontwikkelen van kennis en vaardigheden enerzijds en het faciliteren van psychosociaal welzijn bij studenten anderzijds. Met het oog op de toekomst is het dan ook belangrijk om na te gaan hoe effectief BO concreet vormgegeven moet worden, met aandacht voor de brede vorming van studenten (c.q. ontwikkeling van zowel leeruitkomsten als psychosociale uitkomsten).

Referenties

Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., & Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87-122.

Bredow, C. A., Roehling, P. V., Knorp, A. J., & Sweet, A. M. (2021). To flip or not to flip? A meta-analysis of the efficacy of flipped learning in higher education. *Review of Educational Research*, 91(6), 878-918.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Physical Therapy*, 89(9), 873-880.



Figuur 1. Flow-diagram met de zoek- en inclusieprocedure (Moher et al., 2009)

<p>MAAK BLENDDE LEERMATERIALEN TOEGANKELIJK</p> <ul style="list-style-type: none"> • Controleer of elke student beschikt over de vereiste tools en een stabiele internetverbinding. • Ga na of studenten voldoende toegang hebben tot de tools te gebruiken. Voorzien waar nodig ondersteuning. • Vraag studenten door mail bepaalde faciliteiten die binnen de opleiding, op de campus of online worden voorzien. 	<p>BEWAAK DE STUDIEBELASTING</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wees over de totale workload en stabiliteit van opleidingsonderdelen. Overweeg dit met. • Voer bij de keuze naar blended onderwijs dat extra leeractiviteiten, oefeningen en korte vormen aanpak aan de bestaande leeractiviteiten toevoegt. Vermijd overbelasting en overbelasting. • Het werk beladen planning op voor jezelf en de studenten. Hoeveel tijd kunnen de studenten lenen aanpakken? 	<p>KIES OP BASIS VAN JE LEERDOEL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formuleer heldere leerdoelen voor je opleidingsonderdeel voor je begint met het ontwerpen van blended onderwijs. • Stem je didactische aanpak en vervolgens het type blend en de blended leeractiviteiten op de leerdoelen af. • Voorzien voldoende tijd en ruimte om de nieuwe kennis en vaardigheden met de studenten te oefenen. Dit kan bijvoorbeeld via een flipped classroom die daar expliciet ruimte voor biedt. 	<p>BIED DUIDELIJKE INSTRUCTIE EN STRUCTUUR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geef studenten een helder en afgestemd overzicht van de inhoudelijke opbouw structuur en leerdoelen van je opleidingsonderdeel. • Expliciteer verbanden tussen de nieuwe kennis en informatie voor kennis van studenten. Hoe die kennis ook op andere wijze. • Bespreek met je studenten je gekozen blended benadering en hoe de blended leren, activiteiten en verschillende leerdoelen. Expliciteer wat er van studenten wordt verwacht tijdens de online en face-to-face sessies. 	<p>ONDERSTEUN DE ORGANISATIE VAN HET LEERPROCES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wees je bewust van de zelfregulerende vaardigheden die in blended onderwijs van studenten wordt verwacht. Die activiteiten en ondersteuning, maar vragen expliciete ondersteuning. • Vertel studenten expliciet welke effectieve leerstrategieën bestaan en modelleer hoe ze die in kunnen zetten. • Ondersteun studenten in de organisatie van hun leerproces en bouw die ondersteuning af naarmate ze naar competentie worden. 	<p>ZET IN OP INTERACTIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maak gebruik van verschillende interacties, samen werken en peer-to-peer feedback ontvangen zoals een think-pair-share en groupwork. • Zorg ervoor dat de interacties tussen de studenten stimuleren en gericht zijn op het slagen van de leerdoelen. • Online kan je bijvoorbeeld gebruik maken van live of on-demand rooms. Berechtigd is dat die veel worden toegevoegd door jou als docent. 	<p>GEEF VOLDOENDE GERICHTE FEEDBACK</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zorg dat je leerdoelen en succescriteria helder zijn voor studenten. Check ook of studenten ze interpreteren zoals jij ze bedoelt. • Geef studenten voortdurend zicht op hun studievoortgang. Regelmatige, procesgerichte feedback met concrete handvatten bleef houwt bij het leren en verduidelijkt wat er verwacht wordt. • Zorg ervoor dat je feedback studenten aan het denken en vervolgens aan het werk zet. 	<p>START REGELMATIG MET EEN LAAGDREMPIGE QUIZ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Start je les regelmatig met een korte en laagdrempelige quiz. Zo activeer je de voor kennis van studenten en krijg je zicht op eventuele kansen of misverstanden. Bevat voldoende te herhalen en te herhalen op basis van de quiz. Het actief oefenen van kennis uit hun geheugen (retrieval practice). • Wees ook een af met andere vormen van retrieval practice zoals een quiz, popquiz, herhaling of think-pair-share.
1	2	3	4	5	6		

392. Responsief curriculumontwerp: wat vraagt dat?

Joyce Vreuls¹, Rieke van Bommel², Maria Custers³, Haske van Vlokhoven⁴

Mieke Koeslag-Kreunen⁵, Marcel van der Klink⁶, Els Boshuizen⁷, Loek Nieuwenhuis⁷, Miranda Snoeren⁸, Susan McKenney⁹, Ilya Zitter⁵, Elly de Bruijn⁷, Aimée Hoeve¹⁰

¹ Open Universiteit/Zuyd Hogeschool, Heerlen, Nederland

² Hogeschool Utrecht, Heerlen / Utrecht, Nederland

³ Universiteit Twente/Fontys Hogeschool, Enschede / Eindhoven, Nederland

⁴ Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Nijmegen, Nederland

⁵ Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

⁶ Zuyd Hogeschool, Heerlen, Nederland

⁷ Open Universiteit, Heerlen, Nederland

⁸ Fontys Hogeschool, Eindhoven, Nederland

⁹ Universiteit Twente, Enschede, Nederland

¹⁰ HAN Academie Educatie, Nijmegen, Nederland

Voorzitter: Marcel van der Klink, Zuyd Hogeschool

Referent: Mieke Koeslag-Kreunen, Hogeschool Utrecht

Divisie: Curriculum

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Responsief opleiden, Curriculumontwikkeling, Co-creatie, Ondersteuning opleidingsteams

Korte samenvatting

Responsief onderwijs speelt in op en beweegt mee met ontwikkelingen in de samenleving. Dat meebewegen kan op verschillende manieren, zoals meebewegen met studenten, de beroepspraktijk en de samenleving als geheel. Meebewegen met veranderingen vraagt om openheid of flexibiliteit in het curriculum. Het ontwikkelen van meer open of responsieve curricula is een complex proces waarbij curriculumontwikkelaars ondersteuning nodig hebben. Hoe een responsief curriculum eruit kan zien en op welke manier een responsief ontwikkelproces het beste uitgevoerd en ondersteund kan worden is in onderzoeksliteratuur nog onderbelicht. Het gemeenschappelijke doel van de vier onderzoeksbijdragen van dit symposium is om een antwoord te vinden op dit vraagstuk.

Er worden vier onderzoeken gepresenteerd van verschillende instellingen voor hoger onderwijs die responsief curriculumontwerp in het Nederlandse beroepsonderwijs tot onderwerp van onderzoek hebben verkozen. De onderzoeken verschillen in onderzoekscontext, in type onderzoek en aanpak.

In de eerste bijdrage worden verschijningsvormen van responsiviteit in curricula systematisch in kaart gebracht. De tweede bijdrage presenteert een conceptueel kader voor ondersteuning van opleidingsteams die in co-creatie met stakeholders curricula (her)ontwerpen. De derde en vierde bijdrage presenteren een ondersteuningsaanpak waarmee opleidingsteams in respectievelijk het mbo en hbo samen met hun werkveld invulling geven aan de responsiviteit van hun curriculum.

Het onderzoek van bijdrage 3 is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Introductie

Responsief onderwijs is onderwijs dat meebeweegt met ontwikkelingen in de samenleving. Een opleiding die kan inspelen op maatschappelijke veranderingen, heeft een responsief curriculum nodig waarin ruimte is om mee te kunnen bewegen. Het curriculum kan op drie manieren meebewegen, namelijk met de diversiteit in de studentenpopulatie, de variëteit in werkcontexten en veranderingen in de samenleving (Ameyaw et al., 2019; De Bruijn et al., 2017; Valtonen et al., 2021).

Vreuls et al. (submitted) veronderstelt dat een ideaal responsief ontwerpproces start vanuit een gedeelde visie en een goed samengesteld team, bestaande uit interne- en externe stakeholders. Dit ontwikkelteam voert een continu en iteratief curriculum ontwikkelproces uit in een bevorderende omgeving, waarin mandaten geregeld zijn en ontwikkelaars kunnen optreden als 'aanjager' van de verandering.

Nieuwenhuis et al. (2021) biedt hiervoor een 'responsief model' voor curriculum ontwikkeling (zie Figuur B). In hun voorgestelde responsieve model zijn de interactie en co-creatie tussen interne en externe stakeholders van het curriculum (bijv. docenten, studenten, professionals uit de beroepspraktijk) het uitgangspunt voor curriculum ontwikkeling.

Zie Figuur B

Echter, het responsief ontwikkelen van curricula is een complex proces waarbij curriculum ontwikkelaars diverse uitdagingen ervaren, zoals - onder andere - starre institutionele kaders, een gebrek aan facilitering van het ontwerpproces en overbelaste ontwerpers (Vreuls et al., 2022). Om teams bestaande uit verschillende stakeholders te ondersteunen, stellen Custers et al. (manuscript in preparation) een gevalideerd conceptueel kader voor dat inzichtelijk maakt dat dergelijke multi-actor curriculum designteams gebaat zijn bij ondersteuning op drie terreinen: bij collaboratie, curriculum en design, en dat deze ondersteuning bestaat uit mensen, materialen en structuren. De Responsieve Wegwijzer, ontwikkeld door Van Vlokhoven en collega's, en de ondersteuningsaanpak bestaande uit een routemap en facilitator van Vreuls en collega's, bieden voorbeelden van materiele ondersteuning voor opleidingsteams dat aanzet tot ander professioneel gedrag passend bij het interactieve model (Hoeve et al., 2021; Vreuls et al., manuscript in preparation).

Overzicht van de presentatie

De vier presentaties geven taal aan het thema responsiviteit, laten verschillende verschijningsvormen zien en bieden inzichten in hoe opleidingsteams ondersteund kunnen worden bij de complexe curriculum ontwerptaak. Responsiviteit in opleidingen werd verkend in verschillende type opleidingen, teams en contexten in hbo en mbo. In alle onderzoeken wordt een kwalitatieve aanpak gehanteerd met diverse onderzoeksmethoden, zoals casestudy, een expert appraisal en ontwerpgericht onderzoek.

Wetenschappelijke betekenis

Responsiviteit is een urgent thema in het Nederlandse beroepsonderwijs. Vanuit vier verschillende hogescholen wordt er onderzoek naar het ontwerpen van responsieve curricula gedaan. Deze inzichten worden in dit symposium gebundeld en in relatie tot elkaar besproken. Van theorie naar ontwerp naar implementatie en weer terug naar de theorie. Daarmee schetst het symposium de state-of-the-art kennis rondom het thema responsief curriculumontwerp. Daarnaast bieden de afzonderlijke bijdragen inzichten om vanuit een onderbouwde aanpak curricula responsiever te gaan ontwerpen.

Structuur van de sessie

Na een centrale aftrap waarin de verschillende onderzoeken in relatie tot elkaar worden gepresenteerd volgen de vier deelpresentaties. Na afloop zal een referent, lector Mieke Koeslag-Kreunen, een eerste beschouwing geven waarna er ruimte is voor een plenaire discussie en interactie m.b.v. een digitale tool.

Kans op Balans

Het beroepsonderwijs is voortdurend op zoek naar een evenwicht tussen onzekerheid en zekerheid; tussen robuuste en vluchtige/dynamische aspecten van het curriculum. In de verschillende studies zien we een voortdurende zoektocht naar balans in onder andere:

- vaste en flexibele elementen in het curriculum;
- het afnemen van onzekerheid én het oprekken van de professionele ruimte van professionals;
- de participatie en instemming van docenten en andere stakeholders.

Dit symposium biedt handvatten om in gezamenlijkheid deze balans te vinden.

Individuele bijdrage 1

Verschijningsvormen van responsiviteit in het curriculum van lerarenopleidingen

Inleiding

Lerarenopleidingen bereiden studenten met diverse achtergronden voor op het werken in scholen die onderling verschillen. Bovendien zijn scholen ingebed in een samenleving die snel verandert. Van lerarenopleidingen wordt verwacht dat ze een curriculum ontwerpen dat robuust en hoogwaardig is en tegelijkertijd kan inspelen op de diversiteit van studenten, variëteit in schoolcontexten en

veranderingen in de samenleving (Valtonen et al., 2021). In de literatuur wordt dit responsief genoemd (Ameyaw et al., 2019; Vreuls et al., 2022). Echter, hoe een responsief curriculum voor lerarenopleidingen is vormgegeven, is nog onderbelicht.

Theoretisch kader

Responsiviteit in het curriculum van een opleiding kan worden gezien als het anticiperen op en meebewegen met de diversiteit van studenten, de variëteit in werkcontexten en veranderingen in de samenleving als geheel. Een brede definitie van een curriculum is een plan voor leren (Van den Akker, 2013). Een beroepsgericht curriculum bestaat uit een plan voor leren op school en een plan voor leren op het werk. Het ontwerp van een curriculum heeft verschillende dimensies, namelijk een inhoudelijke, instrumentele, ruimtelijke, temporele en sociale dimensie (Bouw et al., 2021; Carvalho & Goodyear, 2018). Daarnaast kan een curriculum op verschillende niveaus worden ontworpen, van een individueel leerplan tot een hele opleiding of opleiding overstijgend (Van den Akker, 2013). Dit onderzoek richt zich op de verschijningsvormen van responsiviteit op microniveau (deel van de opleiding) en mesoniveau (gehele opleiding).

Onderzoeksvraag

Welke verschijningsvormen van een responsief curriculum voor het opleiden van leraren in het hoger beroepsonderwijs zijn er?

Methode van onderzoek

In een casestudy zijn 10 curricula van lerarenopleidingen geselecteerd (Yin, 2018). Voor een rijke variatie aan cases werd een doelgerichte steekproef genomen vanuit een netwerk van regionale allianties tussen opleiding en werkveld aan de hand van 5 selectiecriteria (zie Tabel 1). Alle cases betreffen een geïmplementeerd curriculum.

Zie Tabel a

De primaire databron waren semi-gestructureerde interviews met lerarenopleiders met een ontwerprol. Voor een goede duiding van de data is ook een onderwijssetting bezocht en zijn documenten verzameld.

Het interviewinstrument is gebaseerd op 14 responsieve thema's uit eerder onderzoek naar responsiviteit bij het opleiden van leraren (Auteurs, 2021). Een verslag van elk interview is voorgelegd aan de deelnemers voor een membercheck.

De data zijn geanalyseerd met template analyse (Brooks et al., 2015). De interviews zijn na een eerste globale verkenning verbatim getranscribeerd en open gecodeerd in Atlas ti. Via een iteratief proces met de drie auteurs zijn de codes samengevoegd tot betekenisvolle representaties. In een cross case analyse wordt gezocht naar ideaaltypische ontwerp oplossingen voor specifieke vormen van responsiviteit. De data-analyse wordt in het voorjaar afgerond.

Resultaten en onderbouwde conclusies

De voorlopige resultaten laten een variatie aan verschijningsvormen zien. Er is gezocht naar patronen binnen elk thema. Op microniveau kan dat bijvoorbeeld gaan om typen opdrachtbeschrijvingen en op mesoniveau zijn verschillende oplossingen te vinden voor het benutten van state-of-the-art kennis uit wetenschap en praktijk over actuele didactiek.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

De inzichten uit dit onderzoek dragen bij aan ontwerp-kennis over ideaaltypische oplossingen om evidence informed een curriculum responsiever te maken.

Individuele bijdrage 2

Inleiding

Maatschappelijke ontwikkelingen dagen het hoger beroepsonderwijs uit om hierin mee te bewegen, oftewel responsiever te worden. Dit vraagt samenwerking met allerlei stakeholders (Vreuls et al., 2022), zoals docenten, studenten en professionals uit het werkveld in collaboratief ontwerp van curricula.

Theoretisch kader

Collaboratief curriculum design (CCD) is complex. Uit de literatuur weten we dat teams hiervoor ondersteuning nodig hebben (o.a. Pieters et al., 2019; Vreuls et al., 2022). Middels literatuurreview (Custers et al., 2023) zijn inzichten over bijvoorbeeld noodzakelijke expertise (o.a. Huizinga et al., 2014) en condities in de schoolcontext (o.a. Handelzalts et al., 2019) gesynthetiseerd in een conceptueel kader voor CCD support. Dit kader onderscheidt negen elementen van support (Figuur 2). Deze elementen zijn nader gekenmerkt met behulp van de literatuur.

Zie Figuur 2: Conceptueel kader CCD support

Onderzoeksvraag- en doelstelling

In deze symposiumbijdrage worden de voorlopige resultaten gepresenteerd van een vervolgstudie waarin korte vragenlijsten en verdiepende interviews zijn afgenomen met 31 hbo-docenten die als lid van een multi-actor design team actief betrokken zijn bij responsief curriculumdesign. De centrale vraag van dit onderzoek is:

Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van multi-stakeholder teams die collaboratief responsieve curricula (her)ontwerpen?

Het onderzoek beoogt het conceptueel kader te valideren en verrijken door meer praktijkinzicht te geven in waar betrokkenen bij gezamenlijk responsief curriculum design tegenaan lopen en wat daarin hun ondersteuningsbehoeften zijn.

Methode

Het betreft een kwalitatief onderzoek in de context van een hbo-instelling in het zuiden van Nederland dat instellingsbrede ambities heeft geformuleerd ten aanzien van responsief onderwijs (o.a. meer co-creatie met werkveld en doorontwikkeling van zogenoemde 'hybride leeromgevingen'). De instelling biedt onderwijs in de volgende vier domeinen: educatie, economie, mens en maatschappij en techniek, verspreid over 24 instituten en verschillende campuslocaties. 31 docenten zijn geïnterviewd over hun ervaringen in multi-stakeholder CCD op basis van *purposeful sampling* met als primair selectiecriteria: directe betrokkenheid bij multi-stakeholder CCD, rekening houdend met maximale domein- en campusspreiding en variëteit in fasen van design, voor heterogeniteit van de steekproef (Tabel A).

Zie Tabel A: Respondenten

Voorafgaand aan de interviews ontvingen respondenten een vragenlijst met 17 oriënterende vragen. Interviews waren verdiepend van aard en zijn afgenomen met behulp van een protocol gebaseerd op het conceptueel kader uit de eerdere studie (Custers et al., 2023). Interviews duurden gemiddeld 76 minuten. Deze zijn getranscribeerd en ter membercheck voorgelegd. Data is thematisch geanalyseerd met behulp van een template gebaseerd op de eerste studie (Custers et al., 2023).

Voorlopige resultaten

Voorlopige resultaten onderschrijven het belang van alle negen geïdentificeerde elementen. Enkele bijzonderheden:

Docenten hechten bijzonder waarde aan passend voorbeeldmateriaal, met name van andere responsieve curricula. Docenten benadrukken het belang van complementaire teamsamenstelling. Docenten geven aan dat co-creatie met de beroepspraktijk de intentie is, maar dit in de ontwerppraktijk lastig blijkt. Heersende opvattingen over bereidheid tot participatie van de beroepspraktijk lijken daarin onder meer in de weg te staan.

Wetenschappelijke en praktische relevantie

Inzichten valideren eerder werk en geven design teams en hun facilitators additionele inzichten in hoe gezamenlijk ontwerp van responsieve curricula wordt ervaren. Bovendien dient het als handreiking voor inrichting van een passende ondersteuningsstructuur.

Individuele bijdrage 3

Het vizier op buiten: leerplanontwikkeling voor een dynamisch beroep

Inleiding

In het onderzoeksproject Opleiden voor een dynamisch beroep (NRO 405-17-623/3736, 2017-2021) is door zes beroepsonderwijsinstellingen en twee onderzoeksinstituten gewerkt aan het versterken van responsiviteit in het mbo. Responsiviteit definiëren we als het vermogen van opleidingsteams om het curriculum van een (beroeps)opleiding actueel en toekomstgericht te houden (Nieuwenhuis, Smulders en Sessink, 2021). Doel was een aanpak te ontwikkelen waarin school en werkveld beide actief betrokken zijn bij curriculumontwikkeling.

Theoretisch kader

Onderzoek laat zien dat lokaal partnerschap met het werkveld niet optimaal wordt benut en dat curriculumontwikkeling een sterk school-intern proces is (Hermanussen, Verheijen & Visser, 2013; Cedefop, 2012). Dit leidt tot een lineaire aanpak van curriculumontwikkeling (zie figuur 1). Deze aanpak kent twee problemen: 1) de tijd tussen vaststelling van de kwalificatiedossiers en het moment dat studenten afstuderen is groot, (Nieuwenhuis, 2013); 2) de beroepsinhoud is geen onderwerp van gesprek meer (die ligt immers vast in het kwalificatiedossier).

Hier Figuur A invoegen

Er is groeiende behoefte aan een onderbouwde aanpak om vanuit buiten (het werkveld) naar binnen te ontwerpen. De kern van het gewenste ontwerpmodel is een dialoog met het regionale werkveld

door de leden van het onderwijsteam die het curriculum ontwikkelen (zie figuur 2). Het kwalificatiedossier krijgt in die aanpak meer de functie van referentiekader.

Zie Figuur B

Het interactieve model vraagt ander professioneel gedrag waarvoor docentteams een professionele standaard zouden moeten ontwikkelen (Palonen, Boshuizen, & Lehtinen, 2014), een standaard van onderwerpen voor het gesprek school-werkveld en mogelijke uitwerkingen daarbij die context-sensitief zijn.

Onderzoeksvraag

Wat zijn de kenmerken van een interactief protocol waarmee opleidingsteams in het beroepsonderwijs, in co-makership met hun werkveldpartners, effectief bijdragen aan de ontwikkeling van responsievere curricula?

Methode van onderzoek

Een interactieve ontwerpgerichte onderzoek (Ellström, 2010) is opgezet waarbij gezamenlijke leerprocessen van praktijkmensen en onderzoekers resulteren in kenniscreatie door co-development. Het ontwerpproces vond cyclisch plaats in een inter-organisatorische professionele leergemeenschap (iPLG), bestaande uit vertegenwoordigers vanuit 10 opleidingsteams en onderzoekers uit 2 kennisinstellingen. Het ontwerpproces werd gevoed door inzichten uit eerder ontwikkelde protocollen (Van Alten en Grotendorst, 2017; Gessler & Howe, 2015). Ontwerpprincipes werden afgeleid uit systematische professionele dialogen in de iPLG en innovatieve elementen van het protocol werden getest door de opleidingsteams en hun beroepspartners in lokale praktijken.

Resultaten en conclusies

Resultaat van dit project is de Wegwijzer voor responsieve curriculumontwikkeling van beroepsonderwijs (zie Hoeve, Van Vlokhoven & Nieuwenhuis, 2021). De Wegwijzer heeft een circulair karakter waarbij je via verschillende routes aan elementen van curriculumontwikkeling werkt.

Wetenschappelijke en Praktische betekenis

In dit project is het theoretisch concept responsiviteit getoetst op haar betekenis in de onderwijspraktijk. Dit project leert ons dat de complexiteit van responsiviteit groot is: het gaat om het omvangrijke proces van continue interactie tussen opleiding en werkveld die in iedere fase van curriculumontwikkeling iets anders vraagt. Met dit inzicht kan het concept meer verfijnd worden. De crux is dat professionals de ruimte hebben om adequaat om te gaan met voortdurende onzekerheid. Het in co-creatie ontwikkelde instrument geeft hier handvatten toe.

Individuele bijdrage 4

Het ondersteunen van responsieve curriculum ontwikkelingsprocessen.

Een routemap.

Inleiding

Een responsief curriculum ontwikkelproces vraagt om een dito organisatie (Vreuls et al. 2022; Vreuls et al., submitted). Nieuwenhuis et al. (2021) dragen hiervoor een 'responsief model' voor curriculumontwikkeling aan (zie figuur B). In dit model is de interactie tussen stakeholders het uitgangspunt voor curriculumontwikkeling. Het vervangt een, statisch en dialoog-arme, lineaire aanpak. Het responsief model vraagt echter om ander professioneel gedrag en professionele standaarden (Palonen, Boshuizen, & Lehtinen, 2014). Vreuls et al. (2022) suggereren dat curriculumontwikkelaars hierbij ondersteuning nodig hebben. Voorliggende studie beoogt empirische inzichten op te leveren over hoe responsieve curriculumontwikkeling, in de context van beroepsopleidingen, ondersteund kan worden.

Zie Figuur B

Onderzoeksvragen

Op welke manier kan een responsief ontwikkelproces ondersteund worden? Hoe dragen de verschillende prototypes bij aan een responsief curriculum ontwikkelproces?

Methode

Er werd gebruik gemaakt van ontwerpgerichte onderzoeksmethode (McKenney & Reeves, 2018). Het onderzoek omvatte drie fasen: (1) analyse, (2) ontwerp en constructie, (3) evaluatie. In de analysefase werden initiële ontwerpprincipes gegenereerd (voorgaande studie, Vreuls et al., submitted).

Tijdens de ontwerpfase, werd d.m.v. een prototypische werkwijze een eerste prototype ontworpen.

Tijdens de evaluatiefase voerde het onderzoeksteam een expertbeoordeling uit m.b.v. een groepsinterview met vier experts over het eerste prototype. In de expertbeoordeling werden de relevantie van de inhoud, de interne consistentie en verwachte praktische bruikbaarheid van de routemap ter discussie gesteld.

Voorlopige resultaten

Het prototype wordt gepresenteerd tijdens het symposium. Eerste resultaten van de expertbeoordeling tonen aan dat voor het ontwerpen van ondersteuning voor curriculumontwikkelaars ter bevordering van responsieve curriculum ontwikkeling, de volgende kenmerken van belang zijn:

De ondersteuning wordt gericht op zes inhoudelijke gebieden: (1) Visie; (2) Een continu en iteratief ontwikkelproces; (3) Teamwerk; (4) Stakeholderbetrokkenheid; (5) Een bevorderende omgeving; (6) Agency (Vreuls et al., submitted). De ondersteuning vindt plaats op drie niveaus: mensen, middelen en structuren (Pieters, Voogt en Pareja Roblin, 2019). De routemap is dynamisch en ondersteunt just-in-time bij het ontwikkelen van een taal en bevordert reflectie. De routemap toont de volledige complexiteit van responsieve curriculum ontwikkeling, opgedeeld in minder complexe stappen.

Wetenschappelijke relevantie

In aansluiting op het model zoals gepresenteerd door Nieuwenhuis et al. (2021), beoogt deze studie om innovatieve empirische inzichten op te leveren omtrent hoe responsieve curriculum ontwikkelprocessen ondersteund kunnen worden. Deze inzichten bieden curriculum ontwikkelaars

vooraf enige zekerheid over het verloop van het ontwikkelproces en het gewenste resultaat, iets wat huidige - veelal lineaire - curriculum modellen niet bieden (Hoeve et al., 2021).

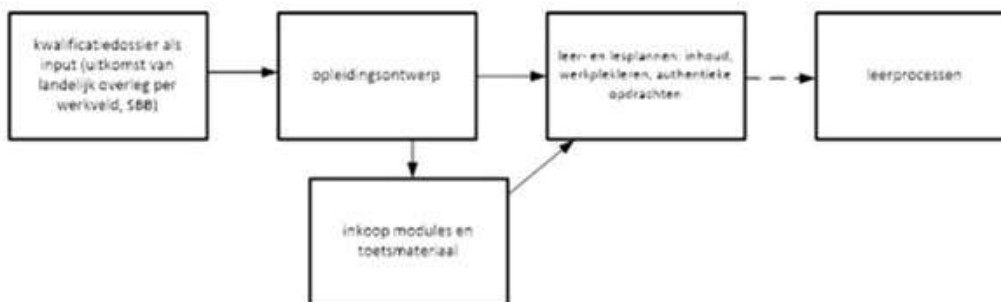
Praktische relevantie

De routemap beoogt curriculum ontwikkelaars te ondersteunen bij : (1) reflectie op de voortgang van het ontwerpproces in relatie tot hun ambities, en (2) evaluatie van het ontwerpproces, zowel in actie als achteraf. Deze inzichten kunnen curriculum ontwikkelaars ondersteunen bij het nemen van weloverwogen beslissingen over hoe de responsiviteit van een ontwikkelproces kan worden verbeterd.

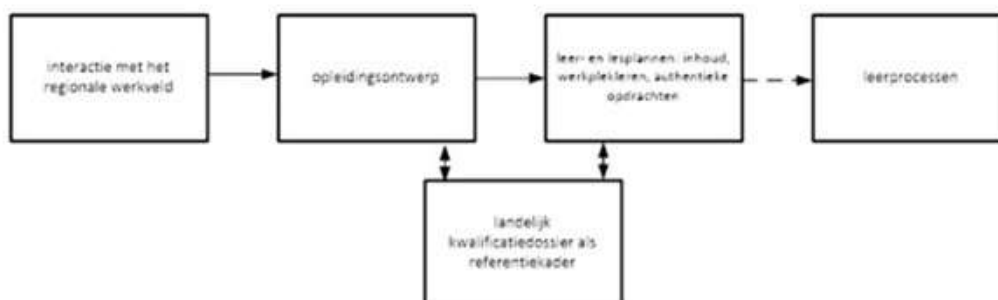
Aansluiting congressthema

Het beroep van docenten is veelzijdig en vraagt steeds meer van docenten. Zo ook om responsief te zijn naar veranderingen. Om bij te dragen meer in balans met dit soort uitdagingen om te gaan, biedt deze studie eerste handvatten.

Figuur A: lineair model voor beroepsgerichte curriculumontwikkeling



Figuur B: interactief model voor beroepsgerichte curriculumontwikkeling



	MENSELIJKE EXPERTISE	MATERIËLE BRONNEN	ONDERSTEUNENDE STRUCTUREN
COLLABORATIEF	Collaboratieve expertise: Expertise die ontwerpers helpt constructief met elkaar en stakeholders samen te werken.	Materiële bronnen voor collaboratie: Artefacten, tools en instrumenten die samenwerking met elkaar en stakeholders ondersteunen of het denken daarover aanscherpen.	Collaboratieve structuren: Normen, routines, culturen, beleid of overige structuren die samenwerking en participatie faciliteren.
CURRICULUM	Curriculum expertise: Expertise die ontwerpers helpt curriculumproducten van kwaliteit te ontwikkelen.	Materiële bronnen voor curriculum: Artefacten, tools en instrumenten die helpen bij het bepalen van curriculaire producten of de intenties daarvan.	Curriculum structuren: Normen, routines, culturen, beleid of overige structuren die ontwerpers helpen in het realiseren van curriculaire producten van kwaliteit.
DESIGN	Design expertise: Expertise die ontwerpers helpt bij de technische aspecten van het ontwikkelproces.	Materiële bronnen voor design: Artefacten, tools en instrumenten die helpen in het vormgeven van de fasen van activiteit (analyse-ontwerp-evaluatie).	Design structuren: Normen, routines, culturen, beleid of overige structuren die ervoor zorgen dat het ontwerpproces soepel verloopt.

Figuur 2: Conceptueel kader CCD support

Figuur 2

Tabel 1. Selectiecriteria en cases voor de case study.

Case	Regio*	Instituut	Context waarvoor wordt opgeleid	Curriculum niveau	Opleidingstraject
1A	West	A	Voortgezet onderwijs/mbo	Micro	VT/DT
1B	West	A	Voortgezet onderwijs/mbo	Micro	VT/DT
3A	Zuid	B	Primair onderwijs en voortgezet onderwijs/mbo	Meso	VT
3B	Zuid	B	Primair onderwijs	Meso	VT
3C	Zuid	B	Primair onderwijs	Meso	DT
4	Oost	C	Voortgezet onderwijs/mbo	Micro	VT/DT
5	Oost	D	Primair onderwijs	Micro	VT/DT
6	Noord	E	Voortgezet onderwijs/mbo	Meso	DT
7	Oost	F	Primair onderwijs en voortgezet onderwijs/mbo	Meso	VT
8	Oost	G	Voortgezet onderwijs	Meso	DT

Tabel 1

Respondent	Gender	Campus location	Domain	Current design stage	Interview duration
1	female	Eindhoven	People & Society	Redesign	53 min.
2	female	Tilburg	Economy	Redesign	62 min.
3	male	Tilburg	Economy	initial design	76 min.
4	male	Tilburg	People & Society	Redesign	90 min.
5	male	Tilburg	People & Society	Pilot	63 min.
6	female	Eindhoven	People & Society	Pilot	74 min.
7	female	's-Hertogenbosch	People & Society	Redesign	68 min.
8	male	Eindhoven	Economy	Pilot	70 min.
9	male	Eindhoven	People & Society	Redesign	72 min.
10	male	Tilburg	Economy	Redesign	84 min.
11	female	Venlo	Technique & IT	Pilot	67 min.
12	male	Eindhoven	Education	Pilot	92 min.
13	male	's-Hertogenbosch	Economy	Pilot	63 min.
14	male	Sittard	Education	initial design	79 min.
15	male	Venlo	Economy	Pilot	130 min.
16	female	Eindhoven	People & Society	pilot/redesign	62 min.
17	female	Venlo	Economy	Redesign	85 min.
18	male	Eindhoven	People & Society	Pilot	108 min.
19	male	Tilburg	Economy	Redesign	81 min.
20	male	Eindhoven	Technique & IT	Redesign	86 min.
21	female	's-Hertogenbosch	People & Society	Pilot	57 min.
22	female	Tilburg	People & Society	initial design	75 min.
23	male	Eindhoven	People & Society	Redesign	69 min.
24	male	Eindhoven	Economy	Pilot	111 min.
25	female	Tilburg	People & Society	initial design/pilot	64 min.
26	male	Venlo	Technique & IT	initial design	60 min.
27	male	Eindhoven	People & Society	Redesign	66 min.
28	female	Sittard	Education	Redesign	70 min.
29	female	Tilburg	Economy	Redesign	82 min.
30	male	Eindhoven	People & Society	Redesign	59 min.
31	female	Tilburg	People & Society	initial design/pilot	73 min.

Tabel A

394. De rol van gender in kansengelijkheid

Tess Schoneveld ¹, Elsemiek Schepers ²

¹ VHTO, Den Haag, Nederland

² Stichting School en Veiligheid, Amsterdam, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Gendergelijkheid, Genderstereotypen, Kansengelijkheid,

Korte samenvatting

In het Nederlandse onderwijs is sprake van genderongelijkheid en dat heeft negatieve gevolgen voor de sociale veiligheid en kansengelijkheid voor leerlingen op scholen. Dat concludeerde de Onderwijsraad in 2020 in haar publicatie over sekseverschillen in het Nederlandse onderwijs en het is ook de ervaring van de initiatiefnemers van de Alliantie Onderwijs – ‘Worden wie je bent’.

VHTO, Stichting School & Veiligheid en Movisie (in samenwerking met Emancipator) bundelen vanaf 2023 tot en met 2028 de krachten om scholen in Nederland in staat te stellen om gendergelijkheid in het onderwijs te versterken. Dat doen wij door hulpvragen bij scholen te verkennen, op wetenschappelijk onderzoek gebaseerde interventies toe te passen en zelf onderzoek te doen om best practices met betrekking tot gendergelijkheid in het onderwijs op te halen.

Tijdens een rondetafelgesprek op de ORD ‘Kans op Balans’ is de Alliantie Onderwijs een half jaar van start en gaan wij graag in gesprek met collega’s uit het onderwijsonderzoeksveld over gendergelijkheid in relatie tot kansengelijkheid: wordt de factor gender nog onderkend als het gaat om kansengelijkheid? En welke best practices rondom kansengelijkheid bevorderen gendergelijkheid en welke werken gendergelijkheid juist tegen?

Lopende tekst

In het Nederlandse onderwijs is sprake van genderongelijkheid en dat heeft negatieve gevolgen voor de sociale veiligheid en kansengelijkheid voor leerlingen op school. Dat concludeerde de Onderwijsraad in 2020 in haar publicatie over sekseverschillen in het Nederlandse onderwijs en het is ook de ervaring van de initiatiefnemers van de Alliantie Onderwijs – ‘Worden wie je bent’.

VHTO, Stichting School & Veiligheid en Movisie (in samenwerking met Emancipator) bundelen vanaf 2023 tot en met 2028 de krachten om scholen in Nederland in staat te stellen om gendergelijkheid in het onderwijs te versterken. In Nederland heerst nog steeds de essentialistische genderopvatting dat mannen en vrouwen aangeboren en fundamenteel verschillende interesses en vaardigheden hebben met als gevolg dat mannen en vrouwen verschillende taken, rollen en mogelijkheden toegedicht krijgen. Onderzoek toont echter aan dat de verschillen binnen de groep jongens en binnen de groep

meiden groter zijn dan die tussen jongens en meiden (Onderwijsraad, 2020). Omgevingsfactoren hebben dus een grote invloed op de ontwikkeling van interesses en de keuzes in de school- en beroepsloopbaan van kinderen.

De school- en beroepsloopbanen van Nederlandse jongens en meisjes zijn verschillend. Zo stromen jongens vaker uit dan meisjes en halen meisjes hogere cijfers maar hebben zij minder zelfvertrouwen in hun kunnen dan jongens. Verder kiezen jongens vaker voor een vervolgopleiding of beroep in de techniek of IT en kiezen meisjes vaker voor vervolgopleiding of beroep in de zorg. Deze genderverschillen zijn in Nederland sterker dan in andere EU-landen (Onderwijsraad, 2020).

De genderverschillen in school- en beroepsloopbanen komen overeen met genderstereotypen die jongens als druk en als van nature goed in exacte vakken beschrijven en meisjes als harde werkers en als van nature goed in talen en zorgende taken. Heersende gendernormen kunnen onveilige situaties oproepen. Op het moment dat kinderen en jongeren buiten gendernormen treden, kunnen ze negatieve gevolgen ondervinden in de vorm van pestgedrag en agressie. Heersende gendernormen beperken leerlingen in hun vrijheid om de eigen interesses in bepaalde richtingen te ontwikkelen of 'duwen' leerlingen in stereotiepe richtingen. Soms kan een subtiele afwijzing van een leerkracht of een medeleerling al voldoende zijn voor het desbetreffende kind om zich te conformeren en geen activiteiten te kiezen die als typisch jongensachtig of meisjesachtig worden gezien.

De Alliantie Onderwijs wil scholen ondersteunen in het aanpakken van genderongelijkheid in het onderwijs om zo bij te dragen aan kansengelijkheid voor jongens en meisjes. Dit doet de Alliantie door scholen te helpen bij het verkennen van hulpvragen, het toepassen van op wetenschappelijk onderzoek gebaseerde interventies en door zelf onderzoek te doen naar best practices om gendergelijkheid in het onderwijs te bevorderen.

De Alliantie Onderwijs wil scholen ondersteunen in het aanpakken van genderongelijkheid in het onderwijs om zo bij te dragen aan kansengelijkheid voor jongens en meisjes. Dit doet de Alliantie door scholen te helpen bij het verkennen van hulpvragen, het toepassen van op wetenschappelijk onderzoek gebaseerde interventies en door zelf onderzoek te doen naar best practices om gendergelijkheid in het onderwijs te bevorderen.

Tijdens een rondetafelgesprek op de ORD 'Kans op Balans' is de Alliantie Onderwijs een half jaar van start en gaan wij graag in gesprek met collega's uit het onderwijsonderzoeksveld over gendergelijkheid in relatie tot kansengelijkheid: wordt de factor gender nog onderkend als het gaat om kansengelijkheid? En welke best practices rondom kansengelijkheid bevorderen gendergelijkheid en welke werken gendergelijkheid juist tegen?

Kans op Balans

Binnen kansengelijkheid speelt ook gender een rol. Zo hebben jongens veel minder gunstige schoolloopbanen en vrouwen minder gunstige beroepsloopbanen, concludeerde de Onderwijsraad. Deze genderverschillen lijken voor een deel veroorzaakt te worden door sociale barrières zoals genderstereotypen die diepgeworteld zijn in de Nederlandse maatschappij. De verschillen tussen jongens en meisjes op school worden in ieder geval voor een deel veroorzaakt door ongelijke verwachtingen en ideeën van mannen en vrouwen. Die ongelijke verwachtingen en ideeën kunnen resulteren in ongelijke kansen.

397. Getallen versus woorden: Balanceren tussen beperkingen en kansen van kwalitatief onderzoek

Isabel ten Bokkel , Roxanne Korthals

Inspectie van het Onderwijs, Utrecht, Nederland

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Kwalitatief, Onderzoeksmethoden, Instrumentontwikkeling,

Korte samenvatting

Momenteel ligt het zwaartepunt van onderzoek voorname­lijk op kwantitatief verzamelde data (“meten is weten”). Toch worden kwalitatieve onderzoeksmethoden ook steeds vaker toegepast om onderwijs(kundige) vraagstukken te beantwoorden. Kwalitatief onderzoek brengt verschillende beperkingen en mogelijkheden met zich mee. Beperkingen liggen bijvoorbeeld op het vlak van tijdsinvestering en uitspraken over causaliteit. Mogelijkheden liggen onder andere in het aanbren­gen van duiding bij kwantitatief verzamelde data en het genereren van nieuwe theorieën.

De Inspectie van het Onderwijs houdt zich bezig met de ontwikkeling van een methodologisch onderbouwde aanpak voor kwalitatief onderzoek. Aan de hand van voorbeelden van kwalitatief onderzoek bij de Inspectie (o.a. rondom lerarentekort, stagediscriminatie) zullen tijdens dit rondetafelgesprek meerdere dilemma’s aan bod komen. Wanneer is kwalitatief onderzoek bijvoorbeeld wetenschappelijk verantwoord te noemen? Welke uitspraken kun je wel (of juist niet) doen op basis van kwalitatief onderzoek? En hoe komen we af van onze neiging tot kwantitatief denken? Tijdens dit rondetafelgesprek gaan we graag in discussie over dergelijke dilemma’s om van elkaar te leren en om kwalitatief onderzoek verder te ontwikkelen. Ook andere knelpunten rondom kwalitatief onderzoek kunnen door deelnemers worden ingebracht.

Lopende tekst

Onderwerp en context

Binnen de Inspectie van het Onderwijs worden de laatste jaren steeds vaker kwalitatieve onderzoeksmethoden gebruikt bij stelselonderzoeken. Met stelselonderzoeken wil de Inspectie het functioneren van het onderwijsstelsel als geheel in beeld krijgen en houden. Zo zijn het afgelopen jaar onder andere kwalitatieve onderzoeken uitgevoerd naar het lerarentekort in het funderend onderwijs, stagediscriminatie in het mbo en de doorstroom van leerlingen uit primair naar voortgezet onderwijs. Echter, de nadruk en denkwijze binnen onderzoek ligt nog altijd voornamelijk op kwantitatief (getallen) in plaats van kwalitatief (woorden).

Theoretisch kader

'Het doel van kwalitatief onderzoek is de ontwikkeling van concepten die ons helpen sociale fenomenen in natuurlijke (in plaats van experimentele) omgevingen te begrijpen, waarbij de nodige nadruk wordt gelegd op de betekenissen, ervaringen en opvattingen van alle deelnemers.' (Pope & Maysa, 1995, p. 43). In andere woorden proberen we met kwalitatief onderzoek de belevingswereld van deelnemers te vangen. Het scala aan fenomenen dat op een kwalitatieve manier onderzocht kan worden is breed. Toch wordt deze methode door sommige onderzoekers in sociale wetenschappen verweten "onwetenschappelijk", "soft" of "onbetrouwbaar" te zijn (Mortelmans, 2013).

Doel en opbrengst van het onderzoek

Kwalitatief onderzoek heeft voor de Inspectie van het Onderwijs tot nu toe nieuwe en verdiepende inzichten opgeleverd. Echter, deze methode bracht ook nieuwe vraagstukken met zich mee. Hoe groot moet een steekproef bijvoorbeeld zijn om een dekkend beeld te geven van de populatie? Hoe veel respondentgroepen moeten worden gesproken? En wat is de beste manier om over kwalitatieve resultaten te rapporteren?

Doel en opbrengst van de ronde tafel

Het doel van dit rondetafelgesprek is om samen kwalitatief onderzoek verder te ontwikkelen. Aan de hand van voorbeelden van kwalitatieve onderzoeken bij de Inspectie willen we verschillende dilemma's rondom deze methode aansnijden. De beoogde opbrengst is om deze dilemma's samen onder de loep te nemen, van elkaar te leren en deze opgehaalde kennis vervolgens mee te nemen in ons eigen onderzoek.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Deelnemers wordt gevraagd om actief mee te denken over de voorgelegde dilemma's. Ze kunnen reageren op hoe zij dit zelf hebben aangepakt of zouden aanpakken. Ook is ruimte om eigen dilemma's rondom kwalitatief onderzoek in te brengen.

Kans op Balans

Getallen versus woorden. Deductie versus inductie. Vast versus flexibel. De tweestrijd tussen kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden is bij uitstek geschikt voor het ORD-thema van dit jaar. Momenteel ligt het zwaartepunt van onderzoek voornameeljk op kwantitatief verzamelde data (getallen) en neemt een deel van de wetenschap en praktijk kwalitatief onderzoek (woorden) minder serieus. Hoe komt dit en wat betekent dit? In dit rondetafelgesprek willen we de beperkingen en mogelijkheden van kwalitatief onderzoek verder uitdiepen. Zijn kwalitatief en kwantitatief onderzoek nog in balans te brengen of kunnen we deze methodologische stromingen beter los van elkaar zien?

Referenties

Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Acco.

Pope, C. & Maysa, N. (1995). Qualitative research: Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health services research. *BMJ*, 311(42-45).
10.1136/bmj.311.6996.42



399. Zijn studenten in balans na corona: een trendanalyse van welzijn en engagement.

Rutger Kappe

Hogeschool Inholland, Haarlem, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Poster in het kader van de postermarkt Vers van de pers

Trefwoorden: Studentenwelzijn, Student-engagement, Longitudinaal,

Korte samenvatting

Het studentenwelzijn staat onder druk en de coronapandemie heeft daaraan verder bijgedragen. Nu alle maatregelen zijn opgeheven gaan veel opleidingen weer vrolijk op hun beproefde voet verder, maar leidt dat ook tot een herstel van het welzijn en engagement? Deze poster presenteert de resultaten van een longitudinale studie naar het welzijn en engagement van Inholland studenten op basis van metingen zowel voor, tijdens als na corona. Welzijn wordt gemeten aan de hand van diverse schalen, waaronder depressie en burn-out. Engagement is gemeten aan de hand van vragen over thuis voelen en sociale en academische integratie. De huidige resultaten laten een snelle verslechtering zien van nagenoeg alle welzijns- en engagementindicatoren gevolgd door een herstel. Op de poster zal ik de resultaten van onze meest recente meting van mei 2023 toevoegen. De centrale vraag is de welzijns- en engagementindicatoren dan een verder herstel laten zien of dat het herstel afgevlakt. Tevens laat ik zien in hoeverre er sprake is van een gelijk beeld qua welzijnsbeleving, welbevinden en engagement tussen bepaalde doelgroepen en hoe deze indicatoren gerelateerd zijn aan studieprestaties.

Lopende tekst

Inleiding, doel, context en theoretisch kader

Het studentenwelzijn staat onder druk (o.a. Dopmeijer, 2021; Inspectie van het Onderwijs, 2021). Er zijn aanwijzingen dat tijdens de coronapandemie meer studenten psychische klachten ervoeren, zoals angst en somberheid (RIVM, Trimbos-instituut, & GGD GHOR Nederland, 2021). Daarnaast misten veel studenten het contact met medestudenten en docenten, en voelden zich minder verbonden met de opleiding en hun onderwijsinstelling (NVAO & Inspectie van het Onderwijs, 2022). Het lijkt evident dat de coronaperiode studenten qua welzijnsbeleving geen goed heeft gedaan. Het doel van onze longitudinale studie is om inzicht te bieden in het verloop in welzijn en engagement inclusief verschillen tussen groepen en de relatie met studieprestaties.

Onderzoeksvragen

Op de poster wordt data van 2020 tot en met 2023 gepresenteerd. Onderzoeksvragen daarbij zijn “hoe het gesteld is met het welzijn en engagement van onze studenten”, “zijn er specifieke doelgroepen die extra aandacht nodig hebben”, en “hoe hangen welzijn, engagement en studieprestaties samen”.

Methode

De studie is uitgevoerd over een periode van meerdere academische jaren zowel voor, tijdens als na de coronapandemie. Deze studie heeft in totaal betrekking op bijna 10.000 Inholland studenten uit alle opleidingen en opleidingsjaren. Psychische klachten, waaronder depressie en burn-out, worden gemeten aan de hand van diverse schalen middels gevalideerde vragenlijsten (Briggs et al., 2018; Schaufeli et al., 2022). Ook positief welbevinden is gemeten waaronder de mate van ervaren sociale steun en veerkracht (Smith et al., 2008). Engagement is gemeten aan de hand van vragen over thuis voelen en sociale en academische binding. Om trends te onderzoeken wordt beschrijvende statistiek gebruikt en voor vergelijkingen tussen de metingen (M)ANOVA's en post hoc toetsen.

De resultaten

De resultaten t/m T3 bevestigen dat er sprake is van een snelle en significante verslechtering in zowel de welzijnsbeleving en de mate van engagement van studenten tussen de eerste meting (T0, pre-corona) en de volgende metingen tijdens corona (T1 en T2). Na corona is er sprake van een eerste herstel van diverse welzijns- en engagement indicatoren. In mei 2023 staat een volgende meting (T4) gepland en op de poster presenteer ik de resultaten van alle vijf metingen (T0-T4) inclusief de meest recente data. Tevens laat ik zien hoe deze indicatoren samenhangen met de studieprestaties van studenten, opgesplitst naar diverse doelgroepen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

De resultaten geven inzicht in het welzijn en engagement van studenten in het HO en van bepaalde groepen in het bijzonder. Voor verdere theorievorming wordt inzicht in de samenhang tussen welzijn, engagement en studieprestaties van belang. Voor de praktijk geven de resultaten inzicht aan welke knoppen zij in relatie tot studieprestaties kunnen draaien.

Kans op Balans

De vraag die ik zal beantwoorden is of studenten twee jaar na corona weer ‘in balans’ zijn, in de zin van terug op het welzijns- en engagementniveau van vóór corona. Dat laat overigens onverlet dat de welzijnsindicatoren van voor corona al zorgelijk waren. In het kader van ‘in balans en gelijke kansen’ zal ik ook kijken in hoeverre de welzijnsbeleving en engagement indicatoren verschillen voor de diverse doelgroepen binnen onze onderwijsinstelling, denk aan mogelijke verschillen tussen mannen en vrouwen, maar ook eerste en tweede generatie studenten in relatie tot hun studieprestaties.

Referenties

Briggs, R., Carey, D., O'Halloran, A. M., Kenny, R. A., & Kennelly, S. P. (2018). Validation of the 8-item Centre for Epidemiological Studies Depression Scale in a cohort of community-dwelling older people: data from The Irish Longitudinal Study on Ageing (TILDA). *European Geriatric Medicine*, 9(1), 121-126.

Dopmeijer, J.M. (2021). *Running on empty*. Academisch proefschrift. Amsterdam: UvA.

Inspectie van het Onderwijs (2021). *De Staat van het Onderwijs 2021*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kappe, F. R. & Klinkenberg, E.F. (2022) Maak welzijn het startpunt van het debat over buitenlandse studenten. TH&MA. Geraadpleegd via: https://www.themahogeronderwijs.org/110-2629_h1-Maak-welzijn-het-startpunt-van-het-debat-over-buitenlandse-studenten-h1#

NVAO & Inspectie van het Onderwijs (2022). *De kwaliteit van het hoger onderwijs ten tijde van Covid-19*. Den Haag: Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie en Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

RIVM, Trimbos-instituut, & GGD GHOR Nederland (2021). *Monitor Mentale gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs. Deelrapport I Mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs*. Bilthoven: Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International journal of behavioral medicine*, 15(3), 194-200.

401. Promoting metacognitive learning strategies among first year higher education students

Deborah Yapp

Hogeschool Leiden, Leiden, Nederland

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Metacognition, Learning, Strategies, Higher education

Korte samenvatting

When students begin higher education they often opt for familiar learning strategies, such as highlighting, or re-reading, which proved successful during secondary education. These strategies are low impact in cognitive investment and passive as learner activity, as a result, the learner is given a false impression that learning has occurred. However, in reality, these strategies are ineffective methods to absorb large amounts of information at higher education level, as passive learning neither engages metacognition nor aids long term learning. Consequently, students using these strategies often experience failure. However, metacognitive learning strategies, such as retrieval or distributed practice are better suited to help students retain what they learn, as these strategies create 'desirable difficulties' initially making learning more difficult, but ultimately leading to better understanding and long-term retention. To this end, this study investigated the effect on study results of the experimental group of first year students who received explicit instruction in effective metacognitive learning strategies with an emphasis on active learning. We analyzed improvements in study performance (N = 32) of the experimental group after instruction in five metacognitive learning strategies, where the control group received no instruction. Results indicated the experimental group out-performed the control group in study performance.

Lopende tekst

Introduction

Students who enter higher education from secondary or vocational education may often lack the necessary study skills to efficiently process the knowledge they receive from lectures and how to best study for their exams. Without these skills they are ill equipped to deal with large amounts of new knowledge they receive, and, unfortunately, higher education institutes rarely provide formal instruction on how students should study effectively.

Self-regulation drives successful learning

Self-regulation, or rather the lack of it, can be a first year student's biggest challenge. As a result, students may defer to passive learning methods used in the absence of good self-regulatory habits. Nevertheless, the transition to a study in higher education requires students to adopt more active, effective self-regulatory methods with which to digest large amounts of new knowledge within a short time frame. Furthermore, the ability to apply this new knowledge to different contexts, or in open question, requires a more sophisticated metacognition which some new students do not possess.

When students are provided with explicit instruction in metacognitive learning strategies, for example; retrieval or distributed practice, they are better able to process and retain information. Due to these methods requiring active employment of metacognition making them better suited to help students preserve what they learn. These strategies create 'desirable difficulties' which initially make learning more difficult, but, inevitably lead to a better understanding, improved retention and are more effective as long term learning methods. When students employ metacognitive strategies they are more able to link new knowledge to what they have already learned and can apply this new knowledge to various contexts. By providing explicit instruction in metacognitive learning strategies students are provided with the 'why', 'how', and 'when' of using such strategies when learning, which is essential for metacognitive development. To this end, first year higher education students should be provided with explicit instruction in metacognitive learning strategies with the emphasis on how to learn and study effectively.

This pilot study investigated to what extent explicit instruction in metacognitive learning strategies improved first year student's learning.

Method

This study consisted of three instructional sessions given over seven weeks, where the experimental group first became aware of metacognitive strategies and received instruction on the benefits of using them. Next, they reflected on how and when to use learning strategies in their own learning process. Lastly, they practiced using learning strategies with their own study material.

Results

Examination results of the experimental group were compared, using pairwise comparison, with the control, which received no instruction,. Mean scores of the experimental group ($M = 5.2$) exceeded the control ($M = 4.4$) with significance. The study had an effect size of .67.

Discussion and implications for educational practice

This study set out to investigate the effect of instruction in metacognitive learning strategies on student learning. While this study was small in scale the results suggest that interventions such as these have a positive effect on higher education learning and we encourage future research, especially, in other contexts.

Kans op Balans

An academic education can be a daunting challenge to less advantaged young adults. Indeed, for these students higher education is often associated with studying difficulties and increased attrition. Lack of accessibility to good tuition has caused these students to be unequipped in successful study skills. Furthermore, academic exclusion may lead them to question whether the higher education experience has any added benefit for them. By incorporating evidence based learning and instruction; especially in the form of explicit instruction in metacognitive learning strategies may play some part in reducing educational injustice and increase accessibility to higher education for these disadvantaged students.

References

- Blasiman, R. N., Dunlosky, J., & Rawson, K. A. (2017). The what, how much, and when of study strategies: Comparing intended versus actual study behaviour. *Memory*, 25(6), 784-792.
- Biwier, F., oude Egbrink, M. G., Aalten, P., & de Bruin, A. B. (2020). Fostering effective learning strategies in higher education—a mixed-methods study. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(2), 186-203.
- Delnoij, L. E., Dirkx, K. J., Janssen, J. P., & Martens, R. L. (2020). Predicting and resolving non-completion in higher (online) education—A literature review. *Educational Research Review*, 29, 100313.
- Dirkx, K. J. H., Camp, G., Kester, L., & Kirschner, P. A. (2019). Do secondary school students make use of effective study strategies when they study on their own?. *Applied Cognitive Psychology*, 33(5), 1-6.
- Kirschner, P. A., Neelen, M., Hoof, T., & Surma, T. Let's Get to Work with Productive Learning Strategies: Self-testing.
- Liu, O. L. (2009). Evaluation of a learning strategies scale for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4), 312-322.
- Morehead, K., Rhodes, M. G., & DeLozier, S. (2016). Instructor and student knowledge of study strategies. *Memory*, 24(2), 257-271.
- Muijs, D., & Bokhove, C. (2020). Metacognition and self-regulation: Evidence review. Education Endowment Foundation.

402. Effectief lesgeefgedrag, een vergelijking tussen solo teaching en teamteaching

Aron Decuyper¹

Hanne Tack², Mathea Simons³, Ruben Vanderlinde¹

¹ Universiteit Gent, Gent, België

² Universiteit Antwerpen / Universiteit Gent, Antwerpen/Gent, België

³ Universiteit Antwerpen, Antwerpen, België

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Teamteaching, Effectief lesgeefgedrag, Solo teaching, Multilevel analyse

Korte samenvatting

Hoewel effectief lesgeefgedrag een belangrijke bepalende invloed heeft op de schoolresultaten van leerlingen, blijft de mate waarin leraren rapporteren tot effectief lesgeefgedrag te komen tijdens teamteaching onbeantwoord. In de literatuur bestaat er een algemene assumptie dat leraren die samenwerken met andere leraren tot effectiever lesgeefgedrag komen dan leraren die niet samenwerken. Er bestaat echter geen onderzoek dat dit empirisch aantoonst. Dit onderzoek wil hieraan tegemoetkomen door een beeld te geven van de zelf-gerapporteerde verschillen in effectief lesgeefgedrag tijdens solo teaching en teamteaching. Om dit doel te bereiken is een grootschalig vragenlijstonderzoek uitgevoerd bij 542 Vlaamse leraren uit het kleuter, lager en secundair onderwijs. In het algemeen laten de resultaten zien dat leraren aangeven beter in staat te zijn om tot effectief lesgeefgedrag te komen tijdens teamteaching in vergelijking met solo teaching. Daarnaast zijn multilevel analyses uitgevoerd om na te gaan of leraar- en lesgeefvariabelen een invloed hebben op hun zelf-gerapporteerd effectief lesgeefgedrag. Uit deze analyses blijkt dat zowel het onderwijsniveau (i.e., kleuter, lager en secundair onderwijs) als de frequentie van team teaching de verschillen in zelf-gerapporteerd effectief lesgeefgedrag tijdens solo teaching en teamteaching verklaren.

Lopende tekst

Teamteaching - twee of meer leraren die in een bepaalde mate samenwerken bij het plannen, geven en/of evalueren van een les of lessenreeks - wordt tegenwoordig steeds meer ingezet in het onderwijs. Dit komt door een groeiende kennisbasis over de uitkomsten van samenwerking in het algemeen en van teamteaching in het bijzonder (Auteur, 2014). Onderzoek naar teamteaching heeft namelijk gewezen op belangrijke positieve uitkomsten voor zowel leraren als leerlingen (Vangrieken et al., 2015). Om die reden kan de hypothese geponeerd worden dat leraren tot effectiever lesgeefgedrag komen wanneer zij teamteachen (Sehgal et al., 2017).

Effectief lesgeefgedrag kan omschreven worden als het gedrag van leraren dat een positieve invloed heeft op de schooluitkomsten van leerlingen (Van de Grift, 2007). Er is gekozen om het ICALT-raamwerk (Van de Grift, 2007) te gebruiken. Het bestaat uit negen dimensies: creëren van een veilig en stimulerend leerklimaat, organiseren van efficiënt klassenmanagement, geven van duidelijke en gestructureerde instructie, geven van intensieve en interactieve les, aanleren van leerstrategieën, aanpassen van de les aan onderwijsbehoeften, stellen van minimumdoelen, bieden van voldoende leer- en instructietijd en monitoren van het leerproces.

Dit onderzoek heeft tot doel een antwoord te bieden op volgende onderzoeksvragen (OV):

- OV1: Welke verschillen ervaren leraren op het vlak van effectief lesgeefgedrag tijdens solo teaching en teamteaching?
- OV2: Hoe zijn leraar- en lesgeefvariabelen gerelateerd aan de verschillen in effectief lesgeefgedrag tijdens solo teaching en teamteaching?

Er is een grootschalig vragenlijstonderzoek afgenomen bij 542 Vlaamse leraren die aan teamteaching doen. Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden is gebruikgemaakt van beschrijvende statistiek. De gemiddelde score per dimensie van effectief lesgeefgedrag is berekend voor zowel solo teaching als teamteaching. Vervolgens zijn t-testen uitgevoerd om te bepalen of er significante verschillen zijn. Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden zijn vanwege de geneste datastructuur, namelijk leraren genest in teamteachingteams, multilevel analyses uitgevoerd (Hox et al., 2018).

Uit de resultaten blijkt dat leraren significant hogere scores rapporteren voor zeven van de negen dimensies van effectief lesgeefgedrag voor teamteaching, in vergelijking met solo teaching. Dit betekent dat leraren zich meer in staat voelen om deze dimensies van effectief lesgeefgedrag te realiseren tijdens teamteaching. Resultaten van de multilevel analyses laten zien dat, naast verschillen tussen leraren, de variantie kan worden toegeschreven aan verschillen tussen teamteachingteams. Uit verdere resultaten blijkt dat het onderwijsniveau ($b=0.197$, $SE=0.071$, $p<0.01$) een significante invloed heeft. Afhankelijk van het onderwijsniveau zijn er verschillen in effectief lesgeefgedrag. Daarnaast geven de resultaten aan dat het teamteachingspercentage ($b=0.007$, $SE=0.001$, $p<0.001$) ook een significant effect heeft. Hoe hoger het teamteachingspercentage is, hoe meer leraren aangeven tot meer effectief lesgeefgedrag te komen tijdens teamteaching.

Dit onderzoek levert zowel een theoretische als empirische bijdrage door een beeld te schetsen van de mate waarin leraren hun lesgeefgedrag als effectief rapporteren tijdens solo teaching en teamteaching. Zo blijkt dat zij meer effectief lesgeefgedrag rapporteren tijdens teamteaching. Met het oog op de praktijk is dit een belangrijke bevinding en ondersteunt het de idee om teamteaching als onderwijsstrategie de nodige aandacht te schenken.

Kans op Balans

Aangezien effectief lesgeefgedrag een invloed heeft op de schooluitkomsten van leerlingen, is het belangrijk om op zoek te gaan naar manieren om dit te verbeteren. Dit onderzoek geeft aan dat het mogelijk is om tot effectiever lesgeefgedrag te komen tijdens teamteaching. Teamteaching zou zodoende een positieve invloed kunnen hebben op de *kansen* van kinderen en jongeren. Verder is

het nodig om een *balans* te zoeken tussen solo teaching en teamteaching. Bij solo teaching kan tot effectief lesgeefgedrag gekomen worden, maar teamteaching kan voor bijkomend, effectiever lesgeefgedrag zorgen, waarbij vooral de meer complexe dimensies van effectief lesgeefgedrag kunnen worden gerealiseerd.

Referenties

Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110.

Hox, J., Moerbeek, M., & Van De Schoot, R. (2018). *Multilevel Analysis. Techniques and applications*. Routledge.

Sehgal, P., Nambudiri, R., & Mishra, S. K. (2017). Teacher effectiveness through self-efficacy, collaboration and principal leadership. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 505-517.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.

Van de Grift, W. (2007). Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument, *Educational Research*, 49(2), 127-152.

404. Leren om te werken of werken om te leren? Perspectieven op de leercultuur in organisaties

Nicolette van Halem¹, Linda Koopmans², Bas de Jong¹, Angela de Jong³

Hardy van de Ven², Frank Cornelissen¹, Ditte Lockhorst⁴, Renske de Kleijn⁵, Mirko Noordegraaf⁶, Jan van Tartwijk⁶, Ton Klein⁷, Marie Lockton⁸, Alan Daly⁸

¹ Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

² TNO, Den Haag, Nederland

³ Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

⁴ Oberon, Utrecht, Nederland

⁵ UMC Utrecht, Utrecht, Nederland

⁶ Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

⁷ Oberon BV, Utrecht, Nederland

⁸ University of California, San Diego, Verenigde Staten

Voorzitter: Nicolette van Halem, Universiteit van Amsterdam

Referent: Femke Geijssel, Universiteit Tilburg

Divisie: Beleid & Organisatie

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Leercultuur, Een Leven Lang Ontwikkelen, Organisatie en Leiderschap,

Korte samenvatting

Door grote maatschappelijke transities (e.g., de energietransitie) is het afronden van initieel onderwijs vaak niet meer toereikend om een leven lang te functioneren op de arbeidsmarkt. De leercultuur binnen organisaties wordt gezien als een belangrijke katalysator voor een LLO. Er is sprake van een leercultuur in organisaties als individuele en collectieve ontwikkeling voortdurend gestimuleerd wordt met als doel vernieuwend om te gaan met een steeds veranderende context. Recent onderzoek laat zien dat het vaak schort aan een leercultuur. Het begrijpen en beïnvloeden van factoren die een leercultuur bevorderen staat daarom steeds hoger op de wetenschappelijke agenda.

Dit papersymposium heeft tot doel het delen en het bediscussiëren van de uitkomsten en implicaties van onderzoek gericht op het bouwen en verbeteren van een leercultuur in (onderwijs)organisaties. Dit symposium bevat onderzoek naar leerculturen en het bevorderen van een LLO bij de beroepsbevolking. Tijdens dit symposium wordt onderzoek gepresenteerd over:

Lerende en innovatieve organisaties in Nederland (TNO)

De ervaren leercultuur binnen de Nederlandse rechtspleging (UvA)

Een lerende cultuur in Nederlandse scholen werkend met het programma Stichting LeerKRACHT met aandacht voor leiderschap (HU)

De ervaren leercultuur in scholen in Amerika, met specifieke aandacht voor het schoolpersoneel zonder lesbevoegdheid (UvA)

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

De doelstellingen van de sessie

Dit papersymposium heeft tot doel het delen en het bediscussiëren van de uitkomsten en implicaties van onderzoek gericht op het bouwen en verbeteren van een leercultuur in (onderwijs)organisaties. Dit symposium bevat onderzoek naar leerculturen en het bevorderen van een Leven Lang Ontwikkelen (LLO) bij de beroepsbevolking.

De wetenschappelijke betekenis

Door grote maatschappelijke transities (e.g., de energietransitie en technologische ontwikkelingen) is het afronden van initieel onderwijs vaak niet meer toereikend om een leven lang te functioneren op de arbeidsmarkt (e.g., OECD, 2017). Het bevorderen van een LLO staat daarom hoog op de beleidsagenda (e.g., de nationale LLO Katalysator). De leercultuur binnen organisaties wordt gezien als een belangrijke katalysator voor een LLO (de Kruijf et al., 2022). Een leercultuur maakt deel uit van de bredere organisatiecultuur welke wordt gedefinieerd als de sociale infrastructuur die verankerd is op alle parallelle lagen van een organisatie in gedeelde normen, waarden en impliciete assumpties (Bryk & Schneider, 2002; Finnigan & Daly, 2012). Er is sprake van een leercultuur in organisaties als individuele en collectieve ontwikkeling voortdurend gestimuleerd wordt met als doel vernieuwend om te gaan met een steeds veranderende context (Cohen & Brown, 2013; Marsick & Watkins, 2003). Recent onderzoek laat zien dat het vaak schort aan een leercultuur (SER-TNO, 2021). Het begrijpen en beïnvloeden van factoren die een leercultuur bevorderen staat daarom steeds hoger op de wetenschappelijke agenda (März et al., 2018). Omdat een leercultuur op een ogenschijnlijk ongrijpbare wijze continue wordt gereproduceerd en beïnvloed vraagt het verbeteren van een leercultuur een balans tussen het in kaart brengen van de leercultuur en het interveniëren op basis van deze kennis om verandering tot stand te brengen. Dit vraagt om wetenschappelijke inventiviteit in de samenwerking tussen onderzoek en praktijk en op het gebied van contextuele sensitiviteit (e.g., Cornelissen, 2021).

Overzicht van presentaties

Bijdrage 1: Leercultuur in Nederland en hoe we eigen regie in lerende organisaties kunnen stimuleren.

Bijdrage 2: De invloed van de Transitie van een Bureaucratische naar een Professionele Organisatie voor de Ervaren Leercultuur: Een Voorbeeld uit de Rechtspleging.

Bijdrage 3: Leiding geven voor een lerende cultuur voor samenwerkend innoveren.

Bijdrage 4: It takes a village to raise a village: Een leercultuur bouwen met aandacht voor personeel zonder lesbevoegdheid.

Structuur van de sessie

Na een korte inleiding op het thema van het symposium door Nicolette van Halem volgen vier presentaties van ieder 15 minuten. Daarna volgt een reflectie door referent van 10 minuten en tot slot is er 15 minuten tijd voor een plenaire discussie.

Kans op Balans

Het verbeteren van leerculturen biedt op meerdere vlakken een Kans op Balans. Een leercultuur kan toegang tot ontwikkelingsmogelijkheden vergroten en verspreiding en implementatie van nieuwe kennis en inzichten in de beroepspraktijk bevorderen (de Kruijff et al., 2022). Zodoende versterkt het een balans tussen theorie (e.g., trainingen, coaching, bij- en omscholing) en positieve impact in de praktijk. De leercultuur binnen een organisatie raakt iedereen en is daarom een tevens ingang voor het vergroten van LLO kansen onder groepen die deze momenteel het vaakste mislopen (SER-TNO, 2021).

Individuele bijdrage 1

Leercultuur in Nederland en hoe we eigen regie in lerende organisaties kunnen stimuleren

Inleiding, onderzoeksdoel en context

De Leercultuur Monitor (SER & TNO, 2021) laat zien dat een positieve leercultuur in Nederlandse organisaties maar beperkt van de grond komt. De gevoelde urgentie voor een leven lang ontwikkelen blijft stabiel en het aandeel werknemers dat behoefte heeft aan, dan wel een opleiding of cursus volgt voor werk neemt af. Bepaalde groepen, zoals flexwerkers, blijven achter. Verder blijkt uit ander onderzoek dat ook de tijd die werknemers besteden aan informeel leren afneemt (Fouarge et al., 2017). Formeel en informeel leren versterken elkaar, maar waar formeel leren wordt erkend, wordt het belang van informeel leren nog onvoldoende gezien en erkend. De meest tijd besteden we echter aan informeel leren (Fouarge et al., 2017). Tijdens onze presentatie belichten we enkele belangrijke bevindingen uit de Leercultuur Monitor, en geven we aanknopingspunten voor het verbeteren van (informeel) leren in Nederlandse organisaties. Dit doen we op basis van TNO onderzoek naar 'lerende en innovatieve organisaties' (Van der Torre et al., 2019; Koopmans et al., 2023).

Theoretisch kader

We presenteren het theoretisch model voor 'lerende en innovatieve organisaties', waarin de belangrijkste factoren om leren en innoveren binnen organisaties beschreven worden. Het model bestaat uit verschillende niveaus die een rol spelen bij leren en innoveren: de taken die iemand doet in het werk, de collega's en leidinggevende, het organisatieniveau (HR en management) en het omgevingsniveau (onderwijs, andere bedrijven, klanten, etc). Het stimuleren van (in)formeel leren en innoveren blijkt een integrale uitdaging waarbij vele factoren van invloed zijn. Tevens presenteren we een bijbehorende scan, waarmee inzicht verkregen kan worden in de lerende en innovatie organisatiecontext.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

De scan is een hulpmiddel om het gesprek aan te gaan over hoe leren, ontwikkelen en innoveren binnen een organisatie versterkt kan worden. Tot slot presenteren we concrete tips om organisaties meer lerend en innovatief te maken, gebaseerd op ons recente onderzoek naar (bewezen effectieve) interventies bij de factoren in ons model (Koopmans et al., 2023). We lichten enkele tips uit die mogelijk voor het onderwijs interessant zijn.

Individuele bijdrage 2

De invloed van de Transitie van een Bureaucratische naar een Professionele Organisatie voor de Ervaren Leercultuur: Een Voorbeeld uit de Rechtspleging.

Inleiding

Een belangrijke voorwaarde voor medewerkers om zich te ontwikkelen binnen organisaties is een gezonde leercultuur (Marsick & Watkins, 2003). Een belangrijke factor voor leercultuur zijn formele (officiële functiestructuren binnen een organisatie) en informele hiërarchie (onofficiële verschillen in de hiërarchische verhoudingen tussen medewerkers, Diefenbach & Sillince, 2011). Binnen bureaucratische organisaties komen formele en informele hiërarchie overeen, wat voor blokkades kan zorgen in de leercultuur. Zo zoeken collega's met verschillende functies elkaar minder op om van elkaar te leren. Binnen professionele organisaties verschillen formele en informele hiërarchie van elkaar, waardoor werknemers met verschillende functies elkaar frequenter vinden (Diefenbach & Sillince, 2011).

Om leercultuur te bevorderen zijn organisaties in een transitie naar een professionele organisatie. Een voorbeeld hiervan is de rechtspleging, waar de formele hiërarchie tussen rechters en officieren en hun ondersteunend personeel inmiddels afwijkt van de informele hiërarchie (Holvast & Lindemann, 2017).

Dit heeft gevolgen voor de ervaren leercultuur. Zo zouden medewerkers met verschillende functies een even gunstige leercultuur moeten ervaren. Er is echter weinig bekend over het verloop van een dergelijke transitie en welke factoren deze transitie belemmeren. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag: In hoeverre ervaren officieren en rechters en hun ondersteunend personeel verschillen in de leercultuur en waardoor ontstaan potentiële verschillen?

Methode

250 werknemers werkzaam bij een parket of gerecht hebben de leercultuur vragenlijst van Marsick en Watkins (2003) ingevuld. Daarnaast zijn er twaalf focusgroepen gehouden waar 41 deelnemers aan mee hebben gedaan. Met t-toetsen zijn verkennende analyses gedaan om verschillen in ervaren leercultuur tussen officieren en rechters en hun ondersteunend personeel te onderzoeken. De resultaten daarvan zijn nader bekeken op basis van focusgroep gesprekken. Op een later moment zal er met content analysis diepgaander gekeken worden naar factoren die potentiële verschillen in de leercultuur kunnen verklaren.

Resultaten

De analyses laten zien dat rechters en officieren meer steun ervaren voor het nemen van initiatief en het nemen van weldoordachte risico's. Ondersteunend personeel ervaart meer ruimte om feedback

te geven en te ontvangen en ervaart dat er meer wordt getoetst in hoeverre teamdoelen worden behaald. Verder werden er geen verschillen gevonden.

Uit de focusgroepen blijkt dat het ondersteunend personeel vaak de aanname heeft dat rechters en officieren geen feedback nodig hebben vanwege hun expertise. Ook durft men hen ook niet altijd feedback te geven vanwege hiërarchische verhoudingen. Tegelijkertijd zijn rechters en officieren soms bang om zich kwetsbaar op te stellen waardoor ze geen feedback vragen. Daarnaast voelt het ondersteunend personeel niet altijd de ruimte om initiatief en weldoordachte risico's te nemen.

Conclusie en discussie

De verschillen in de ervaren leercultuur tussen verschillende functies laat zien dat de rechtspleging qua transitie nog elementen van een bureaucratische organisatie bevat, terwijl het op andere punten als professioneel kan worden getypeerd. Hierbij lijkt er in dergelijke transitie's extra aandacht vereist voor het stimuleren van feedback geven tussen verschillende functies en dat werknemers met verschillende functies zich vrij voelen om risico's en initiatief te nemen. Uiteindelijk kan dat ervoor zorgen dat organisaties een vruchtbaardere leercultuur ontwikkelen waarin werknemers van en met elkaar leren.

Individuele bijdrage 3

Leiding geven voor een lerende cultuur voor samenwerkend innoveren

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Steeds meer zien scholen in dat een lerende cultuur nodig is om kwalitatief onderwijs te verzorgen. Mourshed et al. (2010) onderzochten de ontwikkeling van onderwijssystemen en bevelen aan om leraren meer van elkaar te laten leren en zo hun professionaliteit te verbeteren. Deze aanbevelingen vormden de basis voor de oprichting van Stichting leerKRACHT, dat gericht is op het stimuleren van een lerende schoolcultuur. Ons onderzoeksdoel is om te begrijpen welke rol schoolleiders innemen in het stimuleren van een leercultuur in scholen werkend met leerKRACHT, wat wij samenwerkend innoveren noemen.

Theoretisch kader

In de onderwijsliteratuur ligt de nadruk bij het bestuderen van cultuur nog veel op leraren (e.g., Admiraal et al., 2021). In de organisatieliteratuur daarentegen is een begrip geïntroduceerd dat verder gaat: samenwerkend innoveren. Dit begrip wordt gekenmerkt door een gezamenlijke benadering van innovatie in zowel horizontale (hetzelfde hiërarchische niveau, bijvoorbeeld tussen leraren) als verticale werkrelaties (doorkruist hiërarchie, bijvoorbeeld tussen leraren en schoolleiders) (e.g., Torfing, 2019). In deze gezamenlijke benadering speelt de schoolleider een belangrijke rol (e.g., Ospina, 2017). Schoolleiders kunnen een positieve invloed uitoefenen met hun leiderschap op opbouwen van een organisatiecultuur (Daniëls et al., 2019).

Onderzoeksvraag

In hoeverre verandert een schoolcultuur door implementatie van een programma gericht op samenwerkend innoveren en welke rol speelt leiderschap daarin?

Methode

Wij verzamelden en analyseerden kwantitatieve (n = 120) en kwalitatieve data (n = 20) over:

- waarom scholen kiezen voor dit programma,
- schoolcultuur,
- uitvoering van het programma,
- leiderschap,
- werkzame factoren voor samenwerkend innoveren.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Allereerst vonden wij dat de meest genoemde reden dat scholen gaan werken met Stichting leerKRACHT is dat scholen een professionele schoolcultuur willen creëren (78%). Ten tweede vonden wij dat de ervaren lerende schoolcultuur door leraren in scholen werkend met leerKRACHT positief ontwikkelt gedurende het eerste jaar dat de scholen leerKRACHT uitvoeren en dat de cultuur lerender wordt als scholen de instrumenten van het leerKRACHT-programma vaker inzetten. Dit betekent dat leraren ervaren dat zij meer samenwerken met collega's om hun lespraktijk te verbeteren, de schoolvisie meer vertalen naar hun onderwijspraktijk. Daarnaast wordt het leiderschap van schoolleiders als meer stimulerend ervaren en maken schoolleiders meer gebruik van input van leerlingen voor onderwijsverbetering (De Jong et al., 2021). Ten derde vonden wij dat het ervaren leiderschap van de schoolleider door leraren van positieve invloed is op de uitvoer van het leerKRACHT-programma, dus op de mate van samenwerkend innoveren. Schoolleiders hebben een positieve invloed als zij zich positioneren als onderdeel van het lerarenteam (De Jong et al., under review).

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Steeds meer scholen willen een meer lerende cultuur, maar zij weten niet goed hoe daar te komen. Een programma zoals dat van Stichting leerKRACHT kan helpen als middel (De Jong et al., 2021, maar er is ook passend schoolleiderschap nodig en een actieve rol van leraren (De Jong, 2022). Deze inzichten helpen scholen om tot een meer lerende cultuur te komen en de wetenschap in het beter begrijpen van het begrip samenwerkend innoveren.

Individuele bijdrage 4

It takes a village to raise a village: Een leercultuur bouwen met aandacht voor personeel zonder lesbevoegdheid

Inleiding, onderzoeksdoel en context

De kwaliteit van de interacties binnen een school zijn bepalend voor de leer- en werkervaringen van het personeel (Bryk & Schneider, 2002; Finnigan & Daly, 2012). Onder het personeel in scholen is een grote groep dat zonder lesbevoegdheid bijdraagt in andere rollen, denk aan de onderwijsassistent, conciërge, maatschappelijke werker, schoonmaker of administratief medewerker. Onderzoek naar de leercultuur binnen scholen richt zich zelden op het perspectief van medewerkers zonder lesbevoegdheid (Arellano, 2020; Barakos-Cartwright, 2012; Brown & Stanton-Chapman, 2017; Roberts, 2020). Het onderzoek dat beschikbaar is toont aan dat medewerkers zonder lesbevoegdheid zich over het algemeen gemarginaliseerd voelen en een gebrek aan kansen ervaren voor

professionalisering (Fisher & Pleasant, 2012; Giangreco, Edelman, & Broer, 2003; Shyman, 2010; Stewart, 2018). Of de ervaren leercultuur ook verschilt tussen medewerkers met en zonder lesbevoegdheid is nog niet onderzocht en het perspectief van het leiderschap op mogelijke verschillen is nog niet eerder beschreven (Arellano, 2020; Roberts, 2020).

Theoretisch kader en onderzoeksvragen

Dit onderzoek conceptualiseert de leercultuur als de mate waarin medewerkers zich onderdeel voelen van een professionele leergemeenschap (Bryk & Schneider, 2002) en participatie in 'uitspraak gedrag' (*voicing behavior*, Arellano, 2020). In dit onderzoek wordt bekeken hoe eventuele verschillen tot uiting komen in zelfrapportages en wordt er gekeken hoe eventuele verschillen worden opgemerkt en geïnterpreteerd door boven-schoolse bestuurders en personeelsmanagers.

Methode van onderzoek

Deze case studie vindt plaats in een schooldistrict in het zuidwesten van de Verenigde Staten op elf basis en middelbare scholen. Surveydata is verzameld onder al het personeel, inclusief diegene met ($N = 293$) en zonder lesbevoegdheid ($N = 89$) en schoolleiders ($N = 11$). Daarnaast vonden interviews plaats met boven-schoolse bestuurders en directeuren ($N = 14$) en vonden observaties plaats tijdens vergaderingen met het gehele districtsleiderschapsteam ($N = 41$) over uitkomsten van de surveydata. De interview data werden kwalitatief geanalyseerd en uitkomsten zijn getrianguleerd op basis van de observatiedata en memberchecks

Resultaten en onderbouwde conclusies

Voorlopige resultaten laten weinig verschillen zien in de gerapporteerde leercultuur tussen personeel met en zonder lesbevoegdheid, met belangrijke kanttekening dat de participatie in de survey hoger was onder personeel met lesbevoegdheid (65%) dan onder personeel zonder lesbevoegdheid (25%). Het in de literatuur beschreven gevoel van marginalisatie werd bevestigd door de boven-schoolse managers van het personeel zonder lesbevoegdheid. De kwalitatieve data wees verder uit dat er behoefte is aan begrip van onderlinge afhankelijkheden tussen afdelingen binnen schoolorganisaties, dat een bredere leercultuur vraagt om een innovatiecultuur die verder gaat dan het domein van leren en instructie, en dat het bouwen aan onderling vertrouwen een randvoorwaarde is voor een inclusieve leercultuur.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Wat dit onderzoek aantoont is dat een leercultuur niet kan worden geoptimaliseerd zonder oog te hebben voor onderlinge relaties binnen een school. Het versterken van de onderlinge relatie en het horen van meerdere perspectieven in een school zal naar verwachting bijdragen aan een sterkere, meer samenhangende en breder uitgedragen visie op onderwijs.

Referenties

Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684–698.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>

Arellano, J. S. (2020). *Who Is Willing to Speak Up and Why? Examining Individual and Organizational Predictors of Employee Voice Behavior in Higher Education Institutions* (Doctoral dissertation, The University of Texas at El Paso).

Barakos-Cartwright, R. B. (2012). *Voice of the classified employee: A descriptive study to determine degree of job satisfaction of classified employees and to design systems of support by school district leaders*. (Doctoral dissertation, University of California, San Diego).

Brown, T.S. & Stanton-Chapman, T.L. (2017). Experiences of paraprofessionals in US preschool special education and general education classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(1), 18-30. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12095>

Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.

Cohen, J. & Brown, P. (2013). School climate and adult learning. In Dary, T. & Pickeral, T. (ed) (2013). *School Climate: Practices for Implementation and Sustainability. A School Climate Practice Brief, Number 1*, New York, NY: National School Climate Center.

Cornelissen, F. (2021). *Levenlang ontwikkelen in de Rechtspraak: Naar een krachtige leercultuur*. In J. Kessels en R. Poell (red.), *Handboek Human Resource Development* (pp. 427-440). Bohn Stafleu van Loghum.

Daniëls, E., Hondeghema, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>

De Jong, W. A., De Kleijn, R. A. M., Lockhorst, D., Brouwer, J., Noordegraaf, M., & Van Tartwijk, J. W. F. (2022). Collaborative spirit: Understanding distributed leadership practices in and around teacher teams. *Teaching and Teacher Education*, 132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103977>

De Jong, W. A., De Kleijn, R. A. M., Lockhorst, D., Van Tartwijk, J. W. F., & Noordegraaf, M. (under review). Collaborative approaches: Studying horizontal and vertical working relations in schools and how they affect collaborative innovation practices.

De Jong, W. A., Lockhorst, D., Klein, T., Van Tartwijk, J. W. F., & Noordegraaf, M. (2021). *Over de kracht van leerKRACHT. Eindrapportage van vierjarig Onderzoek*. https://www.oberon.eu/media/xamhwgx0/onderzoeksrapport_oberon_uu_naarleerkracht-2021.pdf

de Kruijf, B., Edzes, A., van Dijk, J., & Waslander, S. (2022). De samenhang tussen leercultuur en de scholingsdeelname bij organisaties. *Tijdschrift voor HRM*, (4), 50-72.

Diefenbach, T., & Sillince, J. A. (2011). Formal and informal hierarchy in different types of organization. *Organization Studies*, 32(11), 1515-1537. <https://doi.org/10.1177/0170840611421254>

Finnigan, K. S., & Daly, A. J. (2012). Mind the gap: Organizational learning and improvement in an underperforming urban system. *American Journal of Education*, 119(1), 41-71. <https://doi.org/10.1086/667700>.

Fouarge, D., Van Eldert, P., De Grip, A., Künn-Nelen, A., & Poulissen, D. (2017). *Nederland in Leerstand*. Maastricht, Researchcentrum voor onderwijs en arbeidsmarkt (ROA).

Holvast, N. L., Lindeman, J. M. W., Staring, R., van Swaaningen, R., & van Wingerde, K. (2017). De onttovering van de magistratuur: Reacties op de organisatorische ontwikkelingen bij het openbaar ministerie en binnen de rechtspraak. Opgehaald van:

<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/363022>

Koopmans, L., Bruel, D., Van den Bergh, R., & Van der Torre, W. (2023). *Interventies voor een lerende en innovatieve organisatie* (TNO rapport). Leiden: Gezond Leven en Werken.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132–151. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>

März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijsel, F. (2018). *Van acties naar interacties: Een overzichtsstudie naar de rol van schoolinterne en schoolexterne netwerken in het verloop van vernieuwingen in scholen* (No. UCL-Universiteit Catholique de Louvain).

Mourshed, M., Chijioko, C., Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/socialsector/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>

Ospina, S. M. (2017). Collective Leadership and Context in Public Administration: Bridging Public Leadership Research and Leadership Studies. *Public Administration Review*, 77(2), 275–287. <https://doi.org/10.1111/puar.12706>

Roberts, D. M. (2020). *Inclusion of classified staff in the implementation of positive behavior Interventions and supports: a district case study*.

Shyman, E. (2010). Identifying predictors of emotional exhaustion among special education paraeducators: A preliminary investigation. *Psychology in the Schools*, 47(8), 828-841. <https://doi.org/10.1002/pits.20507>

Sociaal-Economische Raad & Nederlandse Organisatie voor Toegepast-natuurwetenschappelijk Onderzoek (TNO) (2021). *Monitor Leercultuur*. https://publicaties.ser.nl/monitor_leercultuur

Sociaal-Economische Raad & Nederlandse Organisatie voor Toegepast-natuurwetenschappelijk Onderzoek (TNO) (2021). *Monitor Leercultuur*. https://publicaties.ser.nl/monitor_leercultuur

Stewart, E.M. (2018). Reducing ambiguity: Tools to define and communicate paraprofessional roles and responsibilities. *Intervention in School and Clinic*, 1-7.

<https://doi.org/10.1177/1053451218782431>

Torfing, J. (2019). Collaborative innovation in the public sector: The argument. *Public Management Review*, 21(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/14719037.2018.1430248>

Van der Torre, W., Verbiest, E., Preenen, P., van den Tooren, M., Van den Bergh, R., & Koopmans, L. (2019). *Lerende en Innovatieve organisaties. Een organisatie-model met praktijkvoorbeelden* (TNO rapport). Leiden: Gezond Leven en Werken.

407. De invloed van leerling- en schoolkenmerken op de prestaties en het leergedrag van (v)so-leerlingen

Matthijs Warrens¹, Jan Bijstra², Anke de Boer³

¹ Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

² RENN4, Groningen, Nederland

³ RENN4, Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

Voorzitter: Matthijs Warrens, Rijksuniversiteit Groningen

Referent: Erik Fleur, DUO

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Extra ondersteuningsbehoefte, Leerprestaties, Leergedrag, Sociaal-emotionele ontwikkeling

Korte samenvatting

We presenteren een onderzoek naar de vraag welke leerling- en schoolkenmerken invloed hebben op de leerprestaties, het leergedrag en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het (v)so. Deze vraag is ontstaan naar aanleiding van ervaringen van speciaal onderwijsorganisatie RENN4 (Regionaal Expertisecentrum Noord-Nederland cluster 4). RENN4-scholen constateren grote verschillen in het jaarlijkse uitstroombeeld van leerlingen die niet kunnen worden toegeschreven aan verschillen in IQ. De vraag is van belang voor het speciaal onderwijsveld omdat IQ voor de Inspectie van het Onderwijs een belangrijke indicator is of scholen succesvol zijn in het werken aan de leer- en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. In Presentatie 1 schetsen we op basis van informatie uit ontwikkelingsperspectiefplannen (opp's) een beeld van de (v)so-leerlingen. In Presentatie 2 bespreken we in hoeverre leerprestaties van so/sbo-leerlingen op rekenen/wiskunde, begrijpend lezen en spelling worden voorspeld door leerling- en schoolkenmerken. Presentatie 3 behandelt in hoeverre leergedrag van so/sbo- en vso-leerlingen kan worden voorspeld door leerling- en schoolkenmerken. Een bevinding is dat leerprestaties, de leerontwikkeling, de ontwikkeling van het leergedrag en de sociaal-emotionele ontwikkeling voornamelijk worden beïnvloed door leerlingkenmerken. Als verklaring voeren we aan dat leerlingkenmerken in het speciaal onderwijs een zodanig sterke invloed hebben dat ze de schoolkenmerken 'overrulen'.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

De doelstelling van de sessie

De Onderwijsinspectie onderzoekt al een flink aantal jaren de uitstroomgegevens van het (v)so. De Inspectie ziet uitstroom als een belangrijke indicator of scholen succesvol zijn geweest in het werken aan de leer- en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Uitgangspunt daarbij is dat scholen het goed doen wanneer een bepaald percentage leerlingen uitstroomt naar regulier vervolgonderwijs, wanneer het niveau van de vervolgschool 'past' bij het IQ van de leerling en wanneer leerlingen een jaar na de uitstroom nog steeds minimaal op hetzelfde niveau onderwijs volgen.

RENN4, Regionaal Expertisecentrum Noord-Nederland cluster 4, dat speciaal onderwijs verzorgt in Groningen, Friesland en Drenthe, constateerde de afgelopen jaren na analyse van de uitkomsten van deze inventarisatie steeds weer dat er grote verschillen in uitstroom zijn tussen haar scholen als ook binnen haar scholen, dus van jaar naar jaar (zie bijv. Bijstra, 2016; Drost & Bijstra, 2008). Het College van Bestuur en de regiodirecteuren hebben daarom de vraag op tafel gelegd hoe dit kan worden verklaard: worden deze verschillen veroorzaakt door leerlingkenmerken zoals IQ en aanwezige gedragsproblemen? Of kunnen verklaringen (ook) worden gezocht in het samenspel van deze leerlingkenmerken met schoolkenmerken zoals leerkrachtcompetenties, leiderschapskwaliteit en schoolcultuur? Deze vraag is voor speciaal onderwijsorganisaties belangrijk omdat inzicht hierin scholen handvatten geeft om leerlingen beter voor te bereiden op het vervolgtraject na de speciale school.

Om antwoorden te krijgen op deze vragen heeft de toenmalige RENN4-onderzoekscoördinator Jan Bijstra namens RENN4, Matthijs Warrens en Anke de Boer van de Rijksuniversiteit Groningen benaderd voor een onderzoek waarvan een van de resultaten in dit symposium zullen worden gepresenteerd. We presenteren een onderzoek naar de vraag welke leerling- en schoolkenmerken invloed hebben op de leerprestaties, het leergedrag en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het (v)so.

Een overzicht van de presentatie

In Presentatie 1 schetsen we op basis van informatie uit de ontwikkelingsperspectiefplannen (opp's) een beeld van de (v)so-leerlingen. In Presentatie 2 bespreken we in hoeverre leerprestaties van so/sbo-leerlingen op rekenen/wiskunde, begrijpend lezen en spelling kunnen worden voorspeld door leerling- en schoolkenmerken. Presentatie 3 behandelt in hoeverre leergedrag van so/sbo- en vso-leerlingen kan worden voorspeld door leerling- en schoolkenmerken.

De wetenschappelijke betekenis

De hoofdbevinding is dat leerprestaties, het leergedrag en de sociaal-emotionele ontwikkeling voornamelijk worden beïnvloed door leerlingkenmerken, bijv. IQ. Voor een deel sluit dit aan bij wat eerder is gevonden voor het regulier onderwijs. Als verklaring voeren we aan dat leerlingkenmerken in het speciaal onderwijs een zodanig sterke invloed hebben dat ze de schoolkenmerken 'overrulen'. We bespreken de resultaten in termen van het belang van samenwerking tussen speciale scholen en jeugdzorgpartners. Tot slot houden we een pleidooi voor het belang van een gedegen en regelmatig analyse van leerling- en schoolkenmerken zoals in dit onderzoek gebruikt. Willen scholen dit zelf

gaan doen, dan zijn er echter wel de nodige praktische en inhoudelijke voorwaarden; daarvoor doen we verschillende suggesties.

De structuur van de sessie

- Presentatie 1
- Presentatie 2
- Presentatie 3
- Discussie met referent

Kans op Balans

Na aanleiding van het onderzoek gepresenteerd in dit symposium moeten we constateren dat de leerprestaties van een deel van onze onderzoeksgroep wel erg ver achterbleven bij die van de reguliere leerlingen. De kansen voor deze leerlingen lijken aanzienlijk kleiner dan die van reguliere leerlingen met een vergelijkbaar IQ. Het is voor speciale scholen dan ook een grote uitdaging om samen met jeugdprofessionals van zorginstellingen een zodanig intensieve aanpak van (leer)gedrag te ontwikkelen dat het gros van de leerlingen de stap naar het regulier onderwijs kan maken op een niveau dat past bij het IQ.

Individuele bijdrage 1

Inleiding

Met de invoering van Passend Onderwijs in 2014 zijn speciale scholen verplicht voor leerlingen een ontwikkelingsperspectiefplan (opp) te maken (De Boer, 2020). Het opp is daarmee in de plaats gekomen van het aloude handelingsplan. Het opp biedt inzicht in wat de school op langere termijn verwacht dat het onderwijs voor de leerling zal opleveren: welke ontwikkelingsmogelijkheden heeft de leerling en wat betekent dat voor het onderwijsniveau waar naartoe hij/zij uiteindelijk zal uitstromen. Een uitgebreid beeld waarin leerlingkenmerken en contextfactoren worden gekoppeld aan hun ondersteuningsbehoeften ontbreekt tot op heden. Het opp biedt een uitstekende mogelijkheid om hier zicht op te krijgen.

Onderzoeksvragen

Hoe ziet de leerlingpopulatie van speciale scholen eruit in termen van persoons- en contextfactoren, en ondersteuningsbehoeften?

Zijn er verschillen tussen de sectoren so, sbo en vso voor wat betreft de persoons- en contextfactoren en ondersteuningsbehoeften?

Is het mogelijk op basis van de ondersteuningsbehoeften van leerlingen een typologie te maken? Zo ja, verschillen de sectoren in typologie?

Methode

1126 opp's uit de schooljaren 2019-2020 en 2020-2021 zijn met behulp van een codeerschema gecodeerd. Dit leverde een serie persoons- en contextfactoren en ondersteuningsbehoeften op. De

leerlingen zijn afkomstig van twaalf RENN4-scholen en zijn verdeeld over drie sectoren: so (n=402, 36%), sbo (n=85, 7%), en vso (n=639, 57%). De opp-coderingen zijn geanalyseerd met beschrijvende statistiek en latente klassenanalyse.

Resultaten

De overgrote meerderheid van de totale populatie bestaat uit jongens bestaat: ruim 70%. Een grote groep leerlingen komt uit een tweeloudergezin (43%) of woont bij moeder (37%). Bij zo'n 5% van de leerlingen is sprake van een problematische opvoedingssituatie. Het kan hierbij gaan om mishandeling, alcoholmisbruik of een vechtscheiding. Bij de overgrote meerderheid (> 80%) van de totale populatie is externe hulpverlening betrokken. Leerproblemen komen het meest voor bij sbo-leerlingen. Dat geldt met name voor taalproblemen. Concentratieproblemen komen bij leerlingen in alle sectoren het vaakst voor (circa 60%). Daarnaast is zelfstandig werken bij met name so-leerlingen hoog (62%). Bij sbo-leerlingen is vaker sprake van internaliserende problematiek dan bij leerlingen in het so en vso. Bij het so zien we daarentegen veel externaliserende problematiek. Hoewel het een relatief kleine groep betreft, zien we vooral in het vso problemen met middelenmisbruik, delinquentie en ongeoorloofde absentie. Op basis van de latente klassenanalyse kunnen er acht clusters met een typologie van leerlingen vastgesteld worden. Jongens zijn sterk oververtegenwoordigd in de clusters uitgezonderd in twee clusters. De gemiddelde IQ's van de clusters verschillen niet wezenlijk van elkaar, op één cluster na. Op één cluster na is er bij alle clusters sprake van een score tussen 50-75% op een stabiele thuissituatie. Op de presentatie geven we per cluster aan wat de ondersteuningsbehoeften zijn en in welk opzicht een cluster afwijkt van de andere clusters qua persoons- en contextfactoren.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Het uitgebreide beeld gegeven in deze presentatie is van belang omdat het aanknopingspunten geeft over hoe scholen het beste kunnen inspelen op de ondersteuningsbehoeften van leerlingen.

Individuele bijdrage 2

Inleiding

Het speciaal onderwijs richt zich de laatste jaren veel meer dan voorheen op het realiseren van leervorderingen bij hun leerlingen. Dit betekent onder andere dat speciale scholen met behulp van genormeerde toetsen systematisch en zorgvuldig informatie moeten verzamelen voor de kennisgebieden taal en rekenen/wiskunde. Voor zover ons bekend is er tot op heden geen systematisch onderzoek gedaan naar hoe leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het speciaal onderwijs het doen op de kennisgebieden taal en rekenen/wiskunde. In deze studie brengen we een range aan leerling- en schoolkenmerken in kaart en relateerden die aan drie CITO-vaardigheidsscores op rekenen/wiskunde, begrijpend lezen en spelling. Uit onderzoek in (voornamelijk) het regulier onderwijs weten we dat IQ de beste voorspeller is van leerprestaties (Meijer & Van Eck, 2017, NRO-kennisrotonde). Daarnaast zijn kwaliteit van klassenmanagement, instructievaardigheden, planvaardigheden en collegiale samenwerking schoolkenmerken die van invloed zijn op de rekenvaardigheden van leerlingen (Hofman e.a., 2015).

Onderzoeksvraag

In welke mate kunnen we leerling- en/of schoolkenmerken vinden die de leerprestaties van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften voorspellen?

Methode

De vaardigheidsscores van drie CITO-domeinen – rekenen/wiskunde (RW), begrijpend lezen (TBL) en spelling (SP) – zijn gerelateerd aan een reeks leerling- en schoolkenmerken. Per domein is de gemiddelde vaardigheidsscore van alle beschikbare toetsen van een leerling in schooljaar 2020-2021 als uitkomstmaat genomen. Leerlingkenmerken zijn gehaald uit de ontwikkelingsperspectiefplannen (opp's) en administratiesystemen. In totaal zijn tien RENN4-scholen betrokken bij het onderzoek: zes so-scholen, één sbo-school en drie gecombineerde so/sbo-scholen. Van 693 leerlingen zijn RW-gegevens beschikbaar, van 597 leerlingen zijn TBL-gegevens beschikbaar en van 681 leerlingen zijn SP-gegevens beschikbaar. Na de berekening van een aantal beschrijvende statistieken, is de onderzoeksvraag bestudeerd met hiërarchische lineaire modellen en regressiebomen.

Resultaten

Rekening houdend met een positief effect van leerjaar vonden we met lineaire modellen de volgende voorspellers: IQ (RW, TBL, SP), geslacht en ongeoorloofde absenties (RW, TBL), aanwezigheid van leesproblemen (TBL, SP), concentratie (RW) en al dan niet blijven zitten (SP). Met niet-lineaire modellen vonden we dat hogere leerjaren samengaan met hogere vaardigheidsscores (RW, TBL, SP), dat een hoger IQ samengaat met hogere scores (RW, TBL) en dat een zeer hoog aantal incidenten samengaat met lagere scores (TBL).

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Voor zover ons bekend is er tot op heden geen systematisch onderzoek gedaan naar hoe leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het speciaal onderwijs het doen op de kennisgebieden taal en rekenen/wiskunde. Deze vraag is relevant, omdat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften kenmerken kunnen hebben die de overstap naar het regulier onderwijs (te) moeilijk kunnen maken.

In deze studie speelden schoolkenmerken geen prominente rol. Er is zo'n grote diversiteit en intensiteit van leerlingproblematiek in het speciaal onderwijs dat schoolkenmerken niet het verschil kunnen maken. Het speciaal onderwijs staat dus voor de uitdaging interventies te plegen op die voorspellende leerlingkenmerken die veranderbaar zijn: ongeoorloofde absenties, schorsingen en leervoorwaardeproblemen als concentratie. Dat klinkt als een vanzelfsprekendheid, maar de ervaring heeft geleerd dat verbetering van deze kenmerken in de praktijk nog niet zo eenvoudig is.

Individuele bijdrage 3

Inleiding

Speciale scholen verzamelen met behulp van genormeerde instrumenten systematisch en zorgvuldig informatie over het leergedrag en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Voor zover ons bekend is er tot op heden geen systematisch onderzoek gedaan naar hoe leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het speciaal onderwijs het doen op het gebied van leergedrag en sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze vraag is relevant, omdat leerlingen met extra

ondersteuningsbehoeften kenmerken kunnen hebben die de overstap naar het regulier onderwijs (te) moeilijk kunnen maken. Veelvuldig onderzoek heeft laten zien dat een leervoorwaarde als intrinsieke motivatie belangrijk is voor het bereiken van goede schoolresultaten (Cerasoli e.a., 2014). Ook leidt meer zelfdiscipline tot betere leerprestaties (Spinath e.a., 2014). In deze studie relateren we een range aan leerling- en schoolkenmerken aan directe en indirecte leervoorwaarden gemeten met de Leervoorwaardentest (LVT; Scholte & Van der Ploeg, 2011).

Onderzoeksvraag

In hoeverre kunnen leergedrag en sociaal-emotionele ontwikkeling van so- en vso-leerlingen worden voorspeld door leerling- en schoolkenmerken?

Methode

Het leergedrag, de ontwikkeling in de directe leervoorwaarden (motivatie, taakgerichtheid, concentratie, taakgerichtheid, planmatigheid, werktempo) en de sociaal-emotionele ontwikkeling (indirecte leervoorwaarden: sociale positie, sociale oriëntatie, verbondenheid met de leerkracht en met medeleerlingen) zijn bestudeerd aan de hand van de Leervoorwaardentest (LVT; Scholte & Van der Ploeg, 2011). Over schooljaar 2020-2021 zijn LVT-gegevens verzameld van 137 so-leerlingen en 931 vso-leerlingen verzameld. Per leervoorwaarde is de gemiddelde score van alle beschikbare LVT-afnames van een leerling in schooljaar 2020-2021 als uitkomstmaat genomen. Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen zijn allereerst beschrijvende statistieken berekend. Vervolgens zijn er voor iedere uitkomstmaat lineaire modellen en regressiebomen met leerling- en schoolkenmerken als voorspellers bestudeerd.

Resultaten

Voor alle leervoorwaarden geldt dat er weinig verschillen tussen scholen en klassen zijn en dat het vooral gaat om individuele verschillen. Voor so-leerlingen kunnen de uitkomstmaten voor een relatief klein tot substantieel deel verklaard worden, maar voor vso-leerlingen is dat nauwelijks gelukt. Binnen so is externaliserende gedragsproblematiek een voorspeller voor alle directe leervoorwaarden: hoe meer problemen, hoe ongunstiger de scores. Voor een of meer indirecte leervoorwaarden vinden we verschillende voorspellers met kleine effecten. Leerlingen met ASS, leerlingen in hogere leerjaren en leerlingen die veel tijd nodig hebben, hebben gemiddeld de meest gunstige scores. Leerlingen met veel schorsingen of met externaliserende problemen hebben gemiddeld de meest ongunstige scores. Binnen vso is geslacht een gematigde voorspeller voor vijf directe leervoorwaarden: jongens scoren ongunstiger dan meisjes. Op twee indirecte leervoorwaarden doen jongens het daarentegen beter dan meisjes. Oudere leerlingen, leerlingen op een grotere school en leerlingen met ASS hebben de meest gunstige scores op een aantal leervoorwaarden. Na correctie voor een groot aantal leerlingkenmerken is er geen bewijs gevonden voor enig effect van schoolkenmerken.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Voor zover ons bekend is er tot op heden geen systematisch onderzoek gedaan naar hoe leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het speciaal onderwijs het doen op het gebied van leergedrag en sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze vraag is relevant, omdat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften kenmerken kunnen hebben die de overstap naar het regulier onderwijs (te) moeilijk kunnen maken.

Referenties

Bijstra, J.O. (2016). Verschillen in uitstroomgegevens; op zoek naar verklaringen. Groningen: RENNA.

Cerasoli, C.P., Nicklin, J.M., & Ford, M.T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: a 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140, 980–1008.

De Boer, A. (2020). Evaluatie passend onderwijs. Sectorrapport speciaal onderwijs. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Drost, M. & Bijstra, J.O. (2008). Leerlingen in beeld. Groningen, RENNA.

Hofman, R.H., Hofman, A., & Gray, J.M. (2015). Three conjectures about school effectiveness: An exploratory study. *Cogent Education*, 2: 1006977.

Meijer, J., & Eck, E. van (2017). Wat zijn determinanten van schoolloopbaansucces in het voort-gezet onderwijs van leerlingen met gedragsproblemen en/of psychiatrische problemen die uitstromen uit het speciaal (basis)onderwijs? Den Haag: NRO Kennisrotonde nr. 264.

Scholte, E.M., & Van der Ploeg, J. D. (2011). Leervoorwaardentest (LVT). Houten: Bohn Stafleu van Loghum, Springer Media.

Spinath, B., Eckert, C., & Steinmayr, R. (2014) Gender differences in school success: what are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research*, 56, 230-243.

408. AE World Café: Ontwikkelen van adaptieve expertise door werkpleklers in het hoger onderwijs.

Anne Khaled ¹

Petra Swennenhuis ², Nienke Boere ³, Lotte Bus ¹, Martine van Rijswijk ⁴, Derk Bransen ⁵, Mechteld van Kuijk ⁶, Elyse Walter ⁷, Wietske Kuijer-Siebelink ¹, Perry den Brok ⁸

¹ HAN University of Applied Sciences, Nijmegen, Nederland

² Fontys Hogeschool, Tilburg, Nederland

³ Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

⁴ Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

⁵ Fontys Hogescholen, Maastricht, Nederland

⁶ Hanzehogeschool, Groningen, Nederland

⁷ Universiteit Twente, Enschede, Nederland

⁸ Wageningen University and Research, Wageningen, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: World café (90 min.)

Trefwoorden: Adaptieve expertise, Werkpleklers

Korte samenvatting

In het Adaptieve Expertise World café geven we deelnemers inzicht in de manieren waarop studenten in het hoger onderwijs middels werkpleklers adaptieve expertise ontwikkelen. Adaptieve expertise (AE) is het vermogen van professionals om om te kunnen gaan met veranderingen en vernieuwingen. Het is een uitdaging voor het hoger onderwijsinstellingen en de beroepspraktijk het onderwijs te (her-)ontwerpen met het oog op AE. In een groot project over adaptieve expertise hebben we een initiële programma theorie ontwikkeld dat gaat over: (1) de relatie tussen studentkenmerken en AE, (2) de invloed van de authenticiteit en complexiteit van taken en AE, (3) interactie met anderen en AE en (4) het leerwerkklimaat en AE. Onze volgende stap is het aanscherpen van de initiële programma theorie middels informatie uit case studies. In het World café stellen we een selectie van vier cases centraal en gaan we in twee rondes de cases middels een dialoog uitdiepen. Vervolgens scherpen we in een gezamenlijk gesprek onder leiding van een referent de initiële programma theorie aan. Dit vormt input voor verdere synthese en geeft deelnemers inspiratie over de ontwikkeling van AE tijdens werkpleklers en de verschillende factoren die daarin een rol spelen.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Vorm

World café omdat we samen met de deelnemers theorie willen verfijnen, deelnemers inzicht willen geven in adaptieve expertiseontwikkeling vanuit verschillende cases en samen overeenkomsten en verschillen willen duiden en verklaren. Hiervoor is uitwisseling in een interactieve setting nodig. Benodigdheden: afgesloten ruimte/lokaal, vier posterborden, vier (ronde)tafels met ongeveer zes stoelen en een beamer.

Tijd

90 minuten, met een gezamenlijke start om de achtergrond van het onderzoek en centrale concept te duiden. Vervolgens verdiepende dialogen met case-eigenaren en onderzoekers in twee rondes en een plenair gesprek waarin bevindingen worden gesynthetiseerd en theorie wordt verfijnd.

Doel, inhoud en dialoog

Professionals hebben te maken met veranderende situaties (COVID-19, energietransitie, digitale transitie, personeelstekort, inflatie etc.). Om hierop in te kunnen spelen zijn specifieke vaardigheden nodig (Kamerstuk 30012, nr. 135, 2020; Kuijer-Siebelink, 2022). Bevordering van adaptieve expertise (AE), het vermogen van deze professionals om om te kunnen gaan met veranderingen en vernieuwingen, kan professionals en organisaties een uitkomst bieden (Pelgrim et al., 2022). Het NRO project Adaptatwork (www.adaptatwork.nl) heeft het doel te achterhalen 'Wat werkt, voor wie, onder welke omstandigheden en hoe in de ontwikkeling van adaptieve expertise in werkgerelateerde contexten in het hoger onderwijs'. Hiertoe zijn in 2021 en 2022 11 casestudies uitgevoerd op zes hogescholen en vijf universiteiten in Nederland. Dataverzameling en analyse vond plaats volgens de realist evaluation methode (Pawson et al., 2005). We startten met een initiële programma theorie over: (1) de relatie tussen studentkenmerken en AE, (2) de invloed van de authenticiteit en complexiteit van taken en AE, (3) interactie met anderen en AE en (4) het leerwerklimaat en AE. Data zijn door zes onderzoekers geëxtraheerd uit documentatie van het onderwijsontwerp, interviews met ontwerpers, interviews met uitvoerende begeleiders (docenten/werkplekbegeleiders/opdrachtgevers) en studenten. De analyse resulteerde in lokale programma theorieën voor het ontwikkelen van AE per casus. Dit gaf informatie over hoe in elke casus contextuele factoren van werkplekleren bepaalde leermechanismes triggeren en hoe dit bijdraagt aan AE. Onze volgende stap is het aanscherpen van de initiële programma theorie middels informatie uit de cases. In het World café staan vier cases centraal die AE ontwikkeling beogen: (1) Professional in de praktijk, Lerarenopleidingen, Universiteit Utrecht, (2) Digital Society Hub, Hanzehogeschool, (3) Participerend leren Master Technische Geneeskunde, Universiteit Twente en (4) Partnerschappen Sportgeneeskunde, Fontys. Deelnemers van het World café voeren in twee rondes, geleid door richtvragen, een verdiepende dialoog met de case-eigenaren en onderzoekers over de vragen: Hoe ziet de case eruit en wat werd beoogd irt AE ontwikkeling?, Hoe draagt werkplekleren bij aan AE ontwikkeling in jouw case?, Wat verwonderde je? Vervolgens vergelijken we cases in een gezamenlijk gesprek tussen deelnemers, onderzoekers en case-eigenaren: Wat viel op? Waarin verschillen de cases? Waar zijn overeenkomsten en wat zegt dat over AE ontwikkeling in het hoger onderwijs tijdens werkplekleren? Onder leiding van een referent scherpen we de initiële programma theorie aan wat input vormt voor onze verdere synthese en deelnemers meer inzicht en

inspiratie geeft over de ontwikkeling van AE tijdens werkplekleren en de verschillende factoren die daarin een rol spelen.

Kans op Balans

Het onderzoek en de onderliggende thematiek van adaptieve expertise relateren op twee manieren aan het congressthema: 1) Dit onderzoek en de resultaten helpen hoger onderwijsinstellingen en beroepspraktijken om leerwerkomgevingen in te richten die studenten meer kansen bieden om belangrijke vaardigheden te ontwikkelen die zij nodig hebben op de huidige en toekomstige arbeidsmarkt. 2) Voor adaptieve expertise is zowel domeinspecifieke kennis alsook 'bredere vaardigheden' nodig. Door het over adaptieve expertise te hebben verlaten we tegenstellingen tussen specifieke en generieke kennis en vaardigheden en geven we met AE de benodigde balans in kennis, vaardigheden en houdingen weer.

Referenties

Kamerstuk 30012, nr. 135 (2020, 13 november). [Kamerstuk 30012, nr. 135 | Overheid.nl > Officiële bekendmakingen \(officielebekendmakingen.nl\)](#)

Kuijer-Siebelink, W. (2022). *Samenspel: Leren voor verandering in werk en samenleving* [Lecortale rede]. [Wietske Kuijer Samenspel web.pdf \(han.nl\)](#).

Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey, G., & Walshe, K. (2005). Realist review-a new method of systematic review designed for complex policy interventions. *Journal of health services research & policy*, 10(1_suppl), 21-34.

Pelgrim, E., Hissink, E., Bus, L., van der Schaaf, M., Nieuwenhuis, L., van Tartwijk, J., & Kuijer-Siebelink, W. (2022). Professionals' adaptive expertise and adaptive performance in educational and workplace settings: an overview of reviews. *Advances in Health Sciences Education*, 1-19.

409. Taalontwikkeling stimuleren in het mbo: de impact van interventies in de beroepsgerichte vakken

Annemarie Groot¹

Martine Gijsel², Christel Dood², Ellen van Drie¹

¹ ECBO, 's-Hertogenbosch, Nederland

² Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen, Nederland

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Taalgericht beroepsonderwijs, Taalvaardigheid, Interventies, Samenwerking taal- en vakdocent

Korte samenvatting

De focus van taalonderwijs in het mbo is ver-schoven van algemeen belang van duurzame taal-verwerving voor studiesucces en beroepsvoorberei-ding naar instrumentele toetsvoor-bereiding. Taalgericht beroepsonderwijs, waarin docenten van de beroepsgerichte vakken de taalvaardigheid van hun studenten expliciet en integratief bevorderen, kan uitkomst bieden. Deze studie had tot doel om binnen een grote mbo-instelling te onderzoeken welke interventies docenten gezamenlijk ontwikkelen om taalgericht beroepsonderwijs van de grond te krijgen. Ook is de impact op de lessen, docenten en de studenten onderzocht.

Uit de resultaten komt naar voren dat er grote verschillen tussen colleges zijn in het ontwerp van de interventie en de mogelijkheden die zij zien om taal- en vakdocenten samen op te laten trekken. Ook de mate waarin de interventies succesvol zijn uitgevoerd, verschilt. Ervaren successen bleken sterk afhankelijk van motivatie en urgentiebesef van betrokken docenten. Sommige (vak)docenten gaven aan dat zij zich door hun rol in de uitvoering van de interventie bewuster zijn geworden van de waarde van aandacht voor taal in hun lessen. Daarnaast gaf een aantal docenten aan dat er een veiliger leerklimaat was ontstaan. De bevindingen van deze studie biedt aanknopingspunten ten aanzien van bevorderende en belemmerende factoren om taalgericht beroepsonderwijs van de grond te krijgen.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

De focus van taalonderwijs in het mbo is ver-schoven van algemeen belang van duurzame taal-verwerving voor studiesucces en beroepsvoorberei-ding naar instrumentele toetsvoor-bereiding. Taalgericht beroepsonderwijs, waarin docenten van de beroepsgerichte vakken de taalvaardigheid

van hun studenten expliciet en integratief bevorderen, kan uitkomst bieden. Deze studie had tot doel om binnen een grote mbo-instelling te onderzoeken welke interventies docenten gezamenlijk ontwikkelen om taalgericht beroepsonderwijs van de grond te krijgen. Ook is de impact op de lessen, docenten en de studenten onderzocht.

Theoretisch kader

Mbo-studenten zijn over het algemeen weinig gemotiveerd voor generiek taalonderwijs en de taalprestaties zijn zorgelijk (CvTE, 2017). Bovendien lijken de werkgevers minder tevreden over de taalvaardigheid van mbo-studenten (SBB & CBS, 2020). Om de taalvaardigheid van mbo-studenten te vergroten blijkt de integratie van taal- en vakonderwijs effectief (Elbers, 2012). Implementatie van taalgericht vakonderwijs of beroepsonderwijs blijkt echter in de praktijk moeizaam van de grond te komen. Er is in Nederland nog weinig onderzoek gedaan naar de manieren waarop taalgericht beroepsonderwijs geïmplementeerd kan worden, wat bevorderende en belemmerende factoren zijn en wat de opbrengsten zijn.

Onderzoeksvragen

Hoe worden de interventies t.a.v. taalgericht beroepsonderwijs op de colleges vormgegeven?

In hoeverre is de taalvaardigheid van de studenten verbeterd na de interventieperiode?

In hoeverre is het taalonderwijs integratief en expliciet verweven in de beroepscontext tijdens en na de interventieperiode?

In hoeverre heeft de interventie effect op kennis, attitude en motivatie van de deelnemende docenten?

Methode van onderzoek

Aan het onderzoek deden 9 colleges van één MBO-instelling mee. Elk college ontwikkelde een interventie die gericht was op het bevorderen van de taalontwikkeling van studenten en maakte hierin eigen keuzes over de inhoud, vorm en duur van de interventie. Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden is een documentanalyse gedaan, aangevuld met docentbevragingen en observaties. Om de tweede, derde en vierde onderzoeksvraag te beantwoorden is in elk college gebruikgemaakt van vragenlijsten, observaties en/of interviews.

Resultaten en conclusies

De interventies waren gericht op het vergroten van de woordenschat (4), schrijfvaardigheid (2), leesvaardigheid (1) en mondelinge taalvaardigheid (2) van studenten in de beroepsgerichte vakken. Tussen colleges waren grote verschillen in het ontwerp en de uitvoering van de interventie. Ervaren successen bleken sterk afhankelijk van de motivatie en urgentiebesef van deelnemende docenten. Sommige (vak)docenten gaven aan dat zij zich door hun rol in de uitvoering van de interventie bewuster zijn geworden van de waarde van extra aandacht voor taal in hun lessen. Daarnaast gaf een aantal docenten aan dat er een veiliger leerklimaat was ontstaan. In hoeverre de interventies de taalvaardigheid van de studenten heeft vergroot en het onderwijs heeft veranderd kon (nog) niet worden vastgesteld.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage.

Dit onderzoek levert nieuwe kennis op ten aanzien van bevorderende en belemmerende factoren om taalgericht beroepsonderwijs goed van de grond te krijgen. Dit levert voor de mbo-praktijk handvatten op wanneer zij hiermee zelf aan de slag willen. Tevens levert het onderzoek nieuwe kennis op over taalgericht beroepsonderwijs en de impact van onderzoeksmatige interventies in het mbo.

Kans op Balans

In dit onderzoek wordt verkend op welke manier docenten zelf de verbinding maken tussen het vak Nederlands en de beroepsgerichte vakken en welke afwegingen zij daarin maken. Op welke manier vinden zij zelf dat hierin een goede balans is gevonden om de taalvaardigheid van de studenten verder te verbeteren maar ook recht te doen aan de kennis en vaardigheden die in de beroepsgerichte vakken aangeboden worden? Uit het onderzoek komen aanknopingspunten naar voren hoe dit zo succesvol mogelijk opgepakt kan worden, zodat vakdocenten en taaldocenten elkaar versterken.

Individuele bijdrage 4

Referenties

CvTE (2017). Rapportage referentieniveaus 2016-2017. Invoering centrale toetsing en examinering referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen en Engels mbo.

Elbers, E. (2012). Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek. Utrecht / Den Haag: Universiteit Utrecht / PROO.

SBB & CBS (2020). OCW in cijfers: Tevredenheid leerbedrijven over recent aangenomen mbo'ers. www.ocwincijfers.nl/sectoren/middelbaar-beroepsonderwijs/aansluiting-arbeidsmarkt/tevredeheid-leerbedrijven-over-recent-aangenomen-mboers

410. De rol van waarden in het versterken van de professionele leercultuur

Anoeska van den Noort ¹

Judith Amels-de Groot ²

¹ KPOA, Amersfoort, Nederland

² Penta Nova, Utrecht, Nederland

Divisie: Beleid & Organisatie

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Leiderschap, Professionele leercultuur, Waardengericht werken,

Korte samenvatting

Scholen die goed presteren, hebben een sterke professionele cultuur. Deze wordt gekenmerkt door duidelijke waarden, visie, hoge verwachtingen, een gerichtheid op leren en ontwikkelen en een motiverend en ondersteunend klimaat (McKinsey & Company, 2020).

Binnen een motiverend en ondersteunend klimaat is sprake van veiligheid en vertrouwen, professionele dialoog en voorbeeldgedrag van de formele en informele leiders. Verschillende vormen van leiderschap, waaronder learning centered leadership en gespreid leiderschap, versterken de professionele leercultuur binnen de schoolorganisatie (Devaney, 2012; Van Schaik, Schenke, Admiraal & Volman, 2020).

In samenwerking met het lectoraat Leiderschap in het onderwijs van Penta Nova beoogt Van den Noort om in een promotieonderzoek de rol van de schoolleider bij het versterken van de professionele leercultuur nog scherper in beeld brengen en daarbij de vraag te beantwoorden *wat de schoolleider in deze rol, werkend vanuit persoonlijke en organisatiewaarden, nodig heeft.*

Het doel van de meedenksessie is

Het beeld van wetenschap en werkveld van de wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie van het thema onderzoeken;Onderzoeks(deel)vragen formuleren en/of aanscherpen;Onderzoeksinstrumenten verkennen.

Lopende tekst

Scholen die goed presteren, hebben een sterke professionele leercultuur. Deze uit zich in voortdurende ontwikkeling van leraren, veiligheid, hoge verwachtingen en gedeelde verantwoordelijkheid (Inspectie, z.j.). Een verbetercultuur, een motiverend en stimulerend schoolklimaat, professionalisering, vaardigheden en ondersteuning van het personeel dragen bij aan een professionele leercultuur (McKinsey & Company, 2020). Deze elementen staan hoog in de ranglijst van interventies die een significant positieve impact hebben op leerresultaten (Hattie, 2017).

Een professionele leercultuur is voorwaardelijk voor persoonlijke en collectieve ontwikkeling, gerelateerd aan de maatschappelijke opdracht van de school (PO-raad, 2020; Hargreaves & Fullan, 2012; Derksen, 2021). Het versterken van de professionele leercultuur staat hiermee in direct verband met de maatschappelijke opdracht van het onderwijs. Deze omvat niet alleen zorgen voor een brede ontwikkeling maar ook het bestrijden van achterstanden, voorkomen van segregatie en opvangen van risicoleerlingen (Turkenburg, 2005).

Van den Noort (2022) deed praktijkgericht onderzoek naar de rol van de schoolleider bij het versterken van de professionele leercultuur en noemt, onder andere mede gebaseerd op Schein (2004) en Devaney (2012), de variabelen visie, hoge verwachtingen, een motiverend en ondersteunend klimaat en gedeeld leiderschap als kenmerkend (figuur 1).

Een motiverende en ondersteunend klimaat is een “cultuur binnen de school die leerlingen en medewerkers ondersteunt het beste uit zichzelf te halen” (McKinsey & Company, 2020, p. 68). Leren en ontwikkelen van individu worden binnen dit klimaat collectief gestimuleerd. Er is sprake van veiligheid en vertrouwen, professionele dialoog en voorbeeldgedrag van de formele en informele leiders.

Verschillende vormen van leiderschap versterken de professionele leercultuur binnen de schoolorganisatie: learning centered leadership en gespreid leiderschap. Bijbehorende leiderschapspraktijken zijn te typeren met een gerichtheid op leren en ontwikkelen, opbouwen van een visie hierop en leiderschap beschouwen als groepskenmerk, mede toegekend op basis van expertise of affiniteit (Van Schaik, Schenke, Admiraal & Volman, 2020).

Waardengericht werken, betekenis geven aan visie en gezamenlijk formuleren van doelen (missie) zijn belangrijke elementen van een professionele leercultuur. Hoogenkamp, Uiterwijk-Luijk en Andersen (2019, p. 17) stellen dat “het bevorderen van gesprekken over waarden ... de kern vormt van waardengericht leiderschap”. Het doel van deze gesprekken is het tot stand brengen van afstemming tussen persoonlijke waarden en organisatiewaarden in de andere dimensies van waardengericht werken (figuur 2). Hieruit volgt de vraag wat de schoolleider nodig heeft om vanuit waarden leiding aan te geven aan het versterken van zo'n professionele leercultuur.

In samenwerking met het lectoraat Leiderschap in het onderwijs van Penta Nova beoogt Van den Noort om in een promotieonderzoek de rol van de schoolleider bij het versterken van de professionele leercultuur nog scherper in beeld brengen en daarbij de vraag te beantwoorden *wat de schoolleider in deze rol, werkend vanuit persoonlijke en organisatiewaarden, nodig heeft*. Andere vragen daarbij zijn

Wat kunnen persoonlijke en organisatiewaarden betekenen in versterken van een professionele leercultuur?

‘Welke waarden passen bij een professionele leercultuur?’

‘Wat vraagt werken vanuit waarden van de schoolleider?’

Het doel van de meedenksessie is

Het beeld van wetenschap en werkveld van de wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie van het thema onderzoeken;Onderzoeks(deel)vragen formuleren en/of aanscherpen;Onderzoeksinstrumenten verkennen.

Kans op Balans

De Inspectie (z.j.) stelt dat scholen die goed presteren een sterke professionele leercultuur hebben. Hoge verwachtingen op alle niveaus maken hiervan onderdeel uit, door het stellen van heldere leerdoelen, en het benutten van de kracht van het team (Van den Bergh et al. 2021). Mogelijkerwijs draagt het versterken van een professionele leercultuur door waardengericht werken bij aan meer inclusiviteit op zowel team- als leerlingniveau.

De schoolleider die waardengericht werkt, weet wie hij is en waar hij voor staat. Hij legt verbinding via waardengerichte interacties en maakt gezamenlijke, onderbouwde keuzes vanuit de waarden van de organisatie (Andersen et al., 2022).

Referenties

Andersen, I., Uiterwijk-Luijk, L., & Van der Vloed, K. (red.) (2022). *Woorden, waarden en werkelijkheid. Leidinggeven aan waardengericht werken in scholen*. Pica.

Derksen, K. (2021). *Goed teamwerk. Hoe teams beter kunnen presteren en floreren*. Boom.

Devaney, T. (2012). The Revised School Culture Elements Questionnaire: Gender and Grade Level Invariant? *Research in the Schools*, 19(2), 30-44.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *The power of professional capital. With an investment in collaboration, teachers become nation builders*. Geraadpleegd op 16 januari 2023, van <http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/08/JSD-Power-of-Professional-Capital.pdf>

Hattie, J. (2017). *Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement*. Geraadpleegd op 15 januari 2023, van <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>

Hoogenkamp, H., Uiterwijk, L., & Andersen, I. (2019). Waardegericht leiderschap: hoezo? Een verkennend onderzoek naar beelden van schoolleiders bij waardegericht leiderschap. *Schoolmanagement*, 2019(december), 14-18.

McKinsey & Company (2020). *Een verstevigd fundament voor iedereen*. (Een onderzoek naar de doelmatigheid en toereikendheid van het funderend onderwijs (primair en voortgezet)). McKinsey.

Inspectie van het Onderwijs (z.j.). *Professionele cultuur*. Geraadpleegd op 28 april 2021, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/primair-onderwijs/schoolverschillen/professionele-cultuur>

PO-Raad (2020). *Code Goed Bestuur in het Primair Onderwijs*. PO-Raad.

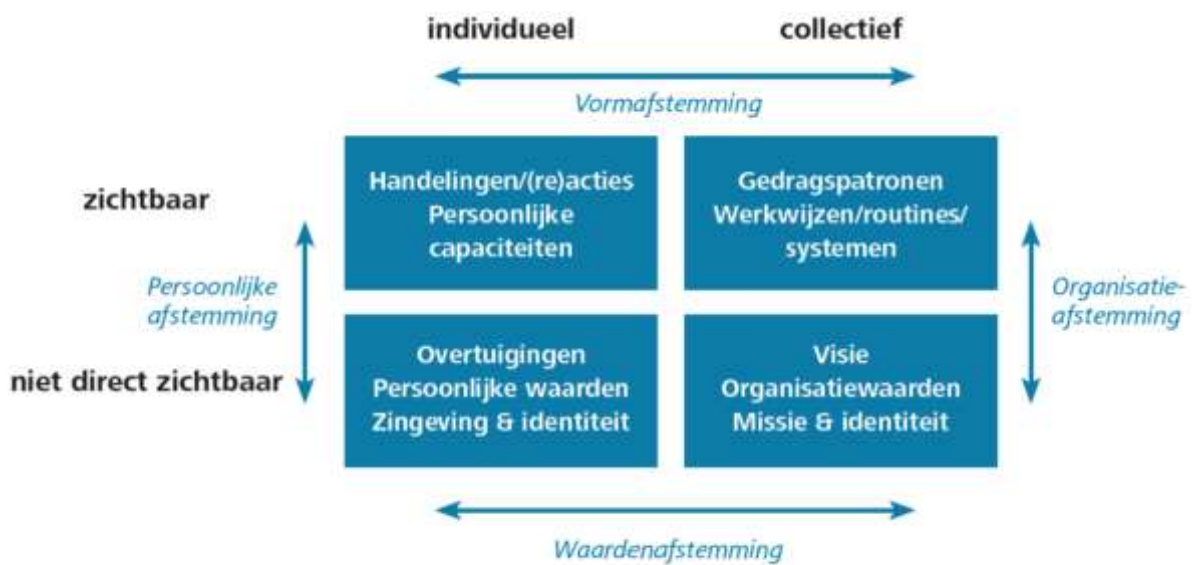
Schein, E.H. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3rd edition). San Francisco: Jossey-Bass.

Turkenburg, M. (2005). *Grenzen aan de maatschappelijke opdracht van de school*. SCP.

Van den Bergh, L., Van Amerongen, M., Gunsch, R., Timmermans, M., & Timmermans, A. (2021). *Leidraad Onderwijs vanuit hoge verwachtingen. Effectieve interventies tegen onderwijsachterstanden in het primair onderwijs - weten wat werkt en waarom*. NRO.

Van den Noort, A.A. (2022). *De schoolleider als professionele collega. Versterken van de professionele cultuur binnen het managementberaad van Prisma scholengroep* (Masterthesis). Master Educational Leadership, Penta Nova, Utrecht.

Van Schaik, P., Schenke, W., Admiraal, W., & Volman, M. (2020). Het stimuleren van een lerende cultuur. Vier typen schoolleiders. *Schoolmanagement totaal*, 2020(april), 20-22.



Figuur 2 Vierkwadrantenmodel: vormen van afstemming (Andersen, Uiterwijk-Luijk, & Van der Vloed, 2022)



Figuur 1 Overzicht van de niveaus van cultuur en de kenmerkende variabelen van een professionele leercultuur (Van den Noort, 2022).

Overzicht van de niveaus van cultuur en de kenmerkende variabelen van een professionele cultuur (Van den Noort, 2022)., Vierkwadrantenmodel: vormen van

411. Agency en leren in het voortgezet onderwijs: kenmerken van een curriculum

Anja Schoots¹

Wilfried Admiraal², Dineke Tigelaar¹

¹ Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

² Oslo Metropolitan University, Oslo, Noorwegen

Divisie: Curriculum

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Agency, Leren, Curriculum, Burgerschap

Korte samenvatting

Om leerlingen voor te bereiden op het meebouwen aan de samenleving, zou het voortgezet onderwijs meer gericht moeten zijn op het combineren van leren met de ontwikkeling van agency. Agency wordt gezien als de wil en het vermogen om een transformatie tot stand te brengen. 87 artikelen uit een systematisch literatuuronderzoek zijn gecodeerd met behulp van het curriculaire spinnenweb om inzicht te krijgen in de kenmerken van een curriculum waarin agency gestimuleerd wordt. De analyse van de artikelen heeft inzicht gegeven in de waarde van een agencygericht curriculum, met voorbeelden van concrete doelen, samenhang met vakken, werkvormen, de rol van de docent en medeleerlingen en de wijze van toetsing. De curriculumkenmerken en hun relatie met de ontwikkeling van agency zullen worden gepresenteerd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Om kansengelijkheid te bevorderen en leerlingen voor te bereiden op het kunnen meebouwen aan de samenleving is een stevige renovatie van het voortgezet onderwijs nodig (Onderwijsinspectie, 2022). Een curriculum dat de ontwikkeling van agency combineert met leren draagt bij aan de competenties die leerlingen nodig hebben om te floreren in de samenleving (Male & Waters, 2012; OECD, 2019).

Het onderhavige onderzoek heeft tot doel inzicht te bieden in kenmerken van een curriculum in het voortgezet onderwijs dat de ontwikkeling van agency stimuleert.

Theoretisch kader

Agency wordt gezien als de wil en het vermogen om een transformatie tot stand te brengen (Bandura, 2006). Het wordt gekenmerkt door intentionaliteit, vooruitdenken, zelfregulerend

handelen en zelfreflectie (Bandura, 2006). Deze vier kenmerken worden beïnvloed door drie factoren: bewustzijn, zelfeffectiviteit en waarden (Bandura, 2006). Agency ontwikkelt zich volgens Bandura (2006) in interactie met de omgeving. Een curriculum gericht op agency is gecentreerd rond problemen die volgens studenten de moeite waard zijn om zich in te verdiepen, die complex zijn, bewuste kennisopbouw vereisen en dat gericht is op het verbeteren van de samenleving (Stetsenko, 2019).

Onderzoeksvraag

De centrale vraag in dit onderzoek was welke curriculumkenmerken agency bevorderen.

Methode van onderzoek

Er is een systematische review uitgevoerd, waarbij gecombineerde databases waaronder Web of Science en Scopus zijn doorzocht met agency- en gerelateerde zoektermen. De inclusiecriteria waren gericht op de context (voortgezet onderwijs), de doelgroep (leerlingen) en een definitie van agency in het artikel. Dit heeft geresulteerd in 87 artikelen die zijn geanalyseerd met behulp van het curriculaire spinnenweb van Thijs en Van den Akker (2009).

Resultaten en conclusies

Empirisch onderzoek richt zich in hoofdzaak op het verbinden van agency met vakvaardigheden, zoals geletterdheid of science (Garcia, Mirra, Morrell, Martinez, & Scorza, 2015; Gonzáles-Howard, & McNeill, 2020). De inhoud richt zich op authentieke opdrachten met ruimte voor eigen inbreng van leerlingen (Stroupe, 2014) en rondom maatschappelijk relevante onderwerpen (Leo, et al., 2020). De leeractiviteiten zijn sterk gericht op samenwerken en onderzoeken (Garcia, et al., 2015). Het programma van toetsing krijgt andere vormen, zowel formatief als summatief om de ontwikkeling van agency en het leerproces te volgen, zoals presentaties, filmpjes of essays (Ko et al., 2021). De kenmerken van het curriculum vanuit het curriculaire spinnenweb en de relatie tussen deze kenmerken en de ontwikkeling van agency zullen worden gepresenteerd.

Praktische en wetenschappelijke betekenis

Docenten zijn niet opgeleid om grootschalige curriculumhervormingen te ontwerpen. Toch is het goed hen wel daarbij te betrekken, omdat de kans dan groter wordt dat deze hervormingen in de praktijk toegepast zullen worden. Bovendien draagt het bij aan het leren van docenten (Pieters, Voogt, & Roblin, 2019). Dit onderzoek geeft de benodigde bouwstenen die docenten kunnen helpen bij de hervormingen.

Dit onderzoek toont aan dat er nauwelijks empirisch onderzoek is gedaan naar curriculumontwerp gericht op agency en leren in de Nederlandse context. Onze suggestie is om meer onderzoek te doen naar de bruikbaarheid van de beschreven kenmerken van het curriculum voor de Nederlandse context en het effect op de ontwikkeling van Nederlandse leerlingen.

Kans op Balans

De onderwijsinspectie heeft geconstateerd dat, als gevolg van corona, kansenongelijkheid is toegenomen. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften of met lager opgeleide ouders hebben meer leervertraging opgelopen dan andere leerlingen (Onderwijsinspectie, 2022). Door een juiste

balans te vinden tussen gestructureerd leren en de ontwikkeling van agency neemt de kanselijkheid toe (Raffo, Forbes, & Thomson, 2015). De ontwikkeling van *agency* bereidt leerlingen voor op het bouwen aan een samenleving van gelijkheid, solidariteit en op het gebruik maken van hun volledige potentie (Stetsenko, 2019).

Referenties

- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, (2), 164-180.
- Dabbagh, N., & Castaneda, L. (2020). The PLE as a framework for developing agency in lifelong learning. *Educational Technology Research and Development*, 68(6), 3041-3055.
- Engeness, I. (2020). Teacher facilitating of group learning in science with digital technology and insights into students' agency in learning to learn. *Research in Science & Technological Education*, 38(1), 42-62.
- Garcia, A., Mirra, N., Morrell, E., Martinez, A., & Scorza, D. (2015). The Council of Youth Research: Critical Literacy and Civic Agency in the Digital Age. *Reading & Writing Quarterly*, 31(2), 151-167.
- González-Howard, M., & McNeill, K. (2020). Acting with epistemic agency: Characterizing student critique during argumentation discussions. *Science Education (Salem, Mass.)*, 104(6), 953-982.
- Inspectie van het Onderwijs (2022). *Staat van het Onderwijs 2022*. Utrecht: Onderwijsinspectie.
- Ko, M., & Krist, C. (2019). Opening up curricula to redistribute epistemic agency: A framework for supporting science teaching. *Science Education (Salem, Mass.)*, 103(4), 979-1010.
- Leo, A., Wilcox, K.C., Kramer, C., Lawson, H.A., & Min, M. (2020). Teacher and Student Reciprocal Agency in Odds-Beating Schools. *Teachers College Record*, 122(12).
- Male, B., & Waters, M. (2012). *The secondary curriculum design handbook : Preparing our children for their futures*. New York: Continuum.
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Learning Compass 2030*. Paris: OECD.
- Pieters, J., Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2019). Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-20062-6>
- Raffo, C., Forbes, C., & Thomson, S. (2015). Ecologies of educational reflexivity and agency - a different way of thinking about equitable educational policies and practices for England and beyond? *International Journal of Inclusive Education*, 19(11), 1126-1142.
- Stetsenko, A. (2019). Radical-transformative agency: Continuities and contrasts with relational agency and implications for education. *Frontiers in Education*, 4(148).
- Stroupe, D. (2014). Examining Classroom Science Practice Communities: How Teachers and Students Negotiate Epistemic Agency and Learn Science-as-Practice. *Science Education (Salem, Mass.)*, 98(3), 487-516.

Thijs, A., & Van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Enschede: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).



415. Een schoolbreed professionaliseringstraject omtrent zelfregulerend leren: kansen en barrières

Lies Backers

Hilde van Keer

Universiteit Gent, Gent, België

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Zelfregulerend leren, Professionalisering, Schoolleiders, Pedagogisch begeleiders

Korte samenvatting

De implementatie van zelfregulerend leren (ZRL) in het basis- en secundair (voortgezet) onderwijs is complex en vraagt een duurzame, schoolbrede aanpak. Om schoolleiders te ondersteunen bij de implementatie van ZRL is een tweejarig schoolbreed professionaliseringsprogramma ontworpen in samenwerking met een pedagogische begeleidingsdienst. In het programma ondersteunen pedagogisch begeleiders de schoolleiders en hun respectievelijke lerarenteams bij de schoolbrede implementatie van ZRL. Dit onderzoek richt zich op het perspectief van de pedagogisch begeleiders en meer specifiek op de mogelijkheden en uitdagingen die zij ervaren tijdens het professionaliseren van schoolleiders en hun team. Tweemaandelijks vond er een focusgroep plaats met de pedagogisch begeleiders om hier meer zicht op te krijgen. Zes focusgroepgesprekken vonden reeds plaats. Thematische analyse werd gebruikt om de kwalitatieve gegevens uit de focusgroepen te analyseren. Uit de voorlopige resultaten blijkt dat pedagogisch begeleiders zelf heel wat misconcepties hebben over ZRL en onvoldoende vertrouwen hebben in hun eigen competenties om een professionalisering over ZRL te geven. Ook op het niveau van de schoolleiders merken we verschillende barrières op. Naast de vele uitdagingen, zagen zowel de pedagogisch begeleiders als schoolleiders kansen om bijvoorbeeld goede ZRL-praktijken uit scholen met elkaar te delen. In de presentatie zullen meer gedetailleerde resultaten en implicaties worden gepresenteerd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel, context en theoretisch kader

Zelfregulerend leren (ZRL) is een cruciale competentie voor een succesvolle schoolse carrière, alsook voor levenslang leren. Niettegenstaande deze positieve effecten hebben heel wat leerlingen moeite met het reguleren van hun leren (Heirweg et al., 2019). Omdat ZRL niet vanzelf ontwikkelt, is de rol van de leraar in het ondersteunen ervan cruciaal (Donker et al., 2014). Net als leerlingen worstelen echter ook leraren en scholen met ZRL-implementatie (De Smul et al., 2020; Dignath-van Ewijk, 2016). Om deze uitdagingen op leraar- en schoolniveau aan te pakken, werd in samenwerking met

een pedagogische begeleidingsdienst een tweejarig schoolbreed professionaliseringsproject ontworpen.

Omdat eerder onderzoek (De Smul et al., 2020) op de belangrijke rol van schoolleiders wijst, focust het eerste professionaliseringsjaar op schoolleiders. Schoolleiders werken samen rond ZRL in een professionele leergemeenschap (PLG) en worden daarbij ondersteund door een pedagogisch begeleider. In het tweede jaar worden schoolleiders gevraagd om met hun lerarenteam een PLG over ZRL op te starten.

Door deze aanpak waarbij pedagogisch begeleiders ondersteuning bieden op verschillende niveaus, willen we investeren in duurzame schoolbrede ZRL-implementatie en in het versterken van de schoolcapaciteit. Deze studie beoogt de uitdagingen en kansen bij ZRL-implementatie kwalitatief in kaart te brengen.

Methode

38 Vlaamse scholen namen deel aan het professionaliseringstraject (16 basisscholen en 22 secundaire scholen). Acht pedagogisch begeleiders ondersteunen elk een groep van vijf schoolleiders. De steekproef omvatte 75% vrouwelijke pedagogische begeleiders. De gemiddelde leeftijd is 49,10 jaar ($SD=6,58$). De gemiddelde ervaring van de pedagogisch begeleiders is 20 jaar ($SD=4,33$).

Zes focusgroepgesprekken met alle pedagogisch begeleiders werden georganiseerd om informatie te verzamelen over hun ervaringen, meningen, verwachtingen, vragen en noden met betrekking tot de begeleiding van de scholen. In elke focusgroep werd een stapsgewijs protocol gevolgd om de discussie op gang te brengen. Alle gesprekken werden opgenomen en getranscribeerd. Voor de analyse is gebruik gemaakt van thematische analyse.

Resultaten en conclusie

Voorlopige resultaten laten zien dat pedagogische begeleiders misconcepties en een beperkte kennis hebben over ZRL. Door deze misvattingen merken we spanningen in de overdracht van vakinhoudelijke en vakdidactische kennis over ZRL en over ZRL-implementatie van de onderzoekers naar de pedagogisch begeleiders en vervolgens van begeleiders naar schoolleiders. Deze spanningen zorgen voor vertraging in het professionaliseringsproces. Bovendien voelen pedagogisch begeleiders zich onzeker over hun expertise inzake ZRL-theorie en ervaren zij spanningen tussen enerzijds optreden als expert en het strak begeleiden van de schoolleiders en anderzijds hen autonomie geven. Naast veel uitdagingen noemen de pedagogisch begeleiders ook kansen in deze samenwerkingsaanpak met de school als lerende organisatie. Zij merken dat schoolleiders openstaan om goede praktijken van hun school te delen met andere schoolleiders en trots zijn op wat hun leraren al (on)bewust realiseren inzake ZRL-implementatie in de klas.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

De resultaten bieden ons gedetailleerde inzichten in professionaliseringstrajecten op theoretisch vlak. Daarnaast tonen deze bevindingen ook aan dat er nog heel wat zaken zijn waarmee volgende professionaliseringstrajecten inzake ZRL moeten rekening houden.

Kans op Balans

Zelfregulerend leren wordt vaak gezien als een hefboom om de onderwijsongelijkheid te verkleinen. Ook in de nasleep van de coronapandemie zetten verschillende onderzoekers het belang van deze zelfregulerende vaardigheden bij kinderen in risicosituaties nogmaals in de verf. Zelfregulerende vaardigheden ontwikkelen echter niet spontaan, waardoor er vaak naar het onderwijs gekeken wordt en het stimuleren van zelfregulerend leren een taak is van elke leerkracht. Door met dit onderzoek in te zetten op een schoolbreed professionaliseringstraject inzake ZRL-implementatie bevorderen we op lange termijn niet alleen de zelfregulerende vaardigheden van de leerlingen, maar ook gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen.

Referenties

De Smul, M., Heirweg, S., Devos, G., & Van Keer, H. (2020). It's not only about the teacher! A qualitative study into the role of school climate in primary schools' implementation of self-regulated learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 381–404.

<https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1672758>

Dignath-van Ewijk, C. (2016). Which components of teacher competence determine whether teachers enhance self-regulated learning? Predicting teachers' self-reported promotion of self-regulated learning by means of teacher beliefs, knowledge, and self-efficacy. *Frontline Learning Research*, 4(5), 83–105.

Donker, A. S., de Boer, H., Kostons, D., Dignath van Ewijk, C. C., & van der Werf, M. P. C. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>

Heirweg, S., De Smul, M., Devos, G., & Van Keer, H. (2019). Profiling upper primary school students' self-regulated learning through self-report questionnaires and think-aloud protocol analysis. *Learning and Individual Differences*, 70, 155–168.

416. Anders verantwoord van de diplomabeslissing: hoe ontwerpen MBO teams hun nieuwe assessmentplan?

Judith Gulikers¹

Liesbeth Baartman²

¹ Wageningen University, Wageningen, Nederland

² Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Programmatisch toetsen, Formatief evalueren, Participatief onderzoek, Mbo

Korte samenvatting

Veel opleidingen veranderen de manier waarop ze denken over toetsen. Het MBO kent een strikte scheiding tussen leren en summatief toetsen waarbij de diplomering vaak gebaseerd is op ingekochte proeven van bekwaamheid aan het einde van de opleiding. Deze praktijk doet geen recht aan groei van en verschillen tussen studenten. De theoretische principes van programmatisch toetsen (e.g., Heeneman et al., 2021) passen bij de gewenste verandering. Dit tweejarig participatief onderzoek onderzoekt met veertien MBO teams hoe zij een meer programmatische, holistische manier van toetsen inrichten voor het nemen van de diplomabeslissing, waarmee ze ook meer recht gedaan doen aan groei en individuele verschillen van leerlingen en beroepscontexten.

Via rijke data collectie van veertien mbo-teams, identificeerde deze multiple case studie thema's die verschillen en overeenkomsten in ontwerpkeuzen laten zien: visie, kwaliteitscriteria, curriculumontwerp, data punten; feedback en formatief evalueren; beslissen. Aanvullend zijn succes en faalfactoren geïdentificeerd. Dit onderzoek maakt programmatisch toetsen, en haar variaties, tastbaar voor het mbo. Dit sluit goed aan bij theoretische principes en bevindingen in het HO, naast een aantal context specifieke elementen.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

In het MBO wordt het diplomabesluit veelal genomen op basis van een (of enkele) veelal extern ingekochte proeven van bekwaamheid. Dit leidt tot een strikte scheiding tussen onderwijs en leren aan de ene kant, en toetsing aan de andere kant. MBO teams willen op een andere manier vormgeven aan hun assessment programma op basis waarvan ze de diplomabeslissing nemen, waarbij student leren meer centraal staat en plek is voor individuele verschillen.

Theoretisch kader

Veel opleidingen veranderen de manier waarop ze denken over het toetsen en de relatie tussen toetsen en leren. In het hoger onderwijs zien we een verschuiving naar meer programmatische toetsen (Schut et al., 2021). Programmatisch toetsen gaat uit van het combineren van een rijke set aan data punten over studentleren gedurende het onderwijsprogramma ten einde high-stakes (summatieve) beslissingen, zoals een diplomabesluit, te nemen maar ook het leren van de student optimaal te ondersteunen door rijke feedback (formatieve functie).

In dit onderzoek onderzoeken we met veertien MBO teams op mogelijkheden om op een meer programmatische manier vorm te geven aan de diplomabeslissing. Eerder onderzoek laat zien dat opleidingen verschillende ontwerpkeuzen maken bij het opstellen van een dergelijk assessment plan (Authors, 2022).

Onderzoeksvraag/-vragen

Welke variaties, overeenkomsten en verschillen zien we in de ontwerpkeuzen die teams maken in hun nieuwe assessment programma?

Welke factoren stimuleren of remmen de ontwikkeling van deze programma's?

Methode van onderzoek

Deze multiple case studie gaat over veertien teams van verschillende MBO's bestaande uit 2 tot 5 mensen (docent, examencommissielid, leidinggevende). Via verschillende werkvormen visualiseerde en bediscussieerden de teams elkaars huidige en ideale assessment programma's. Ook zijn er voor en na interviews gehouden per team. Op basis van de rijkheid van verzamelde data per team werd een start en een eindportret geschreven en gevalideerd. Door cross-cases analyse zijn thema's geïdentificeerd waarop teams verschilden of juist sterk overeenkwamen. Daarnaast zijn succes- en faalfactoren geïdentificeerd.

Resultaten en onderbouwde conclusies

De cross-casus thema's zijn: visie, kwaliteitscriteria, onderwijsvormgeving, data punten, feedback en formatief evalueren, en beslissingen nemen. Deze thema's en de verschillen en overeenkomsten hierop worden tijdens de ORD allemaal gepresenteerd.

Enkele succes en faalfactoren waren teamsamenstelling en stabiliteit en een duidelijke visie op leren en toetsen. Ook een gezamenlijk lerende houding van alle partijen was een duidelijke succesfactor, waarbij vooral examencommissie leden die uit hun "kwaliteitscontroleerende rol" stapten tot grote stimulans zorgden. Teams die de switch konden maken van "zeg me wat ik moet doen om het goed te doen" naar "we zijn overtuigd dat wij een coherent en onderbouwd verhaal hebben" leken de meeste progressie te maken.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Programmatisch toetsen is geen one-size-fits all concept (Authors et al., 2022). Deze studie ondersteunt bevindingen uit het HO dat teams verschillende ontwerpkeuzen maken, met een aantal contextuele verschillen. De ontwerpkeuzen worden meer tastbaar en daarmee bruikbaar voor andere mbo-teams. Bovendien maakt dit het mogelijk de verschillende assessment programma's te typeren, de implementatie te monitoren en relaties te leggen tussen resultaten en ontwerpkeuzen.

Kans op Balans

MBO teams ontwikkelen nieuwe, meer programmatische, assessment programma's waarin het zoeken naar een goede balans tussen de summatieve en formatieve functies van toetsen aan de orde is. Deze assessment programma's ondersteunen een meer gebalanceerd onderwijsprogramma waarin zowel goede high-stakes beslissingen genomen kunnen worden (hier de diplomabeslissing), en tegelijkertijd het leren van de student geoptimaliseerd wordt.

Referenties

Authors et al., 2022

Schut, S., Maggio, L. A., Heeneman, S., van Tartwijk, J., van der Vleuten, C., & Driessen, E. (2021). Where the rubber meets the road — An integrative review of programmatic assessment in health care professions education. *Perspectives on Medical Education*, 10(1), 6-13. doi:10.1007/s40037-020-00625-w

Heeneman, S., de Jong, L. H., Dawson, L. J., Wilkinson, T. J., Ryan, A., Tait, G. R., . . . van der Vleuten, C. P. M. (2021). Ottawa 2020 consensus statement for programmatic assessment – 1. Agreement on the principles. *Medical Teacher*, 43(10), 1139-1148. doi:10.1080/0142159X.2021.1957088

417. Leren over grenzen: ontwikkelen van boundary crossing leerlijnen in het Hoger Onderwijs

Judith Gulikers

Karen Fortuin, Cassandra Tho, Carla Oonk

Wageningen University, Wageningen, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Boundary crossing, Hoger onderwijs, Leeractiviteiten, Participatief onderzoek

Korte samenvatting

Leren en co-creëren met anderen buiten je eigen discipline, cultuur of maatschappelijke praktijk is noodzakelijk voor nieuwe oplossingsrichtingen voor complexe maatschappelijke uitdagingen. Dit vraagt “boundary crossing competentie” van afgestudeerden. Dit participatief, universiteitsbreed Comenius Leadership project richt zich op het conceptualiseren, ontwikkelen en implementeren van boundary crossing in het onderwijs. De BC theorie en haar leermechanismen is het startpunt (Akkerman & Bakker, 2011). Theoretische conceptualisering en onderwijsontwerp zijn voortdurend aan elkaar verbonden. Vier Bachelor programma’s, ondersteund door een interdisciplinair onderzoeksteam, identificeerden BC kansen en wensen in hun opleiding en ontwierpen BC leerdoelen, -leeractiviteiten, assessments en leerlijnen. Daarnaast heeft dit project geleid tot vele spin-offs in andere onderwijsprogramma’s binnen de universiteit. Via een rijk palet aan data identificeerden we geleerde lessen en succesfactoren over hoe BC in het hoger onderwijs vorm kan krijgen. We beargumenteren dat de BC theorie en leermechanismen een krachtige basis vormen voor het implementeren van BC competentieontwikkeling in vakken en leerlijnen. We tonen tevens aan dat dit kan starten met kleine veranderingen; ervaringsleren noodzakelijk is om dit vrij abstracte concept tastbaar te maken voor docenten en studenten; dat BC competentie conceptualiseren als een generieke competentie behulpzaam is en dat grenzen zien als leeransen de kern is van BC-competentie.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

De grote uitdagingen van de wereld, als klimaatverandering en voedselveiligheid, noodzaken het samenwerken en co-creëren over de grenzen van disciplines, culturen en maatschappelijke partijen. Oftewel, dit vraagt *boundary crossing across practices* (Akkerman & Bakker, 2011). Het Hoger

onderwijs heeft de verantwoordelijkheid studenten te bekwamen in het leren en werken over grenzen van praktijken, en dus om hun boundary crossing (BC) competentie te ontwikkelen.

Theoretisch kader

De BC theorie (Akkerman & Bakker, 2011) is gebruikt om leren over grenzen te conceptualiseren. Grenzen tussen praktijken kunnen spanningen opleveren en de samenwerking bemoeilijken, vooral als de grenzen impliciet blijven en “het andere perspectief” wordt genegeerd. Het verkennen van grenzen, proberen te begrijpen en includeren van verschillende perspectieven biedt leeransen en is noodzakelijk voor nieuwe oplossingsrichtingen en innovaties.

In het onderwijs komen studenten onherroepelijk verschillende praktijken tegen (bv. disciplines; maatschappelijke perspectieven). Simpelweg confronteren met deze verschillende praktijken, wil nog niet zeggen dat studenten deze grenzen gebruiken om van te leren (van den Beemt et al., 2020). Geconfronteerd met grenzen, zijn er vier leermechanismen die kunnen helpen om die grenzen te benutten: Identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie (Akkerman & Bakker, 2011).

Onderzoeksvraag/-vragen

In dit participatief onderzoek onderzoeken we hoe de BC theorie en leermechanismen kunnen helpen voor het conceptualiseren, ontwikkelen en implementeren van boundary crossing in het onderwijs.

Methode van onderzoek

Dit Comenius Leadership project (2018-2022) kent een participatief onderzoeksdesign, waarbij conceptuele ontwikkeling en onderwijsontwerp steeds vervlochten zijn. Een interdisciplinair kernteam van (onderwijs)onderzoekers leidde het project en de theoretische reflecties. Vier internationale Bachelor programma's deden mee, met opleidingsdirecteur en docenten. Via workshops, individuele gesprekken en ontwerpessies ontwierpen zij BC leerdoelen, -activiteiten en assessments voor verschillende vakken in hun opleiding. Daarmee werkten ze aan een BC leerlijn. Universiteitsbrede inspiratiesessies inspireerde andere opleidingen met boundary crossing aan de slag gegaan.

Data is op verschillende manieren verzameld in alle sessies, bijvoorbeeld via padlets, groepsinterviews, fieldnotes, reflectieve teammeetings, en gemaakte producten. Op basis hiervan gedurende het proces steeds geleerde lessen op conceptueel en praktisch niveau benoemd. Het praktische niveau is gericht op product (bv. ontworpen leeractiviteiten) en proces (bv. ontwerp/leerproces van docenten).

Resultaten en onderbouwde conclusies

Binnen de Wageningen Universiteit – een internationale en interdisciplinaire universiteit – resoneerde het concept van boundary crossing sterk bij docenten. Het tastbaar maken hiervan vroeg echter veel ondersteuning (*procesuitkomsten*): ervaringsgerichte manieren van leren; starten bij al in het programma/vakken aanwezige grenzen, en het bedenken van kleine manieren om deze grenzen expliciet te maken in leeractiviteiten waren cruciaal. Het conceptualiseren van boundary crossing competentie als een generieke competentie, ongeacht soort grens, maakte het denken in een BC-leerlijn, waar meerdere grenzen aan bod kunnen komen, tastbaarder. En ‘het ervaren van grenzen

als leerkansen” werd door meerdere partijen ontdekt als een kern van boundary crossing competentie.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Dit project levert zowel een verder conceptualisering van BC, BC-competentie en leermechanismen. Tevens biedt dit project vele praktische inzichten en voorbeelden voor hoe boundary crossing vorm kan krijgen in doelen, werkvormen, assessments en leerlijnen.

Kans op Balans

Om maatschappelijke problemen om te lossen moeten studenten leren om verschillende perspectieven mee te nemen, af te wegen en dus te balanceren. Boundary crossing competentie geeft de studenten de kans om in het samen leren en werken aan complexe problemen verschillende perspectieven te ontdekken, te expliciteren, te waarderen en te benutten om innovatieve oplossingen te creëren en bovendien te groeien als professional.

Referenties

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.

Van den Beemt, A., MacLeod, M., Van der Veen, J., Van de Ven, A., van Baalen, S., Klaassen, R., & Boon, M. (2020). Interdisciplinary engineering education: A review of vision, teaching, and support. *Journal of Engineering Education*, 109(3), 508-555. doi:<https://doi.org/10.1002/jee.20347>

419. De leraar als ontwerper: Op zoek naar gemeenschappelijke taal in diverse ontwerpcontexten

Nienke Nieveen¹, Saskia Oosterhoff², Migchiel van Diggelen², Olga Firssova³, Susan McKenney⁴, Rochelle Hurenkamp⁴, Veit Wasserfuhr⁴, Magdalena Balica⁵, Elvira Folmer⁶, Roel Grol⁶, Geesje van Slochteren⁷, Talita Groenendijk⁷

¹ TU Eindhoven, Eindhoven, Nederland

² NHL Stenden, Leeuwarden, Nederland

³ Open Universiteit, Heerlen, Nederland

⁴ Universiteit Twente, Enschede, Nederland

⁵ IB Office, Den Haag, Nederland

⁶ HAN University of Applied Sciences, Arnhem, Nederland

⁷ SLO, Amersfoort, Nederland

Voorzitter: Nienke Nieveen, TU Eindhoven

Referent: Monique Volman, Universiteit van Amsterdam

Divisie: Curriculum

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Curriculum, Onderwijsontwerp, Docentprofessionalisering,

Korte samenvatting

Dit symposium start vanuit een breed beroepsbeeld voor de leraar (Snoek, et al, 2017) en richt zich daarbinnen op de rol van de leraar als ontwerper binnen po, vo en hbo en binnen de klas/groep en de school/instituut. Naast het presenteren van resultaten van onderzoek naar de docent als ontwerper brengen we verschillende analysekaders die zijn gehanteerd bijeen. Daarmee hopen we stappen te zetten richting conceptuele verheldering en het hanteren van een gezamenlijk begrippenkader.

De volgende vier onderzoeken worden besproken.

Oosterhoff, Van Diggelen en Firssova over de aanpak van onderwijskundig ontwerpers die werkzaam zijn als docent in het hoger beroepsonderwijs. Met een grounded-theorie aanpak onderzochten zij hoe docenten hun onderwijskundig ontwerp benaderen.

McKenney, Nieveen, Hurenkamp, Wasserfuhr en Balica over internationaal onderzoek naar curriculumontwerp door schoolteams binnen scholen die het International Baccalaureate Primary Years Program volgen. Zij hanteren een raamwerk met drie perspectieven op het ontwerpproces en drie contextfactoren.

Grol en Folmer over de rol van visie en ontwerpprincipes in curriculumontwerpprocessen bij het flexibeler inrichten van opleidingen van de Academie Educatie van de HAN op basis van documentanalyse.

Van Slochteren en Groenendijk over curriculumbekwaamheden die leraren in het voortgezet onderwijs ontwikkelden in ontwerpprojecten. Zij kijken vanuit het kader van Huizinga (2009).

Lopende tekst

De doelstellingen van de sessie

In dit symposium gaan we uit van een breed beroepsbeeld voor de leraar (Snoek, et al, 2017) en richten ons daarbinnen op de rol van de leraar als ontwerper binnen verschillende onderwijscontexten (po, vo en hbo) en op verschillende niveaus (de klas/groep en de school/instituut).

Er zijn diverse kaders voorhanden om de leraar als ontwerper nader te duiden. Handelzalts (2009) refereert bijvoorbeeld aan een typologie van Marsh et al. (1990) waarin het ontwerpen op drie dimensies wordt geclassificeerd: type taak, de betrokkenen en tijd/omvang. Huizinga (2009) geeft een kader voor ontwerpbekwaamheden op schoolniveau. Voogt et al. (2016) en Pieters et al. (2019) identificeren diverse factoren die bevorderend of belemmerend werken bij het gezamenlijk ontwerpen van onderwijs in lerarenteams. Scott en Lock (2021) bieden een kader gericht op het ontwerpen op klasniveau met design thinking als het uitgangspunt en co-design met leerlingen.

Dit symposium is erop gericht om naast het presenteren van de resultaten van onderzoek naar de docent als ontwerper ook de verschillende analysekaders die in dat onderzoek zijn gehanteerd bijeen te brengen. Daarmee hopen we stappen te zetten richting conceptuele verheldering en het hanteren van een gezamenlijk begrippenkader. Aspecten zijn: wat zijn ontwerptaken van leraren, wat zijn ontwerpbekwaamheden en welke zijn van belang voor leraren, welke ontwerpmodellen zijn relevant, wie zijn betrokkenen bij visieontwikkeling en het ontwerpproces en welke ondersteuningsbehoeften hebben leraren bij het ontwerpen van onderwijs.

Een overzicht van de presentatie

De resultaten en raamwerken van vier verschillende onderzoeken worden besproken.

Oosterhoff, Van Diggelen en Firssova gaan in op de aanpak van onderwijskundig ontwerpers die werkzaam zijn als docent in het hoger beroepsonderwijs. Met een grounded-theorie aanpak onderzochten zij hoe docenten hun onderwijskundig ontwerp benaderen.

McKenney, Nieveen, Hurenkamp, Wasserfuhr en Balica rapporteren over een internationaal onderzoek naar curriculumontwerp door docenten en schoolleiding binnen scholen (wereldwijd) die het International Baccalaureate Primary Years Program volgen. Zij hanteren een raamwerk met drie perspectieven op het ontwerpproces en drie contextfactoren.

Grol en Folmer belichten de rol van visie en ontwerpprincipes in het curriculumontwerpproces. In dit geval betreft het het meer flexibel inrichten van opleidingen van de Academie Educatie van de HAN. Als startpunt hiervan werden bestaande documenten geanalyseerd.

Van Slochteren en Groenendijk gaan in op curriculumbekwaamheden die leraren in het voortgezet onderwijs ontwikkelden in ontwerpprojecten waaraan zij deelnamen. Zij kijken vanuit het kader van Huizinga (2009).

De wetenschappelijke betekenis

Het symposium is gericht op het vergroten van de kennisbasis op het terrein van de docent als ontwerper door de resultaten van empirisch onderzoek te bespreken en door de gehanteerde concepten en analysekaders te expliciteren en nader te bespreken. Conceptuele verheldering en een gezamenlijk begrippenkader bevorderen het onderzoek naar het handelen van de leraar als ontwerper.

De structuur van de sessie

Gestart wordt met vier presentaties van 15 minuten. Daarna zal de referent een kritische reflectie geven op het geheel (15 minuten). De laatste 15 minuten bieden ruimte voor discussie met de aanwezigen.

Kans op Balans

In dit symposium sluiten we aan bij een breed en een meer *uitgebalanceerd* beroepsbeeld van de leraar (Snoek, et al, 2017), waarbinnen ook de rol van de leraar als ontwerper is geïdentificeerd. Goede leraren die met oog voor de context en hun leerlingen onderwijs kunnen (her)ontwerpen, hebben een sleutelrol in het bieden van *kansen* aan leerlingen op een volwaardige rol in de samenleving. De bekwaamheden die horen bij de 'leraar als ontwerper' bieden ontwikkelingskansen aan (ervaren) leraren. Deze ontwikkelingen dragen we bij aan de positieve beeldvorming van het beroep van leraar.

Individuele bijdrage 1

Inleiding, onderzoeksdoel en context

De complexe en veelzijdige ontwerppraktijk is onvoldoende aanwezig in opleidingen tot onderwijskundig ontwerper waar in veel gevallen enkel het toepassen van een basis ontwerpmodel is geïntegreerd. De kennis over de ontwerppraktijk is beperkt. Dit onderzoek beoogt een lacune te dichten en inzicht te krijgen in hoe onderwijskundig ontwerpers die werkzaam zijn als lerarenopleider (VO en MBO) hun onderwijs ontwerpen.

Theoretisch kader

Onderwijskundig ontwerpen behels het complete proces van analyseren wat men wil bereiken met een instructie, hoe men dit wil aanpakken; hoe men de aanpak uittest en hoe men de lerende evalueert die het ontwerp gebruiken (Gustafson, 1996). Maar onderwijskundig ontwerpen is ook gebaseerd op solide ontwerppraktijken (Morrison et al., 2011). Onderwijskundig ontwerpers volgen de voorgeschreven stappen uit ontwerpmodellen niet strikt (Kenny et al., 2005). Boling (2017) stelt dat de ontwerpmodellen geen recht doen aan de complexiteit van de ontwerppraktijk. Tegelijkertijd is er nog verassend weinig bekend over die complexe en continue veranderende praktijk.

Onderzoeksvraag

Hoe ontwerpen onderwijskundig ontwerpers die werkzaam zijn als docent in het hoger beroepsonderwijs hun onderwijs?

Methode van onderzoek

Het onderzoek is kwalitatief en ingestoken vanuit een grounded theorie aanpak. Deelnemers waren docenten (met afgeronde master Onderwijswetenschappen) van tweedegraadslerarenopleidingen van een hogeschool in Noord-Nederland. Ter voorbereiding op de interviews zijn ontwerpmaterialen van docenten bestudeerd. Interviews zijn uitgevoerd met een protocol. Vragen zijn ontleend aan thema's die Visscher-Voerman en Gustafson (2004) adresseren in hun studie (bv. Doelgroep en ontwerp-proces).

Elk getranscribeerd gespreksverslag is in de matrix verwerkt weergegeven in Tabel-1.

[invoegen Tabel-1]

Vanaf het tweede verslag zijn de analysetabellen van voorgaande verslagen er steeds naast gehouden ter vergelijking. Bij axiaal coderen is in het overzicht van open codes per thema over de tien interviews heen gezocht naar patronen die een categorie vormen. Hierbij is gelet op co-occurrence van codes en frequentie. Bij axiaal coderen waren twee onderzoekers betrokken die tot consensus moesten komen en tussentijdse resultaten zijn gemember-checked. Met selectief coderen zijn de categorieën verbonden tot kerncategorieën. Tabel-2 geeft het analyse proces weer.

[invoegen Tabel-2]

Resultaten en onderbouwde conclusies

Het onderzoek resulteerde in vijf kern categorieën. Tabel-3 bevat de categorieën en beschrijvingen:

[invoegen Tabel-3]

Er zijn ook overkoepelende patronen gevonden. Voor de deelnemende onderwijskundig ontwerpers is ontwerpen een creatief proces waarbij wordt geprobeerd tijd en ruimte te nemen om een goede probleemanalyse te doen, ideeën te laten rijpen en ontwerpen te evalueren. De ontwerpers gebruikten, op één uitzondering na, tijdens het ontwerpproces niet expliciet een ontwerpmodel. Daarbij leunden de onderwijskundig ontwerpers sterk op hun ervaring. Ze gaven zelf aan dat dit de kwaliteit van het ontwerp in de weg kan staan, omdat het risico bestaat dat er routinematig gewerkt en ontwerpkeuzes minder geëxpliciteerd, bediscussieerd en onderbouwd worden.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Wetenschappelijk gezien levert het onderzoek meer inzicht op in hoe docenten onderwijskundig ontwerpen. Praktisch gezien maken onderzoeksbevindingen het mogelijk meer kennis van de praktijk te integreren in cursussen voor onderwijskundig ontwerpen. Deze praktijkkennis kan complementair zijn aan kennis en ervaring over ontwerpmodellen.

Individuele bijdrage 2

Schooleigen curriculumontwikkeling binnen 'IB-PYP'-scholen

Inleiding, onderzoeksdoel en context

IB-PYP scholen volgen met hun onderwijsprogramma het Primary Years Programme (PYP) van het International Baccalaureate (IB) voor leerlingen van 3 tot 12 jaar. Docenten en schoolleiding hebben een belangrijke taak bij het vertalen, uitwerken en realiseren van de IB-visie binnen hun school. Met deze internationale studie is onderzocht hoe IB-scholen de taak van schooleigen curriculumontwikkeling uitvoeren en welke ondersteuning nodig is.

Theoretisch kader

Het theoretisch kader richt zich op schooleigen curriculumontwikkeling (Nieveen, 2017) en bestaat aan de ene kant uit drie curriculumontwikkelingsperspectieven (inhoudelijk, technisch-professioneel en sociaal-politiek) (Goodlad, 1994) en aan de andere kant uit drie factoren in de schoolinfrastructuur (menselijke, materiële en structurele kenmerken van de context) (McKenney, 2019).

Onderzoeksvraag

De overkoepelende onderzoeksvraag luidde: Hoe gaan docenten en schoolleiding van IB-PYP scholen om met curriculumontwikkeling binnen de school (vanuit inhoudelijk, technisch-professioneel en sociaal-politiek perspectief) en welke contextfactoren (menselijk, materieel en structureel) beïnvloeden dat werk? Deze hoofvraag is opgedeeld in drie sets van deelvragen gericht op: 1. aanbevelingen uit wetenschappelijke literatuur op punt van schooleigen curriculumontwikkeling; 2. wijze waarop wereldwijd aanbevelingen tot uiting komen in het werk van IB-PYP-scholen; en 3. ondersteuningsbehoeften van IB-PYP-scholen wereldwijd wat betreft schooleigen curriculumontwikkeling.

Onderzoeksmethode

Met literatuurstudie is gezocht naar aanbevelingen voor schooleigen curriculumontwikkeling. Om werkwijzen binnen IB-PYP-scholen te achterhalen is een online vragenlijst verstuurd naar alle IB-PYP scholen in het wereldwijde netwerk (respons 680 scholen, 33%). Data zijn geanalyseerd met beschrijvende statistiek en clusteranalyse. Deze gegevens zijn aangevuld met verdiepende case studies uitgevoerd binnen vijf scholen, geselecteerd o.b.v. vragenlijstbevindingen. Met deze scholen zijn vijf onlinebijeenkomsten georganiseerd, inclusief drie twee-uur-durende workshops. Data zijn deductief (met raamwerk) en inductief (patronen) gecodeerd. Voor de ondersteuningsbehoeften is opnieuw een online vragenlijst verstuurd naar alle PYP-IB scholen (respons 395 scholen, 19%), data zijn geanalyseerd met beschrijvende statistiek.

Resultaten en onderbouwde conclusies

De literatuurstudie leverde een overzicht op van factoren die van belang zijn voor schooleigen curriculumontwikkeling en de context waarbinnen dit werk plaatsvindt. De respons op de eerste vragenlijst liet zien dat leraren en schoolleiders over het algemeen proactief betrokken zijn bij schooleigen curriculumontwikkeling binnen hun IB-PYP-school. De verdiepende casestudies lieten zien dat er grote variatie bestaat in de aard van schooleigen curriculumontwikkelingspraktijken,

mede veroorzaakt door de diversiteit aan curriculumkaders waaraan scholen zich moeten houden (IB-kader, nationale curriculum van het land). Binnen die kaders bleek ruimte voor schooleigen curriculum. De meeste teams starten het ontwerpproces met een kleiner team om later in het proces verschillende belanghebbenden te betrekken. De tweede vragenlijst bracht behoeften aan het licht, zoals de wens om te verbinden met andere IB-scholen en behoefte aan meer curriculumontwerpexpertise in hun teams. Het onderzoek resulteerde in twaalf aanbevelingen voor het leveren van steun aan IB-PYP-scholen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Het onderzoek leverde een raamwerk op voor de analyse van schooleigen curriculumontwikkeling en biedt zicht op werkwijzen van leraren en schoolleiders die wereldwijd binnen hun schoolcontext bezig zijn met schooleigen curriculumontwikkeling. Het onderzoek biedt aanbevelingen voor de steun van deze schoolteams.

Individuele bijdrage 3

Belang van visie-ontwikkeling bij het herontwerpen van curricula

Inleiding en context

Alle opleiding(svariant)en van de Academie Educatie van de HAN hebben in het verleden eigen visies op leren en opleiden van leraren geformuleerd die de basis vormden voor hun curriculumkeuzes. Binnen deze academie wordt momenteel vanuit het Bestuursakkoord Flexibilisering Lerarenopleidingen (Ministerie van OCW, 2020) gewerkt aan het ontwerpen van flexibel onderwijs.

Theoretisch kader

De visie van het curriculum geeft de basisfilosofie op onderwijs en leren weer (Thijs & Van den Akker, 2009; Van den Akker, 2003). Het gaat om algemene principes die aan het vak of de opleiding ten grondslag liggen en dient als belangrijkste oriëntatiepunt voor de andere negen curriculumelementen zoals leeractiviteiten, tijd en toetsing, zoals weergegeven in het curriculaire spinnenweb. "The rationale is a statement that makes explicit the values and educational goals underlying the curriculum. The rationale serves the purpose of justifying the learnings that students are to acquire during the curriculum as well as justifying the methods and procedures employed in teaching the curriculum. The rationale also serves the related purpose of guiding the planning of other curriculum components." (Posner & Rudnitsky, 1997, p.64).

Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen

Het onderzoeksdoel is om de gemeenschappelijke visiekenmerken en ontwerpprincipes voor het (flexibel) opleiden van leraren in kaart te brengen.

1. Wat zijn gemeenschappelijke visiekenmerken op het flexibel opleiden van leraren?
2. Welke ontwerpprincipes worden door opleidingen gehanteerd bij het flexibel opleiden van leraren?

Methode van onderzoek

Voor de opleidingsvisieanalyse is op basis van Posner en Rudnitsky (1997) en Tyler (1949) een kijkkader ontwikkeld dat bestaat uit de probleemsituatie, de waarden voor student, maatschappij en het leraarsberoep, en de onderwijs-/opleidingsdoelen. Voor de inhoudsanalyse naar gemeenschappelijke ontwerpprincipes is een kijkkader ontwikkeld op basis van de negen draden van het curriculaire spinnenweb (SLO, 2022). Twee onderzoekers hebben onafhankelijk van elkaar vanuit beide kijkkaders documenten van twee opleidingen gecodeerd en vervolgens afstemmingsgesprekken gevoerd. De documenten van 18 andere opleiding(svariant)en zijn door telkens één onderzoeker gecodeerd waarna zij elkaars coderingen gecheckt hebben.

Resultaten en onderbouwde conclusies

De gemeenschappelijke visiekenmerken op het flexibel opleiden van leraren richten zich op het tegemoetkomen aan de wijze waarop studenten willen studeren. Het gaat daarnaast om het belang van bijvoorbeeld hun brede(re) inzetbaarheid, wendbare professionaliteit, en het op gang kunnen houden van de eigen ontwikkeling en het eigen leerproces.

De gemeenschappelijke ontwerpprincipes voor flexibel onderwijs richten zich onder meer op de mogelijkheid tot verbreding/verdieping op inhoud binnen en buiten het curriculum. Studenten kunnen versnellen, vertragen en zich specialiseren/verdiepen. Opleidingen bieden studenten keuzes voor leeractiviteiten. Leerwegaafhankelijke toetsing is mogelijk en studenten kunnen keuzes maken uit toetsmomenten en toetsvormen. Ook is er sprake van flexibiliteit bij startmoment, vorm en duur van stages.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Ten bate van het ontwerpen van het beoogde flexibele(r) curriculum hebben opleiders specifieke kennis en vaardigheden nodig (McKenney, Nieveen & Van den Akker, 2006). In het traject wordt daarom niet alleen kennis ontwikkeld rondom curriculumontwikkeling, maar ook ten aanzien van de professionele ontwikkeling van opleiders en de organisatieontwikkeling (vgl. SLO, 2022).

Individuele bijdrage 4

Curriculumbekwaam, curriculumbewust, curriculumgeletterd, waar hebben we het nu eigenlijk over?

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Sommige leraren voelen zich vooral uitvoerder van onderwijs, terwijl anderen zich vooral als ontwerper zien. In de praktijk bestaat er een grote variatie: van leraren die nauwgezet de lesmethode volgen tot leraren die eigen leerlijnen ontwikkelen, de leiding nemen bij het ontwerpen van het curriculum op schoolniveau of zelfs deelnemen aan landelijke ontwikkelteams. Over het algemeen is er consensus over het feit dat landelijke vernieuwingen die van bovenaf zijn bedacht en uitgaan van de leraar enkel als uitvoerder van onderwijs niet succesvol zijn (bv. Bergen & Van Veen, 2004). Het is cruciaal dat leraren zelf betekenisgeven aan vernieuwingen en daar een actieve rol in spelen (Fullan, 2016; Soini et al., 2021). Tevens is het van belang om wetenschappelijke kennis en praktijkkennis beter te verbinden (Ros & Keuvelaar-Van den Berg, 2017). In praktijkgerichte vormen

van onderzoek spelen leraren een belangrijke rol als onderzoeker en ontwerper en wordt praktijkkennis van leraren samengebracht met uit wetenschap bekende principes.

Binnen SLO wordt er binnen verschillende projecten gewerkt met leraren als ontwerpers binnen de context van het funderend onderwijs (primair onderwijs en voortgezet onderwijs). Deze projecten dienen een tweeledig doel; het ontwikkelen van (deel)curricula en het versterken van de curriculumbekwaamheid van de leraren. Het doel van dit onderzoek is conceptuele verheldering van de begrippen curriculumbekwaamheid, curriculumbewustzijn en curriculumgeletterdheid en het in beeld brengen van de leerervaringen van leraren voor een casus: een project over begrijpend lezen. In dit project werden leraren begeleid door opleiders, wetenschappers en curriculumexperts in hun ontwerponderzoek op de eigen school.

Theoretisch kader

Het gehanteerde kader beschrijft de ontwerpexpertise van leraren zoals beschreven door Huizinga (2009, 2014). In dit kader komt generieke ontwerpexpertise samen met vakinhoudelijke en vakdidactische expertise die ook relevant is voor ontwerpprocessen op school.

Onderzoeksvragen

- Wat hebben leraren als ontwerpers nodig bij curriculumontwikkeling op school volgens de literatuur?
- Welke leerervaringen deden leraren op in de casus over begrijpend lezen binnen onderbouw-vo?

Methode van onderzoek

Er is een beknopt literatuuronderzoek uitgevoerd naar de relevante begrippen op het terrein van curriculumbekwaamheid, curriculumbewustzijn en curriculumgeletterdheid (onderzoeksvraag 1). Om inzicht te krijgen in de leerervaringen zijn learner reports (De Groot, 1980) afgenomen onder de deelnemende leraren en aanvullende groepsinterviews afgenomen (onderzoeksvraag 2). De learner reports zijn bottom-up gecodeerd door twee codeurs.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Resultaten laten zien dat leraren op de verschillende expertisegebieden (Huizinga, 2009;2014) enige leerervaringen opdoen. De resultaten laten zien waar de accenten lagen in het project en welke aspecten onderbelicht zijn gebleven.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Het onderzoek draagt bij aan conceptuele verheldering van begrippen rond curriculumontwikkeling door leraren op school. De opbrengsten van dit onderzoek biedt SLO inzicht hoe binnen projecten op dit moment wordt gewerkt aan het versterken van curriculumexpertise bij leraren en waar nog kansen liggen om doelgerichter te professionaliseren.

Referenties

Bijdrage 1:

Boling, E. (2017). *Teaching the complex performance of instructional design: why we cannot use the (existing) tools of instructional design*. In A. A. Carr-Chellman & G. Rowland (Eds.), *Issues in technology, learning, and instructional design*. New York: Routledge.

Carr-Chellman, A. A., & Rowland, G. (Eds.) (2017). *Issues in technology, learning, and instructional design*. New York: Routledge.

Gray, C. M., Dagli, C., Demiral Uzan, M., Ergulec, F., Tan, V., Altuwajri, A. A., et al. (2015). Judgment and instructional design: How ID practitioners work in practice. *Performance Improvement Quarterly*, 28(3), 25–49.

Gustafson, K. (1996). *Instructional Design Models*. In T. Plomp & D. Elly (Eds.), *International Encyclopedia of Educational Technology*. Oxford: Pergamon Press.

Kenny, R. F., Zhang, Z., Schwier, R. A., & Campbell, K. (2005). A Review of What Instructional Designers Do: Questions Answered and Questions Not Asked. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 31(1).

Morrison, G. R., Ross, S. M., & Kemp, J. E. (2011). *Designing effective instruction*. Hoboken, NJ: Wiley.

Rowland, G. (1992). What do instructional designers actually do? An initial investigation of expert practice. *Performance Improvement Quarterly*, 5(2), 30-45.

Sugar, W. (2014). *Studies of ID practices: A review and synthesis of research on current ID practices*. New York: Springer.

Valcke, M. (2018). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap. Van leren naar instructie*. Leuven: Acco Uitgeverij.

Visscher-Voerman, I., & Gustafson, K. L. (2004). Paradigms in the Theory and Practice of Education and Training Design. *Educational Technology Research and Development* 52(2), 69-89.

Bijdrage 2:

Goodlad, J. (1994). Curriculum as a field of study. In T. Husén & T. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 1262-1267). Oxford: Pergamon Press.

McKenney S. (2019) Developing the Human, Material, and Structural Aspects of Infrastructure for Collaborative Curriculum Design: Lessons Learned. In: Pieters J., Voogt J., Pareja Roblin N. (eds) *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning*. Springer, Cham.

Nieveen, N. (2017). Schooleigen curriculumontwikkeling en voorwaarden voor succes. In E. Folmer, A. Koopmans & W. Kuiper (Eds.), *Curriculumspiegel* (pp. 129-142). SLO: Enschede.

Bijdrage 3:

McKenney, S., Nieveen, N., & Van den Akker, J. (2006). Design research from a curriculum perspective. *Educational design research*, 67-90.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [OCW] (2020). *Bestuursakkoord flexibilisering lerarenopleidingen*. Geraadpleegd via

<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/10/12/bestuursakkoord-flexibilisering-lerarenopleidingen> op 08/12/2022.

Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie [NVAO] (2018). *Beoordelingskader*

Posner G., & Rudnitsky, A. (1997). *A Guide to Curriculum Development for Teachers*. Harlow: Longman.

Stichting Leerplan Ontwikkeling [SLO] (2022). *Curriculumwaaier*. Amersfoort: SLO.

Thijs, A., & Van Den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Amersfoort: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).

Tyler, R. W. (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Van den Akker, J. (2003). *Curriculum perspectives: An introduction*. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Bijdrage 4:

Bergen, T. & Van Veen, K. (2004). Het leren van leraren in de context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *VELON tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(4), 29-39.

De Groot, A. D. (1980). Over leerervaringen en leerdoelen. in: *Handboek onderwijspraktijk*.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change (5e editie)*. New York: Teachers College Press.

Huizinga, T. (2009). *Op weg naar een instrument voor het meten van docentcompetenties voor het ontwikkelen van curricula*. SLO

Ros, A., & Keuvelaar-Van den Berg, L. (2017). *Interventies ter versterking van de onderzoekscultuur. Scan onderzoekscultuur in de school*. Steunpunt opleidingsscholen van de po-raad en de vo-raad.

Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2021). Shared sense making as key for large scale curriculum reform in Finland. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou & Soini, T. (Eds.), *Curriculum making in Europe. Policy and practice within and across diverse contexts*. (pp. 247-273). Emerald.

Afbeelding behorend bij bijdrage 1

Tabel 1. Overzicht van stappen van eerste ordening naar kerncategorieën



Afbeelding behorend bij bijdrage 1

Tabel 2. Indeling Open code tabel

Thema	Gemarkeerde tekstfragmenten	Samenvatting	Open codes	Definitie codes

Afbeelding behorend bij bijdrage 1

Tabel 3. Kerncategorieën met bijbehorende definitie

Kerncategorie	Definitie
Context	De context waarbinnen wordt ontworpen is van grote invloed op het ontwerp. Randvoorwaarden, het verloop van het ontwerpproces, dilemma's en beperkingen worden in hoge mate beïnvloed door de context. Ontwerpen is hierdoor altijd maatwerk.
Autonomie	Het zelf kunnen maken van ontwerpkeuzes, het kunnen leggen van eigen accenten in het ontwerp, ook al is dat binnen vastgestelde kaders, geeft ontwerpers een gevoel van vrijheid en autonomie. Zij zoeken en nemen dan ook de ruimte die er binnen de kaders is.
Ervaring en routine	Ontwerpen op basis van ervaring brengt de 'valkuil' met zich mee dat er routinematig gewerkt wordt. Het ontwerpproces wordt dan pragmatisch doorlopen in plaats van ontwerpkeuzes te bediscussiëren, expliciteren en onderbouwen.
Onderwijsconcept	Het implementeren van een onderwijsconcept moet gepaard gaan met voldoende voorlichting en training, commitment van de gebruikers en tijd en ruimte voor het ontwerpproces inclusief sparren, afstemmen, evalueren en bijstellen.
Creatief proces	Ontwerpen is een creatief proces waarbij tijd en ruimte genomen moet worden om een goede probleemanalyse te doen, ideeën te laten rijpen en ontwerpen te evalueren. Hierbij maken ontwerpers niet expliciet gebruik van een ontwerpmodel. Ze ervaren tijdgebrek en soms ook een teveel aan opgelegde kaders om dit creatieve proces goed te doorlopen, dit staat de kwaliteit van het ontwerp in de weg.

420. Onderwijsachterstanden en ongelijkheid: weten we wat we moeten doen?

Martijn Meeter, Anne Fleur Kortekaas-Rijlaarsdam

Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Onderwijsachterstanden, Ongelijkheid, Beleid

Korte samenvatting

Hoewel onderwijs een emanciperende werking zou moeten hebben, blijkt dat leerlingen uit sociaal minder bevoorrechte gezinnen, relatief aan bevoorrechte leerlingen, nog steeds minder presteren in het basisonderwijs, minder hoge adviezen voor het voortgezet onderwijs krijgen, en in het VO vaker terugvallen naar een lager niveau. De hardnekkigheid van deze verschillen heeft geleid tot twijfels over de effectiviteit van het Nederlandse onderwijsachterstandenbeleid. Hier onderzochten we: bestaat er eigenlijk consensus over hoe achterstanden bestreden moeten worden tussen schoolleiders, leerkrachten, onderzoekers en beleidsmakers? Een groep deelnemers van al deze categorieën vroegen we voor drie scholen maatregelen te kiezen die achterstanden onder hun leerlingen het beste zouden bestrijden. De enige groep die duidelijke consensus liet zien waren beleidsmakers; bij de andere groepen steeg de overeenstemming over de te nemen maatregelen nauwelijks boven kansniveau uit. We bespreken deze bevindingen: kan consensus verwacht worden; is het wenselijk?; als dat zo is, hoe zou deze bereikt kunnen worden?

Lopende tekst

Inleiding

Hoewel onderwijs een emanciperende werking zou moeten hebben, blijkt dat leerlingen uit sociaal minder bevoorrechte gezinnen nog steeds minder presteren in het basisonderwijs dan meer bevoorrechte leerlingen, minder hoge adviezen voor het voortgezet onderwijs krijgen, en in het VO vaker afstromen naar een lager niveau (Onderwijsraad, 2021; Van Rooijen et al., 2017). Deze verschillen lijken gelijk te blijven of toe te nemen (IvhO, 2022). Dit doet de vraag rijzen of het onderwijsachterstandenbeleid effectief is. Inderdaad leidde een van de weinige causale evaluaties tot de conclusie dat er weinig effect is van de achterstandsmiddelen (CPB, 2017). Een reden hiervoor zou kunnen zijn dat er binnen het onderwijs weinig consensus is over hoe achterstanden bestreden moeten worden. Onze vraag is: bestaat deze consensus tussen schoolleiders, leerkrachten, onderzoekers en beleidsmakers?

Theoretisch kader

Lagere onderwijsresultaten of minder leren zijn niet automatisch onderwijsachterstanden. Niet elk kind leert even snel, of tot hetzelfde niveau. Kloprogge en de Wit (2015) definiëren onderwijsachterstanden daarom als de situatie dat “...leerlingen door een ongunstige economische, sociale of culturele omgeving slechter presteren op school dan ze bij een gunstigere situatie zouden kunnen”. Impliciet in deze definitie is het idee dat leerlingen een aanleg hebben die een bepaald niveau van prestaties mogelijk maakt, maar enkel in gunstige sociaaleconomische en culturele omgevingen. Elke afwijking daarvan kan gezien worden als een onderwijsachterstand. De mate waarin zulke achterstanden bestaan variëren in de tijd en van land tot land, wat suggereert dat ze niet onveranderlijk zijn (Geven et al., 2018). Nederlandse scholen hebben, in vergelijking met andere landen, veel autonomie. Dit leidt tot aanzienlijke verschillen in onderwijsvisie, invulling van het curriculum en uitvoering (Stevenson et al, 2021). Ook keuzes voor interventies op onderwijsachterstanden lopen sterk uiteen (o.a. Turkeli et al., 2021).

Methoden

De 76 deelnemers lazen beschrijvingen van drie (bestaande) scholen met herkenbare profielen, een met veel nieuwkomers onder de leerlingen, een klassieke stedelijke achterstandsschool, en een plattelandsschool waar leerlingen vnl. praktisch opgeleide ouders hadden. Voor deze scholen kozen ze de drie meest passende maatregelen uit een lijst samengesteld uit o.a. de menukaart bij het NPO. Vervolgens werd de overlap in geadviseerde maatregelen berekend tussen alle paren deelnemers, en daarna gemiddeld per categorie deelnemers.

Resultaten

Paren van leraren en van schoolleiders bleken nauwelijks vaker dezelfde maatregelen te kiezen dan kansniveau. Ook onderzoekers bleken weinig consensus met elkaar te hebben. Alleen de groep die betrokken was bij beleid – binnen ministeries, adviesorganen, schoolbesturen, maar ook binnen scholen - toonde consensus. Andere deelnemers bleken meer overeenstemming te hebben met de beleidsmakers dan hun de eigen groepsgenoten, of met andere groepen. Zelfbeoordeelde expertise in onderwijsachterstanden bleek niet samen te hangen met de mate waarin deelnemers consensus hadden met anderen.

Wat scholen betreft was de grootste consensus over de nieuwkomersschool, en het minste over de plattelandsschool.

Betekenis

Onderwijsachterstanden en kansenongelijkheid zijn niet onwrikbaar. Onze resultaten laten echter zien dat er in het Nederlandse onderwijsveld weinig consensus is over hoe onderwijsachterstanden te bestrijden. We bespreken in hoeverre dit gebrek aan consensus de effectiviteit van het beleid hindert.

Kans op Balans

Onze bijdrage is sterk gerelateerd aan kansenongelijkheid: hij handelt over de effectiviteit van de pogingen ongelijkheid en onderwijsachterstanden te bestrijden.

Referenties

CPB (2017). *Evaluatie onderwijsachterstandenbeleid in het primair en voortgezet onderwijs*. Rapport.

IvHO (2022). *De staat van het onderwijs 2021*. Rapport.

Geven, S., Batruch, A., & van de Werfhorst, H. (2018). *Inequality in teacher judgements, expectations and track recommendations: A review study*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Kloprogge, J. & de Wit, W. (2015). Het onderwijsachterstandenbeleid na 2015. Rapport *Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek*.

Onderwijsraad, 2021. Later selecteren, beter differentiëren.

<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2021/04/15/later-selecteren-beter-differentieren>

Stevenson, L., Honingh, M., & Neeleman, A. (2021). Dutch boards governing multiple schools: navigating between autonomy and expectations. *School Leadership & Management*, 41:4-5, 370-386, DOI: [10.1080/13632434.2021.1945024](https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1945024)

Turkeli, R., Kortekaas-Rijlaarsdam, A., Ehren, M.C.M., Meeter, M., De Bruijn, A. (2021). Inhaal-en ondersteuningsprogramma's om leerachterstanden te remediëren: Overzicht en analyse van aanvragen PO, SO en VO uit de tweede tranche van de subsidieregeling i.v.m. COVID-19; rapportage deelstudie 1. Amsterdam: LEARN! Onderzoeksinstituut

Van Rooijen, M., Korpershoek, H., Vugteveen, J., & Opendakker, M. C. (2017). De overgang van het basis-naar het voortgezet onderwijs en de verdere schoolloopbaan. *Pedagogische Studiën*, 94, 110-134.

422. Empirisch Onderzoek naar de Effectiviteit van Teamteaching: Een Conceptueel en Methodologisch Kader

Dries de Weerd ¹

Mathea Simons ¹, Elke Struyf ¹, Hanne Tack ²

¹ Universiteit Antwerpen, Antwerpen, België

² Universiteit Antwerpen / Universiteit Gent, Antwerpen/Gent, België

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Teamteaching, Effectiviteit, Experimenteel onderzoek, Kwaliteitscheck

Korte samenvatting

Tijdens deze presentatie wordt een reviewstudie besproken die inzicht verschaft in de conceptuele en methodologische kwaliteit van experimentele studies naar de effectiviteit van teamteaching – een veelbelovende onderwijsstrategie waarbij twee of meerdere onderwijsprofessionals samen onderwijs voorzien aan een groep leerlingen. Het reviewproces resulteerde in 31 experimentele studies die inzicht trachten te verwerven in de effectiviteit van teamteaching. Deze studies werden conceptueel en methodologisch beoordeeld met behulp van een conceptueel kader en een methodologische kwaliteitschecklist. De resultaten tonen aan dat het, tot op heden, een uitdaging blijft om kwaliteitsvolle experimentele studies te ontwerpen met duidelijke conceptualiseringen en een overtuigende methodologische onderbouwing. Echter, om overtuigende uitspraken te doen over de effectiviteit van team teaching, is er dringend behoefte aan meer kwaliteitsvolle experimentele studies. Daarom sluiten we af met enkele aanbevelingen voor toekomstig onderzoek over hoe experimentele studies kunnen worden geïmplementeerd om de kennisbasis rond de effectiviteit van teamteaching vooruit te helpen, en dit zowel vanuit een conceptueel als methodologisch standpunt.

Lopende tekst

Introductie

Is teamteaching de oplossing die leerkrachten en beleidsmakers zoeken om de huidige uitdagingen in het onderwijsveld aan te gaan? Meer en meer onderzoek lijkt deze vraag positief te beantwoorden omdat leerkrachten een grotere impact zouden hebben op leerlingenuitkomsten en krachtigere lesgeefpraktijken ontwikkelen als ze samenwerken met collega's (e.g., Vangrieken et al., 2015). Echter, voor een duurzame implementatie, moeten stakeholders duidelijk geïnformeerd worden over de meerwaarde van teamteaching. De meest aangewezen strategie om overtuigende evidentie aan te leveren is door onderzoek op te zetten met een experimenteel design (Gopalan et al., 2020).

Ondanks het bestaan van experimentele studies naar de effectiviteit van teamteaching, is er geen enkele synthesestudie die hiervan een duidelijk overzicht biedt. Verder zijn er grote verschillen in het uitgevoerde onderzoek op vlak van de conceptuele invulling van teamteaching en de methodologische kwaliteit van gepubliceerde experimentele studies. Dit gebrek aan inzicht in de conceptuele en methodologische geloofwaardigheid van experimentele studies doet onderzoekers en andere stakeholders twifelen over de voortuitgang van effectiviteitsonderzoek naar teamteaching en in welke mate we op basis van de huidige kennisbasis kunnen zeggen of teamteaching al dan niet effectief is.

Onderzoeksdoelstelling en -vragen

Deze paper speelt hierop in door een overzicht te bieden van de conceptuele en methodologische kwaliteit van experimentele studies naar de effectiviteit van teamteaching (Ming & Goldenberg, 2021). Twee onderzoeksvragen staan voorop:

In welke mate houden experimentele studies naar de effectiviteit van teamteaching rekening met conceptualiseringen van sleutelvariabelen van teamteaching?

In welke mate komen experimentele studies naar de effectiviteit van teamteaching tegemoet aan methodologische kwaliteitscriteria?

Methode

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, werd een systematische review uitgevoerd op basis van het PRISMA-flowdiagram (Page et al., 2021). Het reviewproces resulteerde in 31 experimentele studies die inzicht trachten te verwerven in de effectiviteit van teamteaching. Deze studies werden conceptueel en methodologisch beoordeeld met behulp van een conceptueel kader (zie Figuur 1) en een methodologische kwaliteitschecklist (zie Sung et al., 2019).

Resultaten

Resultaten tonen aan dat het, tot op heden, een uitdaging is om experimentele studies uit te voeren die voldoende rekening houden met de conceptuele invulling van (1) hoe teamteaching wordt geïmplementeerd in de klaspraktijk, (2) uitkomstvariabelen die bij bepaalde personen of groepen worden bestudeerd, en (3) de bredere onderzoeksetting. Daarnaast onthult de methodologische kwaliteitscheck kleine steekproefgroottes, weinig onderbouwing van meetmethoden, en een gebrek aan rapportage van effectgroottes bij de uitgevoerde experimentele studies.

Wetenschappelijke en Praktische Implicaties

Deze paper argumenteert dat de volgende doelstelling in het onderzoeksveld naar teamteaching zich zou moeten richten op het ontwikkelen en uitvoeren van kwaliteitsvolle experimentele studies. De implementatie van dit soort studies zou de nodige informatie kunnen aanleveren over de effectiviteit van teamteaching, zodat beleidsmakers en leerkrachten een geïnformeerde keuze kunnen maken om teamteaching te implementeren in de eigen lesgeefpraktijken. Het conceptueel kader en de methodologische kwaliteitschecklist, voorgesteld in deze paper, kunnen dienen als leidraad om deze toekomstige experimentele studies te ontwerpen. Daarom nodigen we onderzoekers uit om verder te bouwen op beide kaders zodat we samen het vraagstuk rond de effectiviteit van teamteaching kunnen beantwoorden.

Kans op Balans

De implementatie van teamteaching als onderwijsstrategie biedt kansen voor leraren en leerlingen. Onderzoek heeft aangetoond dat teamteaching voor *leraren* kansen biedt tot expertisedeling, professionalisering en betere ondersteuning. Teamteaching biedt ook kansen voor *leerlingen*, waaronder rijkere en gevarieerdere lessen, meer ondersteuning, meer betrokkenheid en leerwinst. Lesgeven is in vele gevallen nog een individuele activiteit. De voordelen van teamteaching nopen tot een reflectie waarbij gezocht dient te worden naar de juiste balans tussen solo en teamteaching.

Referenties

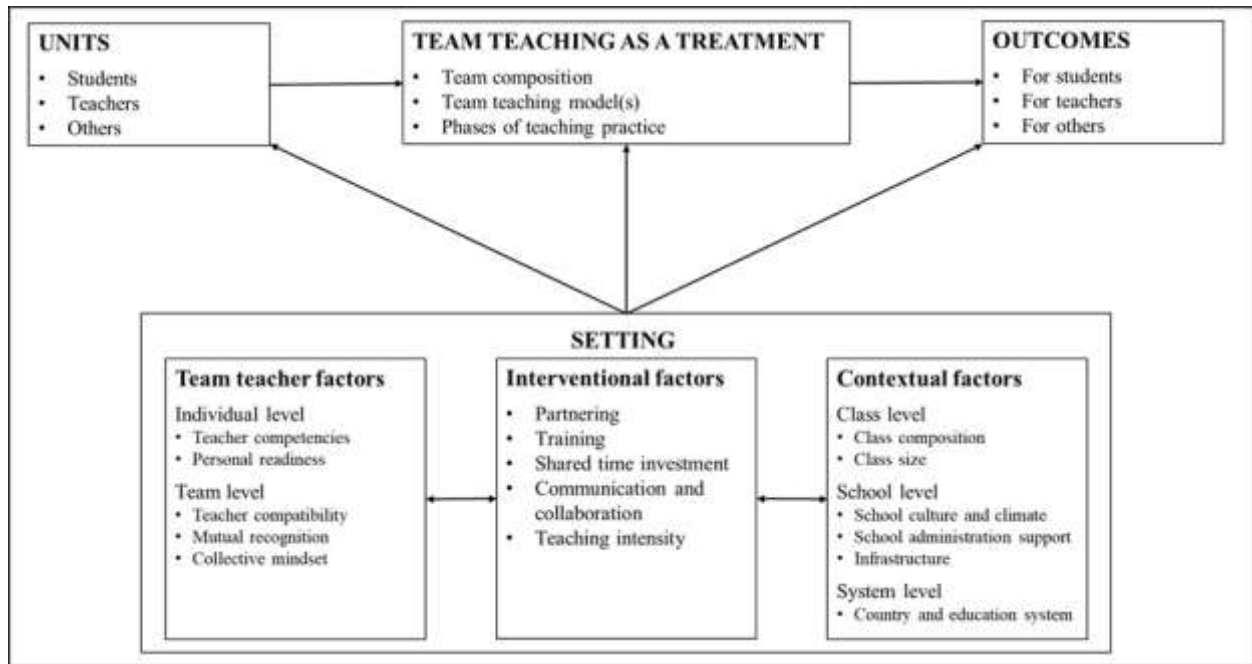
Gopalan, M., Rosinger, K., & Ahn, J. B. (2020). Use of quasi-experimental research designs in education research: Growth, promise, and challenges. *Review of Research in Education*, 44(1), 218-243. <https://doi.org/10.3102/0091732x20903302>

Ming, N. C., & Goldenberg, L. B. (2021). Research worth using: (Re)framing research evidence quality for educational policymaking and practice. *Review of Research in Education*, 45(1), 129-169. <https://doi.org/10.3102/0091732x21990620>

Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P., & McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n160. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>

Sung, Y.-T., Lee, H.-Y., Yang, J.-M., & Chang, K.-E. (2019). The quality of experimental designs in mobile learning research: A systemic review and self-improvement tool. *Educational Research Review*, 28, 100279. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.001>

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>



424. Het bevorderen van wiskundig redeneren met behulp van Lesson Study

Nathalie van der Wal¹

Gonny Schellings¹, Alexander Schöler-Meyer¹, Johanna Vennix¹, Jan Vermunt², Birgit Pepin¹

¹ TU Eindhoven, Eindhoven, Nederland

² Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven, Nederland

Divisie: Domein Specifieke Aspecten van Onderwijs

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Wiskundig redeneren, Lesson Study, Voortgezet Onderwijs,

Korte samenvatting

Wiskundig redeneren is essentieel om de kloof tussen wiskundige basisvaardigheden en hoger-orde denken te overbruggen. In het kader van het Erasmus+ “LESSAM” project worden in een docentenhandboek acht kernaspecten van wiskundig redeneren onderscheiden. Dit handboek wordt gebruikt in een Lesson Study (LS) programma voor wiskundedocenten. Zes docententeams komen in LS-bijeenkomsten samen om per team zes onderzoekslessen over wiskundig redeneren voor te bereiden, uit te voeren en te evalueren. Naast het handboek krijgen de teams een ‘advisor’ of ‘facilitator’ toegewezen. Een advisor geeft naast procesbegeleiding ook wiskundig advies om wiskundig redeneren te bevorderen, een ‘facilitator’ beperkt zicht tot de procesbegeleiding. De leerlingen uit de onderzoekslessen krijgen voorafgaand aan en na afloop van het LS-programma een test met opdrachten gericht op wiskundig redeneren voorgelegd. Tijdens het rondetafelgesprek worden de resultaten op de redeneertoetsen besproken, wordt ingegaan op de ervaringen met de onderzoekslessen en gaan we bespreken in hoeverre de interactie in het LS-team bijdraagt aan de resultaten van de leerlingen en wat daarbij de specifieke rol van de begeleider is.

Lopende tekst

Introductie. Wiskundig redeneren is essentieel om de kloof tussen wiskundige basisvaardigheden en hoger-orde denken te overbruggen. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen die al vroeg leren redeneren zelfstandiger leren en beter begrijpen hoe een wiskundig concept in diverse contexten kan worden toegepast en durven te experimenteren met de toepassing (e.g. Kolloche, 2021). Het Erasmus+ “LESSAM” project is een professionaliseringsprogramma voor wiskundedocenten met behulp van Lesson Study (LS). In dit kader is een docentenhandboek ontwikkeld, waarin acht kernaspecten van wiskundig redeneren beschreven en aangevuld worden met voorbeeldopdrachten. De kernaspecten zijn: *veralgemeniseren, evalueren, concluderen, redeneren naar analogie, visualiseren, contextualiseren, voorspellen en verbanden leggen tussen verschillende representaties*. Met behulp van LS worden docenten bewuster gemaakt van het wiskundig redeneren van hun leerlingen en de manieren waarop zij dit wiskundig redeneren kunnen stimuleren (zie Barbier, et al., 2022). Bij LS zijn

teams van twee of drie docenten binnen één school betrokken die samenwerken om hun wiskundelessen te verbeteren. Hierin plannen ze samen onderzoekslessen, observeren ze het leren van leerlingen tijdens het deze les en evalueren ze of en hoe de lesdoelen zijn bereikt in de zogenoemde LS-bijeenkomsten (Dudley, 2019; Stepanek, et al., 2007). Alle LS-teams krijgen het handboek over wiskundig redeneren uitgereikt. De LS-teams worden begeleid door een begeleider die binnen dit project getraind is met behulp van een framework met begeleidingsvragen die gebruikt kunnen worden tijdens de LS-bijeenkomsten.

Het LESSAM-onderzoek. In het Nederlandse onderzoek participeren zes LS-teams met in totaal 15 wiskundedocenten. Drie LS-teams hebben een *advisor* en de drie andere teams hebben een *facilitator* toegewezen gekregen. Een *advisor* geeft naast procesbegeleiding ook wiskundige adviezen, een *facilitator* stelt alleen open vragen met het doel de interactie tussen de docenten onderling te faciliteren. In de LS-bijeenkomsten worden de onderzoekslessen voorbereid en nabesproken en tevens op video opgenomen. Eén volledige LS-cyclus bestaat uit drie onderzoekslessen en de teams doorlopen twee volledige cycli. In totaal worden dus zes onderzoekslessen gericht op wiskundig redeneren uitgevoerd. De leerlingen krijgen voorafgaand aan en na afloop van het project een wiskundige redeneertoets voorgelegd. De toetsen zijn speciaal voor dit project ontwikkeld. De voormetingen zijn afgerond en de eerste onderzoekslessen (eerste LS-cyclus) zijn in december 2022 uitgevoerd.

Het ORD-rondetafelgesprek. Tijdens de bijeenkomst presenteren een *advisor* en *facilitator* (beide zijn aanwezig) de resultaten en de onderzoekslessen die de LS-teams uitgevoerd hebben. De ORD-deelnemers krijgen interactievoorbeelden uit de LS-bijeenkomsten overhandigd en de onderzoekers gaan dieper in op de gevolgde kwalitatieve analyse.

In de discussie zullen de volgende onderzoeksvragen centraal staan:

In hoeverre zijn de leerlingresultaten op de redeneertoets te relateren aan de LS-bijeenkomsten van hun docenten?

In welke mate is de interactie in de LS-bijeenkomst gericht op domein specifieke kennis (wiskundig redeneren) of op generieke kennis van het leren?

Plannen leraren uit een LS-team met *advisor* onderzoekslessen die meer gericht zijn op het stimuleren van wiskundig redeneren dan leraren uit een LS-team met een *facilitator*?

Kans op Balans

Een LS-traject is gericht op het leren van leerlingen, in dit geval het bevorderen van wiskundig redeneren (Barbier, et al., 2022). Door de aandacht van de wiskundeleraren in de onderzoeksles en in de LS-bijeenkomst te richten op de leerlingen en het leerproces te onderzoeken krijgen docenten meer zicht op wat leerlingen nodig hebben om wiskundig te redeneren. Door deze bewustwording is de eerste stap gezet om de leerkansen van alle leerlingen te vergroten en om beter te kunnen differentiëren binnen de wiskundeles.

Referenties

Barbier, K., Donche, V, ..., & Dudley, P. (2022). *Handboek voor leraren. Het leren en onderwijzen van wiskundig redeneren verbeteren door middel van Lesson Study*. LESSAM project. Erasmus+ Programme Key Action 2 Strategic Partnerships for school education.

Dudley, P. (2019). *Lesson Study: A handbook*. Cambridge University.

Kollosche, D. (2021). Styles of reasoning for mathematics education. *Educ Stud Math* **107**, 471–486.
<https://doi.org/10.1007/s10649-021-10046-z>

Stepanek, J., Appel, G., Leong, M. T., & Mitchell, M. (2007). *Leading Lesson Study: A practical guide for teachers and facilitators*. Corwin Press.

427. Naar effectieve reflectie in het hoger onderwijs.

Els Roskam-Pelgrim¹

Marca Wolfensberger², Peter Verkoeijen²

¹ Avans Hogeschool, Den Bosch, Nederland

² Avans Hogeschool, Breda, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Poster in het kader van de postermarkt Vers van de pers

Trefwoorden: Reflectie, Reflectie-interventie, Realist evaluation,

Korte samenvatting

Studenten binnen het hoger (beroeps)onderwijs krijgen vaak de opdracht om te reflecteren. Boud (2001) definieert reflectie als een proces waarin ervaring omgezet wordt in leren. Het kan worden ondernomen als een informele persoonlijke activiteit, of als onderdeel van gestructureerd onderwijsaanbod. Reflectie is een vaardigheid die geleerd kan worden. Hierbij wordt vaak gebruik gemaakt van modellen en structuur, maar dit structureren kan ervoor zorgen dat we studenten conditioneren. Ze volgen dan slechts beschreven reflectiestappen zonder 'echt' te reflecteren (De la Croix & Veen, 2018). Hoewel reflectie dus een goed instrument is om tot leren te komen, lijkt het belangrijk om het niet over te structureren.

Omdat onduidelijk is of de manier waarop reflectie wordt gevraagd van studenten bijdraagt aan het leren, willen we de praktijk onderzoeken. We gebruiken de CIMO-methodiek (De Weger et al., 2020) waarmee we drie bestaande contexten in kaart brengen. Deze contexten verschillen m.b.t. het domein van opleiding (een economische, een technische en een kunstopleiding), maar ook in de manier waarop ze reflectie vragen van de studenten (mondeling en/of schriftelijk) en de manier van structurering (verplicht gebruik van een bepaald model of niet). We onderzoeken wat werkt, voor wie, onder welke omstandigheden bij het inzetten van reflectie-interventies.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Studenten binnen het hoger (beroeps)onderwijs wordt vaak gevraagd te reflecteren. Middels het uitgevoerde onderzoek krijgen we zicht op de manier waarop reflectie wordt ingezet binnen drie verschillende opleidingen en onderzoeken we wanneer het als effectief wordt ervaren door docenten en studenten. Met effectief bedoelen we dat (jonge) professionals reflectie in kunnen zetten, zodat ze betere beroepsprestaties leveren.

Theoretisch kader

Boud (2001) definieert reflectie als een proces waarin ervaring omgezet wordt in leren. Het kan worden ondernomen als een informele persoonlijke activiteit, of als onderdeel van gestructureerd onderwijsaanbod (Boud, 2001). Chan en Lee (2021) definiëren reflectie in hun literatuurreview als: *een proces van denken, evalueren en zin geven aan bestaande ervaringen en plannen voor toekomstige ervaringen*. Deze vaardigheid is zowel interessant op het moment dat studenten in het hoger onderwijs nog in hun opleiding zitten, als een vaardigheid die zij als (jong) professional later in hun carrière in kunnen zetten. Reflectie wordt zowel als middel gebruikt om studenten tot betere leeruitkomsten (bv. een beroepsprestatie) te laten komen, als dat het aanleren van reflectievaardigheden een doel op zichzelf is (Bennett et al., 2016). Reflectievaardigheden worden in dat laatste geval expliciet onderwezen aan de studenten, mogelijk met behulp van reflectiemodellen.

De la Croix en Veen (2018) benadrukken echter dat reflectie te instrumenteel wordt aangevlogen in het (medisch) onderwijs. Studenten leren te reflecteren volgens een format of een stappenplan, in plaats van dat hun nieuwsgierigheid wordt gevoed. Hierdoor wordt het iets 'om af te vinken'. Reacties van studenten binnen Avans Hogeschool lijken hierbij aan te sluiten.

Onderzoeksvraag

Omdat onduidelijk is onder welke omstandigheden en met welke interventies studenten tot effectieve reflecties komen (die zorgen voor leren), hebben we de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: Wat werkt, voor wie, onder welke omstandigheden bij het inzetten van reflectie-interventies in het hoger beroepsonderwijs? Waarbij 'werkt' gaat om het doel dat de curriculumontwerpers zelf aan het reflectie-onderdeel geven. Dit kan zijn dat het aanleren van reflectie het doel is, of dat betere beroepsprestaties het doel is.

Methode van onderzoek

Met behulp van een realistisch evalueren (Hoogenboom & Knijn, 2013) beschrijven we drie verschillende contexten waarin reflectie wordt ingezet binnen Avans Hogeschool. Deze contexten verschillen m.b.t. het domein van opleiding (economisch, technisch en een kunstopleiding), maar ook in de manier waarop ze reflectie vragen van de studenten (mondeling en/of schriftelijk) en de manier van structurering (verplicht gebruik van een bepaald model of niet). We hebben studenthandleidingen en docenthandleidingen geanalyseerd en dit aangevuld met interviews met docenten en studenten. We maken gebruik van de CIMO-methodiek (De Weger et al., 2020). We definiëren op basis van de beschreven context (C) en reflectie-interventie (I), de werkzame mechanismen (M) die onafhankelijk van de context of juist binnen een bepaalde context zorgen voor de gewenste opbrengst (O) zoals ervaren door studenten en docenten. De gewenste opbrengst kunnen betere reflectievaardigheden zijn, of betere beroepsprestaties, afhankelijk van wat de opleiding tot doel had met de reflectie-interventie.

Kans op Balans

Reflectie helpt bij het zoeken van balans en het maken van keuzes. Je weegt ervaringen, reacties, emoties om ze te kunnen gebruiken in de toekomst. Hoewel het nut van reflecteren blijkt uit de literatuur, zijn we in het hoger onderwijs nog wel op zoek naar balans bij het inzetten van reflectie-interventies. Dit onderzoek gaat op zoek naar deze balans.

Referenties

- Bennett, D., Power, A., Thomson, C., Mason, B., & Bartleet, B. (2016). Reflection for learning, learning for reflection: Developing Indigenous competencies in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(2). <https://doi.org/10.53761/1.13.2.7>
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 9–17. DOI: [10.1002/ace.16](https://doi.org/10.1002/ace.16)
- Chan, C.K.Y. & Lee, K.K.W. (2021). Reflection literacy: A multilevel perspective on the challenges of using reflection in higher education through a comprehensive literature review. *Educational Research Review*, 32. DOI: [10.1016/j.edurev.2020.100376](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100376)
- De la Croix, A. & Veen, M. (2018). The reflective zombie: Problematizing the conceptual framework of reflection in medical education. *Perspectives in Medical Education*, 7, 394–400. DOI: [10.1007/s40037-018-0479-9](https://doi.org/10.1007/s40037-018-0479-9)
- Hoogenboom, M. & Knijn, T. (2013). Is realistisch evalueren realistisch? In Omlo, J., Bool, M. & Rensen, P. (Red.). *Weten wat werkt. Passend evaluatieonderzoek in het sociale domein* (pp. 165 – 184). SWP.
- Weger, de, E., Vooren, van, N.J.E., Wong, G., Dalkin, S., Marchal, B., Drewes, H.W. & Baan, C.A. (2020). What's in a realist configuration? Deciding which causal configurations to use, how, and why. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-8. DOI: [10.1177/1609406920938577](https://doi.org/10.1177/1609406920938577)

428. Aansluiting onderzoekend vermogen bij de beroepspraktijk van het hbo

Evelien Platje

Widya de Bakker, Lisette Munneke, Belinda Ommering, Andrea Donker

Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Onderzoekend vermogen, Hbo, Competentie, Curriculumontwikkeling

Korte samenvatting

Dit rondetafelgesprek behandelt de vraag welke aspecten van onderzoekend vermogen het beste aansluiten bij de latere beroepspraktijk van het hbo. Onderzoekend vermogen is een belangrijke competentie voor hbo-studenten. Tevens is dit een competentie waar veel opleiding mee worstelen; waar moeten hbo-studenten precies aan voldoen? Wat moeten ze kunnen? Hoe sluit onderzoekend vermogen aan bij de beroepspraktijk? Welk niveau is dan passend?

In dit rondetafelgesprek zal eerst een Comeniusproject worden toegelicht waarin studenten zelf onderzochten welke onderzoekscompetenties zij nodig hebben voor hun latere beroepspraktijk. Vervolgens zullen de deelnemers in discussie gaan over bovenstaande vragen.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Onderwerp en context

Onderzoekend vermogen is een belangrijke competentie voor alle afgestudeerde hbo-studenten (HBO-raad, 2009; Onderwijsraad, 2014). Van de hbo-student wordt in zijn latere loopbaan verwacht de sleutel tussen kennis en praktijk te zijn; zij passen (wetenschappelijke) kennis toe in de praktijk door adviezen te geven, beleid op te stellen, uit te voeren, te evalueren, etc. Tegelijkertijd worden hbo-studenten opgeleid tot beroepsprofessionals en niet tot onderzoekers. Veel opleidingen stappen dan ook af van het traditionele afstudeeronderzoek en sluiten de opleiding af met beroepsproducten (Losse, 2018). Veel opleidingen worstelen echter met het verweven van onderzoekscompetenties in het curriculum (Greve, Munneke & Andriessen, 2015), want welke aspecten van onderzoekend vermogen zijn noodzakelijk om te beheersen als beginnende beroepsbeoefenaar en op welk niveau?

Theoretisch kader

Onderzoekend vermogen wordt in toenemende mate gedefinieerd als “Het vermogen om in professionele situaties *vast te kunnen stellen waar adequate handelingskennis ontbreekt* en deze

ontbrekende kennis met *passende grondigheid* te kunnen *creëren én bruikbaar te maken* binnen een professionele context” (Munneke, Andriessen, Schilder en Ommering, 2022). Dit is een herdefinitie van de veel gebruikte driedeling ‘onderzoekende houding’, ‘onderzoek toepassen’ en ‘onderzoek uitvoeren’ (Andriessen, 2014) en is tot stand gekomen op basis van een nationale en internationale conceptanalyse. Binnen deze definities vallen vele concrete aspecten van onderzoekend vermogen (Losse, 2018; Van der Velde, Jansen, Dijkers, 2012; Van Katwijk, Jansen en Van Veen, 2019; Verhoeven, 2022), in dit rondetafelgesprek zal bediscussieerd worden welke daarvan het meest aansluiten bij de beroepspraktijk.

Passende grondigheid zoals in de definitie genoemd, kan onderverdeeld worden in opzoeken, uitzoeken en onderzoeken (Van der Velde, Munneke, Jansen en Dijkers, 2020). Bij opzoeken wordt informatie gezocht. Uitzoeken gaat een stap verder, hier raadpleegt en vergelijkt men meerdere bronnen. Bij onderzoeken is de benodigde kennis niet beschikbaar zonder dit zelf te onderzoeken. De situatie, tijd en complexiteit van het vraagstuk bepalen de passende grondigheid. Men zou kunnen stellen dat hbo-studenten tenminste kennis en informatie moeten kunnen uitzoeken en in sommige gevallen onderzoeken.

Op welk niveau dienen hbo-studenten dan de aspecten van onderzoekend vermogen in te kunnen zetten? Het ZelCom-model biedt hier een framework voor. In dit model wordt de complexiteit en de mate van zelfstandigheid geplot, zie tabel 1 (Bulthuis, 2013).

Zie Tabel 1

Doel en opbrengst van het onderzoek

Met het huidige praktijkonderzoek wordt in kaart gebracht welke aspecten van onderzoekend vermogen in het curriculum van Integrale Veiligheidskunde van de Hogeschool Utrecht opgenomen dienen te worden en welk niveau passend is, om aan te sluiten bij de latere beroepspraktijk.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

Het doel van de ronde tafel is inzicht vergroten over welke aspecten van onderzoekend vermogen het belangrijkste zijn en welk niveau passend is voor hbo-studenten.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Na een korte toelichting wordt de deelnemers gevraagd te reageren op vragen of stellingen naar aanleiding van hun visie en praktijkervaringen van onderzoekend vermogen in het Hbo-onderwijs.

Kans op Balans

Kans omdat een goede voorbereiding op de beroepspraktijk van belang is om gelijke kansen te stimuleren. Onderzoekend vermogen maakt dat men voorbereid wordt op de snel veranderende beroepspraktijk en kennis te vergaren die daarvoor nodig is. Balans omdat in het vormen van een curriculum keuzes moeten worden gemaakt tussen competenties en de mate waarin deze aan bod kunnen komen, om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de latere beroepspraktijk.

Referenties

Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO*. Openbare les 2014.

Bulthuis, P. (2013). Het ZelCommodel, grip op competentieniveaus. De samenhang tussen zelfstandigheid en complexiteit. *Examens, tijdschrift voor de toetspraktijk*, 10(2), 5-10.

Greve, D., Munneke, L., & Andriessen, D. (2015) *Verwerven van onderzoekend vermogen in HBO onderwijs*. Onderwijs Research Dagen (ORD), Leiden.

HBO-raad (2009). *Kwaliteit als opdracht*. Den Haag: HBO-raad.

Losse, M. A. (2018). *Onderzoekend vermogen ontwikkelen bij studenten: een methodiek voor hbo-docenten*. Amsterdam : Boom

Munneke, L., Andriessen, D., Schilder, P. & Ommering, B. (2022). *Naar een nieuwe definitie van onderzoekend vermogen in professionele contexten*. Onderwijs Research Dagen (ORD), Hasselt (B).

Munneke, L., Schilder, P., & Andriessen, D. (2018). *Onderzoekend vermogen in de opleidingen van Hogeschool Utrecht*.

Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence-based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Van Katwijk, L., Jansen, E. P. W. A., & Van Veen, K. (2019). Ontwikkeling van kritische en nieuwsgierige leraren? Onderzoekend vermogen in leerlijnen onderzoek van lerarenopleidingen basisonderwijs. *Pedagogische studiën*, 96(5), 330-348.

---- Zelfstandigheid ---->	C	D	E
	B	C	D
	A	B	C
	----- Complexiteit ---->		

Tabel 1: het ZelCom-model (Bulthuis, 2013).

431. Op weg naar impactvol afstuderen. Afstudeertrajecten in het hart van de kennisdriehoek.

Lisette Munneke¹

Els van der Pool², Pieter Schilder¹, Tonnie van der Zouwen³, Nanda Olde², Paula Zweekhorst⁴, Debra Trampe², Sandra Doeze Jager - Van Vliet⁵

¹ Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

² Hogeschool Arnhem Nijmegen, Nijmegen, Nederland

³

⁴ Hogeschool Avans, Breda, Nederland

⁵ Avans Hogeschool, 's-Hertogenbosch, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Afstuderen, Kennisdriehoek, Boundary-crossing, Onderzoekend vermogen

Korte samenvatting

Hbo-opleidingen willen graag vormen van afstuderen die meer impact hebben voor bijvoorbeeld betrokken praktijkpartners. In het NRO-onderzoek 'impactvol afstuderen' stond de vraag centraal hoe afstudeertrajecten binnen economische hbo-opleidingen ontworpen kunnen worden zodat ze leiden tot meervoudige waardecreatie voor alle betrokkenen. Met de bril van de boundary crossings-theorie is dit met een ontwerpgerichte, codesign onderzoeksaanpak onderzocht. Met behulp van casestudies en vragenlijsten is de huidige stand van zaken onderzocht. Parallel hieraan is er actieonderzoek uitgevoerd waaraan vertegenwoordigers uit alle stakeholdergroepen bijdroegen. Uit de resultaten blijkt dat op dit moment nog veel leerpotentieel op de grenzen van de werelden onderzoek, onderwijs en beroepspraktijk blijft liggen omdat in de samenwerking zelden toegevoegde waarden, belangen en motieven gezamenlijk geëxpliciteerd worden. Daardoor is er in veel gevallen nog nauwelijks sprake van leermechanismen zoals afstemmen en coördineren. Ook bleek er nog te weinig kennis te zijn over de mogelijkheden om afstuderen anders in te vullen dan op dit moment het geval is. De tools en scenario's voor afstuderen die binnen het project ontwikkeld zijn, kunnen ontwikkelteams helpen om op zoek te gaan naar meer cocreatie en daarmee impactvollere manieren van afstuderen. In onze presentatie zullen we de resultaten en ontwikkelde tools en scenario's verder toelichten.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Het praktijkgerichte onderzoeksproject Impactvol Afstuderen kwam voort uit de toenemende behoefte bij hbo-opleidingen aan andere vormen van afstuderen. Voor organisaties waren afstudeerprojecten te veel gericht op het beantwoorden van een vraagstuk binnen de organisatie door middel van onderzoek, uitmondend in een scriptie die moest voldoen aan academische normen. Daarbij leken de eisen vanuit opleidingen vaak zwaarder te wegen dan wat bedrijven aangeven nodig te hebben (Schilder et al., 2019; T. van der Zouwen et al., 2016). Bovendien waren deze eisen te eenzijdig gericht op het toetsen van onderzoeksvaardigheden in plaats van de volledige beroepsbekwaamheid (Sluijsmans et al., 2014). Uit deze kwestie ontstond de onderzoeksvraag: *Op welke manier kunnen afstudeerprojecten binnen economische hbo-opleidingen worden ontworpen en georganiseerd zodat ze leiden tot meervoudige waardecreatie binnen organisaties, onderzoek en onderwijs?* Doel daarbij was om te komen tot nieuwe vormen van afstuderen waarbij alle betrokken stakeholders toegevoegde waarde ervaren.

Het hbo heeft als missie het voorbereiden van studenten op een complexe werkomgeving (De Weert & Leijnse, 2010; Doeze Jager, 2017). Daarnaast levert het hbo in toenemende mate een bijdrage aan het oplossen van maatschappelijke vraagstukken en innovatie. Liefst in samenwerking met alle betrokken stakeholders (Compagnucci & Spigarelli, 2020). Deze verschillende missies worden vaak weergegeven in wat 'de kennisdriehoek' wordt genoemd (zie figuur 1). Het hbo worstelt nog met een goede balans tussen de drie missies waardoor het niet altijd lukt om te komen tot voldoende waardevolle samenwerkingspraktijken (Unger & Polt, 2017). In afstudeerpraktijken zien we die worsteling terug. In het project is hiernaar gekeken vanuit de *boundary crossing-theorie* (Akkerman & Bakker, 2011). Volgens deze theorie komt leren of innovatie tot stand wanneer alle betrokkenen zich bewust zijn van de grenzen tussen de werelden van onderzoek, onderwijs en organisaties en actief proberen deze grenzen te overbruggen (Daniels et al., 2010).

In het project is een ontwerpgerichte onderzoeksaanpak gehanteerd met gebruik van codesign. Daarin werden twee onderzoeksporen gevolgd (zie figuur 2). In het eerste werd met casestudies en daaropvolgend survey-onderzoek de huidige situatie goed in kaart gebracht. In het tweede spoor werden met behulp van diverse methoden uit codesign (o.a. Large Scale Interventions (Van der Zouwen, 2010)) stakeholders betrokken bij het ontwikkelen van scenario's voor impactvol afstuderen.

De resultaten van het onderzoek laten zien dat het huidige afstuderen volop in beweging is, maar in veel gevallen nog klassiek ingestoken is. Opleidingen zijn hier sterk in 'the lead' waarbij nog niet alle ruimte die er is, benut wordt en er nauwelijks gebruik wordt gemaakt van het leerpotentieel op de grenzen van de kennisdriehoek. Als het gaat om toegevoegde waarde, is er weinig aandacht voor de mogelijke waarde voor andere stakeholders en een sterke focus op de professionele ontwikkeling van studenten. Ook wordt de kennisdriehoek zelden 'rond' gemaakt; er zijn weinig voorbeelden van afstudeerprojecten waar zowel onderwijs als onderzoek bij betrokken zijn. In de codesign bijeenkomsten werd duidelijk dat er een grote behoefte is aan nauwere samenwerking en cocreatie. Ontwikkelde tools, zoals de startgesprekstool, het impactcanvas en inspirerende voorbeelden kunnen helpen en werden door de participanten hoog gewaardeerd.

Kans op Balans

In het project impactvol afstuderen is gebleken dat opleidingen bij het ontwikkelen van afstudeertrajecten de grootste invloed hebben op zaken zoals de kaders voor een opdracht, werkwijzen van studenten, beoordeling en begeleiding van studenten. Dat lijkt logisch, maar leidt regelmatig tot schuringen op de grenzen met beroepspraktijk en onderzoek (in het hbo: de lectoraten) en zorgt dat in deze werelden minder toegevoegde waarde wordt ervaren bij participatie in afstudeertrajecten van studenten. De resultaten van dit project pleiten voor een verder doordenken van een gelijkwaardige samenwerking tussen onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk in de kennisdriehoek.

Referenties

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 1–5.

Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161(March), 120284. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>

Daniels, H., Edwards, A., Engeström, Y., Gallagher, T., & Ludvigsen, S. (2010). *Activity theory in practice. Promoting learning across boundaries and agencies*. Routledge.

De Weert, E., & Leijnse, F. (2010). Practice-Oriented Research: The Extended Function of Dutch Universities of Applied Sciences. In S. Kyvik & B. Lepori (Eds.), *The research mission of higher education institutions outside the university sector*. (pp. 199–217). Springer.

Doeze Jager, S. B. (2017). *Proactive and adaptive agility among employees: The relationship with personal and situational factors*. Erasmus Universiteit Rotterdam.

Schilder, P., Munneke, L., & Andriessen, D. (2019). Maak afstudeerwerk relevant voor opleiding én praktijk: Andere kijk op het beoordelen van afstudeerwerk. *TH&MA Hoger Onderwijs*, 2019(3), 64–69.

Sluijsmans, D., Andriessen, D., Sporken, S., Dijkstra, A., & Vonk, F. (2014). Goed beslissen over beroepsbekwaamheid in het hbo. *Onderwijsinnovatie*, 3, 17–26.

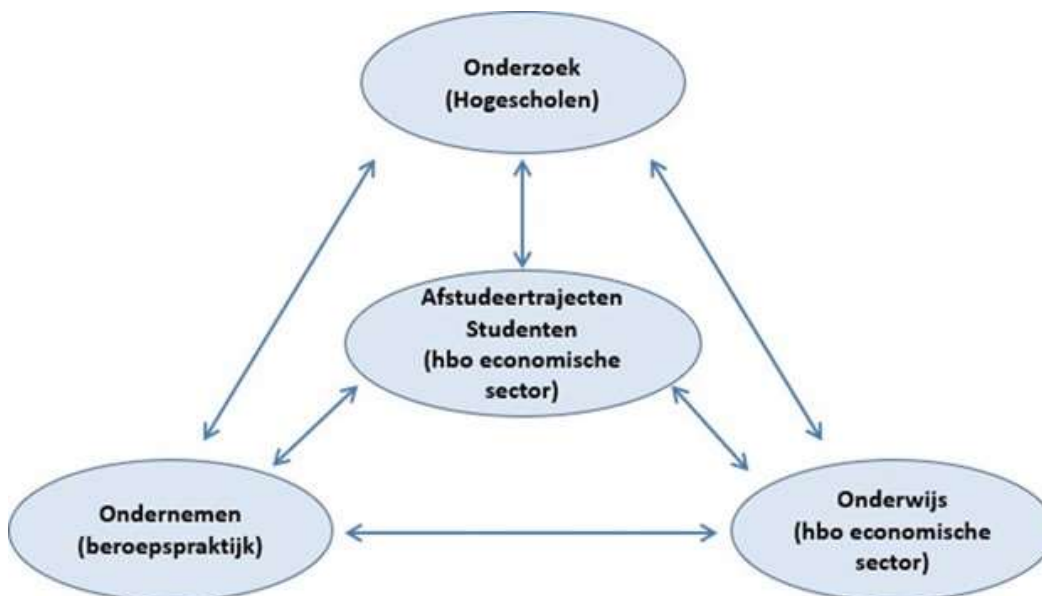
Unger, M., & Polt, W. (2017). The knowledge triangle between research, education and innovation -A conceptual discussion. *Foresight and STI Governance*, 11(2), 10–26. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2017.2.10.26>

Van der Zouwen, A. (2010). Practice what you preach: Large group conferences as member check in intervention research. *Profile. International Journal for Change, Learning, Dialogue*, 19, 37–42.

Van der Zouwen, T., Ermers, B., van Hattum, S., Lunenburg, J., van Overdijk, K., & Stubbe, W. (2016). *Wat heb je aan afstudeeronderzoeken? Verslag van pilot onderzoek duurzame effecten van afstudeeronderzoeken bij de opleidingen Bedrijfseconomie, Human Resource Management en Technische Bedrijfskunde*.



Figuur 1 de kennisdriehoek



Figuur 2 de onderzoeksopzet

433. Mentaal welbevinden en schoolprestaties in het voortgezet onderwijs. Een verkenning.

Mara Oosterbaan¹

Matthijs Warrens², Erik Fleur³

¹ DUO, Den Haag, Nederland

² Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

³ DUO, -, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Mentaal welbevinden, Schoolprestaties, Voortgezet onderwijs,

Korte samenvatting

Het verval van ons mentaal welbevinden is een feit. De coronapandemie en een maatschappij waarin prestatie en excelleren hoog in het vaandel staan, zetten de mentale gezondheid van met name jongeren verder onder druk. Individuele factoren zoals mentaal welbevinden werken op hun beurt door in schoolprestaties. In de huidige verkenning werd onderzocht of er een relatie is tussen mentaal welbevinden en schoolprestaties in het voortgezet onderwijs. Daartoe werden gegevens uit de gezondheidsenquête van het CBS gecombineerd met registratiegegevens van DUO. Uit de exploratieve analyses bleek dat er geen verband was tussen eindexamenresultaten en mentaal welbevinden. Ook werd er geen verband gevonden tussen onderwijspositie in het voortgezet onderwijs en mentaal welbevinden. Een mogelijke verklaring hiervoor is de validiteit van het gebruikte meetinstrument. Gezien het gewicht van dit maatschappelijke probleem wordt aanbevolen om de relatie tussen mentaal welzijn en schoolsucces nader te onderzoeken.

Lopende tekst

Inleiding

Uit diverse onderzoeken blijkt dat het mentaal welbevinden van Nederlandse jongeren de afgelopen jaren fors is gedaald (Boer et al., 2022; De Looze et al., 2020). Hieraan liggen onder andere de hoge prestatiedruk en de daarmee gepaarde schoolstress ten grondslag (Doornwaard et al., 2021). De coronapandemie heeft de mentale gezondheid van jongeren verder onder druk gezet (Bosmans et al., 2022; Geijssel et al., 2022). Zowel voor als na de pandemie bleken meisjes en jongeren met een lager welvaartsniveau vaker getroffen door een tanende mentale gezondheid (Boer et al., 2022).

Theoretisch kader

Mentaal welbevinden werkt door in de schoolprestaties van leerlingen. Zo leiden psychische klachten tot verminderde concentratie (Austin, Mitchell, & Goodwin, 2001), wat onderwijsprestaties negatief kan beïnvloeden. Uit eerder onderzoek blijkt dat mentale problemen samenhangen met een lager behaald opleidingsniveau, voortijdig schoolverlaten en uitval (Mikkonen et al., 2018; Uiters et al., 2014; Williams et al., 2022).

In deze verkenning brachten we in kaart hoe succesvol jongeren met mentale problemen zijn in het voortgezet onderwijs. Specifieker werd onderzocht wat de invloed was van mentale gezondheid op eindexamenresultaten en onderwijspositie in het vo. Voor zover bekend is in de Nederlandse context nog geen vergelijkbaar onderzoek uitgevoerd.

Onderzoeksvragen

In het huidige onderzoek richten we ons op de volgende onderzoeksvragen:

1. Is er een relatie tussen mentale gezondheid en de eindexamenresultaten in het voortgezet onderwijs
2. Is er een samenhang tussen mentale gezondheid en onderwijspositie in het voortgezet onderwijs?
 - 2.1. Is er een samenhang tussen mentale gezondheid en de kans op zittenblijven in het voortgezet onderwijs?
 - 2.2. Is er een samenhang tussen mentale gezondheid en de kans op afstroom?
 - 2.3. Is er een samenhang tussen mentale gezondheid en de kans op opstroom?

Methode

Voor dit onderzoek maakten we gebruik van de registratiegegevens van de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO). Hierbij werd data gebruikt van onderwijsdeelnemers die tussen de schooljaren 2010/2011 – 2017/2018 examen in het vo deden.

Mentale gezondheid werd door het CBS gemeten met behulp van de Mental Health Inventory (MHI-5; Berwick et al., 1991), als onderdeel van de jaarlijkse gezondheidsenquête. Deze gegevens werden gekoppeld aan de registratiegegevens van DUO, waarmee een sample werd verkregen van 578 leerlingen.

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen is in de eerste plaats een aantal bivariate relaties bekeken. Bij een significant verband tussen mentale gezondheid en schoolprestaties werd vervolgens een multivariate (logistische) regressieanalyse uitgevoerd ($\alpha = .05$). Daarbij werd gecontroleerd voor geslacht, sociaaleconomische status en het onderwijsniveau waarop eindexamen werd gedaan.

Resultaten/conclusies

Uit de analyses kwam een significante relatie naar voren tussen mentaal welbevinden en zittenblijven. Dit verband verdween wanneer gecontroleerd werd voor eerder genoemde covariabelen. Methodologische beperkingen van het huidige onderzoek, zoals de steekproefgrootte en de validiteit van de MHI-5-scores, kunnen een alternatieve verklaring zijn voor het gevonden resultaat. Het is daarom van belang om de relatie tussen mentaal welbevinden en schoolprestaties verder te onderzoeken.

Wetenschappelijke betekenis

Mentaal welzijn onder jongeren blijft naar verwachting een groot maatschappelijk probleem, waarbij de huidige verkenning een waardevol vertrekpunt is voor vervolgonderzoek.

Kans op Balans

Sociaaleconomische positie speelt een belangrijke rol in de kansen die kinderen hebben om te stijgen op de maatschappelijke ladder. Mensen met een lagere sociaaleconomische positie zijn daarnaast oververtegenwoordigd in de groep mensen met mentale problemen (Stronks et al., 2019). Deze problemen belemmeren op hun beurt weer academisch succes en daarmee de mogelijkheid om in welvaart te stijgen. Hierdoor dreigt een vicieuze cirkel, waarbij mentale (on)gezondheid kansenongelijkheid verder in de hand werkt. Met het oog op meer balans in het onderwijs, verdient mentaal welbevinden onder de aandacht te worden gebracht.

Referenties

- Austin, M. P., Mitchell, P., & Goodwin, G. M. (2001). Cognitive deficits in depression: possible implications for functional neuropathology. *The British journal of psychiatry*, 178(3), 200-206.
- Berwick DM, Murphy JM, Goldman PA, Ware AJAE, Barsky AJ, Weinstein MC: Performance of a Five-item Mental Health Screening Test. *Med Care* 1991, 29: 169–176.
- Boer, M., van Dorsselaer, S. A. F. M., de Looze, M., de Roos, S. A., Brons, H., van den Eijnden, R., ... & Stevens, G. (2022). HBSC 2021. Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland.
- Bosmans, M., Marra, E., Alblas, E., Baliatsas, C., de Vetten, M., van Gameren, R., ... & Dückers, M. (2022). De gevolgen van de coronapandemie voor de gezondheid en het welzijn van de jeugd. Een systematische literatuurstudie.
- De Klerk, M., Olsthoorn, M., Plaisier, I., & Schaper, J. (2021). *Een jaar met corona: ontwikkelingen in de maatschappelijke gevolgen van corona*. Sociaal en Cultureel Planbureau.
- De Looze, M.E., Cosma, A.P., Vollebergh, W.A.M. et al. Trends over Time in Adolescent Emotional Wellbeing in the Netherlands, 2005-2017: Links with Perceived Schoolwork Pressure, Parent-Adolescent Communication and Bullying Victimization. *J Youth Adolescence* 49, 2124–2135 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01280-4>
- Doornwaard, S., Peeters, M., Leijerzapf, M., de Haas, J., Efat, A., Kleinjan, M., & Giesing, R. (2021). Factsheet Mentaal Kapitaal: Welke factoren spelen een rol bij ongezonde stress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval?.
- Eisenberg, D., Golberstein, E., & Hunt, J. B. (2009). Mental health and academic success in college. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, 9(1).
- Geijssel, F., Jenniskens, T., & van Langen, A. (2022). Welbevinden, motivatie en zelfregulatie van vo-leerlingen tijdens en na de coronapandemie: Resultaten Schoolscanvragenlijst NP Onderwijs in 2022 in vergelijking tot 2021. KBA Nijmegen.

Mikkonen, J., Moustgaard, H., Remes, H., & Martikainen, P. (2018). The population impact of childhood health conditions on dropout from upper-secondary education. *The Journal of pediatrics*, 196, 283-290.

Stronks, K., Crielaard, L., Galenkamp, H., & Nicolaou, M. (2019). Ongelijke kansen op gezondheid: Hoe krijgen we meer grip op dit complexe verschijnsel? In W. van de Werfhorst & E. van Hest (red.), *Gelijke kansen in de stad* (pp. 142-160). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Sznitman, S. R., Reisel, L., & Romer, D. (2011). The neglected role of adolescent emotional well-being in national educational achievement: Bridging the gap between education and mental health policies. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 135-142.

Uiters, E., Maurits, E., Droomers, M., Zwaanswijk, M., Verheij, R. A., & Van der Lucht, F. (2014). The association between adolescents' health and disparities in school career: a longitudinal cohort study. *BMC Public Health*, 14(1), 1-8.

Williams, M., Clarkson, S., Hastings, R. P., Watkins, R., McTague, P., & Hughes, C. (2022, April). Factors From Middle Childhood That Predict Academic Attainment at 15–17 Years in the UK: A Systematic Review. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 849765). Frontiers Media.

436. Studiekeuzeprocessen van eerstejaars hbo-studenten

Klaartje van Genugten¹

Marcel van der Klink², Saskia Brand-Gruwel¹

¹ Zuyd hogeschool, Heerlen, Nederland

² Zuyd Hogeschool, Heerlen, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Studiekeuzeprocessen, Studiekeuze, Eerste jaar hoger onderwijs, Bindend studieadvies

Korte samenvatting

De afschaffing van het bindend studieadvies (BSA) in het hbo roept de vraag op hoe studenten in een systeem zonder BSA tot een weloverwogen keuze kunnen komen over of en hoe hun opleiding te vervolgen. Deze studie wordt uitgevoerd bij een Nederlandse hogeschool die per 2021 het BSA heeft afgeschaft. De vraag die centraal staat luidt: wat kenmerkt het studiekeuzeproces van eerstejaars studenten om de opleiding wel of niet te vervolgen, welke persoonsgebonden en opleidingsgebonden factoren zijn van invloed op dit proces en wat is de relatie met tevredenheid met de keuze. De onderzoeker nodigt deelnemers uit om aan de hand van stellingen in gesprek te gaan over de interpretatie en de implicaties van de onderzoeksresultaten voor verder onderzoek en onderwijspraktijk.

Lopende tekst

Dit onderzoek betreft studiekeuzeprocessen van eerstejaars hbo-studenten, dat begin 2023 wordt uitgevoerd. Aanleiding is de afschaffing van het bindend studieadvies (BSA). Dit riep de vraag op hoe studenten zonder BSA tot een weloverwogen keuze kunnen komen over of en hoe hun opleiding te vervolgen. Onderzocht wordt wat dit studiekeuzeproces kenmerkt, welke persoonsgebonden en opleidingsgebonden factoren van invloed zijn en wat de relatie is met tevredenheid met de keuze om te stoppen of de studie te vervolgen in het eerste jaar. Het onderzoek betreft vijf opleidingen uit vijf domeinen van een hogeschool die het BSA heeft afgeschaft.

Theoretisch kader

Het BSA is bij deze hogeschool afgeschaft, omdat uit onderzoek blijkt dat het doel, de student zo snel mogelijk op de goede plek, niet gehaald werd (Arnold, 2015). Onderzoek van Spaai et al. (2019) laat zien dat een BSA alleen nut heeft als het eerste jaar goed ingericht is: dan kan de oriënterende, selecterende en verwijzende functie van het eerste jaar vervuld worden. De student kan zich dan

vroeg in de opleiding een beeld vormen van opleiding en beroep, waarna een keuze kan worden gemaakt. De vraag is dan wat een bindend advies nog toevoegt.

Het studiekeuzeproces wordt bestudeerd vanuit theorieën over studiekeuze als onderdeel van identiteitsontwikkeling (Erikson, 1968) en interactionele theorieën (Tinto, 1993). Processen van identiteitsontwikkeling gaan een leven lang door en kenmerken zich door een afwisseling van exploraties (wie ben ik, wat wil ik, wat kan ik, de omgeving) en commitments (ik kies en ga daarin verder). Onderzoek naar studiekeuze vóór de poort laat zien dat de kwaliteit van dit keuzeproces de kwaliteit van de keuze bepaalt (Germeijs & Verschueren, 2007) en die bepaalt weer of een student succesvol is en de studie doorzet (Van den Broek et al., 2020). We onderzoeken of deze relatie ook aanwezig is in het eerste jaar en daarmee een aangrijpingspunt biedt voor het faciliteren van het keuzeproces. Interactionele theorieën stellen dat keuzes het resultaat zijn van een wisselwerking tussen persoonsgebonden factoren en de context (opleidingsfactoren) en bieden daarmee een kader waarbinnen we deze studiekeuzeprocessen bestuderen.

Doel onderzoek

Doel is inzicht te krijgen in het keuzeproces van eerstejaars studenten, de factoren die daarop van invloed zijn en de relatie met tevredenheid met die keuze aan het eind van het eerste jaar (ga ik door met deze studie?). De opbrengst wordt gebruikt voor het ontwerp van interventies die opleidingen kunnen implementeren ter ondersteuning van het keuzeproces, met als doel dat studenten tevreden zijn over de keuze die ze maken.

Doel ronde tafel

Opbrengst voor deelnemers is inzicht in keuzeprocessen van eerstejaars hbo-studenten. De onderzoeker haalt op bij deelnemers welke conclusies zij hier voor de praktijk van curriculuminrichting en studentbegeleiding aan verbinden en welke vragen voor vervolgonderzoek dit onderzoek oproept.

Inbreng deelnemers

Het gesprek wordt gevoerd aan de hand van stellingen. Enkele voorlopige stellingen:

Een BSA is nodig als stok achter de deur

Eerstejaars zijn wel / niet in staat een weloverwogen beslissing te nemen

Inzicht in het keuzeproces van eerstejaars gaat ons helpen studiesucces te bevorderen

Kans op Balans

Na hun initiële studiekeuze ervaren eerstejaars studenten in de praktijk of de keuze de juiste was en maken zij in het eerste jaar een keuze om door te gaan of te stoppen met de opleiding. Vanuit identiteitsontwikkeling bezien is studiekeuze een levenslang proces. In dit onderzoek staat dit studiekeuzeproces van eerstejaars hbo-studenten centraal. Het zoekt een antwoord op de vraag wat dit proces kenmerkt en wat studenten nodig hebben om tot een weloverwogen (gebalanceerde!) keuze te komen. Daarnaast poogt het onderzoek inzicht te geven in de rol die docenten en andere opleidings(f)actoren hierin kunnen spelen.

Referenties

Allen & Robbins (2007). Prediction of College Major Persistence Based on Vocational Interests, Academic Preparation, and First-Year Academic Performance. *Research in Higher Education* 49:62–79 DOI 10.1007/s11162-007-9064-5

Arnold (2015). The effectiveness of academic dismissal policies in Dutch university education: an empirical investigation. *Studies in Higher Education*, 2015 Vol. 40, No. 6, 1068-1084, DOI: 10.1080/03075079.2013.858684 <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2013.858684>

Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. London: Faber & Faber.

Germeijs & Verschueren (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior* 70 : 223–24, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.10.004>

Spaai, G., Visser, K., Jaarsma, D., Timmermans, T., (2019). Bindend Studieadvies (BSA): Paardenmiddel of sluitstuk van kwaliteitszorg? *Onderzoek Van Onderwijs*, 48:2

Tinto. V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Second Edition*. Chicago: University of Chicago Press

Van den Broek, A., Warps, J., Cuppen, J., Termorshuizen, T., Lodewick, J. (red.) (2020). Monitor beleidsmaatregelen hoger onderwijs 2019-2020. Nijmegen: ResearchNed.

Van der Gaag, M. A. E. (2017). Understanding processes of identity development and career transitions: A person-centered, micro-level approach. *Dissertation*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

437. Leervoorwaarden van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte in het vo/vso

Anke de Boer¹, Willeke Norder¹, Ivone Douma², Sanne Kuijper³

¹ RENN4, Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

² RENN4, Groningen, Nederland

³ Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

Voorzitter: Anke de Boer

Referent:

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Voortgezet (speciaal) onderwijs, Motivatie, Sociale inclusie, Executief functioneren

Korte samenvatting

Optimale leervoorwaarden zijn nodig om te komen tot goede leeruitkomsten bij leerlingen. Voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte op het gebied van gedrag is dit echter niet vanzelfsprekend. In dit symposium gaan we in op verschillende leervoorwaarden bij leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte in het voortgezet (speciaal) onderwijs (vo en vso), waarbij in elke presentatie een specifieke leervoorwaarde centraal staat: motivatie bij leerlingen in het vso, de sociale inclusie van leerlingen in het vso en executief functioneren van leerlingen in het vo. Uit de eerste bijdrage blijkt dat verschillende aspecten belangrijk zijn in de motivatie van leerlingen in het vso. Uit het tweede onderzoek blijkt dat de sociale inclusie van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte niet significant verschilt van leerlingen in het reguliere vo. Uit het derde onderzoek blijkt dat een grote groep leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte in het vo op verschillende gebieden van executief functioneren in een klinisch gebied scoren. De ondersteuning die zij gedurende een periode ontvangen heeft een kleine invloed op de ontwikkeling in hun executief functioneren.

Lopende tekst

Het creëren van optimale leervoorwaarden is voor alle leerlingen belangrijk om zodoende te komen tot goede leeruitkomsten. Echter is dit voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte minder vanzelfsprekend, met name voor leerlingen met gedragsproblemen. Gedragsproblemen, zoals internaliserende én externaliserende problemen, kunnen de leervoorwaarden belemmeren, wat invloed kan hebben op de leeruitkomsten. In het reguliere onderwijs is er volgens leraren bij zo'n 25% van de leerlingen sprake van een extra ondersteuningsbehoefte. Onderzoek van Smeets e.a. (2020) laat zien dat de grootste groep van deze leerlingen sprake is van externaliserende- of

internaliserende problematiek, of werkhoudingsproblemen. In het voortgezet speciaal onderwijs (so), cluster 4, is bij de overgrote meerderheid van de leerlingen sprake van deze problematiek (Warrens et al., 2023). Onderzoek laat zien dat leerlingen met juist dit type ondersteuningsbehoefte moeilijkheden kan ervaren in motivatie, sociale inclusie en executief functioneren. In dit symposium gaan we dieper in op deze drie leervoorwaarden.

Kans op Balans

Leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte hebben doorgaans meer ondersteuning op de verschillende leervoorwaarden die in dit symposium worden besproken. Dit symposium laat zien dat leerlingen met internaliserende en externaliserende gedragsproblemen kwetsbaar zijn in hun ontwikkeling op het gebied van motivatie, sociale inclusie en executief functioneren. Omdat leervoorwaarden gerelateerd zijn aan leeruitkomsten van leerlingen is het van belang om te zorgen voor goede begeleiding en ondersteuning zodat ook deze groep leerlingen met gelijke kansen uitstromen richting vervolgonderwijs.

Individuele bijdrage 1

Leerlingervaringen in het voortgezet speciaal onderwijs: competentie, autonomie en verbondenheid als indicatoren van motivatie en welzijn.

Willeke Norder

Inleiding

In Nederland wordt via de wet Passend Onderwijs bijgedragen aan de verwezenlijking van Inclusief Onderwijs (zie UNESCO, 2016): leerlingen verdienen een passende plek, bij voorkeur op een reguliere school, of eventueel met extra ondersteuning op een school voor (voortgezet) speciaal onderwijs ((V)SO). Om inclusief onderwijs te bewerkstelligen wordt het belang van de stem van leerlingen in toenemende mate erkend in onderwijsbeleid en –onderzoek (Cefai & Cooper, 2010; De Boer & Kuijper, 2017; De Leeuw, 2020). Verschillende experts waarschuwen dat ook gemarginaliseerde groepen, zoals leerlingen met ondersteuningsbehoeften qua gedrag, gehoord moeten worden (Cook-Sather, 2018; Nind, Boorman & Clark, 2012). Deze groep vindt men veel in het VSO (ongeveer 3,5% van de Nederlandse leerlingpopulatie in de voortgezet onderwijsleeftijd (Koopman & Ledoux, 2016, p. 8)). Voor deze doelgroep is succesvolle uitstroom veelal kwetsbaar (zie Rijksoverheid, 2020), gehinderd door bijvoorbeeld hoog schoolverzuim, schoolverlaten, lage motivatie. Dit maakt het extra belangrijk om de ervaringen van VSO-leerlingen rondom welzijn en motivatie te begrijpen.

Theoretisch kader

Dit onderzoek is ingebed in de Self-Determination Theory van Ryan & Deci (2017), welke aangeeft dat drie psychologische basisbehoeften (competentie, autonomie, verbondenheid) voorwaarden zijn voor welzijn en motivatie. Het onderzoek gebruikt deze theorie en concepten om leerlingervaringen gericht te bestuderen.

Onderzoeksvragen

1. Hoe ervaren VSO leerlingen hun onderwijs op het gebied van (autonome) motivatie, welzijn en de drie psychologische basisbehoeften?
2. Wat zijn volgens VSO leerlingen bevorderende en belemmerende factoren voor motivatie, welzijn, en het vervullen van de drie psychologische basisbehoeften?

Methode van onderzoek

In dit kwalitatieve onderzoek worden 30-60 leerlingen van 11 cluster 4 VSO scholen in Noord-Nederland geïnterviewd. In de presentatie op de ORD worden voorlopige uitkomsten van 20 leerlingen besproken.

Interviews zijn narratief (over de 'schoolloopbaan') en daarna semi-gestructureerd (over concepten uit de Self-Determination Theory). Dataverzameling eindigt wanneer, bij een maximum variation sample, datasaturatie is opgetreden. Interview opnames worden getranscribeerd en gecodeerd. Het opstellen van het codeboek en de analyse (zowel inductief als deductief) volgen de fasen van thematische analyse van Braun & Clarke (2006, p. 87).

Resultaten

Tabel 1 toont voorlopige uitkomsten van de eerste 7 interviews. Voorlopige resultaten tonen dat leerlingen graag hun verhaal willen delen, omdat ze het belangrijk vinden dat hun ervaring gehoord wordt.

Discussie

Dit onderzoek draagt bij aan VSO-leerlingervaringen die tot op heden onderbelicht zijn in huidig wetenschappelijke onderzoek. Daarnaast voegt het toe aan verdere theorievorming binnen de Self-Determination Theory. Deze kennis zal vertaald worden naar handvatten voor de (speciaal) onderwijspraktijk ter verbetering van motivatie en welzijn van leerlingen. De eerste aanzet daartoe wordt tijdens de presentatie besproken.

Individuele bijdrage 2

Sociale inclusie in een geïntegreerde onderwijssetting

Ivonne Douma

Inleiding

Inclusief onderwijs wordt op verschillende manieren vorm gegeven, onder andere in geïntegreerde onderwijssettingen. In Noord-Nederland worden binnen zo'n onderwijssetting leerlingen van het reguliere voortgezet onderwijs (VMBO) en leerlingen van het speciaal voortgezet onderwijs gehuisvest in hetzelfde schoolgebouw. Dit biedt de mogelijkheid tot toenemende sociale inclusie van de reguliere leerlingen en leerlingen met een verstandelijke beperking (VB) of gedragsproblematiek (GP). Sociale inclusie is sterk gerelateerd aan sociale participatie (Bottrell & Goodwin, 2011), wat wordt gekenmerkt door vier aspecten: interactie, vriendschap, acceptatie en een positief zelfconcept (Koster et al., 2009). Het belang van een positief zelfconcept, acceptatie en vriendschappen voor sociale inclusie is in vele onderzoeken benadrukt en resultaten laten zien dat leerlingen met een

extra ondersteuningsbehoefte (EO) minder geaccepteerd worden en moeite ervaren met vriendschapsvorming (Avramidis, 2013). Resultaten rondom zelfconcept zijn veelal niet eenduidig (e.g. Douma et al., 2022). Deze uitkomsten betreffen onderzoek uitgevoerd in reguliere schoolsettings. Het huidige onderzoek beoogt meer zicht te krijgen op zelfconcept, acceptatie en vriendschappen van leerlingen binnen een geïntegreerde schoolsetting met het oog op sociale inclusie.

Onderzoeksvragen

Hoe zien het zelfconcept, acceptatie en vriendschappen eruit bij leerlingen zonder EO, leerlingen met een VB en leerlingen met GP?

Zijn er hierin verschillen tussen de drie verschillende groepen?

In welke mate zijn acceptatie en vriendschap voorspellers voor het sociale zelfconcept van de leerlingen uit de drie groepen?

Methode

Zelfconcept is onderzocht met de Competentiebelevingsschaal voor Adolescenten (CBSA) (Treffers et al., 2004). Met een ongelimiteerde nominatieprocedure zijn acceptatie en vriendschap in kaart gebracht. 455 leerlingen zijn betrokken binnen het onderzoek (regulier VMBO (n=329), leerlingen met VB (n=68), leerlingen met GP (n=58)). De nominatiedata is geanalyseerd met behulp van sociale netwerkanalyse (Cillessen & Bukowski, 2018). Een manova en anova's zijn uitgevoerd voor groepsvergelijkingen en multilevel analyse (MLA) om acceptatie en vriendschap als voorspellers te onderzoeken.

Resultaten

Zelfconcept:

De sociale domeinen van zelfconcept worden door alle groepen het laagst beoordeeld. Leerlingen met een VB beoordelen hun *schoolvaardigheden* ($F(3,423) = 7.335, p < .001; \eta^2 = .049$) en *fysieke verschijning* ($F(3,423) = 4.212, p = .006; \eta^2 = .029$) significant hoger dan VMBO leerlingen ($p = .035$ en $p < .001$).

Acceptatie:

De ANOVA laat zien dat VMBO leerlingen significant minder geaccepteerd worden door hun klasgenoten ($F(3,340) = 8.864, p < .001; \eta^2 = .073$) dan leerlingen met een VB ($p < .001$).

Vriendschappen:

VMBO leerlingen hebben de minste en leerlingen met GP hebben de meeste vriendschappen. De ANOVA laat geen significante groepsverschillen zien.

Zelfconcept voorspellen:

MLA laat zien dat acceptatie een voorspeller is voor het zelfconcept *sociale acceptatie*. Voor *hechte vriendschap* is er een interactie-effect voor acceptatie en leerlingen met een VB.

Discussie

Het beoogde doel van een geïntegreerde onderwijssetting, namelijk sociale inclusie, lijkt (nog) niet gereflecteerd te worden in zelfconceptscores van leerlingen binnen deze setting. Acceptatie en vriendschap lijken relatief positief. Acceptatie laat de grootste groepsverschillen zien en is in enige mate een voorspeller voor het sociale zelfconcept. Tijdens de ORD zal een verdiepende discussie worden gepresenteerd met betrekking tot praktische implicaties van deze resultaten.

Individuele bijdrage 3

Executief functioneren van VO-leerlingen in een kleinschalige onderwijsvorm (KOV) en Maatwerk

Sanne Kuijper, Anke de Boer

Inleiding

volgens onderzoek van Smeets et al. (2019) heeft ongeveer 25% van de leerlingen in het reguliere voortgezet onderwijs (vo) een extra ondersteuningsbehoefte gericht op internaliserende of externaliserende problemen. Dit kan hun schoolse functioneren belemmeren. Een van de onderliggende factoren die invloed kunnen hebben op het schoolse functioneren, zijn executieve functies (Borella et al., 2010). Executieve functies bevatten een breed scala aan essentiële cognitieve processen die nodig zijn voor het controleren en uitvoeren van doelgericht gedrag (Diamond, 2006). Om schooluitval en/of thuiszitten bij deze groep leerlingen te voorkomen is het belangrijk passend onderwijs te organiseren voor deze leerlingen. In het huidige onderzoek wordt ingegaan op een vorm van passend onderwijs in het reguliere voortgezet onderwijs, namelijk kleinschalige onderwijsvormen (KOV) en Maatwerk. In deze ondersteuningsvorm is getracht om middels drie aspecten rekening te houden met de ondersteuningsbehoefte van de eerder genoemde doelgroep. Deze drie aspecten zijn: ruimte, persoonlijke begeleiding, aanpassing in programma.

Binnen dit onderzoek kijken we specifiek naar leerlingen binnen havo/vwo die vanwege verschillende problematiek niet (volledig) mee kunnen draaien in de reguliere klas, en daarom gebruik maken van KOV en maatwerk.

Onderzoeksvragen

Hoe is het executief functioneren van leerlingen binnen KOV/Maatwerk te omschrijven? Welke ontwikkeling laten leerlingen zien gedurende de periode dat zij KOV/Maatwerk ontvangen?

Methode

Het huidige onderzoek maakt deel uit van een groter onderzoek. Het betreft een praktijkgericht onderzoek, waarbij zowel kwantitatieve als kwalitatieve data worden verzameld. Bij 28 leerlingen die KOV/Maatwerk volgen in schooljaar 2021-2022 is op drie momenten data verzameld.

De executieve functies zijn in kaart gebracht door bij de leerling de Behavior Rating Inventory of Executive Function self report (BRIEF-SR; Huizinga & Smidts, 2012) af te nemen. Op basis van de verkregen scores zijn er twee samenvattende indexen en een totaalscore berekend, voor alle drie afzonderlijke metingen. Een vergelijking van de scores tussen de metingen is gedaan op groepsniveau en op individueel niveau.

Resultaten

Executieve Functies

De scores geven aan dat bijna de helft van de leerlingen (43%) problemen hebben op het gebied van executief functioneren (zie Tabel 1). Die problemen speelden zowel op het gebied van gedragsregulatie (d.w.z. controleren van hun eigen gedrag) als op het gebied van metacognitie (zoals plannen en organiseren, taken afmaken). Met name het controleren van emoties en flexibiliteit van gedrag vonden veel leerlingen erg lastig. Ook gaf ongeveer 40% van de leerlingen aan moeite te hebben op het gebied van werkgeheugen en met taken afmaken.

Verandering in executief functioneren

De scores op de EFs zijn grotendeels gelijk gebleven. De positieve verandering op gedragsevaluatie en taken afmaken blijkt alleen significant. De uitkomsten op individueel niveau laten een vergelijkbaar beeld zien.

Discussie

Een deel van de leerlingen laat problemen zien met executief functioneren, zowel op het gebied van gedragsregulatie als op het gebied van metacognitie. Tijdens de maanden dat ze deelnamen aan KOV/Maatwerk ondersteuning op hun vo-school, werd er vooruitgang geboekt op hun vermogen taken af te maken en op hun gedragsevaluatie.

Referenties

Lopende tekst:

Smeets, E., Ledoux, G., & Van Loon-Dikkers, L. (2019). *Passend onderwijs op school en in de klas, tweede meting*. Nijmegen: KBA Nijmegen / Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Warrens, W.J., De Boer, A.A., & Bijstra, J. (2023). *De invloed van leerling- en schoolkenmerken op de prestaties en ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte in het (voortgezet) speciaal onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Bijdrage 1:

Bourke, R. & Loveridge, J. (2018). *Radical Collegiality through Student Voice. Educational Experience, Policy and Practice*. Singapore: Springer Nature.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77- 101.

Cefai, C. & Cooper, P. (2010). Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183-198.

Cook-Sather, A. (2018). *Tracing the Evolution of Student Voice in Educational Research*. In: Bourke, R. & Loveridge, J. (2018), 17-38.

De Boer, A.A. & Kuijper, S.J.M. (2017). *De stem van de leerling over extra ondersteuning. Ervaringen van leerlingen in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs met extra ondersteuning*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

De Leeuw, R.R. (2020). *Through the eyes of the beholder. Unfolding social participation "from within" the classroom*. Proefschrift. Rijksuniversiteit Groningen.

Koopman, P.N.J. & Ledoux, G. (2016). *Factsheet1. Leerlingen in speciaal en regulier onderwijs. Update schooljaar 2015/16*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Nind, M., Boorman, G., & Clark, G. (2012). Creating spaces to belong: Listening to the voice of girls with behavioural, emotional and social difficulties through digital visual and narrative methods. *International Journal of Inclusive Education*, 16(7), 643–656.

Rijksoverheid (2020). De Staat van het Onderwijs 2020. Geraadpleegd op 16 augustus 2021, via: rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2020/04/22/staat-van-het-onderwijs-2020

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory – Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. The Guilford Press: New York/London.

UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Webpagina. Geraadpleegd op 24 mei 2021, via: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656

Bijdrage 2:

Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421–442. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006>

Bottrell, D., & Goodwin, S. (2011). *Schools, communities and social inclusion*. Palgrave Macmillan.

Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2018). Sociometric perspectives. In *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 2nd ed. (pp. 64–83). The Guilford Press.

Douma, I., de Boer, A., Minnaert, A., & Grietens, H. (2022). The I of students with ID or SEBD: A systematic literature review of the self-concept of students with ID or SEBD. *Educational Research Review*, 36, 100449. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100449>

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>

Treffers, P. D. A., Goedhart, A. W., Veerman, J. W., Van den Bergh, B. R. H., Ackaert, L., & De Rycke, L. (2004). *Competentiebelevingsschaal voor Adolescenten (Self-perception profile for adolescents)*. Swets & Zeitlinger.

Bijdrage 3:

Borella, E., Varretti, B., & Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of learning disabilities*, 43(6), 541-552.

Diamond, A. (2006). The Early Development of Executive Functions. In E. Bialystok & F. I. M. Craik (Eds.), *Lifespan cognition: Mechanisms of change* (pp. 70–95). Oxford University Press.

Smeets, E., Ledoux, G., & Van Loon-Dijkers, L. (2019). *Passend onderwijs op school en in de klas, tweede meting*. Nijmegen: KBA Nijmegen / Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Smits, D., & Huizinga, M. (2009). *Handleiding van de BRIEF Executieve Functies Vragenlijst*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers BV.

Tabel 1: Voorlopige thema's in leerlingervaringen met motivatie en welzijn.

Thema's	
1	Het verleden van de schoolloopbaan kan van grote invloed zijn op de huidige ervaringen van leerlingen en op hun huidige welzijn op school.
2	De verschillende definities van "motivatie" die leerlingen zelf in hun hoofd hanteren.
3	Het verlangen van leerlingen om een 'reguliere' of 'normale' schooltijd te hebben, maar tegelijkertijd ook het blij zijn met de 'speciale' aanpak die hen nu in hun onderwijs en op hun school geboden wordt.
4	Het belang van een 'aardige' docent met wie leerlingen een 'klik' hebben en die begrip heeft voor hen als persoon.
5	Hoe belangrijk leerlingen het vinden, gezien hun specifieke (en diverse) achtergrond en diagnostiek, om keuzevrijheid te hebben in hoe zij hun schooltaken aanpakken en inrichten, omdat zij zelf goed weten wat zij nodig hebben.

Bijdrage 1, tabel 1

Tabel 2. Scores op EF gemeten op T1 en T3.

	T1		T3	
	M	SD	M	SD
Totaal	55,81	9,411	54,46	11,197
Gedragregulatie	55,19	10,670	53,81	11,781
Inhibitie	49,69	10,449	48,50	10,782
Flexibiliteit	59,54	11,100	58,27	11,263
Emotieregulatie	55,35	9,911	55,31	10,430
Gedragsevaluatie	51,46**	9,309	47,04**	8,683
Metacognitie	55,58	9,235	54,46	10,599
Werkgeheugen	57,12	10,524	55,23	12,074
Plannen & Organiseren	54,27	9,535	54,15	9,590
Ordelijkheid & Netheid	48,00	10,135	50,27	10,313
Taken afmaken	57,62*	9,248	54,15*	9,760

Bijdrage 3, tabel 2

Tabel 1. Samenvatting van de EF scores.

	Normaal	Subklinisch	Klinisch	N
Totaal	57%	21%	21%	28
Gedragregulatie	57%	18%	25%	28
Inhibitie	75%	18%	7%	28
Flexibiliteit	43%	25%	32%	28
Emotieregulatie	50%	36%	14%	28
Gedragsevaluatie	79%	14%	7%	28
Metacognitie	64%	21%	14%	28
Werkgeheugen	57%	21%	21%	28
Plannen & Organiseren	75%	11%	14%	28
Ordelijkheid & Netheid	75%	21%	4%	28
Taken afmaken	61%	21%	18%	28

Bijdrage 3, tabel 1

438. To Create Tomorrow Together: samenwerkingsprocessen in gezamenlijk curriculumdesign

Linda van Ooijen-van der Linden

Sena Zeewijk, Didi Griffioen

Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Gezamenlijk curriculumontwerp, Onderzoeksintegratie, Students-as-partners

Korte samenvatting

In dit Comenius Leadership project staat het gezamenlijk (her)ontwerpproces van curriculumdelen van bacheloropleidingen van de Hogeschool van Amsterdam centraal. Het project is vormgegeven langs drie pijlers: Integratie van onderzoek in het onderwijs, samen ontwerpen en studenten-als-partners. Voorwaarde voor deelname waren de participatie van minimaal twee docenten, twee onderzoekers en twee studenten in elk ontwerpteam. De negen ontwerpteams waren iteratief geschakeld conform een design research procedure. Elk van hen doorliep drie fases van herontwerp en werd begeleid door een medewerkercoach en een studentcoach. De dataverzameling bestond uit semigestructureerde interviews met de ontwerpteamleden in iedere fase, logboeken van de coaches na elke sessie, de nieuw-ontworpen curriculumproducten en vragenlijsten afgenomen bij studenten in het nieuwe onderwijs. Dit rijke project wordt momenteel omgewerkt naar evidence-based instructie voor toekomstige ontwerpteams. In een ronde tafel sessie delen we de eerste inzichten en vragen we feedback over vorm en inhoud van de uiteindelijke instructie om dit te kunnen afstemmen op het uiteindelijke publiek.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Onderwerp en context

Curriculum ontwerp is geen eenvoudige opgave, ook niet in het hoger onderwijs. Traditioneel hadden academici-als-docenten veel autonomie in het bepalen en inrichten van de inhoud van hun onderwijs. Steeds vaker is het onderwijs vormgegeven op meer geaggregeerd niveau. Het is bekend dat verschillende typen competenties nodig zijn voor curriculumontwerp, zoals inhoudskennis, pedagogische kennis en de vaardigheid om beide te combineren (Huizinga, Handelzalts, Nieveen, & Voogt, 2015). Aanvullend is het nodig om te komen tot een 'aligned' curriculum (Biggs, 1996), terwijl het samen doen een vaardigheid voor samenwerken verondersteld. Hierin zijn studenten veelal

onderbenut, terwijl eerder onderzoek heeft laten zien dat zij als lerenden vroegtijdig problemen in het ontwerp kunnen signaleren (Yonezawa & Jones, 2009). Momenteel is er nog weinig bekend uit onderzoek over hoe deze noden samenkomen tot een gezamenlijk ontworpen curriculum. Dit onderwerpproces staat in al z'n complexiteit centraal in dit onderzoeksproject, evenwel met een focus op onderzoeksintegratie. In veel West-Europese landen ontstond er aan het einde van de 20^e eeuw een toename aan onderzoek in zgn. *applied universities*. Ondanks de toename in omvang wordt er nog steeds gezocht naar een goede kwalitatieve integratie van onderzoek en *professionalism* (Griffioen, 2019). Daarmee is de vormgeving van onderzoek als activiteit, leerdoel of inhoud in het onderwijs ook nog in ontwikkeling. Dit onderzoek richt zich dan ook op de complexiteit van het gezamenlijk ontwerpproces met onderzoeksintegratie als (initieel) doel.

Doel en opbrengst van het onderzoek

Het projectdoel is een evidence-based instructie te leveren voor toekomstige ontwerpteams.

Sample en dataverzameling

In tabel 1 staat per fase van de ontwerptrajecten welke data verzameld is. De deelnemende teams zijn langlopend gevolgd. Allen hadden een door hun management gegeven opdracht tot herontwerp met onderzoeksintegratie als inhoud. Ze zijn ondersteund door een student-coach en een medewerker-coach, die op hun beurt deelnamen aan intervisie begeleid door de coach-van-de-coaches. Momenteel zijn herontwerp en dataverzameling afgerond. Analyse zal leiden tot resultaten over alle aspecten van dit proces en advies over hoe tot meer efficiënte en effectieve processen van gezamenlijk curriculum-herontwerp te komen.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

De centrale vraag voor de ronde-tafel-sessie: Wat zijn de kenmerken van een efficiënt en effectief *co-design* proces van docenten, onderzoekers en studenten? Welke ondersteuning is hierbij nodig? *Co-design* is hierbij gedefinieerd als: 'Het wederkerige proces via welke alle partners de mogelijkheid hebben om gelijkkelijk bij te dragen, hoewel niet noodzakelijk op dezelfde manier' (Cook-Sather, 2014).

De deelnemers nemen hiermee in een vroeg stadium kennis van een deel van de projectbevindingen en de auteurs kunnen hun bevindingen uit de ronde tafel toepassen in toekomstige disseminatie dat tot doel heeft wetenschappelijk gefundeerd én functioneel te zijn voor toekomstige gebruikers.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

De deelnemers krijgen (mondeling) situaties voorgelegd met daarbij de vraag wat ontwerpteams nodig hebben om constructief met de situatie om te gaan. Dat kan gaan over de rol van studentleden in het team, de rol van de coaches, het nemen van gezamenlijke beslissingen op grond van meerdere perspectieven, of kading van de ontwerpopdracht.

Kans op Balans

Het betrekken van studenten als partners binnen het (her)ontwerpproces blijkt niet altijd even makkelijk te verlopen, terwijl bekend is dat zij goed verborgen beperkingen kunnen benoemen. Uit onderzoek en ook in dit project bleek dat zowel studenten als stafleden moeite kunnen hebben met

een gezamenlijke dynamiek (Cook-Sather et al. 2014). Onze resultaten laten zien dat teams waar studenten daadwerkelijk gelijkwaardig konden bijdragen dat zij inderdaad van toegevoegde waarde waren. Studenten als gelijkwaardige partners betrekken in curriculum (her)ontwerp kan helpen om het onderwijs inclusiever te maken.

Referenties

Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching Through Constructive Alignment. *Higher Education* 32, 347-364.

Cook-Sather, A. (2014). Student-faculty partnership in explorations of pedagogical practice: a threshold concept. *International Journal for Academic Development*, 19(3), 186-198.

Griffioen, D. M. E. (2019). *Higher education's responsibility for balanced professionalism. Methodology beyond Research.* (Inaugural lecture). Amsterdam University of Applied Sciences, Amsterdam. Retrieved from <https://www.hva.nl/content/evenementen/oraties/2019/10/didi-griffioen.html>

Huizinga, T., Handelzalts, A., Nieveen, N., & Voogt, N. (2015). Fostering teachers' design expertise in teacher design teams: conductive design and support activities. *Curriculum Journal*, 26(1), 137-163.

Yonezawa, S. and Jones, M. (2009). *Student Voices: Generating Reform From the Inside Out.* Theory Into Practice 48(3): 205-212.

Tabel 1. Teamsamenstelling, fasering van de ontwerptrajecten en dataverzameling per fase.

Samenstelling teams	Fasen in (her)ontwerp			
		Ontwerp	Ontwikkeling	Implementatie & Evaluatie
Minimaal 2 studenten, 2 docenten, 2 onderzoekers	Vooraf	Interviews teamleden		Vragenlijst studenten
	Tijdens	Logboeken coaches	Logboeken coaches	Logboeken coaches
Ondersteuning van student-coach en medewerker-coach	Na		Interviews teamleden	Interviews teamleden Vragenlijst studenten

441. Opvattingen van mentoren en decanen over profielen binnen havo en vwo

Inge Wichgers¹

Hanke Korpershoek², Matthijs Warrens¹, Monique Dijks¹, Roel Bosker¹

¹ Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

² GION Onderwijs/Onderzoek, Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Profielkeuzebegeleiding, Decanen en mentoren, Percepties, Genderstereotype loopbaankeuzes

Korte samenvatting

In het Nederlandse voortgezet onderwijs kiezen havo- en vwo-leerlingen uit vier profielen, zoals Cultuur & Maatschappij of Natuur & Techniek. Mentoren en decanen begeleiden leerlingen hierbij en hebben waarschijnlijk invloed op de keuze.

De onderzoeksvraag is: *wat zijn de opvattingen van mentoren en decanen over de verschillende profielen, en in welke mate is er sprake van genderstereotypen?*

Semi-gestructureerde interviews vonden plaats met 45 havo- en vwo-decanen en -mentoren.

Op de vraag wat zij leerlingen vertellen over profielen, verwijzen ze vaak naar andere informatiebronnen en geven dus zelf weinig informatie om een keuze op te baseren. Daarnaast zien ze de profielen niet als gelijkwaardig, ondanks een gelijkwaardig diploma. NT vinden de participanten een moeilijk profiel met een hoge status. CM is talig en artistiek en voor leerlingen die niet goed zijn in wiskunde. Leerlingen voldoen ermee aan minder ingangseisen, hoewel dit volgens hen geen probleem hoeft te zijn. Ze rapporteren ook dat leerlingen en ouders het een makkelijk profiel vinden met een lage status, maar dat ze het daarmee oneens zijn. CM wordt met meisjes geassocieerd, en NT vaker met jongens. Dit kan betekenen dat genderverschillen in profielkeuzes mede verklaard kunnen worden door opvattingen van mentoren en decanen.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, kader en onderzoeksvragen

In het voortgezet onderwijs kiezen havo- en vwoleerlingen uit vier profielen: Cultuur & Maatschappij, Economie & Maatschappij, Natuur & Gezondheid en Natuur & Techniek. Meisjes kiezen vaker CM en

jongens vaker NT. Mentoren en decanen begeleiden leerlingen bij de profielkeuze en hebben hierop waarschijnlijk invloed. In eerder onderzoek werden meisjes vaker met talen geassocieerd (o.a. Nürnberger et al., 2016) en jongens vaker met wis- en natuurkunde (o.a. Pringle et al., 2012), hoewel er ook gemengde resultaten waren (Van Langen & Vierke, 2009).

Het is nog niet bekend hoe decanen en mentoren naar de verschillende profielen kijken. De onderzoeksvraag is daarom: *wat zijn de opvattingen van mentoren en decanen over de verschillende profielen, en in welke mate is er sprake van genderstereotypen?*

Methode

Semi-structureerde interviews vonden plaats met 45 havo- en vwo-decanen en -mentoren. Daarin is gevraagd wat zij leerlingen vertellen over de profielen. Verder zijn alle citaten van de interviews onderzocht waarin de vier profielen voorkwamen. De interviews zijn geanalyseerd a.d.h.v. thematische analyse (Braun & Clarke, 2006).

Resultaten, conclusies en wetenschappelijke en praktische betekenis

Op de vraag wat decanen en mentoren hun leerlingen vertellen over profielen, zegt twee derde naar andere informatiebronnen te verwijzen, waaronder keuzeformulieren, informatie op papier of in video's, vakdocenten of decanen. Minder participanten noemen vakken en keuzeprocessen.

Opvattingen over de vier profielen verschillen. NT wordt niet vaak gekozen. Geschikte vervolgopleidingen zijn techniek, geneeskunde en ICT. Het is een moeilijk profiel met een hoge status. Veel participanten noemen dat weinig meisjes NT kiezen, wat volgens enkelen komt door verschillende interesses. CM wordt volgens de mentoren en decanen niet vaak gekozen. Ze zien dit als talig en artistiek en voor leerlingen die niet goed zijn in wiskunde. Leerlingen voldoen ermee aan minder ingangseisen, hoewel dit geen probleem hoeft te zijn. Ze rapporteren ook dat leerlingen en ouders het een makkelijk profiel vinden met een lage status, maar dat ze het daarmee oneens zijn. Ze beschrijven het vaak als het makkelijkste profiel. Ze noemden dat meisjes vaker CM kiezen en zagen niet altijd voor zichzelf een rol om dit te veranderen.

De opvattingen over EM en NG worden tijdens de presentatie besproken.

In deze studie is voor het eerst onderzocht wat decanen en mentoren leerlingen vertellen over de profielen en hoe ze naar de verschillende profielen kijken. Ze verwijzen leerlingen vaak naar andere informatiebronnen en geven dus zelf weinig informatie. Daarnaast bleken de profielen niet als gelijkwaardig te worden gezien, ondanks een gelijkwaardig diploma. CM wordt net als in veel eerder onderzoek met meisjes geassocieerd, en NT vaker met jongens (o.a. Nürnberger; Pringle et al., 2012), hoewel dit niet altijd zo is (o.a. Van Langen & Vierke, 2009). Dit kan betekenen dat genderverschillen in profielkeuzes mede verklaard kunnen worden door opvattingen van mentoren en decanen. We stellen voor dat onderwijsprofessionals hun profielkeuzebegeleiding onder de loep nemen en op één lijn brengen om leerlingen van betere informatie te voorzien om keuzes op te baseren. Dit kan bijdragen aan meer weloverwogen keuzes en minder genderstereotype loopbaankeuzes.

Kans op Balans

In dit onderzoek is o.a. één van de verklaringen onderzocht van genderstereotype loopbaankeuzes. Genderstereotype opvattingen die sommigen mentoren en decanen blijken te hebben, kunnen eraan bijdragen dat weinig meisjes techniek kiezen en weinig jongens zorg, taal en cultuur.

Ook blijft de informatievoorziening van mentoren en decanen beperkt te zijn. Dit is extra problematisch voor jongeren met ouders die bijvoorbeeld vanwege een lage SES en/of taalachterstand hun kinderen niet goed kunnen helpen bij loopbaankeuzes.

Met de resultaten van dit onderzoek kunnen scholen dus de profielkeuzebegeleiding verbeteren, wat loopbaankansen kan verbeteren van m.n. meisjes en leerlingen die thuis minder goed ondersteund worden.

Referenties

Braun, V., & V. Clarke (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Nürnberg, M., J. Nerb, F. Schmitz, J. Keller, & S. Sütterlin (2016). Implicit gender stereotypes and essentialist beliefs predict preservice teachers tracking recommendations. *The Journal of Experimental Education* 84 (1): 152–174. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1027807>

Pringle, R. M., K. M. Brkich, T. L. Adams, C. West-Olatunji, & D. A. Archer-Banks. 2012. Factors Influencing Elementary Teachers' Positioning of African American Girls as Science and Mathematics Learners. *School Science and Mathematics*. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2012.00137.x>

Van Langen, A., & H. Vierke. 2009. *Wat bepaalt de keuze voor een natuurprofiel? De invloed van de leerling, de school, de ouders en de peergroup*. ITS Platform Bèta Techniek. <https://hdl.handle.net/2066/211299>

443. De genetische component van onderwijsprestaties

Erik Fleur

DUO, Den Haag, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Onderwijsprestaties, Genetische factoren

Korte samenvatting

Voor leerlingen is de score op de eindtoets van groot belang. Deze score is immers bepalend voor de plaatsing in het voortgezet onderwijs. In eerdere onderzoeken is aandacht besteed aan verschillende factoren die een rol spelen bij de resultaten die leerlingen behalen, zoals de kwaliteit van de docent of de school en de invloed van de opleiding van de ouders. In dit onderzoek kijken we naar de invloed van genetische kenmerken op de eindtoetsscore. Door gebruik te maken van integrale gegevens over de eindtoets die DUO heeft verzameld en door berekeningen om de toetsscores van zowel ééneiige als twee-eiige tweelingen te bepalen, kunnen we vaststellen dat 64 tot 75 procent van de toetsscore wordt bepaald door de genetische factoren van leerlingen.

Lopende tekst

Inleiding

Verschiede factoren zijn van invloed op de manier waarop een leerling scoort op een eindtoets. Recent is hierbij vooral gekeken naar bijvoorbeeld de kwaliteit van de leraar (Value added) of het opleidingsniveau van de ouders (gelijke kansen). De laatste jaren is minder aandacht geweest voor persoonlijke factoren van een leerling.

Theoretisch kader

Uit onderzoek op basis van het Tweelingenregister (waarin ongeveer 40% van de tweelingen is opgenomen) blijkt dat genetische aanleg meer invloed heeft dan de omgeving op de resultaten voor rekenen, lezen, begrijpend lezen en spelling. Ook bepaalde het voor het grootste deel de verschillen in de Cito eindscore. (De Zeeuw, 2015) In ons onderzoek bepalen we hoe groot deze invloed is, gebruik makend van populatiegegevens. We maken hiertoe gebruik van een formule uit de klassieke tweelingstudies (Falconer, 1998):

Onderzoeksvragen

De hoofdvraag die we beantwoorden is: Hoe groot is de genetische component in de eindtoetsscore? Hiertoe moeten we eerst inzicht hebben in de eindtoetsscores van ééneiige en twee-eiige

tweelingen. Vervolgens berekenen we de mate waarin de eindtoetsscore van zowel één- als twee-eiige tweelingen samenhangt.

Onderzoeksmethode

Voor dit onderzoek maken we gebruik van de gegevens van alle leerlingen die in de schooljaren 2010-2011 tot en met 2018/2019 en in 2020/2021 en 2021/2022 een Centrale Eindtoets hebben gedaan. Deze gegevens zijn afkomstig uit het onderwijsregister van DUO.

We hebben in de gegeven periode de beschikking over de eindtoetsgegevens van bijna 18000 paar tweelingen. Van deze paren berekenen we de pearson correlatiecoëfficiënt van de eindtoetsscores. In de gegevens is geen informatie opgenomen over mono- of dizygote tweelingen.

Resultaten/conclusies

De zekere twee-eiige tweelingen (leerlingparen met een verschillend geslacht) hebben een correlatiecoëfficiënt van 0,456; de tweelingen bestaande uit leerlingen van hetzelfde geslacht hebben een correlatie van 0,649 (tabel 1).

Een twee-eiige tweeling is te beschouwen als broers/zussen die even oud zijn. (www.onderwijsconsument.nl) Tabel 2 geeft de correlatie tussen eindtoetsscores van broers en zussen. De eindtoetsscores hangen meer samen naarmate de broers en zussen in leeftijd dichter bij elkaar zitten. Als we de trend doortrekken naar een verschil van 0 jaar kunnen we een schatting maken van de overeenkomst voor twee-eiige tweelingen.

Om de correlatiecoëfficiënt voor ééneiige tweelingen te benaderen, werken we met een gewogen gemiddelde op basis van de bekende en benaderde correlaties van de totale groep en de twee-eiige tweelingen en de bekende en benaderde aantallen leerlingen in alle groepen (tabel 3).

Als we de aldus gevonden coëfficiënten invullen in de formule volgt:

$$EF_{min} = 2 \times (0,817 - 0,497) = 0,64.$$

en

$$EF_{max} = 2 \times (0,841 - 0,464) = 0,754$$

Dat wil zeggen dat de eindtoetsscore aan het eind van de basisschool voor 64 tot 75 procent wordt bepaald door erfelijke factoren.

Wetenschappelijke betekenis

Voor zover ons bekend is er al geruime tijd niet meer op basis van populatiegegevens over meer jaren gekeken naar persoonlijke factoren die samenhangen met onderwijsprestaties. Hiermee draagt het onderzoek bij aan verdere wetenschappelijke theorievorming op een zeer actueel en relevant thema.

Kans op Balans

Het onderwijssysteem is zo georganiseerd dat het de bestaande kansenongelijkheid bevestigt of vergroot. Niet voor niets wordt hier de laatste jaren veel onderzoek naar gedaan. Toch is dit niet de enige factor die een rol speelt in de prestaties van een leerling. Om recht te doen aan het onderwijs zou het geheel aan factoren moeten worden bekeken. In dit onderzoek wordt een aanzet gegeven om één van de andere stukjes in de totale puzzel – namelijk de erfelijke kenmerken van leerlingen – gelegd.

Referenties

Falconer DS, Mackay TF (1998). Introduction to quantitative genetics (4th ed.). Essex: Longman Group, Ltd.

<https://www.onderwijsconsument.nl/tweeling-wel-of-niet-bij-elkaar-in-de-klas/>

de Zeeuw, L. E. J. (2015). Educational Achievement in Children: Twinning, Teachers and Genes. [PhD-Thesis - Research and graduation internal, Vrije Universiteit Amsterdam].

Groep	Pearson's R
Tweelingen	,584**
zelfde geslacht	,649**
verschillend geslacht	,456**

Tabel 1. Correlatiecoëfficiënt van de eindtoetsscores van tweelingen

Leeftijdsverschil tussen de huisgenoten	Broer/zus	Zelfde	Verschillend
1 jaar	0,434	0,445	0,423
2 jaar	0,421	0,432	0,410
3 jaar	0,402	0,411	0,393
4 jaar	0,386	0,393	0,380
5 jaar	0,386	0,400	0,372
6 jaar	0,378	0,375	0,381
7 jaar	0,346	0,372	0,321
8 jaar	0,298	0,323	0,271
9 jaar en meer	0,235	0,219	0,252

Tabel 2. Correlatiecoëfficiënten van de broers en zussen, uitgesplit naar leeftijdsverschil in jaren en overeenkomst in geslacht

		Aantal	Pearsons' r
Éeneiige		5565 tot 5814	0,817 tot 0,841
Twee-eiige	verschillend geslacht	6135	0,456
	Zelfde geslacht	6010 tot 6259	0,474 tot 0,497
	Totaal twee-eiige	12145 tot 12394	0,464 tot 0,480
Totaal		17959	0,584

Tabel 3. Aantal en (benaderde) correlatiecoëfficiënten voor de tweelingen in het databestand, uitgesplit naar éeneiige en twee-eiige tweelingen (de

444. De BliksemBende – inzet en effectonderzoek van een digitaal tutoringprogramma

Mariëtte Hingstman¹

Floor Mulder¹, Roel Bosker², Alexander Krepel³, Cynthia Groff³

¹ Rijksuniversiteit Groningen/GION, Groningen, Nederland

² Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

³ Kohnstamm Instituut, Amsterdam, Nederland

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Lezen, Basisonderwijs, Tutoringprogramma, Effectonderzoek

Korte samenvatting

In deze rondetafelsessie staat het digitale tutoringprogramma de BliksemBende, gericht op leerlingen in groep 3 en 4, centraal. Het doel van het programma is om leerlingen op een effectieve, efficiënte en leuke manier te helpen om betere lezers te worden.

De interventie-aanbieders (Rijksuniversiteit Groningen) en de onderzoekers (Kohnstamm Instituut) presenteren gezamenlijk hun plannen voor de inzet van het programma en het daaraan gekoppelde effectonderzoek in schooljaar 2023-2024. Collega's uit onderzoek en praktijk zijn van harte uitgenodigd om feedback te geven op deze plannen.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Onderwerp en context

De covid-19 pandemie heeft ertoe geleid dat achterstanden op het gebied van lezen zijn vergroot, vooral bij kinderen met een lage sociaaleconomische status (Engzell et al., 2021). Tutoring op school is daardoor nog belangrijker geworden als middel om leesproblemen te verminderen. Het huidige aanbod in bewezen effectieve Nederlandse tutoringprogramma's is echter minimaal. In het kader van de Effectmeting kansrijke interventies (NRO) zal de effectiviteit van het digitale tutoringprogramma De BliksemBende in schooljaar 2023-2024 worden geëvalueerd. De BliksemBende wordt momenteel door de Rijksuniversiteit Groningen ontwikkeld en gepilot. Het programma is gebaseerd op het Amerikaanse programma Tutoring with the Lightning Squad, dat in meerdere RCT's tot significant betere leesresultaten bleek te leiden (Madden & Slavin, 2017; Ross et al., 2017).

Theoretisch kader

Positieve effecten van tutoring op leesprestaties zijn in een recente meta-analyse wederom aangetoond (Neitzel et al., 2021). Dit valt in eerste instantie te verklaren doordat de tijd die aan lezen wordt besteed, wordt uitgebreid, en doordat tijdens tutoringsessies vanwege de kleine groepen meer maatwerk kan worden geboden dan tijdens klassikale lessen. Niettemin maakt het uit wat er tijdens de sessies gedaan wordt; het ene tutoringprogramma is effectiever dan het andere. We verwachten dat de BliksemBende effectief is vanwege de combinatie van verschillende effectieve aanpakken. Het programma voorziet leerlingen veelvuldig van feedback, wat hen helpt hun vaardigheden te verbeteren (Wisniewski et al., 2020). Wanneer leerlingen voldoende beheersing laten zien, stromen ze door naar een volgend niveau. De voortgang van leerlingen wordt nauwkeurig gemonitord door middel van regelmatige assessments. Verder wordt samenwerkend leren toegepast tijdens de sessies, wat een krachtig middel is om leerprestaties te bevorderen (Kyndt et al., 2013). Ook het gebruik van digitale technologie kan behulpzaam zijn (Education Endowment Foundation, 2019).

Hoewel het primaire doel van de BliksemBende het verbeteren van leesprestaties is, heeft het programma potentie om ook de leesmotivatie te bevorderen. Zeker voor zwakke lezers is het belangrijk dat zij succeservaringen opdoen en plezier in het lezen behouden, zodat zij niet in een neerwaartse spiraal terecht komen (Hebbecke et al., 2019). De speelse opzet en het samenwerkend leren in De BliksemBende kunnen hierbij helpen.

Doel en opbrengst van het onderzoek

Grootschalig RCT-onderzoek naar de effectiviteit van de BliksemBende zal uitwijzen of het programma in Nederland tot vergelijkbare positieve effecten leidt als in de VS. Ook hopen we middels het onderzoek meer inzicht te krijgen in de werkzame elementen van het programma.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

Het rondetafelgesprek willen we gebruiken om, in dialoog met de deelnemers, onze veronderstellingen over de inzet en het effectonderzoek van de BliksemBende te toetsen met collega's uit onderzoek en praktijk. We zullen ervaringen delen uit de pilot en daarnaast ons implementatie- en onderzoeksplan voor schooljaar 2023-2024 presenteren, zodat we de feedback van de deelnemers aan het rondetafelgesprek kunnen gebruiken om onze plannen aan te scherpen.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Praktische ervaringen delen, kritisch reflecteren en het geven van ideeën en suggesties aan de hand van een gestructureerde dialoog.

Kans op Balans

Door oefening en praktische ervaring worden leesvaardigheden ontwikkeld. En juist dat oefenen wordt vaak als minder leuk ervaren als de vaardigheid zich niet zo snel ontwikkelt. Bovendien kost oefenen tijd en die tijd kan niet aan andere dingen besteed worden. Met ons tutoringprogramma proberen we plezier en oefening in balans te brengen en tijd van leerling en tutor effectief te besteden, met als doel kinderen goed te leren lezen. Want zoals minister Wiersma schrijft: "Als je niet goed kunt lezen, kun je andere schoolvakken niet succesvol volgen en red je je later niet in de maatschappij" (Wiersma, 2022).

Referenties

- Education Endowment Foundation (2019). *Using digital technology to improve learning*.
<https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/digital>
- Engzell, P., Frey, A. & Verhagen, M. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS*, *118*(17), e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Hebbecke, K., Förster, N., & Souvignier, E. (2019). Reciprocal effects between reading achievement and intrinsic and extrinsic reading motivation. *Scientific Studies of Reading*, *23*(5), 419–436.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1598413>
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, *10*(2), 133-149. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- Madden, N.A. & Slavin, R.E. (2017). Evaluations of Technology-Assisted Small-Group Tutoring for Struggling Readers. *Reading & Writing Quarterly*, *33*(4), 327-334.
<https://doi.org/10.1080/10573569.2016.1255577>
- Neitzel, A.J., Lake, C., Pellegrini, M., & Slavin, R.E. (2021). A synthesis of quantitative research on programs for struggling readers in elementary schools. *Reading Research Quarterly*.
<https://doi.org/10.1002/rrq.379>
- Ross, S.M., Laurenzano, M. & Madden, N.A. (2017). *An Evaluation of the Lightning Squad Computer-Assisted Small Group Tutoring Program on the Reading Achievement of Disadvantaged Students in Grades 1-3*. Center for Research and Reform in Education Johns Hopkins University.
<https://www.successforall.org/wp-content/uploads/2020/08/Ross-Laurenzano-Madden-2017.pdf>
- Wiersma, D. (2022, 12 mei). *Kamerbrief Masterplan Basisvaardigheden*. Geraadpleegd op 16 januari 2022, van <https://open.overheid.nl/repository/rnl-87e80b67638eac706986d2467ba0dbc854000ea7/1/pdf/kamerbrief-masterplan-basisvaardigheden.pdf>
- Wisniewski, B., Zierer, K. & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, *10*.
<https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2019.03087>

445. Bevlogenheid en emotionele uitputting in het hoger onderwijs; een studie naar vier studenttypes

Elisabeth Klinkenberg¹

Melissa Versteeg², Rutger Kappe¹

¹ Hogeschool Inholland, Haarlem, Nederland

²

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Bevlogenheid, Emotionele uitputting, Studentenwelzijn, Studenttypes

Korte samenvatting

Gelukkigere studenten zijn meestal meer betrokken en hebben vaak betere studieresultaten. Studentenwelzijn is echter een complex geheel van de aan- en afwezigheid van stressoren en energiebronnen. In dit mixed-methods onderzoek is een kwadrantenmodel ontwikkeld op basis van bevlogenheid en emotionele uitputting. Op basis van vragenlijstdata onder 1,460 studenten van Hogeschool Inholland is een kwadrantenmodel geconstrueerd en zijn associaties getest tussen de vier studenttypes met andere welzijnsgegevens, studentgedrag en studievertraging. Vervolgens zijn interviews gehouden met 13 studenten en 10 docenten om de studenttypes te valideren en verder uit te diepen. Uit de kwantitatieve analyse bleek dat 48% van de studenten onverschillig-uitgeput zijn, gevolgd door 29% bevlogen-uitgeput, 15% bevlogen-opgeladen en 9% onverschillig-opgeladen. De curriculaire engagement is bij de bevlogen-opgeladen studenten statistisch significant hoger in vergelijking met andere studenttypes, al is de bevlogen-uitgeputte studenttype extra-curriculair iets meer actief. Daarnaast ervaren de onverschillig-uitgeputte studenten de meeste socio-emotionele klachten, maar ervaart de bevlogen-uitgeputte studenttype de meeste prestatiedruk. De geïnterviewde studenten en docenten deelden ervaringen en tips voor ieder studenttype, onder andere op het gebied van het gesprek faciliteren tussen student en docent, studieactiviteiten aantrekkelijker maken en vooroordelen tegengaan. De resultaten en tools die daaruit voortkomen kunnen helpen bij het identificeren en ondersteunen van verschillende studenten.

Lopende tekst

Inleiding en theoretisch kader

Gelukkigere studenten zijn meestal meer betrokken en hebben over het algemeen betere studieresultaten (Boulton et al., 2019). Het welzijn van de student is daarom ook een veel onderzocht en belangrijk onderwerp. Het studentenwelzijn is echter geen continuüm, maar bestaat uit de aan- en afwezigheid van stressoren en energiebronnen (Gubbels & Kappe, 2017; Figuur 1). Zo kunnen

bevlogenheid en emotionele uitputting ook naast elkaar bestaan, met mogelijk verschillende vertoningen en behoeftes (Salmela-Aro & Read, 2017). Vanuit ons onderzoek is een kwadrantenmodel ontwikkeld met vier studenttypes op basis van bevlogenheid en emotionele uitputting om de vertoningen en behoeftes beter te begrijpen.

Onderzoeksvragen

- 1) Hoe hangen studenttypes samen met andere welzijnsgegevens, studentgedrag en studievertraging?
- 2) Welke karakteristieken en benodigheden hebben studenttypes volgens studenten en docenten?

Methode van onderzoek

Eerst is instelling-brede vragenlijstdata uit mei 2021 van 1,460 Inholland studenten gebruikt om het kwadrantenmodel te construeren op basis van cutoff scores en associaties te onderzoeken tussen de vier studenttypes en andere welzijnsgegevens, studentgedrag en studievertraging. Voor het meten van bevlogenheid en emotionele uitputting zijn respectievelijk de *ultra-short Utrecht Work Engagement Scale – Student Form* en een subschaal van de Utrechtse Burn-Out schaal gebruikt (Schaufeli et al., 2017; Schaufeli et al., 2022). Daarnaast zijn in maart tot september 2022 diepte-interviews gehouden met 13 studenten en 10 docenten om het kwadrantenmodel te valideren middels vragen over herkenbaarheid, veranderbaarheid en bruikbaarheid. Daarnaast zijn de kwadranten in de interviews verdiept middels het bespreken van ervaringen, karakteristieken en tips per studenttype.

Resultaten

Uit kwantitatieve analyse bleek dat 48% van de studenten onverschillig-uitgeput zijn, gevolgd door 29% bevlogen-uitgeput, 15% bevlogen-opgeladen en 9% onverschillig-opgeladen (Figuur 2). Binnen het curriculum zijn de bevlogen-opgeladen studenten het meest actief, al is de bevlogen-uitgeputte studenttype extra-curriculair iets meer actief. Daarnaast ervaren de onverschillig-uitgeputte studenten de meeste socio-emotionele klachten, maar ervaart de bevlogen-uitgeputte studenttype de meeste prestatiedruk. De onverschillig-uitgeputte studenttype heeft de meeste studievertraging opgelopen. Geïnterviewde studenten en docenten herkenden de studenttypen goed, al was de grootste groep (onverschillig-uitgeputte studenten) volgens de andere groepen juist het minst herkenbaar. In de interviews omschreven studenten en docenten ervaringen waarin de balans kan veranderen en een student kan doorschuiven naar een ander studenttype. Daarnaast deelden zij ervaringen en tips voor ieder studenttype, onder andere op het gebied van het gesprek faciliteren tussen student en docent, studieactiviteiten aantrekkelijker maken en vooroordelen tegengaan.

Conclusies en wetenschappelijke en praktische betekenis

Een groot deel (77%) van de studenten blijkt emotioneel uitgeput te zijn. Daarin zijn verschillen in welzijn en studiegedrag op te merken tussen studenten die wel of niet bevlogen zijn. Dit mixed-methods onderzoek suggereert dat de relatie tussen bevlogenheid en emotionele uitputting niet eenduidig is en dat daar verschillende types in te onderscheiden zijn. Op basis van dit onderzoek is een oefening ontwikkeld voor studenten om de eigen bevlogenheid en emotionele uitputting te meten, in het kwadrantenmodel te zetten en erop te reflecteren. Voor docenten is een schema met gesprekstips ontwikkeld met voorbeeldvragen per studenttype. De resultaten en tools kunnen helpen bij het identificeren en ondersteunen van studenten.

Kans op Balans

Het verschil in balans tussen energiebronnen en stressoren hangt samen met andere aspecten, zoals prestatiedruk, studiegedrag, karaktereigenschappen en benodigdheden om meer bevlogen en opgeladen te worden of te blijven. Dit onderzoek suggereert dat energiebronnen en stressoren niet noodzakelijkerwijs tegenpolen van elkaar zijn, maar dat ze ook naast elkaar kunnen bestaan. We nemen daarbij het studiesucces balansmodel (Figuur 1) als uitgangspunt. Zo identificeren wij studenten die zowel bevlogen als uitgeput zijn, of juist onverschillig en opgeladen zijn. Tot slot gaven studenten en docenten aan dat de balans ook kan verschuiven, waardoor een student van studenttype kan veranderen.

Referenties

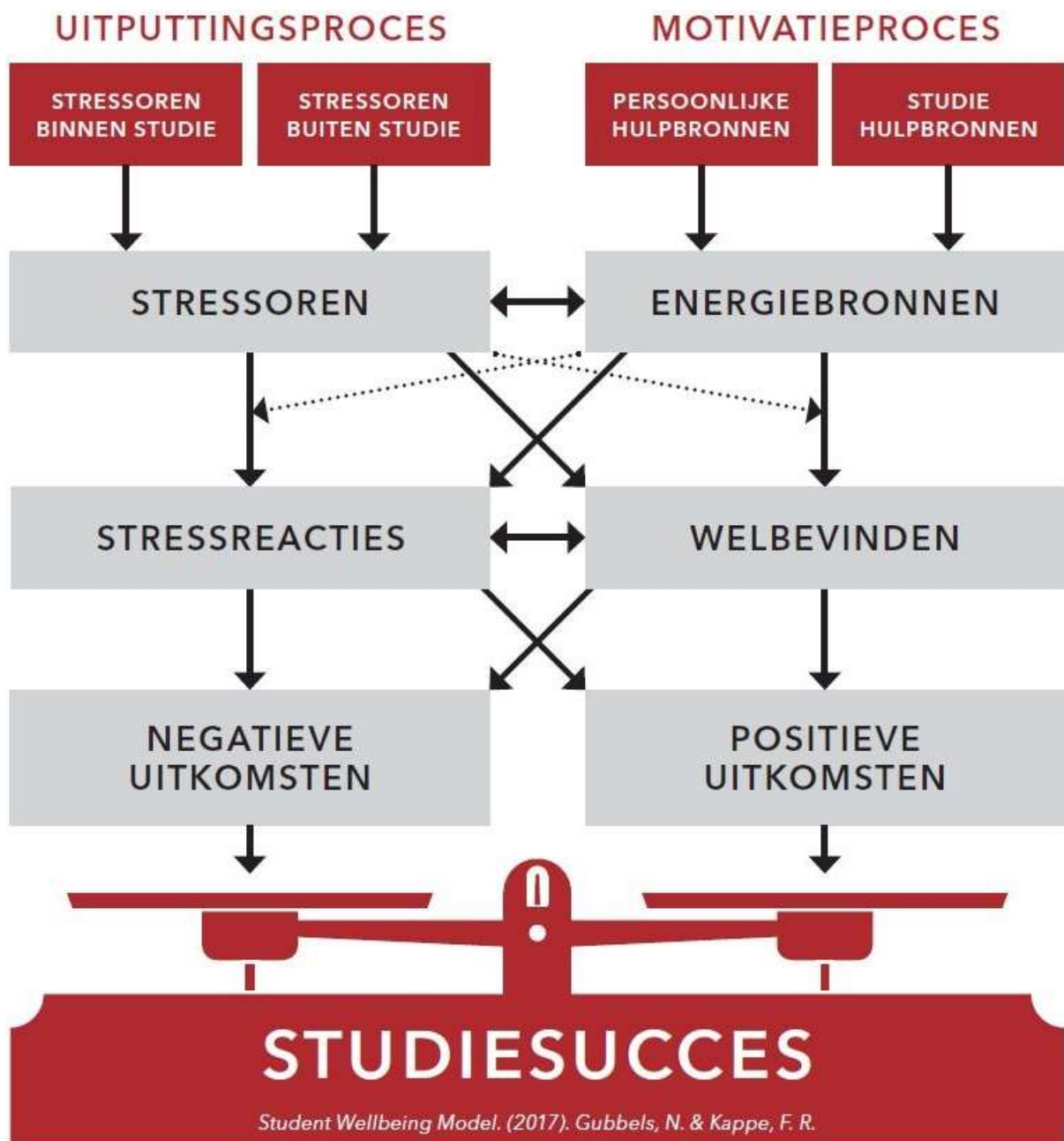
Boulton, C. A., Hughes, E., Kent, C., Smith, J. R., & Williams, H. T. (2019). Student engagement and wellbeing over time at a higher education institution. *Plos One*, *14*(11), e0225770.

Gubbels, N., & Kappe, R. (2017). Student Wellbeing Model – conceptueel model voor onderzoek studentenwelzijn. Geraadpleegd via: [Student Wellbeing Model – conceptueel model voor onderzoek studentenwelzijn \(inholland.nl\)](https://www.inholland.nl/en/onderzoek/studentenwelzijn)

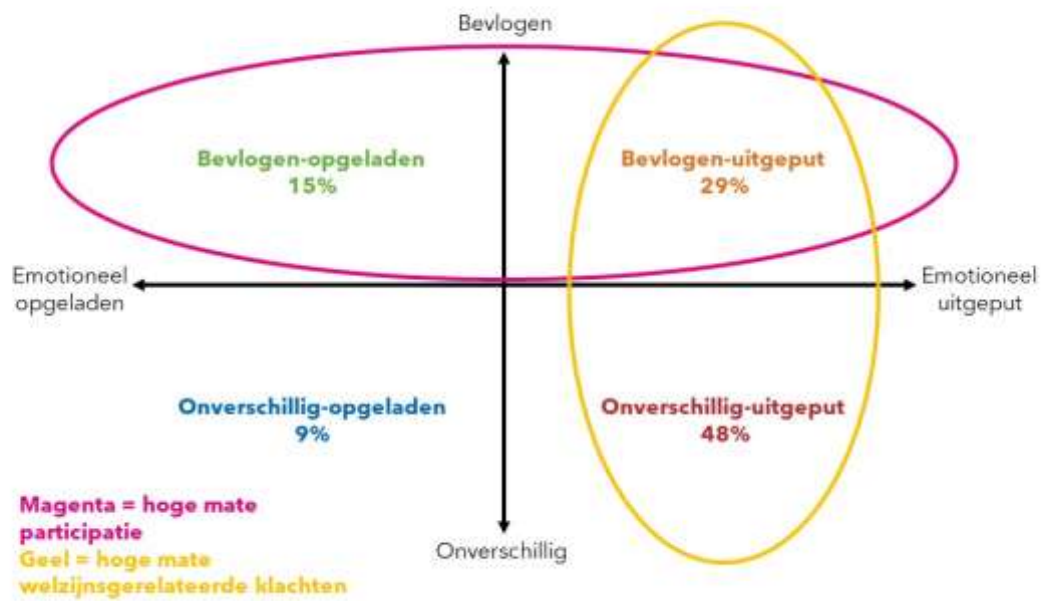
Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, *33*(5), 464-481.

Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M., & De Witte, H. (2017). An ultra-short measure for work engagement. *European Journal of Psychological Assessment*.

Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout research*, *7*, 21-28.



Figuur 2: kwadrantenmodel op basis van bevoegenheid en emotionele uitputting



Figuur 1: Balansmodel voor studiesucces (Gubbels & Kappe, 2017)

447. Professionele ontwikkeling van leidinggevend en in het onderwijs: vormen en opbrengsten

Wouter Schenke¹, Rachel Verheijen-Tiemstra⁴, Mees Kok⁸, Angela de Jong⁸

Esther Stronkhorst², Marjolein Bomhof³, Anje Ros⁵, Marc Vermeulen⁶, Rob Poell⁷, Mieke Koeslag-Kreunen⁸, Taco Bisscheroux⁸

¹ Penta Nova, Utrecht, Nederland

² Kohnstamm Instituut, Amstelveen, Nederland

³ Oberon, Utrecht, Nederland

⁴ Fontys Hogeschool, Eindhoven, Nederland

⁵ Fontys Hogescholen, Eindhoven, Nederland

⁶ TIAS School for Business and Society, Tilburg, Nederland

⁷ Tilburg School of Social, Behavioral Sciences, Tilburg, Nederland

⁸ Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

Voorzitter: Loes van Wessum, Hogeschool Windesheim

Referent: Piety Runhaar, Universiteit Wageningen

Divisie: Beleid & Organisatie

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Professionele ontwikkeling, Schoolleiders, Leiderschap, Leiderschapsontwikkeling

Korte samenvatting

Er is toenemende aandacht voor de rol en professionele ontwikkeling van leidinggevend en in het onderwijs. Een blik op de professionele ontwikkeling van leidinggevend en in het onderwijs maakt direct duidelijk dat er sprake is van variatie in vormen en opbrengsten. In dit symposium gaan we in de manieren waarop professionalisering van leidinggevend en vorm krijgt en welke invloed dit heeft op hun leiderschap. Paper 1 gaat over de professionele ontwikkeling van schoolleiders en bestuurders in het voortgezet onderwijs. Paper 2 gaat in op inclusief leiderschap in de context van het samengaan van kinderopvang en primair onderwijs. Paper 3 heeft betrekking op teamleiders in het hoger beroepsonderwijs, die een professionaliseringstraject volgden waar zij inzichten opdeden over hun mentale leiderschapsmodel.

Lopende tekst

De doelstellingen van de sessie

Er is toenemende aandacht naar de rol en professionele ontwikkeling van leidinggevend en in het onderwijs. In een tweeluik rondom leiderschap gaan we als onderzoekers hierop in. Dit symposium

hangt samen met het ingediende symposium genaamd: 'professionele identiteit en leiderschapsgedrag van schoolleiders in po, vo, mbo'. Beide symposia zijn ingediend door onderzoekers die deel uitmaken van een platform gericht op onderzoek naar leiderschap in het onderwijs.

Een overzicht van de presentatie

In dit symposium ligt de nadruk op inzichten uit recent onderzoek naar de professionele ontwikkeling van leidinggevendenden in het onderwijs.

Paper 1 gaat over de professionele ontwikkeling van schoolleiders en bestuurders in het voortgezet onderwijs. Monitoronderzoek biedt een inzicht in de gekozen manieren van professionalisering, de gepercipieerde effecten en invloedrijke ontwikkelingen.

Paper 2 gaat in op inclusief leiderschap in de context van het samengaan van kinderopvang en primair onderwijs. Kinderopvangmanagers en schoolleiders volgden een professionaliseringsprogramma over het faciliteren van verbondenheid en tegelijkertijd het waarderen van eigenheid en diversiteit in het team.

Paper 3 heeft betrekking op teamleiders in het hoger beroepsonderwijs, die een professionaliseringstraject volgden waarin zij inzichten opdeden over hun mentale leiderschapsmodel. In het traject werd het teamleren van de teamleiders gestimuleerd.

De wetenschappelijke betekenis

Van oudsher is er minder bekend over de rol en ontwikkeling van leidinggevendenden in het onderwijs, in tegenstelling tot de professionele ontwikkeling van leraren. Een vraag is bijvoorbeeld welke vormen en manieren van professionalisering leiden tot welke opbrengsten bij leidinggevendenden en de organisatie waar zij werken? (Krüger & Andersen, 2017). De complexiteit in de samenleving neemt ondertussen toe en daarmee ook de rol van leidinggevendenden. Ook in het licht van het groeiend tekort aan leidinggevendenden (o.a. in primair onderwijs en kinderopvang) is de kwaliteit van leiderschap van belang. Dit vraagt om voortdurende aandacht voor de eigen professionele ontwikkeling en om reflectie op het eigen leiderschap (Van Wessum, Ros, & Runhaar, 2022).

De structuur van de sessie

De sessie begint met een woord vanuit de voorzitter, zij geeft een introductie op het onderwerp van de sessie. Vervolgens worden de drie papers gepresenteerd en volgt een kritische reflectie voor het verder nadenken over het onderwerp vanuit de referent. Wij zorgen voor tijd en ruimte om met het publiek in gesprek te gaan.

Kans op Balans

Als leidinggevendenden zich professioneel ontwikkelen is er meer **Kans op Balans**, omdat zij dan hun leiderschap meer zullen aanpassen aan de context van hun school en bewuster leiding geven. Zij kunnen daarmee bijdragen aan een omgeving waarin leraren hun werk optimaal kunnen doen, wat zorgt voor een **Kans op Balans** voor alle leerlingen.

Individuele bijdrage 1

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Schoolleiders en bestuurders in het voortgezet onderwijs hebben te maken met ontwikkelingen in hun organisatie en een veranderende samenleving. Dit vraagt om leiderschap en continu aandacht voor hun eigen professionele ontwikkeling (Van Wessum, Ros, & Runhaar, 2022). Sinds 2014 is jaarlijks een monitor 'professionele ontwikkeling van schoolleiders en bestuurders in het vo' uitgevoerd met als doel om de stand van zaken in kaart te brengen. De monitor werd uitgevoerd in opdracht van de VO-academie (onderdeel VO-raad) en het Schoolleidersregister vo (SRVO) (Bomhof et al., 2023). In de paperpresentatie gaan we in op de uitkomsten van de monitor van de afgelopen acht jaar.

Theoretisch kader

De professionele ontwikkeling van schoolleiders en bestuurders wordt gefaciliteerd en gestimuleerd door het strategisch personeelsbeleid (Knies & Leisink, 2017). Deze professionele ontwikkeling is als een cyclus te beschouwen: een leidinggevende verkent (in afstemming met de werkgever) de behoefte aan verdere professionalisering en komt tot leervragen, die leiden tot keuze voor professionaliseringsactiviteiten. De gevolgde activiteit, zoals een cursus of intervisie, kan leiden tot opbrengsten op persoonlijk- en organisatieniveau. Een leidinggevende reflecteert op de professionele ontwikkeling, waarna de cyclus opnieuw begint. Deze cyclus wordt beïnvloed door begeleiding en ondersteuning vanuit de werkgever en door de beroepsstandaard en andere landelijke kaders en partijen (De Jong, et al., 2021; Schenke et al., 2022).

Onderzoeksvragen

Wat is de stand van zaken betreffende de professionele ontwikkeling van schoolleiders en bestuurders in het voortgezet onderwijs?

Subvragen:

Welke begeleiding en ondersteuning ontvangen schoolleiders en bestuurders vanuit hun werkgever met betrekking tot professionalisering?

Welke (soort) activiteiten voor professionele ontwikkeling ondernemen schoolleiders en bestuurders?

Welke gepercipieerde effecten heeft de deelname aan professionaliseringsactiviteiten?

Welke professionaliseringsbehoefte hebben de schoolleiders en bestuurders?

Wat was de impact van corona op de professionele ontwikkeling van schoolleiders en bestuurders?

Methode van onderzoek

Op de vragenlijsten in 2014, 2016, 2018 en 2020 was de respons ca. 25 procent (ca. 500 schoolleiders en ca. 100 bestuurders). Deze respons was nagenoeg representatief na vergelijking met DUO-achtergrondgegevens. In SPSS zijn frequenties, gemiddelden, standaarddeviaties berekend en verschillmetingen in functie en data uit eerdere jaren. Voor de kwalitatieve monitor zijn er in 2017, 2019 en 2021 focusgroepen gehouden met resp. 25 a 35 schoolleiders en bestuurders.

Gespreksverslagen zijn verwerkt en geanalyseerd per onderzoeksvraag in overzichtstabellen in Excel en MaxQDA.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Schoolleiders ondernemen vooral zelfstudie, learning-on-the-job en cursussen, terwijl bestuurders vaker kiezen voor netwerklernen, zelfstudie en intervisie. De activiteiten zijn gericht op zelfinzicht in eigen waarden en ambities; visievorming; onderwijsontwikkelingen; professionele ontwikkeling van medewerkers. Schoolleiders en bestuurders merken effecten op hun eigen functioneren, zoals in de aansturing en leidinggeven aan teams. Belemmerend werkt tijdgebrek, waan van de dag en het ontbreken van een professionele leercultuur in school.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

De monitor is het enige onderzoek dat de professionele ontwikkeling van schoolleiders en bestuurders in het vo door de jaren heen volgt. Het biedt inzichten in gekozen manieren van professionalisering, de gepercipieerde effecten en invloedrijke ontwikkelingen.

Individuele bijdrage 2

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Hoewel interprofessionele samenwerking tussen kinderopvang en basisonderwijs al geruime tijd hoog op de maatschappelijke agenda staat, verloopt die samenwerking vaak moeizaam vanwege verschillen in pedagogische visie, belangen, status en cultuur (Taskforce samenwerking onderwijs en kinderopvang, 2017). Schoolleiders en kinderopvangmanagers in kindcentra staan voor de complexe taak om intensivering van deze samenwerking vorm te geven. Inclusief leiderschap is een geschikte leiderschapsaanpak voor interprofessionele contexten waarin status- en cultuurverschillen aan de orde zijn (Nembhard & Edmondson, 2006). Eerder onderzoek van auteurs (under review) naar dit thema laat echter zien dat professionele ontwikkeling wenselijk is. Daartoe is een professional development programma (PDP) ontwikkeld voor duo's van kinderopvangmanagers en schoolleiders van kindcentra.

Theoretisch kader

Om inclusief leiderschap te duiden, werd gebruikgemaakt van de conceptualisatie van Randel et al. (2018) waarin twee dimensies worden onderscheiden die in balans dienen te zijn: faciliteren van verbondenheid - de noodzaak om robuuste en stabiele interpersoonlijke relaties te ontwikkelen en te onderhouden - en het waarderen van eigenheid, bevorderen dat diverse perspectieven en talenten ten volle benut worden. Ontwerpcriteria voor het PDP werden vastgesteld op basis van een aantal sleutelpublicaties over het leren van (school)leiders (o.a. Clarke & Wildy, 2013; Fluckiger et al., 2014; Lacerenza et al., 2017) en bevatten onder meer gebruik van evidence informed data, respect voor en begrip van de verschillende contexten waaruit deelnemers participeren, de kracht van onderlinge uitwisseling en gebruik van eigen leerpaden van de deelnemers.

Onderzoeksvragen

Hoe hebben schoolleiders en kinderopvangmanagers gedurende de looptijd van het PDP gewerkt aan de ontwikkeling van hun eigen inclusief leiderschapsgedrag?

Methode van onderzoek

In totaal volgden 17 deelnemers het volledige PDP dat bestond uit vier sessies van een halve dag over een periode van vijf maanden met reflectiegesprekken tussen de sessies. Voor het vastleggen van leerervaringen is gebruikgemaakt van een logboekmethode in combinatie met semigestructureerde interviews. Voor het coderen en het analyseren van de professionele ontwikkeling werd het model voor professionele groei van Clarke en Hollingsworth (2002) gehanteerd.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Voorlopige resultaten laten zien dat deelnemers aangaven dat zij bewuster zijn gaan handelen in inclusief leiderschap doordat ze zich bekwamer voelden in het herkennen van situaties waarin het nuttig is om inclusief leiderschapsgedrag toe te passen. Daarbij gaven zij aan dat de combinatie van leerlogboeken en interviews helpend was om via reflectie tot deze professionele groei te komen. Inhoudelijk valt op dat deelnemers vooral leerervaringen beschreven met betrekking tot het faciliteren van verbondenheid, zoals het stellen van gezamenlijke prioriteiten, het creëren van verbinding en gelijke behandeling van onderwijs- en kinderopvangmedewerkers. Daarnaast bleek dat het PDP bij de meeste duo's bijdroeg aan toename van het wederzijds vertrouwen tussen schoolleider en kinderopvangmanager.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Inclusief leiderschap is een geschikte leiderschapsaanpak in contexten waarin teamleden divers zijn en statusverschillen voorkomen, zoals het geval is in kindcentra (Fukkink en Laliatu (2020)). Dit onderzoek geeft inzicht in de wijze waarop schoolleiders en kinderopvangmanagers inclusief leiderschapsgedrag toepassen en verder ontwikkelen in hun ambitie om interprofessionele samenwerking binnen hun kindcentrum te versterken.

Individuele bijdrage 3

Inleiding, onderzoeksdoel en context

In het hoger beroepsonderwijs wordt steeds meer in docententeams gewerkt, bijvoorbeeld voor het beter benutten van elkaars expertise bij het verzorgen van onderwijs. Leiderschap is bij de ondersteuning van deze teams onontbeerlijk, waarbij teamleiders goed zicht moeten hebben op wat teams specifiek nodig hebben (e.g., Koeslag-Kreunen et al, 2021). Leiderschapsonderzoek richt zich echter voornamelijk op gedrag en niet op het mentale model dat leiderschapsgedrag stuurt (e.g., Gottfredson & Reina, 2020). Daardoor missen inzichten in het mentale model van teamleiders en of deze in beweging is. Deze paper maakt het mentale model van teamleiders in het hoger beroepsonderwijs inzichtelijk, beschrijft in hoeverre het model kan ontwikkelen en verkent welke mogelijke rol teamleren van teamleiders in een managementteam hierbij speelt.

Theoretisch kader

Een mentale model kan verschillen in termen van de mate van complexiteit (e.g., Zaar et al., 2020). Drath (2001) stelt drie niveaus van complexiteit voor: van *leiderschap als individuele positie*, via *leiderschap als interpersoonlijke relatie* naar leiderschap als *dialog van betekenisgeving*. Ook lijkt de identiteit van leiders een rol te spelen in (verandering van) een mentaal leiderschapsmodel (e.g.,

DeRue & Ashford, 2010). Verondersteld wordt dat als teamleiders praktijkervaringen en onderzoeksbevindingen bespreken, teamleren kan ontstaan dat kan bijdragen aan de ontwikkeling van een mentaal model (Decuyper et al., 2010).

Onderzoeksvraag

In hoeverre en hoe verandert het mentale leiderschapsmodel van teamleiders in het hoger beroepsonderwijs in de context van teamleren?

Methode

Een managementteam met teamleiders uit het hoger beroepsonderwijs nam deel aan een interventietraject gericht op leiderschap. De onderzoekers gaven de bijeenkomsten vorm door gebruik te maken van literatuur en input van de teamleiders (opgehaald in interviews, observaties en logboeken). De bijeenkomsten zijn opgenomen om het teamleren van teamleiders te analyseren. Voor het coderen van de verschillende databronnen en het analyseren van eventuele veranderingen in een mentaal leiderschapsmodel gebruikten we de niveaus van Drath (2001).

Resultaten

De eerste resultaten laten zien dat de meeste teamleiders ontwikkelen naar een ander niveau van hun mentale leiderschapsmodel. In de voormeting zagen wij vooral teamleiders op het individueel-positionele of interpersoonlijk-relatieve niveau. Daarnaast vonden wij dat teamleiders leiderschap verschillend definiëren. Gedurende het traject valt op dat de teamleiders steeds meer gedeelde begrippen over leiderschap gebruiken. Het lijkt erop dat vooral de onderlinge dialoog hierin helpend is.

Onderbouwde conclusies en wetenschappelijke en praktische betekenis

De resultaten bieden empirische inzichten over veranderingen in complexiteit van een mentaal leiderschapsmodel (Drath et al., 2008). Een model lijkt complexer te kunnen worden en dit betekent dat leidinggevendenden in dezelfde situaties meer handelingsalternatieven kunnen formuleren. Daarnaast zijn aanwijzingen gevonden hoe in een leiderschapstraject teamleren van teamleiders vorm kan krijgen en hoe dit samenhangt met het ontwikkelen van hun mentaal leiderschapsmodel. Onder andere het creëren en uitbreiden van een gedeeld vocabulaire in een managementteam lijkt belangrijk. Eveneens lijkt het waardevol om reflectie bij leidinggevendenden aan te wakkeren en hen te voeden met theorie en eigen reflecties. Zowel voor de onderwijspraktijk als de wetenschap is het waardevol om kennis te nemen hoe een mentaal model kan veranderen omdat die gedrag aansturen.

Referenties

Bomhof, M, Stronkhorst, E, De Jong, A., & Schenke, W. (2023). *Uitzoomen op professionele ontwikkeling schoolleiders vo. Terugblik op de monitor professionele ontwikkeling*. Oberon.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.

- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.002>.
- DeRue, D. S., & Ashford, S. J. (2010). Who Will Lead and Who Will Follow? A Social Process of Leadership Identity Construction in Organizations. *The Academy of Management Review*, 35(4), 627–647.
- Drath, W. H. (2001). *The deep blue sea: Rethinking the source of leadership* (1st ed). Jossey-Bass.
- Drath, W. H., McCauley, C. D., Palus, C. J., Van Velsor, E., O'Connor, P. M. G., & McGuire, J. B. (2008). Direction, alignment, commitment: Toward a more integrative ontology of leadership. *The Leadership Quarterly*, 19(6), 635–653. <https://doi.org/10.1016/j.leafqua.2008.09.003>.
- De Jong, A., Bomhof, M., Schenke, W., & Stronkhorst, E. (2021). *Rijker inzicht in professionele ontwikkeling. Focusgesprekken 2020 als onderdeel van de monitor professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders in het vo*. Oberon en Kohnstamm Instituut.
- Fluckiger, B., Lovett, S., & Dempster, N. (2014). Judging the Quality of School Leadership Learning Programmes: An International Search. *Professional Development in Education*.
- Fukkink, R., & Lalihatu, E. (2020). A realist synthesis of interprofessional collaboration in the early years: Becoming familiar with other professionals. *International Journal of Integrated Care*, 20(3).
- Gottfredson, R. K., & Reina, C. S. (2020). Exploring why leaders do what they do: An integrative review of the situation-trait approach and situation-encoding schemas. *The Leadership Quarterly*, 31(1), 101373. <https://doi.org/10.1016/j.leafqua.2019.101373>.
- Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Van der Klink, M. R., & Gijsselaers, W. H. (2021). Vertical or shared? When leadership supports team learning for educational change. *Higher Education*, 82(1), 19–37. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00620-4>.
- Knies, E., & Leisink, P. L. M. (2017). *De staat van strategisch personeelsbeleid (HRM) in het VO*. Universiteit Utrecht.
- Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L., & Salas, E. (2017). Leadership training design, delivery, and implementation: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 102(12), 1686–1718. doi:10.1037/apl0000241
- Nembhard, I. M., & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: the effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior*, 27(7), 941–966.
- Schenke, W., Stronkhorst, E., Bomhof, M., & De Jong, A. (2022). *Monitor Professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders VO 2020-2021. Resultaten uit vragenlijstonderzoek*. Kohnstamm Instituut.
- Taskforce samenwerking onderwijs en kinderopvang. (2017). *Tijd om door te pakken in de samenwerking tussen onderwijs en kinderopvang*. Den Haag: Rijksoverheid.
- Van Wessum, L., Ros, A., & Runhaar, P. (Eds.). (2022). *De schoolleider in verandering. Theorie en praktijk*.

448. AI4Students: methodiekontwikkeling om hogeschoolbreed AI-ready studenten op te leiden

Linda van Ooijen-van der Linden

Jochem Kootstra, Maaïke van Heijningen, Maarten Groen, Didi Griffioen, Nanda Piersma

Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Artificial Intelligence, Multidisciplinair, AI-ready student, Methodiekontwikkeling

Korte samenvatting

Artificial Intelligence-toepassingen (AI) beïnvloeden het leven en werk van iedereen en vragen daarmee doelgerichte aanpassingen aan bachelorcurricula en het handelingsrepertoire van docenten. In Comenius Leadership project '[AI4Students](#)' wordt in participatief actie-onderzoek een methodiek ontwikkeld waarmee teams in bacheloropleidingen aan hogescholen in kaart kunnen brengen welke veranderingen nodig zijn om studenten AI-ready te kunnen laten afstuderen. De methodiek zal bestaan uit een AI-scan en werkwijzen om het sociale, pedagogisch-didactische proces van het uitvoeren van de scan doelgericht vorm te geven; gericht op inclusie van verschillende perspectieven, gedeeld eigenaarschap van docenten van het curriculum en studentbetrokkenheid.

Dit wordt gedaan door in drie iteraties bij negen opleidingen van de Hogeschool van Amsterdam co-creatiesessies met docenten en studenten te houden. De co-creatiesessies worden opgenomen en geanalyseerd aan de hand van uitgewerkte observaties waarbij het Communities of Practice-framework van Wenger (1999) en de notie van 'social learning spaces' van Wenger-Trayner en Wenger-Trayner (2020) dienen als theoretische lens.

Nu de eerste iteratie en evaluatie zijn afgerond, kunnen we de aanpak en ons voortschrijdend inzicht delen, samen met wat dat betekent voor de tweede iteratie. Dit en preliminaire ideeën voor de discipline-overstijgende methodiek en de praktische toepassing ervan bespreken we graag met het publiek.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding

Artificial Intelligence (AI) toepassingen gaan de beroepen in alle disciplines veranderen (Stone et al., 2022). Hbo-instellingen besteden echter te weinig aandacht aan het voorbereiden van hun curricula

en docenten op de implementatie van AI. Dit leidt tot studenten die niet voldoende voorbereid zijn op de arbeidsmarkt (Ernst, Merola, Samaan, 2019). In dit Comenius Leadership project wordt een methodiek ontwikkeld waarmee teams in bacheloropleidingen aan hogescholen kunnen bepalen welke veranderingen nodig zijn om studenten AI-ready te laten afstuderen. Tevens wordt als onderdeel van de methodiek de multidisciplinaire samenwerking onderzocht.

Theoretisch kader

Een taxonomie van AI-toepassingen (e.g. white paper The AI Readiness Model) wordt verder ontwikkeld door gebruik in de deelnametrajecten van de opleidingen. Het ontwikkelen van een AI-scan en curriculum aanpassingen vereisen daarnaast multidisciplinaire samenwerking tussen AI-experts en docenten. Die samenwerking is niet vanzelfsprekend, en vergt dat deelnemers een gezamenlijke 'practice' en betekenisvorming ontwikkelen (Wenger, 1999). Het Communities of Practice framework (Wenger, 1999) dient als theoretische lens voor de analyse.

Onderzoeksvraag/-vragen

De centrale vraag in dit [ontwerpproject](#) is: Welke kenmerken heeft een methodiek waarmee opleidingen kunnen bepalen hoe AI-ready studenten momenteel afstuderen, welke curriculumveranderingen nodig zijn, en hoe deze vorm te geven?

Methode van onderzoek

Het betreft methodiekontwikkeling in participatief actieonderzoek op grond van ontwikkeltrajecten bij negen opleidingen van de Hogeschool van Amsterdam met deelname vanuit alle zeven faculteiten. Een groep docenten per opleiding neemt deel aan twee of drie co-creatiesessies onder leiding van een AI-expert/facilitator. De data bestaat uit observaties en 360° camera opnames. Alle observaties worden gecodeerd via een observatieformulier gebaseerd op het Communities of Practice perspectief (Wenger, 1999). Design-Based Research (McKenney et al., 2006) in drie iteraties wordt gebruikt om werkvormen en opleidings specifieke finetuning van de aanpak te ontwikkelen. De methodiek is gebaseerd op ontwikkelde materialen, notities van bijeenkomsten en analyses van sessie-opnames.

Resultaten en onderbouwde conclusies (bij een poster kunnen dit voorlopige resultaten en conclusies zijn)

De eerste iteratie van methodiekontwikkeling heeft geresulteerd in voorlopige bevindingen. In de meedenksessie delen we de aanpak van de co-creatiesessies. Daarnaast delen we voor de tweede iteratie geplande wijzigingen inclusief beweegredenen. Voor de methodiekontwikkeling voorzien we verschillende typen scenario's met bijbehorende vragen via welke teams hun veranderpad kunnen afstemmen op het eigen startpunt en beoogde eindpunt. De methodiek zal een AI-scan bevatten en werkwijzen om het sociale, pedagogisch-didactische proces van het uitvoeren van de scan doelgericht vorm te geven; gericht op inclusie van verschillende perspectieven, gedeeld eigenaarschap van docenten van het curriculum en studentbetrokkenheid.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Er is een gebrek aan wetenschappelijke kennis over multidisciplinaire samenwerkingen en contextgebonden beslissingen om tot doelgerichte en gedragen innovaties te komen. De wetenschappelijke kennis daarover is vooral conceptueel abstract of gebaseerd op losse cases.

Tevens zijn de beschikbare AI-scans niet bruikbaar voor opleidingen in het hoger onderwijs om doelgerichte aanpassingen aan bachelorcurricula en het handelingsrepertoire van docenten te bewerkstelligen. In deze meedenksessie worden eerste bevindingen van een hogeschoolbreed project gedeeld en hopen we ideeën voor ontwerpprincipes en praktische toepassingen te ontwikkelen in interactie met het publiek.

Kans op Balans

Kansen op de arbeidsmarkt worden mede bepaald door hoe goed kennis, attituden en vaardigheden van afgestudeerden afgestemd zijn op de behoeften van potentiële werkgevers, in alle sectoren, niet alleen in IT. Momenteel is er onvoldoende aandacht binnen de curricula van niet-AI gerelateerde opleidingen om studenten te scholen in mogelijkheden van AI in hun beroepenveld. De huidige AI ontwikkelingen vragen aanpassingen aan bachelorcurricula en het handelingsrepertoire van docenten. De methodiekontwikkeling in Comenius Leadership Project AI4Students dient om benodigde of gewenste veranderingen in kaart te brengen en helpt de daartoe benodigde samenwerking in opleidingsteams vorm te geven.

Referenties

Ernst, E., Merola, R., & Samaan, D. (2019). Economics of artificial intelligence: Implications for the future of work. *IZA Journal of Labor Policy*, 9(1).

McKenney, S., Nieveen, N., & van den Akker, J. (2006). Design research from a curriculum perspective. In *Educational design research* (pp. 79-102). Routledge.

Stone, P., Brooks, R., Brynjolfsson, E., Calo, R., Etzioni, O., Hager, G., ... & Teller, A. (2022). Artificial intelligence and life in 2030: the one hundred year study on artificial intelligence. *arXiv preprint arXiv:2211.06318*.

Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. New York, Cambridge University Press.

White Paper The AI Readiness Model. Judging an Organization's Ability to Generate Business Value from Artificial Intelligence., Intel.

451. Een scoping review naar de relatie tussen autonome motivatie en zelfregulerend leren

Floris van Blankenstein¹

Renée Hendriks², Friedo Dekker¹, Belinda Ommering³, Peter de Jong¹

¹ Leids Universitair Medisch Centrum, Leiden, Nederland

² Hogeschool Inholland, Haarlem, Nederland

³ Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Zelfregulerend leren, Autonome motivatie, Hoger onderwijs, Voortgezet onderwijs

Korte samenvatting

Zelfregulerend leren (Self-Regulated Learning, SRL) is een belangrijke competentie, vooral wanneer structuur en begeleiding in onderwijs in grotere mate afwezig zijn. Sommige literatuur suggereert dat naast het belang om deze SRL-vaardigheden aan te leren, autonome motivatie een voorwaarde is om SRL-vaardigheden daadwerkelijk toe te passen. Om een beeld te krijgen van welke relaties tussen autonome motivatie en zelfregulerend leren in de literatuur worden beschreven, werd een scoping review uitgevoerd. Hiermee werd een overzicht geschept van welke hypothesen er bestaan over deze relatie, hoe deze zijn onderzocht, en wat daaruit geconcludeerd wordt. We concluderen dat autonome motivatie en SRL nauw met elkaar verbonden zijn, maar dat de literatuur geen eenduidig beeld geeft van hoe dat verband er dan exact uitziet. Er worden verschillende soorten relaties beschreven op verschillende niveaus voor motivatie en verschillende niveaus voor SRL en vaak worden slechts één of enkele onderdelen van de relatie onderzocht. Verder onderzoek is daarom nodig om het ingewikkelde verband tussen autonome motivatie en SRL verder in kaart te brengen.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding

Zelfregulerend leren (SRL) en autonome motivatie zijn beide van belang voor succesvol en plezierig leren. Naar beide wordt veelvuldig onderzoek gedaan, ook in relatie tot elkaar, echter zonder consensus. Het doel van deze overzichtsstudie is om deze relatie te duiden.

Theoretisch kader



SRL omvat het controleren van gedachtes, emoties en acties om leerdoelen te behalen¹. Hierbij horen vaardigheden als plannen, monitoren en evalueren van het eigen leren². SRL is een belangrijke competentie voor scholieren en studenten en essentieel voor levenslang en online leren^{3,4}. Er is veel onderzoek naar SRL-processen^{2,5} en het ondersteunen van SRL^{6,7}, maar SRL-vaardigheden kunnen nog beter aangeleerd worden⁸.

Autonome motivatie is motivatie van hoge kwaliteit waarbij de student *wil* leren⁹ (Figuur 1). Iemand met autonome motivatie stuurt grotendeels het eigen gedrag, in tegenstelling tot gecontroleerde motivatie, waarbij gedrag wordt gestuurd door opgelegde regels en bijbehorende beloningen en sancties^{9,10}.

Onderzoeksvraag

Autonome motivatie om te leren kan een voorwaarde zijn voor het toepassen van SRL-vaardigheden¹, maar wetenschappelijke overzichtsstudies naar deze relatie ontbreken. Welke ideeën, hypotheses en conclusies bestaan er over de relatie tussen autonome motivatie en SRL in het middelbaar en hoger onderwijs?

Methode

Een scoping review werd uitgevoerd; deze dienen om hiaten in, en de aard van de onderzoeksliteratuur te beschrijven^{12,13}. De methodologie van Arksey en O'Malley^{14,15} werd gevolgd. Met een informatiespecialist werd een zoekstrategie opgesteld, en toegepast in Web of Science, ERIC, Scopus, Embase, PsycINFO, PubMed en Nederlandstalige databases. Inclusiecriteria waren:

focus op middelbaar en hoger onderwijs

focus op zowel autonome motivatie als SRL

voertaal Engels of Nederlands

Vier onderzoekers testten de inclusiecriteria op een subset (10%) van alle gevonden artikelen en screenen individueel alle overige artikelen voor inclusie. Bij twijfel overlegden zij. Referentielijsten werden ook gecheckt (Sneeuwbalmethode). Twee onderzoekers bestudeerden de geïncludeerde artikelen en clusterden alle gevonden hypotheses en conclusies in thema's.

Resultaten en conclusies

Figuur 2 toont het zoekproces. Vrijwel alle studies rapporteerden een positieve relatie tussen autonome motivatie en SRL, maar de aard van die relatie werd uiteenlopend beschreven (Tabel 1). In de relaties waren voor motivatie twee niveaus te onderscheiden: autonome motivatie en intrinsieke motivatie, een subvorm van autonome motivatie. De literatuur ging deels specifiek over het gebruik van SRL-vaardigheden en SRL-strategieën. Ook hier werden relaties gevonden op het niveau van autonome en intrinsieke motivatie (Tabel 2).

De literatuur is dus sterk versnipperd en geeft geen eenduidig beeld van de relatie tussen SRL en autonome motivatie. Deze wordt op verschillende niveaus en vanuit verschillende theorieën beschreven. Daardoor kunnen verschillende uitleggen over de relatie naast elkaar bestaan.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Dit onderzoek toont dat in toekomstige onderzoeksprojecten naar deze relatie meer coherentie nodig is, met duidelijkheid over de bijdrage aan het grotere plaatje. Voor de praktijk pleiten we voor bewustwording van een integrale aanpak wanneer interventies nodig zijn om ofwel motivatie ofwel SRL (gebruik) te verbeteren. Voor beide kan specifieke literatuur geraadpleegd worden aan de hand van tabel 1 en 2, passend bij de gewenste doelen.

Kans op Balans

De resultaten van dit onderzoek suggereren dat een betere balans nodig is tussen de door ons verkende onderwijstheorie en de onderwijspraktijk. De onderzochte literatuur geeft een sterk versnipperd beeld van de relatie tussen zelfregulerend leren en autonome motivatie. Een coherent theoretisch raamwerk voor deze relatie zou de onderwijspraktijk ten goede komen (zoals Kurt Lewin al aangaf: niets is praktischer dan een goede theorie). Via deze overzichtsstudie hopen we daar een eerste stap in gemaakt te hebben door de bestaande ideeën over de relatie in kaart te brengen.

Referenties

Reeve, J., et al., *Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective*. Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications, 2008: p. 223-244.

Panadero, E., *A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research*. Frontiers in psychology, 2017. **8**: p. 422.

Kizilcec, R.F., M. Pérez-Sanagustín, and J.J. Maldonado, *Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses*. Computers & education, 2017. **104**: p. 18-33.

Dabbagh, N. and A. Kitsantas, *Supporting self-regulation in student-centered web-based learning environments*. International Journal on E-learning, 2004. **3**(1): p. 40-47.

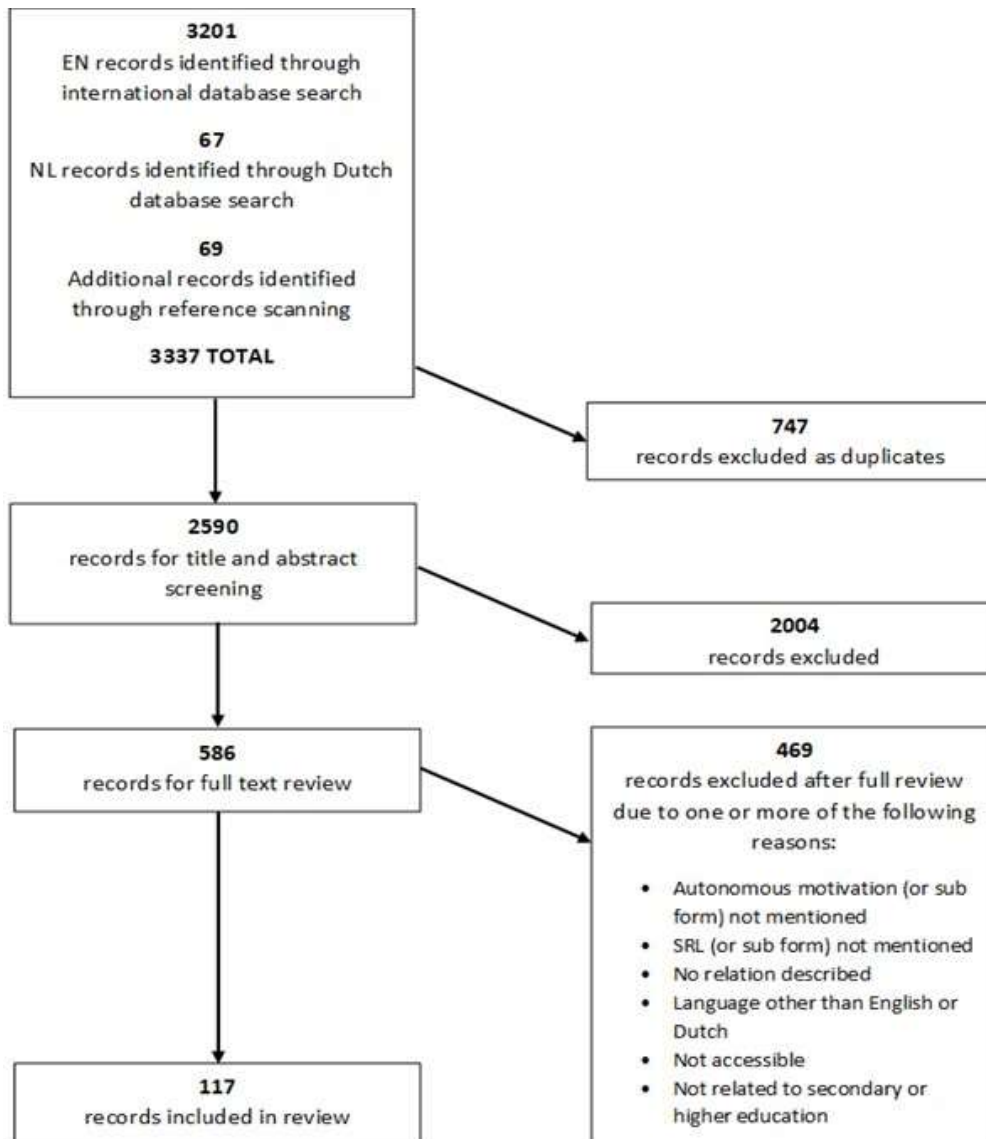
de Bruijn-Smolders, M., et al., *Effective self-regulatory processes in higher education: Research findings and future directions. A systematic review*. Studies in Higher Education, 2016. **41**(1): p. 139-158.

Wong, J., et al., *Supporting Self-Regulated Learning in Online Learning Environments and MOOCs: A Systematic Review*. International Journal of Human-Computer Interaction, 2018: p. 1-18.



Schuitema, J., T. Peetsma, and I. van der Veen, *Longitudinal relations between perceived autonomy and social support from teachers and students' self-regulated learning and achievement*. Learning and Individual Differences, 2016. **49**: p. 32-45.

Kirschner, P.A. and J.J. van Merriënboer, *Do learners really know best? Urban legends in education*. Educational psychologist, 2013. **48**(3): p. 169-183.

Ryan, R.M. and E.L. Deci, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American psychologist, 2000. **55**(1): p. 68.



Figuur 2. Flowdiagram van het zoekproces

Onafhankelijke variabele dimensies			
Niveau van de relatie	SRL	?	Motivatie
Autonomous motivatie	<p>SRL → AM</p> <ul style="list-style-type: none"> • SRL ? med ? AM¹ 	<p>SRL — AM</p> <ul style="list-style-type: none"> • SRL — AM²⁻⁸ • SRL — AM^{2-4,9-12} • geen SRL — AM⁸  <ul style="list-style-type: none"> • SRL omvat AM¹³ 	<p>AM → SRL</p> <ul style="list-style-type: none"> • AM ? SRL^{10,11,14-21} • AM ? med ? SRL²² • X ? AM ? SRL²³⁻²⁵ • AM ? SRL ? Y^{5,26} • AM ? SRL^{1,5,8,16,18-21,23,26} • AM ? med ? SRL²² • X ? AM ? SRL^{15,24,27} • AM ? SRL^{18,28}
Intrinsieke motivatie	<p>SRL → IM</p> <ul style="list-style-type: none"> • SRL → IM^{29-37,46} • SRL → med → IM⁵⁸⁻⁴⁰ • X → SRL → IM⁴¹ • SRL → IM → Y^{42,43} • SRL → IM⁴⁴ • SRL → IM^{29,30,36,37,42,46-49} • SRL → med → IM^{32,39,50} • X → SRL → IM⁴¹ • SRL → IM → Y^{42,43} • SRL → IM^{32,44} • SRL ? IM⁵¹ 	<p>SRL — IM</p> <ul style="list-style-type: none"> • SRL — IM^{37,50,52-68} • X ↓ IM⁴⁵ • SRL — IM^{52,54,57,63,64,66,67,69-78} • SRL — IM⁷⁹ <p>SRL ? IM</p> <ul style="list-style-type: none"> • SRL ? IM^{37,80} • SRL ? IM (onder condities)⁵⁵ • SRLA ? IM ? SRLB²⁹ • SRL ? IM³⁷  <ul style="list-style-type: none"> • SRL omvat IM⁸¹⁻⁸⁴ • SRL omvat IM⁸⁰ 	<p>IM → SRL</p> <ul style="list-style-type: none"> • IM ? SRL^{29,37,48,77,85-90} • IM ? SRL (onder condities)⁹¹ • X ? IM ? SRL^{78,92,93} • X ? IM ? med ? SRL^{94,95} • IM ? SRL⁹⁶ • IM ? SRL^{29,46,58,61,83,86,87,89,90,97-104} • X ? IM ? SRL^{78,93} • IM ? SRL^{28,37} • IM ? med ? SRL⁹⁴
Moderatie		<p>SRL ↓ IM → Y</p> <ul style="list-style-type: none"> • IM ↓ Y^{105,106} • IM ↓ Y^{105,106} 	<p>IM ↓ X → SRL</p> <ul style="list-style-type: none"> • X ↓ SRL⁵⁸

Tabel 1: Overzicht van ideeën over de relatie tussen autonome motivatie en SRL

Onafhankelijke variabele dimensies		
Niveau van de relatie	SRL-vaardigheid of strategiegebruik	Motivatie
Autonome motivatie	<p>SRL gebruik — AM</p> <ul style="list-style-type: none"> • AM — (-) gebruik van SRL scaffolds¹¹ 	<p>AM → SRL gebruik</p> <ul style="list-style-type: none"> • AM ? SRL gebruik^{17,107} • AM ? gebruik van SRL scaffolds¹¹ • SRL skill + AM ? SRL gebruik¹⁰⁸
Intrinsieke motivatie	<p>SRL gebruik — IM</p> <ul style="list-style-type: none"> • IM — SRL gebruik^{81,109,110} • IM — SRL gebruik^{81,110-113} 	<p>IM → SRL gebruik</p> <ul style="list-style-type: none"> • IM ? SRL gebruik^{18,46,112,114} • IM ? SRL gebruik^{68,107,109,114-116} • IM (-) ? gebruik van SRL scaffolds¹¹⁷ • IM (-) ? gebruik van SRL scaffolds¹¹⁷

Tabel 2: Overzicht van ideeën over de relatie tussen autonome motivatie en SRL-vaardigheid of strategiegebruik

452. Samen onderzoekend werken in het mbo

Kathinka van Doesum ²

Niek van den Berg ¹, Jeroen Rozendaal ³

¹ Aeres Hogeschool Wageningen, Wageningen, Nederland

² MboRijnland, Leiden, Nederland

³ Hogeschool Rotterdam, Rotterdam, Nederland

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

Werkvorm: Vers van de pers meets ronde tafel (60 min.)

Trefwoorden: Praktijkgericht onderzoek, MBO, Master teacher leaders, Samen onderzoekend werken

Korte samenvatting

Consortium Tools voor Teamleren heeft de afgelopen drie jaar onderzoek gedaan naar hoe en onder welke condities Masteropgeleide docenten als Teacher Leader (MTL) kunnen bijdragen aan onderwijskwaliteit in het mbo. Ons onderzoek heeft geresulteerd in een (gratis) digitaal praktijkboek dat van waarde is voor diverse doelgroepen:

masteropgeleiden, masters in opleiding, practoren, docentonderzoekers in het mbo hun leidinggevend, collega's van interne academies en stafafdelingen (bijv. onderwijs&kwaliteit, audit&control, HRD) praktijkgericht onderzoekers die samenwerken met masteropgeleiden (etc) in het mbo collega's van masteropleidingen in het hoger onderwijs

Onze analyses laten zien dat het helpend is als MTL's inzetten op activiteiten die bijdragen aan het **samen onderzoekend werken** in de ontwerpgroepen, op activiteiten die zorgen voor **alignment** binnen de organisatie, en op activiteiten die **zelfzorg** beogen. Beginnende en meer ervaren MTL's kunnen daarbij het best andere accenten leggen, net als MTL's in contexten met meer of minder ervaring in onderzoekend werken. Interne en externe netwerken kunnen MTL's versterken in hun rol.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

De complexe en dynamische omgeving van mbo-instellingen vraagt van betrokkenen een lerende en onderzoekende aanpak van onderwijsvraagstukken. De inzet van masteropgeleide docenten met een 'teacher leader' profiel (zie Rozendaal e.a., 2019; hierna 'MTL'ers) is daarbij veelbelovend.

Schoolorganisaties hebben echter moeite een structurele omgeving te bieden waarin deze MTL'ers een actieve en aanjagende rol kunnen vervullen bij het samenwerken door ontwerpgroepen aan onderwijskwaliteit (Bouwmans, 2018; Nawijn, 2017). Zij hebben hierbij aanvullende ondersteuning nodig (Heyma e.a., 2017).

Consortium Tools voor Teamleren heeft drie jaar praktijkgericht onderzoek gedaan naar hoe en onder welke HRD-, organisatie- en netwerkcondities ‘masteropgeleide *teacher leaders*’ in samenwerking met door hen geleide onderzoekende ontwerpgroepen bijdragen aan duurzame onderwijsverbetering in het mbo.

Het onderzoek richtte zich op de vraag naar hoe en onder welke condities MTL's kunnen bijdragen aan onderwijskwaliteit in het mbo. Zes MTL's, drie begeleidend onderzoekers en drie senioronderzoekers voerden daartoe gezamenlijk een exploratieve vergelijkende gevalstudie uit. Deze gevalstudie richtte zich op de MTL's en de ontwerpgroepen die ze begeleidden bij het werken aan een praktijkvraagstuk. Documentenanalyses, vragenlijstonderzoek en diepte-interviews resulteerden in zes rijke en authentieke beschrijvingen. Daarnaast levert dit onderzoek diverse onderzoeksinstrumenten op gericht op samen onderzoekend werken op (Teurlings e.a., 2019b; Rozendaal e.a., 2019; Wijnands e.a., 2019) die het proces van onderzoekend werken binnen mbo-instellingen en ontwerpgroepen in het bijzonder te bevorderen en documenteren.

De gezamenlijke analyses laten zien dat het helpend is als MTL's inzetten op activiteiten die bijdragen aan het samen onderzoekend werken in de ontwerpgroepen, op activiteiten die zorgen voor alignment binnen de organisatie, en op activiteiten die zelfzorg beogen. Beginnende en meer ervaren MTL's kunnen daarbij het best andere accenten leggen, net als MTL's in contexten met meer of minder ervaring in onderzoekend werken. Interne en externe netwerken kunnen MTL's versterken in hun rol.

De onderzoeksaanpak betreft een multiple casestudy, waarin per ontwerpgroep (6 cases) uitgebreide profielschetsen zijn gemaakt op basis van een vaste set onderzoeksinstrumenten. Zij zijn onderling vergeleken op werkzame principes, mechanismen en condities, of hiertoe vergelijkbaar gemaakt. De ontwerpgroepen zelf hebben participatief actieonderzoek uitgevoerd dat was gericht op leren van alle betrokken: belanghebbenden waren nadrukkelijk actief betrokken, gezamenlijke inzichten zijn tussentijds gedeeld en benut.

De samenwerking binnen dit consortium is een voorbeeld van hoe onderzoek opgezet vanuit een interpretatieve wetenschapsbenadering (vgl. Ponte, 2012) impact kan hebben in de complexe onderwijspraktijk en ook inzichten in condities kan geven waaronder masteropgeleiden een bijdrage kunnen leveren aan kennisbenutting ten behoeve van onderwijskwaliteitsverbetering (zie Hbo-raad, 2006).

Werkvorm: Vers van de pers meets Ronde tafel

45- 60 minuten, waarin wij ons onderzoek en boek toelichten: 10 minuten boekpresentatie, 40 minuten ronde tafelgesprek met vier tafels: per tafel een sessie binnen één van de vier thema's (samen onderzoekend werken in ontwerpgroepen, activiteiten die zorgen voor alignment binnen de organisatie, activiteiten die zelfzorg van mtl's beogen en samenwerken in een research-practice partnership (RPP). Deelnemers wisselen na 20 minuten van tafel, afsluitend plenair gedeelte 10 minuten.

Kans op Balans

Drie jaar praktijkgericht onderwijsonderzoek heeft geresulteerd in een (gratis) digitaal praktijkboek voor het mbo. Gezien het thema van de ORD, Kans op Balans, denken wij dat wij een zinvolle bijdrage kunnen leveren aan de vraag hoe onderwijsonderzoek een rol kan spelen in een veranderend maatschappij. De rol van masteropgeleide docenten hierin is wat ons betreft cruciaal. De alternatieve vorm van presenteren die de ORD biedt, geeft ons de mogelijkheid deze rol goed voor het voetlicht te brengen. Wij vragen om een Vers van de Pers meets ronde tafel waarin we ons praktijkboek presenteren.

Referenties

Bouwmans, M. (2018). *The Role of VET Colleges in Stimulating Teachers' Engagement in Team Learning* (PhD thesis), Wageningen University: Wageningen.

Hbo-raad (2006). Eindrapportage programmaliijn masters. Interne publicatie.

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

Nawijn, A., & Van den Berg, N. (2018). *Boundary practices of alumni of a Master in Learning and Innovation (MLI), working in secondary vocational education*. Presentation at EAPRIL 2018 Conference, November 12th-14th, Portoroz, Slovenia.

Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren*. Amsterdam: Boom.

Rozendaal, J.S., Van Sandick, A., & De Jong, F. (2019). Participatief actieonderzoek: effectief voor de ontwikkeling van een gemeenschappelijk beroepsprofiel. Casus: landelijke Masters Leren & Innoveren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40(3), 223-238.

Rozendaal, J.S., Van den Berg, N., & Teurlings, C. (2019). Vragenlijst betrokkenheid onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit. Intern document behorende bij NRO-project 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderwijsvernieuwing in het MBO' van het consortium 'Tools voor Teamleren' (projectnr. 40.5.19620.046).

Teurlings, C., Van den Berg, N., & Rozendaal, J.S. (2019b). Gespreksleidraad en beschrijvingsformat voor de vraagstukken van de ontwerpgroepen. Intern document behorende bij NRO-project 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderwijsvernieuwing in het MBO' van het consortium 'Tools voor Teamleren' (projectnr. 40.5.19620.046).

Wijnands, E., Van den Berg, N., Teurlings, C., & Rozendaal, J.S. (2019). Format voor beschrijven van betekenisvolle situaties volgens STRAK. Intern document behorende bij NRO-project 'Masteropgeleide docenten als aanjagers van onderwijsvernieuwing in het MBO' van het consortium 'Tools voor Teamleren' (projectnr. 40.5.19620.046)

453. Relatie migratieachtergrond tot studiesucces, academische & sociale integratie in online onderwijs

Janique Oudbier

Gerard Spaai, Sagheer Javaid, Jeanine Suurmond

Amsterdam UMC, Amsterdam, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Studiesucces, Integratie, Studentperceptie, Migratieachtergrond

Korte samenvatting

Er zijn aanwijzingen dat geneeskundestudenten zonder migratieachtergrond beter presteren dan studenten met een niet-westerse migratieachtergrond. Dit verschil in studiesucces kan verklaard worden door verschillende factoren, zoals een negatieve bias bij de beoordeling en een stereotyperende benadering van studenten met een niet-westerse migratieachtergrond (Stegers-Jager e.a., 2012). Ook speelt sociale en academische integratie een belangrijke rol. Door de COVID-19 pandemie werd fysiek onderwijs verminderd of verdween volledig en werd vervangen door online onderwijs, wat de sociale en academische integratie beïnvloedt. Dit onderzoek exploreert de relatie van migratieachtergrond tot studiesucces, academische en sociale integratie in online onderwijs door interviews met geneeskundestudenten met en zonder migratieachtergrond. Onze voorlopige bevindingen laten zien dat groepsvorming plaatsvindt op basis van een gedeelde identiteit, bijvoorbeeld etniciteit, en door de vanuit de opleiding geïnitieerde groepen en dat bij online onderwijs minder groepsvorming plaatsvindt. Dit kan het studiesucces beïnvloeden, doordat studenten zich minder goed kunnen spiegelen aan andere studenten en informatie uitwisselen. Het lijkt erop dat het zijn van een eerstegeneratiestudent of het hebben van ouders met een lage sociaaleconomische status meer van invloed is op de sociale en academische integratie dan het hebben van een migratieachtergrond.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Ongeveer 14 procent van alle Nederlandse geneeskundestudenten heeft een niet-westerse migratieachtergrond (NWMS) (CBS). Er zijn indicaties dat geneeskundestudenten zonder migratieachtergrond (ZMS) beter presteren dan NWMS (Stegers-Jager e.a., 2012; Woolf, Potts, McManus, 2011). Dit verschil in studiesucces kan verklaard worden door verschillende factoren die

het studiesucces van NWMS beïnvloeden, waaronder negatieve bias bij beoordeling en een stereotyperende benadering van NWMS (Isik, 2019; Stegers-Jager e.a., 2012; Vogels, 2013). Ook de sociale en academische integratie spelen een belangrijke rol bij het studiesucces van NWMS (Severiens e.a., 2006).

Door de COVID-19 pandemie is het karakter van het hoger onderwijs veranderd. Fysiek onderwijs werd verminderd of verdween volledig en werd vervangen door online onderwijs. Dit heeft de sociale en academische integratie van studenten beïnvloed (Elmer, Mephram & Stadtfeld, 2020). Het is nog onbekend wat het effect hiervan is op de sociale en academische integratie van NWMS.

Een explorierend onderzoek is uitgevoerd om in kaart te brengen of er verschillen zijn tussen NWMS en ZMS met betrekking tot ervaren studiesucces en hoe dit verband houdt met academische en sociale integratie in online onderwijs. De verwachting is dat online-onderwijs ook in de toekomst een belangrijke plek zal innemen wat maakt dat, ook na de COVID-19 pandemie, het beantwoorden van deze vraagstelling relevant is.

Onderzoeksvragen

De volgende onderzoeksvraag is beantwoord: Hoe ervaren NWMS en ZMS het online onderwijs en hoe houdt dit verband met studiesucces en sociale en academische integratie?

Methode

De doelgroep van dit onderzoek is tweede- en derdejaars studenten en recentelijk afgestudeerden van de bachelor Epicurus aan de Universiteit van Amsterdam. ZMS en NWMS zijn geïnccludeerd en studenten met een westerse migratieachtergrond zijn geëxcludeerd. In totaal zijn 13 geneeskundestudenten geïnterviewd, 7 hadden geen migratieachtergrond en 6 hadden een niet-westerse migratieachtergrond. Voor het rekruteren van de participanten is een doelgerichte steekproef en snowballing toegepast. Een interview duurde ongeveer een half uur. Door een divers onderzoeksteam, dat bestaat uit zowel onderwijsonderzoekers als studenten met en zonder migratieachtergrond, is de objectiviteit van het onderzoek gewaarborgd.

Resultaten en conclusies

Onze voorlopige bevindingen laten zien dat groepsvorming plaatsvindt op basis van een gedeelde identiteit, bijvoorbeeld etniciteit, en de door vanuit de opleiding geïnitieerde groepen. Bij online onderwijs vindt minder groepsvorming plaats en de groepjes die zich tijdens het fysieke onderwijs hebben gevormd zetten zich voort tijdens het online onderwijs. Dit kan het studiesucces beïnvloeden, doordat studenten zich minder goed kunnen spiegelen aan andere studenten en informatie uitwisselen. Het lijkt erop dat het zijn van een eerstegeneratiestudent of het hebben van ouders met een lage sociaaleconomische status meer van invloed is op de sociale en academische integratie dan het hebben van een migratieachtergrond.

Deze studie geeft inzicht in hoeverre studenten met een migratieachtergrond meer belemmeringen ervaren in de sociale en academische integratie in online onderwijs dan studenten zonder migratieachtergrond en hoe dit hun studiesucces beïnvloedt. Dit inzicht kan gebruikt worden voor het ontwerpen van onderwijsinterventies die het studiesucces van NWMS vergroten, waardoor hun kansen op studiesucces worden vergroot.

Kans op Balans

Er zijn indicaties dat geneeskundestudenten met een migratieachtergrond meer belemmeringen ervaren met de sociale en academische integratie in online onderwijs en daarmee de kansen op studiesucces worden verminderd. Dit onderzoek is een exploratief onderzoek dat inzicht geeft in de relatie van migratieachtergrond tot studiesucces en academische en sociale integratie. Deze inzichten kunnen gebruikt worden om interventies te ontwikkelen die inspelen op het verbeteren van de sociale en academische integratie en daarmee indirect studiesucces. Hierdoor kunnen alle studenten beter worden ondersteund bij het bereiken van studiesucces en zo ontstaat er dus meer Kans op Balans.

Referenties

Isik. U. Motivation and academic performance of ethnic minority medical students. Dissertation, 2019. Vrije Universiteit Amsterdam.

Stegers- Jager K. e.a. Ethnic disparities in undergraduate pre-clinical and clinical performance. Medical Education, 2012, 46: 575-485.

Woolf K., Potts H.W.W., McManus I.C., Ethnicity and academic performance in UK trained doctors and medical students: a systematic review and meta-analysis. British Medical Journal, 2011, 342: d901.

457. (On)gelijke routes op weg naar het hoger onderwijs: percepties van leerlingen over hun kansen

Benthe van Wanrooij¹

Louise Elffers², Monique Volman¹

¹ Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

² Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Toegankelijkheid, Hoger onderwijs, Leerlingpercepties,

Korte samenvatting

Op papier lijkt de toegankelijkheid van het hoger onderwijs in Nederland steeds beter gewaarborgd - verschillen in directe instroom in het hbo en de universiteit op basis van gender, opleidingsniveau van ouders en migratieachtergrond zijn in steeds mindere mate aanwezig (Van den Broek et al., 2022). In de praktijk vinden sommige studentgroepen makkelijker de weg naar het hoger onderwijs dan andere – sommige leerlingen moeten vaker een indirecte route doorlopen (i.e. Visser et al., 2022) of kiezen ervoor om niet in het hoger onderwijs door te leren, ook al hebben ze wel de juiste kwalificaties (Herpen et al., 2021). Aan de hand van focusgroepinterviews en een vragenlijstonderzoek ontrafelen we welke mogelijkheden leerlingen zien om het hoger onderwijs te bereiken en welke obstakels ze daarbij op hun weg verwachten. Op die manier vergroten we het inzicht in redenen voor ongelijke kansen en keuzes in schoolloopbanen op weg naar het hoger onderwijs.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding

Op papier lijkt de toegankelijkheid van het hoger onderwijs in Nederland steeds beter gewaarborgd - verschillen in instroom in het hbo en de universiteit op basis van gender, opleidingsniveau van ouders en culturele achtergrond zijn in steeds mindere mate aanwezig (Van den Broek et al., 2022). In de praktijk vinden sommige studentgroepen makkelijker de weg naar het hoger onderwijs dan andere. Zo zien we een toename van zelfselectie waarbij sommige jongeren ondanks de juiste kwalificaties er niet voor kiezen om door te stromen naar het hoger onderwijs (Herpen et al., 2021). Leerlingen met een biculturele achtergrond en leerlingen wier ouders niet gestudeerd hebben doorlopen daarnaast vaker een indirecte route, waarbij diploma's moeten worden gestapeld om

alsnog het hoger onderwijs te bereiken. Om meer zicht te krijgen op de redenen voor ongelijke kansen en keuzes in schoolloopbanen op weg naar het hoger onderwijs, onderzoeken we de percepties van verschillende groepen leerlingen over hun route naar het hoger onderwijs (Whitty et al., 2015).

Theoretisch kader

De kansenstructuur (Merton, 1995) – het totaal van alle kansen en drempels op weg naar het hoger onderwijs – is formeel gezien voor iedereen gelijk. In de praktijk lijken leerlingen te verschillen in de opties die ze identificeren op weg naar het hoger onderwijs, en de obstakels die ze ervaren (Voigt, 2007). Mogelijke verschillen in de perceptie van de kansenstructuur tussen leerlingen zou een verklaring kunnen bieden voor verschillen in schoolloopbanen van leerlingen met verschillende sociale achtergronden (Schoon & Lyons-Amos, 2016).

-Onderzoeksvraag

De hoofdvraag in dit onderzoek is: Wat zijn de percepties van leerlingen van verschillende sociale achtergronden van de kansenstructuur op weg naar het hoger onderwijs?

Methode

Dit onderzoek heeft een *mixed methods* design. De percepties worden verkend middels focusgroepinterviews, waarin een *life line*-tekenopdracht wordt gebruikt. Tevens ontwikkelen we een vragenlijst om de mogelijke verschillen op basis van sociale achtergrond tussen leerlingen te onderzoeken. We voeren metingen uit in verschillende leerjaren voorafgaand aan de mogelijke instroom in het hoger onderwijs: leerlingen in groep 8, evenals leerlingen in het 2^e, 4^e, en pre-examenjaar in het voortgezet onderwijs.

Voorlopige resultaten

Momenteel wordt de kwalitatieve studie afgerond. In het voorjaar van 2023 wordt de vragenlijststudie uitgevoerd. In de meedenksessie willen we graag in gesprek gaan over de uitkomsten van de kwalitatieve studie: hoe interpreteren we de *life line*-opdracht? Leerlingen benoemen zeer regelmatig druk van ouders en omgeving: hoe plaatsen we die uitkomsten in relatie tot hun route naar het hoger onderwijs? Enkele voorlopige resultaten van de vragenlijststudie kunnen mogelijk ook al gepresenteerd worden.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

De uitkomsten van dit onderzoek kunnen inzicht bieden in de obstakels die worden ervaren door leerlingen op weg naar het hoger onderwijs. Dit zal niet altijd gaan om obstakels die bewust zijn opgelegd, maar vooral ook om obstakels die worden ervaren door leerlingen. Door onbedoelde of ongewenste obstakels te identificeren, kunnen landelijke beleidsmakers en onderwijsinstellingen deze reduceren of verwijderen, om de toegankelijkheid van het hoger onderwijs beter te waarborgen.

Kans op Balans

Dit onderzoek werpt een blik op de (on)gelijke kansen in schoolloopbanen op weg naar het hoger onderwijs. Daarmee sluit het onderzoek aan op het thema Kans op Balans – de uitkomsten van het onderzoek bieden mogelijk handvatten om obstakels in de schoolloopbanen van leerlingen weg te nemen en daarmee de kansengelijkheid tussen jongeren van diverse sociale achtergronden te vergroten. Tevens biedt het onderzoek ruimte voor de stem van jongeren – die soms te weinig gehoord wordt in onderzoek.

Referenties

Herpen, S. V., Meeuwisse, M., Vietze, J., Dias-broens, A., & Pulinx, R. (2021). *Een keuze in context: Een theoretisch raamwerk voor zelfselectie aan de poort van het hoger onderwijs*. Erasmus Universiteit Rotterdam.

Merton, R. K. (1995). Opportunity Structure: The Emergence, Diffusion and Differentiation of a Sociological Concept, 1930s-1950s. In F. Adler & W. S. Laufer (Eds.), *The Legacy of Anomie Theory* (pp. 3–78).

Schoon, I., & Lyons-Amos, M. (2016). Diverse pathways in becoming an adult: The role of structure, agency and context. *Research in Social Stratification and Mobility*, 46, 11–20.
<https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.02.008>

Van den Broek, A., Termorshuizen, T., & Cuppen, J. (2022). *Monitor beleidsmaatregelen hoger onderwijs 2021-2022*. Research Ned.

Visser, D., Lemmens, A., Magnée, C., & Dillingh, R. (2022). *Stapelen in het voortgezet onderwijs*. Centraal Planbureau.

Voigt, K. (2007). Individual choice and unequal participation in higher education. *Theory and Research in Education*, 5(1), 87–112. <https://doi.org/10.1177/1477878507073617>

Whitty, G., Hayton, A., & Tang, S. (2015). Who you know, what you know and knowing the ropes: A review of evidence about access to higher education institutions in England. *Review of Education*, 3(1), 27–67. <https://doi.org/10.1002/rev3.3038>

458. De benodigde docentvaardigheden en -kennis voor gedifferentieerde instructie in het VO

Kyra Meutstege¹

Marlijn Vrielink², Marieke van Geel¹, Adrie Visscher¹

¹ Universiteit Twente, Enschede, Nederland

²

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Gedifferentieerde instructie, Voortgezet onderwijs, Cognitieve taakanalyse ,

Korte samenvatting

Er wordt steeds meer van docenten verwacht dat zij hun lesgeven aanpassen aan de leerbehoeften van hun leerlingen, omdat dit een positief effect kan hebben op hun leerprestaties (Deunk et al., 2018; Smale-Jacobse et al., 2019). Het geven van gedifferentieerde instructie is echter een complexe taak die VO docenten niet altijd beheersen (Smale-Jacobse et al., 2019; Inspectie van het Onderwijs, 2016). Om docenten hierbij te ondersteunen, werden in dit onderzoek de benodigde kennis en vaardigheden voor differentiatie in kaart gebracht door middel van een cognitieve taakanalyse. Hierbij werden expert docenten geobserveerd en geïnterviewd om te analyseren wat zij doen en waarom.

De benodigde vaardigheden kunnen verdeeld worden over vier fasen: de lessenserie voorbereiding, de lesvoorbereiding, de lesuitvoering en de lesevaluatie. Daarnaast zijn er drie typen kennis nodig: kennis van leerlingen, kennis over hoe leerlingen leren en vakinhoudelijke kennis. Tenslotte is ook onderzocht welke factoren differentiatie meer of minder complex maken, namelijk de school organisatie, karakteristieken van de klas, welke data over leerlingen er beschikbaar is en in hoeverre het curriculum differentiatie ondersteunt. De resultaten van dit onderzoek zijn gebruikt om een professionaliseringstraject te ontwerpen om docenten in het voortgezet onderwijs bekwaamer te maken in het geven van gedifferentieerde instructie.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Van docenten wordt steeds meer verwacht dat zij hun lesgeven aanpassen aan de leerbehoeften van hun leerlingen (Deunk et al., 2018; Smale-Jacobse et al., 2019). Het geven van gedifferentieerde instructie is echter een complexe taak die VO docenten niet altijd beheersen (Smale-Jacobse et al.,

2019; Inspectie van het Onderwijs, 2016). Voor het ontwerpen van een professionaliseringstraject is dieper inzicht in de kennis en vaardigheden die VO-docenten nodig hebben noodzakelijk.

Theoretisch kader

Onderzoek naar de effectiviteit van differentiatie geeft geen eenduidige resultaten, al zijn er indicaties dat het de leerprestaties van leerlingen positief kan beïnvloeden (Smale-Jacobse et al., 2019). Volgens Van Geel et al. (2019) is de kwaliteit van de differentiatie afhankelijk van in hoeverre de docent bewust en succesvol de instructie aan de leerbehoeften van de leerlingen aanpast. In het VO blijkt dit nog geen gangbare praktijk (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

Onderzoeksvraag/-vragen

In dit onderzoek stonden de volgende onderzoeksvragen centraal:

Welke kennis en vaardigheden hebben VO docenten nodig om gedifferentieerde instructie te geven?

Welke factoren hebben invloed op de complexiteit van het geven van gedifferentieerde instructie in het VO?

Methode van onderzoek

In deze studie is onderzoek gedaan met experts: docenten die bedreven zijn in het geven van gedifferentieerde instructie. De kennis en vaardigheden die zij nodig hebben om te differentiëren is geïdentificeerd, geanalyseerd en gestructureerd door middel van een cognitieve taakanalyse (Clark, 2014). Hierbij zijn de expertdocenten geobserveerd tijdens het lesgeven en vervolgens in een interview bevraagd naar hun overwegingen en beslissingen. Tijdens het interview werd er ook gevraagd naar hun lesvoorbereiding en -evaluatie. De gegevens uit de observaties en interviews zijn gevalideerd tijdens expertmeetings met expertdocenten en andere experts op het gebied van differentiatie en/of wiskunde in het VO (zoals opleiders en onderwijsconsultants).

Resultaten en onderbouwde conclusies

Vier fasen zijn belangrijk voor differentiatie: het voorbereiden van een lessenserie, het voorbereiden van een les, het uitvoeren van een les en het evalueren van een les. Deze fasen hebben verschillende onderliggende vaardigheden waarbij er één kernvaardigheid naar voren kwam: het voortdurend monitoren van de voortgang van de leerlingen, iets wat in alle fasen gebeurt. Naast de vaardigheden zijn er drie typen kennis nodig voor differentiatie: kennis van leerlingen (bijv. wat is het leerniveau), kennis over hoe leerlingen leren en welke activiteiten ze kan helpen, en vakinhoudelijke kennis (van bijvoorbeeld de leerlijn).

De complexiteit van differentiatie wordt beïnvloed door vier factoren: de kenmerken van een klas (zoals klasgrootte), hoe de school is georganiseerd (bv. voorbereidingstijd), beschikbare data en in ondersteuning vanuit het curriculum.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Hoewel er al veel geschreven is over differentiatie, was er nog niet bekend welke vaardigheden en kennis VO-docenten nodig hebben om te differentiëren. De resultaten van dit onderzoek zijn gebruikt om een professionaliseringstraject te ontwerpen om docenten in het voortgezet onderwijs bekwaam te maken in het geven van gedifferentieerde instructie.

Kans op Balans

Docenten die differentiëren bieden alle leerlingen de kans om het optimale uit zichzelf te halen door ze op hun eigen niveau uit te dagen en waar nodig passende ondersteuning te bieden. Goede differentiatie zorgt voor balans, omdat er passend onderwijs is voor alle leerlingen. Er zou niet alleen verlengde instructie moeten zijn voor leerlingen die het nog niet snappen, maar ook extra uitdaging voor leerlingen die de stof makkelijk begrijpen.

Referenties

Clark, R. E. (2014). Cognitive task analysis for expert-based instruction in healthcare. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 541-551). Springer New York.

Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>

Inspectie van het Onderwijs. (2016). De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2014/2015 [The state of education in The Netherlands: The 2014/2015 education report]. Retrieved from <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2016/04/13/staat-van-het-onderwijs-2014-2015>

Inspectie van het Onderwijs. (2022). De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2020-2021. Retrieved from <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2022/04/13/de-staat-van-het-onderwijs-2022>

Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, 10(November). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>

van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51-67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>

459. Complexe onderwijsvernieuwingen: balanceren tussen praktijk en theorie.

[Ansfrida Vreeburg](#)

[Harry Rorije](#), [Klaas Doorlag](#), Remco Coppoolse

Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Beleid & Organisatie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Complexiteit, Onderwijsvernieuwing, Casestudy,

Korte samenvatting

Onderwerp en context

Onderwijsvernieuwingen worden vaak complex genoemd en dit wordt gezien als oorzaak voor het mislukken van onderwijsvernieuwingen. Er ontbreekt empirie in de onderwijskundige literatuur over complexiteit bij onderwijsvernieuwingen.

Theoretisch kader

Complexiteit is dat het geheel meer is en anders dan de som der delen en staat tegenover een mechanistisch wereldbeeld waarin problemen kunnen worden uiteengehaald en toekomst voorspeld (Boulton, et al., 2015). Vermaak's (2009) denkkader onderscheidt inhoudelijke, sociale, contextuele en psychologische complexiteit. De hoofdvraag luidt: 'Wat maakt onderwijsvernieuwingen complex?'

Methode

In deze exploratieve studie zijn de transcripten van focusgroepen met betrokkenen van drie onderwijsinnovaties (vo, mbo, hbo) zijn geanalyseerd op uitingen van complexiteit.

Resultaten & Conclusie

Alle aspecten van complexiteit uit het denkkader van Vermaak (2009) komen terug in onderwijsvernieuwingen en kunnen niet los van elkaar worden gezien. Complexiteit wordt met name zichtbaar op overgangsfases van de vernieuwingen, zoals die van abstracte visie naar concrete uitwerking. Professionals maken complexiteit hanteerbaar door Agile werkwijzen en door te experimenteren.

Wetenschappelijke bijdrage

Het denkkader van Vermaak (2009) is een interessant vertrekpunt gebleken om duiding te geven aan complexiteit aan onderwijsvernieuwingen, de resultaten van dit onderzoek geven een verfijning en een nieuwe taal voor toepassing binnen de praktijk van onderwijsvernieuwingen.

Lopende tekst

Onderwerp en context

Onderwijs wordt continu aangepast, bijvoorbeeld omdat beroepen veranderen waardoor er andere eisen worden gesteld aan (beroeps)onderwijs. Als een aanpassing in het onderwijs 'de heersende visies op onderwijs ter discussie stelt en vanuit reflectie en onderzoek nieuwe doelstellingen formuleert (double loop)' spreken we van onderwijsvernieuwing (Vanlommel, 2021, p14.). Onderwijsvernieuwingen worden vaak complex genoemd (Coppoolse, 2018), en mogelijk zorgt dat ervoor dat veel onderwijsvernieuwingen niet leiden tot daadwerkelijke verandering van de onderwijspraktijk (Fullan, 20017). Er is echter weinig empirisch onderzoek gedaan in de onderwijswetenschap naar wat onderwijsvernieuwingen complex maakt.

Theoretisch kader

Complexiteitstheorie ziet de wereld als systemisch, waarin elementen niet los van elkaar kunnen worden begrepen omdat ze (niet-lineair) met elkaar interacteren en we de onderlinge verbanden niet voldoende kunnen overzien. Dit betekent dat we de wereld niet kunnen begrijpen door deze uiteen te rafelen, we moeten holistisch en systemisch kijken. Dit staat lijnrecht tegenover het mechanistische wereldbeeld (van waaruit we in organisaties nog vaak handelen) waarin men denkt problemen uiteen te rafelen, de toekomst te voorspellen en te beïnvloeden (Boulton et al., 2015). Om de complexiteit te vatten dienen we de verwevenheid der dingen te onderkennen (Mason, 2009; Yurkofsky et al., 2020). Vanuit veranderkundige literatuur geeft onder andere Vermaak (2009) ons een denkkader dat taal en inzicht geeft om de complexiteit van onderwijsvernieuwingen te duiden, door een uitleg en indeling in inhoudelijke, sociale, contextuele en psychologische complexiteit.

Onderzoeksvragen

De onderzoeksvraag is: *Wat maakt onderwijsvernieuwingen complex?*

Deelvragen in dit onderzoek zijn:

Hoe zien we complexiteit terug in 3 onderwijsvernieuwingen casussen?

Hoe zijn betrokkenen omgegaan met complexe momenten tijdens een onderwijsvernieuwing?

Methode

In deze exploratieve studie zijn drie focusgroepen gehouden met betrokkenen van onderwijsvernieuwingen, één in het vo, één in het mbo en één hbo. In de focusgroepen stonden enkele lastige momenten (in retrospectief) in de onderwijsvernieuwing centraal waar betrokkenen verschillende perspectieven op konden geven. Transcripten van deze focusgroepen werden door de onderzoekers geanalyseerd op het denkkader voor complexiteit.

Resultaten & Conclusies

In onze voorlopige conclusies komt complexiteit als volgt tot uiting:

In alle drie casussen zien we zowel inhoudelijke, sociale, contextuele én psychologische complexiteit terug, maar deze aspecten kennen verschillende uitingsvormen.

Complexiteit wordt zichtbaar op enkele momenten in onderwijsvernieuwingen, zoals de overgang van abstractere visie naar concrete uitwerking.

Professionals hanteren complexiteit onder andere door wendbaar te vernieuwen (agile methodes) en door in het klein te experimenteren.

Tijdens de presentatie zullen de afzonderlijke resultaten van de casestudies en de cross-case analyse worden gepresenteerd.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Het denkkader van Vermaak (2009) geeft waardevolle taal aan en duiding van complexiteit, ook voor onderwijsvernieuwingen zoals de drie retrospectieve casussen hebben laten zien. Dit geeft inzicht in waarom onderwijsvernieuwing als hoopvol, maar ook als moeizaam of zwaar kan worden ervaren. Toekomstig onderzoek zou de door professionals ervaren complexiteit in het hier en nu kunnen onderzoeken, bijvoorbeeld middels actie-onderzoek of ontwerpgericht onderzoek.

Kans op Balans

Een veelheid aan krachten werkt in op onderwijs en vraagt om continue aanpassing en diepgaandere onderwijsvernieuwing. In onze bijdrage tonen we aan dat onderwijsvernieuwingen complex zijn om verschillende redenen. Dit soort vernieuwingen vereisen een andere manier van kijken, andere manieren van handelen en vragen tweede orde leren. Onze premisse is dan ook dat professionals de balans in dit soort veranderingen juist een beetje kwijt kunnen raken, dat maakt onderwijsvernieuwingen spannend en soms lastig. Mogelijk kan kennis over de complexiteit van onderwijsvernieuwingen onderwijsprofessionals helpen om zich comfortabel te voelen in onbalans, in het blijvend aanpassen van hun denkkaders en handelingsrepertoire.

Referenties

Boulton, J. G., Allen, P. M., & Bowman, C. (2015). *Embracing complexity: Strategic perspectives for an age of turbulence*. OUP Oxford.

Coppoolse, R. (2018). *Werkregels voor innovatiemanagers: vernieuwing in het hoger beroepsonderwijs in een versnelling*. Universiteit Utrecht.

Fullan, M.G. (2007). *The new meaning of educational change*. New York, Teachers College Press.

Mason, M. (2009). Making educational development and change sustainable: Insights from complexity theory. *International Journal of Educational Development*, 29(2), 117–124.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.09.005>

Van Geert, P., & Steenbeek, H. (2014). The Good, the Bad and the Ugly? The Dynamic Interplay Between Educational Practice, Policy and Research. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 11(2), 22–39. <https://doi.org/10.29173/cmplct22962>

Vanlommel, K. (2021). *Organiseren van complexe verandering in onderwijs*. Openbare les.

Vermaak, H. (2009). *Plezier beleven aan taaie vraagstukken*. Deventer: Kluwer.

Yurkofsky, M. M., Peterson, A. J., Mehta, J. D., Horwitz-Willis, R., & Frumin, K. M. (2020). Research on Continuous Improvement: Exploring the Complexities of Managing Educational Change. *Review of Research in Education*, 44(1), 403–433. <https://doi.org/10.3102/0091732X20907363>

461. Gelijke onderwijskansen na OKAN? De slaagkansen van anderstalige nieuwkomers onder de loep

Shauny Seynhaeve

Ghent University, Gent, België

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Slaagkansen, Anderstalige nieuwkomers, Multilevel analyse,

Korte samenvatting

Deze studie focust op de slaagkansen van anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs. In eerder onderzoek werd al veel aandacht besteed aan het blootleggen van ongelijkheden in onderwijssystemen wereldwijd: zo werd vastgesteld dat leerlingen met een migratieachtergrond minder kans op slagen en meer kans op vroegtijdig schoolverlaten hebben, met verschillende nefaste langetermijneffecten van dien. Toch is weinig bekend over welke factoren een impact hebben op deze onderwijsongelijkheden. Daarom onderzoeken we in deze studie de slaagkansen van anderstalige nieuwkomers in het Vlaams secundair onderwijs in vergelijking met hun peers zonder recente migratieachtergrond. We analyseerden een administratieve dataset van het Departement Onderwijs & Vorming die demografische achtergrondvariabelen, schoolse variabelen en indicatoren van schoolsucces bevat van ex-OKAN-leerlingen (n=7 559) en reguliere leerlingen (n=125 367) die tussen schooljaar 2009-2010 en 2018-2019 schoolliepen in het hoger secundair onderwijs. Uit de analyse bleek dat wanneer gecontroleerd werd voor geslacht, SES, schoolse vordering en onderwijsvorm, ex-OKAN-leerlingen minder vaak slaagden dan hun peers zonder OKAN-achtergrond. Bovendien toonde de analyse aan dat de slaagkansen van ex-OKAN-leerlingen sterk afhankelijk zijn van de school waartoe ze behoren. De resultaten bevestigen eerder onderzoek, maar dankzij de cross-classified multilevel regressie analyses biedt deze studie beduidend meer nuance dan eerder werk.

Lopende tekst

Deze studie focust op de slaagkansen van anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs. Al decennialang wordt binnen onderwijs-effectiviteitsonderzoek veel aandacht besteed aan *school failure*: leerlingen die weinig succesvol zijn op school of uiteindelijk vroegtijdig de schoolbanken verlaten, hebben in hun latere leven minder jobmogelijkheden en een lager loon (Kyriakides et al., 2018) en ervaren zelfs minder algemene levensvreugheid (Psacharopoulos, 2007). Wereldwijd wordt echter opgemerkt dat *school failure* ongelijk verdeeld is onder leerlingengroepen: leerlingen met een migratieachtergrond zijn namelijk vaak het slachtoffer van onderwijsongelijkheid, wat zich uit in een prestatiekloof in vergelijking met hun peers zonder migratieachtergrond (Lüdemann &

Schwerdt, 2013). Ook in Vlaanderen werden soortgelijke trends vastgesteld bij ex-OKAN-leerlingen (i.e. eerste generatie migranten die een jaar Nederlands volgden in de Onthaalklas voor Anderstalige Nieuwkomers, waarna ze instroomden in het regulier secundair onderwijs): in het secundair onderwijs hebben ze meer kans op zittenblijven en verlaten ze vaker het onderwijs zonder diploma (Van Avermaet et al., 2017). In deze context werden de trends echter louter descriptief geanalyseerd en werd niet ingegaan op onderliggende factoren die de onderwijsongelijkheden verklaren of versterken. Daarom is het onduidelijk welke rol schoolkenmerken of individuele leerlingenkenmerken spelen in de onderwijskansen van anderstalige nieuwkomers in Vlaanderen.

In deze studie vragen we ons af wat de slaagkansen zijn van ex-OKAN-leerlingen in regulier hoger secundair onderwijs in vergelijking met de algemene leerlingenpopulatie, en welke factoren een impact hebben op deze slaagkansen. Data werd verkregen van het Departement Onderwijs en Vorming. Deze dataset is opgebouwd rond ex-OKAN-leerlingen (n=7559) en reguliere leerlingen (n=125367) die tussen schooljaar 2009-2010 en 2018-2019 schoolliepen. Per individu verzamelden we de schooljaren in het hoger regulier secundair onderwijs. Om de dataset te analyseren bouwden we een multilevel logistisch regressiemodel met een nesting van schooljaren in individuen en individuen in scholen. Uit de analyse bleek dat wanneer gecontroleerd werd op geslacht, SES, schoolse vordering en onderwijsvorm, ex-OKAN-leerlingen minder vaak slaagden dan hun peers zonder OKAN-achtergrond. Dit effect is het sterkst in de meer prestigieuze onderwijsvormen. Bovendien toonde de analyse aan dat de slaagkansen van ex-OKAN-leerlingen sterk afhankelijk zijn van de school waartoe ze behoren.

Deze studie legt verschillende pijnpunten bloot wat betreft de slaagkansen van anderstalige nieuwkomers in het Vlaams secundair onderwijs: de resultaten bevestigen immers dat ex-OKAN-leerlingen getroffen worden door onderwijsongelijkheden en dat dit effect in bepaalde scholen groter is dan in andere. Tegelijkertijd biedt deze studie ook positieve inzichten: er wordt aangetoond dat in sommige scholen minder kansenongelijkheid heerst dan elders. Een diepgaande analyse van de praktijken binnen dergelijke effectieve scholen zou een eerste stap kunnen vormen richting meer gelijke kansen voor anderstalige nieuwkomers.

Kans op Balans

Met het thema “Kans op Balans” focust ORD 2023 op de bestaande kansenongelijkheid in verschillende onderwijssystemen. Inzicht in het hoe en waarom van deze kansenongelijkheid is de eerste stap richting het vergroten van gelijke kansen. Deze studie sluit daarom goed bij dit thema aan: ze legt niet alleen de kansenongelijkheid voor anderstalige nieuwkomers in het Vlaamse onderwijs bloot, maar gaat ook in op verschillende factoren die bijdragen tot deze kansenongelijkheid, zoals onderwijsvormen en scholen.

463. Leerkrachten en ouders versterken samen de ontwikkelkansen van kinderen; op weg naar partnerschap

Petra Swennenhuis

Mariette Haasen, Linda Zijlmans, Willemijn Balk, H el ene Leenders

Fontys Hogeschool, Tilburg, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Partnerschap, Ouders, Onderwijs en jeugdhulp,

Korte samenvatting

De vormgeving van partnerschap tussen professionals en ouders, waarbij betrokkenen gelijkwaardige partners zijn en gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen in de ondersteuning van de ontwikkeling van kinderen is een uitdaging voor professionals in onderwijs en jeugdhulp. In het project Partnerschap in Jeugdhulp en Onderwijs gaan leerkrachten in een school voor speciaal onderwijs aan de slag met het ontwerpen van nieuwe werkwijzen ten aanzien van partnerschap met ouders. Tijdens de postersessie worden inzichten gedeeld en bediscussieerd.

Lopende tekst

Inleiding

Ouders spelen een betekenisvolle rol voor de ontwikkeling van hun kinderen. Hoewel ze hun kinderen meestal het beste kennen en de meeste tijd met hen doorbrengen worden ouders door professionals zoals leerkrachten in het onderwijs niet altijd als gelijkwaardige samenwerkingspartner gezien. Toch zouden professionals er goed aan doen om veel meer in gezamenlijkheid met ouders zorg te dragen voor optimale ontwikkelingskansen van kinderen. De vormgeving van daadwerkelijk partnerschap met ouders waarin professionals en ouders gezamenlijke doelen nastreven, draagt bij aan motivatie en eigenaarschap voor de samenwerking en versterkt de ontwikkeling van kinderen. Het vormgeven van partnerschap klinkt heel logisch, toch is het in de praktijk complex om partnerschap, een duurzame samenwerking met ouders op basis van gelijkwaardigheid, van de grond te krijgen. Het project Partnerschap in Jeugdhulp en speciaal Onderwijs richt zich op de ontwikkeling van nieuwe werkwijzen om partnerschap te versterken.

Theoretisch kader

Een goede relatie tussen professionals en jeugdigen en hun ouders is bepalend voor de effectiviteit van onderwijs aan en begeleiding van jeugdigen met ontwikkelvragen. De vormgeving van partnerschap waarbij professionals en ouders op gelijkwaardige manier afstemmen over de meest

passende ondersteuning en verantwoordelijkheden delen, is bevorderlijk voor het welbevinden en welzijn van zowel jeugdigen als ouders (Daamen, 2017; Leenders et al., 2019). Het bieden van ruimte voor de stem van de jeugdige kan hierin een extra versterkend effect hebben. Hier liggen nog veel kansen voor professionals (Spijk-De Jonge et al., 2022) waarbij ze vooral ook van elkaar zouden kunnen leren.

Onderzoeksvraag/-vragen

Hoe kunnen professionals in jeugdhulp en speciaal onderwijs samen met (kwetsbare) ouders en jeugdigen partnerschap vormgeven waarbij de eigen regie van ouders en jeugdigen/leerlingen op opvoeden en opgroeien versterkt wordt?

Methode van onderzoek

Op een school voor speciaal onderwijs maakt een ontwikkelteam gebruik van de acht stappen uit de methodiek 'werken met innovatieteams' (Ros et al., 2021). Door deze ontwerpgerichte methodiek worden deelnemers gestimuleerd om kennis en ervaringen uit te wisselen en gezamenlijk nieuwe kennis en werkwijzen te creëren. De deelnemers van het ontwikkelteam werken op basis van ervaringen, behoeftes en kennis aan een innovatieve manier om partnerschap tussen professionals en ouders vorm te geven en te versterken. Het proces heeft een iteratief karakter waarbij prototypes voortdurend worden uitgetoetst en geëvalueerd in de beroepspraktijk. Het ontwikkelteam transformeert tijdens het proces naar een grotere leergemeenschap binnen de eigen organisatie waarbinnen betrokkenen van en met elkaar blijven leren rondom partnerschap en deelt inzichten in een interorganisationele learning community.

Voorlopige resultaten en conclusies

De focus van het ontwikkelteam ligt op het ondersteunen en het versterken van de communicatie tussen professionals en ouders. Tijdens de posterpresentatie worden eerste bevindingen gedeeld en bediscussieerd.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Het ontwikkelteam vertaalt de, vaak theoretische, kennis over werkzame factoren en tools, naar praktische werkwijzen voor een gelijkwaardige samenwerking tussen professionals en ouders die worden geïmplementeerd en geëvalueerd. Deze vertaling draagt bij aan bewustwording en een mindshift van impliciete kennis en biedt zo handvatten voor professionals (in opleiding).

Kans op Balans

Om jeugdigen met ontwikkelvragen goed te kunnen ondersteunen is de kwaliteit van de samenwerking tussen professionals en hun ouders een belangrijke voorwaarde. De vormgeving van partnerschap waarbij professionals en ouders in gezamenlijkheid de ondersteuning bieden levert een positieve bijdrage aan de eigen regie van ouders en hun kinderen op de ontwikkeling van de jeugdigen. Het onderzoek waarbij ontwikkelteams nieuwe werkwijzen ontwerpen om partnerschap vorm te geven draagt bij aan meer eigenaarschap bij betrokkenen voor de ontwikkeling van jeugdigen en daarmee aan meer welbevinden.

Referenties

Daamen, W. (2017). Partnerschap met ouders: wat werkt? Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

De Spijk-Jonge, M., De Lange, M., Serra, M., Van der Steege, M. & Dijkshoorn, P. (2022). Betrek mij gewoon. Op zoek naar verbeterkansen voor jeugdhulp in het casuonderzoek Ketenbreed Leren. Landelijke Rapport Ketenbreed Leren.

Leenders, H., De Jong, J., Monfrance, M. & Haelermans, C. (2019). Building strong parent teacher relationships in primary education. The challenge of two-way communication. Cambridge Journal of Education, DOI: 10.1080/0305764X.2019.1566442

Ros, A., Heldens, H., & Dokter, N. (2021). Samen ontwerpen in een innovatieteam. Een methodiek voor samen leren en innoveren van opleiders, studenten en leraren. Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 42, 320-332.

464. Wat moeten leraren kunnen om ouderbetrokkenheid te vergroten: perspectieven van ouders en leraren.

Peter de Vries

Rijksuniversiteit Groningen, Ermelo, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Ouderbetrokkenheid , Competenties leerkrachten

Korte samenvatting

Volgens onderzoek is ouderbetrokkenheid van belang voor de ontwikkeling van kinderen (Bakker, Denessen, Dennissen, & Oolbekkink-Marchand, 2013). Leerkrachten worden soms echter uit balans gebracht door bijvoorbeeld te mondige ouders (Gaikhorst, Beishuizen, Korstjens, Volman, 2014). In hoeverre worden toekomstige leerkrachten voorbereid op het samenwerken met ouders? In mijn promotieonderzoek aan de Rijksuniversiteit Groningen ben ik op zoek naar de competenties waarover leerkrachten moeten beschikken om te kunnen samenwerken met ouders en om ouderbetrokkenheid te vergroten. Daarbij gaat het om competenties die in empirisch onderzoek naar voren komen, maar ook om competenties die volgens leraren en ouders belangrijk zijn. De gevonden competenties leg ik naast curricula van verschillende pabo's. In de posterpresentatie richt ik mij op de competenties die volgens leraren en ouders nodig zijn. Deze competenties zijn gedestilleerd uit verschillende focusgesprekken die zijn gevoerd met groepen leerkrachten en groepen ouders. Hiervoor is gesproken met leerkrachten en ouders van kinderen uit groep een t/m groep acht uit heel Nederland, zowel uit dorpen als uit grootstedelijke contexten en van verschillende denominaties. Deze focusgesprekken geven inzicht in de voor ouderbetrokkenheid benodigde expertise vanuit het perspectief van leraren en ouders, maar ook in ervaringen van leraren en ouders.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel, context

Toekomstige leraren in het basisonderwijs lijken onvoldoende te worden voorbereid op het samenwerken met ouders en het vergroten van ouderbetrokkenheid. Als buitenpromovendus aan de Rijksuniversiteit Groningen richt ik daarom mijn onderzoek op wat er nodig is om leraren in het basisonderwijs in opleiding voor te bereiden op het werken met ouders en hoe dit wordt aangepakt in de lerarenopleiding in Nederland.

Theoretisch kader

Ouderbetrokkenheid is een belangrijk thema voor toekomstige leerkrachten. Maar in hoeverre is ouderbetrokkenheid een thema in de lerarenopleiding basisonderwijs? Verschillende (voornamelijk Amerikaanse) onderzoeken geven aan dat leraren onvoldoende zijn voorbereid op het werken met ouders (Ferrara & Ferrar, 2010; Caspe, Lopez, Chu & Weiss, 2011; Evans, 2012; Lindberg, 2014). Drie studies over de Nederlandse situatie schetsen een vergelijkbaar beeld (Bakker, Denessen, Kerkhof & Kloppenburg, 2009; De Bruïne et al, 2014; Willemse, Vloeberghs, De Bruïne & Van Eynde, 2016). De voorbereiding op ouderbetrokkenheid blijkt grotendeels afhankelijk te zijn van de voorkeuren van individuele lerarenopleiders (De Bruïne et al, 2014).

Onderzoeksvraag/-vragen

Dit heeft geleid tot de volgende hoofdvraag van mijn onderzoek: voldoet het curriculum van lerarenopleidingen in het basisonderwijs in Nederland aan de eisen die verschillende vormen van ouderbetrokkenheid stellen aan de competenties van leraren? Om deze hoofdvraag te beantwoorden is een van de deelvragen van mijn onderzoek: welke competenties van leraren vinden leraren en ouders belangrijk om ouderbetrokkenheid te bevorderen?

Methode van onderzoek

Om deze deelvraag te beantwoorden heb ik gewerkt met twee soorten expertpanels (focusgroepen): drie expertpanels van leerkrachten en drie expertpanels van ouders. De panels boden inzicht in wat leraren moeten kennen en kunnen om ouderbetrokkenheid te vergroten volgens de perspectieven van ouders en leraren. De ouders en leraren die deelnamen aan de expertpanels kwamen van zowel scholen die gericht aan het thema ouderbetrokkenheid werkten als scholen die niets specifiek met het thema ouderbetrokkenheid deden. Om een representatief beeld te krijgen, werden leerkrachten en ouders uit heel Nederland geworven (bijvoorbeeld uit dorpen en grootstedelijke contexten), vertegenwoordigden ze elke leeftijdsgroep van de kinderen en kwamen zij uit scholen van verschillende denominaties. Tijdens deze paneldiscussies is in het eerste deel gebruik gemaakt van de vignetmethode. De vignetten waren bedoeld om deelnemers in staat te stellen hun ideeën te bespreken. De vignetten gaven een overzicht van concrete situaties die zich op school of thuis kunnen voordoen en die te maken hebben met de kwaliteit van de samenwerking en communicatie tussen leerkracht en ouders. Als onderzoeker reconstrueer ik de competenties op basis van de gesprekken tussen de leerkrachten onderling en tussen de ouders. In het tweede deel van de paneldiscussies is respectievelijk aan leerkrachten en ouders gevraagd welke competenties van leerkrachten zij belangrijk vinden om ouderbetrokkenheid te bevorderen.

In een posterpresentatie wil ik laten zien wat leraren en ouders belangrijk vinden wat leerkrachten moeten kennen en kunnen om met ouders te werken en ouderbetrokkenheid te vergroten.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Ik hoop dat ik met mijn promotieonderzoek een belangrijke wetenschappelijke bijdrage kan leveren aan de voorbereiding van toekomstig leren om ouderbetrokkenheid te vergroten.

Kans op Balans

Vanouds richt onderzoek over ouderbetrokkenheid zich op de vraag in hoeverre meer ouderbetrokkenheid bijdraagt aan het verkleinen van kansenongelijkheid bij kinderen (Bakker,

Denessen, Dennissen, & Oolbekkink-Marchand, 2013). Leerkrachten moeten daarom tijdens de opleiding worden voorbereid op de samenwerking met ouders en het vergroten van ouderbetrokkenheid om te weten hoe zij ook door ouderbetrokkenheid leerlingen optimale kansen kunnen geven. Welke competenties hebben zij daarvoor nodig en waar ligt de balans tussen de aandacht voor kinderen en de aandacht voor ouders?

Referenties

- Bakker, J.T.A., Denessen, E.J.P.G., Kerkhof, M. & Kloppenburg, H.L.(2009). Teacher - Parent Partnerships: Preservice Teacher Competences and Attitudes during Teacher Training in the Netherlands. *International Journal About Parents in Education*,3(1), 29-36.
- Bakker, J.T.A., Denessen, E.J.P.G., Dennissen, M., & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leerkrachten en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Bruïne de, E.J., Willemse, T.M., D’Haem, J., Griswold, P. Vloeberghs, L. & Eynde, S. van (2014). Preparing teacher candidates for family–school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409-425.
- Caspe, M., Lopez, M.L., Chu, A., Weis, H.B. (2011). Teaching the Teachers: Preparing Educators tot Engage Families for Student Achievement. *Issue Brief National PTA & Harvard Family Research Project*, May 2011.
- Evans, M.P. (2013). Educating preservice teachers for family, school, and community engagement. *Teaching Education*, 24(2), 123-133.
- Ferrara, M.M. & Ferrar, P.J. (2005). Parents as Partners: Raising Awareness as a Teacher Preparation Program. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(2), 77-82.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J.J., Korstjens, I.M. & Volman, M.L.L. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education* 42 (2014) 23-33.
- Lindberg, E.N. (2014). Final Year Faculty of Education Students’ Views Concerning Parent Involvement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1352-1361.
- Willemse, T.M., Vloeberghs, L., Bruïne. E.J. de & Eynde, S. van (2016). Preparing teachers for family–school partnerships: a Dutch and Belgian perspective. *Teaching Education*, 27(2), 212-228.

466. Zij-instromers uit balans!

Ilona van Heijst

Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Zij-instromers, Spanningen, Coping, Alternatieve opleidingstrajecten

Korte samenvatting

Lerarentekort is inmiddels een groot probleem in het onderwijs. Om meer leraren aan te trekken, worden alternatieve opleidingsprogramma's opgezet. Belangrijk is dat scholen weten hoe zij hun begeleiding af kunnen stemmen op leraren die via diverse alternatieve trajecten het onderwijs binnenkomen. Een belangrijke groep leraren die dit betreft zijn de zij-instromers die al een carrière hebben gehad voordat ze deze overstap maken.

Zij-instromers ervaren specifieke spanningen bij de overstap naar het onderwijs. Kennis van deze spanningen helpt scholen om hun begeleiding af te stemmen op de zij-instromers. In deze paperpresentatie zal ik dieper ingaan op de inhoud van de spanningen die zij-instromers ervaren alsmede zal ik kort vooruitkijken naar een onderzoek over de wijze waarop zij-instromers omgaan met deze spanningen. Vervolgens zullen we het gesprek aangaan over mogelijke manieren waarop spanningen, en het managen daarvan, bij kunnen dragen aan de ontwikkeling van de professionele identiteit van zij-instromers.

Lopende tekst

Lerarentekort is een probleem waar verschillende landen mee kampen (Williams, 2013). Een van de maatregelen om dit lerarentekort aan te pakken is het opzetten van alternatieve opleidingstrajecten. Steeds meer mensen weten deze alternatieve trajecten te vinden (Paniagua et al., 2018; Coppe, 2022). De meeste leraren die een alternatief opleidingstraject volgen zijn volwassenen die al een carrière hebben gehad voordat ze de overstap naar het onderwijs maken (De Geus et al., 2019; Dadvand & Dawborn-Gundlach, 2020, Coppe, 2022, Paniagua et al., 2018). Deze zo genoemde zij-instromers hebben veel potentie omdat ze ervaringen en kennis van hun eerdere professionele leven mee de school innemen, wat het leren van leerlingen kan verrijken (Williams, 2013; Freidus & Krasnow, 1991).

Uitval van deze leraren is een serieus probleem. Zeven jaar nadat ze gestart zijn met de lerarenopleiding is nog maar 33% van de zij-instromers actief in het onderwijs (Ministerie van OC&W, 2020). Het is belangrijk om meer zij-instromer te behouden voor het onderwijs. Dit kan door hen adequaat te begeleiden in de ontwikkeling van hun professionele identiteit als leraar.

Tijdens het opleidingstraject zijn zij-instromers continue op zoek naar balans. Gedurende hun leerproces lopen zij tegen spanningen aan (Tigchelaar, 2012). Lehne en Koelsch (2015) geven aan dat spanningen geassocieerd zijn met conflict, dissonantie, instabiliteit of onzekerheid, wat vervolgens de behoefte creëert om te zoeken naar meer stabiliteit. Wanneer het lukt om spanningen adequaat te managen, zijn het ervaringen waarvan geleerd kan worden (Caspari-Gnann & Sevian, 2022).

De spanningen die zij-instromers ervaren tijdens hun opleidingstraject en de manieren waarop zij met die spanningen omgaan zijn onderzocht middels interviews met en een analyse van de opleidingsproducten (logboeken en storyboards) van 24 zij-instromers van de Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam.

We vonden drie soorten spanningen, namelijk met betrekking tot 1) startend leraar/stagiair zijn. Zo willen zij-instromers meteen op expert-niveau presteren en zijn zij geneigd om zich te conformeren aan de positie als stagiair. 2) Spanningen ten aanzien van het lerarenberoep en de educatieve context. Zij-instromers ervaren het leraarschap als complexer dan verwacht. Daarnaast matchen hun idealen niet altijd met de realiteit. 3) Zij-instromers ervaren spanningen t.a.v. het opleidingstraject. Het opleidingstraject in school en/of het opleidingsinstituut komt niet altijd overeen met de behoeftes die zij-instromers hebben. Ook ervaren zij-instromers een continu gebrek aan tijd en onzekerheid over de toekomst.

Om de balans te herstellen die spanningen oproepen, gebruiken zij-instromers verschillende manieren van coping. Een vervolgstap in de analyse is gericht op het zicht krijgen in combinaties van spanningen en manieren van coping die tot leren leiden. Deze kennis kan richting geven aan de begeleidingsinhoud en -wijze die deze startende collega's behoeven.

Kans op Balans

Lerarentekort is inmiddels een groot probleem en om dit tekort tegen te gaan worden alternatieve opleidingstrajecten opgezet. Belangrijk is dat scholen de kans op succes van leraren uit deze verschillende opleidingstrajecten vergroten door in te spelen op de specifieke behoeftes die zij hebben.

Een belangrijke groep leraren die via een alternatief opleidingstraject het onderwijs binnenkomen zijn de zij-instromers. Tijdens de opleiding zijn zij-instromers constant op zoek naar balans binnen de hectiek die deze stap met zich meebrengt. Ons onderzoek gaat over hoe zij-instromers omgaan met de spanningen die zij tegenkomen en deze weten om te zetten in leermomenten.

Referenties

- Caspari-Gnann, I., & Sevian, H. (2022). Teacher dilemma's as source of change and development. *Teaching and Teacher Education*, 112, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103629>
- Coppe, T. (2022). *Untangling second career teachers' entry process in TVET-schools* (Dissertation). University Groningen, Groningen.
- Dadvand, B., & Dawborn-Gundlach, M. (2020, July 30). The challenges to retain second career teachers. Retrieved August, 12, 2021, from <https://pursuit.unimelb.edu.au/articles/the-challenge-to-retain-second-career-teachers>

De Geus, W., Bekkers, H., & Heijsters, L. (2019). Hoe werkt de keten?: Onderzoek naar de Amsterdamse keten zij-instroom in het beroep [How does the chain work?: Study of the chain of SCTs in Amsterdam]. Retrieved April, 28, 2021, from <https://www.oberon.eu/media/m54mxx2t/hoe-werkt-de-keten.pdf>

Dutch Ministry of Education: OC&W (2020). Rapportage zij-instroom leraren 2020 [Report SCTs 2020]. Retrieved August 10, 2021, from

Freidus, H., & Krasnow, M. (1991, April 2-7). Second-career teachers: Themes and variations [Paper presentation]. Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, United States.

Lehne, M., & Koelsch, S. (2015). Towards a general psychological model of tension and suspense. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00079>

Paniagua, A., & Sanchez-Martí, A. (2018). Early career teachers: pioneers triggering innovation or compliant professionals? *OECS Education Working*, 190. <https://dx.doi.org/10.1787/4a7043f9-en>

Tigchelaar, A. (2012). Addressing second career teachers earlier experiences (Dissertation). Centrum voor Onderwijs en Leren [Centre for Teaching and Learning]. Utrecht University, Utrecht.

Williams, J. (2013). *Constructing new professional identities: career changers in teacher education*. Brill: SensePublishers.

468. De rol van vooroordelen bij het formuleren van schooladviezen voor leerlingen met lage en hoge SES

Lisette Hornstra

Anne van Leest

Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Schooladviezen, Kansengelijkheid, Sociaal-economische status

Korte samenvatting

Leerlingen met een lage sociaal-economische status (SES) krijgen vaak een lager schooladvies dan op basis van hun prestaties verwacht mag worden. Een mogelijke verklaring voor deze kansengelijkheid is dat leerkrachten negatieve vooroordelen hebben ten aanzien van leerlingen met een lage SES en dit mogelijk (onbedoeld) mee laten wegen in hun schooladviezen. Aan de hand van twee deelstudies werd nagegaan in hoeverre impliciet gemeten vooroordelen (gemeten met een IAT) voorspellend waren voor de schooladviezen die leerkrachten geven aan leerlingen met een lage SES versus een hoge SES. Deelstudie 1 was een experimentele vignettestudie waarin leerkrachten ($N=78$) een vignette lazen over een leerling met een lage of hoge SES en een schooladvies formuleerden voor de hypothetische leerling uit het vignet. Deelstudie 2 betrof een veldstudie waarin leerkrachten ($N=57$) een schooladvies formuleerden voor een lage-SES en voor een hoge-SES leerling uit hun eigen klas. In Deelstudie 1 werden geen significante SES verschillen gevonden in het schooladvies. In Deelstudie 2 werd gevonden dat leerlingen met een lage SES lagere schooladviezen kregen dan leerlingen met een hoge SES, ook na controle voor prestaties en gedrag. Impliciet gemeten vooroordelen bleken de SES-verschillen in schooladviezen te vergroten.

Lopende tekst

Inleiding en theoretisch kader

Bij de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs formuleren leerkrachten een schooladvies dat beschrijft welk niveau in het voortgezet onderwijs de leerkracht het meest passend vindt voor een leerling. Onderzoek laat zien dat leerlingen met een lage sociaal-economische status (SES) vaker een lager schooladvies krijgen dan op basis van hun prestaties verwacht mag worden (Batruch et al., 2022; Inspectie van het Onderwijs, 2022). Een mogelijke verklaring voor deze kansengelijkheid is dat leerkrachten negatieve vooroordelen hebben ten aanzien van lage-SES leerlingen (Pit-ten Cate & Glock, 2018) en dit mogelijk (onbedoeld) mee laten wegen in hun schooladviezen.

Onderzoeksvragen

Het doel van dit onderzoek is na te gaan in hoeverre impliciet gemeten vooroordelen voorspellend zijn voor de schooladviezen die leerkrachten geven aan lage-SES versus hoge-SES leerlingen. Omdat de resultaten van eerdere experimentele- en veldonderzoeken niet eenduidig zijn (Denessen et al., 2020), onderzoeken we dit aan de hand van twee studies: een experimentele vignettenstudie en een veldstudie.

Methoden

Deelstudie 1 was een online vignettenstudie met een between-subject design met twee condities. Basisschoolleerkrachten ($n = 78$) lazen een vignette over een hoge-SES leerling ("Willemijn") of een lage-SES leerling ("Shelly"). Deelstudie 2 was een online veldstudie met een within-subject design waarin basisschoolleerkrachten ($N = 57$) rapporteerden over een hoge- en lage-SES leerling uit hun eigen klas.

In beide studies beantwoordden leerkrachten vragen over het schooladvies dat zij zouden geven aan de leerlingen. Daarnaast werden impliciete vooroordelen gemeten met de *Implicit Association Task* (IAT) (Pit-ten Cate & Glock, 2018). In Deelstudie 1 werden de schoolprestaties en het gedrag van de leerling bevraagd als covariaten.

Resultaten

Resultaten van de experimentele vignettetestudie op basis van een MANOVA lieten zien dat leerlingen met een lage en hoge SES een vergelijkbaar schooladvies kregen ($F(3, 52) = 1.811, p = 0.174$, partial $\eta^2 = .065$). Er was geen significante interactie van SES en impliciet gemeten vooroordelen ($F(3, 52) = 0.646, p = 0.528$, partial $\eta^2 = .024$). Dit betekent dat impliciet gemeten vooroordelen niet samenhangen met schooladviezen.

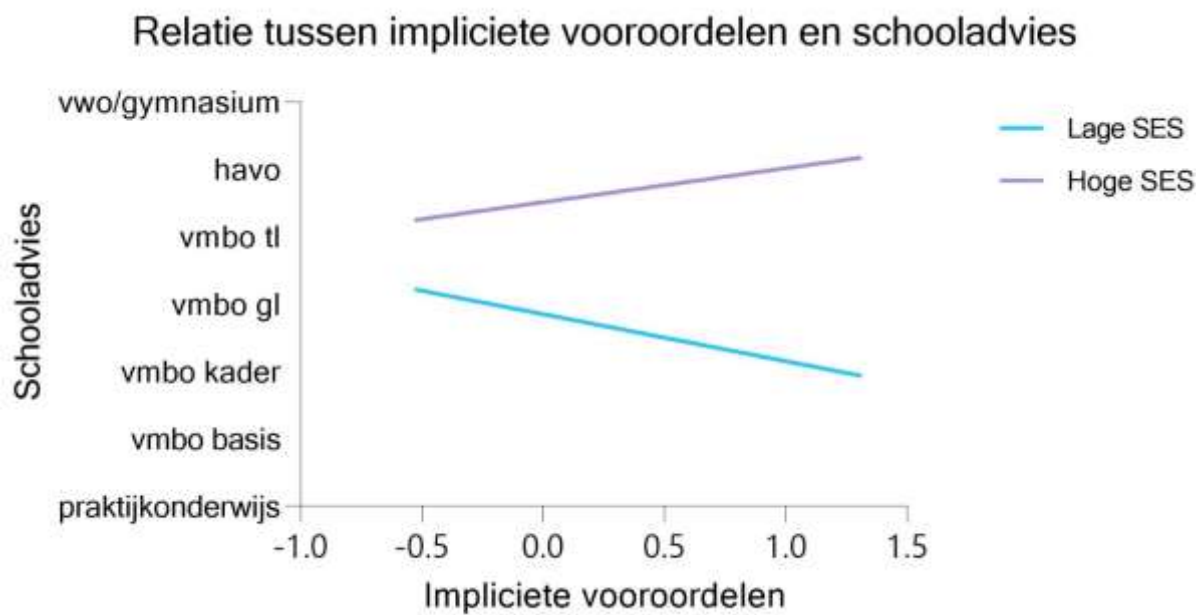
In de veldstudie werd wel een significant verschil gevonden in schooladviezen op basis van de SES van de leerling, $t(51) = 9.02, p < .001$. Leerkrachten gaven significant lagere schooladviezen aan lage-SES leerlingen ($M = 5.34; SD = 3.54$) dan hoge-SES leerlingen ($M = 10.96; SD = 3.25$). Ook na controle voor prestaties en gedrag was het verschil in schooladviezen significant ($p = .002$). Het verschil in schooladviezen was groter bij leerkrachten met sterkere impliciet gemeten vooroordelen t.a.v. SES ($F(1,31) = 3.947, p = 0.056$, partial $\eta^2 = .113$; marginaal significant). Zie Figuur 1.

Conclusie en wetenschappelijke bijdrage

De resultaten van dit onderzoek geven meer inzicht in de rol van vooroordelen ten aanzien van SES bij het formuleren van schooladviezen. De resultaten suggereren dat interventies gericht op het verminderen van impliciete vooroordelen mogelijk bijdragen aan het vergroten van kansengelijkheid bij de PO-VO overgang. De resultaten laten ook zien dat de resultaten van experimentele studies niet zomaar te generaliseren zijn naar de praktijk.

Kans op Balans

Dit paper richt zich op het verklaren van sociaaleconomische kansenongelijkheid met betrekking tot de schooladviezen van leerlingen bij de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs. Dit paper bevestigt bevindingen van eerder onderzoek dat de kansen van kinderen met verschillende SES niet in balans zijn en heeft tot doel meer inzicht te geven in de onderliggende mechanismen die dit kunnen verklaren.



Figuur 1. Relatie tussen impliciete vooroordelen en schooladvies

473. Interesse en identiteit als voorspellers van studiesucces in het hoger onderwijs

Nicky de Vries¹

Martijn Meeter¹, Brenda Jansen², Mariëtte Huizinga¹

¹ Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam, Nederland

² Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Hoger onderwijs, Beroepsinteresses, Identiteitsontwikkeling, Studiesucces

Korte samenvatting

Het maken van een goed geïnformeerde studiekeuze is één van de belangrijkste onderwijskeuzes die een leerling maakt. Het is echter een complex proces. Er is een overvloed aan studies om uit te kiezen, maar leerlingen weten vaak niet waar te beginnen. In de wetenschappelijke literatuur worden het maken van een studiekeuze en daaropvolgend studiesucces vaak gekoppeld aan identiteitsontwikkeling en beroepsinteresses. Op dit moment is er echter geen wetenschappelijk onderzoek beschikbaar, waarbij deze concepten gezamenlijk worden onderzocht. Het doel van dit onderzoek was daarom inzicht te verkrijgen in de relatie tussen identiteitsontwikkeling, beroepsinteresses en studiesucces in het hoger onderwijs. Met behulp van latente profielanalyse onderzochten we de afzonderlijke en gecombineerde samenhang in twee steekproeven van aankomende en net gestarte eerstejaars universitaire studenten ($N_1 = 2275$; $N_2 = 2728$). Voorlopige analyses lieten een significante samenhang tussen interessecongruentie, identiteit en studiesucces zien. De resultaten en implicaties worden aan de hand van de literatuur over identiteitsontwikkeling en beroepsinteresses besproken.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Het maken van een studiekeuze is een complex proces. Er is een overvloed aan studies om uit te kiezen, maar leerlingen in het voortgezet onderwijs weten vaak niet waar te beginnen. Inzicht in identiteitsontwikkeling en beroepsinteresses kan hierbij hulp bieden. In dit onderzoek werden de relaties tussen identiteitsontwikkeling, beroepsinteresses en studiesucces onderzocht.

Theoretisch kader

Identiteitsontwikkeling bestaat uit cycli van exploratie van keuzemogelijkheden en commitment aan een keuze (Luyckx et al., 2008). Latente profielen op basis van exploratie en commitment hebben in

eerder onderzoek inzicht gegeven in de manieren waarop jongeren hun identiteit ontwikkelen in relatie tot studiesucces in het HO. Klimstra et al. (2012) vonden bijvoorbeeld dat goede exploratie die leidt tot commitment aan een studiekeuze sterk samenhangt met positieve onderwijsuitkomsten. Omgekeerd zouden studenten die minder exploreren of niet gecommitteerd zijn aan hun keuzes meer kans hebben op ongunstige onderwijsuitkomsten.

Beroepsinteresses uit de theorie van Holland (1997) worden vaak gebruikt om de mate van overeenkomst (i.e., congruentie) tussen een persoon en de omgeving waarin diegene studeert te identificeren (i.e., person-environment fit). Holland (1997) stelt dat de mate van congruentie tussen persoon en omgeving gerelateerd is aan de kwaliteit van de uitkomsten: Hoe beter een studie past bij een student, hoe groter het studiesucces. Eerder onderzoek op dit gebied heeft echter tot gemengde uitkomsten geleid (Bai & Liao, 2019; Tracey et al., 2012).

Onderzoeksvraag

In dit onderzoek belichtten we voor het eerst de relatie tussen identiteit en beroepsinteresses bij (aankomende) studenten in het HO. De twee belangrijkste doelen waren: (1) het repliceren van eerdere studies naar identiteitsvorming en interessecongruentie, en (2) het onderzoeken van de gecombineerde voorspellende waarde van identiteitsvorming en interessecongruentie op studiesucces.

Methode van onderzoek

We verzamelden gegevens van twee steekproeven van universitaire studenten: aankomende studenten die zich hadden ingeschreven voor een opleiding (N = 2275) en eerstejaars studenten die net waren begonnen (N = 2728). Studenten vulden de Dimensions of Identity Development Scale (Luyckx et al., 2008) en de Interest and Skill Inventory on Educational Choices (Meens et al., 2019) in. Aan het einde van het eerste semester werd de studenten gevraagd de Academic Major Satisfaction Scale (Nauta, 2007) in te vullen. Verder verzamelden we informatie over het aantal behaalde ECTS en over voortgang/uitval na het eerste jaar.

Resultaten en onderbouwde conclusies

De data zijn in vier stappen geanalyseerd: 1) Replicatie van identiteitsprofielen uit eerder onderzoek en de samenhang hiervan met studiesucces; 2) Samenhang tussen interessecongruentie en studiesucces; 3) Voorspellende waarde van identiteitsprofielen op interessecongruentie; 4) Toevoeging van interessecongruentie als voorspeller in de profielanalyse en de gecombineerde voorspellende waarde van interessecongruentie en identiteit op studiesucces. Voorlopige analyses lieten een significante samenhang tussen interessecongruentie, identiteit en studiesucces zien.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Dit onderzoek geeft zowel inzicht in de voorspellende waarde van identiteitsontwikkeling en beroepsinteresses op een passende studiekeuze en daaropvolgend studiesucces, als in de samenhang tussen identiteit en interesses. Dit laat zien dat aandacht voor beide noodzakelijk is bij studiekeuzebegeleiding in het vo en de studiekeuzecheck in het HO.

Kans op Balans

In het hoger onderwijs valt jaarlijks 25-30% van de eerstejaars studenten uit of switcht naar een andere opleiding (Van den Broek et al., 2022). Studenten uit risicogroepen zijn hierbij oververtegenwoordigd (bijvoorbeeld eerstegeneratiestudenten en studenten met ouders met een laag inkomen). Uitval en switch worden vaak gezien als een faalervaring, waardoor het welzijn van deze studenten daalt. Het is dus van groot belang om studenten sneller op de juiste plek te krijgen. In de analyses en resultaten van dit onderzoek nemen we voorgenoemde risicogroepen mee als moderator om zicht te krijgen op de rol van kansenongelijkheid in studiekeuze en -succes.

Referenties

Bai, L., & Liao, H.-Y. (2019). The relation between interest congruence and college major satisfaction: Evidence from the basic interest measures. *Journal of Career Assessment*, 27(4), 628-644.

<https://doi.org/10.1177/1069072718793966>

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources.

Klimstra, T. A., Luyckx, K., Germeijs, V., Meeus, W. H., & Goossens, L. (2012). Personality traits and educational identity formation in late adolescents: Longitudinal associations and academic progress. *Journal of youth and adolescence*, 41(3), 346-361. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9734-7>

Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 58-82.

<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.04.004>

Meens, E. E., Bakx, A. W., Mulder, J., & Denissen, J. J. (2019). The development and validation of an Interest and Skill Inventory on Educational Choices (ISEC). *European Journal of Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000546>

Nauta, M. M. (2007). Assessing college students' satisfaction with their academic majors [Article; Proceedings Paper]. *Journal of Career Assessment*, 15(4), 446-462.

<https://doi.org/10.1177/1069072707305762>

Tracey, T. J., Allen, J., & Robbins, S. B. (2012). Moderation of the relation between person–environment congruence and academic success: Environmental constraint, personal flexibility and method. *Journal of vocational behavior*, 80(1), 38-49. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.005>

Van den Broek, A., Termorshuizen, T., & Cuppen, J. (2022). *Monitor Beleidsmaatregelen Hoger Onderwijs 2021-2022*. <https://www.rijksoverheid.nl/>

474. Het Meetinstrument 'Multicultureel Onderwijs in de Praktijk': Ontwikkeling en implementatie

Anke Munniksma

Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Multicultureel Onderwijs, Funderend Onderwijs, Kansengelijkheid, Sociale Cohesie

Korte samenvatting

Toenemende ongelijkheid, aanhoudende discriminatie en toenemende zorgen over polarisatie vragen aandacht voor twee uitdagingen van diversiteit binnen het onderwijs: sociale cohesie en kansengelijkheid. Het raamwerk Multicultureel Onderwijs van Banks (1993) biedt handvatten om hier binnen het onderwijs aandacht aan te besteden. Dit raamwerk bestaat uit vijf dimensies: (1) Culturele inhoudelijke integratie in het curriculum; (2) Leerlingen leren reflecteren op kennisconstructie; (3) Het tegengaan van vooroordelen; (4) Gelijkheidspedagogiek; en (5) Versterkende schoolcultuur en sociale structuur. Om op scholen in kaart te brengen in hoeverre er invulling wordt gegeven aan de dimensies van Multicultureel Onderwijs is het 'Meetinstrument Multicultureel Onderwijs in de Praktijk' ontwikkeld. Hierbij reflecteren leerkrachten op stellingen die bij de verschillende dimensies horen. Zodoende kan het instrument gezien worden als een *scan* Multicultureel Onderwijs in de Praktijk. Het is vervolgens aan scholen zelf om op basis van de bevindingen te identificeren wat goed gaat en wat beter moet. Voor de verdere ontwikkeling, implementatie en bruikbaarheid van het meetinstrument reflecteren we in deze Ronde Tafel Sessie op de inhoud, de relevantie en de toepasbaarheid van het instrument. Hierbij krijgen deelnemers de kans om te reflecteren op eigen onderwijs, en om waardevolle input te leveren voor de verdere ontwikkeling van dit instrument.

Lopende tekst

Onderwerp en context

Het onderwijs bereidt leerlingen voor op deelname aan de arbeidsmarkt en aan de pluriforme democratische samenleving. Hierbij vragen zorgen omtrent groeiende ongelijkheid, polarisatie en discriminatie om inclusief onderwijs waarbij er aandacht is voor kansengelijkheid en sociale cohesie. Banks (1993) ontwikkelde een raamwerk van vijf dimensies aan de hand waarvan scholen diversiteit een plek kunnen geven en diversiteit kunnen ondersteunen ter bevordering van kansengelijkheid en sociale cohesie. Met het nieuwe meetinstrument 'Multicultureel Onderwijs in de Praktijk' (zie Munniksma et al., 2022) kan op scholen voor het funderend onderwijs, met uiteenlopende

leerlingenpopulaties, in kaart worden gebracht in hoeverre er invulling wordt gegeven aan de vijf dimensies van Multicultureel Onderwijs.

Theoretisch kader

Banks (1993) ontwikkelde het raamwerk Multicultureel Onderwijs met als doel om gelijke leerkansen voor leerlingen met verschillende achtergronden te bevorderen. Daarbij staat centraal hoe binnen het onderwijs wordt omgegaan met culturele verschillen (in de lesstof, de schoolcontext en in de leerlingenpopulatie), en hoe het onderwijs leerlingen leert omgaan met culturele verschillen. Hierbij wordt de brede definitie van cultuur gehanteerd, wat betrekking heeft op etnische achtergrond, religie, taal, opleidingsniveau ouders, sociaaleconomische achtergrond, geslacht en seksuele voorkeur.

Het raamwerk multicultureel onderwijs (Banks, 1993) betreft vijf dimensies waarmee de school en leraren diversiteit kunnen ondersteunen. Dit betreft: (1) Culturele inhoudelijke integratie in het curriculum: het gebruik van informatie en voorbeelden uit verschillende culturen om lesstof uit te leggen; (2) Leerlingen leren reflecteren op kennisconstructie: leerlingen leren kritisch te kijken naar hoe kennis wordt geconstrueerd en hoe dit mogelijk vertekend is door het eenzijdige perspectief vanuit de dominante groep in de samenleving; (3) Het tegengaan van vooroordelen: Lessen en activiteiten gericht op het verbeteren van houdingen ten opzichte van andere culturele groepen; (4) Gelijkheidspedagogiek: Docenten passen het onderwijs aan op de achtergronden van de leerlingen; en (5) Versterkende schoolcultuur en sociale structuur: Inrichting van de school waardoor de positie van leerlingen met een minderheidsachtergrond versterkt wordt. Deze vijf dimensies zijn onderdeel van het nieuwe meetinstrument 'Multicultureel Onderwijs in de Praktijk'.

Doel en opbrengst van het onderzoek

Een meetinstrument waarmee in kaart kan worden gebracht in hoeverre leerkrachten en scholen investeren in de dimensies van Multicultureel Onderwijs, voor zowel wetenschappelijk onderzoek als voor de ontwikkeling van Multicultureel Onderwijs in scholen.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

Enerzijds, zal het deelnemers die werkzaam zijn in het onderwijs inzicht geven in hoeverre en hoe ze zelf invulling (kunnen) geven aan multicultureel onderwijs. Anderzijds, levert gezamenlijke reflectie waardevolle informatie om de kwaliteit en toepasbaarheid van het instrument in het onderwijs te bevorderen.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Het meetinstrument 'Multicultureel Onderwijs in de Praktijk' wordt voorgelegd aan de deelnemers. Per dimensie van Multicultureel Onderwijs bekijken we de stellingen en gaan hierover in gesprek. De deelnemers worden hierbij gevraagd te reflecteren op de eigen lespraktijk, relevantie, volledigheid en toepasbaarheid in de praktijk.

Kans op Balans

Bij Multicultureel Onderwijs staat centraal dat leerlingen met verschillende achtergronden gelijke kansen krijgen. Door het onderwijs meer in balans te brengen, wat betreft in hoeverre het de verschillende groepen in de samenleving vertegenwoordigd, en plaats geeft voor verschillen, wordt sociale cohesie en kanselijkheid bevorderd. Zodoende stelt het gebruik van het meetinstrument “Multicultureel Onderwijs in de Praktijk’ leerkrachten in staat om meer balans in het onderwijs aan te brengen: het vergroot de Kans op Balans.

Referenties

Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Educational Research*, 19, 3-49.

Munnikma, A. (2022). Aandacht voor diversiteit binnen het Amsterdamse onderwijs. NIAS-KNAW. <https://openresearch.amsterdam/nl/page/91046/aandacht-voor-diversiteit-binnen-het-amsterdamse-onderwijs>

475. Kansen voor hybride leren en zelfregulatie in secundair onderwijs

Mieke Achtergaele ¹, Katrien Dewaele ², David Stienaers ²

Bart Boelen ²

¹ UCLL, Leuven, België

² UCLL Hogeschool, Leuven, België

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Hybride leren, Zelfregulerende vaardigheden, Secundair Onderwijs, Onderzoeksgeïnformeerde ontwerpprincipes

Korte samenvatting

Ondanks de expertise rond online onderwijs, opgebouwd tijdens de coronacrisis, keerde onze onderwijsaanpak grotendeels terug naar face-to-face onderwijs. Onder het motto 'never waste a good crisis' ging ons onderzoeksteam op zoek naar een doelgerichte blend van beide aanpakken.

Samen met leerkrachten uit zes secundaire scholen onderzochten we hoe hybride leeromgevingen vormgegeven kunnen worden. We definieerden een dergelijke leeromgeving als een leeromgeving waarin leerlingen de kans krijgen om individueel en in groepsverband, tempo-, tijds- en/of plaatsafhankelijk te leren met oog voor een doordachte combinatie van face-to-face interactievormen en digitale technologie.

Omdat uit onderzoek blijkt dat in hybride leeromgevingen zelfregulatie onontbeerlijk is om succesvol te zijn (Boelens, De Wever & Voet, 2017; Elen & Van Laer, 2017, Van Laer et al., 2018), werd tijdens het ontwerpproces bijzondere aandacht geschonken aan het ondersteunen van zelfregulatievaardigheden bij leerlingen.

In deze paperpresentatie lichten we de onderzoeksgeïnformeerde ontwerprichtlijnen toe die resulteren uit het veld- en literatuuronderzoek, het ontwikkelwerk met leerkrachten, de implementatie en evaluatie van uitgevoerde case studies, en de perceptie van leerlingen met betrekking tot hun zelfregulatievaardigheden. De richtlijnen hebben als doel leerkrachten te ondersteunen in hun zoektocht naar het vinden van de juiste balans bij het ontwerpen en implementeren van hybride leeromgevingen vanuit zelfregulatie.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Binnen ons onderzoek zetten we in op het onontgonnen potentieel van hybride leeromgevingen met expliciete aandacht voor zelfregulatie bij zowel leerlingen als leerkrachten binnen het Vlaamse

secundair onderwijs[1]. De doelstelling is om, op basis van collaboratief ontwerponderzoek, onderzoeksgeïnformeerde ontwerprichtlijnen uit te testen om hybride leeromgevingen te ontwerpen die zelfregulatie ontwikkelen en faciliteren.

Theoretisch kader

We combineren verschillende kaders. Als overkoepelend kader voor leren en instructie gebruiken we Merrill's vijf Instructional Design Principles. Voor hybride leren baseren we ons theoretisch kader op inzichten van Bisschop & Alberts (2020), Garrison & Kanuka (2004), Howard et al. (2020), Oliver & Trigwell (2005), Smith & Kurthen (2007) en Spanjers et al. (2015). Wat betreft zelfregulatie baseren we ons op Boekaerts & Simons (2012), Kostons, Donker & Opdenakker (2014), Pintrich (1990), UCLL Delphi studie rond zelfregulatie (2021) en Zimmerman (2002). Binnen zelfregulatievaardigheden maken we onderscheid tussen cognitieve (ontleend aan Weinstein et al., (2018), metacognitieve en motivationele (gebaseerd op Dijkstra et al. (2018)) leerstrategieën.

Onderzoeksvraag

Welke onderzoeksgeïnformeerde ontwerprichtlijnen hanteren we voor het vormgeven van een hybride leeromgeving in het secundair onderwijs om een positieve impact te hebben op de zelfregulatie van de leerlingen?

Methodologie

In dit onderzoeksproject hanteerden we een [onderwijskundig ontwerponderzoekdesign, gebaseerd op Andriessen \(2011\) en McKenney & Reeves \(2012\)](#), waarbij de deelnemende leerkrachten collaboratief aan de slag gingen in zogeheten teacher design teams. Deze teams ontwierpen, onder begeleiding van een onderzoeker-coach, aan de hand van voorlopige ontwerprichtlijnen uit veld- en literatuuronderzoek een hybride leeromgeving met aandacht voor zelfregulatie en implementeerden deze in hun lessen. Op basis van kwantitatieve en kwalitatieve dataverzameling met betrekking tot het ontwikkelwerk, de implementatie en de evaluatie hiervan bij leerkrachten en leerlingen, stuurde het onderzoeksteam de ontwerprichtlijnen bij.

Resultaten

Op het moment van indienen zijn nog niet alle resultaten en conclusies bekend, maar, zoals via e-mailcommunicatie afgesproken met de organisatie, zullen de finale resultaten tijdig doorgestuurd worden en opgenomen in de presentatie.

Onze voorlopige resultaten en conclusies geven aan dat:

-81,8% van de leerkrachten de ontwerprichtlijnen als ondersteunend ervaren bij het ontwerpen van hybride leeromgevingen

-leerkrachten zich het minst zeker voelen over hoe zelfregulatievaardigheden uit te lokken in een (hybride) leeromgeving. Via inspiratiewaaiers zullen we leerkrachten hiervoor ondersteuning aanreiken

-er sprake is van discrepantie tussen wat leerkrachten aangeven als iets waaraan ze gewerkt hebben, en de perceptie van leerlingen hieromtrent. Expliciete strategie-instructie blijkt hierbij noodzakelijk. Dit kost initieel leestijd, maar zal renderen op langere termijn.

-leerlingen aangeven bepaalde beoogde strategieën niet nodig te hebben om in de leeromgeving succesvol te zijn.

-*less moreis*. De neiging om heel veel elementen uit onze theoretische kaders in één les te stoppen, leidt niet tot betere resultaten. Goed nagaan of de beoogde leerstrategieën ook effectief uitgelokt worden door de ontworpen hybride leeractiviteiten is een aandachtspunt voor leerkrachten.

Wetenschappelijke en praktische betekenis inhoudelijke bijdrage

Onze onderzoeksgeïnformeerde ontwerprichtlijnen kunnen verder geconsolideerd worden in het secundair onderwijs. De onderzoeksresultaten uit onze kwalitatieve dataverzameling reiken perspectieven en ideeën aan die vervolgens met kwantitatief onderzoek in een ruimere steekproef getoetst moeten worden.

Kans op Balans

Na de coronacrisis zien we veel onevenwichtige discussies waarin online afstandsleren tegenover live face-to-face onderwijs geplaatst wordt. Door hybride leeromgevingen te ontwerpen die face-to-face interactievormen en digitale technologie op een doordachte manier combineren en waarin alle leerlingen kansen krijgen om tempo-, tijds- en/of plaatsonafhankelijk te leren, willen we afstand nemen van deze dichotomie. Bovendien ontwikkelen deze omgevingen kansen om expliciet te werken aan zelfregulatievaardigheden waarvan aangetoond is dat ze belangrijke voorspellers zijn voor succes op school en in het latere leven[2].

Referenties

[1] Zie bijvoorbeeld Fien De Paepe en Martin Valcke in 'Mainstream onderwijs is dood', De Standaard, 27/06/2020 en Dirk Van Damme in 'Vlaanderen loopt mijlenver achter met afstandsonderwijs', De Morgen, 07/11/2020.

[2] Meijer et al., 2013; Pintrich & De Groot, 1990; Diamond, 2013:Table 1

Uitgebreide bibliografie

Bisschop, L. & Alberts, R. (2020). Hybride leren, wat is dat nu eigenlijk? Een Delphi studie naar een heldere definitie en een passend model voor hybride leeromgevingen. In *Onderzoek van Onderwijs* 49(3), 16-26. Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum BV.

Boekaerts, M., & Simons, R.-J. (2012). *Leren en instructie*. Van Gorcum.

Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1-18.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168, doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750

Dijkstra P. et al. (2018), *Zelfregulerend leren. Effectiever leren met leerstrategieën*.

Garrison, D.R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and higher education*, 7, 95-105.

- Howard, S., Tondeur, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2020). Ready, set, go! Profiling teachers' readiness for online teaching in secondary education. *Technology, Pedagogy and Education*.
<https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1839543>
- Kostons, D., Donker, A., & Opdenakker, M.-C. (2014). Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational technology research and development*, 50 (3), 43-59.
- Mommaerts, S., Duloulin, A., Verstappen, H. (2021). *De ZeG-box: Aan de slag met Zelfsturing en Groei in je klas?!* Leuven: UCLL R&E.
- Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can 'Blended Learning' Be Redeemed? *E-Learning and Digital Media*, 2(1), 17-26.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., & García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (Vol. 7, pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI.
- Smith, G. G., & Kurthen, H. (2007). Front-stage and back-stage in hybrid e-learning face-to-face courses. *International Journal on E-Learning*, 6(3), 455-474.
- Spanjers, I. A. E., Könings, K. D., Leppink, J., Verstegen, D. M. L., de Jong, N., Czabanowska, K., & van Merriënboer, J. J. G. (2015). The promised land of blended learning: Quizzes as a moderator. *Educational Research Review*, 15, 59-74. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.05.001>
- UCLL Education & Development (2021). Een blik op zelfsturing via een Delphi-studie. UCLL Research & Expertise, online: research-expertise.ucll.be/nl/zelfsturing
- Van Laer, S., & Elen, J. (2017). In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1395-1454.
- Van Laer, S., Elen, J., & Spector, J. M. (2018). An instrumentalized framework for supporting learners' self-regulation in blended learning environments. *Learning, Design, and Technology: An International Compendium of Theory, Research, Practice, and Policy*.
- Vermunt, J.D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149-171.
- Weinstein, Y., Sumeracki, M., & Caviglioli, O. (2018). *Understanding how we learn: A visual guide*.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

478. Stagebegeleiding. Welke begeleidingsstrategieën hanteren praktijkopleiders op de werkplek?

Lieke Ceelen¹

Anne Khaled², Loek Nieuwenhuis¹, Elly de Bruijn¹

¹ Open Universiteit, Heerlen, Nederland

² HAN University of Applied Sciences, Nijmegen, Nederland

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Werkplekleren, Begeleidingsstrategieën, Stage, Beroepsonderwijs

Korte samenvatting

Begeleiding van studenten tijdens stage draagt bij aan het opleiden van startende beroepsbeoefenaren. Deze studie focust op het identificeren van begeleidingsstrategieën die praktijkopleiders hanteren bij het begeleiden van studenten tijdens stage. De onderzoeksvraag van de studie is: Welke begeleidingsstrategieën van praktijkopleiders kunnen worden geïdentificeerd in de stagepraktijken van student-fysiotherapeuten en student-verpleegkundigen? Om inzicht te verdiepen in stagebegeleiding in authentieke werkcontexten, hebben we tien praktijkopleiders geïnterviewd. We hebben foto's gemaakt van begeleidingsmomenten in verschillende werksettings van stagiaires fysiotherapie en verpleegkunde. De foto's activeerden de herinneringsprocessen van praktijkopleiders. Op die manier hebben we via de interviews inzicht gekregen in de gedachtegang van praktijkopleiders, gerelateerd aan authentieke begeleidingsmomenten. De resultaten laten zien hoe praktijkopleiders in praktijksituaties afwegingen maken ten aanzien van studentbegeleiding. Het resultaat omvat vier configuraties van begeleidingsstrategieën die een rijke variatie onthullen van de manieren van begeleiden op de werkplek en de overwegingen waarop praktijkopleiders hun begeleidingsacties baseren. De studie biedt aanleiding om te bediscussiëren hoe we stagebegeleiders beter kunnen ondersteunen en waarderen in het beroepsonderwijs.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Praktijkopleiders zijn ervaren beroepsbeoefenaren, die naast beroep-specifieke werkzaamheden een taak krijgen om studenten te begeleiden op de werkplek. Zij hebben naast reguliere werkzaamheden een belangrijke pedagogisch-didactische rol (Billett, 2002). Uit eerder onderzoek blijkt dat hun begeleiding veel impact heeft op het werkplekleren van studenten (Mikkonen et al., 2017). Omdat er nog weinig bekend is over de rationale van praktijkopleiders, identificeren we begeleidingsstrategieën in verschillende werksettings.

Theoretisch kader

Praktijkopleiders fungeren als *significant others* en creëren leerpotentieel door studenten uit te nodigen te participeren in activiteiten en interacties op de werkplek (Vygotsky, 1986; Billett 2004). Ze zetten hiervoor, min of meer bewust, begeleidingsstrategieën in. Begeleidingsstrategieën omvatten zowel begeleidingsacties als redeneringen van praktijkopleiders (Khaled et al., 2021). Als kader voor de analyse gebruikten wij ons eerder gepubliceerde literatuurstudie met drie manieren van begeleiden op de werkplek: (1) demonstreren van beroepsactiviteiten, (2) stimuleren van deelname aan de beroepsgemeenschap, of (3) toevertrouwen van beroepsactiviteiten. Omdat wij leren en begeleiden op de werkplek zien als sociaal-culturele fenomenen, ingebed in authentieke contexten (Lave & Wenger, 1991), doelen wij erop om begeleidingsstrategieën grondig te onderzoeken in specifieke werksettingen.

Onderzoeksvraag

Welke begeleidingsstrategieën van praktijkopleiders kunnen worden geïdentificeerd in de stagepraktijken van student-fysiotherapeuten en student-verpleegkundigen?

Methode van onderzoek

Volgens de stimulated recall methode (Lyle, 2003) zijn tien praktijkopleiders uit zeven verschillende werksettingen geïnterviewd na een stagedag. Interviewtriggers (foto's), verzameld tijdens observaties van de dagelijkse werkzaamheden van stagedagen, vormden het uitgangspunt van de interviews. Ze lokten praktijkopleiders uit om hun begeleidingsacties te beredeneren. We hebben analysestappen voor kwalitatief onderzoek doorlopen (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Interviewtranscripten werden in matrixen geordend naar specifieke begeleidingsmomenten (interviewtriggers) en gecodeerd naar de drie manieren van begeleiden. Vervolgens is de data op basis van analysevragen gecondenseerd, waarna per werksetting, per supervisor, een analysesamenvatting is gemaakt. Het bediscussiëren van matrixen en analysesamenvattingen heeft geleid tot vier configuraties van begeleidingsstrategieën.

Resultaten en onderbouwde conclusies

De resultaten zijn samen te vatten als vier configuraties van begeleidingsstrategieën: zie figuur 1. Deze configuraties onthullen een rijke variatie van de manieren van begeleiden op de werkplek. Praktijkopleiders zijn voortdurend bezig met een evenwichtsoefening. Toevertrouwen in relatie tot autonomie van studenten is een primair onderwerp in de redenering van begeleiders. Praktijkopleiders moeten de belangen van de patiënt, de student, het eigen belang van de supervisor en het belang van de school of organisatie tegen elkaar afwegen. Zo willen begeleiders hun studenten graag benaderen als gelijkwaardige collega's, maar dat kan niet altijd omdat de student nog aan het leren is. Ook willen ze studenten stimuleren om individueel en zelfstandig te werken, kunnen dat niet altijd, rekening houdend met het belang van hun patiënt.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

De studie genereert unieke empirische inzichten in begeleidingsstrategieën van praktijkopleiders. Het is belangrijk dat begeleiders het leerpotentieel op het werk herkennen en weten hoe ze daar adaptief op kunnen inspelen (Van de Wiel et al., 2011). De studie biedt aanleiding om verschillende manieren van begeleiding te bediscussiëren met praktijkopleiders.

Kans op Balans

Kans: omdat stagebegeleiding een cruciale rol speelt in de kansen van de student om zich te ontwikkelen tot een volwaardige rol als beroepsbeoefenaar

Balans: balans omdat praktijkopleiders continu de belangen van de patiënt en van de student moeten afwegen

Ik bied de kans om in gesprek te gaan over stagebegeleiding en de manieren waarop praktijkopleiders balanceren tussen begeleiding via het demonstreren van werk, het stimuleren van participatie en het toevertrouwen van werk.

Referenties

Billett, S. (2002). Toward a Workplace Pedagogy: Guidance, Participation, and Engagement. *Adult Education Quarterly*, 53 (1), 27-43. doi:10.1177/074171302237202.

Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16 (6), 312–324. doi:10.1108/13665620410550295

Khaled, A., Mazereeuw, M., & Bouwmans, M. (2021). Pedagogic strategies at the boundary of school and work. In: *Developing Connectivity between Education and Work*, 205-229. Routledge.

Lave, J., & Wenger, E.. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511815355.

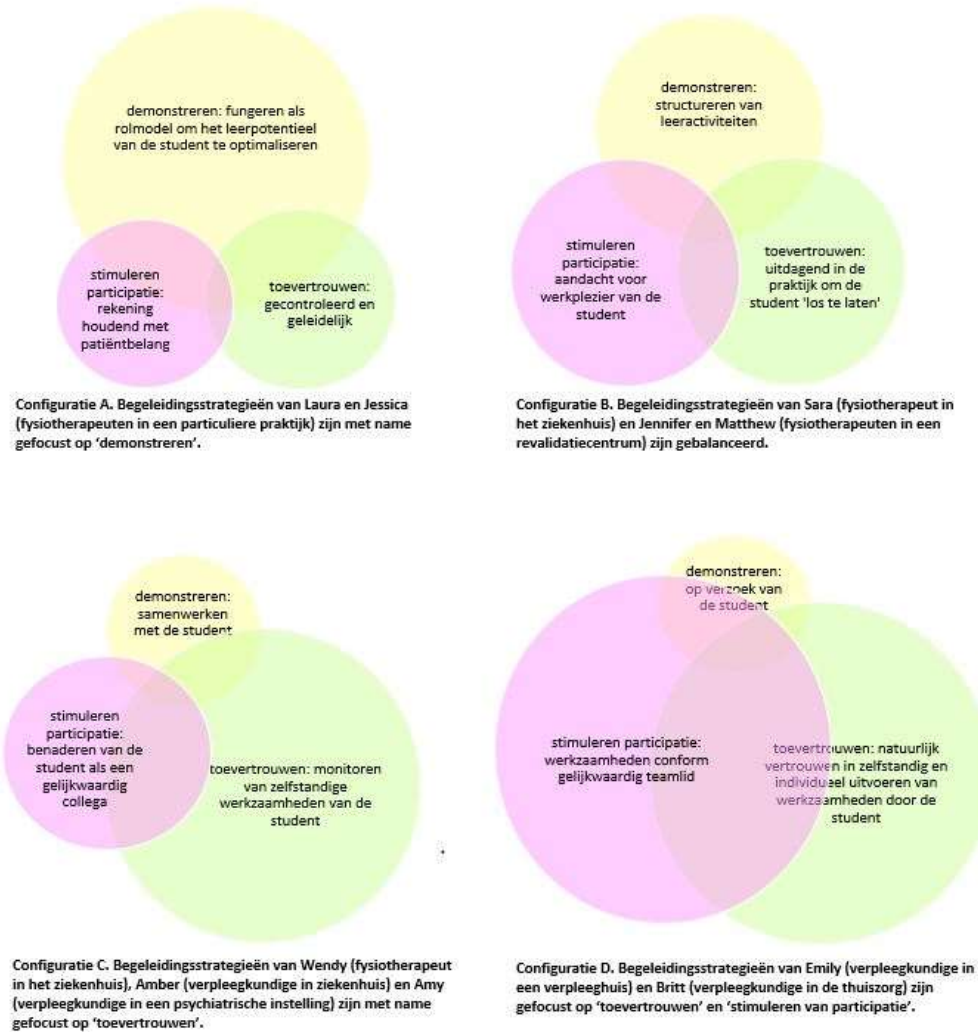
Lyle, J.. (2003). Stimulated recall: a report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29 (6), 861–878. doi:10.1080/0141192032000137349.

Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2017). Guiding Workplace Learning in Vocational Education and Training: A Literature Review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9 (1), 9. doi:10.1186/s40461-017-0053-4.

Miles, M. B., Huberman, A.M. & Saldaña, J.. (2014). *Qualitative Data Analysis: a methods sourcebook*. Third edit ed. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Van de Wiel, M. W., P. Van den Bossche, S. Janssen, & H. Jossberger. (2011). Exploring Deliberate Practice in Medicine: How Do Physicians Learn in the Workplace?. *Advances in Health Sciences Education*, 16 (1), 81–95. doi:10.1007/s10459-010-9246-3.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language-Revised Edition*. Massachusetts Institute of Technology. Cambridge.



Figuur 1. Samenvatting van resultaten

479. Het balanceren van Professionalism: Kennis, identiteit en actie van eerstejaars HBO-studenten

Kasja Weenink¹, Didi Griffioen²

Natalie Park³

¹ Hogeschool van Amsterdam en Radboud Universiteit, Amsterdam , Nederland

² Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

³ Hogeschool van Amsterdam , Amsterdam , Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Professionalism, Kennis, Identiteit, Actie

Korte samenvatting

'*Professionalism*' omvat professionele kennis, identiteit en actie. Deze elementen zijn alle drie nodig bij het kunnen handelen en interacteren als professional en studenten veranderen in hun ontwikkeling tot professional op alle vlakken (Griffioen, 2019). Het is nog onbekend hoe deze drie elementen zich daarbij tot elkaar verhouden en wanneer er sprake is van balans of functionele of disfunctionele onbalans. Dit meerjarige onderzoek heeft tot doel hier meer zicht op te krijgen.

Deze presentatie richt zich op het eerste studiejaar. Beginnende hbo-studenten hebben specifieke verwachtingen van de kennis die zij gaan opdoen (Brownlee et al., 2009), maar we weten niet hoe deze samenhangt met verwachtingen betreffende professioneel handelen en identiteit.

Op basis van het ontwerp van (Ashwin et al., 2014) dat verschillende vormen van kennis analyseert, zijn 36 semigestructureerde interviews afgenomen met beginnende hbo-studenten Fysiotherapie, Aviation, Social Work en Creative Business.

De resultaten tonen dat beginnende studenten beperkt zicht hebben op hun toekomstige beroepspraktijk. Qua kennis, identiteit en handelen hebben ze letterlijk nog weinig tekst en er is nog geen duidelijke professionele identiteit. Wel zijn er tussen opleidingen accentverschillen. Studenten Social Work relateren bijvoorbeeld hun toekomstige professionele identiteit aan meervoudige kennis, terwijl fysiotherapiestudenten redeneren over gecodificeerde kennis om te kunnen handelen.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

'Professionalism' omvat professionele kennis, identiteit en actie. De veronderstelling is dat deze elementen alle drie nodig zijn voor het functioneren als professional en dat studenten in hun professionele ontwikkeling tijdens hun bacheloropleiding op alle drie de vlakken veranderen (Griffioen, 2019). Nog onbekend is hoe deze drie elementen zich daarbij tot elkaar verhouden en of dit verschilt tussen beroepssectoren. Wanneer is er sprake van balans of functionele- of disfunctionele onbalans? Dit meerjarige onderzoek beoogt hier zicht op te krijgen zodat beroepsopleidingen op bachelorniveau gerichter vorm gegeven kunnen worden.

Deze presentatie richt zich op het eerste studiejaar. Studenten hebben bij aanvang van hun studie specifieke verwachtingen van de kennis die zij gaan opdoen (Brownlee et al., 2009). We weten echter nog niet hoe deze kennis samenhangt met hun verwachtingen betreffende professioneel handelen en identiteit, terwijl zij al richtinggevend keuzes maken.

Onderzoeksvraag

Wat zijn de huidige en verwachte benodigde kennis, identiteit en actie (samen professionalism) ten aanzien van hun toekomstig beroep van studenten bij aanvang van hun studie?

Theoretisch kader en methodologie

Deze studie volgt het onderzoeksontwerp van (Ashwin et al., 2014) dat de ontwikkeling van sociologie-studenten volgt. Daarbij wordt verondersteld dat kennis-in-curriculum verschilt van kennis-in-de-student, hier kennis-in-de-professional (Bernstein, 1996). Professionals hebben 'professional knowledge' nodig – inclusief embodied knowledge - en een professionele identiteit en handelend vermogen (Barnett, 2009; Griffioen, 2019; Guile, 2014).

Het balanceren – assimileren en accommoderen - van deze drie elementen gaat verder dan ze beschouwen (zie bijv. Andriessen, 2014) of erop reflecteren (zie bijv. Fook & Gardner, 2007). Het is onduidelijk hoe dit proces verloopt bij bachelorstudenten, terwijl deze kennis essentieel is voor hun opleiding tot professional.

Hier Afbeelding 1: Professionalism als continuüm van kennis, identiteit en actie

Methoden

Op basis van het ontwerp van (Ashwin et al., 2014) zijn gedurende hun opleiding jaarlijks semi-gestructureerde interviews afgenomen met studenten Fysiotherapie, Aviation, Social Work en Creative Business. Deze opleidingen dekken samen twee assen van Biglan's (1973a, 1973b) disciplinair model af.

Bij aanvang van hun studie zijn 36 studenten geïnterviewd (in jaar 4 zijn er nog 18 deelnemers). Deze 36 interviews zijn kwalitatief en holistisch geanalyseerd (Saldaña, 2021, p. 214) met de intentie de student 'volledig' in beeld te brengen.

Resultaten en onderbouwde conclusies

De resultaten laten zien dat studenten aan de start van hun opleiding beperkt zicht hebben op hun toekomstige beroepspraktijk. Qua kennis, identiteit en handelen hebben ze letterlijk nog weinig tekst, wat de interviews kort maakt (latere jaren zijn langer). Hun ideaalbeeld is vaak gegrond in persoonlijke interesses en wordt weinig verbonden aan een professionele identiteit. Wel hebben sommigen al voor ogen wat zij verwachten te leren aan kennis of vaardigheid. Tussen opleidingen

zijn accentverschillen zichtbaar, waarbij opvalt dat studenten social work de ontwikkeling van een eigen professionele identiteit relateren aan meervoudige kennis, terwijl fysiotherapiestudenten redeneren over gecodificeerde kennis om te kunnen handelen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

De studie biedt wetenschappelijke kennis van de uitgangspositie van bachelorstudenten betreffende professionalism als continuüm van kennis, identiteit en actie, voor gebruik bij curriculumdesign in verschillende domeinen.

Kans op Balans

'*Professionalism*' omvat professionele kennis, identiteit en actie. Deze elementen zijn alle drie nodig bij het kunnen handelen en interacteren als professional. Gedurende hun ontwikkeling tot professional maken studenten op alle drie de vlakken een ontwikkeling door. Nog onbekend is hoe deze drie elementen zich gedurende hun ontwikkeling in de bacheloropleiding tot elkaar verhouden. Wanneer is er sprake van balans, wanneer van functionele of disfunctionele onbalans. Dit meerjarige onderzoek heeft tot doel hier meer zicht op te krijgen. Deze presentatie richt zich op het eerste jaar van de studenten hierbij.

Referenties

- Andriessen, D. G. (Daniel). (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO. Openbare les*. Kenniscentrum Innovatie & Business, Hogeschool Utrecht.
- Ashwin, P., Abbas, A., & McLean, M. (2014). How do students' accounts of sociology change over the course of their undergraduate degrees? *Higher Education*, 67(2), 219–234. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9659-z>
- Barnett, R. (2009). Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education*, 34(4), 429–440. <https://doi.org/10.1080/03075070902771978>
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Taylor & Francis.
- Biglan, A. (1973a). Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 204–213.
- Biglan, A. (1973b). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 195–203.
- Brownlee, J., Walker, S., Lennox, S., Exley, B., & Pearce, S. (2009). The first year university experience: Using personal epistemology to understand effective learning and teaching in higher education. *Higher Education*, 58(5), 599–618. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9212-2>
- Fook, J., & Gardner, F. (2007). *Practising Critical Reflection: A resource handbook*. Open University Press.
- Griffioen, D. M. E. (2019). *Higher education's responsibility for balanced professionalism; methodology beyond research. Openbare les*. Hogeschool van Amsterdam.

Guile, D. (2014). Professional knowledge and professional practice as continuous contextualization. A social perspective. In M. Young & J. Muller (Eds.), *Knowledge, Expertise and the Professions* (pp. 78–92). Routledge.

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4E ed.). Sage Publications Ltd.



Afbeelding 1: Professionalism als continuüm van kennis, identiteit en actie

480. Ondersteuning van zelfregulatievaardigheden in het hoger onderwijs

Felicitas Biwer

Anique de Bruin, Therese Grohnert, Felicitas Biwer

Maastricht University, Maastricht, Nederland

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Hoger onderwijs, Zelfgeruleerd leren

Korte samenvatting

Zelfgeruleerd leren, dus het vermogen om het eigen leren te plannen, te monitoren, en te reguleren, krijgt steeds meer prioriteit in het hoger onderwijs. Door de verschuiving naar leeromgevingen die gekenmerkt worden door een hoge mate aan autonomie van studenten worden zelfregulatievaardigheden steeds belangrijker. Echter kan meer autonomie de ongelijkheid in het hoger onderwijs vergroten, wanneer sommige studenten goed omgaan met autonomie, terwijl anderen meer ondersteuning nodig hebben, maar zich daar niet van bewust zijn of er niet in slagen die ondersteuning te krijgen. Hoe het onderwijs meer nadruk kan leggen op een curriculum dat het leren van zelfregulatievaardigheden centraal stelt, is de centrale vraag van dit onderzoeksproject. We zullen de eerste inzichten uit een systematische literatuurreview en focusgroepinterviews met docenten en onderwijscoördinatoren delen. In het rondetafelgesprek willen we vervolgens met de deelnemers in gesprek gaan over hun visie op een zelfgeruleerd leren curriculum in het hoger onderwijs en hun ervaringen en praktijken om zelfgeruleerd leren actief te ondersteunen.

Lopende tekst

Van de vele vaardigheden en competenties die het hoger onderwijs ambieert om bij studenten te bevorderen, krijgt het vermogen om het eigen leren te plannen, te monitoren en te reguleren steeds meer prioriteit. Van zelfregulatievaardigheden is bekend dat ze tevredenheid en welzijn in het latere leven voorspellen, maar ze zijn bovendien essentieel voor een effectieve aanpassing aan voortdurend veranderende eisen in het werkveld door maatschappelijke ontwikkelingen. Prioriteit geven aan zelfregulerende vaardigheden heeft de afgelopen jaren bijvoorbeeld geleid tot een toenemend gebruik van reflectieportfolio's, meer keuzevakken en meer autonomie voor studenten. Door deze ontwikkelingen is de aandacht van studenten en docenten verschoven van alleen de ontwikkeling van kennis en vaardigheden naar ook reflectie op de ontwikkeling van kennis en vaardigheden en het vergroten van autonomie.

Deze benadering veronderstelt echter dat studenten laten reflecteren op kennis en vaardigheden en hen meer autonomie geven noodzakelijk en voldoende zijn om de zelfregulatievaardigheden te

ontwikkelen; iets wat door veel onderzoek wordt weerlegd. Reflectie op kennis en vaardigheden heeft weinig tot geen effect op de ontwikkeling van zelfregulatievaardigheden, als studenten niet de juiste ondersteuning krijgen om te leren reflecteren. Meer autonomie kan de zelfregulatie ook negatief beïnvloeden wanneer de autonomie leidt tot suboptimaal keuzegedrag. Dit kan de ongelijkheid vergroten, wanneer sommige studenten van nature (of door eerdere ervaring) goed omgaan met autonomie, terwijl anderen meer ondersteuning nodig hebben, maar zich daar niet van bewust zijn of er niet in slagen die te zoeken. Dit is niet ongewoon, aangezien meer dan de helft van de studenten in het hoger onderwijs moeite heeft met zelfevaluatie van hun leren (Dunning, Johnson, Ehrlinger, & Kruger, 2003). Een recente overzichtsstudie benadrukt dat zelfregulatievaardigheden zich alleen ontwikkelen wanneer directe, expliciete aandacht door docenten wordt besteed aan de voortdurende bewustwording en training van deze vaardigheden bij studenten (Dignath & Veenman, 2020).

Om de ontwikkeling van zelfregulatievaardigheden in het hoger onderwijs echt te ondersteunen, is een contextueel-ingebed curriculum nodig dat als doel heeft de planning, monitoring en regulatievaardigheden te optimaliseren. Hoe dit kan worden bereikt in het hoger onderwijs, terwijl wordt voorkomen dat studenten en docenten meer lijstjes gaan afvinken en zonder de al uitdagende werklust te verzwaren, is de centrale vraag in deze studie. In ons project, met leden uit alle faculteiten van onze universiteit, combineren we inzichten uit een systematische literatuurstudie en focusgroepdiscussies met docenten, mentoren, en onderwijscoördinatoren.

In dit rondetafelgesprek willen wij de deelnemers uitnodigen om hun huidige praktijken in het hoger onderwijs, die studenten bij het plannen, monitoren, en reguleren van hun leren direct of indirect ondersteunen, te delen en te bediscussiëren. Vragen die centraal staan gaan over de perspectieven van de deelnemers op zelfgereguleerd leren en de rol van het onderwijs en instructie om deze vaardigheden bij studenten te ondersteunen. Ook willen we deelnemers vragen hun ervaringen met onderwijspraktijken die zelfgestuurd leren bevorderen te delen. Wij zullen onze voorlopige inzichten uit de literatuurstudie delen, en met een aantal gerichte vragen de discussie over het belang in de onderwijspraktijk stimuleren.

Kans op Balans

Veel studenten in het hoger onderwijs hebben moeite om hun leren effectief te reguleren. Zelfregulatievaardigheden zijn echter steeds meer van belang om om te kunnen gaan met de toenemende mate aan autonomie, het afstands- en online-onderwijs en de flexibiliteit in het onderwijssysteem. Welke rol gericht zelfregulatie-onderwijs kan spelen in het ondersteunen van studenten om hun leren vaardig zelf te reguleren en om iedere student gelijke kansen in het onderwijs te geven is de centrale vraag van deze ronde-tafel.

Referenties

Dunning, D., Johnson, K., Ehrlinger, J., & Kruger, J. (2003). Why people fail to recognize their own incompetence. *Current directions in psychological science*, 12(3), 83–87.

<https://doi.org/10.1111/1467-8721.01235>

Dignath, C., Veenman, M.V.J. The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review* 33, 489–533 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>



481. Kunnen jongeren de wereld veranderen? Duurzaamheidseducatie via dialoog in een superdiverse context

Laura van den Broeck¹

Eef Cornelissen², Veerle Verschoren¹, Filip Mennes¹, Steven Raeman¹, Jelle de Schrijver³

¹ Odisee hogeschool, Brussel, België

² Odisee Hogeschool, Brussel, België

³ Universiteit Antwerpen & Odisee, Antwerpen en Brussel, België

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Educatie Duurzame Ontwikkeling, Filosofische dialoog, Educational Research Design, Lager & secundair onderwijs

Korte samenvatting

Educatie Duurzame Ontwikkeling (EDO) heeft als doel jongeren te versterken in het omgaan met duurzaamheidsvraagstukken zoals klimaatverandering en verminderde biodiversiteit. Leerkrachten geven aan moeilijkheden te ervaren met het implementeren van het complexe concept van EDO in hun klaspraktijk. Een dialogische aanpak waarbij jongeren aan het denken worden gezet over duurzaamheidskwesties is veelbelovend. Daarnaast valt de beperkte aandacht in het EDO-onderzoek naar de diversiteit in leerlingenpubliek op. Deze bijdrage gaat in op een via *Educational Research Design* ontwikkelde methodiek voor 10-14 jarigen rond duurzaamheidsvraagstukken via dialoog, met oog voor de diversiteit in leerlingenachtergrond. Een gespreksleider voerde in (een groot aandeel Brusselse) klassen (n=24) verscheidene sessies uit in aanwezigheid van de klasleerkracht, waarna de leerkracht zelf aan de slag ging met het ontwikkelde materiaal (2021-2023). *Directed content analysis* op (1) de leerkrachteninterviews (n=17) en (2) *field notes* van de gespreksleider wijst op een verandering in de klasdynamiek dat onder meer taalarmere leerlingen meer spreektijd bieden. Deze participatieve werkvorm laat tevens toe in te spelen op de concrete gedachtewereld van jongeren (voorbij de schoolse middenklassecultuur), al wordt erkend dat huidige machtsrelaties ook geuit en bevestigd kunnen worden in interactie. Deze studie laat toe suggesties voor de klaspraktijk te formuleren.

Lopende tekst

Inleiding: Uitdagingen binnen EDO

Educatie Duurzame Ontwikkeling (EDO) heeft als doel jongeren te versterken in het omgaan met duurzaamheidsvraagstukken zoals klimaatverandering of verminderde biodiversiteit [1].

Leerkrachten geven aan moeilijkheden te ervaren met de implementatie van het complexe concept

van EDO [2]. Traditionele top-down en monologische lesbenaderingen blijken ontoereikend om deze vraagstukken waarvoor pasklare antwoorden ontbreken te behandelen [3]. Een dialogische aanpak waarbij kinderen onder begeleiding van een gespreksleider op zoek gaan naar antwoorden is veelbelovend. Daarnaast is de beperkte aandacht in het EDO-onderzoek naar de diversiteit in leerlingenpubliek opvallend. Nochtans werd aangetoond hoe kansarme jongeren minder opportuniteiten hebben voor ervaringen rond milieu-educatie [5] en mogelijks lagere interesse hebben in duurzaamheidsvraagstukken [6]. Deze bijdrage onderzoekt hoe een EDO-methodiek te ontwikkelen voor 10-14 jarigen via dialoog, met oog voor de leerlingendiversiteit.

Theoretisch kader: EDO, dialoog en diversiteit

In de context van duurzaamheidseducatie zijn meerdere competenties van belang, gaande van systeemdenken, waardenontwikkeling en duurzaamheidsattitude-ontwikkeling. Filosoferen laat kinderen toe verschillende perspectieven bij complexe vragen te onderzoeken [7], de eigen opvattingen en attitudes over milieu te verkennen [8] en waardenconflicten op de snijlijn van mens, maatschappij en technologie bloot te leggen [9]. Daarnaast laat dialoog toe in te spelen op de concrete gedachtewereld van jongeren (voorbeeld de koppeling met de typisch schoolse middenklassecultuur, cfr. [10]). De schoolse kennis wordt door de leerling zelf verbonden met de eigen ervaring [11], wat een positief effect kan hebben op de betrokkenheid voor dit thema.

Onderzoeksvragen

OV1: Welke kansen en uitdagingen zien leerkrachten bij het introduceren van een methodiek voor EDO gebaseerd op dialoog in een superdiverse context?

OV2: Wat is de vermeende impact van de ontwikkelde methodiek op de participatie van leerlingen in een superdiverse context?

Methode

De EcoZoo-methodiek [12] werd ontwikkeld aan de hand van *Educational Design Research* (EDR), gekenmerkt door een iteratief ontwerp- en onderzoeksproces waarbij onderwijsinterventies ontworpen, getest en aangepast worden via systematisch onderzoek [13]. Een gespreksleider voerde twee (2022-2023) of drie (2021-2022) sessies uit in (een groot aandeel Brusselse) klassen (n=24), waarna de leerkracht het ontwikkelde materiaal uittestte. *Directed content analysis* [14] wordt toegepast op de leerkrachteninterviews (n=17) en *field notes* van de gespreksleider om de onderzoeksvragen te beantwoorden.

Resultaten en conclusies

EcoZoo laat leerlingen met elkaar in gesprek gaan over waarden, de eigen houding en de interactie tussen wetenschap en maatschappij. Leerkrachten percipiëren een verandering in de **klasdynamiek** die taalrimerende leerlingen meer **spreektijd geeft**. Leerkrachten merken het belang op van een veilige klascontext en begripsverheldering (bv. duurzaamheid). De minder schoolse aanpak stimuleert **betrokkenheid** bij de leerlingen, ook bij kansarme groepen waarbij vaker anti-schoolattitudes worden waargenomen [15]. Hoewel participerende vormen van EDO een pluralistisch kijk opwekken [16], observeren we dat deze aanpak ook bestaande machtsrelaties tussen leerlingen kan bevestigen (zie ook [17]).

Relevantie

Deze bijdrage toont hoe dialoog als didactiek een manier biedt om betrokkenheid rond duurzame ontwikkeling bij een divers leerlingenpubliek te stimuleren. De bijdrage zal de ontwikkelde methodiek kort illustreren. Vernieuwend is de ontwikkeling van concrete (dialogische) lesactiviteiten rond 5 thema's (van afval tot klimaat).

Kans op Balans

Onderzoek naar EDO heeft weinig oog voor de sociale ongelijkheid binnen duurzaamheidsattitudes. Een methodiek werd ontwikkeld rond dit thema gebaseerd op de filosofische dialoog die hierop in kan spelen. Deze bijdrage zal zowel (1) theoretisch staven en praktisch te tonen hoe een dialogische aanpak hierop kan inspelen en (2) de onderzoeksbevindingen hierover rapporteren.

Referenties

- [1] Unesco (2020) *Education for sustainable development: a roadmap*. Unesco: France.
- [2] Borg, C., Gericke, N., Höglund, H. O., & Bergman, E. (2014). Subject-and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 526-551.
- [3] Marcussen, E. H., Weiss, M., & Helskog, G. H. (2021). How Philosophizing the Dialogos Way Can Promote Education for Sustainable Development. *Teacher Education in the 21st Century-Emerging Skills for a Changing World*.
- [4] Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge university press.
- [5] Carlone, H. B., Huffling, L. D., Tomasek, T., Hegedus, T. A., Matthews, C. E., Allen, M. H., & Ash, M. C. (2015). "Unthinkable" Selves: Identity boundary work in a summer field ecology enrichment program for diverse youth. *International Journal of Science Education*, 37(10), 1524–1546.
- [6] Kuthe, A., Keller, L., Körfgen, A., Stötter, H., Oberrauch, A., & Höferl, K. M. (2019). How many young generations are there?—A typology of teenagers' climate change awareness in Germany and Austria. *The Journal of Environmental Education*, 50(3), 172-182.
- [7] Lipman, M. (1991) Rediscovering the Vygotsky Trail. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines* 7(2): 14-16.
- [8] Dombayci (2014) Teaching of environmental ethics: caring thinking. *Journal of Environmental Protection and Ecology* 15 (3): 1404–1421
- [9] De Schrijver, J.; De Poorter, J.; Cornelissen, E.; Anthone, R. (2018) Can a rabbit be a scientist? Pilot study on the introduction of philosophical dialogues in Flemish science classes. I: J. García, F; Duthie, E. y Robles, R. (Ed.). *Parecidos de familia. Propuestas actuales en Filosofía para Niños / Family resemblances. Current proposals in Philosophy for Children*. Madrid. Anaya. 2018. 614 p.
- De Schrijver, J., Cornelissen, E., Van de Keere, K., Vervaet, S., Vandebek, C. (2015) *Weten over weten: nature of science in het wetenschapsonderwijs*. Jaarboek van de biologie, VOB.
- [10] Bourdieu, P. and Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage, London, second edition.

- [11] Anthone, R., & Mortier, F. (2007). *Socrates op de speelplaats: theorie en praktijk van het filosoferen met kinderen*. Acco.
- [12] Verschoren V, Van den Broeck L, Cornelissen E, Raeman S, Mennes F, De Schrijver J. (in press). Is the earth without people a better world? Stimulating reflection about sustainability in STEM courses. ICERI2022 Proceedings 15th International Conference of Education, Research and Innovation. IATED Academy.
- [13] Plomp, T., Nieveen, N. (2007) An introduction to educational design research. Netzdruk, Enschede.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2021). Educational design research: portraying, conducting, and enhancing productive scholarship. *Medical Education*, 55(1), 82-92.
- [14] Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- [15] Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012). Why does the ethnic and socio-economic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture. *European sociological review*, 28(3), 366-378.
- [16] Schinkel, A. 2009. Justifying compulsory environmental education in liberal democracies. *Journal of Philosophy of Education* 43, no. 4: 507–26.
- [17] Læssøe, J. 2010. Education for sustainable development, participation and socio-cultural change. *Environmental Education Research* 16, no. 1: 39–57.

484. Het proces van persoonlijke doelen opstellen en uitvoeren tijdens een life sciences master.

Heleen van Ravenswaaij

UMC Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Zelf-regulatie, Doelen stellen, Acties plannen,

Korte samenvatting

Universitaire studenten worden steeds meer gevraagd om zelf professionele doelen op te stellen. Het opstellen van goede doelen, hier acties aan verbinden en deze vervolgens uitvoeren is belangrijk, maar niet vanzelfsprekend en makkelijk. Deze mixed-method, longitudinale studie geeft inzicht in de kwaliteit van zelf-opgestelde doelen en hoe studenten hieraan werken bij studenten in een 2-jarige life sciences onderzoekmaster. De kwaliteit van de doelen van 145 studenten zijn gecodeerd op moeilijkheid, nabijheid, specificiteit en gekoppeld aan zelf-regulatie vragenlijsten. Daarnaast zijn 26 studenten drie keer, met tussenposes van vier maanden, geïnterviewd om hun leerproces in kaart te brengen en te verklaren aan de hand van zelf-regulatie concepten. De resultaten laten zien dat de kwaliteit van de doelen uiteenlopen op de verschillende kwaliteitsindicatoren, met een hogere kwaliteit op moeilijkheid dan specificiteit. Een deel van de studenten werkt consistent aan hun opgestelde doelen, een deel veranderde het doel en een laatste deel heeft er niks (bewust) mee gedaan. Hulp zoeken is een onderdeel wat voor veel studenten lastig bleek. Dit, en de variërende kwaliteit, suggereert dat een actievere aanpak in het ondersteunen van studenten in het opstellen en uitvoeren van persoonlijke doelen nodig is.

Lopende tekst

Inleiding

Universitaire studenten, ook binnen onze Graduate School of Life Sciences, worden steeds meer in staat gesteld om zelf te bepalen welke professional zij willen worden. Hiervoor worden studenten o.a. gevraagd om persoonlijke doelen op te stellen.

Theorie

Een doel is de focus van een actie, wat studenten helpt om hun aandacht te richten op wat belangrijk is (Locke & Latham, 2002) en is deel van de zelf-regulatie theorie (Panadero, 2017). Een goed doel is specifiek, moeilijk en nabij (Scobbie, Dixon & Wyke, 2009). Studenten blijken echter niet

vanzelfsprekend goede doelen te kunnen stellen en hier effectieve acties aan te verbinden (Murdoch-Eaton & Whittle, 2012).

Onderzoeksvraag

Wat is de kwaliteit van de door studenten opgestelde doelen aan het begin van hun onderzoeksmaster en hoe hebben studenten hieraan gewerkt?

Methode

De studie heeft een mixed-method, longitudinaal design. De dataverzameling is opgedeeld in drie onderdelen:

Introductieweek: opdracht met instructie waarin een doel en actieplan zijn opgesteld ($N = \pm 500$). Doelen zijn gecodeerd op moeilijkheid en een beschrijvende versie van de TASC checklist (Tijdsspanne, Actie, Standaard en Content, Hadwin & Winne, 2012).

Zelf-regulatie vragenlijst: alle studenten zijn uitgenodigd en 145 studenten hebben negen schalen van de *Selfregulated Online Learning Questionnaire* en de *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (item bereik van 1-7) ingevuld. Alle schalen hadden een Cronbach's Alpha van $>.7$ en veel correleerden positief onderling.

Drie interviews van 30 minuten met tussenposes van 4 maanden: alle vragenlijst participanten zijn uitgenodigd en met alle aangemelde studenten (ronde 1 $n = 30$, ronde 2 $n = 28$, ronde 3 $n = 26$) is teruggekeken op de gestelde doelen en het leerproces a.d.h.v. zelf-regulatie aspecten (Zimmerman, 2000).

Resultaten

De kwaliteit van de doelen liep uiteen. Studenten gaven bijvoorbeeld aan dat hun doelen relatief moeilijk waren ($M = 3.6$, $SD = 0.7$, $Range = 1-5$), maar ook relatief ver (i.e., *2-jarige master of altijd*). De doelen waren niet heel specifiek, met meer abstracte formuleringen dan concrete, bijvoorbeeld "*I'm more confident in a research setting*".

Uit de interviews kwamen drie groepen naar voren, studenten die:

De gehele tijd aan hun doel werkten.

Hun doel aangepast hadden (vanwege: gebrek aan tijd, andere prioriteiten, geen mogelijkheden).

Hun doel waren vergeten of hier niet bewust aan hadden gewerkt.

Enkele interessante bevindingen zijn dat studenten aan het begin van de studie vaak andere prioriteiten hadden (e.g., huisvesting, nieuwe onderwijsinstelling, vrienden maken) en dat zij niet vaak om hulp vroegen, omdat hun doel behalen iets was "*wat ik zelf moet doen*".

Betekenis

Dat studenten moeite hebben met het opstellen van goede doelen wordt vaak vaak verklaard door het gebrek aan instructie of het inzien van de waarde (Hart, Byrne-Davis, Wass & Harrison, 2019). In onze studie is dit echter niet afdoende (i.e., instructie aanwezig en task value $M = 4.8$). Goede doelen opstellen ligt waarschijnlijk ingewikkelder en meer ondersteuning voor studenten is nodig, vooral tijdens het eerste jaar en voor internationale studenten. De beschrijvende versie van TASC

geeft goed inzicht in de kwaliteit van doelen, welke andere onderzoekers en docenten ook kunnen gebruiken.

Kans op Balans

Zelf-regulatie en doelen stellen zijn belangrijke factoren voor leren, maar verschillen tussen studenten op deze gebieden zijn aanwezig. Dit kan zorgen voor een scheve balans in de mogelijkheden die studenten zien en aangrijpen om zelf hun studie te sturen. We weten nog weinig over welke groepen studenten hierin slagen en op welke manieren zij dit aanpakken en hoe universiteiten verschillende studenten hierin kunnen ondersteunen. Internationale studenten hebben bijvoorbeeld aan het begin van hun studie andere prioriteiten (zoals huisvesting en financiële ondersteuning) dan bijvoorbeeld nationale studenten. Hierdoor hebben zij minder ruimte om zich te focussen op hun studie en persoonlijke ontwikkeling.

Referenties

Hadwin, A. F., & Winne, P. H. (2012). Promoting learning skills in undergraduate students. *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and mental structures*, 201-227.

Hart, J., Byrne-Davis, L., Wass, V., & Harrison, C. (2019). Medical students' action plans are not specific. *The Clinical Teacher*, 16, 258–262.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. DOI: 10.1037//0003-066X.57.9.705

Murdoch-Eaton, D., & Whittle, S. (2012). Generic skills in medical education: Developing the tools for successful lifelong learning. *Medical Education*, 46(1), 120–128. doi: 10.1111/j.1365-2923.2011.04065.x

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422.

Scobbie, L., Dixon, D., & Wyke, S. (2009). Identifying and applying psychological theory to setting and achieving rehabilitation goals. *Clinical Rehabilitation*, 23, 231–333. DOI: 10.1177/0269215509102981

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

485. In balans naar de toekomst

Ditte Lockhorst¹, Wouter Schenke², Patricia Brouwer³, Amber Walraven⁴, Leonie Middelbeek¹

Monika Louws⁵, Bregje de Vries⁶, Ebbo Bulder¹, Suzanne Gerritsen¹

¹ Oberon, Utrecht, Nederland

² Penta Nova, Utrecht, Nederland

³ Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

⁴ Radboud Universiteit, Nijmegen, Nederland

⁵ Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

⁶ Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Voorzitter: Ditte Lockhorst, Oberon

Referent: Mieke Koeslag-Kreunen, Hogeschool Utrecht

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Adaptief vermogen, Toekomstbestendigheid, Systemebewustzijn, Leraarschap

Korte samenvatting

In dit symposium worden resultaten gepresenteerd van het driejarige Expeditie-onderzoek. De Expeditie Lerarenagenda zoekt verheldering van het begrip adaptief vermogen in de context van toekomstbestendig leraarschap.

Het beroep van leraar is veelzijdiger. Om in deze veelvormigheid te navigeren naar toekomstbestendig leraarschap is adaptief vermogen nodig. Adaptief vermogen, een concept uit de organisatiekunde, kan gezien worden als de vaardigheid van een systeem zich continu aan te passen om te overleven en groeien. Vertaald naar onderwijs: zowel actoren als organisaties moeten *balanceren* tussen enerzijds de noodzaak te vernieuwen en anderzijds de noodzaak kwalitatief goed onderwijs te bieden. Eerste resultaten van het Expeditie-onderzoek laten zien dat adaptief vermogen bestaat uit drie kenmerkende processen: collectieve betekenisgeving, besluitvorming en (voornemen tot) handelen.

In 7 bouwstenen is op verschillende manieren data verzameld. We presenteren hier de resultaten uit drie bouwstenen: een interventiestudie in drie netwerken, een vignettenstudie onder 55 leraren en schoolleiders en de Teacher Tapp (een app waarin we onderwijsprofessionals dagelijks drie vragen stellen). In drie presentaties wordt zicht gegeven op *hoe* er betekenis wordt gegeven, besluitvorming gaat en gehandeld wordt wanneer het systeem leraarschap of subsystemen daarbinnen worden geconfronteerd met verandering en hoe persoonskenmerken, systemebewustzijn en toekomstverkenning een rol spelen.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Doelstellingen van de sessie

De Expeditie Lerarenagenda onderzoekt het adaptief vermogen van onderwijsprofessionals in het navigeren naar toekomstbestendig leraarschap. We benaderen leraarschap als systeem en definiëren het als het geheel van actoren en organisaties op micro-, meso- en macroniveau rond het beroep van leraar dat ervoor zorgt dat leraren onderwijs kunnen geven. Om leraarschap toekomstbestendig te laten zijn, moet dit systeem zich verhouden tot invloeden op het onderwijs van binnenuit en buitenaf met als doel behoud en evolutie van het onderwijs. Hierin speelt adaptief vermogen, een belangrijke rol (Lockhorst e.a., 2021).

In de eerste jaren van de Expeditie is inzicht verkregen in hoe adaptief vermogen eruit ziet en wordt gepercipieerd. Adaptief vermogen bestaat uit drie kenmerkende processen: collectieve betekenisgeving, besluitvorming en (voornemen tot) handelen. Persoonskenmerken, systeembewustzijn en toekomstverkenning lijken factoren te zijn die een rol spelen. Doel van dit symposium is zicht te geven op *hoe* er betekenis wordt gegeven, besluitvorming gaat en gehandeld wordt wanneer het systeem leraarschap of subsystemen daarbinnen worden geconfronteerd met verandering. We geven antwoord op de onderzoeksvragen:

Hoe ziet het adaptief vermogen (collectieve betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen) eruit in verschillende subsystemen van leraarschap?

Op welke manier worden deze manifestaties van adaptief vermogen beïnvloed door persoonskenmerken, systeembewustzijn en toekomstverkenning?

Overzicht van de presentaties

Voor de beantwoording van deze onderzoeksvragen zijn drie methodieken ingezet. De resultaten worden achtereenvolgens gepresenteerd.

In de eerste presentatie worden de resultaten gepresenteerd van een interventiestudie waarin onderzoekers een jaar lang mee lopen met drie netwerken die een veranderingsproces doormaken.

In de tweede presentatie wordt via een vignettenstudie onder 55 leraren en schoolleiders gekeken naar hoe actoren uit het systeem leraarschap zich verhouden tot en reageren op veranderingen in het onderwijs.

De derde presentatie geeft de resultaten van een brede uitvraag onder de ca 1000 gebruikers van Teacher Tapp NL naar gedeeld begrip als onderdeel van collectieve betekenisgeving.

Wetenschappelijke betekenis

Het beroep van leraar is veelzijdiger geworden (Snoek et al., 2017). Om in de veelvormigheid en veelzijdigheid van het beroep te navigeren naar toekomstbestendig leraarschap is adaptief vermogen nodig. Onderzoek naar organisatieverandering definieert adaptief vermogen als de vaardigheid van een systeem zich continu aan te passen om te overleven en groeien (Schumpeter, 1949), waarbij het gaat om het balanceren tussen enerzijds de noodzaak te innoveren en anderzijds de noodzaak te (blijven) produceren (Levinthal & March, 1993; Newey & Zahra, 2009). Kortom, adaptief vermogen gaat over 'vernieuwen terwijl de winkel openblijft'. De Expeditie Lerarenagenda zoekt verheldering

van het begrip adaptief vermogen in de context van toekomstbestendig leraarschap. Het onderzoek geeft zicht op manifestaties van adaptief vermogen en factoren en onderliggende mechanismen.

Structuur van de sessie

Het symposium bestaat uit een korte introductie van de voorzitter op de Expeditie, gevolgd door drie presentaties over verschillende methodieken die zijn ingezet om inzicht te verkrijgen in systeembewustzijn van actoren in het systeem leraarschap en het belang voor collectieve betekenisverlening. Na de presentaties zal een referent reflecteren op de gepresenteerde resultaten en het wetenschappelijk en praktijk belang ervan. Daarna is er ruimte voor discussie door deelnemers.

Kans op Balans

Kans op Balans speelt op twee manieren een rol. In het expeditie-onderzoek wordt adaptief vermogen van het systeem leraarschap gezien als een manier om in een balans tussen exploitatie (vasthouden aan succesvolle routines) en exploratie (vernieuwen/innoveren) om te gaan met (toekomstige) verandering in het onderwijs.

In het Expeditie-onderzoek sluiten we aan bij de onderzoeksbenadering kristallisatie dat er van uitgaat dat élk nieuw licht op een onderzoeksobject bijdraagt aan het gefragmenteerde en tijdelijke begrip dat we er van kunnen opbouwen (Ellingson, 2009; Janesick, 2000). Met de door ons gekozen kristallisatie-methodiek dragen we bij aan de discussie over de rol van onderwijsonderzoek.

Individuele bijdrage 1

Interventiestudie naar systeembewustzijn en toekomstverkenning in adaptief vermogen van netwerken

Inleiding, onderzoeksdoel en context

In de interventiestudie van de Expeditie Lerarenagenda lopen we als onderzoekers een jaar lang mee met netwerken die een veranderproces doormaken. Het gaat o.a. om een regionaal netwerk van een lerarenopleiding met scholen en om een netwerk binnen een school. Het doel van de interventiestudie is inzicht te verkrijgen in hoe adaptief vermogen zich manifesteert gedurende een veranderproces en welke factoren het adaptief vermogen beïnvloeden.

Theoretisch kader

Adaptief vermogen van individuen, teams en organisaties wordt aangesproken in situaties waarin frictie bestaat (Uhl-Bien & Arena, 2018; Vermeir & Kelchtermans, 2020). Adaptief vermogen bestaat uit de processen collectieve betekenisgeving, besluitvorming en handelen. Bijvoorbeeld wanneer een leraar anders denkt over toekomstige ontwikkelingen in een school dan de rest van het team. Uit eerdere bevindingen van de Expeditie weten we dat de factoren van systeembewustzijn en toekomstbewustzijn invloed hebben op adaptief vermogen. Nog onbekend is in welke samenhang deze factoren aanwezig zijn in netwerken die te maken hebben met een veranderproces.

Onderzoeksvragen

In hoeverre beïnvloeden factoren als systeembewustzijn en toekomstverkenning de processen van collectieve betekenisverlening, besluitvorming en voorgenomen handelen van netwerkparticipanten, die met een veranderproces te maken hebben?

In hoeverre beïnvloedt het interveniëren door de onderzoekers het adaptief vermogen van een netwerk?

Methode van onderzoek

De onderzoekers volgen drie netwerken: een vmbo-team; scholen in samenwerking met een lerarenopleiding; landelijk netwerk van hogescholen. De onderzoekers brengen inzichten uit onderzoek in via de feedback- en dialoogfunctie van onderzoek (Ros et al., 2013). De dialoogfunctie bestaat o.a. uit het delen van bevindingen na observaties van bijeenkomsten, zoals wat opvalt aan rolverdeling tussen betrokkenen. De feedbackfunctie bestaat uit een terugkoppeling door een spiegel (reflectiemoment), touw (verbinding tussen actoren) en golf (verandering in gang). Door de cases naast elkaar te vergelijken, via constant comparison (Boeije, 2002), destilleren we de factoren die invloed uitoefenen op adaptief vermogen.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Het adaptief vermogen van de netwerken verandert in de loop van het jaar. Er is met name meer sprake van collectieve betekenisgeving en gedeelde visie (o.a. meer gebruik van de wij-vorm in plaats van ik/jij). De netwerkparticipanten bewegen naar een gezamenlijke, collectieve toekomst en zetten eigen belangen opzij. Door de dialoogfunctie hebben de onderzoekers invloed op de projectleiders van de netwerken, die zich bewuster worden van het veranderproces en hoe netwerkparticipanten erin staan. De feedbackfunctie gaan we de komende maanden inzetten en we vermoeden dat dit met name het systeembewustzijn van de betrokkenen beïnvloedt: hun positie ten opzichte van anderen en posities van alle betrokkenen ten opzichte van elkaar.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Dankzij de interventiestudie krijgt het begrip adaptief vermogen een rijkere invulling, met name doordat we voor langere tijd netwerken volgen. Andere netwerken kunnen leren van hoe de factoren van systeembewustzijn en toekomstbewustzijn hun werking hebben op het adaptief vermogen van leraren, schoolleiders en lerarenopleiders, ook op het collectieve niveau van het netwerk.

Individuele bijdrage 2

Adaptief vermogen van actoren bij verandering: een vignettenstudie

Inleiding, onderzoeksdoel en context

In de vignettenstudie van Expeditie Lerarenagenda worden leraren en leidinggevenden gevraagd zich te verplaatsen in twee fictieve situaties waarin een verandering centraal staat. Vervolgens worden zij gevraagd om te reageren op deze situaties. Kunnen zij zich inleven in het perspectief van de ander? Doel van de vignettenstudie is om zicht te krijgen op hoe actoren uit het systeem leraarschap zich verhouden tot en reageren op veranderingen in het onderwijs en biedt inzicht in de manifestatie van adaptief vermogen van leraren en leidinggevenden in het po, vo en mbo, en de invloed van persoonsfactoren en systeembewustzijn hierin.

Theoretisch kader

Onderwijs is altijd in verandering. Dat vraagt wat van actoren uit het systeem leraarschap omdat zij tegelijkertijd te maken hebben met dagelijkse routines die al veel inzet en energie vragen. 'Veranderen terwijl de winkel open blijft' vraagt om adaptief vermogen van leraren en leidinggevendenden, zeker in situaties waarin zij frictie ervaren (Uhl-Bien & Arena, 2018; Vermeir & Kelchtermans, 2020). Adaptief vermogen bestaat uit de processen betekenisgeving, besluitvorming en handelen. Uit eerdere bevindingen van Expeditie Lerarenagenda weten we dat persoonsfactoren (zoals functie, jaren werkervaring) en systeembewustzijn invloed hebben op adaptief vermogen (Schenke et al., 2022). Onder systeembewustzijn verstaan we de mate waarin actoren zich bewust zijn van hun eigen rol en die van de ander in het proces van betekenisgeving, alsook de mate waarin ze buiten hun eigen kaders kunnen kijken.

Onderzoeksvragen

Twee onderzoeksvraag staan centraal:

Hoe zien processen van betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen van leraren en leidinggevendenden eruit bij het reageren op veranderingen in het onderwijs? Op wat voor wijze spelen persoonsfactoren en systeembewustzijn hierin een rol?

Methode van onderzoek

Vijfenvijftig leraren en leidinggevendenden uit po, vo en mbo werden gevraagd zich in te leven in een vignet met twee hypothetische scenario's over een verandering, met zowel een leraar als leidinggevend personage. De scenario's eindigen met een cliffhanger (Stravakou & Lozgka, 2018). Deelnemers werd gevraagd zich in beide personages te verplaatsen en drie vragen te beantwoorden: (1) wat is hier aan de hand?, (2) wie zijn betrokkenen? en (3) wat zou jij doen? Middels dit semigestructureerde interview werden antwoorden geëliciteerd (waarden, overtuigingen, belangen) over de processen betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen (Barter & Renold, 1999; Coburn, 2005).

Resultaten en onderbouwde conclusies

De analyse van interviewtranscripten genereert inzicht in wat rol is van persoonsfactoren en systeembewustzijn op de drie processen betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen. Het lijkt erop dat carrièrefase van invloed is op de mate waarin respondenten handelingsopties van actoren in het vignet (systeembewustzijn) zien. De analyse van gegevens is ten tijde van de ORD afgerond.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

De vignettenstudie draagt bij aan inzicht in hoe adaptief vermogen en de processen betekenisgeving, besluitvorming en (voorgenomen) handelen zich manifesteren in de onderwijspraktijk van leraren en leidinggevendenden in het po, vo en mbo. Deelname aan de vignettenstudie bood betrokkenen een reflectie op hoe zij zich verhouden tot verandering en het belang van systeembewustwording hierbij.

Individuele bijdrage 3

Teacher Tapp geeft zicht op gedeeld begrip

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Teacher Tapp is een van de bouwstenen van de Expeditie. Deze app brengt door middel van dagelijkse vragen de onderwijspraktijk in beeld en geeft leraren een stem. Leraren vormen uiteraard een belangrijke groep binnen het gehele systeem leraarschap. De ervaringen en meningen van duizend deelnemende leraren, geven inzicht in de betekenis die zij verlenen aan ontwikkelingen, besluitvormingsprocessen en hun handelen. Daarnaast is de app voor de deelnemers een vorm van professionele ontwikkeling en 'community building'.

Theoretisch kader

Tijdens dit symposium gaan we vooral in op een set vragen die meerdere keren in Teacher Tapp is gesteld, telkens over een andere ontwikkeling die op het onderwijs afkomt. Met de set trachtten we de kenmerken en mechanismen die ten grondslag liggen aan adaptief vermogen verder in kaart te brengen. Daarmee bouwen we voort op de eerder opgedane kennis uit de Expeditie.

Collectieve betekenisverlening is onderdeel van adaptief vermogen van individuen, teams en organisaties dat wordt aangesproken in situaties waarin frictie bestaat (Uhl-Bien & Arena, 2018; Vermeir & Kelchtermans, 2020). Bijvoorbeeld wanneer een leraar anders denkt over toekomstige ontwikkelingen in een school dan de rest van het team. De mate waarin gedeeld begrip binnen een context voorafgaand aan een bepaalde ontwikkeling in de omgeving al aanwezig is beïnvloedt de collectieve betekenisverlening (Coburn, 2005). Met de vragenset richten we ons op gedeeld begrip. We hebben leraren gevraagd welk belang zij hechten aan een bepaalde ontwikkeling, in hoeverre zij zich hiervoor verantwoordelijk voelen, of hun collega's daar hetzelfde over denken en of ze er gesprekken over voeren op school.

Onderzoeksvragen

In welke mate hangt het herkennen van de noodzaak van een ontwikkeling die op het onderwijs afkomt samen met het ervaren verantwoordelijkheidsgevoel om hier iets mee te doen?

In welke mate hebben onderwijsprofessionals zicht op het ervaren verantwoordelijkheidsgevoel van collega's?

Op welke manier hangt het zicht op de betekenisgeving van collega's samen met:

- a: ...de ervaren noodzaak van een ontwikkeling?
- b: ...het voeren van een gesprek op de school over de ontwikkeling?
- c: ...kenmerken als sector, rol, ervaring en geslacht?

Onderzoeksmethode

In Tabel 1 staan de vaste opbouw van de set van 8 vragen en in tabel 2 de bevroegde ontwikkelingen.

Tabel 1

Tabel 2

Resultaten



De mate waarin het herkennen van de noodzaak van een ontwikkeling samenhangt met het verantwoordelijkheidsgevoel om hier iets mee te doen, verschilt per ontwikkeling. Verder zijn er verschillen tussen rollen (leraren versus management) en sectoren. In vergelijking met onderwijsprofessionals in het primair en middelbaar beroepsonderwijs hebben die uit het voortgezet onderwijs minder zicht op hoe nabije collega's over ontwikkelingen denken. Hetzelfde geldt voor starters in vergelijking met meer ervaren onderwijsprofessionals.

Komende maanden worden met aanvullende data nadere analyses uitgevoerd om zicht te krijgen op de samenhang van verschillende aspecten.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Dankzij Teacher Tapp krijgen leraren (belangrijk onderdeel van het systeem leraarschap!) een stem.

Met de vragen over adaptief vermogen krijgen we breed zicht op een aspect van adaptief vermogen: collectieve betekenisgeving.

Referenties

Barter, C., & Renold, E. (1999). The use of vignettes in qualitative research. *Social research update*, 25(9), 1-6.

Boeije, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality and quantity*, 36(4), 391-409.

Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational policy*, 19(3), 476-509.

Ellingson, L.L. (2009). *Engaging crystallization in qualitative research: An introduction*. New York: Sage Publishing.

Janesick, V. (2000). "The choreography of qualitative research design: Minuets, improvisations, and crystallization." In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 66-81). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Levinthal & March (1993). The myopia of learning. *Strategic Management Journal*, 14, 95-112.

Lockhorst, D. e.a. (2021). *Vertrek vanuit het basiskamp: Verkenning van adaptief vermogen voor toekomstbestendig leraarschap*. Eerste tussenrapport van de Expeditie Lerarenagenda. Utrecht: Oberon.

Newey, L.R. & Zahra, S.A. (2009). The evolving firm: How dynamic and operating capabilities interact to enable entrepreneurship. *British Journal of Management*, 20, pp. S81- S100.

Schenke, W., Van der Pers, M., Brouwer, P., Middelbeek, L., Louws, M., De Vries, B., Walraven, A., Lockhorst, D. (2022). Met het zoeklicht op het veld. Veldstudie Expeditie Lerarenagenda: Adaptief vermogen in het licht van het veranderend beroepsbeeld in 8 casussen. NRO.

Schumpeter, J.A. (1949). Economic theory and entrepreneurial history. Prepared by the Harvard University Research Center in Entrepreneurial History, *Change and the Entrepreneur. Postulates and Patterns for Entrepreneurial History* (pp. 63-84). Boston: Harvard University Press.

Snoek, M, Wit, B. de, Dengerink, J., Wolk, W. van der, Eldik, S. van & Wirtz, N. (red) (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Amsterdam/Utrecht.

Stravakou, P. A., & Lozga, E. C. (2018). Vignettes in Qualitative Educational Research: Investigating Greek School Principals' Values. *Qualitative Report*, 23(5). Uhl-Bien, M., & Arena, M. (2018). Leadership for organizational adaptability: A theoretical synthesis and integrative framework. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 89-104.

Uhl-Bien, M., & Arena, M. (2018). Leadership for organizational adaptability: A theoretical synthesis and integrative framework. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 89-104.

Vermeir, K., & Kelchtermans, G. (2020). Gewoon een kamishibai?! Implementatiepraktijken als het resultaat van interpretatieve onderhandelingsprocessen. *Pedagogische Studiën*, 97(1), 24-41.

Vragenset adaptief vermogen
1. Een stelling over het belang van ontwikkeling X.
2. Denken je directe collega's hier ook zo over?
3. In hoeverre voel jij je verantwoordelijk om .. in verband met ontwikkeling X?
4. Voelen je directe collega's zich in dezelfde mate als jij verantwoordelijk om .. in verband met ontwikkeling X?
5. Op mijn school wordt (binnenkort) gesproken over ontwikkeling X.
6. Maak jij onderdeel uit van deze gesprekken?
7. Wordt het handelen en/of de opvattingen van onderstaande partijen meegenomen wanneer er in jouw school gesproken wordt over ontwikkeling X? Met partijen wordt bijvoorbeeld bedoeld: bestuur, ouders, gemeente, jeugdzorg, etc.
8. Het gesprek hierover helpt mij bij mijn gedachtenvorming over ontwikkeling X.

Tabel 1. Vragenset adaptief vermogen

Bevraagde ontwikkelingen
a. Versterken van de basisvaardigheden van leerlingen/studenten
b. Werken met bewezen effectieve leer- en ontwikkelmiddelen
c. Behouden van leraren
d. Ervoor zorg dragen dat leerlingen/studenten met intensieve en complexe ondersteuningsbehoeften de mogelijkheid krijgen om in een reguliere klas onderwijs te volgen
e. Versterken van digitale vaardigheden van leerlingen/studenten
f. Inzetten van een combinatie van face-to-face en online instructies
g. Meer aandacht voor het onderwijsaanbod voor hoogbegaafde leerlingen/studenten
h. Het stimuleren van leerlingen/studenten om meer te lezen

Tabel 2. Bevraagde ontwikkelingen



486. In gesprek met je stagebegeleider: de SEED tool - Supervision Expectations and Evaluation Dialogues

Renske de Kleijn

Lieselotte Postmes, Lisa Keijzer, Inez van Miltenburg, Tania Moran Luengo

UMC Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Poster in het kader van de postermarkt Vers van de pers

Trefwoorden: Feedback, Begeleiding

Korte samenvatting

In onderzoek komt steeds meer aandacht voor een actieve rol van studenten in feedback- en begeleidingsprocessen. In lijn hiermee, gaven studenten van de Graduate School of Life Sciences zélf aan dat ze graag minder alleen de *ontvanger* wilden zijn van feedback en meer als gesprekspartner behandeld wilden worden door hun begeleiders. Daarom ontwikkelden we met studenten de SEED-tool: gesprekshandvatten voor Supervision Expectations and Evaluation Dialogues. De tool is 2022 gepilot binnen twee masterprogramma's en alle studenten van de Graduate School zijn gevraagd de SEED-tool te bekijken en er een vragenlijst over te beantwoorden. 121 studenten vulden de vragenlijst in en de helft (51%) gaf aan de SEED-tool graag te willen gebruiken in gesprekken met begeleiders, 31% gaf aan de tool puur voor zichzelf als gespreksvoorbereiding te willen gebruiken en 18% gaf aan de tool niet te zullen gebruiken. Open vragen worden nog gecodeerd en aanvullende focusgroepen staan gepland. Naast de praktische relevantie van deze onderwijsinnovatie, bieden de resultaten theoretisch gezien relevante inzichten over de (door studenten ervaren) feedbackgeletterdheid van zowel zichzelf als stagebegeleiders en over feedbackculturen in onderzoeksgroepen. Deze studie vormt daarmee een relevante empirische aanvulling op artikelen over deze concepten, die vooralsnog overwegend conceptueel en theoretisch van aard zijn.

Lopende tekst

Verschillende onderzoeken uit binnen- en buitenland vragen aandacht voor het belang van een actieve rol van studenten in feedback- en begeleidingsprocessen (bijv. de Kleijn, 2021; Tielemans et al., 2021; Winstone et al., 2017). In lijn hiermee, gaven studenten van de masteropleidingen van de Graduate School of Life Sciences van de Universiteit Utrecht aan dat ze graag meer balans wilden in de gesprekken met hun onderzoeksstagebegeleiders, waarbij ze minder alleen de ontvanger wilden zijn van feedback en meer als gelijkwaardige gesprekspartner gezien wilden worden. Dat vormde de aanleiding om samen met studenten de SEED tool te ontwikkelen: gesprekshandvatten voor Supervision Expectations and Evaluation Dialogues.

De tool geeft handvatten voor drie gesprekken en de daarbijbehorende voorbereidingen. Een eerste gesprek waarin verwachtingen wederzijds worden verkend, besproken en bij voorkeur ook vastgelegd (expectations). Een handvat voor tussentijdse evaluaties waarbij teruggekeken wordt naar de oorspronkelijke verwachtingen en afspraken, zodat deze indien nodig kunnen worden bijgesteld en er vooruitgekeken wordt hoe de student voortgang kan (blijven) maken (evaluation). En een handvat voor een eindgesprek waarin wordt teruggekeken op het gehele proces en waarbij ook expliciet ruimte is voor de student om feedback te geven op hoe zij de begeleiding hebben ervaren (evaluation). De tool is grafisch sterk vormgegeven, waardoor het zich bij uitstek leent voor een posterpresentatie.

De tool is in april-juni 2022 gepilot binnen twee masterprogramma's binnen de Graduate School en alle studenten van de graduate school zijn gevraagd de SEED-tool te bekijken en aan te geven waarom ze deze wel of juist niet zouden willen gaan gebruiken. Er zijn 121 vragenlijsten ingevuld en dat betekent een response rate van ongeveer 25%. Van deze studenten gaf de helft (51%) aan de SEED-tool een volgende keer graag te gaan gebruiken in gesprekken met begeleiders, 31% gaf aan de tool puur voor zichzelf te willen gebruiken en 18% gaf aan de tool niet te zullen gebruiken.

Op dit moment worden de antwoorden op de open vragen thematisch geanalyseerd op o.a. ervaren barrières en mogelijke opbrengsten. In februari aanvullende focusgroepen met studenten gehouden. Het doel van de focusgroepen is vooral om als Graduate School inzicht te krijgen in de mate waarin studenten een (gebrek aan) veilige cultuur ervaren in de onderzoeksgroepen waar ze stagelopen, om deze thema's bespreekbaar te maken.

Naast de praktische relevantie van deze student-geïnitieerde onderwijsinnovatie, bieden de resultaten theoretisch gezien relevante inzichten over de (door studenten ervaren) feedbackgeletterdheid van zowel zichzelf als stagebegeleiders (bijv. Carless & Boud, 2018; Carless & Winstone, 2020) en over feedbackculturen in onderzoekslabs in de levenswetenschappen (Ramani et al., 2018; Ramani et al., 2019). Deze studie vormt daarmee een relevante empirische aanvulling op artikelen die reeds geschreven zijn over deze concepten, die vooralsnog overwegend conceptueel en theoretisch van aard zijn.

Kans op Balans

Studenten van de masteropleidingen van de Graduate School of Life Sciences van de Universiteit Utrecht gaven aan dat ze graag meer balans wilden in de gesprekken met hun onderzoeksstagebegeleiders, waarbij ze minder alleen de ontvanger wilden zijn van feedback en meer als gelijkwaardige gesprekspartner gezien wilden worden. Dat was aanleiding voor onze Graduate School om samen met studenten de SEED tool te ontwikkelen: gesprekshandvatten voor Supervision Expectations and Evaluation Dialogues.

Referenties

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.

Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 1-14.

de Kleijn, R. A. (2021). Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15.

Ramani, S., Könings, K. D., Mann, K. V., Pisarski, E. E., & van der Vleuten, C. P. (2018). About politeness, face, and feedback: Exploring resident and faculty perceptions of how institutional feedback culture influences feedback practices. *Academic Medicine*, 93(9), 1348-1358.

Ramani, S., Könings, K. D., Ginsburg, S., & van der Vleuten, C. P. (2019). Twelve tips to promote a feedback culture with a growth mind-set: Swinging the feedback pendulum from recipes to relationships. *Medical teacher*, 41(6), 625-631.

Tielemans, C., de Kleijn, R., van der Schaaf, M., van den Broek, S., & Westerveld, T. (2021). The Westerveld framework for interprofessional feedback dialogues in health professions education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-17.

489. Ontwikkeling van real-life scenario's voor de manifestatie van teacher agency in universiteiten

Max Kusters¹

Arjen de Vetten², Roeland van der Rijst², Wilfried Admiraal³

¹ ICLON Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

² Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

³ Oslo Metropolitan University, Oslo, Noorwegen

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Teacher agency, Universiteit, Professionele ontwikkeling, Scenariostudie

Korte samenvatting

De complexiteit van het begrijpen van teacher agency is deels te wijten aan de contextafhankelijke aard van agentic manifestaties. In deze studie ontwikkelen we representatieve onderwijsscenario's uit de universitaire onderwijspraktijk waarin er mogelijkheden zijn voor agentic manifestaties van docenten. Eerst worden de ervaringen van docenten verzameld door middel van interviews. Vervolgens worden deze ervaringen gecategoriseerd en herschreven tot scenario's. Ten slotte selecteren docenten en een panel van onderzoekers de meest geschikte en representatieve scenario's door middel van *comparative judgment*. Een rangschikking van de scenario's moet uitwijzen welke scenario's het meest representatief zijn voor de universitaire onderwijspraktijk. Deze scenario's zijn zo geformuleerd dat wanneer docenten de scenario's lezen, zij worden aangezet om na te denken over mogelijke manieren om met de situatie om te gaan. De scenario's kunnen worden gebruikt om te meten hoe docenten weloverwogen oplossingen vinden om met kritieke situaties om te gaan, wat een belangrijk kenmerk is van teacher agency.

Lopende tekst

Onderwerp en context

Het realiseren van duurzame onderwijsvernieuwingen binnen universiteiten vereist academici die weloverwogen keuzes kunnen maken in hun onderwijs. Onderwijsvernieuwers zijn in staat in een gegeven situatie te kunnen kiezen tussen verschillende opties en kunnen beoordelen welke optie het meest wenselijk is, in het licht van de bredere doelstellingen van de praktijk waarin en waardoor zij handelen (Priestley et al., 2015). Het vermogen van docenten om keuzes te maken en acties uit te voeren om verandering tot stand te brengen wordt in de literatuur aangeduid als teacher agency (Cong-Lem, 2021).

Theoretisch kader

Teacher agency verwijst naar het vermogen van een docent om beslissingen te nemen en acties te ondernemen die de onderwijspraktijk beïnvloeden (Eteläpelto et al., 2013). Dit omvat het vermogen om doelen te stellen, beslissingen te nemen over curriculum en instructie, en professioneel inzicht te gebruiken om zich aan te passen en in te spelen op de behoeften van studenten. Het is de overtuiging dat de academicus een actieve agent is in het leerproces, die een positief verschil kan maken in de academische en persoonlijke ontwikkeling van studenten (Priestley et al., 2015).

Docenten kunnen agency manifesteren in verschillende situaties en hun agency kan worden beïnvloed door de specifieke context waarin een docent werkt. Zo kan de mate van autonomie die een docent heeft bij het nemen van beslissingen over curriculum en instructie variëren per universiteit of cursus. Verder kan teacher agency ook afhangen van het vertrouwen en de steun die wordt ervaren van directie en collega's, en van hun eigen overtuigingen en zelfredzaamheid. Kortom: teacher agency kan verschillen binnen contexten en binnen personen. Om de context-afhankelijkheid van teacher agency te ondervangen ontwikkelen we in deze studie reële onderwijsscenario's waar academici zich in herkennen.

Doel en opbrengst van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is het ontwikkelen van reële onderwijsscenario's. Deze scenario's maken het mogelijk te onderzoeken hoe academici zouden handelen in veel voorkomende onderwijssituaties. Uit literatuur blijkt dat onderzoek op basis van scenario's om verschillende redenen zeer effectief kan zijn: scenario's zijn relatief gemakkelijk te construeren, ze bieden een nuttige focus en stimulans voor discussie, ze zijn waardevol bij het aanpakken van moeilijk te onderzoeken onderwerpen, en ze weerspiegelen contexten en problemen uit het echte leven (Jeffries & Maeder, 2005).

Doel en opbrengst van de ronde tafel

Het doel van de ronde tafel is de deelnemers kennis te laten nemen van de totstandkoming van de scenario's en de mogelijkheden voor het gebruik ervan. Ook vragen we de deelnemers om mee te denken over de inzet van deze scenario's voor het meten van teacher agency in de universitaire onderwijscontext.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Tijdens de ronde tafel worden de scenario's en de totstandkoming ervan kort gepresenteerd. De scenario's worden uitgedeeld aan de deelnemers en zij krijgen dan de kans om verdiepende vragen te stellen en mee te denken over bovenstaande vragen. Vervolgens worden de scenario's gebruikt in duo's in een hardopdenken protocol.

Kans op Balans

Teacher agency verwijst naar het vermogen van leraren om beslissingen te nemen en actie te ondernemen. Als docenten agency kunnen manifesteren, zijn ze beter in staat om inclusief onderwijs te creëren, omdat ze in staat zijn beslissingen te nemen en actie te ondernemen om alle studenten te ondersteunen. Dit kan inhouden dat ze hun colleges aanpassen, aanpassingen aanbieden en positieve relaties opbouwen met studenten. Inclusief onderwijs en agency bieden meer "Kans op

Balans” omdat leraren met agency beter in staat zijn om te gaan met zaken die afwijken van de status quo.

Referenties

Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*, 31(3), 718-738.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational research review*, 10, 45-65.

Jeffries, C., & Maeder, D. W. (2005). Using vignettes to build and assess teacher understanding of instructional strategies. *Professional Educator*, 27, 17-28.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.

490. Inzicht in motivatie van studenten voor cognitieve leerstrategieën: een mixed-methods studie

Marloes Broeren¹

Peter Verkoeijen¹, Lidia Arends², Guus Smeets²

¹ Avans Hogeschool, Breda, Nederland

² Erasmus Universiteit Rotterdam, Rotterdam, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Cognitieve leerstrategieën, Motivatie, Zelfregulerend leren, Hoger onderwijs

Korte samenvatting

Het gebruiken van cognitieve leerstrategieën ondersteunt leren en bevordert lange-termijnkennis. Echter, studenten in het hoger onderwijs gebruiken vaak oppervlakkige strategieën, zoals lezen of onderstrepen. Interventies die studenten ondersteunen bij het gebruik van cognitieve leerstrategieën doen dit met instructies, hulp bij plannen of oefenmogelijkheden. Motivatie - een belangrijk aspect in het gebruik van cognitieve leerstrategieën - is tot op heden echter onderbelicht gebleven. Het doel van deze studie was inzicht krijgen in de invloed die motivatie heeft op het gebruik van cognitieve leerstrategieën tijdens zelfstudie. De motivatie en de veranderingsbereidheid van eerstejaarsstudenten uit het economisch domein van een Nederlandse hogeschool is onderzocht met behulp van een leerstrategieën-vragenlijst ($N = 217$) en focusgroepgesprekken ($N = 105$). Resultaten laten zien dat studenten succesvol zijn in het gebruiken van combinaties van oppervlakkige en cognitieve strategieën die zij zelf hebben ontwikkeld. De waarde van een strategie - met name het nut - is essentieel voor hoe gemotiveerd een student is voor het gebruiken van een strategie en deze is direct gerelateerd aan de doelen van de student. Aansluiten bij deze doelen, uitbouwen van huidig strategiegebruik en meenemen van de waarde voor de *student* zijn naar ons idee kansrijke manieren om bestaande interventies krachtiger te maken.

Lopende tekst

Introductie

Zelfregulerend leren is een essentiële vaardigheid in het hoger onderwijs en het gebruiken van cognitieve leerstrategieën is hier een belangrijk onderdeel van (McDaniel et al., 2021). Cognitieve leerstrategieën zijn krachtige manieren van leren die moeite kosten en die bijdragen aan lange-termijnkennis en transfer van kennis (Bjork & Bjork, 2011). Studenten in het hoger onderwijs gebruiken echter vaak oppervlakkige strategieën, zoals lezen of onderstrepen (Blasiman et al., 2017). Interventies die helpen bij het gebruik van cognitieve leerstrategieën bestaan uit instructies (Broeren

et al., 2021), het vergroten van metacognitieve bewustzijn over effectieve strategieën en oefenmogelijkheden (Biwer et al., 2020). Echter, een belangrijk aspect bij het zelfregulerende gebruik van cognitieve leerstrategieën is onderbelicht gebleven: de motivatie van de student (McDaniel & Einstein, 2020). Het doel van deze studie was inzicht krijgen in motivatie van studenten voor het gebruik van cognitieve leerstrategieën tijdens zelfstudie.

Methode

Motivatie van eerstejaarsstudenten van een Nederlandse hogeschool is onderzocht met behulp van een leerstrategieën vragenlijst ($N = 217$) en focusgroepgesprekken ($N = 105$). De leerstrategieën vragenlijst bracht het huidige strategiegebruik en de leerdoelen van studenten in kaart; de focusgroepgesprekken schetsten een beeld van strategiegebruik, motivatie en behoefte aan ondersteuning. Studenten van drie verschillende hbo-opleidingen (International Business, 60.4%; Communicatie, 30.9% en Integrale Veiligheid, 8.8%) vulden de vragenlijst in (M leeftijd = 18.64, $SD = 1.53$) en namen deel aan de focusgroepgesprekken (IB, 33.3%; Communicatie, 52.4%; IV, 20%). De gesprekken werden uitgevoerd met behulp van een interviewprotocol gebaseerd op het motivatiemodel Expectancy-Value (EVC) van Wigfield en Eccles (2000). Deze werden non-verbatim getranscribeerd en gecodeerd met een rubric gebaseerd op a-priori constructen uit het EVC-model aangevuld tijdens het codeerproces.

Resultaten

De meest populaire leerstrategieën waren *lezen van stof*, *maken van een samenvatting*, *onderstrepen*, *jezelf testen tijdens het leren* en een combinatie van *uitleggen aan jezelf* en *elaboratie* (zie Figuur 1 + Tabel 1). Studenten leerden zichzelf deze strategieën aan tijdens hun vooropleiding(en). In relatie tot motivatie werd het nut van een strategie als meest belangrijk ervaren. Populaire strategieën werden als meest nuttig beschouwd, omdat deze als actief werden ervaren en bijdroegen aan begrijpen en onthouden van leerstof. Daarnaast hielpen de strategieën bij het bereiken van – met name extrinsieke - doelen van studenten, het slagen voor toetsen. Studenten beschreven hoe zij hun studieactiviteiten om andere activiteiten heen planden en dat zij bereid zijn hun strategieën aan te passen als deze bijdragen aan hun doelen, ondersteund door oefentoetsen, met hulp van peers en docenten en met hulp bij plannen.

Conclusie

Studenten in onze studie gebruikten een combinatie van oppervlakkige en cognitieve leerstrategieën. De motivatie voor strategiegebruik hing nauw samen met of een strategie een nuttige manier van leren was en bijdroeg aan het bereiken van de doelen van studenten. Dit realistische en positieve beeld van het gebruik van cognitieve leerstrategieën benadrukt het belang van het studentperspectief. Aansluiten bij doelen van studenten, uitbouwen van het huidige strategiegebruik en het meenemen van de waarde voor de *student* zijn kansrijke manieren om het gebruik van cognitieve leerstrategieën tijdens zelfstudie verder te bevorderen.

Kans op Balans

Het gebruiken van cognitieve leerstrategieën door studenten, zoals jezelf testen, spreiden van leren, heeft bewezen positieve invloed op prestatie. Hoewel deze leerstrategieën vrij laagdrempelig zijn in gebruik en actief, betekenisvol leren bevorderen, blijft het een uitdaging om deze in ons onderwijs te

integreren. Dit ligt aan een veelheid van factoren, zoals kennis over de leerstrategieën bij zowel docenten als studenten, tijd, moeite en motivatie. Deze leerstrategieën kunnen echter voor alle studenten impact hebben, zowel studenten die deze leerstrategieën al gebruiken en goed presteren, als studenten die hulp nodig hebben bij leren leren.

Referenties

Biwer, F., oude Egbrink, M., Aalten, P., & de Bruin, A. (2020). Fostering Effective Learning Strategies in Higher Education—A Mixed-Methods Study. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(2), 186-203. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2020.03.004>

Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough, J. R. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society (2nd edition)* (pp. 56–64). Worth.

Blasiman, R., Dunlosky, J., & Rawson, K. (2017) The what, how much, and when of study strategies: comparing intended versus actual study behavior, *Memory*, 25(6), 784-792. <https://doi.org/10.1080/09658211.2016.1221974>

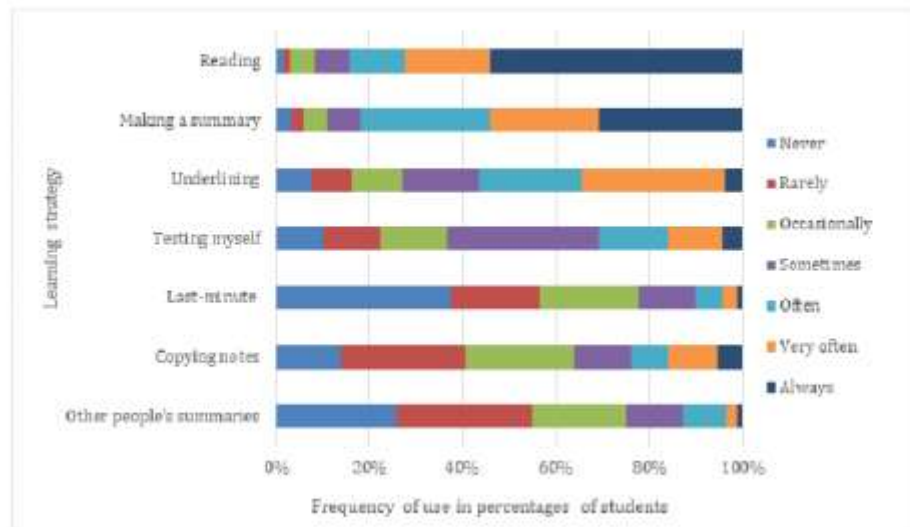
Broeren, M., Heijltjes, A.E.G, Verkoeijen, P.P.J.L, Smeets, G., & Arends, L.R. (2021). Supporting the self-regulated use of retrieval practice: A higher education classroom experiment. *Contemporary Educational Psychology*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101939>

McDaniel, M. A., Einstein, G. O., & Elen, E. (2021). Training College Students to Use Learning Strategies: A Framework and Pilot Course. *Psychology Learning & Teaching*. <https://doi.org/10.1177/1475725721989489>

McDaniel, M.A. & Einstein, G.O. (2020). Training Learning Strategies to Promote Self-Regulation and Transfer: The Knowledge, Belief, Commitment, and Planning Framework. *Perspectives on Psychological Science*, 5(6), 1363-1381. <https://doi.org/10.1177/1745691620920723>

Wigfield, A. & Eccles, J. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

Figuur 1: Frequentie van Leerstrategiegebruik in Percentages van Gebruik door Studenten (nooit-altijd)



Tabel 1: Huidig leerstrategiegebruik van Studenten (gemiddelden en standaarddeviaties) gemeten m.b.v. vragenlijst; waarden tussen 1=nooit; 7=altijd).

Leerstrategie	N	Gemiddelde	SD
Lezen	209	5.98	1.44
Maken van een samenvatting	209	5.46	1.52
Onderstrepen	209	4.44	1.66
Mezelf testen tijdens het leren	209	3.81	1.59
Notities overnemen	209	3.26	1.73
Andermans samenvatting leren	209	2.61	1.43
De avond van tevoren leren	209	2.44	1.48

491. Van toetsmoment naar leermoment; de voordelen van meer keuze in de toetsvorm

Natasja Carol-Visser

Hogeschool Leiden, Leiden, Nederland

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Studentinspraak toetsproces, Vrije toetsvorm, Differentiatie, Leeruitkomsten

Korte samenvatting

Uit eerder onderzoek binnen de opleiding Chemie is gebleken dat studenten meer inspraak willen hebben in het toetsproces. Uit de literatuur is bekend dat studenten meer intrinsiek gemotiveerd zijn en meer vertrouwen hebben in de toets wanneer ze inspraak hebben in het toetsproces [1-3]. Daarom hebben we onderzoek verricht om te bepalen waar, binnen onze opleiding, studenten graag inspraak willen in het toetsproces. Hiertoe is er een anonieme enquête naar alle studenten verstuurd. De resultaten zijn vervolgens gebruikt in een vraaggesprek met enkele studenten. Uit het onderzoek bleek dat studenten graag inspraak willen in de toetsvorm en het toetsmoment (zie figuur 1).

De keuze in toetsvorm wordt in ons onderwijs toegepast bij één van onze modules. De meerderheid kiest als toetsvorm voor een schriftelijk rapport. Studenten die voor een andere vorm kiezen, doen dit vaak omdat zij taalzwak zijn, maar wel goed mondeling of via een poster kunnen rapporteren. Wij zijn van mening dat vrije keuze in toetsvorm daarmee meer gelijke kansen schept voor studenten om te laten zien wat ze hebben geleerd. In deze paperpresentatie zullen we de resultaten van ons onderzoek en de implementatie van de keuze in toetsvorm in het onderwijs toelichten.

Lopende tekst

Uit eerder onderzoek binnen de opleiding Chemie is gebleken dat studenten meer inspraak willen hebben in het toetsproces. Uit literatuuronderzoek is gebleken dat het betrekken van studenten bij het toetsproces voordelig is voor het leerproces: studenten ervaren meer eigenaarschap en zijn minder bezig met het enkel behalen van studiepunten, passen hun leerstrategie aan als ze beter weten hoe ze getoetst worden waardoor leren meer duurzaam kan worden, zijn meer gemotiveerd en leren communiceren over (beoordelings)criteria, wat belangrijk is voor het werkveld.

Daarom hebben we onderzoek verricht om te bepalen waar, binnen onze opleiding, studenten graag inspraak willen in het toetsproces. Hiertoe is online een anonieme enquête naar alle studenten verstuurd (circa 350 studenten, 76 studenten hebben de enquête ingevuld). De resultaten zijn vervolgens gebruikt in een vraaggesprek met enkele studenten. Uit het onderzoek bleek dat studenten graag inspraak willen in de toetsvorm en het toetsmoment (zie figuur 1).

Vervolgens hebben we ons voornamelijk gericht op de effecten van meer inspraak op de toetsvorm door studenten hierin meer keuzes te geven en met leeruitkomsten te werken (in plaats van leerdoelen). De literatuur laat zien dat het traditionele schriftelijke examen niet zaligmakend is. Deze toetsen benadelen niet alleen studenten met dyslexie, maar ook studenten die niet graag toetsen maken, omdat dat niet de manier is waarop zij leren. Ook bepaalt de toetsvorm de manier waarop studenten leren; dus aanpassingen maken in de manier van toetsing, geeft veranderingen in de manier waarop studenten leren. Zo kan het duurzaam leren van studenten verbeterd worden. Studenten blijken zelf ook tevreden met meer keuze in toetsvorm te zijn. In de literatuur werd beschreven dat studenten minder stress ervaren rond toetsing en het idee hebben dat ze beter kunnen presteren, omdat de toets beter bij hun manier van leren past.

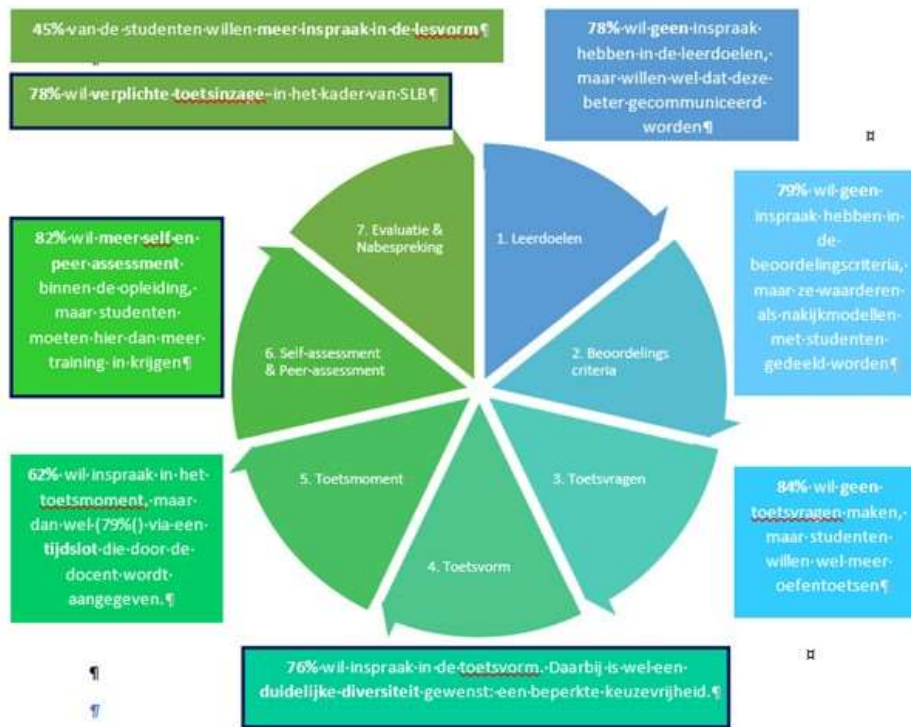
De keuze in toetsvorm wordt in ons onderwijs momenteel structureel toegepast bij één van onze modules. De meerderheid kiest als toetsvorm voor een schriftelijk rapport. Studenten die voor een andere vorm kiezen, doen dit vaak omdat zij taalzwakker zijn, maar wel goed mondeling of via een poster kunnen rapporteren. Wij zijn van mening dat vrije keuze in toetsvorm daarmee meer gelijke kansen schept voor studenten om te laten zien wat ze hebben geleerd. In deze paperpresentatie zullen we de resultaten van ons onderzoek en de implementatie van de keuze in toetsvorm in het onderwijs toelichten.

Kans op Balans

Uit onderzoek is gebleken dat studenten graag mee willen beslissen in het toetsproces over het toetsmoment en de toetsvorm. Met deze laatste zijn we aan de slag gegaan in ons onderwijs, omdat wij van mening zijn dat vrije keuze in toetsvorm meer gelijke kansen schept voor studenten om te laten zien wat ze hebben geleerd.

Referenties

- [1] Bruijns, V. (2017). Studenten als partners bij toetsing. Examens, (augustus, nr 3), Hoenderdos, C. (2016). 7 manieren om studenten te betrekken bij summatieve toetsing. Link: <https://score.hva.nl/Bronnen/7%20manieren%20studenten%20betrekken%20toetsing-%20download%20tekst%20Score.pdf>
- [2] D. Craddock and H. Mathias, Assessment options in higher education, Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 34, No. 2, April 2009, 127–140
- [3] O'Neill, G (Ed) (2011) A Practitioner's Guide to Choice of Assessment Methods within a Module, Dublin: UCD Teaching and Learning, <http://www.ucd.ie/teaching/resources/assessment/howdoyouassesstudentlearning/>



493. Betekenisvol geschiedenis onderwijs in het Curriculum van Curaçao en Bonaire

Hanneke Tuithof ²

Tim van der Heiden ¹, Bart Wagemakers ¹

¹ Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

² Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Curriculum

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Curriculum, Identiteitsontwikkeling van leerlingen, Representatie

Korte samenvatting

Curaçao en Bonaire hebben beide een bijzondere en verschillende plaats in het Nederlands Koninkrijk en dit heeft een duidelijke weerslag op hoe het onderwijs daar vorm gegeven wordt. Het is veelal gebaseerd op het Europees Nederlands onderwijs en zeker voor geschiedenis leren de leerlingen veel over hoe het aan deze kant van de oceaan ging, en staat het dus ver af van de belevingswereld van de leerlingen. Door praktijkonderzoek bij vier scholen op Curaçao en Bonaire en literatuuronderzoek te combineren konden wij ontwerpcriteria formuleren die bijdrage aan het ontwikkelen van een betekenisvol geschiedeniscurriculum voor leerlingen (van den Akker 2003). Wij willen aan de hand van door ons opgehaalde citaten en inzichten in een rondetafelgesprek spreken over mogelijke ontwerpcriteria voor een betekenisvol (geschiedenis)curriculum.

Lopende tekst

Het is voor leerlingen belangrijk dat zij zich gezien voelen in het curriculum en dat wat zij leren een verbinding heeft met hun eigen ervaringen en de context waarin zij leven. Dit draagt er aan bij dat zij betekenis kunnen geven aan hun eigen geschiedenis en hun eigen identiteit kunnen ontwikkelen (Rahman 2013, Piškur et al 2022). Dit lijkt vanzelfsprekend en wordt erkend door docenten en curriculumontwikkelaars, maar toch is er een stukje Nederland waarvoor dit een nog urgenter vraagstuk is. Op Curaçao, Bonaire, Aruba, St Maarten, Saba, St Eustasius wordt het Nederlandse curriculum gedeeltelijk gevolgd en doen leerlingen (op afstand) mee aan examens die in Europees Nederland worden afgenomen.

Wij hebben praktijkonderzoek gedaan op Curaçao en Bonaire op vier scholen en met docenten en leerlingen gesproken. Ons doel was om ontwerpcriteria voor een betekenisvol curriculum op te stellen. Er werd hierbij data verzameld in de bovenbouw van VWO, HAVO en VMBO.

Voor het verzamelen van data werden twee onderzoeksinstrumenten ingezet. Ten eerste een kaartspel dat gebaseerd is op de eigen omgeving (voor Bonaire) of vensters van de Canon van Curaçao. We wilden hiermee een beeld proberen te krijgen van onderwerpen en gebeurtenissen die

leerlingen betekenisvol. Ten tweede werden er in focusgroepen leerlingen geïnterviewd over hun ervaringen met het curriculum en op welke wijze zij het eventueel zouden willen aanpassen. In deze interviews worden de kaartspellen ook gebruikt. Met docenten hadden we ook interviews over het uitgevoerde en gewenste curriculum.

Wij willen aan de hand van door ons opgehaalde citaten en inzichten in gesprek gaan over mogelijke ontwerpcriteria voor een betekenisvol (geschiedenis)curriculum.

Kans op Balans

De geschiedenis van Curaçao en Bonaire is onzichtbaar in het Nederlandse geschiedeniscurriculum. Dat is om allerlei redenen onwenselijk, alleen al omdat het om een gezamenlijk verleden gaat en we een gezamenlijke toekomst hebben. Voor de identiteitsontwikkeling van jongeren is het belangrijk dat het curriculum ook hen representeert. Onze casestudy levert hopelijk bredere inzichten op ten aanzien van identiteit en curriculum.

Referenties

van den Akker, J. (2004). Curriculum Perspectives: An Introduction. In: Curriculum Landscapes and Trends. Springer, Dordrecht.

Piškur, B., M. Takala, A. Berge, L. Eek-Karlsson, S.M. Ólafsdóttir & S. Meuser. (2022). Belonging and participation as portrayed in the curriculum guidelines of five European countries. *Journal of Curriculum Studies*, 54:3, 351-366.

Rahman, K.(2013) Belonging and learning to belong in school: the implications of the hidden curriculum for indigenous students. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34:5, 660-672.

495. Raamwerk succesvolle samenwerking tussen schoolvakken.

Hanneke Tuithof ²

Saro Lozano Parra ³

¹ Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

² Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

³ Hogeschool Utrecht / Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Curriculum

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Samenwerking schoolvakken, Succesfactoren, Delphi Methode

Korte samenvatting

Er wordt op steeds meer scholen samenwerking tussen vakken vormgegeven. Docenten moeten hiervoor samenwerken en zij zoeken naar de beste manier om samenwerking van vakken vorm te geven. Vanuit dit perspectief is er in 2018 door het lectoraat gammadidactiek van de Fontys Lerarenopleiding praktijkonderzoek gedaan naar factoren die nodig zijn om de samenwerking tot een succes te maken. We hebben casussen op 18 scholen onderzocht (Tuithof e.a., 2018). De succesfactoren zijn als een raamwerk gepubliceerd bij de SLO. Door het uitvoeren van een Delphi methode willen wij het raamwerk verder door ontwikkelen.

Lopende tekst

In 2018 is er door het lectoraat gammadidactiek van de Fontys Lerarenopleiding onderzoek gedaan naar randvoorwaarden en succesfactoren voor samenwerking tussen de Mens- en Maatschappijvakken. In *Wat werkt als je samenwerkt* (Tuithof e.a. 2018) worden de verschillende succesfactoren benoemd en deze zijn voor de SLO-handreiking samengevoegd in een raamwerk. Dit is voortgekomen uit het praktijkonderzoek van het lectoraat gammadidactiek. Ook in andere onderzoeken (van der Heiden, 2021) komen deze verschillende factoren naar voren. Het raamwerk wordt nu doorontwikkeld door het toepassen van een Delphi methode (Lozano Parra, 2022, Hsu & Sandford, 2007; Skulmoski, Hartman & Krahn, 2007)

In de huidige handreiking van de SLO staat de vakdidactische expertise, de expertise die een docent nodig heeft om inhoud te vertalen naar een specifieke groep leerlingen, van de docent centraal. De docent is expert in het eigen vak, maar moet ook vakdidactische kennis gaan ontwikkelen voor het nieuwe vak of leergebied (waarin samengewerkt wordt). Hierin spelen de doelen van het vak een grote rol, zowel de doelen van de docenten zelf, als landelijke doelen als de doelen van de school. De andere factoren die belangrijk zijn voor het vormgeven van de samenwerking zijn: schoolvisie, communicatie, facilitering en professionalisering, organisatie en schoolcultuur, en evaluatie.

Wij willen tijdens de ronde tafel dit raamwerk aan de deelnemers voorleggen en bespreken hoe de Delphimethode kan bijdragen aan verdere ontwikkeling.

Kans op Balans

Het vak of leergebied Mens en Maatschappij wordt voornamelijk op scholen voor VMBO aangeboden. Samenwerking tussen vakken komt sowieso meer voor op het VMBO. Juist om kansenongelijkheid tegen te gaan is het van groot belang dat op deze scholen kwalitatief goed onderwijs verzorgd wordt en vakdidactische kennisontwikkeling van deze docenten optimaal is. Vakdidactische kennisontwikkeling van docenten is direct verbonden met de leeropbrengsten (Smit & Tuithof, 2020). Hierom is het belangrijk dat we meer weten over het vormgeven van een leergebied of samenwerkingsvak en docenten kunnen faciliteren.

Referenties

Van der Heiden, T. (2021). Vakdidactiek als basis voor Vakintegratie. Masterscriptie.

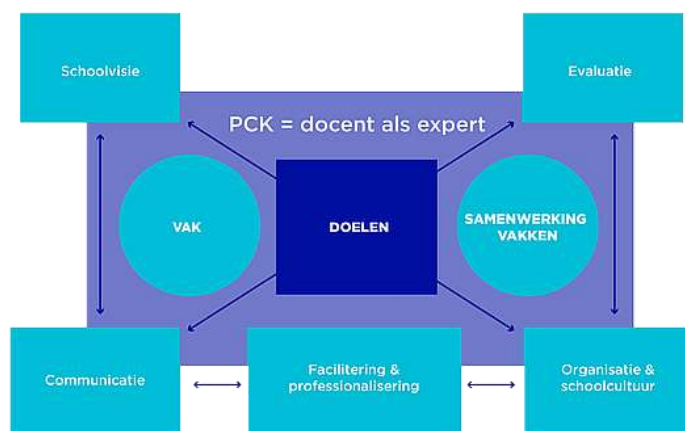
Hsu, C. C. & Sandford, B. A. (2007). The Delphi Technique: Making Sense of Consensus. *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 12(10), 1-8.

Lozano Parra, S., Bakker, C., & van Liere, L. M. (2020). Understanding Democracy in Dutch Curriculum Change through a Delphi Method. *Curriculum and Teaching*, 35(1), 5-22.

Skulmoski, G. J., Hartman, F. T. & Krahn, J. (2007). The Delphi Method for Graduate Research. *Journal of Information Technology Education*. 6, 1-21.

Smit, E., & Tuithof, J. I. G. M. (2020). "Ik denk dat ik nu meer snap dat ik het echt nodig heb". Studenten over vakdidactiek aan de hbo-bachelor lerarenopleiding aardrijkskunde. *Dimensies*, 2(2020), 22-36.

Tuithof, J. I. G. M. (2018). Wat werkt als je samenwerkt: Voorbeelden van samenwerking tussen gammavakken. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.



497. De omvang en vormen van schaduwonderwijs in het Nederlandse voortgezet onderwijs

Nynke Douma

Matthijs Warrens, Anouk Zuurmond

Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Voortgezet Onderwijs, Schaduwonderwijs, Privatisering, Kansengelijkheid

Korte samenvatting

Schaduwonderwijs is een term voor privaat, aanvullend onderwijs, bijvoorbeeld bijles of examentraining. In de afgelopen 10 jaar zijn huiswerkbegeleiding, bijles en examentraining 'normale' onderwijsactiviteiten geworden, en ongeveer een derde van alle leerlingen in het voortgezet onderwijs maakt al gebruik van (een vorm van) schaduwonderwijs. Schaduwonderwijs is niet alleen toegenomen in omvang maar ook in toenemende mate verweven geraakt met regulier publiek onderwijs.

De verschillende vormen van schaduwonderwijs en verschillende niveaus van samenwerking tussen scholen en aanbieders hinderen ons begrip van de omvang en de rol van schaduwonderwijs in het voortgezet onderwijs in Nederland. Het doel van deze studie is daarom om een zo volledig mogelijk beeld te geven van de omvang en de vormen van schaduwonderwijs in en buiten Nederlandse scholen, door middel van interviews met schoolteams en surveys onder leerlingen en hun ouders.

We willen deelnemers aan deze rondetafel uitnodigen om hun ervaringen met aanbod en gebruik van schaduwonderwijs te delen, en om vanuit hun eigen perspectief hun mening te delen over de rol van schaduwonderwijs binnen en buiten de school, en in de samenleving.

Lopende tekst

Sinds het begin van de eeuw is er een grote toename zichtbaar in schaduwonderwijs (Byun et al., 2018; Bray, 2021). Schaduwonderwijs is een term voor privaat, aanvullend onderwijs, bijvoorbeeld bijles of examentraining. Schaduwonderwijs was eerder vooral zichtbaar in Azië, maar nu ook steeds vaker in Europa (Bray, 2021). In de afgelopen 10 jaar zijn huiswerkbegeleiding, bijles en examentraining 'normale' onderwijsactiviteiten geworden, en ongeveer een derde van alle leerlingen in het voortgezet onderwijs maakt al gebruik van (een vorm van) schaduwonderwijs (Elffers, 2019; Elffers & Jansen, 2019).

In deze laatste 10 jaar is schaduwonderwijs niet alleen uitgebreid qua omvang, maar is het ook in toenemende mate verweven geraakt met de onderwijsprogramma's van publiek gefinancierde

scholen, bijvoorbeeld wat betreft leerdoelen, financiering en eigenaarschap. Een toenemend aantal scholen gaat structurele samenwerkingen aan met aanbieders van schaduwonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2016); private aanbieders die niet alleen bijles of huiswerkbegeleiding aanbieden, maar ook reguliere onderwijstaken, zoals lesgeven. Daarnaast vragen scholen hun leerlingen soms om extra bijdragen voor dit soort diensten (Elffers & Jansen, 2019). De extra geldmiddelen, die recent beschikbaar zijn gesteld om achterstanden in het onderwijs door Covid-19 te bestrijden, hebben deze samenwerkingen tussen scholen en private aanbieders geïntensiveerd.

De verschillende vormen van schaduwonderwijs en verschillende niveaus van samenwerking tussen scholen en aanbieders hinderen ons begrip van de omvang en de rol van schaduwonderwijs in het voortgezet onderwijs in Nederland (Elffers & Janssen, 2019). Het doel van deze studie is daarom om een zo volledig mogelijk beeld te geven van de omvang en vormen van schaduwonderwijs in en buiten Nederlandse scholen. Om dit te onderzoeken wordt data verzameld op 30 scholen in heel Nederland, waarbij rekening wordt gehouden met schoolniveaus en stedelijkheid. In Dataset 1 worden 30 schoolteams geïnterviewd over welke vormen van schaduwonderwijs worden aangeboden en hun visie op schaduwonderwijs. In Dataset 2 worden de leerlingen van deze scholen en hun ouders door middel van surveys gevraagd naar welke vormen zij tegenkomen en gebruiken, en naar hun mening hierover.

Het doel van deze rondetafel is om deelnemers te informeren over deze studie, en om informatie en input te verzamelen voor deze studie en een vervolgstudie naar schaduwonderwijs en het publieke karakter van scholen. Een conferentie met onderwijsonderzoekers en andere onderwijsprofessionals uit heel Nederland is een unieke kans om meer perspectieven te verzamelen over de omvang en rol van schaduwonderwijs in heel Nederland, en om dit eventueel te vergelijken met de situatie in België.

We willen deelnemers aan deze rondetafel uitnodigen om hun ervaringen met schaduwonderwijs te delen. Hebben zij deze toename in schaduwonderwijs ervaren in hun omgeving, welke ontwikkelingen hebben zij waargenomen en welke ervaringen hebben zij met gebruik van schaduwonderwijs? Daarnaast vragen we deelnemers om in discussie te gaan over hun perspectief op schaduwonderwijs, rondom de volgende discussievragen:

- Welke rol zou schaduwonderwijs mogen of moeten hebben binnen en buiten de school?
- Is schaduwonderwijs een positieve of negatieve toevoeging aan het onderwijslandschap?
- Welke invloed heeft schaduwonderwijs op het publieke karakter van scholen?
- Welke invloed heeft schaduwonderwijs op kansengelijkheid?

Kans op Balans

Het onderwerp schaduwonderwijs is zowel in breder debat als in het promotieonderzoek waar deze studie deel van uitmaakt gerelateerd aan kansengelijkheid. Vaak wordt schaduwonderwijs gezien als een negatieve factor in kansengelijkheid, vanwege het financiële aspect. Tegelijk is er mogelijk potentieel om met schaduwonderwijs kansen juist te verbeteren. Hier is balans ook cruciaal: Waar gebruiken we schaduwonderwijs wel en niet voor, en welke plaats neemt het in binnen de school? In

zowel deze studie als het bredere promotieonderzoek staat deze balans tussen publiek en privaat dan ook centraal.

Referenties

Bray, M. (2021). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications. *ECNU Review of Education*, 4(3), 442–475.

Byun, S. Y., Chung, H. J., & Baker, D. (2018). Global patterns of the use of shadow education: Student, family, and national influences. *Research in the Sociology of Education*, 2-41.

Elffers, L. (2019). Het kopen van kansen: De inzet van schaduwonderwijs in de onderwijscompetitie. In: H. van de Werfhorst, & E. Van Hest (red.) *Gelijke kansen in de stad*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Elffers, L., & Jansen, D. (2019). *De opkomst van schaduwonderwijs in Nederland: Wat weten we en welke vragen liggen nog open?* Universiteit van Amsterdam.

Inspectie van het Onderwijs (2016). *Jaarbeeld 2016: Effectief toezicht voor beter onderwijs*. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs.

Waslander, S. (2021). *Het publieke karakter van onderwijs*. Tilburg: Tilburg University, TIAS, School for Business and Society.

Zhang, W., & Bray, M. (2018). Equalising schooling, unequalising private supplementary tutoring: access and tracking through shadow education in China. *Oxford Review of Education*, 44(2), 221–238.

499. Learner engagement bij observeerders van IVR in een industriële trainingscontext.

Gilles Obourdin

Universiteit Antwerpen, Antwerpen, België

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: VR, Industrial training, Observational learning, Learner engagement

Korte samenvatting

IVR is een technologie die het toelaat om gevaarlijke situaties te trainen op een realistische manier. Hierdoor is het een waardevolle technologie in industriële trainingen, die gekenmerkt worden door gevaarlijke situaties waar training voor nodig is. Echter is het trainen met IVR niet altijd even eenvoudig door verschillende problemen zoals cyberziekte (dat 60-95% van mensen in een vorm treft) of de beperkte aanwezigheid van apparatuur, wat trainen in groep noodzakelijk maakt.

Daarom is het interessant om te gaan kijken of mensen die indirect IVR ervaren, door te kijken naar een IVR prestatie via een scherm, ook een effectieve leerervaring meemaken. Dit project doet dit door naar de 'learner-engagement' bij deze observeerders, tijdens het bekijken van IVR sessies, te onderzoeken. Dit wordt voornamelijk gedaan door een uitgebreide observatiestudie die trainingscontexten gaat observeren waar ze al enige tijd IVR in hun training implementeren. Hierdoor kunnen er ontwerpprincipes geformuleerd worden die bruikbaar zijn voor trainers in de industriële trainingscontext die de betrokkenheid van leerders stimuleren tijdens het observeren van IVR.

Door te focussen op de observeerders kan IVR meer toegankelijk gemaakt worden, doordat een directe IVR ervaring (die problemen zoals cyberziekte meebrengt) mogelijks niet meer nodig is om effectief te leren.

Lopende tekst

Immersieve virtuele realiteit (IVR) wordt momenteel versneld toegepast in de industriële opleidingscontext, om veilig en goedkoop te leren omgaan met gevaarlijke en dure machines, zoals een vorkheftruck (zie figuur 1). Grootschalige toepassing van IVR wordt echter belemmerd door verschillende problemen in verband met het gebruik van IVR, zoals cyberziekte, die 60-95% van de bevolking in de een of andere vorm treft (zoals geciteerd in Caserman, Garcia Agundez Garcia, Zerban, & Göbel, 2021), beperkte beschikbare IVR-apparatuur vanwege de bijbehorende kosten (Li, Luo, Hou, & Zhu, 2021) en trainers die pedagogische ervaring missen om IVR effectief in hun opleiding te implementeren (Renganayagalu, Mallam, & Nazir, 2021).

Naast de praktische uitdagingen loopt de meeste IVR literatuur ook achter op de realiteit van de industriële opleidingscontext. De meerderheid van IVR onderzoek is experimenteel en uitgevoerd op

studentenpopulaties (Jensen & Konradsen, 2018; Radianti, Majchrzak, Fromm, & Wohlgenannt, 2020). Hiernaast wordt er meestal maar naar een enkele IVR-sessie wordt gekeken, wat het moeilijk maakt om daadwerkelijke IVR-effecten te scheiden van de opwinding van het gebruik van nieuwe technologieën (Clark, 1983; Makransky & Petersen, 2021). Tenslotte richt IVR onderzoek zich enkel op de IVR-gebruiker en niet op de effecten die waarnemers ervaren, ook al wordt een groot deel van de industriële IVR-training ervaren als waarnemer (zoals het publiek in figuur 1).

De voorgaande praktische uitdagingen kunnen deels opgelost worden door na te gaan wat het publiek (de observeerders, aangegeven als het publiek in figuur 1) leert. Dit publiek hoeft niet te rechteer IVR te ervaren, waardoor cyberziekte en beperkte apparatuur een minder groot obstakel vormt. Waarnemers leren van media door hun aandacht hierop te focussen en deze leerstof actief te verwerken (Mayer, 2014). Hoe zij met deze inhoud engageren is cruciaal voor de leerresultaten, waardoor het belangrijk is om cognitieve en emotionele betrokkenheid te scheiden (Halverson & Graham, 2019). IVR kan een zeer boeiende ervaring zijn voor gebruikers, in vergelijking met andere media, maar de learner engagement van de observeerders (het publiek) en hoe deze evolueert over meerdere IVR-sessies in een live trainingscontext is nog niet eerder diepgaand onderzocht.

Dit onderzoeksproject heeft tot doel deze kloof op te vullen over 'learner engagement' bij observatoren in een IVR industriële trainingscontext. Dit wordt gedaan door systematisch de huidige literatuur over observerend leren in (I)VR-contexten te bestuderen, de betrokkenheid van observatoren in een live industriële trainingscontext te observeren en deze bevindingen te synthetiseren om instructie-ontwerpprincipes te creëren die gericht zijn op belanghebbenden bij industriële trainingen om de betrokkenheid van observator-leerders te bevorderen, door intensief samen te werken met trainers. Deze principes worden geëvalueerd door de observationele studie uit te breiden met cases met trainers die deze principes toepassen.

Dit project brengt de praktijk dicht bij het huidige IVR-onderzoek, door gebruik te maken van een live industriële trainingscontext, waarbij meerdere IVR-sessies worden bekeken en nauw wordt samengewerkt met trainers. Bovendien helpt deze laag van realiteit bij het creëren van bruikbare principes voor de praktijk. Ten slotte kan IVR, door learner-engagement te begrijpen, toegankelijker worden gemaakt door geen directe IVR-ervaring te vereisen.

Kans op Balans

IVR is een erg boeiende technologie die het toelaat om ons op unieke situaties te trainen, die in de fysieke wereld niet trainbaar zijn. Echter kunnen veel mensen uitgesloten worden van deze technologie door cybersickness. 60-95% mensen hebben hier in een vorm last van, waardoor ze moeten stoppen met de oefening omdat dit te ongemakkelijk wordt. Sterker nog, bepaalde groepen hebben hier significant meer last van, zoals vrouwen en oudere mensen. Dit maakt deze mensen trainen erg lastig, wat hun sterk kan benadelen. Door de focus op observeerders kunnen we IVR toegankelijker maken omdat directe IVR ervaring minder vereist is.

Referenties

Caserman, P., Garcia Agundez Garcia, A., Zerban, A., & Göbel, S. (2021). Cybersickness in current-generation virtual reality head-mounted displays: systematic review and outlook. *Virtual Reality, 25*, 1-18. doi:10.1007/s10055-021-00513-6

Clark, R. E. (1983). Reconsidering Research on Learning from Media. *Review of educational research*, 53(4), 445-459. doi:10.3102/00346543053004445

Halverson, L., & Graham, C. (2019). Learner Engagement in Blended Learning Environments: A Conceptual Framework. *Online Learning*, 23. doi:10.24059/olj.v23i2.1481

Jensen, L., & Konradsen, F. (2018). A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. *Education and Information Technologies*, 23(4), 1515-1529. doi:10.1007/s10639-017-9676-0

Li, G. G., Luo, H., Hou, S. P., & Zhu, M. (2021, May 17-Jun 10). *Comparison of Direct and Vicarious VR Learning Experience: A Perspective from Accessibility and Equity*. Paper presented at the 7th International Conference of the Immersive-Learning-Research-Network (iLRN), Electr Network.

Makransky, G., & Petersen, G. B. (2021). The Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL): a Theoretical Research-Based Model of Learning in Immersive Virtual Reality. *Educational Psychology Review*, 33(3), 937-958. doi:10.1007/s10648-020-09586-2

Mayer, R. E. (2014). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (2 ed., pp. 43-71). Cambridge: Cambridge University Press.

Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778>

Renganayagalu, S. K., Mallam, S., & Nazir, S. (2021). Effectiveness of VR Head Mounted Displays in Professional Training: A Systematic Review. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-43. doi:10.1007/s10758-020-09489-9



500. Blended cursussen classificeren op basis van data uit de digitale leeromgeving

Bart van Loenen

Emma Vermeulen, Suncica Bruck

Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

Werkvorm: Poster in het kader van de postermarkt Vers van de pers

Trefwoorden: Hoger Onderwijs, ICT in het onderwijs, Latente klasse analyse, Digitale leeromgeving

Korte samenvatting

In deze posterpresentatie delen we onze bevindingen over hoe blended cursuseigenschappen gerelateerd zijn aan studenttevredenheid en prestaties. Uit onze voorgaande literatuur-, vragenlijst- en interviewstudies is gebleken dat er veel verschillende interpretaties en ontwerpen van blended onderwijs zijn, zowel aan de UvA als in de literatuur. Om de relatie tussen blended cursuseigenschappen en studentuitkomsten te onderzoeken, brengen we eerst verschillende vormen van blended onderwijs aan de UvA in kaart. We volgen hierbij de methode van Park, Yu en Jo (2016) waarbij cursusdata uit de digitale leeromgeving worden geclusterd. De gevonden clusters zullen daarna gerelateerd worden aan studenttevredenheid en prestaties.

De resultaten kunnen bijdragen aan zowel een beter begrip van blended onderwijs, als aan het specifiek adviseren van docenten over het gebruik van de DLO.

Lopende tekst

Inleiding

Digitalisering staat al enige tijd hoog op de agenda van veel instellingen in het hoger onderwijs¹. Blended onderwijs (BO), een bewuste integratie van online en face-to-face instructie^{2,3} is tegenwoordig één van de meest populaire manieren om het onderwijs in te richten¹ en voordelen ervan zijn herhaaldelijk aangetoond, bijvoorbeeld als het gaat om leeruitkomsten^{4,5,6,7,8}. Ondanks de toenemende populariteit van BO, wordt het ook bekritiseerd om de inconsistente definities in de literatuur en de brede variatie in richtlijnen om het concept te implementeren⁹.

Het doel van het huidige onderzoek is tweeledig. Ten eerste trachten we een beter inzicht te krijgen in de verschillende vormen die blended cursussen in de praktijk kunnen aannemen, door gebruikspatronen van studenten en docenten in een Digitale Leeromgeving (DLO) te analyseren. Ten tweede hebben we als doel om de relatie tussen (verschillende vormen van) blended onderwijs en studentuitkomsten (bijv. cursusevaluaties en prestaties) te onderzoeken. De uitkomsten kunnen

bijdragen aan een beter begrip van BO, meer op maat gemaakte aanbevelingen voor het gebruik van de DLO door docenten en meer gepersonaliseerd onderwijs voor studenten.

Theoretisch kader

BO wordt vaak gedefinieerd als een combinatie van online en face-to-face leeractiviteiten, maar de term wordt ook wel gebruikt om andere “blends” te omschrijven (bijv. een combinatie synchrone en asynchrone instructie)⁹.

In een artikel van Park et al. (2016)¹⁰ pleiten de auteurs voor een verschuiving naar een meer data-dan theoriegedreven benadering voor het identificeren en analyseren van verschillende typen BO binnen een instelling. Bovendien waarschuwen de auteurs dat het gebruik van een zelfrapportage vragenlijst een systematische en betrouwbare manier van evalueren van BO in een instelling in de weg kan staan. Zij gebruikten in plaats daarvan data uit de DLO om verschillende typen van BO te identificeren; een DLO bevat veel en gevarieerde data, die minder vatbaar zijn voor subjectieve waarneming.

Onderzoeksvraag/-vragen

Welke typen cursussen gebaseerd op data uit de digitale leeromgeving kunnen we onderscheiden?

Wat is het verband tussen de gevonden typen cursussen en studentprestaties en tevredenheid.

Methode van onderzoek

In dit onderzoek volgen we de methode van Park et al. (2016) waarbij gekeken wordt naar gebruikspatronen van de digitale leeromgeving binnen de Universiteit van Amsterdam. We zullen allereerst cursusbeschrijvende informatie verzamelen zoals aantal deelnemers en onderwijsniveau. Het doel is om daarna op basis van cursuseigenschappen uit de DLO zoals aantal opdrachten, discussies en quizen, verschillende clusters van cursussen te vinden. De gevonden clusters zullen daarna gerelateerd worden aan studentuitkomsten.

Latente klasse-analyse, een statistische methode waarbij getracht wordt heterogeniteit in ogenschijnlijk homogene samples te vinden zal¹¹ ingezet worden om op basis van de clustervariabelen verschillende vormen van blended cursussen in de DLO te onderscheiden.

Resultaten en onderbouwde conclusie

Resultaten zijn nog niet beschikbaar, maar zullen tijdens de conferentie gepresenteerd worden.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van inhoudelijk bijdrage

Ons onderzoek heeft als doel om bij te dragen aan richtlijnen voor het gebruik van de DLO op een manier die het huidige onderwijs aanvult en verbetert. Daarnaast zullen de bevindingen bijdragen aan het bevorderen van op maat gemaakt beleid en interventies.

Kans op Balans

In termen van het centrale thema Kans op Balans kan ons onderzoek een aantal bijdragen leveren. Gegeven de toenemende aandacht voor digitalisering in het hoger onderwijs zijn zowel het bereiken van een effectieve balans tussen online- en offlineonderwijs als het betekenisvol integreren van

digitale elementen in het bestaande onderwijs belangrijke overwegingen in alle academische thema's.

Referenties

Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H., & Morrisroe, A. (2021, January). Survey report: Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions. *DIGI-HE*.

<https://eua.eu/downloads/publications/digi-he%20survey%20report.pdf>

Prinsen, F., & Terbeek, L. (2021, July 21). Blended onderwijsontwerp en digitale didaktiek. *nl*.

<https://www.onderwijskennis.nl/artikelen/blended-onderwijsontwerp-en-digitale-didaktiek>

Van Valkenburg, W.F., Dijkstra, W.P., De Los Arcos, B., Goeman, K., van Rompaey, V., & Poelmans, S. (2020, May). European maturity model for blended education.

<https://embed.eadtu.eu/download/2470/European%20Maturity%20Model%20for%20Blended%20Education.pdf?inline=1>

Birgili, B., Seggie, F. N., & Oğuz, E. (2021). The trends and outcomes of flipped learning research between 2012 and 2018: A descriptive content analysis. *Journal of Computers in Education*, 8(3), 365-394. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00183-y>

Castro-Rodríguez, M. M., Marín-Suelves, D., López-Gómez, S., & Rodríguez-Rodríguez, J. (2021). Mapping of scientific production on blended learning in higher education. *Education Sciences*, 11(9), 494. <https://doi.org/10.3390/educsci11090494>

McKenzie, W. A., Perini, E., Rohlf, V., Toukhsati, S., Conduit, R., & Sanson, G. (2013). A blended learning lecture delivery model for large and diverse undergraduate cohorts. *Computers & Education*, 64, 116-126. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.01.009>

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47. <https://doi.org/10.1177/0161468113111500307>

Müller, C., & Mildemberger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34, 100394. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394>

Norberg, A. (2017). From blended learning to learning onlife: ICTs, time and access in higher education [Doctoral dissertation, Umeå University]. *Digitala Vetenskapliga Arkivet*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1068011/FULLTEXT01.pdf>

Park, Y., Yu, J.H., & Jo, I. (2016). Clustering blended learning courses by online behavior data: A case study in a Korean higher education institute. *Internet and Higher Education*, 29, 1-11.

Weller, B.E., Bowen, N.K., & Faubert, S.J. (2020). Latent Class Analysis: A Guide to Best Practice. *Journal of Black Psychology*, 46(4), 287-311.



501. Stimuleren kritisch denkvermogen studenten HBO Chemie door praktijkgerichte Waarom?-lessen

Natasja Carol-Visser

Sonja Kaal

Hogeschool Leiden, Leiden, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Kritisch denkvermogen, Hoger onderwijs, Rapporteren, Praktijken

Korte samenvatting

Kritisch denkvermogen is een '21st century skill' en het werkveld verwacht dat onze studenten dit beheersen (zie figuur 1). Wij zien dat het kritisch denkvermogen tijdens de opleiding HBO Chemie in groei achterblijft, maar we trainen onze studenten ook niet expliciet in kritisch denkvermogen. Wat als we dat wel zouden doen? Zijn studenten dan beter in staat kritisch naar de resultaten van hun experimenten te kijken en zullen ze deze bevindingen dan beter verwoorden in hun rapportages?

In dit onderzoek kijken we naar het effect van 'Waarom?-lessen'. Deze serie van zes lessen wordt in praktijkmodules over twee periodes gegeven. In de eerste les wordt het niveau van kritisch denken bepaald via de Danczak-Overton-Thompson Chemistry Critical Thinking test. In de vijf daaropvolgende lessen wordt het kritisch denkvermogen getraind aan de hand van oefeningen ontwikkeld door Brookfield. Deze oefeningen worden toegepast op de experimenten die de studenten in de bijbehorende praktijkmodules hebben uitgevoerd, waardoor studenten direct het nut van de oefeningen zien. Hierdoor is de intrinsieke motivatie hoger.

We laten voorlopige resultaten zien; het gemaakte lespakket en de mening van de docenten en studenten over de lessen. We zijn benieuwd hoe het kritisch denkvermogen vorm wordt gegeven bij andere instellingen.

Lopende tekst

Kritisch denkvermogen is een '21st century skill' en het werkveld verwacht dat onze studenten dit beheersen (zie figuur 1). Onze richtlijnen voor het eindniveau van het kritisch denken zijn gebaseerd op de landelijke afspraken van het Domein Applied Science (DAS) over het eindniveau (beide niveau III in de DAS tabellen) van de competentie onderzoeken en de competentie experimenteren. Hierin staat dat de student "zelfstandig (wetenschappelijke) literatuur of bronnen kan selecteren en verkrijgen om zich verder in het probleem te verdiepen, daarbij de betrouwbaarheid van de verschillende informatiebronnen correct inschattend". Ook moet de student "(deel)resultaten logisch

en overzichtelijk kunnen combineren en in relatie tot de onderzoeksvraag duiden". Hierbij hoort dan ook een analyse op de betrouwbaarheid van de resultaten. Daarnaast dienen studenten "een voorstel te kunnen doen tot verbetering van de aanpak en voorstellen te doen voor additionele experimenten". Dus kort door de bocht gezegd, vraagt het werkveld om chemisch analisten die kunnen bepalen of resultaten aan verwachtingen voldoen en indien dit niet het geval is een (theoretisch onderbouwde) verklaring te kunnen geven waarom dit niet zo is en hoe experimenten aangepast zouden kunnen worden. Daarnaast verwacht het werkveld dat chemisch analisten aan de hand van de data kunnen beredeneren of onderzoeksdoelen zijn behaald.

Om aan het eind van de studie aan het niveau van deze competenties te kunnen voldoen, zal de student tijdens de opleiding geleerd moeten hebben om kritisch na te denken. Natuurlijk hebben we het gedurende onze modules vaak met studenten over kritisch naar data kijken en studenten groeien hier ook in tijdens de studie, maar we geven studenten weinig handvatten hoe ze dit precies kunnen doen.

Wat als we dat wel zouden doen? Zijn studenten dan beter in staat kritisch naar de resultaten van hun experimenten te kijken en zullen ze deze bevindingen dan beter verwoorden in hun rapportages?

In dit onderzoek kijken we naar het effect van 'Waarom?-lessen'. Deze serie van zes lessen wordt in praktijkmodules over twee periodes gegeven. In de eerste les wordt het niveau van kritisch denken bepaald via de Danczak-Overton-Thompson Chemistry Critical Thinking test. In de vijf daaropvolgende lessen wordt het kritisch denkvermogen getraind aan de hand van oefeningen ontwikkeld door Brookfield. Deze oefeningen worden toegepast op de experimenten die de studenten in de bijbehorende praktijkmodules hebben uitgevoerd, waardoor studenten direct het nut van de oefeningen zien. Hierdoor is de intrinsieke motivatie hoger.

We laten voorlopige resultaten zien; het gemaakte lespakket en de mening van de docenten en studenten over de lessen. We zijn benieuwd hoe het kritisch denkvermogen vorm wordt gegeven bij andere instellingen.

Kans op Balans

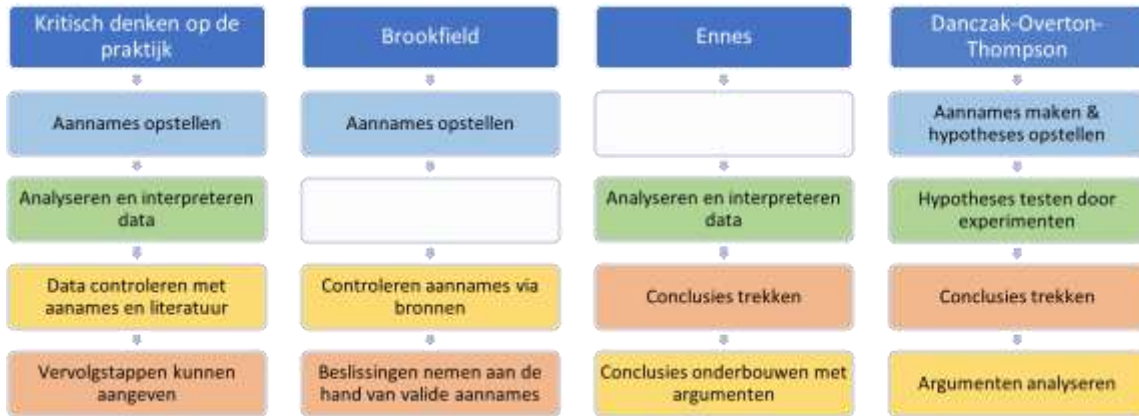
De mate waarin een persoon kritisch kan denken is afhankelijk van vele factoren zoals onderwijs, houding, maar ook van (sociale) achtergrond. Dit leidt tot grote verschillen in niveau in kritisch denkvermogen. Wanneer we studenten expliciet gaan trainen in kritisch denken, zal een bijkomend voordeel zijn dat eventuele achterstanden en kansenongelijkheid in de studentpopulatie verkleind wordt.

Referenties

[1] Brookfield, S. (2007). *Developing Critical Thinkers*. Minnesota State Mankato.

[2] Danczak S.M, Thompson C.D. and Overton T.L, *Chem. Educ. Res. Pract.*, (2017), DOI: 10.1039/C6RP00249H.

[3] Ennis, R., Millman, J., & Tomko, T. (2005). *Cornell Critical Thinking Tests, Level X & Level Z Manual*. Seaside, CA: The Critical Thinking Co



De facetten van kritisch nadenken, zoals deze worden gebruikt in het chemisch werkveld en in hoeverre dit overeenkomt met theoretische modellen

504. Wat betekent intelligente technologie voor het onderwijs?

Susan te Pas¹, Hein Broekkamp², Bert Bredeweg³, Nadira Saab⁴, Albert Logtenberg⁴, Els Booij⁵, Nynke Bos⁶

¹ Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

² Onderwijsraad, Den Haag, Nederland

³ Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

⁴ Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

⁵ Kennisnet, Zoetermeer, Nederland

⁶ Hogeschool Inholland, Den Haag, Nederland

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

Werkvorm: Speakerscorner (90 min.)

Trefwoorden: AI, ICT, Onderwijs geven, Leren

Korte samenvatting

Intelligente technologie maakt een opmars in de samenleving, ook in het onderwijs. Deze 'systeemtechnologie' dwingt ons om na te denken over fundamentele onderwijsvragen. Denk bijvoorbeeld aan de discussie rondom de invoering van ChatGPT. Deze 'Speakers Corner' is een interactieve sessie, die deelnemers uitnodigt om op systematische en omvattende wijze te reflecteren op de kansen en risico's van intelligente technologie voor onderwijsprocessen. In de sessie vindt de reflectie plaats aan de hand van korte presentaties van onderzoek, casussen en theorie. Onderwijsprocessen worden over de volle breedte in beschouwing genomen. Dit betekent dat het leren en daarnaast ook het geven, ontwikkelen en organiseren van onderwijs met intelligente technologie aan de orde komen.

Lopende tekst

Wat betekent intelligente technologie voor het onderwijs?

Intelligente technologie maakt een opmars in de samenleving, ook in het onderwijs. Toepassingen van deze 'systeemtechnologie' in het onderwijs zijn bijvoorbeeld adaptieve leermaterialen, chatbots, dashboards die onderwijs- en leerprocessen weergeven en simulaties die begeleiding bieden bij het (leren) uitvoeren van beroepshandelingen. Intelligente technologie biedt steeds meer mogelijkheden om activiteiten te ondersteunen, over te nemen of anders in te vullen. Meer dan de digitalisering tot nu toe dwingt intelligente technologie het onderwijs om na te denken over fundamentele vragen. Denk voorbeeld aan de vragen die de introductie van ChatGPT oproept.

In de samenleving en het onderwijs groeit het besef dat de inzet van intelligente technologie doordenking en sturing vraagt om kansen te benutten en risico's, die de technologie ook met zich

meebrengt, te beheersen. Vraagstukken als dataveiligheid, privacy en de machtsconcentratie bij commerciële technologiebedrijven hebben de afgelopen jaren veel aandacht gekregen in het onderwijsbeleid. Er is echter nog weinig beleidsaandacht geweest voor concrete veranderingen in leer- en onderwijsprocessen die de inzet van intelligente technologie met zich mee kan brengen.

Onderwijsonderzoek kan leraren en (andere) beleidsmakers concrete aangrijpingspunten bieden om de inzet van intelligente technologie in goede banen te leiden. Een beperking daarbij is dat onderzoek gefragmenteerd is in deelgebieden. Deze sessie nodigt deelnemers uit om op systematische en omvattende wijze te reflecteren over de kansen en risico's van intelligente technologie voor leer- en onderwijsprocessen. Waar mogelijk gebeurt dit op basis van onderzoek, maar daarnaast ook op basis van casussen, theorie en logische speculatie. Een uitgangspunt is dat processen over de volle breedte in beschouwing worden genomen. Dit betekent dat het leren en daarnaast ook het geven, ontwikkelen en organiseren van onderwijs met intelligente technologie aan de orde komen. Ook is er aandacht voor zowel sociale als cognitieve aspecten van het leren.

In deze 'speakers corner'-sessie krijgen deelnemers volop de gelegenheid om mee te denken over de kansen en risico's die intelligente technologie met zich meebrengt voor het onderwijs. Ook gaan zij in gesprek over relevante onderzoeksvragen. De discussie wordt gevoed door vier korte presentaties en geleid door Nynke Bos, die de bijdragen van de presentatoren en overige deelnemers in perspectief plaatst.

-In de eerste presentatie geven Susan te Pas en Hein Broekkamp een toelichting op een recente verkenning van Onderwijsraad. Deze verkenning gaat over de veranderingen die intelligente technologie met zich mee kan brengen voor twee kernprocessen van het onderwijs geven: het creëren van een leergemeenschap en het onderwijzen van kennis, vaardigheden en houdingsaspecten. Meer zijdelings gaat deze verkenning ook in op het leren, en op het ontwikkelen en organiseren van onderwijs.

-In de tweede presentatie bespreekt Bert Bredeweg aan de hand van een case study hoe intelligente technologie en leraren in combinatie ondersteuning kunnen bieden aan het leren van leerlingen.

-In de derde presentatie vertellen Nadira Saab en Albert Logtenberg over de ontwikkeling van een chatbot voor geschiedenislessen in het onderwijs.

-In de vierde presentatie bespreekt Els Booij namens Kennistnet onderwijsvragen rondom het gebruik van ChatGPT en vergelijkbare 'large language models'.

Kans op Balans

Intelligente technologie biedt volop kansen om het het onderwijs te ondersteunen en te verrijken. Tegelijkertijd heeft de technologie ook als risico's dat het onderwijs eenzijdiger kan worden en er een kloof kan ontstaan tussen degenen die profiteren van de technologie en degenen voor wie de technologie nadelig is. Welke invloed de intelligente technologie heeft op het onderwijs is afhankelijk van de wijze waarop deze wordt ingezet en ontwikkeld. Bij keuzes rondom de technologie kan onderzoek een belangrijke rol spelen, mits de goede onderzoeksvragen worden gesteld. In deze interactieve sessie volgen onderzoeksvragen uit een analyse van kansen en risico's.

Referenties

Bredeweg, B., & Kragten, M. (2022). Requirements and challenges for hybrid intelligence: A case-study in education. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 5.

Bos, N. (2022). Vloeiend over grenzen heen: Technologie als verbinder van leerprocessen. Lectorate rede Nynke Bos. Hogeschool InHolland.

Kennisnet (2023). Is ChatGPT de volgende gamechanger voor het onderwijs? <https://www.kennisnet.nl/artikel/18731/is-chatgpt-de-volgende-gamechanger-voor-het-onderwijs/>

Onderwijsraad (2022). Inzet van intelligente technologie. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2022/09/28/inzet-van-intelligente-technologie>

Saab, N., & Logtenberg, A. (2022). Chatten met het verleden. Projectbeschrijving. Universiteit Leiden. <https://www.universiteitleiden.nl/onderzoek/onderzoeksprojecten/iclon/saab-chatten-met-het-verleden>

508. Zullen we dynamisch leren ook zo bestuderen?

Larika Bronkhorst

Sanne Akkerman

Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Workshop (90 min.)

Trefwoorden: Boundary crossing, Hybriditeit, Idiosyncrasie

Korte samenvatting

Waar leren plaatsvindt, *wie* er leert en *wat* er geleerd moet worden is steeds diverser en tot op zekere hoogte onvoorspelbaar in 21e eeuwse samenlevingen. Hoewel steeds meer wordt erkend dat lerenden verschillen en dat leren zich kan uitstrekken over meerdere contexten en niet altijd op voorhand gedefinieerde uitkomsten heeft, geven nog niet alle onderzoeksdesigns hier rekenschap van. Dit terwijl onderzoeksdesigns die, al dan niet impliciet, de *wie*, *wat* en *waar* van leren inperken, essentiële dynamiek in leren over het hoofd zien, wat resulteert in slechts een gedeeltelijk begrip van leren.

Deze sessie schetst eerst een pleidooi voor persoon-gecentreerde onderzoeksdesigns, die responsief zijn naar individuele lerenden en naar leren, waar en wanneer het zich ook manifesteert, terwijl erkend wordt dat onderzoekers zelf deel uitmaken van dat design. Deze argumentatie wordt onderbouwd met een mixed-method onderzoek uitgevoerd tijdens een zomerschool aangeboden door de universiteit. Hierin stond de (dis)continuïteit van kinderen in hun betrokkenheid bij wetenschap in verschillende contexten centraal, en hoe zich dat verhoudt tot hun houding ten opzichte van en hun begrip van wetenschap. Vervolgens gaan deelnemers de consequenties van de beperkingen van eigen onderzoeksdesigns na, en werken we gezamenlijk aan aanpassingen om designs aan te scherpen.

Lopende tekst

Hoewel breed wordt erkend dat de ooit dominante positie van formele onderwijsinstellingen als context voor (het bestuderen van) leren niet langer houdbaar is, is er minder overeenstemming over wat dit betekent voor hoe we onderwijs en leren begrijpen en bestuderen. De toenemende diversiteit van lerenden zelf (dwz *wie* leert) vraagt om onderzoeksdesigns met hybride en dynamische zelfidentificaties (bijv. Akkerman & Meijer, 2011; Azevedo & Mann, 2021). Ook *waar* leren vorm krijgt is steeds persoonlijker, nu mogelijkheden van niet-formeel en informeel leren toegankelijker zijn (Akkerman & Bakker, 2011; Barron, 2006; Erstad & Sefton-Green, 2013; Ito et al., 2018). Individuele lerenden belichamen ze ook eigen specifieke contexten van leren binnen en buiten

school. En nu werk en de samenleving als geheel minder voorspelbaar zijn (met de pandemie als recent voorbeeld), is niet meer zomaar duidelijk *wat* geleerd wordt of zou moeten worden, en volgens wie.

Het erkennen van diversiteit en dynamiek in waar leren plaatsvindt, wie er leert en wat er geleerd moet worden, kan verstrekkende gevolgen hebben voor onderwijs- en leeronderzoek. Het wordt meteen duidelijk hoe metingen met behulp van vooraf gedefinieerde achtergrondcategorieën van lerenden (bijv. geslacht als dichotoom, etniciteit als enkelvoud, zie Azevedo & Mann, 2021), vooraf gedefinieerde objecten van leren (bijv. schoolvakken, zie Slot et al, 2020), vooraf gedefinieerde contexten van leren (bijv. klaslokalen, zie Bronkhorst en Akkerman, 2016) en enkelvoudige meetmomenten (Akkerman & Bakker, 2019) zullen slechts een gedeeltelijk begrip van leren aan het licht brengen (voor een uitgebreid betoog zie Akkerman, Bakker, & Penuel, 2021). Het breed contextualiseren van leren waar en wanneer het vorm krijgt, is noodzakelijk om verder te gaan (Bronkhorst & Akkerman, 2016; Sefton-Green, & Erstad, 2017). Dit vereist op zijn beurt responsieve methodologische ontwerpen die geschikt zijn voor het vastleggen van dynamisch, open leren binnen en tussen verschillende contexten, hetgeen haaks kan staan op onderzoekspraktijken - met name financiering - die vooraf algemeen geldende afbakening vereisen van het wie, wat en waar van het leren.

Gezien dat "het getrouw beschrijven van bewegingen over tijdschalen en sociale plaatsen complex en duur is en tijd kost" (Sefton-Green, & Erstad, 2017, p.249) en daarom niet per se aantrekkelijk is, willen we benadrukken en deelnemers in de sessie laten ervaren dat in alle onderzoeksdesigns meer responsiviteit kan worden ingebracht (c.f. Akkerman, Bakker, & Penuel, 2021). Aanpassingen zijn ongetwijfeld uitdagend en tijdrovend, maar noodzakelijk - zoals we met een empirisch voorbeeld (naar Klaver, 2017) zullen illustreren.

We willen deelnemers niet alleen informeren, maar ook aan het denken én aan het werk zetten. Vandaar dat we kiezen voor een workshop format, waarin ruimte is voor uitwisseling tussen deelnemers onderling. Hiervoor is een ruimte nodig met AV voorzieningen, en tafels die verplaatst kunnen worden, zodat beide activiteiten (informeren en uitwisselen) mogelijk zijn.

Kans op Balans

In het kader van teach as you preach, hangt het van de deelnemers zelf af of zij in hun eigen onderzoek (waarmee ze in de workshop aan de slag aan) een link zien met het congressthema.

Referenties

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2019). Persons pursuing multiple objects of interest in multiple contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 1-24.

Akkerman, S. F., Bakker, A., & Penuel, W. R. (2021). Relevance of educational research: An ontological conceptualization. *Educational Researcher*, 50(6), 416-424.

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

- Azevedo, F. S., & Mann, M. J. (2021). An Investigation of Students' Identity Work and Science Learning at the Classroom Margins. *Cognition and Instruction*, 1-27.
- Bronkhorst, L. H., & Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18-35.
- Erstad, O., & Sefton-Green, J. (Eds.). (2013). *Identity, community, and learning lives in the digital age*. Cambridge University Press.
- Ito, M., Martin, C., Pfister, R. C., Rafalow, M. H., Salen, K., & Wortman, A. (2018). *Affinity online: How connection and shared interest fuel learning* (Vol. 2). NYU Press.
- Klaver, L. (2017). Children's Distance to Science: Science Capital and Attitudes towards Science in the Context of Summerschool Junior. Unpublished master thesis. Utrecht University.
- Rajala, A., Jornet, A., & Accioly, I. (2023). Utopian methodologies to address the social and ecological crises through educational research. In: Damşa, C.I., Rajala, A., Ritella, G., & Brouwer, J. (2023). *Re-theorizing learning and research methods in learning research, New Perspectives on Learning and Instruction*, London: Routledge.
- Sefton-Green, J., & Erstad, O. (2017). Researching 'learning lives'—a new agenda for learning, media and technology. *Learning, Media and Technology*, 42(2), 246-250.
- Slot, E. M., Bronkhorst, L. H., Wubbels, T., & Akkerman, S. F. (2020). The role of school in adolescents' interest in daily life. *International Journal of Educational Research*, 104, 101643.
- Vermond, D., El Habhoubi, S., de Groot, E., Bronkhorst, L., de Wit, N., & Zwart, D. (2021). Dealing with Discontinuity in Cancer Care Trajectories: Patients' Solutions. *The Patient-Patient-Centered Outcomes Research*, 1-10.

509. Ontwikkeling van Associate degree-programma's in beeld

Nynke van Miltenburg¹, Koen van der Ven², Sandra Doeze Jager - Van Vliet³

Harriët Prins²

¹ Stichting CAOP, Den Haag, Nederland

² SEO Economisch Onderzoek, Amsterdam, Nederland

³ Avans Hogeschool, 's-Hertogenbosch, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Associate degree, Onderwijsontwikkeling, Pioniersstudenten,

Korte samenvatting

De Ad bedient een zeer diverse doelgroep van zowel mbo- en vo-afgestudeerden als werkenden. Een hoog aandeel is pioniersstudent. Dat heeft consequenties voor de keuzes die hogescholen maken bij het ontwikkelen en invullen van nieuwe en bestaande programma's. In een poging om de programma's optimaal aan te laten sluiten bij de heterogene en eigenstandige doelpopulatie, maken hogescholen verschillende afwegingen. In dit onderzoek worden die keuzes en afwegingen in kaart gebracht, op basis van een literatuurstudie en drie case reports bij Rotterdam Academy (RAC), NHL Stenden en Avans Academie (AAAd). Er is specifieke aandacht voor de wijze waarop de heterogene doelgroep een rol speelt en voor keuzes omtrent de samenwerking met mbo-opleidingen, hbo-bachelors en het werkveld.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Associate degrees (Ad's) zijn tweejarige hbo-opleidingen tussen mbo en hbo-bachelorniveau in. De grootste groep studenten in Ad-programma's heeft een achtergrond in het mbo, ofwel als directe doorstromer of na een periode op de arbeidsmarkt. De diverse achtergrond van Ad-studenten maakt dat hun onderwijsbehoefte verschilt van de onderwijsbehoefte van de studenten in de hbo-bachelor (Bisschop et al., 2021). Eerder onderzoek (Imandt et al., 2015; Allen et al., 2029) richt zich op studiesucces in Ad-programma's: de factoren die van invloed zijn op een succesvolle afronding van een Ad-traject en gevolgen voor de loopbaan van afgestudeerden. Minder bekend is hoe hogescholen tegemoetkomen aan de diverse studentenpopulatie in de ontwikkeling van (nieuwe) Ad-programma's. Dit roept de vraag op welke afwegingen hogescholen maken bij het opzetten van Ad-programma's en welke knelpunten en succesfactoren hierbij optreden.

Theoretisch kader

Er is in de literatuur weinig ontwerp-kennis te vinden over onderwijs op Ad-niveau (niveau 5). Kolvoort en Zitter (2019) geven theoretische onderbouwing voor het ontwerpen van integrale leeromgevingen op niveau 5. Zij onderscheiden zeven aspecten voor het vormgeven van (innovatieve), integrale leeromgevingen: integrale onderwijsvisie, de rol van de lerende, de rol van de docent, (zelf)sturing, authentieke leeromgeving, didactische werkvormen en evaluatie. Deze aspecten gebruiken we als framework om de keuzes in kaart te brengen die onderwijsinstellingen maken bij het ontwikkelen van Ad-programma's.

Onderzoeksvraag

Hoofdvraag: Hoe gaan hogescholen om met de diversiteit van de Ad-studentenpopulatie bij de ontwikkeling van Ad-programma's?

Methode van onderzoek

Literatuurstudie en casestudies (interviews)

Resultaten/conclusies (selectie)

De drie hogescholen gaan verschillend om met de ontwikkeling van Ad programma's. Dit komt mede doordat de hogescholen historisch anders georganiseerd zijn en in verschillende regio's opereren. Zo zet RAC in op studievoordigheden en samenwerking met het mbo om de hogeschool toegankelijk te maken voor Rotterdamse mbo'ers, vaak pioniersstudenten. NHL Stenden daarentegen gaat voor regionale spreiding, o.a. om een groot en dunbevolkt gebied te kunnen bedienen. En ook de doelgroepen verschillen. Binnen de AAAd zijn (nog) geen duale Ad-studenten en zijn werkende deeltijdstudenten onderdeel van de eerste twee jaar bachelor. Bij NHL Stenden is het voltijd en deeltijd Ad verweven met de bachelor. Bij de RAC zitten alle voltijd en deeltijd Ad's samen in één academie. Bij de ontwikkeling van een nieuwe Ad-richting wordt in alle casussen gekeken naar doorlopende leerlijnen mbo-bachelor en de behoeften van het werkveld. Zij leggen daarbij verschillende accenten.

Uit het onderzoek komen aanbevelingen voor hogescholen, onder andere: zorg dat de opleiding onderscheidend is, mede op basis van input werkveld; zorg voor een goede onboarding van mbo'ers, besteed aandacht aan studievoordigheden, kleinschaligheid en vroege successen; zorg voor een mix van docenten uit mbo, hbo en praktijk met affiniteit voor de doelgroep; breng de praktijk naar binnen. De aanbevelingen worden geïllustreerd met voorbeelden uit de cases.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Er is weinig onderzoek gedaan naar Associate degrees, terwijl het de snelst groeiende onderwijsvorm in Nederland is. Dit onderzoek belicht nog een onontgonnen aspect, namelijk de ontwikkeling van (nieuwe) programma's, en biedt daarmee handvatten voor onderwijsinstellingen. Het onderzoek benoemt succesfactoren en valkuilen.

Kans op Balans

De Ad kan als opstap dienen voor mbo'ers om een diploma te behalen in het hoger onderwijs. Uit de casestudies blijkt dat een groot deel van de Ad-studentenpopulatie bestaat uit pioniersstudenten.

Vanwege de korte duur (twee jaar) en het praktijkgerichte karakter ligt de drempel om een Ad-opleiding te gaan volgen lager dan voor een bachelor. Daarmee vervult de Ad een cruciale rol in het onderwijssysteem voor de doorstroom van mbo-geschoolden naar het hoger onderwijs. Daarnaast is de Ad een middel om Leven Lang Ontwikkelen vorm te geven voor mbo'ers die al werken, maar meer in hun mars hebben.

Referenties

Allen, J., Belfi, B., Bijlsma, I., Fouarge, D., & Peeters, T. (2019). *Ad-opleidingen: omvang en rendement*. ROA Reports Nr. 004. <https://doi.org/10.26481/umarep.2019004>

Bisschop, P., Berg, E. van den, Graaf, D. de, & Stolp, T. (2021). *Monitor Associate degree-opleiding*. SEO-rapport nr. 2021-02. Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek

Imandt, M., Berg, E. van den, Mulder, J., Verbeek, F., Petit, R., & Meng, C. (2015). *Klaar voor de groei?*. SEO-rapport nr. 2015-67. Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek

Kolvoort, A., & Zitter, I. (2019). Is het Associate degree-onderwijs klaar voor de toekomst?: Werken aan innovatieve leeromgevingen. *Th&ma*, 2019(2), 42-46.

511. De compenserende rol van persoonlijkheidskenmerken? Omgaan met schoolsluitingen en leervertraging

Melanie Monfrance¹

Madelon Jacobs², Carla Haelermans¹, Trudie Schils¹

¹ Maastricht University, Maastricht, Nederland

² Maastricht Universiteit, Maastricht, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: COVID-19, Leervertraging, Persoonlijkheid, Primair onderwijs

Korte samenvatting

Tijdens de COVID-19-pandemie heeft het onderwijs te maken gehad met ongekende fysieke schoolsluitingen. Eerder onderzoek laat zien dat de schoolsluitingen en het hieruit volgende online onderwijs gepaard is gegaan met leervertragingen. Daarnaast laat onderzoek zien dat persoonlijkheidskenmerken van leerlingen van invloed waren op hoe deze omgingen met de pandemie en hieruit voortgekomen maatregelen. In deze studie worden beide bevindingen samengebracht en wordt onderzocht of de leervertraging in het primair onderwijs samenhangt met persoonlijkheidskenmerken. Hierbij maken we gebruik van unieke data van de OnderwijsMonitor Limburg (OML). Voorlopige resultaten laten zien dat de mate van leervertraging samen lijkt te hangen met sommige persoonlijkheidskenmerken.

Lopende tekst

Onderwerp en literatuur

Tijdens de COVID-19-pandemie heeft het onderwijs te maken gehad met ongekende fysieke schoolsluitingen. Onderzoek naar de schoolsluitingen in het PO lieten zien dat deze gepaard gingen met een forse leervertraging (o.a. auteur 2021a; Engzell et al., 2021; Mescheriakova, et al., 2020) en dat dit groter was voor leerlingen met een lagere sociaaleconomische achtergrond (o.a. auteur 2021b; Betthäuser et al., 2022; Engzell et al., 2021). Andere studies naar onderwijs tijdens de pandemie laten zien dat persoonlijkheidskenmerken van leerlingen van invloed zijn op hoe leerlingen in het VO omgingen met de pandemie en hieruit voortkomende maatregelen (Auteur, 2022; Iterbeke & De Witte, 2022).

Tot nu toe heeft onderzoek naar de gevolgen van de COVID-19-pandemie in het onderwijs zich vooral gericht op leervertraging in het PO en werd de rol van persoonlijkheidskenmerken vooral in het VO bekeken. De combinatie van deze recente bevindingen suggereert dat de opgelopen leervertraging tot op zekere hoogte samenhangt met persoonlijkheid. Daarom wordt in deze studie onderzocht of

de leervertraging in het PO samenhangt met persoonlijkheidskenmerken en of dit verschilt naargelang sociaaleconomische achtergrond.

Theorie

Het dominante persoonlijkheidsmodel in de literatuur is het Big Five model, dat onderscheid maakt tussen openheid, consciëntieusheid, extraversie, meegaandheid en neuroticisme. Eerste studies over de relatie tussen persoonlijkheid en de ervaring van leren tijdens de pandemie geven aan dat meer consciëntieuze studenten zich goed aanpasten aan de door de pandemie veroorzaakte onderwijsveranderingen (Auteur, 2022B; Itebeke&De Witte, 2022). Anderzijds vertoonden studenten met een hoog neuroticisme (Auteur, 2022B; Itebeke&De Witte, 2022), en meer extraverte en meegaande studenten hogere stressniveaus tijdens de schoolsluitingen (Auteur, 2022). Op basis van de literatuur zijn daarom de volgende hypothesen geformuleerd:

- 1. De gemiddelde leervertraging is minder sterk voor leerlingen die hoger scoren op openheid of consciëntieusheid.*
- 2. De gemiddelde leervertraging is minder sterk voor studenten die hoger scoren op extraversie, neuroticisme of meegaandheid. Data en onderzoeksmethoden*

Voor dit onderzoek maken we gebruik van data uit de OnderwijsMonitor Limburg (OML). Deze dataset bevat naast de cognitieve leerprestaties van leerlingen ook gegevens over persoonlijkheidskenmerken. Om te onderzoeken of persoonlijkheidskenmerken samenhangen met de leergroei tijdens de COVID-19-pandemie, schatten we eerst het effect van de pandemie op de leergroei van de leerlingen en interacteren we dit vervolgens met persoonlijkheid. Op basis van een difference-in-differences analyse maken we onderscheid tussen cohorten die de gestandaardiseerde tests hebben afgelegd vóór de COVID-19-pandemie (afgenomen in 2018-2019) en het cohort dat is blootgesteld aan de pandemie (afgenomen in 2020-2021). In totaal zijn de analyses gebaseerd op ongeveer 3000 groep 8 leerlingen.

Resultaten en geplande uitbreidingen

Voorlopige resultaten bevestigen deels de eerste hypothese. De tweede hypothese wordt niet bevestigd. In aanvullende analyses gaan we na of deze relatie tussen leervertraging en persoonlijkheidskenmerken verschilt naargelang sociaaleconomische achtergrond.

Betekenis van de studie

Meer kennis over leervertraging als gevolg van de COVID-19 pandemie is van cruciaal belang om deze te verminderen en toenemende ongelijkheid te voorkomen. Deze studie draagt bij aan de literatuur door te laten zien dat leervertraging tot op zekere hoogte samenhangt met persoonlijkheidskenmerken. Deze inzichten zijn ook binnen de onderwijspraktijk en beleid van belang voor de aanpak van de ontstane leervertraging.

Kans op Balans

Kansenongelijkheid is de afgelopen jaren een belangrijk thema binnen onderwijspraktijk, beleid en onderzoek. De gevolgen van de COVID-19 pandemie en hiermee gepaard gaande schoolsluitingen benadrukken des te meer het belang van onderzoek naar mogelijke gevolgen en individuele

verschillen hierin. Meer kennis over leervertraging als gevolg van de COVID-19 pandemie is van cruciaal belang om deze te verminderen en toenemende ongelijkheid te voorkomen. Dit onderzoek geeft inzicht in individuele verschillen in leervertraging die voor onderwijspraktijk en beleid van belang zijn voor de aanpak deze ontstane vertraging.

Referenties

Auteur (2021a)

Auteur (2021b)

Auteur (2022)

Betthäuser, B. A., Bach-Mortensen, A., & Engzell, P. (2022). A systematic review and meta-analysis of the

impact of the COVID-19 pandemic on learning. LIEPP Working Paper, Laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques (LIEPP, Sciences Po), 2022. ⟨hal-03681201⟩

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 crisis. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), 1-7.

Iterbeke, K., & De Witte, K. (2020). *Helpful or harmful? The role of personality traits in student experiences of the COVID-19 crisis and school closure*. (FEB discussion paper No. DPS20.19).

Meshcheriakova, O., Borghans, L., Haenbeukers, R., & Schils, T. (2020). Limburgse leerlingen op de basisschool ten tijde van corona. Geraadpleegd op <https://www.educatieveagendalimburg.nl/bijdragen/limburgse-leerlingen-op-de-basischool-ten-tijde-van-corona-5>

512. 'Ik heb een beurs nodig, maar zit vol met onderwijs': dilemma's in de relatie onderwijs-onderzoek

Kasja Weenink¹

Noelle Aarts², Sandra Jacobs³

¹ Hogeschool van Amsterdam en Radboud Universiteit, Amsterdam, Nederland

² Radboud Universiteit, Nijmegen, Nederland

³ Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Onderwijs-research nexus, Academics, Dilemma's, Context

Korte samenvatting

Hoe academici de relatie onderwijs-onderzoek vormgeven hangt af van specifieke situaties, contexten en hiërarchieën binnen universiteiten. Hoe ze dat doen en wat daarbij de ruimte is voor verandering is het centrale thema van dit rondetafelgesprek.

De studie 'I need a grant but spend time on teaching' (under review dd. 20-01-23) combineert Wittgenstein's idee van taalspelen met Elias' concept van menselijke configuraties om te kijken hoe academici de relatie vormgeven in interdependentie met de omgeving. We analyseerden gesignaleerde spanningen en strategieën in tien homogene focusgroep discussies met UD's, UHD's en hoogleraren sociale wetenschappen. Alle academici identificeerden spanningen in de balans tussen onderzoek en onderwijs en een systemische onderwaardering van onderwijs. Hun taalspelen verschilden echter. Waar UD's persoonlijke coping strategieën hanteerden, ervoeren UHD's verdere differentiatie van taken en zochten hoogleraren de verbinding op teamniveau.

De studie laat zien dat strategieën, bedoeld om spanningen te reduceren of weg te nemen, paradoxaal genoeg de bestaande patronen, routines en bijbehorende spanningen juist reproduceren en versterken (zie ook Luhmann, 1986).

In het rondetafelgesprek worden 'verlammende' dilemma's betreffende de relatie voorgelegd en bediscussieerd aan de hand van de vraag of impasses doorbroken kunnen en moeten worden.

Lopende tekst

Onderwerp en context

Hoe de relatie onderwijs-onderzoek wordt vormgegeven op universiteiten hangt af van specifieke situaties, contexten en hiërarchieën. Hoewel er initiatieven zijn om de relatie te veranderen zoals

‘Erkennen en Waarderen’ (VSNU et al., 2019) weten we nog weinig van hoe zij vormgegeven wordt door academici in afhankelijkheid met hun omgeving.

In de studie ‘I need a grant but spend time on teaching’ (under review dd. 18-01-23) is via 10 homogene focusgroepen onderzocht hoe sociaal wetenschappers in verschillende posities (UD/UHD/Hoogleraar) de relatie vormgeven in interdependentie met hun omgeving en welke spanningen, beperkingen en mogelijkheden zij daarbij ervaren. Het rondetafelgesprek bespreekt deze resultaten en exploreert de ruimte voor verandering.

Theoretisch kader

Wittgensteins’ notie van ‘taalspelen’ is gecombineerd met Elias’ ‘menselijke figuraties’ om te analyseren hoe academici de relatie uitspelen in interdependentie met hun omgeving. Onderwijs en onderzoek kunnen via taal op ontelbaar veel manieren aan elkaar gerelateerd worden - of niet (Tight, 2016; Wittgenstein, 1953). Daarbij ervaren mensen verschillende afhankelijkheden in hun relaties. Docenten en studenten zijn beiden nodig in het gesitueerde onderwijsproces, maar menselijke figuraties betreffen óók grotere contexten zoals een onderzoeksgroep of faculteit. De ruimte en beperkingen om de relatie uit te spelen kunnen daarbij verschillen per academische positie (Elias, 1978; Weenink et al., 2022).

Doel en opbrengst van het onderzoek

Het onderzoek laat zien hoe het vormgeven van de relatie onderwijs-onderzoek in de academische praktijk samenhangt met veranderingsprocessen en afhankelijkheden op meer structureel niveau.

Alle groepen academici ervoeren tijdsgelateerde trade-offs, issues rond de professionele identiteit, een systemische onderwaardering van onderwijs, en spanningen in het onderwijs. Hun taalspelen verschilden echter. Waar UD’s persoonlijke coping strategieën hanteerden, ervoeren UHD’s verdere differentiatie van taken en zochten hoogleraren de verbinding op teamniveau.

De studie laat zien dat strategieën, bedoeld om spanningen te reduceren of weg te nemen, paradoxaal genoeg de bestaande patronen, routines en bijbehorende spanningen juist reproduceren en versterken (zie ook Luhmann, 1986). UD’s en UHD’s wilden zich specialiseren in onderwijs of onderzoek, maar voelden ook de noodzaak tot brede profilering op de internationale arbeidsmarkt en hoogleraren konden dit patroon niet veranderen.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

Met name early-career academics ervoeren spanningen in de relatie onderwijs-onderzoek. Als strategieën van academici binnen het systeem de bestaande patronen reproduceren of zelfs versterken vraagt dat verandering van buitenaf en hoger in het systeem. Of toch niet?

Het doel van de ronde tafel is te exploreren of het mogelijk en wenselijk is om de relatie-onderwijs onderzoek te veranderen en wat daartoe noodzakelijk zou zijn. De resultaten bieden input voor verdere analyses en veranderingsprocessen op universiteiten.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Eerst worden de resultaten van het onderzoek kort toegelicht. Daarna worden in het rondetafelgesprek ‘verlammende’ dilemma’s betreffende de relatie voorgelegd en bediscussieerd

aan de hand van de vraag of impasses doorbroken kunnen en moeten worden. De dilemma's en strategieën worden eerst besproken in groepjes en daarna op plenair niveau.

Kans op Balans

Hoe academici de relatie onderwijs-onderzoek vormgeven hangt af van specifieke situaties, contexten en hiërarchieën. De studie 'I need a grant but spend time on teaching' (under review dd. 18-01-23) analyseert de spanningen die academici ervaren in het presteren in beide domeinen en de strategieën die zij hanteren om daarmee om te gaan. De studie laat zien dat zij balanceren en mediëren, maar dat dit zeker voor beginnende academici vooral *coping*-strategieën zijn. Daarbij lijken deze strategieën bestaande patronen in stand te houden en verandering tegen te gaan. Willen we dat wel? In het rondetafelgesprek worden verschillende dilemma's voorgelegd en besproken.

Referenties

- Elias, N. (1978). *What is Sociology?* (S. Mennell, G. Morrissey, & R. Bendix, Eds.; 1978th ed.). Columbia University Press.
- Tight, M. (2016). Examining the research/teaching nexus. *European Journal of Higher Education*, 6(4), 293–311. <https://doi.org/10.1080/21568235.2016.1224674>
- VSNU, NFU, KNAW, NWO, & ZonMW. (2019). *Ruimte voor ieders talent. Naar een nieuwe balans in het erkennen en waarderen van wetenschappers.*
- Weenink, K., Aarts, N., & Jacobs, S. (2022). 'We're stubborn enough to create our own world': how programme directors frame higher education quality in interdependence. *Quality in Higher Education*, 28(3), 360–379. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.2008290>
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations* (G. E. M. Anscombe, Ed.; 3rd ed.). Basil Blackwell Ltd. <https://doi.org/10.2307/2217461>

513. Studenten als partner: transformeren van hoger onderwijs door partnerschap en participatie

Christiaan Oostdijk

Rutger Kappe

Hogeschool Inholland, Haarlem, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Students as Partners, Student Engagement, Participatie, Partnerschap

Korte samenvatting

Students as Partners (SaP) is een beweging op het gebied van student engagement waarbij men streeft naar een vorm van partnerschap tussen studenten en docenten. Het doel is om op gelijkwaardige wijze en vanuit eigen expertise en ervaring bij te dragen aan het onderwijs en de ontwikkelingen daarbinnen.

In plaats van dat docenten lesgeven en studenten informatie tot zich nemen, gaan zij tijdens ons onderzoeksproject samenwerken in co-creatie aan gemeenschappelijke doelen op het gebied van onderwijs. Dit gaat een herstructurering van onderlinge relaties vragen, maar heeft de potentie deze te versterken en een nieuwe balans tussen partijen te creëren.

Partnerschap als werkvorm in het onderwijs heeft een positief effect op o.a. motivatie, zelfbewustheid, enthousiasme en competentieontwikkeling. De aanpak stimuleert tevens actieve betrokkenheid binnen het onderwijs wat een belangrijke factor is in het vergroten van studie- en studentsucces.

In ons onderzoek brengen we deze samenwerking teweeg d.m.v. Participatory Action Research (PAR). Hierbij werken teams van studenten en docenten gezamenlijk aan doelstellingen en de uitvoer ervan. Tegelijkertijd monitoren wij wat deze ontwikkelingen en het werken in partnerschap teweegbrengt onder de deelnemers. Zo kunnen we partnerschap stimuleren en tijdens het onderzoekstraject ook zicht krijgen op wat dit met zowel studenten als docenten doet.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Students as Partners (SaP) is een beweging waarbij verschillende actoren in het onderwijs (studenten, docenten, staf etc.) in partnerschap samen aan de slag gaan om hun onderwijservaringen te veranderen of verbeteren. Het past binnen het debat rondom student engagement en hoe bijdrages met meer actieve betrokkenheid invloed hebben op het vergroten van studie- en studentsucces.

Mick Healey – een van de grondleggers van deze beweging - omschrijft SaP als volgt:

“a relationship in which all involved – students, academics, professional services staff, senior managers, students’ unions, and so on – are actively engaged in and stand to gain from the process of learning and working together”.

Internationaal zijn er verscheidene initiatieven gestart op dit gebied de laatste jaren, vooralsnog met name in de Verenigde Staten, het Verenigd Koninkrijk, Australië en Canada.

De lectoraten Studiesucces, Authentic Leadership en Design Thinking van Inholland beogen met aankomend onderzoek deze ontwikkeling ook in het Nederlands hoger onderwijs nadrukkelijker op de kaart te zetten.

Theoretisch kader

SaP is een aanpak om de betrokkenheid van deelnemers in het onderwijs te vergroten en biedt mogelijkheden om hen allen betekenisvol bij te laten dragen aan de ontwikkeling hiervan. Onderlinge relaties zijn een belangrijke invloed op zowel de onderwijsinstelling als de studenten zelf en beïnvloeden engagement van studenten binnen het onderwijs en de impact die dit maakt, zowel op academisch als sociaal niveau (zie figuur 1).

Meer engagement en het werken in partnerschap draagt bij aan het vergroten van zelfbewustheid, enthousiasme binnen en buiten de klas, het stimuleert interactie tussen docenten en studenten, biedt meer inzicht in de ervaringen van elkaar, versterkt onderlinge relaties, en biedt mogelijkheden tot het vergaren van persoonlijke competenties die tot ver na een studie inzetbaar blijven.

Methode van onderzoek

In onze voorgestelde aanpak gaan samenwerkende teams van studenten en docenten d.m.v. Participatory Action Research (PAR) aan de slag om ideeën en initiatieven te ontwikkelen binnen de setting van hun opleidingen, in Living Labs of bij Student Succes Centra van Inholland. Dit gebeurt aan de hand van PAR cycli (zie figuur 2) die zijn opgebouwd uit het maken van een plan, een actie uitzetten, het observeren dan wel bestuderen van de actie en het evalueren hiervan. Deze stappen worden steeds herhaald binnen een ontwikkelingstraject, waardoor er veel ruimte is om als partners samen aan de slag te gaan.

Onderzoeksvraag/-vragen & Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Deze aanpak combineren we met het monitoren van wat de samenwerking doet met de deelnemers. Met PAR kan er actief gewerkt worden aan nieuwe of verbeterde versies van onderwijservaringen en tegelijkertijd kan er onderzoek uitgevoerd worden naar de ervaringen van mensen en hoe de balans tussen de deelnemers verschuift. Het monitordeel zal antwoord geven op hoe het werken in partnerschap de deelnemers beïnvloed en wat dit in hen losmaakt als student of docent. Daarnaast levert het onderzoek inzichten op in hoe partnerschap en veranderende onderlinge relaties effect hebben binnen de onderzoek settings op student engagement en daarmee op studie- en studentsucces.

Kans op Balans

De beoogde SaP aanpak – actiegericht opzetten van initiatieven en het omvormen van denkbeelden over de relaties binnen onderwijsland - vraagt om een evaluatie hoe tot dus ver de balans tussen studenten en docenten is geweest, terwijl je toewerkt naar een partnerschap tussen beiden. Het vergt van deelnemers een kritische blik op hoe studenten en docenten zich tot elkaar verhouden, vereist hen deze blik ook op zichzelf toe te passen en zet mensen aan tot het creëren van een nieuwe balans tussen elkaar als deelnemers binnen het hoger onderwijs. Een balans waarin partnerschap en gelijkwaardigheid samenkomen.

Referenties

Bovill, C. (2019). Student–staff partnerships in learning and teaching: An overview of current practice and discourse. *Journal of Geography in Higher Education*, 43(4), 385-398

Crane, P., & Richardson, L. (2000). Reconnect action research kit. Reconnect Program, Canberra, Australian Capital Territory.

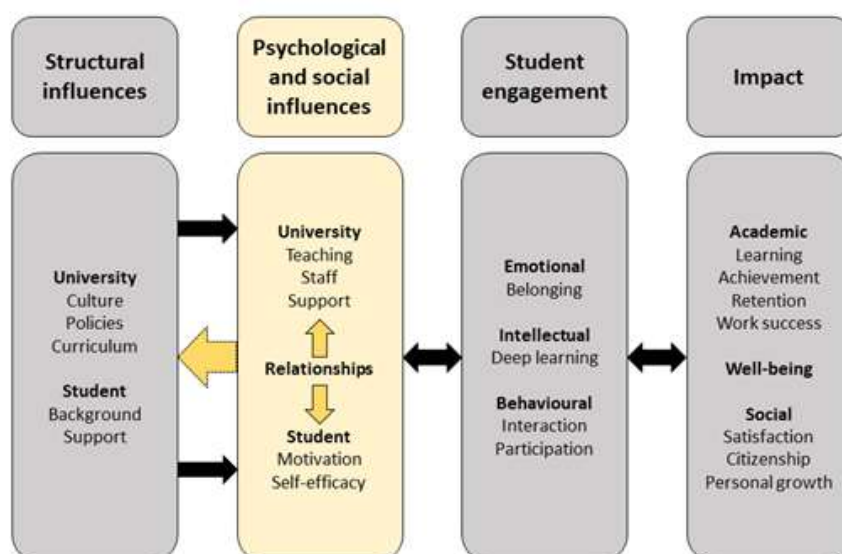
Felten, P., Bovill, C., & Cook-Sather, A. (2014). Engaging students as partners in learning and teaching (1): benefits and challenges–what do we know?

Healey, M., Flint, A. & Harrington, K. (2014). Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education. The Higher Education Academy.

Kahu, E.R., Picton, C. & Nelson, K. (2020). Pathways to engagement: a longitudinal study of the first-year student experience in the educational interface. *Higher Education*, 79, 657–673.

Kappe, F.R. (2021). Zonder relatie, geen prestatie: over het belang van verbondenheid. Paper als onderdeel van het NRO Symposium Hoger Onderwijs.

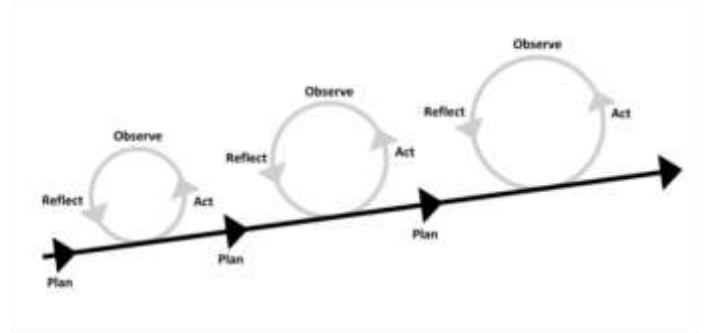
Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, S. L., Matthews, K. E., Abbot, S., Cheng, B., Felten, P., & Swaim, K. (2017). A systematic literature review of students as partners in higher education. *International Journal for Students as Partners*, 1(1).



Aangepast framework Student Engagement



PAR cycli



515. Cohortanalyse van het onderwijs: van voor corona tot National Programma Onderwijs

Vincent Theeuwes

Mark de Boer

DUO, Den Haag, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Covid-19, Doorstroom, Cohortanalyse, NP Onderwijs

Korte samenvatting

Door de Covid-19 epidemie en de bijbehorende beleidsmaatregelen is er een schokgolf door het hele onderwijs gegaan. Het is belangrijk de impact van deze schokgolf en de nakomende golven te volgen om te zien hoe het herstel verloopt en in de gaten houden of de loopbaan van leerlingen terug naar de norm gaat.

In dit onderzoek wordt deze monitoring op twee manieren aangepakt. De eerste is een nieuw ontwikkelde visualisatie methode. Deze methode is geïnspireerd door microarrays, die in de biomedische wetenschappen gebruikt worden om DNA in kaart te brengen. Aan de hand van deze methode kan een breed beeld worden gegeven van de effecten van Covid-19 op veel verschillende indicatoren voor veel verschillende cohorten. Als tweede aanpak wordt een aantal specifieke indicatoren uitgelicht voor een gedetailleerdere analyse en opgesplitst naar relevante leerling- of school kenmerken.

Lopende tekst

Inleiding

In het schooljaar 2019 brak Covid-19 uit. Naast de scholensluitingen en het thuisonderwijs is een aantal beleidsinterventies gehanteerd, zoals de eindexamen duimregeling, tweede herkansingen, wegvallen van de eindtoets en aangepaste richtlijnen voor zittenblijvers. De uitbraak heeft op deze manier een schokgolf door het hele onderwijs gestuurd. Om bij de leerlingen mogelijke achterstanden in te halen is er 8,5 miljard vrijgemaakt voor het Nationaal Programma Onderwijs (NP Onderwijs). Het is belangrijk om van de vele leerlingencohorten in kaart te brengen hoe Covid-19 hun loopbaan beïnvloed heeft en hoe het herstel nu gaat mede dankzij het NP Onderwijs.

Theoretisch kader



Er is al veel onderzoek gedaan over de impact van Covid-19 op leerlingen. Veel van deze onderzoeken zijn kleinschalig of op basis van Nationaal Cohortonderzoek Onderwijs (NCO) data van de leerlingvolgsystemen. Uit deze onderzoeken zijn al aantoonbare leerachterstanden gevonden. Echter zijn er nog beperkte brede analyses gedaan over de loopbaan van leerlingen op basis van de DUO data van het hele onderwijsveld, waar dit onderzoek gebruik van maakt.

Onderzoeksvraag

In dit onderzoek willen we antwoord krijgen op de vraag: (a) *Wat is de impact van Covid-19 en de bijhorende beleidsinterventies op de onderwijsloopbaan van leerlingen?* (b) *Hoe verloopt het herstel nu na Covid-19 en met het NP Onderwijs?*

Methode en onderzoek

Dit onderzoek maakt gebruik van twee verschillende methodes. De eerste is een nieuwe visualisatie methode gebaseerd op microarrays die in biomedische wetenschappen gebruikt worden om veel data over DNA in één afbeelding overzichtelijk weer te geven. In deze methode worden indicatoren voor verschillende cohorten vergeleken met de stand voor 2019. Aan de hand van deze vergelijking wordt, door middel van de standaarddeviatie, de waarde in een afwijking omgezet, deze kan dan verder vertaald worden naar een kleur.

Door deze methode voor onderwijsdata in te zetten, kunnen we duidelijk van jaar op jaar de veranderingen in veel verschillende indicatoren voor verschillende cohorten weergeven. Daarnaast wordt een aantal specifiek interessante indicatoren uitgelicht voor gedetailleerde analyses en opgesplitst naar relevante leerling en school kenmerken.

Voor deze analyses maken we gebruik van de registratiegegevens van leerlingen in alle onderwijssectoren van een aantal jaren voor Covid-19 tot nu. Naast de registratie gegevens worden ook eindadvies, eindtoets en eindexamen resultaten gebruikt.

Resultaten

Als onderdeel van de resultaten wordt een beeld gegeven van verschillende doorstroom indicatoren voor verschillende cohorten die voor, tijdens of na Covid-19 in het onderwijs zaten. Deze worden aan de hand van de genoemde nieuwe visualisatietechniek weergegeven. Daarnaast zal een aantal indicatoren worden uitgelicht zoals bijvoorbeeld zittenblijven, vergelijking tussen eindtoets- & adviesresultaten en plaatsing en prestaties in het vervolgonderwijs voor de examen cohorten. Deze resultaten worden ook uitgesplitst naar relevante kenmerken van leerlingen en scholen.

Betekenis van de bijdrage

Aan de hand van deze analyses kan het herstel na Covid-19 in kaart gebracht worden gedurende de komende jaren. Zo kan er gezien worden hoe lang de schokgolf van Covid-19 invloed blijft hebben op de doorstroom van leerlingen door het onderwijs. Deze resultaten worden gepresenteerd in een rapportage voor de tweede kamer in mei.

Kans op Balans



De Covid-19 uitbraak heeft leerlingen met verschillende achtergrond anders geraakt. Het is belangrijk in kaart te brengen hoe de verschillen hier verder in verlopen. Op termijn zien we hierdoor of de stand van het onderwijs terug kan komen op een vergelijkbare, betere of slechtere situatie van kansengelijkheid ten opzichte van voor de uitbraak.

517. Wat zijn de opbrengsten van werkplaatsen onderwijsonderzoek onderwijsachterstandenbeleid?

Ton Klein¹

Heleen Versteegen², Marij Veldman³, Judith Stoep⁴, Jarrick Schaap⁵, Lisa Gaikhorst⁶

¹ Oberon BV, Utrecht, Nederland

² Sardes, Utrecht, Nederland

³ Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

⁴ Expertisecentrum Nederlands/Radboud Universiteit, Nijmegen, Nederland

⁵ PCOU/Willibrord, Utrecht, Nederland

⁶ Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Presentatie en world café (90 min.)

Trefwoorden: Onderwijsachterstanden, Kennisbenutting

Korte samenvatting

Sinds 2016 zijn, met subsidie van het NRO, in het onderwijs de eerste werkplaatsen onderwijsonderzoek van start gegaan in het po, vo en mbo. In 2019 zijn daar vier werkplaatsen bij gekomen in Amsterdam (WOA), Utrecht (WOU-GO), Arnhem/Nijmegen (WOAN) en Groningen (WOONN). In deze laatstgenoemde werkplaatsen werken basisscholen, hogescholen en universiteiten samen aan het terugdringen van onderwijsachterstanden. Onderzoek naar succesfactoren (Zuiker et. al, 2017) en de opbrengsten van deze werkplaatsen (Klein et. al, 2020) laten zien dat deze vooral liggen op het gebied van samenwerking tussen praktijk en wetenschap, professionalisering en schoolontwikkeling. De bijdragen aan de (wetenschappelijke) kennisbasis komt voornamelijk uit de verf (Lockhorst & Bekkers, 2019). De eerste evaluatie van de opbrengsten van de vier werkplaatsen onderwijsonderzoek OAB laat een vergelijkbaar beeld zien (De Geus et al, 2021).

In deze sessie gaan we in de vorm van een World Café met elkaar in gesprek over de opbrengsten van de werkplaatsen onderwijsonderzoek. Liggen de opbrengsten vooral op het gebied van schoolontwikkeling, bevorderen van onderzoekscultuur op school of bijdrage aan effectieve bestrijding van onderwijsachterstanden? Daarbij hanteren we vier verschillende perspectieven: 1) onderwijsveld: schoolbestuurders 2) onderwijsveld: directeur en leerkrachten 3) wetenschap 4) overheid: ministerie van OCW.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

In 2019 zijn er vier werkplaatsen onderwijsonderzoek van start gegaan: in Amsterdam (WOA), Utrecht (WOU-GO), Arnhem/Nijmegen (WOAN) en Groningen (WOONN). In deze werkplaatsen werken basisscholen, hogescholen en universiteiten samen aan het terugdringen van onderwijsachterstanden. Bestaande interventies worden doorontwikkeld, aangescherpt, (opnieuw) geïmplementeerd en onderzocht op hun effectiviteit. De opgedane kennis wordt beschikbaar gesteld voor alle Nederlandse basisscholen (zie ook <https://www.onderwijskennis.nl/werkplaatsen-onderwijsonderzoek-voor-onderwijskansen-het-basisonderwijs>). Deze werkplaatsen onderwijsonderzoek maken deel uit van een door NRO gefinancierd R&D-programma voor de bestrijding van onderwijsachterstanden. Heleen Versteegen en Ton Klein zijn de regisseurs van dit programma (zie ook <https://www.onderwijskennis.nl/wat-doet-het-programma-onderwijskansen>).

Deze vier werkplaatsen staan niet op zichzelf: al vanaf 2016 zijn er met subsidie van het NRO verschillende initiatieven gestart in het po, vo en mbo. Onderzoek naar succesfactoren (Zuiker et. al, 2017) en de opbrengsten van deze werkplaatsen (Klein et. al, 2020) laten zien deze vooral liggen op het gebied van samenwerking tussen praktijk en wetenschap, professionalisering en schoolontwikkeling. De bijdragen aan de (wetenschappelijke) kennisbasis komt vooralsnog minder uit de verf (Lockhorst & Bekkers, 2019). De eerste evaluatie van de opbrengsten van de vier werkplaatsen onderwijsonderzoek OAB laat een vergelijkbaar beeld zien (De Geus et al, 2021).

Doel van de presentatie

In deze sessie gaan we met de aanwezigen in discussie over de opbrengsten van de werkplaatsen onderwijsonderzoek in het algemeen en die van de werkplaatsen onderwijsonderzoek onderwijsachterstandenbestrijding in het bijzonder. Liggen de opbrengsten vooral op het gebied van schoolontwikkeling, bevorderen van onderzoekscultuur op school, bijdrage aan effectieve bestrijding van onderwijsachterstanden? Daarbij hanteren we vier verschillende perspectieven: 1) onderwijsveld: schoolbestuurders 2) onderwijsveld: directeur en leerkrachten 3) wetenschap 4) overheid: ministerie van OCW.

Voorkeur voor alternatieve vorm van presenteren

Omdat we in deze sessie de discussie met elkaar centraal willen laten staan kiezen we voor een alternatieve vorm van presenteren. Deze ziet er als volgt uit:

Opening door gespreksleiding (regisseurs Heleen Versteegen en Ton Klein, 5 minuten)

Korte uitleg over fenomeen werkplaatsen onderwijsonderzoek OAB (Ton Klein, 10 minuten)

Vier korte presentaties waarin vanuit verschillende perspectieven gereflecteerd wordt op opbrengsten van werkplaatsen onderwijsonderzoek OAB (totaal 30 minuten):

Onderwijsveld: directeur en leerkracht van één van de ASKO-scholen (onderdeel van WOA)

Onderwijsveld: schoolbestuurder (Anko van Hoepen, SPO Utrecht)

Wetenschap (prof. dr. Jan van Tartwijk, Universiteit Utrecht en betrokken bij WOU-GO)

Ministerie OCW (medewerker van directie Kennis)

World Café met per perspectief een tafel en een vertegenwoordiger van de vier werkplaatsen. In drie rondes bespreken de deelnemers de opbrengsten vanuit verschillende perspectieven. De bevindingen tekenen zij op in mindmaps rechtstreeks op het tafelkleed (totaal 30 minuten)

Samenvatting en afsluiting (regisseurs Heleen Versteegen en Ton Klein, 15 minuten)

Alle beoogde sprekers hebben hun medewerking inmiddels toegezegd.

Kans op Balans

Het centrale thema van deze Onderwijs Research Dagen is Kans op Balans: in hoeverre kan onderwijsonderzoek een bijdrage leveren aan het vergroten van gelijke kansen voor kinderen en jongeren? Deze vraag stond ook centraal in de vier werkplaatsen onderwijsonderzoek onderwijsachterstandenbeleid in Amsterdam, Utrecht, Arnhem/Nijmegen en Groningen. In de periode 2019 – 2023 hebben basisscholen en onderzoekers samen gewerkt aan effectieve bestrijding van onderwijsachterstanden. Tijdens deze sessie gaan we in de vorm van een World Café met elkaar in gesprek over de opbrengsten van deze werkplaatsen. Daarbij hanteren we vier perspectieven: wetenschap, overheid, schoolbestuur en school.

Referenties

De Geus, W., Bekkers, H., Jepma, IJ., Van Esch, R., Van Langen A., Jenniskens, T., Veen, A. & Lourens, J. (2021). *Werkwijze en opbrengsten van de werkplaatsen onderwijsonderzoek OAB*. Utrecht: Oberon.

Klein, T., Lockhorst, D., Exalto, R., De Jong, A. & Vergoossen, H. (2020). *Werken werkplaatsen? Werkplaatsen onderwijsonderzoek PO. Eindrapportage*. Utrecht: Oberon.

Lockhorst, D. & Bekkers, H. (2019). *Overdraagbaarheid Onderzoek Werkplaatsen PO*. Utrecht: Oberon.

Zuiker, I., Schot, W., Oomen, C., De Jong, A., Lockhorst, D. & Klein, T. (2017). *Succesvolle werkplaatsen: wat is er nodig voor een vruchtbare onderzoekssamenwerking tussen onderwijspraktijk, hogescholen en universiteiten?* Utrecht: Universiteit Utrecht/Oberon.

518. Compensatoir toetsen en beperkt aantal herkansingen: het effect van dit toetsbeleid op de student.

Jennita Meinema

Ankie Vink, Remco Jongkind

Amsterdam UMC, Amsterdam, Nederland

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Compensatoir toetsen, Herkansingsbeleid, Dekking eindtermen, Studiesucces

Korte samenvatting

De vernieuwde bacheloropleiding Medische Informatiekunde (MI) van Amsterdam UMC-UvA heeft gekozen voor een toetsbeleid, waarin studenten veel en regelmatig feedback krijgen en worden gestimuleerd om gelijkmatig studietempo aan te houden. Studenten kunnen binnen een vak deeltijfers met elkaar compenseren.

Het doel van de rondetafelsessie is de deelnemers te helpen de voor- en nadelen te evalueren bij (de keus voor) een compensatoir toetsbeleid en strikt herkansingsbeleid.

Hiertoe zullen we kort ons eigen onderzoek toelichten over het effect van het een dergelijk toets- en herkansingsbeleid op de ervaren werkdruk, motivatie en doorstroom van studenten.

Vervolgens gaan we samen met de deelnemers aan de hand van stellingen in discussie over de invloed van een dergelijk beleid op aspecten zoals door studenten ervaren werkdruk en motivatie, studiesucces, behalen van de eindtermen en kansengelijkheid.

Lopende tekst

Onderwerp en context

De vernieuwde bacheloropleiding Medische Informatiekunde (MI) van Amsterdam UMC-UvA heeft gekozen voor een toetsbeleid dat is gebaseerd op het principe 'veel toetsen, weinig afrekenen'.

In deze benadering krijgen studenten veel en regelmatig feedback en worden ze gestimuleerd om een gelijkmatig studietempo aan te houden. Studenten kunnen binnen een vak deeltijfers met elkaar compenseren. Voor alle eindtermen zijn high-stake toetsmomenten ingebouwd, waarmee geborgd wordt dat aan alle eindtermen is voldaan wanneer het diploma wordt uitgereikt. Tot slot kunnen studenten per collegejaar maximaal twee van de zes vakken *in zijn geheel* herkansen.

Theoretisch kader

Compensatoir toetsen en beperkt herkansen zijn twee strategieën die kunnen worden toegepast om studiesucces te verhogen. Compensatoir toetsen stelt studenten in staat om binnen een vak te compenseren, waardoor niet elke deelttoets voldoende hoeft te zijn. [Smits, N., 2015] Door deze strategie hebben studenten tijd en ruimte om kennis en vaardigheden in eigen tempo te ontwikkelen [Werkgroep studiesucces 2.0, 2017] De beperking in aantal herkansingen en doordat een vak als geheel herkanst moet worden, worden studenten gestimuleerd een vak bij de eerste kans af te ronden. Uit onderzoek blijkt dat maximaal twee herkansingen van vakken per jaar het hoogste slagingspercentage van studenten geeft. [Prins, j., 2015; Cohen-Schotanus, J., 2019]

Doel en opbrengst van het onderzoek

Het doel van het onderzoek was om het effect te evalueren van het herkansings- en compensatiebeleid op de ervaren werkdruk, motivatie en doorstroom van studenten.

Daartoe is in de eerste drie jaar van het nieuwe curriculum na afloop van elk semester kwantitatieve data verzameld via vragenlijsten en uit het studentinformatiesysteem. Daarnaast is er na afloop van elk studiejaar kwalitatieve data verzameld in een focusgroepgesprek met studenten.

Op basis hiervan kunnen de volgende conclusies worden getrokken

Studenten ervaren de werkdruk bij vrijwel alle vakken als goed. De mogelijkheid tot compenseren van een minder goed verlopen deelttoets houdt studenten gemotiveerd. Wanneer studenten goede resultaten behalen op de eerste deelttoetsen blijven zij gemotiveerd om voor de laatste deelttoetsen een goed resultaat te behalen. Het herkansingsbeleid heeft een positief of neutraal effect op de motivatie om de eerste kans te halen; slechts een kleine minderheid wordt gedemotiveerd. De gemiddelde cijfers van de vakken zijn goed en de studierendementen zijn hoog.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

Het doel van de rondetafelsessie is de deelnemers te helpen de voor- en nadelen te evalueren van een compensatoir toetsbeleid en strikt herkansingsbeleid. Te evalueren aspecten zijn o.a. door studenten ervaren werkdruk en motivatie, studiesucces, behalen van de eindtermen en kansengelijkheid.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Aan de hand van enkele stellingen vindt er discussie plaats met de deelnemers en sprekers.

Kans op Balans

Gelijkwaardigheid en inclusie zijn kernwaarden binnen de opleiding Medische Informatiekunde. Het toets- en compensatiebeleid biedt studenten ruimte om, zonder direct afgestraft te worden:

Een mindere dag te hebben Meer tijd te hebben, bijvoorbeeld om Kennis tot zich te nemen Te werken Vaardigheden te ontwikkelen Mantelzorg te verlenen

Het beleid werpt daardoor geen onnodige drempels op en draagt daarmee bij aan gelijke kansen voor elke student.

Referenties

Werkgroep studiesucces 2.0 (2017). Rapportage van studiesucces naar talentontwikkeling van studenten en docenten. Universiteit van Amsterdam.

Smits, N., Kelderman, H., & Hoeksma, J. B. (2015). Een vergelijking van compensatoir en conjunctief toetsen in het hoger onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 92(4), 275-285.

Prins, J (2015). Aantal examenkansen en studievoortgang. *Onderzoek van Onderwijs*.

Cohen-Schotanus, J., Visser, K., Jansen, E. & Bax, A. (2019). Studiesucces door onderwijskwaliteit

519. Balanceren bij toetsconstructie: de invloed van afbeeldingen op het beantwoorden van toetsvragen

Jorik Arts ¹

Kim Dirx ², Wilco Emons ³, Desiree Joosten-ten Brinke ⁴, Halszka Jarodzka ⁴

¹ Fontys Hogescholen, Tilburg, Nederland

² Hogeschool Zuyd, Heerlen, Nederland

³ Tilburg University, Tilburg, Nederland

⁴ Open Universiteit, Heerlen, Nederland

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Multimedia, Assessment, Toetsing, Toetstoegankelijkheid

Korte samenvatting

Items in kennistoetsen bevatten vaak afbeeldingen. Uit een meta-analyse blijkt dat het gebruik van afbeeldingen van invloed is op het juist beantwoorden en ervaren moeilijkheid van de vraag. Dit wordt ook wel aangeduid met multimedia effect in toetsen. Daarmee beïnvloedt de aan- of afwezigheid en de kwaliteit van een afbeelding mogelijk de validiteit van een toetsuitslag. Resultaten van onderzoeken naar dit fenomeen lopen sterk uiteen, mogelijk doordat studentprestaties vaak alleen op toetsniveau worden beschreven. Het doel van deze onderzoek, uitgevoerd in het hoger onderwijs, is het beter leren begrijpen van het multimedia effect in toetsen door op itemniveau naar de resultaten te kijken onder verschillende condities. Het multimedia effect bij toetsen is onderzocht door resultaten van alleen-tekst-format items te vergelijken met resultaten van multimedia-format items. De tekstuele informatie was daarbij voor beide versies identiek. Voor elk individueel item werd vervolgens een vergelijking gemaakt tussen de alleen-tekst versie en de multimedia versie. Er kan geconcludeerd worden dat het gebruik van representatieve afbeeldingen een significant effect kan hebben op itemscores, op tijdsinvestering en op subjectief ervaren moeilijkheid. Er zijn daarbij zowel positieve als negatieve effecten gevonden. Het effect op itemmoeilijkheid wordt in belangrijke mate beïnvloed door het zogenaamde coherentie principe.

Lopende tekst

Op basis van toetsresultaten worden belangrijke besluiten genomen over voortgang of certificering van kandidaten. Daarbij is het van belang dat toetsen valide en betrouwbare informatie geven. Items in kennistoetsen bevatten vaak afbeeldingen. Uit een meta-analyse blijkt dat het gebruik van afbeeldingen van invloed is op het juist beantwoorden van de vraag (Hu, et al., 2021). Daarmee beïnvloedt de aan- of afwezigheid van een afbeelding mogelijk de validiteit van een toetsuitslag (Lindner, 2020). Onderzoeksresultaten omtrend dit fenomeen lopen sterk uiteen, mogelijk doordat

resultaten vaak alleen op toetsniveau worden beschreven. In onderzoek waarbij op itemniveau is gekeken naar effecten van afbeeldingen werden zowel significant positieve als significant negatieve uitkomsten gevonden (Hoogland, et al., 2018). Het doel van dit onderzoek, uitgevoerd in het hoger onderwijs, is het beter leren begrijpen van het multimedia effect in toetsen door op itemniveau naar toetsresultaten te kijken onder verschillende condities.

In meerdere onderzoeken is op toetsniveau beschreven dat het in toetsitems opnemen van afbeeldingen die alleen informatie bevatten die al in tekst is weergegeven, het percentage juiste antwoorden verhoogt en de ervaren moeilijkheid verlaagt, zonder dat het deelnemers extra tijd kost (Lindner, 2020; Saß, et al., 2012). Tegenover de onderzoeken die positieve effecten laten zien voor deelnemers, zijn er ook onderzoeken waarbij er geen effect van soortgelijke afbeeldingen is gevonden (Berends & van Lieshout, 2009; Dewolf, et al., 2015). Dit laatste kan veroorzaakt worden doordat er bij sommige items wel een effect is en bij andere items in dezelfde toets geen effect (Hoogland et al., 2018), waardoor er op toetsniveau geen effect is te zien. Er zijn echter buiten voorgenoemde onderzoek geen andere onderzoeken bekend waarin er een analyse op itemniveau is uitgevoerd. Een dergelijke onderzoeksstrategie is echter wel nodig om tot een beter begrip van het fenomeen multimedia toetsing te komen.

In hoeverre kan het op itemniveau analyseren van effecten van afbeeldingen in toetsitems meer inzicht geven in het multimedia effect van toetsen?

Er is een authentieke toets afgenomen waarbij voor elk toetsitem twee versies zijn getest: een alleen-tekst format en een multimedia format. De tekstuele informatie en het te meten leerdoel waren voor beide versies van elk item identiek. Voor elk item werd vervolgens een vergelijking gemaakt tussen de alleen-tekst versie en de multimedia versie. Hierbij is gekeken naar het succesvol beantwoorden van de toetsitem (p-waarde), de time-on-task (in seconden) en de subjectief ervaren moeilijkheid. Voor het laatste werd de Paas-schaal gebruikt (Paas, 1992).

Uit de resultaten blijkt een sterk wisselend effect van afbeeldingen op het succesvol beantwoorden van items, de time-on-task en de subjectief ervaren moeilijkheid. Voor enkele, maar lang niet alle items was het effect van de afbeeldingen op de genoemde variabelen significant.

Er kan geconcludeerd worden dat het gebruik van afbeeldingen een significant effect kan hebben op item scores, op time-on-task en op subjectief ervaren moeilijkheid. Het effect op itemmoeilijkheid wordt in belangrijke mate beïnvloed door het zogenaamde coherentie principe.

Deze aanpak lijkt veelbelovend om effecten van afbeeldingen in toetsvragen beter te leren begrijpen en zo tot empirische onderbouwde ontwerprichtlijnen te komen.

Kans op Balans

Uit onderzoek blijkt dat het gebruik van afbeeldingen in toetsitems invloed kan hebben op de prestatie van deelnemers. Er lijkt echter een noodzaak te zijn voor het juist toepassen van multimediacprincipes bij toetsconstructie. Het onderzoek geeft een bijdrage om te komen tot een beter inzicht in hoe afbeeldingen effect uitoefenen op het juist/onjuist beantwoorden, ervaren moeilijkheid en time-on-task van deelnemers. Dit soort onderzoeken zijn nodig om te komen tot richtlijnen voor toetsconstructie waarbij *alle* leerlingen/studenten even goed (en liefst optimaal) in staat worden gesteld om te laten zien wat ze kennen/kunnen.



521. (Effectieve) Studeergewoontes van studenten in het hoger onderwijs – een kwalitatieve studie

Louise David

Felicitas Biber, Rik Crutzen, Anique de Bruin

Maastricht University, Maastricht, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Zelfregulerend leren, Kwalitatief onderzoek, Leerstrategieën, Studeergewoonten

Korte samenvatting

Gewoonten bepalen voor een groot deel hoe studenten studeren en kunnen academische prestaties op lange termijn bevorderen of schaden. Uit eerder onderzoek bleek dat effectieve studeergewoonten in verband te brengen zijn met betere studieprestaties en minder motivatieconflicten tijdens het studeren. Alsnog hebben veel studenten moeite om effectieve gewoonten te vormen en in stand te houden. Hoewel het gebruik van effectieve maar inspannende leerstrategieën essentieel is voor academische prestaties, hebben veel studenten de gewoonte om ineffektieve leerstrategieën te gebruiken, zoals herlezen en onderstrepen. Goede studeergewoonten zouden studenten kunnen helpen deze effectieve maar inspannende leerstrategieën consequent toe te passen. Om studenten te ondersteunen bij het doorbreken van oude, ineffektieve gewoonten en het toepassen van nieuwe, effectieve routines, moeten we eerst begrijpen hoe de huidige gewoonten van studenten eruitzien. Daarom onderzochten we in deze studie in zes focusgroepgesprekken de studeergewoonten van universiteitsstudenten ($N=29$). Uit de voorlopige resultaten blijkt dat studenten vaste gewoonten hebben tijdens de tentamenvorbereiding. Tijdens de cursus zijn studenten flexibeler in hun studiegedrag. Hoewel studenten hun bestaande gewoonten voortdurend bijstellen op basis van de vraag of ze hun korte-termijndoelen (slagen voor het tentamen) dienen, ervaren ze het doorbreken van gewoonten als moeilijk en inspannend.

Lopende tekst

Veel dagelijkse handelingen worden gestuurd door gewoonten, dat wil zeggen, gedrag dat zich in stabiele contexten herhaalt. Zodra een gewoonte zich vormt, wordt gedrag geleid door automatische, moeiteloze handelingen in plaats van weloverwogen intenties (Stojanovic et al., 2020). Uit eerder onderzoek blijkt dat studeergewoonten een essentiële rol kunnen spelen bij het (niet) bereiken van academische, lange-termijndoelen (Galla & Duckworth, 2015). Toch vertrouwen veel studenten op studeergewoonten zoals passief samenvatten of stampen voor het tentamen, die hen verhinderen hun academische doelen te bereiken. Studenten worstelen om deze slechte gewoonten te doorbreken en ondervinden moeilijkheden wanneer ze proberen goede gewoonten te vormen

(Blasiman et al., 2017). Naast de moeite om te beginnen met studeren gebruiken veel studenten tijdens hun zelfstudie ineffektieve leerstrategieën. Onderzoek geeft aan dat het leren (bv. retentie en transfer op lange termijn) het hoogst is bij het gebruik van strategieën die 'desirable difficulties' creëren (Bjork & Bjork, 2011). Desirable difficulties, zoals oefentoetsen en het spreiden van leersessies, bevorderen het lange-termijnleren, terwijl ze tijdens het leren meer mentale inspanning vragen. Maar zelfs wanneer studenten zich bewust zijn van de voordelen van desirable difficulties, maken ze er vaak geen gebruik van (Bower et al., 2020). Dit kan komen doordat studenten gewoonten hebben om ineffektieve leerstrategieën te gebruiken, desirable difficulties hoge mentale inspanningen kosten en tegelijk leereffecten niet altijd onmiddellijk duidelijk zijn. Echter is het gebruik van effectieve leerstrategieën essentieel voor het lange-termijnleren. Aangezien de desirable difficulties veel inspanning vragen, zou het ondersteunen van studenten bij het opbouwen van studeergewoonten, waarin deze inspannende leerstrategieën zijn opgenomen, hen kunnen helpen om de desirable difficulties consequent te gebruiken (Fiorella, 2020). Om studenten te ondersteunen bij het gebruik van desirable difficulties is het van belang te begrijpen hoe de studeergewoonten van studenten eruitzien, hoe studenten oude gewoonten doorbreken, en nieuwe vormen. Daarom is het doel van deze studie de studeergewoonten van universiteitsstudenten, de vorming van gewoonten en moeilijkheden bij het doorbreken van oude, ineffektieve gewoonten te onderzoeken.

29 eerstejaarsstudenten geneeskunde en biomedische wetenschappen namen deel aan een van zes focusgroepgesprekken, waarin zij aan de hand van een semigestructureerde vragengids bevestigd werden over hun studeergewoontes. De gegevens werden iteratief verzameld tot verzadiging was bereikt. Momenteel analyseren twee onderzoekers iteratief de gegevens door een thematische analyse (Braun & Clarke, 2006) van de transcripten uit te voeren. De thema's en samenhang hiervan wordt binnen het hele onderzoeksteam besproken totdat een consensus is bereikt.

Uit de voorlopige resultaten blijkt dat studenten sterke studeergewoonten hebben tijdens de voorbereiding op examens. Tijdens de cursus zijn studenten flexibeler in hoe, waar en met wie ze studeren. Studenten passen hun bestaande studeergewoonten voortdurend aan op basis van het halen van hun korte-termijndoelen (slagen voor het examen). Studenten worstelen vooral met het consequent studeren en het op tijd beginnen met examenvoorbereiding. Studenten ervaren het doorbreken van gewoonten als moeilijk en moeizaam vanwege verschillende factoren, zoals moeite om te handelen volgens intenties, onzekerheid over verbetering na verandering, en het veranderen als geen prioriteit beschouwen omdat de huidige methoden hen helpen hun doelen te bereiken.

Kans op Balans

Veel studenten hebben moeite om hun leren effectief te reguleren tijdens hun zelfstudie. Vooral in de context van het hoger onderwijs is zelfregulerend leren een belangrijke vaardigheid, aangezien grote delen van het leren plaatsvinden in een omgeving waar geen docent aanwezig is. Om het zelfgestuurd leergedrag van studenten beter te ondersteunen, is het van cruciaal belang hun perspectieven en overtuigingen over leren te onderzoeken en te begrijpen.

Referenties

Bower, F., Bruin, A. B., Schreurs, S., & Egbrink, M. G. (2020). Future Steps in Teaching Desirably Difficult Learning Strategies: Reflections from the Study Smart Program. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(4), 439-446. <http://doi.org/10.1016/j.jarmac.2020.07.006>

Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). Making things hard on yourself but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M.A. Gernsbacher & J.A. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 59-68). New York: Worth.

Blasiman, R.N., Dunlosky, J., & Rawson, K. A. (2017). The what, how much, and when of study strategies: comparing intended versus actual study behaviour, *Memory*, 25:6, 784-792, <http://doi.org/10.1080/09658211.2016.1221974>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Fiorella, L. (2020). The Science of Habit and Its Implications for Student Learning and Well-being. *Educational Psychology Review*, 32(3), 603-625. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09525-1>

Galla, B. M., & Duckworth, A. L. (2015). More than resisting temptation: beneficial habits mediate the relationship between self-control and positive life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109, 508–525. <https://doi.org/10.1037/pspp0000026>

Stojanovic, M., Grund, A., & Fries, S. (2020). App-Based Habit Building Reduces Motivational Impairments During Studying – An Event Sampling Study. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00167>

522. EFFICIËNT DUAAL IN HOGER ONDERWIJS

An Willems

Muriel de Wolf, Sofie Timmers, Sofie Bruneel

Hogeschool Gent, Gent, België

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Poster in het kader van de postermarkt Vers van de pers

Trefwoorden: Duaal leren, Werkplekleren, Soft skills

Korte samenvatting

Met ons onderzoek willen we bijdragen aan het (tot nu toe beperkte) (Costley & Dikerdem, 2011) wetenschappelijk pedagogisch onderzoek naar duaal leren (als specifieke vorm van werkplekleren) in het hoger onderwijs en komen tot aanbevelingen voor de implementatie van duale trajecten. Hiervoor verzamelden we gedurende 3 academiejaren data bij studenten, lesgevers en werkveld van 3 bacheloropleidingen aan HOGENT. Onze centrale onderzoeksvragen zijn:

Wat is de impact van duaal leren (voor- en nadelen) op zowel studenten in het hoger onderwijs als op docenten en het betrokken werkveld?

Wat zijn de belangrijkste kritische succesfactoren voor efficiënte duale opleidingen (voor student, docent en werkveld)?

Uit ons onderzoek blijkt dat de meerwaarde van duale trajecten vooral ligt in het ontwikkelen van soft skills bij studenten. Het ontwikkelen van kwalitatieve trajecten vereist een duurzame en intensieve samenwerking tussen onderwijsinstelling en werkveld. Beide partijen vullen via cocreatie het traject in op vlak van aanleren, begeleiden en evalueren van competenties. Cruciaal hierbij is dat docenten bereid zijn een deel van hun verantwoordelijkheden over te dragen aan de actoren uit het werkveld.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

De internationale trend naar werkplekleren in het hoger onderwijs breidt zich uit naar de Vlaamse context. Zowel het Departement Onderwijs als het Departement Werk en Sociale Economie van de Vlaamse overheid hebben "de expliciete ambitie om duaal leren mogelijk te maken in het hoger onderwijs". Een project van HOGENT om duaal leren te realiseren in verschillende hoger onderwijsopleidingen werd in 2020 geselecteerd door het Europees Sociaal Fonds. Naast het realiseren van proeftuinen, werd ook een onderzoek gevoerd om te komen tot aanbevelingen voor beleid en onderwijsinstellingen voor het efficiënt ontwikkelen en realiseren van duale programma's.

Theoretisch kader

De motivatie voor 'learning on the job' in het hoger onderwijs moet gezocht worden in de conclusie dat werkplekleren een positief effect heeft op deelname aan het hoger onderwijs (Lester & Costley, 2010), wat de sociale mobiliteit ten goede komt. Werkplekleren bevordert ook de ontwikkeling van professionele identiteit (Engeström, 2000; Gear et al., 1994), beroepsspecifieke en academische vaardigheden (Lester & Costley, 2010) en persoonlijke groei (Poortman, 2007). Bovendien zijn studenten meer gemotiveerd door te leren in een omgeving die het toekomstige werkveld weerspiegelt (Shank, Berman & MacPherson, 1999).

Wetenschappelijk bewijs voor de effectiviteit van duaal leren in het hoger onderwijs als specifieke vorm van werkplekleren is echter moeilijker te vinden (Costley & Dikerdem, 2011). Bovendien is de ontwikkeling van bovenstaande vaardigheden in een authentieke context niet gegarandeerd. Er moet aan een aantal randvoorwaarden worden voldaan.

Onderzoeksvragen

Volgende onderzoeksvragen staan centraal:

Wat is de impact van duaal leren (voor- en nadelen) op leerlingen, docenten en werkveld?

Wat zijn de belangrijkste kritische succesfactoren voor efficiënte duale opleidingen (voor student, docent en werkveld)?

Methode van onderzoek

Over een periode van 3 academiejaren maken we gebruik van semi-gestructureerde interviews en focusgroepen met zowel studenten en docenten (van duale en reguliere opleidingen) als werkveldactoren. Daarnaast verzamelen we ook een aantal kwantitatieve data rond o.a. motivatie, soft skills en welbevinden.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Alle betrokken partijen zijn positief over de invulling, het verloop en de resultaten van duale trajecten.

Studenten in duale opleidingen leren vooral via (zelf-)reflectie en trial and error. Opmerkelijke vooruitgang zien we in bepaalde soft skills (sociale en communicatieve vaardigheden, probleemoplossend denken, flexibiliteit, levenlang leren, zelfstandig werken), in vergelijking met reguliere studenten.

Zowel *werkveld* als *docenten* geven aan dat een intensieve samenwerking tussen beide partijen cruciaal is voor het realiseren van een kwalitatieve opleiding, inclusief overdracht van verantwoordelijkheden (op vlak van aanleren, begeleiden en evalueren van competenties) van docenten naar het werkveld. Daarnaast benadrukken ze dat duale trajecten de ontwikkeling van soft skills versterken.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Dit onderzoek draagt bij aan een efficiënte organisatie van hoger onderwijs. Onderwijsinstellingen die duale opleidingen willen ontwikkelen, doen er goed aan in te zetten op:

Het ontwikkelen van soft skills bij studenten

Een duurzame en intensieve samenwerking (cocreatie) met het werkveld om het duale programma vorm te geven en studenten kwalitatief te begeleiden en evalueren.

Kans op Balans

De ontwikkeling van duale trajecten speelt in op de nood aan het vergroten van mogelijkheden tot levenslang leren (en dus het bevorderen van de doorstroom van studenten) in Vlaanderen, vooral wanneer we deze trajecten ook kunnen realiseren voor werkstudenten. Een duaal traject biedt mogelijkheden tot onderwijs op maat doordat studenten de mogelijkheid hebben om werken en leren te combineren en/of om op een meer praktijkgerichte manier te leren in het werkveld. Door in te spelen op verschillende behoeften, maken we onderwijs toegankelijker voor verschillende doelgroepen en creëren we extra kansen.

Referenties

Costley, C., & Dikerdem, M. (2011), *Work Based Learning Pedagogies and Academic Development*. Project Report, Middlesex University, London.

Engeström, Y. (2000). Activity Theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974.

Gear, J., McIntosh, A. & Squires, G. (1994). *Informal Learning in the Professions*. Kingston-upon-Hull: University of Hull Department of Adult Education.

Lester, S., & Costley, C. (2010). Work-based learning at higher education level: value, practice and critique. *Studies in Higher Education*. 35(5), 561-575.

Poortman, C.L. (2007). *Workplace learning processes in senior secondary vocational education and training*. Enschede: University of Twente. Dissertation.

Shank, R., Berman, T.R. & MacPherson, K.A. (1999). Learning by doing, in C. M. Reigeluth (ed.), *Instructional design theories and models*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

523. Overgang de voorschoolse periode naar de basisschool voor kinderen met speciale onderwijsbehoeftes

Aline Oelen¹

Margreet Luinge², Annelies Kassenberg², Marie Louise Luttk¹, Alexander Minnaert³

¹ Hanzehogeschool, Groningen, Nederland

² Hanzehogeschool Groningen, Groningen, Nederland

³ Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Passend onderwijs, Ouders, Transitie naar PO, Focusgroepen

Korte samenvatting

In het onderwijsbeleid wordt veel belang gehecht aan een soepele overgang van de voorschoolse periode naar de basisschool. Bij kinderen met een speciale onderwijsbehoefte verloopt de start op de basisschool echter niet altijd zo optimaal als gewenst, waardoor de ontwikkeling van deze kinderen verstoord kan raken, met stress en handelingsverlegenheid bij kinderen, ouders en professionals als gevolg. Het doel van dit onderzoek is om de ervaringen van ouders/verzorgers van kinderen met speciale onderwijsbehoeften bij deze transitie in kaart te brengen. Uit de voorlopige resultaten van de focusgroepdiscussie blijkt dat voor veel ouders de overgang naar de basisschool zelf vrijwel normaal verloopt, maar dat hun kinderen eenmaal op school al snel vastlopen. Bij het organiseren van passend onderwijs lopen ouders tegen verschillende hindernissen aan, zoals gebrek aan kennis, tijd en ervaring op school, een gebrek aan initiatief bij professionele partijen, en negatief geformuleerde communicatie. Helpende eigenschappen van docenten en zorgverleners zijn welwillendheid, positiviteit en de bereidheid om zich kwetsbaar op te stellen. Op basis van deze ervaringen kunnen aanknopingspunten gevonden worden voor het versoepelen van de transitie naar de basisschool, zodat kinderen met speciale onderwijsbehoeften vanaf de start van de basisschool een billijke kans krijgen om zich optimaal te ontwikkelen.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

In Nederland bestaat het doel om, waar mogelijk, kinderen met speciale onderwijsbehoeften (SOB) een passende plek te bieden in het reguliere onderwijs¹. In de praktijk blijkt dat daar veel winst te behalen valt: zowel ouders als leerkrachten geven aan dat passend onderwijs zorgen, spanning en

werkdruk oplevert². Een belangrijke voorspellende factor in het succes van passend onderwijs is een soepele **Theoretisch kader**

overgang naar de basisschool³.

Transities van de ene naar de andere context/situatie worden vaak als stressvol ervaren, zowel door kinderen als hun ouders^{3,4}. Het ABCX-model omschrijft levensstress, de beschikbare ondersteuning, en de visie die een familie heeft op de situatie als factoren die bepalen hoe succesvol een transitie kan verlopen^{5,6,7}. Uit eerder onderzoek naar het succes van passend onderwijs blijken deze factoren inderdaad belangrijk^{2,8,9}. Deze studies focussen echter op evaluaties van passend onderwijs na een aantal jaar, terwijl het ook belangrijk is om de transitie naar school en het begin van het onderwijs te onderzoeken, omdat deze bepalend zijn voor de onderwijsloopbaan en ontwikkeling van een kind in het algemeen^{3,5}.

Onderzoeksvraag

Hoe ervaren ouders/verzorgers van SOB-leerlingen de transitie van hun kind van voorschoolse voorzieningen naar de reguliere basisschool?

Methode

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden zullen focusgroepinterviews uitgevoerd worden met *ouders van SOB-leerlingen die naar een reguliere basisschool gaan*.

Participanten

De deelnemers van dit onderzoek hebben diverse achtergronden wat betreft woonplaats, opleiding, culturele achtergrond en taal. Hun kinderen met SOB hebben veelal gedragsproblemen of leerproblemen (autisme, AD(H)D, dyslexie, TOS) en zijn tussen de 7 en 17 jaar oud.

Proces

In totaal zullen ongeveer vier focusgroepinterviews plaatsvinden om de ervaringen van ouders/verzorgers te exploreren, verdiepen en te valideren.

Analyse

De resultaten worden getranscribeerd en inductief geanalyseerd. Hierbij wordt gebruik gemaakt van thematische content-analyse¹⁰ en van de kwalitatieve onderzoekscyclus¹¹.

Voorlopige resultaten en conclusies

Veel ouders geven aan dat de overgang van hun kind naar de basisschool voor hen niet bijzonder verlopen is, maar dat, na deze overgang, al gauw bleek dat hun kind zich op school niet optimaal ontwikkelde. Bij het zoeken van passend onderwijs ervaren ouders verschillende hindernissen: ze moeten lang wachten (op erkenning, gesprekken, diagnoses, passende hulp) en ervaren op scholen een gebrek aan kennis, tijd en ervaring met de onderwijsbehoeften van hun kind. Hierdoor voelen ouders druk om zelf initiatief te nemen en oplossingen aan te dragen, waardoor ze in hun ervaring als “lastig” worden gezien. Individuele leraren hebben grote invloed op het succes van passend onderwijs. Helpende eigenschappen van leraren zijn welwillendheid, zich kwetsbaar op durven stellen en positiviteit.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Wetenschappelijke betekenis: Er is nog weinig bekend over hoe de transitie van SOB-leerlingen naar de basisschool wordt ervaren door ouders. De resultaten geven meer inzicht in factoren die van invloed zijn in passend onderwijs en dragen bij aan de theorievorming van het ABCX-model over transitie in passend onderwijs.

Praktische betekenis: Dit onderzoek levert belangrijke kennis en aanknopingspunten op over hoe passend onderwijs het beste vormgegeven kan worden.

Kans op Balans

Inzicht in de kwetsbare overgang van kinderen met speciale onderwijsbehoeften naar de basisschool kan een belangrijke bijdrage leveren aan de organisatie en effectiviteit van inclusiever onderwijs, waardoor de kansgelijkheid van kinderen wordt vergroot. Zo zullen de resultaten van dit onderzoek gebruikt worden bij de ontwikkeling van een handreiking voor scholen, gericht op passend onderwijs. Daarnaast is in dit onderzoek ingezet op werving van een diverse groep participanten, om zo aan alle ouders van kinderen met speciale onderwijsbehoeften een stem te geven, ongeacht hun woonplaats, culturele achtergrond, SES of andere factoren.

Referenties

(n.d.). Doelen passend onderwijs. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>

Slob, A. (2019, 19 juni). Voortgang en evaluatie passend onderwijs [Kamerbrief].

Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V., & Cavanagh, S. (2011). Transition to primary school: A review of the literature. *Canberra: Commonwealth of Australia*.

McStay, R. L., Trembath, D., & Dissanayake, C. (2014). Stress and Family Quality of Life in Parents of Children with Autism Spectrum Disorder: Parent Gender and the Double ABCX Model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(12), 3101–3118. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2178-7>

Lavee, Y., McCubbin, H. I., & Patterson, J. M. (1985). The double ABCX model of family stress and adaptation: An empirical test by analysis of structural equations with latent variables. *Journal of Marriage and the Family*, 811-825.

Manning, M. M., Wainwright, L., & Bennett, J. (2011). The double ABCX model of adaptation in racially diverse families with a school-age child with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(3), 320–331. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1056-1>

Ismail, M. F., Safii, R., Saimon, R., & Rahman, M. M. (2022). Quality of Life Among Malaysian

Parents with Autism Spectrum Disorder Child: The Double ABCX Model Approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(1), 113–123. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04929-6>

Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and Facilitators to Inclusive Education. *Council for Exceptional Children*, 69(1), 97–107.

Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education*.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods*. Sage.



524. Bouwstenen van een effectieve feedback dialoog: it takes two to tango!

Jorik Arts, Mieke Jaspers

Fontys Hogescholen, Tilburg, Nederland

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Feedbackgeletterdheid, Curriculumontwerp, Zelfregulatie, Professionalisering

Korte samenvatting

Feedback is een krachtig instrument om leren te versterken. Het blijkt echter niet eenvoudig om feedback effectief te positioneren als integraal onderdeel van leren en opleiden. Een laagdrempelig instrument dat onderwijsprofessionals helpt om te komen tot een herpositionering van feedback kan mogelijk helpen om effectiviteit van feedback te vergroten. Daarbij gaat het niet enkel om de manier waarop studenten omgaan met feedback (student feedbackgeletterdheid), maar ook om hoe docenten(teams) de feedbackpraktijk inrichten (docent feedbackgeletterdheid).

Met het bovenstaande in gedachte is er een ontwerponderzoek uitgevoerd om te komen tot een (interactief) feedbackinstrument om (i) feedback steviger te positioneren, (ii) het handelingsrepertoire van docenten(teams) uit te breiden, en (iii) feedbackgeletterdheid van studenten en docenten te vergroten: *it takes two to tango*. Wanneer docenten(teams) vaardiger worden in het vormgeven van effectieve feedback, dan draagt dat bij aan het vergroten van autonomie en zelfregulatie van de student en daarmee aan gelijke kansen in het onderwijs.

Tijdens het ronde tafel gesprek zal het ontwerp gedeeld worden en wordt er feedback van de deelnemers opgehaald. Het doel is om op basis van kritische reflectie te komen tot handvatten voor doorontwikkeling van het feedbackinstrument.

Lopende tekst

Feedback is een belangrijk instrument dat leren kan versterken (Hattie & Timperley, 2007). De laatste tijd is er steeds meer aandacht gekomen voor feedback als proces, met de dialoog als uitgangspunt (Carless & Boud, 2018; Naomi E. Winstone, Nash, Parker, & Rowntree, 2016). Deze verschuiving heeft met zich meegebracht dat er niet enkel meer naar de inhoud van boodschap gekeken wordt of naar wie de boodschap verzendt, maar ook naar de manier waarop feedback wordt ontvangen en wat er mee gedaan wordt. Implementatie van deze nieuwe inzichten vraagt niet alleen verandering in studentgedrag, maar ook vergroting van het didactisch handelen van de docent en herontwerp van een onderwijseenheid en/of het curriculum waarbij feedback een integraal onderdeel vormt van leren en opleiden.

Feedback blijkt echter een complex fenomeen, zowel vanuit docentperspectief (hoe doe ik dat effectief en efficiënt?) als vanuit het studentperspectief (welke feedback heb ik nodig? Welke feedback mag ik vragen? Etc.) (Naomi E Winstone, Nash, Rowntree, & Parker, 2017). Het in de praktijk toepassen van wetenschappelijke inzichten blijkt nog lang niet gemakkelijk, mogelijk doordat veel richtlijnen nogal abstract geformuleerd zijn of omdat docenten op dit gebied relatief weinig geprofessionaliseerd zijn (Price, Handley, Millar, & O'donovan, 2010). Voorgaand gegeven maakt dat leren en instructie op dit gebied nog niet optimaal verloopt.

Een laagdrempelig instrument dat onderwijsprofessionals helpt om te komen tot een herpositionering van feedback als integraal onderdeel van leren en opleiden kan mogelijk helpen om effectiviteit van feedback te vergroten. Daarbij gaat het niet enkel om de manier waarop studenten omgaan met feedback (student feedbackgeletterdheid), maar ook om hoe docenten(teams) de feedbackpraktijk inrichten (docent feedbackgeletterdheid). Een feedbackdialoog komt niet vanzelf tot stand, maar zal door docenten(teams) en/of curriculum aangestuurd moeten worden (Geitz, 2016). In eerder onderzoek is aangetoond dat feedbackgedrag van docenten bijgestuurd en verbeterd kan worden door een pragmatische handreiking (Arts, Jaspers, & Joosten-ten Brinke, 2021). Daarnaast blijkt er veel interesse in algemene richtlijnen en valkuilen om feedbackgeletterdheid te vergroten.

Met het bovenstaande in gedachte is er een ontwerponderzoek uitgevoerd om te komen tot een (interactief) feedbackinstrument om (i) feedback steviger te positioneren, (ii) het handelingsrepertoire van docenten(teams) uit te breiden, en (iii) feedbackgeletterdheid van studenten en docenten te vergroten: *it takes two to tango*. Wanneer docenten(teams) vaardiger worden in het vormgeven van effectieve feedback, dan draagt dat bij aan het vergroten van autonomie en zelfregulatie van de student en daarmee aan gelijke kansen in het onderwijs. Immers, uit onderzoek blijkt dat docenten feedback afstemmen op (mogelijk onjuiste) hoge of lage verwachtingen van studenten (Gentrup, Lorenz, Kristen, & Kogan, 2020).

Tijdens het ronde tafel gesprek zal het ontwerp gedeeld worden en wordt er feedback van de deelnemers opgehaald. Het doel is om op basis van kritische reflectie te komen tot handvatten voor doorontwikkeling van het feedbackinstrument.

Inbreng van de deelnemers zal in een open dialoog verzameld worden.

Kans op Balans

De bijdrage past binnen het centrale congressthema 'Kans op Balans' doordat bekend is dat het feedbackgedrag van docenten afhankelijk is van (mogelijk onjuiste) hoge of lage verwachtingen van de student. Onze bijdrage stuurt aan op het vergroten van de feedbackgeletterdheid van de docenten(teams), waardoor autonomie en zelfregulatie van studenten vergroot wordt. Het ontwerp dat we bespreken geeft praktische handvatten naar de beroepspraktijk, op basis van wetenschappelijke inzichten, waarbij aangestuurd wordt op onderwijsvormen die de gelijke kansen van studenten kunnen vergroten.

525. Naar nieuwe vormen van techniekonderwijs in het AVO

Gerald van Dijk¹, Damstra Geertje¹, Klapwijk Remke³, Bart Penning De Vries⁴

Natascha Verhagen²

¹ Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

² RSG Harderwijk, Harderwijk, Nederland

³ TU-Delft, Delft, Nederland

⁴ Stichting Leerplan Ontwikkeling, Amersfoort, Nederland

Voorzitter: Peter Duifhuis, Hogeschool Utrecht

Referent: Hanno van Keulen, TU Delft

Divisie: Domein Specifieke Aspecten van Onderwijs

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Techniekonderwijs, Ontwerpen, Motivatie, Praktijkgerichte leerweg

Korte samenvatting

Techniek als vak of onderdeel van een leergebied heeft in de curricula van het algemeen vormend onderwijs recentelijk nieuwe vormen aangenomen. Er zijn in VMBO-T en in de havo nieuwe vakken bijgekomen met een brede bètatechnische inslag en het primair onderwijs is nieuwe samenwerkingsverbanden aangegaan met het V.O., om techniekonderwijs vorm te geven. In dit symposium worden vier onderzoeken gepresenteerd die laten zien welke meerwaarde deze ontwikkelingen kan hebben, maar ook welke uitdagingen men tegenkomt. De eerste twee presentaties betreffen onderzoeken naar het curriculumniveau van de klas, waarbij met externe opdrachtgevers wordt gewerkt. De derde presentatie geeft een overzicht over een landelijke monitoring van een nieuw techniekvak in VMBO-T. De vierde presentatie evalueert een samenwerkingsverband tussen P.O. scholen, waarbij de VMBO techniekdocenten lessen ontwerpen die worden uitgevoerd in het P.O. Het symposium laat zien welke uitdagingen aan het licht zijn gekomen bij pilots en maakt duidelijk welk onderzoek en welke ondersteuning van docenten nog nodig zal zijn om van deze ontwikkelingen een succes te maken.

Lopende tekst

Doelstelling

In de samenleving en binnen het onderwijs heerst eenstemmigheid over het belang van techniek en ontwerpen binnen de curricula. Dit komt voort uit het gegeven dat ons leven steeds sterker door techniek wordt bepaald. We willen leerlingen leren om daarin verantwoorde keuzes te maken en om actief, probleemoplossend en kritisch mee ontwikkelen (ITEA, 2020). Ook is er een noodzaak om

leerlingen te interesseren voor technische opleidingen en beroepen, omdat daar baankansen liggen en omdat onze economie en de energietransitie afhankelijk zijn van goed opgeleid personeel.

Er zijn daardoor in het AVO nieuwe vormen van techniekonderwijs ontstaan, waarbij het accent veelal ligt bij leren ontwerpen, en waarbij leerlingen soms ook een ontwerp maken voor een opdrachtgever van buiten school. Op landelijk niveau zijn vakken als Technologie en Toepassing (VMBO) en Onderzoeken en Ontwerpen (HV) ontstaan, waarbij die benadering wordt toegepast. Uit onderzoek weten we dat deze benadering de leraren voor uitdagingen stelt, bijvoorbeeld waar het gaat om het construeren van motiverende en haalbare opdrachten en het geven van feedback op tussenproducten met een rol voor de opdrachtgever (Schut, Klapwijk, Gielen, De Vries, 2020). In het P.O. is het opzetten en uitvoeren van techniekonderwijs bovendien nieuw voor veel leraren. Daarom zijn in veel regio's nieuwe samenwerkingsvormen tussen V.O. en P.O. tot stand gekomen, die beogen om de leerkrachten P.O. te ondersteunen. Negen pilot scholen hebben in Technasium-verband multi-profielprojecten uitgeprobeerd waarin leerlingen met uiteenlopende profielen (natuur, maatschappij) een ingewikkeld vraagstuk aanpakken vanuit meerdere perspectieven en belangen. In dit symposium worden bovenstaande ontwikkelingen vanuit vier onderzoeken besproken, zowel op het microniveau van het curriculum (wat gebeurt er in de klassen) als het mesoniveau (hoe werkt men binnen en tussen scholen samen) en het macroniveau (wat weten we vanuit landelijke monitoring onder leraren, schoolleiders en leerlingen) (Van den Akker, 2003).

Overzicht van de presentaties

01. Het ontwerpen voor externe opdrachtgevers in VMBO-T: *Successen en uitdagingen*

Motivatie in het Technasiumonderwijs: Een onderzoek op negen scholen

Technologie en Toepassing: Landelijke *evaluaties van de pilot*

Techniek zichtbaar maken op de basisschool: *De vmbo techniekdocent helpt mee*

Wetenschappelijke betekenis

Het symposium heeft als verbindende vraag: Welke lessen kunnen we trekken uit onderzoek naar bovengenoemde ontwikkelingen in techniekonderwijs in het AVO?

Die vraag zal worden beantwoord door gebruik te maken van zowel kwalitatief lokaal onderzoek (presentatie 01, 03, 04) als kwantitatief landelijk onderzoek (presentatie 02,03). De wetenschappelijke betekenis van het symposium is dus gelegen in de synthese van onderzoeksperspectieven op een gelijksoortige vraag, die in Nederland nog niet eerder bij elkaar zijn gebracht. Daarbij wordt onder andere ingegaan op de uitdagingen die te maken hebben met de uiteenlopende doelen die zijn geschetst in de inleiding van deze bijdrage.

Structuur van de sessie

De sessie zal worden gestructureerd met een algemene korte inleiding op de aard en het belang van de verbindende vraag, vier presentaties in genoemde volgorde, een reflectie door een ter zake kundige referent en een korte publieksdiscussie.

Kans op Balans

Een rode draad binnen het symposium is de vraag in hoeverre de uiteenlopende doelstellingen die men heeft voor techniek in het AVO gemakkelijk zijn te verenigen met behulp van 'leren ontwerpen'. Dit is tegelijkertijd een didactische benadering en een inhoud van het leren. Het beoogde curriculum veronderstelt dat bijvoorbeeld LOB-doelen en technisch inhoudelijke doelen daar gemakkelijk bij passen, het symposium laat zien dat dit in de praktijk slechts deels zo blijkt te zijn. Het is daarom zaak om ook op andere manieren balans te vinden tussen de uiteenlopende doelen en het symposium zal ingaan op die uitdaging.

Individuele bijdrage 1

Het ontwerpen voor externe opdrachtgevers in VMBO-T: Successen en uitdagingen

Inleiding, onderzoeksdoel en context

In schoolvakken zoals Onderzoeken en Ontwerpen en Technologie en Toepassing wordt veel verwacht van het ontwerpen voor een opdrachtgever van buiten school. Verondersteld wordt dat de authenticiteit van dergelijke opdrachten goed is voor de motivatie en voor studie- en beroepskeuze in het AVO (LOB). Daarnaast zijn er technisch-inhoudelijke doelen, die moeten worden behaald via deze aanpak. In een driejarig onderzoek is deze benadering op één vmbo-school beproefd. Twee andere scholen werden gebruikt als contrasterende casussen. Daarvan was één school ook een vmbo (T&T) en de andere een havo-vwo (O&O). Op beide vergelijkingscholen werd al langer gewerkt met externe opdrachtgevers.

Theoretisch kader

Over het werken met externe opdrachtgevers in het AVO bestaat enig onderzoek, dat bijvoorbeeld ingaat op de feedback die een externe opdrachtgever kan geven (Schut, Van Mechelen, Klapwijk, Gielen & De Vries, 2022). Veel van dergelijk onderzoek is echter gericht op onderwijs in technische beroepen of voor professionele ontwerpers (Dannels, 2005).

Onderzoeksvraag

Welke lessen kunnen worden getrokken uit het werken met externe opdrachtgevers binnen T&T op één school?

Methode van Onderzoek

Het onderzoek was ontwerpgericht (McKenney & Reeves, 20120). Er werden samen met de docenten en externen opdrachten ontwikkeld, die werden beproefd, bijgesteld en nogmaals uitgevoerd. Dataverzameling bestond uit interviews met leerlingen (n=40), een schoolleider en docenten (n=5), observaties van lessen en docententrainingen, registraties van ontwerpessies en leerlingewerk.

Resultaten en conclusies

Veel opdrachten bleken onvoldoende te passen bij de doelgroep, omdat ze te weinig concreet en te conceptueel van aard waren. Een voorbeeld was een opdracht om een straat bestand te maken tegen hoosbuien. Dergelijke opdrachten leidden tot tamelijk slordige en weinig doordachte modellen voor oplossingen (zoals maquettes). Het contact met de opdrachtgever was bovendien veelal marginaal, doordat die een grote afstand had tot het onderwijsproces. Overtuigender leeropbrengsten werden geboekt bij opdrachten waarbij een werkend product op ware grootte werd

gevraagd, bijvoorbeeld 3D-spelfiguurtjes in opdracht van een game designer. De behoeften van opdrachtgever en gebruikers waren daarbij duidelijker en een realistische oplossing werd door alle leerlingen ontworpen. Bij beide typen opdrachten bleef de beroeporiëntatie echter beperkt, omdat opdrachtgevers werden betrokken vanuit netwerken van de docenten, en vaak beperkte kennis over MBO-opleidingen en beroepen hadden. Ook viel de opdrachtgever vaak niet samen met de eindgebruiker van het product. Dit betekende dat er een beroep op leerlingen werd gedaan vanuit de opdrachtgever én vanuit de eindgebruiker én de leraar, hetgeen tot verwarring leidde. Bij de twee vergelijkingsscholen zijn de problemen minder sterk aangetroffen, maar ook daar was niet altijd duidelijk welke meerwaarde het werken met externe opdrachtgevers had in termen van LOB.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Waar wordt gewerkt met externe opdrachtgevers is er een aanzienlijk verschil geconstateerd tussen het beoogde, het uitgevoerde en het geleerde curriculum (Goodlad, 1979). Dit geldt voor verschillende typen doelstellingen, waaronder LOB en technisch-inhoudelijk. Daarvoor zijn verklaringen gevonden die de literatuur over het werken met externe opdrachtgevers in het AVO versterken en die zullen worden toegelicht.

Individuele bijdrage 2

Motivatie in het Technasiumonderwijs: *Een onderzoek op negen scholen*

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Technasia hebben een visie waarin competentiegericht bètatechnisch projectonderwijs centraal staat. Leerlingen werken aan levensechte opdrachten en ontwikkelen creatief denken, ondernemerschap en andere vaardigheden (Auteur, 2023).

In een pilot hebben negen scholen projecten ontwikkeld waaraan leerlingen uit Natuur- als Maatschappijprofielen meededen^[1]. Leerlingen is gevraagd om een vraagstuk vanuit meerdere disciplines te benaderen en hielden contact met uiteenlopende stakeholders.

Het onderzoek betreft de motivatie van leerlingen en hoe dit samenhangt met de ervaren competentie en onderlinge verbondenheid met het projectteam en de opdrachtgever. Hiervoor is een vragenlijst ontwikkeld die is afgeleid van de Intrinsieke Motivatie Vragenlijst (IMI) (Ryan, Koestner & Deci 1991; McAuley, Duncan & Tammen 1987). De vragenlijst is door de leerlingen halverwege en na afloop van het project ingevuld.

Theoretisch kader

Vaak wordt gesteld dat authentieke projecten motiverend zijn, omdat leerlingen ervaren dat hun bijdrage er toe doet, ook buiten school. Echter, een authentiek project is niet zonder meer motiverend. Op basis van de zelfdeterminatie theorie is bekend dat motivatie samenhangt met een aantal andere factoren zoals de ervaren competentie en verbondenheid.

Onderzoeksvraag

In hoeverre hebben de multi-profiel projecten gezorgd voor interesse en plezier bij de leerlingen van de verschillende profielen? En hoe hangt dit samen met de ervaren competentie, inspanning, spanning, keuzevrijheid, waarde en onderlinge verbondenheid met andere betrokkenen?

Methode van onderzoek

De pilotscholen zijn bij elkaar gekomen om de multi-profielprojecten te ontwikkelen en hebben o.a. de Jigsaw methode en de perspectievenmethode (Janssen, Hulshof, Van Veen 2019) toegepast in het projectonderwijs.

De projecten zijn uitgevoerd van november 2022- april 2023. Zie tabel 1 voor factoren en voorbeeldvragen. De vragenlijst wordt halverwege het project en na afloop ingevuld door de leerlingen. Op dit moment hebben niet alle leerlingen het project uitgevoerd, het is de bedoeling dat negen scholen verspreid over Nederland meedoen.

[1] Leerlingen in het Nederlands voortgezet onderwijs kiezen profielen in de vierde klas (vakkenpakketten): Natuur en Techniek, [Cultuur & Maatschappij](#), [Economie & Maatschappij](#) of [Natuur & Gezondheid](#).

[tabel 1 voorbeeldvragen]

Resultaten en onderbouwde conclusies

Met de inzichten uit het onderzoek laten we zien hoe authentieke projecten zorgen voor motivatie en hoe dit samenhangt met competentie, keuzevrijheid en verbondenheid. De uitkomsten zijn op de ORD beschikbaar. Ook gaan we in op welke factoren in de Technasium-projecten motivatie mogelijk stimuleren of belemmeren. Hiermee kunnen scholen authentieke projecten effectiever en bewuster inzetten.

Individuele bijdrage 3

Technologie en Toepassing: Landelijke evaluaties van de pilotInleidingTen behoeve van de gemengde en theoretische leerweg op het vmbo is het vak Technologie en Toepassing (T&T) ontwikkeld en gepilot in de praktijk (2016-2021). De pilot wordt gemonitord op de uitvoering en uitvoerbaarheid van het examenprogramma, en haalbaarheid van beoogde doelstellingen. Met het vak wordt beoogd dat leerlingen brede praktische vaardigheden ontwikkelen, leren over technologische toepassingen en zich oriënteren op beroepsgerichte contexten; en dat het een onderzoekende, ontwerpende en ondernemende houding bevordert (Abbenhuis 2013, Werkgroep examenprogramma Technologie & Toepassing, 2015; SLO, 2016).

Theoretisch kaderDe monitoring gaat uit van de curriculaire verschijningsvormen (Van den Akker 2003, Goodlad 1979): het beoogde curriculum wordt onderscheiden van het conceptexamenprogramma dat in de pilotpraktijk wordt uitgevoerd (uitgevoerd curriculum) en dat ervaringen en resultaten oplevert (gerealiseerd curriculum). Relevante leerplanaspecten van uitvoering en ervaring worden bepaald aan de hand van het curriculaire spinnenweb (Van den Akker 2003). Het monitoronderzoek is formatief en summatief: het ondersteunt oordeelvorming en signaleert verbeterpunten.

Onderzoeksvraag In hoeverre worden de doelstellingen van het beoogde curriculum gehaald in de praktijk met het examenprogramma?

De presentatie gaat in op een cruciaal aspect van T&T, het werken met levensechte opdrachten, met als focus hoe de docenten dat uitvoeren en hoe de leerlingen dat ervaren.

Methode van onderzoek De opzet bouwt voort op monitoronderzoeken van curriculumimplementatie (Michels, Bruning, Folmer en Ottevanger 2014). Het betreft vragenlijstonderzoek onder docenten en leerlingen en evaluatievragen zijn uitgewerkt samen met stakeholders.

Resultaten Gedurende de pilotfase zijn vijf metingen uitgevoerd.

[tabel 1]

De resultaten tonen dat T&T veel van docenten vraagt, maar dat het uitvoerbaar is en mogelijkheden biedt voor loopbaanoriëntatie. Een centraal uitgangspunt van T&T is dat leerlingen werken met levensechte opdrachten. Volgens docenten worden die uitgevoerd in verschillende beroepscontexten en moeten leerlingen daarin samenwerken, plannen en organiseren, onderzoeken, en creëren. De resultaten van de leerlingen geven zicht op hun ervaringen. Steeds vaker ervaren de leerlingen de opdrachten als interessant, wat impliceert dat de opdrachten tijdens de pilot beter werden. Het aandeel leerlingen dat T&T als nuttig ervaren voor oriëntatie op hun vervolgloopbaan bleef op hetzelfde niveau. Een vervolgmeting bij oud-leerlingen gaf een eerste inzicht in wat T&T voor hen had opgeleverd op het gebied van oriëntatie en voorbereiding op vervolgonderwijs. De realistische opdrachten vanuit het veld werden door hen als waardevol voor hun oriëntatie ervaren.

Wetenschappelijke betekenis De monitorresultaten geven inzicht in een pilotraject van een conceptexamenprogramma: in de kwaliteit van het examenprogramma in termen van bruikbaarheid en verwachte effectiviteit, en uitvoering in de praktijk en haalbaarheid. Het geeft handvatten om de ontwerpprincipes in de praktijk te toetsen. De theorie stelt dat een zekere mate van autonomie, zoals beoogd in het werken met opdrachten, motiverend kan werken, mits leerlingen voldoende steun krijgen om een gevoel van competentie te bereiken (zie voor bronnen de presentaties van Klapwijk en Van Dijk in dit symposium). De monitoring geeft inzicht in of leerlingen dit ervaren en of de docenten zich deskundig achten om die steun te geven binnen dit nieuwe vak.

Individuele bijdrage 4

Techniek zichtbaar maken op de basisschool:

De vmbo-techniekdocent helpt mee

Inleiding, onderzoeksdoel en context

In 2020 is in de regio Amersfoort gestart met het programma TisforTech (SterkTechniekonderwijs). Door VMBO-techniekdocenten, samen met PABO-studenten en leerkrachten, zijn lesblokken ontwikkeld voor groep 6,7,8. Deze bestaan uit vier opeenvolgende lessen die gegeven worden door de techniekdocent: een introductie- en ontwerples op de basisschool, twee praktische lessen in het technieklokaal van de VMBO-school en een afsluitende les op de basisschool. Het onderzoek richt

zich op: ‘Techniek zichtbaar maken op de basisschool’ met als hoofdvraag op welke wijze een positieve houding ten aanzien van techniek kan worden aangewakkerd bij leerlingen.

Theoretisch kader

De deskundigheid van de leraar en goede en voldoende materialen en gereedschappen ter beschikking hebben zijn belangrijke succesfactoren bij het geven van wetenschap- en techniekonderwijs (Platform TalentvoorTechnologie, 2020). Daarnaast blijkt uit deze peiling dat er weinig wordt samengewerkt met het voortgezet onderwijs. Door die samenwerking te versterken en deskundigheid en materialen/gereedschappen beschikbaar te stellen hoopt T is for Tech leerkrachten in het PO te ondersteunen bij het geven van techniekonderwijs.

Onderzoeksvraag

In deze bijdrage gaan we specifiek in op de deelvraag: *Hoe kan de interesse van leerkrachten in het primair onderwijs om techniek aan te bieden met de interventie worden verhoogd?*

Methode van onderzoek

In het onderzoek hebben we gesproken met 13 basisschoolleerkrachten. De interviewleidraad is gebaseerd op de aspecten die aan de orde komen in het instrument Dimensions of Attitude Toward Science (Walma van der Molen en van Aalderen-Smeets, 2013).

Resultaten en onderbouwde conclusies

Leerkrachten zien de meerwaarde van de technieklessen die door de VMBO-docenten worden gegeven en ook het gebruik van technieklokalen op de VO-scholen heeft voor hen toegevoegde waarde. De leerlingen werken nu met materialen, technieken en gereedschappen waar ze op de basisschool weinig mee in aanraking komen, het enthousiasme bij de leerlingen is daardoor groot. Sommige leerkrachten vinden het jammer dat de reistijd naar de VMBO-school ten koste gaat van onderwijstijd. Zij zouden de technieklessen liever op de eigen basisschool organiseren.

Uit één van de interviews: “Ik vind het heel fijn dat dit wordt aangeboden, deze kennis en materialen hebben wij niet op school. Het is ook voor taal heel handig, ze leren hier allemaal nieuwe woorden zoals plexiglas en figuurzagen. En ze moeten rekenen met schaal en meten met een liniaal, zo kunnen ze toepassen wat ze bij rekenen hebben geleerd. Het is ook een mooie samenwerking met het voortgezet onderwijs, nu hebben ze hier alvast een keer gekeken” (leerkracht groep 8).

Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten meerwaarde zien in deze vorm van technieklessen, maar er zijn nog wel vragen over bijvoorbeeld de relatie met de kerndoelen (SLO, 2006), de inpassing in het curriculum van de basisschool en een passende didactiek (SLO, 2019; Kotte, 2017). Hier is nader onderzoek nodig.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Met de inzichten uit het onderzoek willen we laten zien waar kansen en belemmeringen liggen in de samenwerking tussen basisscholen en VMBO-scholen bij het ontwerpen en uitvoeren van techniekonderwijs.

Referenties

Referenties bij symposium: Nieuwe vormen van techniekonderwijs in het A.V.O.

Abbenhuis, R.A. (2013). Naar een examenprogramma Bèta Challenge voor mavo. Concept. Enschede: SLO

Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (eds.), Curriculum landscapes and trends (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

Auteur, (forthcoming/2023). Design Learning: Pedagogic Strategies That Enable Learners to Develop Their Design Capability. In D. Gill, D. Irving-Bell, M. McLain & D. Wooff (Eds) (2023). Bloomsbury Handbook of Technology Education. London: Bloomsbury Publishing. Chapter 19, pp. 271-289

Auteur, M. L. Antens (2021) Evaluatie pilot Technologie & Toepassing vmbo-tl en vmbo-gl. Resultaten derde tussenmeting: vragenlijsten docenten en leerlingen leerjaar 4 – 2019/20

Auteur, M. Heijnen, E. Jacobsz, M. Haandrikman (2019). Evaluatie pilot Technologie & toepassing vmbo-tl en vmbo-gl Resultaten vragenlijsten en schoolbezoeken leerjaar 3 - 2017/18.

Auteur, M. L. Antens (2020). Evaluatie pilot Technologie & toepassing vmbo-tl en vmbo-gl Resultaten vragenlijsten docenten en leerlingen leerjaar 3 – 2018/19

Auteur, (2021). Resultaten eindmeting: vragenlijsten docenten en leerlingen leerjaar 4 – 2020/21 (ongepubliceerd)

Auteur, (2021). Techniek zichtbaar maken op de basisschool. Verslag startinterviews basisonderwijs. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Auteur, (2022). Beschrijving Technieklessen T is for Tech. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Dannels, D. P. (2005). Performing tribal rituals: A genre analysis of “crits” in design studios. Communication Education, 54(2), 136–160

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. Journal of Personality, 62, 119-142.

Folmer (2017). Evaluatie pilot Technologie & toepassing vmbo-tl en vmbo-gl Resultaten vragenlijsten en schoolbezoeken leerjaar 3 - 2016/17.

Goodlad, J.I. (1979). Curriculum inquiry. The study of curriculum practice. New York: McGraw-Hill

International Technology and Engineering Educators Association. (2020). Standards for technological and engineering literacy: The role of technology and engineering in STEM education.

<https://www.iteea.org/STEL.aspx>

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

<https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/iclon/onderzoek/wat-is-echt-de-moeite-waard-om-te-onderwijzen.pdf>

Kotte, K. (2017). Procesgerichte didactiek. De basis van Cultuureducatie met Kwaliteit. Een denkkader. Deventer: Rijnbrink.

McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1987). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.

McKenney, S., & Reeves, T. (2012). *Conducting educational design research* (1st ed.). New York: Routledge.

Michels, B., Bruning L., Folmer E. en Ottevanger, E. (2014) *Monitoring en evaluatie invoering bètavernieuwing Nulmeting docenten en leerlingen 2012-2013*. Enschede: SLO.

Schut, A., van Mechelen, M., Klapwijk, R. M., Gielen, M., & de Vries, M. J. (2022). Towards constructive design feedback dialogues: Guiding peer and client feedback to stimulate children's creative thinking. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(1), 99-127.

SLO (2006). *Kerdoelen primair onderwijs*. Verkregen op 11-01-2023, van [Kerdoelen - SLO](#).

SLO (2015) *Werkgroep examenprogramma Technologie & Toepassing (2015)*. Examenprogramma Technologie & Toepassing. Enschede: SLO.

SLO (2016). *Subsidieverzoek pilots T&T*. Enschede: SLO.

SLO (2019). *Componenten van W&T. Onderzoeken en ontwerpen*. Verkregen op 11-01-2023, van [Componenten van W&T - Onderzoeken en ontwerpen - SLO](#).

SLO (2021). *Inhoudslijn verschijnselen uit natuurkunde en techniek*. Verkregen op 11-01-2023, van [Inhoudslijnen oriëntatie op jezelf en de wereld - SLO](#).

SLO. (2022). *Onderwijsdoelen technologie en toepassing*. Retrieved from <https://www.slo.nl/sectoren/vmbo/technologie-toepassing-vmbo/onderwijsdoelen-technologie-toepassing/>

SLO. (2022). *Onderwijsdoelen onderzoeken en ontwerpen*. Retrieved from <https://www.slo.nl/sectoren/havo-vwo/onderzoek-ontwerpen-havo-vwo/onderbouw/onderwijsdoelen/>

SLO. (2022). *Onderwijsdoelen technologie en toepassing*. Retrieved from <https://www.slo.nl/sectoren/vmbo/technologie-toepassing-vmbo/onderwijsdoelen-technologie-toepassing/>

SLO. (2022). *Onderwijsdoelen onderzoeken en ontwerpen*. Retrieved from <https://www.slo.nl/sectoren/havo-vwo/onderzoek-ontwerpen-havo-vwo/onderbouw/onderwijsdoelen/>

Platform Talent voor Technologie (2020). *Wat doen basisscholen aan wetenschap en techniek?* Verkregen op 22-12-2022, van [Resultaten enquête naar W&T onderwijs - Platform Talent voor Technologie \(ptvt.nl\)](#).

Programmabureau Bèta Challenge (2013). *De doorlopende leerling: naar ontschotting in de vmbo-bo- opleiding*. Bergen op Zoom: Programmabureau Bèta Challenge.

Schut, A., van Mechelen, M., Klapwijk, R. M., Gielen, M., & de Vries, M. J. (2022). Towards constructive design feedback dialogues: Guiding peer and client feedback to stimulate children's creative thinking. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(1), 99-127.

Van Aalderen-Smeets, S. & Walma van der Molen, J. (2013). Measuring Primary Teachers' Attitudes Toward Teaching Science: Development of the Dimensions of Attitude Toward Science (DAS) Instrument, *International Journal of Science Education*, DOI:10.1080/09500693.2012.755576.

Meting	1	2	3	4	5
Focus op leerjaar3/4	3	3	3	4	4
schooljaar	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21
Aantal pilotscholen	24	24	24	36	36
Conceptexamenprogramma (versie)	V1	v1	v2	v2	v2
Vragenlijstrespons docenten:	33	34	22	25	34
-leerlingen:	467	469	111	145	138
-oud-leerlingen:	-	-	-	-	16

Tabel 1. Responsoverzicht monitoring T&T. Onderzoeksrapporten in de referenties.

voorbeeldvragen

Tabel 1. Voorbeeldvragen

Factor	Voorbeeldvraag
1. <i>Interesse/plezier</i>	<i>Ik vond het O&O project heel leuk om te doen</i>
2. <i>Ervaren competentie</i>	<i>In vergelijking met andere leerlingen uit mijn klas, is mijn bijdrage erg goed</i>
3. <i>Geleverde Inspanning</i>	<i>Ik heb mijn best gedaan voor dit project</i>

Responsoverzicht monitoring T&T. Onderzoeksrapporten in de referenties.

528. Hoe inclusief is je pedagogiek? Een analytisch kader voor neoliberale tijden

Maristela do Nascimento Rocha

Sarah Doumen, Elke Emmers, Katrien Struyven

Universiteit Hasselt, Hasselt, België

Divisie: Beleid & Organisatie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Democratie, Civic, Neoliberalisme, Pedagogiek

Korte samenvatting

In een wereld waar neoliberale hegemonie universiteiten uitdaagt om hun ethische verantwoordelijkheden ten opzichte van de samenleving na te komen, is het dringend nodig om ruimte te creëren voor verzet. In dit onderzoek beargumenteren we dat een manier om dit te doen is door aandacht te schenken aan conceptuele homologieën tussen het neoliberale en pedagogische discours, omdat ze werken als niet-geterritorialiseerde ruimtes die kwetsbaar zijn voor betekeniscontrole. We bouwen onze argumentatie op basis van een longitudinale kritische discoursanalyse van kranten geproduceerd door een *civic* universiteit, de Universiteit Hasselt, waarin we de betekenissen analyseren die aan *kennis* en *leren* worden gegeven, en omringende concepten. Wij stellen dat wanneer de universiteit erin slaagde dissonantie te creëren met de neoliberale discourse, het meer in staat was om zijn definities te weerstaan. Echter, waar dit niet het geval was, was er ruimte om neoliberale betekenissen buiten hun context te gebruiken, waardoor *deficit-thinking* en meritocratie ontstonden - ideeën die bijdragen aan de rechtvaardiging van uitsluitingsmechanismen, zelfs als de universiteit een studentgerichte pedagogie en een duidelijke *civic* intentie had. We verdedigen daarom de noodzaak van een pedagogische visie met dissonante betekenissen als verzetsstrategie en creëren een kader dat kan worden gebruikt om kwetsbare pedagogieën te identificeren.

Lopende tekst

Introduction

With the transition from an industrial to a *knowledge society*, higher education institutions (HEIs) were required to leave their old “ivory tower” model and rethink the way they interact with industry, government, and civil society (Harkavy, 2021). With it, new models for the role of Higher Education Institutions were designed, and they have tried to combine the economic and the social dimension (Cai & Ahmad, 2021).

In these models, concepts related to *teaching* and *learning* are present, such as *lifelong learning*, *competencies* and *employability skills*. However, these concepts are easily directed by the neoliberal

agenda, leading to the weakening of their democratic potential and helping reinforce and reproduce the marketisation of education, the individualisation of learning, and the normalization of inequalities based on the meritocratic global race (Bamberger, Morris and Yemini, 2019). This raises questions about the possibility of fulfilling the social role, since the civic and democratic missions are incompatible with some neoliberal categories, such as *competition*, *market*, *exclusivity*, *stratification*, and *investment* (Barnett, 2007; Bamberger, Morris and Yemini, 2019).

In this research, we analyzed how the neoliberal and the civic discourse interact from an educational point of view. We wanted to identify how practical meanings given to educational concepts surrounding *knowledge* and *learning* are affected and their consequences for democratisation.

The case is a Belgian civic university, Hasselt University, and the research design consists of a critical discourse analysis of newspapers (Richardson, 2007) from 1973 to 2022. By understanding how this influence happens in a specific case, we can have a more tangible idea of how neoliberalism influences the working of universities and search for possibilities of resistance.

We also depart from some concepts from Pierre Bourdieu (1930-2002). We use the concepts of *structural homology*, *habitus*, *ideology*, and *social field* (Bourdieu & Passeron, 1990/2000). In order to practically analyse and compare the discourses, we constructed a square table, as described by Michael Grenfell and Frédéric Lebaron (2014):

Table 1

Results

The following table summarises the homologies found between the neoliberal and pedagogical discourses, with their risks for democratisation.

Table 2

These homologies work as territories vulnerable to meaning control, representing “access bridges” between discourses. The risk of not having educational concepts clarified where a homology exists is that it opens a space for the most powerful discourse to dominate meanings, which out of their original context, can limit the realisation of democratisation goals. In our specific case, we observed that once the university managed to clarify its pedagogy and, therefore, create dissonances for the concepts of learning, knowledge, competencies and society, its discourse moved to a higher degree of inclusion and opened space for the democratisation debate. However, the concepts of *talent*, *diversity* and *culture*, because of their continued homology with the neoliberal discourse, worked as an open space for the reproduction of deficit-thinking and meritocratic ideology, which work as justification for exclusion mechanisms. We defend therefore the need for the creation of counter-pedagogies.

Kans op Balans

Deze paper gaat over de balans tussen verschillende en vaak tegengestelde rollen die universiteiten hebben in de maatschappij. Ons onderzoek behandelt vooral de contradicties die er verschijnen wanneer universiteiten de sociale en economische rollen proberen te conciliëren. Wij doen deze analyse vanuit een pedagogisch standpunt waarin wij de concepten leren en kennen analyseren in het discours van een civic universiteit doormidden van een kritische discoursanalyse van kranten in

de periode 1971-2022. Ons belangrijkste resultaat is een analytische kader die universiteiten helpt om een balans te vinden in hun pedagogiek door de conceptuele kwetsbare gaten in hun discours te helpen identificeren.

Referenties

- Barnett, R. (2007). Recovering the civic university. In L. McIlrath & I. M. Labhrainn (Eds.), *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives* (pp. 25-36). Ashgate Publishing.
- Bamberger, A., Morris, P. and Yemini, M. (2019). Neoliberalism, internationalisation and higher education: connections, contradictions and alternatives. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), 203-216. DOI: 10.1080/01596306.2019.1569879
- Bourdieu, P. and Passeron, J.-C. (2000). *Reproduction in education, society and culture* (R. Nice, Trans). Sage Publications. (Original work published in 1990).
- Cai, Y., & Ahmad, I. (2021). From an entrepreneurial university to a sustainable entrepreneurial university: Conceptualization and evidence in the contexts of European university reforms. *Higher Education Policy*. Doi: 10.1057/s41307-021-00243-z
- Grenfell, M. and Lebaron, F. (2014). *Bourdieu and data analysis: methodological principles and practice*. Peter Lang.
- Harkavy, I. (2021). Creating democratic civic universities in a post-COVID-19 world: the IAU and global collaboration. In H. van't Land, A. Corcoran & D.C. Iancu (Eds.), *The Promise of Higher Education* (pp. 55-61). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67245-4_9
- Richardson, J.E. (2007). *Analysing newspapers: an approach from critical discourse analysis*. Bloomsbury Publishing.
- Yapp, C. (2000). The knowledge society: the challenge of transition. *Business Information Review*, 17(2), 59-65. doi:10.1177/0266382004237520

Table 2: Pragmatic meanings given to educational concepts and homologies between neoliberal and pedagogical discourses, and their risks for democratisation.

Concept	Neoliberal meaning	Pedagogical meaning	Homology	Risk
Knowledge	A commodity produced by universities that can be transferred and can help the industry create new products through innovation. It is the basis of the knowledge economy. Knowledge workers are necessary to manage this commodity.	It is constructed in the dialogue between people. It can be used to solve society's problems, for self-development and to form critical citizens.	The idea of knowledge as a kind of object that can "move" or be transmitted from person to person or from environment to environment.	If knowledge is not clearly defined as a not-commodity, it might influence teaching practices to treat knowledge as a kind of fixed object, separated from the subjectivity of the learner, which will prioritise the subjectivities from privileged groups (since they are implicit in knowledge traditions).
Learning	Learning is a way of transferring knowledge to people's minds in order to be productive in the knowledge economy. Learning can also mean observing successful institutions or people to learn their ways of doing things and not staying behind. Good learning requires good management for better efficiency with zero talent waste.	Learning is a way of transferring knowledge to people's minds, and it is better done through participatory methods, in which students can engage and share their voices. Differentiation must be done if we want everybody to succeed.	The same idea of knowledge as a commodity and the supposition of equality between participants (once participants lacking something receive remedy).	The disregard of structural mechanisms reproducing inequalities. People who receive "remedy" and still are not successful will be justified through their talent. Successful people will be explained through merit.
Competences/skills	As knowledge is a commodity, competence is what is required for someone to be able to apply knowledge so that new products can be created. Nowadays, the management of companies is critical to stay competitive in the fast market change. Professionals need to communicate, network, work in teams, manage their time, and be motivated, flexible and curious. Like this, innovation is possible, and therefore, the creation of new products to stay competitive.	Competencies are necessary for a grounded understanding of knowledge, not based on pure memorisation. They help people understand the connection between what is being taught with their reality. To solve society's problems, people need to be able to apply knowledge.	Less focus on knowledge and "one-size-fits-all" concepts. The difference between skills and competencies is not clear.	Not questioning the knowledge given/produced and the unification of learning experiences in separation from knowledge content. It can be especially damaging for disadvantaged groups who must adapt to other ways of behaving, silencing their subjectivities.
Lifelong learning	The ability to rapidly adapt to the demands of the job market.	It is continuous learning during life, connected to a willingness to always change previous reasonings or mental schemes by including new ideas or information that improve it. It helps one to self-develop and to stay self-critical.	The idea of humans as incomplete beings.	Reinforcement of deficit-thinking as individuals always lack something and need to work on their pitfalls constantly.
Talent	The capital we can use to run the economy. It should not be wasted.	People from disadvantaged groups can show something useful, beautiful or skilful if the right opportunities are given.	Human beings are seen for their utility.	This homology is already a dangerous supposition that can contribute to justifying the exclusion of people who are not considered successful.
Society	The industry	Everybody from a community.	The industry (it is contained in the community).	Not choosing underprivileged groups explicitly is likely to favour the most privileged and powerful ones.
Diversity	The presence of people that are not like "us" need to be dealt with for the economy to function better in a highly competitive international market.	People of colour, women, LGBTQIA+, foreigners, people with a disability, etc.	Categorisation of all these groups in one single group: "the other".	Not being able to see that the dominant group is also a type of human, diverse, and with limitations like any other group. It can generate mysticist stereotypes about "the other" and consider the dominant group as complete beings and superior to those who always lack something.
Culture	The influence of how people live in other countries affects how business is done. With increasing globalisation, we need to learn to deal with these people.	How each person or group experiences the world, which can be different from "ours", with rituals and beliefs that should be respected.	The mysterious character of the "other".	The idea of the "mysterious other" can impede actual dialogue between different cultures and promote only tolerance.
Democratisation	No wasting of talent.	To include and empower disadvantaged groups inside the same systems we have.	Not questioning the current social structure: why is the current situation so good that everybody needs to take part in it?	It poses limitations for the structural changes of social problems.

tabel die bij methodologie staat

Table 1: Bourdieusian square table created for this research.

Concept	Discourse ¹		
	Education	Economy	Democratisation
Knowledge			
Learning			
Competences/Skills			
Lifelong learning			
Talent			
Society			
Diversity			
Culture			
Democratisation			



resultaten (maar moeilijk te lezen)

Table 2: Pragmatic meanings given to educational concepts and homologies between neoliberal and pedagogical discourses, and their risks for democratisation.

Concept	Neoliberal meaning	Pedagogical meaning	Homology	Risk
Knowledge	A commodity produced by universities that can be transferred and can help the industry create new products through innovation. It is the basis of the knowledge economy. Knowledge workers are necessary to manage this commodity.	It is constructed in the dialogue between people. It can be used to solve society's problems, for self-development and to form critical citizens.	The idea of knowledge as a kind of object that can "move" or be transmitted from person to person or from environment to environment.	If knowledge is not clearly defined as a not-commodity, it might influence teaching practices to treat knowledge as a kind of fixed object, separated from the subjectivity of the learner, which will prioritise the subjectivities from privileged groups (since they are implicit in knowledge traditions).
Learning	Learning is a way of transferring knowledge to people's minds in order to be productive in the knowledge economy. Learning can also mean observing successful institutions or people to learn their ways of doing things and not staying behind. Good learning requires good management for better efficiency with and talent waste.	Learning is a way of transferring knowledge to people's minds, and it is better done through participatory methods, in which students can engage and share their voices. Differentiation must be done if we want everybody to succeed.	The same idea of knowledge as a commodity and the supposition of equality between participants (once participants lacking something receive remedy).	The disregard of structural mechanisms reproducing inequalities. People who receive "remedy" and still are not successful will be justified through their talent. Successful people will be explained through merit.
Competences/ skills	As knowledge is a commodity, competence is what is required for someone to be able to apply knowledge so that new products can be created. Nowadays, the management of companies is critical to stay competitive in the fast market change. Professionals need to communicate, network, work in teams, manage their time, and be motivated, flexible and curious. Like that, innovation is possible, and therefore, the creation of new products to stay competitive.	Competencies are necessary for a grounded understanding of knowledge, not based on pure memorisation. They help people understand the connection between what is being taught with their reality. To solve society's problems, people need to be able to apply knowledge.	Less focus on knowledge and "one-size-fits-all" concepts. The difference between skills and competencies is not clear.	Not questioning the knowledge given/produced and the unification of learning experiences in separation from knowledge content. It can be especially damaging for disadvantaged groups who must adapt to other ways of behaving, silencing their subjectivities.
Lifelong learning	The ability to rapidly adapt to the demands of the job market.	It is continuous learning during life, connected to a willingness to always change previous reasonings or mental schemes by including new ideas or information that improve it. It helps one to self-develop and to stay self-critical.	The idea of humans as incomplete beings.	Reinforcement of deficit-thinking as individuals always lack something and need to work on their pitfalls constantly.

resultaten deel 1 (beter om te lezen)

Talent	The capital we can use to run the economy. It should not be wasted.	stay self-critical People from disadvantaged groups can show something useful, beautiful or skilful if the right opportunities are given.	Human beings are seen for their utility.	This homology is already a dangerous supposition that can contribute to justifying the exclusion of people who are not considered successful.
Society	The industry	Everybody from a community.	The industry (it is contained in the community).	Not choosing underprivileged groups explicitly is likely to favour the most privileged and powerful ones.
Diversity	The presence of people that are not like "us" need to be dealt with for the economy to function better in a highly competitive international market.	People of colour, women, LGBTQIA+, foreigners, people with a disability, etc.	Categorisation of all these groups in one single group "the other".	Not being able to see that the dominant group is also a type of human, diverse, and with limitations like any other group. It can generate mysterious stereotypes about "the other" and consider the dominant group as complete beings and superior to those who always lack something.
Culture	The influence of how people live in other countries affects how business is done. With increasing globalisation, we need to learn to deal with these people.	How each person or group experiences the world, which can be different from "ours", with rituals and beliefs that should be respected.	The mysterious character of the "other".	The idea of the "mysterious other" can impede actual dialogue between different cultures and promote only tolerance.
Democratisation	No wasting of talent.	To include and empower disadvantaged groups inside the same system we have.	Not questioning the current social structure: why is the current situation so good that everybody needs to take part in it?	It poses limitations for the structural changes of social problems.

resultaten deel 2 (beter om te lezen)

531. Is eye-tracking bij serious gaming een goede indicator voor de concentratie van kleuters?

Lyset Rekers-Mombarg

Hans Luyten

Universiteit Twente, Enschede, Nederland

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Eye-tracking, Leesvaardigheid, Serious game, Kleuters

Korte samenvatting

De serious game Klankkr8 op school (voorheen Kosmosklikker) is een potentieel effectief preventieprogramma die leesproblemen zou kunnen voorkomen bij kleuters. Met de game worden klank-tekenkoppelingen geoefend. Eén van de werkzame bestanden van Klankkr8 op school is waarschijnlijk gelegen in de 'flow' van het gamen, waardoor het leren impliciet verloopt tijdens het spelen. In een pilotstudie willen we met eye-tracking (*Tobii pro classes 3 equipment*) onderzoek naar de kleuters naar kijken tijdens het spelen, hoe goed ze geconcentreerd blijven tijdens een sessie, en hoe sterk de data verkregen met eye-tracking correleren met hun back-end data van Klankkr8 op school. Bij een hoge correlatie zouden we in het hoofdonderzoek naar de effectiviteit van Klankkr8 de back-end data kunnen gebruik als proxy voor de concentratie van leerlingen. Het toepassen van eye-tracking bij jonge kinderen is echter nieuwe ontwikkeling waaraan allerlei praktische en ethische bezwaren kunnen kleven. Bij de ronde tafel willen we de voor- en nadelen bediscussiëren om gezamenlijk de balans op te maken.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Onderwerp en context

De serious game Klankkr8 op school (voorheen Kosmos Klikker) wordt beschouwd als één van de preventieprogramma's die leesproblemen zou kunnen voorkomen, maar waarvan de effectiviteit nog nader moet worden onderzocht (Scheltinga & Elderenbosch, 2021). Om meer inzicht te krijgen in waarom Klankkr8 'werkt' bij kleuters in groep 2 gaan we in een pilotonderzoek de concentratie tijdens het spelen onderzoeken met behulp van eye-tracking. Het toepassen van eye-tracking bij kleuters is een nieuwe ontwikkeling waarbij een goede balans moet worden gevonden tussen de voor- en nadelen.

Theoretisch kader

Met Klankkr8 op school kunnen alle klank-tekenkoppelingen in de Nederlandse taal worden geoefend. Deze serious game is opgebouwd uit potentieel werkzame bestanddelen, zowel wat betreft de inhoud (het aanleren en bestendigen van letterklankverbindingen), als de vorm (adaptief naar basiskennis en snelheid van leren), en het indirect effect (impliciet leren door te gamen) (Aravena et al., 2013; Aravena, 2017). Het indirecte effect ontstaat (mede) doordat kinderen een *flow* komen tijdens het spelen met Klankkr8 op school (te Velde, 2015). *Flow* is een staat van moeiteloze betrokkenheid en motivatie om een activiteit op zichzelf uit te voeren, ongeacht de uitkomst ervan (Johnson & Wiles, 2003). Concentratie op de taak is een belangrijk aspect van de *flow* en kan dienen als indicator (Csikszentmihalyi, 1975; Ottinger, 2021).

Doel en opbrengst van het onderzoek

In een experimenteel onderzoek op ongeveer 75 Nederlandse basisscholen gaan de UT, UU en Oberon de effectiviteit van Klankkr8 testen bij kleuters van 5 jaar (NWO: Europese aanbesteding 'Effectmeting kansrijke interventies in het po en vo' - perceel 3). Ter voorbereiding doen we op 5 scholen een pilotonderzoek om te inventariseren hoe Klankkr8 in de dagelijkse praktijk door leerkrachten en leerlingen in groep 2 wordt gebruikt en hoe goed de leerlingen geconcentreerd blijven spelen tijdens een Klankkr8-sessie. We passen bij circa 10 kleuters eye-tracking met de *Tobii pro classes 3 equipment* toe om te onderzoeken waar de kleuters feitelijk naar kijken tijdens een sessie en hun concentratie zorgvuldig te meten. De eye-track resultaten dienen ter validatie van de *back-end* data van Klankkr8 - zoals de duur van een sessie en het klikgedrag van een kind – die we bij alle leerlingen in het hoofdonderzoek gemakkelijk kunnen verzamelen.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

Het toepassen van eye-tracking bij jonge kinderen is nieuwe ontwikkeling waaraan allerlei praktische en ethische bezwaren kunnen kleven. Past een volwassen eye-track bril wel goed genoeg op een kinderhoofd? Worden jonge kinderen niet te veel afgeleid door de wetenschappelijke setting? Wanneer kan een eye-track meting niet goed worden uitgevoerd of levert het onbruikbare data op? Geven voldoende ouders toestemming voor dergelijke video-opnamen van hun kind? Zijn onbedoeld ook leerlingen zonder verkregen toestemming in beeld? We willen onze eye-track bevindingen delen tijdens een ronde tafelsessie om gezamenlijk de balans op te maken.

Wijze waarop de inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Na het tonen van een korte videopresentatie gaan we aan de hand van prikkelende stellingen te discussiëren over de belangrijkste dilemma's van onderzoek met eye-tracking bij kleuters.

Kans op Balans

De serious game Klankkr8 is één van de preventieprogramma's die leesproblemen zou kunnen voorkomen bij kleuters in groep 2 en levert zo een bijdrage aan gelijke kansen bij start van het leesonderwijs in groep 3. In een experimenteel onderzoek gaan we de effectiviteit van Klankkr8 onderzoeken. Voorafgaand aan dit hoofdonderzoek voeren we pilotonderzoek uit waarin eye-tracking bij kleuters een onderdeel is. Hiermee willen we zorgvuldig de concentratie van kleuters tijdens het spelen met Klankkr8 meten. Een goede mate voor concentratie – een indicator van *flow* – is één van de pijlers waarop de potentiële werkzaamheid van Klankkr8 rust.

Referenties

Aravena, S., Snellings, P., Tijms, J., & van der Molen, M. W. (2013). A labcontrolled simulation of a letter–speech sound binding deficit in dyslexia. *Journal of Experimental Child Psychology*, *115*, 691–707. doi:10.1016/j.jecp.2013.03.009

Aravena, S. (2017). *Letter-speech sound learning in children with dyslexia: From behavioral research to clinical practice* (thesis). Amsterdam.

Csikszentmihalyi M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ottiger, B., Van Wegen, E., Keller, K., et al. (2021). Getting into a “Flow” state: a systematic review of flow experience in neurological diseases. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation*, *18*:65. 1-21. <https://doi.org/10.1186/s12984-021-00864-w>

Johnson, D., & Wiles, J. (2003). Effective affective game-player interface design in games. *Ergonomics*, *46*(13/14), 1332-1345.

Scheltinga, F. & Elderenbosch, M. (2021). *Overzichtsstudie naar de effectiviteit van preventie en interventie in het basisonderwijs*. dyslexiecentraal.nl/basisonderwijs/infographic-ondersteuning-bij-lezen-en-spellen-op-school.

Te Velde, R.A., Steur, J., Vankan, A. (2015). *Gaming en gamification voor justitiële inrichtingen*. Den Haag: WODC.

532. Wat weten HBO Studenten Over Revisie en hoe Reviseren ze hun Thesis?

Tanja Beks¹

Olga Firssova²

¹ Breda University of applied science, Breda, Nederland

² Open Universiteit, Heerlen, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Poster in het kader van de postermarkt Vers van de pers

Trefwoorden: Schrijven, Reviseren, Studenten, Hoger onderwijs

Korte samenvatting

Van HBO studenten wordt verwacht dat zij academische schrijfvaardigheid beheersen. Reviseren van teksten is een onderdeel hiervan. Onderzoek toont dat reviseren een complexe vaardigheid is, studenten zijn niet altijd in staat om fouten te ontdekken en verbeteringen door te voeren. Het doel van deze exploratieve studie was om inzicht te krijgen in de kennis van studenten over revisie en hoe de studenten revisie toepassen. Daartoe werd de volgende onderzoeksvraag gesteld: "Wat weten studenten over revisie en hoe reviseren zij hun thesis". Om een antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag is in deze studie Group Concept Mapping (GCM) gebruikt. Het onderzoek werd uitgevoerd onder vierdejaars studenten van een hoger beroepsonderwijsinstelling en onder docenten die deze studenten tijdens het afstuderen begeleiden. Uit de resultaten blijkt dat de studenten onbewust bekwaam zijn in het uitvoeren van revisies op microniveau; zoals grammatica en spelling verbeteren. Ze hebben de basiskennis en inzichten maar niet de competentie, in de brainstorm fase benoemen ze de juiste aspecten, maar passen deze tijdens reviseren niet toe.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Dit onderzoek is uitgevoerd aan een hoger onderwijsinstelling waar afgestudeerden schrijfvaardigheden op expert niveau dienen te beheersen. De afstudeerfase is voor studenten in het hoger beroepsonderwijs een bepalend deel van de opleiding, omdat er een scriptie geschreven wordt als laatste proeve van bekwaamheid. In deze fase wordt van studenten verwacht dat zij academische schrijfvaardigheid beheersen (Bonset, 2010; Lieve & Van Gelderen, 2014). Onderdeel van schrijven is reviseren, uit de praktijk blijkt dat studenten zich niet bewust zijn van de noodzaak om teksten te reviseren (Coffin, et al., 2003). Dit onderzoek is uitgevoerd om inzichten te krijgen in welke kennis een student wel of niet toepast tijdens revisie.

Theoretisch kader

De huidige maatschappij en overheid verlangt van haar burgers dat zij een leven lang leren, schrijven maakt daarvan deel uit. Van HBO studenten wordt verwacht dat zij academische schrijfvaardigheid beheersen. Reviseren van teksten is een onderdeel hiervan. Onderzoek stelt dat reviseren een complexe vaardigheid is, studenten zijn niet altijd in staat om fouten te ontdekken en verbeteringen door te voeren (Hayes, 2012). Studenten vinden academisch schrijven moeilijk. Het integreren van de inhoud van het probleem (wat wil ik vertellen?) en het retorisch probleem (hoe ga ik het vertellen?) wordt als complex gezien (Kellog & Whiteford, 2009). Daarbij is het kritische denkvermogen van studenten nog onvoldoende ontwikkeld om revisie uit te voeren (Çavdar & Doe, 2012).

Onderzoeksvraag

“Wat weten studenten over revisie en hoe reviseren zij hun thesis”.

Methode van onderzoek

In deze studie is de onderzoeksmethode van Group Concept Mapping toegepast (Groupwisdom™). GCM is een gestructureerde methode om de ideeën van stakeholdergroepen te verzamelen, te organiseren en te visualiseren (Kane & Trochim, 2007). In deze studie zijn ideeën van vierdejaars bachelor studenten verzameld om een antwoord te geven op de stelling: “Activities I undertake when revising my thesis are”, als het startpunt in de dataverzameling. Studenten en docenten van meerdere hbo-opleidingen waren de participanten. Alleen studenten hebben ideeën gegeven op de stelling, 61 unieke antwoorden zijn gebruikt voor dit onderzoek. Deze antwoorden zijn gesorteerd in betekenisvolle setjes en vervolgens gewaardeerd op een schaal van 1 tot 5. Geavanceerde analysetechnieken, multidimensionale scaling (MDS) en hiërarchische clusteranalyse (HCA) zijn toegepast om de data te analyseren.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Uit de resultaten blijkt dat studenten niet weten dat revisie een onderdeel is van het schrijfproces. De studenten laten zien dat ze onbewust bekwaam zijn in het uitvoeren van revisies op microniveau; zoals grammatica en spelling verbeteren. Studenten zijn tevens in staat om antwoorden te sorteren en waarderen hiermee laten zij impliciet hun kennis blijken.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Dit onderzoek helpt inzichten te vergroten in de kennis over de perceptie van het reviseerproces en levert een bijdrage aan de kennisbasis over de belangrijkste basisvaardigheid van professionals. Deze inzichten kunnen benut worden voor onderwijsinnovatie. Te denken valt aan workshops over feedback ontvangen en verwerken of over het reviseren van teksten. Zodat uiteindelijk de schrijfresultaten van de studenten verbeteren.

Kans op Balans

De relatie tussen congresstema en dit masterthesis onderzoek is dat schrijven een belangrijke vaardigheid is voor leerlingen, scholieren en studenten. Wie goed kan schrijven heeft de kans op een betere balans en wellicht betere kansen in het onderwijs en in de maatschappij.

Referenties

Bonset, H. (2010). Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan?

Deel 1. *Levende talen magazine*, 97(3), 16-20.

Çavdar, G., & Doe, S. (2012). Learning through writing: Teaching critical thinking skills in writing assignments. *PS: Political Science & Politics*, 45(2), 298-306.

Coffin, C., Curry, M., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T. & Swann, J. (2003). *Teaching Academic Writing: A Toolkit for Higher Education*. Routledge.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written communication*, 29(3), 369-388

Kane, M., & Trochim, W. M. (2007). *Concept mapping for planning and evaluation*. Sage Publications, Inc.

Kellogg, R. T., & Whiteford, A. P. (2009). Training advanced writing skills: The case for deliberate practice. *Educational Psychologist*, 44(4), 250-266. <https://doi.org/10.1080/00461520903213600>

533. Scaffolding Students' Professional development: learning in living labs

Linda van Ooijen-van der Linden

Didi Griffioen

Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Rijke leeromgevingen, Living labs, Pedagogiek, Sociale leerprocessen

Korte samenvatting

Labs en soortgelijke rijke leeromgevingen groeien in aantal in het hoger onderwijs. De groei is grotendeels gebaseerd op een conceptueel positief ideaalbeeld waarin leren en innoveren tegelijk mogelijk zijn. De praktijk en eerder onderzoek laten zien dat deze combinatie niet eenvoudig is. Deze studie richt zich op het leren van studenten in de complexe situatie van innovatieve labs in de sociale sector. Eerder onderzoek laat zien dat studenten in die setting niet vanzelfsprekend de beoogde leeruitkomsten realiseren (Griffioen & van Heijningen, ingediend; Helleman, Majoor, Smit, & Walraven, 2019, p. 155; Huber et al., 2020).

Het drievoudige perspectief van Markauskaite en Goodyear suggereert dat professionele, pedagogische en assessmentpraktijken (PPAP) op de juiste manier moeten samenkomen om het leren in dit soort leeromgevingen mogelijk te maken. In dit Comenius Senior Fellow-project in Faculteit Maatschappij en Recht van de Hogeschool van Amsterdam worden concept-ontwerpprincipes uitgewerkt op grond van de literatuur en interviews met betrokkenen in labs. Vervolgens wordt dit concept in drie labs toegepast in het herontwerp van hun PPAP, wat evaluatie en doorontwikkeling van het ontwerp mogelijk maakt.

In een meedenksessie wordt gezamenlijk gereflecteerd op de concept-ontwerpprincipes. Deelnemers kunnen dit meenemen naar hun eigen praktijk en constructief meedenken over de doorontwikkeling.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Labs en soortgelijke rijke leeromgevingen zijn in het hoger onderwijs steeds vaker onderdeel van opleidingen, vanwege een belofte van rijk en authentiek leren (Schipper et al., 2022). Conceptueel is de meerwaarde om studenten te laten leren in labs goed voor te stellen, maar uit de beschikbare literatuur en de praktijk blijkt nog geen onderbouwd antwoord op de vraag hoe de belofte waar gemaakt kan worden (Griffioen & van Heijningen, ingediend; Helleman, Majoor, Smit, & Walraven,

2019, p. 155; Huber et al., 2020). Dit Comenius Senior Fellowship-project wil wetenschappelijk en praktische gefundeerde ontwerpprincipes voor PPAP in de sociale sector opleveren.

Theoretisch kader

Markauskaite en Goodyear (2017, p. 210) hanteren een drievoudig perspectief op beroepsonderwijs bestaande uit een professioneel discours in de interactie met de praktijk, een pedagogisch discours en opdrachten die zijn ontworpen om te leren, en een verantwoordingsdiscours met opdrachten ontworpen om te beoordelen. We weten wel hoe die praktijken ontworpen kunnen worden, maar niet hoe ze in onderlinge samenhang de beoogde leeruitkomsten van studenten in labs helpen realiseren. In labs van sociale opleidingen kennen de leeractiviteiten een relatief zwakke of impliciete framing: welk gedrag van studenten verwacht wordt is in dit multi-actor ecosysteem veel diverser en contextafhankelijker dan bijvoorbeeld tijdens een hoorcollege (Barnett en Coate, p. 34). Vanwege de complexiteit van het leren in labs wordt gekozen voor een meervoudig theoretisch kader: curriculumdesign (McKenney et al., 2006), ontwikkelingspsychologie (Dweck, 2017) en permacultuur ontwerpprincipes (Holmgren, 2017).

Onderzoeksvraag/-vragen

Hoe kunnen de professionele, pedagogische en assessmentpraktijken doelgericht gebalanceerd worden in leerprocessen in labs in de sociale sector?

Methode van onderzoek

Op grond van de literatuur wordt een eerste concept PPAP ontworpen. Deze wordt aangescherpt op grond van semigestructureerde interviews met lab-betrokkenen van de Faculteit Maatschappij en Recht van de Hogeschool van Amsterdam: vijf docenten die deelnemen aan een leertraject over leren in labs, vijf studenten die een onderwijsonderdeel in verschillende labs volgden en vijf lab-betrokken professionals. In drie sociale labs worden de PPAP door docenten en studenten gebruikt – en doorontwikkeld - in een gezamenlijk herontwerptraject met de projectleider, zie figuur 1.

Resultaten en onderbouwde conclusies

In de meedenksessie worden de concept ontwerpprincipes en richtlijnen gebaseerd op de literatuur en interviews gedeeld. Na verbatim transcriptie van de interviews levert een thematische analyse (Braun en Clarke, 2006) input voor aanpassing van de ontwerpprincipes en richtlijnen. Eerst worden uitspraken over de drie praktijken – professioneel, pedagogisch en assessment gecodeerd, gevolgd door het *grounded* coderen van subthema's en kwalitatieve analyse.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

De literatuur biedt conceptuele beschrijvingen van labs en casuïstiek, maar nauwelijks inzicht in de sociale processen die de kern van het leren en innoveren wat er geacht wordt plaats te vinden (Griffioen en van Heijningen, ingediend). Opleidingen die leren in labs opnemen in hun curriculum hebben daarin een verantwoordelijkheid te nemen, idealiter gebaseerd op systematisch onderzoek. Door eerste bevindingen in een meedenksessie te delen kunnen deelnemers vroegtijdig kennis nemen van en constructief meedenken over de concept ontwerpprincipes en richtlijnen.

Kans op Balans

Labs en soortgelijke rijke leeromgevingen zijn complexe leeromgevingen. Deze leeromgevingen vragen andere dingen van zowel studenten als docenten dan leren in lesruimtes van onderwijsinstellingen met alleen opleidingsdocenten. Zorgen dat studenten leren wat de bedoeling is dat ze leren, vraagt in labs specifieke aandacht, terwijl naïef enthousiasme nog veelal de boventoon voert. In deze studie wordt de basis gelegd onder het meer gefundeerd kunnen ontwerpen van deze leersituaties. Daarmee kan het hoger onderwijs gericht voldoen aan haar belofte van ‘rijk leren in labs’.

Referenties

Barnett, R. and K. Coate (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*, Open University Press, p. 34.

Braun, V. and V. Clarke (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77-101.

Dweck, C. S. (2017). *From needs to goals and representations: Foundations for a unified theory of motivation, personality, and development*. *Psychological Review* 124(6): 689-719.

Griffioen, D. M. E., & Heijningen, M. (ingediend). *Living Labs as social constellations to connect higher education learning to societal innovation*.

Helleman, G., Majoor, S., Smit, V., & Walraven, G. (Eds.). (2019). *Plekken van hoop en verandering. Samenwerkings verbanden die lokaal verschil maken*. Utrecht: Academische Uitgeverij Eburon.

Holmgren, D. (2017). *Permaculture Principles & Pathways Beyond Sustainability (Revised Ed)*. Melliodora Publishing 2017.

Huber, M., Koeter, L., Haverkort, D., Metze, R., Sinke, E., van der Veen, C., . . . anderen, e. v. (2020). *Het gaat niet vanzelf. Eindrapport ‘Puzzelen in de samenwerking tussen onderzoek, onderwijs en praktijk’*. Retrieved from <https://www.hva.nl/subsites/nl/kc-mr/publicaties/publicaties-algemeen/stedelijk-sociaal-werken/2020/het-gaat-niet-vanzelf.html>

McKenney, S., Nieveen, N., & Van den Akker, J. (2006). Design research from a curriculum perspective. In J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research*. London: Routledge.

Schipper, T., Vos, M., & Wallner, C. (2022). Landelijk position paper Learning Communities (in opdracht van NWO). *Zwolle: hogeschool Windesheim*.



Figuur 1. Fasen in Comenius Senior Fellow-project 'Scaffolding Students' Professional Development'. PPAP: professionele, pedagogische en assessment praktijken.

536. Collective motivation for collective learning in PLC's

Femke Nijland

Marjan Vermeulen

Open Universiteit, Heerlen, Nederland

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Collective learning, Collective motivation, Collective cognition

Korte samenvatting

Collective learning in PLC's is not always attained. Therefore, the process is studied from a psychological perspective. Collective attention, or the psychological state of 'coattending to the same information', is found to be a necessary condition for collective learning, since it enhances individual's cognitive performance. This state is constituted by cognitive alignment of all members of the PLC in a form of collective cognition. The question we set out to answer was: 'What constitutes collective cognition for collective learning in PLC's?' All eleven members of two PLC's were interviewed on the PLC construction process. Results showed that collective cognition is sparked by a jointly felt strive as a driving force, defined as a 'collective motivation for social cohesion'. Constitutive for collective cognition is the object of collective attention: it forms a knowledge artefact that functions as a joint coordination mechanism.

Lopende tekst

Introduction

Professional learning communities (PLC) can form a source for wicked problem solving and fundamental collective learning. Collective learning is a cumulative and interactive process in which shared perspectives and ambitions lead to shared learning processes and outcomes (Castelijns et al., 2013; Burini & De Lillo, 2019). However, these sparks of collective learning do not occur very often in PLC's (Huijboom et al., 2021). In order to discover what constitutes collective learning in PLC's, we studied PLC-forming from a psychologic perspective, using the concepts of collective attention and collective cognition.

Theoretical perspective

Collective attention can be defined as a first person plural perspective where an individual experiences that we are attending to some aspect of the world (Shteynberg, 2020). This mental state is fundamental to collective learning, since information that is believed to be attended together receives a greater share of working memory, resulting in higher cognitive accessibility. Attending

together furthermore improves recall memory, amplifies emotions, increases goal pursuit, and strengthens behavioural learning, which together increases the cognitive accessibility of the coattended information (Shteynberg, 2020).

In constructing collective attention, cognitive alignment among group members is both a facilitating factor and an outcome. This cognitive alignment is also known as *collective cognition* and can be defined as: 'the knowledge architecture of the team, conceptualized as a distinct, reciprocally related aspect of teamwork' (DeChurch & Mesmer-Magnus, 2010). The knowledge architecture associated with collective learning is *composition emergence*, defined as a shared mental model which represents collective knowledge that enables members to anticipate and coordinate action (Kozlowski & Chao, 2012; Siposova & Carpenter, 2019). However, what exactly the shared mental models of the collective cognition for collective learning entails is as yet unknown (Gevers, et al., 2019).

Research question

What constitutes collective cognition for collective learning in PLC's?

Methodology

A qualitative study was conducted on two PLC's, collecting data with individual semi-structured one hour interviews through Teams, to explore both the process and the revenues of collective learning. All 11 participants were interviewed two times in a two year period, resulting in 22 interviews. Interviews were transcribed verbatim and analysed using open, axial and selective coding. Validity was ensured by collective coding by four researchers. All interviews were coded by all researchers in different combinations, until collective agreement was reached.

Results and conclusion

Results show that collective cognition is fuelled by a form of willingness to form a collective, experienced by all PLC members. This can be defined as 'collective motivation': a jointly felt strive for social cohesion, for cognitive alignment and for collective attention. The object of collective attention is a knowledge artefact that functions as a coordination mechanism that constitute collective cognition.

Implications

The concept of 'collective motivation' might occur as an involuntary phenomenon when individuals are confronted with group participation (cf. Deci & Ryan, 2002): something that always occurs, unless critical needs aren't met. This perspective on collective cognition could alter our perspective on collective learning processes and PLC functioning, however, further research is necessary.

Kans op Balans

In our busy professional lives everything that makes working and learning more pleasurable, lighter and more efficient needs to be embraced. Since collective attention improves our cognitive performance, insights into how collective cognition for collective attention is attained, not only aids to our own learning as educational professionals, but also aids to PLC functioning and contributes to the outcomes of PLC's that affects the lives of other learners.

Referenties

References

- Burini, D., & De Lillo, S. (2019). On the complex interaction between collective learning and social dynamics. *Symmetry*, 11(8), 967. <https://doi.org/10.3390/sym11080967>
- Castelijns, J., Vermeulen, M., & Kools, Q. (2013). Collective learning in primary schools and teacher education institutes. *Journal of Educational Change*, 14(3), 373-402. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9209-6>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the Technology, selfdetermination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- DeChurch, L. A., & Mesmer-Magnus, J. R. (2010). The cognitive underpinnings of effective teamwork: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 32-53. <https://doi.org/10.1037/a0017328>
- Gevers, J. M., Li, J., Rutte, C. G., & van Eerde, W. (2020). How dynamics in perceptual shared cognition and team potency predict team performance. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 93(1), 134-157. <https://doi.org/10.1111/psj.12026>
- Huijboom, F., Van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2021). Professional learning communities (PLCs) as learning environments for teachers: An in-depth examination of the development of seven PLCs and influencing factors. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, 100566. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100566>
- Kozlowski, S. W., & Chao, G. T. (2012). The dynamics of emergence: Cognition and cohesion in work teams. *Managerial and Decision Economics*, 33(5-6), 335-354. <https://doi.org/10.1002/mde.2552>
- Shteynberg, G., Hirsh, J. B., Bentley, R. A., & Garthoff, J. (2020). Shared worlds and shared minds: A theory of collective learning and a psychology of common knowledge. *Psychological Review*, 127(5), 918. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.12.007>
- Siposova, B., & Carpenter, M. (2019). A new look at joint attention and common knowledge. *Cognition*, 189, 260-274. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.03.019>

537. Het stimuleren van student agency in het hoger onderwijs

Janine Haenen¹, Renée Hendriks²

¹ De Haagse Hogeschool, Den Haag, Nederland

² Hogeschool Inholland, Haarlem, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Student agency, Hoger onderwijs, Studentprofielen, Mixed methods

Korte samenvatting

Agency (stuurkracht) betreft de mogelijkheid om doelbewust en reflectief eigen gedrag, gedachten en de omgeving te beïnvloeden (Bandura, 2018). Het is een sleutelcapaciteit voor een leven lang leren (Biesta & Tedder, 2007). Huidige onderwijsontwikkelingen zoals flexibilisering en werken aan multidisciplinaire vraagstukken vragen nadrukkelijk een meer sturende houding van studenten bij het leren (De Bruin & Verkoeijen, 2022). Niet alle studenten blijken om te kunnen gaan met deze toename in autonomie en zelf hun leren te kunnen regisseren (Van Casteren et al., 2021). Het doel van dit onderzoek is om zicht te krijgen op factoren in onderwijsleeromgevingen die *student agency* stimuleren en belemmeren. Daarvoor is een gevalideerde vragenlijst (Jääskelä et al., 2017) bewerkt en bruikbaar gemaakt voor het Nederlands hoger onderwijs. In deze vragenlijst wordt de perceptie van studenten gemeten op persoonlijke, relationele en onderwijsontwerp-factoren in de leeromgeving die nodig zijn voor *student agency*. Een clusteranalyse biedt inzicht in de verschillende *agency* behoefteprofielen die bestaan onder studenten in diverse onderwijscontexten. Aan de hand van focusgroepen worden profielen verder verdiept. Tijdens deze postersessie willen we de eerste resultaten delen en bespreken welke interventies *student agency* in de leeromgevingen kunnen stimuleren.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Agency (stuurkracht) betreft de mogelijkheid om doelbewust en reflectief eigen gedrag, gedachten en de omgeving te beïnvloeden (Bandura, 2018). Het is een sleutelcapaciteit voor een leven lang leren (Biesta & Tedder, 2007). In het hoger onderwijs kunnen we studenten hierop voorbereiden door hen te laten oefenen met het reguleren en sturen van hun leren (OECD, 2018). Daarnaast vragen huidige onderwijsontwikkelingen zoals flexibilisering en werken aan multidisciplinaire vraagstukken een meer sturende houding van studenten (De Bruin & Verkoeijen, 2022). Niet alle studenten blijken om te kunnen of willen gaan met deze autonomie en zelf hun leren te kunnen regisseren (Van Casteren et al., 2021, Hendriks, 2022). Om *agency* in de leeromgeving te stimuleren, is het van belang de beïnvloedende factoren te identificeren (Jääskelä et al., 2020). In de literatuur is

hierover nog geen consensus (Van Halem, 2022). Het doel van dit onderzoek is om zicht te krijgen op factoren in onderwijsleeromgevingen die *agency* stimuleren en belemmeren en behoefteprofielen te identificeren ter ondersteuning van interventieontwikkeling.

Theoretisch kader

In dit onderzoek focussen we op het sociaal-cognitieve perspectief, waarin *agency* wordt geoperationaliseerd op basis van intentionaliteit, plannen, monitoren van gedrag en zelfreflectie (Bandura, 2006; 2018). Om te onderzoeken welke factoren *agency* in de leeromgeving beïnvloeden, is een Nederlandse vragenlijst ontwikkeld op basis van een gevalideerde vragenlijst: de *Agency of University Students(AUS) Scalequestionnaire* (Jääskelä et al., 2017). In deze vragenlijst wordt met een *likert scale* de studentperceptie gemeten op persoonlijke, relationele en onderwijsontwerp-factoren (Jääskelä et al., 2017). Het profileren van studenten dient de vertaling van informatie over deze factoren naar praktische interventies (Kusurkar et al., 2021).

Onderzoeksvragen

Welke factoren in de onderwijsleeromgeving percipiëren studenten als stimulerend en belemmerend voor *student agency*? Welke behoefteprofielen voor *student agency* in de leeromgeving zijn te onderscheiden?

Methode van onderzoek

Er is gekozen voor een *mixed methods* onderzoek waarbij de kwalitatieve data de kwantitatieve data verdiept. Bij diverse opleidingen in drie hoger onderwijsinstellingen wordt de vragenlijst afgenomen. Deze data worden geanalyseerd met een explorerende factoranalyse, Cronbach's alfa per schaal, en beschrijvende statistiek voor beantwoording van onderzoeksvraag 1. Een tweestaps-clusteranalyse biedt inzicht in de verschillende *agency* behoefteprofielen die bestaan onder studenten in diverse onderwijscontexten voor onderzoeksvraag 2. Op basis van de resultaten wordt een interviewprotocol met semigestructureerde vragen ontwikkeld voor focusgroepen. Daarin wordt bevraagd wat de persoonlijke, relationele en onderwijsontwerp-factoren voor studenten betekenen en worden de profielen verdiept.

Voorlopige resultaten en conclusies

In de eerste helft van 2023 wordt data verzameld. Tijdens de ORD zijn eerste resultaten en conclusies bekend. Tijdens deze postersessie willen deze delen en bespreken welke interventies *student agency* in de leeromgevingen kunnen stimuleren.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Om leeromgevingen te ontwikkelen die *student agency* bevorderen, is het van belang om de factoren te identificeren die dit kunnen stimuleren (Jääskelä et al., 2020). In de literatuur is nog geen consensus over hoe *student agency* het beste gestimuleerd kan worden in de leeromgeving (Van Halem, 2022). In deze studie onderzoeken we hoe *agency* op maat gestimuleerd kan worden in diverse opleiding(en).

Kans op Balans

Om studenten voor te bereiden op een leven lang leren én door ontwikkelingen als flexibilisering en multidisciplinair werken en leren wordt in het hoger onderwijs van hen steeds meer zelfregie gevraagd. Omdat niet alle studenten om kunnen gaan met de hoeveelheid autonomie, is het van belang een balans te vinden in sturing en zelfregie. In deze studie worden factoren onderzocht die *student agency* in de leeromgeving kunnen stimuleren en hinderen. Resultaten zullen ondersteunen in het vinden van de balans tussen de sturing en zelfregie, en welke factoren kunnen helpen om hieraan passend invulling te geven.

Referenties

- Bandura, A. (2006). Towards a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Bandura, A. (2018). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130 – 136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149
- De Bruin, A. & Verkoeijen, T. (2022). *Self-regulation of study trajectories*. NRO Programme committee for higher education Significant questions in higher education – Essay theme 3
- Hendriks, R. A. (2022). Finding valuable direction for teaching and learning in campus-integrated Medical Massive Open Online Courses (Doctoral dissertation, Leiden University).
- Jääskelä, P., Poikkeus, A., Häkkinen, P., Vasalampi, K., Rasku-Puttonen, H., & Tolvanen, A. (2020). Students' agency profiles in relation to student-perceived teaching practices in university courses. *International Journal of Educational Research*, 103, 101604. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101604>
- Jääskelä, P., Poikkeus, A., Vasalampi, K., Valleala, U. M., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Assessing agency of university students: Validation of the AUS scale. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2061-2079
- Kusurkar, R. A., Mak-van der Vossen, M., Kors, J., Grijpma, J. W., van der Burgt, S. M., Koster, A. S., & de la Croix, A. (2021). 'One size does not fit all': The value of person-centred analysis in health professions education research. *Perspectives on medical education*, 10(4), 245-251.
- OECD (2018). The future of education and skills education 2030. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- Van Casteren, W., Janssen, B., Brukx, D., & Vroegh, T. (2012). *Evaluatie Experimenten leeruitkomsten deeltijden dual hoger onderwijs*. Onderzoek in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap door ResearchNed.
- Van Halem, N. (2022). *Accommodating Agency-Supportive Learning Environments in Formal Education*. Sine nomine.



541. Samenwerking tussen onderwijsprofessionals en onderzoekers in een academische werkplaats

Marij Veldman¹

Mariëtte Hingstman²

¹ Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

² Rijksuniversiteit Groningen/GION, Groningen, Nederland

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Academische werkplaats, Basisonderwijs, Evidence-informed werken, Schoolleiders

Korte samenvatting

In deze rondetafelsessie staat de samenwerking tussen onderwijsprofessionals uit het basisonderwijs en onderzoekers centraal. Ervaringen uit de Onderwijskansenwerkplaats Noord-Nederland, waarbij basisscholen, de Rijksuniversiteit Groningen en de Hanzehogeschool betrokken zijn, worden gedeeld. We gaan in gesprek over welke factoren van belang zijn om deze samenwerking te versterken en met name over hoe de rol van schoolleiders hierin vorm krijgt. We leggen de focus op hoe onderwijsprofessionals een keuze hebben gemaakt voor de toepassing van één van verschillende bewezen effectieve interventies. Collega's uit onderzoek en praktijk zijn van harte uitgenodigd om mee te denken en advies te geven over verdere plannen van de academische werkplaats.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Onderwerp en context

De Onderwijskansenwerkplaats Noord-Nederland (OK-werkplaats) is een academische werkplaats waarin wordt samengewerkt door onderwijsprofessionals en onderzoekers aan het verbeteren van onderwijskansen van alle leerlingen en in het bijzonder van leerlingen die opgroeien in een minder taalrijke omgeving. Het is een samenwerkingsverband tussen enkele Groningse schoolbesturen en hun scholen, de Hanzehogeschool en de Rijksuniversiteit Groningen. Binnen de OK-werkplaats kiezen basisscholen uit één van de binnen de werkplaats aangeboden en in onderzoek bewezen effectieve aanpakken van het Success for All-programma (www.successforall-nederland.nl), zoals samenwerkend leren, tutoring of samenwerking met ouders. De samenwerkingspartners werken samen om hun kennis te vergroten ten behoeve van de implementatie van de gekozen aanpak in de (eigen) onderwijspraktijk. De OK-werkplaats beoogt dat op de betrokken basisscholen een cultuur ontstaat waarin teams zelf kritisch en onderzoekend tegenover hun eigen praktijk staan, weten waar

en hoe ze relevante kennis kunnen vinden en deze samen met anderen blijvend kunnen benutten en verbeteren.

Theoretisch kader

In academische werkplaatsen zou evidence-informed werken de standaard moeten zijn. Dit betekent dat er zowel praktijkkennis als kennis uit onderzoek wordt gebruikt om handelen in de praktijk te verbeteren of te verrijken (Van Rossum, Ellenbroek, De Vente, 2020; Wubbels en Van Tartwijk, 2017). Besluiten om een interventie of onderwijsinnovatie in te voeren zou vanuit een Evidence-Informed Decision making (EIDM; bijv. Yost et al., 2015) perspectief gebaseerd moeten zijn op het best beschikbare theoretisch en empirisch bewijs uit onderzoek én op praktijkkennis en professionele beoordeling van onderwijsprofessionals. De mate waarin EIDM wordt toegepast op scholen is afhankelijk van verschillende factoren. De schoolleider lijkt een belangrijke rol te spelen (Godfrey, 2016). Meer onderzoek naar besluitvormingsprocessen rondom de selectie en toepassing van onderwijsinnovaties is nodig, zodat onderwijsprofessionals hierbij beter kunnen worden ondersteund.

Doel en opbrengst van het onderzoek

De schoolleiders van alle deelnemende scholen aan de OK-werkplaats zijn geïnterviewd. Op basis van analyse van de interviews wordt getracht meer inzicht te krijgen in de rol en het perspectief van de schoolleiders bij de selectie van de interventie en vervolgens bij de toepassing ervan in de school. Geanalyseerd wordt o.a. met welk doel de specifieke interventie is gekozen, hoe en door wie het besluit is genomen en de toedeling van taken en rollen bij toepassing van de interventie. Het uiteindelijke doel van het onderzoek is het genereren van inzichten in hoe onderwijsprofessionals ondersteund kunnen worden in het maken van meer evidence-informed besluiten en hoe bewezen effectieve interventies passend kunnen worden ingezet op scholen.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

Tijdens de rondetafelsessie worden voorlopige resultaten van de interviews met schoolleiders gepresenteerd. We zullen hierbij ervaringen met de samenwerking in de academische werkplaats tot nog toe delen en aangeven hoe we de resultaten uit de interviews met schoolleiders willen meenemen in voortzetting van de samenwerking. De dialoog met deelnemers tijdens het rondetafelgesprek kan ons helpen om plannen voor de toekomst aan te scherpen.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Deelnemers worden uitgenodigd om mee te denken, ervaringen te delen en te reflecteren aan de hand van een gestructureerde dialoog.

Kans op Balans

Deze bijdrage sluit aan bij het thema door in te gaan op balans tussen empirisch bewijs uit onderzoek en praktijkkennis en hoe onderzoekers en onderwijsprofessionals er in gezamenlijkheid aan werken om gelijke onderwijskansen van leerlingen te vergroten.

Referenties

Birgit van Rossum, Liesbeth Ellenbroek, Pim de Vente (2020). *Sleutels voor evidence informed werken. Een verkenning naar mechanismen die bijdragen aan duurzame onderwijsverbetering*. Platform Samen Onderzoeken, PO-Raad, NRO.

Godfrey, D. (2016). *Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture*. *Educational Management*, 44(2), 301-321. <https://doi.org/10.1177%2F1741143213508294>

Wubbels, T., van Tartwijk, J. (2017). Evidence Informed Innovation of Education in the Netherlands: Learning from Reforms. In: Eryaman, M., Schneider, B. (eds) *Evidence and Public Good in Educational Policy, Research and Practice*. *Educational Governance Research*, vol 6. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58850-6_7

Yost, J. et al. (2015). The effectiveness of knowledge translation interventions for promoting evidence-informed decision-making among nurses in tertiary care: a systematic review and meta-analysis. *Implementation Science*, 10 (article 98), 1-15.



543. Steun nodig hebben en steun ontvangen; een wereld van verschil?

Elisabeth Klinkenberg

Rutger Kappe

Hogeschool Inholland, Haarlem, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Sociale steun, Ondersteuning, Studentenwelzijn, Hulpbehoefte

Korte samenvatting

Studenten in het hoger onderwijs hebben veelal te maken met grote levensveranderingen en uitdagingen. Gelukkig hoeven studenten er veelal niet alleen voor te staan en kunnen zij zowel binnen als buiten de onderwijsinstelling ondersteuning ontvangen. Uit de literatuur en ervaringen uit de praktijk komt echter naar voren dat studenten daar weinig gebruik van maken. Met behulp van kwantitatieve vragenlijstgegevens zijn de ondersteuningbehoefte van 1.462 Inholland-studenten onderzocht. We hebben daarin een onderscheid gemaakt tussen studie-gerelateerde-, praktische- en socio-emotionele steunbehoefte. Uit het onderzoek blijkt dat het merendeel van de studenten die aangeven behoefte te hebben aan steun, dit niet te ontvangen. Bovendien overlappen verschillende steunbehoefte veel met elkaar, met name tussen behoefte aan studie-gerelateerde en socio-emotionele ondersteuning. Voor alle drie de gebieden, zijn familie en (studie)vrienden de belangrijkste bronnen van steun. De meest gekozen barrières om steun te krijgen, zijn het niet weten waar de student terecht kan en dat de student vindt dat hij/zij het zelf moet kunnen oplossen. Jongere, uitwonende, internationale studenten en langstudeerders hebben een hogere kans geen steun te ontvangen terwijl ze daar wel behoefte aan hebben. We gaan tijdens de meedenksessie graag in gesprek over het meten van ondersteuningbehoefte en hoe onderwijsinstellingen kunnen omgaan met barrières.

Lopende tekst

Inleiding en theoretisch kader

Studenten in het hoger onderwijs hebben veelal te maken met grote levensveranderingen en uitdagingen, zoals uit huis gaan wonen, financiën en druk om te presteren op academisch, professioneel en sociaal gebied (Lui et al., 2019; Dopmeijer et al., 2021). Gelukkig hoeven studenten er veelal niet alleen voor te staan. Sociale steun kan bijdragen aan een beter welzijn (Alsubaie et al., 2019). En zelfs wanneer het sociale netwerk niet sterk is, zijn er veel mogelijkheden om binnen de onderwijsinstelling effectieve ondersteuning te ontvangen (Versteeg & Kappe, 2021). Echter, meerdere studies laten zien dat maar een klein deel van de studenten hier gebruik van maakt, terwijl

de behoefte aan steun er wel is (Klinkenberg & Kappe, 2022; Dyrbye et al., 2015). Binnen Hogeschool Inholland wordt dit ook ervaren en daarom is het doel van het onderzoek om te verkennen wat voor steunbehoefte er leven onder studenten.

Onderzoeksvragen

1. Hoe groot zijn de groepen studenten die behoefte hebben aan ondersteuning en dit wel of niet ontvangen op studie-, praktisch- en socio-emotioneel gerelateerde gebieden?
2. Onder de studenten die wél ondersteuning ontvangen: van wie ontvangen zij ondersteuning?
3. Onder de studenten die géén ondersteuning ontvangen: waarom ontvangen zij geen ondersteuning als ze daar wel behoefte aan hebben?
4. Welke groepen studenten hebben een grotere ondersteuningsbehoefte en hebben een groter risico om géén ondersteuning te ontvangen?

Methoden

De studentenwelzijnsmonitor 2022 (SWM 2022) van Hogeschool Inholland is gebruikt om studie-gerelateerde-, praktische- en socio-emotionele steunbehoefte uit te vragen. De SWM 2022 is een digitale vragenlijst uitgezet in mei en waar 1.462 Inholland-studenten aan hebben deelgenomen. Studenten die aangaven op een bepaald onderwerp steun te ontvangen, kregen een vervolgvraag waar zij aan konden geven van wie zij steun krijgen. Studenten die geen steun ontvangen maar wel aangeven dat nodig te hebben, zijn gevraagd welke barrières daar een rol in spelen.

Resultaten

In Figuur 1 staan de aandelen studenten gevisualiseerd die (geen) steun ontvangen op studie-gerelateerd-, praktisch- en socio-emotioneel gebied. De steunbehoefte overlappen ook met elkaar, met een totaal van 70% studenten die behoefte hebben aan een vorm van ondersteuning (Figuur 2). Diegenen die steun ontvangen, geven aan dat dit voornamelijk van familie (68-88%) en (studie)vrienden (67-82%) komt, al wordt de studietoets/studieloopbaanbegeleider ook relatief vaak gekozen (41-60%). De belangrijkste barrières voor het ontvangen van steun op alle drie de gebieden, is het niet weten waar de student terecht kan (41-61%) en dat de student vindt dat hij/zij het zelf moet kunnen oplossen (54-57%). Jongere, uitwonende, internationale studenten en langstudeerders hebben een statistisch significant hogere kans geen steun te ontvangen terwijl ze daar wel behoefte aan hebben.

Wetenschappelijke en praktische bijdrage

Dit onderzoek gaat dieper in op verschillende gebieden van- en bronnen en barrières voor steun (studie-gerelateerd, praktisch en socio-emotioneel), waar de meeste studies zich enkel richten op het socio-emotionele aspect en diensten in de onderwijsinstelling (Dyrbye et al., 2015; Versteeg & Kappe 2021). Binnen Hogeschool Inholland heeft dit onderzoek geresulteerd in een handreiking met tips voor onder andere studietoetsers en decanen.

Kans op Balans



Dit onderzoek past zowel methodologisch als inhoudelijk bij het thema 'Kans op Balans'. Zo wilden we ondersteuningbehoefte zowel in de breedte als in de diepte nader onderzoeken, door een onderscheid te maken op drie gebieden en ook sociale hulpbronnen en barrières uit te vragen. We zochten hier een balans tussen de praktische en wetenschappelijke relevantie. Daarnaast zien we verschillen in het wel en niet ontvangen van ondersteuning tussen groepen studenten, zoals bij langstudeerders en internationale studenten. Voor deze risicogroepen is het van belang dat zij een goede kans krijgen op de juiste ondersteuning.

Referenties

Alsubaie, M. M., Stain, H. J., Webster, L. A. D., & Wadman, R. (2019). The role of sources of social support on depression and quality of life for university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(4), 484-496. doi 10.1080/02673843.2019.1568887

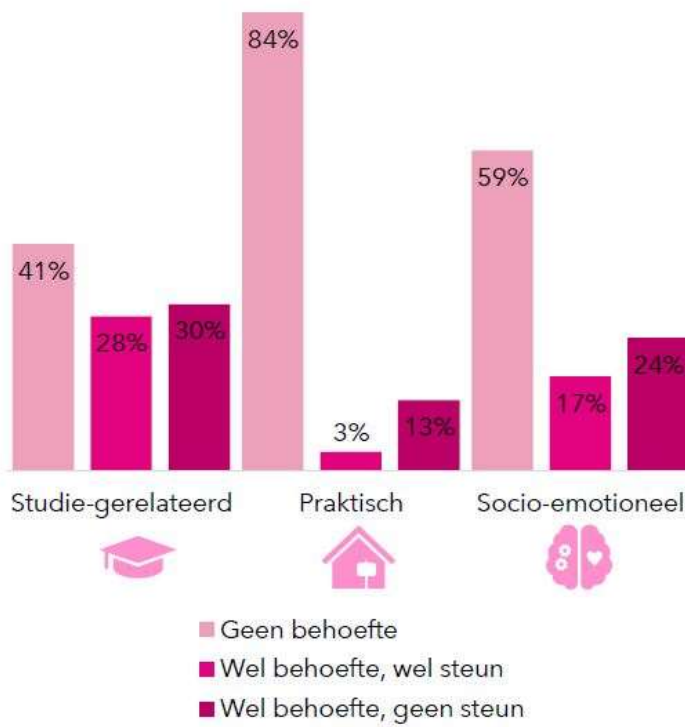
Dopmeijer, J. M., Nuijen, J., Busch, M. C. M., Tak, N. I., & Verweij, A. (2021). Monitor mentale gezondheid en middelengebruik studenten hoger onderwijs. deelrapport I. mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs. Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu RIVM. doi 10.21945/RIVM-2021-0194

Dyrbye, L. N., Eacker, A., Durning, S. J., Brazeau, C., Moutier, C., Massie, F. S., . . . Shanafelt, T. D. (2015). The impact of stigma and personal experiences on the help-seeking behaviors of medical students with burnout. *Academic Medicine*, 90(7), 961-969.

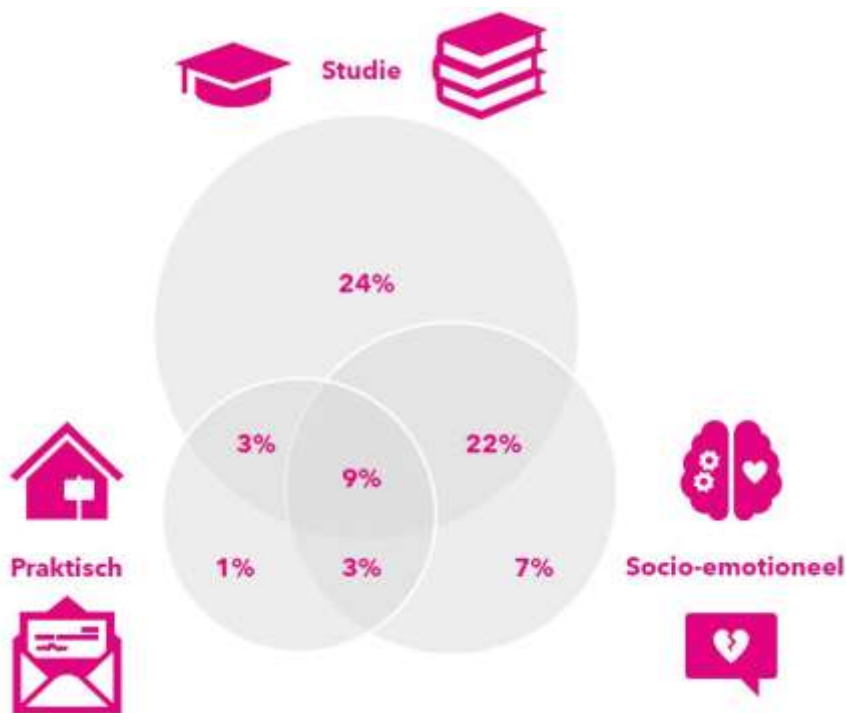
Klinkenberg, E., & Kappe, R. (2022). Van eenmalig helpen naar duurzame coaching? Haarlem: Hogeschool Inholland.

Liu, X., Ping, S., & Gao, W. (2019). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they experience university life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(16), 2864.

Versteeg, M., & Kappe, R. (2021). Resilience and higher education support as protective factors for student academic stress and depression during Covid-19 in the Netherlands. *Frontiers in Public Health*, 9, 737223.



Figuur 2: procentuele overlap tussen verschillende gebieden van ondersteuningbehoefte



Figuur 1: overzicht van het nodig hebben en (niet) ontvangen van ondersteuning op drie verschillende gebieden

544. Chauvinistische trackattitudes van leerlingen: de rol van leraren en de samenleving in België

Lorenz Dekeyser¹

Mieke van Houtte¹, Peter Stevens¹, Charlotte Maene²

¹ Universiteit Gent, Gent, België

² Hogent, Gent, België

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Tracking, Secundair Onderwijs, Lerarencommunicatie, Publieke Opinie

Korte samenvatting

Ondanks dat er reeds een lange traditie is in onderzoek naar 'tracking', het opdelen van leerlingen in gescheiden groepen op basis van niveau en afstudeerrichting, is er nog maar weinig onderzoek naar hoe leerlingen een visie op hun eigen 'track' ontwikkelen. Gebaseerd op theoretische inzichten uit etnisch en nationaal onderzoek bestuderen wij hoe chauvinistische trackattitudes ontwikkelen. Wij gaan er hierbij van uit dat leerlingen de 'track' zien als een in-groep en op basis hiervan een gevoel van superioriteit tegenover de andere tracks kunnen ontwikkelen. Dit superioriteitsgevoel kan een bescherming vormen tegen een negatieve publieke opinie en zo vermijden dat leerlingen uit het onderwijs stappen, maar versterkt ook vooroordelen en discriminatie tussen groepen. Hierbij bekijken we ook hoe de publieke opinie en de chauvinistische communicatie van leerkrachten hierop een invloed heeft. De School, Identity and Society-dataset, met 4500 leerlingen uit 64 Belgische secundaire scholen, wordt geanalyseerd via multilevel-regressieanalyse. Onze bevindingen tonen dat track chauvinisme bestaat en een academische en sociale component bevat. Leerlingen uit alle tracks schakelen beide types van chauvinisme in als bescherming tegen een negatieve publieke opinie. De chauvinistische communicatie van leerkrachten heeft een versterkend effect op beide vormen van chauvinisme.

Lopende tekst

Inleiding: Alle landen zoeken naar een onderwijssysteem die het best past bij de vaardigheden van alle leerlingen (Hallinan et al., 2003). België kiest hierbij voor een 'tracking' systeem waarbij leerlingen opgedeeld worden in richtingen gericht op 'hoger onderwijs', 'de arbeidsmarkt' of een combinatie van beide. De scheiding tussen deze richtingen gaan echter gepaard met maatschappelijke stereotypen. Zeker in een systeem waarbij leerlingen apart onderwezen worden, vaak in gescheiden scholen, waar leerlingen wel kunnen 'zakken' naar meer beroepsgerichte vorming maar niet kunnen overstappen naar meer academische richtingen (Boone et al., 2018). Wij onderzoeken hierbinnen of leerlingen een gevoel van superioriteit ontwikkelen naar hun 'track', wat gepaard gaat met neerkijken op anderen.

onderzoeksdoel en context: Het doel van dit onderzoek is bestuderen hoe het concept van trackchauvinisme, het gevoel van in-groep superioriteit, opgebouwd is en of de stemmen van leraren en de samenleving hierop een invloed hebben. Als we opdelingen in het secundair onderwijs als voorloper van latere maatschappelijke divisies kunnen zien dan is het ook van belang om te onderzoeken of leerlingen op basis van deze opdeling al attitudes ontwikkelen die sociale breuklijnen verder uitdiepen, wat voor onbalans in de samenleving kan zorgen.

Theoretisch kader: Het concept chauvinisme wordt overgenomen uit etnisch-nationaal onderzoek (Raijman et al., 2008). Daar wordt het gezien als een gevoel van superioriteit die als coping-mechanisme tegen vooroordelen gebruikt kan worden (Huddy & Del Ponte, 2019) maar ook door positieve bekrachtiging van de samenleving gestimuleerd kan worden. Leraren ervaren zelf ook deels de maatschappelijke opinie over hun leerlingen en zijn bijgevolg een lotgenoot wiens mening een impact kan hebben op leerlingen (Amitai, 2021).

Onderzoeksvraag/-vragen: (1) Leerlingen uit alle groepen hebben gelijkaardige niveaus van chauvinisme (2) Leraren hebben hierop een versterkende invloed (2) Maatschappelijke beoordeling beïnvloedt chauvinisme.

Methode van onderzoek: De SIS-survey, met 4500 leerlingen uit 64 scholen, wordt gebruikt. Om het concept trackchauvinisme af te lijnen gebruiken we factoranalyses en measurement invariance tests. Eens dit concept op punt staat gebruiken we het als afhankelijke variabele bij multilevel regressieanalyse.

Resultaten en onderbouwde conclusies: Trackchauvinisme bestaat uit twee concepten, (1) academisch chauvinisme waarbij leerlingen zich superieur voelen op basis van intelligentie, capaciteiten en de moeilijkheidsgraad van hun richting, hierin verschillende de richtingen niet (2) sociaal chauvinisme waarin leerlingen zichzelf als cooler en creatiever zien, vooral te zien bij arbeidsmarktgerichte leerlingen. Chauvinisme wordt versterkt als leerlingen het gevoel krijgen dat de maatschappij op hen neerkijkt, het is dus een beschermingsmechanisme hiertegen. Leraren kunnen beide vormen van chauvinisme stimuleren.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de bijdrage: We zijn de eersten die het bestaan van chauvinisme, een identiteitsconcept gekend uit etnisch-nationaal onderzoek, aantonen binnen onderwijsgroepen. Dit kan de aanleiding kan geven om de plaats van leerlingen in het onderwijs te zien als deel van hun identiteit en in de toekomst ook andere concepten uit identiteitsonderzoek hierop kunnen toepassen. Leraren moeten zich ervan bewust zijn dat hun vooroordelen overgenomen worden door leerlingen, al kunnen ze hun impactvolle stem ook gebruiken om de professionele attitudes van leerlingen te versterken via hun band met hun track.

Kans op Balans

België hanteert een onderwijssysteem met een strikte opdeling tussen leerlingen op basis van afstudeerrichting, gericht op enerzijds hoger onderwijs, en anderzijds de arbeidsmarkt. Dit zorgt echter voor breuklijnen tussen leerlingen, aangezien zij vaak in aparte scholen onderwezen worden, en leidt tot stereotypen verbonden aan elke richting. Het hanteren van chauvinisme als beschermingsmiddel hiertegen kan het zelfbeeld van de leerling beschermen maar wel ten koste van het neerkijken op en discrimineren van anderen. Leraren hebben een impactvolle stem hebben, dus

kunnen zij samen met beleidsmakers kijken hoe het zelfbeeld van leerlingen te beschermen zonder maatschappelijke breuklijnen te versterken binnen dit systeem.

Referenties

Amitai, A. (2021). *Teachers throwing in the towel: the role of the school in teacher wellbeing and turnover* [Doctoral dissertation, Ghent University].

Boone, S., Seghers, M. & Van Houtte, M. (2018). Transition from primary to secondary education in a rigidly tracked system—the case of Flanders, in: A. Tarabini & N. Ingram (Eds) *Educational choices, aspirations and transitions in Europe: Systemic, institutional and subjective challenges* (London, Routledge).

Hallinan, M. T., Bottoms, E., Pallas, A. M., & Palla, A. M. (2003). Ability grouping and student learning. *Brookings papers on education policy*, (6), 95-140. <https://doi.org/10.1353/pep.2003.0005>

Huddy, L., & Del Ponte, A. (2019). National identity, pride, and chauvinism—their origins and consequences for globalization attitudes. *Liberal Nationalism and Its Critics. Normative and empirical questions*, 38-58. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198842545.003.0003>

545. Differentiatie in het voortgezet onderwijs: een onderzoek naar de overwegingen van leraren.

Lieke Jager

Eddie Denessen, Paulien Meijer, Toon Cillessen

Radboud Universiteit, Nijmegen, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Differentiatie, Overwegingen, Leraren, Voortgezet onderwijs

Korte samenvatting

Differentiatie is een lesaanpak waarin leraren didactische elementen in de les aanpassen om adaptief te zijn op verschillen tussen leerlingen. Differentiatie vraagt om het maken van keuzes, zowel over de aanpassingen als over de leerlingkenmerken waarop wordt aangepast. Om zicht te krijgen op hoe leraren deze keuzes maken is bij 7 leraren in het voortgezet onderwijs één gedifferentieerde les geobserveerd en zijn leraren over deze les geïnterviewd. Gebruikmakend van een instrumentele meervoudige gevalsstudie aanpak, waarin aparte differentiatie strategieën werden gezien als casus, zijn van elf differentiatie strategieën de onderliggende overwegingen in kaart gebracht. Overwegingen werden geanalyseerd op de doelen die leraren nastreefden én de situationele factoren (docent-, leerling-, vak- en contextkenmerken) die van invloed waren op de strategie. Resultaten laten zien dat iedere differentiatie praktijk een unieke combinatie is van verschillende gelijktijdig aangepaste didactische elementen, gericht op meerdere leerlingkenmerken. Ook overwegingen van leraren bleken meervoudig. Verschillende doelen waren bijvoorbeeld het motiveren van leerlingen, het stimuleren van zelfkennis bij leerlingen en het bewerkstelligen van een veilig leerklimaat. Daarnaast bleken meerde situationele factoren van invloed op de strategie. Om differentiatie in de dagelijkse praktijk van leraren te begrijpen en te onderzoeken is het belangrijk deze meervoudigheid én complexiteit van overwegingen mee te nemen.

Lopende tekst

Om optimale en gelijke leeransen te realiseren voor alle leerlingen in de klas worden leraren verwacht te differentiëren (Tomlinson et al., 2003). Differentiatie houdt in dat leraren didactische elementen in de les proactief en doelgericht aanpassen om zo adaptief te zijn op diverse leerlingkenmerken in een klas. Veelal wordt differentiatie gezien als een eenduidige keuze die leraren maken met betrekking tot een didactisch element dat ze aanpassen op specifieke leerlingkenmerken (Van Geel et al., 2018). Echter, in de dagelijkse praktijk van leraren, waarin leerlingen op meerdere kenmerken van elkaar verschillen én leraren veelal meerdere doelen tegelijkertijd nastreven, vraagt differentiatie ook om het maken van complexe keuzes. Het

onderzoeken van deze keuzes én de overwegingen van leraren die daaraan ten grondslag liggen staat centraal in dit onderzoek.

Onderzoek naar docent redeneren draagt bij aan het inzicht in de complexiteit van lesgeven (Tillikainen et al., 2019). De overwegingen van leraren onderliggend aan hun handelen zijn zichtbaar in het redeneren van leraren (teacher reasoning) (Loughran, 2019). Het onderzoeken van de redeneringen van leraren geeft inzicht in de doelen die leraren willen bereiken (intentie-georiënteerde redenen) en hoe een leraar deze doelen wil bereiken binnen de specifieke situatie zoals ze deze ervaren (attentie-georiënteerde redenen) (Tillikainen et al., 2019).

De onderzoeksvragen die centraal staan in dit onderzoek zijn:

Welke differentiatiestrategieën worden door de leraren ingezet?

Welke intentie en attentie gerichte overwegingen betrekken leraren in het nemen van differentiatiebeslissingen?

Methode

In deze studie is gekozen voor een instrumentele meervoudige gevalsstudie waarin differentiatiestrategieën werden gezien als casus. Deelnemers zijn geworven via een gerichte steekproefselectie. Uiteindelijk zijn data verzameld bij zeven leraren in het voortgezet onderwijs die regelmatig differentiëren. De vakken die zij gaven waren: natuurkunde, wiskunde, Nederlands, Frans ($n=2$), aardrijkskunde en levensbeschouwing en hun leservaring varieerde van 10 tot 24 jaar.

Iedere docent is geïnterviewd over een gedifferentieerde les. Het semi-gestructureerde interview richtte zich op het bepalen van de specifieke differentiatie binnen de les. Daarna werd gevraagd waartoe en waarom deze differentiatie er was. De interviews duurden 43 tot 90 minuten, zijn opgenomen, verbatim getranscribeerd, geanonimiseerd en met Atlas.ti geanalyseerd.

Na de eerste fase van data-analyse bleken 11 verschillende strategieën te zijn toegepast, die zijn opgevat als 11 casussen. Door gebruik te maken van in-vivo beschrijvende codes én een constante vergelijksmethodiek zijn de onderliggende overwegingen per casus geanalyseerd.

Resultaten en conclusies

Differentiatiestrategieën bleken meervoudig. Ze bestonden uit verschillende didactische elementen die werden aangepast gericht op verschillende leerlingkenmerken. Daarnaast bleken de meeste strategieën te worden ingezet om gelijktijdig meerdere doelen te behalen. De resultaten van deze studie onderstrepen de meervoudigheid en complexiteit van differentiatie in de dagelijkse praktijk.

Het onderzoek maakt het denkwerk van leraren bij differentiatie zichtbaar. Voor professionalisering is het belangrijk om het denkwerk dat met differentiatie gepaard gaat aan de orde te stellen. Daarnaast geeft het onderzoek zicht op de complexiteit van het onderzoeken van differentiatie en het belang op integrale analyses van differentiatie.

Kans op Balans

Differentiatie wordt gezien als een onderwijsaanpak met de potentie om kansenongelijkheid tegen te gaan. Uit observatie-onderzoek blijkt echter dat leraren in het voortgezet onderwijs deze aanpak nog

weinig toepassen. Door de overwegingen van leraren die wel tot differentiatie komen te onderzoeken hoopt deze studie bij te dragen aan inzicht in de complexiteit van differentiatie in de dagelijkse praktijk van leraren. Deze inzichten zijn van belang om leraren te ondersteunen in de ontwikkeling van differentiatie én om mee te nemen in onderzoek dat zich richt op het realiseren van gelijke kansen in de klas.

546. Met vertrouwen starten in een diverse school: een unieke diversiteitsstage in de lerarenopleiding

Leen Alaerts¹, Loes Meeussen², Ellen Claes³, Ine Bogaerts¹, Evelien Flamez², Chidia Ari³

¹ UCLL, Heverlee, België

² KULeuven, LEUVEN, België

³ KULeuven, Leuven, België

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Lerarencompetenties, Diversiteitsstage, Diversiteitscompetenties, Interculturele schoolcultuur

Korte samenvatting

Deze paperpresentatie bespreekt hoe de wetenschappelijk geëvalueerde infusiemethode van School zonder Racisme (SzR) i.s.m. UCLL en KUL in praktijk werd gebracht via professionele leergemeenschappen (PLGen). In deze PLGen engageerden leraren, leerlingen en coördinatoren uit vijf secundaire scholen en leraren-in-opleiding en lerarenopleiders uit bovenvermelde hoger onderwijsinstellingen zich om van en met elkaar te leren en zodoende enerzijds de eigen etnisch-culturele diversiteitscompetenties te versterken en anderzijds het diversiteitsbeleid in secundaire scholen te stimuleren. Het tweejarig (2021-23) werd wetenschappelijk geflankeerd: een kwantitatieve vragenlijst bracht de diversiteitscompetenties (attitudes, interculturele lesinhoud, klasdynamieken en inzicht in interculturele processen) van studenten uit de deelnemende lerarenopleidingen in kaart, zowel bij aanvang van hun studies als op het einde van de opleiding. Studenten die aan het stagetraject deelnamen werden ook kwalitatief naar hun ervaringen in dit traject gevraagd. Deze paperpresentatie gaat zowel in op het opzet van deze PLGen en de concrete interventies in secundaire scholen als op de resultaten van bovenvermelde bevragingen. Zodoende biedt deze presentatie antwoorden op vragen als: hoe kunnen lerarenopleidingen diversiteitscompetenties bij zowel in-service leraren en als leraren-in-opleiding versterken? Welke interventies verhogen het sense-of-belonging van leerlingen in secundaire scholen? Kortom, hoe kan een diversiteitssensitief beleid zowel in lerarenopleidingen als in secundaire scholen eruit zien?

Lopende tekst

Inleiding

Leerlingen met migratieachtergrond voelen zich nog steeds minder thuis op school, presteren er minder goed en hebben vaker een onregelmatige schoolloopbanen (Agirdag & Korkmazer, 2015; Baysu & Phalet, 2009; Celeste et al., 2019; e.a. zie ref). Onderzoek toont aan dat deze kloof te dichten is door een interculturele aanpak van leerkrachten en scholen, waarbij culturele verschillen

gewaardeerd worden (Celeste et al., 2019; Meeussen & De Leersnyder, 2023). In Vlaanderen wijst onderzoek echter uit dat de meeste scholen een kleurenblinde aanpak en beleid hanteren (Celeste et al., 2019). Er is dus een duidelijke nood aan leerkrachten die op een diversiteitsensitive kunnen lesgeven.

Doelen

Geïnspireerd op een wetenschappelijk geëvalueerde infusiemethode van School zonder Racisme (SzR) ontwikkelden de UCLL en KUL een uniek een tweejarig pilootproject (2021-2023) gebaseerd op professionele leergemeenschappen (PLGen). In PLGen engageren professionals zich om van en met elkaar te leren op een gedeeld inhoudelijk domein(1), gedeelde doelen(2) en een gedeeld repertoire voor interactie(3). (van Keulen et al., 2015; e.a. zie ref). In dit praktijkonderzoek werkten student-leraren in een relatie van gelijkwaardigheid samen met hun lerarenopleiders, in-service leraren, leerlingen en coördinatoren van vijf secundaire scholen aan evidence-informed diversiteitsacties binnen de school. Het project had verscheidene doelen: (a) het versterken van diversiteitscompetenties; (b) werken aan een intercultureel schoolbeleid, en (c) een duurzame verankering van de inzichten en praktijken van de lerarenopleidingen.

Theoretisch kader & Methode

Het traject van de PLGen werd opgemaakt op basis van een kwantitatieve bevraging bij aspirant leraren.

Uit deze aanvangsbevraging bleek dat er nog te vaak kleurenblinde denkkaders zijn; er een gebrek is aan openheid voor een meertalenbeleid; er nog weinig interculturele lesinhouden worden aangereikt en dat de efficacy-beliefs om les te geven aan een etnisch cultureel diverse klas eerder laag zijn. Op basis van deze groeipunten werden de expliciete doelstellingen en interventies in het traject opgemaakt.

Er werd tevens een nodenanalyse opgemaakt in de deelnemende secundaire scholen op basis van de diversiteitsbarometer van SzR die het diversiteitsbeleid van de school op verschillende domeinen in kaart bracht (curriculum, taalbeleid, identiteit en participatie). Deze bevraging werd afgenomen bij leerkrachten, leerlingen en ouders. Op basis hiervan werden de doelen per PLG bepaald.

Tot slot werden de diversiteitscompetenties (attitudes, interculturele lesinhoud, klasdynamieken en inzicht in interculturele processen) van alle leraren-in-opleiding in de deelnemende lerarenopleidingen gemonitord via een uitgebreide kwantitatieve enquête. De studenten werden zowel bij aanvang van hun studies als op het einde van hun opleiding bevraged. Studenten die aan het stagetraject deelnamen werden ook kwalitatief naar hun ervaringen in dit traject gevraagd.

Resultaten

Student-leraren bleken bij aanvang van hun studies wel een positieve houding te hebben ten opzichte van diversiteit, maar ze misten de bovenvermelde diversiteitscompetenties. Deelnemende leraren-in-opleiding evalueerden het traject als overwegend positief omwille van het evenwaardige het hands-on karakter (micro-experimenten en lesson-study) van de PLGen. Ze verwierven vnl. inzicht in de subtiele mechanismen van uitsluiting binnen school- en klasdynamieken en diversiteitsinterventies op scholen. Pijnpunten lagen in het leren reguleren van het eigen stagetraject, en het flexibel professionaliseren van leraren zonder te vervallen in vrijblijvendheid.

Kans op Balans

Dit project werkt aan etnisch-culturele diversiteitscompetenties van student-leraren, in-service leraren en lerarenopleiders en wil evolueren naar een sterker diversiteitsbeleid in secundaire scholen en de betrokken lerarenopleidingen. Het wil zo kansen op balans scheppen door de kwaliteit van het onderwijs te verhogen en gelijkwaardige onderwijskansen te creëren opdat alle leerlingen zich thuisvoelen op school en hun weg naar het hoger onderwijs kunnen vinden, inclusief naar de lerarenopleiding. Bovendien kan een diversiteitssensitief en intercultureel beleid in de lerarenopleidingen inspelen op een gebalanceerde diverse leraarskamer, nu en in de toekomst. Als laatste illustreert dit project een mooie balans in theorie, onderzoek en praktijk.

Referenties

Agirdag, O. & Korkmazer, (2015). Etnische ongelijkheid in het onderwijs.

Baysu, G., & Phalet, K. (2009). Staying on or Dropping out: The Role of the School Environment in Minority and Non-minority School Careers. *Teachers College Record*, 114, 1-25.

Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness, and assimilationism assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45, 1603-1618. DOI: 10.1177/0146167219838577.

De Keijzer, H.; van Rooijen, R.; Vogel, P. (2015). Ontdekkend & Waarderend leren in professionele leergemeenschappen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 17-22.

Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I., & Van Dorsselaer, Y. (2005). *Problematische schoolloopbanen. Zittenblijven, waterval en ongekwalificeerde uitstroom in het secundair onderwijs*. Vrije Universiteit Brussel.

Konings, R., O. Agirdag & J. De Leersnyder (in prep). *Development and Validation of Domain Specific Diversity Model Scales among Pupils and Teachers: a Multilevel Approach*. Manuscript in preparation.

Meeussen, L., & De Leersnyder, J. (2023). Teachers' diversity approaches during Covid-19 school closures predict adolescents' school engagement, belonging, and health beyond general teacher support. Manuscript in preparation.

Vandecandelaere, M.; Van den Branden, N.; Vandenbroeck, M.; De Fraine, B. (2016). *Flexibele leerwegen in Vlaanderen. Beleidssamenvatting*. Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –Evaluatie.

van Keulen, H., Voogt, J., van Wessum, L., Cornelissen, F., & Schelfhout, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 143-160.

Vlaamse Overheid (2023). *Professionele leergemeenschappen van pre-en inservice leraren en lerarenopleiders in en voor interculturaliteit*. Pilotprojecten lerarenopleiding. Projectcode 03.07



548. Een betere voorbereiding én landing op het hbo: een gepersonaliseerd 100 dagen-programma

Rilana Prenger

Elke Tijhuis

Hogeschool Saxion, Enschede, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Studentsucces, Studentwelzijn, Doorstroom en aansluiting, Studentcoaching

Korte samenvatting

Het 100 dagen-PLUS-programma is een innovatie van het reguliere 100 dagen-programma in de vorm van een gepersonaliseerde leerroute voor alle aspirant-studenten. In dit programma ontvangen studenten evidence-based ondersteuning op taal-, reken- en studievaardigheden, sense of belonging en studentenwelzijn al vanaf het moment van inschrijving voor hbo. Ouderejaars studentcoaches coachen en begeleiden de persoonlijke leerroute van de deelnemers. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de effectiviteit van dit gepersonaliseerde programma met betrekking tot studentsucces. Aan de hand van een theoretisch model van doorstroom in de beroepskolom en studentsucces is onderzocht welke factoren bij aanvang van het programma van invloed zijn en wat de opbrengsten zijn van dit programma voor studentsucces in termen van kwalificatie, personalisatie en socialisatie. Kwantitatief en kwalitatief onderzoek leveren bewijs voor de effectiviteit van het programma voor onder andere de sense of belonging van studenten, het zelfvertrouwen voor de studie en de intentie om de studie voort te zetten. Dit onderzoek levert empirische resultaten voor het studentperspectief op beïnvloedbare factoren van studentsucces in de doorstroom en aansluiting naar hbo. Ook levert het een handreiking voor de vertaling van theorie naar de praktijk.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Het 100 dagen-programma (start 2019) ondersteunt en begeleidt aspirant-studenten in hun weg naar en tijdens de eerste periode op het hbo met als doel de uitvalscijfers onder eerstejaars studenten terug te dringen (Vereniging Hogescholen, 2020). In dit programma ontvangen studenten evidence-based ondersteuning op taal-, reken- en studievaardigheden, sense of belonging en studentenwelzijn. Echter bleek motivatie voor deelname een probleem. Deelnemers misten afstemming op individuele wensen, behoeften en kenmerken.

Het 100 dagen-PLUS-programma is een innovatie van het reguliere programma in de vorm van een gepersonaliseerde leerroute voor alle aspirant-studenten. Gepersonaliseerd leren vergroot sense of belonging en intrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000). Dit vraagt metacognitieve en zelfregulerende vaardigheden van studenten, die zij ook in toenemende mate nodig hebben op het hbo (Kennisrotonde, 2017). Het tempo, inhoud en de vorm van het programma worden aangepast aan het individu adhv een analyse bij aanvang van het programma. Ouderejaars studentcoaches coachen en begeleiden de persoonlijke leerroute van deelnemers. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de effectiviteit van dit gepersonaliseerde programma voor studentsucces.

Theoretisch kader

Studentsucces wordt onderzocht in drie deelgebieden: kwalificatie, personalisatie en socialisatie (Meens & Dijkstra, 2021; Coppens, Rens & Scheren, 2022). Het 100 dagen-PLUS-programma is ontstaan als onderdeel van een doorlopend leertraject vmbo-mbo-hbo waarin verschillende leerlijnen voor een succesvolle doorstroom zijn vormgegeven. Het theoretisch kader is gebaseerd op literatuurstudie (Figuur 1; Ritzen & Mittendorff, 2016).

Figuur 1. Conceptueel model Toptraject

Onderzoeksvraag/-vragen

In welke mate draagt het 100 dagen-PLUS-programma bij aan studentsucces in het eerste studiejaar?

Hoe is het zelf-gerapporteerde startniveau op de verschillende factoren? Wat zijn de opbrengsten van het 100 dagen-PLUS-programma op deze factoren? Wat is de effectiviteit van het programma in termen van studentsucces?

Methode van onderzoek

Dit onderzoek is uitgevoerd binnen de Academie Mens en Arbeid (n=780), waarvan een deel het 100 dagen-PLUS-programma heeft gevolgd (n=90). Voor dit onderzoek is een mixed-methods-methode toegepast. Er is een startvragenlijst afgenomen, afgeleid van de Startthermometer (Meens, 2018) welke aan het eind van het programma is afgenomen. Aan dit instrument gericht op studentenwelzijn zijn variabelen uit het theoretisch kader toegevoegd. Daarnaast zijn semigestructureerde interviews gehouden met: studenten (n=8), studentcoaches (n=6), docenten academie (n=4), en coördinatoren vanuit de academie (n=2). Tevens is er een evaluatie uitgezet onder deelnemers.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Resultaten laten o.a. zien dat studenten voor taal-, reken-, en studievoordigheden (bv. leerstrategieën en toetsvoorbereiding) bij aanvang aangeven het niveau nog niet voldoende te beheersen (n=59). Na afloop blijken deelnemers (n=42) gemiddeld een voordeel te ervaren ten opzichte van hun medestudenten (n=278) op sense of belonging en specifieke studievoordigheden (plannen, informatie zoeken). Daarnaast rapporteren deze studenten gelukkiger te zijn ($p < .05$), meer zelfvertrouwen te hebben en een hogere intentie te hebben de opleiding te continueren ($p < .03$). Kwalitatieve gegevens laten vergelijkbare resultaten zien.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van bijdrage

Dit onderzoek levert empirische resultaten mbt het studentperspectief op beïnvloedbare factoren van studentsucces in de doorstroom en aansluiting naar het hbo. Tevens levert het een handreiking voor de vertaling van theorie naar de praktijk.

Kans op Balans

Het 100 dagen-programma is gericht op het wegnemen van verschillen ten gevolge van aspecten buiten de cirkel van invloed door de student zelf (o.a. vooropleiding, demografische factoren). Het gepersonaliseerde karakter van het 100 dagen-PLUS-programma optimaliseert het doel van het programma door gericht ondersteuning en begeleiding te bieden afgestemd op de kenmerken van de individuele student. Dit stimuleert de **Kans op Balans** aan de start van de studie en een gelijke basis voor iedere student.

Referenties

Coppens, K., Rens, M. & Scheeren, L. (2022). *Grip op Studentsucces*. Eindrapport. 's-Hertogenbosch: ECBO.

Kennisrotonde (2017). *Verhoogt gepersonaliseerd onderwijs de resultaten van alle leerlingen in het primair onderwijs?*(KR. 148). Den Haag: Kennisrotonde.

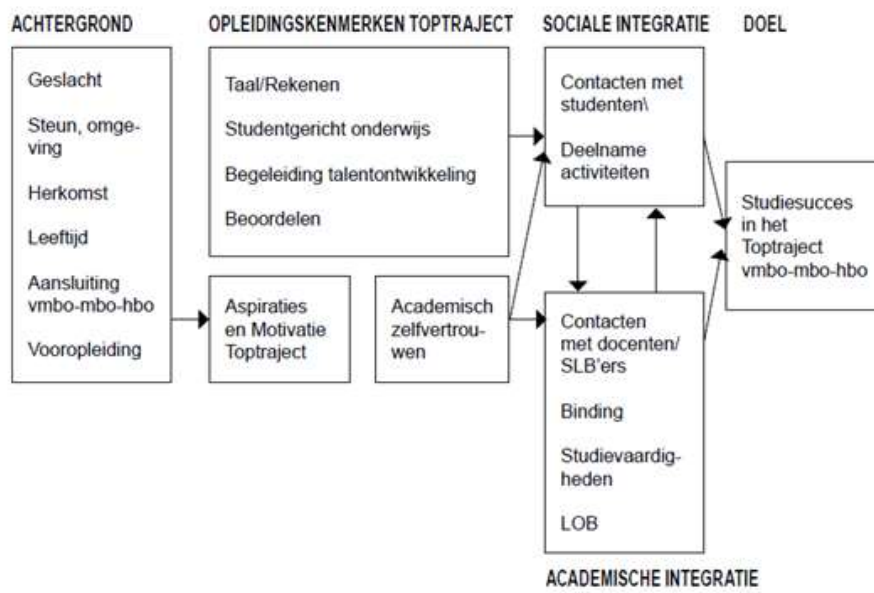
Meens, E.E.M. (2018). *Motivation: individual differences in students' educational choices and study success* [Proefschrift]. Tilburg University.

Meens, E.E.M., & Dijkstra, A. (2021). *Verdiepingsdocument studentsucces*. Geraadpleegd op [https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/001/249/original/Verdiepingsdocument - Studentsucces.pdf?1630071689](https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/001/249/original/Verdiepingsdocument_-_Studentsucces.pdf?1630071689)

Ritzen, H. & Mittendorff, K. (2016). *Bouwstenen voor het succesvol vormgeven van een leerweg VMBO – MBO–HBO*. Enschede: Saxion Kenniscentrum Onderwijsinnovatie

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68 –78.

Vereniging Hogescholen (2020). *Feiten en cijfers: dashboard studiesucces, uitval en studiewissel*. Geraadpleegd op <https://www.vereniginghogescholen.nl>



Figuur 1 conceptueel model Toptraject

551. Het dynamische karakter van sense of belonging: exploratie van meetinstrumenten en opbrengsten.

Tamara van Woezik¹, Petrie van der Zanden²

Paulien Meijer³

¹ Radboud Universiteit, Radboud Docenten Academie, Nijmegen, Nederland

² Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute, Nijmegen, Nederland

³ Radboud Universiteit, Nijmegen, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Sense of belonging, Eerstejaars studenten, Interviews, Onderzoeksmethoden

Korte samenvatting

Studentenwelzijn staat hoog op de agenda in het onderwijs. Eén van de belangrijkste voorwaarden hiervoor is sense of belonging. Bij sense of belonging gaat het erom dat studenten sociale steun en een gevoel van verbondenheid ervaren op de campus, en ervaren dat ze ertoe doen en er om te worden gegeven door de campus gemeenschap, staf en/of studiegenoten. De laatste tijd wordt steeds meer erkend dat sense of belonging niet iets is dat vaststaat, maar dynamisch en gesitueerd is. In dit onderzoek beogen we meer grip te krijgen op hoe deze dynamische en gesitueerde aard van sense of belonging gemeten kan worden bij studenten, om vervolgens meer zicht te krijgen op hoe het gevoel van sense of belonging zich ontwikkelt bij studenten gedurende het eerste jaar op de universiteit. Om deze vragen te beantwoorden, voerden we in december 2022 - januari 2023 interviews met 10 eerstejaarsstudenten waarin we technieken als storyline en metaforen gebruikten. Tijdens het rondetafelgesprek staat het gesprek over hoe sense of belonging geconceptualiseerd en gemeten kan worden in toekomstig onderzoek centraal. Hierbij worden onze ervaringen ten aanzien van de interviewtechnieken en opbrengsten uit ons onderzoek ter illustratie gebruikt.

Lopende tekst

Context

De overgang naar de universiteit brengt uitdagingen en mogelijkheden met zich mee. Eén van de belangrijkste voorwaarden voor zowel welzijn als studiesucces, is je veilig en thuis voelen op de universiteit. Grofweg noemen we dit gevoel sense of belonging. Sense of belonging heeft de afgelopen tien jaar veel aandacht gekregen in het hoger onderwijs, zowel in onderzoek als in onderwijsbeleid (Graham & Moir, 2022).

Theoretisch kader

Bij sense of belonging gaat het erom dat studenten sociale steun en een gevoel van verbondenheid ervaren op de campus, ervaren dat ze ertoe doen en dat er om ze gegeven wordt door de academische gemeenschap, staf en/of studiegenoten (Strayhorn, 2019). Het verwijst ook naar het gevoel dat je identiteit past bij de groep waartoe je behoort en dat je binnen die groep jezelf kunt zijn (Gomes, 2020). Het wordt gezien als een universele basisbehoefte van mensen (bijv. Deci & Ryan, 2000; Strayhorn, 2019).

De laatste tijd wordt steeds meer erkend dat sense of belonging niet iets is dat vaststaat, maar dynamisch en gesitueerd is (Allen et al., 2021). Het kan veranderen over tijd (bijv. per dag en per collegejaar) en per situatie (bijv. grootschalige of kleinschalige groepen). Recentelijk wordt betoogd dat het belangrijk is om op zoek te gaan naar kenmerken van deze dynamiek om daarmee onderwijs af te kunnen stemmen op de behoefte van studenten (Gravett, 2022). Echter, met huidige meetinstrumenten is deze meer dynamische en gesitueerde aard van sense of belonging moeilijk te begrijpen. Daarom is het van belang meer aandacht te hebben voor de conceptualisatie en operationalisatie van sense of belonging.

Doel en opbrengst van het onderzoek

In dit onderzoeksproject staat het dynamische en gesitueerde karakter van sense of belonging centraal. Het doel is om meer grip te krijgen op hoe deze dynamische en gesitueerde aard van sense of belonging inzichtelijk gemaakt kan worden bij studenten, om vervolgens na te gaan hoe het gevoel van sense of belonging zich ontwikkelt bij studenten gedurende het eerste jaar op de universiteit. Om deze vragen te beantwoorden, voerden we in december 2022 - januari 2023 interviews met 10 eerstejaarsstudenten waarin we technieken als storyline en metaforen gebruikten.

Opbrengst ronde tafel

Het doel van de ronde tafel is om met geïnteresseerden te brainstormen over hoe dynamische patronen in sense of belonging bij studenten in het hoger onderwijs het beste in kaart gebracht kunnen worden. Hierbij delen we voorbeelden uit ons onderzoek om te illustreren hoe technieken als storyline en metaforen studenten kunnen helpen om te reflecteren op hoe hun sense of belonging is ontwikkeld over tijd en plaats. Het rondetafelgesprek krijgt hiermee een methodologisch en inhoudelijk karakter. We hopen dat de ronde tafel bijdraagt aan meer inzicht over hoe sense of belonging geconceptualiseerd en gemeten kan worden in toekomstig onderzoek.

Inbreng van deelnemers

Deelnemers bespreken in subgroepen de voorbeelden uit ons onderzoek, eigen ervaringen en ideaalbeelden voor het meten van sense of belonging. Vervolgens wordt dit plenair gedeeld om te komen tot best practices ten aanzien van het onderzoeken van sense of belonging.

Kans op Balans

Sense of belonging gaat over kansen in het onderwijs: in hoeverre is de universiteit een plek waar elke student zich thuis kan voelen, en hoe kunnen docenten of de organisatie van de universiteit hieraan bijdragen? Inhoudelijk draagt ons onderzoek bij aan een antwoord op deze vragen.

Daarnaast is deze rondetafel gericht op het samenbrengen van onderzoekers met verschillende perspectieven. We gaan na in hoeverre sense of belonging inzichtelijk wordt gemaakt door diverse

meetinstrumenten. De rondetafel is erop gericht onderzoekers van verschillende achtergrond en disciplines het gesprek aan te laten gaan, om zo te leren van elkaars ervaringen en expertise.

Referenties

Allen, K.A., Kern, M.L., Rozek, C.S., McInerney, D. M. & Slavich, G.M. (2021). *Belonging: a review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research*. *Australian Journal of Psychology*, 73:1, 87-102, DOI:10.1080/00049530.2021.1883409

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Gomes, C. (2020). *I belong here: student sense of belonging en de relatie met studentsucces*. Hogeschool Rotterdam.

Graham, C. W. & Moir, Z. (2022). Belonging to the university or being in the world: From belonging to relational being. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 19(4).
<https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol19/iss4/04>

Gravett, K., & Ajjawi, R. (2022). Belonging as situated practice. *Studies in Higher Education*, 47, 1386-1396. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1894118>

Strayhorn, T. L. (2019). *College students' sense of belonging. A key to educational success for all students* (2nd edition). Routledge; New York, NY.

552. Student- en docentpercepties van een activerende online practicumvoorbereiding met LabBuddy

Mirella Jongsmā¹

Danny Scholten², Martijn Meeter¹, Jacqueline van Muijlwijk-Koezen²

¹ Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam, Nederland

² Vrije Universiteit, Amsterdam, Nederland

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Practicumonderwijs, Multi-media gebaseerd leren, Hoger onderwijs

Korte samenvatting

Het voorbereiden van practica door studenten is van groot belang om concepten binnen de biochemie beter te begrijpen. Veel practica volgen een kookboekrecept, waarin alle stappen duidelijk beschreven zijn, maar weinig ruimte is voor uitleg waarom deze stappen genomen moeten worden. In deze exploratieve studie is gekeken of de online tool LabBuddy studenten kan helpen om experimenten goed voor te bereiden. We hebben gekeken naar de student- en docentpercepties van de implementatie en het gebruik van deze tool tijdens twee biochemische cursussen in 2020/2021. Wegens de coronapandemie waren beiden cursussen volledig online met uitzondering van de practica. Uit studentvragenlijsten en open enquêtes met de cursuscoördinator en practicumbegeleiders blijkt dat studenten gemotiveerd waren voor de practica en om LabBuddy te gebruiken om deze voor te bereiden. Daarnaast hadden studenten het idee dat LabBuddy hun goed voorbereide op het uitvoeren van de experimenten. Deze bevinding werd bekrachtigd door een deel van de begeleiders die beaamden dat studenten beter voorbereid leken. Ondanks dat door corona het onderwijs er anders uitzag, lijkt de inzet van LabBuddy een goede manier om studenten op een activerende manier practica te laten voorbereiden.

Lopende tekst

Ondanks dat practicumonderwijs in een laboratorium een fysieke activiteit is, valt het niet per definitie onder activerend onderwijs. Veel practica gebruiken de zogenoemde kookboekmethode, waarbij een protocol wordt gevolgd, waarbij het niet nodig is dat studenten begrijpen wat die stappen inhouden. Dit kan echter leiden tot cognitieve overbelasting op het laboratorium wat niet tot optimaal leren leidt (Van Der Kolk et al., 2012). Een mogelijke oplossing is *flipped learning* met behulp van virtuele tools. Virtuele laboratoria en pre-lab modules kunnen studenten goed voorbereiden op practica in een fysiek laboratorium (Haagsman et al., 2020; Jihad et al., 2018). In deze casestudie is gekeken naar de student- en docentpercepties van het gebruik van de online tool LabBuddy om experimenten voor te bereiden.

Methode

Twee parallele groepen vanuit verschillende studies volgden hetzelfde onderwijs bestaande uit theoretische colleges en practica. De tool LabBuddy werd gebruikt om de experimenten voor te bereiden. Wegens de coronapandemie was al het onderwijs volledig online in het academische jaar 2020/2021, met uitzondering van de practica. Studenten werkten in tweetallen samen aan een experiment door in LabBuddy het protocol zelf actief te ontwerpen en alle stappen ook bij te houden tijdens het practicum. Aan het einde van de cursus schreven studenten een rapport over het labwerk. De volgende data is verzameld om de implementatie en het gebruik van LabBuddy te evalueren:

- Studentpercepties middels een vragenlijst.
- Docentpercepties middels een interview met de cursuscoördinator.
- Percepties van practicumbegeleiders over voorbereiding van studenten middels een vragenlijst.
- Leerresultaten van het huidige cohort en die van het jaar daarvoor.

De gesloten vragen in de studentvragenlijst zijn geanalyseerd door de gemiddelden te berekenen van de verschillende schalen. De open vragen, het interviewtranscript en de antwoorden van de **begeleiders op de open enquête zijn gecodeerd middels structureel coderen.**

Resultaten

Studenten waren doorgaans positief over LabBuddy. Ze stelden dat LabBuddy bijdroeg aan hun motivatie voor en begrip van de experimenten. De begeleiders op het lab waren over het algemeen positief over de voorbereiding en motivatie van studenten, al waren ze ook terughoudend om stellige conclusies te trekken wegens de invloed van corona. De cursuscoördinator was tevreden over de implementatie van LabBuddy en gaf aan dat concepten binnen de biochemie beter leken te beklijven bij studenten door de betere voorbereiding. De vergelijking van de cijfers van de practicumverslagen en tentamens tussen twee jaren, laat een significante verbetering zien voor de cijfers van de verslagen. Daarentegen laten de tentamencijfers een significante verslechtering zien in het jaar 2020/2021. Aangezien de tentamenstof niet direct verbonden is aan de inhoud van de practica, kan dit aan andere factoren liggen dan het gebruik van LabBuddy.

Discussie

In dit onderzoek wordt duidelijk dat het gebruik van de online tool LabBuddy als prettig wordt ervaren om experimenten mee voor te bereiden. Studenten lijken beter te begrijpen wat ze precies doen tijdens een practicum, waardoor informatie beter blijft hangen en er hogere cijfers voor practicumverslagen worden gehaald. Een belangrijke kanttekening is dat corona een grote rol heeft gespeeld.

Kans op Balans

Bij het gebruik van ICT binnen het onderwijs is het van belang om een balans te houden tussen wat studenten leuk vinden om te gebruiken en wat daadwerkelijk een positieve invloed heeft op leerprestaties. In dit onderzoek worden zowel de percepties van studenten, docenten en practicumbegeleiders over het gebruik van LabBuddy als de potentiële invloed op leerprestaties naast elkaar gezet.

Referenties

Haagsman, M. E., Koster, M. C., Boonstra, J., & Scager, K. (2020). Be prepared! How pre-lab modules affect students' understanding of gene mapping. *Journal of Science Education and Technology*, 461–470. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09890-0>

Jihad, T., Klementowicz, E., Gryczka, P., Sharrock, C., Maxfield, M., Lee, Y., & Montclare, J. K. (2018). Perspectives on blended learning through the on-line platform, lablessons, for chemistry. *Journal of Technology and Science Education*, 8(1), 34–44. <https://doi.org/10.3926/jotse.312>

Van Der Kolk, K., Beldman, G., Hartog, R., & Gruppen, H. (2012). Students using a novel web-based laboratory class support system: A case study in food chemistry education. *Journal of Chemical Education*, 89(1), 103–108. <https://doi.org/10.1021/ed1005294>

553. Making a difference: Teachers' attitudes towards Diversity, Equity and Inclusion in Higher Education

Siema Ramdas¹

Anouk Wouters¹, Marieke Sloomman², Gerdien Betram-Troost², Rashmi Kusurkar¹

¹ Amsterdam UMC, Amsterdam, Nederland

² Vrije Universiteit, Amsterdam, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Diversiteit, Inclusie, Teacher, Higher education

Korte samenvatting

Higher education urgently needs to become more inclusive. Especially for students with a minority background, studying at a higher education institute comes with unnecessary hurdles. Since teachers can play an important role in designing and fostering inclusive education, most institutions have formulated Diversity, Inclusion and Equity (DEI) policies and interventions that support them in this effort. However, what drives teachers to actively work on inclusion is still unknown in the literature, especially in the context of higher education. Research indicates that teacher attitudes toward themes related to DEI can be an indicator of their willingness to create and stimulate an inclusive learning environment.

Therefore, the aim of this study is to create a review of the literature on teacher attitudes towards DEI in higher education and what factors influence them. This study is part of a larger (PhD) trajectory exploring the connection between teacher identity and their willingness to use DEI interventions in higher education. In this poster presentation, we invite a discussion about the preliminary results of the (scoping) literature review and their implications for our future research.

Lopende tekst

Introduction

Higher education urgently needs to become more inclusive. Students with minority identities have lower study success and experience less belonging (Sloomman & Wolff 2017, Waldring et al. 2020). Therefore, most institutions have formulated Diversity, Inclusion and Equity (DEI) policies and interventions that support teachers in creating more inclusive education. However, what drives teachers to actively work on inclusion in their teaching practice is still unknown in the literature, especially in the context of higher education. Research shows that teacher attitudes towards inclusivity can play a role (Sharma et al, 2021). Therefore, to find answers to the broader question of why some teachers adopt DEI interventions and others do not, it is important to consider teacher's

attitudes towards DEI themes in higher education. In this study, we review the literature on what these attitudes are, and which factors influence them.

Theoretical Framework

Inclusive learning climates influence students' learning outcomes positively (Wenzel, 2002; Grunspan et al., 2016). Less inclusive climates can influence them negatively, particularly for minority students (Freeman et al., 2007; Zumbrunn et al., 2014). In an inclusive learning climate, pedagogy, curriculum, and assessment are all designed to engage students in learning that is meaningful, relevant, and accessible to all students (Hockings, 2010). Teachers can play an important role in creating and maintaining an inclusive learning climate (e.g., Hattie, 2012; Lawrie, 2017). Whether they do so is partly influenced by their attitudes towards inclusion. Since attitudes can drive choices and actions regarding DEI themes in education, we need to gain insight in the concept of "teacher attitudes" as belonging to a group of constructs that "name, define and describe" the mental state that drives these actions (Richardson, 1996; Brown, 2004).

Research questions

- What attitudes do teachers in higher education have regarding Diversity, Equity, and Inclusion?
- Which factors influence teacher-attitudes regarding Diversity, Equity, and Inclusion in higher education? How?

Research Method

We use the **scoping literature review method**. A scoping literature review is used to explore complex concepts through clarifying definitions and conceptual boundaries. For concepts like 'inclusion', 'teacher attitude' and 'diversity', that have changed meaning in research throughout the last decade, it is essential to use the more reiterative approach that this method allows (Arksey & O'Mally, 2005).

Preliminary results

This scoping review is currently underway. Preliminary literature searches show a remarkable increase in literature around both teacher attitudes and DEI themes in higher education in the last decade. More in-depth will be synthesized and presented at the time of the conference.

Scientific implications

Existing literature reviews on teacher attitude have either focused on 'inclusion' on ability in a 'Special Educational Needs' context (Avramidos & Norwich, 2002), in a regional context (such as Spain, see Lacruz-Pérez et al (2021) or another educational level. From our preliminary searches we have concluded that an overview of teacher attitudes towards DEI in higher education is lacking. The results of the study will lead to valuable insights for our further (empirical) research, and ultimately for DEI policy and actions.

Kans op Balans

DEI interventions in higher education (HE) are aimed at diminishing hurdles that students with a minority background encounter. Thus, their goal is to counterbalance the existing inequalities within society. Teachers are often involved in the decision-making around DEI interventions regarding

curriculum, selection and student well-being. However, whether these interventions are deemed necessary, and what approach is taken, is often informed by the attitudes teachers have towards DEI themes in general. Since more insight into these attitudes is valuable for further research and the development of DEI policy and actions for HE institutions, we believe our study fits the conference-theme.

Referenties

- Arksey, H., O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework, *International Journal of Social Research Methodology*, 8:1, 19-32, DOI:10.1080/1364557032000119616
- Avramidis, E. and B. Norwich (2002). "Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature." *European Journal of Special Needs Education* 17(2): 129-147.
- Brown, K. M. (2004). "Assessing Preservice Leaders' Beliefs, Attitudes, and Values Regarding Issues of Diversity, Social Justice, and Equity: A Review of Existing Measures." *Equity & Excellence in Education* 37(4): 332-342.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220
- Grunspan, D., Eddy, S., Brownell, S., Wiggins, B., Crowe, A., Goodreau, S., & Rosenfeld, C., Editor. (2016). Males under-estimate academic performance of their female peers in undergraduate biology classrooms. *Plos One*, 11(2). Doi: 10.1371/journal.pone.0148405.
- Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers. London, England: Routledge.
- Lacruz-Pérez, I., et al. (2021). "Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review." *Education Sciences* 11: 58.
- Lawrie, G., Marquis, E., Fuller, E., Newman, T., Qui, M., Nomikoudis, M., Roelofs, F., & van Dam, L. (2017). Moving towards inclusive learning and teaching: A synthesis of recent literature. *Teaching & Learning Inquiry*, 5(1). <http://dx.doi.org/10.20343/teachlearning.5.1.3>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), Handbook of research on teacher education. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Slootman, M. W. & Wolff, R. (2017). *Diversity Monitor 2017 Enrolment, dropout and graduation at three universities (EUR, VU and UL). A Synthesis*. Amsterdam/Rotterdam: Vrije Universiteit Amsterdam & Risbo/Erasmus University Rotterdam
- Sharma, U., et al. (2021). "Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multi-national study." *Teaching and Teacher Education* 107: 103506.
- Waldring, I., Labeab, A., van den Hee, M., Crul, M. & Slootman, M. (2020). *Belonging@VU*. Amsterdam: VU
- Wenzel, T.J. (2002). Controlling the climate in your classroom. *Analytical Chemistry* 75, 311A-314A.

Zumbrunn, S., McKim, C., Buhs, E. & Hawley, L. R. (2014). Support, belonging, motivation, and engagement in the college classroom: A mixed method study. *Instructional Science* 42, 661-684;



554. Effecten van holistisch en analytisch beoordelen op performance-based assessments

Juan Arboleda¹

Rob Meijer¹, Marion Tillema², Susan Niessen¹

¹ Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

² Avans Hogeschool, Breda, Nederland

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Validiteit, Betrouwbaarheid, Performance-based assessment

Korte samenvatting

In het hoger onderwijs groeit de aandacht voor professionele vaardigheden zoals communiceren en probleemoplossend vermogen. Deze vaardigheden kunnen het beste beoordeeld worden op basis van performance-based assessmentmethoden (PBAs). PBAs zijn echter gevoelig voor subjectiviteit en bias, wat ten koste gaat van betrouwbaarheid en validiteit. Uit o.a. de (personeels)selectieliteratuur over sollicitatiegesprekken en assessment centers blijkt dat hoe hoger de mate van standaardisatie, hoe hoger de betrouwbaarheid en validiteit (Huffcutt et al., 2013; Kuncel et al., 2013). In het onderwijs is het echter nog een open vraag of standaardisatie van PBAs tot hogere betrouwbaarheid en validiteit leidt. Daar wordt er onderscheid gemaakt tussen holistische en analytische methoden van beoordelen; met respectievelijk een beperkte en hogere mate van standaardisatie. In vergelijking met (personeel) selectie is er minder onderzoek gedaan in het onderwijs en zijn de resultaten gemengd. Bovendien zijn beide beoordelingsmethoden niet eenduidig gedefinieerd; ze bestaan uit verschillende componenten. Daarom onderzoeken we in dit experimentele onderzoek de invloed van verschillende aspecten en manieren van holistisch en analytisch beoordelen op de betrouwbaarheid en validiteit van PBAs. In een between-subjects design beoordelen 70 beoordelaars elk 60 schriftelijke opdrachten. De betrouwbaarheid en validiteit van de beoordelingen gemaakt op basis van de verschillende aanpakken wordt vergeleken.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, Onderzoeksdoel en Context

Hoewel professionele vaardigheden zoals communiceren en probleemoplossend vermogen steeds belangrijker worden in het hoger onderwijs, lopen ontwikkelingen omtrent assessment achter. Deze vaardigheden kunnen het beste beoordeeld worden op basis van performance-based

assessmentmethoden (PBAs). PBA's zijn echter gevoelig voor subjectiviteit en bias, wat ten koste gaat van betrouwbaarheid en validiteit. Het doel van dit onderzoek is inzicht krijgen in hoe PBA zo betrouwbaar en valide mogelijk uitgevoerd kan worden.

Theoretisch Kader

Een belangrijke factor die invloed heeft op de betrouwbaarheid en de validiteit van assessments in het algemeen is de mate van standaardisatie (Jönsson et al., 2021; Huffcutt et al., 2013; Kuncel et al., 2013). In het onderwijs is het echter nog een open vraag of standaardisatie van PBAs tot hogere betrouwbaarheid en validiteit leidt; de resultaten van het weinige beschikbare onderzoek zijn gemengd (Barkaoui, 2011; Chen & Han, 2022; Han, 2021; Jönsson et al., 2021; Koizumi et al., 2020).

In het onderwijs wordt het over het algemeen onderscheid gemaakt tussen holistische en analytische methoden van assessment, met respectievelijk een beperkte en hogere mate van standaardisatie. Er is echter geen consensus over de exacte definities. Daarom onderscheiden wij in dit experiment lage tot hoge standaardisatie in de manier van *beoordeling* en de manier van *integratie* om tot een eindoordeel te komen. Standaardisatie in de beoordeling is de mate waarin criteria formeel gedefinieerd en gescoord worden. Integratiestandaardisatie verwijst naar de manier waarop de beoordelingen op criteria gecombineerd worden om tot een eindoordeel te komen; intuïtief ('in het hoofd') of mechanisch (met vaste wegingsschema's).

Daarnaast kunnen holistische beoordelingsmethoden traditioneel of comparatief zijn. De veronderstelde voordelen van comparatief beoordelen krijgt recent veel aandacht (Verhavert, 2019). Bij comparatief beoordelen wordt holistisch beoordeeld aan de hand van benchmarks of met meervoudige paarsgewijze vergelijkingen. De rationale achter deze methode is dat mensen beter zijn in het vergelijken van stimuli dan in geïsoleerd beoordelen (Kelly et al., 2022). Daarom onderzoeken we in dit experiment ook hoe de betrouwbaarheid en validiteit van comparatieve beoordelingen zich verhoudt tot holistische en analytische methoden van holistische en analytische traditionele beoordelingen.

Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag luidt:

Wat zijn de effecten van verschillende varianten en componenten van holistische en analytische methoden van beoordelen op de betrouwbaarheid en validiteit van performance-based assessment?

Omdat studies tot nu toe gemengd zijn met betrekking tot welke methoden tot hogere betrouwbaarheid en validiteit leiden, hebben wij geen specifieke hypothesen.

De meest relevante varianten van holistische en analytische methoden zijn hieronder gepresenteerd. Een volledig gekruist ontwerp is niet geschikt, omdat meerdere combinaties onmogelijk of onwaarschijnlijk zijn (zoals mechanische combinatie zonder expliciet gescoorde criteria).

Methode

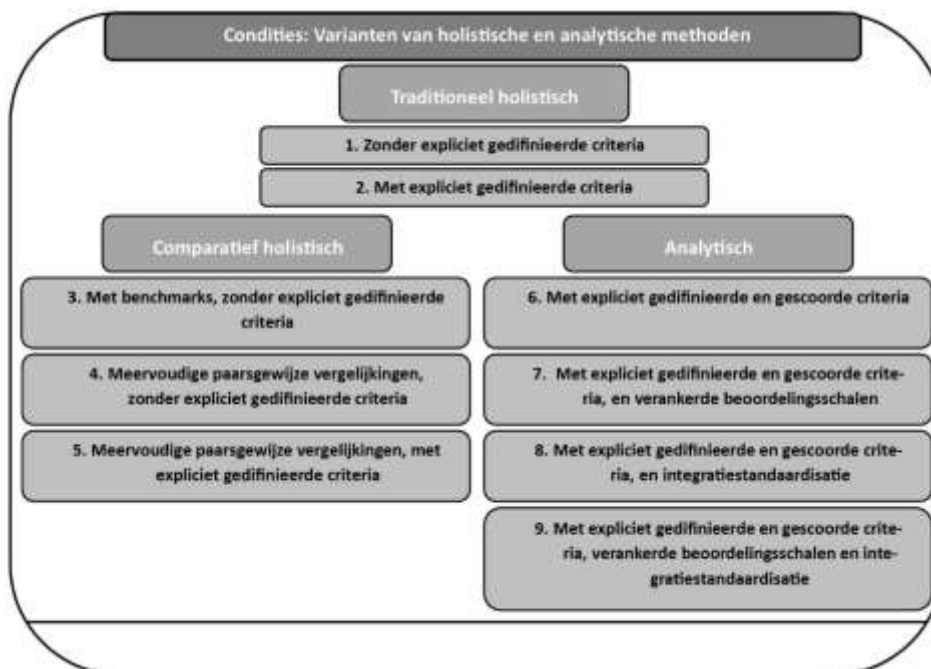
In een between-subjects design beoordelen 70 beoordelaars elk 60 schriftelijke opdrachten. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en validiteit van de beoordelingen gemaakt op basis van de verschillende beoordelingsmethoden wordt vergeleken. De validiteit wordt onderzocht o.b.v.

verbanden tussen de beoordelingen op de opdrachten en vergelijkbare opdrachten en (gerelateerde) vakken.

In deze meedenksessie hopen we input te verkrijgen van onderzoekers en van docenten die zelf performance-based assessment uitvoeren zodat we het onderzoek zo optimaal mogelijk kunnen vormgeven.

Kans op Balans

Door docenten bewust te maken van de varianten en componenten van verschillende performance-based assessmentmethoden die mogelijk subjectiviteit en bias beperken bij het beoordelen van professionele vaardigheden, verwachten wij een bijdrage te leveren aan het creëren van gelijke kansen voor studenten in het hoger onderwijs.



Conditie: Varianten van holistische en analytische methoden

555. Balans in samenwerking tussen mbo-docenten en onderzoekers

Dubravka Knezic

Jannet Doppenberg

Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Onderzoeker, Mbo-docent

Korte samenvatting

In het schooljaar 2021-2022 hebben mbo-docenten, pedagogen en onderzoekers in het kader van een praktijkgericht onderwijsonderzoek gezamenlijk theorie ontwikkeld. Deze richtte zich op het pedagogisch handelen van docenten tijdens het voeren van een klasgesprek over een (beroeps)dilemma met als doel een gelijkwaardige dialoog te realiseren met, en tussen studenten. Om zicht te krijgen op wat het succesvol pedagogisch handelen kenmerkt voerden mbo-docenten klasgesprekken over (beroeps)dilemma's waarbij een gelijkwaardige dialoog tussen docent en student, én studenten onderling werd nagestreefd.

Aansluitende bij deze aanpak gaan deelnemers tijdens het rondetafelgesprek in dialoog met elkaar over een (beroeps)dilemma: Is de onderzoeker of de docent verantwoordelijk voor de samenwerking en de opbrengs van praktijkgericht onderwijsonderzoek?

Dit beroepsdilemma staat centraal omdat het succes van praktijkgericht onderwijsonderzoek staat of valt met de samenwerking tussen onderzoekers en docenten. Een goede balans in de samenwerking tussen de verschillende partijen in dit type onderzoek is belangrijk, maar niet altijd eenvoudig. Tijdens het rondetafelgesprek willen we gezamenlijk ideeën en ervaringen uitwisselen en inzichten creëren *om de Kans op Balans in de samenwerking tussen onderzoekers en docenten te vergroten.*

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Onderwerp en context

In het schooljaar 2021-2022 hebben zeven mbo-docenten, twee pedagogen en twee onderzoekers in het kader van een praktijkgericht onderwijsonderzoek gezamenlijk theorie ontwikkeld. Deze richtte zich op de pedagogisch handelen van docenten tijdens het voeren van een klasgesprek over een (beroeps)dilemma met als doel een gelijkwaardige dialoog te realiseren met en tussen studenten. Een goede balans in de samenwerking tussen de verschillende partijen in dit type onderzoek is belangrijk, maar niet altijd eenvoudig.

Theoretisch kader

In de literatuur zijn weinig concrete modellen vindbaar over wat het succesvol handelen van mbo-docenten kenmerkt (Glaudé et al., 2011; Lucas et al., 2012). De weinige beschikbare modellen zijn bovendien veelal gericht op het aanleren van beroepsvaardigheden en meer didactisch dan pedagogisch van aard. En dat terwijl een veilig pedagogisch klasklimaat een voorwaarde is voor studenten om tot leren te komen (Onstenk, 2011). Om een veilig pedagogisch klasklimaat te creëren hebben docenten een breed handelingsrepertoire nodig en moeten zij de kwaliteit van hun pedagogisch handelen kunnen monitoren en aanpassen aan wijzigende situaties (Onstenk, 2011; Prince, 2014). Dit vinden docenten veelal niet eenvoudig en daarom is een concreet theoretisch model nodig over wat het succesvol pedagogisch handelen van docenten in de context van het mbo kenmerkt.

Om zicht te krijgen op wat het succesvol pedagogisch handelen kenmerkt voerden mbo-docenten klasgesprekken over (beroeps)dilemma's waarbij een gelijkwaardige dialoog tussen docent en student, én studenten onderling werd nagestreefd. Om docenten te ondersteunen in hun theorieontwikkeling werd gebruik gemaakt van de geleide reflectieprocedure bestaande uit: a) het opnemen van het klasgesprek, b) de video-opname terugkijken en twee fragmenten selecteren; één met een geslaagde pedagogische handeling die gelijkwaardige dialoog ten goede komt en één met een minder geslaagde pedagogische handeling, c) de geselecteerde videofragmenten terugkijken met een peer en te bespreken aan de hand van reflectievragen, en d) het schrijven van een reflectieverslag (Leijen et al., 2015).

Om de theorieontwikkeling meer kracht te geven hebben pedagogen klasgesprekken geobserveerd met behulp van een observatie-instrument (Schuitema et al., 2019) en zijn centrale bijeenkomsten georganiseerd waarin docenten, pedagogen en onderzoekers samen werkten aan theorieontwikkeling.

Doel en opbrengst van het onderzoek

Onderzoekers en deelnemende docenten en pedagogen hebben gezamenlijk theorie over het pedagogisch handelen ontwikkeld rondom het realiseren van gelijkwaardige dialoog in het mbo. De opbrengst is een theoretisch model dat ook te gebruiken is voor docentprofessionalisering.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

Het doel is een gelijkwaardige dialoog voeren over de samenwerking tussen docenten en onderzoekers in praktijkgericht onderwijsonderzoek. De opbrengst betreft inzichten en ideeën over het vergroten van de Kans op Balans in deze samenwerking.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Aansluitende bij de gehanteerde aanpak in ons onderzoek, gaan deelnemers in dialoog met elkaar over een (beroeps)dilemma. Dit dilemma betreft: I de onderzoeker of de docent verantwoordelijk voor de samenwerking en de opbrengs van praktijkgericht onderwijsonderzoek.

Kans op Balans

Tijdens praktijkgericht onderzoek kan de samenwerking tussen onderzoekers en docenten tot spanningen leiden. Deze spanningen hebben invloed op het onderzoeksproces en de opbrengsten die daaruit voortkomen. Het is daarom belangrijk om de **Kans op Balans** in dergelijke samenwerkingen te vergroten. Over dit vraagstuk gaan we graag in dialoog om ideeën en ervaringen uit te wisselen en inzichten te creëren.

Referenties

Glaudé, M. T., van den Berg, J., Verbeek, F., & de Bruijn, E. (2011). Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs. Literatuurstudie.

Leijen, Ä., Allas, R., Pedaste, M., Knezic, D., Marcos, J. J. M., Meijer, P., ... & Toom, A. (2015). How to support the development of teachers' practical knowledge: Comparing different conditions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1205-1212.

Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2012). How to teach vocational education: A theory of vocational pedagogy.

Onstenk, J. (2011). *Pedagogiek in de onderwijspraktijk: een geïntegreerde benadering*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Prince, A. (2014). Motivation: How to tame the elephant in the classroom? A study aimed at understanding motivation and testing the effect of interventions on the motivation of students in pre-vocational education [Doctoral Dissertation]. Groningen, The Netherlands: University of Groningen, Faculty of Social and Behavioural Sciences, Nieuwenhuis Institute.

Schuitema, J., Nieuwelink, H., Knezic, D., Kruit, P. (2019, June). *Teaching democratic values through classroom discussions on controversial issues*. EARLI, Aachen, Germany.

557. Professionele identiteitsontwikkeling en studiesucces in de transitie naar het hoger onderwijs

Pieter van Lamoen

Marieke Meeuwisse, Annemarie Hiemstra, Lidia Arends, Severiens Sabine

Erasmus Universiteit Rotterdam, Rotterdam, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Transitie naar hoger onderwijs, Professionele identiteit, Sense of belonging, Diversiteit

Korte samenvatting

Naast een onderwijstransitie kan de transitie naar het hoger onderwijs (HO) gezien worden als een belangrijk moment in de professionele loopbaan van studenten en als de start van professionele identiteitsontwikkeling. In dit onderzoek kijken we in hoeverre *sense of belonging* in het studieprogramma en docenten als rolmodellen bijdragen aan professionele identiteitsontwikkeling en in hoeverre deze identiteit ondersteuning kan bieden aan studenten tijdens de uitdagende transitieperiode. De data voor deze studie zijn verzameld onder eerstejaars Rechten studenten via vragenlijsten die op twee momenten zijn uitgezet ($N_{t1}=204; N_{t2}=141$). Daarnaast werden objectieve gegevens over studieprestaties uit de studentenadministratie gebruikt. De data zijn geanalyseerd met lineaire regressie en cross legged panel modellen. Uit de analyses blijkt dat professionele identiteitsontwikkeling positief samenhangt met retentie in het studieprogramma, maar dat het niet samenhangt met cursusresultaten. Qua voorspellers van professionele identiteit laten de analyses zien dat *sense of belonging* een voorspeller is van professionele identiteit en dat senior docenten (e.g., professoren) bijdragen aan de identiteitsontwikkeling van studenten. Junior studenten (e.g., tutoren) hebben echter geen effect op professionele identiteit. Vanuit deze resultaten concluderen we dat professionele identiteitsontwikkeling ondersteuning kan bieden in de transitie naar het HO en dat sociale factoren in de leeromgeving relevant kunnen zijn voor deze identiteitsontwikkeling.

Lopende tekst

Inleiding

De transitie naar het hoger onderwijs (HO) wordt voornamelijk beschouwd als een onderwijstransitie. Deze periode is echter ook relevant in de bredere professionele loopbaan van studenten. De transitie is voor veel studenten een eerste kennismaking met een professioneel veld gerelateerd aan studieprogramma's zoals Rechten of Geneeskunde. Als zodanig is de transitie een belangrijke periode in de professionele identiteitsontwikkeling (Trede et al., 2012). Eerder kwalitatief onderzoek suggereert dat professionele identiteitsontwikkeling een positieve invloed kan hebben op

retentie en academische prestaties, omdat het studenten helpt gemotiveerd te blijven en doelen te stellen (Jensen & Jetten, 2016). Dit onderzoek heeft daarom als doel om te onderzoeken hoe professionele identiteitsontwikkeling ondersteunend kan zijn in de transitie naar het HO en hoe de onderwijsomgeving bijdraagt aan professionele identiteitsontwikkeling.

Theorie

Professionele identiteitsontwikkeling is een socialisatieproces waarin normen, waarden, en attitudes van een professie geïnternaliseerd worden (Ajjawi & Higgs, 2008). Dit socialisatieproces gebeurt in interactie met actoren in een professioneel relevante omgeving (Runcieman, 2022). Sociale ervaringen in de onderwijsomgeving kunnen daarom professionele identiteitsontwikkeling beïnvloeden. In dit onderzoek kijken we specifiek naar de invloed van *sense of belonging* in het studieprogramma en docenten als professioneel rolmodel op professionele identiteitsontwikkeling.

Onderzoeksvragen

In hoeverre heeft de ontwikkeling van een professionele identiteit in de transitie naar het hoger onderwijs invloed op de studieresultaten en retentie van studenten?

In hoeverre wordt professionele identiteitsontwikkeling van studenten beïnvloed door sense of belonging in het studieprogramma en docenten als professioneel rolmodel?

Methode

De data zijn verzameld met vragenlijsten die op twee momenten zijn uitgezet onder eerstejaars studenten Rechtsgeleerdheid. De eerste ronde dataverzameling ($n=204$) was aan het begin van het academisch jaar en de tweede ronde ($n=141$) aan het einde van het eerste semester. De vragenlijsten bevatten vragen over professionele identiteit ($\alpha_{t1} = .86$; $\alpha_{t2} = .88$), sense of belonging ($\alpha_{t1} = .74$; $\alpha_{t2} = .70$), en over junior docenten (e.g., tutoren) en senior docenten (e.g., professoren) als rolmodellen (α 's tussen .81 en .92). De vragenlijstdata werden gekoppeld aan studentadministratiegegevens over studieprestaties en achtergrondgegevens. De data zijn geanalyseerd met lineaire regressie en *cross-legged panel* modellen.

Resultaten en conclusies

De lineaire regressieanalyses laten zien dat professionele identiteit positief gerelateerd is aan retentie in het studieprogramma ($b=.53$; $p<.001$). cursusresultaten worden echter niet voorspeld door professionele identiteit. De analyses van de voorspellers van professionele identiteit laten zien dat *sense of belonging* een positief effect heeft op professionele identiteit ($b=.40$; $p<.001$). Wat betreft docenten als rolmodel is opvallend dat studenten junior docenten en senior docenten in gelijke mate als rolmodel beschouwen, maar dat alleen senior docenten een positief effect hebben op professionele identiteit ($b=.11$; $p<.05$). De longitudinale analyse laat ook samenhang zien tussen professionele identiteit en *sense of belonging*.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

De resultaten laten het belang zien van professionele identiteitsontwikkeling in de transitie naar het HO en de rol die sociale factoren in de onderwijsomgeving kunnen spelen in deze ontwikkeling. Daarnaast geven ze aan dat docenten, en met name senior docenten, kunnen bijdragen aan de professionele identiteitsontwikkeling door het zijn van een professioneel rolmodel voor studenten.

Kans op Balans

De studentenpopulatie die instroomt in het hoger onderwijs wordt diverser. Om alle eerstejaars studenten gelijke kansen te bieden in het hoger onderwijs, is het belangrijk te zorgen voor een inclusieve leeromgeving en om ondersteuning te bieden die rekening houdt met diversiteit. Onderzoek laat zien dat studenten steeds vaker instromen in studieprogramma's met carrièredoelstellingen, en dat dit vaker het geval is onder studenten die traditioneel ondergerepresenteerd zijn in het hoger onderwijs (Van den Broek et al., 2022). Professionele identiteitsontwikkeling kan ondersteuning bieden aan deze studenten om gemotiveerd te blijven en doelen te stellen tijdens de uitdagende transitie naar het hoger onderwijs.

558. Evaluatie van peer education voor sociale acceptatie van LHBT+ en reflectie op burgerschap

Marieke Kroneman

ICLON Leiden University, Leiden, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Peer education, Seksuele en gender diversiteit, Burgerschap, Evaluatie

Korte samenvatting

Scholen zijn een context waar leerlingen een LHBT-inclusieve houding kunnen ontwikkelen en ook oefenen met democratische waarden. De implementatie van een peer educator-interventie voor sociale acceptatie van LHBT-personen verschaft inzicht in hoe dat effect heeft op de houding van leerlingen tegenover LHB-leeftijdgenoten en hun reflectie over burgerschap, ook verschaft het inzicht in de activiteiten die volgens peer educators en leerlingen daarin het meest geschikt zijn. Wellicht is voor leerlingen van 13-17 jaar peer education met gelegenheid om vragen te stellen en meningen uit te wisselen meer geschikt voor het bevorderen van sociale acceptatie van LHBT+personen dan onderwijs dat gericht is op normen/waardenoverdracht. Getrainde studenten van 18 t/m 30 jaar implementeerden een peer-educator interventie van vijf interactieve bijeenkomsten. Twee effectstudies (pre-test post-test) werden gedaan: naar de houding tegenover LHB-personen en naar de reflectie op burgerschap en de samenhang tussen die houdingen en mate van reflectie. Twee procesevaluaties mbv interviews werden uitgevoerd naar lesactiviteiten en mening over en ervaren impact door de interventie. Effectstudies en procesevaluaties geven ieder een ander beeld. De effectstudies tonen enkele negatieve effecten en vaak de afwezigheid van effecten. Uit de procesevaluaties blijkt dat peer educators en leerlingen wel positieve impact hebben ervaren op houdingen tegenover LHBT-leeftijdgenoten.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Middelbare scholen kunnen een context bieden waarin zij bij hun leerlingen een LHBT-inclusieve houding bevorderen en daarbij leerlingen laten oefenen met de democratische waarden tolerantie, gelijkwaardigheid en anti-discriminatie. De implementatie van een peer educator-interventie voor sociale acceptatie van LHBT-personen moet inzicht verschaffen in hoe dat effect heeft op de houding van leerlingen van VMBO-niveau tegenover LHB-leeftijdgenoten en op hun reflectie over burgerschap, ook verschaft het inzicht in de activiteiten die volgens peer educators en leerlingen daarin het meest geschikt zijn.

Theoretisch kader

Het blijkt uit literatuur dat voor leerlingen van 13-17 jaar peer education voor het bevorderen van sociale acceptatie van LHBT+personen wellicht meer geschikt is dan regulier onderwijs dat gericht is op normen- en waardenoverdracht. Peer education biedt leerlingen de mogelijkheid om vragen te stellen en meningen uit te wisselen over seksuele en genderdiversiteit met leeftijdgenoten en getrainde peer educators in de klas, wat een positieve houding tegenover LHBT+personen kan bevorderen en de reflectie over burgerschap kan vergroten.

Onderzoeksvraag

Hoe kan een peer-educator interventie over seksuele en genderdiversiteit voor 13-17 jarige leerlingen van VMBO-scholen een positieve houding tegenover lesbische, homo- en biseksuele personen bevorderen en de reflectie op burgerschap vergroten?

Methode

In 2014-2016 implementeerden getrainde studenten van 18 t/m 30 jaar een peer-educator interventie van vijf interactieve bijeenkomsten. Twee effectstudies (pre-test post-test design) werden gedaan onder 318 leerlingen: naar de houding tegenover LHB-personen en naar de reflectie op burgerschap en de samenhang tussen houdingen tegenover LHB-personen en mate van reflectie op burgerschap. Twee procesevaluaties mbv interviews met 59 leerlingen en 26 peer educators werden gedaan naar de lesactiviteiten van peer educators en naar de mening over en beleving van de lessen en de ervaren impact door leerlingen.

Resultaten en conclusies

De effectstudies en de procesevaluaties geven een ieder ander beeld. De effectstudies tonen enkele negatieve effecten en vaak de afwezigheid van effecten. Uit de procesevaluaties blijkt dat peer educators en leerlingen wel positieve impact hebben ervaren op houdingen tegenover LHBT-leeftijdgenoten. De procesevaluaties tonen wat volgens de peer educators en leerlingen andere opbrengsten van de lessenserie zijn: enthousiasme, betrokkenheid en aanmoediging om over het onderwerp LHBT na te denken. Uit reacties van de leerlingen blijkt dat hun interesse voor het onderwerp is aangewakkerd, omdat het onderwerp zichtbaar en tastbaar werd in hun omgeving.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Het onderzoek belicht hoe een peer educator interventie die het thema sociale acceptatie van LHBT+personen direct in de klas brengt een gelegenheid is voor leerlingen om praktisch om te gaan met de democratische waarden tolerantie, gelijkwaardigheid en anti-discriminatie. Het belang van een pedagogisch klimaat van delen van verschillende perspectieven blijkt uit de activiteiten van de peer educators en de reacties van de leerlingen. Maar naast het stimuleren van de bewustwording bij leerlingen van de eigen vooroordelen zou ook het ontwikkelen van kritisch bewustzijn over processen in de samenleving die vooroordelen veroorzaken, moeten worden bevorderd. Dan kunnen leerlingen zelf meer de relatie met democratisch burgerschap leggen en wordt mogelijk de effectiviteit vergroot.

Kans op Balans

De effecten van de implementatie van een peer educator interventie over sociale acceptatie van LHBT+ op de houding van leerlingen van VMBO-scholen ten opzichte van LHB-peers bleken in uitkomststudies zeer beperkt en marginaal. Daarentegen bleek uit de procesevaluatie met de leerlingen dat zij soms wel impact op hun houding ervoeren omdat de interventie hun interesse voor het onderwerp had aangewakkerd. Meer balans in uitkomstevaluaties en procesevaluaties is mogelijk: met een effectmaat voor de opgewekte interesse in het onderwerp wat de betekenisvolle effecten van een programma kan aantonen. Daarnaast kunnen procesevaluaties inzicht geven in wat leerlingen betekenisvol vinden voor hun houdingverandering.

Referenties

Airton, L. & Koecher, A. (2019) How to hit a moving target: 35 years of gender and sexual diversity in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 80,190–204.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.004>

Dutch Inspectorate of Education (2016). *Themaonderzoek Omgaan met seksualiteit en seksuele diversiteit, een beschrijving van het onderwijsaanbod van scholen*. [Theme Research Dealing with sexuality and sexual diversity, a description of the educational provision of schools] Den Haag: Dutch Ministry of Education, Arts & Sciences. Retrieved from

<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2016/06/01/rapport-omgaan-met-seksualiteit-en-seksuele-diversiteit>

Dutch Inspectorate of Education (2020). *Themaonderzoek burgerschapsonderwijs en het omgaan met verschil in morele opvattingen* [Thematic research on citizenship education and dealing with differences in moral views] Retrieved from:

560. Netwerk van bacheloropleidingen bereidt zich voor op Vlaams gemoderniseerd secundair onderwijs.

Leen Alaerts¹, Ruth Wouters², Tinne van Camp³, Anne Decelle¹

¹ UCLL, Heverlee, België

² UCLL, LEUVEN, België

³ UC Leuven-Limburg, Heverlee, België

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Lerarencompetenties, Veranderingsbekwaam, Grammar of schooling, Professioneel zelfverstaan

Korte samenvatting

Recent startte in Vlaanderen de modernisering van het secundair onderwijs. Deze onderwijsvernieuwing stuurde aan op meer maatschappelijk relevant onderwijs, flexibele leeromgevingen, sterkere vakkenintegratie en meer interessegerichte oriëntering. Scholen kregen een relatief grote autonomie in de manier waarop ze deze doelen van de modernisering inbedden in hun schoolorganisatie. Dergelijke onderwijsinnovatie heeft impact op de lerarenopleiding. In een tweejarige praktijkwetenschappelijk onderzoek ligt daarom de vraag voor hoe lerarenopleidingen studenten kunnen opleiden tot veranderingsbekwame onderwijsprofessionals die startklaar zijn voor dergelijk gemoderniseerd secundair onderwijs. Acht (Verkorte) Educatieve Bachelors secundair onderwijs van Vlaamse hogescholen vormen een netwerk voor dit project. Een kerngroep van projectmedewerkers stuurt aan op vier fases van design thinking (double diamond model). In een eerste fase (discover) komen de projectmedewerkers via enquêtes en focusgesprekken tot een nodenanalyse en stavaza. Van daaruit ontwerpen acht designteams scenario's, een contextgebonden actieplan en interventies (define). Parallel ontwerpt het projectteam materialen voor studenten die verspreid over Vlaanderen worden geïmplementeerd en geëvalueerd in opleidingen (develop). Tot slot fungeert een expertencommissie als professioneel netwerk, waar beleidsaanbevelingen op meso- en macroniveau geformuleerd worden (deliver).

De discover-fase voeren we ook graag met collega's van Nederlandse hogescholen om zo de deelnemende lerarenopleidingen te stimuleren hun opleidingen kritisch onder de loep te nemen.

Lopende tekst

Inleiding

Recent startte in Vlaanderen de modernisering van het secundair onderwijs. Deze onderwijsvernieuwing stuurde aan op meer maatschappelijk relevant onderwijs, flexibele

leeromgevingen, sterkere vakkenintegratie en een meer interessegerichte oriëntering. Scholen kregen een relatief grote autonomie in de manier waarop ze deze doelen van de modernisering inbedden in hun schoolorganisatie. Dergelijke onderwijsinnovatie heeft ook impact op de lerarenopleiding.

Methodologisch opzet

Met de verschuivingen die de modernisering met zich mee bracht, kwam ook de nood aan veranderingsbekwame onderwijsprofessionals sterker op de voorgrond. In dit project onderscheiden we twee componenten in het begrip veranderingsbekwaam. Enerzijds dienen leraren-in-opleiding een persoonlijk interpretatiekader te ontwikkelen van waaruit ze kritisch betekenis kunnen geven aan vernieuwingen. Anderzijds lijkt inzicht in de grammar of schooling – of de impact van schoolstructuren op onderwijsvisie - opportuun.

In een tweejarige praktijkwetenschappelijk onderzoek ligt daarom de onderzoeksvraag voor op welke manier lerarenopleidingen studenten kunnen opleiden tot veranderingsbekwame onderwijsprofessionals die startklaar zijn voor dergelijk gemoderniseerd secundair onderwijs. Acht (Verkorte) Educatieve Bachelors secundair onderwijs van Vlaamse hogescholen vormen een netwerk voor dit project: een kerngroep van projectmedewerkers stuurt aan op de vier fases van het double diamand model van design thinking.

In een eerste fase (discover) komen de projectmedewerkers via enquêtes en focusgesprekken tot een nodenanalyse en een stavaza. Van daaruit ontwerpen acht designteams scenario's, een contextgebonden actieplan en interventies (define). Parallel zal het projectteam materialen voor studenten ontwerpen die verspreid over Vlaanderen worden geïmplementeerd en geëvalueerd in opleidingen (develop). Tot slot fungeert een expertencommissie als een professioneel netwerk, waar beleidsaanbevelingen op meso- en macroniveau geformuleerd worden (deliver).

Om hierop in te zetten, wensen de deelnemende lerarenopleidingen hun opleidingen kritisch onder de loep te nemen en evidence based interventies op te zetten en te evalueren. Zo kunnen opleidingen inzetten op het versterken van de samenhang in het curriculum; op congruent opleiden; op het uitwerken van een aangepast stageconcept; op het verdiepen van de reflectieleerlijn en/of op een brede verkenning van diverse onderwijsconcepten.

Dit project werkt volgens het 'double diamand model' van het British design council (2021). Dit model bestaat uit twee 'diamanten': diamant 1 is de probleemanalyse met zowel een discover- als een define-fase en diamant 2 is de probleemoplossing met een develop- en deliver-fase. Deze sessie organiseren we als een focusgesprek waarbij we, mogelijks in twee of meer deelgroepen, verkennen op welke manier tot veranderingsbekwaamheid opgeleid wordt.

Poster en discussie

Graag gaan we in gesprek met collega's van Vlaamse en Nederlandse hogescholen opdat het de deelnemende lerarenopleidingen zal helpen hun opleidingen kritisch onder de loep te nemen. Deze input, zowel m.b.t. de nodenanalyse als rond het hele projectopzet zal helpen om de discover-fase te versterken. De deelnemers krijgen zicht op een model om projectmatig aan design thinking te doen binnen een netwerk van uiteenlopende lerarenopleidingen. We stellen ook het draaiboek van het focusgesprek ter beschikking van de deelnemers.

Kans op Balans

Dit praktijkonderzoek tracht in te spelen op de vele vernieuwingen die zich momenteel voltrekken in het onderwijslandschap. In het actuele moderniseringsproces is een grote rol weggelegd voor de individuele leraar en lerarenteams zelf. In deze context hebben scholen nood aan veranderingsbekwame leerkrachten en aan lerarenopleidingen die leerkrachten daartoe opleiden. Opdat toekomstige leraren optimaal zouden kunnen navigeren in dit veranderende onderwijsveld, maakte dit praktijkonderzoek enerzijds een duidelijke nodenanalyse op en anderzijds worden evidence-based interventies, leermaterialen en beleidsaanbevelingen voor lerarenopleidingen opgemaakt. Daarbij vormen zowel de integratie tussen theorie en praktijk als het brede netwerk van Vlaamse bacheloropleidingen troeven van dit project.

Referenties

- Alaerts, L., & Verstappen, H. (2018). *Wereldburgerschapseducatie UCLL*. Opgehaald van Werkvormen: projectonderwijs, design thinking: <http://www.wereldburgerschapseducatie.ucll.be/werkvormen.html>
- Alaerts, L., Decelle, A., & Wouters, R. (2021). *Eerste graad vernieuwen*. Opgehaald van Eerste graad vernieuwen: <https://www.eerstegraadvernieuwen.be/>
- Buijs, E., & Oolbekkink-Marchand, H. (2021). Opleiden voor vernieuwingsonderwijs: welke beelden hebben studenten en lerarenopleiders daarbij? *VELON/V Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 1-12.
- Darling-Hammond, L. H. (2007). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond, & J. (. Bransford, *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (pp. 390-441). Jossey-Bass.
- De Witte, K., & (2018), H. J. (2018). *De (her)vormende school*. Gent: Itinera.
- Dhert, S., & Elen, J. (. (2020). *Position paper Educational Master Behavioral Sciences KU Leuven*. Leuven: KULeuven.
- Handelzats, A. (2009). *Gezamenlijke curriculumontwikkeling in docentontwerpteam (Nederlandse samenvatting)*. Enschede: Thesis Universiteit Twente.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-Understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 257-272.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als oneigentijdse professional. Reflecties over 'moderne professionaliteit' van leerkrachten*. KULeuven: Centrum voor onderwijsbeleid, vernieuwing en lerarenopleiding.
- Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. Opleiden voor geëngageerde vernieuwingspraktijken. *VELON/V Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 7-22.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijsel, F. (2018). *Van acties naar interacties: Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

Meirsschaut, M., Hostyn, I., Naert, L., & Delrue, K. (2021). *Wijze & werkbare scholen. Schoolontwikkeling in Vlaanderen onderzoeken en versterken*. Gent: Artevelde Hogeschool in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming.

Monard, G. (2009). *Kwaliteit en kansen voor elke leerling, een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs*. Brussel: Commissie Monard.

Theys, J., & e.a. (2015). *Teacher Design teams*. Opgehaald van School of Education: <https://www.teacherdesignteam.be/>

Vlaanderen, O. (2021). *Waarom werden de eindtermen voor het secundair onderwijs herzien en wat is er veranderd?* Opgehaald van Onderwijsdoelen: <https://onderwijsdoelen.be/modernisering>

Wouters, R., & Hermans, K. e. (2011). *Leraren opleiden in 2030*. Leuven: Stuurgroep School of Education project .

Wouters, R., Haven, R., Winters, A., De Fraine, B., & Henkens, B. (2014). *Laat Leraren Schitteren, Inspiratiegids voor leraren en lerarenopleidingen van morgen*. Leuven: LannooCampus.

Wouters, R., De Fraine, B., & Simons, M. (2019) "What is at Stake in Deliberative Inquiry? A Review About a Deliberative Practice" in: *Systemic Practice and Action Research* volume 32, pages193–217 <https://link-springer-com.ucll.e-bronnen.be/article/10.1007/s11213-018-9457-8>



561. Kwaliteitsvolle leermiddelen: een rapid evidence assessment

Pieter Verachtert¹

Kim Bellens², Paul Kirschner³

¹ Thomas More Hogeschool, Antwerpen, België

² Expertisecentrum voor Effectief Leren (Thomas More Hogeschool), Antwerpen, België

³ Open Universiteit, Heerlen, Nederland

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Leermiddelen, Didactiek, Effectiviteit, Literatuurstudie

Korte samenvatting

In Vlaanderen en Nederland worden heel wat vragen gesteld bij de kwaliteit van schoolboeken en andere leermiddelen. Zo zien velen het toegenomen gebruik van invulboeken als één van de oorzaken van dalende onderwijskwaliteit en tanende leerprestaties. Kwaliteit van leermiddelen kent uiteraard verschillende mogelijke invullingen. Zo kan kwaliteit gezien worden als de mate waarin een leermiddel de didactiek van leraren en het effectief en efficiënt leren van leerlingen ondersteunt. In deze sessie presenteren we de resultaten van een beknopte literatuurstudie naar de wijze waarop principes van effectief leren en effectieve didactiek in leermiddelen voor het lager (primair) en secundair (voortgezet) onderwijs kunnen worden toegepast.

Een snelle, maar systematisch uitgevoerde zoektocht in de wetenschappelijke literatuur leverde 39 recente studies op die aan de inclusiecriteria beantwoordden en een methodologische kwaliteitstoets doorstonden. Inhoudelijke analyse van de weerhouden studies leerde dat onderzoek naar het effect van leer- en instructiestrategieën in de context van volledige leermiddelen in de periode 2010-2022 (1) sterk gefragmenteerd was, (2) zich sterk heeft gefocust op digitale leermiddelen en (3) conclusies opleverde die sterk in lijn liggen met die van ouder onderzoek naar (traditionele) leermiddelen.

Lopende tekst

In Vlaanderen en Nederland worden heel wat vragen gesteld bij de kwaliteit van schoolboeken en andere leermiddelen. Zo zien velen het toegenomen gebruik van invulboeken als één van de oorzaken van dalende onderwijskwaliteit en tanende leerprestaties. Kwaliteit van leermiddelen kent uiteraard verschillende mogelijke invullingen. Zo kan kwaliteit gezien worden als de mate waarin een leermiddel de didactiek van leraren en het effectief en efficiënt leren van leerlingen ondersteunt. In deze sessie presenteren we de resultaten van een beknopte literatuurstudie naar de wijze waarop

principes van effectief leren en effectieve didactiek in leermiddelen voor het lager en secundair onderwijs kunnen worden toegepast.

De methodologie van de literatuurstudie werd gebaseerd op de aanbevelingen van de *Cochrane Rapid Reviews Methods Group* (Garrity et al., 2021). De initiële zoekopdracht in *Web of Science* bestond uit een combinatie van drie groepen zoektermen, met name termen met betrekking tot leermiddelen (N = 14), termen met betrekking tot effectieve didactiek (N = 17) en termen met betrekking tot het cognitief leren van leerlingen (N = 4). Bovendien werd enkel gezocht naar studies die tussen 2010 en medio 2022 gepubliceerd werden in een tijdschrift uit de *Social Science Citation Index*. Voor het samenbrengen van de didactische zoektermen werd vertrokken van een reeks leer- en instructieprincipes waarvoor robuuste wetenschappelijke evidentie bestaat dat ze een grote kans in zich dragen om te leiden tot meer, dieper en efficiënter leren bij leerlingen (zie o.a., Dunlosky et al., 2013; Pashler et al., 2007; Surma et al., 2019).

De initiële zoekopdracht leverde 238 publicaties op, waarvan na screening en methodologische controle 39 publicaties in de inhoudelijke analyse betrokken werden. Studies bij leerlingen uit het secundair (voortgezet) onderwijs en studies naar digitale leermiddelen bleken het sterkst vertegenwoordigd.

De resultaten van de inhoudelijke analyse liggen grotendeels in lijn met wat we weten uit ouder onderzoek naar de toepassing van principes rond effectief leren en effectieve didactiek in traditionele, papieren leermiddelen. Zo blijken leermiddelen effectiever wanneer ze de aandacht van de leerling richten op wat belangrijk is, verleidelijke details vermijden, voldoende uitgewerkte voorbeelden bieden en structuur brengen in de leerstof (o.m. door de leerstof op te delen in kleinere en inhoudelijk coherente delen). Daarnaast is het opmerkelijk dat voor de sterkst onderbouwde leerstrategieën (bv. gespreid leren en oefentoetsing) amper recent onderzoek werd gevonden naar de toepassing van deze principes in de context van volledige leermiddelen.

Uit onze studie blijkt een schaarste aan kwaliteitsvol onderzoek naar hoe principes van effectief leren en effectieve didactiek in hedendaagse leermiddelen toegepast kunnen worden. Nochtans zou dit soort onderzoek ontwikkelaars en gebruikers van leermiddelen kunnen helpen om ook digitale leermiddelen zo te ontwerpen en te kiezen dat ze de didactische praktijk van de leraar en het leren van leerlingen maximaal ondersteunen.

Kans op Balans

Leraren die effectieve en efficiënte didactische strategieën kunnen toepassen in de klas, maken het verschil, vooral voor kinderen die van thuis uit minder leerkansen krijgen. Daarbij is het belangrijk dat leraren kunnen beschikken over leermiddelen die hen ondersteunen bij het realiseren van een effectieve didactiek en die leerlingen ondersteunen bij het effectief en efficiënt leren.

Referenties

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., and Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4-58.

Garritty, C., Gartlehner, G., Nussbaumer-Streit, B., King, V.J., Hamel, C., Kamel, C., Affengruber, L., & Stevens, A. (2021). Cochrane Rapid Reviews Methods Group offers evidence-informed guidance to conduct rapid reviews. *Journal of Clinical Epidemiology*, *130*, 13-22.

Pashler, H., Bain, P., Bottge, B., Graesser, A., Koedinger, K., McDaniel, M., and Metcalfe, J. (2007). *Organizing instruction and study to improve student learning (NCER 2007–2004)*. National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A. (2019). *Wijze lessen: twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Ten Brink Uitgevers.

562. Typering van reflectieve dialoog van Nederlandse basisschoolleerkrachten die samen leren en werken

Simone Rijkse¹

Nadira Saab², Wilfried Admiraal³

¹ ICLON Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

² Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

³ Oslo Metropolitan University, Oslo, Noorwegen

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Reflectieve dialoog, Docentprofessionalisering, Samenwerken van docenten, Basisonderwijs

Korte samenvatting

Goede docenten professionaliseren continu om hun onderwijs te verbeteren. Op grond van eerder onderzoek blijkt het voeren van reflectieve dialogen in een gemeenschap van samenwerkende docenten een effectieve manier voor deze professionele ontwikkeling. Empirisch onderzoek naar het verloop en stimuleren ervan is echter schaars. Doel van dit onderzoek is om meer inzicht te verkrijgen in reflectieve dialogen om het stimuleren ervan mogelijk te maken. In dit onderzoek wordt bekeken hoe reflectieve dialogen tussen basisschoolleerkrachten getypeerd kunnen worden. Uit de eerste resultaten blijkt dat de gesprekken zowel exploratief als cumulatief van aard zijn en in mindere mate bevestigend. Gesprekken van groepen met een helder gezamenlijk doel of waar een expert aanwezig was, waren meer exploratief van aard. Gesprekken over praktische administratieve en logistieke zaken konden getypeerd worden als cumulatief en er was een groep met een bevestigend karakter van het gesprek. De resultaten van deze studie maken inzichtelijk op welke wijze een reflectieve dialoog gevoerd wordt en bieden waardevolle informatie voor de praktijk om deze te stimuleren en daarmee het leren van reflectieve dialogen te versterken.

Lopende tekst

Inleiding en onderzoeksvraag

Voor goed docentschap is het belangrijk om te investeren in continue professionalisering waar samenwerken en reflecteren op de dagelijkse praktijk met collega's onderdeel van uitmaakt (De Jong, et al., 2022). Uit eerder onderzoek blijkt dat het voeren van reflectieve dialogen in een gemeenschap van samenwerkende docenten een effectief instrument is voor de professionele ontwikkeling (Horn, et al., 2017). Met reflectieve dialoog wordt bedoeld een rijke en terugkerende discussie waarbij docenten continu reflecteren op hun onderwijspraktijk met als doel hun kennis te

vergroten en de lespraktijk te verbeteren (Nehring, et al., 2010). Empirisch onderzoek naar het verloop en stimuleren van reflectieve dialogen is echter schaars (Kvam, 2018). Doel van dit onderzoek is om meer inzicht te krijgen hoe reflectieve dialogen verlopen tussen samenwerkende en samen lerende docenten in het basisonderwijs met als doel ervan te leren om die dialogen tussen samenwerkende leraren te stimuleren.

Voor deze studie is op basis van het werk van Mercer (1996) en Bungum, et al., (2018) een analysekader ontwikkeld dat de volgende type gesprekken onderscheidt: onafhankelijk, confirmatief, cumulatief (voortbouwend) en exploratief. De onderzoeksvraag luidt: hoe kunnen reflectieve dialogen tussen samenwerkende en samen lerende docenten in het basisonderwijs getypeerd worden?

Methode

Voor dit kwalitatieve onderzoek zijn video-opnames gemaakt van zes groepen leerkrachten van vier tot vijf leerkrachtbijeenkomsten tijdens één schooljaar van 30-90 minuten. De groepsgrootte varieerde tussen de zeven en elf personen en groepen waren divers samengesteld: multidisciplinair, schoolbreed team, bouwgroep, samengesteld op onderwerp of aangevuld met onderwijsadviseur. De videotranscripten werden gecodeerd met een codeboek gebaseerd op bovengenoemde literatuur en aangevuld met voorbeelden uit de dataset. Fragmenten die lastig te coderen waren, werden besproken in het onderzoeksteam. Op basis van frequenties en sequenties werd voor elk transcript een samenvatting geschreven die de aard van het gesprek en de typering weergaf.

Resultaten en conclusies

Uit de eerste resultaten blijkt dat een deel van de gesprekken als exploratief getypeerd kunnen worden. Andere gesprekken zijn meer cumulatief van aard en een enkel gesprek is vooral bevestigend van aard. Onafhankelijke uitspraken werden zelden gevonden.

Groepsgesprekken die een duidelijk doel hadden, typeerden zich meer als exploratief. Er werden inhoudelijke bijdragen gedeeld, praktijkervaringen besproken en suggesties gedaan om mee te experimenteren in de praktijk. Daarnaast bleken gesprekken waar een inhoudelijk expert aanwezig was ook meer exploratief van aard.

Gesprekken bij de homogeen samengestelde groepen waren meer praktisch gericht op administratieve zaken en logistiek. De gesprekken van een groep hadden duidelijk een risico op groepsdenken; dit was zichtbaar in het bevestigende karakter van de uitspraken. Bij deze groep was er geen helder gezamenlijk doel en de bijeenkomsten waren met name gericht op het uitwisselen van ervaringen zonder verder de expliciete intentie om te experimenteren of om ervan te leren.

Wetenschappelijke en praktische implicaties

Dit onderzoek levert inzicht op over het verloop van reflectieve dialogen in de context van samenwerkende en samen lerende basisschoolleerkrachten. Daarnaast levert het interessante informatie op voor de praktijk wat een gesprek nu een reflectieve dialoog maakt en daarmee wat het leren van een reflectieve dialoog kan versterken.

Kans op Balans

Deze studie richt zich op docentprofessionalisering met een directe link met de praktijk. In een veranderende maatschappij waarbij (onderwijs)kansen niet gelijk zijn, is het belangrijk dat docenten flexibel zijn in het aanpassen van hun onderwijspraktijk op de doelgroep met bijbehorende context en uitdagingen. Hierbij is professionalisering in de vorm van samenwerking en reflectie met collega's op de werkvloer van essentieel belang en helpt docenten balans te vinden tussen onderwijskundige theorie en praktijkinzichten. Deze studie maakt inzichtelijk hoe die professionalisering in de eigen context effectiever en duurzamer vormgegeven kan worden.

Referenties

- Bungum, B., Bøe, M. V., & Henriksen, E. K. (2018). Quantum talk: How small-group discussions may enhance students' understanding in quantum physics. *Science Education*, 102(4), 856–877.
<https://doi.org/10.1002/sce.21447>
- De Jong, L., Admiraal, W., Vaessen, A., & Schenke, W. (2022). *Duurzame ontwikkeling van de school als professionele leergemeenschap*. Retrieved from www.kohnstamminstituut.nl
- Horn, I. S., Garner, B., Kane, B. D., & Brasel, J. (2017). A Taxonomy of Instructional Learning Opportunities in Teachers' Workgroup Conversations. *Journal of Teacher Education*.
<https://doi.org/10.1177/0022487116676315>
- Kvam, E. K. (2018). Untapped learning potential? A study of teachers' conversations with colleagues in primary schools in Norway. *Cambridge Journal of Education*, 48(6), 697–714.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1418833>
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359–377.
- Nehring, J., Laboy, W. T., & Catarius, L. (2010). Connecting reflective practice, dialogic protocols, and professional learning. *Professional Development in Education*, 36(3), 1747–5082.
<https://doi.org/10.1080/19415250903102432>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- 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.

564. Critical Literacy als praktijk van Social Justice Teacher Education

Inouk Boerma¹, Monique Leijgraaf¹, Nina Hosseini²

¹ Hogeschool IPABO, Amsterdam, Nederland

² Hogeschool IPABO/Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Critical Literacy, Social Justice, Kansengelijkheid, Lerarenopleiding

Korte samenvatting

In deze presentatie combineren we een reviewstudie naar Social Justice Teacher Education (Hosseini et al., in preparation) met een onderzoek naar mogelijkheden om de Critical Literacy van aanstaand leerkrachten te bevorderen via een boekenclub (Boerma & Leijgraaf, in preparation). Daarbij benaderen wij kansengelijkheid nadrukkelijk vanuit een Social Justice perspectief: een benadering die de structurele invloed van macht, marginalisatie en ongelijkheid op de samenleving en op het (opleidings)onderwijs expliciet aan de orde stelt en die streeft naar een doorbreking van de status quo (Hosseini, et al., 2021; Leijgraaf, 2022). Uit de review blijkt dat Critical Literacy, een benadering van (jeugd)literatuur die oog heeft voor de relatie tussen macht, (beeld)taal en verhalen, kan bijdragen aan op Social Justice georiënteerd opleidingsonderwijs. Uit de boekenclubstudie blijkt onder meer dat (a) het dominante verhaal van deelnemers aan de boekenclub regelmatig doorbroken werd door de roman, en (b) veel boekenclubgesprekken te karakteriseren zijn als een gezamenlijke bevraging van identiteit, taal en samenleving, veelal in samenhang. Met onze studies hopen wij zowel een praktische als een wetenschappelijke bijdrage te kunnen leveren aan onderzoek naar Social Justice Teacher Education en Critical Literacy, wat in Nederland en Vlaanderen nog tamelijk onontgonnen gebieden zijn.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Binnen en buiten het onderwijs in Nederland en Vlaanderen is sprake van zowel een toenemende sociale ongelijkheid, als een toenemende belangstelling voor kansengelijkheid. Aangezien de samenleving ongelijke structuren kent en (opleidings)onderwijs deze ongelijke structuren vaak onbewust reproduceert, zijn binnen Hogeschool IPABO diverse onderzoeksinitiatieven gestart die actief willen bijdragen aan het bestrijden van structurele ongelijkheid.

In deze presentatie combineren we een reviewstudie naar Social Justice Teacher Education (Hosseini et al., in preparation) met een onderzoek naar mogelijkheden om als lerarenopleiders de Critical Literacy van aanstaand leraren basisonderwijs te bevorderen (Boerma & Leijgraaf, in preparation).

Theoretisch kader

In onze onderzoeken benaderen wij kansengelijkheid nadrukkelijk vanuit een Social Justice perspectief: een benadering die de structurele invloed van macht, marginalisatie en ongelijkheid op de samenleving en op het (opleidings)onderwijs expliciet aan de orde stelt en die streeft naar een doorbreking van de status quo (Hosseini, et al., 2021; Leijgraaf, 2022). Critical Literacy is een van de praktijken van een op Social Justice geörienteerde lerarenopleiding (Hosseini et al., in preparation). Critical literacy is een benadering van jeugdliteratuur die oog heeft voor de relatie tussen macht, (beeld)taal en verhalen en die mensen wil stimuleren “to read both the word and the world in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources.” (Janks, 2013, p. 227) Binnen ons opleidingsonderwijs zijn verschillende onderzoekstrajecten met studenten gestart om meer zicht te krijgen op wijzen waarop we als lerarenopleiders onze studenten kunnen stimuleren tot kritische geletterdheid.

Onderzoeksvraag/-vragen

- Hoe wordt in de internationale literatuur Critical Literacy beschreven als een praktijk van een op Social Justice gerichte lerarenopleiding?
- Op welke wijze kunnen we als opleiders de Critical Literacy van aanstaand leraren bevorderen?

Methode van onderzoek

Teneinde een antwoord te vinden op de bredere onderzoeksvraag naar in de internationale literatuur zichtbare patronen en spanningen rond op Social Justice geörienteerd opleidingsonderwijs is een scoping review uitgevoerd volgens de PRISMA richtlijnen (Tricco, et al., 2018). Voor deze presentatie zijn de gevonden resultaten toegespitst op Critical Literacy.

Voor de tweede onderzoeksvraag hebben we diverse activiteiten ontwikkeld waarin vierdejaarsstudenten van de IPABO konden participeren. Voor deze presentatie zoomen we in op een boekenclub. Zowel opnamen van de bijeenkomsten als schriftelijke reflecties vormen de data die verzameld en geanalyseerd zijn.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Vanuit de review zullen resultaten gedeeld worden die inzichtelijk maken hoezeer het bevorderen van Critical Literacy kan bijdragen aan op Social Justice geörienteerd opleidingsonderwijs. Deze resultaten krijgen verdieping met de resultaten van de boekenclubstudie, die onder meer zichtbaar maakt dat (a) het dominante verhaal van deelnemers aan de boekenclub regelmatig doorbroken werd door de roman, en (b) veel boekenclubgesprekken te karakteriseren zijn als een gezamenlijke bevraging van identiteit, taal en samenleving, veelal in samenhang.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Zowel voor op Social Justice geörienteerd opleidingsonderwijs als voor Critical Literacy geldt dat dit in Nederland en Vlaanderen nog tamelijk onontgonnen gebieden zijn, zeker in vergelijking met bepaalde internationale contexten. Deze bijdrage heeft daarmee zowel wetenschappelijke als praktische betekenis.

Kans op Balans

De bijdrage heeft een sterke link met het congressthema:

Kans: het doen afnemen van structurele ongelijkheid staat centraal in op Social Justice gericht opleidingsonderwijs en in het stimuleren van Critical Literacy;

Balans: de bijdrage is een combinatie van een reviewstudie en een kwalitatief onderzoek en verbindt daarmee theoretische inzichten uit de review met praktische inzichten uit het kwalitatief onderzoek.

Referenties

Boerma, I., & Leijgraaf, M. (in preparation). 'I thought that was really strange'. Fostering critical literacy in teacher education.

Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2021). Kansengelijkheid in het onderwijs: een social justice perspectief voor de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42(4), 15-25.

Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L., & Volman, M. (in preparation). Scoping review on social justice teacher education: practices, outcomes and tensions (working title).

Janks, H. (2013). Critical literacy in Teaching and Research. *Education Inquiry*, 4(2), 225-242. doi:10.3402/edui.v4i2.22071

Leijgraaf, M. (2022). "Ik snap oprecht niet hoe dit systeem kan bestaan." *Bevorderen van kansengelijkheid door het doorbreken van de master narrative*. Hogeschool IPABO.

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K., Colquhoun, H., Levac, D., . . . & Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of internal medicine*, 169(7), 467-473. doi:https://doi.org/10.7326/M18-0850

565. Hoe leraren burgerschapsonderwijs vorm kunnen geven

Hessel Nieuwelink¹

Monique Leijgraaf², Carel van de Graaf³, Jeroen van Waveren⁴, Saro Lozano Parra⁵, Jip Teegelbeckers¹, Chris Holman⁶, Tom van der Meer⁷, Ron Oostdam¹

¹ Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

² Hogeschool IPABO, Amsterdam, Nederland

³ Sarkon, Amsterdam, Nederland

⁴ IPABO, Amsterdam, Nederland

⁵ Hogeschool Utrecht / Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

⁶ Noorderpoort, Leeuwarden, Nederland

⁷ Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Voorzitter: Hessel Nieuwelink, Hogeschool van Amsterdam

Referent: Isolde de Groot, Universiteit van Humanistiek

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Burgerschap, Leraar, Po, vo, mbo

Korte samenvatting

Met dit papersymposium willen we meer inzicht verkrijgen in de manieren waarop leraren burgerschapsonderwijs invulling kunnen geven en daarmee een impuls geven aan onderzoek naar de opvattingen van en handelen van leraren ten aanzien van burgerschapsonderwijs.

We besteden aandacht aan de manieren waarop leraren in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs burgerschapsonderwijs vorm (kunnen) geven, tegen welke dilemma's zij dan aanlopen, welke stappen gezet kunnen worden om burgerschapsonderwijs te versterken en wat voor onderzoek hierbij dan gewenst is.

Lopende tekst

Hoe leraren burgerschapsonderwijs vorm kunnen geven

De doelstellingen van de sessie

Door middel van deze sessie willen we meer inzicht verkrijgen in de manieren waarop leraren burgerschapsonderwijs invulling kunnen geven en daarmee een impuls geven aan onderzoek naar de opvattingen van en handelen van leraren ten aanzien van burgerschapsonderwijs.

Een overzicht van de presentatie

Er zullen vier papers gepresenteerd worden. Deze papers zijn gericht op de rol van leraren bij burgerschapsonderwijs. We richten ons zowel op verschillende onderwijssectoren (po-vo-mbo) als op verschillende thema's waar burgerschap betrekking op heeft (gecijferdheid, frictie, democratie, inbedding in de schoolklimaat). Op deze manier geeft het symposium vanuit een breed perspectief zicht op verschillende aspecten die een rol spelen bij burgerschapsonderwijs en hopen we bij te dragen aan verdere agendavorming over onderzoek naar de rol van leraren bij burgerschapsonderwijs. Omdat verschillende deelnemers aan het symposium niet alleen zelf onderzoek doen, maar ook als leraar of lerarenopleider bij het thema betrokken zijn, krijgt het afsluitende gesprek extra diepgang.

De wetenschappelijke betekenis

Burgerschap staat hoog op de maatschappelijke en politieke agenda. De invoering van de nieuwe wet op burgerschapsonderwijs voor het primair en voortgezet onderwijs in 2021 is hier een uiting van. Ook op de wetenschappelijke agenda heeft burgerschapsonderwijs een prominente plaats. De hoeveelheid onderzoek die uitgevoerd wordt naar burgerschapsonderwijs is de afgelopen jaren flink toegenomen. Veel onderzoek is gericht op hoe leerlingen burgerschapsonderwijs ervaren en wat hun competenties zijn. Er is relatief gezien wat minder aandacht voor leraren in de manieren waarop zij burgerschapsonderwijs (kunnen) vormgeven, tegen welke dilemma's zij daarbij aanlopen en wat hen kan helpen om met deze dilemma's om te gaan. Ook hebben we nog weinig zicht op wat voor leraren burgerschapsonderwijs betekent, hoe leraren het burgerschapsonderwijs op hun school waarderen en wat zij bij burgerschapsonderwijs belangrijk vinden (De Groot et al., 2022). Het is relevant om hier meer zicht op te krijgen omdat de kwaliteit van burgerschapsonderwijs waarschijnlijk voor een groot gedeelte samenhangt met het handelen van leraren (Donbavand & Hoskins, 2021).

In dit symposium willen we daarom aandacht besteden aan de manieren waarop leraren in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs burgerschapsonderwijs vorm (kunnen) geven, tegen welke dilemma's zij dan aanlopen, welke stappen gezet kunnen worden om burgerschapsonderwijs te versterken en wat voor onderzoek hierbij dan gewenst is.

De structuur van de sessie

We starten met een korte inleiding op de vier papers. Daarna volgen de presentaties van afzonderlijke papers. Elke presentatie zal rond de tien minuten duren. Vervolgens zal de referent reflecteren op de vier papers (gedurende 20 minuten). Daarna is er ruimte om met elkaar en de zaal verder in gesprek te gaan over de opgeworpen vraagstukken.

Referenties

De Groot, I. M. A. N., Daas, R., & Nieuwelink, H. (2022). Netherlands: Education for democratic citizenship in Dutch schools: A bumpy road. *Journal of Social Science Education*, 21(4).

Donbavand, S., & Hoskins, B. (2021). Citizenship education for political engagement: A systematic review of controlled trials. *Social Sciences*, 10(5), 151.

Kans op Balans

Leerlingen en studenten groeien op een zeer complexe wereld. Zij moeten betekenis maken van ingewikkelde vraagstukken, zoals klimaatverandering, migratie, politiek wantrouwen en verschillende

opvattingen hierover. Het onderwijs speelt een belangrijke rol om leerlingen en studenten die wereld te leren begrijpen, oftewel burgerschapsonderwijs. Bij dat vormgeven spelen echter zeer uiteenlopende doelen (bijv. vrijheid/gelijkheid/pluriformiteit) en pedagogisch-didactische strategieën (open/veilig klimateit) een rol. Leraren moeten tussen deze verschillende doelen en strategieën een balans maken en dat vervolgens ook aan leerlingen leren. Bij deze voorgestelde sessie wordt burgerschapsonderwijs dan ook benaderd als een kans om te leren balanceren.

Individuele bijdrage 1

De worsteling met burgerschapsonderwijs in het primair onderwijs

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Leerkrachten primair onderwijs worstelen met de praktische uitwerking van burgerschapsonderwijs: hoe geef je het vorm; wanneer besteed je er aandacht aan en wanneer niet; en wat is burgerschapsonderwijs eigenlijk? (Waveren van, 2020) In een samenwerkingsproject tussen Hogeschool IPABO en Stichting Sarkon hebben studenten, leerkrachten en onderzoekers op een onderzoekmatige wijze gewerkt aan zowel een verdere doordenking als praktische uitwerking van burgerschapsonderwijs.

Theoretisch kader

Inhoudelijk zijn we vooral geïnteresseerd geweest in de verbinding die gemaakt kan worden tussen burgerschapsonderwijs en andere vakgebieden, zoals Rekenen-wiskunde en Wetenschap & technologie (Waveren van & Keijzer, 2022). Er liggen veel kansen om verschillende domeinen betekenisvol met elkaar te verbinden. Zo is gecijferdheid een belangrijke voorwaarde om de complexiteit van maatschappelijke thema's te begrijpen en je hiertoe als burger te verhouden. Daarnaast hebben we ons gericht op het kritische aspect van burgerschapsonderwijs, dat zich richt op (a) macht en machtsrelaties; (b) kansengelijkheid; en (c) meerstemmigheid en het minder dominante verhaal (Leijgraaf, 2014; 2022).

Deze vorm van burgerschapsonderwijs hebben we grensverleggend burgerschapsonderwijs genoemd.

Onderzoeksvraag/-vragen

In deze presentatie zullen we vooral inzoomen op de volgende onderzoeksvraag:

Wat zijn de kenmerken van de (post) initiële professionalisering van (aanstaand) leerkrachten met betrekking tot grensverleggend burgerschapsonderwijs in het primair onderwijs?

Hierbij zullen we vooral ingaan op de vraag hoe (aanstaand) leerkrachten primair onderwijs grensverleggend burgerschapsonderwijs praktisch handen en voeten kunnen geven.

Methode van onderzoek

De onderzoeksvragen zijn beantwoord in een ontwerponderzoek dat gericht is op twee lagen: in de eerste plaats is er onderzocht wat de kenmerken zijn van grensverleggend burgerschapsonderwijs. Hierbij is er samen met (aanstaand) leerkrachten gezocht worden naar kenmerken en praktijkvoorbeelden. In de tweede plaats richtte het onderzoek zich op de kenmerken van de (post)

initiële professionalisering van (aanstaand) leerkrachten. Hierbij is gezocht naar betekenisvolle leeromgevingen voor (aanstaand) leerkrachten met betrekking tot grensverleggend burgerschapsonderwijs.

Het onderzoek vond plaats binnen een professionele leergemeenschap (PLG) waarin studenten, onderzoekers en leerkrachten binnen Stichting Sarkon sinds september 2021 hebben samengewerkt.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Het werken binnen de PLG maakte een aantal zaken inzichtelijk. Zo werd het streven om burgerschapsonderwijs te integreren met andere vakken en activiteiten gewaardeerd door de (aanstaand) leerkrachten. Tegelijkertijd riep dit streven verlegenheid op en de behoefte aan zowel herkenning van momenten die zich daartoe lenen als praktische handvatten. Het kritische aspect bleek relatief nieuw voor de participerende (aanstaand) leerkrachten, en een aantal leerkrachten vond deze stap ook ingewikkeld.

Al met al heeft dit onderzoek geleid tot het onderscheiden van vijf fasen die leerkrachten kunnen helpen bij het vormgeven aan grensverleggend burgerschapsonderwijs en een op concrete casussen gebaseerde 'kijkwijzer' voor (aanstaand) leerkrachten. Beide resultaten presenteren we tijdens de presentatie.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

In de te presenteren fasen en 'kijkwijzer' ligt de praktische betekenis van de bijdrage. Wat de bijdrage wetenschappelijk interessant maakt is dat de resultaten voortkomen uit (onderzoeks)ervaringen van (aanstaand) leerkrachten primair onderwijs: het zijn geen resultaten over maar van deze professionals.

Individuele bijdrage 2

Burgerschap in het VO: frictie in de klas

Introductie

Fricctie in de klas moet niet worden begrepen als iets wat moet worden opgelost, maar als een inherent onderdeel van wat het betekent om democratisch samen te leven in een pluriforme, diverse samenleving (Biesta, 2011; Hess & McAvoy, 2015; Mouffe, 2005; Pace, 2021). Om frictie toe te laten in de klas is het nodig beter te begrijpen hoe frictie te gebruiken binnen het lokaal. In vorig onderzoek ontwierpen we het *Educational Friction Modelling Framework* (EFMF), een raamwerk om frictie inzichtelijk te maken voor docenten (Lozano Parra, Bakker & Van Lieren, 2020). In dit onderzoek hebben het raamwerk gebruikt om expertdocenten te analyseren: hoe handelen expertdocenten uit het Nederlandse voortgezet onderwijs wanneer er frictie ontstaat tijdens het lesgeven van gevoelige onderwerpen?

Theoretisch Kader

Er is veel (internationaal) onderzoek gedaan naar het lesgeven in gevoelige onderwerpen (Hess, 2009; Journell, 2016, Zembylas & Kambani, 2012). Gevoelige onderwerpen kunnen leiden tot emotionele en/of extreme opmerkingen. Docenten vinden dit soort momenten spannend, en uit onderzoek blijkt ook dat zij zich handelsverlegen voelen. Zij staan vaak huiverig tegenover het behandelen van onderwerpen die kunnen leiden tot weerstand, ongemak of zelfs botsing tussen leerlingen, en tussen docent en leerlingen. En dat terwijl deze momenten waar ongemak, botsing en wrijving wordt ervaren mogelijkheden opent tot (democratisch) leren (Dewey, 1933, 1938). Het is daarom van belang om bij te dragen aan het vermogen van docenten om aan *contained risk-taking* te doen (Pace, 2021).

Methode

Om inzichtelijk te maken hoe expertdocenten frictie toelieten in de klas, gebruikten we voor dit onderzoek ons EFMF om op een kwalitatieve manier empirische data te analyseren. We observeerden negen expertdocenten en namen stimulated recall interviews af. Via een cross-case analyse van de getranscribeerde data destilleerden we vier belangrijke aspecten die opvielen tijdens de frictie in de klas.

Resultaten

Uit onze analyse blijkt dat docenten *extreme opmerkingen toelaten* in de klas, omwille van de educatieve potentie ervan. De opmerkingen fungeerden in alle gevallen als opening om tot een frictief gesprek te komen met leerlingen. In deze gesprekken stellen de docenten steeds bezig te zijn met het *uitdagen van leerlingen*, en daarnaast parallel ook bezig te zijn *eigen grenzen te bewaken*. Het doet ertoe wanneer een docent besluit verder te vragen, en het juiste moment te kiezen wanneer te delen hoe de docent er zelf in staat. Hieruit volgt dat deze docenten allen op verschillende manieren *ruimte maken* voor hun leerlingen. Interessant is ook onze bevinding dat er binnen deze groep docenten er een verschil bestaat in de omgang met *emoties vs. rationaliteit*.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Deze bevindingen dragen niet alleen bij aan een verdere vormgeven van wat er gebeurt als er frictie in de klas ontstaat, iets wat in de internationale literatuur ook wel de *charged classroom* wordt genoemd (Pace, 2015), maar ook draagt het bij aan het opleiden van docenten om tot *contained risk-taking* te komen (Pace, 2021).

Individuele bijdrage 3

Pedagogisch-didactische dilemma's bij simulaties over democratische besluitvorming in het beroepsonderwijs.

Inleiding

Oefenen met besluitvorming in democratiesimulaties in het onderwijs kan een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van democratische competenties van jongeren (Levintova, 2011; Ganzler, 2010). Bij het vormgeven daarvan komen pedagogisch-didactische dilemma's kijken (Levy et al., 2019). De kennis daarover komt echter voornamelijk uit onderzoek uitgevoerd in het hoger onderwijs (Duchatelet et al., 2019), terwijl dergelijke simulaties mogelijk ook effectief kunnen zijn voor het

beroepsonderwijs (Jossberger et al., 2017). Het doel van dit onderzoek is inzicht te krijgen in dilemma's die komen kijken bij het vormgeven van democratiesimulaties in het beroepsonderwijs.

Theorie

Het wordt verondersteld dat in het beroepsonderwijs ervaring opdoen in de praktijk mogelijk beter te werkt dan enkel kennisoverdracht (Jossberger, 2017; Khaled, 2014). De *experiential learning* theorie van Kolb (2014) geeft handvatten om gestructureerd ervaringsonderwijs, zoals simulaties, te ontwerpen. Volgens die theorie is het effectief als dergelijke lessen worden ingestoken via concreet ervaren, reflectief observeren, begripsvorming en actief experimenteren. Echter, bij het uitvoeren en ontwikkelen van democratiesimulaties komen pedagogisch-didactische dilemma's kijken, zoals de mate van docentsturing en de manier van met elkaar discussiëren (Levy et al., 2019). Dit onderzoek geeft inzicht in de pedagogisch-didactische dilemma's die komen kijken bij democratiesimulaties ingestoken via de *experiential learning* theorie in het beroepsonderwijs.

Onderzoeksvraag

Welke pedagogisch-didactische dilemma's zijn er bij het ontwikkelen en uitvoeren van democratiesimulaties in het beroepsonderwijs?

Methodologie

Tijdens dit onderzoek is in 5 fasen middels prototypes en pilots een lessenserie over democratische besluitvorming ontwikkeld en geëvalueerd middels observaties, docenteninterviews, studentfocusgroepen, logboeken en *learner reports*. Tussen en binnen elke fase zijn de lessen op basis van de verkregen ideeën aangepast.

Voorlopige resultaten en conclusie

Voorlopige resultaten laten een aantal hoofduitkomsten zien. Ten eerste vinden studenten het lastig om vooropgestelde rollen aan te nemen. Ze gaan liever op basis van hun eigen mening in debat. Het nadeel daarvan is dat studenten niet tot besluiten komen en soms allemaal dezelfde mening hebben. Studenten vinden het wel leerzaam om te leren van de argumenten van rollen die ze toebedeeld krijgen. Ten tweede vinden studenten het aan de ene kant lastig om naar elkaar te luisteren, ze hebben daar gestructureerde begeleiding bij nodig, terwijl ze aan de andere kant zelfstandig willen zijn. Het vormgeven van een democratiesimulatie voor het beroepsonderwijs vraagt daarom soms om een meer docent-gestuurde aanpak dan de student-gestuurde aanpak beschreven in eerder onderzoek (Levy et al., 2019). Ten derde is de volgorde van lesonderdelen belangrijk: studenten hebben eerst begripsvorming nodig, zodat ze tijdens de ervaring weten waar ze op moeten letten, om daar vervolgens op te kunnen reflecteren. Reflectie draagt eraan bij studenten te laten inzien wat de voor- en nadelen van verschillende manieren van besluitvorming zijn.

Betekenis bijdrage

Kennis over hoe democratiesimulaties in het beroepsonderwijs worden ervaren is belangrijk voor het ontwikkelen van effectief burgerschapsonderwijs. Dit onderzoek geeft inzicht in de dilemma's die daarbij komen kijken. Experimenteel vervolgonderzoek zal uitwijzen of de verkregen inzichten kunnen bijdragen aan het vormgeven van simulaties die bevorderd zijn voor de ontwikkeling van democratische competenties.

Individuele bijdrage 4

De inrichting van burgerschapsonderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) kent een wettelijke opdracht tot bevordering van burgerschap. Een uitdaging is dat weinig bekend is over hoe scholen hieraan vormgeven en inzicht in effectieve aanpakken ontbreekt (Elfering, et al., 2016; Inspectie van het Onderwijs, 2016).

In dit onderzoek richten we ons op een beschrijving van de vormgeving van burgerschapsonderwijs in het mbo. Zo'n beschrijving voorziet in een beeld van de stand van zaken en biedt een eerste stap naar verkenning van factoren die mbo-instellingen helpen bij de effectieve inrichting van burgerschapsonderwijs.

Theoretisch kader

De burgerschapsopdracht voor het mbo is wettelijk vastgelegd in de Wet Educatie Beroepsonderwijs (Overheid, 2017). De wet is terughoudend: studenten hebben een inspanningsverplichting, het volgen van het aangeboden onderwijs volstaat. Factoren die in schooleffectiviteitsmodellen voor burgerschapseducatie in het primair en voorgezet onderwijs genoemd worden, zijn een samenhangende visie, concrete leerdoelen, een samenhangend curriculum, monitoring van resultaten en een veilig schoolklimaat (Dijkstra & De la Motte, 2014; Scheerens, 2016; Creemers & Kyriakides, 2007). We bespreken deze factoren ook voor het mbo relevant zouden kunnen zijn. Figuur 1 biedt een conceptueel ordeningskader.

Onderzoeksvragen

In hoeverre en hoe geven mbo-instellingen, in het perspectief van docenten, invulling aan de bevordering van burgerschap en weerspiegelen de kenmerken van dit onderwijs de factoren die op basis van de algemene literatuur bijdragen aan de bevordering van burgerschapscompetenties?

Methode van onderzoek

In de periode maart-juli 2020 hebben 99 mbo-burgerschapsdocenten - met een representatieve spreiding over Nederland - een schriftelijke vragenlijst met 24 items ingevuld. De vragen hadden betrekking op onderwijskundige, organisatorische en praktische invulling van het burgerschapsonderwijs waarbij we ons richtten voornoemde onderwijskwaliteitsaspecten. Met multivariate analyses zijn onafhankelijke variabelen op onderlinge interactie met de afhankelijke variabelen getoetst. Met bivariate tests zijn we nagegaan of er significante samenhangen bestaan tussen de mate van aandacht voor burgerschap en de veronderstelde randvoorwaarden.

Resultaten en conclusie

Een korte typering van de inrichting van het mbo-burgerschapsonderwijs laat zien dat veel scholen niet met een visie en uitgewerkte of vastgelegde leerdoelen werken. Dit sluit aan bij bevindingen uit eerder onderzoek (Den Boer & Leest, 2021; Van der Veen et al., 2017). Iets meer dan de helft van de docenten werkt met een vast programma, aandacht voor burgerschap neemt gedurende de opleiding af, er is weinig aandacht voor actualiteit, studenten worden nauwelijks betrokken en veel scholen hebben geen inzicht in leerresultaten.

Een groot deel van de onderzochte onderwijskwaliteitsaspecten komt, in het perspectief van docenten, weinig voor in het mbo, er is aanleiding voor verbetering.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Gezien het cross-sectionele karakter kunnen we nog geen causale en definitieve conclusies trekken, maar de verzamelde gegevens bevestigen de zorgen over kwaliteitsborging.

In toekomstig onderzoek kan gezocht worden naar (effectieve) verbanden tussen het niveau van burgerschapscompetenties en (verschillen in) de inrichting van burgerschapsonderwijs. Met deze gegevens kunnen specifieke kenmerken van aanpakken voor burgerschapseducatie die mogelijk bijdragen aan de bevordering van burgerschapscompetenties van mbo-studenten, in kaart gebracht worden.

Referenties

- Biesta, G.J.J. (2011). *Learning Democracy in School and Society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2007). *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. London: Routledge.
- Den Boer, P., & Leest, B. (2021). *Evaluatie Burgerschapsagenda mbo 2017-2021*. Nijmegen: KBA Nijmegen.
- Dewey, J. (1933). *'How we think' the later works, Volume 8* (p. 105-352). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Dijkstra, A.B., & De la Motte, P. I. (2014). *Social outcomes of education: The assessment of social outcomes and school improvement through school inspections*. Amsterdam, Netherlands: Amsterdam University Press.
- Duchatelet, D., Gijbels, D., Bursens, P., Donche, V., & Spooren, P. (2019). Looking at role-play simulations of political decision-making in higher education through a contextual lens: A state-of-the-art. *Educational Research Review*, 27(1), 126–139.
- Elfering, S., Den Boer, P., & Tholen, R. (2016). *LOB en burgerschapsonderwijs in het mbo, eindrapport*. Nijmegen: Consortium 2B mbo.
- Ganzler, L. M. (2010). *Simulated Citizen: How Students Experienced a Semester Length Legislative Simulation* (Publication No. 3448866) [Doctoral dissertation, The University of Wisconsin]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2014). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. New York/London: Routledge.

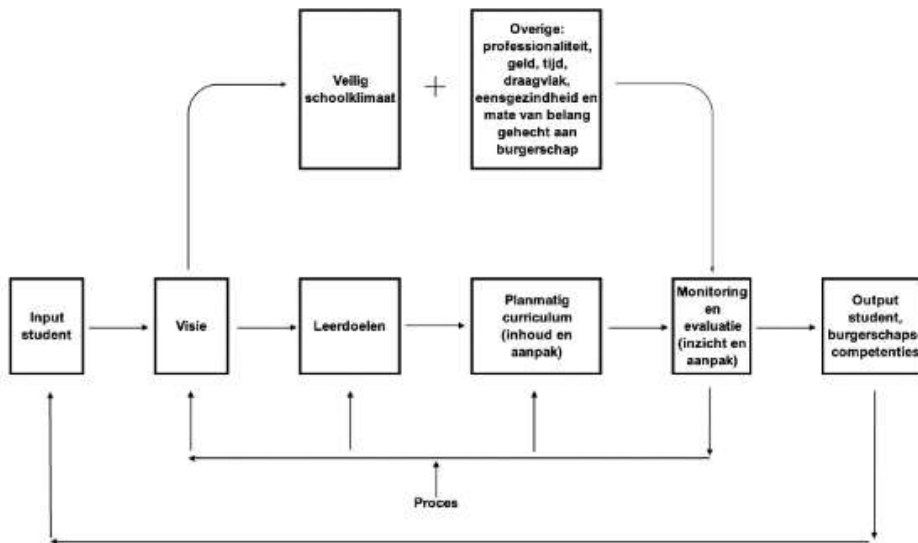
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., van de Wiel, M. W., & Boshuizen, H. (2018). Learning in workplace simulations in vocational education: A student perspective. *Vocations and Learning*, 11(2), 179-204.
- Khaled, A., Gulikers, J., Biemans, H., van der Wel, M., & Mulder, M. (2014). Characteristics of hands-on simulations with added value for innovative secondary and higher vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(4), 462-490.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Pearson Ft Press.
- Leijgraaf, M. (2014, December). Welke Burger? Waarom Burgerschapsonderwijs kritisch dient te zijn. *Waardenwerk*(58/59), 66-75.
- Leijgraaf, M. (2022). "Ik snap oprecht niet hoe dit systeem kan bestaan." *Bevorderen van kansengelijkheid door het doorbreken van de master narrative*. Hogeschool IPABO.
- Levintova, E., Johnson, T., Scheberle, D., & Vonck, K. (2011). Global citizens are made, not born: Multiclass role-playing simulation of global decision making. *Journal of Political Science Education*, 7(3), 245-274.
- Levy, B. L., Babb-Guerra, A., Owczarek, W., & Batt, L. M. (2019). Can Education Reduce Political Polarization?: Fostering Open-Minded Political Engagement during the Legislative Semester. *Teachers College Record*, 121(5), 1-40.
- Lozano Parra, S., Bakker, C., Van Liere, L., (2020c). Practicing democracy in the playground: turning political conflict into educational friction. *Journal of Curriculum Studies* 53-1, 32-46. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1838615>
- Inspectie van het Onderwijs. (2016). *Burgerschap op school: een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht/Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Overheid. (2017). *Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB*. Den Haag.
- Pace, J. L. (2021). *Hard questions: Learning to teach controversial issues*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Mouffe, C. (2005a). *The Democratic Paradox*. London: Verso.
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*. Dordrecht: Springer.
- Van der Veen, I., Coopmans, M., 't Gilde, J., Buisman, M., Van Stigt, A., Vaessen, A., & Boogaard, M. (2022). *Motiverend burgerschapsonderwijs in het mbo*. Amsterdam: Kohnstamminstituut.
- Leijgraaf, M. (2014, December). Welke Burger? Waarom Burgerschapsonderwijs kritisch dient te zijn. *Waardenwerk*(58/59), 66-75.
- Leijgraaf, M. (2022). "Ik snap oprecht niet hoe dit systeem kan bestaan." *Bevorderen van kansengelijkheid door het doorbreken van de master narrative*. Hogeschool IPABO.

Zembylas, M., & Kambani, F. (2012). The teaching of controversial issues during elementary-level history instruction: Greek-Cypriot teachers' perceptions and emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107-133.

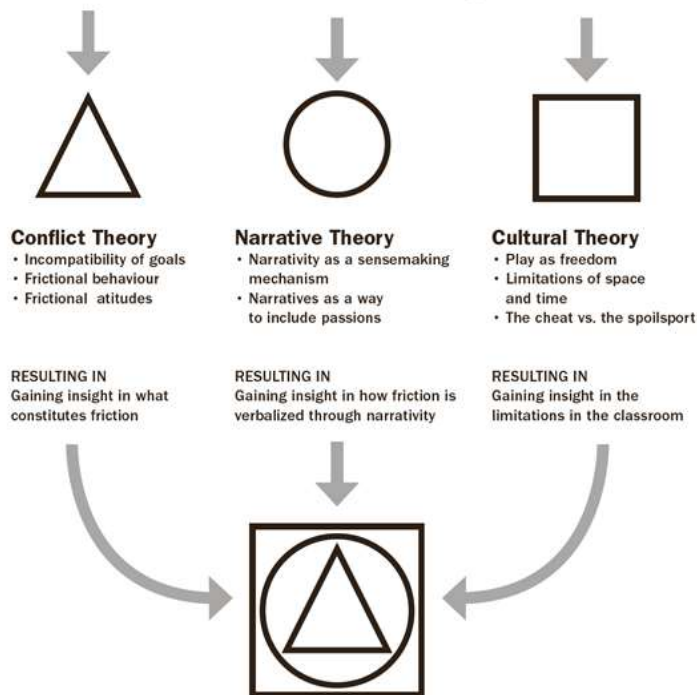


Figuur 1

Conceptueel model onderwijskwaliteitsaspecten burgerschapsonderwijs mbo



Educational Friction Modelling Framework



570. Leerprofielen van laaggeschoolde volwassenen in het tweedekansonderwijs

Bea Mertens

Vincent Donche, Sven de Maeyer

Universiteit Antwerpen, Antwerpen, België

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Leerstrategieën, Motivatie, Profielanalyse, Volwasseneneducatie

Korte samenvatting

Tweedekansonderwijs (TKO) biedt onderwijs aan laaggeschoolde volwassenen om met een diploma secundair onderwijs (ISCED III) de kansen op sociale en economische mobiliteit te vergroten. Hoewel kwaliteitsvolle motivatie en leerstrategieën cruciale componenten van leren zijn, zijn leerprocessen van laaggeschoolde volwassenen een weinig onderzocht fenomeen. De huidige studie bestudeert de mate waarin kwalitatief verschillende leerprofielen onderscheiden kunnen worden bij laaggeschoolde volwassenen. 512 volwassenen uit acht TKO-instellingen vulden een leer- en motivatievragenlijst in. Voor motivatie verschilden de gevonden profielen in kwantiteit en in kwaliteit en kregen deze profielen de labels *kwaliteitsvol* versus *kwaliteitsarm* en *hoge* versus *lage kwantiteit*. Voor leerstrategieën verschilden de profielen in kwantiteit en werden er nauwelijks verschillen in kwaliteit vastgesteld. We labelden deze profielen als *actief*, *gematigd* en *inactief*. De gevonden motivatieprofielen liggen in lijn met de theoretische verwachtingen. Hoog versus laag scores op alle leerstrategieën wordt in de literatuur beschreven als een dissonant profiel dat een mogelijke indicatie is van onderontwikkeling van leerstrategieën. De inzichten van de huidige studie dragen niet alleen bij aan de theorievorming over het leren van volwassenen, maar zijn ook voor instructie waardevol om leerprocessen van deze volwassenen gericht te stimuleren en te ondersteunen.

Lopende tekst

Hoewel de Europese Commissie het belang van volwasseneneducatie benadrukt, is de kwaliteit van leerprocessen bij volwassenen een onderbelicht terrein in wetenschappelijk onderzoek. Inzichten over de kwaliteit van leermotivatie en leerstrategieën bij laaggeschoolde volwassenen, meer specifiek, ontbreken. De huidige studie stelt daarom de groep van volwassenen centraal die via tweedekansonderwijs alsnog een diploma secundair onderwijs (ISCED III) wil behalen en heeft als doel homogene groepen te onderscheiden die verschillen in de kwaliteit van motivatie en leerstrategieën.

In dit onderzoek, worden kwalitatieve verschillen in motivatie en leerstrategieën onderzocht vanuit de Zelfdeterminatietheorie en het Leerpatronenmodel. Beide zijn gevalideerde modellen die genuanceerde uitspraken doen over de kwantiteit en kwaliteit van motivatie en leerstrategieën, respectievelijk. Voor motivatie wordt kwaliteit begrepen als de mate waarin gedrag zelf-gedetermineerd is (Tabel 1). Het Leerpatronenmodel onderscheidt vier kwalitatief verschillende leerpatronen, gebaseerd op de samenhang van specifieke regulatie- en cognitieve verwerkingsstrategieën (Tabel 2). Persoonsgeoriënteerde studies die uitgevoerd werden in andere onderwijscontexten dan die in de huidige studie, onderscheiden doorgaans profielen die verschillen in kwantiteit en kwaliteit van motivatie en leerstrategieën. Kwaliteitsvolle motivatieprofielen hebben relatief hogere scores voor autonome motivatie en lagere scores voor gecontroleerde en amotivatie (Tabel 1). Voor leerstrategieën hebben kwaliteitsvolle profielen relatief hogere scores voor diepe of concrete verwerkingsstrategieën en zijn dit ook de meest zelfregulerende leeders (Tabel 2).

512 volwassenen uit acht instellingen voor volwassenenonderwijs vulden de leer- en motivatievragenlijst in (LEMO). Psychometrische analyses toonden een adequate constructvaliditeit en betrouwbaarheid van de verschillende schalen (13) (motivatie (CFA: CFI = .95, RMSEA = .07, SRMR = .05)(.7 < α < .9); regulatiestrategieën (CFA: CFI = .90, RMSEA = .07, SRMR = .06)(.7 < α < .8); verwerkingsstrategieën (CFA: CFI = .91, RMSEA = .06, SRMR = .06)(.6 < α < .7). Leerprofielen werden onderscheiden door middel van latente profielanalyse (LPA) voor de verschillende schalen van motivatie, regulatie- en verwerkingsstrategieën. Schalen waarin de profielenoplossing meer dan 50% van de variantie verklaarde, werden nogmaals samen geïntegreerd in een LPA.

De vier gevonden motivatieprofielen liggen in lijn met de theoretische verwachtingen. Deze profielen verschillen in kwantiteit enerzijds en in kwaliteit anderzijds en kregen de labels *kwaliteitsvol* versus *kwaliteitsarm* en *hoge* versus *lage kwantiteit* (Figuur 1 en 4). Voor leerstrategieën verschilden de profielen voornamelijk in kwantiteit en werden als *actief*, *gematigd* en *inactief* gelabeld (Figuur 2, 3 en 4). Hoog versus laag scores op alle leerstrategieën, zonder daarin een onderscheid te maken in kwaliteitsvolle en minder kwaliteitsvolle leerstrategieën, wordt in de literatuur beschreven als een dissonant profiel. Deze profielen volgen de verwachte indeling volgens het Leerpatronenmodel (Tabel 2) niet. Dissonante leerprofielen zijn volgens de literatuur enerzijds mogelijke strategische leeders, die adequaat weten in te spelen op de verwachtingen van de leeromgeving. Anderzijds wijzen dissonante leerprofielen mogelijk op een onderontwikkeling van leerstrategieën, waarbij de leerder onvoldoende weet welke leerstrategieën effectief zijn.

De inzichten van de huidige studie dragen niet alleen bij aan de theorievorming over het leren van laaggeschoolde volwassenen, door twee waardevol gebleken theorieën in deze nieuwe onderzoekscontext met elkaar te integreren. Ook voor instructie zijn de inzichten waardevol om leerprocessen van deze volwassenen gericht te stimuleren en te ondersteunen.

Kans op Balans

Een diploma secundair onderwijs is een belangrijk vertrekpunt voor levenslang leren. Laaggeschoolde volwassenen zijn een vaak uitgesloten groep in de samenleving (werkloosheid, kansarmoede,...) en slagen er moeilijk in om dit vertrekpunt te maken. De literatuur spreekt over een Mattheus-effect: zij die het meest nood hebben aan opleiding, nemen er het minst aan deel. Op die manier worden

laaggeschoolde volwassenen niet alleen uitgesloten van levenslang leren, maar kent deze doelgroep ook een beperkte sociale mobiliteit. Hoog tijd om de leerprocessen bij deze doelgroep onder de loep te nemen die leiden tot een cruciale kwalificatie.

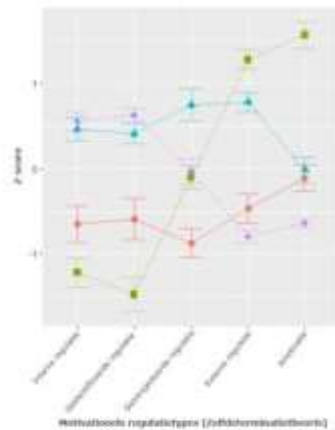
Referenties

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

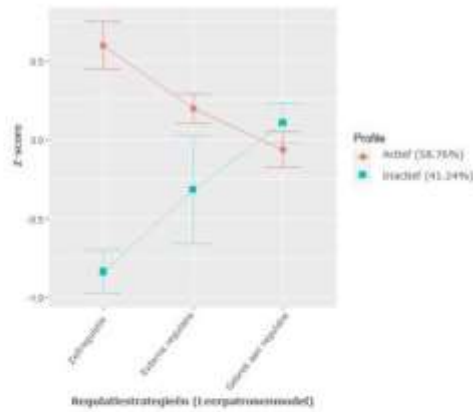
Donche, V., Van Petegem, P., Van de Mosselaer, H., & Vermunt, J. (2010). LEMO: een instrument voor feedback over leren en motivatie. Plantyn: Mechelen.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671–688.

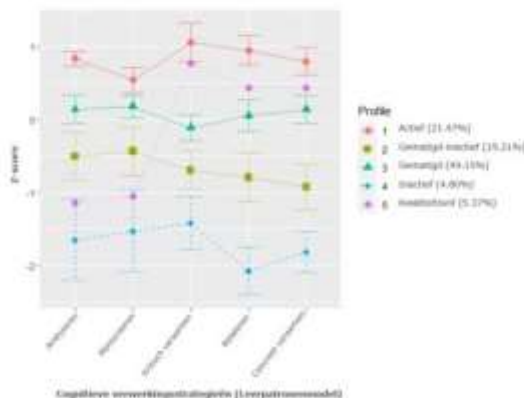
Vermunt, J. D., & Donche, V. (2017). A Learning Patterns Perspective on Student Learning in Higher Education: State of the Art and Moving Forward. *Educational Psychology Review*, 29(2), 269–299.



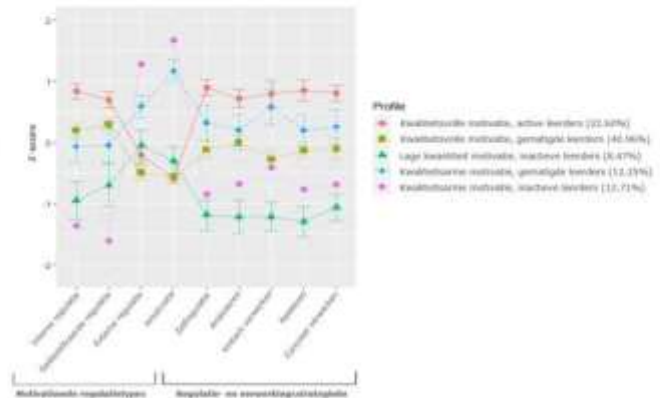
Figuur 1. Z-score voor motivationele regulatietypen in de vijf professionele settings



Figuur 2. Z-score voor regulatiestrategieën in de twee leerpatronen



Figuur 3. Z-score voor cognitieve verwerkingsstrategieën in de vijf professionele settings



Figuur 4. Z-score voor motivationele regulatietypen, regulatie- en cognitieve verwerkingsstrategieën in de vijf professionele settings

Tabel 1. Constructen binnen de Zelfdeterminatietheorie

	Extrinsieke motivatie			Intrinsieke motivatie
Amotivatie	Gecontroleerde motivatie		Autonome motivatie	
	Externe regulatie	Geïntrojecteerde regulatie	Geïdentificeerde regulatie	Interne regulatie

Tabel 2. Leerpatronen en bijhorende cognitieve verwerkings- en regulatiestrategieën

Leercomponent	Leerpatroon			
	Ongericht	Reproductiegericht	Betekenisgericht	Toepassingsgericht
Verwerkingsstrategieën	Weinig gebruik van verwerkingsstrategieën	Stapsgewijze verwerking - Memoriseren - Analyseren	Diepe verwerking - Relateren & Structureren - Kritisch verwerken	Concreet verwerken
Regulatiestrategieën	Gebrek aan regulatie	Externe regulatie	Zelfregulatie	Zelf- en externe regulatie



573. Probleemoplossingsvaardigheden van kleuters evalueren: Een scoping review

Joris van Elsen¹

Sven de Maeyer¹, Joke Torbeyns²

¹ Universiteit Antwerpen, Antwerpen, België

² KU Leuven, Leuven, België

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Probleemoplossing, STEM, Kleuteronderwijs, Assessment

Korte samenvatting

Problemen oplossen kan je leren. En dat gebeurt best vanaf de kleuterklas. Door probleemoplossingsvaardigheden van kleuters te monitoren, kunnen leerkrachten hun leeractiviteiten aanpassen aan de mogelijkheden en noden van hun kleuters. De wetenschappelijke evidentie over manieren om de probleemoplossingsvaardigheden van kleuters te evalueren is erg versnipperd. Met deze scoping review willen we bestaande methoden en instrumenten voor het beoordelen van de probleemoplossingsvaardigheden van kleuters in een onderwijskundige context in kaart brengen. Een systematische zoekactie in Web of Science, Eric en Scopus resulteerde in 27 geschikte studies die gebruik maakten van 23 beoordelingsinstrumenten. Enkel studies met een onderwijskundige insteek die focussen STEM-gerelateerde, weinig-gestructureerde problemen werden opgenomen. We stelden vast dat de evaluatiemethoden en -instrumenten doorgaans gericht zijn op een deel van het probleemoplossingsproces in één STEM domein, individueel worden afgenomen in een apart klaslokaal door een externe onderzoeker en 10 tot 30 minuten duren. Directe observaties van praktische problemen die resulteren in binaire uitkomsten of telcores zijn het meest gebruikelijk. Uit onze bevindingen distilleerden we criteria en aandachtspunten voor een authentieke beoordeling van probleemoplossingsvaardigheden in de kleuterklas binnen STEM.

Lopende tekst

Inleiding

Steeds meer groeit de overtuiging dat de kleuterleeftijd het ideale moment is om probleemoplossingsvaardigheden te stimuleren (Fusaro & Smith, 2018). Om de aangeboden leeractiviteiten beter af te stemmen op de mogelijkheden en noden van kleuters, hebben leerkrachten baat bij instrumenten om hun probleemoplossingsvaardigheden te monitoren. Met dit onderzoek willen we bestaande methoden en instrumenten voor het evalueren van probleemoplossingsvaardigheden van kleuters in een onderwijskundige context in kaart brengen.

Theoretisch kader

Probleemoplossing is een containerbegrip dat kan verwijzen naar een actie, een doel, een methode, een set van cognitieve en niet-cognitieve processen of een set van vaardigheden skills (Jonassen, 2010; van Merriënboer, 2013) en wordt bestudeerd binnen verschillende onderzoekstradities zoals computationeel denken, creatief denken, problem-based learning en executieve functies. Het huidige onderzoek wil de evidentie samenbrengen en richt zich op complexe, authentieke, weinig gestructureerde problemen binnen STEM. Hierbij bouwen we voort op het theoretische kader van het PISA onderzoek waarbij het probleemoplossingsproces wordt opgedeeld in stappen (OECD, 2013)

Onderzoeksvragen

De volgende onderzoeksvragen vormen de rode draad doorheen dit onderzoek:

OV1: Welke methoden en instrumenten worden gebruikt om de probleemoplossingsvaardigheden van kleuters te evalueren?

OV2: Welke stappen van het probleemoplossingsproces en welke STEM domeinen worden hierbij geëvalueerd?

OV3: Welke hindernissen en beperkingen worden hierbij gesignaleerd en hoe kunnen deze worden overwonnen?

Methode

Het onderzoek werd uitgevoerd volgens de JBI en PRISMA-richtlijnen voor scoping reviews (Aromataris & Munn, 2020; Tricco et al., 2018). Een systematische zoekactie in Web of Science, Eric en Scopus leverde 2979 bronnen op waarvan uiteindelijk 27 studies werden weerhouden (Figuur 1). Screening gebeurde met behulp van ASReview (versie 1.0), een researcher-in-the-loop active-learning toepassing die studies prioriteert volgens verwachte relevantie (van de Schoot et al., 2021). Tien procent van de bronnen werd gescreend door een tweede en derde reviewer om de selectiecriteria te verfijnen en de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid na te gaan. Enkel studies die zich richten op het evalueren van vaardigheden om weinig-gestructureerde problemen in de STEM-domeinen op te lossen en vertrekken vanuit een onderwijskundige insteek werden in overweging genomen.

Resultaten

Een typische evaluatie (1) focust op één fase van probleemoplossingsproces (2) in één STEM-domein, (3) wordt individueel afgenomen (4) in een afzonderlijk lokaal (5) door een externe onderzoeker, (6) duurt 10 tot 30 minuten, (7) is gebaseerd op observatie (8) van praktische probleemopdrachten en (9) resulteert in binaire uitkomsten of telscores (Tabel 1). Inhoudelijk richten de instrumenten zich voornamelijk op technologie, levensechte problemen en natuurkundige verschijnselen. Het uitvoeren en bedenken van mogelijke oplossingen zijn de meest geëvalueerde stappen van het probleemoplossingsproces. Beperkte communicatie- en motorische vaardigheden, culturele bagage, interesse, beperkte vertrouwdheid met de gebruikte materialen en testomstandigheden en tijdsbeperkingen bemoeilijken de beoordeling.

Conclusies

Dit onderzoek bevestigt de vaststelling van Anggoro et al. (2021) dat instrumenten voor de beoordeling van probleemoplossingsvaardigheden ad hoc worden gecreëerd.

Wetenschappelijke en praktische relevantie

Om tot betrouwbaar en valide assessment te komen, dienen instrumenten afgestemd te zijn op de mogelijkheden, interesses en achtergrond van de doelgroep. Er is nood aan instrumenten die zich richten op het volledige probleemoplossingsproces en instrumenten die continue monitoring mogelijk maken.

Kans op Balans

Het is de uitdagende taak van het onderwijs om jonge mensen voor te bereiden op leren en leven in een steeds veranderende samenleving. Goed ontwikkelde probleemoplossingsvaardigheden kunnen mensen en samenlevingen helpen opnieuw balans te vinden na ontwrichtende gebeurtenissen zoals Covid-19, de Oekraïne-crisis en de klimaatverandering. Kinderen van jongs-af doelgericht leren omgaan met problemen, vergroot hun zelfredzaamheid en kan zo bijdragen aan het beperken van de ongelijkheid en te versterken van academisch succes.

Referenties

Anggoro, F. K., Dubosarsky, M., & Kabourek, S. (2021). Developing an observation tool to measure preschool children's problem-solving skills. *Education Sciences*, 11(12), 779.

<https://doi.org/10.3390/educsci11120779>

Aromataris, E., & Munn, Z., (Eds.). (2020). *JBI manual for evidence synthesis*.

<https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-01>

Fusaro, M., & Smith, M. C. (2018). Preschoolers' inquisitiveness and science-relevant problem solving. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 119-127.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.002>

Jonassen, D. H. (2010). *Learning to solve problems. A handbook for designing problem-solving learning environments*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203847527>

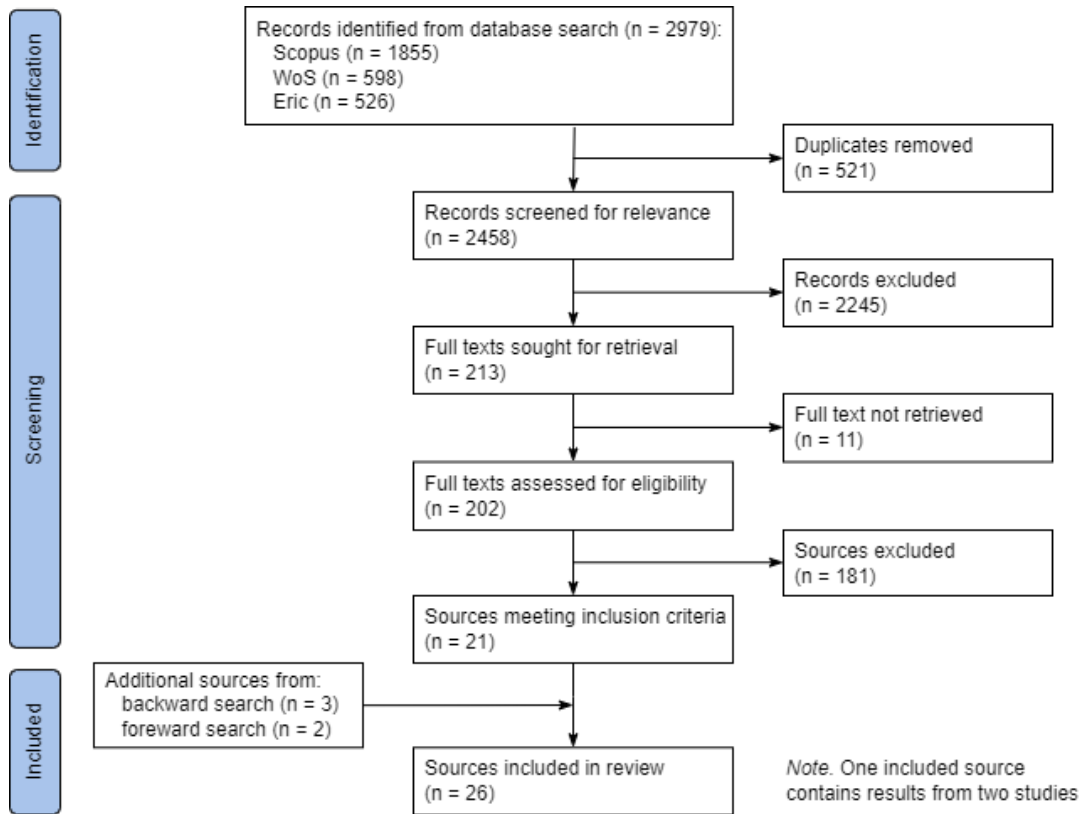
OECD. (2013). *PISA 2012 assessment and analytical framework: mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy* [Book Report].

https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., . . . Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of internal medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/m18-0850>

van de Schoot, R., de Bruin, J., Schram, R., Zahedi, P., de Boer, J., Weijdemans, F., . . . Oberski, D. L. (2021). An open source machine learning framework for efficient and transparent systematic reviews. *Nature Machine Intelligence*, 3(2), 125-133. <https://doi.org/10.1038/s42256-020-00287-7>

van Merriënboer, J. J. G. (2013). Perspectives on problem solving and instruction. *Computers & Education*, 64, 153-160. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.025>



Figuur 1. PRISMA-ScR flow diagram

Instrument	Studies	Type	Short description	Data collection	Scoring	STEM	STEP
Arce's Fable tasks	Miller (2017)	Hands-on assignment	Children are asked to drop objects into a water-filled tube to raise the water level and obtain out of reach floating rewards.	Direct observation + video observation	Binary outcome	Sci	Exec
Air Pressure task	Guerra (2020)	Hands-on assignment	Children are asked to solve a problem with an air pressure apparatus, using provided functional and non-functional objects.	Video observation	Binary outcome	Sci	Exec
Archimedes' principle task	Bunara (2020)	Digital assignment	In a digital environment, children are asked to drop objects in a tank of water in order to raise the water level, using provided functional and non-functional objects.	Direct observation	Binary outcome	Sci	Exec
Be-Net	Duque (2018)	Digital assignment	Children are asked to solve digital coding problems.	Digital data	Count score + Time + ...	Code	Plan, Exec
Box task	Garrison (2006)	Hands-on assignment	Children are asked to come up with a solution to help a toy bear reach an object, using provided functional and non-functional objects.	Direct observation	Binary outcome + Time	Tech	Exec
Creating equal number (CEN) task	Leikin (2014)	Hands-on assignment	Children are asked to make equal number of bottle caps (10-20) on each side of a table in multiple ways.	Direct observation	Count score	Math	Form, Exec
Design portfolio	Borchersme (2015)	Portfolio assessment	Children are presented open-ended design challenges, based on popular children's rhymes.	Portfolio	Qualitative coding	STEM	Repr, Form, Eval, Plan, Moni, Refl
Engineering Preschool Children Observation Tool (EPCOT)	Angoro (2021)	Hands-on assignment	Children are asked to create a solution to a character's problem, based on the concepts of light and shadow.	Video observation	Qualitative coding	Eng	Mon, Expl, Goal, Form, Eval, Plan, Moni, Refl
Hook-invention task	Rick (2014)	Hands-on assignment	Children are asked to get a small basket from a transparent tube, using a pipeladder.	Direct observation	Binary outcome + Count score	Tech	Exec
MSA tool	Meyer-Ratou (2022)	Hands-on assignment	Children are asked to resolve escape-room-like problems, presented in a box.	Video observation	Qualitative coding	Code	Expl, Plan, Exec
Metacognitive Mill Task	Anavita (2006)	Hands-on assignment	Children are asked to build constructions with craft materials and lego bricks, meeting given criteria.	Video observation	Qualitative coding	Eng	Plan, Exec, Moni, Refl
Open-ended problem-solving construction task	Schuster (2021)	Hands-on assignment	Children are asked to build a bridge with lego bricks over a river (pictorial map), meeting certain conditions.	Direct observation + video observation	Qualitative coding	Eng	Mon, Expl, Form, Eval, Plan, Exec, Moni, Refl
Open-ended story problems	Alouster (1994)	Individual interview	Children are asked to finish a story about rescuing a character that has fallen in a deep hole or is locked up in a high tower.	Oral examination	Scale score	RL	Form
Pictorial Multiple Solutions Task	Leikin (2014)	Individual interview	Children are asked to provide as many solutions as possible to a visually presented problem.	Oral examination	Count score	RL	Form
Problem Solving Scale in Science Education (PSSSE)	Usal (2014a), Usal (2014b), Usal (2018)	Individual interview	Children are asked to formulate possible solutions to 10 drawings of science-related problem situations.	Oral examination	Scale score	Sci, RL	Form
Problem-Solving Performance Instrument	Ward (1983), Nam (2013)	Hands-on assignment	Children are asked to solve a series of mathematical problems, using provided functional and non-functional objects.	Direct observation	Binary outcome + Count score	Math	Exec
Problem Solving Skill Scale (PSSS) (1)	Matsuz (2021)	Multiple choice assignment	Children are presented 50 pictures representing real-life problems and are required to answer pictorial multiple choice questions.	Oral examination	Binary outcome	RL	Mon, Expl, Form, Eval
Problem-Solving Skill Scale (PSSS) (2)	Cyber (2021), Ozdemir (2021)	Individual interview	Children are asked to formulate possible solutions to 10 drawings of problem situations.	Oral examination	Scale score	RL	Form
Stringent solution-standards measures	Hang (1991)	Hands-on assignment	Children are asked to formulate as many solutions to four problems in real life set up.	Oral examination	Count score	Tech, RL	Form
Tool-innovation tasks	Panovska (2018)	Hands-on assignment	Children are asked to solve three problems, using provided functional and non-functional objects.	Direct observation	Count score	Tech	Form, Exec
Tool-use tasks (1)	Renell (2012)	Hands-on assignment	Children are asked to get an object from an apparatus, using provided tools.	Direct observation	Binary outcome	Tech	Exec
Tool-use tasks (2)	Rubinfeld (2002)	Hands-on assignment	Children are asked to get an object out of a jar-like box, using provided functional and non-functional objects.	Video recording	Binary outcome + Count score + Time	Tech	Expl, Exec
Toy-retrieval task	Gartner (2012)	Hands-on assignment	Children are asked to get a toy out of a tube, using provided functional and non-functional objects.	Direct observation	Binary outcome	Tech	Plan, Exec

Note: Sci = Science, Tech = Technology, Eng = Engineering, Math = Mathematics, STEM = Integrated STEM, RL = Real-life problems, Mon = Identifying the problem, Expl = Exploring the problem, Repr = Representing the problem, Goal = Determining the goal, Form = Formulating solutions, Eval = Evaluating solutions, Plan = Planning, Exec = Executing, Moni = Monitoring, Refl = Reflecting

Tabel 1. Karakteristieken en korte beschrijving van de instrumenten

574. Het effect van interactief voorlezen op de woordenschat van kinderen in het 1e leerjaar (Groep 3).

Silke Vanparys

Eline Decraene, Hilde van Keer

Universiteit Gent, Gent, België

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Interactief voorlezen, Meertalige leerlingen, Woordenschat

Korte samenvatting

Interactief voorlezen (IV) blijkt een geschikte context voor het stimuleren van woordenschatverwerving bij jonge kinderen (e.g. Barnes et al., 2017; van der Wilt et al., 2019). Sommige kinderen leren echter makkelijker nieuwe woorden dan andere. De vaardigheid om bestaande woordenschatrepertoires uit te breiden, blijkt deels bepaald door leerlingkenmerken (Adlof & Perfetti, 2013), waaronder leeftijd, geslacht en thuistaal.

Met ons onderzoek breiden we de onderzoeksbasis rond IV bij kleuters en peuters uit, door te antwoorden op de vraag: Wat zijn de effecten van IV op de woordenschatontwikkeling van kinderen in het 1^e leerjaar?

We ontwikkelden een IV-interventie waarbij we de effecten van voorlezen op expressieve woordenschatkennis onderzochten. Deelnemers waren 240 kinderen (leeftijd $M=5,8$, $SD=0,55$) en hun 15 leerkrachten uit het eerste leerjaar van 7 verschillende scholen in Vlaanderen.

Repeated measures ANOVA bevestigde de positieve effecten van IV op expressieve doelwoordenschat gemeten via de Thematic Expressive VOCabulary (TEVOC) test. Anderstaligen profiteerden echter minder van de voorleesactiviteit. Deze bevindingen geven aan dat IV een uitstekende context is om nieuwe woordenschat aan te leren en wijzen op het belang van verder onderzoek naar de wijze waarop IBR kan worden aangepast aan de specifieke instructienoden van kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands.

Lopende tekst

Inleiding, context en theoretisch kader

Interactief voorlezen (IV) is een erg geschikte context voor het stimuleren van de woordenschatverwerving van peuters en kleuters (Barnes et al., 2017; Marulis & Neuman, 2010; Mol et al., 2009; van der Wilt et al., 2019). Tijdens IV worden kinderen actief betrokken bij het verhaal.

Hun input wordt uitgelokt door het stellen van open vragen of het maken van opmerkingen die hen in hun enthousiasme en leermogelijkheden ondersteunen. Hierbij kan de leraar positieve bekrachtiging inzetten of episodes uit het boek linken aan levensechte ervaringen (Mol et al., 2009; Whitehurst et al., 1988).

Binnen IV komen kinderen in contact met rijke taal en woordenschat, die ze in het dagelijkse leven niet zouden leren (Wasik et al. 2016). Tijdens het voorlezen worden verschillende representaties van nieuwe woorden aangeboden, wat leidt tot diepe woordenschatverwerving (Goldin-Meadow et al., 2014; Wasik et al. 2016). Daarnaast zorgt de interactie tijdens het voorlezen voor het actief verwerken van de nieuw geleerde woordenschat. Dit is van belang voor het begrijpen, onthouden en het zelf inzetten van de nieuwe woordenschat (Tamis-LeMonda et al., 2014). Sommige kinderen leren echter makkelijker nieuwe woorden dan andere. De vaardigheid van kinderen om hun bestaande woordenschatrepertoire uit te bereiden, is deels bepaald door leerlingkenmerken (Adlof & Perfetti, 2013), waaronder leeftijd, geslacht en thuistaal (e.g. Eriksson et al., 2012; Hart & Risley, 2003; Schmitt et al., 2011)

Onderzoeksdoel en -vraag

De effecten van IV op woordenschatverwerving werden veelvuldig onderzocht bij peuters en kleuters (e.g. Mol et al., 2008, 2009). Met ons onderzoek breiden we deze kennisbasis verder uit door een antwoord te geven op volgende onderzoeksvraag: Wat zijn de effecten van IV op de woordenschatontwikkeling van kinderen in het 1^e leerjaar?

Methode van onderzoek

Om een antwoord te bieden op de onderzoeksvraag ontwikkelden we een vijf weken durende IV-interventie, waarbij we de effecten van het voorlezen op de expressieve woordenschatkennis van de kinderen hebben onderzocht. Hiervoor werd de Thematic Expressive VOCabulary (TEVOC) test gebruikt (Vanparys & Van Keer, 2022). Een repeated measures design met twee experimentele condities (door de onderzoeker opgelegde doelwoorden vs. door de leraar geselecteerde doelwoorden) werd opgezet. Deelnemers waren 240 kinderen (leeftijd $M=5,8$, $SD=0,55$) en hun 15 leraren uit het eerste leerjaar van 7 verschillende scholen in Vlaanderen (België).

Resultaten en conclusies

Repeated measures ANOVA bevestigde de verwachte positieve effecten van IV op de expressieve doelwoordenschat van de kinderen. Er werden geen verschillen tussen beide condities gevonden. In vervolganalyses werd rekening gehouden met leerlingkenmerken om mogelijk differentiële interventie-effecten te bestuderen. De resultaten van de interventie bleken echter niet anders naargelang de leeftijd of het geslacht van de leerlingen. Anderstalige leerlingen profiteerden echter minder van de voorleesactiviteit, zo blijkt uit de post hoc Bonferroni analyse.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

De bevindingen van deze studie geven aan dat IV een uitstekende context is om nieuwe woordenschat aan te leren en wijzen op het belang van verder onderzoek naar de wijze waarop IBR kan worden aangepast aan de specifieke instructienoden van kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands.

Kans op Balans

Hoewel interactief voorlezen positieve effecten heeft voor alle kinderen, blijkt dat kinderen met een andere thuistaal minder voordeel halen uit interactieve voorleesmomenten in de klas. Ook ons onderzoek wijst dus op een groeiende kansenongelijkheid binnen het onderwijs.

Deze inzichten worden meegenomen in een praktijkproject in samenwerking met Iedereen Leest (Vlaamse zusterorganisatie van Stichting Lezen), waar we maximaal inzetten op optimaliseren van interactief voorlezen voor leerlingen met verschillende achtergronden en ondersteuningsnoden. Dit doen we d.m.v. differentiatie door aangepast voorleesmateriaal, pre-teaching, variatie in groepsgrootte tijdens het voorlezen... We hopen zo de kansen die in interactief voorlezen liggen te maximaliseren voor alle kinderen.

Referenties

Adlof, S., & Perfetti, C. (2013). Individual differences in word learning and reading ability. *Handbook of Language and Literacy Development and Disorders Edition 2*. New York: Guilford.

Barnes, M. E., Dickinson, D. K., & Grifenhagen, J. F. (2017) The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth, *The Journal of Educational Research*, 110(5), 515-527.

Eriksson, M. et al., (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *Developmental Psychology*, 30(2), 326-343.

<https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02042.x>

Goldin-Meadow, S., Levine, S.C., Hedges, S.C., Huttenlocher, J., Raudenbush, S., Small, S. (2014) New evidence about language and cognitive development based on a longitudinal study: hypotheses for intervention. *American Psychologist*, 69(6), pp. 588-599, 10.1037/a0036886

Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American educator*, 27(1), 4-9.

Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young Children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300– 335.

<https://doi.org/10.3102/0034654310377087>

Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>

Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), 26–43.

Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Song, L. (2014). Why Is Infant Language Learning Facilitated by Parental Responsiveness? *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 121–126.

<https://doi.org/10.1177/0963721414522813>

van der Wilt, F., Boerma, I., van Oers, B., & van der Veen, C. (2019). The effect of three interactive reading approaches on language ability: an exploratory study in early childhood education. *European*

Early Childhood Education Research Journal, 27(4), 566–580.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634242>

Vanparys, S., & Van Keer, H. (2022). Dynamic assessment of vocabulary development through interactive book reading in lower elementary school grades. 14th International Conference on Education and New Learning Technologies (EduLearn22). (pp. 7157-7164). Palma, Spain: International Academy of Technology, Education and Development (IATED). 10.21125/edulearn.2022.1678

Wasik, B. A., Hindman, A. H. & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39–57.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>

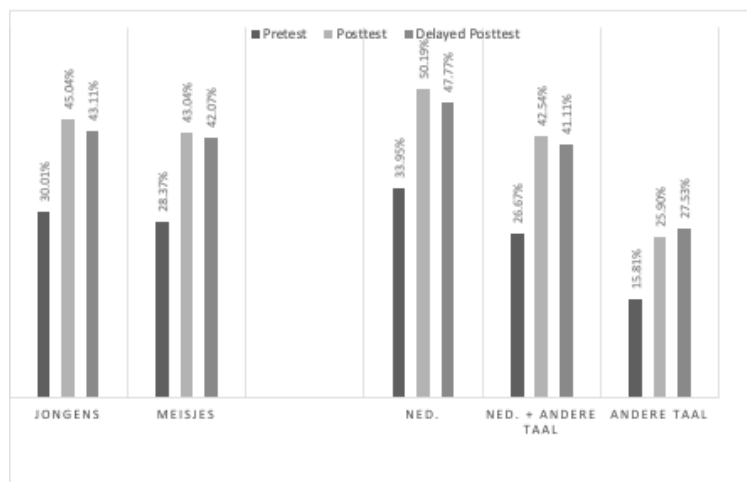
Whitehurst, G. J., Falco, F. L. Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez- Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture- book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>

Tabel 1
Interventieprocedure

	Week 1	Week 2	Week 4	Week 5	Week 6	Week 7	Week 8	Week 10
Conditie 1 n= 149 kinderen	C1 LK professionalisering	Pretest	Verhaal 1 posttest	Verhaal 2 posttest	Verhaal 3 posttest	Verhaal 4 posttest	Verhaal 5 posttest	Delayed posttest
Conditie 2 n=91 kinderen	C2 LK professionalisering	Pretest	Verhaal 1 posttest	Verhaal 2 posttest	Verhaal 3 posttest	Verhaal 4 posttest	Verhaal 5 posttest	Delayed posttest

Figuur 1

Gemiddelde resultaten op de TEVOC test (% correct), respectievelijk voor jongens, meisjes en de drie taalgroepen



Tabel 2

Past Hoc Bonferroni analyses voor thuistaal

	Nederlands	95% CI	Ned. + andere taal	95% CI	Geen Nederlands	95% CI
Pretest - Posttest	+16,25%*	14.75 - 17,75%	+15.85%*	12.25- 19.50%	+10.10%*	7.45 - 12.75%
Pretest – Delayed posttest	+13,80%*	12.20 - 15.45%	+14.45%*	10.55 - 18.35%	+11.7%*	8.85- 14.60%

* $p < .001$

Tabel 1 Interventieprocedure, Figuur 1 Gemiddelde resultaten op de TEVOC test (% correct), respectievelijk voor jongens, meisjes en de drie taalgroepen

575. Informeel leiderschap van leraren in het voortgezet onderwijs: always look at the bright side?

Harmen Schaap¹

Anna van der Want², Helma Oolbekkink-Marchand³, Paulien Meijer⁴

¹ Radboud Docenten Academie, Nijmegen, Nederland

² Hogeschool Leiden, Leiden, Nederland

³ Hogeschool Arnhem & Nijmegen, Nijmegen, Nederland

⁴ Radboud Universiteit, Nijmegen, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Informeel leiderschap, Ervaren leraren, Schoolorganisatie

Korte samenvatting

Van ervaren leraren wordt verwacht dat zij hun informeel leiderschap uitoefenen met als doel het verbeteren van de onderwijskwaliteit. We weten echter nog weinig van hoe het proces van het uitoefenen van informeel leiderschap eruit ziet en welke elementen hierbij een rol spelen. Semigestructureerde interviews met 16 ervaren leraren zijn gebruikt om inzicht te krijgen in de ervaringen met informeel leiderschap gedurende één schooljaar in het voortgezet onderwijs. De resultaten laten zien dat 11 van de 16 leraren positieve ervaringen hebben met hun informeel leiderschap gedurende het schooljaar. Waardering vanuit de schoolleiding en een koppeling aan lopende zaken in de school werden als positieve elementen genoemd. Vijf leraren ervaren vooral dat informeel leiderschap wordt beperkt door bijvoorbeeld een meer gesloten leercultuur in de school of gebrek aan leiderschap in hiërarchische zin. Dit leidde tot demotivatie. Sommige leraren waren in staat om door eigen initiatief hun informele leiderschap te vergroten. Geconcludeerd wordt dat ervaren leraren overwegend positieve ervaringen hebben met informeel leiderschap, maar dat er ook een 'dark side' is. Dit wordt in de literatuur niet vaak belicht. Opvallend was dat informeel leiderschap zich vooral in de schoolorganisatie zelf plaatsvindt, maar niet zozeer op het niveau van de vaksectie.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Van ervaren leraren wordt verwacht dat zij hun informeel leiderschap uitoefenen met als doel het verbeteren van de onderwijskwaliteit (Frost, 2008). Informeel leiderschap, zo wordt aangenomen,

motiveert leraren omdat dit bijvoorbeeld hun autonomie en invloed in de schoolorganisatie vergroot (Muijs et al., 2013). We weten echter nog weinig van hoe het proces van het uitoefenen van informeel leiderschap eruit ziet en welke elementen hierbij een rol spelen.

Theoretisch kader

Informeel leiderschap van leraren wordt hier opgevat als een proces waarin leraren, individueel en/of collectief, invloed proberen uit te oefenen op hun collega's, formeel leidinggevenden en andere actoren in de schoolgemeenschap, met als doel onderwijs- en leerprocessen te verbeteren ten faveure van het leren en de leerprestaties van leerlingen (cf., Meirink et al., 2020). Rogers en Scales (2013) vonden dat dit type leiderschap vaak positief effect heeft op leraren, waarbij een onderscheid gemaakt kan worden in de mate van informeel leiderschap (variërend van meekijken en meedenken tot aan actief bestaande praktijken proberen te veranderen).

Onderzoeksvraag/-vragen

De hoofdvraag van dit onderzoek is: "Welke ervaringen hebben leraren in het voortgezet onderwijs met informeel leiderschap?" Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden wordt gekeken naar ervaren mogelijkheden voor informeel leiderschap in de schoolorganisatie en naar de plaats in de schoolorganisatie waar dit leiderschap plaatsvindt.

Methode van onderzoek

Semigestructureerde interviews met n=16 ervaren leraren (gemiddeld aantal jaren ervaring: 17,6, sd. 8,7 jaren) zijn gebruikt om inzicht te krijgen in de ervaringen met informeel leiderschap gedurende één schooljaar. De interviews waren daarmee retrospectief van aard en vormgegeven aan de hand van de volgende topics: 1) opvattingen over informeel leiderschap, 2) ervaringen die kenmerkend zijn voor informeel leiderschap, 3) kenmerken van de schoolorganisatie die al dan niet motiverend of belemmerend waren en 4) impact van het informele leiderschap. De interviews zijn getranscribeerd en geanalyseerd door minimaal twee onderzoekers. Per interview is een matrix gemaakt waarin episodes en fragmenten zijn geherstructureerd en gecodeerd.

Resultaten en onderbouwde conclusies

De resultaten laten zien dat 11 van de 16 leraren positieve ervaringen hebben met hun informeel leiderschap gedurende het schooljaar. Waardering vanuit de schoolleiding en een koppeling aan lopende zaken in de school werden als positieve elementen genoemd. Vijf leraren ervaren vooral dat informeel leiderschap wordt beperkt door bijvoorbeeld een meer gesloten leercultuur in de school of gebrek aan leiderschap in hiërarchische zin. Dit leidde tot demotivatie. Sommige leraren waren in staat om door eigen initiatief hun informele leiderschap te vergroten.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Geconcludeerd wordt dat ervaren leraren overwegend positieve ervaringen hebben met informeel leiderschap, maar dat er ook een 'dark side' is. Dit wordt in de literatuur niet vaak belicht. Informeel leiderschap is voor sommige leraren niet gemakkelijk om uit te oefenen, vaak veroorzaakt door een gebrek aan afstemming in de school. Dit kan leiden tot demotivatie van leraren. Opvallend was dat informeel leiderschap zich vooral in de schoolorganisatie zelf plaatsvindt, in bijvoorbeeld projecten of themagroepen en commissies, maar niet zozeer op het niveau van de vaksectie.

Kans op Balans

Dit onderzoek adresseert het congressthema op verschillende manieren. Zo zijn ervaren leraren vaak opzoek naar een balans tussen routine en innoveren (denk aan adaptieve expertise), waarbij informeel leiderschap een belangrijke rol speelt. Verder gaan veel van de initiatieven die docenten inhoudelijk nemen in de school (waar hun leiderschap over gaat, op gericht is) over kansenongelijkheid, burgerschap en excellentie in het onderwijs. Ten slotte belicht dit onderzoek ook een meer realistische of negatieve kant ('dark side'), iets dat vaak door onderwijsonderzoekers niet wordt gedaan.

Referenties

Frost, D. 2008. "Teacher Leadership: Values and Voice." *School Leadership and Management* 28 (4) 337–352.

Muijs, D., C. Chapman, and P. Armstrong. 2013. "Can Early Careers Teachers Be Teacher Leaders? A Study of Second-year Novice Teachers in the tTeach First Alternative Certification Programme." *Educational Management Administration and Leadership* 41: 767–781.

Meirink, J., Anna Van Der Want, Monika Louws, Paulien Meijer, Helma Oolbekkink-Marchand & Harmen Schaap (2020) Beginning teachers' opportunities for enacting informal teacher leadership: perceptions of teachers and school management staff members, *European Journal of Teacher Education*, 43:2, 243-257.

Rogers, C., and R.Q. Scales. 2013. "Pre-service Teachers' Perceptions of Teacher Leadership: Is It about Compliance or Understanding?" *Issues in Teacher Education* 22: 17–37.

576. Tijd voor Analyse van Onderwijskwaliteit

Ellen Klatter

Cora Veenman-Verhoeff

Hogeschool Rotterdam, Rotterdam, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Studiesucces, Ontwerpcyclus, Probleemanalyse, Onderwijskwaliteit

Korte samenvatting

Het verbeteren van onderwijskwaliteit is nodig gezien de lage studierendementen binnen ons hoger onderwijs (Verening Hogescholen, 2023). Dit paper beschrijft de ontwikkeling van een methodiek als hulpmiddel voor opleidingen om systematisch te (leren) werken aan het (her)ontwerp van hun onderwijs, gericht op het optimaal faciliteren en ondersteunen van het leerproces van de student. Het vormgeven van een verantwoord onderwijsontwerp vraagt enerzijds methodisch en analytisch kunnen werken, anderzijds een hecht team van pedagogisch en didactisch bekwame docenten. Balans hierin heeft een gunstig effect op de onderwijskwaliteit (Cohen-Schotanus, e.a., 2019) en vergroot de kans op een succesvol studietraject van onze studenten.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Om het studierendement te verhogen, zijn de afgelopen decennia landelijke beleidsmaatregelen doorgevoerd zoals de studiekeuzecheck en het bindend studieadvies. Deze focus op studentgedrag blijkt te eenzijdig, want effect op het studierendement is vooralsnog uitgebleven (VH, 2023). Opleidingen zullen zich dus moeten inspannen om de kwaliteit van hun onderwijs te verbeteren. Hogeschool Rotterdam startte in 2020 met het programma 'Grip op Onderwijskwaliteit en Studiesucces' (GOS) gericht op het ondersteunen van opleidingen om hun onderwijskwaliteit te verbeteren.

In deze presentatie bespreken we een ontwerponderzoek met als doel een methodiek te ontwikkelen die opleidingen kan helpen bij het systematisch verbeteren van hun onderwijs. Het doorlopen van de ontwerpcyclus staat hierbij centraal, zowel in het proces van het onderzoek naar de methodiek als wat betreft de inhoud van de methodiek. Opleidingen van cohort 1 en 2 van het GOS-programma participeerden in dit ontwerponderzoek.

Theoretisch kader

Onderwijskwaliteit is een complexe sociale praktijk waarin diverse aspecten onderling samenhangen (Klatter, 2022). De constructieve samenhang (Biggs & Tang, 2011) tussen het curriculumontwerp, het toetsprogramma en de gehanteerde pedagogisch/didactische aanpak, het backwards design ontwerpen (Jensen, e.a., 2017) en een integrale aanpak (Cohen-Schotanus et al., 2019) zijn hierin belangrijk principes. Vooral de onderlinge samenhang maakt het voor opleidingen lastig om te bepalen wat exact het probleem is en waar, en hoe een verbeterproces gestart kan worden. Om dit proces te stroomlijnen is een methodiek ontwikkeld voor een gestructureerde probleemanalyse (PA-traject).

In dit onderzoek sluiten we aan op de ontwerpcyclus van Schmidt (2018), een methodiek voor het verbeteren van professioneel handelen, en de CIMO-logica (Andriessen & Van Aken, 2017), om een systematische analyse te realiseren en te komen tot onderbouwde oplossingen (Christis, 2021a).

Onderzoeksvragen

1. Welke knelpunten komen naar voren in de plannen van GOS-opleidingen Cohort I voor kwaliteitsverbetering?
2. Welke positieve, en verbeterpunten geven GOS-opleidingen Cohort II terug over het PA-traject?

Methode van onderzoek

In dit ontwerponderzoek zijn de zes stappen van de ontwerpcyclus systematisch uitgevoerd (Fig.1). Kenmerkend voor de ontwerpcyclus is de iteratie tussen ontwerp en onderzoek. Onderzoeksvraag 1 is beantwoord door resultaten van *stap 1*: 'ontwerpprobleem analyseren en beschrijven'. Onderzoeksvraag 2 de evaluatie van het PA-traject, is beantwoord in *stap 6* middels een vragenlijst voor Cohort II (6 opleidingen, 30 respondenten). Het 'testen van het onderwijs-ontwerp' is aan de GOS-opleidingen.

Zie figuur 1

Resultaten en onderbouwde conclusies

Vraag 1: Projectplannen Coh.I vertonen omissies mbt systematisch werken, focus en prioritering, onderbouwing van interventies, mechanismes, kwaliteit van planning en verantwoordelijkheden. *Vraag 2*: GOS-opleidingen Coh.II ervoeren het PA-traject positief mbt de ervaren ondersteuning bij analyse en interventiebepaling. De PA-methodiek biedt volgens respondenten een systematische aanpak voor analyse en prioritering, en heeft een stimulerende werking op onderlinge communicatie en draagvlak. Verbeterpunten worden tijdens ORD2023 gepresenteerd. We *concluderen* dat het ontworpen PA-traject opleidingen professionaliseert in kenmerken van onderwijskwaliteit en integrale toepassing van maatregelen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

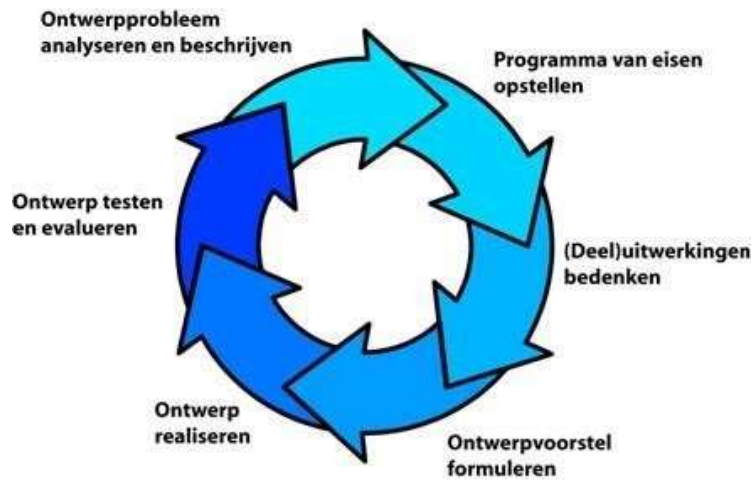
Dit onderzoek benadrukt het belang van wetenschappelijk methodisch denken en werken, evenals professionalisering om (evidence-based) onderwijskundige principes toe te passen in de praktijk van het hoger beroepsonderwijs.

Kans op Balans

Deze bijdrage is op diverse wijzen verbonden aan het thema Kans op Balans. Onderwijskwaliteit vraagt immers balans tussen het sociaalwetenschappelijk paradigma (analyseren en methodisch werken) en het geesteswetenschappelijk paradigma (pedagogiek en binding), maar ook het verbinden van theorie met de praktijk van de beroepscontext. Daarnaast wordt de onderwijskwaliteit van een individuele docent mede bepaald door een sterke teamcultuur van samenwerking met collega's en een open leerklimaat. Kortom, goed onderwijs betekent balanceren in nabijheid en distantie, kennis en gevoel, weten en reflecteren ten gunste van het leren van onze studenten.

Referenties

- Andriessen, D., & Aken, J.v. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma.
- Biggs, J., and Tang, C. (2011). *Teaching for Quality at University. What the student does*. 4th edition. McGraw Hill/ SRHE and UOP.
- Cohen-Schotanus, J., Visser, K., Jansen, E., & Bax, A. (2019). *Studiesucces door onderwijskwaliteit*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Christis, J. (2021a) Praktijkgericht onderzoek als methodologisch probleem. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, jrg. 39(2), 59-74.
- Jensen, J.L., Bailey, E.G., Kunner, T.A., & Weber, S. (2017). Using Backwards design in education research: a research methods essay. *Journal of Microbiology and Biology Education*, 18 (3), 1-6.
- Klatter, E.B. (2022). *Gebrek aan zicht op onderwijskwaliteit zit verbetering studiesucces in de weg*. ScienceGuide, sept 2022. <https://www.scienceguide.nl/2022/09/gebrek-aan-zicht-op-onderwijskwaliteit-zit-verbetering-studiesucces-in-de-weg/>
- Ontwerpcyclus (bron opgehaald 20 jan 2023: [Natuurkunde.nl - Technisch ontwerpen, de ontwerpcyclus](https://www.natuurkunde.nl/technisch-ontwerpen-de-ontwerpcyclus))
- Schmidt, J.A. (2018). Complexe problemen oplossen: design thinking of ontwerpgericht onderzoek? *OnderwijsInnovatie*, 28(6), pp. 17-24.
- Vereniging Hogescholen (2023). *Factsheet Studiesucces, uitval en studiewissel 2021/2022* (opgehaald 20 jan: https://www.vereninghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/001/293/original/Factsheet_studiesucces_en_uitval_2021-2022.pdf?1650548347)



Figuur 1. [Ontwerpcyclus](#)

577. Van basisschooladvies tot diploma: schoolloopbanen van Amsterdamse vo-leerlingen

Frederique van Spijker ², Joris Klingen ¹

¹ Gemeente Amsterdam, Amsterdam, Nederland

² Onderzoek & Statistiek, Amsterdam, Nederland

Divisie: Domein Specifieke Aspecten van Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Basisschooladvies, Schoolloopbaan, Schoolwisselaars, Stapelaars

Korte samenvatting

In de monitor schoolloopbanen voortgezet onderwijs brengt Onderzoek en Statistiek (O&S) de onderwijsloopbanen van Amsterdamse leerlingen in kaart, vanaf het moment dat ze een basisschooladvies ontvangen en de overstap maken naar de middelbare school tot aan het behalen van een diploma. Welke leerlingen krijgen vaker een lager schooladvies in groep acht dan de centrale eindtoets uitwijst? Hoe ziet de schoolloopbaan van deze leerlingen er vervolgens uit? Welke leerlingen hebben een grotere kans om van school te wisselen in Amsterdam? En welke leerlingen stapelen vaker diploma's door na het eerste diploma nog een tweede middelbareschooldiploma te behalen? Deze vragen staan in de presentatie centraal.

Lopende tekst

In opdracht van de gemeente Amsterdam monitort Onderzoek & Statistiek sinds 2012 de onderwijsloopbanen van middelbare scholieren in Amsterdam, vanaf het basisschooladvies en de overstap naar de middelbare school tot aan het behalen van een diploma. In de monitor staan de volgende vragen:

Hoe verlopen de schoolloopbanen van jongeren op Amsterdamse middelbare scholen, en hoe ontwikkelt dit zich in de tijd? Bij welke Amsterdamse leerlingen wijkt het schooladvies in groep 8 af van de centrale eindtoets? Hebben zij een diploma gehaald dat overeenkomt met hun advies? Welke leerlingen hebben tot en met de vierde klas een grotere kans om van middelbare school te wisselen in Amsterdam? Welke Amsterdamse leerlingen stapelen diploma's door na het behalen van een eerste diploma een tweede diploma op de middelbare school te halen? Naar welk vervolgonderwijs stromen deze leerlingen door? Om deze vragen te beantwoorden worden verschillende leerlingcohorten gevolgd; leerlingen die in schooljaar 2011/'12 (cohort 2011) tot en met schooljaar 2018/'19 (cohort 2018) op een Amsterdamse middelbare school zijn gestart. De schoolloopbaan wordt in beeld gebracht door het niveau van het middelbareschooldiploma te vergelijken met het basisschooladvies. Het middelbareschooldiploma kan eventueel met één jaar vertraging worden behaald. Om een cohort volledig te kunnen volgen moeten de diplomagegevens tot in het zevende jaar na de start in

het voortgezet onderwijs beschikbaar zijn. Daarnaast moet tot in het achtste jaar na de start bekend zijn op welk niveau leerlingen staan ingeschreven. Dit is mogelijk voor cohort 2011 t/m 2014. Van de recentere cohorten kan de schoolloopbaan alleen voor de onderbouw worden bekeken.

Uit het onderzoek blijkt dat Amsterdamse leerlingen met hbo/wo-opgeleide ouders vaker worden overgeadviseerd in groep 8 dan leerlingen met anders opgeleide ouders. De eindtoets wijst bij hun vaker op een lager advies dan het schooladvies dat door de leerkracht wordt gegeven. Leerlingen met ouders die maximaal een mbo-1 opleiding hebben afgerond worden vaker ondergeadviseerd en krijgen vervolgens minder vaak een bijgesteld advies. De meeste Amsterdamse leerlingen hebben in de zeven jaar erna een diploma op het niveau van hun advies gehaald, dit geldt ook voor de leerlingen met een bijgesteld advies. Een kwart van de ondergeadviseerde leerlingen zonder bijgesteld advies haalt een hoger diploma. Wanneer zij kansrijk waren geadviseerd en een bijstelling hadden gekregen zou wellicht een groter aandeel een diploma op het niveau van hun toetsadvies hebben gehaald.

Leerlingen kunnen om verschillende redenen van school wisselen, bijvoorbeeld als zij doorstromen naar een niveau dat niet op hun school wordt aangeboden. Onder leerlingen met een schooladvies havo, havo/vwo of vwo hebben jongens een grotere kans om van school te wisselen dan meisjes, onder leerlingen met een schooladvies voor vmbo-b t/m vmbo-k wisselen meisjes juist vaker van school. Jongens stromen bij een schoolwisseling vaker af, meisjes stromen vaker op. De resultaten over leerlingen die diploma's stapelen zijn onderdeel van een lopend onderzoek en zullen later worden toegevoegd.

De monitor draagt bij aan kennis van de gemeente Amsterdam hoe de schoolloopbanen van leerlingen eruit zien en is een van de instrumenten voor beleidsvorming van de directie onderwijs.

Kans op Balans

Dit onderzoek toont aan dat er een verband is tussen het opleidingsniveau van ouders en de schoolloopbaan van leerlingen op de middelbare school. Daarnaast is er ook een verband tussen het geslacht van leerlingen hun schoolloopbaan. Het gaat hierbij om de volgende uitkomsten: onder- en overadvisering, schoolwisselingen en het stapelen van diploma's.

578. Onderwijs gaat niet zonder taal – en toetsing ook niet

Nivja de Jong¹, Tessa Mearns¹, Catherine van Beuningen²

¹ Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

² Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Toetsing, Taal, CLIL,

Korte samenvatting

Dit rondetafelgesprek gaat over de balans tussen taal en inhoud bij toetsing. Het bouwt voort op onderzoek binnen de context van Content and Language Integrated Learning (CLIL) maar is ook relevant voor andere onderwijscontexten.

Bij CLIL worden vakspecifieke leerdoelen voor inhoud en taal bewust met elkaar geïntegreerd. Zo gaan de leerdoelen bij een vak als biologie niet alleen over kennis en toepassing van biologische concepten, maar ook over de manieren waarop je binnen dat vak in de doeltaal communiceert. Dat taal een rol speelt bij zaakvakken geldt niet alleen voor CLIL; onderwijs vindt namelijk altijd plaats door middel van taal, en toetsing dus ook.

Constructive alignment (Biggs, 1996) vraagt dat de geïntegreerde leerdoelen in CLIL op een geïntegreerde manier getoetst worden. In de praktijk ziet toetsing bij CLIL er toch vaak anders uit (Hönig, 2010), zo blijkt ook uit ons onderzoek in de context van het Nederlandse tweetalig onderwijs.

Tijdens deze sessie zullen we eerst ons eigen onderzoek kort toelichten. Daarna gaan we graag met u in gesprek over mogelijke richtingen voor vervolgonderzoek naar validiteit, betrouwbaarheid, transparantie en praktische bruikbaarheid bij het toetsen van taal en inhoud, in CLIL en in andere onderwijscontexten.

Lopende tekst

Onderwerp en context

Dit rondetafelgesprek gaat over de balans tussen taal en inhoud bij toetsing. Het bouwt voort op onderzoek binnen de context van Content and Language Integrated Learning (CLIL) maar is ook relevant voor andere onderwijscontexten.

Bij CLIL, bijvoorbeeld in het tweetalig onderwijs (tto) waarbij leerlingen in het Engels (hun tweede taal) verschillende curriculumvakken volgen, worden vakspecifieke leerdoelen voor inhoud en taal bewust geïntegreerd. Zo gaan de leerdoelen bij een vak als biologie niet alleen over kennis en toepassing van biologische concepten, maar ook over de manieren waarop je binnen dat vak in de

doeltaal communiceert. Dat taal een rol speelt bij zaakvakken geldt niet alleen voor CLIL; onderwijs vindt namelijk altijd plaats door middel van taal, en toetsing dus ook. We willen graag in gesprek over de toetsing van taal en inhoud, voortbouwend op ons onderzoek naar toetsing in CLIL.

Theoretisch kader

Constructive alignment (Biggs, 1996) vraagt dat de geïntegreerde leerdoelen in CLIL op een geïntegreerde manier getoetst worden. In de praktijk ziet toetsing bij CLIL er toch vaak anders uit (Otto & Estrada, 2019). Om te voorkomen dat leerlingen punten verliezen omdat de taal niet op niveau is, scoren docenten van zaakvakken vaak alleen op inhoud. Tegelijkertijd suggereert onderzoek dat taalgebruik onbewust toch meegewogen wordt (Hönig, 2010). De manier waarop met taal en inhoud wordt omgegaan in het beoordelen van een toets brengt hoe dan ook een washback-effect met zich mee: als er in de toetsing geen aandacht is voor taal, wordt daar ook tijdens de les minder aandacht aan besteed, waardoor er op gebied van taalvaardigheid minder leeropbrengst is (Lo et al., 2019).

Doel en opbrengst van het onderzoek

In ons onderzoek hebben we aan de hand van vragenlijsten en documentanalyse in kaart gebracht hoe docenten in het tweetalige voortgezet onderwijs (tto) taal en inhoud toetsen. 47 docenten van 15 verschillende vakken vulden de vragenlijst in, en 13 docenten leverden documenten aan van in totaal 17 toetsen. Uit de analyses bleek dat docenten van zaakvakken in hun toetspraktijk lang niet allemaal bezig waren met taal. Zo namen ze aspecten van taal bij de toetsing niet mee als criterium en verschaften ze weinig talige ondersteuning, waaronder (toestaan van) gebruik van meer dan één taal. Ook was er weinig bekend over taalbeleid met betrekking tot toetsing. Waar er wel aandacht was voor taal, was het voornamelijk op het niveau van woordenschat en grammatica en in slechts een klein aantal gevallen speelde gebruik van vaktaal een rol.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

We willen dit rondetafelgesprek graag gebruiken om inspiratie op te doen voor de uitbreiding en/of verdieping van deze onderzoekslijn en om opties voor samenwerking te verkennen.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Tijdens het rondetafelgesprek zullen we eerst ons eigen onderzoek kort toelichten, en daarbij de beperkingen en overgebleven vragen benoemen. Daarna gaan we graag met u in gesprek over mogelijke richtingen voor vervolgonderzoek naar validiteit, betrouwbaarheid, transparantie en praktische bruikbaarheid bij het toetsen van taal en inhoud, in CLIL en in andere onderwijscontexten.

Kans op Balans

Toetsing vindt plaats door middel van taal. Daardoor kan de taalvaardigheid van een leerling of student bij een toets meegewogen worden, bedoeld of onbedoeld. Wanneer taal een bewust leerdoel is binnen het onderwijs, zoals in de context van Content and Language Integrated Learning (CLIL), is het vanzelfsprekend om de balans tussen de aspecten taal en inhoud expliciet te maken. Maar ook in andere onderwijscontexten wordt taal mogelijk meegewogen bij een toets over inhoud, wat implicaties heeft voor validiteit en bias. Wij hopen bij te dragen aan onderzoek naar een eerlijke en valide balans tussen taal en inhoud in toetsing.

Referenties

Hönig, I. (2010). Assessment in CLIL – A case study. In: U. Smit, B. Schiftner, C. Dalton-Puffer (Ed.). *Vienna English Working Papers: Current Research on CLIL* (pp. 36 – 41).

Lo, Y. Y., Lui, W. M., & Wong, M. (2019). Scaffolding for cognitive and linguistic challenges in CLIL science assessments. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 7(2), 289-314.

Otto, A.; Estrada, J.L. (2019). Towards an Understanding of CLIL in a European Context: Main Assessment Tools and the Role of Language in Content Subjects. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 31-42.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347–364 .
<https://doi.org/10.1007/BF00138871>



580. Impact of relevantie?

Arthur Bakker

Sanne Akkerman

Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Maatschappelijke impact, Relevantie van onderzoek, Valorisatie, Functie van onderzoek

Korte samenvatting

Wat is de functie van onderwijsonderzoek? De laatste jaren wordt steeds vaker om maatschappelijke impact gevraagd, maar de impact-metafoor is problematisch. We geven natuurkundige, taalkundige en wetenschapsfilosofische redenen. Impact in de natuurkunde is een heftige kracht of schok gedurende een korte tijd waarin twee objecten op elkaar botsen. In het Nederlands heeft de term impact vaak een negatieve betekenis (impact van ziekte, dood, crisis op mensen).

Wetenschapsfilosofisch is de term problematisch omdat nadruk wordt gelegd op onderzoek als oorzaak van verandering in de maatschappij.

We beargumenteren dat woordkeuze ertoe doet. Vragen om impact leidt tot andere beoordelingscriteria dan vragen om relevantie: meer nadruk op hoeveel mensen worden bereikt en hoeveel verandering er in het onderwijs plaatsvindt, ongeacht de wenselijkheid ervan. Bovendien ligt impact buiten de invloedssfeer van onderzoekers. Relevantie is wel een criterium dat binnen het bereik van onderzoekers ligt. Bovendien leidt aandacht voor relevantie tot andere vragen, zoals wat de moeite waard is om te worden onderzocht en voor wie. Wetenschappers kunnen verantwoordelijkheid nemen voor de relevantie van hun onderzoek, maar niet voor de impact ervan.

Wij hopen met dit betoog de discussie te voeden over de functie van onderwijsonderzoek, en hoe het zou moeten worden beoordeeld.

Lopende tekst

Kwaliteitscriteria voor onderzoekers verschuiven gedurende de laatste jaren. Een wat ons betreft gunstige ontwikkeling is dat *impact factors* van tijdschriften en aantallen citaties minder meetellen bij de beoordeling van onderzoekers, terwijl een bijdrage aan maatschappelijke vraagstukken belangrijker wordt gevonden. Een zorgwekkende ontwikkeling is echter is dat de nadruk op impact is gebleven, al is die verschoven van wetenschappelijke naar maatschappelijke impact. In deze paperpresentatie beargumenteren we waarom “impact” niet geschikt is als beoordelingscriterium of doel. We betogen dat subsidiegevers en onderzoekers zich op relevantie moeten richten.

Het denken in termen van impact is problematisch om verschillende redenen. We noemen er hier drie: een natuurkundige, taalkundige en wetenschapsfilosofische reden. In de natuurkunde is impact een heftige kracht of schok gedurende een korte tijd waarin twee objecten op elkaar botsen. De term wordt ook wel gebruikt voor de schade ten gevolge van zo'n botsing.

Een taalkundige analyse van de term "impact" in een steekproef (n=100) uit een Nederlands corpus (Dutch Web 2020) laat zien dat de term vooral wordt gebruikt voor kortstondige gebeurtenissen die meestal een blijvend gevolg hebben. In bijna de helft van de voorbeelden gaat het om negatieve gevolgen, zoals de effecten van een echtscheiding op de kinderen, verlies of ziekte van een dierbare, de gevolgen van klimaatverandering of van de coronacrisis. In ongeveer een kwart van de voorbeelden wordt "impact" neutraal gebruikt als een alternatief voor het begrip "effect", bijvoorbeeld als gevraagd wordt naar de impact van privacywetgeving. In de resterende kwart wordt de term positief gebruikt, vaak om reclame te maken voor veranderprogramma's of oplossingen, zoals de impact van de statiegeldregeling op plastic in het milieu.

De vaak negatieve connotatie van een korte heftige gebeurtenis met een langdurig effect past niet bij wat naar ons idee de rol van onderzoek binnen de maatschappij is (Akkerman et al., 2021). Onderwijsonderzoek moet in de eerste plaats recht doen aan de onderwijspraktijk. Al dan niet in samenspraak met maatschappelijke partners kunnen onderzoekers bijdragen aan oplossingen voor belangrijke vraagstukken.

Als aan onderzoekers wordt gevraagd impact te hebben, leidt dit vaak tot oneigenlijke maten van succes, zoals aantallen bereikte mensen, downloads of views. De nadruk op impact is de ogen richten op succes in de ogen van "gebruikers" ongeacht de wenselijkheid van de gevolgen. Het risico daarvan is belangrijke vragen op de achtergrond raken zoals wat de moeite waard is om te worden onderzocht, of wier perspectieven meegenomen moeten worden. Soms is het goed te luisteren wat de maatschappelijke wensen zijn; soms is kritische distantie nodig, zelfs van de subsidiegever. Door impact als criterium of doel te kiezen komt de nadruk op kortstondig succes te liggen – iets waar onderzoekers weinig invloed op hebben. Als we echter relevantie weer als criterium kiezen, brengen we onderzoek weer terug in de invloedssfeer van onderzoekers. En als we de juiste dingen goed onderzoeken zouden de resultaten wel eens een positieve impact kunnen hebben.

Kans op Balans

Het thema balans suggereert een evenwicht en multiperspectiviteit. De vraag om impact is impliciet een verzoek op in korte tijd een blijvende verandering te veroorzaken. Als onderzoek impact moet hebben, dan getuigt die wens van een eenzijdig en lineair beeld van onderzoek als de oorzaak van verandering in het onderwijs, van onderzoek via ontwikkeling naar verspreiding (RDD-model). We betogen dat onderwijswetenschappen bescheidener moeten zijn dan de impact-metafoor suggereert maar ook relevanter (cf. Power et al., 2023).

Power et al. (2023). Social psychology of and for world-making. *Personality and Social Psychology Review*, 1-15.

Referenties



Akkerman, S. F., Bakker, A., & Penuel, W. R. (2021). Relevance of educational research: An ontological conceptualization. *Educational Researcher*, 50(6), 416–424.

Power, S. et al. (2023). Social psychology of and for world-making. *Personality and Social Psychology Review*, 1–15.



581. Bètaleraren in opleiding begeleiden bij het ontwikkelen van een visie op duurzaamheidsonderwijs.

Peter Duifhuis

Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Duurzaamheid, Lerarenopleiding, Visie, Bèta

Korte samenvatting

Het verankeren van Leren voor Duurzame Ontwikkeling in het onderwijs blijkt moeilijk. Duurzaamheidsvraagstukken hebben doorgaans een bètatechnologisch karakter, maar er zijn spanningen tussen traditioneel bètaonderwijs en duurzaamheidsonderwijs. Voor de verankering van LvDO is het nodig dat docenten zich verhouden tot deze spanningen. Voorbeelden van vragen die tot spanningen met traditionele overtuigingen kunnen leiden, zijn of leerlingen toegerust moeten worden om de maatschappij te kunnen transformeren (actiegericht onderwijs); of docenten neutraliteit moeten uitdragen; hoeveel ruimte interdisciplinaire, probleemoplossende vaardigheden krijgen; en welke rol docenten hebben ten aanzien van emoties en waarden van leerlingen.

Dit ontwerponderzoek richt zich op de hoe visieontwikkeling met betrekking tot leren voor duurzame ontwikkeling bij tweedegraads bètaleraren in opleiding begeleid kan worden.

Het ontwerp een verplichte cursus in de tweedegraads lerarenopleiding van de bètavakken. Onderdelen uit de vormgeving zijn een persoonlijk visieprofiel; in een groepje een gemeenschappelijke visie vormen; en interactie met verschillende rolmodellen. Deze onderdelen leiden ertoe dat studenten hun overtuigingen verhelder en aanscherpen. De term actiegericht onderwijs blijkt echter beladen. Daarnaast ervaren docenten van de cursus ook drempels om controverses in het moment bespreekbaar te maken.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Het blijkt moeilijk om Leren voor Duurzame Ontwikkeling (LvDO) te verankeren in het onderwijs (de Wolf & de Hamer, 2015; Het Groene Brein, 2015), terwijl dit voor toekomstige generaties een zeer relevant thema is. Duurzaamheidsvraagstukken hebben doorgaans een bèta-technologisch karakter, maar er zijn spanningen tussen traditioneel bètaonderwijs en duurzaamheidsonderwijs. Voor de verankering van LvDO is het nodig dat docenten zich verhouden tot deze spanningen. Dit onderzoek richt daarom zich op visievorming bij tweedegraads leraren in opleiding.

Theoretisch kader

Overtuigingen en oriëntaties (Kind & Chan, 2019) worden beschouwd als filters die zowel de vak- en vakdidactische kennis als het handelen in de klas beïnvloeden. Overtuigingen ten aanzien van bèta-onderwijs zijn bijvoorbeeld ingedeeld in curriculumnadrukken (de Putter-Smits et al., 2011), maar deze bieden beperkt ruimte voor vragen binnen LvDO. Voorbeelden van vragen die tot spanningen met traditionele overtuigingen kunnen leiden, zijn of leerlingen toegerust moeten worden om de maatschappij te kunnen transformeren (actiegericht onderwijs); of docenten neutraliteit moeten uitdragen; hoeveel ruimte interdisciplinaire, probleemoplossende vaardigheden krijgen; en welke rol docenten hebben ten aanzien van emoties en waarden van leerlingen (Borg et al., 2012; Ojala, 2020; Pedretti et al., 2008). Een visie is nodig om invulling te kunnen geven aan LvDO.

Onderzoeksvraag/-vragen

Hoe kan ontwikkeling van een visie op leren voor duurzame ontwikkeling bij tweedegraads bèta-leraren in opleiding begeleid worden?

Methode van onderzoek

Dit ontwerponderzoek betreft een verplichte cursus in de tweedegraads lerarenopleiding van de bètavakken. De visieontwikkeling betekent hier het komen tot onderbouwde overtuigingen en een oriëntatie op LvDO. Hoe de vormgeving van de cursus leidt tot deze leeruitkomst is vastgelegd in een *conjecture map* (Sandoval, 2014). Enkele onderdelen zijn een persoonlijk visieprofiel; in een groepje een gemeenschappelijke visie vormen; en interactie met verschillende rolmodellen.

Dataverzameling behelst een voor- en nameting met een vragenlijst; logboeken, producten van en interviews met een focusgroep. Data zijn gecodeerd met behulp van de *conjecture map*, om te verhelderden in hoeverre het ontwerp bijdraagt aan de beoogde ontwikkeling.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Het visieprofiel draagt zoals verwacht bij aan bewustwording van eigen overtuigingen. Het valt op een deel van de studenten actiegericht onderwijs afwijst, met een interpretatie van actiegericht die afwijkt van wat in de cursus wordt aangeboden. Een preconcept lijkt dus ontwerpkeuzes te beïnvloeden.

Bij sommige groepen faciliteerde het visieprofiel een inhoudelijk gesprek over groepsvisie, maar andere groepen zochten zonder overleg naar gemiddelden. In een tweede uitvoering van het ontwerp is deze opdracht aangepast en zien we dat alle studenten tot inhoudelijke uitwisseling kwamen. Door deze uitwisseling verhelderden en verschoven standpunten.

Verschillende rolmodellen maken dat studenten zich kunnen verhouden tot alternatieven. Soms leiden uitgesproken standpunten tot spanningen, waardoor eigen standpunten heroverwogen worden. Het klassikaal bespreken van dit soort spanningen blijkt echter uitdagend voor de docenten van de cursus.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Het valideren van de *conjecture map* draagt bij aan lokale onderwijstheorie. Het geteste ontwerp met aandachtspunten bij uitvoering en inzicht in effectiviteit draagt bij aan de praktijk van de lerarenopleiding.

Kans op Balans

Op 12 april 2023 is de laatste *overshoot day* van Nederland. Als iedereen in de wereld zou leven zoals wij, hebben we dan opgebruikt wat de Aarde in een jaar op kan brengen. We leven in onbalans met ecosysteem Aarde. Bovendien treffen gevolgen de kansarmen het hardst.

Onderwijs kan een bijdrage leveren aan een transitie naar een duurzamere wereld en aan het leren oplossen van complexe duurzaamheidsvraagstukken.

Overtuigingen binnen duurzaamheidsonderwijs zijn echter gevarieerd en de invoer gaat niet vanzelf. Dit ontwerponderzoek helpt leraren in opleiding om zich te verhouden tot duurzaamheidsonderwijs.

Referenties

Borg, C., Gericke, N., Höglund, H. O., & Bergman, E. (2012). The barriers encountered by teachers implementing education for sustainable development: Discipline bound differences and teaching traditions. *Research in Science and Technological Education*.
<https://doi.org/10.1080/02635143.2012.699891>

de Putter-Smits, L., Taconis, R., Jochems, W., & van Driel, J. (2011). De emphasisvoorkeur van docenten biologie, natuurkunde en scheikunde en de gevolgen voor curriculumvernieuwingen. *Tijdschrift Voor Didactiek Der B-Wetenschappen*, 28(1), 33–48.
https://www.researchgate.net/publication/234153958_De_emphasisvoorkeur_van_docenten_biologie_scheikunde_en_natuurkunde_en_de_gevolgen_voor_curriculumvernieuwingen

de Wolf, M., & de Hamer, A. (2015). Education for Sustainable Development in the Netherlands. In R. Jucker & R. Mathar (Eds.), *Schooling for Sustainable Development in Europe: Concepts, Policies and Educational Experiences at the End of the UN Decade of Education for Sustainable Development* (pp. 361–380). Springer International Publishing.

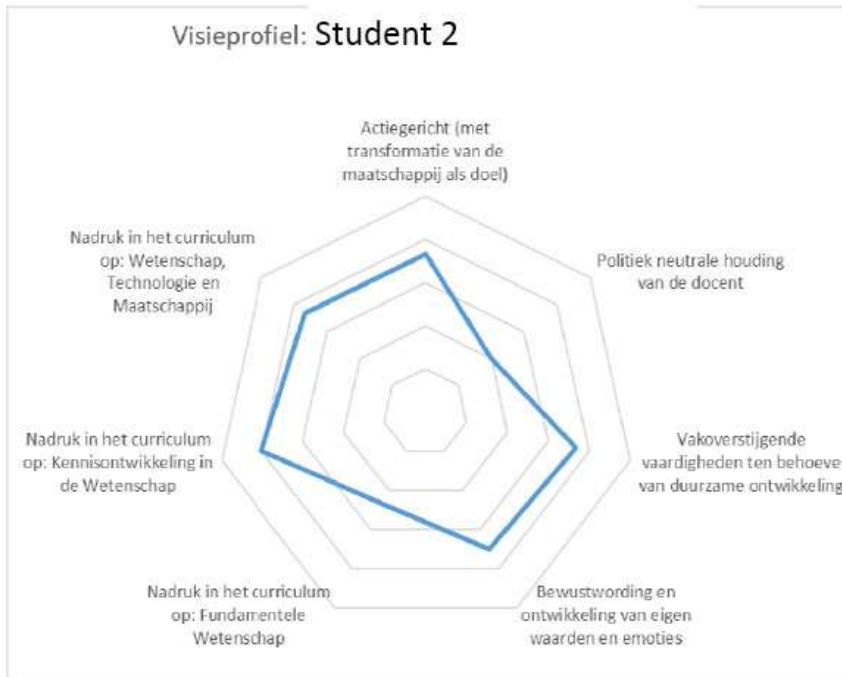
Het Groene Brein. (2015). *Rapportage onderzoek Duurzaam Onderwijs*.

Kind, V., & Chan, K. K. H. (2019). Resolving the amalgam: connecting pedagogical content knowledge, content knowledge and pedagogical knowledge. *International Journal of Science Education*, 41(7).
<https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1584931>

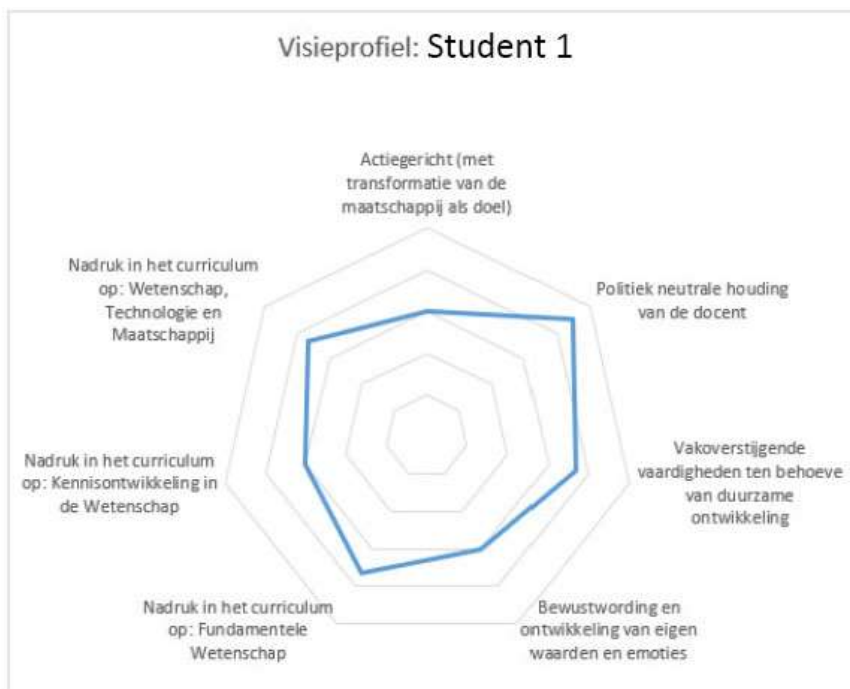
Ojala, M. (2020). Safe spaces or a pedagogy of discomfort? Senior high-school teachers' meta-emotion philosophies and climate change education. *Journal of Environmental Education*.
<https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1845589>

Pedretti, E. G., Bencze, L., Hewitt, J., Romkey, L., & Jivraj, A. (2008). Promoting issues-based STSE perspectives in science teacher education: Problems of identity and ideology. In *Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s11191-006-9060-8>

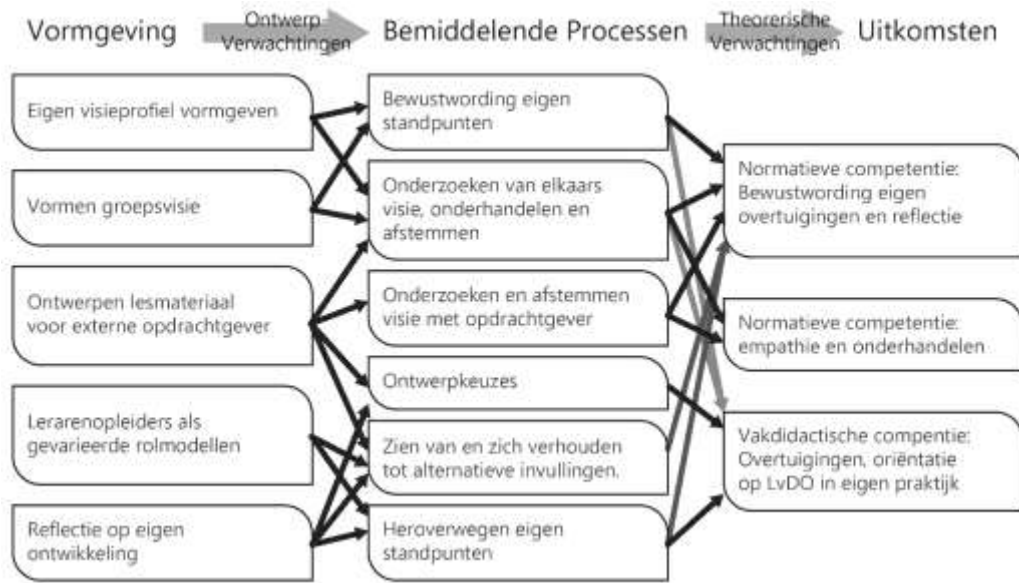
Sandoval, W. (2014). Conjecture Mapping: An Approach to Systematic Educational Design Research. *Journal of the Learning Sciences*, 23(1), 18–36. <https://doi.org/10.1080/10508406.2013.778204>



Visieprofiel van een techniekstudent



Visieprofiel van een scheikundestudent



Conjecture Map Visieontwikkeling

585. Werkzame processen bij curriculumkeuzes: Balanceren op en tussen klas-, school en landelijk niveau.

Bert Slof¹

Carla van Boxtel², Frank Cornelissen², Mark Gellevij¹, Yvette Sol¹, Marjon Tammenga¹, Sanne Tromp¹, Monique Volman²

¹ Stichting Leerplan Ontwikkeling, Amersfoort, Nederland

² Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Curriculum

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Curriculumkeuzes, Processen, Schaalniveaus, Verbinding

Korte samenvatting

Mensen en organisaties dragen op verschillende schaalniveaus (klas, school, landelijk) bij aan de invulling van het curriculum. Zij geven antwoord op de vraag: Wat dienen leerlingen te leren in het primair en voortgezet (speciaal) onderwijs? Denk aan discussies over taal- en rekenniveaus, praktijkgerichte programma's, burgerschap, digitale geletterdheid en gelijke kansen. Maar hoe bepalen zij wat er in de landelijke kaders (kerndoelen en examenprogramma's) komt en hoe geven scholen en docenten dit vorm in de onderwijspraktijk?

Inzicht in deze keuzeprocessen en het verbinden van mensen, organisaties en schaalniveaus biedt kansen voor het verbeteren ervan. Vanuit praktische en theoretische invalshoeken is het interessant om te kijken naar het;

- verbinden van mensen, organisaties en processen;
- ondersteunen van de benodigde curriculumbekwaamheden;
- verbeteren van de onderwijskwaliteit en leer- en werkmotivatie.

Het Research Centre Curriculum Studies (RCCS; samenwerking tussen Stichting Leerplan Ontwikkeling en de Universiteit van Amsterdam) heeft tot doel om factoren die curriculumkeuzeprocessen beïnvloeden inzichtelijk te maken en deze processen te verbeteren. In deze bijdrage bediscussiëren we de contouren van het nog vast te stellen onderzoeksprogramma. Dit om waardevolle feedback op te halen over relevante vraagstukken en om interessante samenwerkingsmogelijkheden te verkennen.

We diepen het thema curriculumkeuzeprocessen graag verder met jullie uit!

Lopende tekst

Onderwerp en context

Scholen en docenten in het primair en voortgezet (speciaal) onderwijs geven, binnen de landelijke kaders, vorm aan het curriculum. Zij maken allerlei keuzes met betrekking tot welke leerinhouden wanneer aan bepaalde groepen leerlingen onderwezen dienen te worden. Zij maken ook keuzes met betrekking tot wie, wanneer en op welke wijze bij deze processen betrokken dienen te worden.

Meer inzicht in het proces van curriculumkeuzes en de (on)werkzame mechanismen daarbij biedt mogelijkheden voor het verbinden en verbeteren ervan. Ook leidt dit naar verwachting tot verheldering rond de benodigde curriculumbekwaamheid, de achterliggende waarden en belangen en het bieden van effectieve ondersteuning.

Theoretisch kader

Het op adequate wijze inspelen op ontwikkelingen, vanuit bijvoorbeeld de maatschappij en het werkveld, blijft een constante uitdaging voor het onderwijs (Nieveen et al., 2021). Mogelijke redenen hiervoor zijn het gebruik van lineaire (top down) aanpakken en het gebrek aan eigenaarschap en ondersteuning (o.a. Vreuls et al., 2022). Het nauwer verbinden van mensen en organisaties, op en tussen de schaalniveaus, kan het gebruik van een meer dynamische aanpak stimuleren (o.a. Priestly et al, 2021). In curriculumkeuzeprocessen is dan veelal sprake van het (o.a. Nieveen et al., 2021; Pietarinen et al., 2019);

- betekenisgeven aan kaders, contexten, uitwerkingen;
- expliciteren en onderbouwen van gemaakte keuzes;
- afstemmen van onderliggende waarden, belangen en motieven.

Ook is het noodzakelijk om te inventariseren welke bevorderende en belemmerende factoren de curriculumkeuzeprocessen beïnvloeden en hoe hierop ingespeeld kan worden (o.a. Jenkins, 2020).

Doel en opbrengst van het onderzoek

Het nieuwe Research Centre Curriculum Studies (RCCS) stelt zich tot doel de factoren die curriculumkeuzeprocessen, op verschillende schaalniveaus, beïnvloeden inzichtelijk te maken. En, vervolgens, effectieve ondersteuning ter verbetering van deze processen te bieden. Interessante praktische en theoretische invalshoeken hierbij zijn;

- bepalen van (on)werkzame mechanismen (wat, wie, wanneer, hoe);
- verbinden van top down/bottom up bewegingen (curriculumherziening);
- verbinden van vakdidactische en onderwijskundige perspectieven en kennis (effectieve didactiek);
- faciliteren van keuzeprocessen (coördinatie, afstemming doeldomeinen);
- professionaliseren van mensen en organisatie (curriculumbekwaamheid).

Een doordachte balans kan de betrokkenheid en curriculumbekwaamheid van mensen en organisaties verhogen. Dit komt naar verwachting ten goede aan een betekenisvolle, afgestemde en rechtvaardige invulling van het curriculum en de leer- en werkmotivatie.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

Het RCCS schetst momenteel de contouren van het onderzoeksprogramma. Het doel van deze bijdrage is tweeledig. Zo willen we graag feedback krijgen op de geschetste vraagstukken, concepten en mechanismen om zodoende het programma aan te scherpen. Ook zijn we zeer geïnteresseerd in het verkennen van mogelijkheden om samen aan specifieke onderzoeksvragen en subsidievoorstellen te werken.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Na een korte introductie (RCCS, contouren, doel sessie) reageren de deelnemers in subgroepen op de visualisatie van de voorgestelde plannen (wat vind je goed?, wat kan beter? waar zie je kansen om samen te werken?). We gebruiken hiervoor een digitale tool (Padlet, bereikbaar via QR-code). De presentatoren noteren interessante punten, waar in het laatste deel - plenaire nabespreking - over gediscussieerd wordt.

Kans op Balans

Deze bijdrage richt zich op curriculumkeuzeprocessen en het balanceren daarbij op en tussen verschillende schaalniveaus (klas, school, landelijk). Zicht krijgen op relevante leerinhouden, processen en (on)werkzame mechanismen/factoren verduidelijkt waarom en hoe mensen en organisaties bepaalde keuzes maken. De keuzeprocessen kunnen zo explicieter met elkaar verbonden worden. Denk aan het verbinden van top down en bottom up bewegingen, het faciliteren van keuzeprocessen en het aanbieden van professionaliseringsmogelijkheden. Een doordachte balans kan de betrokkenheid en curriculumbekwaamheid van mensen en organisaties verhogen. Dit komt naar verwachting ten goede aan een betekenisvolle, afgestemde en rechtvaardige invulling van het curriculum en de leer- en werkmotivatie.

Referenties

Jenkins, G. (2020) Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *Australian Educational Researcher*. 47, 167–181. doi: 10.1007/s13384-019-00334-2.

Nieveen, N., & Kuiper, W. (2021). Integral curriculum review in the Netherlands: In need of dovetail joints. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T. Soini (Eds.), *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 125-150). Emerald. doi: 10.1108/978-1-83867-735-020211007.

Pietarinen, P., Pyhältö, K. & Soini, T. (2019) Shared Sense-making in Curriculum Reform: Orchestrating the Local Curriculum Work, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 491-505. doi:10.1080/00313831.2017.1402367

Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D. & Soini, T. (2021). Curriculum Making: A conceptual framing. In: M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou. & T. Soini, *Curriculum making in Europe: policy and practice within and across diverse contexts*. Bingley: Emerald.

Vreuls, J., Koeslag-Kreunen, M., van der Klink, M., Nieuwenhuis, L., & Boshuizen, H. (2022). Responsive curriculum development for professional education: Different teams, different tales. *The Curriculum Journal*, 33, 636-659. doi: 10.1002/curj.155.



586. Vakdidactiek en technologie: Overwegingen en bevindingen rondom de inzet van leertechnologie

Michiel Veldhuis¹

Daphne Rijborz², Frank Coenders³, Anouk Wezendonk-Brouwer⁴, Rosanne Hebing⁵

¹ Hogeschool IPABO & Universiteit Utrecht, Amsterdam, Nederland

² Hogeschool IPABO, Amsterdam, Nederland

³ Hogeschool de Kempel, Helmond, Nederland

⁴ Marnix Academie, Utrecht, Nederland

⁵ Iselinge Hogeschool, Doetinchem, Nederland

Voorzitter: Michiel Veldhuis, Hogeschool IPABO/Universiteit Utrecht

Referent: Rosanne Hebing, Hogeschool Isselinge

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Vakdidactiek, Technologie, Basisonderwijs, Lerarenopleiding

Korte samenvatting

De inzet van - vaak digitale - technologie in het onderwijs is niet meer weg te denken. Onderzoek naar deze thematiek vindt op veel verschillende plekken plaats, in verschillende contexten en op verschillende wijzen. In dit symposium beschrijven we de bevindingen van een drietal praktijkgerichte onderzoeken, waarin de vraag steeds centraal staat hoe de inzet van technologie meerwaarde kan hebben voor het leren en onderwijzen. De onderzoeksonderwerpen gaan van het gebruik van adaptieve leersystemen voor het maken van didactische beslissingen bij rekenen-wiskunde, via kenmerken van digitale verhalen vertellen op de basisschool en de lerarenopleiding, tot het inzetten van StoryMap als aanjager van de ontwikkeling van omgevingsbewustzijn en een onderzoekende houding. In deze onderzoeken wordt veelal een ontwerpgerichte benadering gebruikt, waarbij het verder ontwikkelen van waardevol onderwijs aan studenten en leerlingen centraal staat. De bevindingen over deze verschillende wijzen van inzetten van technologie worden in de betreffende lerarenopleidingen en de partnerscholen al gedeeld en verder gebruikt. In dit symposium delen we graag bevindingen over hoe de inzet van technologie meerwaarde kan hebben voor het leren en onderwijzen, delen we voorbeelden hiervan en gaan graag in gesprek andere onderzoekers die met deze thematiek bezig zijn.

Lopende tekst

De inzet van technologie in het onderwijs is niet meer weg te denken. Onderzoek naar deze thematiek vindt op veel verschillende plekken plaats, in verschillende contexten en op verschillende

wijzen. In dit symposium beschrijven we de bevindingen van een drietal praktijkgerichte onderzoeken, waarin de vraag steeds centraal staat hoe de inzet van technologie meerwaarde kan hebben voor het leren en onderwijzen. Daartoe vindt binnen verschillende contexten steeds een vakdidactische en vakinhoudelijke reflectie plaats voorafgaand aan de keuze voor het al dan niet inzetten van technologie in de les.

Voor het benutten van technologische ontwikkelingen in het onderwijs is het leren kennen van de mogelijkheden van nieuwe leertechnologie voorwaardelijk, maar niet afdoende. De inzet van leertechnologie wordt pas daadwerkelijk relevant, zinvol en duurzaam als ze past bij leer- en onderwijsbehoeften van de leerlingen of studenten en de pedagogische uitgangspunten van de leraar of docent (Voogt, Knezek, Christensen, & Lai, 2018). Het is dan ook vooral de vraag hoe de inzet van technologie het leren en onderwijzen kan ondersteunen, en wat het inzetten van nieuwe leertechnologie betekent voor de rollen van leerlingen en onderwijsprofessionals. Alleen als we kennis, pedagogiek en technologie geïntegreerd benaderen, kan technologie betekenisvol ingezet worden in het onderwijs (Fullan, 2013). Een denkrichting over de rol van technologie hierbij kan ingegeven worden door de elementen van het *Triple E*-model (Kolb, 2020), waarin wordt beschreven dat technologie het leren kan verrijken (*extend*) of versterken (*enhance*) en betrokkenheid verhogen (*engage*).

De onderzoeksonderwerpen van de afzonderlijke papers in dit symposium gaan van het gebruik van adaptieve leersystemen voor het maken van didactische beslissingen bij rekenen-wiskunde, via kenmerken van digitale verhalen vertellen op de basisschool en de lerarenopleiding, tot het inzetten van StoryMap als aanjager van de ontwikkeling van omgevingsbewustzijn en een onderzoekende houding. In deze onderzoeken wordt een ontwerpgerichte benadering gebruikt (Bakker, 2018), waarbij het verder ontwikkelen van waardevol onderwijs aan studenten en leerlingen centraal staat. De bevindingen over deze verschillende wijzen van inzetten van technologie worden in de betreffende lerarenopleidingen en de partnerscholen al gedeeld en verder gebruikt. In dit symposium delen we graag bevindingen over hoe de inzet van technologie meerwaarde kan hebben voor het leren en onderwijzen, delen we voorbeelden hiervan en gaan graag in gesprek andere onderzoekers die met deze thematiek bezig zijn.

Tabel: De structuur van de sessie

Kans op Balans

Technologie in het onderwijs werkt niet per definitie kansengelijkheid vergrotend of verkleinend, maar de risico's zijn groot als niet goed nagedacht wordt over de inzet van technologie. Door daar weloverwogen en doordachte keuzes in te maken gebaseerd op vakdidactische, vakinhoudelijke en pedagogische redenen wordt voorkomen dat technologische innovaties prevaleren over de kansengelijkheid in het onderwijs. Zo kan daadwerkelijk de balans gezocht worden in kinderen en jongeren gelijke kansen geven.

Individuele bijdrage 1

Onderzoekend leren in de eigen omgeving met de digitale tool StoryMap

Inleiding, onderzoeksdoel en context

De wereld leren kennen is de kern van de zaakvakken op de basisschool. Helaas blijft de leerstof voor leerlingen tijdens het leren vaak abstract. De eigen omgeving van leerlingen is echter een onuitputtelijke bron voor betekenisvol zaakvakkenonderwijs (Bosschaart, 2009). Als leerlingen zich realiseren dat de leerstof ook betrekking heeft op hun eigen omgeving, waar ze leven, spelen en leren, krijgt ze meer betekenis en inhoud. Als leerlingen het verhaal achter hun eigen omgeving leren kennen zullen ze deze omgeving meer waarderen (Richardson, 2010). Een StoryMap is een digitale tool die ervoor zorgt dat leerlingen op onderzoek uitgaan in hun eigen omgeving zonder het klaslokaal te verlaten.

Theoretisch kader

In een StoryMap wordt digitaal een verhaal verteld met teksten, (interactieve) digitale kaarten en andere multimedia content. Een StoryMap is te gebruiken om verschijnselen, situaties en relaties te beschrijven, routes en plaatsen aan te wijzen en tevens veranderingen in tijd en tussen plaatsen aan te tonen (Marta & Osso, 2015). In een StoryMap kun je up-to-date beschikbare informatie en (interactieve) kaarten opnemen. Deze dragen bij aan ruimtelijk denken en helpen leerlingen om nieuwsgierig te zijn en kritische vragen te stellen over de wereld om hen heen (Kerski, 2013).

Onderzoeksvraag

Hoe kunnen (aanstaande) leerkrachten begeleid worden bij het inzetten van StoryMaps zodat het een meerwaarde heeft voor het ontwikkelen van de onderzoekende houding van leerlingen en het (leren) verklaren van de wereld om hen heen?

Methode

Op de Hogeschool IPABO is een keuzevak ontwikkeld volgens de methodiek van ontwerponderzoek waarbij studenten een StoryMap ontwikkelen en uitvoeren in hun eigen stageklas. Het keuzevak heeft inmiddels drie ontwerpcycli doorlopen, waarbij resultaten van elke cyclus zijn meegenomen om de begeleiding aan studenten in de volgende cyclus te verbeteren.

Resultaten en conclusies

Uit de eerste cyclus bleek dat studenten moeite hadden met het ontwerpen van een StoryMap, zowel ten aanzien van het gebruik van de technologie als het maken van vakinhoudelijke content. Leerlingen vonden het moeilijk om zelfstandig en onderzoekend aan de slag te gaan met de StoryMap. Wellicht omdat de aangeboden leerstof nieuw was voor leerlingen. In de tweede cyclus is er daarom voor gekozen om eerst een inhoudelijke les aan leerlingen te geven en daarna de eigen omgeving via de StoryMap aan te bieden. In de derde cyclus is een kijkwijzer geïntroduceerd voor studenten zodat zij geholpen worden met het kiezen van de inhoudelijke content en is de nadruk meer gelegd op het vertellen van een verhaal in de StoryMap. Dit lijkt goede resultaten op te leveren.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de bijdrage

De nadruk op het vertellen van een “story” zorgt ervoor dat de leerstof beter aansluit bij de belevingswereld van leerlingen (Marta & Osso, 2015). Het gebruik van een StoryMap bij het lesgeven over de eigen omgeving blijkt een meerwaarde te hebben op de onderzoekende houding van leerlingen en het (leren) verklaren van de wereld om hen heen.

Individuele bijdrage 2

Digitaal vertellen in het basisonderwijs

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Digitaal vertellen is een verrijking van het didactisch palet van de leerkracht. Leerlingen zijn betrokken en gemotiveerd om een digitaal verhaal te maken. Het onderzoek richt zich op de vraag hoe deze betrokkenheid benutten kan worden om digitaal vertellen in te zetten om nieuwe onderwerpen binnen allerlei vakgebieden te leren. De context van het onderzoek is de bovenbouw van het basisonderwijs.

Theoretisch kader

Een digitale vertelling is een verhaal dat verteld wordt in digitale beelden en wordt voorzien van tekst, muziek, geluiden en effecten. Het verhaal wordt verteld met behulp van digitale video, audio en fotografie (Jansen & Van der Linde, 2006). Zo kan het een hulpmiddel zijn dat het complexe proces van observeren, interpreteren, concluderen, documenteren, rapporteren en betekenisgeving ondersteunt (Scheulderman, 2005). Er zijn veel mogelijkheden om, en voordelen aan, digitaal vertellen in het onderwijs integreren (Demirbas & Sahin, 2020). Tijdens het maken van het verhaal kunnen leerlingen vaardigheden ontwikkelen zoals probleem oplossen, kritisch denken en creativiteit. Digitaal vertellen kan betrokkenheidsverhogend werken door met technologie aan de slag te gaan en kan abstracte begrippen en concepten concretiseren door tekst, audio en beeld. Ook moeilijke abstracte concepten worden beter begrepen als leraren tekst, beeld en audio met elkaar combineren (Robin, 2008). Nog sterker is het om leerlingen zelf dergelijke films te laten maken.

Onderzoeksvragen

Hoe beïnvloeden de eigenschappen van de verschillende media (film, animatie, fotografie en audio) het leerproces? Op welke wijze moet het leerproces en de begeleiding voor de daadwerkelijke productie van een digitaal verhaal worden vormgegeven zodat er geleerd wordt?

Methode

Het eerste deel van het onderzoek vond plaats binnen de basisschool en had het karakter van een onderwijsexperiment. Tijdens verschillende activiteiten rondom digitaal vertellen is geobserveerd hoe leerlingen de opdracht aanpakken. Zes klassen met gemiddeld 20 leerlingen van een basisschool in Venlo zijn herhaaldelijk geobserveerd terwijl ze werkten aan digitale verhalen over verschillende onderwerpen met verschillende tools, van een stop-motion filmpje over jagers en verzamelaars tot een digitale tijdlijn over de oorlog in Oekraïne

Resultaten en onderbouwde conclusies

Op basis van de observaties van de lessen over de verschillende onderwerpen kan geconcludeerd worden dat ICT-basisvaardigheden en een experimenteerfase voorwaardelijk zijn voor het leren van het vertellen van een digitaal verhaal. Als leerlingen ICT-vaardig zijn kunnen ze zich pas echt richten op de inhoud. Het proces van onderzoeken, informatie verzamelen, ordenen, overleggen, plannen en schrijven is voor het uiteindelijke leren van een digitaal verhaal cruciaal gebleken. Het onderwijsontwerp en de begeleiding moeten de nadruk leggen op de fase voor de productie. Een

goed doordacht en inhoudelijk sterk script dat de leerlingen opstellen zorgt voor een betere digitale vertelling.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Dit onderzoek geeft inzicht in het belang en didactiek van het leerproces bij de productie van een digitaal verhaal. Omdat technologie ook vertroebelend kan werken is het belangrijk om te duiden hoe een digitaal verhaal een bijdrage kan leveren aan het leren.

Individuele bijdrage 3

Adaptieve leersystemen en de reken-didactische besluitvorming van basisschoolleerkrachten

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Inmiddels maakt meer dan de helft van de basisscholen gebruik van adaptieve leermiddelen bij het reken-wiskundeonderwijs (Pijpers, 2022). Vaak wordt aangenomen dat dit automatisch leidt tot betere leeruitkomsten bij de leerlingen. Het bewijs hiervoor is echter schaars (Durlach, 2019). Er is nog onvoldoende inzicht in de wijze waarop leerkrachten hun onderwijs met hulp van adaptieve leersystemen kunnen optimaliseren (Keuning & van Geel, 2021) en hoe de informatie uit adaptieve leersystemen het besluitvormingsproces over hun onderwijsactiviteiten kan beïnvloeden (Kasपालु e.a., 2022). Het doel van dit onderzoek is uit te zoeken hoe learning analytics, voortkomend uit adaptieve leersystemen, de reken-wiskundig didactische besluitvorming van de leerkracht kan ondersteunen.

Theoretisch kader

Adaptief onderwijs is het doelbewust afstemmen van het onderwijsaanbod op verschillen tussen leerlingen binnen dezelfde groep (Blok, 2004). Echter, voor iedere leerling voortdurend een passende onderwijssituatie inrichten, is voor de leerkracht praktisch onhaalbaar (Dowker, 2017). Adaptieve leersystemen zouden hierin ondersteunend kunnen werken (Molenaar e.a., 2017). Enerzijds door het selecteren van adaptieve opdrachten de leerkracht uit handen te nemen in de *activity and program feedback loop* (Moltudal e.a., 2020). Anderzijds door leerkrachten te voorzien van data over de voortgang en het competentieniveau van de leerling (Moltudal e.a., 2020), de *teacher feedbackloop*.

Onderzoeksvraag/ -vragen

Hoe kan het gebruik van learning analytics de reken-wiskundig didactische besluitvorming van de leerkracht ondersteunen?

Methoden van onderzoek

In een multiple-casestudy zijn met en over drie leerkrachten kwalitatieve data verzameld en geanalyseerd. Met elke leerkracht zijn twee interviews en een lesobservatie uitgevoerd. In het eerste semigestructureerde interview lag de nadruk op didactische keuzes in de blok-en lesvoorbereiding en het gebruik van adaptieve leersystemen daarbij. Vervolgens werd een reken-wiskundeles geobserveerd en gefilmd. Het laatste interview was een video stimulated recall interview waarbij de focus lag op betekenisverlening aan de data. Alle interviews werden opgenomen, getranscribeerd, gecodeerd en geanalyseerd.

Resultaten en conclusies

Uit de interviews en lesobservaties werd zichtbaar dat learning analytics leerkrachten ondersteunen in het samenstellen van instructiegroepen in de lesvoorbereiding en tijdens de les. Er kwam echter niet naar voren dat learning analytics leerkrachten ook ondersteunen in de keuze voor het inzetten van bepaalde rekenkundige strategieën of modellen. Dit lijkt met name afhankelijk van de vakdidactische kennis van de leerkracht. Op basis van deze multiple casestudy kunnen we de voorzichtige conclusie trekken dat leerkrachten zich in organisatorische aspecten van differentiatie laten leiden door informatie uit adaptieve leersystemen maar dat zij zich voor vakspecifieke didactische besluitvorming voornamelijk laten leiden door de handleiding van de lesmethode.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Uit deze studie is gebleken dat leerkrachten zich in de organisatorische aspecten van adaptieve leersystemen laten leiden door informatie uit het adaptieve leersysteem. Dit zien we echter niet terug in de vakspecifieke didactische besluitvorming. Dit is slechts gedeeltelijk in lijn met eerdere onderzoeken en direct toepasbaar voor de basisonderwijspraktijk en de lerarenopleiding – waarin aan deze kwesties zeker aandacht kan worden besteed.

Referenties

- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education*. London: Routledge
- Blok, H. (2004). Adaptief onderwijs: betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën*, 81(1), 5-27.
- Bosschaart, A. (2009) De eigen omgeving en veldwerk. In: Van den Berg, G. (red.) *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde*, pp. 233-268.
- Demirbas, I. & Sahin, A. (2020). A Systemic Analysis of Research on Digital Storytelling in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 16(4).
- Dowker, A. (2017). Interventions for primary school children with difficulties in mathematics. *Advances in Child Development and Behavior*, 53, 255-287.
<https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2017.04.004>
- Durlach, P. J. (2019). *Fundamentals, flavors, and foibles of adaptive instructional systems*. In R. A. Sottolare., & Schwarz, J. (Eds), *Adaptive instructional systems* (p. 76-95). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-22341-0_7
- Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge*. Toronto: Pearson.
- Jansen, H. & Van der Linde, R. (2006). *Vertellend leren. Digital storytelling binnen levend leren*. Utrecht: Uitgeverij Agiel.
- Kasepalu, R., Chejara, P., Prieto, L. P., & Ley, T. (2022). Do teachers find dashboards trustworthy, actionable and useful? A vignette study using a logs and audio dashboard. *Technology, Knowledge and Learning*, 27, 971-989. <https://doi.org/10.1007/s10758-02-09522-5>

Kerski, J.J. (2013) Understanding Our Changing World through Web-Mapping Based Investigations. *Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)*, 2 (2), pp. 11-26.

Keuning, T., & van Geel, M. (2021). Differentiated teaching with adaptive learning systems and teachers dashboards: the teacher still matters most. *IEEE transactions on learning technologies*, 14(2), 201-210. <https://doi.org/10.1109/tlt.2021.3072143>

Kolb, L. (2017). *Learning First, Technology Second. The Educator's Guide to Designing Authentic Lessons*. Portland, Oregon: International Society for Technology in Education.

Marta, M. & Osso, P. (2015) Story Maps at school: teaching and learning stories with maps. *Journal of Research and Didactics in Geography*, 2 (4), pp. 61-68

Moltudal, S., Høydal, K. & Krumsvik, R. J. (2020). Glimpses Into Real-Life Introduction of Adaptive Learning Technology: A Mixed Methods Research Approach to Personalised Pupil Learning. *Designs for Learning*, 12(1), 13-28. <https://doi.org/10.16993/dfl.138>

Pijpers, R. (2022). *Krassen op het dashboard. De invloed van adaptieve leersystemen op de professionele ruimte van de leerkracht*. Zoetermeer: Kennisnet. Geraadpleegd van <https://www.kennisnet.nl/artikel/16691/onderwijs-by-the-dashboard-light/>

Richardson, P. (2010) Fieldwork and outdoor learning. In: Scoffham, S. (red.) *Primary Geography Handbook*, pp. 135-147.

Robin, B. (2008). *The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts (Vol. 2)*. New York:Lawrence Erlbaum Associates.

Scheulderman P. (2005). Inspyr: het verhaal achter Digital Storytelling. In: Hans Jansen. *Levend leren. Ontwikkeling, onderzoek en ondersteuning binnen het pedagogisch werkveld*. Utrecht: Uitgeverij Agiel.

Voogt, J., Knezek, G., Christensen, R., & Lai, K. W. (2018). Developing an understanding of the impact of digital technologies on teaching and learning in an ever-changing landscape. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, & K. W. Lai, *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 3-12). Cham, Zwitserland: Springer.

<i>Onderwerp</i>	<i>Tijdsduur</i>	<i>Titel</i>	<i>Spreker</i>
Inleiding	5 minuten	Vakdidactiek en technologie	Michiel Veldhuis <i>Docent-onderzoeker rekenen-wiskunde Hogeschool IPABO & Universiteit Utrecht</i>
Paper 1	20 minuten	Onderzoekend leren in de eigen omgeving met StoryMap	Daphne Rijborz <i>Docent-onderzoeker Aardrijkskunde, Onderwijs & Technologie bij Hogeschool IPABO</i>
Paper 2	20 minuten	Digitaal verhalen vertellen in het basisonderwijs	Frank Coenders <i>Docent-onderzoeker ICT, Onderwijs & Technologie bij Hogeschool de Kempel</i>
Paper 3	20 minuten	Adaptieve leersystemen en de reken-didactische besluitvorming van basisschoolleerkrachten	Anouk Wezendonk-Brouwer <i>Onderzoeker Onderwijs & Technologie bij de Marnix Academie</i>
Reactie referent	10 minuten	Reflectie op de papers en symposium	Rosanne Hebing <i>Docent-onderzoeker digitale geletterdeid en netwerklere bij IJsselinge Hogeschool</i>
Discussie	15 minuten	Plenaire discussie	Alle deelnemers en sprekers

588. Differentiatie door mbo-2 teams: praktijk, proces en opbrengsten

Johan Bokdam¹, Judith Conijn², Anne Wester¹

Gertrud de Wit³

¹ Oberon, Utrecht, Nederland

² Kohnstamm Instituut, Amstelveen, Nederland

³ Regio College, Zaandam, Nederland

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: MBO, Differentiatie, Zelfregulatie, Motivatie

Korte samenvatting

We presenteren de uitkomsten van een meerjarig praktijkgericht onderzoek naar differentiatie door mbo niveau 2 docententeams op vijf verschillende (bol-)opleidingen. Door differentiatievaardigheden van docenten te vergroten en te differentiëren in het curriculum, willen de instellingen inspelen op verschillen tussen studenten en hen meer gelijke kansen op studiesucces bieden.

In dit onderzoek hebben docententeams nieuwe differentiatie-aanpakken ontworpen en geïmplementeerd in hun onderwijs. We beschrijven deze aanpakken en presenteren de resultaten van een procesevaluatie. Vervolgens bespreken we de resultaten met betrekking tot de hoofdvraag van het onderzoek: Wat zijn de opbrengsten van de nieuwe differentiatieaanpakken voor de zelfregulatie, motivatie en het studiesucces van studenten? De resultaten (kwantitatief en kwalitatief) geven geen eenduidige ondersteuning voor positieve effecten van de nieuwe gedifferentieerde aanpakken op deze studentuitkomsten. Mogelijke verklaringen voor dit resultaat zijn dat de nieuwe aanpakken binnen de looptijd van het onderzoek (en door corona) nog niet volledige geïmplementeerd waren en dat de geboden keuzevrijheid in de gedifferentieerde aanpakken voor sommige studenten juist belemmerend lijkt te werken.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

We presenteren de uitkomsten van een praktijkgericht onderzoek dat de afgelopen vier jaar is uitgevoerd naar differentiatie bij 5 verschillende mbo-2 docententeams. In het onderzoek hebben de docententeams eerst differentiatie-aanpakken onderzoeksmatig ontworpen en vervolgens

geïmplementeerd. Daarna is onderzocht of de inzet van gedifferentieerd onderwijs resulteert in een toename van zelfregulatie, motivatie en studiesucces van studenten.

Theoretisch kader

Op niveau 2 in het mbo is de spreiding in vaardigheden tussen studenten relatief groot (Karsten, 2016). Studenten verschillen bijvoorbeeld sterk van elkaar in cognitie en vaardigheden zoals executieve functies, concentratie en taalvaardigheid (Groenenberg en Hermanussen, 2012). Meer differentiatie in het onderwijsaanbod lijkt daarom een nuttige strategie om studenten maatwerk te kunnen bieden. Onderzoek in andere onderwijssectoren wijst erop dat differentiatie positieve effecten heeft op leren, motivatie en zelfregulatievaardigheden, mits docent en student samen de regie hebben over het leren (Kester, Admiraal en Lockhorst, 2018). Er is in het mbo niet eerder onderzoek gedaan naar effecten van vormen van differentiatie waarbij de student mede-eigenaar is van zijn leerproces.

Onderzoeksvragen

Welke differentiatie-aanpakken hebben de deelnemende opleidingen ontwikkeld? Hoe is het ontwikkelproces en de implementatie verlopen?

Welke veranderingen in differentiatievaardigheden van docenten op niveau 2 worden gerealiseerd?

In hoeverre en op welke specifieke aspecten ervaren studenten van de deelnemende opleidingen gedifferentieerd onderwijs en ondersteuning op het gebied van zelfregulatie?

Wat zijn de opbrengsten van de nieuwe differentiatieaanpakken voor de zelfregulatievaardigheden, de motivatie en het studiesucces van studenten?

Methode van onderzoek

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden maakten we gebruik van kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden. Focusgroepgesprekken met onderwijsteams brachten het ontwikkelproces en de implementatie van nieuwe aanpakken in kaart. Docenten hielden logboeken bij over hun eigen ontwikkeling. Over de opbrengsten bij studenten hielden we focusgroepgesprekken met docenten en studenten en zetten we een vragenlijstonderzoek met een pretest-posttest control group design in. Studenten van deelnemende opleidingen en van vergelijkbare controleopleidingen vulden hierbij tijdens een voor- en nameting vragenlijsten in over het ervaren onderwijsaanbod, hun motivatie, zelfregulatievaardigheden en studiesucces.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Alle opleidingen binnen het onderzoek differentiëren op mesoniveau en microniveau. Op mesoniveau gaat het vaak om combinaties van differentiatie in opleidingsduur, tempo en inhoud van lesstof. Op microniveau om differentiatie in persoonlijke doelen en instructie. In de praktijk beïnvloeden vormen en niveaus elkaar. De opleidingen verschillen in de mate waarin en het moment waarop de ontwerpen geïmplementeerd zijn. Uit de procesevaluatie destilleren we voorwaarden, bevorderende en belemmerende factoren voor differentiatie.

De uitkomsten van het vragenlijstonderzoek laten zien dat alleen studenten van opleidingen die tenminste twee jaar met een gedifferentieerde onderwijsaanpak werken, ook werkelijk meer differentiatie ervaren in het onderwijsaanbod. De resultaten geven geen ondersteuning voor een

causaal effect van gedifferentieerd onderwijs op motivatie, zelfregulatievaardigheden en studiesucces.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

De resultaten laten zien dat voor het goed kunnen implementeren van een nieuwe gedifferentieerde aanpak tenminste twee schooljaren nodig zijn. Effecten van gedifferentieerd onderwijs kunnen in vervolgonderzoek daarom het beste in kaart worden gebracht bij opleidingen die tenminste 3 jaar met een gedifferentieerde aanpak werken.

Kans op Balans

Deze bijdrage is relevant binnen het thema “Kans op Balans” omdat scholen differentiatie inzetten om meer gelijke kansen van studenten te realiseren. Niveau 2 opleidingen in het mbo vormen een scharnierpunt in de beroepskolom en kennen een zeer heterogene populatie studenten. Ze bedienen oa doorstromers uit het praktijkonderwijs en mbo-entree, nieuwkomers, reguliere vmbo-doorstromers en afstromers van de havo. Door differentiatievaardigheden van docenten te vergroten en te differentiëren in het curriculum, willen de instellingen inspelen op verschillen tussen studenten en hen meer gelijke kansen op studiesucces – en het halen van een startkwalificatie - bieden.

Referenties

Groenenberg, R., & Hermanussen, J. (2012). Met inzet, geduld en maatwerk: Lesgeven aan deelnemers in mbo niveau 1 en 2. Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Karsten, S. (2016). De hoofdstroom in de Nederlandse onderwijsdelta. Een nuchtere balans van het mbo. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Kester, L. Admiraal, W. Lockhorst, D. ea (2018). Docent en leerling aan het stuur. Onderzoek naar leren op maat met ICT, Landelijk onderzoek Doorbraak Onderwijs & ICT Januari 2018 Utrecht/Leiden: UU/Oberon/UL

589. Het inzetten van co-regulerende formatief evalueren praktijk door VO leraren.

Marijke Veugen¹

Judith Gulikers², Perry den Brok³

¹ Radboud Universiteit, Nijmegen, Nederland

² Wageningen University, Wageningen, Nederland

³ Wageningen University and Research, Wageningen, Nederland

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Formatief evalueren, Co-regulatie, Zelfregulatie, Voortgezet onderwijs

Korte samenvatting

Formatief evalueren (FE) wordt vaak door leraren ingezet om de zelfregulatie in het leren van leerlingen te stimuleren. Veel leraren vinden dit echter vaak moeilijk. Door co-regulatie in te zetten in FE kunnen leraren samen het leren reguleren met leerlingen en zo zelfregulatie stimuleren. In dit onderzoek is gekeken naar hoe veertien leraren uit het FE leernetwerk co-regulatie inzetten in FE. Deze leraren hebben daarvoor twee dagen training gehad en tussendoor een les uitgevoerd en geobserveerd. Daarbij is eerst gekeken naar welke FE praktijken, bekeken vanuit de vijf fasen van de FE cyclus, leraren gepland en ongepland inzetten om zelfregulatie te stimuleren en welke van deze praktijken vormen van co-regulatie laten zien. Resultaten laten zien dat leraren meer FE praktijk uitvoeren dan zij plannen en dat het merendeel hiervan co-regulatie laat zien. Deze co-regulatie praktijken variëren wel in de mate waarin zij leraar-gestuurd zijn of leerling-gestuurd, waarbij de meer leerling-gestuurde praktijken waarschijnlijk meer zelfregulatie stimuleren. Conclusie is dat leraren, die al bekwaam zijn in het toepassen van FE, in staat zijn co-regulerende FE praktijken vorm te geven in de klas en dat de vijf fasen van de FE cyclus helpen bij het vormgeven hiervan.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel & context

Veel leraren hebben als doel met formatief evalueren (FE) om de zelfregulatie in het leren van leerlingen te stimuleren (Panadero et al., 2018), maar vinden dit echter lastig om voor elkaar te krijgen (Kippers et al., 2018; Wylie & Lyon, 2015). In dit onderzoek is gekeken naar hoe veertien leraren in het VO co-regulatie inzetten in FE om zelfregulatie te stimuleren.

Theoretisch kader

De processen van FE en het zelfreguleren van het leren hebben veel overeenkomsten (Panadero, Andrade & Brookhart, 2014). In het zelfregulatie proces moet de leerling het leren plannen, monitoren en evalueren om vervolgens een passende vervolgstap te nemen. Deze stappen zitten ook in het FE proces, die zijn weergegeven in de vijf fasen van de FE cyclus (Gulikers & Baartman, 2017): 1. Verwachtingen verhelderen, 2. reacties ontlokken, 3. reacties analyseren en interpreteren, 4. communiceren over de reacties en 5. een passende vervolgstap kiezen.

Door co-regulatie in te zetten in FE kunnen leraren samen met leerlingen het leren reguleren en aansturen tot zelfregulatie (Bailey & Heritage, 2018). Echter, onderzoek ontbreekt naar hoe leraren in het VO co-regulatie inzetten in het FE proces en hoe dit zelfregulatie stimuleert. In dit onderzoek wordt gekeken ,vanuit de vijf fasen van de FE cyclus, hoe veertien leraren co-regulatie in FE inzetten.

Onderzoeksvragen

1. Welk gepland en ongepland FE gedrag van de leraar en leerling is zichtbaar in de klas, wanneer leraren zelfregulatie bij leerlingen willen stimuleren?
2. Hoe zien co-regulerende FE praktijk eruit vanuit de vijf fasen van de FE cyclus in de klas?

Methode

Veertien leraren van twee scholen uit het FE leernetwerk namen deel aan dit onderzoek. Zij kregen twee trainingen over hoe zij co-regulatie in FE in de klas kunnen inzetten. Tussen de trainingen door observeerden de leraren bij elkaar de lessen waarin zij co-regulerend FE gingen inzetten. De notities die zijn gemaakt tijdens de observaties en tijdens de trainingen zijn geanalyseerd vanuit de vijf fasen van de FE cyclus.

Resultaten & Conclusies

Leraren voeren hun geplande FE praktijk grotendeels uit en zetten nog veel meer ongeplande FE praktijk in tijdens het lesgeven. Eveneens laten leerlingen gewenst FE gedrag zien maar ook meer FE gedrag dan gepland. Leraren zijn tevens in staat om FE praktijk in te zetten die zelfregulatie van leerlingen stimuleert, zoals leerlingen zelf hun werk laten analyseren.

Daarnaast laat meer dan de helft van de geobserveerde FE praktijk een vorm van co-regulatie. Co-regulatie hebben we gemeten wanneer de leraar en leerlingen samen het FE proces uitvoeren en bij elkaar passend FE gedrag laten zien. Deze co-regulerende FE praktijk verschilt docent-gestuurd of leerling-gestuurd FE gedrag.

Wetenschappelijke & Praktische relevantie

De wetenschappelijke relevantie betreft dat resultaten laten zien dat leraren, instaat zijn om co-regulerende FE praktijk in te zetten die zelfregulatie van leerlingen stimuleert. De praktische relevantie betreft dat leraren getraind kunnen worden in het inzetten van co-regulatie in FE door meer leerling-gestuurd FE gedrag in te zetten en dit vorm te geven vanuit de vijf fasen van de FE cyclus.

Kans op Balans

Om leerlingen ieder een goede kans te bieden in het onderwijs, moeten leraren instaat zijn de leerprocessen van leerlingen goed te kunnen volgen. Formatief evalueren zorgt ervoor dat leraren continu deze processen monitoren en bijsturen zodat leerdoelen worden gehaald. Daarnaast is het belangrijk dat leerlingen leren hun eigen leren te monitoren en aan te sturen. Leraren kunnen hiervoor co-regulatie in FE inzetten en zo (geleidelijk aan) leerlingen steeds meer verantwoordelijkheid geven in het FE proces en zo zelfregulatie stimuleren.

Referenties

Bailey, A. L., & Heritage, M. (2018). Self-Regulation in Learning: The Role of Language and Formative Assessment. ERIC.

Gulikers, J. T. M. & Baartman, L. K. J. (2017). *Doelgericht professionaliseren: formatieve toetspraktijken met effect! Wat DOET de docent in de klas? [Targetted professional development: formative assessment practices with effect! What the teacher DOES in the classroom]* (NRO Review Report No. 405-15-722)

Kippers, W. B., Wolterinck, C. H. D., Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Visscher, A. J. (2018). Teachers' views on the use of assessment for learning and data-based decision making in classroom practice. *Teaching and teacher education*, 75(October), 199-213. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.015>

Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D., & Lodge, J. M. (2018). Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: The role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology in Education*, 34, 535-557. DOI: 10.1007/s10212-018-0407-8

Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: a roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 13-31. DOI: [10.1007/s13384-018-0258-y](https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y)

Wylie, E. C., & Lyon, C. J. (2015). The fidelity of formative assessment implementation: Issues of breadth and quality. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22, 140-160. DOI: 10.1080/0969594X.2014.990416

590. Kansen op de arbeidsmarkt van mbo-afgestudeerden tijdens Covid-19

Sjors Verhaar¹, Frederique van Spijker²

¹ Gemeente Amsterdam, Amsterdam, Nederland

² Onderzoek & Statistiek, Amsterdam, Nederland

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Mbo, Arbeidsmarkt, Afstuderen,

Korte samenvatting

De Covid-19-pandemie vormde geen gemakkelijke tijd voor starters op de arbeidsmarkt. In opdracht van de Amsterdamse mbo-instellingen is onderzocht wat het effect van Covid-19 is geweest op studenten die recent zijn afgestudeerd. Er is een vergelijking gemaakt tussen de arbeidsmarktpositie van Amsterdamse mbo-studenten die zijn afgestudeerd in studiejaar 2016/'17, 2017/'18, 2018/'19 of 2019/'20. Zodoende kan het verschil in kaart worden gebracht tussen de gediplomeerden die in tijden van economische groei zijn gestart en degenen die tijdens de pandemie een baan moesten vinden. Daarnaast is onderzocht in hoeverre de impact van de Covid-19-pandemie verschilt voor mbo-starters ten opzichte van starters met een hbo- of wo-diploma.

De mbo-starters in Amsterdam zijn tijdens het begin van de Covid-19-pandemie harder geraakt op de arbeidsmarkt en structureel minder vaak aan het werk dan gemiddeld in Nederland. Sinds de eerste vaccinatiecampagne in de tweede helft van 2021 is het aandeel mbo-starters met een baan weer gestegen en zo goed als hersteld, maar achtergebleven bij de kansen voor hbo- en wo-afgestudeerden. Het verschil in uitgangspositie op de arbeidsmarkt tussen mbo-starters en starters vanuit het hoger onderwijs is daarmee wat vergroot. De Covid-19-restricties hadden in Amsterdam de grootste impact op mbo-2-gediplomeerden en op afgestudeerden in het domein Economie.

Lopende tekst

De Covid-19-pandemie vormde geen gemakkelijke tijd voor starters op de arbeidsmarkt. In opdracht van de Amsterdamse mbo-instellingen is onderzocht wat het effect van Covid-19 is geweest op recent afgestudeerde mbo-studenten op de arbeidsmarkt.

Om dit te onderzoeken is een vergelijking gemaakt tussen de arbeidsmarktpositie van mbo-studenten die een diploma in Amsterdam hebben gehaald in studiejaar 2016/'17, 2017/'18, 2018/'19 of 2019/'20. Op deze manier kan het verschil in kaart worden gebracht tussen de gediplomeerden die in tijden van economische groei zijn gestart en degenen die tijdens de pandemie een baan moesten vinden. Met uitzondering van studiejaar 2019/'20 zijn de afgestudeerden tot twee jaar na afstuderen gevolgd. Hierbij is gekeken of zij: 3 maanden, 6 maanden, 1 jaar en 2 jaar na afstuderen

aan het werk waren. Daarnaast is ook een vergelijking gemaakt met Amsterdamse hbo- en wo-starters. Uit landelijk onderzoek blijkt dat de pandemie bestaande ongelijke kansen tussen groepen jongeren heeft versterkt. Afgestudeerden met een hbo- of wo-diploma kwamen tijdens de eerste lockdown minder vaak aan het werk, maar in de periode hierna zijn hun baankansen weer hersteld. Jongeren met een mbo-opleiding vonden na de eerste lockdown in 2021 nog steeds minder makkelijk een baan dan hbo- en wo-afgestudeerden.

Uit het onderzoek is gebleken dat Amsterdamse starters met een mbo-diploma minder vaak een baan vinden dan gemiddeld in Nederland. Dit geldt voor alle mbo-niveaus. De verschillen namen toe aan het begin van de Covid-19-pandemie: Amsterdamse mbo-starters op de arbeidsmarkt zijn harder geraakt dan de gemiddelde Nederlandse mbo-starter, met name recent afgestudeerden met een mbo-2 diploma.

Een deel van de verklaring hiervoor ligt in de richtingen die in Amsterdam worden gekozen. In Amsterdam studeren relatief veel mbo-studenten af in het domein Economie, veel voorkomende richtingen zijn horeca en toerisme. Tijdens de lockdowns vielen veel banen in juist deze sectoren tijdelijk weg. Landelijk wordt vaker gekozen voor het domein Techniek, waar de baankansen zowel voor als tijdens de pandemie groter zijn. Daarnaast blijkt uit eerder onderzoek dat de Amsterdamse groep mbo-gediplomeerden qua achtergrondkenmerken erg verschilt ten opzichte van elders in het land. Zij hebben vaker een niet-westerse migratieachtergrond, ouders met maximaal een mbo-1-opleiding en is het aandeel met vmbo-b/k of mbo1 als vooropleiding groter.

Na de eerste vaccinatiecampagne in 2021 werden de Covid-19-restricties versoepeld en is het aandeel Amsterdamse mbo-starters met een baan weer gestegen. Het herstel bleef in deze periode iets achter op het landelijk gemiddelde, maar de verschillen zijn klein. Wanneer we de arbeidsmarktpositie van mbo-starters vergelijken met starters uit het hoger en wetenschappelijk onderwijs, dan zien we dat deze laatste groep vaker een baan vindt. Dit was voor de pandemie reeds het geval, maar het verschil is vergroot tijdens de pandemie.

Kans op Balans

Het onderzoek toont aan dat opgelegde restricties, zoals de maatregelen die golden tijdens de Covid-19-pandemie niet onder alle groepen afgestudeerden hetzelfde effect hebben. Zowel tussen verschillende opleidingsniveaus als opleidingsrichtingen hebben de Covid-19-restricties geresulteerd in disbalans in de kansen van starters op de arbeidsmarkt.

591. Leren van feedback: een interventie om de feedbackgeletterdheid van studenten te vergroten

Bas Agricola

Liesbeth Baartman

Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Feedback, Feedbackgeletterdheid, Zelfregulatie, Studenten

Korte samenvatting

Studenten ervaren maar beperkt dat ze regie kunnen nemen op hun eigen leerproces. Regie nemen op je leerproces vraagt van studenten dat zij zelfregulerende vaardigheden bezitten.

Ontwikkelingsgerichte feedback biedt enorme kansen om de zelfregulatie van studenten te ontwikkelen. De processen die ten grondslag liggen aan feedback en zelfregulatie kennen grote overeenkomsten. Wil feedback bijdragen aan zelfregulatie, dan moet de student een actievere rol krijgen in het feedbackproces. Om het gesignaleerde probleem van te weinig zelfregulatie door studenten en een te weinig actieve rol van studenten in het feedbackproces aan te pakken, zijn in dit project een aantal interventies ingezet gericht op het ontwikkelen van feedbackgeletterdheid bij studenten. De innovatie in dit project bestaat uit een feedbacktraining die wordt uitgevoerd in het propedeusejaar van een hbo opleiding. Met de training leert de student in het feedbackproces vier activiteiten: de student leert (1) de feedback te begrijpen, (2) de feedback te gebruiken, (3) op de feedback te reageren en (4) gericht te vragen naar feedback. Om de invloed van de training te bepalen is de feedbackgeletterdheid en zelfregulatie van studenten gemeten. Deelnemers aan het rondetafelgesprek worden geïnformeerd over de opbrengsten en uitgenodigd kritisch mee te denken om de interventie door te ontwikkelen.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Introductie

Regie nemen op je leerproces vraagt van studenten dat zij zelfregulerende vaardigheden bezitten. Zelfregulerende studenten bepalen hun eigen leerdoelen (in relatie tot de beoogde leeruitkomsten van de opleiding): ze plannen, monitoren en evalueren hun eigen voortgang in relatie tot die doelen, en passen hun leergedrag aan als dat nodig blijkt (Allal, 2020; Zimmerman, 2000). Onderzoek laat zien dat zelfregulatie door studenten ondersteuning en begeleiding vraagt (Reeve et al., 2012). Maar docenten ondersteunen regelmatig het regie nemen door studenten maar beperkt en zo krijgen

studenten geen gelegenheid om een actieve rol op te pakken in hun leerproces (Agricola et al., 2019). Ontwikkelingsgerichte feedback biedt enorme kansen om de zelfregulatie van studenten te ontwikkelen (Gulikers et al., 2021).

De processen die ten grondslag liggen aan feedback en zelfregulatie kennen grote overeenkomsten: beide zijn gericht op het systematisch en cyclisch werken richting bepaalde gestelde doelen (Andrade & Brookhart, 2020). Echter, wil feedback bijdragen aan zelfregulatie, dan moet de student een actievere rol krijgen in het feedbackproces. Pas als de student centraal komt te staan in het feedbackproces, krijgt de student zelf de mogelijkheid om betekenis te geven aan feedback (Nicol, 2021). Een student moet daarvoor feedbackgeletterd zijn: hij moet competent zijn om informatie te begrijpen en te gebruiken om zijn werk of leerstrategieën te verbeteren (Carless & Boud, 2018).

Doel en opbrengst onderzoek

Om het gesignaleerde probleem van te weinig zelfregulatie door studenten en een te weinig actieve rol van studenten in het feedbackproces aan te pakken, is in dit project ingezet op een aantal interventies gericht op het ontwikkelen van feedbackgeletterdheid bij studenten. Een feedbacktraining is ontworpen die de feedbackgeletterdheid en de zelfregulatie van studenten bevordert, waardoor zij meer regie kunnen nemen op hun eigen leerproces.

De training heeft zich gericht op vier activiteiten die voor de student centraal staan in het feedbackproces: de student moet in staat zijn om (1) de feedback te begrijpen, (2) de feedback te gebruiken, (3) op de feedback te kunnen reageren en (4) gericht te vragen naar feedback (Figuur 1; de Kleijn, 2021).

Het ontwikkelen van de feedbackgeletterdheid van studenten is een complex proces en kan niet worden getraind op één enkel moment (Malecka et al., 2020). Daarom is de innovatie uitgevoerd in twee aansluitende modules die over een geheel studiejaar zijn geprogrammeerd. Op die manier krijgen studenten de mogelijkheid hun feedbackstrategieën meerdere keren te oefenen en te verbeteren. In beide modules zullen bewust verschillende formatieve feedbackmomenten worden gecreëerd waarop studenten feedback ontvangen op hun werk en prestatie. Zelfregulatie en feedbackgeletterdheid zijn gemeten met vragenlijsten (Toering et al., 2012; Zhan, 2021).

Doel en opbrengst ronde tafel

De deelnemers zullen eerst geïnformeerd worden over het effect van de interventie op de zelfregulatie en feedbackgeletterdheid van studenten die de training hebben gehad. Daarna wordt de focus gelegd op de inhoud van de interventie en het trainingsmateriaal zelf. Deelnemers worden uitgenodigd kritisch mee te denken om de interventie door te ontwikkelen en bruikbaar te maken voor de onderwijspraktijk buiten de context van dit project.

Kans op Balans

Feedback werd lange tijd gezien als een “boodschap van docent aan de student”, waarbij de student maar iets moest maken van de feedback. Studenten uitten dan ook regelmatig hun frustratie en ontevredenheid over vage of onduidelijke feedback. Voor het ontwerpen en implementeren van de feedbacktraining in dit project wordt een nieuwe BALANS in het geven en ontvangen van feedback

gezocht. De focus wordt gelegd op de student als feedback ontvanger. Hierdoor maakt niet uit waar de feedback vandaan komt: van een docent, van een medestudent of van de student zelf.

Referenties

Agricola, B. T., van der Schaaf, M. F., Prins, F. J., & van Tartwijk, J. (2019). Shifting patterns in co-regulation, feedback perception, and motivation during research supervision meetings. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-22.

Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349.

Andrade, H. L., & Brookhart, S. M. (2020). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 350-372.

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.

de Kleijn, R. A. (2021). Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*,

Gulikers, J., Veugen, M., & Baartman, L. (2021). What are we Really Aiming for? Identifying Concrete Student Behavior in Co-Regulatory Formative Assessment Processes in the Classroom. *Frontiers in Education*, 6, 415.

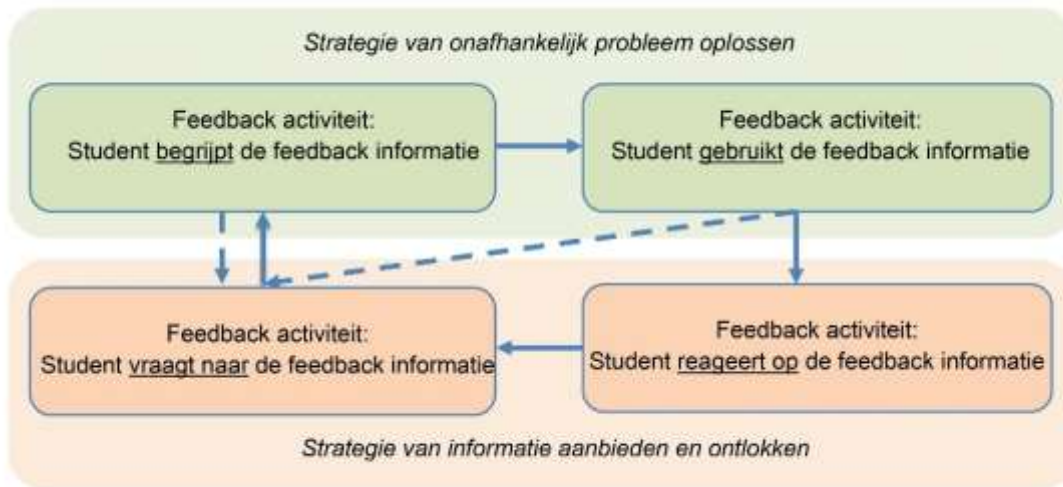
Nicol, D. (2021). The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes. *Null*, 46(5), 756-778.

Reeve, J., Ryan, R., Deci, E., L., & Jang, H. (2012). Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), (2nd ed., pp. 223-244). Routledge.

Toering, T., Elferink-Gemser, M. T., Jonker, L., van Heuvelen, M. J., & Visscher, C. (2012). Measuring self-regulation in a learning context: Reliability and validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS). *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 24-38.

Zhan, Y. (2021). Developing and validating a student feedback literacy scale. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), (pp. 13-39). Academic Press.



Figuur 1. Model van feedbackgeletterdheid (de Kleijn, 2021)

592. Pabo -studenten voorbereiden op het voeren van oudergesprekken

Claire Goriot, Elly Koutamanis

Lotte Mensink, Wenckje Jongstra

Hogeschool KPZ, Zwolle, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Interactievaardigheden, Professioneel taalgebruik, Oudergesprekken, Pabo

Korte samenvatting

Goed ontwikkelde taalcompetenties zijn belangrijk voor leraren (Vanhooren & Wulftange, 2020). Als gevolg van Covid-19 hebben studenten op Hogeschool KPZ hun taalcompetenties minder kunnen ontwikkelen in de praktijk, met name hun interactievaardigheden en professioneel taalgebruik voor het voeren van oudergesprekken, terwijl deze vaardigheden van cruciaal belang zijn voor interactie en dialoog in onderwijs(leer)processen (VanHooren & Wulftange, 2020). Het doel van dit project is daarom de ontwikkeling van een wetenschappelijk onderbouwd programma waarin de competenties van aankomende basisschoolleraars betreffende het voeren van oudergesprekken versterkt worden.

Middels verschillende onderzoeksmethoden (literatuurstudie, vragenlijsten en focusgroepen onder studenten en alumni van de Pabo, gesprekken met docenten, documentanalyse van lesmaterialen, en een focusgroep met studenten) is in kaart gebracht op welke manier op Hogeschool KPZ aandacht besteed wordt aan het ontwikkelen van interactievaardigheden en het professionele taalgebruik van toekomstige basisschoolleraars als het gaat om het voeren van oudergesprekken, en hoe deze aandacht op een wetenschappelijk onderbouwde manier versterkt kan worden. De resultaten van deze studie hebben geleid tot een competentielijst voor oudergesprekken en tot ontwerpprincipes voor een begeleidingsaanpak voor het versterken van de competenties van aankomende basisschoolleraars op het gebied van oudergesprekken. Deze begeleidingsaanpak zal vanaf het najaar van 2023 geïmplementeerd worden.

Lopende tekst

Goed ontwikkelde taalcompetenties zijn belangrijk voor en professionals in het domein kind en educatie (Vanhooren & Wulftange, 2020). Als gevolg van Covid-19 hebben studenten op Hogeschool KPZ hun taalcompetenties minder kunnen ontwikkelen in de praktijk, met name hun interactievaardigheden en professioneel taalgebruik, terwijl deze vaardigheden van cruciaal belang zijn voor interactie en dialoog in onderwijs(leer)processen (VanHooren & Wulftange, 2020). Studenten van Hogeschool KPZ geven aan voornamelijk behoefte te hebben aan ondersteuning bij de ontwikkeling van interactievaardigheden die betrekking hebben op het voeren van oudergesprekken.

Het kunnen voeren van dergelijke gesprekken is een belangrijke taak in hun toekomstige loopbaan. Om het leren van leerlingen optimaal te ondersteunen dienen toekomstige leraren immers in staat te zijn helder en duidelijk te communiceren met ouders (Snoek et al., 2017). Het doel van dit project is daarom de ontwikkeling van een wetenschappelijk onderbouwd programma waarin de competenties van aankomende basisschoolleraars betreffende het voeren van oudergesprekken versterkt worden.

Onderzoeksvraag

In dit project staat de volgende vraag centraal:

In welke mate en op welke manier besteden de verschillende teams van Hogeschool KPZ aandacht aan het ontwikkelen van de interactievaardigheden en het professionele taalgebruik van toekomstige (onderwijs)professionals als het gaat om het voeren van oudergesprekken, en hoe kan deze aandacht op een wetenschappelijk onderbouwde manier versterkt worden?

Methode

Om deze vraag te beantwoorden zijn verschillende onderzoeksactiviteiten verricht. Ten eerste is in een wetenschappelijke literatuurstudie nagegaan welke factoren effectief bewezen zijn in het opleiden van (aankomende) leraren in het voeren van oudergesprekken. Ten tweede is middels een vragenlijst die verspreid is onder alumni (n = 63) nagegaan in welke mate zij zich competent voelen in het voeren van oudergesprekken en hoe hun opleiding heeft bijgedragen aan die competenties. Uit de antwoorden bleek dat alumni zichzelf over het algemeen competent achten om oudergesprekken te voeren, maar dat de opleiding weinig heeft bijgedragen aan het ontwikkelen van de relevante competenties. Ten derde is door middel van gesprekken met docenten van de Pabo en een documentanalyse nagegaan wat er in de opleiding gebeurt op het gebied van het voorbereiden van studenten voor het voeren van oudergesprekken. Tenslotte is middels focusgroepen met studenten en docenten nagegaan wat de precieze behoeftes zijn betreffende de ontwikkeling van de competenties op het gebied van oudergesprekken.

Resultaten en opbrengsten

De inventarisatie van de huidige praktijken in de opleiding en de inzichten vanuit de wetenschap hebben geleid tot een competentielijst voor het voeren van oudergesprekken. Daarnaast vormen deze inventarisatie en literatuurstudie de input voor ontwerpprincipes voor een begeleidingsaanpak voor het versterken van de competenties van aankomende basisschoolleraars op het gebied van oudergesprekken. Die aanpak zal vanaf het najaar van 2023 geïmplementeerd worden in de opleiding tot basisschoolleraar.

Dit project verschaft zicht op het belang van interacties en professioneel taalgebruik in het beroepsbeeld van de leraar, met name op het gebied van het ondersteunen van het leren van leerlingen door het voeren van oudergesprekken. Daarnaast biedt het project inzicht in manieren om de interactievaardigheden en het professioneel taalgebruik van (aankomende) leraren op een effectieve manier te versterken.

Kans op Balans

Met dit project wordt in kaart gebracht welke interactievaardigheden aankomende basisschoolleraars nodig hebben in hun toekomstige beroep, en met name op het gebied van

oudergesprekken. Door die vaardigheden te versterken voelen toekomstige leraren zich mogelijk beter voorbereid hun beroep naar behoren uit te voeren. Leraren die in staat zijn op effectieve wijze met ouders te communiceren dragen weer bij aan de ontwikkeling van de leerlingen die zij lesgeven en versterken daarmee de kans die die leerlingen hebben op een volwaardige rol in de samenleving.

Referenties

Snoek, M., de Wit, B., Dengerink, J., van der Wolk, W., van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld*

van de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs. Rosemullers Communicatie & Informatie: Amsterdam/Utrecht.

Vanhooren, S. & Wulftange, L. (2020). *De taalcompetente leraar. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: De Taalunie

594. Professionele identiteitsontwikkeling van startende leraren in het eerste inductiejaar

Harmen Schaap¹

Anna van der Want², Helma Oolbekkink-Marchand³

¹ Radboud Docenten Academie, Nijmegen, Nederland

² Hogeschool Leiden, Leiden, Nederland

³ Hogeschool Arnhem & Nijmegen, Nijmegen, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Professionele identiteitsontwikkeling, Startende leraren, Inductie,

Korte samenvatting

Deze studie onderzoekt de professionele identiteitsontwikkeling van startende leraren gedurende het eerste jaar in de inductiefase. In het totaal vulden n=101 startende leraren een semigestructureerd logboek in halverwege het eerste jaar van deze inductiefase, juist omdat in het eerste jaar de meeste starters uitvallen. De resultaten laten zien dat startende leraren overwegend een positief zelfbeeld hebben. Ervaringen uit het verleden, zowel in de initiële lerarenopleiding als daarvoor spelen daar een belangrijke rol bij. Interacties met leerlingen en klassen zijn van grote invloed op het zelfbeeld, maar zeker ook de interacties met collega's en leidinggevenden. Voor een selecte groep starters geldt dit positieve beeld niet, zij laten een negatief of ambigue zelfbeeld zien en twijfelen openlijk over of ze niet moeten stoppen met het werk als leraar. Elementen uit de inductieprogramma's, zoals mentoren, werktijdreductie of intervisiebijeenkomsten worden nauwelijks expliciet genoemd. Professionele identiteitsontwikkeling is voor een relatief grote groep startende leraren een positief proces, waarbij eerdere ervaringen, een positief zelfbeeld en een ondersteunende schoolomgeving een belangrijke rol spelen. Het vindt niet louter in interacties met leerlingen en klassen plaats, maar veelal in de bredere schoolcontext. Dit resulteert in enkele belangrijke aanbevelingen voor het vormgeven van inductieprogramma's.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Ondanks (inter-)nationale aandacht voor het terugdringen van ongewenste uitval van startende leraren middels krachtige inductieprogramma's, vallen nog steeds teveel startende leraren uit. Deze problematiek speelt vooral in het eerste jaar van de inductiefase. Verder onderzoek hiernaar, vanuit het perspectief van professionele identiteitsontwikkeling, kan bijdragen aan het beter begrijpen van deze uitval en tot verdere optimalisatie van huidige inductieprogramma's (Frederiksen, 2020).

Theoretisch kader

Deze studie maakt gebruik van een algemene conceptualisering van professionele identiteitsontwikkeling, verwijzend naar het proces "...how teachers see themselves as teacher, their sense of self or identity" (März & Kelchtermans, 2020, p. 2). Hong et al. (2018) beschrijven dit proces als een "... *on-going, dynamic process of construction. From this perspective, although shaped by prior experiences and beliefs, professional identities in the early years of teaching are provisional and likely to be challenged and changed as teachers are exposed to the tensions that are an inherent part of changing classroom dynamics, school environments and policy demands...*" (p. 251).

Onderzoeksvraag/-vragen

De onderzoeksvragen in deze studie zijn: 1) hoe ontwikkelen startende leraren gedurende het eerste jaar van de inductiefase hun professionele identiteit? 2) hoe spelen continuïteit en discontinuïteit hierbij een rol? En 3) welke elementen van de schoolorganisatie beïnvloeden deze ontwikkeling?

Methode van onderzoek

In het totaal vulden n=101 startende leraren een semigestructureerd logboek in halverwege het eerste jaar van de inductiefase. Het logboek is in eerder onderzoek ontwikkeld en gebruikt (Van der Wal et al., 2019) en stimuleerde starters om: 1) hun zelfbeeld te expliciteren, 2) situaties te omschrijven waarin dat zelfbeeld tot ontwikkeling kwam en/of onder spanning kwam te staan, 3) terug- en vooruit te blikken op de ontwikkeling van dit zelfbeeld en 4) elementen uit de school te beschrijven die hierop van invloed zijn/zijn geweest. In verschillende kalibratierondes hebben de auteurs gewerkt aan een afdoende niveau van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

Resultaten en onderbouwde conclusies

De resultaten laten zien dat startende leraren overwegend een positief zelfbeeld hebben. Ervaringen uit het verleden, zowel in de initiële lerarenopleiding als daarvoor spelen daar een belangrijke rol bij. Interacties met leerlingen en klassen zijn van grote invloed op het zelfbeeld, maar zeker ook de interacties met collega's en leidinggevendenden. Voor een selecte groep starters geldt dit niet, zij laten een negatief of ambigue zelfbeeld zien en twijfelen openlijk over of ze niet moeten stoppen met het werk als leraar. Elementen uit de inductieprogramma's, zoals mentoren, werktijdreductie of intervisiebijeenkomsten worden nauwelijks expliciet genoemd.

- Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Geconcludeerd wordt dat professionele identiteitsontwikkeling voor een relatief grote groep startende leraren een positief proces is, waarbij eerdere ervaringen, een positief zelfbeeld en een ondersteunende schoolomgeving een belangrijke rol spelen. Het proces van professionele identiteitsontwikkeling vindt niet louter in interacties met leerlingen en klassen plaats, maar veelal in de bredere schoolcontext. Dit suggereert een belangrijke aanbeveling voor het vormgeven van inductieprogramma's, waarin meer ingezoomd kan worden op de starter die werkt als professional in bijvoorbeeld de vaksectie of in projectgroepen.

Kans op Balans

Dit onderzoek adresseert het congressthema op verschillende manieren. Startende leraren zoeken naar een balans tussen routines opbouwen en het benutten van hun innovatief professioneel potentieel. Ze worstelen met de balans tussen werk en privé, en zoeken naar manieren om op een gebalanceerde manier om te gaan met grenzen (waar begint en eindigt je verantwoordelijkheid als leraar). Het onderzoek zelf begeeft zich op het grensvlak van fundamenteel onderwijsonderzoek (beter begrijpen van het proces van professionele identiteitsontwikkeling) en praktijkgericht onderzoek (wat kunnen we leren van situaties die startende leraren beschrijven voor het verbeteren van inductie praktijken).

Referenties

Frederiksen, L. L. (2020). Support for newly qualified teachers through teacher induction programs –a review of reviews. In K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (Eds.), *New teachers in Nordic countries –ecologies of mentoring and induction* (Ch. 2, pp. 49-70). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Ji Hong, Christopher Day & Barbara Greene (2018) The construction of early career teachers' identities: coping or managing?, *Teacher Development*, 22:2, 249-266, DOI: 0.1080/13664530.2017.1403367.

März, V., & Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*, 87.

Van der Wal, M. M., Oolbakkink-Marchand, H. W., Schaap, H., & Meijer, P. C. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 80(1), 59-70.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.001>.

596. Pedagogisch handelen ten behoeve van gelijkwaardige dialoog: theorie en theorieontwikkeling

Jannet Doppenberg

Dubravka Knezic, Ruben Fukkink

Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Docenthandelen, Klasgesprek, Mbo

Korte samenvatting

In dit praktijkgerichte onderzoek stond het ontwikkelen van theorie over het pedagogisch handelen van docenten wanneer zij een gelijkwaardige dialoog in de klas realiseren centraal. Om zicht te krijgen op wat het pedagogisch handelen kenmerkt voerden docenten klasgesprekken over (beroeps)dilemma's als relevante inhoud, waarbij een gelijkwaardige dialoog tussen docent en student, én studenten onderling werd nagestreefd. Zeven mbo-docenten hebben elk vijf klasgesprekken gevoerd en daarop gereflecteerd a.d.h.v. een geleide reflectieprocedure. Twee pedagogen hebben in totaal 13 klasgesprekken geobserveerd. Tijdens vijf gezamenlijke bijeenkomsten wisselden docenten en pedagogen ervaringen en inzichten uit en construeerden zij theorie. Analyses van docentreflectieverslagen, observatieverslagen en interviewverslagen hebben geleid tot een praktisch theoretisch model voor mbo-docenten en inzicht gegeven in het proces van theorieontwikkeling en de factoren en actoren van invloed. Resultaten lieten bijvoorbeeld zien dat het hanteren van gespreksregels essentieel is om een gelijkwaardige dialoog te realiseren.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding

Docenten merkten dat door het voeren van een gelijkwaardige dialoog, studenten gemotiveerd aan de slag gaan. Tegelijkertijd constateerden deze docenten dat zij onvoldoende in staat zijn om hun pedagogisch handelen te expliciteren wat transfer richting collega's bemoeilijkt. Daarom is het doel van deze studie theorie te construeren over het succesvol pedagogisch handelen van mbo-docenten wanneer zij gelijkwaardige dialogen in de klas realiseren.

Theorie

Een literatuurstudie naar het pedagogisch didactisch handelen van mbo-docenten laat zien dat er weinig modellen zijn voor mbo-docenten (Glaudé et al., 2011; Lucas, et al., 2012). De beschikbare

modellen zijn bovendien veelal gericht op het aanleren van beroepsvaardigheden en meer didactisch dan pedagogisch. En dat terwijl een veilig pedagogisch klasklimaat voorwaardelijk is voor studenten om tot leren te komen (Onstenk, 2011). Om een veilig pedagogisch klasklimaat te creëren hebben docenten een breed handelingsrepertoire nodig en moeten zij de kwaliteit van hun pedagogisch handelen kunnen monitoren en aanpassen aan wijzigende situaties (Onstenk, 2011; Prince, 2014). Dit vinden docenten veelal niet eenvoudig en daarom is een concreet theoretisch model nodig over wat het succesvol pedagogisch handelen van docenten in de context van het mbo kenmerkt.

Om theorie te construeren voeren docenten klasgesprekken over (beroeps)dilemma's als relevante inhoud, waarbij een gelijkwaardige dialoog tussen docent en student, én studenten onderling wordt nagestreefd. Onderzoek laat zien dat met klasgesprekken over moeilijke onderwerpen, zoals beroepsdilemma's, een klassensituatie wordt gecreëerd waarbinnen docenten veel verschillende pedagogische handelingen kunnen laten zien (Parker & Hess, 2000). Daardoor biedt deze zogenaamde sociaal georiënteerde interventie (Prince, 2014) veel analysemogelijkheden om een bruikbare theorie te construeren.

Onderzoeksvragen

Wat kenmerkt het pedagogisch handelen van docenten tijdens klasgesprekken waarin zij gelijkwaardige dialoog realiseren?

Hoe verloopt het proces van theorieontwikkeling en welke (f)actoren zijn van invloed?

Methode van onderzoek

Zie Afbeelding A

Zeven mbo-docenten hebben elk vijf klasgesprekken gevoerd en daarop gereflecteerd met de geleidereflectieprocedure: a) video-opname, b) selectie van twee kritische fragmenten, c) peergesprek, en d) reflectieverslag (Leijen et al., 2015).

Twee pedagogen hebben 13 klasgesprekken geobserveerd met een *observatie-instrument* gebaseerd op vijf principes van een geslaagd klasgesprek (Schuitema et al., 2019).

Bij studenten is een vragenlijst afgenomen om inzicht te krijgen in de mate waarin docenten en medestudenten tegemoetkomen aan de (basis)behoefte van studenten (Belmont et al., 1992; Oostdam et al., 2016).

Om percepties van docenten te verifiëren, te verduidelijken en te verdiepen alsook docenten te laten reflecteren op het totale proces zijn docenten geïnterviewd.

Voor de eerste onderzoeksvraag hebben docenten, pedagogen en onderzoekers individueel en samen data geanalyseerd. Voor de tweede zijn docentverslagen, bijeenkomstverslagen en interviewverslagen geanalyseerd.

Resultaten

Zie Afbeelding B

Het hanteren van gespreksregels is essentieel om een gelijkwaardige dialoog te realiseren en te behouden. Door studenten eigenaar te maken van de gespreksregels kan tijdens klasgesprekken eenvoudig stil worden gestaan bij het proces.

Enkele docenten rapporteerden dat de minder geslaagde pedagogische handelingen aan hun eigen voorbereiding lag. Ook rapporteerden docenten de ontwikkelde pedagogische handelingen tijdens andere situaties toe te passen.

Betekenis

Wetenschappelijke kennis over theorieconstructie door mbo-docenten

Praktische theorie voor mbo-docenten

Kans op Balans

Een gelijkwaardige dialoog tijdens klasgesprekken is een kwestie van een goede balans tussen docent en student, en studenten onderling. Van docenten vraagt dit bovendien het continu balanceren tussen wel of geen pedagogische interventie plegen.

Referenties

Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connel, J. (1992). Teacher as social context (TASC). Two measures of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support. Rochester, NY: University of Rochester.

Glaudé, M. T., van den Berg, J., Verbeek, F., & de Bruijn, E. (2011). Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs. Literatuurstudie.

Leijen, Ä., Allas, R., Pedaste, M., Knezic, D., Marcos, J. J. M., Meijer, P., ... & Toom, A. (2015). How to support the development of teachers' practical knowledge: Comparing different conditions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1205-1212.

Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2012). How to teach vocational education: A theory of vocational pedagogy.

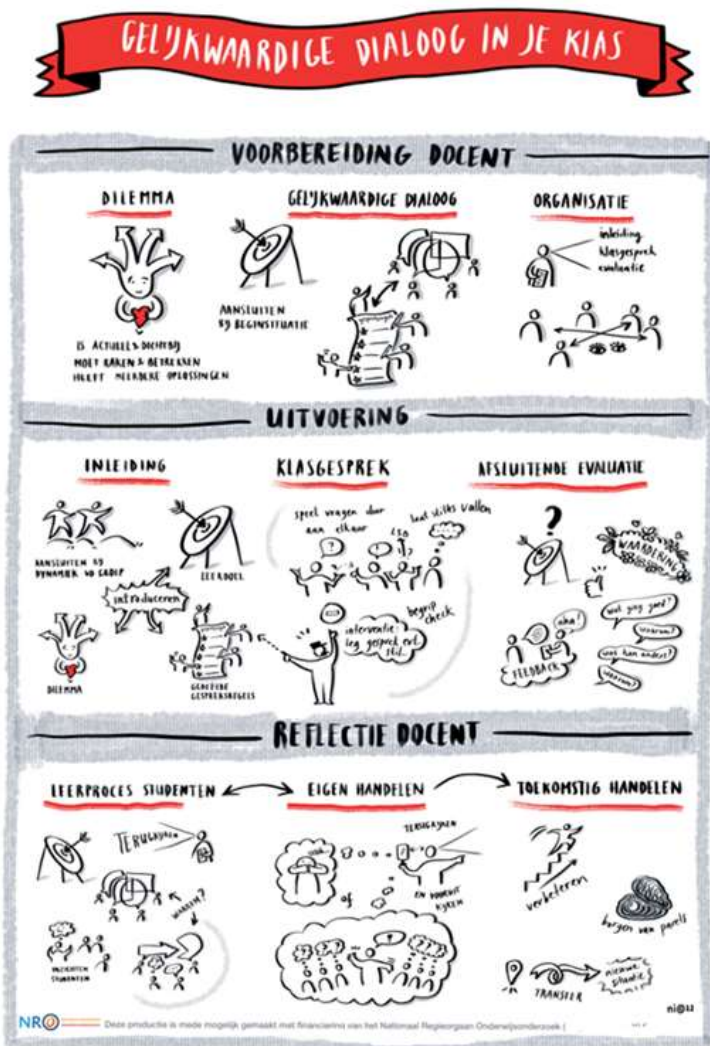
Onstenk, J. (2011). *Pedagogiek in de onderwijspraktijk: een geïntegreerde benadering*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Oostdam, R. J., Koerhuis, M. J. C. & Fukkink, R. G. (2016). Het verband tussen ongewenst gedrag en de leerpsychologische behoeften van leerlingen in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 93(2), 97-116.

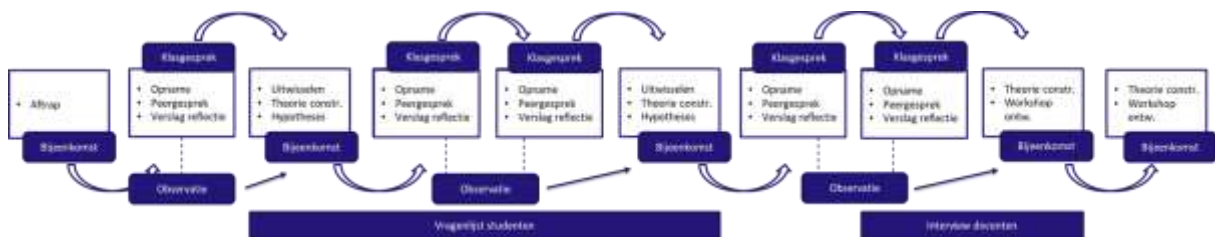
Parker, W. C., & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and teacher education*, 17(3), 273-289.

Prince, A. (2014). *Motivation: How to tame the elephant in the classroom? A study aimed at understanding motivation and testing the effect of interventions on the motivation of students in pre-vocational education [Doctoral Dissertation]*. Groningen, The Netherlands: University of Groningen, Faculty of Social and Behavioural Sciences, Nieuwenhuis Institute.

Schuitema, J., Nieuwelink, H., Knezic, D., Kruit, P. (2019, June). Teaching democratic values through classroom discussions on controversial issues. EARLI, Aachen, Germany.



Afbeelding A: (onderzoeks)activiteiten schooljaar 2021-2022



Afbeelding B: Visualisatie theorie

597. Wanneer is iets waar? Kinderen leren reflecteren over media via filosofische dialoog

Jelle de Schrijver¹

Eef Cornelissen², Sanne Hermans³

¹ Universiteit Antwerpen & Odisee, Antwerpen en Brussel, België

² Odisee Hogeschool, Brussel, België

³ Mediawijs - IMEC, Brussel, België

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Mediawijsheid, Filosofische dialoog, Lager onderwijs

Korte samenvatting

Mediawijsheid is meer dan het leren herkennen en gebruiken van betrouwbare media. Het omvat ook kritische reflectie over media, kennis en informatie. De methode van het 'filosoferen met kinderen' laat jongeren onder begeleiding van een gespreksleider vooronderstellingen en argumenten onderzoeken. Op basis van deze methode ontwikkelen we via een education-design onderzoeksopzet de Kritikat-methodiek. We bepalen ontwerpcriteria om het kritisch denken over media en informatie te stimuleren bij 10- tot 12-jarigen te stimuleren via filosofische dialoog. Dat mondt uit in een methodiek met denkoefeningen, filosofische verhalen en vragen. Na een try-out in een professionele lerarenopleiding herwerken we de methodiek en introduceren we deze in 14 klassen van het lager onderwijs. Eerst observeert de (aspirant-)leraar hoe een ervaren gespreksleider de methodiek hanteert, dan gaat de leraar zelf verder. Interviews met de leerkrachten brengen in kaart wat de geobserveerde impact van de aanpak is op de betrokkenheid en de reflecties van leerlingen. Leerkrachten wijzen op de grote betrokkenheid van leerlingen en de uitgebreide argumentaties die leerlingen ontwikkelen rond kennis, waarheid, betrouwbaarheid en informatie. Leerkrachten zijn enthousiast om de methodiek te implementeren in de eigen lespraktijk, maar ervaren nood aan verdere ondersteuning in de omgang met leerlingenuitspraken die neigen naar waarheidsrelativisme.

Lopende tekst

Inleiding en kader

Misinformatie leren onderscheiden van betrouwbare bronnen is uitdagend voor jongeren (1,2). Mediawijsheidsonderwijs leert jongeren omgaan met deze zee aan (mis)informatie (3). Zo verwerven kinderen weerbaarheid tegenover de digitale wereld (4). Mediawijsheidsonderwijs omvat ook het kunnen evalueren van en kritisch reflecteren over bronnen (5,6). Naar kritische reflectie over media gaat er minder aandacht (7), zeker bij jongere kinderen.

De methode ‘filosoferen met kinderen’ is een beloftevolle aanpak voor mediawijsheidsonderwijs. De dialoogactiviteit ondersteunt leerlingen in het logisch en argumentatief denken gericht op kritisch onderzoek naar de geldigheid van ideeën (8,9,10). Dit kan leerlingen laten reflecteren over kennis, maar ook over de machtsstructuren waar informatie, media en boodschapper aan onderhevig zijn (11).

Onderzoeksvragen

Aan welke voorwaarden moet een methodiek voldoen om het kritisch denken over media bij kinderen te stimuleren door in te zetten op filosofische dialoog?

Wat is de vermeende impact van de aanpak op de betrokkenheid en de reflecties van leerlingen?

Welke kansen en uitdagingen ervaren (aspirant-)leerkrachten bij het toepassen van de methodiek gericht op filosofische dialoog?

Methode

We hanteren een ‘Education Design Research’-onderzoeksofzet waarbij een klasmethode wordt ontworpen, herwerkt en uitgetest (12). Literatuurstudie en experteninterviews laten toe ontwerpprincipes te formuleren. Dit leidt tot een kritikat-methode die getry-out wordt in de lerarenopleiding. Feedback van aspirant-leerkrachten laat toe een herwerkte versie van de kritikat-methode (16) te introduceren in 14 klassen uit de 3^{de} graad van het lager onderwijs. Eerst observeert de leraar hoe een ervaren gespreksleider de methode hanteert, dan gaat de leraar zelf verder. Interviews met leerkrachten brengen de geobserveerde impact van de aanpak in kaart. Interviewdata worden uitgeschreven, gecodeerd en geanalyseerd volgens de principes van kwalitatieve content analysis (13).

Resultaten en conclusies

Ontwerpcriteria omvatten o.a. het belang van (i) aandacht voor denkfouten, (ii) reflectie over begrippen als waarheid en betrouwbaarheid, (iii) concrete denkoefeningen zoals gedachte-experimenten of dilemma’s, (iv) laagdrempelig klasmateriaal voor leerkrachten, (v) filosofische verhalen om het denken over kennis op te wekken.

Wat leerkrachten opvalt is hoe ook doorgaans stille kinderen betrokken zijn en samen argumenten ontwikkelen over waarheid en betrouwbaarheid. Ook legt de methode (voor)oordelen die leven bij leerlingen over kennis, waarheid en media bloot.

Leerkrachten zijn enthousiast om de methode ook in andere lesdomeinen te integreren: “Ik ga het idee van Kritikat een beetje stelen door veel meer open vragen te stellen”. Leerkrachten ervaren ook nood aan verdere ondersteuning in de omgang met leerlingenuitspraken die neigen naar waarheidsrelativisme.

Een filosofisch gesprek brengt soms opvattingen naar boven die botsen met overtuigingen van leerkrachten. Al kan dat soms confronterend zijn, de filosofische aanpak laat toe de begin/denksituatie bij leerlingen bloot te leggen en erop in te spelen. Dit laat toe een dialoogruimte te creëren om de centrale concepten die aan de grond liggen van mediawijsheid te onderzoeken.

Betekenis

Een democratische samenleving heeft nood aan burgers die in staat zijn om op een genuanceerde manier met een brede variatie aan opinies kunnen omgaan (14). Inzetten op dialoog laat toe verschillende opvattingen in de publieke (klas)ruimte naar voor te halen. Zo leren leerlingen een reflectief oordeel vellen (15).

Kans op Balans

Dit onderwijsonderzoek exploreert nieuwe methodieken om leerkrachten te versterken om jongeren te begeleiden naar een gebalanceerde blik op nieuws, kennis en de maatschappij. Het inzetten op mediawijsheid en kritisch denken heeft een emanciperende rol. Het laat hen toe een volwaardige rol onze moderne mediasamenleving op te nemen. Onderzoek naar bruikbare strategieën in het mediawijsheidsonderwijs kan jongeren kaders aanreiken zodat ze zelf de juiste balans kunnen vinden in een polariserende samenleving. Inzetten op deze aanpak is des te relevanter voor jongeren uit kansengroepen opdat ze het basisrecht op digitale informatie realiseren.

Referenties

- (1) Kozyreva, A., Lewandowsky, S., & Hertwig, R. (2020). Citizens versus the internet: Confronting digital challenges with cognitive tools. *Psychological Science in the Public Interest*, 21(3), 103–156.
- (2) Vanwynsberghe, H., Joris, G., Waeterloos, C., Anrijs, S., Vanden Abeele, M., Ponnet, K., De Wolf, R., Van Ouytsel, J., Van Damme, K., Vissenberg, J., D'Haenens, L., Zenner, E., Peters, E., De Pauw, S., Frissen, L., Schreuer, C. (2022). *Onderzoeksrapport Apestaartjaren: de digitale leefwereld van kinderen en jongeren*. Gent: Mediaraven.
- (3) Valentine, A. Wukovitz, L. (2013) *Using The Filter Bubble to Create a Teachable Moment*. Pennsylvania Libraries. *Research & Practice* 1 (1), 24-34.
- (4) VN-Kinderrechtencomité, General Comment No. 25 'On children's rights in relation to the digital environment, 2 maart 2021, CRC/C/GC/25.
- (5) Livingstone, S. (2004), What is media literacy? *Intermedia*, 32 (3), 18-20.
- (6) Livingstone, S. (2013) *Media literacy research and policy in Europe: a review of recent, current and planned activities*. COST (European Cooperation in Science and Technology), Brussels, Belgium.
- (7) Silverblatt, A. (2008). *Media literacy: Keys to interpreting media messages*. Westport, Connecticut: Praeger.
- (8) Lipman, Matthew (1988) *Philosophy goes to school*, Temple University Press.
- (9) Cornelissen, E., & Galle, G. (2020). *Filosoferen in PAV*. In Placklé I. en Van Cauteren C. (Eds.), *Handboek vakdidactiek Project Algemene Vakken*. (p 242-266). Acco.
- (10) Dunlop, L., De Schrijver, J. (2018) Can a rabbit be a scientist? Stimulating philosophical dialogues in science classes. *ASE International Journal*, 6 (3), 27-37.

- (11) Lomaca, C., Julie Ann, C. (2019) Learning Values and Critical Thinking: A P4C Approach for Young Children. *Revista de Filosofie Aplicată*, 2 (2), 22-38.
- (12) Plomp, T., Nieveen, N. (2007) An introduction to educational design research. Netzdruk.
- (13) Mortelmans, D. (2013) Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden, Acco.
- (14) Longino, H. (2018) The Fate of Knowledge. Princeton University Press.
- (15) Voogt, J. M., Veltman, M. E., & Van Keulen, J. (2019). Kritisch denken als een 21ste-eeuwse vaardigheid: veelbelovende aanpakken voor de onderwijspraktijk. *Pedagogische Studiën*, 95, 329-340.
- (16) www.kritikat.be



598. Identificeren van Professionele Identiteitsspanningen van Leraren in het PO, VO en MBO.

Marijke Veugen¹, Teije Boeijen¹

Harmen Schaap², Paulien Meijer¹

¹ Radboud Universiteit, Nijmegen, Nederland

² Radboud Docenten Academie, Nijmegen, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Professionele identiteitsontwikkeling, Professionele identiteitsspanningen, Professionele identiteit

Korte samenvatting

Leraren kunnen verschillende spanningen ervaren in hun rol als leraar. Wanneer een leraar een beeld heeft van hoe die als leraar zou willen zijn dat niet overeenkomt met de ervaring hoe die als leraar is, spreken we over professionele identiteitsspanningen. Leraren kunnen dan niet de leraar zijn die zij zouden willen zijn. Op den duur kunnen deze spanningen resulteren in hoge mate van stress, verminderde welzijn, burn-out of zelfs verlaten van het beroep. Recent onderzoek laat veel vormen van professionele identiteitsspanningen zien. Deze spanningen zijn echter zeer uiteenlopend en met name gericht op startende leraren. In ons onderzoek willen wij daarom de diepte in en zoeken naar de verbanden tussen deze spanningen: Wanneer raakt een spanning daadwerkelijk iemands professionele identiteit en hoe? Welke impact heeft dit? Welke omstandigheden spelen hierbij een belangrijke rol? Hoe gaan leraren hiermee om? In dit rondetafelgesprek willen we daarover in gesprek door het verder uitdiepen van concrete voorbeelden van identiteitsspanningen, de onderliggende verbanden tussen de spanningen en de oorzaken van de spanningen die raken aan iemands professionele identiteit.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Onderwerp & Context

Wanneer een leraar een beeld heeft van hoe die als leraar zou willen zijn dat

niet overeenkomt met de ervaring hoe die als leraar is, dan ervaart deze leraar waarschijnlijk professionele identiteitsspanningen (Pillen, Beijaard & den Brok, 2013). De leraar kan dan niet de leraar zijn die diegene wilt zijn. Wanneer deze professionele identiteitsspanningen oplopen, kunnen

deze spanningen ervoor zorgen dat de leraar steeds meer stress ervaart en risico loopt op een burn-out of ervoor kies diens loopbaan buiten het onderwijs te vervolgen (Noordzij & Van der Grift, 2020).

Theoretisch kader

Om leraren beter te kunnen begeleiden bij het omgaan met van professionele identiteitsspanningen is het belangrijk om goed in kaart te brengen wat precies deze spanningen zijn. Met professionele identiteit van leraar wordt bedoeld wat het voor een leraar betekent om leraar te zijn (Burke & Stets, 2009). De professionele identiteit van een leraar kan zowel bestaan uit één identiteit als uit meerdere, is vrij constant als ook veranderbaar en wordt gevormd door de individu als ook door sociale interacties (Akkerman & Meijer, 2011). Wanneer spanningen ontstaan die inspelen op, of voortkomen uit, deze processen bij het vormen van iemands identiteit, betreffen dit professionele identiteitsspanningen. Bijvoorbeeld wanneer een leraar het niet bij zichzelf vindt passen om leerlingen te moeten straffen, maar diegene denkt dat dit wel wordt verwacht als leraar. Aan de andere kant is de vraag of iedere soort spanning een identiteitsspanning betreft, zoals dat een leraar spanning ervaart over het wel of niet voortzetten van een tijdelijke aanstelling.

Uit voorgaand onderzoek komen veel verschillende vormen van professionele identiteitsspanningen naar voren, zoals de dertien soorten spanningen bij startende leraren uit het onderzoek van Pillen, Beijaard en den Brok (2013), aangevuld door onderzoek van Geldens (2016) en Hanna (2020). Daarnaast weten we dat spanningen kunnen variëren in gradatie (weinig tot veel impact) en dat spanningen veranderen door de tijd heen (Schaap, van der Want, Oolbekkink-Marchand, Meijer, 2021). Het is echter nog onduidelijk hoe deze spanningen zich tot elkaar verhouden en hoe spanningen raken aan het vormen van iemands professionele identiteit. Daarnaast is het meeste onderzoek uitgevoerd bij startende leraren en is nog weinig bekend over identiteitsspanningen van ervaren leraren.

Doel & Opbrengst van het onderzoek

Met ons onderzoek willen beter in kaart brengen wat precies professionele identiteitsspanningen zijn bij leraren in PO, VO en MBO, zodat leraren beter geholpen kunnen worden in het omgaan met deze spanningen. Hiervoor zal, op basis van dit onderzoek, een instrument worden ontwikkeld om professionele identiteitsspanningen en de relatie met welzijn te kunnen meten.

Doel & Opbrengst ronde tafel

Doel van het rondetafelgesprek is om het concept van professionele identiteitsspanningen aan te scherpen en uit te diepen. Daarnaast willen we verder bespreken hoe we dit concept goed kunnen meten.

Wijze inbreng deelnemers

Aan de hand van concrete voorbeelden van spanningen willen we in discussie over de verbanden tussen spanningen, hoe we de spanningen in kaart kunnen brengen en hoe spanningen wel of niet raken aan de professionele identiteitsontwikkeling.

Kans op Balans

Het lerarentekort in het Nederlands onderwijs blijft toenemen. Dit tekort is het grootst daar waar leerlingen goede leraren het hardst nodig hebben. Met ons onderzoek willen we erachter komen hoe we kunnen voorkomen dat leraren ongewenst uitvallen door de spanningen die zij ervaren: Het vinden van balans in spanning. Veel spanningen komen doordat hun professionele identiteit botst met de verwachtingen die aan leraren worden gesteld, het onderwijssysteem en verschillende elementen in de schoolorganisatie en hun ervaringen daarmee. Het is essentieel deze identiteitsspanningen beter in kaart te brengen om leraren te helpen hun passie voor het leraarschap terug te vinden.

Referenties

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teacher and Teacher Education*, 27, 308 – 319.
- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. Oxford University Press.
- Geldens, J. (2016). *Professionele identiteitsspanningen op de werkplek: hoe ga je ermee om?* Utrecht: Center of Expertise Persoonlijk Meesterschap.
- Hanna, F. (2020). Teacher identity and professional identity tensions. A focus on theory, measurement, and longitudinal associations. University of Amsterdam, thesis.
- Noordzij, T. & Van der Grift, W. (2020). Attrition of certified teachers in secondary education during the induction phase. *Pedagogische Studiën* 97, 96-107.
- Pillen, M., Beijaard, D. & Brok, P.D. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36, 240-260.
- Schaap, H., van der Want, A. C., Oolbekkink-Marchand, H. W., Meijer, P. C. (2021). Changes over time in the professional identity tensions of Dutch early-career teachers. *Teacher and Teacher Education*, 100(103283).

600. Impact van onderwijsaanpassingen op begaafde leerlingen in het funderend onderwijs

Djoerd de Graaf¹, Harriët Prins¹, Lisette Hornstra², Joyce Gubbels³, Melissa in 't Zandt³, Judith Conijn⁴

¹ SEO Economisch Onderzoek, Amsterdam, Nederland

² Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

³ Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen, Nederland

⁴ Kohnstamm Instituut, Amstelveen, Nederland

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Begaafdheid, Onderwijsaanpassingen, Leerlingonderzoek, Selectie

Korte samenvatting

Veel leerlingen met begaafdheidskenmerken realiseren niet hun volledige potentieel. De IMAGE-deelstudie 'Leerlingenonderzoek' onderzoekt daarom welke onderwijsaanpassingen er in het funderend onderwijs geboden worden aan deze leerlingen en wat de impact daarvan is op hun ontwikkeling.

Om hier inzicht in te krijgen is in 2022 op grote schaal de praktijksituatie op scholen in kaart gebracht. Aan leraren is gevraagd welke leerlingen deelnemen aan de verschillende onderwijsaanpassingen en op grond waarvan de leerlingen zijn geselecteerd. Daarnaast achterhaalden we bij scholen hoe de onderwijsaanpassingen zijn ingericht en wat de gestelde doelen zijn. Aan leerlingen is vervolgens via enquêtes gevraagd naar de ervaren impact van de onderwijsaanpassingen, evenals hun motivatie, welbevinden en zelfbeeld. Daarnaast is de Raven-test afgenomen, die een indicatie geeft van hun cognitieve vermogens en hebben ze een opdracht gemaakt die een beroep doet op hun creativiteit. Al deze informatie is bovendien via het CBS gerelateerd aan allerlei achtergrondkenmerken en hun schoolprestaties.

Circa drieduizend po- en achtduizend vo-leerlingen hebben deelgenomen. Dit levert een goudmijn aan resultaten op. Een voorbeeld: ongeveer driekwart van de basisscholen heeft een plusklas. De meeste hieraan deelnemende leerlingen ervaren daardoor meer uitdaging, al geven ze niet aan zich er meer thuis te voelen dan in hun reguliere klas.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding

Het leerlingenonderzoek is onderdeel van het IMAGE-onderzoek, een grootschalig longitudinaal onderzoek waarmee de impact van onderwijsactiviteiten voor begaafde leerlingen wordt onderzocht. In het leerlingenonderzoek gaan we na welke onderwijsaanpassingen in het funderend onderwijs worden aangeboden voor begaafde leerlingen en wat de impact daarvan is. Het onderzoek bestaat uit twee fases, met een eerste meting in 2022 en een tweede meting in 2024.

Theoretisch kader

Veel leerlingen met begaafdheidskenmerken realiseren niet hun volledige potentieel (zie bijv. Siegle & McCoach, 2018). Om die reden worden in toenemende mate onderwijsaanpassingen geïmplementeerd in scholen. Deze hebben tot doel een beter passend aanbod voor deze doelgroep te realiseren (De Boer et al., 2013). Er is echter een grote verscheidenheid in de doelgroep waarop de onderwijsaanpassing zich richt, de doelen van de onderwijsaanpassingen en de inhoud van de onderwijsaanpassingen (Suijkerbuik et al., 2021). Om een passend onderwijsaanbod voor leerlingen met begaafdheidskenmerken te kunnen realiseren, is het belangrijk dat de doelgroep, doelen en inhoud van de onderwijsaanpassingen goed op elkaar aansluiten. Daarom heeft deze studie tot doel te onderzoeken wat de impact is van de verschillende typen onderwijsaanpassingen op verschillende doelgroepen van begaafde leerlingen.

Onderzoeksvraag/-vragen

De onderzoeksvragen richten zich op twee aspecten: de praktijksituatie en de impact.

Onderzoeksvragen over de praktijksituatie zijn: Wat is het doel van de onderwijsaanpassing en wat is de beoogde doelgroep? Hoe geven de scholen de onderwijsaanpassingen vorm, inclusief selectie daarvoor?

Onderzoeksvragen over de impact zijn: Wat wordt en wie worden bereikt? In hoeverre strookt dat met het doel en de beoogde doelgroep? Hoe ervaren leerlingen de onderwijsaanpassingen?

Onderzoeksmethode

Aan leraren en coördinatoren (148 po, 31 vo) is met een online vragenlijst gevraagd welke leerlingen deelnemen aan de verschillende onderwijsaanpassingen, wat de gestelde doelen en inhoud zijn en hoe leerlingen worden geselecteerd.

Leerlingen vulden enquêtes in waarin gevraagd werd naar de ervaren impact van de onderwijsaanpassingen, evenals hun motivatie, welbevinden en zelfbeeld. Om inzicht te krijgen in begaafdheidskenmerken van leerlingen is de Raven test afgenomen als indicator voor cognitief vermogen en een opdracht die een beroep doet op creativiteit. Daarnaast zijn de onderwijsprestaties opgevraagd bij het CBS, evenals allerhande achtergrondkenmerken.

Er namen circa drieduizend po-leerlingen en achtduizend vo-leerlingen deel, waarvan naar verwachting ca. 10-15% deelneemt aan een onderwijsaanpassing voor begaafde leerlingen.

Resultaten

Dankzij het grote aantal deelnemende leerlingen is veel informatie beschikbaar. De resultaten ervan kunnen we presenteren op de ORD. Een eerste blik leert bijvoorbeeld dat het merendeel van de basisscholen een vorm van verrijking aanbiedt en dat ongeveer driekwart een plusklas heeft. De meeste leerlingen die deelnemen aan een plusklas ervaren daardoor meer uitdaging, maar ze geven niet aan zich er meer thuis te voelen dan in hun reguliere klas.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Met dit onderzoek zijn op grote schaal enquêtes afgenomen onder leerlingen waardoor een rijke bron aan informatie beschikbaar is over het huidige onderwijsaanbod in Nederland voor begaafde leerlingen, inclusief de selectie hiervoor. Daarnaast draagt dit onderzoek bij aan de wetenschappelijke kennisbasis doordat het meer inzicht geeft in de impact van verschillende typen onderwijsaanpassingen.

Kans op Balans

De subsidieregeling “Begaafde leerlingen primair en voortgezet onderwijs” stimuleert het verbeteren van het onderwijsaanbod voor begaafde leerlingen, omdat begaafde leerlingen nog niet altijd genoeg profiteerden van het bestaande onderwijsaanbod. Dit onderzoek biedt inzicht in welke onderwijsaanpassingen er zijn en wat de impact hiervan is op deze doelgroep. Die inzichten dragen bij aan het verder verbeteren van het onderwijsaanbod voor begaafde leerlingen. Daarnaast biedt het inzicht in de selectiecriteria voor deelname aan de onderwijsaanpassingen en de uitwerking hiervan in de praktijk, wat kan bijdragen aan het verbeteren van de identificatie van begaafde leerlingen, zodat iedereen toegang krijgt tot het juiste onderwijsaanbod.

Referenties

De Boer, G. C., Minnaert, A. E. M. G., & Kamphof, G. (2013). Gifted education in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, 133–150. <https://doi.org/10.1177/0162353212471622>.

Siegle, D., & McCoach, B. B. (2018). Underachievement and the gifted child. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.). *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 445–473). Washington DC: American Psychological Association.

Suijkerbuijk, A., Schoevers, E., Bomhof, M., Walraven, M., Hornstra, L. & Poelman, M. (2021). Monitor subsidieregeling (hoog)begaafden in het primair en voortgezet onderwijs: Meting 2020/2021. Oberon.

601. Kans op Balans: uitdagingen en oplossingen in het vmbo

Marjolein Muskens ¹

Eva Voncken ², Tyas Prevoo ³, Frank Studulski ⁴

¹ KBSA Nijmegen, Nijmegen, Nederland

² Bureau Turf, Utrecht, Nederland

³ SEO Economisch Onderzoek, Amsterdam, Nederland

⁴ Sardes, Utrecht, Nederland

Voorzitter: Marjolein Muskens, KBA Nijmegen

Referent: Wouter van Casteren, ResearchNed

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Vmbo, Kwaliteit van onderwijs, Herkenbaarheid vmbo

Korte samenvatting

Het vmbo speelt een sleutelrol in hedendaagse maatschappelijke vraagstukken. Het vmbo is een belangrijke schakel in het (funderend) beroepsonderwijs dat fundamenteel bijdraagt aan loopbaanoriëntatie en het opdoen van (basis)vaardigheden van leerlingen. Tegelijkertijd is het vmbo ook zoekende naar een balans; moet het voornamelijk gaan om loopbaanoriëntatie, of zou de nadruk meer mogen liggen op praktische (beroeps-)vaardigheden? Wat is het hierin het beste als het gaat om kansengelijkheid, bijvoorbeeld voor doorstroom naar mbo of havo? En hoe kan het vmbo bijdragen aan grote vragen in de maatschappij, zoals behoefte aan technisch geschoold personeel bijvoorbeeld vanwege de energietransitie? De afgelopen jaren zijn er verschillende grote veranderingen ingevoerd in het vmbo, die te maken hebben met deze uitdagingen. Hierin staan steeds kwalitatief hoogstaand onderwijs, het goed voorbereiden van leerlingen op de keuze en overstap naar het vervolgonderwijs, en een herkenbaar vmbo centraal. Deze drie veranderingen worden gevolgd door twee consortia in langjarige onderzoeken. In een samenhangend geheel van presentaties gaan we in op monitor- en evaluatieonderzoek naar (1) de Vernieuwing van het vmbo, (2) het programma Sterk Techniek Onderwijs en (3) de Nieuwe Leerweg gtl. We gaan in op (verwachte) effecten en randvoorwaarden, en op lessen die we daaruit kunnen leren.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleidende toelichting

Doelstelling

Het doel van het symposium is inzicht te bieden in recente wetenschappelijke bijdragen op het gebied van ontwikkelingen in het vmbo. Welke veranderingen zijn er afgelopen jaren ingevoerd? Welk probleem of uitdaging wordt hiermee aangepakt, en pakt dit ook uit zoals beoogd? Welke dilemma's gaan komende tijd spelen, en wat kunnen we leren uit de ervaringen in het verleden?

Overzicht van de presentatie

In een reeks van drie presentaties worden drie samenhangende langjarige monitor- en evaluatieonderzoeken uitgelicht die te maken hebben met recente ontwikkelingen in het vmbo.

De vernieuwing van het vmbo

Sterk Techniek Onderwijs in het vmbo

De Nieuwe Leerweg gtl

Wetenschappelijke betekenis

De onderzoeken leveren een bijdrage aan de kennisbasis over de inrichting van funderend beroepsonderwijs. De onderzoeken gaan in op effecten en randvoorwaarden en leveren inzicht in werkzame mechanismen in relatie tot veranderingen in de maatschappij. De drie onderzoeken die worden uitgelicht worden uitgevoerd moet door consortia werkzaam aan universiteiten en onderzoeksinstituten waar wetenschappelijk onderwijsonderzoek wordt uitgevoerd.

Structuur van de sessie

Elke onderzoek wordt in een presentatie van 10 tot 15 minuten toegelicht. Na elke presentatie volgt er maximaal tien minuten discussie op basis van vragen en interactie met de zaal. Na de presentaties is er een kwartier voor een overkoepelende discussie waarbij de referenten input leveren met behulp van vragen.

Kans op Balans

Het vmbo speelt een sleutelrol in hedendaagse maatschappelijke vraagstukken. Het vmbo is een belangrijke schakel in het (funderend) beroepsonderwijs dat fundamenteel bijdraagt aan loopbaanoriëntatie en het opdoen van (basis)vaardigheden die relevant zijn later in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. Tegelijkertijd is het vmbo ook nog zoekende naar een balans; moet het voornamelijk gaan om loopbaanoriëntatie, of zou de nadruk meer mogen liggen op praktische vaardigheden? Wat is het hierin het beste als het gaat om kansengelijkheid, en kansen op arbeidsmarkt? En hoe kan het vmbo duurzaam bijdragen een grote vragen in de maatschappij, zoals behoefte aan technisch geschoold personeel?

Individuele bijdrage 1

Vernieuwing van het vmbo, Eva Voncken

Inleiding

De beroepsgerichte programma's in de bovenbouw van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) zijn vanaf 2016/2017 vernieuwd. In een grootschalige vernieuwing is het aantal programma's teruggebracht naar tien profielen, is loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) wettelijk verankerd in de onderwijsprogramma's en is er expliciet ruimte voor beroepsgerichte keuzevakken. Met als doel om te komen tot een aantrekkelijk en toekomstbestendig onderwijsaanbod, dat aansluit bij de huidige (beroeps)werkelijkheid en de vervolgopleidingen in het mbo.

Theoretisch kader

De aanleiding voor de vernieuwing vmbo was meerledig:

behoefte aan actualisatie van de verouderde inhoud, met het oog op betere aansluiting bij vervolgopleidingen in het mbo en de beroepspraktijk;

behoefte aan minder versnippering

behoefte aan een meer flexibele en toekomstbestendige opzet; waarin aanbod organiseerbaar en betaalbaar blijft, ook bij teruglopende leerlingenaantallen;

behoefte aan een voor leerlingen en ouders herkenbaar vmbo-aanbod.

De beleidstheorie stelde dat de vernieuwing, met drie pijlers (profielen, keuzevakken en LOB) tegemoet zou komen aan deze behoeften en bij zou dragen aan een dekkend, duurzaam en flexibel aanbod in het vmbo.

Onderzoeksvraag/-vragen

De volgende vragen staan centraal:

Wat houdt de vernieuwing van het vmbo in? Welke interventies worden ingezet, welke uitkomsten worden verwacht en waarom?

Hoe implementeren scholen de interventies en hoe verloopt dat?

Tot welke opbrengsten leidt de vernieuwing van het vmbo?

Welke mechanismen verklaren de opbrengsten van de vernieuwing van het vmbo en welke contextvariabelen zijn daarbij van belang?

Welke effecten kunnen worden toegeschreven aan de beleidswijziging in het algemeen en invoeringsstrategieën van scholen in het bijzonder?

Methode van onderzoek

Het onderzoek (2015-2023) bestaat uit kwalitatieve en kwantitatieve onderdelen. Jaarlijks worden DUO-gegevens over instroom, doorstroom en diplomering geanalyseerd. Daarnaast worden

vragenlijsten afgenomen onder schoolleiders en viermaal verdiepende casestudies uitgevoerd op 20 scholen.

Resultaten en onderbouwde conclusies

De vernieuwing heeft binnen de scholen veel teweeggebracht: er staat een nieuw vmbo met een vernieuwde bovenbouw. De vernieuwing is onderdeel geworden van de reguliere ontwikkeling en dynamiek binnen scholen.

Door de vernieuwing is het voorbereidend karakter van het vmbo meer centraal komen staan: de V van vmbo. Het integreren van LOB blijft achter.

De vernieuwing doet een beroep op andere competenties van docenten. Het leren van docenten heeft een flinke boost gekregen.

‘Elke school haar eigen vernieuwing’

Er is een spanning tussen het bieden van (meer) keuze en de organiseerbaarheid en betaalbaarheid.

In het laatste jaar van dit monitoronderzoek brengen we in kaart welke mechanismen een bijdrage hebben geleverd aan de resultaten tot nu toe. Ook gaan we in op uitdagingen en dilemma’s die met de vernieuwing (nog) niet opgelost zijn, zoals vraagstukken rondom de aansluiting met mbo en de organiseerbaarheid.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Het meerjarige onderzoek naar de vernieuwing vmbo biedt inzicht in effecten van grootschalige ingrepen in (funderend) beroepsonderwijs op instroom, doorstroom en subjectieve ervaringen van belanghebbenden. Door de langjarige opzet is het mogelijk ontwikkelingen te volgen en meer inzicht te krijgen in de rol van contextfactoren (bv. conjunctuur, maatschappelijke ontwikkelingen).

Individuele bijdrage 2

Sterk Techniekonderwijs, Tyas Prevo

Inleiding

Het vmbo vormt het fundament van de Nederlandse beroepskolom. Via het vmbo stromen jongeren door naar het mbo waarna ze kunnen doorstromen naar arbeidsmarkt hbo. Op de arbeidsmarkt is veel behoefte aan technisch opgeleiden. Het technisch vmbo staat tegelijkertijd voor een aantal uitdagingen. Demografische krimp, opwaartse druk en een minder aantrekkelijk imago maken dat minder leerlingen voor een technische opleiding zijn gaan kiezen, wat problemen oplevert in de organiseerbaarheid van het technisch onderwijsaanbod. Daarnaast is ook een (dreigend) docententekort een belangrijke risicofactor.

Theoretisch kader

Met het programma ‘Sterk Techniek Onderwijs’ (STO) wordt in totaal 500 miljoen euro in het technisch vmbo geïnvesteerd. Vmbo-scholen hebben samen met het mbo en partners uit het werkveld plannen ontwikkeld, om tot een vmbo-onderwijsaanbod te komen, dat voldoet aan de volgende criteria:

Dekkend en duurzaam.

Kwalitatief hoogstaand.

Onderzoeksvraag/-vragen

In dit monitor- en evaluatieonderzoek wordt de invulling en de werking van het programma STO in beeld gebracht en gevolgd. Nagegaan wordt welke regionale plannen vmbo-locaties in samenwerking met hun (keten)partners ontwikkelen, hoe in die plannen de begrippen dekkend, duurzaam en kwalitatief goed technisch vmbo-aanbod worden ingevuld, hoe vervolgens de transitie in de praktijk verloopt én tot welke, regionale en landelijke, resultaten dat leidt. We kijken daarbij expliciet naar wat werkt, voor wie, onder welke omstandigheden, en hoe, om tot maximale leereffecten en projectresultaten te komen.

Methode van onderzoek

Het onderzoek (2018-2025) bestaat uit kwalitatieve en kwantitatieve onderdelen. Jaarlijks worden gegevens van DUO over instroom, doorstroom en diplomering in technische profielen geanalyseerd. Daarnaast worden er jaarlijks verdiepende casestudies uitgevoerd op een twintigtal vmbo-scholen waarbij ook de regionale partners betrokken worden (werkveld, mbo).

Resultaten en onderbouwde conclusies

Veel STO-regio's zijn slagvaardig van start gegaan om de problemen die zij als meest urgent ervaren aan te pakken. Veelal ging het afgelopen jaren nog om voorbereidende activiteiten, die -mede door corona- vaak nog niet (volledig) waren afgerond. Inmiddels zijn de meeste regio's weer op stoom gekomen en zijn de STO-activiteiten in volle gang. De eerste voorzichtige positieve resultaten worden gemeld, en de verwachtingen voor komende jaren zijn doorgaans positief. De grootste uitdagingen voor komende jaren worden voorzien in de continuïteit en het verduurzamen van ingezette ontwikkelingen.

We volgen komende jaren de ontwikkelingen rondom STO, en kijken hierbij ook naar maatschappelijke ontwikkelingen. Een belangrijke ontwikkeling die momenteel een rol speelt is de steeds duidelijkere urgentie om als samenleving duurzamere keuzes te maken en onnodige consumptie te verminderen. In hoeverre kan het vmbo en STO ook rekening houden met bredere duurzaamheidsvraagstukken? Wie neemt daarin de regie? Deze en andere vraagstukken krijgen komende jaren ook aandacht vanuit het onderzoek.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

De intensivering van het technisch vmbo betreft een belangrijk maatschappelijk thema, met mogelijk ingrijpende gevolgen voor het regionale vmbo, mbo en bedrijfsleven. Het is dan ook voor alle actoren belangrijk vinger aan de pols te houden. Wetenschappelijk biedt het inzicht in effecten van investeren in technische opleidingen op micro-, meso-, en macroniveau, en aspecten van regionale samenwerking die hierin van belang zijn.

Individuele bijdrage 3

Nieuwe Leerweg gtl: Frank Studulski

Inleiding

De komende jaren vindt er in het vmbo een pilot plaats waarin zowel in de gemengde leerweg (gl) als de theoretische leerweg (tl) een praktijkgericht programma (pgp) wordt ingevoerd. In eerste instantie was het doel in 2024 vmbo gl en tl samen te voegen tot één leerweg: de nieuwe leerweg. Inmiddels is duidelijk dat er nog discussie is over deze samenvoeging, en een (politieke) beslissing hierover is uitgesteld tot minimaal 2023. Tegelijkertijd is al besloten dat alle vmbo-scholen het pgp in ieder geval vrijwillig aan mogen bieden.

Theoretisch kader

De theoretische uitgangspunten van de nieuwe leerweg gtl waren:

Leerlingen beter voorbereiden op zowel de keuze voor als op de daadwerkelijke overstap naar het vervolgonderwijs;

Praktische ervaring voor alle leerlingen in het vmbo in en buiten de school;

Verbetering herkenbaarheid vmbo: minder leerwegen en duidelijkheid diploma.

Onderzoeksvraag/-vragen

De onderzoeksvragen van dit onderzoek luiden als volgt:

Welke indicatoren, randvoorwaarden en mechanismen kunnen in potentie bijdragen aan de doelstellingen van de pilots?

Wat zijn de startsituaties en verwachtingen van de (deelnemende) scholen?

Worden de pilots uitgevoerd zoals bedoeld?

Welke tussentijdse bijstellingen worden doorgevoerd?

In hoeverre zijn betrokkenen tevreden met de (uitvoering van de) pilots?

Welke randvoorwaarden zijn van belang?

Hoe verloopt de voortgang van de pilots?

In hoeverre worden doelstellingen van de pilot behaald?

Wat zijn de effecten van (combinaties van) kenmerken/activiteiten van de nieuwe leerweg gtl

Methode van onderzoek

Het onderzoek (2021-2025) bestaat uit kwalitatieve en kwantitatieve onderdelen. Jaarlijks worden gegevens van DUO over instroom, doorstroom en diplomering in vmbo, mbo en havo geanalyseerd. Ook worden vragenlijsten afgenomen onder docenten en leerlingen. Daarnaast worden er jaarlijks verdiepende casestudies uitgevoerd op dertig vmbo-scholen (gl en/of tl).

Resultaten en onderbouwde conclusies

Corona heeft de ontwikkeling van de pgp's in eerste instantie vanzelfsprekend belemmerd, maar desondanks geven de meeste pilotscholen inmiddels aan dat ze op schema zijn. Vooral de relaties met mbo-instellingen en het bedrijfsleven hebben eerder te lijden gehad onder corona en worden momenteel nog verder uitgewerkt.

Op dit moment is echter onzeker of en wanneer de invoering van de nieuwe leerweg door zou gaan. Het monitoronderzoek laat zien dat een aantal aspecten voor zowel beleid als het onderwijsveld op dit moment niet duidelijk zijn, wat belemmerend werkt voor de invoering, zoals aantal vakken in leerjaar 3 en 4, positie van pgp (se of ce), en bevoegdheidseisen na de pilotfase.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

De inzichten worden verwerkt in een plan voor opschaling voor eventuele invoering van het pgp naar alle vmbo-scholen in Nederland. Ook leidt het onderzoek tot een intensieve analyse van de mogelijke effecten van het samenvoegen van de gl en tl. De resultaten hiervan zijn relevant voor beleid, ook in het kader van eerder advies van de Onderwijsraad (o.a. 2021) om de sterke differentiatie in het Nederlands onderwijs terug te dringen. Wetenschappelijk dragen we bij aan kennis over de rol van praktijkgericht onderwijs – ook in meer theoretische georiënteerde opleidingen- in de ontwikkelingen, motivatie, en kansen van leerlingen.

Referenties

1. Elffers, L. (2016). Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo: een ketenbenadering, lectorale rede, Amsterdam: HVA
2. Esch, W. van & Neuvel, J. (2009). Het beroepsbeeld van leerlingen eind vmbo: helder of diffuus? In: Mesomagazine, 29e jaargang, nummer 167, p. 20-23
3. Meng, C., Coenen, J., Huijgen, T., Ramaekers, G. & Thor, J. van (2009). Vmbo: tevredenheid en aansluiting met vervolgonderwijs. Maastricht: ROA
4. Commissie Boekhoud (2001). De doorstroomagenda beroepsonderwijs. Advies van de commissie Boekhoud aan de minister van OCW. Zoetermeer: Ministerie van OCW
5. Adviesgroep VMBO (2008). Vensters op de toekomst van het VMBO. Eindadvies. Den Haag: Adviesgroep VMBO
6. Kuijpers, M., Vogels, M., Kronenberg, N., Hoboken, M. van en Kerkhoffs, J. (2011). Keuzes in ontwikkeling, loopbaanreflectiegesprekken van docenten in het vmbo, Utrecht: Stichting Platforms vmbo
7. Motie Siderius: Staatscourant 2016 nr. 23925 11 mei 2016

8. SPV (2016). LOB in de theoretische leerweg Handreiking, Utrecht
 9. Graaf, D. de (SEO), Petit, R. (Kohnstamm Instituut) Hermanussen, J. (ecbo), Rud, I. (ecbo) Ven, K. van der (SEO), Groot, A. (ecbo), Berg, E. van de (SEO) (2019). Doorlopende leerlijnen vmbo-mbo anno 2018, Vierde monitor vakmanschap-, technologie- en beroepsroutes, SEO, Kohnstamm instituut, ECBO
 10. Imandt, M., Pater, C., Eck, E. van (2015). Monitor vakmanschap- en technologieroute. De beleidstheorie, Amsterdam: SEO
 11. Landelijke vmbo-bijeenkomsten (2016). Gespreksrondes met JOB, LAKS, MBOraad, Platform TL, Stichting Platforms vmbo (SPV) en VO-raad
 12. SPV en Platform TL (2018). Inventarisatie praktijkgerichte component in GL en TL van het vmbo, Utrecht: SPV en Platform TL.
 13. Ministerie van OCW (2017). Sterk beroepsonderwijs, Den Haag: Ministerie van OCW (20 februari 2017)
 14. Ministerie van OCW (2018). Programma ter versterking van het beroepsonderwijs vmbo-mbo, Den Haag: Ministerie van OCW (28 mei 2018)
 15. Ministerie van OCW (2019). Op weg naar versterkt beroepsonderwijs in elke regio, brief aan de TK, 29 augustus 2019, Den Haag: Ministerie van OCW
 16. Onderwijsraad (2015). Herkenbaar vmbo met sterk vakmanschap, Den Haag: Onderwijsraad; Onderwijsraad (2016). Vakmanschap voortdurend in beweging, Den Haag: Onderwijsraad
 17. MBOraad (2015). Manifest voor de toekomst van het middelbaar beroepsonderwijs van de MBOraad, Woerden: MBO raad
- Pagina 11 van 22
18. Nieuwenhuis, L.F.M. (2013). Werken aan goed beroepsonderwijs, Nijmegen: HAN
 19. VOraad (2019). Brief: advies praktijkgerichte component in de nieuwe leerweg (GTL), mede namens Platform TL, SPV, SLO, Utrecht: VOraad
 20. Graaf, D. de, Bussink, H., Bremer, B, Exalto, R., Jong, A, de, Klein, T. (2019). Programmatische aansluiting vmbo-havo, Amsterdam: SEO onderzoek, Oberon
 21. Vernieuwing VMBO Monitor 2020 – Schooljaar 2019-2020, 2020. Onderzoek in opdracht

van NRO. Consortium ResearchNed, SEO, ROA, Bureau Turf.

22. Miles, MB. & Huberman, AM. (1994). Qualitative Data Analysis. Thousand Oaks, CA:

Sage Publications



602. Burgerschapshoudingen in adolescentie: de rol van houdingen van ouders, vrienden en klasgenoten

Esther Karkdijk

Remmert Daas, Geert ten Dam, Anne Bert Dijkstra

Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Burgerschapshoudingen, Adolescentie, Socialisatie, Congruentie

Korte samenvatting

Jongeren ontwikkelen burgerschapshoudingen tijdens alledaagse ervaringen: bijvoorbeeld op school, maar ook thuis en bij vrienden. Volgens de ecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner (1979) zijn deze verschillende leefomgevingen onderling verbonden in relatie tot de ontwikkeling van jongeren. Onderzoekers hebben gesuggereerd dat het voor jongeren gunstig is als deze leefomgevingen op elkaar lijken (bijv. Biesta et al., 2009), maar er nog nauwelijks empirisch onderzoek verricht naar deze samenhang. In deze studie wordt onderzocht in hoeverre burgerschapshoudingen van jongeren gerelateerd zijn aan de burgerschapshoudingen van hun ouders, vrienden en klasgenoten. Daarbij ligt de focus op de mate van (in)congruentie tussen houdingen van deze *socializing agents*. De verwachting is dat de relatie tussen de houdingen van jongeren en van ouders, vrienden en klasgenoten sterker is wanneer houdingen van deze socializing agents meer overeenkomen.

Nederlandse data van 33 scholen (\approx 600 leerlingen) die hebben deelgenomen aan de *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022* zal gebruikt worden voor burgerschapshoudingen van jongeren en hun klasgenoten. Bij deze scholen is een aanvullende vragenlijst afgenomen met betrekking tot houdingen van vrienden en ouders. De data zijn al verzameld, tijdens de ORD 2023 zal het analyseplan van deze studie gepresenteerd worden.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Jongeren ontwikkelen burgerschapshoudingen tijdens alledaagse ervaringen: bijvoorbeeld op school, maar ook thuis en bij vrienden. Onderzoekers hebben gesuggereerd dat het voor jongeren gunstig is als de maatschappelijke opvattingen in deze leefomgevingen op elkaar lijken (Biesta et al., 2009), maar hier is nog weinig empirische onderbouwing voor. Daarbij zijn voor sommige jongeren de

verschillen tussen thuis, school en vrienden groot. In deze studie onderzoeken we in hoeverre burgerschapshoudingen van jongeren gerelateerd zijn aan de burgerschapshoudingen van hun ouders, vrienden en klasgenoten. Daarbij wordt specifiek gekeken naar de mate van (in)congruentie tussen de houdingen van ouders, vrienden en klasgenoten. De burgerschapshoudingen die in dit onderzoek centraal staan, zijn houdingen ten opzichte van gelijke rechten voor mensen met een migratieachtergrond en institutioneel vertrouwen.

Theoretisch kader

Ouders, vrienden en klasgenoten zijn alle drie *socializing agents* in de ontwikkeling van burgerschapshoudingen van jongeren (Wanders et al., 2021). Zo dragen ouders via gedrag en communicatie hun eigen overtuigingen over aan hun kinderen (Gniewosz et al., 2009; Kelly, 2006). Onderzoek laat ook zien dat jongeren tijdens de adolescentie ook steeds meer beïnvloed worden door de opvattingen van leeftijdsgenoten (Miklikowska et al., 2019). Uitgaande van de ecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner (1979), zijn de verschillende leefomgevingen van jongeren echter niet onafhankelijk van elkaar. Volgens deze theorie kunnen omgevingsfactoren het best begrepen worden als er wordt gekeken naar de congruentie van de verschillende leefomgevingen en hun gezamenlijke invloed.

Onderzoeksvraag

In dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal: in hoeverre zijn burgerschapshoudingen van adolescenten gerelateerd aan (in)congruentie van de verschillende socialiserende leefomgevingen (d.w.z. ouders, vrienden en klasgenoten)? We verwachten dat de relatie tussen de houdingen van jongeren en die van ouders, vrienden en klasgenoten verschilt op basis van de mate van congruentie, dat wil zeggen dat de relatie sterker is wanneer houdingen van ouders, vrienden en klasgenoten meer overeenkomen. Daarbij verwachten we dat dit effect sterker is wanneer de relatiekwaliteit hoger is.

Methode

Nederlandse data van 33 scholen die hebben deelgenomen aan de *International Civic and Citizenship Education Study* [ICCS] 2022 zal gebruikt worden voor burgerschapshoudingen van jongeren en hun klasgenoten. Deze data is in het voorjaar van 2022 verzameld. Bij deze 33 deelnemende scholen (circa 600 leerlingen) is een aanvullende vragenlijst afgenomen in het kader van de huidige studie, waarmee data is verzameld over houdingen van vrienden en ouders. De data zullen gekoppeld worden en geanalyseerd worden aan de hand van *Structural Equation Modeling* [SEM]. Tijdens de ORD zal het analyseplan gepresenteerd worden.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de bijdrage

Dit onderzoek helpt ons om beter te begrijpen hoe jongeren burgerschapshoudingen ontwikkelen en hoe verschillende leefomgevingen daarbij een rol spelen. Meer aandacht voor de rol van verschillende leefomgevingen waarin jongeren opgroeien, helpt om burgerschapsonderwijs goed af te kunnen stemmen op individuele behoeftes van leerlingen. Het in samenhang beschouwen van verschillende leefomgevingen maakt interpretatie echter ook complexer, en een gedegen analyseplan is daarom onmisbaar.

Kans op Balans

Dit onderzoek sluit aan op het congressthema 'Kans op Balans', omdat het bijdraagt aan meer kennis over houdingen van jongeren ten opzichte van gelijke rechten voor mensen met een migratieachtergrond. Kennis over hoe deze houdingen beïnvloed worden door verschillende leefomgevingen kan ingezet worden om effectieve aanpakken te ontwikkelen die verschillen in burgerschapshoudingen van jongeren te verkleinen.

Referenties

- Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/1746197908099374>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Gniewosz, B., Noack, P., & Buhl, M. (2009). Political alienation in adolescence: Associations with parental role models, parenting styles, and classroom climate. *International Journal of Behavioral Development*, 33(4), 337–346. <https://doi.org/10.1177/0165025409103137>
- Kelly, D. C. (2006). Parents' influence on youths' civic behaviors: The civic context of the caregiving environment. *Families in Society*, 87(3), 447–455. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.3550>
- Miklikowska, M., Bohman, A., & Titzmann, P. F. (2019). Driven by context? The interrelated effects of parents, peers, classrooms on development of prejudice among Swedish majority adolescents. *Developmental Psychology*, 55(11), 2451–2463. <https://doi.org/10.1037/dev0000809>
- Wanders, F. H. K., Dijkstra, A. B., Maslowski, R., van der Veen, I., & Amnå, E. (2021). The role of teachers, parents, and friends in developing adolescents' societal interest. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 736–751. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1754901>

603. De rol van procesbegeleider binnen lerende netwerken van de Stedelijke Taalaanpak Almere

Chiel van der Veen ², Loes van Wessum ³

Mariska Venema ¹, Lourens van der Leij ², Karin van Look ⁴, Jopie van den Berg ⁵

¹ Windesheim, Almere, Nederland

² Windesheim, Almere, Nederland

³ Windesheim, Zwolle, Nederland

⁴ Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

⁵ Passend Onderwijs Almere, Almere, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Live Podcast opname (60 min.)

Trefwoorden: Procesbegeleider, Lerende netwerken, Stedelijke Taalaanpak, Succesvoorwaarden

Korte samenvatting

Velen in Almere maken zich zorgen over de taalvaardigheden en de taalontwikkeling van kinderen en jongeren (Emmelot, Heurter, & Ledoux, 2020; Van Keulen, et al, 2020). Almere is daarom met een stedelijke aanpak gestart. Via lerende netwerken werken professionals aan taalambities onder begeleiding van een procesbegeleider. De lerende netwerken vergroten daarmee de eigen kennis over taal en taalontwikkeling en die van andere professionals. De rol van een procesbegeleider is cruciaal. Zij worden voorbereid op het verzorgen van procesbegeleiding van een eigen lerend netwerk. Dit is geen gemakkelijke rol. In onze sessie willen we onze zoektocht delen en verkennen middels een live podcast opname. Tijdens deze opname zal een van de trainers van de procesbegeleiders in gesprek gaan met een procesbegeleider. Hierbij zal eerst een toelichting worden gegeven op de stedelijke taalaanpak. Daarna zal worden besproken wat de rol van procesbegeleider is en zal in worden gegaan op succeservaringen en hobbels bij het begeleiden van deze netwerken. Deelnemers kunnen gedurende de opname vragen stellen die in de live opname worden behandeld. Met toestemming van de deelnemers nemen we dit gesprek ook op, zodat de opname kan worden gebruikt als disseminatieproduct van de stedelijke taalaanpak Almere.

Lopende tekst

In Almere zijn grote zorgen om de taalvaardigheden en taalontwikkeling van kinderen en jongeren in Almere (Emmelot, Heurter, & Ledoux, 2020; Van Keulen, et al, 2020). In de periode 2006-2011 was dat ook het geval. De gemeente en schoolbesturen hebben daarom besloten om met de impulsaanpak in 2012 de kwaliteit te verbeteren. Op korte termijn heeft deze aanpak bijgedragen aan een verbeterde kwaliteit, maar deze is niet duurzaam gebleken. Een verklaring daarvoor is dat er gewerkt is vanuit een deficiëntie benadering van professionalisering met een duidelijke externe

sturing (Vermeulen, 2016). Leraren werden getraind in evidenced based didactische praktijken die ze volgens experts ontbeerden. Deze directieve aanpak is nodig om de basis op orde te krijgen, maar voor duurzame professionele groei volstaat het niet om alleen de technische-instrumentele didactische vaardigheden van leraren te ontwikkelen. Leraren dienen ook samen hun professionele kennis, taalprofessionaliteit en hun besluitvormingskapitaal verder te ontwikkelen om ieder kind het beste taalonderwijs te kunnen geven (Van Driel & Berry, 2012; Hargreaves & Fullan, 2013). Een krachtige professionaliseringsstrategie daarvoor zijn lerende netwerken, waarbinnen leren van en met elkaar leren en samen hun eigen praktijk onderzoeken (Darling Hammond, et al 2017a; Darling Hammond, 2017). In de stedelijke taalaanpak Almere werken professionals uit de hele stad aan de verbetering van het taalniveau van leerlingen. Hierin worden ze begeleid door procesbegeleider en een vakinhoudelijke expert.

Procesbegeleiders zijn Almeerse professionals uit onderwijs en kinderopvang die het onderwijs of de kinderopvang goed kennen. Zij worden voorbereid op het verzorgen van procesbegeleiding van een eigen lerend netwerk van procesbegeleiders. Dit is geen gemakkelijke rol. Procesbegeleiders vinden het bijvoorbeeld lastig om de onderzoekende houding of het praktijkgerichte onderzoek van leerkrachten te begeleiden.

In onze sessie willen we onze zoektocht delen en verder verkennen met de deelnemers. We doen dat middels een live podcast opname. Tijdens deze opname zal een van de trainers van de procesbegeleiders in gesprek gaan met een procesbegeleider. Hierbij zal eerst een toelichting worden gegeven op het wat en waarom van de stedelijke taalaanpak. Daarna zal worden besproken wat de rol van procesbegeleider is binnen de lerende netwerken. Daarbij zal in worden gegaan op succeservaringen en hobbels bij het begeleiden van deze netwerken en het doen van praktijkonderzoek. Deelnemers kunnen gedurende de opname vragen stellen die in de live opname worden behandeld. Met toestemming van de deelnemers nemen we dit gesprek ook op, zodat de opname kan worden gebruikt als disseminatieproduct van de stedelijke taalaanpak Almere.

Kans op Balans

Taalontwikkeling is de basis voor schoolsucces en de rest van je leven. In Almere liggen de taalresultaten onder het landelijk gemiddelde. Om ieder kind een betere toekomst te kunnen geven wordt onder andere door de gemeente en schoolbesturen en kennispartners geïnvesteerd in professionalisering in de gehele keten. In onze sessie staat de wijze van professionele ontwikkeling van leerkrachten centraal.

Referenties

Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators. How high-performing systems shape teaching quality around the world*. San Francisco: Jossey-Bass

Darling-Hammond, L., Hyster, M., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.

Emmelot, Y., Heurter, A., & Ledoux, G. (2020). *De teruglopende kwaliteit van het onderwijs in Almere onderzocht*. Eindrapportage 6 maart 2020. Kohnstamm Instituut

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012), *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Taylor & Francis Ltd.

Van Driel, J. H., & Berry, A. (2012). Teacher Professional Development Focusing on Pedagogical Content Knowledge. *Educational Researcher*, 41(1), 26–28

Van Keulen, J., Venema, M., Boendermaker, C., Nortier, R., Bruggink, A., Broekhuizen, M., van Look, K., & Pril, S. (2020). *Inventarisatiestudie Stedelijke Taalaanpak Almere*.

Vermeulen, M. (2016). Leren organiseren. *Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit



604. De rol van agency bij de implementatie van twee professionaliseringstrajecten voor leesonderwijs.

Lisa van der Sande

Marjolein Dobber, Roel van Steensel

Vrije Universiteit, Amsterdam, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Professionalisering, Leerkrachten, Agency, Implementatie

Korte samenvatting

In onderzoek naar professionalisering van leerkrachten is vaak weinig aandacht voor implementatiekwaliteit. Eén van de factoren die de implementatiekwaliteit kan beïnvloeden is de ruimte die wordt geboden voor agency van leerkrachten. In de huidige studie hebben we de implementatie van twee professionaliseringstrajecten voor leesonderwijs met elkaar vergeleken, die verschillen in de ruimte voor agency. We hebben codeerschema's en een vragenlijst ontwikkeld, waarmee we implementatiekwaliteit op drie niveaus hebben onderzocht: de inhoud en overdracht van het programma door de nascholers; hoe leerkrachten de professionalisering hebben ervaren; en hoe zij de inhoud hebben toegepast in de onderwijspraktijk. Wat betreft overdracht wijzen de resultaten erop dat in het professionaliseringstraject met veel agency voor leerkrachten meer kenmerken van effectieve professionalisering zichtbaar waren (bv. het gebruik van krachtige en concrete praktijkvoorbeelden) en dat hierin meer aandacht werd besteed aan effectief leesonderwijs op het gebied van leesmotivatie en leesbegrip dan in het professionaliseringstraject met weinig agency. De professionaliseringstrajecten verschilden niet in de mate waarin aandacht werd besteed aan technisch lezen en woordenschat. De data over ervaren en toepassen door leerkrachten worden in de komende periode geanalyseerd. De resultaten bieden inzicht in de rol van agency bij de implementatie van professionaliseringstrajecten.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

In onderzoek naar professionalisering van leerkrachten is vaak weinig aandacht voor implementatiekwaliteit (Kennedy, 2016; King, 2014). Eén van de factoren die de implementatiekwaliteit zou kunnen beïnvloeden is de hoeveelheid agency die de professionalisering voor leerkrachten mogelijk maakt. In de huidige studie hebben we de implementatie van twee

professionaliseringstrajecten voor leesonderwijs met elkaar vergeleken, die verschillen in de ruimte voor agency.

Theoretisch kader

Op basis van reviewstudies worden vijf kenmerken van effectieve professionalisering onderscheiden: focus op inhoud, actief leren, collectieve participatie en samenwerking, coherentie en voldoende tijdsduur (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009; Van Veen et al., 2012). Deze kenmerken suggereren het belang van agency, wat betekent dat leerkrachten autonome en verantwoordelijke keuzes kunnen maken over het toepassen van de inhoud van een professionaliseringstraject in de klas (Biesta & Tedder, 2007; Vähäsantanen, 2015). We hebben implementatiekwaliteit op drie niveaus onderzocht: de inhoud en overdracht van het programma door de nascholers; hoe leerkrachten de professionalisering hebben ervaren; en hoe zij de inhoud hebben toegepast in hun onderwijspraktijk (Jeong et al., 2018; Lichstein et al., 1994).

Onderzoeksvragen

- 1) Wat is de implementatiekwaliteit van de professionaliseringstrajecten voor leesonderwijs op de drie niveaus?
- 2) Hoe is de mate van agency gerelateerd aan implementatiekwaliteit?

Methode van onderzoek

Deze studie heeft een quasi-experimenteel design. Zeven leerkrachten van vijf scholen volgden een professionaliseringstraject met veel agency en 15 leerkrachten van vier scholen een professionaliseringstraject met weinig agency. Beide trajecten bestonden uit vier nascholingsbijeenkomsten en drie individuele coachingsessies. Overdracht is onderzocht met video-observaties van de nascholingsbijeenkomsten, waarbij we nagingen of deze werden vormgegeven volgens kenmerken van effectieve nascholing en of de inhoud overeenkwam met kenmerken van effectief leesonderwijs. Ervaring is onderzocht met een leerkrachtvragenlijst. De toepassing is onderzocht met video-observaties van leesactiviteiten in de klas, waarbij we nagingen in hoeverre de inhoud van de professionaliseringstrajecten werd toegepast en de lessen voldeden aan kenmerken van effectief leesonderwijs.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Wat betreft overdracht wijzen de resultaten erop dat bij het professionaliseringstraject met veel agency meer kenmerken van effectieve professionalisering zichtbaar waren en meer aandacht werd besteed aan effectieve instructie op het gebied van leesmotivatie en leesbegrip dan in het professionaliseringstraject met weinig agency. De professionaliseringstrajecten verschilden niet in de mate waarin aandacht werd besteed aan technisch lezen en woordenschat. De data voor ervaren en toepassen door leerkrachten worden in de komende periode geanalyseerd. We hebben hierbij geen eenduidige hypothese. Enerzijds kan meer agency leiden tot een grotere tevredenheid van leerkrachten, wat de toepassing in de onderwijspraktijk kan faciliteren (Vähäsantanen, 2015). Anderzijds kan agency ook een barrière voor effectieve implementatie zijn, aangezien er meer vaardigheden van leerkrachten worden gevraagd wanneer zij meer keuzes kunnen maken bij de toepassing van de inhoud van de professionaliseringstrajecten en het vormgeven van hun onderwijs (Huizinga et al., 2014).

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

De ontwikkelde instrumenten kunnen breder ingezet worden in onderzoek naar de implementatie van professionaliseringstrajecten. Daarnaast bieden de resultaten meer inzicht in de rol van agency bij professionalisering van leerkrachten.

Referenties

- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
<http://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. Retrieved from
<https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
<http://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Huizinga, T., Handelzalts, A., Nieveen, N., & Voogt, J. M. (2014). Teacher involvement in curriculum design: Need for support to enhance teachers' design expertise. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 33-57. <http://doi.org/10.10180/00220272.2013.834077>
- Jeong, D., Pressau, J., ElChamaa, R., Naumann, D. N., Mascaro, C., Luconi, F., Smith, K. M., & Kitto, S. (2018). Barriers and facilitators to self-directed learning in continuing professional development for physicians in Canada: A scoping review. *Academic Medicine*, 93(8), 1245-1254.
<http://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002237>
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. <http://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: An evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89-111.
<http://doi.org/10.1080/19415257.2013.823099>
- Lichstein, K., Riedel, B., & Grieve, R. (1994). Fair tests of clinical trials: A treatment implementation model. *Advances in Behavior Research and Therapy*, 16(1), 1-50. [http://doi.org/10.1016/0146-6402\(94\)90001-9](http://doi.org/10.1016/0146-6402(94)90001-9)
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12.
<http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J. (2012). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy & K. Van Veen (Eds.), *Teaching learning that matters: International perspectives* (pp. 3-21). Routledge.

605. Een literatuurstudie naar ontwerpprincipes voor game-based praktijkexamens in het MBO en HO

Aranka Bijl

Universiteit Twente | eX:plain | Stichting C, Enschede | Amersfoort | Arnhem, Nederland

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Serious games, Beroepsvaardigheden, Praktijkexamens, Literatuurstudie

Korte samenvatting

Het afnemen van een high-stakes praktijkexamen, examens waar veel op het spel staat, met gebruik van videogames maakt het mogelijk om authentieke praktijksituaties na te bootsen, rijkere data te verzamelen over kandidaten en minder opvallend te beoordelen, en kan bijdragen aan een positievere toetsbeleving. Deze systematische literatuurstudie had als doel om uit de literatuur richtlijnen of ontwerpprincipes (bv. over het meten van vaardigheid) te destilleren voor het ontwikkelen van game-based praktijkexamens in het beroeps- en hoger onderwijs. De uitkomsten van de literatuurstudie zijn gestructureerd aan de hand van de beperkingen die geassocieerd worden met high-stakes praktijkexamens: toetsangst onder kandidaten, gebrek aan adaptiviteit, onvoldoende beoordelaarsbetrouwbaarheid en gebrek aan authenticiteit. Uit de resultaten kan voorzichtig worden geconcludeerd dat serious games een oplossing kunnen bieden voor de beschreven beperkingen van praktijkexamens. Meer gericht onderzoek is nodig naar het ontwerp van serious games voor high-stakes doeleinden om deze claim verder te onderbouwen.

Lopende tekst

Introductie

Het spelen van videogames is erg populair (Jeugdinstituut, 22 november 2022). Waar we in het onderwijs videogames veel gebruikt zien worden om studenten te motiveren en te ondersteunen bij het leren, is er nog weinig onderzoek gedaan naar het potentieel van games als summatieve meetinstrumenten. Dit terwijl het afnemen van bijvoorbeeld een high-stakes examen met gebruik van videogames de mogelijkheid geeft om:

Kandidaten een meer plezierige toetsbeleving te bieden door ze te beoordelen in een meeslepende omgeving waarin ze actief betrokken worden en een hoge mate van autonomie krijgen (Boyle, Connolly, Hainey, & Boyle, 2012).

Kandidaten te beoordelen op basis van gedrag binnen de videogame (i.e., stealth assessment), waardoor voor kandidaten beoordeling minder opvallend is en het spelverloop niet wordt onderbroken (Shute & Ke, 2012).

Gestandaardiseerd rijkere data te verzamelen over de vaardigheid van een kandidaat (Schwartz & Arena, 2013; Shaffer & Gee, 2012).

Authentieke praktijksituaties na te bootsen, ook wanneer dit niet mogelijk is in de echte werkomgeving (Bell, Kanar, & Kozlowski, 2008; Michael & Chen, 2006).

Deze systematische literatuurstudie had als doel om richtlijnen of ontwerpprincipes (bv. over het meten van vaardigheid) uit de literatuur te destilleren voor het ontwikkelen van 'serious' games in high-stakes contexten; specifiek praktijkexamens in het beroeps- en hoger onderwijs. De uitkomsten van de literatuurstudie zijn daarom gestructureerd aan de hand van de beperkingen die geassocieerd worden met dit soort examens: toetsangst onder kandidaten (Cassady & Johnson, 2002), gebrek aan adaptiviteit (Kane, 2006; Wainer, 2000), onvoldoende beoordelaarsbetrouwbaarheid (Lane & Stone, 2006; Wools, Eggen, & Sanders, 2010) en gebrek aan authenticiteit (Baartman & Gulikers, 2017).

Methode

Om opgenomen te worden in de literatuurstudie moesten publicaties een digitale serious game (SG) evalueren die gericht was op het aanleren, trainen of beoordelen van specifieke beroepsvaardigheden. In totaal voldeden 56 publicaties aan zowel de inclusie- als kwaliteitscriteria. De uiteindelijke synthese bevatte alleen publicaties waarin de resultaten voldeden aan onze criteria voor een 'succesvolle' SG.

Resultaten

De resultaten laten zien dat veel SGs zowel de omgeving als de uit te voeren taak authentiek worden nagebootst. Voor alle drie de vaardigheidstypen waren er echter ook voorbeelden van SGs waar de omgeving en/of de taak niet authentiek was. Daarnaast zijn er ook meerdere voorbeelden gevonden van SGs waar gebruik wordt gemaakt van een vorm van stealth assessment; van tijdsinvesting tot aan log data. Adaptiviteit is in beperkte mate geïmplementeerd en alleen voor SGs gericht op kennis en motorische vaardigheden en in de helft van de gevallen ook onafhankelijk van het gedrag van spelers. Als laatste hebben we veel game elementen, bijvoorbeeld door vrije navigatie, gevonden binnen de SGs die kunnen bijdragen aan een meer plezierige toetsbeleving, met name voor het geven van meer autonomie.

Discussie

Dit onderzoek beoogt een overzicht te geven van ontwerpprincipes voor het ontwikkelen van SGs voor high-stakes examendoeleinden. Uit de resultaten kan voorzichtig worden geconcludeerd dat SGs een oplossing kunnen bieden voor de beschreven beperkingen van praktijkexamens. Meer gericht onderzoek is nodig naar het ontwerp van SGs voor high-stakes doeleinden om deze claim verder te onderbouwen.

Kans op Balans

Het afnemen van high-stakes examens met gebruik van videogames draagt bij aan een balans tussen leuk en effectief; de toetservaring verbeteren maar ook goed kunnen meten.

Domein	Cognitieve vaardigheden	Kennis	Motorische vaardigheden	Totaal
Bouw	1			1
Ecologie	2	1		2
Techniek		2		2
Gezondheidszorg	15	21	4	36
Industrie		2		2
Projectmanagement		1		2
Publieke veiligheid	3	3		5
Totaal	21	30	4	50

607. De ervaringen van leraren (VO) met 'presence in teaching': een exploratieve survey studie

Edith Roefs¹

Ida Oosterheert², Yvonne Leeman³, William van der Veld⁴, Paulien Meijer⁵

¹ Hogeschool Windesheim, Zwolle/Almere, Nederland

² Radboud Universiteit, Docentenacademie, Nijmegen, Nederland

³ Universiteit voor Humanistiek, Utrecht, Nederland

⁴ Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute, Nijmegen, Nederland

⁵ Radboud Universiteit, Nijmegen, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: 'Presence in teaching', Leraar-leerling-lesstof interactie, Ontwikkeling van 'hele' leerling, Kwaliteit voortgezet onderwijs

Korte samenvatting

Deze bijdrage betreft een exploratieve survey studie naar de herkenning en ervaren relevantie van *presence in teaching* onder leraren in het voortgezet onderwijs ($N = 258$) met behulp van een narratief vignetteninstrument. Presence in teaching is de ervaring van een leraar dat hij/zij aandachtig, bewust en responsief is tijdens het lesgeven, met een focus op de hier-en-nu-situatie in de les. Eerder (kwalitatief) onderzoek gaf inzicht in wat presence in teaching inhoudt en betekent voor doelgericht geselecteerde leraren en leerlingen. Of, en in welke mate deze ervaringen en betekenissen breder herkend worden door een grotere, random geselecteerde groep leraren in het VO was niet bekend. De resultaten van deze studie laten zien dat leraren in het VO presence in teaching gemiddeld in iets meer dan de helft van hun lessen ervaren. Zij koppelen presence in teaching aan de essentie van lesgeven, relevant voor de betrokkenheid en brede ontwikkeling van leerlingen en relevant voor hun eigen voldoening in lesgeven. Deze studie draagt bij aan validering van de conceptualisering van presence in teaching, geeft aanvullende inzichten in de betekenissen van presence in teaching en biedt leraren taal en kennis om na te denken over hun onderwijs.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel, context

Presence in teaching (PiT) verwijst naar het ervaren van volledige aandacht, bewustzijn en responsiviteit in de les (Rodgers & Raider-Roth, 2006; Roefs et al., 2021). Op basis van kwalitatief onderzoek onder doelgericht geselecteerde leraren (met een affiniteit met PiT) weten we dat deze ervaring verband houdt met een diepgaand en genuanceerd inzicht van leraren in de lessituatie en

het effectief (Meijer et al., 2009), intuïtief (Solloway, 2000) en betrokken handelen (Roefs et al., 2021). De betekenissen die leraren toekenden aan PiT zijn: brede ontwikkeling van leerlingen, plezier in lesgeven en voldoening (Roefs et al., 2021) en zelfvertrouwen ervaren (Meijer et al., 2009). Het doel van de huidige studie is inzicht krijgen in de bredere herkenning en ervaren relevantie van PiT door een grotere groep, random geselecteerde leraren (VO) en daarmee bijdragen aan een aanscherping van het concept PiT.

Theoretisch kader

Onze conceptualisering van PiT combineert het werk van Rodgers and Raider-Roth (2006) met de resultaten van kwalitatief onderzoek (Brown et al., 2016; Meijer et al., 2009; Roefs et al., 2021) en geeft inzicht in drie constructen van PiT en hun varianten (zie Figuur 1). Kwalitatief onderzoek liet zien dat leraren deze constructen tegelijk ervoerden. *Gelijktijdigheid* van deze constructen is dus een kenmerk van PiT. Een tweede kenmerk, gebaseerd op filosofische en conceptuele inzichten en bevestigd door kwalitatief onderzoek, is *intersubjectiviteit*: PiT ontstaat en manifesteert zich in de interactie tussen leraren, leerlingen en lesstof (Roefs et al., 2021).

Onderzoeksvragen

Ervaren leraren presence in teaching en indien ja, hoe vaak?

Welke betekenissen voor a) de ervaringen van leerlingen in de les en b) eigen ervaringen van lesgeven associëren leraren met presence in teaching en hoe kunnen deze gerangschikt worden?

Methode van onderzoek

In deze exploratieve survey studie onder 258 leraren VO is gebruik gemaakt van een vragenlijst met narratieve vignetten, die voor deze studie is ontwikkeld op basis van de eerdergenoemde kwalitatieve studies (Roefs et al., in revisie). Naast beschrijvende statistiek is gebruik gemaakt van regressieanalyse om de samenhang met leraar kenmerken te onderzoeken en van within-subjects ANOVA met contrasten voor het opstellen van een rangorde van de betekenissen.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Leraren ervoerden PiT gemiddeld in iets meer dan de helft van hun lessen. Er waren relaties met leraar kenmerken; deze verklaarden echter zeer beperkt de verschillen in scores tussen leraren op PiT en de constructen. Leraren associeerden PiT zeer sterk tot in lichte mate met de betrokkenheid van leerlingen, de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen, hun leren en uitdagende ervaringen. PiT werd in sterke mate geassocieerd met ervaringen van lesgeven die voldoening geven en in lichte mate met uitdagende ervaringen in lesgeven. We concluderen dat PiT een fenomeen is dat leraren ervaren en relevant vinden.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Deze studie draagt bij aan validering van de conceptualisering van PiT, meer inzicht in de betekenissen van PiT en biedt leraren taal en kennis om na te denken over hun onderwijspraktijk.

Kans op Balans

Deze bijdrage heeft indirect een relatie met het congressthema. Onze studie draagt bij aan inzicht in het potentieel en de waarde van dat wat er in het moment van de les gebeurt voor het leren van leerlingen, én voor de ontwikkeling van hun zelfbeeld, zelfvertrouwen, kijk op de wereld en het leren van anderen en andere opvattingen. Het laat zien hoe leraren deze momenten herkennen en benutten. Hiermee wordt balans aangebracht tussen een focus op cognitieve leerprestaties en persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Een bredere en vooral meer gebalanceerde opvatting van ontwikkeling kan kansengelijkheid vergroten.

Referenties

Brown, R. C., Simone, G., & Worley, L. (2016). Embodied presence: Contemplative teacher education. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education* (pp. 207-219). Springer.

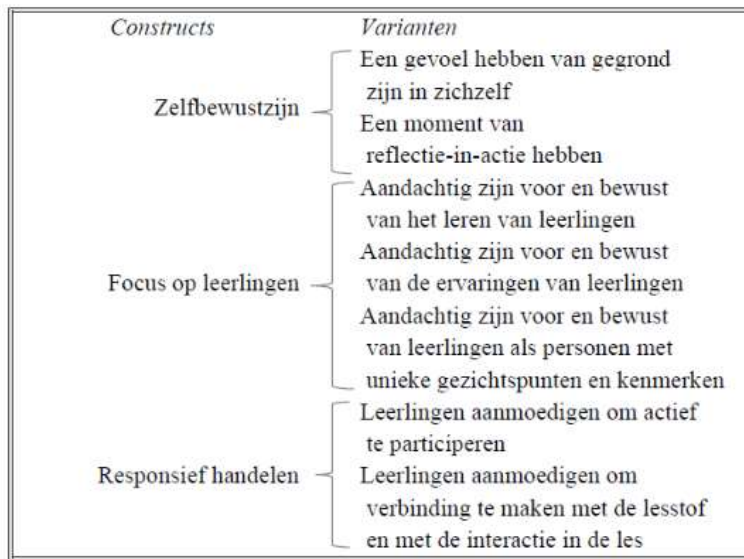
Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 297-308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.013>

Rodgers, C. R., & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching*, 12(3), 265-287. <https://doi.org/10.1080/13450600500467548>

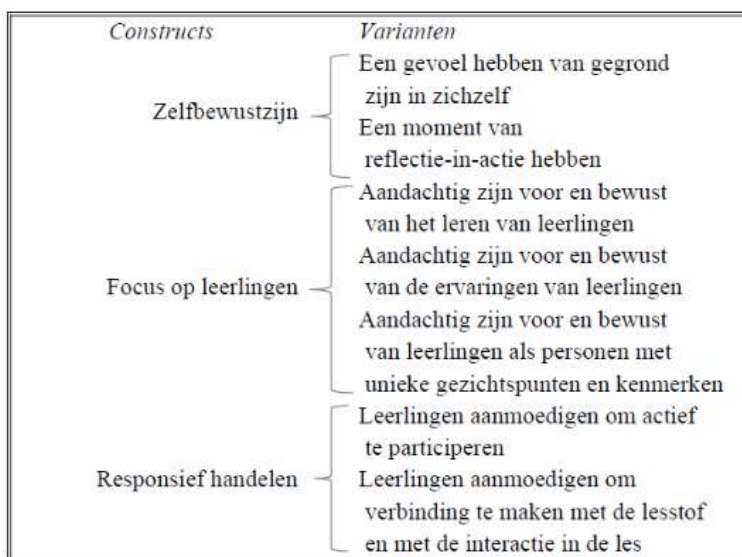
Roefs, E. C. J., Leeman, Y. A. M., Oosterheert, I. E., & Meijer, P. C. (2021). Teachers' experiences of presence in their daily educational practice. *Education Sciences*, 11(2), 23. <https://doi.org/10.3390/educsci11020048>

Roefs, E. C. J., Oosterheert, I. E., Leeman, Y. A. M., Van der Veld, W. M. & Meijer, P. C. (in revisie). Investigating 'presence in teaching': Explicating the transition from qualitative studies to a survey instrument [Manuscript in revisie voor publicatie in *International Journal of Research & Method in Education*].

Solloway, S. G. (2000). Contemplative practitioners: Presence or the project of thinking gaze differently. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 13(3), 30-42.



Figuur 1. Constructen en varianten van presence in teaching.



610. Zijinstromers in beroep tussen willen en moeten (in po, vo en mbo)

Bibi van Wolput¹

Tamar Tas¹, Edy van Renselaar², Ginny Vlieks¹

¹ Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

² Open Universiteit, Heerlen, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: World café (60 min.)

Trefwoorden: Zijinstroom, Lerarentekort, Lerarenopleiding

Korte samenvatting

Zijinstromers-in-beroep zijn hard nodig om het structurele en toenemende lerarentekort terug te dringen. De zijinstromer in beroep start als leraar of docent in het onderwijs en volgt tegelijkertijd een opleiding aan een opleidingsinstituut. Dit opleidingstraject is zwaar. Bij het opleiden en begeleiden wordt aangestuurd op maatwerk en op het goed aansluiten bij de kennis en ervaring die zijinstromers al meenemen. Ondanks onderzoeken die rond deze specifieke doelgroep worden uitgevoerd, lijkt het 'op maat opleiden' en het aansluiten bij wat een zijinstromer al meebrengt niet eenvoudig.

Dit wereldcafé: *zijinstromers-in-beroep tussen willen en moeten* heeft een tweeledig doel. Na een korte presentatie van de belangrijkste uitkomsten uit (internationaal)onderzoek voeren we aan drie groepstafels: (a) primair, (b) voortgezet en (c) middelbaarberoepsonderwijs een dialoog. Deze dialoog wordt aangewakkerd door twee vragen: (1) welke hiaten zien we in onderzoek rond de thema's 'maatwerk en knelpunten in de opleiding van zijinstromers?'; en (2) hoe is hetgeen nu bekend is over het opleiden en begeleiden van zijinstromers-in-beroep gebruiksvriendelijk te bundelen ten dienste van scholen, besturen en opleidingen?

Lopende tekst

Voorkeur alternatieve vorm van presenteren en benodigde tijd en praktische faciliteiten

Omdat in informele setting vaak goede gesprekken plaatsvinden en kennis gedeeld wordt, willen we in de vorm van een wereldcafé in gesprek gaan met andere onderzoekers a.d.h.v. de vraag: welke hiaten zien we in onderzoek rond de thema's 'maatwerk' en knelpunten in de opleiding van zijinstromers in beroep (15 min)? Daarnaast willen we verkennen hoe hetgeen nu bekend is over het opleiden en begeleiden van zijinstromers-in-beroep gebruiksvriendelijk te bundelen is ten dienste van de praktijk (15 min). Omdat de context en knelpunten in primair onderwijs, voortgezet onderwijs

en middelbaar beroepsonderwijs verschillend zijn, willen we in drie groepen uiteengaan. Daartoe hebben we drie groepstafels nodig. We starten met plenaire presentatie over wat er uit onderzoek bekend is over knelpunten en succesfactoren in de leertrajecten van zijinstromers in beroep (10 min) en sluiten af met de opvallendste gesprekspunten (10 min).

Inhoud

Waar zijinstroom in het mbo gewenst is om praktijkexpertise de school in te brengen, is zijinstroom in po en vo vaak noodgedwongen als één van de oplossingen voor het lerarentekort. In het po is er een grote toename vanaf 2017: één op de zes nieuwe leraren is een zijinstromer. In vo en mbo is het aantal zijinstromers redelijk stabiel (Regioplan, 2021).

Zijinstroom in beroep is bedoeld als maatwerktraject, voor mensen die vanuit een ander beroep komen, waarbij het aangeboden opleidingstraject aansluit bij de kennis en ervaring die de zijinstromer meeneemt. Echter verschillende onderzoeken (Regioplan, 2021; Onderwijsinspectie, 2021; Centerdata, 2021; Wolput, B. van, e.a., 2022) laten zien dat dit maatwerk niet goed van de grond komt. In alle sectoren geven zijinstromers aan dat de scholing onvoldoende aansluit op de praktijk, zowel wat betreft inhoud als volgorde van het aanbod. Daarnaast wordt weinig rekening gehouden met de kennis, ervaring en professionele identiteit die de zijinstromers meenemen. De afstemming van de begeleiding tussen praktijk en opleiding wordt door zijinstromers in beroep in po en vo ook niet altijd als goed ervaren (Oberon, 2020).

Mede als gevolg van de resultaten uit onderzoek zijn er tal van initiatieven bij de verschillende hogescholen om meer maatwerk te bieden, aan te sluiten bij de individuele leerbehoefte en eerder verworven competenties. Gaan werken met leeruitkomsten en programmatisch toetsen kan hiervoor zorgen (Bestuursakkoord flexibilisering lerarenopleidingen, 2020). Omdat het leren van volwassenen en hun ondersteuningsbehoefte anders is dan van reguliere studenten, vindt steeds meer scholing van praktijkbegeleiders plaats (Pijpers-Streefkerk, 2020; Van Wolput e.a., 2022; Tas, e.a., 2023).

Beoogde dialoog en wetenschappelijke en praktische relevantie

Met het wereldcafé willen we a.d.h.v. een overzicht met onderzoeksresultaten in gesprek gaan met andere onderzoekers om zicht te krijgen op lacunes in kennis over zijinstroom, waardoor duidelijk wordt welke (onderzoeks)vragen van belang zijn verder te onderzoeken om de leertrajecten voor zijinstromers beter af te kunnen stemmen op hun ontwikkelbehoeften. Daarnaast willen we sparren over hoe we de resultaten uit onderzoek (de geconstateerde knelpunten en de bijbehorende adviezen voor verbetering) gebruiksvriendelijk kunnen bundelen zodat scholen, besturen en opleidingen die zijinstromers hebben daar gebruik van kunnen maken.

Kans op Balans

Zijinstromers-in-beroep zijn hard nodig in de strijd tegen het structurele en toenemende lerarentekort in primair-, voortgezet- en middelbaar beroepsonderwijs. Opleidingstrajecten voor zijinstromers-in-beroep zijn buitengewoon zwaar. Ondanks de onderzoeksresultaten die beschikbaar komen, lijken scholen, lerarenopleidingen en zijinstromers zelf, daar nog weinig aan te hebben.

Lectoraat Werken in Onderwijs van de Hogeschool Utrecht is gestart met een themagroep *zijinstroom-in-beroep* die vanuit po, vo en mbo, de krachten wil bundelen. Doel is om (internationale)

onderzoeksresultaten te vertalen naar concrete adviezen voor opleiding en begeleiding om zijinstromers voor de praktijk te kunnen behouden.

Referenties

Bestuursakkoord flexibilisering lerarenopleidingen (2020). Verkregen via:

<https://open.overheid.nl/repository/ronl-7b6150d9-042c-49c7-80ee-5670c2db87f1/1/pdf/bestuursakkoord-flexibilisering-lerarenopleidingen.pdf>

Vos, de, K., Fontein, P., Vrielink, S. (2021). *Loopbaanmonitor onderwijs*. Tilburg: Centerdata-MOOZ.

Inspectie van het Onderwijs (2021). *Zij-instroom in het beroep van leraar in het primair onderwijs*. Utrecht.

Bijman, D., Dekker, B., Bergen, van, K., Kans, K., Waijers, N., Medendorp, L., Coenen, J., Lans, T., Belfi, B. (2021). *Zij-instroom in po, vo en mbo. Eindrapport*. Amsterdam: Regioplan.

Geus, de, W., Bekkers, H., Heijsters, L. (2021). *Hoe werkt de keten? Onderzoek naar de Amsterdamse keten zij-instroom in het beroep*. Oberon Onderzoek en Advies, Utrecht.

Pijpers-Streefkerk, E. (2020). *Zij-instromers, je moet er wel in geloven!* BSM 6/2020, 10-13.

Tas, T., Brokamp, S., Koeslag-Kreunen, M. (2023). *Op maat coaching voor zijinstromers in beroep*. Utrecht: Lectoraat Werken in Onderwijs.

Wolput, B. van, Deumens, N., Koopman, M., Koeslag-Kreunen, M. (2022). *Praktijken van zijinstromers: een onderzoek naar twee trajecten*. Lectoraat Werken in Onderwijs, Hogeschool Utrecht.

611. Gelijke kansen, inclusie en anti-discriminatie in het onderwijs: wat vraagt dit van pabo's?

Inti Soeterik¹

Jolien Geerlings²

¹ Kennisplatform Inclusief Samenleven / Verwey-Jonker Instituut, Utrecht, Nederland

² Kennisplatform Inclusief Samenleven / Movisie, Utrecht, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Inclusie, Kansengelijkheid, Anti-discriminatie, Lerarenopleiding

Korte samenvatting

Voor leerkrachten is het vaak onduidelijk hoe ze kunnen bijdragen aan gelijke kansen, inclusie en anti-discriminatie in het onderwijs. Tegelijk kunnen leerkrachten zelf (onbewust en onbedoeld) een rol spelen in het creëren, reproduceren of versterken van ongelijkheid en uitsluiting in het onderwijs. Onderzoek wijst uit dat er grote verschillen zijn in hoeveel en hoe pabo's in Nederland aandacht besteden aan deze thema's. Vertrekend vanuit een social justice perspectief op het vraagstuk heeft [Kennisplatform Inclusief Samenleven](#) ervaringen van pabostudenten en pabodocenten en -managers in kaart gebracht en onderzocht hoe pabo's verspreid over het land studenten voorbereiden om een rol te spelen in relatie tot gelijke kansen, inclusie en anti-discriminatie.

Voor dit rondetafelgesprek worden leerkrachten, managers en studenten van pabo-opleidingen uitgenodigd. We gaan in gesprek over de eerste bevindingen van het onderzoek en bespreken wat er nodig is om pabo-opleidingen op een holistische en duurzame manier te stimuleren tot verandering rondom deze thema's. Doel van het gesprek is bij te dragen aan het richting geven van actie-onderzoek op pabo's rondom dit thema (fase 2 van dit project) en inzichten op te leveren die in ander onderzoek- en praktijk ontwikkeling gebruikt kunnen worden.

Lopende tekst

Onderwerp en context

Voor leerkrachten is het vaak onduidelijk hoe ze kunnen bijdragen aan gelijke kansen, inclusie en anti-discriminatie in het onderwijs. Tegelijk kunnen leerkrachten zelf (onbewust en onbedoeld) een rol spelen in het creëren, reproduceren of versterken van ongelijkheid en uitsluiting in het onderwijs. Zo kunnen zij nadelig beïnvloed worden door vooroordelen (Van Bergh et al., 2010), die vervolgens ook kunnen doorwerken in interacties en beoordeling in de klas. Het is daarom nodig om op de lerarenopleiding aandacht te besteden aan deze thema's. Uit recent [onderzoek](#) (van Rooijen et al.,

2021; Gaikhorst et al., 2019) blijkt dat er grote verschillen zijn in hoeveel en hoe pabo's in Nederland aandacht besteden aan thema's als kansen, diversiteit en inclusie; er zijn pabo's die hier veel aandacht aan besteden in het gehele curriculum, pabo's die (keuze)vakken, minors of stages aanbieden, en er zijn pabo's waar nog vrijwel niets gebeurt rondom dit thema.

Voortbouwend op bovengenoemd onderzoek hebben we in dit project onderzocht a) hoe pabo-studenten ervaren dat hun opleiding hen voorbereid om te werken aan gelijke kansen, inclusie en anti-discriminatie en b) wat pabodocenten en managers nu doen, en in de toekomst willen doen, om te investeren in het opleiden van leerkrachten rondom deze thema's. De uitkomsten van dit onderzoek bevestigen het beeld uit eerder onderzoek naar kansen, diversiteit en inclusie en laten daarnaast zien dat opleidingen nog zoekende zijn naar een perspectief van waaruit zij kansengelijkheid en inclusie kunnen benaderen.

Doel en opbrengst van het onderzoek

In de volgende fase van dit project gaan we middels actie-onderzoek pabo's ondersteunen om aan de slag gaan met het implementeren van veranderingen op curriculum- en beleidsniveau ten behoeve van kansengelijkheid, inclusie en anti-discriminatie. Aan de hand van het monitoren en evalueren van dit veranderproces zullen we praktische kennis opdoen over mogelijke valkuilen en best practices rondom het doorontwikkelen van curricula en beleid op pabo's rondom deze thema's.

Theoretisch kader

Dit project vertrekt vanuit een social justice perspectief op ongelijkheid en inclusie, daarbij o.a. voortbouwend op werk van Cochran-Smith et al. (2016), Calabrese Barton (2020), Hosseini et al., (2021), en Sleeter (2008, 2017). Vanuit dit perspectief is het met het oog op kansengelijkheid, inclusie en anti-discriminatie belangrijk niet alleen in te spelen op de verschillen in leerbehoeftes van leerlingen maar ook oog te hebben voor de sociale processen en uitsluitingsmechanismen in en rondom de klas en de eigen rol en positie van de leerkracht hierin.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

Het doel van het rondetafelgesprek is om met betrokkenen bij pabo-opleidingen (leerkrachten, managers, studenten) in gesprek te gaan over wat er nodig is om het mogelijk te maken de opleidingen op een duurzame manier te stimuleren tot verandering ten behoeve van kansengelijkheid, inclusie en anti-discriminatie in het onderwijs. Deze inzichten zullen vervolgens meegenomen worden in de volgende fase van dit onderzoek.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Aan deelnemers van de ronde tafel zullen vragen stellingen voorgelegd worden op basis waarvan het gesprek vorm zal krijgen.

Kans op Balans

Het onderwerp van deze ronde tafel heeft een duidelijke link met het congressthema 'Kans op Balans' gezien het doel van het onderzoeksproject is een concrete bijdrage te leveren aan de verdere ontwikkeling van praktijk en beleid op en rondom pabo's ten aanzien van het voorbereiden van leerkrachten voor hun rol t.o.v. kansenongelijkheid, inclusie en anti-discriminatie.

Referenties

- Calabrese Barton, A., & Tan, E. (2020). Beyond equity as inclusion: A framework of “rightful presence” for guiding justice-oriented studies in teaching and learning. *Educational Researcher*, 49(6), 433-440.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M., & Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*, 57, 67-78.
- Gaikhorst, L., Post, J., März, V., & Soeterik, I., (2019): Teacher preparation for urban teaching: a multiple case study of three primary teacher education programmes, *European Journal of Teacher Education*.
- Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L., & Volman, M. (2021). Kansengelijkheid in het Onderwijs: een Social Justice Perspectief voor de Lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42(4), 15-25 [magz_velov_42-4-2021-3.pdf \(brlo.nl\)](https://www.brlo.nl/magz_velov_42-4-2021-3.pdf)
- Van Rooijen, M., van Loon-Dijkers, L., Hamdi, A., (2021). Aandacht voor diversiteitssensitief werken op de pabo. Utrecht: Kennisplatform Inclusief samenleven.
- Sleeter, C. E. (2008). Preparing White teachers for diverse students. *Handbook of research on teacher education*, 559. [2008 Preparing white teachers-with-cover-page-v2.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://www.cloudfront.net/d1wqtxts1xzle7) à zie meer werk van Christene Sleeter over teacher education
- Sleeter, C.E. (2017) ‘Critical Race Theory and the Whiteness of Teacher Education’, *Urban education* (Beverly Hills, Calif.), 52(2), pp. 155–169. doi:10.1177/0042085916668957.
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497–527. <https://doi.org/10.3102/0002831209353594>

612. Patronen in de ontwikkeling van klassenmanagement van aanstaande leraren tijdens het werkplekleren

Tom Adams¹

Bob Koster¹, Perry den Brok²

¹ Fontys Lerarenopleiding Tilburg, Tilburg, Nederland

² Wageningen University and Research, Wageningen, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Klassenmanagement, Werkplekleren

Korte samenvatting

De ontwikkeling van klassenmanagement competenties is een belangrijk aspect tijdens het werkplekleren van aanstaande leraren. Dit onderzoek was gericht op het in kaart brengen van leerprocessen van het klassenmanagement van 24 vierdejaars aanstaande leraren. Daarbij is meer specifiek gekeken naar welke rol de theorie, de opleiders en de zelfregulatie van aanstaande leraren daarin speelt. Een belangrijkste resultaat uit deze studie is dat er vier patronen van klassenmanagement leerprocessen zijn beschreven: kennisgericht, feedbackgericht, inspiratiegericht en praktijkgericht.

Lopende tekst

Klassenmanagement wordt gezien als een van de belangrijkste te ontwikkelen competenties van (aanstaande) leraren. Het is echter onduidelijk welke rol het leren tijdens het werkplekleren precies in deze ontwikkeling speelt.

Voor het gebruik van theorie maken we een onderscheid tussen ‘theorie als onderbouwing’, waarbij literatuur en theoretische kennis centraal staat als verrijking van praktijkervaring, en ‘kennis als prescriptief’, waarin het met name gaat over praktische tips en handvatten. In eerder onderzoek zijn drie rollen van opleiders onderscheiden: expert, rolmodel en mentor. Daarbij is de expert belangrijk voor de theoretische input, het rolmodel voor voorbeeldgedrag en de mentor zorgt voor ondersteuning. De zelfregulatie van leraren bestaat uit twee dimensies in combinatie, namelijk de mate waarin de student zich actief opstelt, en het vooruitkijken/anticiperen (prospective) op of het terugkijken (retrospective) naar het eigen handelen.

Onderzoeksvraag

Welke patronen in leerprocessen zijn te onderscheiden in de ontwikkeling van het klassenmanagement van aanstaande leraren tijdens hun (laatste) praktijkstage?

Methode

Bij één HBO lerarenopleiding zijn het portfolio werkplekleren en het afstudeeronderzoek (dat is gericht op het eigen onderwijs-pedagogisch handelen) van 24 vierdejaars aanstaande leraren geanalyseerd. De Multiple Correspondence Analysis (MCA) is gebruikt om onderliggende samenhang in de data op persoonsniveau te detecteren en te categoriseren in termen van vergelijkbare (en verschillende) kenmerken van het leerproces.

Resultaten

Met betrekking tot het klassenmanagement leerproces, gebruikte twee-derde van de participanten theorie als onderbouwing, bijvoorbeeld kennis waarmee de student bepaald leerlinggedrag of groepsdynamica begrijpt. Wat betreft de voorkeur voor opleidersrol, was daarin de rol van expert dominant. Als het ging om de zelfregulatie van studenten had een ruime meerderheid een actieve stijl. Tenslotte was de mate waarin aanstaande leraren vooruit kijken/plannen of juist terugkijken op hun leerproces meer in balans (Tabel 1).

De MCA leverde een beeld op waarop de variabelen zich tot elkaar verhielden, waarbij patronen van vergelijkbare klassenmanagement leerprocessen duidelijk werden. De analyse suggereerde vier groepen die we als volgt getypeerd hebben (Tabel 2):

Het profiel 'Kennis-gericht' was de grootste groep, gekenmerkt door een actieve houding, het overzien van hun leerproces en ondernemend in het vinden van expertise, door bijvoorbeeld gericht lessen van collega's te observeren. Daarnaast waren deze studenten efficiënt in termen van organisatie, planning en zelfreflectie.

Het profiel 'Feedbackgericht' vertoonde overeenkomsten met 'Kennisgericht' maar had in plaats van de lerarenopleider als expert, met name een mentor nodig die hen hielp in het verkrijgen van inzichten op basis van hun klassenmanagement ervaringen.

Ook het profiel 'Inspiratiegericht' vertoonde overeenkomsten met de eerder twee profielen, maar week af in het minder gericht bezig zijn met plannen en het overzien van het leerproces. Daarnaast hadden ze een rolmodel nodig om hen inspiratie te geven om een interpersoonlijke stijl eigen te maken.

Het profiel 'Praktijkgericht' werd gekenmerkt door een passieve houding en leunde daarbij op de opleider die hen advies of ideeën gaf. Daarnaast hadden ze moeite met planning van het leerproces en gebruikten theorie, in contrast tot anderen profielen, als prescriptief. Daarbij paste zij kennis over bijvoorbeeld over omgaan met ordeproblemen toe in hun klas die hen werd aangereikt door de opleider.

Kans op Balans

Dit onderzoek gaat in op de wijze waarop aanstaande leraren leren op de werkplek, de wijze waarop theorie, anderen en de student zelf een rol in spelen. Het is belangrijk daar zicht op te krijgen door de juiste begeleiding aan te bieden. Vanuit het perspectief van de opleiders is dit bovendien interessant omdat op die manier een balans gerealiseerd kan worden in de (individuele) begeleiding van aanstaande leraren op de werkplek, en de dynamiek die daarmee ontstaat in relatie tot anderen (zoals collega's, peers etc.).

Referenties

Adams, T., Koster, B. & den Brok, P. (2022). Patterns in student teachers' learning processes and outcomes of classroom management during their internship. *Teaching and Teacher Education*, 120 (3): 103891. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103891>

Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management* (2nd ed.). New York: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203074114>

Endedijk, M. D., Vermunt, J. D., Verloop, N., & Brekelmans, M. (2012). The nature of student teachers' regulation of learning in teacher education. *British Journal of Educational Psychology*, 82(3), 469-491.

Oosterheert, I. E., & Vermunt, J. D. (2001). Individual differences in learning to teach - relating cognition, regulation and affect. *Learning and Instruction*, 11, 133-156.

van Tartwijk, J., & K. Hammerness. (2011). The neglected role of classroom management in teacher education, *Teaching Education* 22(2), 109- 112. doi:10.1080/10476210.2011.567836

Tabel 1: Frequenties van variabelen in het klassenmanagement leren van aanstaande leraren.

Variabele	Subcategorie	N
Gebruik van theorie	Kennis als onderbouwing	16
	Kennis als prescriptief	8
Rol van lerarenopleiders	Expert	10
	Rolmodel	8
	Mentor	6
Zelfregulerend leren: Actief	Actief	19
	Passief	5
Zelfregulerend leren: Planning	Prospectief	13
	Retrospectief	11

Tabel 2: Typeringen van klassenmanagement leerprocessen.

Typering	Kennisgericht	Feedbackgericht	Inspiratiegericht	Praktijkgericht
N	10	7	3	4
Gebruik van theorie	Kennis als onderbouwing	Kennis als onderbouwing	Kennis als onderbouwing	Kennis als prescriptief
Rol van lerarenopleiders	Expert	Mentor	Rolmodel	Rolmodel
Zelfregulerend leren	Actief / Prospectief	Actief / Prospectief	Actief / Retrospectief	Passief / Retrospectief

613. De professionele groei van docenten in het onderwijzen van sociaalwetenschappelijk redeneren

Thomas Klijnstra¹

Gehard Stoel², Gerard Ruijs¹, Geerte Savenije¹, Carla van Boxtel¹

¹ Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

² Radboud Universiteit, Nijmegen, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Docentprofessionalisering, Maatschappijwetenschappen, Redeneren, PLG

Korte samenvatting

Bij maatschappijwetenschappen leren leerlingen redeneren over maatschappelijke problemen. Het bevorderen van het leren redeneren van leerlingen over maatschappelijk problemen is relevant, maar ook complex. In deze studie hebben we onderzocht hoe voorbeeldmateriaal – rubrics, lijst met naïeve redeneerwijzen, ontwerpregels, kennisclips en authentieke leertaken - in een docentprofessionaliseringstraject (DPT) voor docenten bijdraagt tot de professionele groei van docenten in het aanleren van het sociaalwetenschappelijk redeneren. Eerder onderzoek toonde aan dat een DPT effectief kan zijn wanneer het vakspecifiek is en waarbij zogeheten educatieve curriculum materialen (ECMs) worden ingezet. Aan dit onderzoek namen tien docenten maatschappijwetenschappen deel. De professionele groei van docenten is onderzocht door kwalitatieve data-analyse met behulp van pre- en post-interviews, een logboek en lesobservaties van elke docent en een vragenlijst. De resultaten toonden een toename in de kennis van redeneervaardigheden bij docenten aan. Scaffolding van denkstappen in gestructureerde opdrachten en diagrammen kreeg meer aandacht in de lessen en de docenten pasten de lesstof vaker toe in betekenisvolle contexten. Docenten hebben een voorzichtige 'shift' gemaakt van lessen waarin de focus vooral lag op het leren van concepten naar lessen waarin redeneervaardigheden worden gebruikt om de concepten te verwerven en dieper toe te passen door ze te onderzoeken in betekenisvolle contexten.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Het ontwikkelen van sociaalwetenschappelijke redeneervaardigheden van leerlingen wordt beschouwd als een essentieel onderdeel van maatschappijwetenschappen. Deze

redeneervaardigheden zijn echter complex voor leerlingen om te leren en voor leraren om te onderwijzen (Auteur, 2022). Deze studie heeft tot doel om meer inzicht te verschaffen over effectieve docentprofessionalisering die zich richt op het onderwijzen van sociaalwetenschappelijk redeneren (SWR). Dit onderzoek is uitgevoerd onder tien maatschappijwetenschappendocenten in Nederland. Hun onderwijservaring varieerde van één tot acht jaar.

Theoretisch kader

Eerdere studies hebben aangetoond dat docentprofessionalisering het meest effectief is in een docentprofessionaliseringstraject (DPT) waarin vakspecifieke educatieve curriculum materialen (ECMs) centraal staan (Davis & Krajcik, 2005). In een eerdere studie conceptualiseerden we het SWR van leerlingen en werden naïeve redeneerwijzen van leerlingen onderscheiden (auteur, 2022). Wij ontwierpen ECMs om het sociaalwetenschappelijk redeneren van leerlingen te bevorderen: ontwerpprincipes (tabel 1), een overzicht van naïeve redeneerwijzen van leerlingen (tabel 2), rubrics (tabel 3), videoclips en authentieke leertaken. Deze ECMs gaven richting aan het TDP.

Onderzoeksvraag

Hoe draagt het gebruik van educatieve materialen in een professioneel ontwikkelingsprogramma bij aan de professionele groei van docenten in het aanleren van redeneervaardigheden bij maatschappijwetenschappen?

Methode van onderzoek

De opzet van de DPT (zes bijeenkomsten) is gebaseerd op inzichten van Desimone (2009) en het model van professionele groei van Clarke en Hollingworth (2002). Twee focusgroepen (leraren en lerarenopleiders) gaven feedback op de DPT. De professionele groei van de leerkrachten is onderzocht aan de hand van kwalitatieve data-analyse met behulp van pre- en post-interviews, een logboek en lesobservatie voor elke docent en een vragenlijst. De vragenlijst en de interviews bevatten vragen over de waargenomen veranderingen in kennis, vaardigheden, overtuigingen en werkwijzen in de klas.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Docenten benoemen dat zij door de DPT hun eigen kennis over het SWR is vergroot. Daarnaast ervoeren zij dat redeneervaardigheden complex zijn: zowel voor docenten als leerlingen. De ECMs vormden een leidraad voor het verdere ontwerp van lessen: docenten gebruikten de scaffolds (bijvoorbeeld redeneerschema's) en kennisclips rechtstreeks in hun lessen. Docenten gebruikten de ECMs ook als inspiratie voor het (her)ontwerpen van hun opdrachten of lessen. Deelnemers aan het DPT hebben een voorzichtige 'shift' gemaakt van lessen waarin de focus vooral lag op het leren van concepten naar lessen waarin redeneervaardigheden worden gebruikt om de concepten te verwerven en dieper toe te passen door ze te onderzoeken in betekenisvolle contexten.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Deze studie heeft meer inzicht gegeven in het ontwerp van een DPT met betrekking tot SWR en draagt bij aan theorieën over docentprofessionalisering. Onze belangrijkste bijdrage aan de onderwijspraktijk is dat we een DPT hebben ontwikkeld die bijdraagt aan de professionele groei van

leraren in het aanleren van SWR. De opbrengsten kunnen leiden tot verdere professionalisering van leraren in het onderwijzen van sociaalwetenschappelijke redeneervaardigheden. Het bevorderen van het vermogen van studenten om te redeneren over politieke en maatschappelijke problemen is relevant voor het individu als de samenleving als geheel (Lee et al., 2021).

Kans op Balans

In de toelichting van deze conferentie staat dat er vanuit de samenleving naar het onderwijs wordt gekeken 'voor oplossingen voor grote sociale vraagstukken, zoals de groeiende kansenongelijkheid en polarisatie in onze samenleving'. Deze studie onderzoekt hoe docenten kunnen leren om leerlingen over dergelijke maatschappelijke vraagstukken te laten redeneren. De ECMs geven houvast voor docenten om onderwijs te ontwikkelen dat het redeneren van leerlingen kan bevorderen. En de rubrics die zij hierbij kunnen gebruiken laten zien dat een hoger redeneerniveau onder andere bestaat uit meer nuance en onderbouwing van dat redeneren. Oftewel een grotere kans op een gebalanceerde redenering.

Referenties

Auteur, 2022.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education, 18*(8), 947-967.

Davis, E. A., & Krajcik, J. S. (2005). Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational researcher, 34*(3), 3-14.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher, 38*(3), 181-199.

Lee, C. D., White, G., & Dong, D. (2021). Educating for Civic Reasoning and Discourse. *National Academy of Education*

Rubric 2 Verklaaren van een maatschappelijk probleem

REDENEER- ACTIVITEIT	SUBCATEGORIE	NIVEAU 1 (BEGINNEND) DE LEERLING...	NIVEAU 2 (IN ONTWIKKELING) DE LEERLING...	NIVEAU 3 (SOCIAALWETENSCHAPPELIJK) DE LEERLING...
Causale analyse	Onderscheiden van oorzaken	Benoemt geen of slechts één oorzaak voor het probleem	Benoemt meerdere oorzaken voor het probleem	Benoemt meerdere oorzaken voor het probleem en onderscheidt daarbij verschillende soorten oorzaken, zoals: <ul style="list-style-type: none"> ▪ sociaaleconomische, sociaal-culturele, politiek-juridische (invalshoeken). En/of: ▪ micro, meso, macro (schaalniveaus). En/of: ▪ verschillende politiek-normatieve visies. En/of: ▪ incidentele en structurele oorzaken, omgevingsfactoren
	Verbinden van oorzaken en gevolgen	Haalt oorzaak en gevolg door elkaar of beschrijft niet hoe de oorzaken bijdragen aan het probleem	Beschrijft verbanden tussen oorzaken en gevolgen deels op genuanceerde wijze: <ul style="list-style-type: none"> ▪ beschrijft verbanden overwegend als wetmatigheden ▪ heeft deels aandacht voor zaken als de richting/sterkte van het verband, mogelijke interveniërende oorzaken, het onderscheid tussen oorzakelijke verbanden en correlaties, of zichzelf versterkende processen 	Beschrijft verbanden tussen oorzaken en gevolgen op genuanceerde wijze: <ul style="list-style-type: none"> ▪ beschrijft verbanden overwegend als waarschijnlijkheden ▪ heeft oog voor het feit dat maatschappelijke ontwikkelingen (trends) contextgebonden en veranderlijk zijn ▪ heeft aandacht voor zaken als de richting/sterkte van het verband, mogelijke interveniërende oorzaken, het onderscheid tussen oorzakelijke verbanden en correlaties, of zichzelf versterkende processen
	Onderscheiden van actoren	Benoemt bij het verklaren niet welke waarden, normen en/of belangen van (verschillende) actoren een rol spelen	Benoemt bij het verklaren welke waarden, normen en/of belangen van (verschillende) actoren een rol spelen	Benoemt bij het verklaren welke waarden, normen en/of belangen van (verschillende) actoren een rol spelen, en benoemt de overeenkomsten en verschillen
	Formuleren van een conclusie en hypothese	Komt niet tot een conclusie/hypothese over de belangrijkste oorzaken	Formuleert een conclusie/hypothese over de belangrijkste oorzaken. Maar: <ul style="list-style-type: none"> ▪ er worden nieuwe oorzaken genoemd. En/of: ▪ er is geen afweging van het belang van verschillende oorzaken. En/of: ▪ er is onvoldoende aandacht voor mogelijke tegenargumenten 	Formuleert een conclusie/hypothese over de belangrijkste oorzaken. En: <ul style="list-style-type: none"> ▪ deze is consistent met eerder besproken oorzaken ▪ er is een afweging van het belang van verschillende oorzaken ▪ er is aandacht voor mogelijke tegenargumenten, die weerlegd worden

© 2022 Universiteit van Amsterdam • "Redeneren over maatschappelijke problemen" • www.expertisecentrum-maatschappijwetenschappen.nl

Tabel 1: Ontwerpprincipes voor het ontwikkelen van lesmateriaal om sociaalwetenschappelijk redeneren te bevorderen

Ontwerpprincipes	Handvatten bij ontwerpprincipes
1. Gebruik in leertaken concrete maatschappelijke en politieke thema's, processen of vraagstukken als context om verwondering op te roepen, uitleg te geven over sociaalwetenschappelijk redeneren en dat redeneren te oefenen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bepaal wat je met een specifieke context wilt doen: verwonderen, uitleg geven en/of oefenen. ▪ Gebruik contexten (bronnen, voorbeelden) die leerlingen verwonderen. Start met een aantrekkelijke aandachtsrichter (<i>teaser</i>) en een serie activerende vragen. ▪ Stel bij een context ook 'waarom-vragen' (dus niet 'wat is een Hoge Raad?', maar 'waarom is er een Hoge Raad?'). ▪ Kies contexten die gaan over levensomstandigheden van (groepen) mensen. ▪ Maak gebruik van tegenvoorbeelden, contrast en vergelijking. ▪ Gebruik contexten/aandachtsrichters die meerdere malen kunnen worden ingezet, zodat je ze op een later moment vanuit andere invalshoeken/concepten kunt analyseren (CCC-benadering). ▪ Verbind grotere, integratieve taken aan een authentieke praktijk (bijvoorbeeld het schrijven van een ingezonden brief, het voeren van een discussie). ▪ Stem de complexiteit van de taak af op het niveau van de leerlingen.
2. Leg in een leertaak de nadruk op het oefenen van een of enkele onderdelen van sociaalwetenschappelijk redeneren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bepaal welke onderdelen (beschrijven, verklaren, oplossen) en/of redeneeractiviteiten uit het progressiemodel van sociaalwetenschappelijk redeneren je extra aandacht wilt geven. Denk hierbij ook aan een leerlijn voor een geheel schooljaar of meerdere schooljaren. ▪ Leer leerlingen denken in termen van (concepten als) variabelen (de variatie die effect kan hebben op/kan samenhangen met andere variabelen). ▪ Operationaliseer concepten/variabelen in definities en indicatoren en bouw bij concepten een rijk netwerk op van verschillende associaties en voorbeelden. ▪ Onderscheid verschillende soorten begrippen (beschrijvende, ver-klarende, begrippen die kenmerken, principes, processen/mechanismen of instituties beschrijven). ▪ Maak gebruik van gegevens/bewijs om beweringen over het probleem, oorzaken, gevolgen of oplossingen te ondersteunen. Maak gebruik van (kruis)tabellen, grafieken en ander empirisch materiaal.

Tabel 1: Selectie van ontwerpprincipes, Tabel 1: Selectie van ontwerpprincipes



Tabel 2

Overzicht van redeneerfouten van leerlingen in sociaalwetenschappelijk redeneren.

Overzicht naïeve redeneerwijzen leerlingen	
1. Leerlingen geven een te oppervlakkige beschrijving van het probleem, ze redeneren vanuit één concept (variabele), invalshoek of oorzaak	
2. Leerlingen redeneren op een alledaags niveau met concepten: ze doen aan conceptdropping	
3. Leerlingen redeneren vooral in tegenstellingen of uitersten en generaliseren te snel	
4. Leerlingen verwarren de oorzaken van een probleem met indicatoren	
5. Leerlingen verwarren gelijktijdigheid met oorzakelijkheid	
6. Leerlingen overschatten de rol van handelende actoren in een causale analyse	
7. Leerlingen hebben geen oog voor mogelijke interveniërende variabelen bij het leggen van causale verbanden	
8. Leerlingen formuleren causale relaties in termen van wetmatigheden in plaats van waarschijnlijkheden: zij verwarren causaliteit met correlatie	
9. Leerlingen hebben geen oog voor onbedoelde gevolgen van mogelijke oplossingen	
10. Leerlingen formuleren wel een oplossing, maar kunnen niet uitleggen waarom de oplossing werkt, ofwel wat het onderliggende mechanisme (de theorie of het model) is	
11. Leerlingen hebben geen oog voor bewijs dat conflicteert met hun eigen conclusie. Zij hebben alleen oog voor bevestiging van hun idee	
12. Leerlingen redeneren met anekdotisch bewijs in plaats van met sociaalwetenschappelijk bewijs	
13. Leerlingen gebruiken de bewering als bewijslast (cirkelredentie)	
14. Leerlingen hebben geen oog voor verschillende perspectieven om naar het probleem te kijken	
15. Leerlingen (h)erkennen niet hun eigen betrokkenheid of referentiekader bij het beschrijven en verklaren van sociale problemen, of het voorstellen van oplossingen	
16. Leerlingen slaan onderzoekstappen over; ze springen bijvoorbeeld van de onderzoeksvraag naar (de uitwerking van) een onderzoeksinstrument, zonder te bedenken hoe een variabele gemeten kan worden en welke indicatoren daarvoor zijn	
17. Leerlingen denken dat als hun hypothese niet bevestigd wordt hun onderzoek fout is	
18. Leerlingen doen een vals beroep op autoriteit	
3. Besteed bij de introductie van een context of concept aandacht aan de eerste associaties, voorkennis en intuïtieve reacties van leerlingen om de ontwikkeling in het redeneren zichtbaar te kunnen maken	<ul style="list-style-type: none"> • Maak leerlingen bewust van hun referentiekader en eigen selectieve waarnemen. • Laat de normatieve dimensie zien en leer afwegen/denken over oplossingen door redeneringen te vergelijken (bijvoorbeeld met een redeneerschema). • Maak opdrachten voor zelfreflectie: vergelijken van nieuwe kennis en standpunten met eerste associaties/standpunt. • Ontfael en vergelijk visies en paradigma's door middel van denk/redeneerschema's. • Maak opdrachten vanuit verschillende rollen/perspectieven. Oefen bij maatschappijwetenschappen ook met de rol van de wetenschapper en laat verschillen en overeenkomsten zien met het perspectief van de burger, de politicus of een belangengroep).
4. Geef expliciete instructie over de redeneeractiviteiten die centraal staan	<ul style="list-style-type: none"> • Maak de denkstappen/redeneeractiviteiten zichtbaar. Dat kan aan de hand van een voorbeeld. • Maak duidelijk waarom een bepaalde redeneeractiviteit nuttig/belangrijk is. • Oefen de redeneeractiviteiten die nodig zijn voor de hele taak (bijvoorbeeld het onderbouwen met bewijs, vergelijken, causaal redeneren). • Laat leerlingen oefenen met diverse stappen in het onderzoek doen; door berichten te analyseren op de kwaliteit van het onderzoek en de houdbaarheid van conclusies, door hen het zelf kleine onderzoekjes te laten doen (of te oefenen met onderdelen: operationaliseren/hypotheses formuleren et cetera).
5. Ondersteun leerlingen bij het sociaalwetenschappelijk redeneren met scaffolds, zoals stappenplannen, checklists of schema's	<ul style="list-style-type: none"> • Geef leerlingen hulpmiddelen om het probleem systematisch te benaderen (vuistregels, checklists, stappenplannen) en de taak te volbrengen. Geef eerst klassikaal toelichting op het hulpmiddel. • Laat de ondersteuning weg als de leerlingen meer ervaren zijn met een redeneeractiviteit en een taak zelfstandig kunnen volbrengen. • Schematiseer verbanden tussen concepten (bijvoorbeeld met concept maps, causale schema's, argumentatieschema's). Laat samenhang zien tussen de hoofdvragen en hoofdconcepten. • Gebruik redeneerschema's om het onthouden en opnieuw kunnen toepassen makkelijker te maken. • Maak ook de normatieve dimensie en de zelfreflectie duidelijk met denkschema's.
6. Geef feedback op het redeneren van leerlingen op basis van duidelijke	<ul style="list-style-type: none"> • Maak (bijvoorbeeld aan de hand van een rubric) duidelijk waar je naartoe werkt (feed up).

Tabel 2: Overzicht naïeve redeneerwijzen, Tabel 3: Selectie van rubric 2

615. Innovaties in het meten van leesvaardigheid

Nicole Swart², Lara Dilger³, Max van der Velde⁴, Emmelien van der Scheer⁵

¹ Stichting Cito, Arnhem, Nederland

² Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen, Nederland

³ Radboud Universiteit, Nijmegen, Nederland

⁴ Universiteit Twente, Enschede, Nederland

⁵ Stichting Cito, Arnhem, Nederland

Voorzitter: Jos Keuning, Cito

Referent:

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Leesvaardigheid, Onderwijskundig meten, Innovatie, Validiteit

Korte samenvatting

Voor veel leerlingen begrijpend lezen het saaiste vaak op school. Als de leesmotivatie ontbreekt, wordt beter leren lezen lastig. Leraren ervaren het vak bovendien als black box. Om passend begrijpend leesonderwijs te kunnen bieden, moet je naast het leesniveau ook weten hóe leerlingen lezen en welke elementen daarbij een rol spelen. Leestoetsen geven die informatie meestal niet. Er zijn echter allerlei innovaties gaande die kunnen zorgen voor een rijker inzicht in de leesvaardigheid van leerlingen. De doelstelling van deze sessie is om aan de hand van drie concrete voorbeelden in gesprek te gaan over deze innovaties.

Lopende tekst

Inleiding op het symposium

Doelstelling

Voor veel leerlingen begrijpend lezen het saaiste vaak op school. Als de leesmotivatie ontbreekt, wordt beter leren lezen lastig. Leraren ervaren het vak bovendien als black box. Om passend begrijpend leesonderwijs te kunnen bieden, moet je naast het leesniveau ook weten hóe leerlingen lezen en welke elementen daarbij een rol spelen. Leestoetsen geven die informatie meestal niet. Er zijn echter allerlei innovaties gaande die kunnen zorgen voor een rijker inzicht in de leesvaardigheid van leerlingen. De doelstelling van deze sessie is om aan de hand van drie concrete voorbeelden in gesprek te gaan over deze innovaties.

Overzicht van de presentaties

Stand van zaken leesniveau in Nederland

Hetzelfde maar Anders? Situation model building bij verhalende of verklarende teksten

Holistisch of gefragmenteerd? Hoe meten we de technische leesvaardigheid van jonge kinderen?

Formatief evalueren van leesvaardigheid in het MBO

Wetenschappelijke betekenis

Momenteel haalt bijna 25% van de 15-jarigen in Nederland de minimumnormen voor begrijpend lezen niet. In 2016 waren bijna 2 miljoen Nederlanders boven de 16 jaar laaggeletterd (Algemene Rekenkamer, 2016). Uit recent internationaal onderzoek naar leesvaardigheid blijkt dat Nederlandse jongeren vooral moeite hebben met het evalueren van en kritisch reflecteren op geschreven teksten - zogenaamde 'deep reading skills' (Gubbels, et al., 2019; LaRusso et al., 2016). Bovendien verliezen Nederlandse lezers vanaf 10 jaar hun motivatie om te lezen - Nederlandse jongeren behoren zelfs tot de minst gemotiveerde lezers wereldwijd (PIRLS; Raad voor Cultuur/Onderwijsraad, 2019). Mede daardoor is het vakgebied begrijpend lezen sterk in beweging. Waar veel leesmethoden strategieonderwijs centraal stellen, weten we uit onderzoek en praktijkervaringen dat begrijpend lezen meer is dan dat.

In recente leesmodellen wordt aangenomen dat goede begrijpend lezers vier dingen gemeen hebben. Ze kunnen vlot technisch lezen, hebben een goede woordenschat, beschikken over een brede achtergrondkennis en passen daarnaast leesstrategieën toe (zie Cromley, Snyder-Hogan, & Luciw-Dubas 2010). Pas als een leerling vlot kan lezen, heeft het aanleren van leesstrategieën zin. Daarvoor heeft het weinig of geen effect (Bryant et al., 2004; Calvo & Castillo, 1998). Maar hoe breng je de vier elementen nu handelingsgericht in beeld? Bestaande instrumenten doen dat niet. Er is dringend behoefte aan innovatieve instrumenten die dit wel doen. In dit symposium presenteren we drie concrete mogelijkheden.

Kans op Balans

Een goede leesvaardigheid is essentieel om te kunnen functioneren in de maatschappij. Desalniettemin is het leesniveau van leerlingen dalende. Goede instrumenten om de leesontwikkeling van leerlingen te monitoren zijn essentieel om de daling een halt toe te roepen en leerlingen 'in balans' in de maatschappij kunnen functioneren.

Individuele bijdrage 1

Stand van zaken leesniveau in Nederland

Inleiding

Goed leren begrijpend lezen is een van de kerntaken van het onderwijs. Zicht op het leesniveau van leerlingen en de ontwikkelingen van dit leesniveau over tijd is daarom belangrijk. Op stelselniveau zijn er verschillende manieren waarop dit gedaan wordt, één daarvan is middels nationale en internationale peilingsonderzoeken. Deze onderzoeken geven niet alleen inzicht in het leesniveau

van Nederlandse leerlingen, maar ook in de context waarin deze leerlingen hun leesvaardigheid ontwikkelen. In deze presentatie worden de resultaten van twee recente onderzoeken in het basisonderwijs uiteengezet.

Onderzoeksvraag

Welke kennis en vaardigheden hebben leerlingen uit groep 6 en groep 8 uit het regulier basisonderwijs op het gebied van leesvaardigheid en hoe hangen deze samen met algemene en domeinspecifieke kenmerken van leerlingen, leerkrachten, scholen en het onderwijsleerproces?

Methoden

In het voorjaar van 2021 hebben twee peilingsonderzoeken plaatsgevonden. Een groep 10-jarigen (groep 6) heeft deelgenomen aan het internationale PIRLS-2021 en een groep leerlingen uit het groep 8 heeft deelgenomen aan het nationale peilingsonderzoek Leesvaardigheid. Binnen beide onderzoeken hebben leerlingen een begrijpend leestoets gemaakt waarmee zicht is verkregen op het leesniveau van de leerlingen. Daarnaast hebben zij een vragenlijst ingevuld om informatie te verzamelen over relevante factoren in de thuis- en schoolcontext, waaronder leesmotivatie en leesgedrag. Ook leerkrachten en schoolleiders van de deelnemende leerlingen hebben een vragenlijst ingevuld om zicht te krijgen op factoren binnen de onderwijsleercontext, bijvoorbeeld de mate waarin het leesonderwijs op school geïntegreerd wordt met andere vakken en welke activiteiten er worden ondernomen binnen het leesonderwijs. De leesvaardigheid van leerlingen, zowel in groep 6 als groep 8, is afgezet tegen de factoren die meegenomen zijn in deze vragenlijsten.

Resultaten

Resultaten van het peilingsonderzoek in groep 8 van het basisonderwijs laten zien dat 12% van de leerlingen in het regulier basisonderwijs het minimale leesniveau (1F) niet behaalt aan het einde van het basisonderwijs. Daarnaast blijkt dat slechts 50% van de leerlingen het streefniveau behaalt. Daarnaast blijkt dat, in vergelijking met het vorige peilingsonderzoek naar leesvaardigheid in 2010, de leesvaardigheid van leerlingen gedaald is. Kijkend naar factoren die samenhangen met het leesniveau van leerlingen, laten de resultaten onder andere zien dat leerlingen die de inhoud van de leeslessen interessanter vinden beter zijn in het begrijpen van geschreven teksten en dat leerlingen die een sterke extrinsieke motivatie hebben om te lezen juist minder goed in staat zijn om geschreven teksten te begrijpen. Ook blijkt dat het integreren van de leeslessen in andere vakken en domeinen en het klassikaal aanbieden van de leeslessen een positief effect heeft op de leesvaardigheid van leerlingen. Resultaten van

Conclusie en discussie

Het leesniveau van leerlingen in Nederland daalt. Om het tij te keren en het leesniveau omhoog te brengen is een gezamenlijke aanpak nodig; er zijn veranderingen nodig binnen verschillende lagen van de samenleving. Resultaten van (inter)nationale peilingen kunnen hier richting aan geven.

Individuele bijdrage 2

Situation model building bij verhalende of verklarende teksten

Inleiding

Lezen is een belangrijk in het dagelijkse leven. Het is niet alleen noodzakelijk om deel te kunnen nemen aan de maatschappij, lezen voorspelt ook academisch succes (Raudszus et al., 2019). Daarom is het belangrijk om de groei van kinderen in begrijpend lezen goed te volgen. Onderzoek heeft echter laten zien dat toetsen die begrijpend lezen proberen te meten verschillende resultaten opleveren (Keenan et al., 2008). Traditionele toetsen die gebruikt worden om begrijpend lezen te meten, beoordelen meestal het textbase model met behulp van meerkeuzevragen. Deze worden bekritiseerd vanwege hun gebrek aan authenticiteit, en specifiek met betrekking tot het meten van het situation model, dus een dieper niveau van begrip, zijn ze niet adequaat. Twee nieuwe toetsen die ontworpen zijn om diepgaand begrijpend lezen te meten zijn de sorting task (Raudszus et al., 2019) en de relatedness judgement task (Fesel et al., 2015). Met beide taken zou het mogelijk moeten zijn om het situation model te meten. De validiteit ervan is echter nog niet afdoende onderzocht.

Hoe goed kinderen een tekst kunnen lezen ligt ook gedeeltelijk aan het tekstgenre. Onderzoek heeft laten zien dat kinderen beter verhalende teksten kunnen begrijpen vergeleken met verklarende teksten (Clinton et al., 2020; Mar et al., 2021). In onderzoeken die het verschil bestuderen, zijn tot op heden echter twee teksten gekozen die niet alleen in genre verschillen maar ook in onderwerp. Verklarende teksten worden als complexer beschouwd dan verhalende teksten, omdat kinderen een abstract en vaak onbekend concept voorgeschoteld krijgen (Kraal et al., 2018). Daarom wordt beargumenteerd dat de gevonden verschillen tussen de genres mogelijk te wijten zijn aan voorkennis in plaats van tekst genre.

Onderzoeksvraag

Het doel van dit onderzoek is om validiteitsbewijs te verzamelen voor beide taken. Om dit te doen zullen we onderzoeken in welke mate kinderen verschillen in het bouwen van het situation model. We verwachten een positieve relatie tussen de traditionele meetmethode en situation model vorming, gemeten aan de hand van de twee nieuwe taken. Daarbij verwachten we een sterkere positieve relatie tussen de sorting task en de relatedness judgement task, dan tussen de traditionele meetmethode en de twee nieuw taken. Het tweede doel is om het verschil tussen tekstgenre te bestuderen als het onderwerp van de tekst hetzelfde blijft. We verwachten dat kinderen hoger scoren op situation model building na het lezen van een verhalende tekst vergeleken met een verklarende tekst.

Methode

Om deze hypothesen te toetsen, verdelen we 230 kinderen in twee groepen. De eerste groep leest de verklarende versie, de tweede de verhalende. Daarna vragen we aan de participanten om drie taken te doen. Eén bestaat uit traditionele meerkeuzevragen, de andere twee zijn de nieuwe sorting task en de relatedness judgement task.

Resultaten

De gegevens worden momenteel geanalyseerd.

Conclusie en discussie

De uitkomsten staan tijdens de presentatie centraal.

Individuele bijdrage 3

Holistisch of gefragmenteerd: hoe meten we de technische leesvaardigheid van jonge kinderen?

Inleiding

Van het genieten van een goed boek tot het doen van je belastingen, begrijpend lezen is cruciaal voor veel facetten van het leven en voor een succesvolle deelname aan onze geletterde maatschappij. Het is dan ook verontrustend dat recent onderzoek (Gubbels et al., 2019) aantoont dat de leesvaardigheid van Nederlandse tieners dalende is en dat een verhoogd risico op laaggeletterdheid heerst. Eén manier om een laaggeletterde generatie te voorkomen betreft het verbeteren van de manier waarop we technische leesvaardigheid, één van de sterkste voorspellers van begrijpend lezen (Schaars et al., 2019; Veenendaal, Groen & Verhoeven, 2016; Verhoeven & van Leeuwe, 2008), meten.

Theoretisch kader

Technische leesvaardigheid betreft de mogelijkheid om snel, accuraat en met passende expressie te lezen (Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010; Pikulski & Chard, 2003). Het behalen een zekere technische leesvaardigheid wordt cruciaal geacht voor het verkrijgen van geletterdheid (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) en heeft hierdoor veel aandacht ontvangen binnen lees curricula. Ondanks deze aandacht blijkt dat huidige meetinstrumenten, zoals de DMT en AVI (Van Til et al., 2018a, 2018b), duur en tijdrovend blijken, zeker als diagnostische informatie gewenst is. Verder meten deze meetinstrumenten enkel de snelheid en accuratesse van leerlingen, voor expressiviteit zijn andere, veelal subjectieve (Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010), meetinstrumenten nodig.

Onderzoeksvraag

Gegeven deze beperkingen is er noodzaak bij een objectief, holistisch en betaalbaar meetinstrument voor de technische leesvaardigheid van jonge kinderen, die diagnostische informatie biedt en waarmee gepersonaliseerde lees-trajecten kunnen worden vormgegeven.

Methode

Om te leren van en voort te bouwen op voorgaand onderzoek, en om een literair overzicht te creëren dat leiding biedt in de aanmaak van een nieuw meetinstrument is een scoping review uitgevoerd. De scoping review is er primair op gericht te achterhalen hoe de technische leesvaardigheid, en diens onderliggende constructen (snelheid, accuratesse en expressiviteit), van kinderen op het vroege (groep 1-4) basisonderwijs worden gemeten. Verder wordt specifiek aandacht besteedt aan gebruikte definities, meetinstrumenten, meettechnieken, modellen en theorieën.

Resultaten, conclusie en discussie

Tabel 1 toont de meest frequent voorkomende constructen en de frequentie waarmee deze zijn gedefinieerd. Vergeleken met soortgelijk complexe constructen, expressiviteit (77%) en automaticiteit (86%), wordt technische leesvaardigheid (54%), waar gemeten, beperkt gedefinieerd.

Tabel 1

Frequentie waarmee de meest relevante constructen zijn besproken en gedefinieerd.

Een ernstiger probleem wordt zichtbaar wanneer deze definities worden vergeleken met de gebruikte meettechnieken. Figuur 1 toont deze vergelijking door middel van de meest voorkomende woorden binnen de gegeven beschrijvingen. Daar waar de definities duidelijk accuratesse, snelheid en expressiviteit benadrukken, wordt bij de meettechnieken de focus geplaatst op het correcte aantal woorden dat per minuut wordt gelezen, wat enkel accuratesse en snelheid weerspiegelt.

Figuur 1

Meest frequent voorkomende woorden in definities (links) versus meettechnieken (rechts) voor technische leesvaardigheid

Individuele bijdrage 4

Formatief evalueren van leesvaardigheid in het MBO

Inleiding

Docenten in het mbo vinden het moeilijk om studenten goed voor te bereiden op de centrale leesexamens Nederlands. Studenten hebben uiteenlopende leesniveaus en de oorzaak van leesproblemen verschilt sterk per student. Docenten ervaren weinig handvatten om zicht te krijgen op waar de student staat en welke (deel)vaardigheden hij wel of niet beheerst. Het is daardoor moeilijk om studenten vervolgens op maat te kunnen begeleiden naar het gewenste leesvaardigheidsniveau (2F). Het doel van het project 'Op maat naar 2F' is docenten (en studenten) hierin te ondersteunen, door met docenten formatieve toetstaken te ontwikkelen en uit te proberen en hun didactisch handelen aan te passen op basis van de toetsresultaten. Toetstaken geven zicht in hoeverre studenten de benodigde deelvaardigheden beheersen en laten zien welke ondersteuning studenten verder kan helpen. In deze presentatie wordt toegelicht hoe mbo-docenten, taalexpersten en toetsdeskundigen gezamenlijk tot een kader zijn gekomen om leesvaardigheid bij studenten in het mbo in kaart te brengen en welke hulpinterventies passend zijn om hen verder te helpen.

Onderzoeksvraag

Hoe kunnen docenten zicht krijgen op de ontwikkeling van leesvaardigheid met formatieve leestaken?

Methodologie

Er is een analyse gemaakt van het leesonderwijs in het mbo en de knelpunten waar studenten tegenaan lopen. Eerst is op basis van literatuuronderzoek een blauwdruk ontwikkeld. Hierin wordt beschreven wat leesvaardigheid is, welke deelvaardigheden een rol spelen en met welke taken en in welke contexten een beroep op leesvaardigheid wordt gedaan. Er is beschreven wat studenten moeten weten en kunnen om leestaken tussen 1F en 2F te voltooien. Hiervoor is in eerste instantie gebruikgemaakt van inzichten uit *assessment frameworks* uit de internationale literatuur, waaronder het *reading literacy framework* van Pisa en het *Preliminary Reading literacy framework*. Vervolgens is deze blauwdruk in een werksessie voorgelegd aan docenten om te toetsen of het aansluit bij de onderwijspraktijk in het mbo. De blauwdruk is verder geconcretiseerd door voorbeelden van (deel)taken met hulp of *scaffolds* te beschrijven.

Resultaten

Uit de analyse blijkt dat studenten met verschillende leestaken in verschillende contexten problemen ervaren. Aan de hand van de blauwdruk (op basis van literatuuronderzoek) zijn uit de totale set deelvaardigheden *doelvaardigheden* geselecteerd die docenten willen toetsen. Deze doelvaardigheden zijn zo geformuleerd dat ze herkenbaar zijn volgens het referentiekader. De doelvaardigheden dragen bij aan het begrijpen van de gehele tekst. De uiteindelijke set doelvaardigheden die bij de student in kaart worden gebracht zijn: gebruikmaken van voorkennis, voorspellen als strategie, woordenschat, woordbetekenis afleiden en informatie vinden en ordenen. Met hulptaken bij deze doelvaardigheden wordt gekeken of studenten daarbij gebaat zijn. In het onderwijs kunnen docenten vervolgens ondersteuning bieden zodat studenten tot beter leesbegrip kunnen komen.

Conclusies en discussie

Om beter zicht te krijgen op de leesvaardigheid van studenten in het mbo kunnen doelvaardigheden getoetst worden met deeltaken. Docenten brengen op die manier in kaart welke belemmeringen studenten ervaren bij het maken van een leestaak. Dit helpt docenten om te bepalen welke ondersteuning studenten nodig hebben. Deze werkwijze en de inhoud zal tijdens de presentatie worden toegelicht.

Referenties

- Clinton, V., Taylor, T., Bajpayee, S., Davison, M. L., Carlson, S. E., & Seipel, B. (2020). Inferential comprehension differences between narrative and expository texts: a systematic review and meta-analysis. *Reading and Writing, 33*(9), 2223-2248. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10044-2>
- Fesel, S. S., Segers, E., Clariana, R. B., & Verhoeven, L. (2015). Quality of children's knowledge representations in digital text comprehension: Evidence from pathfinder networks. *Computers in Human Behavior, 48*, 135-146. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.014>
- Gubbels, J., van Langen, A., Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht.
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading, 12*(3), 281-300. <https://doi.org/10.1080/10888430802132279>
- Kuhn, M., Schwanenflugel, P. & Meisinger, E. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*(2):232-253.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publ. No. 00-4769). U.S. Government Printing Office: Washington, DC.
- Pikulski, J.J. & Chard, D.J. (2003). Fluency: Bridge from decoding to reading comprehension. Boston, MA: Houghton Mifflin Company

Schaars, M. M. H., Segers, E., & Verhoeven, L. (2019). Cognitive and linguistic precursors of early first and second language reading development. *Learning and Individual Differences*, 72, 1-14. doi: 10.1016/j.lindif.2019.03.008

Van Til, A., Kamphuis, F., Keuning, J., Gijssels, M., & De Wijs, A. (2018a). Wetenschappelijke verantwoording AVI. Cito: Arnhem.

Van Til, A., Kamphuis, F., Keuning, J., Gijssels, M., Vloedgraven, J. & De Wijs, A. (2018b). Wetenschappelijke verantwoording DMT. Cito: Arnhem.

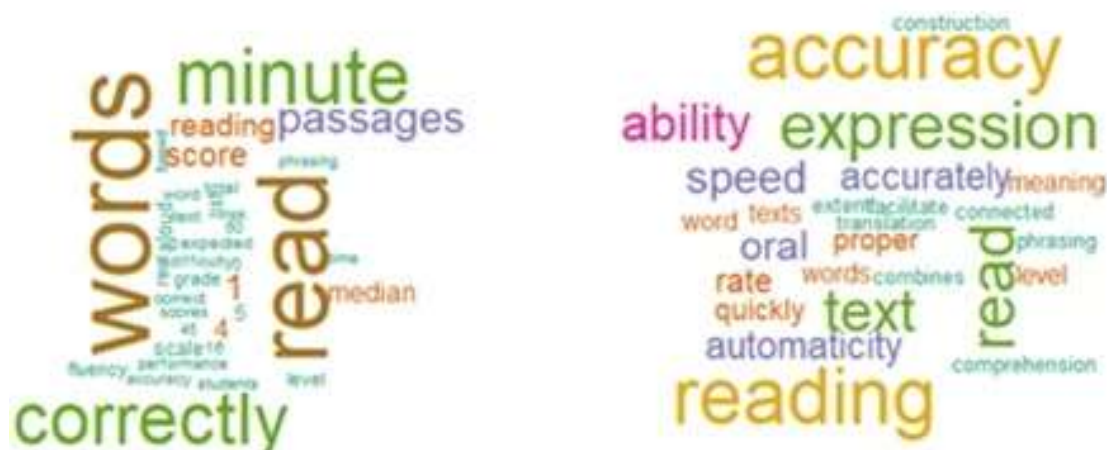
Veenendaal, N.J., Groen, M.A., & Verhoeven, L. (2016). Bidirectional Relations between Text Reading Prosody and Reading Comprehension in the Upper Primary School Grades: A Longitudinal Perspective. *Scientific Studies of Reading*. 20(3), 189-202.

Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407-423.

Kraal, A., Koornneef, A. W., Saab, N., & van den Broek, P. W. (2018). Processing of expository and narrative texts by low- and high-comprehending children. *Reading and Writing*, 31(9), 2017-2040. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9789-2>

Mar, R. A., Li, J., Nguyen, A. T., & Ta, C. P. (2021). Memory and comprehension of narrative versus expository texts: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 28(3), 732-749. <https://doi.org/10.3758/s13423-020-01853-1>

Raudszus, H., Segers, E., & Verhoeven, L. (2019). Situation model building ability uniquely predicts first and second language reading comprehension. *Journal of Neurolinguistics*, 50, 106-119. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2018.11.003>



Meest frequent voorkomende woorden in definities (links) versus meettechnieken (rechts) voor technische leesvaardigheid

616. Factoren van studentsucces voor voltijd Associate Degree-opleidingen

Rilana Prenger

Patrick van Laarhoven

Hogeschool Saxion, Enschede, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Associate degree, Studentsucces, Self Determination Theory, Doorstroom en aansluiting

Korte samenvatting

De Associate Degree-opleiding is een tweejarige hbo-opleiding op NLQF/EQF niveau 5. In het kader van studentsucces wordt er in de Ad-opleiding aandacht gegeven aan zowel de professionele, als persoonlijke ontwikkeling van de student. Onderzoek naar studentsucces wordt veelal uitgevoerd buiten de context van de Ad-opleiding. Ook is er over de factoren die leiden tot studentsucces voor Ad-studenten nog weinig bekend. Het doel van dit onderzoek is om hier inzicht in te krijgen. In een multiple casestudy design zijn er semigestructureerde interviews uitgevoerd op drie verschillende meetmomenten onder eerstejaarsstudenten en docenten uit de domeinen Techniek en Economie gericht op motivatie en studentsucces. Resultaten wijzen uit dat respondenten zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd zijn en een hoge mate van autonomie en competentie hebben welke versterkt wordt door de tijd. Barrières in aansluiting met voorliggend onderwijs lijken relatief minder vaak te worden ervaren. Dit onderzoek kan bijdragen aan zowel theoretische als praktische inzichten op het perspectief op studentsucces voor Ad-studenten.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

De Associate degree-opleiding is een tweejarige hbo-opleiding op NLQF/EQF niveau 5. Het voornaamste doel van de opleiding is tweeledig: (1) het geeft de student een directe kans om de arbeidsmarkt te betreden na het behalen van het getuigschrift, en (2) het bedient een brugfunctie naar de Bachelor. De voornaamste student-doelgroep is afkomstig van havo of mbo-4 die een ho-diploma en arbeidskwalificatie nastreeft maar niet (direct) voornemens is om een hbo-Bacheloropleiding te volgen (Allen, Belfi, Bijlsma, Fouarge & Peeters, 2019).

In het kader van studentsucces wordt er in de Ad-opleiding aandacht gegeven aan zowel de professionele, als persoonlijke ontwikkeling van de student. Hiervoor zijn in literatuur drie perspectieven leidend: (1) studentperspectief, (2) onderwijsperspectief, en (3) maatschappelijk perspectief (Meens & Dijkstra, 2021). Betreffend onderzoek wordt veelal uitgevoerd buiten de

context van de Ad-opleiding. Ook blijkt er over de factoren die leiden tot studentsucces voor Ad-studenten nog weinig bekend (Kennisrotonde NRO, 2019). Het doel van dit onderzoek is om hier inzicht in te krijgen.

Theoretisch kader

Voor dit onderzoek wordt een driedeling gehanteerd van studentsucces (kwalificatie, personalisatie en socialisatie) op basis van recent literatuuronderzoek (Coppens, Rens & Scheerens, 2022). Om de motivatie onder studenten voor studiekeuze, studentsucces en eventuele doorstroom Bachelor te analyseren is de Self-determination Theory gebruikt (Ryan & Deci, 2000). Het model doorstroom vmbo-mbo-hbo van Ritzen en Mittendorff (2016) is toegepast als kader voor analyse van een succesvolle doorstroom.

Onderzoeksvragen

Wat zijn de beïnvloedende factoren van studentsucces onder eerstejaars Ad-studenten?

Welke kenmerken zijn er te onderscheiden voor de Ad-student?

Hoe is het studentperspectief op studentsucces?

Welke factoren beïnvloeden een succesvolle doorstroom naar en studentsucces in het eerste studiejaar?

Methode van onderzoek

Voor deze studie is een multiple casestudy design gehanteerd. Een convenience sample van twee voltijd Ad-opleidingen is hiervoor geselecteerd uit het technische en economische domein. Door middel van semigestructureerde interviews zijn zowel docenten (n=5) als studenten (n=8) op verschillende meetmomenten bevraagd in hun eerste leerjaar (oktober, februari, mei). De gesprekken zijn geanalyseerd aan de hand van een codeerschema gebaseerd op het theoretisch kader met een voldoende interbeoordelaarbetrouwbaarheid (Cohen's Kappa >.90).

Resultaten en onderbouwde conclusies

Resultaten laten zien dat de meerderheid van studenten geen rechtstreekse aanlooproute heeft belopen. De motivatie van studenten blijkt enerzijds sterk intrinsiek gemotiveerd te zijn met een helder toekomstbeeld. Anderzijds is een groep te onderscheiden met een hoge extrinsieke motivatie. Over het algemeen is een hoge autonomie en competentie geconstateerd, welke zich versterkt gedurende het jaar. Dit geldt ook voor het socialisatie-aspect, al lijkt deze bij aanvang een minder groter rol te spelen. De perceptie van studentsucces beperkt zich vooral tot kwalificatie voor de arbeidsmarkt. Autonomie lijkt daarin een grote rol te spelen. Gerapporteerde barrières in aansluiting zijn gering en hebben betrekking op met name vakinhoudelijke kennis en studievaardigheden.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van bijdrage

Dit onderzoek levert inzichten op het perspectief op studentsucces voor Ad-studenten en de beïnvloedende factoren. Dit geeft handvatten voor de begeleiding in de doorstroom, de inrichting van de Ad-opleiding, en uiteindelijk eventueel de doorstroom naar de bachelor.

Kans op Balans

Voor de voltijd Ad-opleidingen is relatief nog minder bekend over studentsucces en de factoren die hier een rol spelen. Wel laten rendementen en uitvalcijfers zien dat ook hier percentages (te) hoog zijn. Daarnaast is er nog weinig bekend over een eventuele doorstroom naar de bachelor en de mogelijke gevolgen voor de aansluiting. Om toegankelijk hoger onderwijs te realiseren moet ook kennis en inzichten vergaard worden voor studenten in en uit voltijd Ad-opleidingen om iedere student balans te bieden in de opleiding van keuze.

Referenties

Allen, J., Belfi, B., Bijlsma, I., Fouarge, D., & Peeters, T. (2019). *Ad-opleidingen: omvang en rendement*. ROA Report 004, Maastricht University, Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA).

Coppens, K., Rens, M. & Scheeren, L. (2022). *Grip op Studentsucces*. Eindrapport. 's-Hertogenbosch: ECBO.

Meens, E.E.M., & Dijkstra, A. (2021). *Verdiepingsdocument studentsucces*. Geraadpleegd op https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/001/249/original/Verdiepingsdocument_-_Studentsucces.pdf?1630071689

Kennisrotonde (2019). *Welke kenmerken van de leeromgeving en aanpak in een Associate Degree opleiding dragen bij aan het studiesucces van studenten afkomstig uit het mbo?* (KR. 551) Den Haag: Kennisrotonde.

Ritzen, H. & Mittendorff, K. (2016). *Bouwstenen voor het succesvol vormgeven van een leerweg VMBO – MBO–HBO*. Enschede: Saxion Kenniscentrum Onderwijsinnovatie

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68 –78.

Vereniging Hogescholen (2022). *Feiten en cijfers: dashboard studiesucces, uitval en studiewissel*. Geraadpleegd op <https://www.vereniginghogescholen.nl>

617. Ontwikkeling van een meetinstrument voor cognitieve belasting bij peer-discussies in het vo

Anne Jonker

TU Delft, Delft, Nederland

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Poster in het kader van de postermarkt Vers van de pers

Trefwoorden: Cognitieve Beleasting, Peerdiscussie, Wiskunde, Voortgezet Onderwijs

Korte samenvatting

Voor het meten van cognitieve belasting bij vo-leerlingen is nog geen instrument beschikbaar. Het doel van dit onderzoek is het ontwikkelen van een vragenlijst die onderscheidt maakt tussen de drie typen cognitieve belasting bij middelbare scholieren in de bovenbouw tijdens het voeren van een discussie over een wiskundig onderwerp. Met zo'n vragenlijst kan de effectiviteit van discussiewerkvormen verbeterd worden, waarmee het leerrendement toeneemt.

Er wordt in de literatuur onderscheid gemaakt tussen drie verschillende vormen van cognitieve belasting: inherente (*intrinsic*), irrelevante (*extraneous*) en nuttige (*germane*) belasting. Er zijn verschillende gevalideerde *self-report* vragenlijsten om de verschillende typen van cognitieve belasting te meten, maar deze zijn niet gevalideerd voor leerlingen in het voortgezet onderwijs. Daarnaast zijn deze lijsten ontwikkeld voor een leertaak en niet voor de werkvorm *peer*-discussie.

Voor dit onderzoek worden twee bestaande vragenlijsten getest onder middelbare scholieren. Met de resultaten hiervan is een eigen vragenlijst samengesteld. Deze wordt opnieuw getest, geanalyseerd met vectoranalyse en vervolgens aangepast. Na afname en analyse van de vragenlijst vindt een interview met leerlingen plaats over de vragenlijst. Een eerste (kwalitatieve) analyse laat zien dat de ontwikkelde vragenlijst correct geïnterpreteerd wordt door de leerlingen en de drie verschillende vormen van cognitieve belasting onderscheidt.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel, context

Er bestaan aanwijzingen voor de werkzaamheid van discussiewerkvormen in de klas, maar ook zorgen over mogelijke cognitieve overbelasting bij het voeren van peer-discussies. Het is daarom interessant om te achterhalen waar, wanneer en bij wie er cognitieve belasting optreedt. Hiervoor is echter nog geen instrument beschikbaar. Het doel van dit onderzoek is het ontwikkelen van een vragenlijst die onderscheidt maakt tussen de drie typen cognitieve belasting bij middelbare scholieren in de bovenbouw tijdens het voeren van een discussie over een wiskundig onderwerp.

Theoretisch kader

Leerlingen zelf laten uitleggen helpt het leren op meerdere vlakken: het brengt preconcepties aan het licht (Crouch and Mazur 2001), het stimuleert de ontwikkeling van conceptueel begrip (Brooks and Koretsky 2011) en het kan studentenresultaten verbeteren (Smith, Wood et al. 2009, Smith, Wood et al. 2011, Vickrey, Rosploch et al. 2015)). Leerlingen worden zich bewust van wiskundige procedures (“weten hoe”), wat de functie hiervan is (“weten waarom”) en wat de voorwaarden hiervoor zijn (“weten wanneer”) (Drijvers, van Streun, Zwaneveld 2012) (Lovell and Caviglioli 2020). Tijdens het voeren van een gesprek kan er echter cognitieve overbelasting ontstaan (Chi 1997), waardoor het leerrendement afneemt. Er wordt in de literatuur onderscheid gemaakt tussen drie verschillende vormen van cognitieve belasting (de Jong 2009): inherente (*intrinsic*), irrelevante (*extraneous*) en nuttige (*germane*) belasting. Er zijn gevalideerde *self-report* vragenlijsten om de verschillende typen van cognitieve belasting te meten (Leppink, Paas et al. 2013, Klepsch, Schmitz et al. 2017), maar deze zijn niet gevalideerd voor leerlingen in het vo. Daarnaast zijn deze lijsten niet ontwikkeld voor de werkvorm *peer*-discussie.

Onderzoeksvraag

Met welke self-report vragen voor middelbare scholieren zijn de *intrinsic*, *extraneous* en *germane* cognitieve belasting bij het voeren van een *peer*-discussie te meten en te onderscheiden?

Methoden van onderzoek

Twee gevalideerde vragenlijsten worden getest onder middelbare scholieren. Met de resultaten is een eigen vragenlijst samengesteld. Deze wordt getest, geanalyseerd met vectoranalyse en vervolgens aangepast. Voor de validatie zijn twee specifieke opdrachten ontwikkeld. In de ene is het aantal elementen in de vraagstelling klein en wordt een lage intrinsieke belasting verwacht. In de andere is dit aantal elementen groot en wordt een hoge intrinsieke belasting verwacht. Tevens zijn drie vragen toegevoegd die de drie verschillende typen cognitieve belasting in algemene situaties meten (voor IL (Ayres 2006), voor EL (Cierniak, Scheiter et al. 2009) en voor GL (Salomon 1984)) plus een vraag uit (Paas 1992) voor de totale cognitieve belasting. Na afname en analyse van de vragenlijst vindt een interview met leerlingen plaats. Doel van het interview is achterhalen hoe zij de vragen geïnterpreteerd hebben en inzicht krijgen in onverwachte resultaten.

Resultaten en conclusie

Een eerste (kwalitatieve) analyse laat zien dat de ontwikkelde vragenlijst correct geïnterpreteerd wordt door de leerlingen en de drie verschillende vormen van cognitieve belasting onderscheidt.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Een dergelijke gevalideerde vragenlijst is op dit moment niet beschikbaar. Met zo'n vragenlijst kan de effectiviteit van discussiewerkvormen verbeterd worden, waarmee het leerrendement toeneemt. Daarnaast is de vragenlijst te gebruiken voor ander onderzoek over cognitieve belasting in het vo.

Kans op Balans

Het voordeel van het inzetten van *peer*-discussies is dat alle leerlingen aangesproken worden. Iedere leerling wordt aangezet tot nadenken, wat een voorwaarde is voor leren. Daarnaast is het een goede

manier om misconcepties aan het licht te brengen en helpen de leerlingen elkaar, ieder op zijn niveau. De leerling die uitlegt versterkt zijn schema's, de leerling die ontvangt krijgt het nog een keer uitgelegd. Waarbij het wordt uitgelegd door iemand die nog precies weet wat hij of zij zelf moeilijk vond bij het aanleren en hetzelfde taalgebruik heeft. Inzet van peer-discussies bieden daarom een mooie Kans op Balans.

Referenties

Ayres, P. (2006). "Using subjective measures to detect variations of intrinsic cognitive load within problems." Learning and Instruction **16**(5): 389-400.

Brooks, B. J. and M. D. Koretsky (2011). "The Influence of Group Discussion on Students' Responses and Confidence during Peer Instruction." Journal of Chemical Education **88**(11): 1477-1484.

Chi, M. T. H. (1997). "Quantifying qualitative analyses of verbal data: A practical guide." Journal of the Learning Sciences **6**(3): 271-315.

Cierniak, G., et al. (2009). "Explaining the split-attention effect: Is the reduction of extraneous cognitive load accompanied by an increase in germane cognitive load?" Computers in Human Behavior **25**(2): 315-324.

Crouch, C. H. and E. Mazur (2001). "Peer Instruction: Ten years of experience and results." American Journal of Physics **69**(9): 970-977.

de Jong, T. (2009). "Cognitive load theory, educational research, and instructional design: some food for thought." Instructional Science **38**(2): 105-134.

Klepsch, M., et al. (2017). "Development and Validation of Two Instruments Measuring Intrinsic, Extraneous, and Germane Cognitive Load." Frontiers in Psychology **8**.

Leppink, J., et al. (2013). "Development of an instrument for measuring different types of cognitive load." Behavior Research Methods **45**(4): 1058-1072.

Lovell, O. and O. Caviglioli (2020). Sweller's cognitive load theory in action. Melton, Woodbridge, John Catt Educational Ltd.

Paas, F. G. W. C. (1992). "Training Strategies for Attaining Transfer of Problem-Solving Skill in Statistics - a Cognitive-Load Approach." Journal of Educational Psychology **84**(4): 429-434.

Salomon, G. (1984). "Television Is Easy and Print Is Tough - the Differential Investment of Mental Effort in Learning as a Function of Perceptions and Attributions." Journal of Educational Psychology **76**(4): 647-658.

Smith, M. K., et al. (2009). "Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions." Developmental Biology **331**(2): 416-416.

Smith, M. K., et al. (2011). "Combining Peer Discussion with Instructor Explanation Increases Student Learning from In-Class Concept Questions." Cbe-Life Sciences Education **10**(1): 55-63.

Vickrey, T., et al. (2015). "Research-Based Implementation of Peer Instruction: A Literature Review." Cbe-Life Sciences Education **14**(1).

618. Welke kansen voor burgerschapsvorming zien en gebruiken scheikunde docenten in hun lessen?

Judith Rotink

Talitha Visser, Susan McKenney

Universiteit Twente, Enschede, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Burgerschapsvorming, Cognitieve taakanalyse, Scheikunde, Curriculum

Korte samenvatting

Scholen hebben een nieuwe wettelijke taak om aandacht te besteden aan burgerschap. Dit kan in het VO in de vaklessen aanbod komen en dus ook in de scheikundeles. De integratie van burgerschap in het scheikunde-onderwijs is een uitdaging die ook veel kansen biedt. Omdat er bij burgerschapsvorming gebruik gemaakt wordt van authentieke contexten, is dit stimulerend voor de interesse en motivatie van leerlingen voor scheikunde. Echter, de meeste scheikunde docenten missen handvatten om burgerschap en scheikunde te integreren. Er zijn scheikunde docenten die wel kansen zien om burgerschap en scheikunde te integreren. Door goed te kijken naar wat docenten doen die al wel kansen zien voor burgerschapsonderwijs, zogenaamde innovatieve docenten, kan ontleed worden wat zij precies doen. Dit kan ondersteunend zijn voor andere docenten en is een eerste stap in het ontwikkelen van een docentprofessionaliseringstraject. In deze studie wordt systematisch met behulp van een cognitieve taakanalyse gekeken naar hoe innovatieve scheikunde docenten kansen zien om burgerschap in hun scheikundeles te integreren. Kennis en vaardigheden die hiervoor nodig zijn, worden geanalyseerd en deze analyse wordt gepresenteerd in een meedenkposter.

Lopende tekst

Inleiding, doel en context

Scholen hebben een nieuwe wettelijke taak om aandacht te besteden aan burgerschap. Dit vraagt veel kennis en vaardigheden waar docenten niet voor opgeleid zijn. Waar docenten graag objectief blijven, krijgen ze door het burgerschapsonderwijs opeens een rol waarin ze leerlingen waarden meegeven (Eidhof, ten Dam, Dijkstra, & van de Werfhorst, 2016). De integratie van burgerschap in het scheikunde-onderwijs is een uitdaging die ook veel kansen biedt. De motivatie en interesse van leerlingen voor scheikunde kan verhoogd worden door het gebruik van relevante en authentieke contexten, die inherent zijn aan burgerschapsonderwijs (Christensson & Sjöström, 2013).

Om scheikunde docenten bij deze integratie te ondersteunen wordt er in deze studie gekeken naar welke vaardigheden er nodig zijn om aan burgerschapsvorming in het scheikunde-onderwijs te doen. Docenten die bijvoorbeeld controversiële onderwerpen moeten bediscussiëren met de klas, missen handvatten op dit gebied, alsmede gepast lesmateriaal hiervoor (Oulton, Day, Dillon & Grace, 2004). Door te kijken naar wat docenten doen die al wel veel kansen zien voor burgerschapsonderwijs, zogenaamde innovatieve docenten, kan ontleed worden wat zij precies doen. Dit kan ondersteunend zijn voor andere docenten en is een eerste stap in het ontwikkelen van een docentprofessionaliseringstraject.

Theoretisch kader

Om burgerschapsonderwijs in de scheikundeles te verbeteren, moeten we eerst weten hoe de integratie van burgerschapsvorming en scheikunde-onderwijs eruitziet. Middels een cognitieve taakanalyse (CTA) kunnen we identificeren, analyseren en structureren welke vaardigheden en kennis docenten hebben bij het zien en benutten van kansen voor burgerschapsonderwijs. Het gaat er daarbij om wat en waarom deze docenten doen in echte klassensituaties. CTA wordt hierbij als methode gebruikt om kennis en complexe vaardigheden te analyseren, die vervolgens als basis dienen voor de ontwikkeling van een professionaliseringstraject voor andere docenten (van Geel, Keuning, Frerejean, Dolmans, van Merrienboer en Visscher, 2019).

Onderzoeksvraag

Welke kennis en vaardigheden gebruiken scheikundedocenten in Nederland om burgerschapsonderwijs binnen de scheikundeles te integreren?

Methode

Er wordt een CTA uitgevoerd volgens het stappenplan in tabel 1.

Hiervoor worden 9 scheikundedocenten bij twee lessen aan de bovenbouw van het havo en/of het vwo geobserveerd en na afloop geïnterviewd.

Resultaten

Tussen het indienen van dit voorstel en de daadwerkelijke poster presentatie wordt de CTA uitgevoerd. Deze resultaten willen we graag presenteren en bespreken in een meedenk postersessie.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

De bevindingen leveren descriptieve kennis op die benut kan worden om burgerschapsonderwijs in vaklessen te integreren in het algemeen, en zal specifiek als basis dienen voor een docentprofessionaliseringstraject waardoor er in de toekomst meer scheikunde docenten zijn die burgerschapsvorming in hun scheikundelessen weten te integreren.

Kans op Balans

Vanuit de maatschappij wordt er gekeken naar het onderwijs voor oplossingen op grote sociale vraagstukken, en de verplichting tot burgerschapsonderwijs in het VO is een duidelijk voorbeeld hiervan. In die context is men op zoek naar de juiste balans. Burgerschapsonderwijs wordt vaak in projectvorm gegoten of er wordt gekeken naar vakken als geschiedenis en maatschappijleer. Maar

ook bij exacte vakken als scheikunde liggen er prachtige kansen voor burgerschapsvorming. Burgerschapsvorming dat geïntegreerd is in *alle* vakken, draagt beter bij aan gebalanceerde burgerschapsvorming in de praktijk.

Referenties

Christensson, C., & Sjöström, J. (2013). Chemistry in context: analysis of thematic chemistry videos available online, *Chemistry education research and practice*, 15, 59-69.

Eidhof, B. B. F., ten Dam, G., Dijkstra, A. B., & van de Werfhorst, H. G. (2016). Consensus and contested citizenship education goals in Western Europe, *Education, citizenship and social justice*, 11(2) 114-129.

Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues-teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education, *Oxford Review Education*, 30, 489-507.

Van Geel, M., Keuning, T., Frerejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer J., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction, *School effectiveness and school improvement*, 30(1) 51-67.

Van Merriënboer, J. J. G. (2019). *The Four-Component Instructional Design Model: An Overview of its Main Design Principles*, Maastricht: Maastricht University.

Tabel 1. Uitvoering van de methode volgens CTA-stappenplan beschreven door van Merriënboer (2019).

Stap 1 Identificeren	Lesobservatie: Bekijken hoe innovatieve docenten kansen tot burgerschapsvorming zien en benutten tijdens twee lessen.
Stap 2 Bepalen presentatie van vaardigheden en kennis	Bepalen hoe informatie uit de analyse wordt weergegeven. Het gaat hierbij om: Aspecten van complexiteit <i>Vaardigheden</i> hiërarchie Overzicht van <i>kennis</i>
Stap 3 Data verzamelen	Interviews met docenten gebaseerd op lesobservatie (stap1) en een gezamenlijke expertbijeenkomst met alle geobserveerde en geïnterviewde docenten.
Stap 4 Analyse data	A Analyse van de data (observaties, interviews en expertbijeenkomst). B Panelgesprek met diverse experts op het gebied van burgerschapsvorming waarbij de gemaakte analyse wordt voorgelegd.
Stap 5 Resultaten presenteren t.b.v. de toepassing	Resultaten worden gebruikt voor het uitwerken van een docentprofessionaliseringstraject.

619. Als pesten complexer is ... hoe werken leerkrachten en ouders dan goed samen?

Rosanne Spruijt

Hanzehogeschool Groningen / Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Poster in het kader van de postermarkt Vers van de pers

Trefwoorden: Pesten, Samenwerken met ouders, Jeugd en Leefomgeving

Korte samenvatting

Uit onderzoek blijkt dat de samenwerking tussen leerkrachten en ouders moeizaam verloopt bij complexe pestsituaties, vooral wanneer er sprake is van 'niet gemiddelde' kinderen, ouders of samenwerking. Voor kinderen is deze samenloop ongunstig, en leerkrachten kunnen wel wat handvatten gebruiken. Het doel van dit onderzoek was dan ook om in kaart te brengen hoe de samenwerking tussen leerkrachten en ouders verbeterd kan worden. Er zijn secundaire analyses uitgevoerd op getranscribeerde narratieve interviews, gehouden met kinderen, ouders en leerkrachten van drie Nederlandse basisscholen. Daaruit bleek dat betrokkenen zich bewust zijn van de complexiteit van pestsituaties met 'niet gemiddelde' kinderen. Ter oplossing wordt er vaak gekozen voor een dubbele aanpak: het pesten bespreken met de pesters of de hele klas, en het slachtoffer proberen te beschermen en versterken. Bij samenwerking met ouders van slachtoffers lijkt open communicatie en samen naar oplossingen zoeken het belangrijkste. Een constructieve insteek is van belang, waarbij de focus niet zozeer ligt op wat er 'mis' gaat, maar vooral over wat ervoor nodig is om een kind weer fijn naar school te laten gaan. Tegelijkertijd toont het onderzoek ook dat inzetten op kennis, houding en vaardigheden van leerkrachten nodig is, en blijft, om pesten tegen te gaan.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel, context

Idealiter wordt er bij de aanpak van pesten door leerkrachten en ouders samengewerkt^[1,2]. Bij situaties waarin de kinderen, de ouders en/of de samenwerking 'niet gemiddeld' zijn, is dat soms een uitdaging^[3-6]. Kinderen met bijvoorbeeld een LHBTI+-identiteit, adhd of autisme, of een migratieachtergrond lopen soms meer risico om betrokken te raken bij pestsituaties, en dat geldt ook voor kinderen uit gezinnen waar vervelende dingen spelen (armoede, onveilige thuissituaties)^[7-11]. En wat betreft het oplossen: leerkrachten vinden het soms lastig om samen te werken met ouders in complexe pestsituaties^[6].

Terwijl het combineren van verschillende perspectieven bij de aanpak van pesten heel waardevol zou kunnen zijn, leidt het in praktijk soms tot problemen. Vanwege de schadelijke gevolgen van pesten^[12] is deze samenloop voor kinderen ronduit ongunstig. Het doel van dit onderzoek was dan ook om in kaart te brengen hoe de samenwerking tussen leerkrachten en ouders verbeterd zou kunnen worden.

Theoretisch kader

De context heeft invloed op de ontwikkeling van kinderen^[13,14]. Zij hebben unieke eigenschappen die hen kenmerken als mens, maar die ook de kans dat zij bij pesten betrokken raken kunnen vergroten. Mensen die dicht bij het kind staan zijn van grote invloed op ontwikkeling en er is dan ook substantiële overlap tussen de eigenschappen van het kind en dat van de ouders. Wanneer ouders en leerkrachten samen gaan werken, brengen ook zij ieder hun eigen eigenschappen mee. Als daar weinig overlap in zit, kan dit tot problemen leiden. Ook school en samenleving spelen daarbij een rol.

Onderzoeksvraag

Hoe manifesteert kansenongelijkheid in de antipestaanpak van leerkrachten en ouders zich in de praktijk, en wat zouden leerkrachten kunnen doen dit te verminderen?

Methode

Er is een secundaire inhoudsanalyse uitgevoerd op 73 getranscribeerde narratieve interviews met kinderen, ouders en leerkrachten van drie basisscholen in Nederland.

Resultaten en conclusies

Uit de verhalen blijkt dat pest-situaties met 'niet gemiddelde' kinderen complex zijn. Het gaat namelijk niet alleen om pesten, maar óók om kinderen die zich anders gedragen dan hun klasgenootjes of er anders uitzien. Leerkrachten, ouders en kinderen lijken zich ervan bewust te zijn dat deze kinderen een grote(re) kans hebben om slachtoffer te worden. Bijvoorbeeld doordat het gaat om kinderen die door hun gedrag niet goed in de groep lijken te liggen, of door anderen als storend worden beschouwd. Bij het oplossen van dit soort pestsituaties wordt vaak gekozen voor een dubbele aanpak: het pesten bespreken met de pesters of de hele klas, en het slachtoffer proberen te beschermen en versterken. Bij samenwerking met ouders van slachtoffers lijkt open communicatie het belangrijkste, waarbij er samen naar een passende oplossing wordt gezocht.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Dit onderzoek laat zien hoe leerkrachten omgaan met 'niet gemiddelde' pestsituaties. Een constructieve insteek is van belang, waarbij de focus niet zozeer ligt op wat er 'mis' gaat, maar vooral over wat ervoor nodig is om een kind weer fijn naar school te laten gaan. Tegelijkertijd toont het onderzoek ook dat inzetten op kennis, houding en vaardigheden van leerkrachten nodig is, en blijft, om pesten tegen te gaan.

Kans op Balans

Onderzoek wijst uit dat het betrekken van de brede leefomgeving van kinderen kan helpen om pesten op school tegen te gaan. Bij pesten, en de aanpak ervan, is er echter sprake van kansonmogelijkheid. De kans dat kinderen bij pesten betrokken raken, de kans dat er bij hen thuis iets vervelends aan de hand is, én de kans dat het hun leerkracht en ouders goed lukt om samen te werken, zijn namelijk niet gelijk verdeeld. Voor kinderen is deze samenloop ronduit ongunstig, en voor leerkrachten vormt het een (extra) uitdaging.

Referenties

- [1] Axford, N., Farrington, D. P., Clarkson, S., Bjornstad, G. J., Wrigley, Z., & Hutchings, J. (2015). Involving parents in school-based programmes to prevent and reduce bullying: What effect does it have? *Journal of Children's Services*, 10(3), 242–251. <https://doi.org/10/gk4fqz>
- [2] Jordan, K. & Austin, J. (2012). A Review of the Literature on Bullying in U.S. Schools and How a Parent–Educator Partnership Can Be an Effective Way to Handle Bullying. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 21(4), 440–458. <http://doi.org/10.1080/10926771.2012.675420>
- [3] Bower, C. (2021). ‘Um, I was getting bullied at school because I didn’t believe in god’: One family’s experience of autism, school and home education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 914–927. <https://doi.org/10/gntg3r>
- [4] Meyer, E. J. (2008). Gendered harassment in secondary schools: Understanding teachers’ (non) interventions. *Gender and Education*, 20(6), 555–570. <https://doi.org/10.1080/09540250802213115>
- [5] Myers, M., & Bhopal, K. (2017). Racism and bullying in rural primary schools: Protecting White identities post Macpherson. *British Journal of Sociology of Education*, 38(2), 125–143. <https://doi.org/10/gntg3i>
- [6] Van Verseveld, M. D. A., Fekkes, M., Fukkink, R. G., & Oostdam, R. J. (2021). Teachers' Experiences With Difficult Bullying Situations in the School: An Explorative Study. *Journal of Early Adolescence*, 41(1), 43–69. <https://doi.org/10.1177/0272431620939193>
- [7] Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.007>
- [8] Cheng, T. C., & Lo, C. C. (2022). Factors Related to Immigrant/Nonimmigrant Children’s Experience of Being Bullied: An Analysis Using the Multiple Disadvantage Model. *Community Mental Health Journal*, 58(4), 689–700. <https://doi.org/10.1007/s10597-021-00873-y>
- [9] Lawrence, T. (2022). Family violence, depressive symptoms, school bonding, and bullying perpetration: An intergenerational transmission of violence perspective. *Journal of School Violence*, 21(4), 517–529. <https://doi.org/10.1080/15388220.2022.2114490>
- [10] Malecki, C. K., Demaray, M. K., Smith, T. J., & Emmons, J. (2020). Disability, poverty, and other risk factors associated with involvement in bullying behaviors. *Journal of School Psychology*, 78, 115–132. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1016/j.jsp.2020.01.002>

[11] Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C. M., & Law, P. (2014). Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(4), 419–427.

<https://doi.org/10.1177/1362361313477920>

[12] Arseneault, L. (2018). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59, 405–421. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1111/jcpp.12841>

[13] Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

[14] Mishna, F., Birze, A. & Greenblatt, A. Understanding Bullying and Cyberbullying Through an Ecological Systems Framework: the Value of Qualitative Interviewing in a Mixed Methods Approach. *International Journal of Bullying Prevention*, 4, 220–229 (2022). <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00126-w>

QUOTE 1: Leerkracht over kind van ouders met migratieachtergrond

"[Bij onrust op het plein] worden te vaak namen genoemd van kinderen waarvan je denkt van: ik wil niet dat deze naam nog genoemd wordt. Zoals bijvoorbeeld een [kind met buitenlandsklinkende voornaam], waarvan je wil dat 'ie een beetje een positief image krijgt, krijgt geen positief image als hij voetbalt. Dus dan haal ik hem eruit, ook voor zijn eigen bestwil. [...] Hij is natuurlijk, eh, 'het buitenlandertje', we hebben er hier niet zoveel rondlopen. [H]et is een behoorlijk witte school. Maar hij is dan meer een straatvechtertje, en eh, ja, en die mentaliteit neemt hij wel mee, logischerwijs. Dus dat gebeurt er dan. [En tijdens een ouderbijeenkomst] begonnen ze over het klimaat in de klas en over het pesten en ja, dat hij toch wel een kind was waar niet iedereen naast wilde zitten en hoe wij dat dan gingen oplossen. Toen dacht ik: iedereen weet nu dat jij doelt op [kind]. En dan denk ik: dat je dan ook het lef hebt om dat zo te benoemen waar zijn moeder ook bij zit. En zijn moeder voelt dat dat natuurlijk ook anders goed aan. Dus je voelt ook dat het niet alleen kinderen zijn, maar het komt ook, zelfs, van de ouders af, die benadrukken het toch wel. Dan denk ik: verdorie zo'n kind krijgt geen eerlijke kans omdat 'vader en moeder' al een idee erover hebben van: mijn kind hoeft niet aan de tafel te zitten met [kind]."

Quote 1

QUOTE 2: Leerkracht over kind met kenmerken van ASS

"Nou, daar had ik [het] natuurlijk met de ouders ook wel over. [I]k heb uitgelegd dat ik zag dat hij af en toe met zichzelf, zeg maar, in de knoop kwam doordat hij dat soort dingen lastig vond en dat hij ook vanuit de groep dan eigenlijk negatieve feedback kreeg. [I]k heb het toen geen pesten genoemd want dat was ook eigenlijk - meer in het, ja in het voorstadium he. Je zag gewoon: dit kan, als je hier niet wat mee gaat doen, [...] uiteindelijk tot pesten of tot een kind wat makkelijk gepest kan worden, leiden. Dus dat meer, op die manier. En ouders herkennen dat natuurlijk ook dus, ik bedoel, die merken zelf ook dat hij daarin gewoon soms... Soms konden ze het ook niet zo goed begrijpen, waarom hij dat dan zo deed."

Quote 2

QUOTE 3: Ouder over kind met kenmerken van hoogbegaafdheid en HSP

"Ik kom er wel voor uit dat ik een hele pittige dochter heb en dat ik dat soms niet als prettig ervaar en dat ik daar vaak tools voor nodig heb, om daar samen naar te kunnen kijken en dat samen op te lossen. Ze wordt ook wel eens gepest hoor, dat is niet het enige. [...] Je hebt kinderen die, laat ik maar zeggen, als een vis door het wier heen zwemmen en je hebt kinderen die er recht tegenaan zwemmen. En ik denk dat kinderen 'tegen' sowieso extra aandacht krijgen hier op school, ja. Mijn dochter [...] die heeft een enorm, laat maar zeggen, gripsproblemen in de klas [...] en dat is enorm intensief voor een leraar met 30 kindjes. Je kan je natuurlijk voorstellen dat iemand als [dochter] je behoorlijk op je zenuwen kan werken als die 5 dagen bij je in de klas zit"

Quote 3

621. Leraren als leesbevorderaars; onderzoek naar een professionaliseringsaanpak in het basisonderwijs

Wenckje Jongstra¹

Claire Goriot¹, Marleen Kieft¹, Jette van den Eijnden²

¹ Hogeschool KPZ, Zwolle, Nederland

² Stichting Lezen, Amsterdam, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Leesbevordering, Professionalisering, Primair onderwijs

Korte samenvatting

Leraren zijn voor hun leerlingen een belangrijk (lees)rolmodel. Niet alle leraren beschikken echter over de belangrijke leesbevorderende competenties om deze rol te vervullen. Een groep onderzoekers en onderwijsprofessionals ontwikkelde in een praktijkgericht ontwerponderzoek daarom de aanpak 'Leraren als leesbevorderaars'. De aanpak bestaat uit een arrangement van interventies: de inzet van cadeauboeken, het delen van leeservaringen in literatuurcirkels in de school en op schooloverstijgend niveau, regelmatige berichten over leesbevordering, toegang tot het tijdschrift Lezen, en online informatie over kinderboeken en over begeleiding bij de boekkeuze.

De aanpak is gedurende ruim een half jaar getest door 47 leraren in zeven midden- en bovenbouwgroepen van zeven verschillende scholen voor primair onderwijs. Met behulp van de inzet van vragenlijsten, interviews en storylines is inzicht verkregen in leraarpercepties ten aanzien van ervaren opbrengsten en aandachtspunten voor implementatie.

De aanpak lijkt veelbelovend voor de brede groep leraren, vooral wat betreft de vergroting van kennis van recente, bekroonde kinderboeken. Leraren waarderen met name de inzet van cadeauboeken en het delen van leeservaringen met het eigen team. Factoren die belemmerend werkten bij het implementeren van deze aanpak in de school, betreffen vooral randvoorwaarden zoals werkdruk, te weinig sturing op planning en organisatie, onduidelijke communicatie en ontoereikende taakinstructie.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Leraren zijn voor hun leerlingen een belangrijk (lees)rolmodel (Applegate et al., 2014). Niet alle leraren die in het primair onderwijs werken beschikken echter over de benodigde leesbevorderende competenties (DUO Onderwijsonderzoek & Advies, 2019). Een groep onderzoekers en

onderwijsprofessionals ontwikkelde daarom in een praktijkgericht ontwerponderzoek de aanpak 'Leraren als leesbevorderaars'.

Aan de hand van een vooronderzoek in de praktijk en een literatuuronderzoek (Kieft, Van Steensel, Jongstra & Van den Eijnden, 2021), werd vastgesteld aan welke principes een effectieve aanpak voor leraren zou moeten voldoen. De principes betreffen die van professionalisering zoals collectieve participatie, ruimte voor autonomie, actief leren en congruent teaching (Desimone, 2009; Vansteelandt et al., 2020), maar ook gedragsprincipes zoals nudging (Damgaard & Nielsen, 2018; Van der Sande et al., 2019), en motivatieprincipes zoals het delen van leeservaringen (Avci & Özgenel, 2019; Dogan et al., 2020). Ook werd het bij kinderen bewezen principe van boekgiftiging ingezet (de Bondt et al., 2020).

De aanpak bestaat uit een arrangement van interventies: de inzet van cadeauboeken, het delen van leeservaringen in literatuurcirkels in de school en op schooloverstijgend niveau, regelmatige berichten over leesbevordering, toegang tot het tijdschrift Lezen, en online informatie over kinderboeken en over begeleiding bij de boekkeuze.

De aanpak is gedurende ruim een half jaar getest door 47 leraren uit zeven midden- en bovenbouwgroepen van zeven verschillende scholen voor primair onderwijs. Het doel van de testfase is inzicht te genereren in leraarpercepties ten aanzien van opbrengsten van de aanpak en van belemmerende en stimulerende factoren. Een begin- en eindvragenlijst, monitoringslijsten, interviews en storylines zijn ingezet. De data zijn kwantitatief en kwalitatief geanalyseerd.

Leraren zijn over het algemeen tevreden over de aanpak, met name het krijgen van cadeauboeken en het delen van leeservaringen in het eigen team. Ruim twee derde van de deelnemers geeft aan in de toekomst door te willen gaan met het krijgen en lezen van cadeauboeken en het ontvangen van informatie over leesbevordering. Het overgrote deel van de leraren (85%) is van mening dat de cadeauboeken een (heel) positieve invloed heeft gehad op versterking van leesbevorderende competenties, vooral wat betreft de vergroting van kennis van recente, bekroonde kinderboeken. Boekkeuze, inspirerende gesprekken en zicht op toepassingsmogelijkheden beïnvloeden het enthousiasme van leraren. Randvoorwaarden zoals werkdruk, te weinig sturing op planning en organisatie, onduidelijke communicatie en ontoereikende taakinstructie zijn belemmerend bij implementatie.

Deze aanpak kan met een goede aansturing tegenwicht bieden aan de gesignaleerde dalende leesmotivatie van leerlingen (Van der Sande et al., 2019). Investeren in de kwaliteit van de leraar en het stimuleren van kennisdeling is cruciaal bij onderwijsverbetering (McKinsey & Company, 2020). De aanpak sluit aan bij het 'Masterplan basisvaardigheden' dat beoogt om de onderwijskwaliteit en de aandacht voor o.a. lezen in het onderwijs de komende jaren te vergroten.

Kans op Balans

De kloof tussen sterke en zwakke lezers groeide het afgelopen decennium (Gubbels et al., 2019) en de kansenongelijkheid tussen leerlingen op het gebied van lezen nam toe (Dood et al., 2021). Leerlingen vinden het vaak moeilijk om boeken te kiezen die bij hen passen, wat een barrière is voor hun leesmotivatie, het oefenen met lezen en het verbeteren van leesbegrip. Dit onderzoek is gericht op het verbeteren van leesbevorderende competenties van leraren, zoals het eigen leesgedrag en de

kennis van recente jeugdliteratuur. Deze kwaliteiten zijn nodig om leerlingen te kunnen begeleiden bij het lezen en zo kansrijk leesonderwijs te realiseren.

Referenties

- Applegate, A. J., Applegate M. D., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Cobb, J. B., DeBoy, J. R., Modla, V. B., & Lewinski, K. E. (2014). The Peter Effect revisited: Reading habits and attitudes of college students. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188-204.
<https://doi.org/10.1080/19388071.2014.898719>
- Avci, S., & Özgenel, M. (2019). The use of Literature Circle Technique in teachers' professional development. *Asian Journal of Education and Training*, 5(3): 408-415.
<https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.53.408.415>
- Damgaard, M. T., & Nielsen, H. S. (2018). Nudging in education. *Economics of Education Review*, 64, 313-342. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.008>.
- de Bondt, M., Willenberg, I. A., & Bus, A. G. (2020). Do Book Giveaway Programs Promote the Home Literacy Environment and Children's Literacy-Related Behavior and Skills? *Review of Educational Research*, 90(3), 349-375. <https://doi.org/10.3102/0034654320922140>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
<https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dogan, B., Yildirim, K., Cermik, H., & Ates, S. (2020). Promoting pre-service teachers' reading attitudes through literature circles: A mixed methods design. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 653-667. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.653>
- Dood, C., Gubbels, J. & Segers, P. C. J. (2020). *PISA-2018 De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen*. Expertisecentrum Nederlands.
- DUO Onderwijsonderzoek & Advies (2019). *Leesbevordering basisonderwijs 2019. Stand van zaken*. Stichting Lezen.
- Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente.
- Kieft, M., Van Steensel, R., Jongstra, W., & en Van den Eijnden, J. (2021). *Literatuurstudie Leraren als leesbevorderaars*. NRO-kortlopend onderzoek. Hogeschool KPZ [Leraren als leesbevorderaars - Hogeschool KPZ](#)
- McKinsey & Company (2020). Een verstevigd fundament voor iedereen. Een onderzoek naar de doelmatigheid en toereikendheid van het funderend onderwijs (primair en voortgezet). <https://www.rijksoverheid.nl/>
- Van der Sande, L., Wildeman, I., Bus, A., & Van Steensel, R. (2019). *Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten. Effecten van leesbevorderingsactiviteiten in het basisonderwijs en vmbo; onderzoek in het kader van een evaluatie van de Bibliotheek op school* (Stichting Lezen Reeks 31). Eburon.

Vansteelandt, I., (2020). *Beginning teachers' reading attitude and motivation: A study into the evolutions from teacher training to entrance in the teaching profession and into the impact of a teacher professionalization program.* [Proefschrift]. Universiteit Gent.



622. Bestuurlijk Vermogen in het voortgezet onderwijs.

Lieneke Ritzema ¹

Lyset Rekers-Mombarg ²

¹ GION, Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

² Universiteit Twente, Enschede, Nederland

Divisie: Beleid & Organisatie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Onderwijsbesturen voortgezet onderwijs, Sociaal kapitaal, Systematisch bestuurlijk handelen, Professionalisering

Korte samenvatting

Besturen zijn verantwoordelijk voor het organiseren van het proces waarmee en de randvoorwaarden waarbinnen goed onderwijs wordt gerealiseerd (VO-Raad, 2019). Daarvoor is 'bestuurlijk vermogen' nodig, capaciteiten om de onderwijsorganisatie adequaat te sturen (Hooge et al., 2015). De vraag is hoe bestuurlijk vermogen (doorlopen formatieve evaluatiecyclus, realisatie sociaal kapitaal en implementatie strategisch personeelsbeleid) vorm krijgt in VO-onderwijsorganisaties en of bestuurlijke kenmerken een rol spelen in de realisatie daarvan. Binnen negen gevalsstudies zijn bij vijf actorgroepen (bestuurder, intern toezichthouder, rector, teamleider en docent) diepte-interviews afgenomen. Facetten van bestuurlijk vermogen bleken niet in alle contexten en op alle beleidsterreinen even sterk aanwezig te zijn binnen de besturen, al lijkt intern sociaal kapitaal belangrijk voor doelbereiking: goede contacten binnen (en buiten) de organisatie bevorderen dat de organisatie *soepel loopt* en dat alle neuzen dezelfde kant op (blijven) staan. De lokale context en organisatiefactoren blijken een cruciale rol te spelen in de uitwerking van bestuurlijk vermogen. Keuzes en handelen worden niet alleen beïnvloed door de organisatiecomplexiteit, maar ook door contextfactoren en organisatiegedrag. Het vaststellen van (de mate van) bestuurlijk vermogen is dan ook niet eenvoudig.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Besturen zijn verantwoordelijk voor het organiseren van het proces waarmee en de randvoorwaarden waarbinnen goed onderwijs wordt gerealiseerd (VO-Raad, 2019). Daarvoor is 'bestuurlijk vermogen' (BV) nodig, oftewel capaciteiten om de onderwijsorganisatie adequaat te sturen (Hooge et al., 2015). Actuele kennis over VO-besturen is beperkt en inzicht in hoe facetten van BV binnen besturen en de onderliggende scholen vorm krijgen is dan ook geboden.

BV bestaat uit drie facetten:

Systematisch bestuurlijk handelen gericht op het bevorderen van de onderwijskwaliteit, bijvoorbeeld via de formatieve evaluatiecyclus (Visscher, 2015).

a. Intern sociaal kapitaal: het verbinden van interne actoren tot een hechte bestuurlijke gemeenschap. Daarbij worden drie dimensies onderscheiden (Nahapiet & Ghoshal, 1998): de mate van informatiedeling tussen betrokkenen (structureel), de mate van onderling vertrouwen (relationeel) en de mate waarin organisatieleden dezelfde visie voorstaan (cognitief);

b. Extern sociaal kapitaal: de relaties met externe actoren om noodzakelijke informatie, steun voor en legitimatie van de onderwijsorganisatie te verkrijgen (Saatcoglu & Sargut, 2014);

Strategisch personeelsbeleid en professionalisering: de kwaliteit en professionalisering van personeel in de gehele organisatie zijn belangrijk om onderwijskwaliteit te borgen en verbeteren (Scheerens & Bosker, 1997).

Bovenstaande facetten kunnen worden beïnvloed door bestuurlijke kenmerken zoals bestuurlijke complexiteit en visie op sturing (respectievelijk Onderwijsraad, 2019; Hulsbos et al., 2012).

De volgende onderzoeksvraag staat centraal in de presentatie:

Hoe wordt bestuurlijk vermogen in onderwijsorganisaties gerealiseerd en welke rol spelen bestuurlijke kenmerken daarbij?

Als onderdeel van een multi-method studie naar BV zijn gevalsstudies uitgevoerd bij negen VO-besturen. Per bestuur zijn in de periode oktober 2021-januari 2022 online-interviews afgenomen bij vijf actorgroepen (bestuurder, intern toezichthouder, rector, teamleider en docent). Het BV en de doorwerking daarvan in de scholen stonden in de diepte-interviews centraal. Na woordelijke transcriptie vond thematische codering plaats. Daarna zijn within-case en between case-analyses uitgevoerd.

De drie facetten van BV bleken niet in alle contexten en op alle beleidsterreinen even sterk aanwezig te zijn binnen de besturen. Wel lijkt sociaal kapitaal belangrijk voor het bereiken van ambities: goede contacten binnen (en buiten) de organisatie lijken te bevorderen dat de organisatie *soepel loopt* en dat alle neuzen dezelfde kant op (blijven) staan. De lokale context en organisatiegedrag blijken een cruciale rol te spelen in de uitwerking van facetten van BV. Bestuursgrootte speelt ook een rol, aangezien het bestuurlijk handelen in kleine en grote besturen (noodgedwongen) sterk van elkaar verschilt. In kleine besturen is er veelal sprake van direct operationeel-leidinggevend handelen, terwijl bestuurders van grote organisaties indirect sturen. Hierdoor zijn zij sterk afhankelijk van hun relatie met en capaciteiten van rectoren. Alle besturen hangen gespreid leiderschap aan, al is de implementatie wisselend binnen besturen en binnen de onderzochte scholen zelf; een duidelijke relatie met BV is niet gevonden.

Dit onderzoek geeft inzicht in de manier waarop BV vorm krijgt in VO-besturen. Resultaten laten een beeld zien van een complexe realiteit waarin onderwijsorganisaties hun ambities en beleid proberen te realiseren. Het vaststellen van hun BV is dan ook niet eenvoudig. Keuzes en handelen worden niet alleen beïnvloed door de organisatiecomplexiteit, maar ook door contextfactoren en organisatiegedrag.

Kans op Balans

Besturen voelen steeds vaker een maatschappelijke opdracht om brede leeropbrengsten te stimuleren en alle leerlingen uit te rusten met benodigde competenties om zich staande te kunnen houden in de (toekomstige) samenleving. Tegelijkertijd voelen zij druk om de cognitieve leeropbrengsten op orde te hebben. Besturen merken dat deze opdrachten op scholen verschillend worden aangepakt en zijn zich ervan bewust dat de uitdaging bij sommige scholen groter is dan bij andere, niet alleen als gevolg van uitdagende leerlingpopulaties, maar ook van de hogere lerarentekorten en druk op de onderwijskwaliteit op deze scholen. Dit vraagt om situationele sturing en veel bestuurlijk vermogen.

Referenties

Hooge, E.H., Janssen, S.J., Van Look, K., Molenaar, N. & Slegers, P. (2015). *Bestuurlijk vermogen in het primair onderwijs. Mensen verbinden en inhoudelijk op een lijn krijgen om adequaat te sturen op onderwijskwaliteit*. Tilburg: TIAS, Tilburg University.

Hulsbos, F., Anderson, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek LOOK Open Universiteit.

Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.

Onderwijsraad (2019). *Werkprogramma 2019*. Den Haag: Onderwijsraad.

Saatcioglu, A., & Sargut, G. (2014). Sociology of school boards: A social capital perspective. *Sociological Inquiry*, 84(1), 42-74.

Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

Visscher, A.J. (2015). *Over de zin van opbrengstgericht(er) werken in het onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

VO-Raad (2019). *Code goed onderwijsbestuur vo 2019*. Utrecht: VO-Raad.

623. Diversiteitsopvattingen van leerkrachten en schoolverbondenheid en etnische attitudes van leerlingen

Lian van Vemde¹

Minke Krijnen², Lisette Hornstra¹, Jochem Thijs¹

¹ Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

² Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Diversiteitsopvattingen, Interetnische Attituden, Multicultureel Onderwijs, Schoolverbondenheid

Korte samenvatting

Multicultureel onderwijs(beleid) heeft als doel om leerlingen meer verbonden te laten voelen met school en om positieve interetnische attitudes te promoten. Toch blijkt dit niet altijd het geval en de effectiviteit van het beleid lijkt af te hangen van de diversiteitsopvattingen van de leerkracht. Diversiteitsopvattingen zijn de set waarden, normen en/of ideologieën die de leerkracht heeft met betrekking tot culturele en etnische diversiteit tijdens het lesgeven. Deze kunnen aan de ene kant multicultureel zijn (i.e., verschillen zien als een verrijking), maar ook de nadruk leggen op overeenkomsten of het overbrengen van de nationale cultuur. Middels een longitudinaal vragenlijstonderzoek (drie meetmomenten) hebben we deze relaties onderzocht onder Nederlandse basisschoolleerlingen (groep 6-8) en hun leerkrachten. Uit resultaten van het eerste meetmoment blijkt dat er geen relatie bestaat tussen diversiteitsopvattingen van leerkrachten en een gevoel van schoolverbondenheid. Interetnische attitudes zijn minder positief op het moment dat leerkrachten multiculturele opvattingen belangrijker vindt. Daarnaast waren interetnische attitudes ten aanzien van etnisch Nederlandse kinderen het minst positief als de leerkracht naast multiculturele opvattingen ook veel nadruk legde op de Nederlandse cultuur. Longitudinale resultaten worden binnenkort verwacht om meer duidelijkheid te geven over hoe diversiteitsopvattingen daadwerkelijk doorwerken op leerlingen.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel, context

De afgelopen jaren is er meer aandacht gekomen voor multicultureel onderwijs(beleid), met als doel ervoor zorgen dat alle leerlingen zich thuis voelen in de klas en het verminderen van negatieve

interetnische attituden onder kinderen (Banks & McGee Banks, 2004). Eerder onderzoek heeft inderdaad positieve effecten gevonden voor zowel het vergroten van een gevoel van schoolverbondenheid (Schachner et al., 2019) als het bevorderen van positieve interetnische attituden (Verkuyten & Thijs, 2013). Desondanks ervaren leerlingen met een migratieachtergrond minder schoolverbondenheid (Ham et al., 2017) en blijken minderheidsgroepen nog vaak negatief gezien te worden (Crocetti et al., 2021; Raabe & Beelmann, 2011). Er zijn aanwijzingen dat de effectiviteit van het beleid afhangt van de diversiteitsopvattingen van individuele leerkrachten (Rissanen et al., 2023). Met dit onderzoek proberen we daarom meer duidelijkheid te geven over hoe diversiteitsopvattingen van leerkrachten bijdragen aan een gevoel van schoolverbondenheid en positieve interetnische attituden van Nederlandse basisschoolleerlingen.

Theoretisch kader

Diversiteitsopvattingen zijn de set waarden, normen en/of ideologieën die de leerkracht heeft met betrekking tot etnische en culturele diversiteit tijdens het lesgeven (Hachfeld et al., 2011). Naast multiculturele opvattingen (i.e., culturele verschillen worden gewaardeerd en gezien als verrijkend (Rosenthal & Levy, 2010), kan een leerkracht ook de nadruk leggen op overeenkomsten tussen leerlingen (Rosenthal & Levy, 2010) of op het overbrengen van de nationale cultuur (Civitillo et al., 2017). Hoewel deze diversiteitsopvattingen veelal in isolatie worden onderzocht, laat onderzoek ook zien dat verschillende opvattingen op zichzelf weinig effect hebben (Schwarzenthal et al., 2020). Daarom onderzoeken we hoe deze opvattingen gezamenlijk samenhangen met schoolverbondenheid en interetnische attituden van leerlingen.

Onderzoeksvraag

In hoeverre hangen multiculturele leerkrachtopvattingen samen met een gevoel van verbondenheid met de klas en de leerkracht en de attituden ten aanzien van Nederlandse en etnische minderheidsgroepen van Nederlandse basisschoolleerlingen? En in hoeverre worden deze effecten beïnvloed door aandacht voor overeenkomsten en de nationale cultuur?

Methode van onderzoek

1634 leerlingen (49.7% meisjes, 52.4% etnische minderheidsleerlingen; $M_{\text{age}} = 10.14$ jaar) in groep 6 tot en met 8 vulden in het schooljaar 2021-2022 drie keer een vragenlijst in over hun gevoel van verbondenheid met de klas en de leerkracht en hun houding ten aanzien van kinderen met een etnisch Nederlandse en migratieachtergrond. De 78 leerkrachten (78.2% vrouw; $M_{\text{age}} = 41.59$ jaar) vulden tegelijkertijd vragenlijsten in over hun diversiteitsopvattingen.

Resultaten en conclusie

Voorlopige resultaten van het eerste meetmoment laten zien dat multiculturele leerkrachtopvattingen niet zijn gerelateerd aan het gevoel van verbondenheid met de klas en de relatie met de leerkracht. Interetnische attituden zijn minder positief op het moment dat leerkrachten multiculturele opvattingen belangrijker vindt. Daarnaast waren interetnische attituden ten aanzien van etnisch Nederlandse kinderen het minst positief als de leerkracht naast multiculturele opvattingen ook veel nadruk legde op de nationale cultuur (Zie Figuur 1).

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Door de verschillende leerkrachtopvattingen te combineren en te kijken hoe deze leerlingen beïnvloeden middels het longitudinale design, vullen we gaten in de literatuur over de effecten van deze opvattingen en geven we leerkrachten meer inzicht in hoe hun opvattingen doorwerken op leerlingen.

Kans op Balans

Meer inzicht in hoe diversiteitsopvattingen van leerkrachten positief doorwerken op een gevoel van schoolverbondenheid en interetnische attitudes van leerlingen kan ervoor zorgen dat positievere relaties tussen leerlingen van verschillende groepen ontstaan in de klas. En deze positieve relaties kunnen doorwerken in meer cohesie in de samenleving. Daarnaast kunnen positieve attitudes ten aanzien van verschillende etnische groepen zorgen voor minder vooroordelen en dus ook minder discriminatie in de samenleving. Daarnaast kan een sterker gevoel van schoolverbondenheid zorgen voor betere academische prestaties en psychologisch welzijn van kinderen.

Referenties

- Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (2004). *Handbook of research on multicultural education* (J. A. Banks & C. A. McGee Banks, Eds.; 2nd ed.). Jossey-Bass.
- Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L., van de Vijver, F. J. R., Handrick, A., & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction, 12*, 1–14.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002>
- Crocetti, E., Albarello, F., Prati, F., & Rubini, M. (2021). Development of prejudice against immigrants and ethnic minorities in adolescence: A systematic review with meta-analysis of longitudinal studies. *Developmental Review, 60*(March), 100959. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100959>
- Ham, S. H., Yang, K. E., & Cha, Y. K. (2017). Immigrant integration policy for future generations? A cross-national multilevel analysis of immigrant-background adolescents' sense of belonging at school. *International Journal of Intercultural Relations, 60*(July), 40–50.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.06.001>
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development, 82*(6), 1715–1737. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01668.x>
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Timm, S., & Kaukko, M. (2023). Diversity beliefs are associated with orientations to teaching for diversity and social justice: A study among German and Finnish student teachers. *Teaching and Teacher Education, 123*, 103996. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103996>
- Rosenthal, L., & Levy, S. R. (2010). The colorblind, multicultural, and polycultural ideological approaches to improving intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review, 4*(1), 215–246. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01022.x>
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., van de Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and

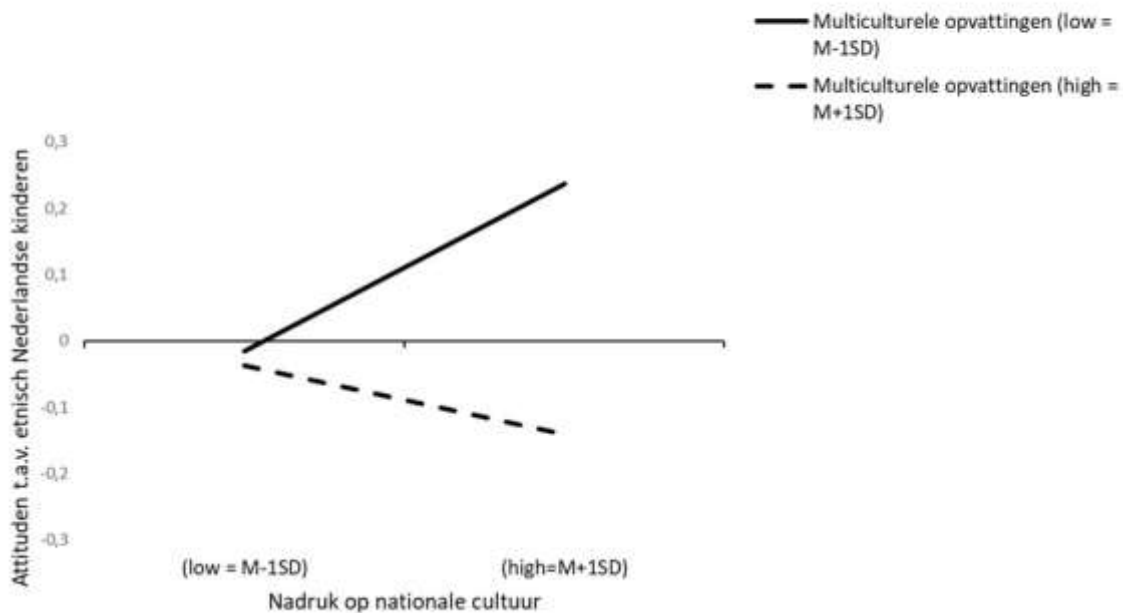
nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 703–716. <https://doi.org/10.1037/edu0000303>

Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., Juang, L. P., & van de Vijver, F. J. R. (2020). Reaping the benefits of cultural diversity: Classroom cultural diversity climate and students' intercultural competence. *European Journal of Social Psychology*, 50(2), 323–346. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2617>

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2013). Multicultural education and inter-ethnic attitudes: An intergroup perspective. *European Psychologist*, 18(3), 179–190. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000152>

Figuur 1

Interactie effect van multiculturele opvattingen en nadruk op nationale cultuur op de attitude ten aanzien van etnisch Nederlandse kinderen



625. Grensoverstijgende leeromgevingen in het hoger beroepsonderwijs: ontwerp en waardecreatie

Erica Bouw ¹

Ilya Zitter ¹, Harry Rorije ¹, Petra Swennenhuis ², Marieke Veltman ³, Hanno van Keulen ⁴, Joke Voogt ⁵, Janna Bruijning ¹, Miranda Snoeren ⁶

¹ Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

² Fontys Hogeschool, Tilburg, Nederland

³ Windesheim, Flevoland, Nederland

⁴ TU Delft, Delft, Nederland

⁵ Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

⁶ Fontys Hogeschool, Eindhoven, Nederland

Voorzitter: Harry Rorije, Hogeschool Utrecht

Referent: Ilya Zitter, Hogeschool Utrecht

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Leeromgevingen, Waardecreatie, Evaluatieonderzoek, Studentprofielen

Korte samenvatting

Maatschappelijke uitdagingen vragen om professionals die over de grenzen van hun professie en discipline heen kunnen samenwerken. Onderwijsinstellingen en werkveld hebben de gezamenlijke opgave om (toekomstige) professionals hiervoor toe te rusten. Dit gebeurt onder meer door leeromgevingen te ontwerpen op de grens van school en de buitenwereld, die het gezamenlijk leren, werken, onderzoeken en innoveren mogelijk maken. Onderwijsprofessionals, werkveldpartners en andere stakeholders worstelen met de vraag hoe gezamenlijk vorm te geven aan de grensoverstijgende leeromgevingen in het beroepsonderwijs die nodig zijn om complexe maatschappelijke vraagstukken het hoofd te bieden. Veel initiatieven stranden en opschaling en/of verduurzaming blijkt ingewikkeld. Dit komt mede doordat het lastig is om precies aan te geven wat de opbrengsten van grensoverstijgende leeromgevingen zijn voor de diverse betrokkenen. Voor het optimaal vormgeven van grensoverstijgende leeromgevingen waarin verschillende professies en disciplines samen leren en werken is kennis nodig over het ontwerp en over hoe deze leeromgevingen in de uitvoering door verschillende stakeholders worden ervaren. Bij dit symposium belichten we vanuit diverse perspectieven de inzichten van onderzoek naar de ervaringen van stakeholders: studenten, docenten, professionals, burgers én onderzoekers. We presenteren de bevindingen van praktijkonderzoek bij drie hogescholen.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Doelstellingen van de sessie

Het ontwerpen van duurzame en impactvolle leeromgevingen vraagt om consistente ontwerpkeuzes op strategisch, tactisch en operationeel niveau (Bouw et al., 2021b). Deze keuzes zijn lastig te maken doordat ontwerp-kennis nog in beperkte mate wordt expliciet gemaakt en gedeeld. Voor dit symposium richten we ons op grensoverstijgende leeromgevingen in het hoger onderwijs, zoals de ‘professionele werkplaatsen’ van Fontys, de ‘leeronderzoeksomgevingen’ van Hogeschool Utrecht (HU) of ‘learning labs’ van Windesheim. De gedeelde noemer van deze leeromgevingen is dat ze het doel hebben om bij te dragen aan het oplossen van complexe maatschappelijke vraagstukken en dat er zowel in de ontwerp-fase als bij de uitvoering sprake is van nauwe samenwerking tussen, en met, de beroepspraktijk, onderwijs, onderzoek en burgers (Zitter, 2021).

Bij dit symposium geven drie hbo- instellingen een inkijkje in de inzichten uit onderzoek naar dit soort leeromgevingen. We presenteren onderzoek van de lectoraten *Beroepsonderwijs en Organiseren van Verandering in Onderwijs* van de HU, het lectoraat *Professionele Werkplaatsen* van Fontys Hogeschool en het lectoraat *Onderwijsinnovatie en ICT* van Windesheim. Middels dit symposium willen we bijdragen aan de uitwisseling van kennis en ervaringen met grensoverstijgende leeromgevingen in het beroepsonderwijs. Dat doen we vanuit verschillende perspectieven: het ontwerpen van dergelijke leeromgevingen; de (leer)opbrengsten van deze omgevingen en de ervaringen en percepties van verschillende betrokkenen bij deze leeromgevingen. Dit leidt tot bruikbare inzichten voor het (door)ontwikkelen van leeromgevingen die bijdragen aan het oplossen van de *Thema's met impact* van de Vereniging Hogescholen.

Overzicht van de presentatie

Tijdens dit symposium presenteren drie hogescholen resultaten van onderzoek naar leeromgevingen op de grenzen van praktijken:

HU: onderzoek naar ontwerpkenmerken van interprofessionele leeronderzoeksomgevingen in zorg en welzijn en welke waarde deze leeronderzoeksomgevingen hebben voor verschillende betrokkenen.

Windesheim: onderzoek naar ‘disposities’ van social work studenten die in de wijk een complex vraagstuk aanpakken. Dit onderzoek levert inzichten op voor het ontwerp van grensoverstijgende leeromgevingen en voor passende docent strategieën.

Fontys: Deze presentatie richt zich op in innovatieve leeromgevingen de kwaliteit van samenwerking vanuit een multi-actor perspectief te evalueren om zo te komen tot duurzaam vormgegeven leeromgevingen.

Wetenschappelijke betekenis

Landelijk is veel aandacht voor het vormgeven van grensoverstijgende leeromgevingen, waarbij wordt voorondersteld dat deze leeromgevingen opbrengsten genereren op het niveau van individuele deelnemers, van betrokken organisaties en op het maatschappelijk niveau (Schipper et

al., 2022). Maar er is nog weinig evidentie over deze opbrengsten. Met dit symposium willen we ingaan op hoe grensoverstijgende leeromgevingen worden vormgegeven en hoe ze worden ervaren door verschillende actoren. De studies die tijdens het symposium worden gepresenteerd dragen daarmee bij aan twee typen kennis die relevant zijn voor onderwijsonderzoek:

kennis over het ontwerpobject (de leeromgevingen) en over het ontwerpproces (de ontwerppadwegingen van verschillende stakeholders) (McKenney et al., 2015).

kennis over de realiserde waarde-creatie van verschillende typen grensoverstijgende leeromgevingen (Wenger-Trayner et al., 2019).

Structuur van de sessie

Het symposium start met een introductie op het thema, gevolgd door de drie presentaties. Vervolgens zal de referent ingaan op de betekenis van het gepresenteerde voor het beroepsonderwijs en de dialoog leiden met het publiek.

Kans op Balans

Onderzoek naar leeromgevingen draagt ertoe bij dat er onderwijs wordt ontworpen waarin toekomstige professionals kunnen samenwerken en vanuit meerdere perspectieven complexe vraagstukken kunnen benaderen. Dit zorgt voor meer balans in de benadering van die vraagstukken in de huidige en toekomstige maatschappij. Daartoe is het wenselijk dat bij het ontwerpen en uitvoeren van grensoverstijgende leeromgevingen alle belanghebbenden actief betrokken worden. Het is belangrijk dat leeromgevingen aansluiten bij de 'disposities' van verschillende actoren en dat de kwaliteit van het ontwerp en van de toegevoegde waarde van het ontwerp vanuit een multi-stakeholder perspectief worden geëvalueerd.

Individuele bijdrage 1

Ontwerpkenmerken en waarde van interprofessionele leeronderzoeksomgevingen bij Hogeschool Utrecht

Inleiding

Om tegemoet te komen aan de ambities voor het bevorderen van interprofessioneel samenwerken zijn bij de HU de laatste jaren diverse typen leeromgevingen vormgegeven. Dit gebeurt idealiter op basis van evidentie, maar die evidentie is nog maar beperkt beschikbaar. Deels komt dit omdat het gaat om nieuwe vormen van onderwijs, waar nog niet veel expertise over is, en deels omdat in het onderwijs impliciete ervaringskennis vaak leidend is voor het ontwerp. Dit soort kennis is lastig te delen (Aken & Reitsma, 2019), maar kan expliciet worden gemaakt door onderzoek. Uit eerder onderzoek kwam de rijkheid aan verschillende leerosomgevingen bij HU GEZOND&WEL in beeld (Bouw et al., 2022). De inzichten zijn vertaald naar een aantal ontwerpprincipes voor leeronderzoeksomgevingen. In dit vervolgonderzoek is de focus verlegd naar hoe die leeronderzoeksomgevingen in de uitvoering worden ervaren en naar de opbrengsten voor de verschillende actoren.

Theoretisch kader

Bij het ontwerpen van leeromgevingen is het belangrijk om te kijken naar ontwerpafwegingen op drie ontwerp-niveaus (strategisch, tactisch en operationeel) en naar de ontwerp-bare elementen: inhoudelijk, ruimtelijk, instrumenteel, temporeel en sociaal (Bouw et al., 2021a, 2021b). Deze afwegingen en elementen hangen met elkaar samen: als de leeromgeving als doelstelling heeft om studenten in contact te laten komen met burgers, wordt er gezocht naar passende praktijken en locaties waarin dat mogelijk is. Dan wordt ook gekeken naar hoe studenten de benodigde bekwaamheid kunnen ontwikkelen en welke begeleidingsrollen en instrumenten ze daarbij nodig hebben. Verschillende ontwerpkeuzes die uit deze afwegingen volgen, kunnen leiden tot verschillende opbrengsten. Een manier om de opbrengsten in kaart te brengen is het waardecreatiemodel van Wenger et al. (2019), waarbij verschillende type waarden worden onderscheiden: onmiddellijke, potentiële en toegepaste waarde.

Onderzoeksvragen

De centrale vragen in dit onderzoek zijn:

Hoe ontwikkelen de ontworpen HU GEZOND&WEL leeronderzoeksomgeving zich in de uitvoering?

Wat is de waarde van deze leeronderzoeksomgevingen zoals ervaren door betrokkenen?

Wat zijn daarbij sleutelfactoren volgens betrokkenen?

Methode

Voor dit onderzoek zijn systematische evaluatiesessies georganiseerd waaraan verschillende actoren deelnamen die zijn betrokken bij de leeronderzoeksomgeving: studenten, docenten, onderzoekers, bezoekers/cliënten/burgers en professionals. Deze evaluatiesessies zijn uitgewerkt in evaluatieverslagen die ter membercheck met de betrokkenen zijn besproken. Daarnaast is een cross-case analyse verricht op basis van ontwerpprincipes en waarde-creatie.

Resultaten & Conclusies

Uit de data van dit kwalitatieve onderzoek komen beelden naar voren over:

Hoe ontwerpprincipes uit eerder onderzoek zijn vertaald naar concrete verschijningsvormen;

Hoe leeronderzoeksomgevingen worden ervaren door betrokkenen in termen van tevredenheid;

Welke waarde de leeronderzoeksomgevingen genereren voor de verschillende betrokkenen;

Welke waarde nog onderbenut blijft en op welke wijze het ontwerp van de leeronderzoeksomgeving kan bijdragen aan het realiseren hiervan.

Resultaten op basis van concrete voorbeelden uit acht evaluatiesessies worden gepresenteerd.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Het onderzoek levert een wetenschappelijke bijdrage op hoe leeronderzoeksomgevingen ontworpen en ingericht kunnen worden en wat de waarde is die door betrokkenen wordt ervaren. Het onderzoek draagt direct bij aan het evalueren en bijstellen van de leeronderzoeksomgevingen zodat maximale waardecreatie ontstaat.

Individuele bijdrage 2

Samenwerken aan complexe maatschappelijke vraagstukken bij Windesheim: disposities voor het omgaan met onzekerheid, complexiteit en fragmentatie vanuit het perspectief van studentprofielen

Inleiding

Windesheim wil studenten toerusten op het interprofessioneel samenwerken aan complexe vraagstukken. Eerder onderzoek naar het leren van studenten in deze contexten leverde ontwerpprincipes en docentstrategieën op voor het benutten van *wicked* vraagstukken als vliegwiel voor het leren van studenten (Veltman et al., 2019, 2021, 2022). Het ervaren/doorgronden van wickedness (i.e. de combinatie van *complexiteit*, *onzekerheid* en *fragmentatie* wat betreft gezichtspunten en intenties van betrokkenen, Head, 2008) is essentieel voor het leerproces van studenten. Belangrijk is dat de *frictie* die studenten hierbij ervaren constructief blijft. Teveel frictie kan leiden tot ontwijkingsgedrag en het onvoldoende betrekken van stakeholders.

Doel van dit onderzoek is om meer inzicht te krijgen in verschillen in de ervaren frictie en het leren van studenten. We analyseerden data uit een online zelfevaluatie van eerstejaars Social Work studenten die (met betrokken stakeholders) werken aan een wijkinterventie ter bevordering van de sociale cohesie.

Theoretisch kader

Samenwerken aan wicked problems vraagt meer van iemand dan alleen inhoudelijke en cognitieve aspecten. Individuele eigenschappen (*disposities*) zijn voor een groot deel bepalend voor iemands vermogen om om te gaan met onzekerheid, complexiteit en fragmentatie. Deakin Crick en Goldspink (2014) spreken van *disposities* als de tendens van mensen om zich op een bepaalde manier te gedragen in nieuwe situaties. Op het World Economic Forum in Davos (2016) werden *oplossen van complexe problemen, kritisch denken en creativiteit* als belangrijkste *disposities* voor de toekomst genoemd.

Onderzoeksvragen

Hoe beoordelen studenten hun disposities die een rol spelen in het omgaan met onzekerheid, complexiteit en fragmentatie?

Welke studentprofielen kunnen geïdentificeerd worden op basis van deze disposities?

Wat is de relaties tussen deze studentprofielen en de motivatie en het voorgenomen boundary crossing gedrag van studenten?

Methode

Dataverzameling bestond uit een online zelfevaluatie waarin studenten (N=264) zichzelf beoordeelden op zes *disposities* (*vrijheid/autonomie, proactiviteit, risico-tolerantie, creativiteit, kritisch denken* en *initiatief*, Butter & van Beest, 2017), *intrinsieke motivatie* (Butter & van Beest, 2017) en (voorgenomen) *boundary crossing* gedrag (Gulikers & Oonk, 2019). Een K-means clusteranalyse werd uitgevoerd met de zes dispositie-schalen. Verschillen tussen de clusters werden

verkend met een One-way ANOVA en post-hoc Bonferroni analyse (met de zes disposities, intrinsieke motivatie en boundary crossing gedrag).

Resultaten & Conclusies

We identificeerden vier betekenisvolle studentprofielen. Resultaten laten patronen zien in de relatie tussen de *disposities*, motivatie van studenten en hun voorgenomen boundary crossing gedrag. We vonden verschillen tussen de profielen m.b.t. waar studenten hun houvast aan ontlene (aan hun omgeving of aan intrinsieke waarden) en hun oriëntatie (op leren of op performance, Arenas et al., 2006).

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Deze classificatie in studentenprofielen levert bruikbare inzichten op voor het ontwerpen van leeromgevingen en formuleren van docentstrategieën m.b.t. het omgaan met en duiden van de verschillen tussen studenten.

In vervolgonderzoek met het Learning Lab Multidisciplinair Samenwerken aan Complexe Praktijkvragen van Windesheim onderzoeken we of deze profielen herkend worden door betrokkenen bij interprofessioneel samenwerken aan complexe maatschappelijke vraagstukken in andere contexten.

Individuele bijdrage 3

Balans in leren: diversiteit en inclusie in samenwerking binnen innovatieve leeromgevingen bij Fontys Hogeschool

Inleiding

Hogescholen ontwikkelen in toenemende mate innovatieve leeromgevingen waarin studenten samen met professionals, docenten en burgers werken rondom maatschappelijke vraagstukken. De mate waarin hierbij op gelijkwaardige wijze gebruik wordt gemaakt van de perspectieven van alle actoren is bepalend voor de kwaliteit van de opbrengsten en voor de ontwikkelmogelijkheden van deze actoren (Snoeren, 2021). Zo'n inclusieve samenwerking tussen de verschillende betrokkenen bij innovatieve leeromgevingen is echter niet eenvoudig. Eerder onderzoek liet zien dat een samenspel tussen zes elementen van belang is voor de kwaliteit van deze samenwerking (Swennenhuis et al., 2021). Het is echter nog niet duidelijk op welke manier de verschillende actoren de samenwerking gezamenlijk kunnen evalueren zodanig dat recht wordt gedaan aan alle perspectieven. In dit onderzoek ontwikkelden we een instrument waarmee de kwaliteit van de samenwerking vanuit een multi-actorperspectief geëvalueerd kan worden.

Theoretisch kader

Het model 'Lerend en Onderzoekend Samenwerken' (model LOS) kent zes met elkaar samenhangende beïnvloedende elementen (Swennenhuis et al., 2021). Alle elementen zijn essentieel voor een succesvolle samenwerking en beïnvloeden elkaar wederkerig. Het lerend en onderzoekend samenwerken (LOS) tussen actoren staat centraal, waardoor co-creatie van kennis en innovatie ontstaat. Dit ontwikkelt zich binnen een grensoverstijgende en ontwikkelingsgerichte cultuur (GOC). Vier elementen ondersteunen dit proces. Het samen richten en (her)inrichten (SRI) en het vrijmaken

van mensen en middelen (VMM) focussen op het ontwikkelen van een gezamenlijke ambitie en ondersteunende systemen, structuren en processen. Leiderschap en autonomie (LeA) en het vormgeven en onderhouden van relaties (VOR) zoomen in op de interpersoonlijke verbindingen en het omgaan met dynamieken die ontstaan vanuit verschillen in belangen, behoeftes en perspectieven (Snoeren, 2021).

Onderzoeksvragen

De onderzoeksvraag is: *Hoe kunnen actoren in een innovatieve leeromgeving de kwaliteit van de samenwerking vanuit een multi-stakeholdersperspectief evalueren?*

Methode

Delphi-methode

Door middel van een Delphi-methode waarin 39 respondenten met verschillende achtergronden uit verschillende organisaties participeerden werd het Ontwikkelinstrumentarium Lerend en Onderzoekend Samenwerken (O-LOS) ontwikkeld. Dit instrumentarium bestaat uit een vragenlijst, een leidraad voor het voeren van een dialoog en een format om te komen tot een ontwikkelplan (Bovens et al., 2021).

Pilot en implementatie

Het instrumentarium is in zes leeromgevingen geëvalueerd op bruikbaarheid middels observaties, vragenlijsten en focusgroepen.

Daarna hebben 40 leeromgevingen het instrument geïmplementeerd. Daarbij verzamelde kwantitatieve data worden momenteel geanalyseerd om overeenkomsten en verschillen in waargenomen kwaliteit tussen diverse actoren te identificeren

Resultaten & Conclusies

Evaluatie vanuit een multi-actor perspectief verrijkt en verdiept de samenwerking en leidt tot breder gedragen verbeteringen van de samenwerking, maar vraagt om facilitering (Bovens et al., 2021). Het betrekken van burgers/eindgebruikers heeft hierin expliciet aandacht.

Inzicht in variaties tussen actoren en leeromgevingen in ervaringen en behoeften ten aanzien van de samenwerking kan helpend zijn voor de (door)ontwikkeling van innovatieve leerwerkomgevingen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Het O-LOS instrumentarium operationaliseert werkzame elementen van leerwerkomgevingen en is behulpzaam bij de het onderzoeken van de samenwerking in deze leeromgevingen. Het instrumentarium biedt actoren handvatten om hun samenwerking structureel te evalueren en te versterken.

Referenties

Arenas, A., Tabernero, C., & Briones, E. (2006). Effects of goal orientation, error orientation and self-efficacy on performance in an uncertain situation. *Social Behavior and Personality*, 34(5).

Bouw, E., Zitter, I., & de Bruijn, E. (2021). Multilevel design considerations for vocational curricula at the boundary of school and work. *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), 765–783.

Bovens, J., Swennenhuis, P., Theunissen, K., Quadackers, D., Volbeda, P., & Snoeren, M. (2021). Lerend en onderzoekend samenwerken in professionele werkplaatsen. Een pilotstudie naar de praktische bruikbaarheid van een instrumentarium om de samenwerking in innovatieve leerwerkomgevingen te evalueren en versterken. *Onderzoek van Onderwijs*, 50(2), 17–21.

Butter, R., & van Beest, W. (2017). Psychometric validation of a tool for Innovation Competencies Development and Assessment using a mixed-method design. *European Academy of Management Conference*.

Deakin Crick, R., & Goldspink, C. (2014). Learner Dispositions, Self-Theories and Student Engagement. *British Journal of Educational Studies*, 62(1).

Gulikers, J., & Oonk, C. (2019). Towards a Rubric for Stimulating and Evaluating Sustainable Learning. *Sustainability (Switzerland)*, 11(4).

Head, B. (2008). Wicked problems in public policy. *Public Policy*, 3, 101–118.

McKenney, S., Kali, Y., Markauskaite, L., & Voogt, J. (2015). Teacher design knowledge for technology enhanced learning: an ecological framework for investigating assets and needs. *Instructional Science*, 43(2), 181–202.

Schipper, T., Vos, M., & Wallner, C. (2022). *Landelijk position paper Learning Communities (in opdracht van NWO)*.

Snoeren, M. (2021). *Professionele werkplaatsen als lerende ecosystemen: de complexiteit van meervoudige samenwerkingen (lectorale rede)*. Fontys Hogeschool: Eindhoven.

Swennenhuis, P., Moresi, S., Duinkerke, M., & Bovens, J. (2021). Lerend en onderzoekend samenwerken in professionele werkplaatsen: de ontwikkeling van een theoretisch model. *Pedagogische Studiën*, 98(2), 112–131.

Veltman, M. E., van Keulen, J., & Voogt, J. M. (2019). Design Principles for Addressing Wicked Problems through Boundary Crossing in Higher Professional Education. *Journal of Education and Work*, 32(2), 135–155.

Veltman, M. E., van Keulen, J., & Voogt, J. M. (2021). Using problems with wicked tendencies as vehicles for learning in higher professional education: Towards coherent curriculum design. *Curriculum Journal*, 32(3).

Veltman, M., van Keulen, J., & Voogt, J. (2022). Teacher strategies that foster students' boundary-crossing expertise when addressing problems with wicked tendencies. *Journal of Vocational Education & Training*, 1(28).

Wenger-Trayner, B., Wenger-Trayner, E., Cameron, J., Eryigit-Madzwamuse, S., & Hart, A. (2019). Boundaries and Boundary Objects: An Evaluation Framework for Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(3), 321–338.

Zitter, I. (2021). *Leeromgevingen in het beroepsonderwijs als knooppunten in onze maatschappij (lectorale rede)*. Hogeschool Utrecht: Utrecht.

626. Breder zicht op differentiatie met het ADAPT-instrument

Marieke van Geel¹

Trynke Keuning², Marjoleine Dobbelaer³

¹ Universiteit Twente, Enschede, Nederland

² Hogeschool KPZ, Zwolle, Nederland

³ HAN University of Applied Sciences, Nijmegen, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Differentiatie, Basisonderwijs

Korte samenvatting

Het ADAPT-instrument is ontwikkeld op basis van onderzoek in het regulier basisonderwijs, en kan worden gebruikt om de mate van differentiatie in kaart te brengen op basis van een lesobservatie en een interview. Door een uitgebreide handleiding en online leeromgeving waarin (beoogd) gebruikers kunnen kennismaken en oefenen met het instrument, kan dit instrument op verschillende manieren in de praktijk worden ingezet. In deze presentatie geven we een introductie op de ontwikkeling, betrouwbaarheid en het gebruik van het instrument. We illustreren dit met praktijkvoorbeelden uit drie verschillende contexten: de lerarenopleidingen, de begeleiding van starters binnen een schoolbestuur, en de verbreding naar de context van het speciaal basisonderwijs (cluster 2). Op basis van ervaringen van betrokkenen uit deze verschillende praktijk-contexten presenteren we implicaties voor deze contexten en bespreken we mogelijkheden voor verder onderzoek naar differentiatie en de inzet van het ADAPT-instrument.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding

Uit onderzoek naar differentiatie binnen het regulier basisonderwijs bleek dat differentiëren binnen de les nauw samenhangt met de voorbereiding van de periode, van de les, en de evaluatie achteraf (Keuning et al, 2017). Een lesobservatie-instrument alleen is daarom niet voldoende om te bepalen in hoeverre een leerkracht haar onderwijs daadwerkelijk afstemt op de behoeften van haar leerlingen. Daarnaast blijkt uit onderzoek dat differentiëren een sterk cognitief aspect heeft (Van Geel et al, 2019) en dat er vijf onderliggende principes zijn die in elk van de vier fases een rol spelen: werk doelgericht, monitor voortdurend, stem instructies en verwerking af, daag alle leerlingen uit, en stimuleer zelfregulatie (Keuning & Van Geel, 2021).

Om de mate van differentiatie in de klas in kaart te brengen, is daarom ADAPT ontwikkeld (Keuning et al., 2022): *Assessing Differentiation in All Phases of Teaching*. Dit instrument, waarin in totaal 23 indicatoren worden gescoord, combineert een lesobservatie met een interview met de leraar om een compleet beeld te vormen van de mate van differentiatie. Bij gebruik door getrainde observatoren heeft ADAPT een zeer hoge betrouwbaarheid.

Onderzoeksvraag/-vragen

Op basis van suggesties van observatoren in de training in het betrouwbaarheidsonderzoek en gesprekken met potentiële gebruikers is de handleiding bij het instrument uitgebreid en is een online leeromgeving ontwikkeld over het gebruik van ADAPT. In deze studie is verkend hoe ADAPT in de praktijk wordt benut voor het zicht krijgen op differentiatie in verschillende contexten van opleiden, begeleiden en professionaliseren van leerkrachten in het (regulier en speciaal) basisonderwijs.

Methode van onderzoek

Met drie doelgroepen van beoogd gebruikers zijn interviews gehouden over de bruikbaarheid en inzet van ADAPT voor hun context-specifieke doelen. De drie doelgroepen uit deze studie zijn: 1) opleiders aan de (academische en reguliere) pabo; 2) kwaliteitsmedewerkers die op bestuursniveau startende leerkrachten begeleiden; en 3) intern begeleiders en leerkrachten in het speciaal basisonderwijs (cluster 2).

Resultaten en onderbouwde conclusies

Zowel de opleiders als startersbegeleiders zien de meerwaarde van ADAPT in het gebruik als self-assessment instrument voor studenten en starters, en benadrukken dat de opbouw in scores concrete handvatten biedt voor het geven van feedback en het stellen van ontwikkeldoelen. Binnen het speciaal onderwijs wordt de meerwaarde van ADAPT als gespreksstarter onderstreept: het biedt aanknopingspunten om met het team in gesprek te gaan over wat men belangrijk vindt en hoe differentiatie in de praktijk wordt vormgegeven. Uit het speciaal onderwijs komt daarnaast nadrukkelijk de wens naar voren om het instrument aan te vullen met context-specifieke voorbeelden.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Hoewel het ADAPT-instrument oorspronkelijk is ontwikkeld voor onderzoeksdoeleinden blijkt uit deze verkenning dat het instrument (veel) breder inzetbaar is. De voorgestelde bijdrage heeft met name praktische implicaties, voor zowel de lerarenopleiding als voor het begeleiden van startende leraren. Wetenschappelijke implicaties hebben betrekking op de voorgestelde wensen een diepgaandere analyse uit te voeren naar differentiatie in het speciaal basisonderwijs.

Kans op Balans

Het versterken van differentiatievaardigheden draagt bij aan het vergroten van onderwijskansen, waardoor deze bijdrage nauw aansluit bij het congressthema. Daarnaast biedt deze bijdrage ook aanknopingspunten voor het gesprek over de balans tussen wetenschap en praktijk: het ontwikkelde instrument is gebaseerd op onderzoek in de praktijk, werd ontwikkeld voor wetenschappelijke doeleinden, maar op basis van reacties uit de praktijk is nu juist weer gezocht naar meer praktische toepassingen. Zo houden praktijk en wetenschap elkaar in balans.

Referenties

Keuning, T., Van Geel, M., Frèrejean, J., Van Merriënboer, J., Dolmans, D., & Visscher, A. J. (2017) Differentiëren bij rekenen: een cognitieve taakanalyse van het denken en handelen van basisschoolleerkrachten. *Pedagogische Studiën*, 94(3), 160-181.

Keuning, T. & Van Geel, M. (2021). Differentiated teaching with adaptive learning systems and teacher dashboards: The teacher still matters most. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 14(2), 201-210. <http://doi.org/10.1109/TLT.2021.3072143>

Keuning, T., Van Geel, M., & Dobbelaer, M. (2022). ADAPT: Krijg zicht op differentiatievaardigheden. Version 5. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7185121>

Van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., Van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2019) Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51-67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>

627. Welbevinden en veerkracht van aanstaande leerkrachten

Marjon Fokkens-Bruinsma¹, Esmee Bolks¹

Jelle Sijtsema², Marith Schotpoort², Marieke Pillen²

¹ Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

² Hogeschool KPZ, Zwolle, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Workshop (90 min.)

Trefwoorden: Welbevinden, Veerkracht, NPO-gelden, Leraar en lerarenopleiding

Korte samenvatting

Veerkracht en welbevinden zijn belangrijk voor leraren in het algemeen en voor aanstaande leraren in het bijzonder vanwege het oplopende lerarentekort. Het is daarom van belang om al tijdens de opleiding aandacht te hebben voor het welbevinden en de veerkracht. Maar hoe zorg je al tijdens de opleiding voor welbevinden en veerkracht? Deze vraag werd nog relevanter ten tijde van de COVID-19 pandemie. In het kader van de NPO-gelden hebben lerarenopleidingen verschillende initiatieven ontwikkeld om welbevinden en veerkracht te bevorderen. In ons onderzoek brengen we deze initiatieven (en de mogelijke effecten er van) in kaart vanuit theorie, beleid en praktijk.

In deze workshop willen we a) bespreken wat er uit de literatuur bekend is over het versterken van veerkracht en welbevinden van (aanstaande) leraren, b) bevindingen uit ons onderzoek bespreken en een aantal van de initiatieven laten zien, en c) met deelnemers verkennen wat er binnen hun opleiding gebeurt om welbevinden en veerkracht te versterken. Het doel van deze workshop is om deelnemers te inspireren om m.b.v. de kennis uit de wetenschappelijke literatuur, bevindingen uit ons onderzoek en uitwisseling tijdens de workshop in de eigen opleiding aan de slag te gaan met het versterken van veerkracht en welbevinden.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Achtergrond

Veerkracht en welbevinden zijn belangrijk voor leraren in het algemeen en voor aanstaande leraren in het bijzonder vanwege het oplopende lerarentekort. Het is daarom van belang om al tijdens de opleiding aandacht te hebben voor het welbevinden en de veerkracht van aanstaande leraren (Harmsen, et al., 2018; Mansfield et al., 2016). Maar hoe zorg je al tijdens de opleiding voor welbevinden en veerkracht? Deze vraag werd nog relevanter ten tijde van de COVID-19 pandemie. De overheid heeft met behulp van de NPO gelden direct een investering gedaan in het onderwijs om

zo de (verwachte) gevolgen van de COVID-19 pandemie op te vangen. In het kader van deze gelden hebben lerarenopleidingen daarom verschillende initiatieven ontwikkeld om welbevinden en veerkracht te bevorderen. In ons onderzoek brengen we deze initiatieven (en de mogelijke effecten er van) in kaart vanuit theorie, beleid en praktijk.

In het onderzoek baseren we ons op twee theoretische raamwerken. Dat zijn de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000), die aansluit bij welbevinden, en het BRiTE raamwerk dat ingaat op het versterken van veerkracht bij leraren (Mansfield et al., 2016). Hoewel de zelfdeterminatietheorie (ZDT) voornamelijk gericht is op motivatie, wordt steeds vaker de relatie met welbevinden gelegd (e.g., Ryan & Deci, 2000), en wordt gekeken naar de vraag hoe het onderwijs kan worden ingericht om studentenwelbevinden te bevorderen. Vanuit het ZDT-perspectief wordt het bevredigen van drie basisbehoeften, de behoefte aan autonomie, competentie en relatie, verbonden aan een hogere mate van welbevinden. Dit perspectief is interessant voor het in kaart brengen van de NPO-initiatieven en voor het identificeren van werkzame elementen in deze initiatieven. Zo kunnen initiatieven bijvoorbeeld gericht zijn op het versterken van autonomie, wanneer ze aandacht besteden aan keuze in de opleiding.

In het BRiTE raamwerk worden persoonlijke bronnen, contextuele bronnen en strategieën genoemd om veerkracht bij aanstaande leraren te bevorderen (Mansfield et al., 2016). Het gaat hier om: 1) persoonlijke hulpbronnen, zoals motivatie, self-efficacy en emotieregulatie, 2) hulpbronnen in de omgeving, zoals onderlinge relaties en ondersteuning van collega's, en 3) strategieën, zoals probleemoplossend vermogen, balanceren tussen werk en privé. Aandacht voor deze bronnen en strategieën kunnen ook uitgangspunten zijn van de verschillende initiatieven. Deze twee raamwerken overlappen, bijvoorbeeld de behoefte aan relatie in de ZDT en het werken aan sociale netwerken in het BRiTE raamwerk; tegelijkertijd vullen ze elkaar ook aan.

Doel en opzet

In deze workshop willen we a) bespreken wat er uit de literatuur bekend is over het versterken van veerkracht en welbevinden van (aanstaande) leraren, b) bevindingen uit ons onderzoek bespreken en een aantal van de initiatieven laten zien, en c) met deelnemers verkennen wat er binnen hun opleiding gebeurt om welbevinden en veerkracht te versterken. Het doel van deze workshop is om deelnemers te inspireren om aan de hand van de kennis uit de wetenschappelijke literatuur, bevindingen uit ons onderzoek en uitwisseling tijdens de workshop in de eigen opleiding aan de slag te gaan met het versterken van veerkracht en welbevinden.

Kans op Balans

De COVID-19 pandemie heeft unieke uitdagingen met zich meegebracht, die invloed hebben gehad op het welbevinden en veerkracht (Dabrowski, 2020), en een beroep deden op steunbronnen en strategieën om veerkrachtiger te worden. Lerarenopleidingen hebben daarop ingespeeld door met behulp van de NPO gelden initiatieven te ontwikkelen om welbevinden en veerkracht te versterken. Deze ontwikkeling heeft mooie kansen opgeleverd om het onderwijs en de veerkracht en welbevinden van de studenten te versterken. Tegelijkertijd levert het ook input voor vragen over de balans tussen de focus op academische uitkomsten, zoals studiepunten en meer persoonlijke uitkomsten zoals welzijn/veerkracht.

Referenties

Dabrowski, A. (2020). Teacher wellbeing during a pandemic: Surviving or thriving? *Social Education Research*, 2(1), 35-40. <https://doi.org/10.37256/ser.212021588>

Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626-643, DOI: 10.1080/13540602.2018.1465404

Mansfield, C.F., Beltman, S., Broadley, T. & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: an evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.



628. Interprofessioneel opleiden in het domein kind en educatie

Anton Boonen³, Lianne Post¹, Jerôme van Dongen⁴

Trynke Keuning¹, Marco Algera², Shirine Bousaid¹, Emma Nitert¹

¹ Hogeschool KPZ, Zwolle, Nederland

² Hogeschool Viaa, Zwolle, Nederland

³ Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

⁴ Zuyd Hogeschool & MIK-PIW groep, Heerlen, Nederland

Voorzitter: Trynke Keuning, Hogeschool KPZ

Referent: Carolien van Riswijk, Iselinge

Divisie: Curriculum

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Interprofessioneel samenwerken, Interprofessioneel opleiden, Boundary crossing

Korte samenvatting

We zien in het domein kind en educatie een trend naar meer interprofessionele samenwerking tussen kindprofessionals (opvang, onderwijs, jeugdzorg & welzijn) gericht op optimaal ondersteunen en begeleiden van kinderen in hun ontwikkeling. De manier waarop en de mate waarin interprofessioneel wordt samengewerkt tussen professionals verschilt, evenals de meerwaarde van de samenwerking voor het kind en zijn/haar gezin. Tegelijkertijd zien we dat interprofessionele samenwerking (nieuwe) kennis, vaardigheden en attitudes van professionals vereist. Er worden diverse initiatieven genomen door mbo-, hbo- en universitaire instellingen in verschillende regio's in Nederland om deze interprofessionele competenties te ontwikkelen en te versterken. In dit symposium wordt vanuit verschillende perspectieven onderzoek naar interprofessioneel samenwerken in het domein kind en educatie gepresenteerd. Bijdrage 1 laat zien hoe in de wijk door verschillende professionals samengewerkt kan worden aan burgerschapsvorming. In bijdrage 2 wordt besproken hoe door middel van interprofessionele leerteams studenten van verschillende opleidingen werken aan interprofessionele competenties. Ten slotte wordt in bijdrage 3 een tool gepresenteerd die gebruikt kan worden om te reflecteren op interprofessionele samenwerking en deze te versterken. De drie bijdragen tonen de verschillende manieren waarop je kunt werken aan interprofessioneel (leren) werken en benadrukken het belang van aandacht voor onderzoek naar interprofessioneel samenwerken rondom het kind.

Lopende tekst

Doelstelling van de sessie

We zien in het domein kind en educatie een trend naar meer interprofessionele samenwerking tussen kindprofessionals (opvang, onderwijs, jeugdzorg & welzijn) gericht op optimaal ondersteunen en begeleiden van kinderen in hun ontwikkeling. De manier waarop en de mate waarin interprofessioneel wordt samengewerkt tussen professionals verschilt, evenals de meerwaarde van de samenwerking voor het kind en zijn/haar gezin. Tegelijkertijd zien we dat interprofessionele samenwerking nieuwe (nieuwe) kennis, vaardigheden en attitudes van professionals vereist. Er worden diverse initiatieven genomen door mbo- en hbo-en universitaire instellingen in verschillende regio's in Nederland om deze interprofessionele competenties te ontwikkelen en te versterken.

Een overzicht van de presentaties

In dit symposium wordt vanuit verschillende perspectieven onderzoek naar interprofessioneel samenwerken in het domein kind en educatie gepresenteerd. Bijdrage 1 laat zien hoe in de wijk gewerkt kan worden aan burgerschapsvorming. In bijdrage 2 wordt besproken hoe door middel van interprofessionele leerteams studenten van verschillende opleidingen werken aan boundary crossing competenties. Ten slotte wordt in bijdrage 3 een tool gepresenteerd die gebruikt kan worden om te reflecteren op interprofessionele samenwerking en deze te versterken. De drie bijdragen tonen de verschillende manieren waarop je kunt werken aan interprofessioneel (leren) werken en benadrukken het belang van aandacht voor onderzoek naar interprofessioneel samenwerken rondom het kind.

De wetenschappelijke betekenis

Interprofessioneel samenwerken rondom het kind is een relatief nieuw onderzoeksdomein – er is nog nauwelijks onderzoek gedaan naar de meerwaarde van interprofessionele samenwerking voor professionals en kinderen of ouders evenals de wijze waarop interprofessionele vaardigheden voor (startende) professionals ontwikkeld kunnen worden. Met dit symposium wordt vanuit verschillende perspectieven een eerste aanzet gedaan om onderzoek naar interprofessioneel samenwerken verder uit te breiden. Juist de interprofessionele samenstelling van de bijdragers aan dit symposium stimuleert onderzoekers en opleiders elkaar vaker op te zoeken.

De structuur van de sessie

Na een korte introductie op het thema interprofessioneel samenwerken in het domein kind en educatie door de voorzitter zullen de drie bijdragen gepresenteerd worden. Na iedere bijdrage is er kort ruimte voor verhelderende vragen. Na de drie bijdragen start de referent de discussie door de drie bijdragen in perspectief te plaatsen. Er is daarna ruimte voor interactie met de zaal.

Kans op Balans

Interprofessioneel samenwerken kan bijdragen aan gelijke kansen voor kinderen doordat het helpt om een breder scala aan perspectieven en expertise van verschillende professionals te integreren rondom de ontwikkeling van kinderen. Door een meer holistische benadering kunnen de specifieke behoeften van kinderen beter worden begrepen en aangepakt en krijgen kinderen sneller toegang tot de juiste ondersteuning op het juiste moment. Hierdoor kan de ongelijkheid in kansen voor kinderen, vooral voor kwetsbare groepen kinderen, worden verminderd.

Individuele bijdrage 1

Over de Grens! Interprofessioneel samenwerken aan burgerschapsvorming

Inleiding

Burgerschapsvorming vindt niet alleen op school plaats. Ook op de sportclub, de opvang, thuis en op straat leren kinderen over democratie en samenleving. Welzijnswerkers en pedagogisch specialisten spelen daarbij een belangrijke rol. Als scholen hun burgerschapsonderwijs samen met deze professionals vormgeven, kunnen zij kennis en expertise delen om de complexe maatschappelijke vraagstukken van deze tijd samen te beantwoorden. Maar interprofessioneel samenwerken (IPS) gaat niet altijd vanzelf. In het tweejarige onderzoeksproject 'Over de Grens!' keken we naar de samenwerking tussen educatieve, pedagogische en sociale professionals in verschillende Amersfoortse wijken, om te achterhalen wat die kunnen doen om grenzen tussen hun disciplines te overbruggen.

Theoretisch kader

In dit onderzoek stonden inzichten uit de 'boundary crossing'-theorie (Akkerman & Bakker, 2011; Akkerman & Bruining, 2016) centraal. Deze leertheorie gaat ervan uit dat de grenzen waar mensen soms tegenaan lopen in een IPS, ook kansen bieden. Deze grenzen, -de praktische, sociale of culturele verschillen tussen disciplines of domeinen, waardoor samenwerking soms niet soepel loopt- bevatten ook ruimte om te leren. De theorie van boundary crossing onderscheidt vier 'leermechanismen', waarop dit leren plaatsvindt: via een proces van 'identificatie', 'coördinatie', 'reflectie', of transformatie (Akkerman & Bakker, 2011). In 'Over de Grens!' identificeerden de onderzoekers, met hulp van de professionals, de grenzen in hun samenwerkingen en keken zij welke leermechanismen al plaatsvonden of juist gestimuleerd zouden kunnen worden.

Onderzoeksvraag

Op welke manier en onder welke omstandigheden kan door (toekomstige) leraren basisonderwijs, medewerkers van kinderopvang en welzijnswerkers het IPS aan burgerschapsvorming van kinderen in de basisschoolleeftijd worden bevorderd?

Methode

Om de hoofdvraag van het onderzoek te beantwoorden wordt binnen verschillende wijken participatief actieonderzoek uitgevoerd; samen met professionals en professionals in opleiding uit het sociaal-educatieve domein wordt gezocht naar de beste aanpak om verandering te bewerkstelligen in de (opleidings)praktijk (Van Lieshout, Jacobs & Cardiff, 2021).

Resultaten en conclusies

In de wijk Kruiskamp-Koppel hadden professionals bijvoorbeeld moeite om hun samenwerking rond burgerschapsvorming goed te organiseren. Het hielp om de rol van 'boundary crossers' ofwel 'grensgangers' te versterken. Zo konden zij onder meer bijdragen aan de gezamenlijke ontwikkeling van één visie op burgerschapsvorming in de wijk.

In de wijk Kattenbroek bood het bestaande gebouw van het Integraal Kind Centrum (IKC) in de wijk een mooie plek voor educatieve en sociaalpedagogische professionals om samen op te trekken in burgerschapsvorming. De onderwijs- en sociale professionals in Kattenbroek organiseerden onder

andere een gezamenlijke burgerschapsactiviteit in het IKC. Ook kwamen sociale professionals onder schooltijd naar het IKC voor een les over burgerschap.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

‘Over de Grens!’ laat zien dat professionals uit het educatieve, pedagogische en sociale domein soms moeite hebben om samen te werken rond burgerschapsvorming en handelingsverleggen zijn: zij nemen bijvoorbeeld niet snel de stap om elkaar te bevragen of interacties aan te gaan die plaatsvinden buiten hun eigen domein. Met onderzoek en kennisdeling proberen de betrokken onderzoekers om hier in vier Amersfoortse wijken stappen in te zetten en samen met professionals uit de drie domeinen de kennis te vergroten rondom IPS rond burgerschapsvorming.

Individuele bijdrage 2

Werken aan grenscompetenties in interprofessionele leerteams

Inleiding

In de regio Zwolle werken diverse mbo- en hbo-instellingen samen met het werkveld om interprofessioneel samenwerken te versterken, onder meer door het opzetten van interprofessionele leerteams (IPLs) op de stageplek (Ridder et al., 2020). In een IPL zitten studenten van verschillende opleidingen en opleidingsniveaus, die gezamenlijk aan de slag gaan met een vraagstuk rondom het kind. De diversiteit van het leerteam zorgt ervoor dat studenten in aanraking komen met verschillende professionals met diverse kennis, vaardigheden en opvattingen.

Deze studie richt zich op de implementatie van deze IPLs in de praktijk en de opbrengsten van de leerteams voor de grenscompetenties van studenten.

Theoretisch kader

Om interprofessioneel samen te kunnen werken is het oversteken van grenzen (*‘boundaries’*) nodig (Akkerman & Bruining, 2016). Volgens Akkerman & Bakker (2011) zijn grenzen in deze context verschillen tussen praktijken die ervoor zorgen dat het werk niet in één keer soepel verloopt. Om toekomstige professionals competent te maken in interprofessioneel samenwerken is het nodig dat ze leren om te gaan met deze grenzen. Wanneer iemand in staat is op een soepele manier deze grenzen op te merken en hiermee om te gaan, bezit diegene zogenaamde *grenscompetenties*. Daarbij worden vier categorieën van grenscompetenties onderscheiden: identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie (zie Figuur 1).

Onderzoeksvragen

Hoe verloopt de implementatie van IPLs (waarbij we meer specifiek kijken naar de interprofessionele vraagstukken, de tevredenheid van studenten en leerteambegeleiders en de mate van daadwerkelijke samenwerking)?

Op welke manier ontwikkelen studenten grenscompetenties tijdens hun deelname aan IPLs, volgens studenten en begeleiders?

Methode

In totaal zijn 91 studenten van 9 verschillende mbo- en hbo-opleidingen actief in een IPL verdeeld over 26 praktijkorganisaties. Om onderzoeksvraag 1 te beantwoorden zijn alle betrokken studenten en leerteambegeleiders gevraagd een (online) vragenlijst in te vullen over hun ervaringen met het leerteam. Voor het beantwoorden van onderzoeksvraag 2 zijn daarnaast drie leerteams gevolgd door de onderzoeker, door middel van een intake, een groepsinterview met studenten en een individueel interview met de leerteambegeleider.

Resultaten en conclusies

De manier waarop vorm gegeven wordt aan IPLs verschilt en is sterk afhankelijk van de praktijkplek en de begeleiding door de leerteambegeleider(s). Zo zijn er verschillende typen vraagstukken waar studenten aan werken, varieert de frequentie waarin studenten elkaar ontmoeten en de (mate van) coaching door de leerteambegeleiders. Dit heeft ook consequenties voor de ontwikkelde grenscompetenties: er zijn verschillen tussen de mate waarin de verschillende categorieën in het algemeen worden ontwikkeld door studenten. Van meest ontwikkeld naar minst ontwikkeld: identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie, waarbij de competentie identificatie in elk team in meer of mindere mate door studenten ontwikkeld is en de competentie transformatie door geen enkele student.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Interprofessioneel opleiden kan op verschillende manieren (Keuning & Nitert, 2021) en het werken met IPLs is daar één van. Deze studie geeft aanknopingspunten voor het werken aan een interprofessioneel curriculum voor opleidingen in het domein kind en educatie en geeft nieuwe inzichten in de effecten van zo'n interprofessioneel curriculum op de ontwikkeling van grenscompetenties.

Individuele bijdrage 3

Reflecteren op interprofessionele samenwerking: een groepsdynamisch perspectief

Inleiding

Professionals rondom het kind zoeken elkaar steeds meer op om de ontwikkeling van kinderen zo optimaal mogelijk te laten verlopen (Kruiter & Studulski, 2019). De mate waarin wordt samengewerkt en de efficiëntie van deze samenwerking verschilt per team (Verheijen-Tiemstra et al, 2020) en er is niet één juiste manier van samenwerken.

Theoretisch kader

Uit onderzoek in het domein zorg en welzijn weten we dat *reflecteren* op deze interprofessionele samenwerking van groot belang is voor het versterken en verduurzamen van dergelijke samenwerkingsverbanden (Van Dongen, 2017). Reflecteren op de samenwerking kan helpen bij het identificeren van ontwikkelpunten en (niet effectieve) interactiepatronen, maar zorgt ook voornamelijk voor draagvlak, eigenaarschap en rolverduidelijking (Van Dongen & Goossens, 2018). Van Dongen en Goossens (2018) ontwikkelden een reflectietool waarmee teams door middel van een aantal thema's en bijhorende reflectievragen kunnen reflecteren op hun samenwerking. Deze reflectietool legt

daarbij de nadruk op het *groepsdynamische proces*, dat wil zeggen dat er expliciet aandacht is voor de processen die zich in een groep afspelen en de invloed van onderdelen zoals context, leiderschap, communicatie en groepsprocessen. De tool is waardevol gebleken voor het reflecteren op interprofessioneel teamoverleg in het zorgdomein.

Onderzoeksvraag

Hoe kan de bestaande 'reflectietool interprofessionele teamsamenwerking' worden doorontwikkeld zodat deze toepasbaar is binnen het domein kind en educatie?

Methode

Aan de hand van focusgroepsessies met diverse onderzoekers op het gebied van interprofessioneel samenwerken in het domein kind en educatie en met diverse opleiders (zowel MBO als HBO) binnen dit domein is de tool doorontwikkeld. De nieuwe versie van de tool is op vijf verschillende kindcentra volgens de principes van ontwerpgericht onderzoek uitgeprobeerd. Tijdens deze proefimplementatie is er door de aanwezige professionals aan de hand van de tool hardop gereflecteerd op de samenwerking en zijn deelnemers geobserveerd. Na afloop zijn alle deelnemers individueel geïnterviewd over hun bevindingen en ervaringen met betrekking tot de meerwaarde, toepassing en hanteerbaarheid van de tool. Op basis van deze bevindingen hebben de studenten verdere aanbevelingen en aanpassingen van de tool doorgevoerd, resulterend in een definitieve versie.

Resultaten

De toepassing van de reflectietool (zie Figuur 2) maakt het mogelijk om te reflecteren op interprofessionele samenwerking, waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen onderdelen die direct zichtbaar zijn 'boven de waterspiegel' (o.a. 'Wie werken er samen? Wat willen we samen voor het kind? Hoe werken we samen?'), en aspecten die minder makkelijk zichtbaar zijn en vaker plaatsvinden 'onder de waterspiegel' (o.a. 'Wie ben ik in de samenwerking? Hoe gaan we met elkaar om? Hoe vinden we elkaar?').

Het onderzoek laat zien dat het gebruik van de reflectietool en bijbehorende handleiding als positief worden ervaren. Echter, op het gebied van design, gebruiksvriendelijkheid en toepasbaarheid van de reflectietool en handleiding zijn er verschillende aanbevelingen gedaan die vervolgens zijn verwerkt tot de nieuwe versie.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Naast de praktische betekenis, zoals hierboven weergegeven biedt het groepsdynamisch perspectief op interprofessionele samenwerking aanknopingspunten voor aanvullend wetenschappelijk onderzoek waarbij de groepsprocessen zowel onder- als boven de waterspiegel worden meegenomen.

Referenties

Akkerman, S. & Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240–284.

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81*(2), 132–169.

Akkerman, S., & Bruining, T. (2016). Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the Learning Sciences, 25*(2), 240–284.

Keuning, T., & Nitert, E. (2021). Interprofessionele samenwerking in domein Kind en Educatie: zicht op elkaar en op jezelf. In I. Pauw & W. Jongstra (Reds.), *Een leraar met een eigen kleur* (1ste editie, pp. 121–133). Gompel & Svacina.

Kruiter, J., & Studulski, F. (2019). *De toekomst van het IKC*.
https://www.sardes.nl/pathtoimg.php?id=3189&image=whitepaper_de_toekomst_van_het_ikc_22052019.pdf

Ridder, M., Kormit-van den Berg, C., Nitert, E., Van der Struik-Pullen, D., Keuning, T., Deddens, A. D., & Van der Meulen, A. (2020). *Leren interprofessioneel werken in het domein Kind en Educatie*. De Bondt.

Van Dongen, J. J. J. & Goossens, W. (2018). Verbeterstrategie voor interprofessionele samenwerking: Reflecteren vanuit een groepsdynamisch perspectief. *De eerstelijns, 29-31*.

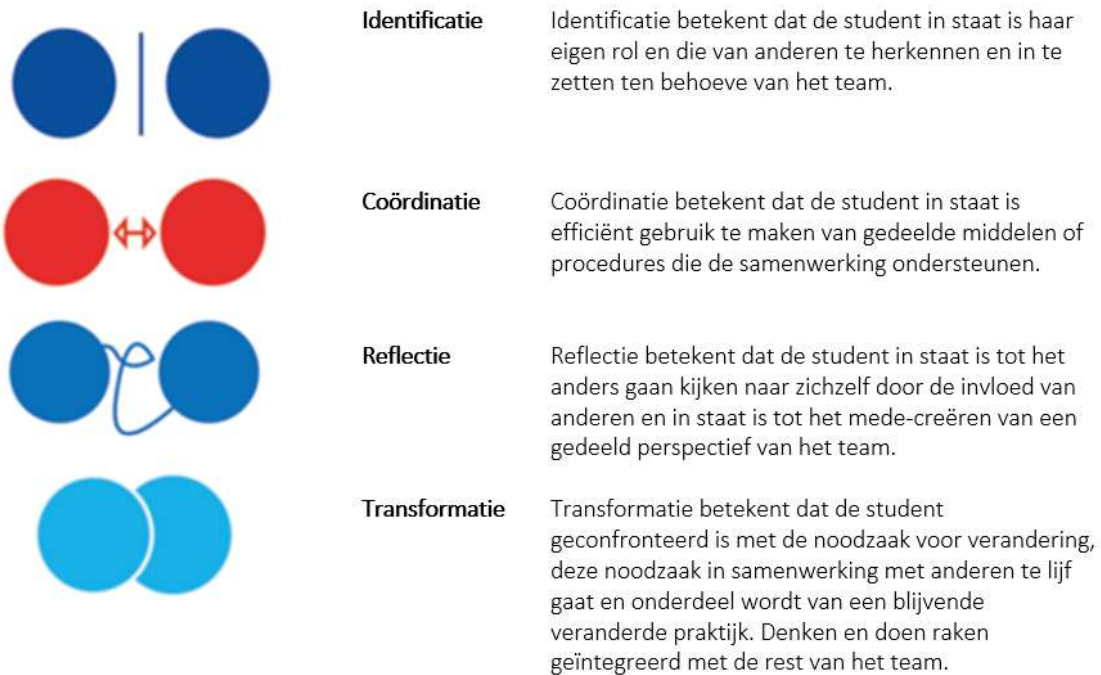
Van Dongen, J. J. J. (2017). *Interprofessional collaboration in primary care teams: development and evaluation of a multifaceted programme to enhance patient-centredness and efficiency* (Doctoral dissertation, Maastricht University).



Figuur 1. De vier categorieën van grenscompetenties

Figuur 1

De vier categorieën van grenscompetenties



Noot: Uitleg van grenscompetenties gebaseerd op het Multilevel Boundary Crossing Framework (Akkerman & Bruining, 2016).

Figuur 2. De reflectietool interprofessionele samenwerking

629. Onderzoek en valorisatie naar de effecten van teamteaching? Maak kennis met ESTAFETT

Benedicte Vanblaere¹, Hanne Tack², Mieke Meirsschaut¹, Iris Willems³

Mathea Simons⁴, Elke Struyf⁴, Ruben Vanderlinde⁵

¹ Arteveldehogeschool, Gent, België

² Universiteit Antwerpen / Universiteit Gent, Antwerpen/Gent, België

³ AP Hogeschool, Antwerpen, België

⁴ Universiteit Antwerpen, Antwerpen, België

⁵ Universiteit Gent, Gent, België

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Teamteaching, Leraren, Onderzoek, Valorisatie

Korte samenvatting

Teamteaching wordt omschreven als twee of meer leraren die in een bepaalde mate samenwerken en gedeelde verantwoordelijkheid dragen voor het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van een les of lesreeks. Ondanks de populariteit van teamteaching als een veelbelovend onderwijsmodel – zowel in onderzoek als in de onderwijspraktijk - is er nauwelijks empirische evidentie die de effectiviteit van teamteaching overtuigend aantoont. Daarom focust het Vlaamse FWO-SBO project ESTAFETT (2021-2025) op het onderzoeken en valoriseren van de effecten van teamteaching op leerlingen en leraren. ESTAFETT onderscheidt conceptuele, methodologische en ontwikkelingsgerichte onderzoeksdoelen. Onderzoek en valorisatie sporen tijdens dit project steeds samen. ESTAFETT stelt daartoe vier onderzoekslijnen voorop: (1) een grootschalig vragenlijstonderzoek, (2) een video-gebaseerde observatiestudie, (3) een quasi-experimentele studie, en (4) een interventieonderzoek. Deze onderzoekslijnen resulteren in vier valorisatieproducten: (1) een Vlaanderenbreed lerend netwerk, (2) een online kennisplatform, (3) een professionaliseringstraject, en (4) een white paper met beleidsaanbevelingen rond teamteaching. Tussentijdse onderzoeks- en valorisatieresultaten worden besproken tijdens de posterpresentatie. Het project sluit op verschillende manieren aan bij het congressthema 'Kans op Balans', bijvoorbeeld vanuit teamteaching als mogelijke strategie om meer balans in het onderwijs te bieden; een focus op onderzoek én valorisatie; of de uiteenlopende gehanteerde methoden.

Lopende tekst

Inleiding

Ondanks de populariteit van teamteaching als een veelbelovend onderwijsmodel – zowel in onderzoek als in de onderwijspraktijk - is er nauwelijks empirische evidentie die de effectiviteit van teamteaching overtuigend aantoont (De Weerd et al., submitted). Rekening houdend met de lacunes in de huidige state-of-the-art en de duidelijke vraag naar evidentie geformuleerd door het onderwijsveld, focust het Vlaamse FWO-SBO project ESTAFETT (2021-2025) op het onderzoeken en valoriseren van de effecten van teamteaching op leerlingen en leraren. De focus op onderzoek en valorisatie wil zeggen dat onderzoeksresultaten onmiddellijk verwerkt en hertaald worden naar producten die relevant zijn voor het onderwijsveld

Theoretisch kader

Het theoretisch kader waarop ESTAFETT gebaseerd is, bevindt zich op het kruispunt van onderzoek naar onderwijseffectiviteit (van de Grift, 2014), onderzoek naar professionalisering van leraren (o.a. Merchie et al., 2016) en onderzoek naar teamteaching (Meirsschaut & Ruys, 2018). Teamteaching wordt binnen ESTAFETT – in lijn met literatuur – omschreven als twee of meer leraren die in een bepaalde mate samenwerken en gedeelde verantwoordelijkheid dragen voor het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van een les of lesreeks (Simons et al., 2020).

Onderzoeksdoelen

ESTAFETT onderscheidt conceptuele, methodologische en ontwikkelingsgerichte onderzoeksdoelen:

Conceptueel wil ESTAFETT theoretisch inzicht verwerven in de effecten van team teaching op leerlinguitkomsten en leraargedrag.

Methodologisch richt ESTAFETT zich op het ontwikkelen van nieuwe meetinstrumenten die voorbijgaan aan zelfperceptie door in te zetten op quasi-experimenteel en video-observatieonderzoek.

Ontwikkelingsgericht focust ESTAFETT op het ontwikkelen van evidence-informed valorisatieproducten (zie methode).

Methode

ESTAFETT stelt vier onderzoeklijnen voorop: (1) een grootschalig vragenlijstonderzoek, (2) een video-gebaseerde observatiestudie, (3) een quasi-experimentele studie, en (4) een interventieonderzoek. Deze onderzoeklijnen resulteren in vier, op evidentie gebaseerde valorisatieproducten: (1) een Vlaanderenbreed lerend netwerk, (2) een online kennisplatform, (3) een professionaliseringstraject, en (4) een white paper met beleidsaanbevelingen rond teamteaching. Tijdens het project wordt sterk ingezet op verschillende vormen van co-creatie met het werkveld om zo de duurzaamheid, continuïteit en bruikbaarheid van de projectresultaten te waarborgen.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Tussentijdse resultaten van het project worden besproken tijdens de posterpresentatie. Focus ligt hierbij op de resultaten van het grootschalige vragenlijstonderzoek over de huidige stand van zaken

wat betreft teamteaching in Vlaanderen (n= 568) en de ontwikkeling en evaluatie van een evidence-informed professionaliseringstraject voor startende teamteachers.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de bijdrage

Wetenschappelijk onderscheidt dit SBO-project zich duidelijk van het huidige onderzoeksveld door grootschalig onderzoek dat voorbijgaat aan de perceptie, door het integreren van meer directe meetmaten en een quasi-experimenteel luik. Dusdanig leveren de voorgestelde onderzoeklijnen baanbrekende theoretische inzichten op en tillen ze empirisch onderzoek rond teamteaching naar een hoger niveau. Praktijkgericht bieden de voorgestelde valorisatieproducten antwoord op urgente noden geformuleerd door het Vlaamse onderwijsveld. Het project wordt uitgevoerd door een consortium van experts van twee universiteiten en twee hogescholen.

Kans op Balans

Teamteaching wordt vaak naar voor geschoven als een veelbelovende manier om om te gaan met oplopende lerarentekorten, stijgende diversiteit, kansenongelijkheid en andere actuele uitdagingen. In dit opzicht biedt teamteaching als strategie een mogelijke kans op meer balans in het onderwijs. Ook het voortdurende samengaan van onderzoek én valorisatie in dit project creëert een balans die voorbijgaat aan de vermeende tegenstelling tussen theorie en praktijk. Tot slot zorgen de uiteenlopende kwalitatieve en kwantitatieve methoden in dit project eveneens voor een balans.

Referenties

- De Weerd, D., Simons, M., Struyf, E., Tack, H. (submitted). Studying the Effectiveness of Team Teaching: A Systematic Review on Experimental Research Designs. *Review of Educational Research*.
- Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2018). *Teamteaching: beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties voor leerlingen, leraren en hun school. Onderzoeksrapport meervoudige gevalsstudie naar teamteaching in het Vlaamse basisonderwijs*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). Evaluating teachers' professional development initiatives: Towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*.
- van de Grift, W. (2014). Measuring teaching quality in several European countries. *School effectiveness and School Improvement*, 25(3), 295-311.
- Simons, M., Baeten, M., & Vanhees, C. (2020). Team teaching during field experiences: Investigating student teachers experiences with parallel and sequential teaching. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 24-40.

631. Teamteaching in Vlaanderen: Hoe zit dat nu echt? Een state-of-the-art

Hanne Tack¹

Aron Decuyper², Dries de Weerd³, Dries Mariën³, Mieke Meirsschaut⁴, Benedicte Vanblaere⁴,
Mathea Simons³, Elke Struyf³, Ruben Vanderlinde²

¹ Universiteit Antwerpen / Universiteit Gent, Antwerpen/Gent, België

² Universiteit Gent, Gent, België

³ Universiteit Antwerpen, Antwerpen, België

⁴ Arteveldehogeschool, Gent, België

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Teamteaching, Leraren, Vragenlijstonderzoek

Korte samenvatting

Teamteaching wordt gezien als een beloftevolle strategie om tegemoet te komen aan actuele uitdagingen, zoals grote onderwijshervormingen en -vernieuwingen, toenemende diversiteit bij leerlingen en hoge uitvalcijfers van beginnende leraren. Teamteaching is een instructiestrategie waarbij twee of meer leraren die in een bepaalde mate samenwerken en gedeelde verantwoordelijkheid dragen voor het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van een les of lessen. Ondanks dat er reeds heel wat waardevolle praktijken rond teamteaching zijn, blijft inzicht in deze praktijken eerder beperkt. Om inzicht te krijgen in bestaande teamteachingspraktijken werd een grootschalig vragenlijstonderzoek opgezet bij 656 Vlaamse leraren (kleuter-, lager, secundair en volwassenenonderwijs) met ervaring in teamteaching. De resultaten van de studie tonen een ruime variatie op vlak van gebruik van teamteaching, ervaring met teamteaching en aantal collega's. 33% van de leraren een mix van de teamteachingsmodellen inzet. Modellen waarbij een hoge intensiteit van samenwerking wordt verwacht (vb. het interactief model) of waarbij leraren teamteachen met oog op coaching van de andere (vb. het coachingsmodel) worden significant minder toegepast dan modellen waarbij minder samenwerking of coaching verwacht wordt (vb. parallel model, ondersteuningsmodel). Op basis van het onderzoek worden concrete aanbevelingen geformuleerd, die onmiddellijk relevant zijn voor beginnende en meer ervaren teamteachers, schoolteams, beleidsmakers en collega-onderzoekers.

Lopende tekst

Inleiding

Gelijklopend met internationale trends, kampt het Vlaams onderwijs met uiteenlopende uitdagingen, zoals een toenemende diversiteit bij leerlingen (Keppens et al., 2020), grote onderwijshervormingen

en -vernieuwingen, voortijdige en ongekwalficeerde schoolverlaters (Lamote et al., 2013), hoge uitvalcijfers van (beginnende) leraren (Thomas et al., 2020), en meer. In het zoeken naar manieren om met deze uitdagingen om te gaan, schuiven beleidsmakers, onderzoekers en scholen regelmatig teamteaching naar voor. Teamteaching wordt immers beschouwd als een veelbelovende professionele ontwikkelingsstrategie waarin leraren zich inzetten om samen te werken, expertise te delen, elkaar te ondersteunen, samen te leren en hun eigen competenties te vergroten om met deze uitdagingen om te gaan (Meirsschaut & Ruys, 2016; Simons et al., 2020). Ondanks zijn veelbelovende karakter, is onderzoek naar teamteaching tot op heden vrij beperkt.

Onderzoeksdoel – en vraag

Om hieraan tegemoet te komen, focust ESTAFETT – een FWO-SBO onderzoeksproject de komende jaren op onderzoek naar de effecten van teamteaching op leraren en leerlingen (www.teamteaching-estafett.be). Een grootschalig vragenlijst onderzoek werd opgezet om – voor het eerst – inzicht te verwerven in de manier waarop er in Vlaanderen aan teamteaching gedaan wordt. De centrale vraag die beantwoord wordt is:

Hoe krijgt teamteaching vorm in het kleuter-, lager - en secundair onderwijs in Vlaanderen?

Theoretisch kader

Teamteaching verwijst naar twee of meer leraren die in een bepaalde mate samenwerken en gedeelde verantwoordelijkheid dragen voor het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van een les of lessen (Simons et al., 2020; Meirsschaut & Ruys, 2016). De literatuur (zie oa Baeten en Simons, 2014) onderscheidt zeven teamteachingsmodellen met een stijgende intensiteit van samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid: het observatiesmodel, het coachingsmodel, het ondersteuningsmodel, het parallel model, het sequentieel model, het hoekenwerk model, en het interactief model (Figuur 1).

Methode

In totaal vervulde 656 Vlaamse leraren (kleuter, lager en secundair onderwijs) met ervaring in teamteaching het vragenlijstonderzoek na een Vlaanderenbrede oproep. Het gebruik van teamteaching, teamteachingservaring, frequentie van teamteaching, aantal leerlingen in de klas en aantal collega's waarmee men teamteacht werd bevraagd. Daarnaast werden teamteachingspraktijken, geconceptualiseerd aan de hand van het inzetten van de modellen van teamteaching (Meirsschaut & Ruys, 2016; zie Figuur 1) in kaart gebracht.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Tabel 1 biedt een overzicht van belangrijke kenmerken van leraren met ervaring met teamteaching. Zowel qua gebruik van teamteaching, ervaring met teamteaching, en aantal collega's, is er ruime variatie. Opvallend is dat teamteaching niet enkel wordt ingezet in grote klasgroepen (een vaak aangenomen assumptie). Verder stellen we vast dat 33% van de leraren een mix van de teamteachingsmodellen inzet. Modellen waarbij een hoge intensiteit van samenwerking wordt verwacht (vb. het interactief model) of waarbij leraren teamteachen met oog op coaching van de andere (vb. het coachingsmodel) worden significant minder toegepast dan modellen waarbij minder samenwerking of coaching verwacht wordt (vb. parallel model, ondersteuningsmodel).

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Deze studie biedt een eerste inzicht in bestaande teamteachingspraktijken in Vlaanderen. Op basis van het onderzoek worden concrete aanbevelingen geformuleerd, die onmiddellijk relevant zijn voor beginnende en meer ervaren teamteachers, schoolteams, beleidsmakers en collega-onderzoekers.

Kans op Balans

Met oog op het beantwoorden aan uiteenlopende uitdagingen, zoals een toenemende diversiteit bij leerlingen, grote onderwijshervormingen en -vernieuwingen, voortijdige en ongekwalificeerde schoolverlaters, hoge uitvalcijfers van (beginnende) leraren, schuiven beleidsmakers, onderzoekers en scholen regelmatig teamteaching naar voor. In dit opzicht kan teamteaching een belangrijke strategie zijn in de zoektocht naar meer balans in het onderwijs.

Referenties

Keppens, K., Consuegra, E., & Vanderlinde, R. (2020). Exploring student teachers' professional vision of inclusive classrooms in primary education. *International Journal of Inclusive Education*.

Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: The role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739-760.

Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2018). Teamteaching: beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties voor leerlingen, leraren en hun school. Onderzoeksrapport meervoudige gevalstudie naar teamteaching in het Vlaamse basisonderwijs. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek. Simons, M., Baeten, M., & Vanhees, C. (2020). Team teaching during field experiences: Investigating student teachers

experiences with parallel and sequential *Journal of Teacher Education*, 71(1), 24-40.

Thomas, L., Rienties, B., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2020). Unpacking the dynamics of collegial networks in relation to beginning teachers' job attitudes. *Research Papers in Education* .

Tabel 1: Persoonskenmerken van de deelnemers (n = 566).

	N (%)	Gemiddelde (SD)
Gender		
Man	85 (15.02)	
Vrouw	479 (84.63)	
X	2 (00.35)	
Leeftijd		38.88 (10.27)
Diploma		
Secundair onderwijs	4 (00.71)	
Bachelor	474 (83.75)	
Master	87 (15.37)	
Doctoraat	1 (00.18)	
Ervaring		14.44 (10.50)
Onderwijsniveau		
Kleuter	117	
Lager	235	
Secundair	158	
Buitengewoon lager	13	
Buitengewoon secundair	0	
Volwassenenonderwijs	62	
Tewerkstelling		
Voltijds	397 (70.14)	
Deeltijds	169 (29.86)	

Tabel 1

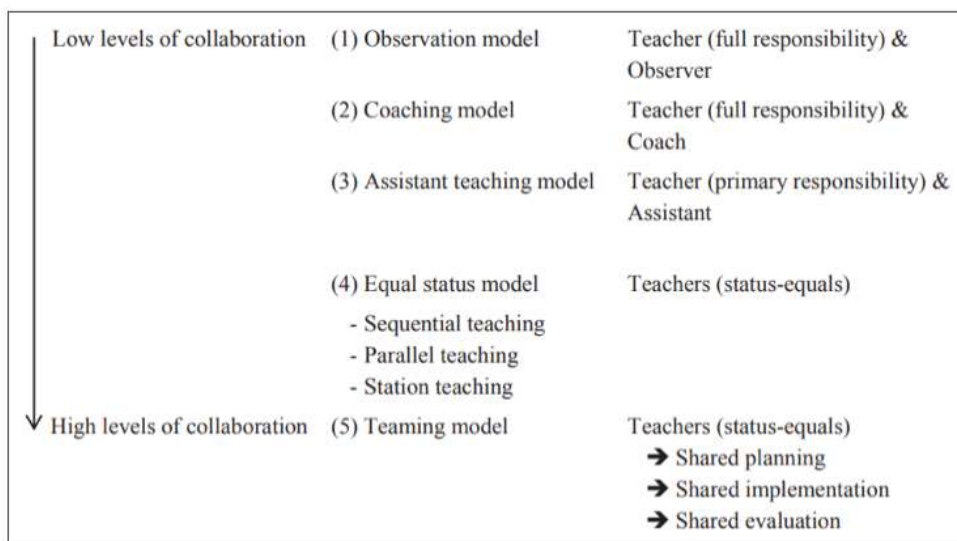


Fig. 1. Different team teaching models.

Figuur 1

633. Onderwijs over disciplinaire grenzen heen: review over in-society leeromgevingen in zorg- en welzijn

Erica Bouw

Rachelle van Harn, Janna Bruijning, Els Overkamp, Lizet van Ewijk, Ilya Zitter

Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Interprofessioneel leren, In-society leeromgevingen, Ontwerpkennis, Literatuuronderzoek

Korte samenvatting

Complexe maatschappelijke vraagstukken vragen om passend opgeleide professionals die over de grenzen van disciplines heen kunnen samenwerken, zeker in zorg en welzijn. Hiertoe zijn leeromgevingen nodig waarin studenten, docenten, professionals en onderzoekers van verschillende domeinen met elkaar en met burgers samen werken en leren. Het blijkt echter niet eenvoudig om dit soort 'in-society' leeromgevingen te ontwerpen. Hoewel er in de laatste twee decennia diverse wetenschappelijk studies zijn verschenen over vormen van inter-, multi-, cross- of transdisciplinair/professioneel onderwijs, zeker in het zorgdomein, gaan deze publicaties doorgaans niet over hoe je levensechte leeromgevingen kunt ontwerpen waarin naast zorgprofessionals ook andere professionals werken en leren, zoals jeugdwerkers en sociaal juridisch medewerkers. We weten nog niet precies wat de typerende kenmerken zijn van inter/multi/cross/trans leeromgevingen en hoe we deze leeromgevingen optimaal kunnen vormgeven in een levensechte context. Via een systematische literatuurreview komen we tot een synthese van ontwerpkennis. We doorzochten vijf wetenschappelijke databases volgens een vast zoekprotocol. Uit 1095 artikelen zijn 130 artikelen geselecteerd en gescand op empirische data. Uit de definitieve selectie extraheren we ontwerpvoorstellen die we laten valideren door experts en tijdens de ORD presenteren. Deze gevalideerde ontwerpkennis draagt bij aan het evidence-informed (her)ontwerpen van discipline-overstijgende, in-society leeromgevingen in het hoger onderwijs.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding

Ontwikkelingen als vergrijzing en toenemende complexiteit van hulpvragen leiden tot professioneel overstijgende ondersteuningsbehoeften in zorg en welzijn. Dit blijkt uitdagend: professionals zijn vaak niet op de hoogte van elkaars expertise en van welk type ondersteuning er door een andere organisatie wordt geboden (Binkhorst et al., 2019). Van onderwijsinstellingen wordt dan ook verwacht dat zij leeromgevingen ontwerpen waarin studenten vanuit verschillende professies en disciplines samenwerken aan echte vraagstukken vanuit de maatschappij (Vereniging Hogescholen, 2019).

Theoretisch kader

Om professionals in opleiding goed voor te bereiden op het toekomstige werk zijn leeromgevingen nodig waarin wisselwerking plaatsvindt tussen opleiding en praktijk en waarin lerenden kunnen werken, leren en reflecteren met andere disciplines in een levensechte setting (Van Vliet et al., 2017). Het blijkt niet eenvoudig om leeromgevingen te ontwerpen die aan al deze functies tegemoet komen (Kuijjer-Siebelink et al. 2019). Meer kennis is nodig over de ontwerpkenmerken van verschillende soorten leeromgevingen die de werelden van school en de beroepspraktijk/maatschappij verbinden (Bouw et al., 2019; Zitter, 2021). Deze overzichtsstudie gaat over zulke levensechte leeromgevingen. We richten ons op de volle breedte van de verschijningsvormen die in de literatuur worden aangeduid als multi-, inter- cross- of transprofessioneel, of multi- inter-, cross- of transdisciplinair.

Bij deze review hanteren we een ontwerp perspectief; de focus ligt op het ontwerp van leeromgevingen en we formuleren vanuit de literatuur ontwerpproposities. Ontwerpproposities zijn mogelijke oplossingsrichtingen voor een ontwerp probleem of behoefte, die kunnen worden toegepast op een vraagstuk in het veld; ontwerpproposities geven aan wat te doen, in welke omstandigheden, om welk effect te bereiken, en ze bevorderen ons begrip over waarom dit gebeurt (Denyer et al., 2008). Het centrale vraagstuk betreft in onze studie het bevorderen van grensoverstijgend leren in een levensechte (in-society) setting. We kijken daarbij naar die elementen in de leeromgeving die we intentioneel kunnen vormgeven, de 'ontwerpbare elementen' (Bouw et al., 2021).

Centrale onderzoeksvraag

Hoe kunnen we grensoverstijgende in-society leeromgevingen optimaal ontwerpen?

Methode

Systematische literatuurreview (Grant & Booth, 2009) in vijf wetenschappelijke databases, gericht op het vinden van ontwerp kennis over levensechte multi/inter/cross/trans leeromgevingen in zorg en welzijn. Via thematische analyse vertalen we deze ontwerp kennis naar ontwerpproposities. Om de kwaliteit van ontwerpproposities te borgen, dienen zij gefundeerd te zijn en gevalideerd door actoren in het veld (Van Aken, 2004). Daarom worden de ontwerpproposities voor aanvullende duiding en validering voorgelegd aan (inter)nationale experts middels een focusgroep (Plummer-D'Amato, 2008).

Resultaten

De systematische zoekstrategie leverde 1095 potentieel relevante titels op. Na een selectieproces met twee onderzoekers bleken 130 artikelen op basis van titel en samenvatting te voldoen aan de in- en exclusiecriteria. Hieruit selecteren we artikelen die voldoende gegevens bevatten over het ontwerp van levensechte multi/inter/cross/trans leeromgevingen. Het merendeel van de artikelen gaat over interprofessionele of interdisciplinaire leeromgevingen met het medisch domein als 'kerndomein'. Hoewel de ontwerp-kennis in de artikelen niet altijd expliciet is, kunnen we uit de artikelen ontwerp-proposities destilleren die ook voor andere contexten relevant lijken. Bij de ORD zullen wij deze (grotendeels) gevalideerde ontwerp-proposities presenteren. Deze ontwerp-kennis draagt bij aan meer evidence-informed (her)ontwerpen van in-society leeromgevingen in het hoger onderwijs.

Kans op Balans

Bij het ontwerpen van grensoverstijgende leeromgevingen is het van belang om een goede balans te vinden tussen de belangen en de inbreng van verschillende betrokkenen: studenten, docenten, burgers, onderzoekers en professionals vanuit verschillende disciplines. Een goed ontwerp draagt bij aan die balans, waarbij alle actoren als volwaardige partners worden gezien. Met onze ontwerpgerichte insteek dragen we daarnaast bij aan inzichten over wat werkt en waarom. Deze inzichten helpen om gebalanceerd te kunnen inspelen op de grote maatschappelijke vraagstukken van deze tijd. Tenslotte gaat het onderzoek ook over hoe je een optimale balans vindt tussen de domeinen gezondheid en welzijn.

Referenties

Binkhorst, J., Overkamp, E., Sprinkhuizen, A., & Wilken, J. (2019). *Integraal werken ontrafeld. November*.

Bouw, E., Zitter, I., & de Bruijn, E. (2019). Characteristics of learning environments at the boundary between school and work – A literature review. *Educational Research Review*, 26, 1–15.

Bouw, E., Zitter, I., & de Bruijn, E. (2021). Designable elements of integrative learning environments at the boundary of school and work: a multiple case study. *Learning Environments Research*, 24(3), 487–517.

Denyer, D., Tranfield, D., & van Aken, J. E. (2008). *Developing Design Propositions through Research Synthesis*.

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108.

Kuijjer-Siebelink, W., Weijzen, S., & de Vijlder, F. (2019). *Grensoverstijgend samenwerken, leren en opleiden in het sociaal en gezondheidsdomein*. HAN University of Applied Sciences.

Petticrew, Mark., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: a practical guide*. Blackwell Pub.

Plummer-D'Amato, P. (2008). Focus group methodology Part 1: Considerations for design. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 15(2), 69–73.

Van Aken, J. E. (2004). Management Research Based on the Paradigm of the Design Sciences: The Quest for Field-Tested and Grounded Technological Rules. *Journal of Management Studies*, 41(2), 219–246.

Van Vliet, K., Chorus, A., & Ruwaard, D. (2017). Anders kijken, anders leren, anders doen. *Tijdschrift Voor Gezondheidswetenschappen*, 95(2), 53–55.

Vereniging Hogescholen. (2019). *Professionals voor morgen. Strategische agenda Vereniging Hogescholen 2019-2023*. www.vereniginghogescholen.nl

Zitter, I. (2021). *Leeromgevingen in het beroepsonderwijs als knooppunten in onze maatschappij. [Openbare les]*. Lectoraat Beroepsonderwijs, Kenniscentrum Leren en Innoveren, Hogeschool Utrecht.

636. Formatief handelen in de HBO-propedeuse: Kansrijk, maar hoe pak je het aan?

Stefan Vincent Kolenbrander

Peter Verkoeijen

Avans Hogeschool, Breda, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Formatief handelen, HBO-propedeuse, Zelfregulatie, Motivatie

Korte samenvatting

Studenten in de het eerste jaar van het HBO- laten grote verschillen zien in de mate van zelfregulatie, alsook motivatie en prestatie. Deze verschillen vormen een uitdaging voor hbo-docenten aangezien zij het leerproces van elke student optimaal willen ondersteunen. Formatief handelen (Kneyber et al., 2022) biedt een mogelijke oplossing voor deze uitdaging omdat deze didactische benadering helpt om de verschillen tussen studenten voor een docent inzichtelijk te maken en hier constructief op in te spelen zodanig dat motivatie, zelfregulatie en leren (en uiteindelijk ook prestaties) van studenten bevorderd worden. Een belangrijke vraag is echter hoe formatief handelen vormgegeven kan worden in de hbo-praktijk en wat dit doet met de motivatie, zelfregulatie en prestatie van studenten. Hiertoe zal een *case study* binnen het eerstejaars hbo-vak Organisatiekunde bij een Opleiding Integrale Veiligheidskunde uitgevoerd worden. Over een periode van 7 weken worden c.a. 130 studenten gevolgd en vinden er metingen plaats op motivatie, zelfsturing en prestatie. Hierna volgen focusgroepen. Bezoekers van de ORD wordt gevraagd mee te denken over de manier waarop formatief handelen kan worden toegepast binnen het vak en hoe motivatie, zelfregulatie en prestatie het beste gemeten kan worden.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

In het hbo is er veel belangstelling voor formatief handelen omdat deze didactische benadering geschikt lijkt te zijn om motivatie, zelfregulatie, leren en prestaties te bevorderen. Over formatief handelen is veel informatie beschikbaar en er bestaan richtlijnen voor de onderwijspraktijk (e.g., Kneyber et al., 2022). Tegelijkertijd ervaren veel hbo-docenten nog steeds handelingsverlegenheid als het gaat om formatief handelen. Goede *case studies* zouden deze handelingsverlegenheid deels weg kunnen nemen. Het huidige onderzoek zal worden opgezet om een *case study* te maken van formatief handelen in een eerstejaars hbo-module.

Theoretisch kader

Formatief handelen is een proces van samenwerking en co-regulatie, er vindt doelbewuste informatieverzameling plaats door de docent, studenten worden gedwongen zelf na te denken en iets te produceren, de docent verleent betekenis op veelvoorkomende misvattingen binnen een kort cyclisch proces zonder individueel correctiewerk (Kneyber et al., 2022). Middels de integratie van 5 basisstappen voor formatief handelen kunnen bovengenoemde elementen effectief zijn. Vanuit de wetenschappelijke literatuur is er aanleiding om te denken dat formatief handelen zo een positief effect heeft op zelfregulatie, motivatie en prestatie (Kneyber et al., 2022). De uitkomstmaten betreffen zodoende zelfregulatie (Allal, 2010) en motivatie (Bandura, 1997; Seidel et al., 2005; Dixon et al., 2019; Boekaerts; 2019). Prestatie wordt gemeten in tussentijdse producten en de toets.

Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag is wat de aard en het niveau van motivatie, zelfregulatie en presteren zal zijn gegeven de wijze waarop formatief handelen ingezet zal worden.

Methode van onderzoek

Het onderzoek is een *case study* waarin formatief handelen in een eerstejaars hbo-module wordt vormgegeven volgens de principes van Kneyber et al., (2022). De populatie betreft 130 1^e jaars studenten, heeft een gemiddelde leeftijd van 18 jaar, bestaat uit 35% vrouw en 65% man en kent met MBO, HBO en VWO instapniveau. De 5 basisstappen van het formatieve proces zijn kort cyclisch verwerkt in een reeks van 7 lessen organisatiekunde. De studenten krijgen opdrachten waarin ze werken aan het leren herkennen van begrippen uit de organisatiekunde in de beroepspraktijk. De opdrachten worden wekelijks van 'goed genoeg feedback' (Kneyber et al., 2022) voorzien. De variabelen worden gemeten door de tussentijdse producten te analyseren. Na de lessenreeks worden er focusgroepen afgenomen om de variabelen verder te onderzoeken. Bezoekers van de ORD zal worden gevraagd mee te denken over de integratie van de 5 basisstappen (Kneyber et al., 2022) in het vak, de keuze voor de onderzoeksmethode, de materialen, de procedure en de mogelijkheden aangaande het analyseren van de variabelen. Zodoende kan het onderzoeksontwerp aangescherpt plaatsvinden in schooljaar 23/24.

Wetenschappelijk en praktische betekenis

De resultaten van het onderzoek in combinatie met de manier waarop formatief handelen wordt ingezet kan docenten in vergelijkbare contexten helpen om formatief handelen te implementeren en heeft zo praktische relevantie. Verder is het wetenschappelijk interessant omdat het enig inzicht geeft in hoeverre algemene richtlijnen voor formatief handelen zoals geformuleerd door Kneyber et al., (2022) samengaan met een aard en niveau van motivatie, zelfregulatie, leren en presteren die verondersteld worden in de wetenschappelijke literatuur.

Kans op Balans

Studenten in de HBO-propedeuse-fase kennen een divers pallet en wortelen met veel zaken. Er zijn grote verschillen in de mate van aanwezige zelfregulatie alsook de motivatie en prestatie. Formatief handelen (Kneyber et al., 2022) kan een didactisch proces zijn wat hier uitkomst biedt. Specifiek,

omdat het proces van formatief handelen het mogelijk maakt om constructief af te stemmen op het niveau en tempo van een specifieke klas en daarmee mogelijk gelijke kansen bevordert.

Referenties

Allal, L. (2010). Assessment and Regulation of learning. In: Penelope Peterson, Eva Baker & Barry McGaw (red.), *International Encyclopedia of Education*, volume 3 (pp. 348-352). Oxford: Elsevier.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman

Boekaerts, M. (2019). *The Crucial Role of Motivation and Emotion in Classroom Learning*. In: H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (red.), *The Nature of Learning: Using Research To Inspire Research*. Parijs: OESO.

Dixon, H., Hawe, E., & Hamilton, R. (2019). The case for using examples to develop academic self-efficacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(3), 460-471.

DOI:10.1080/02602938.2019.1666084

Kneyber, R., Sluijsmans, D., Devid, V., Wilde López, B. (2022). *Formatief handelen: van instrument naar ontwerp*. Culemborg: Phronese.

Seidel, T., Rimmle, R., & Prenzel, M. (2005). *Clarity and Coherence of Lesson Goals as a Scaffold for Student Learning*. *Learning and Instruction*, 15, 539-556.

637. Ervaringen van docenten met stilte in de klas: een Q-methodologische studie

Iris Bogaers ¹

Anne de la Croix ², Maartje Raijmakers ³, Chiel van der Veen ⁴

¹ Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam, Nederland

² Vrije Universiteit UMC, Amsterdam, Nederland

³ Vrije Universiteit, Amsterdam, Nederland

⁴ Windesheim, Almere, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Q-methodologie;, Stilte; , Klasseninteractie, Ervaringen

Korte samenvatting

Onderzoek wijst op een belangrijke rol voor stilte in het onderwijs. Er bestaan echter nogal wat misvattingen over stilte en we gebruiken stilte nauwelijks bewust in het onderwijs. Het gebrek aan stilte lijkt zelfs één van de grootste uitdagingen te zijn voor docenten in de 21^e eeuw. Dit onderzoek wil bijdragen aan een beter begrip van stilte voor het leren én onderwijzen. De vraag ‘Wat zijn de ervaringen, interpretaties en visies van docenten omtrent stilte in de klas?’ wordt beantwoord met Q-methodologie: een *mixed method* onderzoeksinstrument om subjectiviteit te onderzoeken. Hiermee is het mogelijk om, op basis van diverse uitspraken over de rol van stiltes in klasseninteracties, verschillende profielen te achterhalen binnen de participantengroep door middel van factoranalyse en post-interviews.

Enkele eerste opbrengsten: het interview bracht inzicht en bewustwording bij docenten omtrent de rol van stilte in de klas; docenten verschillen sterk in het belang van spreken voor het leerproces en de noodzaak van stilte voor zelfstandig denken. In tegenstelling tot de literatuur ervaart niemand stilte als ongemakkelijk of een stille leerling als negatief. Tijdens deze discussietafel wil ik graag aan de aanwezigen de bevindingen -de verschillende stilteprofielen van docenten- voorleggen en die met hen bespreken en verder interpreteren.

Lopende tekst

Onderzoek wijst op een belangrijke rol voor stilte in het onderwijs. Wanneer leraren bijvoorbeeld hun wachttijd verlengen, nemen zowel lengte als complexiteit van antwoorden van leerlingen toe en laten leerlingen een grotere complexiteit van denken zien (Tincani & De Mers, 2016; Van der Veen,

2017). Bovendien laat onderzoek zien dat - hoewel praten samengaat met analytisch redeneren - stilte belangrijk is voor denkprocessen die gepaard gaan met inzicht. Verbaliseren kan deze denkprocessen belemmeren (Kim, 2002; Schooler, Ohlsson & Brooks, 1993). Tevens ervaren leerlingen gezamenlijke momenten van stilte als een positieve indicatie van welbevinden en veiligheid (Ollin, 2008).

Er bestaan echter nogal wat misvattingen over stilte en we gebruiken stilte nauwelijks bewust in het onderwijs. Het gebrek aan stilte lijkt zelfs één van de grootste uitdagingen voor docenten in de 21^e eeuw (zie bijvoorbeeld het rapport van de OESO, 2016). Dit gebrek aan stilte kan leiden tot concentratieverlies en stress (Tiesler & Obersdörster, 2006). Vooral het kortetermijngeheugen is gevoelig voor negatieve effecten van lawaai: leerlingen nemen minder waar, onthouden minder en leren dus minder (Klatte, Bergström & Lachmann, 2013). Het is dan ook opmerkelijk dat er steeds minder ruimte is voor stilte in het onderwijs: denk aan de focus op samenwerkend leren en klassikale discussies waarbij stilte vaak ondergeschikt of zelfs ongewenst lijkt te zijn (McDermott, Rutherford-Quach & Steinbock, 2019).

De vraag van deze eerste deelstudie is: Wat zijn de ervaringen, interpretaties en visies van docenten Nederlands uit de bovenbouw havo/vwo omtrent stilte in de klas? Om deze deelvraag te beantwoorden wordt gebruik gemaakt van Q-methodologie. Dit is een *mixed method* onderzoeksinstrument om subjectiviteit te onderzoeken (Grijpma, De la Croix, Kleinveld, Meeter & Kusurkar, 2021; De Leeuw, 2020; Seynhaeve, Deygers & Simon, 2022; Watts & Stenner, 2012). Hiermee is het mogelijk om, op basis van diverse uitspraken over de rol van stiltes in klasseninteracties, verschillende profielen te achterhalen binnen de participantengroep door middel van factoranalyse en post-interviews. Met dit onderzoek willen we bijdragen aan een beter begrip over stilte voor het leren én onderwijzen en de ervaringen die daarbij een rol spelen.

Momenteel is de dataverzameling volop gaande. Een eerste opbrengst is dat er tijdens het ordenen van de stellingen inzicht en bewustwording ontstaat bij de docenten omtrent de rol van stilte in de klas. Zo constateerde een docent het volgende: 'Eigenlijk zijn we de stilte steeds meer aan het verder uitbannen op school.' Enkele, andere, zeer voorlopige opbrengsten: er wordt zeer wisselend gedacht over het belang van spreken voor het leerproces en over de noodzaak van stilte voor zelfstandig denken. In tegenstelling tot de literatuur ervaart niemand stilte als ongemakkelijk of een stille leerling als negatief. Ten slotte, er lijkt een spanningsveld te zijn tussen het belangrijk vinden een rolmodel van stilte en rust te zijn en dat daadwerkelijk te zijn.

Tijdens deze discussietafel wil ik graag aan de aanwezigen de bevindingen - de verschillende stilteprofielen van docenten – voorleggen en die met hen bespreken en verder interpreteren.

Kans op Balans

Dit kwalitatieve én kwantitatieve onderzoek naar stilte in de klas is bijna synoniem aan Kans op Balans. Balans tussen stilte en verbale interactie; balans tussen cognitie en ervaren; balans tussen interactief en zelfstandig leren; balans tussen spreken en luisteren en daarmee balans op gerichtheid op jezelf of de ander; balans tussen direct reageren en even jezelf terughouden; balans tussen activiteit en rust en balans tussen en daarmee kansen voor extraverte en introverte leerlingen. Kortom, stilte als ware democratische en inclusieve gelijkmaker, want alleen op deze momenten is ieders inbreng even groot en heeft iedereen een kans.

Referenties

De Leeuw, R. (2020). Through the eyes of the beholder. Unfolding social participation “from within” the classroom. Dissertatie. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Grijpma, J. W., de la Croix, A., Kleinveld, J. H., Meeter, M., & Kusurkar, R. A. (2021). Appreciating small-group active learning: What do medical students want, and why? A Q-methodology study. *Medical Teacher*, 43(4), 411-420.

Klatte, M., Bergström, K. & Lachmann, T. (2013) Does noise affect learning? A short review on noise effects on cognitive performance in children. *Frontiers in Psychology*, 4: 578.

McDermott, R., Rutherford-Quach, S. & Steinbock, D. (2019). The work of learning from silence. In A. Edwards, M. Fleer & L. Bottcher (eds). *Cultural-Historical approaches to studying learning and development. Societal, institutional and personal perspectives*. Vol. 6. Springer, 215-232.

Ollin, R. (2008). Silent pedagogy and rethinking classroom practice: structuring teaching through silence rather than talk. *Cambridge Journal of Education*, Vol.38(2): 265-280.

Schooler, J. W., Ohlsson, S. & Brooks, K. (1993). Thoughts beyond words: when language overshadows insight. *Journal of Experimental Psychology: General* 122 (2): 166-83.

Seynhaeve, S., Deygers, B. & Simon, E. (2022). Newly arrived migrant students' perceptions of emergency remote teaching: A Q methodology study. *International journal of Educational Research Open* 3 100169

Tincani, M. & De Mers. (2016). Meta-analysis of single-case research design studies on instructional pacing. *Behavior Modification*, 40(6), 799-824.

Tiesler, G. & Obersdörster, M. (2006). *Noise – a stress factor? Acoustic ergonomics of schools*. Euronoise 2006, Tampere, Finland.

Van der Veen, C. (2017). *Dialogic classroom talk in early childhood education*. Unpublished doctoral dissertation. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.

Watts, S. & Stenner, P. (2012). *Doing Q methodological research: theory, method and interpretation*. London, UK: Sage.

641. Inzicht in typen controverses binnen geschiedenis- en bèta-onderwijs: een overkoepelend kader

Saskia Arbon¹, Stephan Venmans¹

Geerte Savenije¹, Tessa van Schijndel², Jaap Schuitema¹, Carla van Boxtel¹

¹ Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

² Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Domein Specifieke Aspecten van Onderwijs

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Controverse, Socio-scientific issues, Overkoepeling,

Korte samenvatting

Confrontatie met maatschappelijke controverses is een alledaags fenomeen (Cian, 2020). Weloverwogen keuzes maken bij confrontatie met controverses is lastig, want de ene controverse is de andere niet. Controverses bevatten verschillende dimensies, zoals een wetenschappelijke, economische, politieke, sociologische, ecologische en ethische (Chang Rundgren & Rundgren, 2010). Dit onderzoek probeert helder te krijgen welke typen controverses er bestaan binnen het geschiedenis- en bèta-onderwijs en welke mogelijkheden dit biedt voor een overkoepelend kader rondom het construct controversie-inzicht.

Vervolgens probeert het onderzoek inzicht in controverses te operationaliseren door verschillende componenten ervan te distilleren. Het literatuuronderzoek biedt aanwijzingen voor componenten van inzicht in controverses (*e.g.* Cian, 2020; Levinson, 2006), gebaseerd op de manier waarop leerlingen nadenken over controverses. Het huidige onderzoek operationaliseert dit inzicht in acht componenten die middels expertinterviews gecontroleerd worden op relevantie en toepasbaarheid in verschillende vakken.

De voorlopige resultaten komen voort uit data verzameld uit literatuuronderzoek en vijftien semigestructureerde expertinterviews. De vijftien participanten bestonden uit onderzoekers van verschillende vakgebieden en ervaren vakdocenten van verschillende scholen. De resultaten tonen aan dat het achttal inzichtcomponenten een onderliggende basis bieden voor een overkoepelende aanpak voor het volledige curriculum waarbij vakspecifieke aanpakken geïntegreerd kunnen worden.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Confrontatie met maatschappelijke controverses is een alledaags fenomeen (Cian, 2020), bijvoorbeeld als mensen praten over nationale excuses voor de slavernij of als mensen moeten besluiten of ze hun kinderen laten vaccineren (Christenson et al., 2012). Mede om leerlingen voor te bereiden op dergelijke discussies, is er de afgelopen decennia wereldwijd maatschappelijke aandacht gekomen voor het behandelen van controverses (en soortgelijke problematiek) in het onderwijscurriculum (Curriculum.nu in Voogt et al., 2019; *e.g.* Wicked Problems; Critical Thinking; Socio-Scientific Issues). Deze voorbeelden zijn qua aanpak en vaardigheden vaak verkokerd in specifieke vakgebieden terwijl de onderzoeken mogelijkheden en adviezen bieden voor overkoepeling (Bermudez, 2015; Heard et al., 2020; Ryen, 2020; Ten Dam & Volman, 2004).

Dit onderzoek streeft naar een verhelderende categorisering van welke typen controverses er behandeld worden binnen het geschiedenis- en bèta-onderwijs. Vanuit deze categorisering probeert het onderzoek inzicht in controverses te operationaliseren met verschillende inzichtcomponenten die inzetbaar zijn voor geschiedenis- en bèta-onderwijs.

Theoretisch kader

Controverses bevatten verschillende dimensies, zoals de wetenschappelijke, economische, politieke, sociologische, ecologische en ethische (Chang Rundgren & Rundgren, 2010). Deze dimensies zijn niet bij elke controverse gelijkwaardig en deze interacteren met elkaar. In de huidige literatuur is nog geen duidelijke typologie te onderscheiden voor controverses die bruikbaar is voor methodeontwikkeling.

De literatuur geeft wel duidelijke aanwijzingen voor hoe controverses functioneren en voor componenten van leerlinginzicht in controverses (Cian, 2020; Levinson, 2006). Dit huidige onderzoek integreert deze verschillende constructen van inzicht en operationaliseert het in acht componenten die aan vijftien experts worden voorgelegd.

Onderzoeksvraag/-vragen

Dit project zoekt antwoord op de volgende onderzoeksvragen:

(RQ1:) In hoeverre kunnen we verschillende typen onderscheiden in controverses gerelateerd aan respectievelijk het geschiedenisonderwijs en het bèta-onderwijs en wat zijn overeenkomsten en verschillen tussen deze typen?

(RQ2:) Hoe kunnen we inzicht in typen controverse bij leerlingen operationaliseren in verschillende componenten?

Methode van onderzoek

Om de typen controverses in bèta- en geschiedenisonderwijs te onderzoeken, zijn in het onderzoek vijftien experts (onderzoekers, vakdidactici en vakdocenten op het voortgezet onderwijs) geïnterviewd. Tijdens semigestructureerde interviews benoemden de experts controverses binnen hun vakgebied en hoe deze benaderd worden. Daarnaast zijn componenten voorgelegd die we (op basis van literatuuronderzoek) nodig achten voor inzicht in controverses. De experts gaven aan in welke mate zij achter deze operationalisering in inzichtcomponenten stonden.

Voorlopige resultaten en conclusies

Vanuit de literatuurstudie vallen acht componenten te distilleren die belangrijk zijn voor het verkrijgen van inzicht in controverses binnen zowel bèta- als geschiedenisonderwijs. De expertinterviews zorgden voor bruikbare aanvullingen op het concept over controversie-inzicht dat we vanuit de literatuurstudie hadden gevormd. Bijvoorbeeld aanvullingen over de toepasbaarheid en uitwerking van de acht inzichtscategorieën in discussies die bestaan binnen hun vakgebieden. Deze resultaten geven een indicatie van hoe overkoepelend inzicht mogelijk is in verschillende typen controverses binnen zowel bèta- als geschiedenisonderwijs.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Dit onderzoek fungeert als een eerste stap in de ontwikkeling van een meetinstrument voor inzicht in controverses. Dit meetinstrument kan onderzoekers en docenten helpen om de ontwikkeling van leerlingen in het kritisch denken over controverses in kaart brengen.

Kans op Balans

In de huidige, op sommige vlakken gepolariseerde, samenleving is confrontatie met maatschappelijke controverses een alledaags fenomeen. Om deze controverses op een evenwichtige manier te begrijpen is inzicht in deze diverse controverses van wezenlijk belang. Dit project operationaliseert het inzicht van leerlingen in controverses die raken aan verschillende vakgebieden zoals geschiedenis en het bèta-onderwijs. Daarmee draagt dit project bij door het voor leerlingen evenwichtig begrijpen van uiteenlopende controverses die spelen in de maatschappij.

Referenties

- Bermudez, A. (2015). Four tools for critical inquiry in history, Social Studies, and Civic Education. *Revista De Estudios Sociales*, (52), 102–118. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.07>
- Chang Rundgren, S.-N., & Rundgren, C.-J. (2010). SEE-SEP: From a separate to a holistic view of socioscientific issues. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 11(1), 1–24.
- Christenson, N., Chang Rundgren, S.-N., & Höglund, H.-O. (2012). Using the SEE-SEP Model to Analyze Upper Secondary Students' Use of Supporting Reasons in Arguing Socioscientific Issues. *Journal of Science Education and Technology*, 21(3), 342–352. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9328-x>
- Cian, H. (2020). The influence of context: Comparing high school students' socioscientific reasoning by socioscientific topic. *International Journal of Science Education*, 42(9), 1503–1521. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1767316>
- Heard J., Scoular, C., Duckworth, D., Ramalingam, D., & Teo, I. (2020). Critical thinking: Skill development framework. Australian Council for Educational Research.
- Levinson, R. (2006). Towards a Theoretical Framework for Teaching Controversial Socio-scientific Issues. *International Journal of Science Education*, 28(10), 1201–1224. <https://doi.org/10.1080/09500690600560753>

Ryen, E. (2019). Klafki's critical-constructive Didaktik and the epistemology of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 52(2), 214–229. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1657959>

Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359–379. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.005>

Voogt, J. M., Veltman, M. E., & Van Keulen, J. (2019). Kritisch denken als een 21ste-eeuwse vaardigheid: veelbelovende aanpakken voor de onderwijspraktijk. *Pedagogische Studiën*, 95, 329–340.



642. Het observeren van object-georiënteerd spel

Elizabeth Wynberg

Vrije Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Domein Specifieke Aspecten van Onderwijs

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Object-georiënteerd spel, Observatieonderzoek

Korte samenvatting

Wanneer kinderen de objecten in hun omgeving gaan verkennen en manipuleren met een hoge mate van betrokkenheid en een zekere mate van vrijheid en regels ontdekken en/of volgen, noemen we dit object-georiënteerd spel (van Oers, 2013; Authors, 2021). Het belang van object-georiënteerd spel voor de ontwikkeling van kinderen wordt door meerdere theorieën ondersteund en verschillende studies hebben onderzocht hoe bepaalde handelingen binnen object-georiënteerd spel de ontwikkeling van kinderen kan ondersteunen (e.g. Fanning, et al., 2021; Kubicek, et al., 2019; Orr, 2020).

Deze observationele studie met een cohort sequentieel design onderzoekt de volgende vragen:

- 1) Welke handelingen ondernemen kinderen tijdens object-georiënteerd spel?
- 2) Wat zijn fundamentele kenmerken van object-georiënteerd spel?
- 3) Hoe ontwikkelt het object-georiënteerd spel zich?

In dit onderzoek is het object-georiënteerd spel van kinderen tweemaal gefilmd, er zijn twee sub testen van de SON-R afgenomen en ouders hebben de My Child's play vragenlijst ingevuld. De filmpjes zijn vervolgens gecodeerd op basis van handelingen, de betrokken objecten/materialen, de gemaakte combinaties en herhaling. De verzamelde gegevens zullen zowel kwalitatief als kwantitatief worden geanalyseerd. De resultaten kunnen hopelijk opvoeders en professionals ondersteunen om het object-georiënteerd spel (daarmee ook de ontwikkeling) van kinderen te begeleiden dan wel te stimuleren.

Lopende tekst

De interactie van jonge kinderen met objecten en materialen in hun omgeving is een natuurlijk en universeel ontwikkelingsverschijnsel. Door deze interactie kunnen kinderen (senso)motorische vaardigheden oefenen en leren over de mogelijkheden en culturele functies van deze objecten en materialen. We noemen dit object-georiënteerd spel wanneer kinderen hierbij een hoge mate van betrokkenheid en een zekere mate van vrijheid hebben en bezig zijn met het ontdekken en/of volgen van regels (van Oers, 2013; Authors, 2021). Het belang van object-georiënteerd spel voor de

ontwikkeling van kinderen wordt door meerdere theorieën ondersteund en verschillende studies hebben onderzocht hoe bepaalde handelingen binnen object-georiënteerd spel de ontwikkeling van kinderen kan ondersteunen (e.g. Fanning, et al., 2021; Kubicek, et al., 2019; Orr, 2020).

Echter, welke handelingen er precies voor komen tijdens object-georiënteerd spel en hoe deze handelingen zich ontwikkelen is nog niet in detail onderzocht. Daarom tracht dit onderzoek middels een observationeel onderzoek de volgende vragen te beantwoorden:

- 1) Welke handelingen ondernemen kinderen tijdens object-georiënteerd spel?
- 2) Wat zijn fundamentele kenmerken van object-georiënteerd spel?
- 3) Hoe ontwikkelt het object-georiënteerd spel zich?

Om dit te beantwoorden zijn kinderen (N=96) in de leeftijd van twee tot vier jaar gefilmd terwijl ze individueel speelden met een vaste set objecten en materialen op hun kinderdagverblijf. Hun gedrag is vervolgens gecodeerd op basis van hun handelingen, de betrokken objecten/materialen, de gemaakte combinaties en herhaling. Het onderzoek heeft een cohort sequentieel design: de kinderen zijn opgedeeld in zes cohorten op basis van hun leeftijd en deze cohorten zijn twee keer gefilmd met vier maanden tussen de twee metingen. Bij alle kinderen zijn ook twee sub testen (mozaïeken en analogie) van de SON-R afgenomen om inzicht te krijgen in het ruimtelijk en abstract redeneervermogen van de kinderen en de ouders van kinderen vulden de My Child's Play (MCP) vragenlijst in. Deze vragenlijst geeft inzicht in het spel gedrag en spel mogelijkheden van kinderen en hun executieve functies.

De verzamelde gegevens zullen zowel kwalitatief als kwantitatief worden geanalyseerd. De handelingen die kinderen ondernemen en de kenmerken van object-georiënteerd spel zullen worden beoordeeld door middel van event sampling en een daaropvolgende kwalitatieve analyse van de observaties. De kenmerken en ontwikkeling van object-georiënteerd spel zullen worden beoordeeld met behulp van cohort-sequentiële latent growth modeling (LGM). Deze analyse zal beoordelen of leeftijd, samen met de score op verschillende dimensies (uit de ouder vragenlijst en sub testen van de SON-R) de gedragsverandering tijdens object-georiënteerd spel tussen cohorten en over de tijd kan voorspellen. De correlaties tussen cohorten en met de scores op de SON-R-sub test stellen ons ook in staat om de betrouwbaarheid en validiteit van ons coderingsschema te beoordelen.

De resultaten van dit onderzoek kunnen meer inzicht geven in hoe object-georiënteerd spel eruit ziet, hoe het zich in de loop van de tijd ontwikkelt en hoe dit zich verhoudt tot de ontwikkeling van kinderen. Hopelijk kan deze informatie vervolgens opvoeders en professionals ondersteunen om het object-georiënteerd spel (daarmee ook de ontwikkeling) van kinderen te begeleiden dan wel te stimuleren.

Kans op Balans

De Kans op Balans begint al ver voordat kinderen op de basisschool starten. Dit onderzoek richt zich op het jonge kind op de kinderopvang en tracht zicht te krijgen op en inzicht te vergroten in het spel van kinderen, wat nauw verbonden is aan de ontwikkeling van kinderen.

Referenties

Fanning, P. A. J., Sparaci, L., Dissanayake, C., Hocking, D. R., & Vivanti, G. (2021). Functional play in young children with autism and Williams syndrome: A cross-syndrome comparison. *Child Neuropsychology*, 27(1), 125–149. <https://doi.org/10.1080/09297049.2020.1804846>

Kubicek, C., Gehb, G., Jovanovic, B., & Schwarzer, G. (2019). *Training of 7-month-old infants' manual object exploration skills: Effects of active and observational experience*. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2019.101353>

van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185–198. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789199>

Orr, E. (2020). *Object play as a mediator of the role of exploration in communication skills development*. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2020.101467>

Auteurs (2021).

643. Onderwijs anders organiseren met behulp van ICT als antwoord op lerarentekort: feit of fictie?

Bieke Schreurs¹

Luuk de Jong¹, Joran Redha², Julia Mulder²

¹ Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Lerarentekort, Digitale leermiddelen, ICT on het onderwijs,

Korte samenvatting

Scholen worden door de Nederlandse overheid gestimuleerd om te onderzoeken hoe ze het onderwijs anders kunnen organiseren, mede met behulp van digitale leermiddelen als antwoord op het lerarentekort. In dit onderzoek onderzochten we aan de hand van een vragenlijst (n=74 po leraren) in welke mate leraren die een lerarentekort ervaren op school de intentie hebben om digitale leermiddelen in te zetten als antwoord op het tekort. Dit verkennend onderzoek laat zien dat leraren die een lerarentekort ervaren op school, juist minder digitale leermiddelen inzetten en minder een faciliterende omgeving ervaren op school om digitale leermiddelen in te zetten. De intentie om digitale leermiddelen in te zetten als antwoord op het lerarentekort is ook veel kleiner dan de algemene intentie om digitale leermiddelen in te zetten. We vonden geen sterke verbanden waarom die intentie lager is. Kwalitatief onderzoek is nodig om meer inzicht te krijgen waarom de intentie om digitale leermiddelen in te zetten als reactie op het lerarentekort lager is dan verwacht.

Lopende tekst

Inleiding

Het onderwijs is uit balans door het lerarentekort. Het aantal leerkrachten dat nodig is in het po, is veel groter dan het aantal gekwalificeerde leerkrachten dat bereid is de vacante posities op te vullen (Sutcher et al., 2019). De Nederlandse overheid formuleerde verschillende actiepunten om meer mensen te (her)activeren om leraar te worden, en adviseert om het onderwijs anders te organiseren, mede met hulp van technologie. In dit onderzoek willen we onderzoeken in welke mate leraren die een lerarentekort ervaren op school de intentie hebben om digitale leermiddelen in te zetten als antwoord op het lerarentekort en welke faciliterende condities hieraan relateren.

Theoretisch kader

We bekijken dit vraagstuk aan de hand van het Technology Acceptance Model (Davis 1989). Dit model wordt vaak gebruikt, ook in het onderwijs, om te onderzoeken in welke mate leraren

technologie accepteren (Scherer et al., 2019). Het model gaat ervanuit dat twee kernvariabelen - ervaren bruikbaarheid en ervaren gebruiksgemak - positief relateren aan de intentie om ICT in te zetten. Een positieve intentie relateert dan weer aan daadwerkelijke inzet. Naast deze kernvariabelen zijn er verschillende uitbreidingen op het model. Zo worden er ook meer contextgerelateerde variabelen meegenomen zoals bijvoorbeeld verschillende faciliterende condities in de school (Scherer et al., 2020).

Methode

We rapporteren hier resultaten van een pilotstudie waarin we een online vragenlijst afnamen bij 74 leraren in het primair onderwijs in Nederland. De analyses zijn explorierend en correlatieel.

Resultaten

De intentie om digitale leermiddelen in te zetten als antwoord op het lerarentekort is lager dan de algemene intentie om digitale leermiddelen in te zetten. Leraren die aangeven een lerarentekort te ervaren op school hebben niet meer de intentie om digitale leermiddelen in te zetten als antwoord op het lerarentekort. Integendeel, leraren die aangeven een lerarentekort te ervaren zetten daadwerkelijk minder digitale leermiddelen in om les te geven en zij ervaren minder een faciliterende omgeving hiervoor op school. De faciliterende omgeving blijkt belangrijk, want deze hangt dan weer positief samen met de daadwerkelijke inzet van digitale leermiddelen, sterker dan de organisatiecultuur, de ervaren bruikbaarheid en gebruiksgemak.

Discussie

Het onderwijs anders organiseren door middel van de inzet van digitale leermiddelen als strijd tegen het lerarentekort lijkt voorlopig nog fictie, al is de populatie klein en zijn de analyses heel explorierend. Hoewel scholen worden gevraagd om het onderwijs anders te organiseren met behulp van digitale middelen geven leraren die een lerarentekort ervaren op school aan dat ze minder ruimte hebben om te sparren met collega's of te experimenteren met digitale leermiddelen. Deze faciliterende condities lijken juist cruciaal om de daadwerkelijke inzet van digitale leermiddelen te verhogen. De vraag rijst wel of leraren dit willen. De intentie om digitale leermiddelen als antwoord op het lerarentekort scoort relatief laag en we vinden geen variabelen die sterk relateren aan die intentie, terwijl de intentie om digitale leermiddelen in te zetten in het algemeen wel relatief hoog is. Meer kwalitatief onderzoek is nodig om te weten waarom leraren een lage intentie hebben om technologie in te zetten als antwoord op het lerarentekort.

Kans op Balans

Dit onderzoek toont aan dat de kansen in het onderwijsveld niet in balans zijn. Leraren die op school meer een lerarentekort ervaren, hebben ook minder de ruimte om te sparren met collega's of te experimenteren met de inzet van digitale leermiddelen. Hierdoor zetten ze daadwerkelijk ook minder digitale leermiddelen in, hoewel het juist meer nodig kan zijn op scholen met een ervaren lerarentekort om het onderwijs anders te organiseren door middel van technologie.

Referenties

Davis, F. D. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319. <https://doi.org/10.2307/249008>

Rijksoverheid. (2022b, 21 februari). *Personeelstekorten primair onderwijs*. Publicatie | Aanpak Lerarentekort. <https://www.aanpaklerarentekort.nl/documenten/publicaties/2021/12/16/personeelstekorten-primair-onderwijs>

Santiago, P. (2002), "Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages", OECD Education Working Papers, No. 1, OECD Publishing. doi:10.1787/232506301033

Scherer R., Siddiq, F. & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*, 128, 13–35. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009>

Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3696>

645. Activerend Blended Onderwijs aan de Vrije Universiteit

Ralf van Griethuisen

Martijn Meeter, Silvester Draaijer, Maiza Campos Ponce

Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Activerend blended onderwijs, Hoger onderwijs

Korte samenvatting

Activerend Blended Onderwijs (ABO) is een onderwijsvorm waarbij onderwijs zowel in leslokalen als online plaatsvindt en waarbij studenten door interactie en opdrachten de leerstof op een actieve manier tot zich nemen. De Vrije Universiteit Amsterdam (VU) heeft, sinds 2021, ABO als een van de ontwerpprincipes voor haar onderwijs. Om op instellingsniveau te analyseren of het onderwijs van de VU daadwerkelijk meer blended en activerend is geworden is een meetinstrument ontworpen waarmee efficiënt een groot aantal cursussen geanalyseerd kan worden. Aan de hand van documentanalyse wordt met dit meetinstrument bepaald hoeveel online bijeenkomsten en hoeveel bijeenkomsten op de campus er zijn, en hoeveel van deze bijeenkomsten een activerende vorm hebben (bijvoorbeeld werkcolleges of practica). Ook wordt bepaald hoeveel opdrachten gemaakt worden door studenten en welke mogelijkheden van de online werkomgeving (bijvoorbeeld het aanbieden van kennisclips of het voeren van discussies op discussion boards) worden gebruikt. Voorlopige analyse van een klein aantal van de gestratificeerd getrokken cursussen toont aan dat bij herontwerp van cursussen vaak meer ABO wordt aangeboden.

Lopende tekst

De Vrije Universiteit Amsterdam (VU) heeft sinds 2021, activerend blended onderwijs (ABO) als een van de ontwerpprincipes voor haar onderwijs [\[1\]](#). Bij blended onderwijs wordt een combinatie gemaakt van onderwijs op de campus en via een online leeromgeving (Bowyer & Chambers, 2017). Activerend onderwijs vraagt om een actieve manier van leren. Studenten moeten gedurende de cursussen die ze volgen opdrachten maken en participeren in werkcolleges. De precieze invulling van ABO kan per cursus sterk verschillen. Er kan bijvoorbeeld worden gekozen voor een flipped classroom waarbij instructie plaatsvindt via vooraf opgenomen hoorcolleges en de bijeenkomsten op de campus worden gebruikt voor verduidelijking en discussie. Maar het is bijvoorbeeld ook mogelijk om hoorcolleges op de campus aan te vullen met online leermodules.

ABO heeft de intentie om het onderwijs te verbeteren voor studenten. Dit enerzijds door grotere flexibiliteit aan te bieden waardoor studenten op eigen tempo kunnen leren en niet gedwongen

worden om naar een universiteitscampus te reizen (Boelens et al., 2018). Anderzijds dwingen de actieve werkvormen studenten om de lesstof, lang voor een afsluitend tentamen, cognitief te verwerken. In meerdere meta-analyses is aangetoond dat ABO tot betere studieresultaten leidt dan onderwijs dat geheel in leslokalen of geheel online plaatsvindt (Bernard et al., 2014; Castro, 2019).

Onderzoek naar Activerend Blended Onderwijs heeft zich voornamelijk gericht op gedetailleerde analyse van de implementatie van ABO binnen een cursus of lesprogramma (Anthony et al., 2022). Het huidige onderzoek richt zich niet op een enkele cursus maar op het onderwijs van alle bacheloropleidingen van de Vrije Universiteit. In dit onderzoek trachten we de volgende onderzoeksvragen te beantwoorden: 1) hoe kan efficiënt vast worden gesteld of hoger onderwijs blended en activerend is? 2) is er een verschuiving waar te nemen naar meer blended en activerend onderwijs? 3) op welke manieren wordt ABO vormgegeven?

Aangezien bestaande onderzoekstechnieken te arbeidsintensief zijn om een groot aantal cursussen te analyseren, is een nieuw meetinstrument ontwikkeld waarmee voor elke cursus de online leeromgeving geanalyseerd kan worden. Met behulp van dit instrument wordt vastgesteld hoeveel van de bijeenkomsten online plaatsvinden en hoeveel activerend zijn. Ook wordt het aantal opdrachten dat studenten moet maken en het gebruik van online middelen, zoals kennisclips of discussieboards, in de online leeromgeving worden geteld. Uit elk jaar uit elke bacheloropleiding die aan de VU is willekeurig een cursus gekozen. Metingen vinden plaats voor 2019 en 2022 (voor en na de COVID19-pandemie) en zullen in 2023 herhaald worden. Metingen vinden plaats door twee raters.

Inmiddels is een aantal cursussen geanalyseerd. De uitkomsten vergelijken we in de komende maanden met de opbrengsten van interviews met cursuscoördinatoren waarin dieper wordt ingegaan op het cursusontwerp en de activiteiten die plaatsvinden tijdens de cursus. De voorlopige eerste analyses tonen aan dat er bij cursussen die sinds 2019 zijn herontworpen meer blended en meer activerend wordt onderwezen.

[1] <https://vu.nl/nl/medewerker/onderwijskwaliteit/onderwijsvisie>

Kans op Balans

Activerend Blended Onderwijs geeft de mogelijkheid om een diverse studentenpopulatie beter te bedienen dan een traditionele onderwijsvorm waarbij al het onderwijs op de campus wordt aangeboden (Boelens et al., 2018). ABO geeft meer flexibiliteit aan de studenten om op hun eigen tempo de lesstof tot zich te nemen en geeft studenten die verder van de universiteitscampus wonen beter de gelegenheid om een opleiding te volgen. Ook geeft ABO de mogelijkheid om meer differentiatie aan te brengen in onderwijs.

Referenties

Anthony, B., Kamaludin, A., Romli, A., Raffei, A. F. M., Phon, D. N. A., Abdullah, A., & Ming, G. L. (2020). Blended learning adoption and implementation in higher education: A theoretical and systematic review. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-48.

Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., & Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87-122.

Boelens, R., Voet, M., & De Wever, B. (2018). The design of blended learning in response to student diversity in higher education: Instructors' views and use of differentiated instruction in blended learning. *Computers & Education*, 120, 197-212.

Bowyer, J., & Chambers, L. (2017). Evaluating blended learning: Bringing the elements together. *Research Matters: A Cambridge Assessment Publication*, 23(1), 17-26.

Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education and Information Technologies*, 24(4), 2523-2546.

646. Opvattingen van mbo-docenten over innoverend vermogen en gedrag, stimulerende factoren en contexten

Ceciel Korsmit

Marjanne Hagedoorn

Landstede Groep, Zwolle, Nederland

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

Werkvorm: Poster in het kader van de postermarkt Vers van de pers

Trefwoorden: Middelbaar Beroepsonderwijs, Innoverend vermogen, Mbo-docenten, Onderzoeksbbox

Korte samenvatting

Het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) bevindt zich midden in de samenleving en wil innovatieve en wendbare professionals voor de toekomst opleiden. De docent heeft innoverend vermogen nodig om enerzijds mee te bewegen met innovaties van de beroepspraktijk en het onderwijs en anderzijds om een voorbeeld te zijn voor de toekomstige professionals. Dit onderzoek richt zich op hoe mbo-docenten zelf het innoverend vermogen en innoverend gedrag duiden en welke factoren en (innoverende) contexten het innoverend vermogen van mbo-docenten bevorderen. Negen mbo-docenten expliciteerden hun opvattingen en overtuigingen middels semigestructureerd interviews, ondersteund door de onderzoeksbbox, en een focusgesprek. De resultaten laten zien dat mbo-docenten innovatie in het mbo opvatten als een proces in verbinding met de beroepspraktijk en met studenten. Onderzoekend kunnen werken, *outside-the-box* kunnen denken en handelen, durven, kunnen loslaten en experimenteren zijn kenmerken van innoverend vermogen. Innoverend gedrag wordt door docenten benoemd als het kunnen aanpakken, doorpakken en positief kritisch kunnen zijn. Bevorderende factoren zijn beschikbaarheid van geld en middelen, de combinatie van mensen en de kwaliteit van de begeleiding en leiding. Inzichten helpen scholen bij het ondersteunen van innovaties en het bevorderen van de ontwikkeling van het innoverend vermogen van mbo-docenten.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) bevindt zich midden in de samenleving en wil innovatieve en wendbare professionals voor de toekomst opleiden (Van de Braak & Bruining, 2020). De docent heeft innoverend vermogen nodig om mee te bewegen met innovaties van de beroepspraktijk en het onderwijs en om een voorbeeld te zijn voor de toekomstige professionals. Er is nog weinig onderzoek gedaan naar innoverend vermogen en gedrag van mbo-docenten, en hoe dit vermogen bevorderd kan worden. Dit onderzoek richt zich op hoe mbo-docenten het innoverend vermogen en gedrag duiden en welke factoren en contexten het innoverend vermogen bevorderen. Inzichten helpen

scholen bij het ondersteunen van innovaties en het bevorderen van de ontwikkeling van het innoverend vermogen van mbo-docenten.

Theoretisch kader

In dit onderzoek zien we innoveren in het mbo als een gezamenlijk leerproces van vernieuwen door docenten en docententeams, dat intentioneel en situationeel bepaald is, en gericht op verbetering van de onderwijskwaliteit (Verdonschot, 2010). Hiervoor is innoverend vermogen van mbo-docenten nodig. We vatten innoverend vermogen op als het actief in co-creatie kunnen initiëren van creatieve ideeën tot duurzame implementatie en omzetten in de praktijk met nieuw gedrag (Lambriex-Schmitz e.a., 2020a). Innoverend gedrag vatten we op als een uiting van het innoverend vermogen. Het is gericht op het actief handelen zoals experimenteren en reflectief zijn (Van der Torre e.a., 2020). Beïnvloedende factoren worden in eerder onderzoek beschreven op niveau van docent, zoals onderzoekend zijn, op teamniveau, zoals samenwerken, en op organisatieniveau, zoals een lerende organisatie (De Greef, 2020).

Onderzoeksvraag

Wat zijn de opvattingen van mbo-docenten over innoverend vermogen, innoverend gedrag, en welke factoren en contexten bevorderen het innoverend vermogen van mbo-docenten?

Methode

Negen mbo-docenten, afkomstig uit acht docententeams, expliciteerden hun opvattingen en overtuigingen over innoverend vermogen, innoverend gedrag en welke factoren en contexten bijdragen aan innovatie en/of het stimuleren van innoverend vermogen middels semigestructureerd interviews. Voorafgaand aan het interview ontvingen zij een onderzoeksbox met 'stof tot nadenken' ter inspiratie (Suijkerbuijk e.a., 2016). Deze data zijn gelabeld voor innoveren in het mbo, innoverend vermogen, innoverend gedrag, bevorderende factoren en contexten. Codes zijn gebaseerd op eerder onderzoek van Lambriex e.a. (2020), Verdonschot (2010), Vaas en Kraan (2007) en De Greef (2020). Resultaten zijn voorgelegd aan een focusgroep, aangevuld en aangescherpt.

Resultaten en conclusies

De resultaten laten zien dat mbo-docenten innovatie in het mbo opvatten als een proces in verbinding met de beroepspraktijk en studenten. Omgevingssensibiliteit draagt volgens mbo-docenten bij aan innovaties. Onderzoekend werken, *outside-the-box* denken en handelen, durven, kunnen loslaten en experimenteren zijn kenmerken van innoverend vermogen. Innoverend gedrag wordt door docenten benoemd als het kunnen aanpakken en positief-kritisch zijn. Bevorderende factoren zijn beschikbaarheid van geld, middelen, de juiste combinatie van mensen en de kwaliteit van de (bege)leiding.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Het onderzoek draagt bij aan kennis en inzichten over innoveren en innoverend vermogen van mbo-docenten, specifiek in de context van het mbo. Het beoogt scholen te ondersteunen bij innovaties en het bevorderen van de ontwikkeling van het innoverend vermogen van mbo-docenten.

Kans op Balans

Binnen het mbo wordt continu gewerkt aan verbetering en innovatie van onderwijs in het belang van aansluiting, relevantie en succes voor iedere student voor een plek op de arbeidsmarkt. Om te verbeteren en vernieuwen is innovatiekracht nodig. Mbo-docenten hebben daarbij een sleutelrol. Inzicht uit dit onderzoek helpen leidinggevenden, teams en docenten de innovatiekracht te vergroten.

Referenties

De Greef, M. (2020). *Welke gedragseisen en randvoorwaarden van samenwerking tussen onderwijsprofessionals binnen de school dragen bij aan effectieve implementatie van onderwijontwikkeling?*

Lambriex-Schmitz, P., Van der Klink, M. R., Beusaert, S., Bijker, M., & Segers, M. (2020a). Towards successful innovations in education: Development and validation of a multi-dimensional Innovative Work Behaviour Instrument. *Vocations and Learning*, 13(2), 313–340.
<https://doi.org/10.1007/s12186-020-09242-4>

Scheerens, J. (2009). *Het innoverend vermogen van de onderwijssector en de rol van de ondersteuningsstructuur.*

Suijkerbuijk, S., Hofman, C., & Engels, J. (2016). 'Durf te experimenteren.' *Kwaliteit in Zorg*, 5, 12–15.
<https://doi.org/10.1007/s12449-018-0007-z>

Van de Braak, L., & Bruining, T. (2020). Innoveren in het MBO. In *MBO Groeiboek*. KPC Groep.

Van der Torre, W., Verbiest, S., Preenen, P., Koopmans, L., Van den Bergh, R., & Van den Tooren, M. (2020). Lerende en innovatieve organisaties: Een integraal organisatie-model en praktijkvoorbeelden uit de IT. *Tijdschrift Voor HRM*, 23(4), 1–24.

Verdonschot, S. (2010). Leren op de Werkplek (16)-Leren om te innoveren. *Opleiding En Ontwikkeling-Tijdschrift over Human Resource Development*, 23(3)(25).

649. Betrokkenheid van studenten in een online afstudeercafé

Judith ten Hagen

Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Poster in het kader van de postermarkt Vers van de pers

Trefwoorden: Online leer-ontmoetingsruimte, Online betrokkenheid

Korte samenvatting

Centraal in dit onderzoek staat de vraag hoe het deelnemen aan een online afstudeercafé in de afstudeerfase kan bijdragen aan een betere binding met de opleiding. In de afstudeerfase bestaat een verhoogd risico op studievertraging en/of uitval. Een online platform kan de binding met de opleiding en medestudenten bevorderen (Salmon, 2013; Gan & Hattie, 2016). Studenten kunnen door deelname tijd- en plaatsafhankelijk studeren, wat de combinatie met werk, zorgtaken of een functiebeperking beter mogelijk maakt. In een pilot (Ten Hagen, 2022) bleek dat in het 24/7 toegankelijke online afstudeercafé het contact online met medestudenten goed tot stand kwam. Er werden ervaringen gedeeld en kennis uitgewisseld, studenten kregen zelfvertrouwen en werden zelfverantwoordelijk. In het huidige onderzoek wordt met zowel vertraagde (N=40) als reguliere studenten (N=150) master en bachelor pedagogiek in de afstudeerfase onderzocht wat de mogelijkheden zijn te variëren in vorm, tijd, en plaats van online/fysiek onderwijs en begeleiding. Ook wordt onderzocht wat docenten nodig hebben om als moderator in een online leer-ontmoetingsruimte studenten te onderwijzen en begeleiden. De opbrengst is een prototype voor een online studiecafé dat in verschillende contexten toe te passen is en een training voor docenten die aan het werk willen in een online studiecafé.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

In de afstudeerfase bestaat een verhoogd risico op studievertraging en/of uitval. Dit probleem is ook herkenbaar voor de Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam [HvA]. Er vinden minder contactmomenten plaats en studenten kunnen hierdoor de binding met de opleiding verliezen. In dit onderzoek staat centraal hoe het deelnemen aan een online afstudeercafé in de afstudeerfase kan bijdragen aan een betere binding met de opleiding. Mogelijkheden voor tijd- en plaatsafhankelijk leren maakt de combinatie met werk, zorgtaken of een functiebeperking beter mogelijk (Vereniging Hogescholen, 2019). In dit onderzoek worden studenten begeleid in 24/7

bereikbare online afstudeercafé's, waar meetings plaatsvinden in kleine groepen. Het doel is te komen tot succesfactoren van online leer-ontmoetingsruimtes (de afstudeercafé's).

Theoretisch kader

Studenten hebben behoefte aan onderwijs waarbij ze zelf bepalen waar, wanneer en in welk tempo zij studeren. Door technologische vooruitgang ontstaan mogelijkheden voor het faciliteren en ondersteunen van online interactie tussen studenten en hun peers, en tussen studenten en docenten. Deelname aan een online leer-ontmoetingsruimte kan betrokkenheid bevorderen door ontmoetingen met medestudenten en docenten. Het is een plek waarin studenten zich gewaardeerd voelen en het kan de sleutel zijn tot contact (Salmon, 2013; Kebritchi et al., 2017; Gan & Hattie, 2016). Het vraagt van de docent dat deze een veilige 'online community' realiseert, een actieve rol heeft als begeleider van online discussies, en snel en adequaat feedback geeft (Kebritchi et al., 2017). Het vijfstadia-model van Salmon (2013) dient als inspiratie voor het aangevraagde project. Het model is oorspronkelijk bedoeld voor afstandsleren, maar wordt al vele jaren gebruikt voor blended/hybride leeromgevingen. Alle stappen van studenten in de online leer-ontmoetingsruimte kunnen op basis van dit model gestructureerd en begeleid worden. Achtereenvolgens betreffen de stadia: toegankelijkheid en motivatie, socialisatie, informatie-uitwisseling, kennisconstructie en reflecteren op hun leerproces.

Onderzoeksvraag

Aan welke kenmerken moet een online 'leer-ontmoetingsruimte' voldoen om binding met de opleiding te bevorderen én om tegemoet te komen aan de behoeftes van studenten in de afstudeerfase en docenten pedagogiek van de Hogeschool van Amsterdam?

Methode van onderzoek In dit actieonderzoek wordt met ongeveer 150 reguliere pedagogiekstudenten en ongeveer 40 langstudeerders van de master en bachelor pedagogiek van de HvA gekeken hoe online de binding met de opleiding bevorderd kan worden en welke behoeftes studenten hebben met betrekking tot tijd, plaats, vorm, en begeleiding/coaching van het onderwijs. Ook wordt onderzocht wat docenten nodig hebben om als moderator in een online leer-ontmoetingsruimte studenten te begeleiden. De dataverzameling bestaat uit individuele- en groepsinterviews, chats en vragenlijsten bij studenten en docenten.

Resultaten

De voorlopige resultaten wijzen erop dat het grootste deel van de studenten de mogelijkheid van de online afstudeercafé's toejuichen. Zij geven aan dat ook online vriendschappen kunnen ontstaan en kennis gedeeld kan worden en dat de wetenschap dat je op elk moment kunt aanhaken in de chat hen zekerheid geeft. Docenten geven aan dat de omschakeling naar online docent niet altijd makkelijk is maar hen wel motiveert. De gegevens worden nog geanalyseerd.

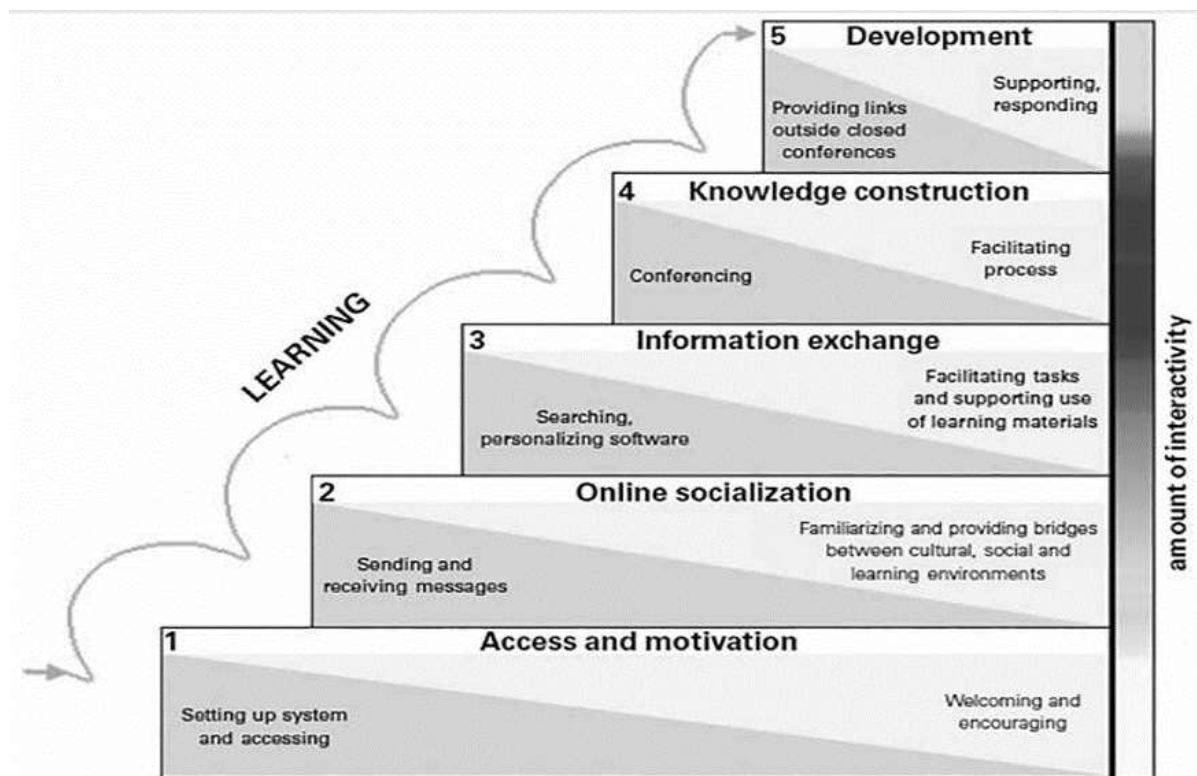
Kans op Balans

Het aanbieden van online afstudeer- of studiercafés komt tegemoet aan behoeftes van verschillende studenten en bevordert gelijke kansen. In het online afstudeercafé kunnen studenten met allerlei problematiek, een functie- of mobiliteitsbeperking, een gezin of drukke baan, gewoon aanschuiven bij de meeting en 24/7 medestudenten en docenten ontmoeten. Online kunnen zij contacten leggen,

ervaringen delen en informatie uitwisselen. Zij worden hierbij in staat gesteld de meest optimale mix voor zichzelf te vinden met betrekking tussen de balans online/fysiek onderwijs en begeleiding. Het online afstudeercafé bevordert inclusief en flexibel onderwijs.

Referenties

Gan, M.J., & Hattie, J. (2016). Prompting secondary students' use of criteria, feedback specificity and feedback levels during an investigative task. *Instructional science*,42(6). DOI:10.1007/s11251-014-9319-4.



Salmon, 2013

650. Bestuurlijk vermogen en onderwijskwaliteit in het vo; complexe en contextafhankelijke samenhang

Lyset Rekers-Mombarg¹

Lieneke Ritzema²

¹ Universiteit Twente, Enschede, Nederland

² GION, Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland

Divisie: Beleid & Organisatie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Sociaal kapitaal, Onderwijskwaliteit, Voortgezet onderwijs

Korte samenvatting

Besturen zijn wettelijk verantwoordelijk voor de leerresultaten van hun leerlingen en hun bestuurlijk handelen. De onderwijsinspectie ziet hiertoe middels bestuursgericht toezicht. Dit overheidsbeleid veronderstelt dat besturen kunnen sturen op de onderwijskwaliteit van hun scholen. Echter deze sturing is per definitie indirect en vraagt om bestuurlijk vermogen. Bestuurlijk vermogen betreft de capaciteiten van besturen om adequaat te sturen op de onderwijskwaliteit van scholen en is opgebouwd uit systematisch bestuurlijk handelen, intern en extern sociaal kapitaal en strategisch personeelsbeleid. Onderzoek naar de processen die schuilgaan achter de samenhang tussen bestuurlijk vermogen en onderwijskwaliteit schuilgaan zijn schaars. Onze onderzoeksvragen zijn:

- 1) In hoeverre hangen kenmerken van besturen in het voortgezet onderwijs samen met hun bestuurlijk vermogen in hun organisatie?
- 2) In hoeverre hangen bestuurskenmerken en bestuurlijk vermogen samen met de gerealiseerde onderwijskwaliteit in het voortgezet onderwijs?

Middels een kwantitatieve surveyonderzoek onder 200 respondenten uit de diverse geledingen van onderwijsorganisaties hebben we informatie verzameld en geanalyseerd. We concludeerden dat van de drie facetten van bestuurlijk vermogen alleen de mate van intern sociaal kapitaal van belang lijkt voor goede onderwijsresultaten. Sociale complexiteit en contextafhankelijkheid bemoeilijken het verkrijgen van inzicht in het bestuurlijk handelen en de doorwerking daarvan in de onderwijsorganisatie.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding

Met invoering van de wet *Goed Onderwijs, Goed Bestuur* zijn besturen wettelijk verantwoordelijk geworden voor de leerresultaten van hun leerlingen en voor hun bestuurlijk handelen (Nolen, 2017; Honingh, et al., 2020). Daarbij komt dat onderwijsinspectie sinds 2017 is overgegaan tot bestuursgericht toezicht (Honingh, et al., 2020). Dit veronderstelt dat besturen kunnen sturen op de onderwijskwaliteit van hun scholen, maar deze sturing is indirect en vraagt om bestuurlijk vermogen. Onderzoek in het voortgezet onderwijs naar de processen die het bestuurlijk handelen in het voortgezet onderwijs en de doorwerking daarvan beïnvloeden is schaars.

Theoretisch kader

Bestuurlijk vermogen betreft “de capaciteiten van besturen van onderwijsorganisaties om adequaat te sturen op de onderwijskwaliteit van scholen” (Hooge et al., 2015) en is opgebouwd uit de facetten systematisch bestuurlijk handelen, intern en extern sociaal kapitaal en strategisch personeelsbeleid. Onderzoek naar de wijze waarop bestuurlijk vermogen samenhangt met onderwijskwaliteit vraagt om inzicht in het handelen van bestuurders én een brede groep actoren en om aandacht voor de bestuurlijke context. Sturing geven aan een onderwijsorganisatie geen eenvoudige opgave gezien de complexiteit van de interne en externe context waarin het bestuur opereert (Waslander et al., 2017).

Onderzoeksvraag/-vragen

In hoeverre

hangen kenmerken van besturen in het voortgezet onderwijs samen met hun bestuurlijk vermogen in hun organisatie?

hangen bestuurskenmerken en bestuurlijk vermogen samen met de gerealiseerde onderwijskwaliteit in het voortgezet onderwijs?

Methode

In een kwantitatieve studie met online vragenlijsten hebben we data verzameld bij circa 200 respondenten (bestuurders, leden van het intern toezichtsorgaan, schoolleiders en teamleiders). De bestuurlijke kenmerken die we hebben meegenomen zijn: de bestuurscomplexiteit (laag, midden en hoog; vastgesteld op basis van het aantal vestigingen en aantal onderwijstypen), het lerarentekort en gespreid leiderschap. Er zijn correlaties berekend (vraag 1) en multiple lineaire regressie analyses uitgevoerd (vraag 2).

Resultaten en conclusies

Vraag 1: Bestuurscomplexiteit is niet gerelateerd aan de facetten van bestuurlijk vermogen. Het lerarentekort blijkt enkel samen te hangen met extern sociaal kapitaal: besturen die te kampen hebben met een groter lerarentekort blijken relatief minder contacten met externe betrokkenen te onderhouden. In onderwijsorganisaties waarin gespreid leiderschap in hogere mate is doorgevoerd wordt de systematische cyclus meer doorlopen en strategisch personeelsbeleid en intern sociaal kapitaal in hogere mate ten uitvoer gebracht.

Vraag 2: Bij bestuurders met veel contacten met intern toezicht, GMR en schoolleiders zijn de gerealiseerde onderwijsresultaten hoger. Daarnaast hebben we gevonden dat bestuurders die het contact met de onderwijsinspectie hoger waarderen (extern sociaal kapitaal) een lagere gerealiseerde onderwijskwaliteit hebben. Een mogelijke verklaring is dat bestuurders de kritisch-constructieve rol van de onderwijsinspectie waarderen op het moment dat de leeropbrengsten lager zijn.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Inzicht in de processen die het bestuurlijk handelen en de doorwerking beïnvloeden zijn moeilijk te doorgronden. Van de drie facetten van bestuurlijk vermogen lijkt alleen de mate van intern sociaal kapitaal van belang voor goede onderwijsresultaten. Verschillende configuraties van onderwijsorganisaties en contextafhankelijkheid bemoeilijken een *one-size-fits-all*-perspectief op vo-besturen. Bij toekomstig onderzoek is het belangrijk (meer) rekening te houden met de sociale complexiteit en contextafhankelijkheid van onderwijsorganisaties (Hooge, 2013; Honingh, et al., 2022).

Referenties

Honingh, M.E., & Stevenson, L.M. (2020). *Besturen van onderwijs. Acquis over besturen van onderwijs in opdracht van de Onderwijsraad*. Nijmegen: Institute for Management Research, Radboud University.

Honingh, M., Basten, F., Oude Groote Beverborg, A., & Nolen, M. (2022). *Aard en doorwerking van sturingsrelaties: de sleutel tot toekomstgericht onderwijs?* Nijmegen: Institute for Management Research, Radboud University.

Hooge, E.H. (2013). Besturing van autonomie. Over de mythe van bestuurbare onderwijsorganisaties (oratie). Tilburg: TIAS, Tilburg University.

Hooge, E. H., Janssen, S. K., van Look, K., Moolenaar, N., & Slegers, P. (2015). *Bestuurlijk vermogen in het primair onderwijs. Mensen verbinden en inhoudelijk op een lijn krijgen om adequaat te sturen op onderwijskwaliteit*. Tilburg: TIAS School for Business and Society, Tilburg University.

Nolen, M. F. (2017). *De bestuurder in het onderwijs: De juridische positie van de bestuurder in vijf onderwijssectoren*. Den Haag: Boom Uitgevers.

Waslander, S. & Pater, C.J. (2017). *Sturingsdynamiek in het voortgezet onderwijs*. Tilburg: TIAS. School for Business and Society, Tilburg University.

651. Tekstloze prentenboeken in kinderopvang en onderwijs: onbekend, onbenut en onbemind?

Wenckje Jongstra

Elly Koutamanis, Lotte Mensink, Annemarie Regeling

Hogeschool KPZ, Zwolle, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Taalstimulering, Tekstloze prentenboeken, Primair onderwijs, Kinderopvang

Korte samenvatting

Tekstloze prentenboeken (tpb) bieden opgroeiende kinderen vele kansen voor taalontwikkeling. Het is echter niet bekend hoe vaak en op welke wijze in Nederland deze boeken benut worden in de kinderopvang en basisonderwijs en wat de huidige en gewenste kennis is van professionals. Deze studie onder professionals (N=628) geeft een beeld van de huidige stand van zaken. Uit de studie blijkt dat tpb praktisch nooit of incidenteel ingezet worden, vanwege handelingsverlegenheid en/of het ontbreken van een toereikende collectie. Voorts blijkt dat de kennis van het (internationale) repertoire (zeer) gering is. Professionals willen echter tpb wel vaker inzetten.

Professionaliseringswensen op het gebied van tpb in relatie tot taalstimulering komen grotendeels overeen. Professionals willen vooral graag leren hoe ze de taalproductie van kinderen kunnen stimuleren en het algemene voorleesplezier kunnen vergroten en in mindere mate hoe ze kinderen met tpb kunnen voorbereiden op het begrijpend lezen, of hoe ze met tpb aandacht kunnen besteden aan de thuistaal van meertalige kinderen.

De inzet van tpb biedt vele kansen die nu onbenut blijven, zowel in het basisonderwijs als in de kinderopvang. Gezien de overeenkomstige professionaliseringswensen en het belang van een doorgaande leeslijn biedt interprofessionele samenwerking t.a.v. professionalisering een mogelijk perspectief.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Tekstloze prentenboeken (tpb) bieden vele kansen, omdat dit type boeken geen taalgrenzen kent (Arizpe, 2021; Lysaker, 2019). Uit diverse studies blijkt dat het samen lezen van tpb in vergelijking met het lezen van prentenboeken met tekst de taalontwikkeling van opgroeiende kinderen versterkt (Chaparro-Moreno et al., 2017; Fiestas & Peña, 2004; Schick et al., 2021). Desondanks is het niet bekend hoe vaak en op welke wijze professionals tpb benutten in de Nederlandse kinderopvang en

het primair onderwijs onderwijs (po) en wat hun huidige kennis en gewenste kennis is. Zo is onbekend hoe vaak, op welke wijze, met welke doelen en voor welke doelgroepen tpb ingezet worden. Ook is niet bekend in hoeverre professionals op de hoogte zijn van het nationale en internationale repertoire van tpb en wat hun professionaliseringswensen zijn.

Deze studie presenteert de huidige stand van zaken wat betreft de benutting, kennis en professionaliseringswensen t.a.v. tpb van professionals in de kinderopvang en het po. Het doel van deze studie is aanknopingspunten te krijgen met het oog op het ontwerpen van passend professionaliseringsaanbod.

Middels een sneeuwbalsteekproef is een online vragenlijst uitgezet. De respons is 628 (kinderopvang: $n=481$ vs. basisonderwijs: $n=147$). De data zijn kwantitatief en kwalitatief geanalyseerd.

Uit de studie blijkt dat 60% van de professionals uit de kinderopvang en 80% uit het basisonderwijs aangeeft tpb nooit of zeer incidenteel (eens of een paar keer per jaar) in te zetten, veelal vanwege handelingsverlegenheid en/of het ontbreken van een toereikende collectie. In de kinderopvang worden tpb vaker ingezet dan in het onderwijs, $t(308) = 5,18$, $p < .001$. De meest gehanteerde werkvorm is voorlezen aan een groepje kinderen (kinderopvang) of kinderen de boeken zelf laten lezen (po). Professionals die veel met meertaligheid en/of taalachterstanden te maken hebben, zetten tekstloze prentenboeken marginaal minder vaak in dan professionals die hier niet veel mee te maken hebben ($t(342) = -2.32$, $p_{adj} = .06$). Voorts blijkt dat de kennis van het (internationale) repertoire (zeer) gering is. Gemiddeld kennen ze uit een lijst met twintig veelal bekroonde, Nederlandse tpb slechts twee boeken, en ze kennen nog minder internationale boeken. Professionals uit het po kennen meer tekstloze prentenboeken dan professionals uit de kinderopvang ($t(181) = -4.25$, $p_{adj} < .001$). Uit de studie blijkt voorts dat 85% van de professionals tpb vaker wil inzetten en dat professionaliseringswensen praktisch niet verschillen tussen de sectoren ($p_{adj} > 0.99$). Alleen wat betreft de voorbereiding op begrijpend lezen hebben kinderopvangmedewerkers dit punt minder hoog geprioriteerd ($t(229) = 3.19$, $p_{adj} = .01$). Professionals in beide sectoren willen vooral graag leren hoe ze de taalproductie van kinderen kunnen stimuleren en het algemene voorleesplezier vergroten en in mindere mate hoe ze met tpb kinderen kunnen voorbereiden op het begrijpend lezen, of aandacht kunnen besteden aan de thuistaal van meertalige kinderen.

De inzet van tpb biedt vele kansen die nu onbenut blijven, zowel in het po als in de kinderopvang. Gezien de overeenkomstige professionaliseringswensen en het belang van een doorgaande leeslijn biedt interprofessionele samenwerking t.a.v. professionalisering een kansrijk perspectief.

Kans op Balans

Investeren in professionalisering en kennisdeling is gewenst, alsmede de ontschotting van kinderopvang en p.o. waardoor interprofessionele samenwerking mogelijk wordt gemaakt (Oberon, 2019). Hierdoor wordt uiteindelijk bijgedragen aan het creëren van eerlijke kansen voor kinderen (Van den Bergh, Denessen & Volman, 2019).

Referenties

Arizpe, E. (2021). The State of the Art in Picturebook Research from 2010 to 2020. *Language Arts* 98 (5).

Chaparro-Moreno, L. J., Reali, F., & Maldonado-Carreno, C. (2017). Wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 52–62.

Fiestas, C. E., & Peña, E. D. (2004). Narrative discourse in bilingual children: language and task effects. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 155–68.

Lysaker, J.T. (2019). *Before words: wordless picture books and the development of reading in young children*. Teachers College Press.

Oberon. (2019). *Samenwerking in beeld 2; Basisscholen, kinderopvang en kindcentra: de stand van het land 2019*. Geraadpleegd op 5 december 2019, van <https://www.pactvoorkindcentra.nl/images/pdf/190327-Oberon-rapport-Samenwerking-in-Beeld-2019.pdf>

Schick, A. R., Scarola, L., Niño Silvia, & Melzi, G. (2021). Beyond the written word: the role of text on preschool teachers' book sharing styles. *Journal of Early Childhood Literacy*, 146879842098516, 146879842098516–146879842098516.

Van den Bergh, Denessen, E., Volman, M. (2019). *Werk maken van gelijke kansen; praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*.

652. Vergeten we het geheugen wanneer we lesgeven? Een review van strategiegebruik in de basisschool

Marloes van Roon¹

Wilfried Admiraal², Dineke Tigelaar³, Linda van den Bergh⁴

¹ Leiden Universiteit, Leiden, Nederland

² Oslo Metropolitan University, Oslo, Noorwegen

³ Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

⁴ Fontys Hogescholen, Tilburg, Nederland

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Leerkrachten, Geheugen, Cognitieve en metacognitieve vaardigheden

Korte samenvatting

Ondanks dat het geheugen een populair onderzoeksgebied is, is er weinig onderzoek gedaan naar het aanspreken van het geheugen in het klaslokaal. Hoe leren leerkrachten hun leerlingen onthouden? In deze literatuurreview zijn studies naar cognitieve en metacognitieve strategieën van jonge leerlingen geselecteerd en is specifiek gekeken naar leerkracht-handelen (OV 1) en het effect ervan op leerling-prestaties (OV 2). Uit de resultaten blijkt dat er vele manieren zijn om cognitieve en metacognitieve vaardigheden van leerlingen te integreren in het lesgeven. Dit maakt het lastig om het handelen van leerkrachten te vergelijken en het effect van het handelen te onderzoeken. Wat wel bekend is, is dat leerkrachten weinig lijken in te zetten op cognitieve en/of metacognitieve strategieën van leerlingen. Wanneer zij dat wel doen, leidt dit tot betere prestaties van leerlingen. Een illustratie van verbeterde prestaties komt uit het onderzoek van 'Cognitive Processing Language' (CPL); een inspirerende manier om leerkrachten te ondersteunen bij het aanleren van strategiegebruik. CPL geeft leerkrachten handvatten om cognitieve en metacognitieve strategieën te integreren in hun instructie. Een ander inspirerend voorbeeld betreft de IMPROVE methode; hierin worden leerkrachten ondersteund in het versterken van de metacognitieve strategieënvaardigheden van leerlingen.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding en wetenschappelijke en praktische betekenis

Ondanks dat het geheugen een populair onderzoeksgebied is, is er weinig onderzoek gedaan naar het aanspreken van het geheugen in het klaslokaal. Hoe leren leerkrachten hun leerlingen

onthouden? Karably en Zabrocky (2009) onderschrijven dat leerkrachten hierin een centrale rol hebben (1). Ze kunnen strategieën aanbieden en leerlingen strategiegebruik laten oefenen. Dit is belangrijk, want zonder strategieën kunnen leerlingen weinig onthouden (2). Ook Dignath en Veenman (2021) benadrukken dat strategiegebruik belangrijk is bij zelfstandig leren. Ze concluderen dat leerkrachten eerder cognitieve strategieën doceren dan metacognitieve. Ook stellen ze dat expliciete instructie van strategieën zeldzaam is. Echter, includeren zij alleen studies over zelf-gereguleerd leren.

Onderzoeksdoel, context en theoretisch kader

Er is tot op heden geen literatuurreview uitgevoerd waarin wordt onderzocht hoe leerkrachten geheugenstrategieën bij leerlingen aanspreken en wat voor effect dit op leerlingen heeft.

Onderzoeksvragen

OV 1) Hoe spreken leerkrachten cognitieve en metacognitieve strategieën van leerlingen aan tijdens instructie (in het basisonderwijs)?

OV 2) Hoe beïnvloedt strategie-instructie (cognitief en/of metacognitief) de geheugenprestatie van leerlingen (zoals recall) en andere leerling-prestaties zoals cijfers?

Methode

Systematische review (Prisma-methodiek), de inclusiecriteria zijn:

- 1) peer reviewed onderzoek
- 2) Engelstalig
- 3) basisschool leerkrachten en leerlingen
- 4) 'normale' student populatie (geen hoogbegaafde leerlingen etc.)
- 5) empirisch onderzoek
- 6) gericht op professioneel handelen van leerkrachten (direct of indirect) en prestatie van leerlingen

Er zijn 20 studies geïncludeerd.

Resultaten en conclusies

OV 1: Wanneer leerkrachten ondersteuning krijgen, bijvoorbeeld vanuit een interventie, spreken ze diverse cognitieve en metacognitieve strategieën bij leerlingen aan. Een aantal illustraties: leerkrachten doen cognitieve of metacognitieve strategieën voor, laten leerlingen zelfstandig strategieën oefenen, maken gebruik van specifieke instructietaal zoals Cognitive Processing Language (CPL), gebruiken technieken voor metacognitieve vraagstelling zoals IMPROVE of maken gebruik van doelen (en bespreken deze samen met leerlingen of laten leerlingen zelf doelen stellen) (3-9).

Wanneer er gebruik wordt gemaakt van naturalistische observatie, lijken leerkrachten weinig gebruik te maken van geheugenstrategieën en/of metacognitie (10,11). Hetgeen aansluit bij eerdere bevindingen (1,12). Leerkrachten vragen bijvoorbeeld vaak naar het goede antwoord en niet de weg hiernaartoe (10).

Ook wordt het aanspreken van cognitieve en metacognitieve strategieën dikwijls niet beide onderzocht. Sommige studies onderzoeken metacognitie, maar niet cognitie (3,8,13). Andere studies onderzoeken cognitie, maar niet metacognitie (14).

OV 2: Als leerkrachten meer aandacht besteden aan cognitieve en metacognitieve strategieën, presteren leerlingen beter (3,4,8,10,13,14). Een illustratie hiervan is het onderzoek van Eilers en Pinkley (2006). Door het voordoen van strategieën en leerlingen zelfstandig te laten oefenen, worden leerlingen beter in het zelf toepassen van leesstrategieën en presteren ze beter op leestoetsen. Het oefenen in kleine groepen met peers geeft mogelijkheden voor scaffolding, retrieval en zorgt voor meer begrip. Een andere illustratie is het onderzoek van Coffman et al. (2019) waarin leerkrachten middels specifieke taal, de zogeheten 'Cognitive Processing Language (CPL), leerlingen begeleiden. Leerlingen presteren vervolgens beter op een geheugentaak. Zelfs jaren later presteert de groep leerlingen die in groep 3 les heeft gekregen van een leerkracht die veel gebruik maakt van CPL, beter dan hun leeftijdgenoten.

Kans op Balans

Leerlingen met een lagere Sociaal Economische Status (SES) presteren minder goed op diverse geheugentaken (17). Dit pleit voor het belang van geheugen strategieën, juist bij leerlingen met een lagere SES. Het lijkt ook raadzaam om leerlingen met een lagere SES meer cognitieve activatie aan te bieden om daarmee hun prestaties meer in balans te brengen met die van hun leeftijdgenoten met een hogere SES (14). Cognitieve activatie wordt volgens Li en collega's (2021) omschreven als 1) conceptueel begrip stimuleren, 2) cognitief niveau van leerlingen activiteiten (o.a. uitdagende lesstof) en 3) de kwaliteit van interactie met peers en participatie van leerlingen.

Referenties

1. Karably K, Zabucky KM. Children's metamemory: A review of the literature and implications for the classroom. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2009;2(1).
2. Cowan N. The magical mystery four: How is working memory capacity limited, and why? *Curr Dir Psychol Sci*. 2010;19(1).
3. Kim K, Liwanag MP, Henderson V, Duckett P. Critical Dialogues about the Reading Process with In-service Teachers and Children. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*. 2014;16(2).
4. Coffman JL, Grammer JK, Hudson KN, Thomas TE, Villwock D, Ornstein PA. Relating Children's Early Elementary Classroom Experiences to Later Skilled Remembering and Study Skills. *Journal of Cognition and Development*. 2019;20(2).
5. Kramarski B. Promoting teachers' algebraic reasoning and self-regulation with metacognitive guidance. *Metacogn Learn*. 2008;3(2).
6. van Loon MH, Bayard NS, Steiner M, Roebbers CM. Connecting teachers' classroom instructions with children's metacognition and learning in elementary school. *Metacogn Learn*. 2021;16(3).
7. Alvi E, Gillies RM. A case study of a Grade 7 teacher's perspectives and practices related to self-regulated learning (SRL). *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2020;48(2).

8. Stahl KAD. Synthesized comprehension instruction in primary classrooms: A story of successes and challenges. *Reading and Writing Quarterly*. 2009;25(4).
9. Pratt S, Martin A. Exploring effective professional development strategies for in-service teachers on guiding beginning readers to become more metacognitive in their oral reading. *Reading Horizons*. 2017;56(3).
10. Moely BE, Hart SS, Leal L, Santulli KA, Rao N, Johnson T, et al. The Teacher's Role in Facilitating Memory and Study Strategy Development in the Elementary School Classroom. *Child Dev*. 1992;63(3).
11. Hamman D, Berthelot J, Saia J, Crowley E. Teachers' coaching of learning and its relation to students' strategic learning. *J Educ Psychol*. 2000;92(2).
12. Dignath C, Veenman MVJ. The Role of Direct Strategy Instruction and Indirect Activation of Self-Regulated Learning—Evidence from Classroom Observation Studies. Vol. 33, *Educational Psychology Review*. 2021.
13. Eilers L, Pinkley C. Metacognitive strategies help students to comprehend all text. *Reading Improvement*. 2006;43(1).
14. Li H, Liu J, Zhang D, Liu H. Examining the relationships between cognitive activation, self-efficacy, socioeconomic status, and achievement in mathematics: A multi-level analysis. *British Journal of Educational Psychology*. 2021;91(1).
15. de Boer H, Donker AS, Kostons DDNM, van der Werf GPC. Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis. Vol. 24, *Educational Research Review*. 2018.
16. Braojos CG, Fernández SR, Salmerón-Vílchez P. How can reading comprehension strategies and recall be improved in elementary school students. *Estudios Sobre Educacion*. 2014;26.
17. Mooney KE, Prady SL, Barker MM, Pickett KE, Waterman AH. The association between socioeconomic disadvantage and children's working memory abilities: A systematic review and meta-analysis. Vol. 16, *PLoS ONE*. 2021.

654. Leerlingen leren reflecteren, hoe begeleid je dat?

Josine Görtzen ¹

Dr. S.H.M. Stollman ², Gonny Schellings ¹, Jan Vermunt ³

¹ TU Eindhoven, Eindhoven, Nederland

² Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven School of Education, Eindhoven, Nederland

³ Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Reflecteren, Begeleidingsvaardigheden, Procesgerichte feedback, Voortgezet onderwijs

Korte samenvatting

Reflecteren is essentieel bij een leven lang leren. Leren reflecteren wordt daarom als belangrijke vaardigheid gezien voor middelbare schoolleerlingen, maar er is weinig wetenschappelijk onderzoek naar het procesgericht begeleiden van reflecteren. Dit onderzoek inventariseerde hoe docenten Onderzoek en Ontwerpen (O&O) hun leerlingen begeleiden bij het reflectieproces. Verdeeld over vijf bijeenkomsten hebben 23 O&O-docenten van 20 verschillende scholen deelgenomen aan een semigestructureerd focusgroep interview. O&O-docenten werd gevraagd naar hun opvattingen over, ervaringen met en leervragen over het begeleiden van leerlingen bij het reflecteren.

Interviews zijn getranscribeerd en thematisch gecodeerd. Door de gecodeerde data in een matrix op te nemen werd het begeleidingsproces van de O&O-docenten in kaart gebracht.

Er zijn drie groepen docenten te onderscheiden die verschillen in hun opvattingen over het reflectieproces en procesgerichte feedback, de wijze waarop ze het begeleiden van het reflectieproces aanpakken en de ervaren moeilijkheden. Iedere groep docenten had andere leervragen. Alle bevroegde O&O-docenten willen zich verder bekwamen in hun begeleidingsvaardigheden en geven aan behoefte te hebben aan handvatten bij het begeleiden van het reflectieproces bij leerlingen. De resultaten geven richting aan een professionaliseringstraject dat aansluit bij de leerbehoefte en ervaringen van O&O-docenten.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding en theoretisch kader

Reflecteren maakt een leven lang leren mogelijk (Driessen et al., 2005). Reflecteren wordt gezien als een belangrijke vaardigheid voor middelbare schoolleerlingen. Wetenschappelijk onderzoek naar de

manieren waarop een docent de leerlingen kan begeleiden in het leren reflecteren beperkt zich vaak tot het geven van productgerichte feedback, zoals het verbeteren van fouten in het gemaakte werk of formatief toetsen (e.g. Heemsoth & Heinze, 2016; Sluismans et al., 2013). Dit onderzoek inventariseert hoe docenten voor het vak Onderzoek & Ontwerpen (O&O) op het voorgezet onderwijs het reflectieproces van leerlingen op een procesgerichte manier begeleiden. Leerlingen werken bij O&O projectmatig aan actuele wetenschappelijke en technologische opdrachten van echte bedrijven (het product). De proceskant van O&O richt zich op de reflectievaardigheden van de leerlingen. De O&O-docent zou leerlingen zowel productgerichte als procesgerichte feedback moeten geven. Echter geven O&O-docenten aan dat ze procesgerichte feedback moeilijk vinden en vallen ze vaak terug op uitsluitend productgerichte feedback (Görtzen, 2019).

Onderzoeksvragen

Binnen dit onderzoek staan twee vragen centraal:

Op welke manier begeleiden O&O-docenten hun leerlingen bij het reflectieproces?

Welke leervragen hebben O&O-docenten met betrekking tot het begeleiden van het reflectieproces van leerlingen?

Methode

23 O&O-docenten hebben verdeeld over vijf groepen deelgenomen aan een semigestructureerd interview in een focusgroep. Onderwerpen van het interview waren: (a) visie op het reflectieproces, (b) ervaringen met het begeleiden van reflectieproces, (c) visie op (procesgerichte) feedback, (d) ervaringen met het geven van (procesgerichte) feedback en (e) leervragen en ideeën over het begeleiden van het reflectieproces. Alle vijf interviews zijn getranscribeerd en thematisch gecodeerd (Miles & Huberman, 1994). Interviewfragmenten zijn per O&O-docent verwerkt in een matrix waardoor verschillen en overeenkomsten tussen de deelnemers zichtbaar werden in hoe zij hun leerlingen in de praktijk begeleiden bij het reflecteren en welke leervragen de O&O-docenten over dit onderwerp hebben.

Resultaten en conclusies

Er zijn drie groepen docenten te onderscheiden die verschillen in hun opvattingen over het reflectieproces en procesgerichte feedback, de wijze waarop ze het begeleiden van het reflectieproces aanpakken en de ervaren moeilijkheden. Tussen de groepen is een toename in de samenhang van de opvattingen en een toename van differentiatie tussen leerlingen in de klas zichtbaar. De eerste groep docenten kan nauwelijks onderbouwen waarom zij reflectieactiviteiten uitvoeren en ervaren veel problemen bij de begeleiding. De tweede groep onderbouwt wel waarom ze reflectieactiviteiten aanbieden, maar geven veel productgerichte feedback. De derde groep heeft een genuanceerde opvatting en aanpak. Alle groepen geven aan behoefte te hebben aan meer handvatten voor het ondersteunen van het reflectieproces bij leerlingen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis bijdrage

Door te weten wat de opvattingen, aanpak en leervragen van een groep docenten zijn, kan een passend professionaliseringstraject ontwikkeld worden in de volgende fase van het project. De wetenschappelijke bijdrage bestaat uit onder meer het uiteenrafelen van opvattingen en aanpak bij het geven van procesgerichte begeleiding dat nog niet eerder op deze manier in kaart is gebracht.

Kans op Balans

Dit onderzoek geeft inzicht in de leervragen en leerbehoeften van O&O-docenten. Deze inzichten maken het mogelijk een professionaliseringstraject te ontwikkelen dat aansluit bij de leerbehoefte en de praktijk van de individuele O&O-docent. Door docenten te ondersteunen in het verder ontwikkelen van hun begeleidingsvaardigheden worden indirect ook de leerlingen ondersteund. De docent krijgt een beter inzicht in wanneer behoefte is aan ruimte geven en structuur bieden en kunnen met deze inzichten hun begeleiding meer op maat aanbieden.

Referenties

- Driessen, E. W., van Tartwijk, J., Overeem, K., Vermunt, J. D., & van der Vleuten, C. P. M. (2005). Conditions for successful reflective use of portfolios in undergraduate medical education. *Medical Education*, 39(12), 1230–1235.
- Görtzen, J. (2019). Reflecteren moet dat echt? Het Effect van een Video Verrijkte Rubriek voor de Vaardigheid Samenwerken, ter Ondersteuning van de Doeloriëntatie, op de Motivatie voor en het Niveau van Reflecteren van Technasiumleerlingen. In *Onderwijswetenschappen: Vol. Master's thesis*.
- Heemsoth, T., & Heinze, A. (2016). Secondary School Students Learning from Reflections on the Rationale behind Self-Made Errors: A Field Experiment. *Journal of Experimental Education*, 84(1), 98–118. <https://doi.org/10.1080/00220973.2014.963215>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Sluijsmans, D. M. A., Joosten-ten Brinke, D., & van der Vleuten, C. P. M. (2013). Toetsen met leerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen. In *Formative assessment. A review study on characteristics of formative assessment*. NWO-PROO.

655. Implicaties van perspectief nemen voor de lespraktijk van leerkrachten: een systematische review

Hinke Endedijk¹

Fanny de Swart², Marjolein Zee³, Tim Mainhard¹

¹ Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

² Vrije Universiteit, Amsterdam, Nederland

³ Erasmus Universiteit Rotterdam, Rotterdam, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Perspectief nemen, Empathy, Sensitiviteit, Responsiviteit

Korte samenvatting

Waarom gedraagt deze leerling zich zo? Wat heeft deze leerling nodig om goed te kunnen leren? Expliciet het leerling-perspectief innemen is veelbelovend om leerkrachten te ondersteunen meer zicht te krijgen op de ondersteuningsbehoeften van leerlingen. Perspectief nemen is moeite doen om te begrijpen wat de gedachten en gevoelens van een leerling in een specifieke situatie zijn. Echter, onbekend is in hoeverre perspectief nemen daadwerkelijk resulteert in veranderingen in lesgeven, omdat onderzoek plaats vindt onder diverse terminologieën en uiteenlopende theorieën. Daarom hebben wij een systematisch review uitgevoerd waarin wij deze theorieën en empirische bevindingen samenbrengen. Uit onze systematisch review blijkt dat perspectief nemen positief samenhangt met zowel percepties van leerkrachten over zichzelf, de leerling, hun relatie, als daadwerkelijk handelen in de les. Daarmee lijkt perspectief nemen veelbelovend om leerkrachten te ondersteunen anders te kijken naar lessituaties en daarmee handvatten te geven anders te handelen. Echter, handelingen die voor de ene leerling of in de ene situatie responsief zijn, zijn dat niet voor een andere leerling of situatie. Daarom is meer onderzoek nodig naar in hoeverre dit anders handelen ook meer responsief is naar de ondersteuningsbehoeften van de leerling.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Het perspectief van leerlingen is voor leerkrachten belangrijk om leerlingen te kunnen ondersteunen (Gehlbach, 2004). Perspectief nemen is de moeite om gedachten en gevoelens van een leerling te begrijpen (Davis et al., 2004). Door tijdstuk en hoge cognitieve belasting in dagelijkse lessituaties baseren leerkrachten hun beeld van een leerling vaak op eerdere ervaringen en algemene, impliciete interne representaties van een leerling (Gehlbach, 2004; Stuhlman & Pianta, 2002). Deze gelden echter niet altijd voor die leerling in die specifieke situatie. Expliciet het leerling-perspectief innemen

is veelbelovend om leerkrachten te ondersteunen (Gehlbach et al., 2022). Echter, het is onbekend of perspectief nemen daadwerkelijk resulteert in veranderingen in lesgeven.

Theoretisch kader

Perspectief nemen wordt bestudeerd onder termen als “social perspective taking” (Johnson, 1975), “cognitive empathy” (Hoffman, 1984), “role-taking” (Davis et al., 1996), “reflective functioning” (Fonagy et al., 1991) en “mentalizing” (Tomasello, 2006).

Verschillende theorieën beschrijven hoe perspectief nemen kan resulteren in ander, meer responsief, lesgeven door een leerkracht (d.w.z. aansluiten bij wat de leerling nodig heeft). Zo stelt attribution theory (Weiner, 1972) dat wanneer leerkrachten het gedrag van de leerling toeschrijven aan iets buiten de leerling, leerkrachten zich meer verantwoordelijk voelen voor het leerlinggedrag. Ook de theory of planned behavior (Ajzen, 1991) stelt dat leerkrachtgedrag wordt bepaald door attitudes en ervaren controle over het gedrag. Self-determination theory stelt dat wanneer leerkrachten het leerling-perspectief begrijpen, ze middels autonomie ondersteuning zich tot dit perspectief kunnen verhouden (Ryan & Deci, 2017). En volgens attachment theorie kunnen ouders die de gemoedstoestand en ervaringen van een kind begrijpen adequater reageren op diens behoeften (Ainsworth, et al., 1974).

Deze verschillende terminologieën en theorieën maken de beschikbare kennis versplinterd. Daarom is een systematisch literatuurreview uitgevoerd over hoe perspectief nemen ondersteunend kan zijn voor het lesgeven.

Onderzoeksvraag

Welke consequenties heeft perspectief nemen voor het lesgeven?

Methode

We includeerden studies met perspectief nemen als predictor en een afhankelijke variabele relevant voor lesgeven, zoals leerkracht verwachtingen, self-efficacy of geboden ondersteuning.

Resultaten en conclusies

Resultaten laten zien dat perspectief nemen positief samenhangt met het beeld van leerkrachten over het lesgeven. Enerzijds betreffen dit percepties over zichzelf, zoals vertrouwen in perspectief nemen (Gehlbach et al., 2022) en het zien van handelingsalternatieven (Gehlbach et al., 2012). Anderzijds zijn dit percepties over de leerling, zoals de ingeschatte competentie van de leerling en de leerkracht-leerling relatie (Gehlbach et al., 2022).

Resultaten over het responsief handelen van de leerkracht zijn niet eenduidig. Handelingen die voor de ene leerling of in de ene situatie responsief zijn, zijn dat niet voor een andere leerling of situatie. Wel lijkt perspectief nemen over het algemeen positief samen te hangen met indicatoren van responsief handelen zoals affectie tonen, dezelfde emotie tonen, emoties benoemen, praten over oplossingen (Swartz & Elwain, 2012), positieve emotie tonen (Kordts-Freudinger, 2017), en bereidheid tonen om te helpen (Pavey et al., 2012).

Implicaties

Perspectief nemen lijkt veelbelovend om leerkrachten te ondersteunen anders te kijken naar lessituaties en daarmee handvatten te geven anders te handelen. In hoeverre deze handelingen ook meer responsief zijn vraagt om verder onderzoek.

Kans op Balans

Dit onderzoek laat zien dat perspectief nemen veelbelovend is voor het bieden van meer gelijke kansen aan leerlingen wiens (leer)gedrag lastig te begrijpen is. We gaan in discussie over responsief handelen. Handelingen die voor de ene leerling of in de ene situatie responsief zijn, zijn dat niet voor een andere leerling of situatie. En handelingen die bedoeld zijn om te ondersteunen, kunnen de plank net mislaan. Daarmee is de vraag, hoe kan je als leerkracht zorgen voor meer balans waarbij je soms anders zal moeten handelen naar verschillende leerlingen of in verschillende situaties om alle leerlingen goed te kunnen ondersteunen?

656. Collaboratieve Docent Reflectie traject; leren procesgerichte feedback geven

Josine Görtzen¹

Dr. S.H.M. Stollman², Gonny Schellings¹, Jan Vermunt³

¹ TU Eindhoven, Eindhoven, Nederland

² Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven School of Education, Eindhoven, Nederland

³ Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Reflecteren, Begeleidingsvaardigheden, Procesgerichte feedback, Voortgezet onderwijs

Korte samenvatting

Reflecteren wordt gezien als een belangrijke vaardigheid voor middelbare schoolleerlingen. In eerder onderzoek hebben we gekeken naar manieren waarop docenten Onderzoek & Ontwerpen (O&O) in het voorgezet onderwijs het reflectieproces van leerlingen begeleiden. O&O-docenten gaven aan behoefte te hebben aan meer handvatten voor het geven van procesgerichte feedback ter ondersteuning van het reflectieproces bij leerlingen. Gebaseerd op dit onderzoek en theoretische inzichten over reflecteren en begeleiden is een professionaliseringstraject ontwikkeld, dat aansluit bij leervragen van de O&O-docenten. Tien O&O-docenten nemen in schooljaar 2022-2023 deel aan dit Collaboratieve Docent Reflectie (CDR) professionaliseringstraject in drie leergemeenschappen. Binnen de leergemeenschap worden eerst persoonlijke leerdoelen geformuleerd, vervolgens gaan de O&O-docenten met behulp van videofragmenten oefenen in het geven van procesgerichte feedback aan de leerlingen, maar ook aan elkaar. Tijdens het rondetafelgesprek krijgen de ORD-deelnemers inzicht in de wijze waarop het professionaliseringstraject is opgezet. Voorlopige resultaten, ervaringen en knelpunten zullen worden gedeeld. Daarna gaan ze met de onderzoekster en elkaar in gesprek over de opzet van het CDR-professionaliseringstraject en de kenmerken van een effectief professionaliseringstraject.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Onderwerp, context en theoretisch kader

Binnen het vak Onderzoek & Ontwerpen (O&O) in het voorgezet onderwijs werken leerlingen projectmatig aan actuele wetenschappelijke en technologische opdrachten van echte bedrijven.

Naast het ontwikkelen van een product richt O&O zich mede op het ontwikkelen van de reflectievaardigheden van de leerlingen. Reflecteren wordt gezien als een belangrijke vaardigheid voor middelbare schoolleerlingen (Inspectie van het onderwijs, 2022).

In een eerder onderzoek hebben we geïnventariseerd via semigestructureerde interviews in een focusgroep op welke manier 23 O&O-docenten het reflectieproces van leerlingen begeleiden, wat hun aanpak is bij het geven van procesgerichte feedback geven en welke opvattingen zij daarover hebben.

Er zijn drie groepen docenten te onderscheiden die verschillen in hun opvattingen over het reflectieproces en procesgerichte feedback, de wijze waarop ze het begeleiden van het reflectieproces aanpakken en de ervaren moeilijkheden. Binnen alle drie groepen geven de docenten aan behoefte te hebben aan meer handvatten voor het informeren over en ondersteunen van het reflectieproces bij leerlingen. Er is daarom een professionaliseringstraject ontwikkeld gebaseerd op het geven van procesgerichte feedback dat aansluit bij de O&O lespraktijk (Doyle & Ponder, 1977; Voerman et al., 2015). Deze aanpak volgt de stappen van de *experiential learning* reflectiecyclus (Kolb, 2014; Korthagen & Vasalos, 2005).

Tien O&O-docenten nemen in schooljaar 2022-2023 deel aan dit Collaboratieve Docent Reflectie (CDR) professionaliseringstraject. Met behulp van een individueel *laddering interview* wordt, voorafgaand aan het traject, de praktijkkennis van de O&O-docent in beeld gebracht en is er een persoonlijk leerdoel geformuleerd (van Veen & Janssen, 2016). Vervolgens zijn er drie CDR-leergemeenschappen gemaakt van drie tot vier deelnemers. Tijdens de CDR-bijeenkomsten worden videofragmenten besproken waarin de O&O-docenten procesgerichte feedback geven aan hun leerlingen. Deelnemers bekijken elkaars video's, stellen verhelderende vragen en geven procesgerichte feedback aan elkaar. Deze cyclus wordt driemaal doorlopen. Daarna wordt het CDR-professionaliseringstraject met de deelnemers geëvalueerd.

Doel en opbrengst van het onderzoek

Het CDR- professionaliseringstraject wordt onderzocht met kwalitatieve (interviews) en kwantitatieve instrumenten (vragenlijsten). Doel van het onderzoek is om inzicht te krijgen in hoe docenten ondersteund kunnen worden bij het (verder) ontwikkelen van hun begeleidingsvaardigheden met betrekking tot het geven van procesgerichte feedback. Verwachting is dat O&O-docenten vooruitgang laten zien in het geven van procesgerichte feedback, passend bij de behoefte van de leerling en minder terugvallen in het uitsluitend geven van productgerichte feedback; dat zij meer samenhang ervaren tussen de opvattingen over het reflectieproces en procesgerichte feedback en de wijze waarop ze het begeleiden van het reflectieproces van de leerling aanpakken.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

Tijdens het rondetafelgesprek krijgen de deelnemers inzicht in de wijze waarop het professionaliseringstraject is opgezet. Voorlopige resultaten, ervaringen en knelpunten zullen worden gedeeld.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Tijdens het rondetafelgesprek zou ik graag samen met de deelnemers willen kijken naar mijn opzet van het CDR-professionaliseringstraject en deze opzet willen vergelijken met de kenmerken van een effectief professionaliseringstraject.

Kans op Balans

Leerlingen hebben verschillende behoeften aan ondersteuning bij het ontwikkelen van hun reflectievaardigheden. Docenten vinden het moeilijk om hierin te voorzien en het aanleren van de benodigde competenties blijkt niet eenvoudig. Vooral het op maat geven van procesgerichte feedback bleek uit ons eerder onderzoek lastig. Het CDR-professionaliseringstraject voorziet in deze behoefte en is mogelijk ook binnen andere contexten toepasbaar.

Referenties

Doyle, W., & Ponder, G. A. (1977). The practicality ethic in teacher decision-making. *Interchange*, 8(3), 1–12.

Inspectie van het onderwijs. (2022). *De Staat van het Onderwijs 2022*.

<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2022/04/13/de-staat-van-het-onderwijs-2022>

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71.

van Veen, K., & Janssen, F. (2016). Praktijkkennis van leraren [Teachers' practical knowledge]. In Beijaard D. (Ed.), *Weten wat werkt [Knowing what works]* (pp. 26–36). Ten Brinke Meppel, the Netherlands.

Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F., & Simons, R. J. (2015). Promoting effective teacher-feedback: From theory to practice through a multiple component trajectory for professional development. *Teachers and Teaching*, 21(8), 990–1009.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1005868>

659. Hoe leren docenten in verschillende innovatiecontexten in het hoger onderwijs?

Perry den Brok¹

Indira Day², Tim Stevens³, Hanneke Assen⁴, Frans Prins², Jan Vermunt³, Remco Coppoolse⁵, Roeland van der Rijst⁶

¹ Wageningen University and Research, Wageningen, Nederland

² Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

³ Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven, Nederland

⁴ NHL Stenden Hogeschool, Assen, Nederland

⁵ Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

⁶ Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

Voorzitter: Perry den Brok, Universiteit Wageningen

Referent: Loek Nieuwenhuis, HAN University of Applied Sciences

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Professionele ontwikkeling, Hoger onderwijs, Onderwijsinnovatie

Korte samenvatting

Dit symposium rapporteert over een onderzoeksproject dat bestudeert hoe docenten in het hoger onderwijs leren en zich ontwikkelen in de context van onderwijsinnovaties. Uit de eerste fase van het onderzoek is naar voren gekomen dat leren en innoveren op drie manieren met elkaar kunnen samenhangen in HO praktijken: 1) De praktijk is gericht op het implementeren van een nieuwe onderwijsvorm: docent leren is een middel, 2) De praktijk is gericht op het ondersteunen van de ontwikkeling van docenten: innovaties zijn spin-offs, 3) De praktijk is gericht op het stimuleren van innovaties: docent leren is een neveneffect. Tijdens het symposium worden er verdiepende casusstudies gepresenteerd over elk type: een professionaliseringsprogramma rondom design based education, een professionele leergemeenschap gericht op de ontwikkeling tot onderzoekende docent door middel van onderwijskundig ontwerponderzoek, en een zelfsturende leergemeenschap waarin docenten kennis en ervaringen uitwisselen over hun innovatietraject. Dit symposium zal inzicht geven in hoe docenten leren in verschillende contexten en hoe zij het beste kunnen worden ondersteund. De discussie zal zich richten op het identificeren van factoren en mechanismes die het professioneel leren van docenten beïnvloeden, de invloed van ervaren ondersteuning, de uitdagingen en kansen in iedere context, en implicaties voor de praktijk.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding en doelstellingen

Dit symposium rapporteert over een project dat bestudeert hoe docenten in het hoger onderwijs leren en zich ontwikkelen in de context van onderwijsinnovaties en daarbij horende professionaliserings- en leeractiviteiten. In het hoger onderwijs is sprake van verschillende complexe innovaties, zoals samenwerkend leren, challenge-based leren en technologie-versterkt leren. Deze innovaties zorgen op hun beurt voor een meer actieve rol voor studenten en vereisen andere rollen en vaardigheden van docenten, bijvoorbeeld die van tutor, vaardigheidstrainer en -beoordelaar. Docenten worstelen vaak met die nieuwe rollen, en moeten daarom ondersteund worden door middel van professionalisering.

Gedurende de eerste fase van het onderzoek is een literatuuronderzoek uitgevoerd en is een multiple case study gedaan. Hieruit is naar voren gekomen dat er in recente praktijken in de Nederlandse HO context in ieder geval drie configuraties zijn waarin het leren en innoveren met elkaar samenhangen. Ten eerste kan de praktijk gericht zijn op het implementeren van een nieuwe onderwijsvorm. De innovatie is in dat geval vooraf bekend en de docentprofessionalisering richt zich op de toepassing in de praktijk. Ten tweede kan een praktijk gericht zijn op het ondersteunen van de ontwikkeling van docenten. De onderwijsinnovatie is in dat geval niet vooraf bepaald, maar wordt door docenten zelf ontwikkeld, toegepast en geëvalueerd als onderdeel van het professionaliseringstraject. Ten derde kan de praktijk gericht zijn op het stimuleren van innovaties, zoals bij innovatiefondsen. De ontwikkeling en het leren van docenten is dat geval een neveneffect van het werken aan onderwijsinnovatie. Het doel van het symposium is om dieper in te gaan op het leren van docenten in verschillende contexten.

Overzicht en structuur van de sessie

Elk van de drie bijdragen sluit aan bij een van de genoemde configuraties. De eerste presentatie richt zich op docenten die deelnamen aan een professionalisering rondom design based education. Docenten namen deel aan georganiseerde en begeleide samenwerkingsbijeenkomsten en voerden zelfstandig een onderzoek uit. De tweede presentatie richt zich op docenten die deelnamen aan een professionele leergemeenschap gericht op de ontwikkeling tot onderzoekende docent door middel van onderwijskundig ontwerponderzoek naar hun eigen onderwijsinnovatie. De derde presentatie richt zich op docenten van zelfsturende leergemeenschappen die in intervisiebijeenkomsten kennis en ervaringen uitwisselden over hun innovatietraject.

Centraal in elke bijdrage staat het leerproces van de docent, en wordt in meer detail gekeken naar welke mechanismes daarbij een belangrijke rol spelen. Vragen daarbij zijn: Welke (leer)activiteiten ondernamen docenten, hoe werd dit leren gestuurd door georganiseerde of informele professionaliseringsactiviteiten en welke rol speelde de innovatie daarbij? Welke rol speelden begeleiders of andere betrokkenen in het leerproces? Welke condities en ondersteuning bevorderden of hinderden het leren?

Wetenschappelijke betekenis

Veel bestaand onderzoek naar het leren en professionaliseren van docenten is van oorsprong gericht op docenten in het voortgezet onderwijs (Borko et al., 2010; Desimone, 2009). Het genoemde project

beoogt dan ook bij te dragen aan de kennisbasis voor het hoger onderwijs, en is op zoek naar of, hoe en waarom bepaalde aanpakken voor het leren van docenten werken in verschillende contexten.

Kans op Balans

Dit symposium presenteert de resultaten van praktijkgericht onderzoek naar docentprofessionalisering in het hoger onderwijs. Docenten in het hoger onderwijs hebben over het algemeen taken gericht op onderwijs, onderzoek of praktijk. Binnen “Erkennen en Waarderen” komt er steeds meer ruimte voor individuele docenten om daar hun eigen balans in te vinden. Daarnaast is voor dit praktijkgericht onderzoek de balans tussen de wetenschappelijke opbrengsten en de opbrengsten voor de praktijk erg belangrijk. In iedere verdiepende casusstudie gepresenteerd van dit symposium zijn praktijkpartners betrokken om die balans in de gaten te houden.

Individuele bijdrage 1

Hoe leren docenten in een design based professionaliseringstraject voor design based education?

Inleiding en theoretisch kader

Hoger onderwijsinstellingen innoveren hun onderwijs om kwalitatief hoogwaardig onderwijs te geven en hun studenten voor te bereiden op het beroepsleven. Een veelvoorkomende innovatie is de introductie van een student-gerichte, activerende didactiek, in dit geval design based education (DBE). In DBE is de belangrijkste rol van de docent niet meer kennisoverdracht, maar coaching. Daarom is het belangrijk dat er professionaliseringsmogelijkheden zijn voor docenten.

Eerder onderzoek heeft kaders voor effectieve professionalisering geïdentificeerd (Borko et al., 2010; Desimone, 2009): de inhoud moet gericht moeten zijn op studentleren en er moeten mogelijkheden zijn voor actief leren en samenwerken. Een belangrijke aanvulling voor professionalisering in de context van onderwijsinnovatie is dat de docent de mogelijkheid zou moeten krijgen de innovatie te *ervaren* door de professionalisering congruent met de innovatie vorm te geven. Het is nog onduidelijk welke elementen en mechanismen leiden tot het succes van professionaliseringsprogramma's in de context van innovatie in het HO.

Onderzoeksvragen

Hoe leren docenten tijdens een professionalisering gericht op DBE en welke elementen en mechanismen leiden tot succes? Wat is de rol van ondersteuning in de effectiviteit van de professionalisering?

Context

Deze studie onderzoekt een professionalisering over DBE van één opleiding van een Nederlandse hogeschool waar DBE in 2018 is geïntroduceerd. Er zijn een aantal kaders voor invoering opgesteld, waarbinnen de opleidingen relatieve vrijheid hebben om DBE, en de daarop gerichte docent professionalisering, vorm te geven.

De professionalisering is tot stand gekomen door middel van ontwerponderzoek (Assen, 2020) en sinds september 2022 voor alle docenten verplicht. De professionalisering bestaat uit een iteratief

leer- en onderzoeksproces, waar docenten in duo's en trio's werken om via een onderzoekende dialoog vijf stappen te doorlopen, zie Figuur 1. Dit proces is expliciet design based, om de docenten de innovatie te laten ervaren als studenten.

Methode

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen zijn interviews afgenomen bij een facilitator van de professionalisering en bij zes docenten die de professionalisering recent hebben afgerond. Voor de facilitator richten de interviewvragen zich op de belangrijkste doelen en de inhoud van de professionalisering. Docenten beantwoorden vragen over hun ideeën over de innovatie, de inhoud van de professionalisering, wat en hoe ze tijdens de professionalisering geleerd hebben, en de invloed van deelname op hun praktijk.

Voorlopige resultaten en conclusies

Op dit moment worden de interviews geanalyseerd op onderliggende mechanismes. Voorlopige resultaten tonen het belang van ondersteuning en uitwisseling met collega's. Ook lijkt de overgang van het ontvangen van informatie naar het zelf doorlopen van het proces lastig voor docenten, misschien door de zelfregulatie en tijdsinvestering die daarvoor nodig is. Docenten ervaren de professionalisering als positief, maar vragen zich ook af "hoe nu verder". Verwacht wordt dat studenten met dezelfde vraag zullen zitten.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Er is nog weinig bekend over werkzame mechanismen in professionaliseringsprogramma's voor hoger onderwijs docenten. De uitkomsten van dit onderzoek kunnen onze wetenschappelijke kennis vergroten en bijdragen aan ontwerpcriteria voor nieuwe professionaliseringsprogramma's.

Individuele bijdrage 2

Hoe beïnvloedt het ontwerp van een innovatie tijdens een professionalisering het leren van ervaren docenten?

Inleiding, context en theoretisch kader

Universiteiten en hogescholen zijn voortdurend bezig met het verbeteren van hun onderwijskwaliteit, bijvoorbeeld door het invoeren van onderwijsinnovaties. Tijdens deze innovaties worden docenten voorbereid op hun nieuwe rol met professionaliseringsactiviteiten. Ons eerdere onderzoek naar de samenhang tussen onderwijsinnovatie en docentprofessionalisering heeft echter aangetoond dat in sommige gevallen de onderwijsinnovatie juist volgt uit de docentprofessionalisering. In dat geval leren docenten *door* een innovatie te ontwerpen en uit te voeren, in plaats van dat ze leren *hoe* ze een specifieke innovatie uitvoeren. Hoewel er kennis is over de effectiviteit van verschillende vormen van professionele ontwikkeling voor docenten in het HO (bijvoorbeeld, Ilie et al. 2020), is er nog weinig bekend over hoe het ontwerpen en uitvoeren van een innovatie het leren van docenten beïnvloedt, terwijl dit een veelvoorkomende vorm van professionalisering lijkt te zijn. Daarnaast is er weinig kennis over wat werkzame mechanismen zijn voor het professioneel leren van docenten. Opvallend is dat dit type professionalisering vaak gericht is op ervaren docenten, zoals bijvoorbeeld in een senior kwalificatie onderwijs. Docenten

hebben verschillende ontwikkelbehoeften in verschillende stadia van hun carrière (Seldin, 2006), en deze professionalisering spelen daarop in. De professionalisering die in deze studie centraal staat is gericht op de ontwikkeling tot onderzoekende docent door middel van onderwijskundig ontwerponderzoek naar hun eigen onderwijsinnovatie. Deze professionalisering is een leergemeenschap met workshops en interview.

Onderzoeksvragen

Welke mechanismes spelen een rol in het leren van docenten tijdens het ontwerpen en uitvoeren van een innovatie? Wat is de invloed van de ervaren ondersteuning op het leerproces van docenten?

Methode

Interviews zijn afgenomen bij zes docenten uit het meest recente cohort van deelnemers en bij de coaches die betrokken zijn bij het begeleiden van docenten tijdens de professionalisering. Interviewvragen richten zich op de motivatie van de docenten voor hun deelname aan de professionalisering, en voor hun ontworpen innovatie. Daarnaast wordt er aandacht besteed aan de leerprocessen van docenten en de ervaren ondersteuning. De coaches beantwoorden vragen over het design van de professionalisering en hoe zij de ondersteuning aanpakken. Ook worden materialen ontworpen voor en tijdens de professionalisering bestudeerd.

Voorlopige resultaten en conclusies

Eerste indrukken van de data laten zien dat docenten de professionalisering als effectief ervaren, en dat ze door de professionalisering hun onderwijspraktijk hebben aangepast, wat ook resultaten bij studenten laat zien. Een mogelijk belangrijk mechanisme lijkt dat docenten agency hebben in het ontwerpen van hun eigen innovatie en leeractiviteiten. Gekeken naar de inhoud van de professionalisering wordt de interactie met en feedback van andere deelnemers als zeer leerzaam ervaren. Interviews worden op dit moment nog verder geanalyseerd.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Er is nog weinig wetenschappelijke kennis over werkzame mechanismes in professionalisering voor ervaren docenten, vooral professionalisering waar innovatie een belangrijke rol speelt. Deze nieuwe wetenschappelijke kennis kan ook vertaald worden naar de praktijk, door de inzichten over werkzame mechanismen te gebruiken in het ontwerp van nieuwe professionaliseringsprogramma's.

Individuele bijdrage 3

Leren door te Innoveren: hoe kunnen docenten worden ondersteund bij zelf-geïnitieerde innovaties?

Inleiding

Eerder onderzoek heeft uitgewezen dat docenten in het HO leren in verschillende type contexten, zoals in programma's die gericht zijn op het stimuleren van innovaties, waarbij docenten zelf een onderwijsinnovatie ontwikkelen en waarbij het leren een neveneffect is (Auteurs, 2022). Hoewel docenten in toenemende mate worden gezien als *change agents* (veranderaars en aandrijvers) in plaats van uitvoerders van innovatie (Adler et al., 2015; Graham, 2018), is er nog weinig bekend over hoe docenten het beste kunnen worden ondersteund bij zelf-geïnitieerde onderwijsinnovaties. Het is

met name onduidelijk hoe en waarom intervisiebijeenkomsten het leerproces en de impact beïnvloeden (Bakkenes et al., 2010)..

Onderzoeksvraag

Wat en hoe leren docenten van de uitwisseling over innovatietrajecten in zelfsturende leergemeenschappen, en welke ondersteuning draagt daaraan bij?

Methode

In deze studie zijn twee programma's geanalyseerd en vergeleken: een *teacher academy* van een universiteit en een *kennisplatform onderwijsinnovatie* van diverse hogescholen. In beide casussen organiseren zelfsturende leergemeenschappen intervisiebijeenkomsten om van elkaar te leren en hun onderwijsinnovatie te verbeteren. De casussen verschillen met betrekking tot het type leergemeenschap, de beschikbare bronnen, het type inschrijving, de tijdsduur en de evaluatie van de onderwijsinnovatie. In beide casussen werden 6 docenten geïnterviewd om hun leerproces en de invloed van het programma daarop te reconstrueren. Daarnaast werden de ondersteuners geïnterviewd en werden secundaire databronnen (zoals leerproducten, materialen, studenten evaluaties) geanalyseerd. De semigestructureerde interviews waren ontworpen om een beter begrip te krijgen van: wat docenten hebben geleerd; hoe ze dat hebben geleerd; hoe het programma aan dat leerproces heeft bijgedragen; hoe dit hun gedrag/praktijk heeft beïnvloed, en wat de invloed was van die veranderde praktijk (op studenten en de organisatie). Docenten werd gevraagd naar kritieke leermomenten (de situatie, hun rol, hun actie, de motivatie van acties, en hun reflectie op het effect) om de rol van de docent in het (co)creëren van zijn leeromgeving beter te begrijpen.

Voorlopige resultaten en conclusies

De eerste bevindingen laten zien dat het leren en de impact niet worden bepaald door de karakteristieken van het programma (het type leergemeenschap, de beschikbare bronnen, het type inschrijving, de duur of de evaluatie) of van de docent (de docent zijn functie, en de instelling waar hij werkt), maar door de afstemming en uitlijning van persoonlijke en collectieve (leer)doelen die vorm krijgen in interactie. Docenten (co-)creëren hun eigen leeromgeving en de innovatie in interactie met hun peers. Informele communicatie, samenwerking en kritische evaluatie lijken daarbij een belangrijke rol te spelen. Een meer gedetailleerde analyse zal worden uitgevoerd om beter te begrijpen hoe deze interacties een rol spelen in het leer- en innovatieproces, en welke factoren deze type interacties bevorderen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Docentprofessionaliseringsprogramma's en onderwijsinnovatieprogramma's staan vaak los van elkaar en hebben elk een eigen doel. Een procesgerichte benadering, waarin onderzoek-gebaseerd leren en bewijs-gebaseerd innoveren worden gecombineerd, kan het gevoel van eigenaarschap bij docenten vergroten en de ontwikkeling van gepaste onderwijsinnovaties bevorderen.

Referenties

Adler, S. R., Chang, A., Loeser, H., Cooke, M., Wang, J., & Teherani, A. (2015). The impact of intramural grants on educators' careers and on medical education innovation. *Academic Medicine*, 90(6). <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000685>

Assen, J.H.E. (2020). *Activators for Change: Moving to Design Based Education*.

Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533–548. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001>

Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In E. Baker, B. McGaw, & P. Peterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 548-556). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0>

Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189x08331140>

Graham, R. (2018). *The Career Framework for University Teaching*. www.teachingframework.com

Ilie, M. D., Maricutoiu, L. P., Iancu, D. E., Smarandache, I. G., Mladenovici, V., Stoia, D. C. M., & Toth, S. A. (2020). Reviewing the research on instructional development programs for academics. Trying to tell a different story: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, Article 100331.

Seldin, P. (2006). Tailoring faculty development programs to faculty career stages. In S. Chadwick-Blossey & D. R. Robertson (Eds.), *To improve the academy: Resources for faculty, instructional and organizational development*, 24, (pp. 137–146). Bolton, MA: Anker



Figuur 1. Proces professionalisering

660. Leiderschap en rollen op school: reflecteren over verandering

Mieke Achtergaele ²

Karel Moons ¹

¹ UCLL, Heverlee, België

² UCLL, Leuven, België

Divisie: Beleid & Organisatie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Gedeeld leiderschap, Rollen op school, Veranderingsperspectief

Korte samenvatting

Heel wat scholen staan onder druk: van een snel veranderende maatschappij met hooggespannen verwachtingen, van wetenschappelijke evoluties in de visie op leren, en, niet in het minst, van het lerarentekort. Aanpassingen aan de schoolorganisatie worden daardoor haast onvermijdelijk.

In Vlaanderen werken secundaire scholen en basisscholen doorgaans met een systeem van een lesopdracht die bestaat uit lessen voorbereiden, geven en evalueren. Hiernaast is er een klein aantal wettelijk bepaalde uren dat daarbuiten valt. Dit heeft in het Vlaamse onderwijs geleid tot een cultuur waarin leerkrachten, voor de goede werking van de school, er heel wat taken 'vrijwillig' bijnemen. In veel scholen heerst bijgevolg het gevoel dat die taken niet gelijk verdeeld zijn over de verschillende leerkrachten.

In dit onderzoek ontwikkelden we een leidraad waarmee scholen reflecteren om zowel leiderschap als taken en rollen bespreekbaar te maken en daarin duidelijke keuzes te maken. De leidraad reikt een kader aan, gebaseerd op de literatuur, doorlichtingsverslagen en interviews met directeurs op basis waarvan alle betrokkenen met elkaar in overleg kunnen treden.

In de presentatie stellen we de interactieve leidraad voor. Deze bevat een schematische voorstelling van het theoretisch kader, de daaraan verbonden wetenschappelijke literatuur, reflectievragen, en tips uit de praktijk van de geïnterviewde scholen.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Het expertisecentrum 'Education and Development' van UCLL onderzoekt al verscheidene jaren leiderschap in onderwijscontexten (Beckman, 2017; Daniels, 2019, Integrated leadership, z.d.).

Een piste voor onderwijsvernieuwing die in de visietekst van de associatie KU Leuven 'Leraar en Lerarenopleiding 2025' (Toekomst lerarenopleiding – O&S, 2015), naar voren wordt geschoven, is om binnen de opdrachtverdeling van schoolteams te evolueren naar een schoolopdracht.

Het doel van het onderzoek is om het speelveld dat ontstaat uit de combinatie van gedeeld leiderschap en schoolopdracht te verkennen. Uit de literatuur blijkt immers dat dit kan leiden tot een sterker personeelsbeleid, het beter verdelen van taken tussen leerkrachten, het effectiever werken aan onderwijsvernieuwing en het verhogen van het welbevinden van leerkrachten (Dengerink, 2020, Dengerink 2020, Sahlberg, 2013). In tijden van een nijpend lerarentekort ondersteunen deze factoren een duurzamere inzetbaarheid van leerkrachten.

Theoretisch kader

Het theoretisch kader vertrekt van de relaties tussen vormen van leiderschap, de voorwaarden voor gedeeld leiderschap, de vertaling van functies in onderwijs naar rollen, en het loopbaanperspectief van leerkrachten gekoppeld aan een vernieuwingsperspectief. Beide perspectieven samen heten het veranderingsperspectief. Deze elementen zijn in detail uitgewerkt in een schema, dat tegelijkertijd de toegangspoort is tot de leidraad.

Onderzoeksvragen

- Hoe verhouden schoolopdrachten zich tot gedeeld leiderschap?
- Welke leidraad kunnen we opstellen waarmee scholen kunnen reflecteren over de relatie tussen (gedeeld) leiderschap en schoolopdrachten in functie van hun schoolbeleid?

Methodologie (Baarda, 2018)

Fase 1:

driedig (inter)nationaal literatuuronderzoek:

(gedeeld) leiderschap

het concept van schoolopdrachten en gerelateerde begrippen

analyse doorlichtingsverslagen van scholen

Fase 2:

via open codering het destilleren van succesvariabelen en valkuilen uit het literatuuronderzoek die de basis vormen voor semi-gestructureerde interviews.

Fase 3:

data-verzameling door afname van interviews bij diverse directies in het onderwijsveld

Fase 4:

Afzetten van analyse van de interviews tegen de literatuuranalyse. Op basis daarvan een leidraad ontwikkelen waarmee schoolteams kunnen reflecteren over het inzetten van schoolopdrachten binnen een context van (gedeeld) leiderschap.

Resultaten

Uit het onderzoek blijkt dat:

het Vlaamse onderwijs georganiseerd is rond een zeer beperkt aantal functies in vergelijking met andere landen,

het denken in termen van rollen daardoor meer flexibiliteit biedt om de schoolorganisatie aan te passen en aan verandering te werken.

de vlakke loopbaan van leerkrachten in Vlaanderen een rem is op het loopbaanperspectief van leerkrachten,

het kader geschapen door Vlaamse overheid het werken in een context van gedeeld leiderschap noch het organiseren van onderwijs in termen van schoolopdrachten bevordert,

(complexe) data in scholen een katalysator voor veranderingsprocessen kunnen zijn wanneer de cultuur van data bedoeld voor externe verantwoording verlaten wordt.

Wetenschappelijke en praktische betekenis inhoudelijke bijdrage

Dit praktijkwetenschappelijk onderzoek verbindt de internationale literatuur met het Vlaamse onderwijs via de analyse van doorlichtingsverslagen en interviews met directies van (innoverende) scholen. Vanuit het theoretisch kader werden de data op drie manieren geanalyseerd: in functie van wetenschappelijke onderbouwing van het kader, in functie van reflectievragen en in functie van bruikbare tips uit de onderzochte scholen. Daardoor ondersteunt de leidraad een veelheid van scholen uit diverse contexten om diepgaand over verandering reflecteren.

Kans op Balans

Het aantal functies in een Vlaamse school, dat door de wetgever is bepaald, is erg beperkt. Dit dwingt scholen tot een klassieke vorm van onderwijsorganisatie die niet strookt met de noden en de problemen van heel wat scholen. Het lerarentekort stelt dit nog scherper. De ontwikkelde leidraad biedt kans tot reflectie en nodigt scholen uit tot meer evenwicht omdat:

de leidraad via reflectievragen materiaal biedt voor de individuele leerkracht, het team en het beleid.

de schoolorganisatie veel flexibeler wordt wanneer functies door rollen worden vervangen.

het precaire probleem van oneerlijk verdeelde taken op een niet-bedreigende manier ter sprake wordt gebracht.

Referenties

Baarda, B., Bakker, E., Boullart, A., Julsing, M., Fischer, T., Peters, V., & van der Velden, T. (2018). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek (4e druk)*. Noordhoff Uitgevers.

Beckmann, E. A. (2017). *Leadership through fellowship: Distributed leadership in a professional recognition scheme for university educators*. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 39(2), 155–168. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1276663>

Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). *A review on leadership and leadership development in educational settings*. *Educational Research Review*, 27, 110–125. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>

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

Dengerink, J., de Wit, B., Ros, A. and Geijssel, F. (Eds.) (2020). *Leraar: een professie met perspectief. 3: Een leeromgeving voor leraren*. Meppel : Ten Brink Uitgevers.

GO! Pro—Wat is het verschil tussen de schoolopdracht en de hoofdopdracht? (z.d.). Geraadpleegd 16 mei 2020, van <https://pro.g-o.be/fag/168>

Integrated leadership (z.d.), geraadpleegd 28 februari 2022, van https://www.ucll.be/sites/default/files/documents/international/IO/erasmusdays2020/erasmus_days_2020_-_3-4_integrated_leadership_in_school_practice_erasmusdays_16102020.pdf

Sahlberg, P. (2013). *Teachers as Leaders in FINLAND*. *Educational Leadership*, 71(2), 36–40.

TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. (z.d.). Geraadpleegd 15 juni 2021, van https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en

Toekomst lerarenopleiding – Onderwijs & studenten. (z.d.). Geraadpleegd 15 mei 2020, van https://associatie.kuleuven.be/onderwijs/lerarenopleiding/toekomst_lerarenopleiding

wet: Besluit van de Vlaamse Regering met betrekking tot de prestatieregeling en de jaarlijkse verlofdagen en feestdagen van de personeelsleden van de Centra voor Basiseducatie. (z.d.).

Geraadpleegd 16 mei 2020, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14148#276050>

663. Visies op kansen(on)gelijkheid: wat is het en wie doet wat?

Femke Koekkoek¹

Eddie Denessen², Louise Elffers³

¹ Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

² Radboud Universiteit, Nijmegen, Nederland

³ Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Kansengelijkheid, Perspectieven, Eigenaarschap, Agency

Korte samenvatting

Kansenongelijkheid in het onderwijs is een *wicked problem*: ondanks de inzet van een groot aantal uiteenlopende actoren en de investering van talloze miljoenen, blijkt het lastig om tot een effectieve aanpak te komen. In dit project wordt onderzocht hoe verschillende actorgroepen aankijken tegen het probleem van kansenongelijkheid in het onderwijs. Kansengelijkheid wordt daarbij benaderd als een collectief actieprobleem, waarvan de aanpak de inzet van verschillende actoren vereist. In dit onderzoek wordt inzicht gegeven in de visie, eigenaarschap en agency – en verbanden daartussen – van verschillende actorgroepen op lokaal niveau: ouders, leraren, schoolleiders, schoolbestuurders, beleidsmedewerkers en lokale bestuurders. Het onderzoek levert een bijdrage aan de kennisbasis over mogelijkheden en belemmeringen voor de individuele en collectieve inzet voor kansengelijkheid van verschillende actorgroepen.

Vragen die we daarbij stellen zijn:

- In hoeverre verschillen actorgroepen in hun visie op het vraagstuk van kansenongelijkheid in het onderwijs?
- Welke rol zien actor(groep)en voor zichzelf weggelegd in de aanpak van kansenongelijkheid?
- In hoeverre hangen verschillen in visies op het vraagstuk samen met de aard en mate waarin actoren een rol voor zichzelf zien weggelegd in de aanpak van kansenongelijkheid?

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding

Sinds de Onderwijsinspectie in 2016 aandacht vroeg voor het ongelijke verloop van schoolloopbanen (Inspectie van het Onderwijs, 2016), staat het streven naar kansengelijkheid in het onderwijs hoog op

de agenda in onderwijsbeleid en -praktijk. Ondertussen neemt de ongelijkheid de laatste jaren niet af (Borghans & Diris, 2021). Kansengelijkheid is een *'wicked problem'*: er zijn veel verschillende actoren (o.a. ouders, leraren, schoolleiders, bestuurders, lokale en landelijke beleidsmakers) bij betrokken, die verschillende rollen (kunnen) spelen in zowel de oorzaken als de oplossingen van het probleem (Denessen, 2017, 2020); het probleem laat zich niet eenduidig definiëren en de aanpak ervan vereist vaak dat individuele belangen worden overstege (Korsten, 2019).

In de eerste fase van dit onderzoek willen we inzicht geven in de manieren waarop verschillende actoren aankijken tegen het probleem van kansengelijkheid in het onderwijs – en tegen hun rol in de aanpak ervan. Kansengelijkheid wordt daarbij benaderd als een collectief actieprobleem, waarvan de aanpak de inzet van verschillende actoren vereist.

Om een probleem als kansengelijkheid effectief aan te pakken moeten individuele actoren zich medeverantwoordelijk voelen voor de aanpak ervan (eigenaarschap) en moeten ze er zelf invloed op willen en kunnen uitoefenen (agency, ofwel zelfsturend handelen). Individuen zijn doorgaans bereid zich ergens voor in te zetten wanneer zij het gevoel hebben dat zij ook daadwerkelijk verschil kunnen maken (Coburn, 2016; Ryan & Deci, 2000). Om agency te kunnen tonen, moet de context voldoende ruimte bieden aan actoren om eigen keuzes te kunnen maken en daadwerkelijk invloed uit te kunnen oefenen op een situatie of probleem (Pantić, 2017).

Onderzoek laat zien dat het gedeelde streven naar kansengelijkheid in de praktijk op uiteenlopende manieren wordt geïnterpreteerd (Elffers, 2018; Jencks, 1988). Het gehanteerde perspectief op de aard, oorzaak en aanpak van het probleem van kansengelijkheid (visie) kan belemmerend of bevorderend zijn voor de mate van eigenaarschap en agency van actoren.

Onderzoeksvraag

Welke visie, eigenaarschap en agency hebben verschillende actorgroepen ten aanzien van de maatschappelijke opdracht van het realiseren van meer kansengelijkheid in het onderwijs?

Methode

Het onderzoek richt zich op actoren in twee lokale contexten: een stad binnen en een stad buiten de Randstad. Voor beide casussen wordt gestreefd naar integrale deelname van het lokale scholennetwerk, inclusief de onderwijswethouder en beleidsmedewerkers bij de gemeente. De kwantitatieve (survey-) en kwalitatieve (interview-)data worden in hun context beschreven.

Resultaten

Op het moment van schrijven zijn er 370 responses op de vragenlijst. Binnenkort worden interviews gehouden. Verschillen tussen actorgroepen worden geanalyseerd, evenals relaties tussen de visie van actoren op de aard, oorzaak en aanpak van kansengelijkheid in het onderwijs – en eventuele samenhang met ervaren eigenaarschap en agency. In de meedenksessie gaan we op basis van de resultaten o.a. in gesprek over de mogelijke verklaringen voor (een gebrek aan) ervaren agency door verschillende actoren.

Relevantie

Door beleidsmakers en onderwijsprofessionals te helpen bij het maken van een probleemanalyse en het identificeren van aangrijpingspunten voor verbetering, levert dit onderzoek een bijdrage aan

kennis- en beleidsontwikkeling. Het ondersteunt onderwijsactoren bij het vormgeven van individuele en collectieve inzet om te koersen op kansengelijkheid.

Kans op Balans

Het onderzoek sluit naadloos aan op het thema van dit congres: met dit onderzoek willen we een bijdrage leveren aan de theorie, praktijk en het beleid ten aanzien van *kansengelijkheid* in het onderwijs. Het onderzoek gaat in op vragen met betrekking tot de mate waarin scholen, besturen en gemeentes een gezamenlijke verantwoordelijkheid ervaren met betrekking tot maatschappelijke doelen, wat hun visies zijn op het doel en tot welke individuele keuzes en samenwerking deze visies leiden in de praktijk. Een effectieve aanpak van kansenongelijkheid vraagt bovendien om *balans* tussen actoren die allemaal een bijdrage leveren aan de gezamenlijke aanpak ervan.

Referenties

- Borghans, L., & Diris, R. E. M. (2021). Ongelijkheid in het Nederlandse onderwijs door de jaren heen. In A. Gielen, D. Webbink, & B. ter Weel (Eds.), *Preadviezen voor de Koninklijke Vereniging voor Staatshuishoudkunde* (pp. 37–43).
- Coburn, C. E. (2016). What's policy got to do with it? How the structure-agency debate can illuminate policy implementation. In *American Journal of Education* (Vol. 122, Issue 3, pp. 465–475). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1086/685847>
- Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs [Oratie]*.
- Denessen, E. (2020). Ongelijke kansen; een gedeelde verantwoordelijkheid voor een gezamenlijke aanpak. *De Nieuwe Meso*, 7(1), 50–54.
- Elffers, L. (2018). *Toegankelijkheid van het hbo: van complex vraagstuk naar handreiking voor de praktijk*.
- Inspectie van het Onderwijs. (2016). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2014-2015*.
- Jencks, C. (1988). Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to be Equal? *Ethics*, 98(3), 518–533. <https://doi.org/10.1086/292969>
- Korsten, A. (2019). Omgaan met 'wicked problems.' *Beleidsonderzoek Online*, 0(3). <https://doi.org/10.5553/bo/221335502019000002001>
- Pantić, N. (2017). An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 66, 219–230. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.008>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

664. Een consistente casusgeoriënteerde benadering in de nieuwe opleiding Sociale Wetenschappen

Karin Coninx

Leen Swinnen, Gwendoline Somers, Jo Pierson

Universiteit Hasselt, Hasselt, België

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Casusgeoriënteerd onderwijs, Activerend onderwijs, Interdisciplinair onderwijs, Sociale wetenschappen

Korte samenvatting

Universiteit Hasselt (België) biedt vanaf 2022-2023 een nieuwe academische bacheloropleiding in Sociale Wetenschappen aan, met een eigentijds curriculum steunend op drie disciplines (Communicatiewetenschappen, Sociologie, Bestuurskunde) die drie “*grand challenges*” (Digitalisering, Diversiteit, Democratie) voeden. Interdisciplinariteit wordt sterk benadrukt in de bacheloropleiding. Er zijn leerlijnen die discipline-specifieke kennis aanreiken (voor de aparte, genoemde disciplines) en vaardigheden en methodologische kennis bijbrengen. Herkenbaar is het zoeken naar een geschikte balans tussen theoretische diepgang per discipline (en over disciplines heen) en overdraagbare vaardigheden die bijdragen aan het oplossen van hedendaagse complexe problemen, benoemd als “*grand challenges*”.

Als onderwijsconcept werd casusgeoriënteerd onderwijs geselecteerd, waarbij we een consistente benadering in de opleiding vooropstellen. Naast de student-gerichte aanpak die eigen is aan dit onderwijsconcept, is het aangewezen docenten te ondersteunen bij de keuze van onderwijsvormen voor o.a. de casussessies, en templates voor en voorbeelden van casussen aan te bieden. Het realiseren van oplossingen voor deze onderzoeksvragen gaat samen met het uitvoeren van evaluaties samen met de belanghebbenden zoals studenten en docenten. Deze activiteiten worden gedurende twee jaar ondersteund door een Innovatief Onderwijsproject in UHasselt. In de congresbijdrage lichten we de activiteiten en tussentijdse resultaten (incl. data van evaluatie met studenten) toe.

Lopende tekst

Inleiding, doel en context:

Universiteit Hasselt (België) biedt vanaf 2022-2023 een nieuwe academische bacheloropleiding in Sociale Wetenschappen aan. Hiervoor werd een eigentijds curriculum uitgewerkt dat steunt op drie

disciplines (Communicatiewetenschappen, Sociologie, Bestuurskunde) die “*grand challenges*” (Digitalisering, Diversiteit, Democratie) voeden. Interdisciplinariteit is voor de opleiding zowel een streefdoel op het niveau van de competenties van afstudeerders, als een kenmerk van het aangeboden onderwijs in de bacheloropleiding. Om deze doelstellingen te realiseren, is het curriculum op inhoudelijk vlak opgebouwd rond leerlijnen die enerzijds discipline-specifieke kennis aanreiken (bv. voor de aparte disciplines Communicatiewetenschappen, Sociologie, Bestuurskunde) en anderzijds vaardigheden en methodologische kennis bijbrengen. Herkenbaar is het zoeken naar een geschikte balans tussen theoretische diepgang per discipline (en over disciplines heen) en overdraagbare vaardigheden die bijdragen aan het oplossen van hedendaagse complexe problemen, benoemd als “*grand challenges*”.

Theoretisch kader:

Wat het onderwijsconcept betreft, werd casusgeoriënteerd onderwijs geselecteerd als een benadering die 1) bijdraagt aan het verwezenlijken van het doel en de eigenheid van de innovatieve opleiding Sociale Wetenschappen en 2) past in het gamma van activerende onderwijsvormen die de universiteit reeds toepast.

Hoewel internationaal erkend als onderwijsconcept, is casusgeoriënteerd onderwijs (Bennet e.a., 2002) niet strikt gedefinieerd, terwijl een startende opleiding behoefte heeft aan een consistente toepassing van het concept. Bestaande bronnen benaderen de onderwijsvorm sterk student-gericht, terwijl er behoefte is aan ondersteuning van docenten bij de keuze van onderwijsvormen, o.a. om het leereffect te meten rekening houdend met diverse factoren (Lkoundi & van Woerden, 1997).

Onderzoeksvragen:

De onderzoeksvragen die zich opwerpen in hoger beschreven context zijn gericht op een succesvolle, praktische implementatie van het onderwijsconcept “casusgeoriënteerd onderwijs” in de opleiding:

Hoe stellen we casussen op en hoe begeleiden we de studenten tijdens casussessies voor succesvolle toepassing in Sociale Wetenschappen?

Hoe ondersteunen we docenten en onderwijsteams hierbij, met balans tussen consistentie en een gepersonaliseerde aanpak?

Welke evaluaties van het onderwijsconcept zetten we op met de direct belanghebbenden (docenten/onderwijsteams, studenten, ondersteunende staf en beleid)?

Methode:

Teneinde de vertaalslag van het theoretisch kader voor casusgeoriënteerd onderwijs naar de opleiding Sociale Wetenschappen te faciliteren, en de gestelde onderzoeksvragen te beantwoorden, werd een zogenaamd “Innovatief OnderwijsProject” (IOP) CASUS door de universiteit toegekend aan de opleiding. Dit project duurt twee jaar, en bevat werkpakketten rond verkenning van theorie en goede voorbeelden, analyse van noden rond casussen in de opleiding, uitwerken van richtlijnen/templates/voorbeeldcasussen ten voordele van een consistente benadering, opleiding en begeleiding van docenten, evaluatie met belanghebbenden en verspreiding van resultaten.

Resultaten en conclusie:

Belangrijke “dimensies” van casussen werden opgelijst en voor uitgewerkte voorbeeldcasussen weergegeven in spindiagrammen (bv. mate van interdisciplinariteit, aandacht voor competenties en didactische werkvormen, inclusie en diversiteit,...). Regelmatig worden evaluaties uitgevoerd ter bijsturing van de aanpak. De reeds verzamelde data tonen aan dat studenten de casusgeoriënteerde aanpak in de opleiding Sociale Wetenschappen, waarbij ze in “casusessies” begeleid worden, sterk appreciëren.

Wetenschappelijke bijdrage:

Dit praktijkgericht onderzoeksrapport over de vertaalslag van de theorie rond casusgeoriënteerd onderwijs naar de praktische implementatie in de opleiding Sociale Wetenschappen biedt inspiratie voor collega's en is een uitnodiging tot verfijning van het theoretisch en praktijkgericht kader.

Kans op Balans

In de uitgewerkte tekst wijzen we op twee voorbeelden van “balans” nl. 1) theoretische fundering vs praktische vaardigheden in de opleiding, 2) balans tussen afdwingen van consistente casusstructuur via strakke richtlijnen vs. mogelijkheid van docenten om te personaliseren in de context van een opleidingsonderdeel.

Daarnaast benadrukken we graag dat inspelen op “gelijke kansen” en rekening houden met “inclusie en diversiteit” ingebed is in de opleiding, o.a. omdat de opleiding ingericht wordt vanuit een sterke regionale vraag en het “civic” profiel van Universiteit Hasselt. Bovendien vormt het beoogde casusgeoriënteerde onderwijsconcept de ideale context voor het creëren van een inclusieve leeromgeving.

Referenties

Bennet, S., Harper, B., & Hedberg, J. (2002). Designing real life cases to support authentic design activities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 18(1).

Lkoundi, A., & van Woerden, W. (1997). Ontwerpen van cases. *Leren van praktijkgevallen*. Hoger Onderwijs Reeks. Wolters-Noordhoff.

665. Toegankelijk hoger onderwijs voor, door en na de poort

Louise Elffers¹, Marieke Meeuwisse², Sanne van Herpen², Elanor Kamans³, Annegien Langeloo⁴,
Mieke van Diepen¹, Daphne Wiersema¹

¹ Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

² Erasmus Universiteit Rotterdam, Rotterdam, Nederland

³ Hanzehogeschool, Groningen, Nederland

⁴ Hanzehogeschool Groningen, Groningen, Nederland

Voorzitter: Louise Elffers, Hogeschool van Amsterdam

Referent: Ellen Klatter, Hogeschool Rotterdam

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Toegankelijkheid, Hoger onderwijs, Kansengelijkheid

Korte samenvatting

In het NRO-onderzoeksprogramma *Toegankelijk hoger onderwijs voor, door en na de poort* onderzoeken we obstakels die de toegankelijkheid van het hoger onderwijs voor verschillende studentgroepen beïnvloeden. Daarbij richten we ons in het bijzonder op de identificatie van impliciete obstakels die de begaanbaarheid van de routes naar en door het hoger onderwijs in de praktijk belemmeren, en van manieren om (aankomend) studenten te helpen deze obstakels succesvol te passeren. In het symposium presenteren we bevindingen uit drie deelprojecten van ons onderzoeksprogramma, die betrekking hebben op de begeleiding van (aankomend) studenten op hun weg naar het hoger onderwijs, de ervaringen van studenten die een indirecte route volgen naar het hoger onderwijs en de drempels die eerstegeneratie-studenten ervaren om in te stromen in selectief programma's in het hoger onderwijs. Een rode draad in alle papers is de vraag welke factoren studenten aan- of ontmoedigen op hun route naar en door het hoger onderwijs. We gaan in gesprek over de mogelijkheden om beter zicht te krijgen op impliciete obstakels voor, door en na de poort en over de mogelijkheden om deze te beïnvloeden in de onderwijspraktijk.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Doelstelling

Het waarborgen van de toegankelijkheid van het hoger onderwijs staat hoog op de agenda in onderwijsbeleid en -praktijk. Verschillen in instroom en uitstroom tussen studentgroepen met verschillende onderwijs- en thuisachtergronden tonen dat dit nog niet altijd lukt. Een belangrijke vraag is daarom welke obstakels studenten belemmeren op hun weg naar en door het hoger onderwijs.

In het hoger onderwijs worden doelbewust obstakels opgeworpen om de kansen op succesvolle in-, door- en uitstroom te bepalen, zoals vooropleidingseisen, criteria voor decentrale selectie, het bindend studieadvies en kwaliteitseisen aan de eindstage en scriptie. Er zijn signalen dat deze formele obstakels niet altijd zuiver meritocratisch functioneren. Het is van belang om beter zicht te krijgen op de niet-formele obstakels die de toegankelijkheid van het hoger onderwijs voor verschillende studentgroepen in de praktijk belemmeren. Zulke obstakels laten zich echter minder makkelijk identificeren. Ze zijn vaak impliciet, worden niet doelbewust opgeworpen en ze worden niet door iedereen in gelijke mate herkend of ervaren. Dat maakt het lastig voor onderzoekers om ze te identificeren en voor onderwijsprofessionals om te bepalen wat zij kunnen doen om de toegankelijkheid van het hoger onderwijs te verbeteren.

In ons onderzoeksprogramma onderzoeken we vanuit verschillende invalshoeken de toegankelijkheid van het hoger onderwijs, waarbij we in het bijzonder kijken naar impliciete obstakels en de mogelijkheden om studenten te ondersteunen om deze succesvol te passeren. In dit symposium presenteren we bevindingen uit drie deelprojecten, over de loopbaanbegeleiding die (aankomend) studenten wordt geboden op hun weg naar het hoger onderwijs, de ervaringen van studenten die een indirecte route volgen naar het hoger onderwijs en mogelijke drempels voor eerstegeneratiestudenten om te kiezen voor een selectief programma in het hoger onderwijs. We gaan in gesprek over mogelijkheden om zicht te krijgen op aan- en ontmoedigende factoren die de toegankelijkheid van het hoger onderwijs bepalen én om deze te beïnvloeden in de onderwijspraktijk.

Overzicht presentatie

Inleiding symposium: Toegankelijk hoger onderwijs voor, door en na de poort – Louise Elffers
Indirecte routes naar het hoger onderwijs: obstakels en kansen ervaren door diverse studenten – Sanne van Herpen en Marieke Meeuwisse
Psychologische barrières van eerstegeneratiestudenten bij het kiezen voor honours onderwijs – Elanor Kamans en Annegien Langeloo
Loopbaanbegeleiding op weg naar het hoger onderwijs – Mieke van Diepen en Daphne Wiersema

Wetenschappelijke betekenis

Data over studentstromen informeren ons over (on)gelijke kansen van verschillende studentgroepen om het hoger onderwijs te bereiken en doorlopen, maar bieden geen zicht op mechanismes die ten grondslag liggen aan deze verschillen. Ons onderzoeksprogramma ontwikkelt kennis over deze mechanismes, innovatieve methoden om deze te identificeren en handvatten om deze in de praktijk te beïnvloeden.

Structuur van de sessie

Na een inleiding op de overkoepelende thematiek van het symposium en centrale vragen van het onderzoeksprogramma (10 minuten), gaan we nader in op drie deelstudies uit het onderzoeksprogramma. Deze drie presentaties duren elke 15 minuten, met 5 minuten ruimte voor gerichte vragen over het project. De referent opent de discussie met een kritische reflectie, waarna we met alle deelnemers in gesprek gaan (20 minuten).

Kans op Balans

Toegankelijkheid van het hoger onderwijs draait om het bieden van kansen aan jongeren om hun talenten te ontplooiën en hun ambities na te jagen middels het onderwijs. Het hoger onderwijs werpt echter ook doelbewust bepaalde obstakels op, om te voorkomen dat weinig kansrijke studenten instromen. In dit symposium denken we na over de balans tussen formele obstakels die de in-, door- en uitstroom van het hoger onderwijs trachten te reguleren en niet-formele obstakels die onbedoeld de kansen van bepaalde groepen studenten belemmeren om met plezier en succes te studeren in het hoger onderwijs.

Individuele bijdrage 1

Indirecte routes naar het hoger onderwijs: obstakels en kansen ervaren door diverse studenten

Inleiding, onderzoeksdoel, context

Het Nederlandse hoger onderwijs (HO) is niet voor alle studenten even toegankelijk. Eerstegeneratiestudenten, studenten met een migratieachtergrond of functiebeperking, en studenten die via een indirecte route instromen in het HO (bijvoorbeeld via (v)mbo), stromen minder in het hbo en het wo (1). Naast enkele formele obstakels zoals het niveau-advies in groep 8, is nog weinig bekend over hoe de studenten het onderwijssysteem ervaren en omgaan met de (in)formele obstakels en kansen op weg naar het HO.

Dit onderzoek richt zich op het identificeren van de ervaren 'institutional habitus' (2) door studenten via tenminste drie concepten: mate waarin studenten het gevoel hebben dat ze thuishoren in het (hoger) onderwijs (sense of belonging) (3), het contact met medestudenten en docenten (quality of interaction) (4), en het geloof in eigen kunnen (self-efficacy) (5).

Onderzoeksvraag

Wat zijn kritische momenten in de schoolloopbaan van studenten die via een indirecte route zijn gaan studeren in het hoger onderwijs?

Methode

24 eerstejaars studenten die via een indirecte route (via (v)mbo en/of hbo) naar de universiteit zijn gegaan, hebben deelgenomen aan semigestructureerde interviews. Respondenten zijn geworven op een grootstedelijke universiteit in het westen van Nederland; representeren 8 verschillende opleidingen; 71% was vrouw; gemiddelde leeftijd was 22 jaar; 50% was eerstegeneratiestudent.

In het interview is ingegaan op hun route naar het HO, hoe ze zich voelden bij de verschillende stappen in de schoolloopbaan, wat (positieve en/of negatieve) keerpunten waren, hoe de sociale omgeving denkt over school en studeren en het besluit om naar het HO te gaan.

De interviews zijn afgenomen in najaar 2021, verbatim getranscribeerd en thematische geanalyseerd (6) in Atlas.ti.

Resultaten en conclusies

Het mbo werd door respondenten als te weinig uitdagend ervaren, wat een negatieve uitwerking had op hun motivatie voor school en leren. Daar tegenover staat dat respondenten werden aangemoedigd door partners, vrienden en/of familie om door te studeren en ontvingen praktische en instrumentele steun zoals informatie over het hoger onderwijs en welk gedrag wordt verwacht van studenten. Steun vanuit docenten werd voornamelijk ervaren op het hbo; (sluimerende) ambities worden besproken en aangemoedigd, aanwezige competenties en het geloof in eigen kunnen bij studenten bekrachtigd. Specifiek studenten met een migratieachtergrond rapporteren dat het niet precies weten wat mogelijk is, wat docenten wenselijk gedrag vinden en ervaren discriminatie op de werkvloer tijdens stages de ervaren steun en het geloof in eigen kunnen verlagen.

Op basis van deze eerste resultaten concluderen we voorzichtig dat de ervaren beperkte uitdaging op het mbo en de positieve bekrachtiging vanuit de sociale omgeving kritische positieve momenten zijn in de schoolloopbaan van jongeren. Kritische negatieve momenten zijn het niet weten wat mogelijk is, en negatieve bejegening van de jongeren door anderen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis De resultaten impliceren dat de respondenten in dit onderzoek weinig belemmering lijken te ervaren van het onderwijssysteem, maar dat het doorzettingsvermogen en de motivatie van de jongeren om te stapelen in het onderwijssysteem met name wordt beïnvloed door de sociale omgeving.

Individuele bijdrage 2

Psychologische barrières van eerstegeneratiestudenten bij het kiezen voor honoursonderwijs.

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Het honoursonderwijs in het hbo lijkt minder toegankelijk te zijn voor studenten van wie de ouders niet gestudeerd hebben (i.e. eerstegeneratiestudenten) (7). Mogelijk ervaren zij sociale en psychologische barrières die hen ervan weerhouden voor een honoursprogramma te kiezen. In dit onderzoek hebben we gekeken naar de barrières die studenten van wie de ouders zelf ook of juist niet gestudeerd hebben in het hoger onderwijs verwachten te ervaren bij deelname aan een honoursprogramma.

Theoretisch kader

Het *Identities in Context* model (8) beschrijft dat eerstegeneratiestudenten kunnen ervaren dat hun eigen sociale identiteit niet overeenkomt met de identiteit van een (honours-)student. Deze identiteitscompatibiliteit kan er vervolgens voor zorgen dat studenten zich minder verbonden voelen met hun opleiding en minder zelf-effectiviteit ervaren. Dit zou kunnen leiden tot lagere

studieresultaten en uitval (9) en door lagere aspiraties (10) ervoor kunnen zorgen dat deze studenten minder snel kiezen voor een honoursprogramma.

Onderzoeksvraag/-vragen

Welke sociale en psychologische barrières verwachten eerstegeneratiestudenten te ervaren bij deelname aan een honoursprogramma in vergelijking met niet-eerstegeneratiestudenten?

Methode van onderzoek

We hebben een vragenlijst uitgezet onder tweedejaars hbo-studenten waarin aan de hand van gevalideerde instrumenten werd gevraagd naar hun verwachte identiteitscompatibiliteit, verbondenheid en zelf-effectiviteit in het honoursprogramma. Zij hadden allemaal onlangs de keuze gemaakt al dan niet mee te doen aan een honoursprogramma.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Tabel 1 toont de gemiddelden en standaarddeviaties voor verwachte identiteitscompatibiliteit, verbondenheid en zelf-effectiviteit afhankelijk van de generationele status van de student en de keuze voor honours. Een MANOVA laat een significant interactie-effect zien tussen de keuze voor honours en generationele status, $F(3, 434) = 5.884, p < .001$; Wilks' $\Lambda = .961$. Dit suggereert dat de verwachte psychologische barrières niet alleen verschillen tussen studenten die wel of niet voor honours hebben gekozen, maar dat het daarbij ook uitmaakt wat je generationele status is. We zien onder andere dat studenten die voor honours kiezen verwachten een hogere identiteitscompatibiliteit te ervaren in het honoursprogramma dan studenten die niet voor honours kiezen, dit geldt in sterkere mate voor niet-eerstegeneratiestudenten. Tijdens de ORD zullen deze en andere resultaten uitgebreider besproken worden.

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat de generationele status van studenten (voor een deel) kan bepalen in hoeverre zij verwachten dat meedoen aan een honoursprogramma bij hun identiteit past, zij zich er thuis zullen voelen en zij geloven in hun eigen kunnen in een dergelijk programma. Deze lagere verwachtingen zouden ervoor kunnen zorgen dat zij minder vaak voor een honoursprogramma kiezen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Om kansenongelijkheid te verkleinen is het belangrijk inzicht te krijgen in de (onbewuste) processen die een rol spelen bij de keuzes die studenten maken in hun onderwijsproces. Met deze kennis kunnen opleidingen het hoger onderwijs, en het honoursonderwijs in het bijzonder, toegankelijker maken voor alle studenten.

Tabel 1: Keuze voor honours en de bijbehorende verwachte identiteitscompatibiliteit, verbondenheid en zelf-effectiviteit van tweedejaars hbo-studenten (apart bijgevoegd als jpg.)

Individuele bijdrage 3

Loopbaanbegeleiding op weg naar het hoger onderwijs

Inleiding, context, doel

Een loopbaangerichte leeromgeving zorgt ervoor dat kansen voor loopbaanbegeleiding voortdurend worden benut waardoor jongeren optimaal ondersteund worden om passende loopbaankeuzes te maken op hun weg naar het hoger onderwijs. Het docententeam speelt hierin een belangrijke rol. Eerdere ervaringen leren dat het moeilijk is voor docenten om collega's hierin goed mee te nemen, waardoor een loopbaangerichte leeromgeving niet goed van de grond komt. (11) We hebben in kaart gebracht wat docenten(teams) in het vo, mbo, en hbo nodig hebben om jongeren te helpen keuzes te maken en hen te begeleiden naar een volgende loopbaantrap die past bij hun aanleg en motivatie, met oog voor -vaak onzichtbare- obstakels voor jongeren met verschillende achtergronden.

Theoretisch kader

Goede loopbaanoriëntatie en -begeleiding ('LOB') kan uitval deels voorkomen en de kanselijkheid vergroten. Er is nog weinig bekend over wat docententeams hiervoor nodig hebben. LOB zou een doorlopend proces moeten zijn, maar bestaat vaak uit invuloefeningen, zonder praktijkgerichte dialoog of reflectie op arbeidsidentiteit en loopbaancompetenties. Samenwerkende teams zijn gebaat bij een goede dialoog (12, 13).

Onderzoeksvraag

Wat hebben docententeams nodig om leerlingen of studenten te helpen passende keuzes te maken in hun loopbaan en hoe kunnen docenten geholpen worden om dit te doen?

Methode

Onze teamcoach heeft met docententeams in het vo, mbo en hbo professionaliseringstrajecten ontwikkeld en uitgevoerd in co-creatie met de praktijk, met als doel praktijkverbetering en theorieontwikkeling (ontwerpgericht onderzoek, multiple case study).

De trajecten bestonden uit drie fasen:

Interviews met teamcoaches over hun redenen voor deelname.

Elk traject begon met een dialoog (14) waarin docententeams samen nadachten over 'ik en lob'; verslaglegging van de oogst gebeurde door participerende onderzoekers.

Professionaliseringstrajecten (7) onder leiding van twee 'aanjagers' in de organisatie, gesteund door onze teamcoach (5 dagdelen). Na afloop zijn data gecodeerd en geanalyseerd: logboeken met reflecties van de teamcoach en aanjagers, mailwisseling tussen de organisaties en het onderzoeksteam, en slotinterviews met aanjagers en managers na afloop van de trajecten.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Of organisaties besloten om wel of niet deel te nemen was afhankelijk van de context, het management, de aanjager, en de teamcoach. De Startdialoog bleek bij alle organisaties van cruciaal belang. Waar in eerste instantie wat ongemak bestond, waren aanwezigen unaniem enthousiast over wat het opleverde. Docenten werden zich bewust van hun eigen rol in loopbaanbegeleiding en de noodzaak om ruimte te maken voor echt contact. Doorlopende loopbaanbegeleiding vereist van organisaties: (1) ruimte voor dialoog, (2) ondersteunend en faciliterend management, (3) een zichtbare aanjager, en (4) borging van een visie in de organisatie. Docenten hebben zelf nodig: (5) een gedeeld en gedragen beeld van loopbaanbegeleiding, (6) (gespreks)vaardigheden om contact te maken met studenten, en (7) kennis van theorie op het gebied van loopbaanbegeleiding.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Bewustwording en vertraging blijken de sleutel voor loopbaanbegeleiding die jongeren ondersteunt op hun wegen door het onderwijs. Het onderzoek biedt handvatten voor de onderwijspraktijk om hieraan te werken en voor de wetenschap om hier verder onderzoek naar te doen.

Referenties

- Van den Broek, A., de Korte, K., Mulder, J. & Bendig-Jacobs, J. (2018). Numerus fixus, selectie en kansengelijkheid in het wetenschappelijk onderwijs. Nijmegen: ResearchNed.
- Lehmann, W. (2013). Habitus transformation and hidden injuries: Successful working-class university students. *Sociology of Education* 87, 1-15. <https://doi.org/10.1177/0038040713498777>
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Brouwer, J., Jansen, E.P.W.A., Severiens, S.E., & Meeuwisse, M. (2019). Interaction and belongingness in two student-centered learning environments. *International Journal of Educational Research* 97, 119-130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.006>
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research* 78 (4), 751–96. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. In Pranee Liamputtong (ed.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. Springer Singapore. pp. 843-860.
- Leest, B. & Wolbers, M. H. J. (2020): Critical thinking, creativity and study results as predictors of selection for and successful completion of excellence programmes in Dutch higher education institutions, *European Journal of Higher Education*, DOI: 10.1080/21568235.2020.1850310
- Easterbrook, M. J., Hadden, I. R., & Nieuwenhuis, M. (2019). Identities in Context: How Social Class Shapes Inequalities in Education. In J. Jetten & K. Peters (Red.), *The Social Psychology of Inequality* (pp. 103–121). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28856-3_7
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Nieuwenhuis, M., Manstead, A. S. R., & Easterbrook, M. J. (2019). Accounting for unequal access to higher education: The role of social identity factors. *Group Processes & Intergroup Relations*, 22(3), 371–389. <https://doi.org/10.1177/1368430219829824>
- Diepen, M. van. (2020). [Elk lob-gesprek is er 1. Wat nemen alumni mee uit de Leergang Loopbaancoaching naar hun dagelijkse onderwijspraktijk?](#). Amsterdam: Lectoraat Kansrijke Schoolloopbanen in Een Diverse Stad, Hogeschool van Amsterdam.

Kuijpers, M. & Meijers, F. (2009). Leeromgeving voor loopbaanleren Onderzoek naar relaties tussen de leeromgeving en loopbaancompetenties van vmbo en mbo leerlingen. *Pedagogische Studien*, 86, 93-103. Riverin-Simard, D. (2000). Career development in a changing context of the second part of working life. In A. Collin & R.A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 115-130). Cambridge: Cambridge University Press

Voorberg, K. & Geus, de, E. (2018). *In dialoog. Relatie-kwaliteit als bron van vernieuwing. Persoonlijk, professioneel, maatschappelijk*. Dialogus Uitgeverij.

Tabel 1.
Keuze voor honours en de bijbehorende verwachte identiteitscompatibiliteit, verbondenheid en zelf-effectiviteit van tweedejaars hbo-studenten

	Wel honours		Geen honours	
	Eerste generatie (N = 25)	Niet eerste generatie (N = 34)	Eerste generatie (N = 140)	Niet eerste generatie (N = 241)
Verwachte identiteitscompatibiliteit	3.300 (1.160)	4.272 (1.510)	2.388 (1.310)	2.208 (1.197)
Verwachte verbondenheid	5.480 (.979)	5.287 (1.032)	3.620 (1.381)	3.800 (1.526)
Verwachte zelf-effectiviteit	5.100 (1.184)	5.052 (1.131)	3.511 (1.499)	3.345 (1.490)

NB: M (SD), alle variabelen hebben een theoretische range van 1-7

Keuze voor honours en de bijbehorende verwachte identiteitscompatibiliteit, verbondenheid en zelf-effectiviteit van tweedejaars hbo-studenten

667. Warm en Veeleisend: Het ideale plaatje voor leerkrachten in multiculturele basisscholen?

Simone Polderdijk

Lotte Henrichs

Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Warm Demander, Interpersoonlijke Cirkel, Cultureel responsief lesgeven

Korte samenvatting

Tijdens deze ronde tafel presenteren wij kort de tussentijdse resultaten van onderzoek naar het leerkracht-handelen van leerkrachten in multiculturele Nederlandse basisscholen. Centraal staat het theoretische concept 'Warm demander' uit de Amerikaanse literatuur (cf. Ware, 2006) waarmee succesvolle en cultureel responsieve leerkrachten worden beschreven. 'Warm demanders' slagen erin om effectief te balanceren tussen de twee pedagogische competenties 'warmte' en 'autoriteit'. Ze creëren een werkomgeving voor hun leerlingen die gekenmerkt wordt door hoge verwachtingen en tegelijkertijd warme relaties waarbij leerlingen ervan overtuigd zijn dat de leerkracht in hen gelooft (Bondy & Ross, 2008). In het voorliggende onderzoek zijn we op zoek gegaan naar dit type leerkracht in Nederlandse multiculturele basisscholen en hebben we hun handelen geobserveerd en bevraagd. We analyseren het leerkracht-handelen aan de hand van de interpersoonlijke cirkel voor leerkrachten (Wubbels et al., 2006).

Na toelichting op de gevolgde procedures en de tussentijdse resultaten wisselen we graag met de deelnemers van gedachten over de mate waarin het concept 'Warm demander' van toepassing kan zijn in de Nederlandse context. Immers, de Nederlandse onderwijscontext is niet zonder meer te vertalen naar de onderwijscontext uit de VS. Vignetten uit onderzoek uit de VS en uit het voorliggende onderzoek worden gebruikt als input.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Onderwerp en context

In dit kwalitatieve onderzoek kijken we naar basisschoolleerkrachten in multiculturele scholen. Vanuit een waarderend perspectief zijn leerkrachten door hun intern begeleider of schoolleider genomineerd als 'Warm Demander'. Bij tien warm demanders is een les geobserveerd en heeft op dezelfde dag een video-gestimuleerd interview plaatsgevonden. Met behulp van de interpersoonlijke

cirkel voor leerkrachten worden het leerkrachtgedrag en achterliggende overtuigingen geanalyseerd en beschreven.

Theoretisch kader

In de Amerikaanse literatuur wordt de term 'Warm Demander' gebruikt om cultureel responsieve leerkrachten te beschrijven. Deze leerkrachten slagen erin om effectief te balanceren tussen de twee pedagogische competenties 'warmte' en 'autoriteit' (Ware, 2006). Ze creëren een werkomgeving voor hun leerlingen met hoge verwachtingen en warme relaties waarbij leerlingen ervan overtuigd zijn dat de leerkracht in hen gelooft (Bondy & Ross, 2008).

Deze combinatie van warmte en autoriteit kan worden geanalyseerd en beschreven met de interpersoonlijke cirkel voor leerkrachten (Wubbels et al., 2006).

De interpersoonlijke cirkel voor docenten is een toepassing van de interpersoonlijke theorie in de context van een klaslokaal. De cirkel (Figuur 1) bestaat uit twee dimensies die als assen zijn gepositioneerd: invloed en nabijheid. Al het leerkrachtgedrag wat een leerkracht in de klas vertoont communiceert een bepaalde mate van invloed en nabijheid. De acht prototypische woorden rondom de cirkel zijn ontwikkeld om de verschillende combinaties van invloed en nabijheid te beschrijven (Van Tartwijk et al., 2014). Getrainde codeurs gaan volgens de Continuous Assessment of Interpersonal Dynamics (CAID) methode de gefilmde les met een joystick coderen. Met deze methode kan van moment tot moment invloed en nabijheid van leerkrachten gecodeerd worden in de cirkel (Pennings, Brekelmans et al., 2014).

Doel en opbrengst van het onderzoek

Met behulp van de interpersoonlijke cirkel voor leerkrachtgedrag ontwikkelen we een 'taal' om de *best practices* van warm demanders te beschrijven en dit in te kunnen zetten bij lerarenopleidingen of het coachen van leerkrachten. De literatuur over warm demanders en cultureel responsief lesgeven is vooral Amerikaans, onderzoek naar dit thema in een Noordwest-Europese context is nog in een pril stadium (Agirdag, 2020). Hoe de pedagogische competenties die in de VS als effectief zijn aangemerkt in Nederland worden toegepast moet onderzocht worden, alvorens dit daadwerkelijk een plek krijgt in onze lerarenopleidingen.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

Op het moment van de ORD zijn we bezig met het verwerken en analyseren van de kwalitatieve data. Het doel van de ronde tafel is in gesprek gaan met de deelnemers over hoe we de resultaten van deze studie kunnen borgen in de onderwijspraktijk en lerarenopleidingen.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

We leggen deelnemers vignettes voor van warm demanders vanuit de Amerikaanse Literatuur en vanuit eigen onderzoek in Nederlandse basisschoolklassen. Aan de hand hiervan gaan wij in gesprek: waarom doen leerkrachten wat ze doen? Zouden we dit kunnen transferen naar de leerkrachtenopleiding? Hoe oefen je dat dan?

Kans op Balans

Het lerarentekort in Nederland is ongelijk verdeeld: basisscholen met een hogere schoolweging hebben (nog) meer moeite om hun vacatures in te vullen. Dat het lerarentekort steviger is op juist die scholen heeft te maken met dat ze het als meer uitdagend ervaren (Gaikhorst et al., 2014; 2017) - wanneer we erin slagen onze leraren in opleiding beter voor te bereiden op het lesgeven in diverse (grootstedelijke) contexten kan dat een positieve uitwerking op 'balans' hebben. Onderwijsonderzoeker en lerarenopleider zijn hier dus rollen die in elkaar overvloeien.

Referenties

Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. EPO

Bondy, E., & Ross, D. D. (2008). The teacher as warm demander. *Educational Leadership*, 66(1), 54-58.

Brekelmans, M. (2010). *Klimaatverandering in de klas* [Doctoral dissertation, Utrecht University].

Retrieved from: <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/44903>

Gaikhorst, L., Beishuizen, J. J., Korstjens, I. M., & Volman, M. L. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 42, 23-33.

Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., & Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 46-61.

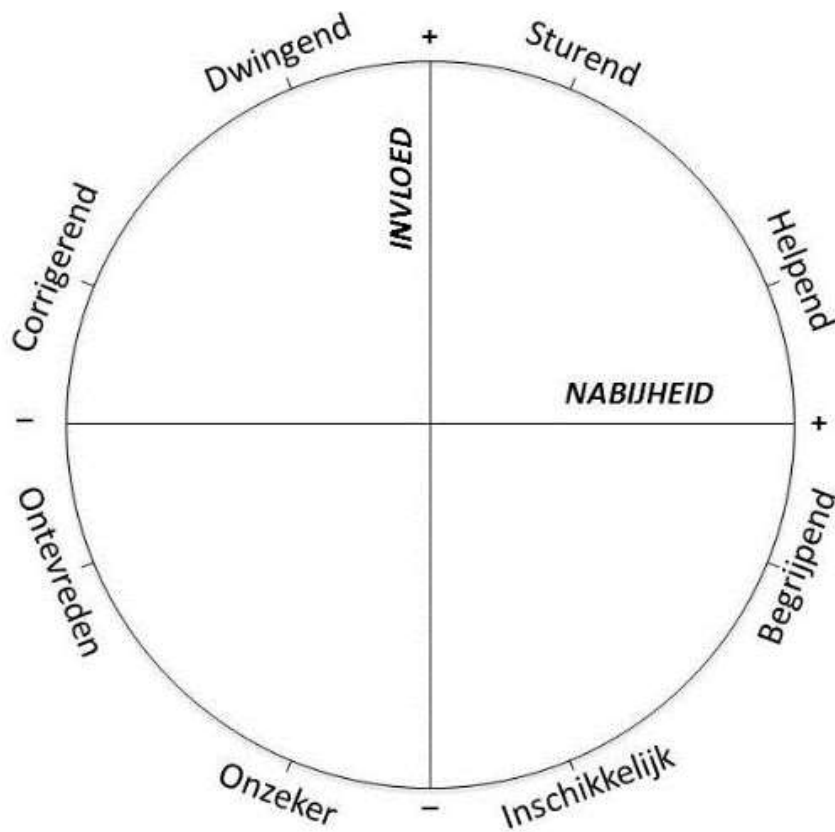
Pennings, H. J., Brekelmans, M., Wubbels, T., van der Want, A. C., Claessens, L. C., & van Tartwijk, L. (2014). A nonlinear dynamical systems approach to real-time teacher behavior: Differences between teachers. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 18(1), 23-45.

van Tartwijk, J.W.F.; Brekelmans, M.; den Brok, P.J.; Mainhard, M.T.(2014) van Tartwijk, J.W.F., Brekelmans, M., den Brok, P.J., Mainhard, M.T. (eds.), *Theorie en praktijk van leren en de leraar* : Liber Amicorum Theo Wubbels, pp. 7 -10

Ware, F. (2006). Warm demander pedagogy: Culturally responsive teaching that supports a culture of

achievement for African American students. *Urban education*, 41(4), 427-456.

Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2013). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In *Handbook of classroom management* (pp. 1171-1202). Routledge.



Interpersoonlijke Cirkel Docent (Brekelmans et al., 2010)

669. Probleemgestuurd onderwijs (PGO): Denken en Doen!

Ilse Engelen

Katleen Denolf, Merel Vaes

Universiteit Hasselt, Hasselt, België

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Probleemgestuurd onderwijs, STEM, Design based research, Secundair onderwijs

Korte samenvatting

Probleemgestuurd onderwijs (PGO) is een activerende, student-centrale werkvorm waarmee studenten en leerlingen naast kennisverwerving ook hun 21e eeuwse vaardigheden, zoals kritisch en creatief denken, probleemoplossend denken, communicatieve vaardigheden en hun zelfregulerend vermogen aanscherpen. Deze werkvorm werd in 1969 voor het eerst aan de faculteit Geneeskunde van de Canadese McMaster universiteit geïntroduceerd en heeft sindsdien snel aan populariteit gewonnen in het hoger onderwijs. Deze werkvorm is echter relatief onbekend in het Vlaams secundair onderwijslandschap.

In het innovatief onderwijsproject 'PGO: Denken en Doen!' dat loopt aan de onderzoeksgroep UHasselt Research on Innovative and Society-engaged Education (U-RISE) van de Universiteit Hasselt, wordt er via een ontwerpgericht onderzoek of een Design-Based Research (DBR) onderzocht hoe we op een wetenschappelijk geïnformeerde manier PGO kunnen implementeren in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Tijdens deze rondetafeldiscussie zullen we, na een korte presentatie van het lopende onderzoek, verder inzoomen op mogelijke aanpassingen die de implementatie van probleemgestuurd onderwijs in het secundair onderwijs verder zou kunnen versterken via de 'speedboat' brainstormtechniek.

Lopende tekst

Probleemgestuurd onderwijs (PGO) is een activerende, student-centrale werkvorm waarmee studenten en leerlingen naast kennisverwerving ook hun 21e eeuwse vaardigheden, zoals kritisch en creatief denken, probleemoplossend denken, communicatieve vaardigheden en hun zelfregulerend vermogen aanscherpen. Deze werkvorm werd in 1969 voor het eerst aan de faculteit Geneeskunde van de Canadese McMaster universiteit (Barrows & Tablyn, 1980) geïntroduceerd en heeft sindsdien snel aan populariteit gewonnen in het hoger onderwijs. Deze werkvorm is echter relatief onbekend in het Vlaams secundair onderwijslandschap.

In het innovatief onderwijsproject 'PGO: Denken en Doen!' dat loopt aan de onderzoeksgroep UHasselt Research on Innovative and Society-engaged Education (U-RISE) van de Universiteit Hasselt,

wordt er via een ontwerpgericht onderzoek of een Design-Based Research (DBR) (Van den Akker, et al., 2006) onderzocht hoe we op een wetenschappelijk geïnformeerde manier PGO kunnen implementeren in het secundair onderwijs in Vlaanderen. DBR is in dit project de motor voor onderwijsinnovatie die de theorie met de praktijk verbindt op een systematische manier, met als uiteindelijk doel de best mogelijke ontwerpen implementeren in de praktijk. Hierbij hebben we oog voor de leerervaringen van de leerlingen en de expertise van de betrokken leerkrachten en onderzoekers.

Omdat goed STEM-onderwijs (waarbij STEM staat voor Science, Technology, Engineering & Mathematics), net zoals PGO, probleemgestuurd werkt en het verwerven van 21ste vaardigheden erin centraal staat, besloten we om in een eerste DBR-cyclus PGO te implementeren in het vak STEM bij twee klassen van de derde graad van een richting met component wetenschappen uit de finaliteit doorstroom van WICO uit Pelt. In totaal namen er 31 leerlingen deel aan deze eerste cyclus. Op basis van de feedback die we van leerlingen en leerkrachten ontvingen via vragenlijsten, focusgroepen en interviews werd het PGO-format beter afgestemd op de noden van de leerlingen. Dit schooljaar ('22-'23) zal dit aangepast format opnieuw uitgerold worden in enkele STEM-lessen van het secundair onderwijs in Vlaanderen en zal er wederom feedback van leerlingen en leerkrachten verzameld worden.

Tijdens deze rondetafel discussie zullen we, na een korte presentatie van het lopende onderzoek, verder inzoomen op mogelijke aanpassingen die de implementatie van probleemgestuurd onderwijs in het secundair onderwijs verder zou kunnen versterken via de 'speedboat' brainstormtechniek (*Speed boat: an agile method to discover - Articles | Klaxoon, z.d.*).

Kans op Balans

Probleemgestuurd onderwijs stimuleert zowel de zelfstandigheid als het samenwerkend vermogen van de student. Het student-centrale karakter zorgt ervoor dat elke leerling de leerstof op zijn eigen manier en individuele tempo kan verwerken. Het groepsgebeuren zorgt er verder voor dat elke leerling zijn sterktes kan inzetten om de opdracht tot een goed einde te brengen. Hierdoor worden leerlingen gestimuleerd om van elkaar te leren en vooral ook samen te leren en zo een gezamenlijke 'balans' in vaardigheden te verkrijgen. Dit maakt van PGO een beloftevolle werkvorm binnen het hedendaagse onderwijs.

Referenties

Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Springer Publishing Company.

Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N., *Introducing educational design research. Educational design research*, 2006.

Speed boat: an agile method to discover - Articles | Klaxoon. (z.d.). <https://klaxoon.com/community-content/speed-boat-an-agile-method-to-discover>

670. Het voorbereiden en inzetten van studenten als docent binnen het hoger onderwijs: wat werkt (niet)?

Marieke Thurlings², Izaak Dekker³, Ralph Meulenbroeks¹

Pieter de Bordes¹, Laurie Delnoij⁴, Jan van der Veen⁵, Merel Luberti⁶, Jantien Stam³, Janneke van der Hulst⁷, Perry den Brok⁸

¹ Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

² Eindhoven School of Education, Eindhoven, Nederland

³ Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

⁴ Maastricht University, Maastricht, Nederland

⁵ Eindhoven University of Technology, Eindhoven, Nederland

⁶ Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

⁷ Amsterdam UMC, Amsterdam, Nederland

⁸ Wageningen University and Research, Wageningen, Nederland

Voorzitter: Marieke Thurlings, TU Eindhoven

Referent: Perry den Brok, Universiteit Wageningen

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Systematische literatuurstudie, Hoger onderwijs, Peer-led education

Korte samenvatting

In het hoger onderwijs verzorgen studenten regelmatig onderwijs, zoals het begeleiden van werkgroepen of practica. Deze rol vergt gedegen voorbereiding, om de kwaliteit van onderwijs te borgen en bijvoorbeeld ook voor het zelfvertrouwen van student-docenten. Gezien de grote verschillen in de voorbereiding, is het nog onduidelijk welke aspecten daarbij effectief zijn. Dit symposium tracht hierin eenheid te scheppen vanuit drie papers. Ten eerste, een systematische literatuurreview die trainingsprogramma's en het onderwijs door studenten beschrijft en evalueert, en vanuit daar beoogt de werkzame onderdelen van trainingsprogramma's te identificeren. De tweede paper beschrijft de effecten van SI-PASS, een door studenten verzorgde vorm van onderwijs. Eerdere effectstudies naar SI-PASS zijn beperkt door zelfselectie, gezien studenten zelf de vorm van onderwijs kozen. Daarom gaf deze studie studenten willekeurig toegang tot SI-PASS. Studenten die toegang kregen tot SI-PASS hadden hogere tentamencijfers. De derde paper laat vanuit focusgroepen zien hoe studenten denken over de vorm en inhoud van een trainingsprogramma én erkenning voor hun werk als docent. Tezamen scheppen de papers een beeld van hoe studenten het beste voorbereid kunnen worden op hun rol als docent en hoe dit onderwijs sterker kan maken.

Lopende tekst

Doelstellingen van de sessie

Dit symposium wordt georganiseerd vanuit het nationale consortium Studenten Kwalificatie Onderwijs (STuKO) en heeft . Ten eerste, het geven van een overzicht en specifieke voorbeelden van de manieren waarop studenten worden getraind en begeleid om onderwijs te verzorgen binnen het hoger onderwijs en hoe ze dat ervaren. Ten tweede, het bespreken van manieren waarop de effecten van deze trainingsprogramma's geëvalueerd kunnen worden en wat evaluaties tot nu toe laten zien. Ten derde, het weergeven van de opbrengsten van deze trainingsprogramma's voor de studenten die onderwijs verzorgen, studenten die onderwijs krijgen van andere studenten (bv. het effect van deelname aan SI-PASS op tentamencijfers) en de opleiding waarbinnen studenten onderwijs verzorgen. Ten slotte, het geven van handvaten om trainingsprogramma's te optimaliseren teneinde studenten goed voor te bereiden op het uitvoeren van een docentrol.

Overzicht van presentaties

Na een algemene introductie over de mate en vormen waarin SAT binnen het hoger onderwijs voorkomt volgt een presentatie van een literatuurreview (paper 1) gericht op de beschrijving van de trainingsprogramma's die studenten voorbereiden op het verzorgen van onderwijs, de evaluaties daarvan en een opsomming van de meest effectieve (onderdelen van de) trainingsprogramma's. Vervolgens zal een tweede paper gepresenteerd worden wat de effecten omschrijft van een van de meest voorkomende vormen van onderwijs wat wordt verzorgd door studenten: SI-PASS (bekend als supplemental instruction in Noord-Amerika, en peer assisted study sessions in Europa). De derde paper laat zien hoe student-assistenten in Nederland denken over de vorm en inhoud van een formele training én erkenning voor hun werk.

Wetenschappelijke betekenis

Studenten worden wereldwijd ingezet in het hoger onderwijs met een onderwijzende rol. Hoe ze hiervoor worden voorbereid verschilt per instelling wat het moeilijk maakt om hierover eenduidige en genuanceerde conclusies te trekken. Het is daarom van belang dat er een overzicht komt van de verschillende vormen van inzet, de voorbereiding die studenten hierbij ontvangen en de evaluaties hiervan (paper 1). Een goed beschreven en georganiseerde manier van inzet van studenten in het onderwijs is SI-PASS. Een grootschalige effectstudie met uitsluiting van een mogelijke selectiebias (wat voorgaand onderzoek dikwijls niet kon uitsluiten) laat zien dat deelname kan leiden tot hogere tentamencijfers (paper 2). Bij het organiseren van trainingsprogramma's die studenten voorbereiden op hun rol als docent is het van belang om oog te houden voor de belangen, ervaringen en voorkeuren van die studenten als het gaat over de vorm en inhoud van de trainingsprogramma's en manieren waarop ze erkenning krijgen voor het volgen van een trainingsprogramma. Onderzoek met behulp van focusgroepen laat zien wat het perspectief van studenten is op een goed trainingsprogramma wat hun voorbereid op een rol als docent (paper 3).

Structuur van sessie

Paper 1: Studenten voor de klas: Een systematisch literatuuronderzoek naar het trainen en begeleiden van studenten in hun rol als docent aan de universiteit.

Paper 2: Effecten van peer-assisted study sessions op prestaties, belonging en welzijn: Een veldexperiment

Paper 3: Erkennen en waarderen: naar een onderwijskwalificatie voor student-assistenten

Kans op Balans

Toenemende studentenaantallen/personeelstekorten verlagen de capaciteit van hoger onderwijsinstellingen om studenten persoonlijke begeleiding te bieden. Studenten worden daarom ingezet in om de druk op het onderwijs te verlagen. Welke vorm van inzet is verantwoord? Is het een manier om begeleiding door wetenschappelijk personeel te vervangen of is het ter verbetering van het onderwijs? De papers in dit symposium leveren kennis die nodig is voor duurzame en verantwoorde inzet van studenten. Wat zijn best practices? Hoe kun je studenten goed opleiden en hoe ervaren zij dit zelf? Welke meerwaarde biedt de inzet van studenten voor het ervaren onderwijs door studenten?

Individuele bijdrage 1

Studenten-voor-de-klas:-Een systematisch-literatuuronderzoek-naar-het-trainer-en-begeleiden-van-studenten-in-hun-rol-als-docent-aan-de-universiteit

Inleiding,-onderzoeksdoel-en-context

In het hoger onderwijs verzorgen studenten onderwijs in verschillende vormen, zoals bijles geven, lab-experimenten begeleiden en aanvullende instructie (Dawson et al., 2014; Ten Cate & Durning, 2007). Voor het inzetten van studenten is van belang dat ze goed voorbereid en begeleid worden, waarvoor er vele soorten trainingsprogramma's bestaan. De doelen van deze systematische literatuurstudie zijn om de trainingsprogramma's te beschrijven; essentiële elementen van trainingsprogramma's te identificeren; en de opbrengsten van de trainingsprogramma's en het onderwijs voor student-docenten en voor studenten in kaart te brengen.

Theoretisch-kader

Sinds de jaren '80 worden studenten wereldwijd en in Nederland voorbereid en ingezet voor het verzorgen van hoger onderwijs als bijvoorbeeld werkgroepdocent en schrijfcoach, wat positieve effecten op het onderwijs heeft (Dawson et al., 2014). Echter variëren effectstudies sterk in inhoud van de voorbereiding, kwaliteit, en gebruikte metingen waardoor de effecten van zowel het voorbereiden als het inzetten van studenten als docent diffuus zijn. Met systematisch literatuuronderzoek over deze effectstudies kunnen eenduidige en genuanceerde conclusies getrokken worden over de werkzame ingrediënten en mechanismes in het voorbereiden van studenten op een docentenrol.

Onderzoeksvragen

Wat zijn kenmerken van de trainingsprogramma's en het onderwijs?

Hoe worden de trainingsprogramma's en het onderwijs geëvalueerd door betrokken studenten?

Wat zijn werkzame onderdelen van de trainingsprogramma's?

Methode

Er werden vier databanken doorzocht met specifieke zoektermen, wat leidde tot 3247 unieke artikelen waarvan 86 artikelen werden geselecteerd met inclusiecriteria. Deze artikelen zijn vervolgens samengevat en gecodeerd (data extraction). Vanuit de data-extraction fase werken we momenteel aan de data-synthese. In alle stappen en fasen vindt kalibratie plaats in het onderzoeksteam.

Resultaten-en-conclusies

De meeste studies vonden plaats in het medische domein (n=68), naast bèta- (n=20) en gamma-disciplines (n=12) en betrof voornamelijk praktijkgericht lesgeven vanuit casussen, maar ook onderwijs- en beroepsoriëntatie. De trainingen vinden vaak voorafgaand aan het onderwijs plaats, bevatten doorgaans vakinhoudelijke kennis en/of pedagogiek en doceerstrategieën, en verschillen in duur en omvang. Trainingsactiviteiten variëren van instructies door de trainer, oefeningen (bijv. rollenspel), en reflectie (bijv. discussies). Iets meer dan de helft van de studies onderzocht hoe studenten het onderwijs evalueren en ongeveer een derde de leeropbrengsten bij de studenten. Ongeveer een derde onderzocht de mate van vertrouwen in de rol van student-als-docent en ongeveer een derde evalueerde de tevredenheid van de student-als-docent over de training/voorbereiding. Voorlopige resultaten laten zien dat zowel studenten die lesgeven als studenten die van ze les krijgen tevreden zijn en positieve leerresultaten hebben. Werkzame onderdelen van de trainingsprogramma's zijn gericht op vakinhoudelijke kennis/vaardigheden, de pedagogiek/didactiek, en het stimuleren van reflectie op/tijdens de uitvoer van het onderwijs. In enkele studies zijn er aanwijzingen dat ook de overtuigingen van studenten-als-docent geadresseerd moeten worden. Studenten-als-docenten worden zo voorbereid op de basis van goed docentschap.

Wetenschappelijke-en-praktische-betekenis

De inzichten uit deze studie kunnen handvaten bieden om trainingsprogramma's te optimaliseren teneinde studenten goed voor te bereiden op het uitvoeren van een docentrol. Dit kan ten goede komen aan hun eigen ontwikkeling, de leeropbrengsten van studenten waaraan ze onderwijs geven en de kwaliteit van de opleidingen waarbinnen zij een docentrol uitvoeren.

Individuele bijdrage 2

Effecten van peer-assisted study sessions op prestaties, belonging en welzijn: Een veldexperiment

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Supplementele instructie, ookwel bekend als *Peer assisted study sessions* (SI-PASS), zijn aanvullende werksessies bij een struikelvak onder leiding van een studentassistent (Dawson et al., 2014). De studentassistenten die dit verzorgen zijn getraind in het didactisch ontwerpen van sessies en het procesmatig begeleiden van werkvormen. Sinds de introductie in de jaren '80 wordt SI-PASS aan meer dan 1,500 universiteiten aangeboden (Allen et al., 2021).

Theoretisch kader

De effecten van SI-PASS op cognitieve en niet-cognitieve uitkomsten zijn uitgebreid bestudeerd. De literatuur sluit echter een zelf-selectie effect niet uit doordat "none [of the findings] is supported by

a gold standard study involving random assignment to groups” (Dawson et al., 2014, p. 635). Dawson et al. (2014) concluderen bovendien dat er meer grondige studies nodig zijn naar de non-cognitieve uitkomsten. Sinds de laatste systematische review bevestigden meerdere studies de positieve effecten op cijfers (Allen et al., 2021), welzijn (Hanson et al., 2016), en sense of belonging (Stanich et al., 2018). De auteurs onderstreepten echter ook het aanhoudende risico van zelf-selectie in hun quasi-experimentele onderzoeksdesigns.

Onderzoeksvraag

Wat zijn de effecten van het aanbieden van SI-PASS op cijfers, mentaal welzijn, en belonging van eerstejaars studenten?

Methode van onderzoek

493 eerstejaarsstudenten van de educatieve faculteit van een hogeschool namen deel aan het veldexperiment. Voor aanvang van het experiment werd de studie goedgekeurd door de ethische commissie en werden het experiment, de hypothesen, en analytische strategie geregistreerd ([Blinded link](#)). De studenten werden willekeurig ingedeeld in de experimentele conditie (n = 255) of controleconditie (n = 238). Studenten in de experimentele conditie werden uitgenodigd voor deelname aan 7 wekelijkse sessies van 100 minuten, die ingeroosterd waren als extra tijd voor het struikelvak. Om effecten op mentaal welzijn te schatten gebruikten we de S-WEMWS (Shah et al., 2021). Voor sense of belonging gebruikten we de vragenlijst van Meeuwisse et al. (2010). De respons voor de voormeting was 78% en voor de nameting 65%. We berekenden effecten met multilevel regressie analyses in MLwiN en controleerden voor geslacht, vooropleiding, en leeftijd.

Resultaten

Aan de start van het experiment waren er geen significante verschillen te vinden tussen studenten in de experiment- en controleconditie. Gemiddeld namen studenten deel aan 2.3 sessies en 35.7% van de studenten nam deel aan 4 of meer sessies. Aan het einde van het blok behaalden de studenten in de experimentgroep significant hogere cijfers voor de struikelvakken ($r^2 = 0.016$, $p = 0.008$). Studenten in de experimentgroep verschilden niet significant van de studenten in de controlegroep in termen van mentaal welzijn of belonging. De interventie kostte in totaal €154 per student.

Wetenschappelijke betekenis

De effecten van SI-PASS zijn de afgelopen 40 jaar uitgebreid bestudeerd met behulp van quasi-experimentele studies, maar experimenten met willekeurige toewijzing ontbreken (Dawson et al., 2014; Allen et al., 2021). Dit veldexperiment bood door de willekeurige toewijzing een betrouwbaarder inzicht in wat het organiseren en aanbieden van SI-PASS voor universiteiten en studenten op kan leveren: een verbetering in de prestaties, maar geen bewijs voor verbetering van welzijn of belonging.

Individuele bijdrage 3

Titel: **Erkennen-en-waarderen:-naar-een-onderwijskwalificatie-voor-student-assistenten**

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Student-assistenten (SA's) worden in het hoger onderwijs ingezet voor taken zoals *peer learning*, werkgroepen, nakijkwerk, onderzoek en het kwaliteitsbouwwerk (Healey & Healey, 2018). Inzet van SA's kan de werkdruk voor docenten verlagen (HEPI, 2018; Stigmar, 2016) en leiden tot een gevoel van gedeelde verantwoordelijkheid (Cook-Sather & Luz, 2015). Voorwaarde is dat SA's goed worden voorbereid en begeleid (Ross & Cameron 2007; Burgess ea. 2014). Naast scholing is erkenning van het werk van SA's van belang, erkenning kan verschillende vormen aannemen (Pasquinelli & Greenberg, 2008). Formele scholing en kwalificatie voor SA's, bijvoorbeeld in de vorm van een Studenten Onderwijskwalificatie, is echter niet gebruikelijk. Deze studie exploreert hoe SA's in de Nederlandse praktijk de begeleiding en training ervaren, of ze een formele erkenning wenselijk vinden en hoe die eruit zou moeten zien. Inzicht hierin is van belang voor het ontwerp van kwalificatietrajecten.

Theoretisch kader

SA's kunnen effectief bijdragen aan het primaire onderwijsproces. *Peer tutoring* laat verbeterde academische prestaties zien (Arco-Tirado et al., 2019; Wilson & Varma-Nelson, 2016). Getrainde SA's kunnen effectief groepen van collega-studenten leiden (Wilson & Varma-Nelson, 2016). Bij bepaalde vakken blijken SA's minstens zo effectief te kunnen zijn als stafleden (Rees et al., 2016). Er zijn daarnaast ook voordelen voor de SA's zelf. Door de ervaring in het organiseren, lesgeven, feedback geven en nakijken komen ze ook zélf tot dieper leren (Stigmar, 2016) en nieuwe vaardigheden.

Onderzoeksvraag

Wat rapporteren student-assistenten binnen het Nederlandse hoger onderwijs over hun opleidingsbehoeften en over de mogelijkheid om een student-onderwijskwalificatie te verkrijgen?

Methode van onderzoek

Random benaderde SA's (N=7) van twee Nederlandse universiteiten zijn in twee semi-gestructureerde focusgroepen bevraagd op hun opleidingsbehoefte en de wenselijkheid van een kwalificatie. *Informed consent* werd verkregen, de focusgroepen werden opgenomen, getranscribeerd, bottom-up gecodeerd en er heeft tweede codering plaatsgevonden. Volledige *interrater agreement* werd bereikt.

Resultaten en onderbouwde conclusies

De codering resulteerde in acht categorieën (zie figuur 1).

Figuur 1. De verdeling van de 130 uitingen van de SA's over de verschillende categorieën.

SA's voelen zich niet altijd goed ondersteund. Ze rapporteren voldoende vertrouwen in hun vakkennis maar op het gebied van didactiek zijn ze vaak in het diepe gegooid. Een kwalificatietraject zou volgens hen de volgende onderdelen moeten hebben:

Training pedagogiek en vakdidactiek;

Wederzijdse lesbezoeken en peer feedback;

Observaties door ervaren docenten;

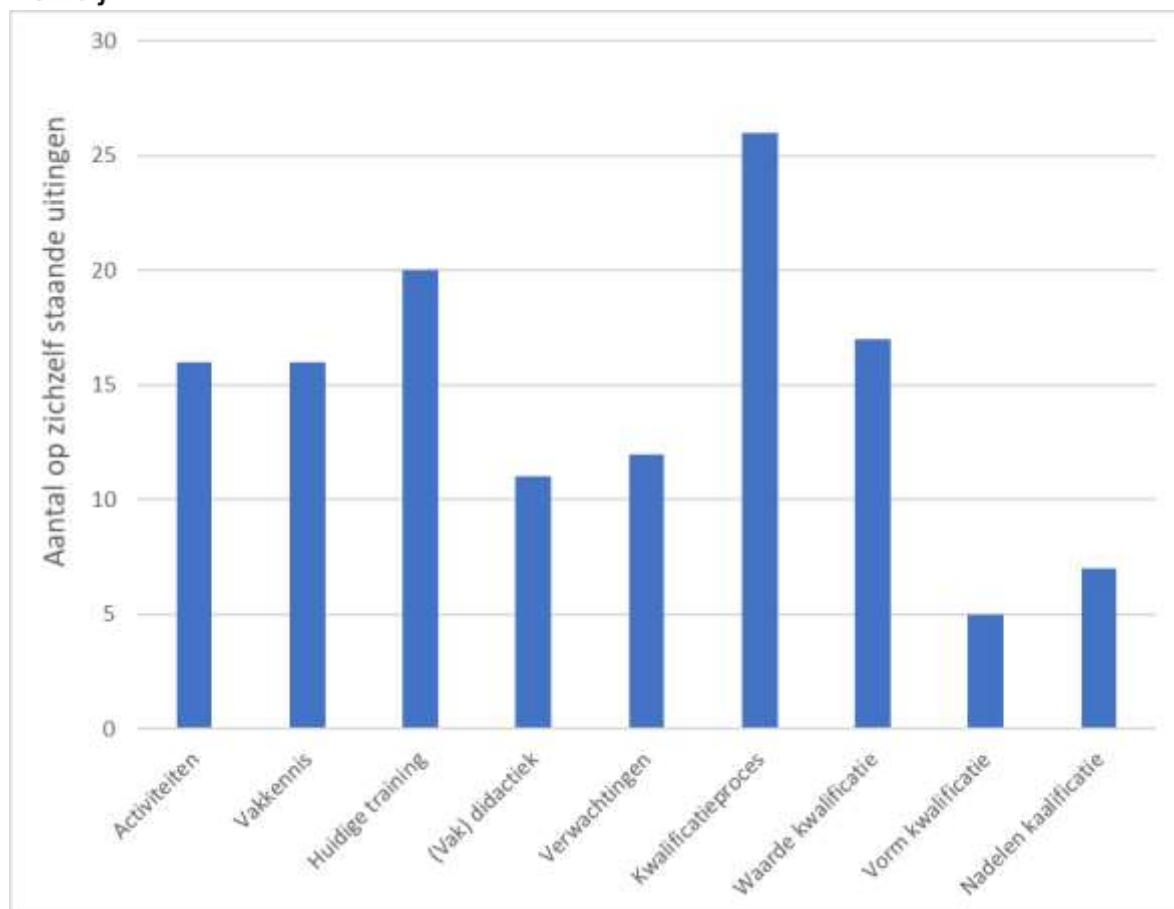
Een vorm van toetsing, bijvoorbeeld op basis van een observatie.

De SA's waren positief over het idee van een formele onderwijskwalificatie, mits (1) de omvang van een traject in verhouding staat tot hun onderwijsactiviteiten, (2) de training goed getimed wordt, (3) er een vorm van formele toetsing is en (4) de onderwijskwalificatie gericht is op de eigen ontwikkeling en deelname vrijwillig is. Over de vorm van de kwalificatie waren SA's unaniem: een certificaat, geen studiepunten.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Deze studie laat de behoefte zien aan een studenten-onderwijskwalificatie en biedt inzicht in de wensen van SA's. Dit biedt kaders voor pilots gericht op didactische scholing en ontwikkeling van SA's, toelidend naar een onderwijskwalificatie.

Delnoij



Figuur 1. De verdeling van de 130 uitingen van de SA's over de verschillende categorieën.

673. Kansrijk Curriculum

Jasmijn Vosbergen

Hester van de Kuilen

Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Curriculum

Werkvorm: Poster in het kader van de postermarkt Vers van de pers

Trefwoorden: Kansengelijkheid, Curriculumontwikkeling, Voortgezet Onderwijs, Amsterdam

Korte samenvatting

Aan het leernetwerk 'Kansrijk Curriculum' hebben vijf scholen voor het voortgezet onderwijs in Amsterdam deelgenomen. Dit leernetwerk is opgezet door SLO en Leraar in Amsterdam, een Kleurrijk Beroep. Elke deelnemende school heeft in 2021/2022 aan een eigen ontwikkelopgave rondom kansengelijkheid en curriculumontwikkeling gewerkt met het oog op het onderwijs in de eigen school, en in enkele gevallen met het oog op samenwerking met andere scholen in Amsterdam. In het onderzoek dat gepresenteerd wordt, is teruggeblikt op het traject tot zover. Enerzijds is gekeken naar welke inzichten rondom kansengelijkheid en curriculumontwikkeling het leernetwerk tot nu toe heeft opgeleverd. Op welke manier hangen de begrippen kansengelijkheid en curriculum samen? Zijn er knoppen van het curriculum waar aan gedraaid kan worden om kansengelijkheid te bevorderen in het onderwijs? Anderzijds is meegenomen hoe scholen te werk zijn gegaan. Voor welke ontwikkelvragen is gekozen door de scholen en hoe heeft de opdracht het denken over kansengelijkheid en curriculum beïnvloed? Om antwoord te krijgen op deze vragen zijn een aantal deelnemers van de verschillende scholen geïnterviewd in de periode na afronden van het werken aan het eerste ontwikkelvraagstuk. De resultaten worden gepresenteerd op de postermarkt Vers van de Pers.

Lopende tekst

Inleiding, doel en context

Aan het leernetwerk 'Kansrijk Curriculum' hebben vijf scholen voor het voortgezet onderwijs in Amsterdam deelgenomen. Dit leernetwerk is opgezet door SLO en Leraar in Amsterdam, een Kleurrijk Beroep. Elke deelnemende school heeft in 2021/2022 gewerkt aan een eigen ontwikkelopgave rondom kansengelijkheid en curriculumontwikkeling. Dit, met het oog op het onderwijs in de eigen school en soms met het oog op samenwerking met andere scholen. Het doel van dit onderzoek is om meer inzicht te krijgen in de samenhang tussen curriculumontwikkeling en werken aan kansengelijkheid. Daarnaast is het relevant om te kijken naar de keuzes die scholen en docenten maken bij het werken aan een 'kansrijk curriculum'.

Theoretisch kader

SLO heeft op haar website het curriculum verbeeld in een spinnenweb. Het verwijst naar de verschillende onderdelen van een curriculum die nodig zijn bij het leren door leerlingen. Bovendien laat het de verschillende systeemniveaus zien waarop curriculumafspraken gemaakt kunnen worden. (SLO, z.d.) Curriculumontwikkeling hoeft dus niet alleen binnen een vakgebied plaats te vinden, maar kan ook schoolbreed of zelfs landelijk gebeuren. Werken aan kansengelijkheid in het onderwijs kan vanuit verschillende benaderingen; gelijke kansen op geschiktheid, gelijke kansen bij gelijke geschiktheid en gelijke kansen bij ongelijke geschiktheid. De aspecten die bij de verschillende benaderingen horen sluiten elkaar niet uit. (Elffers, 2022) Bij curriculumontwikkeling is het van belang aspecten van kansengelijkheid mee te nemen, andersom gaat bevorderen van kansengelijkheid samen curriculumontwikkeling.

Onderzoeksvragen

Op welke manier hangen curriculumontwikkeling en bevorderen van kansengelijkheid in het voortgezet onderwijs met elkaar samen? Welke vraagstukken omtrent curriculumontwikkeling en kansengelijkheid pakken scholen op en hoe beïnvloedt dit het denken over het thema kansengelijkheid?

Methode van Onderzoek

Een aantal deelnemers van de verschillende deelnemende scholen is geïnterviewd. Er is onder andere gevraagd naar keuze uit bestaande vraagstukken binnen de school, bijbehorende aspecten van het curriculum en hoe het vraagstuk bijdraagt aan meer kansengelijkheid. Transcripties zijn in verschillende lagen geanalyseerd. Er is gekeken naar overeenkomsten en verschillen tussen scholen. Vervolgens zijn thema's en vraagstukken die naar voren zijn gekomen uitgelicht.

Voorlopige resultaten en conclusies

Het brede perspectief op curriculum laat zien dat bij het werken aan kansengelijkheid verschillende aspecten, zo niet alle, van het curriculum moeten worden meegenomen. Dit inzicht is van belang om constructief te werk te gaan bij het werken aan kansengelijkheid. De benadering van het onderwijs wordt zo verschoven van het klaslokaal/het schoolvak, naar de sectie, naar school, naar de regio, naar het Nederlandse onderwijssysteem. Samenwerking en inzichten van anderen opdoen werken verrijkend. Daarnaast geeft het meenemen van het perspectief van leerlingen en hen hierop bevragen inzicht in de behoeften die zij hebben. Dit kan richting geven bij de te maken keuzes bij het werken aan kansengelijkheid.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de bijdrage

Meer zicht op samenhang tussen curriculumontwikkeling en kansengelijkheid maakt dat werken aan gelijke kansen voor leerlingen in het onderwijs gerichter kan plaats vinden. Daarnaast zijn de voorbeelden van de projecten waaraan gewerkt is een inspirerend voorbeeld voor andere scholen.

Kans op Balans

Het congres Kans op Balans gaat onder andere over onderwijsonderzoek, kansengelijkheid en de organisatie van het onderwijssysteem/curriculum. Dit onderzoek 'Kansrijk curriculum' gaat over hoe curriculumontwikkeling en werken aan kansengelijkheid met elkaar verbonden zijn in het voortgezet onderwijs in Amsterdam. 5 scholen hebben gewerkt aan een ontwikkelvraagstuk passend bij deze thema's. Deelnemers zijn zelf ook onderzoekend te werk gegaan door gebruik te maken van het ADDIE-model (analysis, design, development, implementation en evaluation) bij het denken over en werken aan curriculumontwikkeling (SLO, z.d.) We denken dat ons onderzoek goed past bij deze conferentie. We zouden dan ook graag ons onderzoek presenteren.

Referenties

Elffers, L. (2022). *Onderwijs maakt het verschil. Kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs*. Zutphen: Walburg Pers.

SLO. (2019, september 4). *Curriculaire Spinnenweb*. Opgehaald van SLO / een doordacht curriculum doen we samen: <https://www.slo.nl/instrumenten/@10773/curriculaire/>

674. Redeneren over maatschappelijke problemen: het toetsen van een complexe vaardigheid

Thomas Klijnstra

Geerte Savenije, Carla van Boxtel

Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Redeneertoets, Maatschappijwetenschappen, Causale analyse, Sociaalwetenschappelijk redeneren

Korte samenvatting

Het schoolvak maatschappijwetenschappen helpt leerlingen om met gebruik van sociaalwetenschappelijke concepten en theorieën, actuele maatschappelijke problemen (zoals sociale ongelijkheid) te analyseren en na te denken en te discussiëren over mogelijke oplossingen. Het leren en onderwijzen van dit redeneren is een grote uitdaging. Het gaat om een relevante, maar complexe vaardigheid. Bij het beschrijven, verklaren en oplossen van maatschappelijke problemen zijn vijf redeneeractiviteiten van belang: vergelijken, causale analyse; gebruik van theorieën, modellen en concepten; gebruiken van bewijs (bijvoorbeeld empirische gegevens) en gebruik van perspectieven en reflectie daarop. In dit onderzoek ontwikkelen we toetsitems - gericht op de redeneeractiviteit causale analyse - waarmee docenten kunnen nagaan in hoeverre leerlingen deze redeneervaardigheden beheersen. De toetsopgaven worden ontwikkeld door een lerarenopleider-onderzoeker (UvA) en een toetsdeskundige van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO). Om de kwaliteit van de ontwikkelde toetsitems te onderzoeken leggen we deze voor aan focusgroepen met experts (leraren, lerarenopleiders, toetsdeskundigen en leerlingen). In deze meedenksessie presenteren we de opzet van de studie als ook de eerste uitwerking van toetsitems. We kunnen daarnaast ook de eerste resultaten uit de hardopdenksessies met leerlingen delen.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Het schoolvak maatschappijwetenschappen helpt leerlingen om met gebruik van sociaalwetenschappelijke concepten en theorieën, actuele maatschappelijke problemen (zoals sociale ongelijkheid) te analyseren en na te denken en te discussiëren over mogelijke oplossingen. Het leren en onderwijzen van dit redeneren is een grote uitdaging: een relevante, maar complexe

vaardigheid. Het doel van dit onderzoek is om toetsitems te ontwikkelen gericht de redeneeractiviteit causale analyse, waarmee docenten kunnen nagaan in hoeverre leerlingen deze redeneervaardigheid beheersen. De data worden verzameld bij bovenbouwleerlingen (n= minimaal 200) havo en vwo-maatschappijwetenschappen, verspreid over vier scholen middelbare scholen in Nederland.

Theoretisch kader

Het redeneren over maatschappelijke problemen is complex: zowel volwassenen als leerlingen maken overduidelijke fouten (Lee et al., 2021; Auteur, 2022). Tabel 1 geeft een overzicht van naïeve redeneerwijzen van leerlingen. Grip krijgen op de niveaus van het redeneren (door middel van toetsitems) van leerlingen is daarom essentieel. Vanuit eerder onderzoek kunnen we een aantal karakteristieken van dergelijke toetsitems onderscheiden, zoals de focus op één deelvaardigheid en (in tegenstelling tot veel schoolexamens) niet de benodigde denkstappen weggeven in de vraag (Breakstone, 2014; Bijsterbosch et al., 2018). Er zijn vijf redeneeractiviteiten te onderscheiden bij het sociaalwetenschappelijk redeneren: vergelijken, causale analyse; gebruik van theorieën, modellen en concepten; gebruiken van bewijs en gebruik van perspectieven en reflectie daarop (Auteur, 2022). Wij richten ons op het ontwerpen van toetsitems voor de deelvaardigheid causale analyse: uitdagingen hierbij zijn bijvoorbeeld het onderscheiden van causaliteit en correlatie en het verbinden van meerdere oorzaken met (Auteur, 2022; Jonassen & Ionas, 2008).

Onderzoeksvraag

Wat zijn kenmerken van toetsitems die de vaardigheid van causale analyse binnen het sociaalwetenschappelijk redeneren bij leerlingen maatschappijwetenschappen kunnen meten?

Methode van onderzoek

Het proces van de ontwikkeling van toetsitems is in lijn met eerder onderzoek naar het construeren van valide toetsitems (Pellegrino et al., 2001; Schmeiser & Welch, 2006, Breakstone, 2014), De toetsopgaven worden ontwikkeld door een lerarenopleider-onderzoeker (UvA) en een toetsdeskundige van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO). Om de kwaliteit van de ontwikkelde opgaven te onderzoeken leggen we deze voor aan focusgroepen met aan experts (leraren, lerarenopleiders, toetsdeskundigen en leerlingen). Om de redeneerniveaus van leerlingen te kunnen meten, maken we gebruik van rubrics met drie niveaubeschrijvingen over de redeneeractiviteit causale analyse binnen sociaalwetenschappelijk redeneren (zie Tabel 2).

Voorlopige resultaten en conclusies

Formatieve toetsitems moeten het redeneerproces van leerlingen rondom causale analyse zichtbaar maken. In deze meedenksessie presenteren we de eerste resultaten uit de hardopdenksessies met leerlingen. Daarnaast kunnen we ook de eerste uitwerking van toetsitems delen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Inzichten in het redeneren van leerlingen over maatschappelijke problemen zijn relevant, maar schaars. Er ontbreken valide toetsen om het redeneren van leerlingen te meten. Deze studie levert een bijdrage aan deze lacune en draagt hierdoor bij aan theorievorming van het construeren van toetsitems die complexe vaardigheden meten. Daarnaast geeft het docenten (en leerlingen) handvatten om sneller zicht te krijgen op de voortgang van leerlingen rondom het redeneren.

Kans op Balans

Er is helaas sprake van een toenemende mate van kansenongelijkheid in het onderwijs. De kansen in de onderwijspraktijk zijn niet in balans: het maakt uit waar je wieg en school staan. Het leren redeneren over maatschappelijke vraagstukken is een uiterst relevante vaardigheid die bijdraagt aan de volwaardige rol die leerlingen kunnen spelen in de samenleving. Middels deze studie krijgen we inzichten hoe we het redeneerniveau (causale analyse) van leerlingen kunnen meten. Met deze inzichten kunnen docenten hun leerlingen beter helpen om het leerlingen over maatschappelijke vraagstukken te bevorderen. Hiervoor bieden de eerder ontwikkelde educatieve curriculum materialen (zoals de rubrics) uitkomst.

Referenties

Auteur, 2022.

Bijsterbosch, E., Béneker, T., van der SCHEE, J., & KUIPER, W. (2018). Characteristics of test items focusing on meaningful learning: a case study in pre-vocational geography education in the Netherlands. *European Journal of Geography*, 9(1).

Breakstone, J. (2014). *Try, Try, Try Again: The Process of Designing New History Assessments, Theory & Research in Social Education*, 42:4, 453-485, DOI:

10.1080/00933104.2014.965860

Jonassen, D.H., & Ionas, I.G. (2008). Designing effective supports for causal reasoning.

Educational Technology Research and Development, 56, 3, 287-308.

Lee, C. D., White, G., & Dong, D. (2021). Educating for Civic Reasoning and Discourse. *National Academy of Education*.

Pellegrino, J.W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know*.

Washington, DC: National Academy.

Schmeiser, C. B., & Welch, C. J. (2006). Test development. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (pp. 307–354). Westport, CT: Praeger.

Rubric 2 Verklaaren van een maatschappelijk probleem

REDENEER-ACTIVITEIT	SUBCATEGORIE	NIVEAU 1 (BEGINNEND) DE LEERLING...	NIVEAU 2 (IN ONTWIKKELING) DE LEERLING...	NIVEAU 3 (SOCIAALWETENSCHAPPELIJK) DE LEERLING...
Causale analyse	Onderscheiden van oorzaken	Benoemt geen of slechts één oorzaak voor het probleem	Benoemt meerdere oorzaken voor het probleem	Benoemt meerdere oorzaken voor het probleem en onderscheidt daarbij verschillende soorten oorzaken, zoals: <ul style="list-style-type: none"> ■ sociaaleconomische, sociaal-culturele, politiek-juridische (invulschoeken). En/of: ■ micro, meso, macro (schaalniveaus). En/of: ■ verschillende politiek-normatieve visies. En/of: ■ incidentele en structurele oorzaken, omgevingsfactoren
	Verbinden van oorzaken en gevolgen	Haalt oorzaak en gevolg door elkaar of beschrijft niet hoe de oorzaken bijdragen aan het probleem	Beschrijft verbanden tussen oorzaken en gevolgen deels op genuanceerde wijze: <ul style="list-style-type: none"> ■ beschrijft verbanden overwegend als wetmatigheden ■ heeft deels aandacht voor zaken als de richting/sterkte van het verband, mogelijke interveniërende oorzaken, het onderscheid tussen oorzakelijke verbanden en correlaties, of zichzelf versterkende processen 	Beschrijft verbanden tussen oorzaken en gevolgen op genuanceerde wijze: <ul style="list-style-type: none"> ■ beschrijft verbanden overwegend als waarschijnlijkheden ■ heeft oog voor het feit dat maatschappelijke ontwikkelingen (trends) contextgebonden en veranderlijk zijn ■ heeft aandacht voor zaken als de richting/sterkte van het verband, mogelijke interveniërende oorzaken, het onderscheid tussen oorzakelijke verbanden en correlaties, of zichzelf versterkende processen
	Onderscheiden van actoren	Benoemt bij het verklaren niet welke waarden, normen en/of belangen van (verschillende) actoren een rol spelen	Benoemt bij het verklaren welke waarden, normen en/of belangen van (verschillende) actoren een rol spelen	Benoemt bij het verklaren welke waarden, normen en/of belangen van (verschillende) actoren een rol spelen, en benoemt de overeenkomsten en verschillen
	Formuleren van een conclusie en hypothese	Komt niet tot een conclusie/hypothese over de belangrijkste oorzaken	Formuleert een conclusie/hypothese over de belangrijkste oorzaken. Maar: <ul style="list-style-type: none"> ■ er worden nieuwe oorzaken genoemd. En/of: ■ er is geen afweging van het belang van verschillende oorzaken. En/of: ■ er is onvoldoende aandacht voor mogelijke tegenargumenten 	Formuleert een conclusie/hypothese over de belangrijkste oorzaken. En: <ul style="list-style-type: none"> ■ deze is consistent met eerder besproken oorzaken ■ er is een afweging van het belang van verschillende oorzaken ■ er is aandacht voor mogelijke tegenargumenten, die weerlegd worden

© 2022 Universiteit van Amsterdam • "Redeneren over maatschappelijke problemen" • www.expertisecentrum-maatschappijwetenschappen.nl

Tabel 1: Overzicht naïeve redeneerwijzen

Rubric 2 Verklaaren van een maatschappelijk probleem (vervolg)

REDENEER-ACTIVITEIT	SUBCATEGORIE	NIVEAU 1 (BEGINNEND) DE LEERLING...	NIVEAU 2 (IN ONTWIKKELING) DE LEERLING...	NIVEAU 3 (SOCIAALWETENSCHAPPELIJK) DE LEERLING...
Gebruik van bewijs	Kritisch omgaan met bronnen en gegevens	Houdt bij de selectie van gegevens geen rekening met: <ul style="list-style-type: none"> ■ representativiteit ■ betrouwbaarheid ■ validiteit en/of ■ generaliseerbaarheid 	Houdt bij de selectie van gegevens deels rekening met: <ul style="list-style-type: none"> ■ representativiteit ■ betrouwbaarheid ■ validiteit en/of ■ generaliseerbaarheid 	Houdt bij de selectie van gegevens rekening met: <ul style="list-style-type: none"> ■ representativiteit ■ betrouwbaarheid ■ validiteit en/of ■ generaliseerbaarheid
	Vergelijken van groepen	Heeft bij het vergelijken van groepen vooral oog voor de uitersten en generaliseert die gegevens voor de hele groep	Heeft bij het vergelijken van groepen vooral oog voor de uitersten, maar is voorzichtig met generaliseren van die gegevens voor de hele groep	Heeft bij het vergelijken van groepen oog voor ontwikkelingen over het geheel/midden
Gebruik van perspectieven en reflectie daarop	Redeneren met distantie	Verklaart het probleem vanuit de onderbuik/emotie	Verklaart het probleem met enige distantie (minder sterk vanuit de onderbuik/emotie)	Verklaart het probleem met voldoende distantie
	Vergelijken van perspectieven	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gebruikt slechts één perspectief bij het verklaren van het probleem, meestal het eigen perspectief ■ Zoekt bevestiging voor eigen perspectief ■ Verwakt meningen met feiten 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gebruikt meer dan één perspectief om het probleem te verklaren, maar: ■ Meninge worden nog steeds verward met feiten 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gebruikt meerdere perspectieven om het probleem te verklaren ■ Vergelijkt de verschillende perspectieven met elkaar ■ Onderscheidt meningen van feiten
	Reflecteren op eigen betrokkenheid	Is zich niet bewust van het eigen referentiekader en benoemt de eigen betrokkenheid bij het probleem niet	Benoemt de eigen betrokkenheid bij het probleem	Benoemt de eigen betrokkenheid en reflecteert op mogelijke consequenties voor de analyse van oorzaken

Tabel 2: Rubric 2 (deel 1 van 3)

Rubric 2 Verklaren van een maatschappelijk probleem (vervolg)

REDENEER- ACTIVITEIT	SUBCATEGORIE	NIVEAU 1 (BEGINNEND) DE LEERLING...	NIVEAU 2 (IN ONTWIKKELING) DE LEERLING...	NIVEAU 3 (SOCIAALWETENSCHAPPELIJK) DE LEERLING...
Gebruik van theorieën, modellen en concepten	Redeneren met sociaalwetenschappelijke concepten	Gebruikt in de analyse van oorzaken vooral alledaagse taal	Gebruikt in de analyse van oorzaken één of enkele sociaal-wetenschappelijke concepten. Alledaagse taal speelt in de beschrijving nog steeds een belangrijke rol	Gebruikt in de analyse van oorzaken meerdere sociaalwetenschappelijke concepten in samenhang
	Redeneren met sociaalwetenschappelijke theorieën en modellen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Herkent in een gegeven verklaring geen theorie, model of paradigma. Of: ■ Gebruikt geen theorie, model of paradigma om het probleem te verklaren 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Herkent in een gegeven verklaring een theorie, model of paradigma. Of: ■ Gebruikt een theorie, model of paradigma om het probleem te verklaren 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Herkent in een gegeven verklaring verschillende theorieën, modellen of paradigma's en vergelijkt deze. Of: ■ Gebruikt en vergelijkt verschillende theorieën, modellen of paradigma's om het probleem te verklaren
	Concretiseren van concepten	<p>Geeft een onjuiste omschrijving van concepten of redeneert met concepten zonder deze te concretiseren (concept-dropping). Dat wil zeggen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ gebruikt geen of onjuiste indicatoren. En/of: ■ geeft geen passende (tegen)voorbeelden. En/of: ■ verbindt de concepten onvoldoende aan de specifieke context 	<p>Geeft een juiste omschrijving van concepten (definitie) en concretiseert deze deels. Dat wil zeggen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ gebruikt passende indicatoren. Of: ■ geeft passende (tegen)voorbeelden. Of: ■ verbindt de concepten aan de specifieke context 	<p>Geeft een juiste omschrijving van concepten (definitie) en concretiseert deze. Dat wil zeggen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ gebruikt passende indicatoren ■ geeft passende (tegen)voorbeelden ■ verbindt de concepten aan de specifieke context
Gebruik van bewijs	Redeneren met bronnen	Gebruikt geen bronnen om het probleem te verklaren	Gebruikt één of meerdere bronnen om het probleem te verklaren, maar bespreekt niet in hoeverre bronnen elkaar tegenspreken	Gebruikt meerdere bronnen om het probleem te verklaren en bespreekt in hoeverre bronnen elkaar ondersteunen of tegenspreken
	Redeneren met empirische gegevens	Gebruikt geen empirische gegevens om uitspraken over oorzaken te onderbouwen of gebruikt alleen bewijs uit de directe omgeving/eigen ervaring	Gebruikt empirische gegevens om uitspraken over oorzaken te onderbouwen, maar gebruikt hierbij vooral bewijs uit de directe omgeving/eigen ervaring	Gebruikt empirische gegevens om uitspraken over oorzaken te onderbouwen en deze gegevens zijn vooral gebaseerd op (wetenschappelijk) onderzoek

© 2022 Universiteit van Amsterdam • "Redeneren over maatschappelijke problemen" • www.expertisecentrum-maatschappijwetenschappen.nl

Tabel 2: Rubric 2 (deel 2 van 3)

Tabel 2

Overzicht van redeneerfouten van leerlingen in sociaalwetenschappelijk redeneren.

Overzicht naïeve redeneerwijzen leerlingen	
1.	Leerlingen geven een te oppervlakkige beschrijving van het probleem, ze redeneren vanuit één concept (variabele), invalshoek of oorzaak
2.	Leerlingen redeneren op een alledaags niveau met concepten: ze doen aan conceptdropping
3.	Leerlingen redeneren vooral in tegenstellingen of uitersten en generaliseren te snel
4.	Leerlingen verwarren de oorzaken van een probleem met indicatoren
5.	Leerlingen verwarren gelijktijdigheid met oorzakelijkheid
6.	Leerlingen overschatten de rol van handelende actoren in een causale analyse
7.	Leerlingen hebben geen oog voor mogelijke interveniërende variabelen bij het leggen van causale verbanden
8.	Leerlingen formuleren causale relaties in termen van wetmatigheden in plaats van waarschijnlijkheden: zij verwarren causaliteit met correlatie
9.	Leerlingen hebben geen oog voor onbedoelde gevolgen van mogelijke oplossingen
10.	Leerlingen formuleren wel een oplossing, maar kunnen niet uitleggen waarom de oplossing werkt, ofwel wat het onderliggende mechanisme (de theorie of het model) is
11.	Leerlingen hebben geen oog voor bewijs dat conflicteert met hun eigen conclusie. Zij hebben alleen oog voor bevestiging van hun idee
12.	Leerlingen redeneren met anekdotisch bewijs in plaats van met sociaalwetenschappelijk bewijs
13.	Leerlingen gebruiken de bewering als bewijslast (cirkelredentie)
14.	Leerlingen hebben geen oog voor verschillende perspectieven om naar het probleem te kijken
15.	Leerlingen (h)erkennen niet hun eigen betrokkenheid of referentiekader bij het beschrijven en verklaren van sociale problemen, of het voorstellen van oplossingen
16.	Leerlingen slaan onderzoekstappen over; ze springen bijvoorbeeld van de onderzoeksvraag naar (de uitwerking van) een onderzoeksinstrument, zonder te bedenken hoe een variabele gemeten kan worden en welke indicatoren daarvoor zijn
17.	Leerlingen denken dat als hun hypothese niet bevestigd wordt hun onderzoek fout is
18.	Leerlingen doen een vals beroep op autoriteit

Tabel 2: Rubric 2 (deel 3 van 3)

676. Een gezamenlijke taal is wel zo ideaal, maar hoe doen we dit?

Renée Hendriks¹

Janine Haenen², Christiaan Oostdijk¹

¹ Hogeschool Inholland, Haarlem, Nederland

² De Haagse Hogeschool, Den Haag, Nederland

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

Werkvorm: Workshop (90 min.)

Trefwoorden: Terminologie, Zelfregulerend leren, Agency, Engagement

Korte samenvatting

In wetenschappelijk én praktisch onderwijsonderzoek wordt binnen diverse thema's gebruik gemaakt van een grote variatie aan theorie en terminologie. Zo bestaan voor zelfregulerend leren, *agency* en *engagement* elk diverse modellen en perspectieven, waarbij termen van deze modellen kunnen overlappen (Eteläpelto et al., 2013; Panadero, 2017; Trowler, 2010). Onderzoekers keuzes voor één of meerdere kaders (Boekaerts, 1999). Deze keuzes kunnen leiden tot variëteit in terminologie in literatuur en de wetenschappelijke bijdrage aan de praktijk ((Van den Berg & Teurlings, 2019). Tot slot levert vertaling van literatuurtermen naar het Nederlands nog meer termen op. Gezamenlijk draagt al deze taal niet altijd bij aan begrip. In deze workshop proberen we gezamenlijk een balans te vinden tussen eenduidigheid en de grote variatie aan theorie en terminologie in onderzoek, specifiek voor de thema's zelfregulerend leren, *agency* en *engagement*. Uitwisseling in drie rondes dient om van elkaar te leren welke keuzes voor terminologie de aanwezigen hebben gemaakt in eigen onderzoek en om manieren te bespreken waarop een gezamenlijke taal in literatuur en praktijk kan worden ondersteund.

Lopende tekst

Doel van de presentatie en de beoogde dialoog

In wetenschappelijk én praktisch onderwijsonderzoek wordt binnen diverse thema's gebruik gemaakt van een grote variatie aan theorie en terminologie. Zo bestaan voor zelfregulerend leren, *agency* en *engagement* elk diverse modellen en perspectieven, waarbij termen van deze modellen kunnen overlappen (Eteläpelto et al., 2013; Panadero, 2017; Trowler, 2010). Onderzoek presenteren of publiceren kan worden gezien als het deelnemen aan een academisch gesprek dat dient om kennis te delen en vergroten (Lingard, 2015). Het blijkt dat gesprekken binnen onderwijsonderzoek over een aantal thema's parallel plaatsvinden, waardoor informatie versnipperd raakt (Butler & De La Paz, 2021; Hattie et al., 2020; Hendriks et al., *ingediend*). Boekaerts schreef hierover in 1999 al:

‘Het probleem met een complex construct als zelfregulerend leren is dat het zich bevindt op het kruispunt van veel verschillende onderzoeksgebieden, elk met zijn eigen geschiedenis. Dit impliceert dat onderzoekers uit zeer verschillende onderzoekstradities het op hun eigen manier hebben geconceptualiseerd, waarbij ze verschillende termen en labels hebben gebruikt voor vergelijkbare facetten van het construct.’

Onderzoekers, voor de werkbaarheid en begrijpelijkheid van hun onderzoek, keuzes voor één of meerdere kaders. Deze keuzes leiden tot variëteit in terminologie in literatuur en de wetenschappelijke bijdrage aan de praktijk. Bij vraagarticulatie in praktijkonderzoek dragen daarnaast de perspectieven van de diverse stakeholders bij aan de discourse (Van den Berg & Teurlings, 2019). Tot slot levert vertaling van literatuurtermen naar het Nederlands nog meer termen op. Gezamenlijk draagt al deze taal niet altijd bij aan begrip. Deze workshop dient om van elkaar te leren welke keuzes voor terminologie de aanwezigen hebben gemaakt in eigen onderzoek en om manieren te bespreken waarop een gezamenlijke taal in literatuur en praktijk kan worden ondersteund.

Voorkeur voor een alternatieve vorm van presenteren en benodigde praktische faciliteiten

In deze *workshop van 90 minuten* gaan we met maximaal 25 mede-onderzoekers in gesprek over het maken van keuzes in kaders, terminologie en vertalingen daarvan, specifiek voor de thema's zelfregulerend leren, *agency* en *engagement*. Daartoe is een ruimte nodig met presentatiemogelijkheden, tafels en stoelen. Andere benodigheden nemen wij zelf mee.

Benodigde tijd

Om optimaal uit te kunnen wisselen gebruiken we interactieve werkvormen.

Na de introductie en kennismaking schetsen we een voorbeeld van versnipperde discours. Vervolgens wordt gewerkt aan uitwisseling in drie rondes. In ronde 1 beschrijven deelnemers individueel post-its met kernwoorden uit de literatuur, praktijk en vertalingen daarvan bij *zelfregulerend leren*, *agency* of *engagement*. Vervolgens maken zij een wordcloud waarbij ze kernwoorden clusteren. Dit levert diverse wordclouds op. In ronde twee bekijken deelnemers bij de wordclouds van welke clusters zij wel en geen gebruik maken, waarom, en hoe ze tot die keuze zijn gekomen. In ronde drie brainstormen we wat we (kunnen) doen om een gezamenlijke taal en gestroomlijnde gesprekken te creëren onderling, en met de praktijk.

Concept draaiboek

- Introductie, kennismaking en doelen (15 minuten)
- Illustratie van versnippering van termen (10 minuten)
- Uitwisselingsronde 1 (20 minuten)
- Uitwisselingsronde 2 (20 minuten)
- Centrale terugkoppeling (10 minuten)
- Uitwisselingsronde 3: Brainstorm (10 minuten)
- Centrale terugkoppeling (5 minuten)
- Afsluiting (5 minuten)

Kans op Balans

In deze workshop proberen we gezamenlijk een balans te vinden tussen eenduidigheid en de grote variatie aan theorie en terminologie in onderzoek, specifiek voor de thema's *zelfregulerend leren*, *agency* en *engagement*. Het afwegen van diverse termen en het maken van keuze uit deze grote diversiteit is een *balancing act* waarmee onderzoekers bewust of onbewust te maken hebben. Deze workshop is bedoeld om uit te wisselen over hoe dat te doen.

Referenties

- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Butler, C. M., & De La Paz, S. (2021). A Synthesis on the Impact of Self-Regulated Instruction on Motivation Outcomes for Students with or at Risk for Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(4), 353-366.
- Etiläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.
- Hattie, J., Hodis, F. A., & Kang, S. H. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101865.
- Hendriks, R.A., van Blankenstein, F.M., Ommering, B.W.C. & de Jong, P.G.M. (Submitted). A scoping review on the relation between autonomous motivation to learn and self-regulated learning in secondary and higher education.
- Lingard, L. (2015). Joining a conversation: the problem/gap/hook heuristic. *Perspectives on medical education*, 4(5), 252-253.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 422.
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The higher education academy*, 11(1), 1-15.
- Van den Berg, N., & Teurlings, C. (2019). Van praktijkvraag naar onderzoeksvraag.

678. PhD trajecten van hbo-docenten: Verhalen over ups en downs, ommekeer, groei, en erkenning

Monica van Winkel¹

Roeland van der Rijst², Wietske Kuijer-Siebelink³, Floor Basten⁴, Anneke Sools⁵, Rob Poell⁶, Jan van Driel⁷

¹ HAN University of Applied Sciences, Arnhem, Nederland

² Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

³ HAN University of Applied Sciences, Nijmegen, Nederland

⁴ Independent Scholar in Narrative Sociology, Nijmegen, Nederland

⁵ University of Twente, Enschede, Nederland

⁶ Tilburg School of Social, Behavioral Sciences, Tilburg, Nederland

⁷ The University of Melbourne, Melbourne Graduate School of Education, Melbourne, Australië

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Profession-focused PhD quest, Research-teaching-practice nexus, Knowledge discourse, Narrative inquiry

Korte samenvatting

De populatie van promovendi en die van hun PhD-traject partners diversifiëren. Onze studie richt zich op promovendi die doceren aan Nederlandse 'universities of applied sciences' (UASs) met overwegend beroepsgeoriënteerde trajecten. We zien hun traject als een zoektocht naar kennisobjecten, in relatie tot een verscheidenheid aan actoren, plaatsen, en culturen. Onze onderzoeksvraag was: Hoe ervaren promovendi die doceren aan een Nederlandse hogeschool hun PhD-zoektocht in aansluiting op hun betrokkenheden en ambities in de driehoek onderzoek, onderwijs, en beroep? We verzamelden hun ervaringsverhalen over een periode van een jaar, en analyseerden de verhaalelementen en transitiepatronen via een narratief model en een grounded theorie benadering. We identificeerden vier archetypische verhaaltypen: het 'Ups-en-Downs'-verhaal type 1, het 'Ommeekeer'-verhaal type 2, het 'Groeï'-verhaal type 3, en verhaal type 4, 'Academische erkenning'. De verhalen illustreren hoe inventieve en vastberaden navigatiestijlen (promovendus), afstemming over kennissoorten (sleutelpartners), en toegankelijkheid van leerbronnen in interactie de transities in de doctoraten in de driehoek onderzoek-onderwijs-praktijk beïnvloedden. Het voor deze studie gereviseerde structuralistisch-literaire model van Greimas was behulpzaam voor het begrijpen en vergelijken van de complexe zoektochten van deze promovendi. Dit model is potentieel nuttig voor promovendi en hun studie- en werkpartners voor reflectie op processen van navigatie en begeleiding van deze zoektochten.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel, en context

De diversifiërende promovendi populatie brengt uiteenlopende ambities, carrières, en verantwoordelijkheden mee naar hun doctoraat (Pearson et al., 2011). Hun studie- en werkomgevingen verbreden zich via partnerschappen tussen universiteiten en praktijkorganisaties (Pearson et al., 2016). Onze studie richt zich op de PhD-trajecten van promovendi die tegelijkertijd doceren aan Nederlandse 'universities of applied sciences' (UASs). Van docentonderzoekers, inclusief promovendi, wordt verwacht dat zij hun onderzoek relateren aan UAS-onderzoeksgroepen, onderwijsprogramma's, en gerelateerde beroepen (Kyvik, 2010). Deze beroepsgeoriënteerde PhD-trajecten zijn complexer dan academische doctoraten (Granata & Dochy, 2014; Kristoffersen et al., 2020).

Theoretisch kader

We zien een promotietraject als een 'quest' (McCulloch, 2013), een zoektocht naar kennisobjecten, te midden van een toenemende verscheidenheid aan actoren, verspreid over diverse plaatsen en culturen, gekenmerkt door een lange duur, complexiteit en onvoorspelbaarheid. Inventiviteit in navigeren en netwerkbreed begeleiden van deze doctoraten is essentieel (Bengtson, 2021; McAlpine, 2012).

Onderzoeksvraag

Onze onderzoeksvraag was: Onze onderzoeksvraag was: Hoe ervaren promovendi die doceren aan een Nederlandse hogeschool hun PhD-zoektocht in aansluiting op hun betrokkenheden en ambities in de omgevingsdriehoek onderzoek, onderwijs, en beroep?

Onderzoeksmethode

We onderzochten de doctoraatservaringen van acht promovendi (diverse professies) vanuit een temporeel, relationeel en contextueel perspectief (Clandinin & Connelly, 2000). We verzamelden hun ervaringsverhalen over een periode van een jaar (interviews en logboeken), en analyseerden deze vanuit structuralistisch-literaire narratologie (Bal, 1997; Greimas, 1983; Greimas & Courtés, 1982; Herman & Vervaeck, 2019). Via een grounded theory-benadering ontdekten we patronen in hun verhalen (Strauss et al., 1990).

Resultaten en conclusies

We identificeerden vier archetypische verhaaltypen (Figuur 1) in de genoemde omgevingsdriehoek. Het 'Ups-en-Downs'-verhaal type 1 toont de strijd van promovendi voor onderzoeksgeïnformeerde innovatie binnen drie weinig responsieve omgevingen. Type 2, het 'Ommekeer'-verhaal, laat zien hoe kandidaten vanuit een dieptepunt met succes alle onderzoeksgerelateerde taken hervatten in drie veranderde omgevingen. In type 3, het 'Groe'-verhaal, ontwikkelden kandidaten gestaag hun onderzoekskennis en -capaciteiten via wederzijds leren en genereren van momentum in drie onderzoeksgeïnformeerde omgevingen. In verhaaltipe 4, 'Academische erkenning', bestendigde de ontwikkeling van kandidaten zich, resulterend in impact op drie samenwerkende onderzoeksgeïnformeerde omgevingen die belang hechtten aan kennisontwikkeling en -vertaling. Uit de doctoraatverhalen blijkt dat promovendi nieuwe, beroepsgerichte kennis kunnen ontwikkelen en vertalen, deze kunnen delen met belanghebbenden, en hun eigen en anderman's

onderzoekscapaciteit kunnen vergroten. De verhalen illustreren hoe structurele verhaalelementen in onderlinge interactie de doctoraat transitie in de omgevingsdriehoek onderzoek-onderwijs-praktijk beïnvloedden. Belangrijk waren overeenstemming in ambities en doordenken van gewenste kennismodi van reeksen doctoraatsoutput netwerkbreed tussen de doctoraatspartners. Cruciaal was de toegang van de promovendus tot diverse individuele, collectieve, en verspreid liggende leeractiviteiten. Een vastberaden en vindingrijke navigatiestijl van promovendi was onontbeerlijk bij beperkte en verborgen leerbronnen, en voor het aanboren van nieuwe bronnen. Onvoorspelbare gebeurtenissen en omgevingsveranderingen hielpen en belemmerden de navigatie van de promovendi.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Het hier gereviseerde structuralistisch-literaire model van Greimas was behulpzaam voor het begrijpen en vergelijken van de complexe zoektochten van deze beroepsgeoriënteerde promovendi. Dit model kan promovendi en hun belangrijkste studie- en werkpartners helpen om te reflecteren over processen van navigatie en begeleiding van deze zoektochten.

Kans op Balans

Het opleiden van professionals die werken aan complexe vraagstukken vraagt om een stevige relatie tussen onderzoekers, opleiders, en praktijkprofessionals. In de transitie van instellingen voor hoger beroepsonderwijs naar universities of applied sciences kunnen promovendi die werken in docent- of staffuncties een belangrijke rol spelen bij versteviging van samen leren in de driehoek onderzoek-onderwijs-beroepspraktijk. Uit hun doctoraatverhalen blijkt dat promovendi nieuwe, beroepsgerichte kennis kunnen ontwikkelen en vertalen naar de beroepspraktijk, deze kennis kunnen delen met belanghebbenden en hun eigen en andermans onderzoekscapaciteit kunnen vergroten. Basisvoorwaarden lijken daadwerkelijke collectieve inspanningen om de balans tussen kennis, onderwijs en leren, en toepassen te herdefiniëren.

Referenties

- Bal, M. (1997). *Narratology: introduction to the theory of narrative*. Toronto, Buffalo. In: London: University of Toronto Press.
- Bengtson, S. (2021). Agency in doctoral education: Towards Graduate School cohesion and a heightened societal awareness. In *The Future of Doctoral Research* (pp. 18-27). Routledge.
- Clandinin, D., & Connelly, F. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Granata, S. N., & Dochy, F. (2014). Applied PhD research in a work-based environment: an activity theory-based analysis. *Studies in Higher Education*, 41(6), 990-1007.
- Greimas, A. J. (1983). *Structural semantics: An attempt at a method*. University of Nebraska Press.
- Greimas, A. J., & Courtés, J. (1982). *Semiotics and language: An analytical dictionary* (Vol. 10). Indiana University Press.

Herman, L., & Vervaeck, B. (2019). *Handbook of narrative analysis*. U of Nebraska Press.

Kristoffersen, M., Vagli, A., & Oftedal, B. F. (2020). Norwegian PhD students' discourses about practice-relevant research in the field of health and social work. *Nurs Open*, 7(2), 618-626.

Kyvik, S. (2010). The research mission of higher education institutions outside the university sector. (S. Kyvik & B. Lepori, Eds.)(Vol. 31). *Dordrecht: Springer Netherlands*.

McAlpine, L. (2012). *Identity-trajectories: Doctoral journeys from past to present to future* (Vol. 54). National Tertiary Education Union (NTEU).

McCulloch, A. (2013). The quest for the PhD: a better metaphor for doctoral education. *International Journal for Researcher Development*, 4(1), 55-66.

Pearson, M., Cumming, J., Evans, T., Macauley, P., & Ryland, K. (2011). How shall we know them? Capturing the diversity of difference in Australian doctoral candidates and their experiences. *Studies in Higher Education*, 36(5), 527-542.

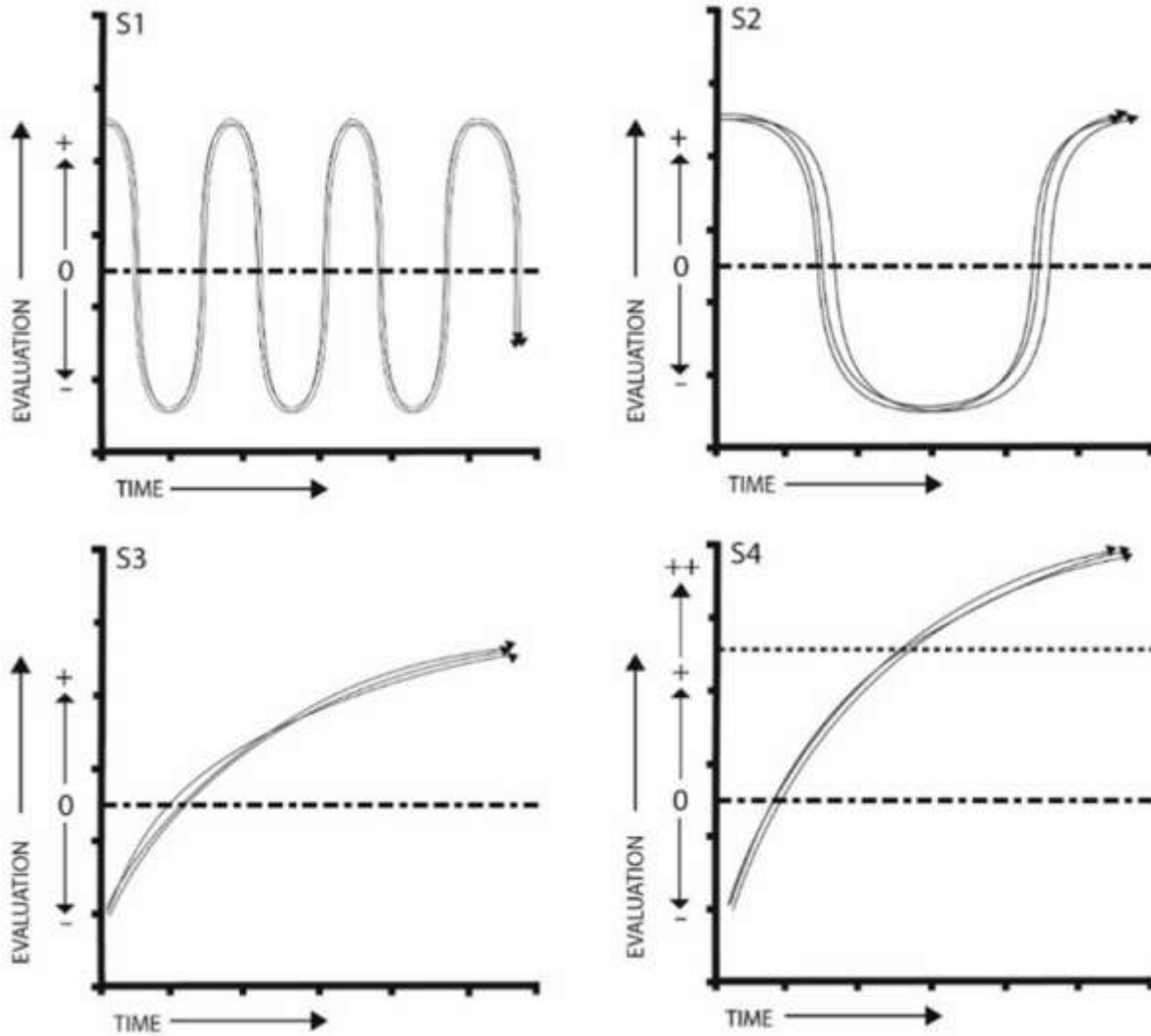
Pearson, M., Evans, T., & Macauley, P. (2016). The diversity and complexity of settings and arrangements forming the 'experienced environments' for doctoral candidates: some implications for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 41(12), 2110-2124.

Strauss, A., & Corbin, J. M., (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. SAGE Publications.

Tabel I Een herziening van Greimas' narratief transformatiemodel (1976, 1983).

<i>Fasen</i>	<i>Opdracht</i> →	<i>Vertrek</i> →	<i>Vermogen</i> →	<i>Prestaties</i> →	<i>Aankomst</i> →	<i>Erkenning</i> →
<i>Terreinen van actie</i>	<i>Terrein van communicatie</i>	<i>Terrein van intentionaliteit</i>	<i>Terrein van bekwaamheid</i>		<i>Terrein van intentionaliteit</i>	<i>Terrein van communicatie</i>
<i>Interaction wijzen</i>	Overdracht van permissie en aanmoediging	Aanvaarding en bereidheid tot zoektocht	Weten hoe te doen, kunnen doen	Onderzoeker zijn, onderzoek doen	Behalen van doelstellingen	Erkenning van academisch succes
<i>Actantiële relaties in settingen</i>	Sleutel actoren -Promovendus	Promovendus-Streefdoelstellingen	Promovendus-Helpers	Promovendus-Tegenstanders	Promovendus-Behaalde doelstellingen	Promovendus-Sleutel actoren-Begunstigden
<i>Kern gebeurtenissen</i>	Aangaan van (psychologisch) contract	Uitstippelen van de zoektocht	Oppakken van kwalificerende activiteiten	Aanvatten van complexe taken	Afronden van de zoektocht	Glorieus afleggen van proeven van bekwaamheid

Figure 1. Verhaaltypen PhD trajecten van hbo-docenten



Tabel I. Revise Greimas' narratief transformationeel model

680. Welke rekenstrategieën gebruiken leerlingen aan het eind van het basisonderwijs?

Hickendorff Marian

Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

Divisie: Domein Specifieke Aspecten van Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Rekenen, Oplossingsstrategieën, Gender, Peiling

Korte samenvatting

Het peilingsonderzoek *Peil.rekenen-wiskunde 2018-2019* heeft de vaardigheid van leerlingen aan het eind van het (speciaal) basisonderwijs bij rekenen-wiskunde in kaart gebracht. In deze presentatie gaan we in op de resultaten van verdiepend onderzoek dat als doel had om naast het product (de prestaties) ook het proces (de oplossingsstrategie) in kaart te brengen. Daartoe analyseerden we het ruwe leerlingmateriaal van deze peiling en codeerden we de (klad)berekeningen die leerlingen maakten. Daarbij richtten we ons net als in eerdere rondes van het peilingsonderzoek op vermenigvuldigen en delen. Leerlingen maakten één of twee opgaven van in totaal drie vermenigvuldig- en drie deelopgaven. In totaal zijn 5910 uitwerkingen van 4773 leerlingen gecodeerd.

De resultaten lieten zien dat het strategiegebruik verschilde tussen de opgaven. De kolomsgewijze strategie werd bijna uitsluitend bij delen gebruikt, en niet bij vermenigvuldigen. Opgaven die met schriftelijke notities werden opgelost waren vaker goed dan opgaven zonder schriftelijke uitwerking. Cijferen had de hoogste succeskans. Deze resultaten onderstrepen opnieuw het belang van een gestructureerde schriftelijke aanpak van lastigere rekenopgaven. Deze bevindingen vormen een belangrijke toevoeging aan het onderzoeksgebied van variëteit in rekenstrategieën en bieden daarnaast ook inzichten voor methode- en toetsontwikkelaars en andere onderwijsprofessionals.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Landelijke peilingen naar het onderwijsniveau bieden een periodieke blik op wat leerlingen aan het eind van het basisonderwijs kennen en kunnen. In het huidige onderzoek hebben we nadere analyses op het ruwe leerlingmateriaal van *Peil.rekenen-wiskunde 2018-2019* (Inspectie van het Onderwijs, 2021) gedaan, met als doel om naast het product (de prestaties) ook het proces (de oplossingsstrategie) in kaart te brengen, bij vermenigvuldigen en delen.

Theoretisch kader

Leerlingen gebruiken verschillende oplossingsstrategieën om rekenopgaven op te lossen (bv. Hickendorff et al. 2019). Die hangen samen met leerlingkenmerken, opgavekenmerken en kenmerken van het onderwijs. Zo lieten eerdere strategieënanalyses op de periodieke peilingen rekenen-wiskunde zien dat leerlingen bij deelopgaven zoals $7849 : 12$ over tijd minder vaak het cijferalgoritme (de staartdeling) gebruikten en vaker uit hun hoofd rekenden – wat minder succesvol was.

Onderzoeksvraag/-vragen

Welke strategieën gebruiken leerlingen aan het eind van het (speciaal) basisonderwijs voor het oplossen van opgaven op het gebied van vermenigvuldigen en delen in Peil.rekenen-wiskunde 2018-2019?

In hoeverre zijn er verschillen in de succeskans tussen de verschillende strategieën?

In de presentatie zullen we ook verkennende analyses naar samenhang van strategiekeuze met leerlingkenmerken en het onderwijsaanbod rapporteren, en waar mogelijk een vergelijking met de vorige peilingsonderzoek(en).

Methode van onderzoek

In het peilingsonderzoek mochten leerlingen hun (klad)berekeningen in de opgavenboekjes opschrijven. Deze notities zijn systematisch gecodeerd in één van de volgende categorieën: cijferend, kolomsgewijs, anders schriftelijk, zonder uitwerking en overig (Fagginger Auer et al., 2013). Leerlingen maakten één of twee opgaven van in totaal drie vermenigvuldig- en drie deelopgaven. In totaal zijn 5910 uitwerkingen van 4773 leerlingen gecodeerd.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Welke strategie kinderen gebruikten, verschilde per opgave (Figuur 2). Bij een aantal opgaven werden nagenoeg geen uitwerkingen opgeschreven (bijvoorbeeld $7,2 : 9$ en 3×30). Opvallend is ook dat de kolomsgewijze strategie bijna alleen maar bij delen gebruikt wordt, en niet bij vermenigvuldigen, net als in de vorige peiling (Fagginger Auer et al., 2011).

Om de succeskans van verschillende strategieën te vergelijken zijn logistische regressies uitgevoerd voor de drie opgaven waarvoor voldoende data beschikbaar was (Tabel 1). Voor alle opgaven gold dat leerlingen die schriftelijke notities maakten een grotere kans hadden de opgave goed op te lossen dan leerlingen die geen aantekeningen maakten. Hoeveel groter die kans was, was erg van de opgave en de strategie afhankelijk. Bij alle opgaven bleek cijferen de hoogste succeskans op te leveren.

Conclusies

De gebruikte strategie doet er dus toe, zeker bij opgaven die lastiger op te lossen zijn. Cijferen is dan de strategie met de hoogste succeskans, terwijl geen berekeningen opschrijven het minst effectief is. Deze resultaten onderstrepen opnieuw het belang van een gestructureerde schriftelijke aanpak van lastigere rekenopgaven.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

De bevindingen vormen een toevoeging op het onderzoeksdomein van rekenstrategieën die leerlingen gebruiken en factoren die daarmee samenhangen. De inzichten in wat leerlingen doen en hoe succesvol dat is biedt handvatten voor bijvoorbeeld methode- en toetsontwikkelaars en andere onderwijsprofessionals.

Kans op Balans

De landelijke peilingen naar het onderwijsniveau, zoals Peil-rekenen-wiskunde 2019, zijn opgezet om de balans op te maken. Wat gaat er goed, wat kan er beter, en hoe hangt dat samen met het onderwijsleerproces? Door de verdiepende analyses die we in het huidige onderzoek presenteren kunnen we niet alleen de balans opmaken van wat kinderen presteren (bijvoorbeeld qua referentieniveaus) maar ook van hun oplossingsproces. Omdat dit ook al in drie eerdere peilingen is gebeurd kunnen we ook veranderingen over tijd in kaart brengen. De bevindingen kunnen handvatten bieden voor verbetering van het reken-wiskundeonderwijs op de basisschool.

Referenties

Fagginger Auer M.F., Hickendorff M. & Van Putten C.M. (2013). Strategiegebruik bij het oplossen van vermenigvuldig- en deelopgaven. In: Scheltens F., Hemker B., Vermeulen J. (red.). *Balans van het reken-wiskundeonderwijs aan het einde van de basisschool 5* (pp. 158-167). Cito, Arnhem.

<https://www.cito.nl/kennis-en-innovatie/kennisbank/ppon-48-balans-van-het-rekenwiskundeonderwijs-einde-bo-5-ppon-reeks-nummer-51>

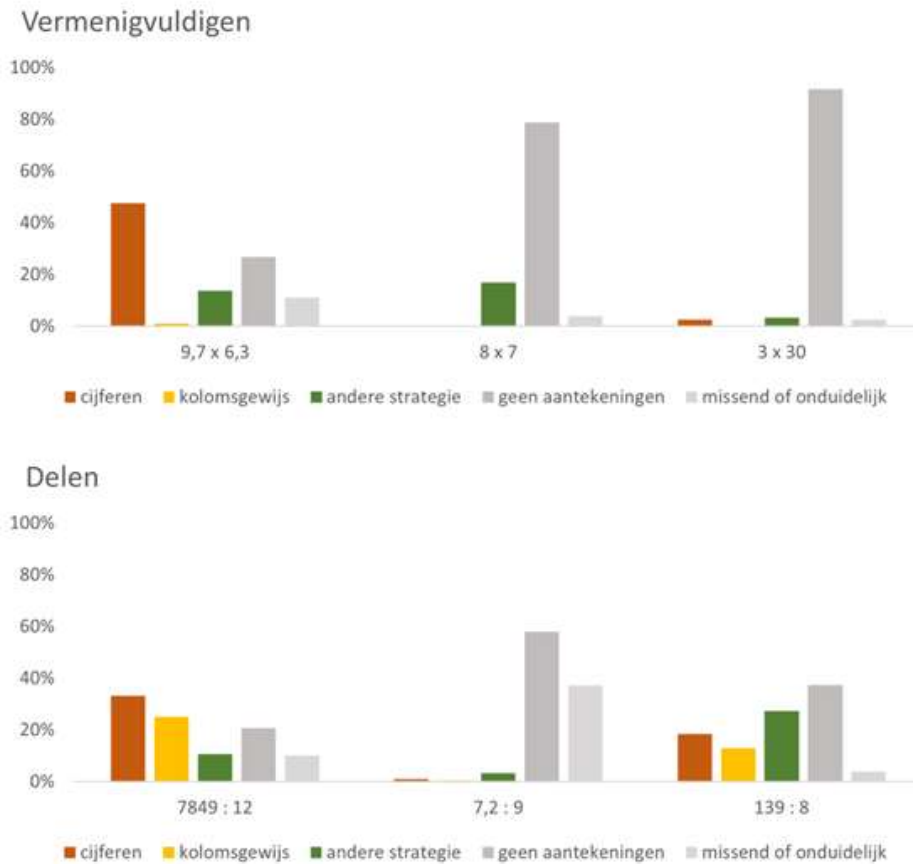
Hickendorff M., Torbeyns J. & Verschaffel L. (2019), Multi-digit Addition, Subtraction, Multiplication, and Division Strategies. In: Fritz A., Haase V.G., Räsänen P. (red.), *International Handbook of Mathematical Learning Difficulties* (pp. 543-560). Switzerland: Springer.

<https://hdl.handle.net/1887/71318>

Inspectie van het Onderwijs (2021). Rekenen-wiskunde einde (speciaal) basisonderwijs 2018-2019.

<https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-onderwijs/documenten/themarapporten/2021/04/09/peil.rekenen-wiskunde-einde-s-bo-2018-2019>

Figuur 2 Strategiegebruik per opgave bij vermenigvuldigen en delen



Voorbeelden van de drie schriftelijke strategieën (uit Fagginger Auer et al., 2013)

Figuur 1. Voorbeelden van de drie schriftelijke strategieën (uit Fagginger Auer et al., 2013)

Strategiecategorie	Vermenigvuldigen	Delen
cijferalgoritme	$\begin{array}{r} 24 \\ \underline{19x} \\ 216 \\ \underline{240+} \\ 456 \end{array}$	$\begin{array}{r} 3 / 23,70 \setminus 7,90 \\ \underline{21} \\ 27 \\ \underline{27} \\ 0 \end{array}$
kolomsgewijs	$\begin{array}{r} 24 \\ \underline{19x} \\ 36 \\ 180 \\ 40 \\ \underline{200+} \\ 456 \end{array}$	$\begin{array}{r} 23,70 : 3 = \\ \underline{15,00} - 5x \\ 8,70 \\ \underline{6,00} - 2x \\ 2,70 \\ \underline{2,70} - 0,90x + \\ 0 \quad 7,90x \end{array}$
anders schriftelijk	$\begin{array}{l} 24 \times 20 = 480 \\ 480 - 24 = 456 \end{array}$	$\begin{array}{l} 3 \times 7 = 21 \\ 3 \times 7,50 = 22,50 \\ 3 \times 7,90 = 23,70 \end{array}$

Strategiegebruik per opgave bij vermenigvuldigen en delen

Tabel 1
Succeskans per strategie.

	N	succeskans	Odds ratio ¹	Betrouwbaarheids- interval (95%)	p
7849 : 12 = 654					
Cijferen	336	.58	5.95	3.96 – 8.94	<.001
Kolomsgewijs	253	.38	2.60	1.69 – 3.99	<.001
Andere strategie	108	.32	1.95	1.15 – 3.33	.014
Geen aantekeningen	210	.19			
139 : 8 = 17 (afgerond)					
Cijferen	227	.81	1.73	1.18 – 2.54	.005
Kolomsgewijs	158	.80	1.70	1.10 – 2.65	.018
Andere strategie	336	.77	1.42	1.03 – 1.97	.034
Geen aantekeningen	460	.71			
9,7 x 6,3					
Cijferen	459	.33	5.42	3.33 – 8.83	<.001
Kolomsgewijs	9	.11	1.41	0.17 – 11.83	.75
Andere strategie	133	.09	1.12	0.53 – 2.35	.77
Geen aantekeningen	258	.08			

¹ referentiecategorie: geen aantekeningen

succeskans per strategie

682. Vakoverstijgend onderwijs op het gymnasium

Sandra Karten

Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

Divisie: Curriculum

Werkvorm: Poster in het kader van de postermarkt Vers van de pers

Trefwoorden: Interdisciplinariteit, Curriculumontwikkeling, Gymnasium

Korte samenvatting

Vakoverstijgend onderwijs kent grote voordelen. Interdisciplinariteit helpt leerlingen de wereld vanuit verschillende perspectieven te bekijken. Een geïntegreerde aanpak bereidt leerlingen voor op hoe problemen in de samenleving worden opgelost, waarbij moeilijke kwesties zich niet beperken tot één discipline. Bovendien kan die aanpak overladenheid en versnippering van het curriculum tegengaan. Vakoverstijgend onderwijs is dan ook een breed gedeeld ideaal, dat in de praktijk echter lastig te verwezenlijken blijkt.

Alle leerlingen, in alle afdelingen van het voortgezet onderwijs in Nederland, kunnen profiteren van vakoverstijgend onderwijs. Dit onderzoek richt zich specifiek op het gymnasium.

Tegen welke problemen lopen gymnasiumdocenten aan bij de ontwikkeling van vakoverstijgend onderwijs? Aan de hand van twee methodes, een breed uitgezette enquête en een focusgroep, zijn hier data over verzameld en geanalyseerd.

Een belangrijke conclusie is dat vakoverstijgend onderwijs vaak bovenop het bestaande curriculum ontwikkeld wordt. Daarmee werkt het overladenheid in de hand, zowel van het curriculum als van de docenten. Zij ervaren veel werkdruk en hebben behoefte aan manieren om vakoverstijgend onderwijs daadwerkelijk in te bedden in het curriculum. Bovendien moet het ontwikkelproces beschermd worden door positieve randvoorwaarden, zoals voldoende ontwikkeltijd en steun van collega's en schoolleiding.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Vakoverstijgend onderwijs kent vele voordelen. Interdisciplinariteit helpt leerlingen de wereld vanuit verschillende perspectieven te bekijken (Lattuca, Voigt, & Faith 2004). Bovendien kan het overladenheid en versnippering van het curriculum tegengaan (Abbenhuis et al. 2008). Ondanks deze voordelen heeft het niet een essentiële plek in het voortgezet onderwijs in Nederland (Folmer et al. 2017).

Dit onderzoek richt zich op gymnasia(le afdelingen). Uit rapporten blijkt dat vakoverstijgend onderwijs ook hier moeilijk van de grond komt, hoewel gymnasiumdocenten dat wel zouden willen (BGV 2015, 2020).

Het doel van deze deelstudie is om de huidige praktijk van vakoverstijgend onderwijs op gymnasia(le afdelingen) in kaart te brengen, in het bijzonder de problemen en behoeftes die docenten ervaren. In een vervolgstudie wordt een didactisch instrument ontwikkeld waarmee docenten succesvol vakoverstijgend onderwijs vorm kunnen geven.

Theoretisch kader

Een belangrijk uitgangspunt bij schooleigen curriculumontwikkeling is dat curriculumontwikkeling niet op zichzelf staat (Berendsen & Nieveen 2022, zie Figuur 1). Deze moet altijd in samenhang gezien worden met 1) de professionele ontwikkeling van onderwijsbetrokkenen en 2) de schoolorganisatieontwikkeling. Bij 1) kan men denken aan verschillende bekwaamheden, zoals ontwerp- en onderzoeksbekwaamheid en curriculumbekwaamheid. Schoolorganisatieontwikkeling betreft de schoolcultuur en de schoolinfrastructuur, zoals de beschikbaarheid van tijd en budget, overlegstructuren en samenwerkingscultuur (Nieveen 2017).

Onderzoeksvragen

Met welke problemen worden gymnasiumdocenten geconfronteerd bij het ontwikkelen van vakoverstijgend onderwijs?

Wat hebben gymnasiumdocenten nodig om vakoverstijgend onderwijs (nog) beter te laten slagen en duurzaam te maken?

De antwoorden op deze vragen zullen essentiële input leveren voor het ontwerp van een didactisch instrument, dat in een vervolgstudie door docenten in een aantal rondes getest wordt.

Methode van onderzoek

Er zijn twee methodes gebruikt (Creswell 2013).

1) een enquête, die verstuurd is naar gymnasiumdocenten van verschillende vakken. Het doel was om algemene inzichten te krijgen in hun ervaringen met vakoverstijgend onderwijs.

2) een focusgroep, bestaande uit tien gymnasiumdocenten van verschillende schoolvakken. In drie bijeenkomsten bespraken we aan de hand van meegebrachte voorbeelden van vakoverstijgend onderwijs sterke en zwakke punten en kansen en bedreigingen (McKenney & Reeves 2019).

Resultaten en onderbouwde conclusies

Problemen hebben niet alleen betrekking op het vakoverstijgende onderwijs zelf, maar bijvoorbeeld ook op de behoefte aan ontwikkeltijd en het ervaren van steun op school. Ook blijkt dat vakoverstijgend onderwijs vaak bovenop bestaande curricula ontwikkeld wordt. Dit overlaadt dus het curriculum, terwijl het op papier overladenheid juist moet tegengaan. Bovendien voelen docenten zichzelf ook 'overladen'. Zij hebben het gevoel 'ook nog' interdisciplinair te moeten lesgeven, *naast* het werken aan vakspecifieke curricula. Een didactisch instrument moet hen dus begeleiden bij het daadwerkelijk inbedden van interdisciplinariteit in het curriculum.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Met dit onderzoek breng ik de huidige praktijk van vakoverstijgend onderwijs in kaart. Op basis hiervan ontwikkel ik concrete handvatten en onderwijsmateriaal voor scholen, direct aansluitend bij de praktijk en met aandacht voor de daadwerkelijke implementatie. Docenten worden geholpen om effectiever aan de slag gaan met het ontwikkelen van hun eigen lesmateriaal. Bovendien leidt dit ook tot bijdragen aan de theorievorming en het wetenschappelijk debat rond interdisciplinair onderwijs, dat zeer actueel is.

Kans op Balans

Dit onderzoek sluit op meerdere manieren aan op het thema 'Kans op Balans'. Door op vernieuwende wijze schoolvakken te verbinden, kunnen eerder onderbelichte perspectieven op de betrokken vakken geboden worden en met elkaar in balans worden gebracht. Denk hierbij aan complexe thema's als slavernij, duurzaamheid en burgerschap. Door klassieke talen te verbinden met andere vakken worden Grieks en Latijn bovendien minder geïsoleerd en daarmee minder 'elitair', een onderwerp waarover veel discussie is (Merry & Boterman 2020).

Uitdagingen rondom vakoverstijgend onderwijs gaan niet alleen over vakinhoud. Uit onderzoeken blijkt dat er een goede balans moet zijn tussen curriculumontwikkeling, schoolorganisatieontwikkeling en docentenontwikkeling.

Referenties

Abbenhuis, R., Klein Tank, M., Lanschot, V. van, Mossel, G. van, Nieveen, N., Oosterloo, A., Paus, H. & Roozen, I. (2008). *Curriculair leiderschap. Over curriculaire samenhang, samenwerking en leiderschap in het onderwijs*. Enschede: SLO.

Berendsen, M. & Nieveen, N. (2022). *Curriculumwaaier*. Amersfoort: SLO.

BGV/AOb. (2015). *Enquête Stand van de Gouden Standaard voor gymnasiumopleiding op de scholengemeenschappen*. Utrecht: BGV / AOb.

BGV/AOb. (2020). *Rapportage BGV-conferentie 28 november 2019 Het 13e werk van Herakles: voortbouwen op bouwstenen*. Utrecht: BGV / AOb.

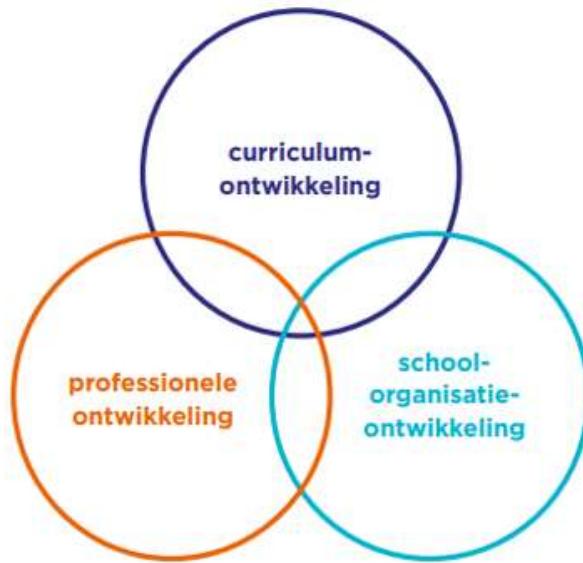
Creswell, J.W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 4th Edition*. London: SAGE Publications, Inc..

Lattuca, L., Voigt, L., & Fath, K. (2004). Does interdisciplinarity promote learning? Theoretical support and researchable questions. *Review of Higher Education*, 23-4.

McKenney, S. & Reeves, T.C. (2019). *Conducting Educational Design Research*. New York: Routledge.

Merry, M. S., & Boterman, W. (2020). Educational inequality and state-sponsored elite education: the case of the Dutch gymnasium. *Comparative Education*, 56(4), 522-546.

Nieveen, N. (2017). *Schooleigen curriculumontwikkeling en voorwaarden voor succes*. Enschede: SLO.



Figuur 1 Schooleigen curriculumontwikkeling (Berendsen & Nieveen 2022, p. 16).

Figuur 1 Schooleigen curriculumontwikkeling (Berendsen & Nieveen 2022, p. 16).

683. Meervoudig Perspectiefnemen door leraren in het omgaan met moeilijk gedrag; betekenis en effect

Sanne Weijers¹, Astrid Ottenheim², Anke Suykerbuyk¹

¹ Oberon, Utrecht, Nederland

² Samenwerkingsverband ppo-nk, Alkmaar, Nederland

Voorzitter: Sanne Weijers, Oberon

Referent: Dolf van Veen, NCOJ

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Perspectief nemen, Moeilijk gedrag, Primair onderwijs

Korte samenvatting

Ondanks vele investeringen en innovaties blijft moeilijk leerlinggedrag in de klas een wicked problem met nadelige gevolgen voor zowel de leerling als de leraar. Zoals stress, verminderd werk- en leerplezier en daling van schoolsucces. De manier van kijken, het duiden en verklaren van gedrag en de keuzes van leraren bepalen voor een groot gedeelte of de klas de transformatieve onderwijsleeromgeving is voor leerlingen met moeilijk gedrag. Tijdens dit symposium presenteren we drie exploratieve praktijkonderzoeken over hoe de manier van kijken en omgaan met moeilijk gedrag kunnen verbeteren met meervoudige perspectiefname. Het is een relatief nieuw onderzoeksterrein, daarom gaan we graag in dialoog over de betekenis en implicaties van de drie onderzoeken in relatie tot meervoudig perspectiefname van leraren in het omgaan met moeilijk leerlinggedrag.

Achtereenvolgens presenteren we een systematische literatuurstudie (scoping review) over perspectiefname van leraren in het omgaan met moeilijk gedrag, een cross-sectioneel onderzoek of leraren in hun dagelijkse praktijk meervoudig perspectief nemen en een effectstudie van een training meervoudig perspectiefname. De leraren geven aan dat ze door het leren van deze vaardigheid zich empowerd voelen. Vervolgonderzoek is nodig om beter zicht te krijgen op de ontwikkeling van egocentrische naar meervoudige perspectiefname.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding

Leraren vinden het omgaan met moeilijk leerlinggedrag lastig (Ledoux & Waslander, 2020; Mullis et al., 2019; Van Grinsven & Woud, 2016). Dit is een belangrijke reden voor verwijzingen naar speciaal onderwijs, jeugdhulp en exclusie (LiCalsi et al., 2021; Ministerie van OCW, 2020; Pijl, 2016; Batstra et al., 2012). De handelwijze van leraren beïnvloedt niet alleen de leerresultaten (Gilbert, 2019; Rubie-Davies, 2016), maar ook de gemoedstoestand van leraar en leerling (LiCalsi et al., 2021; Aloe, 2014).

Het startpunt voor het omgaan met moeilijk leerlinggedrag is hoe leraren het gedrag waarnemen en verklaren; het perspectief beïnvloedt de besluiten die leraren nemen (Gehlbach & Vriesema, 2019). De inspectie concludeerde in 2020 dat aanpakken van moeilijk gedrag in meer dan tweederde van de plannen niet het gewenste effect oplevert (Ministerie van OCW, 2020).

Perspectiefname zou mogelijk de verklaringen van leraren voor het gedrag verbeteren (Gehlbach & Vriesema, 2019; Yaniv & Choshen-Hillel, 2012) alsook de relatie (Lobchuk et al., 2007; Galinsky & Moskowitz, 2000). Perspectiefname gaat over het perspectiefnemen van een ander persoon, object, standpunt of cultuur (Galinsky et al., 2008). Meervoudige perspectiefname gaat over het innemen van meerdere perspectieven.

Doelstelling

Tijdens dit symposium presenteren we de bevindingen van ons driejarig exploratief praktijkgericht onderzoek naar het nemen van meervoudig perspectief door leraren in het omgaan met moeilijk leerlinggedrag. Tijdens dit symposium vertellen we en gaan graag in dialoog over de volgende onderzoeken die we uitgevoerd hebben op dit thema:

Een systematische literatuur scoping onderzoek perspectiefname door leraren in het omgaan met moeilijk leerlinggedrag in de klas. Hier presenteren we de betekenis van perspectiefname, het belang van perspectiefname, effecten en implicaties voor vervolgonderzoek.

Een cross-sectioneel onderzoek naar de kwaliteit van het meervoudig perspectiefnemen door leraren in het omgaan met moeilijk leerlinggedrag. Hiervoor zijn 80 OntwikkelingsPerspectiefPlannen van 41 leraren geanalyseerd. We presenteren hier de resultaten en implicaties voor de onderwijspraktijk en onderzoek.

Een effectstudie heeft met een mixed-method design de effecten in beeld gebracht van een nieuw ontwikkelde blended training voor leraren. In deze training WegWijsinGedrag® leren leraren om meervoudig perspectief te nemen in het begrijpen en bepalen van hun omgang met het moeilijk leerlinggedrag.

Wetenschappelijke betekenis

Het meervoudige perspectiefname door leraren gaat niet vanzelf maar kan geleerd worden. Het is een vaardigheid die de leraar empowert en op vele manieren helpt. Het heeft relatief weinig aandacht van de wetenschap in relatie met het omgaan met moeilijk leerlinggedrag. Meer onderzoek is nodig om het inzicht te vergroten in het meervoudige perspectiefname door leraren en over de toepassing ervan om de dagelijkse onderwijspraktijk te verbeteren. Deze investering is belangrijk

voor het toerusten van leraren om een transformatieve en inclusieve onderwijs-leeromgeving te realiseren, voor niet alleen leerlingen met moeilijk gedrag maar alle leerlingen.

Structuur van de sessie

De sessie is expliciet gericht op kennisdeling en interactie met de deelnemers. Na een korte inleiding worden de drie presentaties gehouden. Na elke presentatie is er ruimte voor vragen. Na de laatste presentatie zal een referent reageren en is er ruimte voor discussie met de deelnemers aan het symposium.

Kans op Balans

Leraren ervaren werkdruk in het omgaan met moeilijk leerlinggedrag. Ze voelen zich te kort schieten doordat het gedrag de les stoort. Stress verkokert het blikveld en versterkt interpretatiefouten. Meervoudige perspectiefname gaat niet alleen interpretatiefouten tegen maar ook stress. Daarnaast heeft het positieve effecten op de relatie met de leerling, het toegerust voelen van leraren, en de waardering van het gedrag. Leraren leren het nemen van meervoudig perspectief in een speciaal ontwikkelde training WegWijsinGedrag®. Leraren geven aan dat ze na de training positiever en met meer in balans voor de klas staan.

Individuele bijdrage 1

Perspectiefname door leraren in het omgaan met moeilijk gedrag in de klas; systematisch literatuurstudie **Inleiding, onderzoeksdoel en context**

Leraren ervaren flinke werkdruk in het omgaan met moeilijk gedrag in de klas (Ledoux & Waslander, 2020). De omgang met moeilijk gedrag is vooral gericht op het kind en minder op de context waarin het kind zich ontwikkelt (Wienen, 2019). De verklaringen voor het gedrag beïnvloeden de keuzes en omgaan met het gedrag (Weiner, 2010). De verklaringen worden meestal buiten zichzelf gezocht (Ysseldijke et al., 1983). Wang & Hall (2018) stellen dat leraren mogelijk bevooroordeeld zijn in hun verklaringen. Mogelijk veroorzaakt door egocentrische bias (Apperly, 2018). Het wisselen van perspectief door het nemen van andere perspectieven zou mogelijk een positief effect hebben op het omgaan met moeilijk gedrag (Gehlbach & Vriesema, 2019). Met dit onderzoek wil zicht krijgen op de beschikbare wetenschappelijke studies.

Theoretisch kader

Perspectiefname vraagt om een meta-bewustzijn voor andere perspectieven om het perspectief van een ander, of een object of andere cultuur in te kunnen nemen (Galinsky et al., 2008). Het wisselen van perspectief genereert betere besluiten, gelijke waardering van de verschillende perspectieven en versterkt de relatie (Gehlbach & Vriesema, 2019; Lobshuck et al., 2007). Het is normaal dat mensen vanuit hun eigen sensorische systeem en eigen (interne) theorieën de werkelijkheid verklaren, dit is een automatisch proces (Surtees & Apperly, 2012).

Onderzoeksvraag/-vragen

Welke onderzoeken zijn er gedaan over perspectiefname door leraren in het omgaan met moeilijk leerlinggedrag? Welke perspectieven nemen leraren en hoe beïnvloedt perspectiefname door leraren het omgaan met moeilijk gedrag?

Methode van onderzoek

Op basis van een voorstudie in 2020 bleek dat de beschikbare onderzoeksliteratuur gering is, daarom is gekozen voor een scoping review. Vooraf aan deze systematische literatuurstudie is een protocol ontwikkeld en gepubliceerd (Ottenheim et al., 2021) gebaseerd op Prisma extension for scoping reviews. Op basis van de inclusie en exclusiecriteria zijn specifiek voor vier databases reeksen van zoektermen ontwikkeld. De screening identificeerde 1791 artikelen, met als resultaat zes geïncludeerde studies.

Resultaten en onderbouwde conclusies

De zes studies zijn verschillend van aard. Geen van de onderzoeken onderzocht welke perspectief een leraar inneemt. Alle studies onderzochten een vooraf bepaald perspectief. Vijf van de zes onderzochten de perspectiefname van de leerling door de leraar en één onderzoek bestudeerde de perspectiefname van de ouders door de leraar. De studies onderzochten niet hoe de perspectiefname van leraren het omgaan met moeilijk gedrag beïnvloedt. Wel bleken er verschillende positieve opbrengsten, zoals beter oplossend vermogen, betere relatie met de leerling, effectievere en positievere interventies en het geeft indicaties dat het zowel het welbevinden van de leerling als van de leraar verbetert.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Het perspectief nemen door leraren in het omgaan met moeilijk leerlinggedrag is een nieuwe en belovende onderzoeksrichting. De focus van de studies was een enkelvoudige perspectiefname terwijl gezien de verschillende actoren (leerling, ouders, medeleerlingen, collega leerkrachten, overige betrokkenen) een meervoudige perspectiefname, zoals bij handelingsgericht werken (Pameijer, 2017a; Pameijer, 2017b) gewenst is.

Individuele bijdrage 2

Meervoudige perspectiefname van leraren in OntwikkelingsPerspectiefPlannen: een cross-sectioneel onderzoek Inleiding, onderzoeksdoel en context

Meervoudig perspectiefname is onderdeel van de handelingsgerichte theorie (Pameijer, 2017). De geringe hoeveelheid beschikbare data over perspectiefname is gebaseerd op semi-gestructureerde interviews of gevalideerde vragenlijsten (Ottenheim et. al., (2022)).

Het is onbekend in hoeverre leraren werkelijk meervoudig perspectiefnemen in het omgaan met moeilijk leerlinggedrag. Deze studie heeft meervoudige perspectiefname bestudeerd in ontwikkelingsperspectiefplannen geschreven door leraren voor leerlingen waarvan zij het gedrag als moeilijk ervaren. OntwikkelingsPerspectiefPlannen (OPP) worden gebruikt voor onderbouwde besluitvorming in de aanpak van leerlingen met speciale ondersteuningsbehoeften, zoals moeilijk gedrag.

Theoretisch kader

OntwikkelingsPerspectiefPlannen worden gebruikt om systematisch, transparant en doelgericht in samenwerking met leerling, ouders, leraar, intern begeleider met eventuele anderen te bepalen wat er nodig is voor de leerling, ouders en leraar. Dit besluitvormingsproces is gebaseerd op de principes van het HandelingsGerichtWerken (HGW) en stimuleert meervoudig perspectiefname en een objectief en consistent besluitvormingsproces.

De klas is een complexe en interactieve dynamische omgeving (Biesta, 2022). Zoals het bio-ecologisch model van Bronfenbrenner en Morris (2007) laat zien moet er rekening worden gehouden met verschillende sociale contexten. Leerling interacties vinden plaats in complexe interacterende omgevingen (thuis, op school, sociale netwerk). Voor het goed verklaren, begrijpen van moeilijk gedrag en te bepalen wat nodig is moet de gehele situatie van de leerling met de verschillende contexten meegenomen worden.

De verklaringen (attributies) die leraren (on)bewust maken beïnvloeden de copingstrategieën (Weiner, 2010). Leraren die meer context gerelateerde attributies maken, beleven het gedrag positiever, tonen meer empathie en zijn bereid om hun aanpak te veranderen vergeleken met leraren die het gedrag verklaren door kindfactoren (Wang & Hall, 2018). Gedrag verklaart door kindfactoren leidt tot interventies die het gedrag van het kind wil veranderen met conditionerende doelen (Burssens et al., 2019; Wang & Hall, 2018).

Onderzoeksvraag/-vragen

In welke mate nemen leraren meerdere perspectieven in bij het verklaren van leerlinggedrag en het selecteren van passende interventies in ontwikkelingsperspectiefplannen? Wat is de aard van de leraarattributies in de omgang met moeilijk leerlinggedrag onderzocht?

Methode van onderzoek

Met behulp van een cross-sectioneel onderzoekdesign zijn 80 OntwikkelingsPerspectiefPlannen (TOP dossier) over leerlingen met moeilijk leerlinggedrag van 41 leraren uit het basisonderwijs geanalyseerd. De teksten uit de TOP-dossiers zijn op systematische wijze gecodeerd. Beschrijvende statistieken en bivariate analyses zijn gebruikt bij het analyseren en beschrijven van meervoudige perspectiefname en attributies van leraren.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Leraren zijn zich bewust van de verschillende gezichtspunten en contexten van leerlingen, maar leerlinggedrag wordt vanuit eigen perspectief beschreven en geïnterpreteerd. Dit egocentrische perspectief resulteert in attributies die individueel en kindgericht zijn (in plaats van contextgericht). Ook is vastgesteld dat meervoudige perspectiefname geen leidende strategie van leraren is in de omgang met moeilijk leerlinggedrag in de klas.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Dit onderzoek betreft een vernieuwende methodiek in onderzoek naar perspectiefname. Daarnaast toont dit onderzoek aan dat investering in interventies die het nemen van meervoudig perspectief door leraren verbeteren nodig is, zodat leraren toegerust worden voor het maken van effectievere keuzes om met moeilijk leerlinggedrag om te gaan.

Individuele bijdrage 3

Het stimuleren van meervoudig perspectiefname bij leraren in het omgaan met moeilijk gedrag; effectstudie van de training WegWijsinGedrag® voor leraren Inleiding, onderzoeksdoel en context

Meervoudig perspectiefname gebeurt niet vanzelf, je moet het willen (Surtees & Apperly, 2012). Het vraagt een reflectieve instelling en het kan gestimuleerd en geleerd worden (McKnight, 2017; Roan et al., 2009). Op basis van wetenschappelijke theorie over meervoudig perspectiefname en de karakteristieken van de professie is een training ontwikkeld WegWijsinGedrag®. Het doel van dit onderzoek is om na te gaan op welke wijze deze training meervoudige perspectiefname bij leraren versterkt.

Theoretisch kader

De ontwikkelde training omvat een blended methodiek waarmee leraren meervoudige perspectiefname eigen maken. De training is gestoeld op drie handelingstheorieën; de presentiebenadering (Baart, 2011), systemische analyse (Roevens, 2008; Scharmer, 2018) en social perspective taking (Roan et al., 2009). De trainingsduur heeft een doorlooptijd van ongeveer acht maanden met vijf fysieke bijeenkomsten en online leeromgeving. Het doel van de training is dat leraren leren om gedrag vanuit verschillende perspectieven te onderzoeken, waardoor er een beter begrip ontstaat van het gedrag van de leerling, de relatie met de leerling verbetert en de leraar meer vertrouwen krijgt in de eigen bekwaamheid (self-efficacy). Self-efficacy draagt bij aan een positievere houding ten aanzien van het geven van onderwijs aan leerlingen met socialemotionele en/of gedragsproblemen (MacFarlane & Woolfson, 2013).

Onderzoeksvraag/-vragen

Onderzocht is op welke wijze de training WegWijsinGedrag meervoudige perspectiefname van leraren versterkt, in hoeverre dit hun self-efficacy en de relatie met de leerling verbetert.

Methode van onderzoek

In schooljaar 2021-2022 hebben 29 leraren de training in drie verschillende groepen afgerond. Leraren hebben zowel voorafgaand aan de eerste als na afloop van de laatste training over twee leerlingen met moeilijk gedrag OOP's (TOP-dossiers) en verschillende vragenlijsten (SDQ-L, LLVR, OSTES) ingevuld. Hiernaast zijn de gepercipieerde opbrengsten vanuit het perspectief van de trainers en deelnemers opgehaald door interviews, producten en een vragenlijst.

Resultaten en onderbouwde conclusies

De analyses en interpretatie van de data zijn op het moment van het indienen van het symposiumvoorstel in volle gang. De conclusies zijn eind maart bekend en worden tijdens het symposium gepresenteerd. De resultaten geven met de mixed-method design een gedifferentieerd beeld. We zien significante verschillen tussen de voor- en nametingen met TOP dossier, self-efficacy en de beoordeling van het gedrag. De metingen van de beleefde leerling-leraar relatie geeft een gemengd beeld. Verder geven de leraren aan dat ze nu anders kijken naar het gedrag en omgaan met het moeilijk gedrag.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Uit dit onderzoek blijkt dat leraren het waardevol vinden om te investeren in meervoudig perspectiefname. De resultaten duiden op positieve effecten van de training. Dit is een eerste onderzoek. Vervolgonderzoek is nodig voor een beter fundament en begrip van de ontwikkeling naar meervoudig perspectiefname. Daarnaast zou het zinvol zijn om ook te kijken naar de lange termijneffecten en wat nodig is om van meervoudige perspectiefname een duurzame en dagelijkse onderwijspraktijk te maken, omdat het aan de basis ligt van het bieden van gelijke kansen en inclusief onderwijs.

Referenties

Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30–44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>

Apperly, I. (2018). Mindreading and Psycholinguistic Approaches to Perspective Taking: Establishing Common Ground. *Topics in Cognitive Science*, 10(1), 133–139. <https://doi.org/10.1111/tops.12308>

Baart, A. (2011). *Een theorie van de presentie* (derde). Boom/Lemma.

Batstra, L., Hadders-Algra, M., Nieweg, E., Tol, D. V., Pijl, S. J., & Frances, A. (2012). Childhood emotional and behavioral problems: Reducing overdiagnosis without risking undertreatment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 54(6), 492–494. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2011.04176.x>

Biesta, G. (2022). *Onderwijsonderzoek Een onorthodoxe introductie* (1st ed.). Boom. <https://www.gertbiesta.com/books>

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In *Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>

Burssens, D., Goedseels, E., & Pleysier, S. (2019). *Turbulente leerlingen. Probleemgedrag op school positief aanpakken* (N. Vettenburg, Ed.). Gompel-Svacina. <https://bit.ly/38nxhSw>

Galinsky, A. D., Maddux, W. W., Gilin, D., & White, J. B. (2008). Why It Pays to Get Inside the Head of Your Opponent: The Differential Effects of Perspective Taking and Empathy in Negotiations. *Psychological Science*, 19(4), 378–384. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02096.x>

Galinsky AD & Moskowitz GB. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 708–724. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.708>

Gehlbach, H., & Vriesema, C. C. (2019). Meta-Bias: A Practical Theory of Motivated Thinking. *Educational Psychology Review*, 31(1), 65–85. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9454-6>

Gilbert, M. (2019). Student performance is linked to connecting effectively with teachers. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(3), 311–324. <https://doi.org/10.1108/JRIT-05-2018-0010>

Inspectie van het Onderwijs Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2020). *Technisch Rapport Leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte. Staat van het onderwijs 2020* (Staat van het Onderwijs 2020, p. 70) [Technischrapport Staat van het Onderwijs].

<file:///C:/Users/User/Downloads/rapportage-jeugdhulp-2019.pdf>

Ledoux, G., & Waslander, S. (2020). *Eindrapport Evaluatie passend onderwijs* (beleidsonderzoek Rapport 1047, projectnummer 20689; Evaluatie passend onderwijs). Amsterdam: Kohnstamm Instituut | Tilburg: TIAS School for Business and Society, Tilburg University | Nijmegen: KBA Nijmegen.

<https://bit.ly/3vKs13n>

LiCalsi, C., Osher, D., & Bailey, P. (2021). *An Empirical Examination of the Effects of Suspension and Suspension Severity on Behavioral and Academic Outcomes* (p. 141). American Institutes for Research. <https://bit.ly/3vc7ciq>

Lobchuk, M. M., McClement, S. E., Daeninck, P. J., & Elands, H. (2007). Caregiver Thoughts and Feelings in Response to Different Perspective-Taking Prompts. *Journal of Pain and Symptom Management*, 33(4), 420–433. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2006.09.021>

MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher Attitudes and Behavior toward the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioral Difficulties in Mainstream Schools: An Application of the Theory of Planned Behavior. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 29, 46–52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>

McKnight, K. W. (2017). *Communication, Empathy, and Trust: Exploring Teachers' Partnerships With the Families of Their Most Challenging Students—Communication, empathy, and trust Exploring teachers partnerships with the families of their most challenging students.pdf* [Dissertation Doctor of Philosophy, Virginia Commonwealth University]. <https://bit.ly/37EkD1N>

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2019). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. [Research]. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>

Ottenheim - Vliegen, A., Van Hattum, M., Swaab, H., & Staal, W. (2022). *Perspective-Taking by Teachers in Coping with Disruptive Classroom Behavior: A Scoping Review* (SSRN Scholarly Paper No. 4306425). <https://doi.org/10.2139/ssrn.4306425>

Ottenheim, A., Hattum, M. van, Swaab, H., & Staal, W. (2021). *Perspective-taking by teachers in coping with disruptive classroom behavior: A protocol for a systematic scoping review*. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/T4KPR>

Pameijer, N. (2017a). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces* (eerste druk). Acco, Uitgeverij. <https://hgw-noelle-pameijer.nl/hgw/>

Pameijer, N. (2017b). Assessment and intervention: Bridging the gap with a practice-based model. *Educational and Child Psychology*, 34(01), 66–82. <http://dx.doi.org/10.53841/bpsecp.2017.34.1.66>

Pijl, S. J. (2016). Fighting segregation in special needs education in the Netherlands: The effects of different funding models. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(4), 553–562. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1073020>

- Roan, L., Strong, B., Foss, P., Yager, M., Gehlbach, H., & Metcalf, K. A. (2009). *Social Perspective Taking*: Defense Technical Information Center. <https://doi.org/10.21236/ADA509341>
- Roevens, J. L. M. (2008). *Systemic constellations work in organizations*. ScienceGuide.
- Rubie-Davies, C. M. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships. *Psychology in the Schools*, 43(5), 537–552. <https://doi.org/10.1002/pits.20169>
- Scharmer, O. (2018). *De essentie van Theorie U; kernprincipes & toepassingen* (eerste). Christofoor.
- Sherf EN & Morrison EW. (2020). I do not need feedback! Or do I? Self-efficacy, perspective taking, and feedback seeking. *The Journal of Applied Psychology*, 105(2), 146–165. <https://doi.org/10.1037/apl0000432>
- Surtees, A. D. R., & Apperly, I. A. (2012). Egocentrism and Automatic Perspective Taking in Children and Adults. *Child Development*, 83(2), 452–460.
- van Grinsven, V., & van der Woud, L. (2016). *Rapportage Onderzoek passend onderwijs* (p. 24). DUO. <https://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2016/06/Rapportage-Passend-Onderwijs-22-juni-2016.pdf>
- Wang, H., & Hall, N. C. (2018). A systematic review of teachers' causal attributions: Prevalence, correlates, and consequences. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Wienen, A. W. (2019). *Inclusive education: From individual to context* [Dessartation Doctor of Philosophy, Rijksuniversiteit Groningen]. <https://bit.ly/39hCcoJ>
- Yaniv, I., & Choshen-Hillel, S. (2012). When guessing what another person would say is better than giving your own opinion: Using perspective-taking to improve advice-taking. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(5), 1022–1028. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.03.016>
- Ysseldyke, J. E., Christenson, S., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (1983). *Classroom teachers!, attributions for students exhibiting different behaviors* (Reserach Report No. 131; p. 47). Minnesota University of Minneapolis. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED236848.pdf>

684. In kaart brengen van Professionele identiteitsspanningen van leraren: methodologische uitdagingen

Teije Boeijen¹

Jeroen de Jong¹, Harmen Schaap², Paulien Meijer¹

¹ Radboud Universiteit, Nijmegen, Nederland

² Radboud Docenten Academie, Nijmegen, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Professionele identiteitsspanningen, Methodologie, Instrumentontwikkeling

Korte samenvatting

Leraren kunnen verschillende spanningen ervaren in hun rol als leraar. Wanneer een leraar verschillen ervaart tussen hoe die is, hoe die door anderen wordt gezien en hoe die zou willen zijn, dan ervaart deze leraar waarschijnlijk professionele identiteitsspanningen. Leraren kunnen zich belemmerd voelen in het zijn van de leraar die ze zouden willen zijn. Langdurige spanningen kunnen resulteren in hoge mate van stress, verminderde welzijn, burn-out of zelfs verlaten van het onderwijs. Recent onderzoek laat veel vormen van professionele identiteitsspanningen zien. Deze spanningen zijn echter zeer uiteenlopend en met name gericht op startende leraren en het po. Om professionele identiteitsspanningen grootschalig en longitudinaal te onderzoeken, bij zowel startende als ervaren leraren in verschillende onderwijssectoren, willen we een nieuw kwantitatief meetinstrument ontwikkelen. Het doel van deze postersessie is om aan de hand van literatuur, voorbeelden uit de praktijk en ander instrumentaria in gesprek te gaan over hoe we dit methodologisch kunnen aanpakken.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Wanneer een leraar verschillen ervaart tussen hoe die is, hoe die door anderen wordt gezien en hoe die zou willen en kunnen zijn (Burke & Stets, 2009), dan ervaart deze leraar waarschijnlijk professionele identiteitsspanningen (Pillen et al., 2013). De leraar kan zich belemmerd voelen in de leraar te zijn die diegene wil zijn. Wanneer deze spanningen oplopen, kunnen deze ervoor zorgen dat de leraar te veel stress ervaart, risico loopt op een burn-out of ervoor kiest het onderwijs te verlaten (Noordzij & Van der Grift, 2020). Het doel van dit onderzoek is het identificeren van professionele

identiteitsspanningen teneinde leraren beter te ondersteunen bij het omgaan met deze spanningen. Hiervoor is een valide en betrouwbaar meetinstrument nodig.

Theoretisch kader

Om leraren beter te kunnen ondersteunen is het belangrijk om goed in kaart te brengen wat deze professionele identiteitsspanningen precies zijn. De professionele identiteit van een leraar kan zowel bestaan uit één identiteit als meerdere, is vrij constant als ook veranderbaar en wordt gevormd door de individu als ook door sociale interacties (Akkerman & Meijer, 2011). Wanneer een leraar verschillen ervaart tussen hoe die is, hoe die door anderen wordt gezien en hoe die zou willen en kunnen zijn, betreffen dit professionele identiteitsspanningen. Bijvoorbeeld wanneer een leraar het niet bij zichzelf vindt passen om hard op te moeten treden naar leerlingen, maar diegene denkt dat dit wel wordt verwacht van een leraar.

Uit voorgaand onderzoek komen veel verschillende vormen van professionele identiteitsspanningen naar voren (Geldens, 2016; Hanna, 2020; Pillen et al, 2013). Het meeste onderzoek is uitgevoerd bij startende leraren in het PO en is nog weinig bekend over identiteitsspanningen van ervaren leraren. Daarnaast is het kwantitatieve meetinstrument dat ontwikkeld is (PITS; Hanna, 2019) gericht op leraren in opleiding en startende leraren in het PO. Een meetinstrument dat professionele identiteitsspanningen van leraren werkzaam in verschillende sectoren en met verschillende jaren leservaring bestaat echter nog niet.

Onderzoeksvraag/-vragen

Hoe kunnen professionele identiteitsspanningen van startende en ervaren leraren in het po, vo en mbo valide en betrouwbaar in kaart worden gebracht?

Methode van onderzoek

Ten behoeve van voorgenomen instrumentontwikkeling zullen een literatuurstudie naar verschillende concepten van professionele identiteitsspanningen en expertsessies met onderzoekers over het concept en de verschijningsvormen in de praktijk plaatsvinden. Tevens zullen in focusgroepen met startende en ervaren leraren uit verschillende sectoren hun ervaringen en perspectieven op professionele identiteitsspanningen worden besproken. Exploratieve en confirmatieve factoranalyses worden gebruikt om de validiteit van het instrument te vergroten.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Het doel van deze postersessie is om in gesprek te gaan over hoe we dit methodologisch kunnen aanpakken.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Het is wetenschappelijk relevant om een valide en betrouwbaar meetinstrument te ontwikkelen voor het in kaart brengen van professionele identiteitsspanningen van leraren. Uit vergelijkingen tussen bijvoorbeeld startende- en ervaren leraren en tussen sectoren wordt het voor de praktijk (o.a. lerarenopleidingen, schoolleiders of coaches) inzichtelijk hoe, waar en wanneer bepaalde spanningen worden ervaren. Dit kan leiden tot betere ondersteuning van leraren bij het omgaan hiervan.

Kans op Balans

Het lerarentekort in het Nederlands onderwijs blijft toenemen. Dit tekort is het grootst daar waar leerlingen goede leraren het hardst nodig hebben. Met ons onderzoek willen we erachter komen hoe we kunnen voorkomen dat leraren ongewenst uitvallen. Teveel spanningen kunnen hier een duidelijke oorzaak van zijn, maar misschien kunnen sommige (of een bepaalde mate van) spanningen wel aanzetten tot professionele ontwikkeling. Een kwestie van balans dus. Veel spanningen komen doordat persoonlijke professionele identiteit botst met de verwachtingen die aan leraren worden gesteld, het onderwijssysteem, verschillende elementen in de schoolorganisatie en hun ervaringen daarmee.

685. Een case study naar de academische en sociale integratie van eerste-generatie studenten.

Liesbeth Coppens¹

Katrien Struyven²

¹ Universiteit Hasselt, Diepenbeek, België

² Universiteit Hasselt, Hasselt, België

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Ongelijkheid, Leerprestaties, Eerste-generatie studenten

Korte samenvatting

Studenten waarvan de ouders geen diploma hoger onderwijs behaalden, presteren gemiddeld genomen lager en hebben een grotere kans op drop-out van het hoger onderwijs. Deze ongelijkheden worden verklaard doordat de academische en sociale integratie van eerste-generatiestudenten lager zijn. In dit onderzoek wordt nagegaan wat het huidige beleid binnen opleidingen aan een universiteit doet om bij te dragen tot de academische en sociale integratie van studenten in het eerste jaar hoger onderwijs en welk effect dit heeft op de prestaties van eerste-jaarsstudenten. Dit wordt onderzocht doormiddel van interviews met een verantwoordelijke binnen een opleiding. Tegelijk wordt kwantitatieve data over de socio-economische status en de prestaties van studenten uit de database van de universiteit verzameld. Een onafhankelijke t-toets ($t(641)=4.87, p=.001$) geeft aan dat eerste-generatie studenten gemiddeld genomen lager presteren ($M=8.65, SD=3.49$) dan doorlopende generatiestudenten ($M=10.37, SD=3.56$). Deze ongelijkheid op vlak van prestaties blijven bestaan ondanks de vele verschillende acties dat opleidingen ondernemen. Dit onderzoek kan instellingen hoger onderwijs aanzetten om meer inclusieve leeromgevingen te creëren.

Lopende tekst

Inleiding

Eerste-generatiestudenten worden omschreven als studenten die geen ouders hebben met een diploma hoger onderwijs (Radunzel, 2018). Vaak kunnen eerste-generatiestudenten zich minder academisch en/of sociaal integreren aan de hogeschool of universiteit (Tinto, 1993). Dit komt doordat deze groep studenten vaak nog een studentenjob uitoefenen of andere familiale verplichtingen hebben (Eveland, 2019; Pascarella et al., 2004; Rubin & Wright, 2017; Tinto, 1993). Daarnaast kunnen ouders van eerste-generatiestudenten minder kennis over het hoger onderwijs overdragen aan hun kinderen (Bourdieu, 1986). Deze bovenstaande zaken kunnen verklaren waarom

er in het hoger onderwijs ongelijkheden merkbaar zijn op vlak van prestaties en drop-out tussen eerste-generatiestudenten en doorlopende generatiestudenten (Cataldi et al., 2018; Eveland, 2019). In Vlaanderen is de ongelijkheid op vlak van drop-out tussen eerste-en doorlopende-generatiestudenten zelfs hoger dan het Europees gemiddelde (OECD, 2019).

Ondanks het feit dat verklarende factoren van deze ongelijkheden vaak bij de student worden gelegd, kunnen instellingen hoger onderwijs ook bijdragen om deze ongelijkheden te verminderen. Dit kan door voldoende in te zetten op sociale en academische integratie van eerstegeneratie studenten (Tinto, 2012). Volgende onderzoeksvragen staan centraal: Wat doen opleidingen binnen een universiteit in Vlaanderen om eerste-generatiestudenten academisch en sociaal te integreren? Zijn er verschillen op vlak van prestaties tussen eerste en doorlopende generatiestudenten, rekening houdend met de context?

Methode

Om een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen werden zowel kwantitatieve als kwalitatieve data verzameld. Kwantitatieve data omvat data uit de database van de betrokken universiteit. Deze data geeft informatie over de socio-economische status en de prestatie van eerstejaarsstudenten ($N=702$). Vervolgens wordt een onafhankelijke t-toets en een ANOVA-analyse toegepast om de verschillen op vlak van prestaties tussen studentengroepen en studierichtingen na te gaan. Tegelijk worden acht onderwijs management teams (OMT) geselecteerd voor deelname aan het kwalitatieve luik van deze studie. Een onderwijs management team staat in voor het korte- en lange termijn beleid van een opleiding binnen de universiteit. Interviews met OMT's werden verbatim getranscribeerd en vervolgens gecodeerd in NVIVO. Resultaten uit de kwantitatieve en kwalitatieve analyse worden simultaan geïnterpreteerd in de resultaten.

Resultaten en conclusie

De kwalitatieve analyse geeft aan dat opleidingen veel verschillende acties ondernemen om studenten academisch en sociaal te integreren. De belangrijkste acties zijn een nauwe samenwerking met studiebegeleidingsdiensten, het organiseren van workshops, peer tutoring en het gebruik van actieve werkvormen. Toch blijven ongelijkheden in prestaties tussen eerste-generatie eerstejaarsstudenten ($M=8.65$, $SD=3.49$) en doorlopende generatie eerstejaarsstudenten significant aanwezig ($M=10.37$, $SD=3.56$). Figuur 1 geeft de resultaten van de ANOVA analyse weer waarbij er naast status van de student ook rekening wordt gehouden met de studierichting. In bepaalde opleidingen zijn prestatieverschillen tussen eerste en doorlopende generatiestudenten groter, mogelijk speelt het beperkte studentenaantal in bepaalde opleidingen een rol.

Dit onderzoek toont aan dat ondanks de vele acties die ondernomen worden om studenten academisch en sociaal te integreren in het hoger onderwijs, er nog steeds ongelijkheden zijn. Dit onderzoek kan instelling hoger onderwijs aanzetten om verder na te denken over het creëren van meer inclusieve leeromgevingen.

Kans op Balans

Studenten waarvan de ouders geen diploma hoger onderwijs behaalden presteren gemiddeld genomen lager en hebben een grotere kans op dropout uit het hoger onderwijs. Dit wordt verklaard doordat de academische en sociale integratie van eerste-generatiestudenten lager is. In dit

onderzoek wordt nagegaan wat het beleid binnen verschillende opleidingen aan de universiteit doet om bij te dragen tot de academische en sociale integratie van studenten in het eerste jaar hoger onderwijs en welk effect dit heeft op de prestaties van eerste-jaarsstudenten. Een hoge academische en sociale integratie kan immers bijdragen tot meer gelijkheden tussen verschillende studentengroepen.

Referenties

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.G. Richardson (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Westport: Greenwood.

Cataldi, E. F., Bennett, C. T., & Chen, X. (2018). First-generation students: College access, persistence, and postbachelor's outcomes (NCES 2018-421). U.S. Department of Education, Washington, DC: National Center for Education Statistics

Eveland, T.J. (2019). Supporting first-generation college students: analyzing academic and social support's effects on academic performance. *Journal of Further and Higher education*, 44(8) 1039-1051.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2019). Education at a glance: OECD indicators. Paris, France: OECD Publishing.

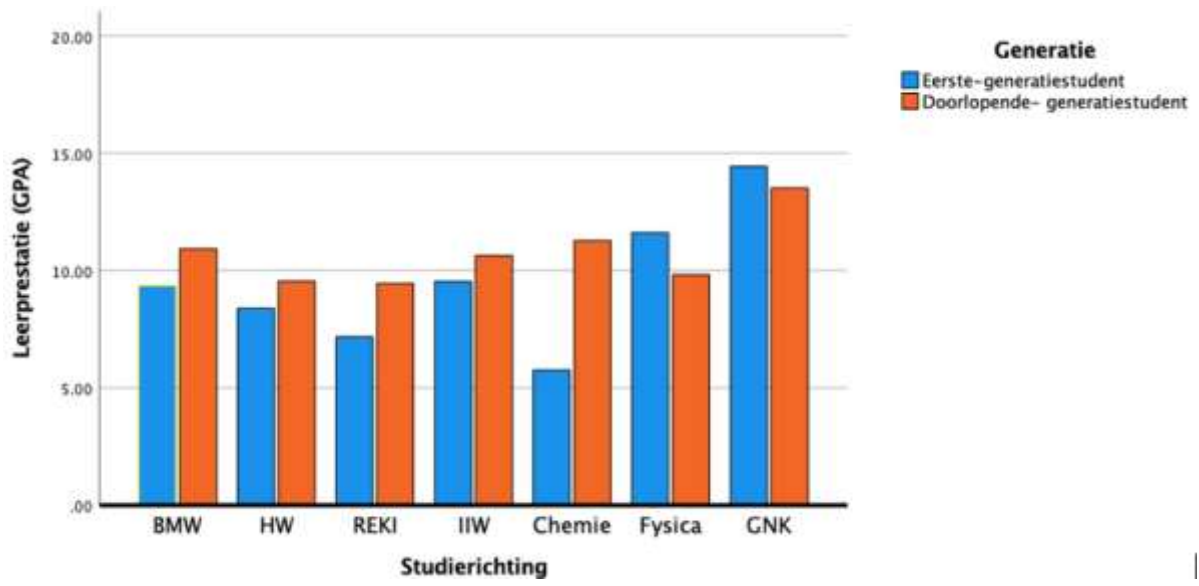
Pascarella, E.T., Pierson, C.T., Wolniak, G.C., & Terenzini, P.T. (2004). First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249-284.

Radunzel, J. (2018). Examining Retention and Transfer in Relation to Incoming Student Data for First-Generation and Continuing-Generation Students: What Differences Exist? *Journal of College Student Retention*, 0 (0) 1-29.

Rubin, M., & Wright, C. (2017). Time and Money Explain Social Class Differences in Students' Social Integration at University. *Studies in Higher Education*, 42, 315-330.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2nd ed.) The University of Chicago Press.

Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. (1st edition). The University Of Chicago Press.



Leerprestaties studenten volgens studierichting en generatie

687. Handelingsverlegen als veranderaar in onderwijsinnovatie: waar onderzoek en praktijk elkaar raken.

Ansfrida Vreeburg

Remco Coppoolse

Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Beleid & Organisatie

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Onderwijsinnovatie, Handelingsverlegenheid

Korte samenvatting

Theoretisch kader

Onderwijsvernieuwingen leiden vaak niet tot werkelijke verankerde veranderingen in de onderwijspraktijk (Vanlommel, 2021; März et.al., 2017; Siciliano et.al., 2017) omdat ze vroegtijdig stoppen en er onduidelijk is wat de effecten zijn (Bellei et al., 2020; Fullan, 2016). Mogelijk houdt dit verband met dat onderwijsvernieuwingen niet lineair verlopen, maar een grillig en onvoorspelbaar verloop kennen (Coppoolse, 2018) waar de veranderaars op in moeten spelen. Veranderaars maken gebruik van een divers veranderrepertoire (Coppoolse et.al., 2022) maar voelen zich desondanks handelingsverlegen.

Doel en opbrengst van het onderzoek

Door een participatieve probleemanalyse proberen we de handelingsverlegenheid beter te begrijpen en hopen we aanknopingspunten te vinden voor het omgaan met handelingsverlegenheid en daarmee mogelijk voor een vergroting van het aantal verankerde onderwijsinnovaties.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

De ronde tafel draagt bij aan reflectie van een grotere groep onderwijs experts en onderzoekers op de rol van handelingsverlegenheid van onderwijsvernieuwers bij de uitkomsten van onderwijsinnovatie.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Op basis van enkele quotes van handelingsverlegenheid uit de initiële interviews (eerste fase onderzoek), én enkele eerste resultaten uit de participatieve probleemanalyse (tweede fase onderzoek) een onderzoekend gesprek met aandacht voor de rijkheid van het systeem aan tafel.

Lopende tekst

Onderwerp en context

Het grillige en onvoorspelbare verloop van onderwijsinnovaties vraagt om veranderaars met een veelzijdig veranderrepertoire en een schakelvermogen zoals zichtbaar wordt in de veranderkaleidoscoop (Coppoolse et.al., 2022). Toch lijken de onderliggende interviews van dit onderzoek uit te wijzen dat veranderaars in onderwijsinnovatie (de begeleiders van het innovatieproces) niet vaak schakelen tussen tactieken en interventies terwijl veranderaars regelmatig uiten dat ze handelingsverlegen zijn (Coppoolse et. al., 2022).

Theoretisch kader

Onderwijsvernieuwingen leiden vaak niet tot werkelijke verankerde veranderingen in de onderwijspraktijk (Vanlommel, 2021; März et.al., 2017; Siciliano et.al., 2017) omdat ze vroegtijdig stoppen, er onduidelijk is wat de effecten zijn of omdat de opbrengsten snel verdampen (Bellei et al., 2020; Fullan, 2016). Daarom staat onderwijsinnovatie al jaren hoog op de agenda van wetenschappers, opleiders en beleidsmakers. Een verklaring voor het uitblijven van veranderingen is dat onderwijsvernieuwingen niet lineair verlopen, maar een grillig en onvoorspelbaar verloop kennen (Coppoolse, 2018) waar de veranderaars op in moeten spelen. Een exploratieve studie op basis van 22 interviews wijst uit dat verschillende veranderaars gebruik maken van een zeer divers veranderrepertoire (Coppoolse et.al., 2022). Desondanks lijken de geïnterviewde veranderaars niet vaak te switchen van repertoire (Coppoolse, et.al., 2022) en zijn er aanwijzingen voor handelingsverlegenheid.

Doel en opbrengst van het onderzoek

Als we veranderaars in onderwijsinnovatie willen helpen in de door hen ervaren handelingsverlegenheid, dienen we dit beter te begrijpen. Daartoe starten we in de komende maanden met participatieve probleemanalyse (op basis van de interviews uit de eerste fase van het onderzoek), zoals die passend is voor problemen die weerbarstig en ongrijpbaar zijn (Verschuren, 2017). Doel is te onderzoeken waar de kern van de handelingsverlegenheid van veranderaars in onderwijsinnovatie in ligt (dit is de tweede fase van het onderzoek). Hoe ervaren veranderaars in onderwijsinnovaties die handelingsverlegenheid? En welke gevolgen zien zij dat dit heeft in hun werk van het begeleiden van onderwijsinnovaties?

De verwachte opbrengst is een nader begrip van de door veranderaars in onderwijsinnovaties gevoelde handelingsverlegenheid. Als we ervan uitgaan dat veranderaars in onderwijsinnovaties potentieel een belangrijke rol spelen voor het succesvol verlopen van die onderwijsinnovaties, vinden we hopelijk aanknopingspunten voor het omgaan met handelingsverlegenheid en daarmee draagt dit onderzoek mogelijk bij aan een vergroting van het aantal verankerde onderwijsinnovaties.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

De ronde tafel moet bijdragen aan reflectie van een grotere groep onderwijs experts (diversiteit aan gezichtspunten) en onderzoekers op de rol van handelingsverlegenheid van onderwijsvernieuwers voor de uitkomsten van onderwijsinnovatie, mogelijk leidend tot nieuwe onderzoeksrichtingen op dit gebied.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Op basis van enkele quotes van handelingsverlegenheid uit de initiële interviews (eerste fase onderzoek), én enkele eerste resultaten uit de participatieve probleemanalyse (tweede fase onderzoek) een onderzoekend gesprek met aandacht voor de rijkheid van het systeem aan tafel.

Kans op Balans

Onderwijsinnovatie is een veranderproces dat voor betrokken stakeholders vaak vraagt anders te gaan kijken en handelen. Dat voelt voor de meeste betrokkenen niet als 'in balans zijn'. In deze ronde tafel betogen we dat het ook voor de begeleiders van dit proces, onderwijsvernieuwers, ook niet als gemakkelijk voelt, maar juist leidt tot (bewuste of onbewuste) handelingsverlegenheid (onbalans). Het onderzoek dat in deze ronde tafel ter discussie staat beoogt bij te dragen aan meer inzicht in de handelingsverlegenheid, waarmee mogelijk kan worden bijgedragen aan een verkleining van de gevoelde onbalans voor onderwijsvernieuwers, daarmee hopelijk ook voor meerdere betrokken stakeholders.

Referenties

Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266-288.

Coppoolse, R. (2018). *Werkregels voor innovatiemanagers, vernieuwing in het hoger onderwijs in versnelling. Academisch Proefschrift*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change*, 17(4), 539-544. doi:10.1007/s10833-016-9289-1

März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijsel, F. P. (2017). Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.

Siciliano, M. D., Moolenaar, N. M., Daly, A. J. & Liou, Y. H. (2017). A cognitive perspective on policy implementation. Reform beliefs, sensemaking, and social networks. *Public Administration Review*, 77, 889-901.

Vanlommel, K. (2021). *Organiseren van complexe verandering in onderwijs*. Openbare les voor lectoraat Hogeschool Utrecht.

Verschuren, P. (2017). *Kernthema's in de methodologie. Op weg naar beter onderzoek*. Amsterdam University Press B.V.: Amsterdam.

689. Ontwikkeling van leerkrachtovertuigingen over geschiedenis gedurende een professionaliseringstraject

Yolande Potjer¹

Carla van Boxtel¹, Marjolein Dobber²

¹ Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

² Vrije Universiteit, Amsterdam, Nederland

Divisie: Domein Specifieke Aspecten van Onderwijs

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Docentprofessionalisering, Leraarovertuigingen, Geschiedenis, Basisonderwijs

Korte samenvatting

Dit paper verkent hoe de overtuigingen over geschiedenis en geschiedenisonderwijs van negen leerkrachten (groep 5 t/m 8) zich ontwikkelden in de loop van een tweejarig professionaliseringsprogramma over historisch redeneren in onderzoekende geschiedenislessen. Bestaande studies over epistemologische overtuigingen van leraren beschrijven drie niveaus waarop leraren kunnen denken over de aard van geschiedenis. Leraren met copier overtuigingen zien geschiedenis als identiek aan het verleden, leraren met borrower overtuigingen zien geschiedenis als een verzameling meningen en leraren met criterialistische overtuigingen zien geschiedenis als een construct op basis van domein-specifieke criteria. De deelnemers zijn vooraf en na afloop van het professionaliseringstraject geïnterviewd en vulden voor, gedurende en na het programma de *Beliefs about learning and teaching history*-vragenlijst van Maggioni et al. (2004) in. De resultaten van deze studie tonen dat de deelnemers in de loop van het programma meer genuanceerde overtuigingen ontwikkelen. Naast criterialistische overtuigingen blijven echter copier of borrower-overtuigingen bestaan. Deelnemers geven aan dat de onderzoeksactiviteiten gedurende de bijeenkomsten, groepsdiscussies, modelleren door de begeleider van het programma en het zelf zoeken van historische bronnen voor eigen lessen, belangrijke bronnen van groei waren. In het paper worden implicaties genoemd voor toekomstig onderzoek, voor professionaliseringsprogramma's en voor de lerarenopleiding.

Lopende tekst

Introductie

Epistemologische overtuigingen van leraren over de aard van geschiedenis, beïnvloeden wat zij als relevante inhoud beschouwen en hoe zij het vak onderwijzen (Voet & de Wever, 2016). Aangezien voor leerkrachten in het basisonderwijs geschiedenis slechts een van de vakken is die ze onderwijzen, worden hun overtuigingen over geschiedenis vooral gevormd door hoe geschiedenis wordt

gepresenteerd in populaire media en de studieboeken die ze zelf tijdens hun opleiding hebben gelezen (Gibson & Peck, 2020).

Vakdidactiek-onderzoekers benadrukken het belang van historische redeneeractiviteiten in het geschiedenisonderwijs, ook voor basisschoolleerlingen (Levstik & Thornton, 2018; Van Boxtel et al., 2021). Geschiedenislessen die historisch redeneren bevorderen, stimuleren leerlingen om, op hun niveau, historisch onderzoek te doen met behulp van domeinspecifieke vaardigheden, zoals het analyseren van historische bronnen. Om dit te onderwijzen en begeleiden moeten leerkrachten zelf ook vakspecifieke vaardigheden beheersen (Sears, 2014) en overtuigingen hebben die een disciplinaire benadering van geschiedenisonderwijs ondersteunen.

Studies over epistemologische overtuigingen van geschiedenisleraren beschrijven drie niveaus waarop leraren kunnen denken over de aard van geschiedenis: copier overtuigingen (geschiedenis is identiek aan het verleden), borrower overtuigingen (geschiedenis is een verzameling meningen) en leraren met criterialistische overtuigingen (geschiedenis is een construct op basis van domeinspecifieke criteria). Professionaliseringsprogramma's kunnen epistemologische overtuigingen van deelnemers beïnvloeden (Clarke & Hollingsworth, 2002). Daartoe hebben negen leerkrachten deelgenomen aan een tweejarig PD-programma, genaamd 'Historisch redeneren in onderzoekende geschiedenislessen'. Leerkrachten in groep 3-6 leerden over historisch redeneren en onderzoekend leren bij geschiedenis en oefenden met onderzoekende geschiedenisopdrachten en voerden ze uit in de eigen klas (Potjer et al., 2022).

De onderzoeksvragen van dit onderzoek zijn: 1. Hoe beïnvloedt een professionaliseringsprogramma, waarin leerkrachten in het basisonderwijs historisch leren redeneren en vaardigheden ontwikkelen om onderzoekende geschiedenislessen te ontwerpen, de overtuigingen van deelnemers over de aard van geschiedenis en over geschiedenisonderwijs? 2. Welke elementen van het programma worden door deelnemers als bronnen van groei voor hun ontwikkeling beschouwd?

Methodologie

Overtuigingen van leerkrachten zijn in kaart gebracht:

Individueel pre en post-interview *Beliefs about learning and teaching history (BLTH)*-vragenlijst (Maggioni et al., 2004) voor, tijdens en na het programma.

Interviewgegevens werden geanalyseerd met behulp van een codeerschema gericht op de opvattingen van leraren over doelen van geschiedenisonderwijs, belang geschiedenis kennen versus geschiedenis doen, de aard van geschiedenis en onderzoekende leeractiviteiten. De interviewgegevens zijn aangevuld met gegevens uit de BLTH-vragenlijst.

Resultaten

De deelnemende leerkrachten ontwikkelen genuanceerdere overtuigingen over de aard van geschiedenis. De ontwikkeling die leerkrachten tonen is dat zij tegelijkertijd tegengestelde overtuigingen kunnen hebben. Hoewel hun begrip van de geschiedenis wordt verrijkt, blijven copier en borrower-overtuigingen bestaan naast criterialistische overtuigingen. Zowel epistemologische als pedagogische overtuigingen kristalliseren meer uit en worden meer criterialistisch van aard. Vooral de pedagogische overtuigingen van deelnemers ontwikkelen zich meer in de richting van onderzoekend leren met historische bronnen en het ontwikkelen van historische redeneervaardigheden. We presenteren twee ontwikkelingsprofielen.

Deelnemers geven aan dat hun professionele groei is bevorderd door de onderzoeksactiviteiten tijdens de bijeenkomsten, de groepsdiscussies, modellering door de begeleider, zoeken naar historische bronnen, het ontwikkelen en bespreken van eigen lesontwerpen en deze in praktijk brengen.

Kans op Balans

In het eindinterview hebben veel deelnemers aangegeven dat zij gedurende het professionaliseringstraject meer inzicht hebben gekregen in hoe belangrijk het is om na te denken over verschillende perspectieven die er op een gebeurtenis of ontwikkeling zijn. Daarbij gaat het niet alleen om tegengestelde perspectieven, zoals tussen mensen met veel en weinig/geen invloed, maar ook tussen hoe stedelingen bepaalde ontwikkelingen anders ervaren dan mensen op het platteland. Door leerlingen kennis te laten maken met historische bronnen bij een onderwerp leren ze zich inleven in verschillende perspectieven. Inzicht in de ander kan de Kans op Balans vergroten.

Referenties

- Clarke, D., Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(2002), 947-967.
- Elmersjö, H., & Zanzanian, P. (2021). History teachers and historical knowledge in Quebec and Sweden: Epistemic beliefs in distinguishing the past from history and its teaching. *Historical Encounters* 9(1), 181-195.
- Gibson, L., & Peck, C. (2020). More than a methods course: Teaching preservice teachers to think historically. In: Ch. Berg & Th. Christou (eds.). *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (pp. 213-251). Palgrave MacMillan.
- Levstik, L., & Thornton, S. (2018). Reconceptualizing history for early childhood through early adolescence. In: S. Metzger & L. McArthur Harris (eds.). *The Wiley International Handbook on History Teaching and Learning* (pp. 409-432). Wiley Blackwell.
- Maggioni, L., Alexander, P., & VanSledright, B. (2004). At the crossroads: The development of epistemological beliefs and historical thinking. *European Journal of School Psychology*, 2(1-2), 169-197.
- Potjer, Y. (2022). Zelf de geschiedenis onderzoeken. Historisch redeneren op de basisschool. *Kleio* 63, 30-34.
- Sears, A. (2014). Moving from the periphery to the core: The possibilities for professional learning communities in history teacher education. In: R. Sandwell & A. von Heyking (eds.). *Becoming a history teacher. Sustaining practices in historical thinking and knowing*. (pp. 11-29).
- Van Boxel, C., Voet, M., & Stoel, G.L. (2021). Inquiry learning in history. In: C.A. Chinn & R. Golan Duncan (eds.). *International Handbook of Inquiry and Learning* (pp. 296-310). Routledge.
- Voet, M., & De Wever, B. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*, 55(1), 57-67.

693. Inclusief handelingsvermogen in het voortgezet onderwijs: docenten en hun inclusieve projecten

Nika Hendriksen¹

Fred Janssen¹, Hanna Westbroek², Albert Logtenberg³

¹ ICLON Leiden Universiteit, Utrecht, Nederland

² Vrije Universiteit, Amsterdam, Nederland

³ Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Inclusief handelingsvermogen, Personal Project Analysis, Multicultureel onderwijs

Korte samenvatting

Een hoge mate van ervaren inclusief handelingsvermogen is cruciaal voor de implementatie van een inclusievere praktijk en een sociaal rechtvaardiger onderwijssysteem (Pantić, 2015). Doel van dit onderzoek is om de mate van ervaren inclusieve handelingsruimte van docenten in kaart te brengen aan de hand van het multiculturele kader van Banks (Banks & McGee Banks, 2016), en om aanknopingspunten te vinden om deze handelingsruimte te ondersteunen en bevorderen. Aan de hand van personal project analysis (PPA) (Little & Gee, 2007) zijn docenten werkzaam op cultuurdiverse scholen (N=15) gevraagd welke projecten zij typerend vinden voor hun inclusieve praktijk. Bevorderende en belemmerende factoren in hun inclusief handelingsvermogen zijn hiermee in kaart gebracht, door scores op haalbaarheid, betekenis en verbondenheid. Aan de hand van deze gegevens zijn docentportretten geconstrueerd. Zowel de resultaten als de aanpak van deze studie bieden aanknopingspunten in het ondersteunen van het inclusief handelingsvermogen van docenten: vanuit PPA reflecteren op de onderwijspraktijk gaf docenten inzicht, wat regelmatig zorgde voor het zien van nieuwe mogelijkheden in inclusief handelen en het ondersteunen van het handelingsvermogen.

Lopende tekst

Er wordt een beroep gedaan op het handelingsvermogen van docenten in het voortgezet onderwijs als het gaat om het bieden van een inclusieve leeromgeving (OCW, 2022). Sociaal rechtvaardig inclusief handelen op school vanuit het docentperspectief is uiterst complex en meningen over wat de juiste aanpak is lopen uiteen en spreken elkaar soms tegen (Kozleski et al., 2014).

Een hoge mate van ervaren handelingsruimte van docenten is echter cruciaal voor de implementatie van een inclusievere praktijk en een sociaal rechtvaardiger onderwijssysteem (Pantić, 2015). Doel van dit onderzoek is om de mate van ervaren inclusieve handelingsruimte van docenten in kaart te

brengen, en om aanknopingspunten te vinden om deze handelingsruimte te ondersteunen en bevorderen.

Handelingsvermogen wordt gekenmerkt door een persoonlijk gevoel van haalbaarheid, betekenis en verbondenheid met anderen in de professionele omgeving (Little & Coulombe, 2015). In deze studie is het multiculturele kader van Banks gebruikt om inclusief handelingsvermogen van docenten te identificeren en te beschrijven. Dit kader bestaat uit 1) pedagogiek van gelijke kansen, 2) integratie van (les)materiaal uit diverse culturele groepen, 3) kennisconstructie, 4) het verminderen van vooroordelen en 5) een *empowering* schoolcultuur (Banks & McGee Banks, 2016).

Onderzoeksvragen:

Hoe geven Nederlandse docenten in het voortgezet onderwijs invulling aan hun inclusieve praktijk?

Hoeveel handelingsruimte ervaren docenten om hun praktijk inclusief in te richten?

Aan de hand van personal project analysis (PPA) (Little & Gee, 2007) zijn docenten werkzaam op cultuurdiverse scholen (N=15) gevraagd welke projecten zij typerend vinden voor hun inclusieve praktijk. Projecten zijn intentionele didactische, pedagogische of schoolbrede handelingen die beogen de participatie van (groepen) leerlingen te verhogen. Conform PPA, scoren participanten deze projecten op mate van haalbaarheid, betekenis en verbondenheid. Transcripties zijn in iteratief proces gecodeerd vanuit het kader van Banks. Na analyse van de data zijn docentportretten geconstrueerd.

Voorbeeldportret:

Docent R. formuleert drie inclusieprojecten: (1) een lessenserie over het conflict tussen Israël – Palestina, (2) inclusie op beleidsniveau en (3) achter de ondersteuningsbehoefte komen van leerlingen. Alle velden van multicultureel onderwijs komen terug in haar projecten (zie tabel 1).

Tabel 1-

R ervaart haar inclusieprojecten in hoge mate als betekenisvol en verbonden (zie tabel 2). Haar Israël - Palestina project ervaart zij als meest betekenisvol en haalbaar, maar dit project is het minst verbonden in vergelijking met andere inclusieprojecten.

Tabel 2 -

Project drie lijkt een kernproject te zijn (invloedscore van 4); dit project hangt het meest samen met haar andere projecten, wat betekent dat elementen van dit project doorsijpelen in andere projecten (zie tabel 3).

Tabel 3 -

Inzichten uit deze studie kunnen helpen om docenten in hun inclusief handelingsvermogen beter uit te rusten tijdens docentenopleidingen en professionaliseringstrajecten. Zowel de resultaten als aanpak van deze studie bieden aanknopingspunten: op deze manier reflecteren op de onderwijspraktijk gaf docenten inzicht, wat regelmatig zorgde voor het zien van nieuwe mogelijkheden in inclusief handelen en het ondersteunen van het handelingsvermogen.

Banks' model van multicultureel onderwijs is weinig toegepast in de Nederlandse onderwijscontext. Deze studie laat zien dat dit model bruikbaar is om de Nederlandse context te analyseren.

Kans op Balans

Er wordt een beroep gedaan op het handelingsvermogen van docenten in het voortgezet onderwijs als het gaat om het bieden van een inclusieve leeromgeving. Sociaal rechtvaardig inclusief handelen op school vanuit het docentperspectief is complex en meningen over wat de juiste aanpak is lopen uiteen en spreken elkaar soms tegen. Handelingsruimte van docenten is echter cruciaal voor de implementatie van een inclusievere praktijk en een sociaal rechtvaardiger onderwijssysteem (Pantić, 2015). Doel van dit onderzoek is om de mate van ervaren inclusieve handelingsruimte van docenten in kaart te brengen, en om aanknopingspunten te vinden om deze handelingsruimte te ondersteunen en bevorderen.

Referenties

- Banks, J. A., & McGee Banks, C. A. (2016). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (J. A. Banks & C. A. McGee Banks, Eds.; 10th ed.). John Wiley & Sons, Ltd.
- Hollins, E. R., & Guzman, M. T. (2005). Research on Preparing Teachers for Diverse Populations. In M. Croncham-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 477–458). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kozleski, E., Artiles, A., & Waitoller, F. (2014). *Kozleski, E. B., Artiles, A. & Waitoller, F. (2014). Translating inclusive education : Equity concerns . In L. ... Related papers.*
- Little, B. R., & Coulombe, S. (2015). Personal Projects. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., pp. 757–765). International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26100-X>
- Little, B. R., & Gee, T. L. (2007). The methodology of personal projects analysis: Four modules and a funnel. In *Personal project pursuit: Goals, action, and human flourishing*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2022). *Agenda tegen discriminatie en racisme Inhoud*.
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 759–778. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Publishing Plc.

	Haalbaarheid	Betekenisvol	Verbonden
Berlijn online excursiegids maken	4,20	6,29	5,67
Organisatie HTU	5,00	5,43	5,83
Nakijken praktische opdrachten	6,00	7,57	5,67
Lessenserie over Israël – Palestina	6,40	8,71	6,67
In dialoog achter de ondersteuningsbehoefte van leerlingen komen	6,20	7,86	7,67
Mij op beleidsniveau bemoeien met inclusie	4,80	7,86	7,33

Tabel 1. R.'s Inclusieprojecten en multicultureel kader Banks

	lessenserie Israël Palestina	In dialoog achter de onsteuningsbehoefte komen	Mij op beleidsniveau bemoeien met inclusie
CI	X		
KC	X		
PR	X		
ESC		X	X
EP		X	

Tabel 1. *R.'s Inclusieprojecten en Dimensies van Inclusief Handelen*

Tabel 2. Zelfevaluatie Haalbaarheid, Betekenis en Verbondenheid van R.'s Projecten

	Invloed op andere projecten	Beïnvloed door andere projecten
Berlijn online excursiegids maken	0	-1
Organisatie HTU	-1	0
Nakijken praktische opdrachten	1	-1
Lessenserie over <u>Israël</u> - Palestina	2	3
Ondersteuningsbehoefte van leerlingen	4	3
Inclusie op beleidsniveau	1	2

Tabel 3. Zelfevaluatie van de Cross-impact van *R.'s* Projecten

Tabel 3. Zelfevaluatie van de Cross-impact van R.'s Projecten

694. Werken aan onderwijsvernieuwing in het mbo: kennisbenuttingsstrategieën van practoraten

Patricia Brouwer¹

Carlos van Kan², Marloes de Lange³, Merel de Wolf⁴

¹ Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

² Hogeschool Rotterdam, Rotterdam, Nederland

³ Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Nijmegen, Nederland

⁴ ECBO, Den Bosch, Nederland

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Kennisbenutting, Middelbaar beroepsonderwijs, Onderwijsvernieuwing, Practoraten

Korte samenvatting

In het mbo wordt in Practoraten praktijkgericht onderzoek verricht om onderwijsvernieuwing te bewerkstelligen. Voorwaardelijk voor succesvolle bijdragen aan onderwijsvernieuwing is dat de opbrengsten van praktijkgericht onderzoek dat in Practoraten wordt verricht, benut worden door docenten(teams). Er is weinig kennis beschikbaar over kritische succesfactoren voor kennisbenutting. De onderzoeksvraag luidt dan ook: welke (bevorderende en belemmerende) factoren beïnvloeden de benutting van kennis, inzichten en producten die voortkomen uit praktijkgericht onderzoek door practoraten in mbo-instellingen? In dit onderzoek beschouwen we kennisbenutting als een dynamische interactie tussen de onderzoeker, het kennisproduct en de eindgebruiker. Zes practoraten ontwikkelden en implementeerden gedurende twee schooljaren interventies om kennisbenutting te versterken. In flankerend mixed-methods onderzoek werden de werkzame mechanismen van de interventies in kaart gebracht alsmede belemmerende en bevorderende factoren voor kennisbenutting. De eerste bevindingen wijzen erop dat aansluiting bij de innovatieagenda, leercultuur in docententeams en facilitering door leidinggevenden bevorderende factoren voor kennisbenutting zijn. Deelnemers aan de ronde tafel wordt gevraagd om middels een worldcafé opzet mee te praten over betekenis van de onderzoeksresultaten voor de bestending van praktijkgericht onderzoek in het beroepsonderwijs en de doorwerking daarvan op docenten, teams en de schoolorganisatie.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Onderwerp en context

In het mbo wordt in Practoraten praktijkgericht onderzoek verricht om onderwijsvernieuwing te bewerkstelligen. Voorwaardelijk voor succesvolle bijdragen aan onderwijsvernieuwing is dat de opbrengsten van praktijkgericht onderzoek dat in Practoraten wordt verricht, benut worden door docenten(teams). Zes Practoraten uit een NRO-consortium constateren dat de opbrengsten van Practoraten –kennis, inzichten en producten- onvoldoende landen in het onderwijs. Resultaten uit onderzoek bevestigen dat kennisbenutting in scholen niet vanzelfsprekend plaatsvindt (Van Schaik et al., 2018). Het onderzoek beoogt inzicht te geven in kennisbenuttingsstrategieën van Practoraten en docententeams en factoren die kennisbenutting bevorderen en belemmeren.

Theoretisch kader

Kennisbenutting is één van de belangrijkste doelen van praktijkgericht onderzoek, maar blijkt nog steeds erg moeilijk te verwezenlijken (Van Schaik et al., 2018). In dit onderzoek beschouwen we kennisbenutting als een dynamische interactie tussen de onderzoeker, het kennisproduct (in velerlei vormen), en de eindgebruiker (docenten(teams)). Dit past bij de opvatting dat kennis niet wordt overgedragen maar geconstrueerd (Castelijns & Vermeulen, 2017). Gebaseerd op het werk van Cain (2015) en Landry et al. (20011) onderscheiden Castelijns en Vermeulen (2017) vier kennisbenuttingsstrategieën voor onderzoekers:

- kennis overdragen/beschikbaar stellen
- het beïnvloeden/overtuigen
- het ontwikkelen van toepassingen en procedures
- co-creatie/transformatie
- Evenzo onderscheiden zij kennisbenuttingsstrategieën voor eindgebruikers:
 - kennis ontvangen en ophalen
 - kennis aannemen en adopteren
 - kennis toepassen en gebruiken
 - co-creatie/transformatie

Er is weinig kennis beschikbaar over kritische succesfactoren voor kennisbenutting (Castelijns & Vermeulen, 2017). Daarnaast is niet bekend hoe de kennisbenuttingsstrategieën zich manifesteren in de onderwijspraktijk.

De onderzoeksvraag luidt: welke (bevorderende en belemmerende) factoren beïnvloeden de benutting van kennis, inzichten en producten die voortkomen uit praktijkgericht onderzoek door practoraten in mbo-instellingen?

Doel en opbrengst van het onderzoek

Het model van Castelijns en Vermeulen (2017) werd in een iteratief proces nader uitgewerkt en verrijkt met resultaten uit empirisch onderzoek. Zes practoraten ontwikkelden interventies om kennisbenutting te versterken. In flankerend onderzoek werd gedurende twee schooljaren met behulp van vragenlijsten, interviews en timelinesessies in kaart gebracht: a) bevorderende en belemmerende factoren voor kennisbenutting, b) kennisbenuttingsstrategieën van practoraten en

van docenten(teams), c) alignement tussen kennisbenuttingsstrategieën van practoraten en docenten(teams).

De eerste bevindingen wijzen erop dat aansluiting bij de innovatieagenda, leercultuur in docententeams en facilitering door leidinggevenden bevorderende factoren voor kennisbenutting zijn. Daarnaast lijkt de inzet van meerdere kennisbenuttingsstrategieën door practoraten een succesvolle aanpak om doorwerking in de school te bewerkstelligen. De volledige analyse is ten tijde van ORD afgerond.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

De onderzoekers presenteren het aangepaste model voor kennisbenuttingsstrategieën. Doel is om de betekenis van de onderzoeksresultaten voor de verbinding tussen onderwijs en onderzoek te bespreken. De opbrengst is input voor vervolgonderzoek.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Deelnemers aan de ronde tafel wordt gevraagd om middels een worldcafé opzet mee te praten over betekenis van de onderzoeksresultaten voor de bestending van praktijkgericht onderzoek in het beroepsonderwijs en de doorwerking daarvan op docenten, teams en de schoolorganisatie.

Kans op Balans

Inzicht in succesvolle kennisbenuttingsstrategieën draagt bij aan de balans en verbinding tussen onderzoek en onderwijspraktijk, in dit geval de onderwijspraktijk van het mbo.

Referenties

- Cain, T. (2015). Teachers' engagement with research texts: Beyond instrumental, conceptual or strategic use. *Journal of Education for Teaching*, 41(5), 478–492.
- Castelijns, J., & Vermeulen, M. (2017). Benutting van kennis uit onderzoek. Een pleidooi voor samenwerking tussen onderzoeker en eindgebruiker. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 38(2), 19–30.
- Landry, R., Amara, N., & Lamari, M. (2001). Climbing the ladder of research utilization: Evidence from social science research. *Science Communication*, 22(4), 396–422.
- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research*, 90, 50–63.

696. Praktische wijsheid als manifestatie van persoonsvorming in professionele masteropleidingen

Michiel de Ronde ², Pamela den Heijer ¹

¹ Hogeschool Rotterdam, Rotterdam, Nederland

² Hogeschool Rotterdam, Rotterdam, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Praktische wijsheid, Persoonsvorming, Master opleidingen

Korte samenvatting

Onze samenleving heeft mensen nodig die over het vermogen beschikken om in complexe beroepssituaties naar voren te treden (te verschijnen) en een eigen inzicht en oordeel te vormen over wat in een concrete situatie 'het goede' is om te doen. Met andere woorden, mensen die beschikken over 'praktische wijsheid'. Professionele masteropleidingen kunnen professionals bij de verdere ontwikkeling van hun praktische wijsheid ondersteunen. De vraag is wat doen professionele masteropleidingen om praktische wijsheid bij studenten verder te ontwikkelen en te verdiepen? Deze studie wil professionele masteropleidingen dienstbare inzichten bieden om aandacht voor praktische wijsheid in te bedden in het curriculum.

Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Lopende tekst

Bij de persoonsvormende functie van het onderwijs gaat het om de vraag hoe de student als een persoon, als een 'eigen ik', in de wereld kan verschijnen (Bastiaanse, 2022; Biesta, 2021), en, vertaald naar de context van professionele masteropleidingen, hoe de student als een denkend, voelend en handelend subject de kwalificerende en socialiserende aspecten integreert tot een eigen bijdrage aan zijn of haar professionele domein (Ruijters, 2018). Het gaat er bij persoonsvorming om dat studenten iets 'eigens' inbrengen waarbij de hele persoon meedoet (Van Rosmalen, 2016; De Ronde, 2015). Dat eigene komt bij uitstek naar voren wanneer studenten in concrete beroepssituaties zich voor complexe en indringende afwegingen gesteld zien, waar niet zomaar één goede oplossing voor handen is. Dergelijke situaties doen een beroep op de student om naar voren te stappen (te verschijnen) en een eigen inzicht en oordeel te vormen over wat 'het goede' is om te doen. Dit persoonlijk-professionele oordeelsvermogen wordt ook wel praktische wijsheid genoemd (Schwartz & Sharpe, 2010; Albers & Kruiter, 2020). Praktische wijsheid betreft het vermogen om in een concrete (beroeps)situatie: (1) de belangen die met elkaar op gespannen voet staan te herkennen en te erkennen, (2) te articuleren en te bespreken welke professionele waarden en doelen er op het spel staan, en (3) een op de concrete situatie toegesneden handelingsrepertoire in te kunnen zetten

vanuit een geïntegreerd persoonlijk functioneren (Schwartz & Sharpe, 2010). Verschillende auteurs (o.a. Pols, 2019; Van Kan, 2021) geven aan dat praktische wijsheid ontwikkeld en verdiept kan worden. Het lijkt aannemelijk dat er meerdere manieren zijn waarop die in professionele masteropleidingen aandacht kan krijgen. Echter, momenteel is er weinig beeld van de wijze waarop professionele masteropleidingen praktische wijsheid, als het verschijnen van het 'eigen ik' in het handelen binnen concrete complexe beroepssituaties, opnemen in het onderwijs.

De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

Welke ervaringen noemen studenten als momenten waarin geappelleerd wordt aan praktische wijsheid in hun opleiding?

Waar en hoe worden in de praktijk van het onderwijs deze momenten bewerkt in de ervaring van studenten?

Naar welke onderdelen van het beschreven curriculum verwijzen studenten, docenten en curriculum-commissie als explicitering en verantwoording van de wijze van werken aan persoonsvorming?

Met dit onderzoek beogen we meer zicht te krijgen op de veelvormigheid van het werken aan de ontwikkeling van praktische wijsheid bij studenten in professionele masteropleidingen.

De ronde tafel richt zich op de vraag welke wijze van analyseren recht doet aan de kwalitatieve onderzoeks-data. We willen het ervaren curriculum (RQ1), het uitgevoerde curriculum (RQ2), en het beoogde curriculum (RQ3) op zo'n manier kunnen representeren dat (in)congruenties tussen de drie verschijningsvormen van het 'praktische-wijsheid-curriculum' inzichtelijk worden. In het bijzonder willen we in de data-analyse oog hebben voor de gevoels-, handelings- en rationele dimensie van praktisch wijsheid.

Deelnemers krijgen een aantal dilemma's voorgelegd met betrekking tot de data-analyse waarover in tweetallen van gedachten gewisseld wordt. Plenair pogen we enkele uitgangspunten te formuleren voor een data-analyse die zich richt op het kunnen onderscheiden van verschillende verschijningsvormen van het 'praktische-wijsheid-curriculum'.

Kans op Balans

Dit voorstel sluit inhoudelijk aan bij het idee dat kansengelijkheid begint bij 'het zien' van de student in de opleidingscontext. De vraag is hoe studenten als persoon kunnen verschijnen in het onderwijs. Wanneer de student van object subject wordt, ontstaat er de mogelijkheid om aan te sluiten bij de binnenwereld van de studenten en (maat)werk te maken van het pedagogische postulaat 'iedere student is vatbaar voor vorming'. Middels een gedegen analyse-aanpak willen we met ons onderzoek bijdragen aan het opleveren van inzichten die de aandacht voor persoonsvorming in masteropleidingen kunnen versterken.

Referenties

Bastiaanse, B. (2022). Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding. Universiteit voor Humanistiek.

Biesta, G. (2021). World-centred education: A view for the present. Routledge.

Ruijters, M. (2018). Queeste naar goed werk. Over krachtige professionals in een lerende organisatie. Boom/Management impact.

Van Rosmalen, B. (2016). Muzische professionalisering. Publieke waarden in professioneel handelen. Uitgeverij IJzer.

De Ronde, M.A. (2015). Professionaliteit en persoonsontwikkeling. Vier perspectieven op supervisie en beroepsvorming. In: M. Boer, M. Hoonhout, J. Oosting (red.) Supervisiekunde, meerperspectivisch. P. 342-352. Vakmedianet

Albers, S. & Kruiter, A. J. (2020). Doen wat goed is: Pleidooi voor praktische wijsheid in het sociale domein. Van Genneep.

Schwartz, B., & Sharpe, K. (2010). Practical wisdom: The right way to do the right thing. Penguin.

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

Van Kan, C. A. (2021). De waarde(n) van onderwijs: het primaat binnen de pedagogische professionaliteit van leraren. Hogeschool Rotterdam.

697. Hoe word je een hbo'er? Wat we kunnen leren van de ervaringsverhalen van nieuwe studenten

Lieve de Coninck

Esther Kamara

Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: Transitie naar hbo, Ervaringsverhalen, Storytelling, Ondersteuning van studenten

Korte samenvatting

De kansen op een succesvolle start in hoger onderwijs hangen samen met de mate waarin studenten zich op hun plek gaan voelen. Dat gevoel ontstaat doordat studenten zich actief verhouden tot hun nieuwe omgeving en rol. Dat gebeurt in het fysieke domein – weg en plek vinden in de gebouwen van de instelling – en discursief – een nieuw verhaal formuleren over jezelf, je opleiding en de relatie daartussen. Alle nieuwe eerstejaars moeten hiervoor moeite doen, maar de mate waarin en kans op slagen is ongelijk verdeeld. Studenten die als eerste in hun directe omgeving naar hoger onderwijs gaan ('eerstegeneratiestudenten') kunnen niet bogen op ervaringskennis van nabije anderen. Dat betekent niet alleen dat zij minder praktische ondersteuning krijgen in de gang naar het hoger onderwijs, maar ook dat het niet vanzelfsprekend is zichzelf te zien als hbo'er of universitair student. Om beter te begrijpen hoe (eerstegeneratie) studenten de transitie naar het hbo maken, deden wij onderzoek naar hun ervaringen en manieren waarop zij daarover kunnen verhalen. Deze focus toont de overgang naar hoger onderwijs als actieve praktijk en veranderlijk proces. Dat biedt andere ingangen voor ondersteuning en verbetering van de (verdeling van) kansen op succesvolle transitie dan analyses o.b.v. groepskenmerken.

Lopende tekst

Onderwerp en context

De kansen op een succesvolle start in hoger onderwijs hangen samen met de mate waarin studenten zich er op hun plek gaan voelen (Elffers 2016, Strayhorn 2019, Gomes 2020). Dat valt niet uit de lucht, maar ontstaat doordat studenten zich actief verhouden tot hun nieuwe omgeving en rol, zowel in het fysieke domein – in de gebouwen van de instelling – als in het discursieve – in het verhaal over zichzelf, opleiding en de relatie daartussen. Om beter te begrijpen hoe studenten de transitie naar het hbo maken, deden wij onderzoek naar hun ervaringen en manieren waarop zij daarover kunnen verhalen. Middels creatieve, kwalitatieve methoden hebben wij ervaringsverhalen opgehaald van nieuwe (eerstegeneratie) studenten aan de Hogeschool van Amsterdam. Wat leren deze

ervaringsverhalen ons anders dan analyses op basis van groepskenmerken en geïsoleerde factoren/indicatoren en? Wat betekenen ze voor de manier waarop de overgang naar het hbo kan worden ondersteund?

Theoretisch kader

Alle nieuwe studenten moeten moeite doen voor aansluiting in hoger onderwijs, maar de mate waarin en de kans op slagen is ongelijk verdeeld (Elffers 2022). Studenten die als eerste in hun omgeving een hbo- of universitaire opleiding doen ('eerstegeneratiestudenten') kunnen niet bogen op de ervaringskennis van nabije anderen. Omdat de stap naar het hbo voor hen op verschillende manieren extra inspanningen vormen hun ervaringsverhalen een inzichtgevende casus van het overgangsproces. Ervaringsverhalen zijn de geleefde ervaringen van de verteller in verhaalvorm. Vanuit storytelling practices wordt het vertellen van verhalen gezien als een manier om te reflecteren op de positie die iemand inneemt in een bepaalde context (Cairo, 2021, p.21), en kan het vertellen zelf ervaren worden als empowering, mits er, vanuit een instantie bijvoorbeeld, geluisterd wordt (Dreher, 2012).

Doel en opbrengst van het onderzoek

Ons doel is bij te dragen aan beter inzicht in de realiteit van kansenongelijkheid in en op weg naar het hoger onderwijs in Nederland en aanknopingspunten te bieden voor betere ondersteuning van nieuwe studenten.

Doel en opbrengst van de ronde tafel

Door ervaringsverhalen als uitgangspunt te nemen willen we enerzijds de wetenschappelijke en praktische waarde van ervaringsverhalen onderzoeken en anderzijds doordenken over de consequenties daarvan voor de ondersteuning van nieuwe studenten in de praktijk.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

Open vraag naar voorbeelden van manieren en momenten waarop deelnemers kennisnemen van de ervaringen van studenten in de eigen onderwijs- of onderzoekspraktijk

Geleide brainstorm over wat ervaringsverhalen zijn (en wat voor 'data' ze vormen in vergelijking tot andere kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksgegevens)

Geleide brainstorm over de consequenties en mogelijkheden voor de ondersteuning van nieuwe studenten

Kans op Balans

Dit onderzoek richt zich op de ervaringen van startende hbo-studenten met als doel bij te dragen aan inzicht in de realiteit van kansenongelijkheid in en op weg naar het hoger onderwijs in Nederland. Daarnaast richten we ons op het belang van ervaringsverhalen als aanknopingspunten voor betere ondersteuning van de balans die nieuwe studenten moeten vinden in het proces van de overgang naar onderwijs. En tot slot hopen we met onze creatieve, kwalitatieve methoden bij te dragen aan de balans tussen statistisch en verhalend/artistiek onderzoek.

Referenties

- Bell, A. and Santamaría, L.J. eds., 2018. *Understanding experiences of first generation university students: Culturally responsive and sustaining methodologies*. Bloomsbury Publishing.
- Cairo, A. 2012. Holding Space- A storytelling approach to trampling diversity and inclusion.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J., 1990. Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14
- Dreher, T. (2012). A Partial Promise of Voice: Digital Storytelling and the Limits of Listening. *Media International Australia*, 142(1), 157- 166. <https://doi.org/10.1177/1329878X1214200117>
- Elffers, L., 2016. *Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo: een ketenbenadering*. HVA Publicaties.
- Elffers, L., 2022. *Onderwijs maakt het verschil: Kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs*. Amsterdam University Press.
- Gomes, C., 2020. *I belong here: student sense of belonging en de relatie met studentsucces*. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- van Herpen, S. et al. 2020. A head start in higher education: the effect of a transition intervention on interaction, sense of belonging, and academic performance. *Studies in Higher Education*, 45(4), pp. 862-877
- Jehangir, R., 2010. Stories as knowledge: Bringing the lived experience of first-generation college students into the academy. *Urban Education*, 45(4), pp.533-553.
- Klatter, J., Weltens, B. and Hogeschool, Z., 2017. Studiesucces van hoogopgeleide vluchtelingstudenten in het Nederlandse hoger onderwijs. *Onderzoeksrapport. Radboud Universiteit, Nijmegen*
- Matthys, M.E.L., 2010. *Doorzetters: een onderzoek naar de betekenis van de arbeidersafkomst voor de levensloop en loopbaan van universitair afgestudeerden*. Uitgeverij Aksant.
- Meeuwisse, M., Severiens, S.E. and Born, M.P., 2010. Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education*, 51(6), pp.528-545.
- O'Shea, S., 2014. Transitions and turning points: Exploring how first-in-family female students story their transition to university and student identity formation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(2), pp.135-158.
- O'Shea, S., 2015. Arriving, surviving, and succeeding: First-in-family women and their experiences of transitioning into the first year of university. *Journal of College Student Development*, 56(5), pp.499-517
- Reay, D., David, M.E. and Ball, S.J., 2005. *Degrees of choice: Class, race, gender and higher education*. Trentham Books.

Vervoort, M. and Elffers, L., 2018. Het achterblijvende studiesucces van mbo-instromers in het eerste jaar van het hbo: de rol van vaardigheden, leerstijl, studiekeuze en motivatie. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 36(1), pp. 23-37.



699. Samen bouwen aan beter leesonderwijs: Curriculumontwikkeling door docenten en opleiders

Liza van den Bosch¹

Anke Herder²

¹ Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

² SLO, Amersfoort, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Curriculumontwikkeling, Leesonderwijs, Valorisatie, Docentprofessionalisering

Korte samenvatting

In deze presentatie gaan wij in op het project Na PISA de Lente, waarbij co-creatie en verbinding tussen wetenschap en praktijk centraal stonden. Docenten, lerarenopleiders en wetenschappers hebben zich gezamenlijk ingezet voor het verbeteren van leesonderwijs op de middelbare school (onderbouw; 12-15 jaar). Docenten voerden in duo's (al dan niet vakoverstijgend) praktijkonderzoek uit (didactisch ontwerp onderzoek) onder begeleiding van lerarenopleiders. Uitgaande van hun eigen leesonderwijs, formuleerden de tien docentenduo's een ontwerpvraag en ontwikkelden daartoe onderwijsmateriaal (bijv. lessenreeks, leerlijn) dat wetenschappelijk en praktisch gevalideerd werd. Docenten kregen via wetenschappers theoretische input en feedback op het onderwijsmateriaal (wetenschappelijke validiteit) en zij beproefden en evalueerden het onderwijsmateriaal in de eigen lespraktijk (praktische validiteit). Opbrengsten van de praktijkonderzoeken laten zien hoe de resultaten van wetenschappelijk onderzoek betekenis krijgen voor de onderwijspraktijk (valorisatie). Daarnaast is er overkoepelend onderzoek gedaan naar curriculumontwikkeling door docenten. Middels vragenlijsten (*learner reports*) en verdiepende interviews is er getracht meer inzicht te verkrijgen in hoe ontwikkeltrajecten met docenten van verschillende scholen verlopen en wat het heeft opgeleverd voor de diverse betrokkenen. Resultaten laten zien dat docenten meer kennis, inzichten en ervaring hebben opgedaan wat betreft begrijpend lezen, curriculumontwerp en curriculair leiderschap en hebben geleerd van andere docenten, lerarenopleiders en wetenschappers.

Lopende tekst

In deze presentatie gaan wij in op het project Na PISA de Lente, waarbij co-creatie en verbinding tussen wetenschap en praktijk centraal stonden. Docenten, lerarenopleiders en wetenschappers hebben zich gezamenlijk ingezet voor het verbeteren van leesonderwijs op de middelbare school (onderbouw; 12-15 jaar). Docenten voerden in duo's (al dan niet vakoverstijgend) praktijkonderzoek uit (didactisch ontwerp onderzoek) onder begeleiding van lerarenopleiders. Uitgaande van hun eigen

leesonderwijs, formuleerden de tien docentenduo's een ontwerpvraag en ontwikkelden daartoe onderwijsmateriaal (bijv. lessenreeks, leerlijn) dat wetenschappelijk en praktisch gevalideerd werd. Docenten kregen via wetenschappers theoretische input en feedback op het onderwijsmateriaal (wetenschappelijke validiteit) en zij beproefden en evalueerden het onderwijsmateriaal in de eigen lespraktijk (praktische validiteit). Opbrengsten van de praktijkonderzoeken laten zien hoe de resultaten van wetenschappelijk onderzoek betekenis krijgen voor de onderwijspraktijk (valorisatie). Daarnaast is er overkoepelend onderzoek gedaan naar curriculumontwikkeling door docenten. Middels vragenlijsten (*learner reports*) en verdiepende interviews is er getracht meer inzicht te verkrijgen in hoe ontwikkeltrajecten met docenten van verschillende scholen verlopen en wat het heeft opgeleverd voor de diverse betrokkenen. Resultaten laten zien dat docenten meer kennis, inzichten en ervaring hebben opgedaan wat betreft begrijpend lezen, curriculumontwerp en curriculair leiderschap en hebben geleerd van andere docenten, lerarenopleiders en wetenschappers.

Kans op Balans

Deze bijdrage heeft betrekking op de vraag hoe de kennis en inzichten uit wetenschappelijk onderzoek kunnen bijdragen aan het creëren van meer balans in de onderwijspraktijk. Het gaat dan specifiek om het leesonderwijs en het vinden van een betere balans tussen dat wat er in het onderwijs gedaan wordt wat betreft leesvaardigheid, dat wat we weten uit wetenschappelijk onderzoek over effectief leesonderwijs, dat wat de huidige maatschappij vraagt van lezers (met name het kunnen evalueren van en reflecteren op teksten).

700. Balans door Samenwerkzaamheid in het Beroepsonderwijs

Frans de Vijlder

Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Nijmegen, Nederland

Voorzitter:

Referent:

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Samenwerking, Cocreatie, Netwerken

Korte samenvatting

De doelstellingen van de het symposium

Het doel van het symposium is inzicht te bieden in recente wetenschappelijke bijdragen op het gebied van samenwerking tussen onderwijsinstellingen en andere maatschappelijke organisaties en bedrijven in het duurzaam bereiken van de grote maatschappelijke opgaven van deze tijd. Wat werkt in deze samenwerking?, Waarom werkt het? Waar(om) kan samenwerking spaak lopen?

Lopende tekst

De wetenschappelijke betekenis

Gelet op het belang van samenwerking bij het werken aan complexe maatschappelijke opgaven, kan dit onderwerp ook wetenschappelijk op grote belangstelling rekenen. Zo wordt in de literatuur onder andere gesproken van 'networks', 'co-production', 'collaborative governance' (Emerson, Nabatchi and Balogh, 2011; Batory and Svensson, 2019 en Voets et al., 2021), 'collaborative public governance', 'network governance', 'governance networks', 'partnerships', 'cross-sector collaboration' (Bryson et al, 2015) en van 'organisatienetwerken' (Kenis en Cambré, 2019). Een andere benadering die we de laatste jaren veel tegenkomen is het denken in term van ecosystemen (bv Katapult, 2022). Ook in het onderwijsonderzoek vinden we deze aandacht terug.

Een overzicht van de presentaties

Illustratief voor dit laatste zijn de vier grotendeels NRO-gefinancierde onderzoeken die in dit symposium aan de orde komen. Ten eerste heeft een consortium van onderzoekers vanuit de VU, SEO en de HAN de afgelopen jaren het NRO-project 'Verduurzaming van Publieke Waarde' uitgevoerd, waarin de samenwerking tussen mbo's en partners in de maatschappelijke omgeving is onderzocht. Een andere groep vanuit de HAN voerde een literatuurreview uit naar werkzame mechanismen in de samenwerking tussen hoger onderwijs en partners in de regio. Ten derde voerde

een consortium van KBA, SEO, Bureau Turf en ROA onder de vlag 'Sterk Techniekonderwijs' onderzoek uit naar hoe Vmbo-locaties samen met regionale partners werken aan verduurzaming en een kwaliteitsimpuls van het techniekaanbod. De vierde bijdrage betreft de samenwerking en participatie in de ontwikkeling van en het 'samen leren en werken' aan toekomstbestendig beroepsonderwijs.

De structuur van de sessie

De auteurs van de afzonderlijke papers hebben elk 15 minuten voor een korte presentatie en interactie met de deelnemers. Daarna volgt in 15 minuten een verbindende reflectie op de wetenschappelijke en praktische betekenis van het gepresenteerde onderzoek door de referent uitmondend in vragen en discussie (15 minuten). In totaal dus 6 x 15 minuten.

Kans op Balans

Titel 'balans door samenwerking' legt een relatie met het conferentiethema. Voor het realiseren van de grote maatschappelijke uitdagingen waaraan het (beroeps)onderwijs een bijdrage moet leveren en het oplossen van de vraagstukken waarmee het onderwijs te kampen heeft, is samenwerking onontbeerlijk. Geen enkele onderwijsinstelling of andere maatschappelijke organisatie is op eigen houtje in staat om maatschappelijke waarde te creëren. Tegelijkertijd is moeten samenwerken met vele partners als zodanig complex. Daarin de juiste modus en balans te vinden is een kunst.

Individuele bijdrage 1

Verduurzaming van Publieke Waarde (mbo) (VU-SEO-HAN)

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Horizontale samenwerking in het mbo wordt steeds belangrijker. Daarom is nagegaan welke vorm en inhoud horizontale samenwerking aanneemt, wat daarin de werkende mechanismen zijn en hoe bij gebleken succes kan worden gezorgd voor verduurzaming van die horizontale samenwerking. Horizontale samenwerking wordt daarbij gezien als een proces van co-creatie van publieke waarde in een netwerk dat uit meerdere organisaties bestaat.

Theoretisch kader

Uit die literatuur komt een aantal hoofdthema's naar voren: succes- en faalfactoren van partnerships, typologieën, de dynamiek van samenwerking, de governance en de impact ervan (bijv. bij het aanpakken van 'wicked problems' of bij 'innovatie'). In de redeneerlijn zijn elementen uit de dynamische modellen van Bryson et al (2015), Ansell and Gash (2008) en Emerson et al. (2011) verwerkt. Deze berusten op de gedachte dat een samenwerkingsverband nooit statisch is en altijd functioneert in een (veranderende) juridische, maatschappelijke, economische en politieke context. In onderstaand schema wordt de redeneerlijn gevisualiseerd.

Onderzoeksvraag/-vragen

Welke factoren dragen bij aan ontstaan en bestendiging van co-creatie van publieke waarde door horizontale samenwerking van mbo-instellingen, in het bijzonder het realiseren van een responsief curriculum en innovatiekracht in de regio?

Op welke manieren wordt horizontale samenwerking door mbo-instellingen ingevuld en welke 'examples of practice' kunnen worden onderscheiden?

In hoeverre zijn de vormen van horizontale samenwerking geïnstitutionaliseerd en verduurzaamd?

Wat zijn ervaringen, werkende mechanismen en succes- en belemmerende factoren bij de inrichting van horizontale samenwerking voor het curriculum en het regionale innovatiepotentieel?

Methode van onderzoek

Het onderzoek kent drie methodische hoofdbestanddelen.

Literatuuronderzoek: Aan de hand van relevante onderzoeksliteratuur is het conceptueel kader nader uitgewerkt. Het kader ligt ten grondslag aan de beschrijving en de analyse van de onderzochte cases.

Gevalsstudies: Voor het empirisch deel van het onderzoek is een reeks van 12 gevalsstudies uitgevoerd. De cases zijn zo gekozen dat uiteindelijk sprake is van voldoende variatie naar ontwikkelingsfase, de aard van de samenwerking, landsdeel en type mbo-instelling.

Actieonderzoek: Gericht op innovatie van praktijken en kennisontwikkeling over die innovaties (Van Lieshout, Jacobs & Cardiff, 2017). Met de bij de gevalsstudies betrokken mbo's is gewerkt aan kennis en instrumenten (samenwerkingscan) gericht op ontwerp en verbetering van de samenwerkingspraktijk.

Resultaten en onderbouwde conclusies

Sommige samenwerkingen zijn sterk operationeel, ander meer strategisch. Samenwerking heeft altijd 'drivers' nodig om deze levend te houden. In de praktijk is sprake van spanningen en dilemma's waarvoor werkendeweg praktische oplossingen gevonden worden. Bepalende factoren werken vooral in onderlinge samenhang. Er is 'samenwerkingscan – ontwikkeld voor het opzetten en evalueren van horizontale samenwerking, waarin aan die onderlinge samenhang recht is gedaan.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Met de combinatie van theoretische inspiratie, nieuwe empirische data en de opbrengsten uit het actieonderzoek draagt het onderzoek bij aan een grounded theory over duurzame publieke waardecreatie. Naast de netwerk- en samenwerkingsliteratuur is het Public Value Managementmodel van Moore (1995) een belangrijke inspiratiebron geweest voor het onderzoek.

Individuele bijdrage 2

De lerende regio: werkzame mechanismes in de samenwerking tussen hoger onderwijs en partners in de regio (HAN)

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Voor toekomstbestendig onderwijs is samenwerking met partners in de regio nodig¹. Het is nog onduidelijk wat werkt, onder welke omstandigheden en waarom in zo'n samenwerkingsproces, en wat de rol van het hoger onderwijs daarin is. Met deze overzichtsstudie beogen we inzichten te genereren over werkzame mechanismes en effectieve organisatievormen voor het hoger onderwijs om een bijdrage te leveren aan de lerende regio.

Theoretisch kader

In een lerende regio wordt gewerkt aan systematische kennisontwikkeling en – toepassing gericht op maatschappelijke vraagstukken, waarbij sprake is van duurzame innovatie van de beroepspraktijk.² Praktijkonderzoek laat zien dat er niet één bestuurlijk model voor strategische verankering met regionale samenwerking te ontwikkelen is.^{3,4} Internationale publicaties in wat werkt richten zich vaak op losse elementen in de samenwerking en niet op de lerende regio. Hierdoor is er beperkt begrip van hoe en onder welke omstandigheden deze samenwerking werkt, de elementen die daarin een rol spelen en de relaties ertussen⁵.

Onderzoeksvraag/-vragen

Wat zijn leidende principes voor samenwerking in een lerende regio, waarbij het hoger onderwijs één van de samenwerkingspartners is?

Met welke complexiteit hebben we te maken als we een lerende regio willen realiseren?

Welke lessen kunnen inspireren als we op weg willen naar een lerende regio?

Wat betekent dit voor het Hoger Onderwijs?

Methode van onderzoek

Er is een overzichtsstudie uitgevoerd gebaseerd op de methodologie van een Rapid Realist Review zoals beschreven door Saul e.a. (2013)⁶. Gedurende het onderzoek is een panel van regionale stakeholders betrokken om de aansluiting van dit onderzoek op de praktijk te borgen. De bevindingen uit deze studie zijn gebaseerd op 12 wetenschappelijk, empirisch rijke artikelen.

Resultaten en onderbouwde conclusies (bij een poster kunnen dit voorlopige resultaten en conclusies zijn)

Samenwerking tussen hoger onderwijs en partners in de regio is een complex samenspel. In plaats van deze complexiteit te verminderen, moeten we die herkennen en ermee leren omgaan. Elkaar leren kennen, vertrouwen opbouwen, open communicatie en het delen van informatie is belangrijk als het netwerk gevormd wordt. Wederkerigheid in het samenwerkingsproces is essentieel. Het betrekken van gebruikers (vaak burgers) als gelijkwaardig partners zorgt voor meer betrouwbare en bruikbare kennis. Daarnaast is het belangrijk dat er gezocht wordt naar passende manieren van financiering en organisatie, gericht op het bevorderen van samen ontwerpen en kennis ontwikkelen. Hogeronderwijsinstellingen kunnen een belangrijke rol vervullen vanwege hun onafhankelijke rol bij

het herkennen van de kennis die nodig is voor het realiseren van de uitdaging waaraan wordt gewerkt.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Deze studie geeft inzichten in de samenwerking tussen hoger onderwijs en de partners in de regio. Een ontwikkelingsgerichte rol in het netwerk wordt aanbevolen voor het hoger onderwijs. Dit vraagt om doorbreken van organisatieroutines, financieringsstructuren, tijd en middelen en ondersteuning om daadwerkelijk codesign en cocreatie met partners in de regio gericht op duurzame ontwikkeling mogelijk te maken.

Individuele bijdrage 3

Sterk Techniek Onderwijs (STO)

In de periode 2018-2024 wordt jaarlijks 500 miljoen euro geïnvesteerd in het technisch vmbo. Vmbo-locaties maken hiervoor samen met het mbo en partners uit bedrijfsleven plannen om tot een duurzaam, dekkend en kwalitatief hoogstaand technisch aanbod in de regio te komen. Vmbo-locaties bepalen zelf wat hun regio is en werken samen met regionale partners aan verduurzaming en een kwaliteitsimpuls van het techniek aanbod. In totaal zijn er 78 regio's gevormd die heel Nederland dekken, waarvan 73 techniek regio's en 5 'techniekarme regio's'. Het onderzoek betreft een jaarlijkse monitor en evaluatie van de subsidieregeling.

Het *theoretisch kader* wordt in onderstaande figuur geschetst. Verwacht wordt dat de financiële impuls zorgt voor structurele en intensieve samenwerking tussen vmbo, mbo en het bedrijfsleven. Die samenwerking leidt tot verschillende resultaten op schoolniveau en voor leerlingen via verschillende transitiepaden. Ten eerste via een transitie naar duurzaam technisch vmbo, d.w.z. voldoende leerlingen, docenten en instructeurs voor een doelmatig aanbod. Ten tweede via een transitie naar dekkend technisch vmbo, d.w.z. bereikbaar voor leerlingen en aansluitend bij de regionale vraag. Als laatste geeft STO een impuls aan de transitie naar kwalitatief hoogstaand technisch vmbo. Dit betekent dat het technische vmbo gekwalificeerde en goed toegeruste docenten en instructeurs heeft met up-to-date faciliteiten en apparatuur.

Het *doel van het onderzoek* is om duidelijkheid te scheppen over de context waarbinnen de intensivering van het techniek onderwijs wordt uitgevoerd en welke uitkomsten, via welke weg, behaald worden. Enerzijds is een praktische invulling gegeven aan de kernbegrippen duurzaamheid, dekkend en kwalitatief hoogstaand onderwijsaanbod, het einddoel van STO. Anderzijds wordt helder gemaakt via welke paden de transitie naar verwachting plaats vindt. Eén van de paden die hiervoor sterk benut wordt is samenwerking tussen het vmbo en het bedrijfsleven, primair onderwijs (po), andere vmbo scholen en mbo.

Methoden: er wordt gebruik gemaakt van DUO-data, 20 herhaalde casestudies en digitale vragenlijsten. Een casestudie bestaat uit ongeveer zeven gesprekken binnen één regio. Er wordt gesproken met mensen uit verschillende organisaties en op verschillende lagen, bijvoorbeeld op bestuursniveau en docentniveau.

Resultaten: de samenwerking werkt goed bij een duidelijke visie, heldere afspraken, stevige projectmanagement, een integrale aanpak met regelmatig overleg en werkgroepen waarin verschillende actoren zijn vertegenwoordigd. De samenwerking wordt belemmerd bij een gebrek aan

urgentie, draagvlak en goede communicatie. Een aantal context factoren zoals gezamenlijke ambitie, krimp en docententekort spelen ook een belangrijke rol. De financiële impuls heeft tot veel nieuwe dan wel intensievere samenwerkingen geleid.

Wetenschappelijk biedt het inzicht in effecten van investeren in opleidingen voor krapte beroepen op micro-, meso-, en macroniveau, en aspecten van regionale samenwerking die hierin van belang zijn.

Individuele bijdrage 4

Regionale ecosystemen met het oog op toekomstbestendig beroepsonderwijs (UvT; MBOin2030)

Inleiding

Onder de noemer MBOin2030 werkt een divers samengestelde kerngroep (mbo, bedrijfsleven, regionale overheden en OCW) aan een open proces gericht op de toekomst van het mbo. De trekkers van de werkgroepen faciliteren het proces gericht op een inhoudelijke verdieping en aanscherping van het toekomstperspectief en het benoemen van dilemma's en randvoorwaarden bij de realisatie ervan. In dit open proces verbinden de deelnemers zich aan de gezamenlijke opgave voor 2030:

“Een voor iedereen toegankelijk toekomstbestendig kwalitatief goed beroepsonderwijs in iedere regio, toegespitst op persoonlijke leer- en ontwikkelbehoeften”.

De kerngroepen hebben de volgende thema's:

Gepersonaliseerd leren

Dialogisch valideren

Het regionaal ecosysteem

Centra voor Innovatie en Beroepsonderwijs

De veranderende taak en rol van docenten

Methoden

Alle werkgroepen werken op basis van instrumenten die het co-creatieproces faciliteren, o.a.: (online) werkateliers, MOOC (een 'social learning'-platform), Spilter (een softwareprogramma dat online brainstorm- en besluitvormingsprocessen in groepen ondersteunt) en/of MS Teams – voor het delen van informatie. Door het uitbreken van de coronacrisis is voornamelijk online gewerkt.

Theoretisch kader

Er is geen onderliggend theoretisch kader maar een aanpak per deelterrein, waarbij de theoretische inzichten zijn geordend. Op de ORD zullen deze inzichten worden geordend in adaptieve en reflexieve strategieën. Bij adaptieve innovatiestrategieën wordt op uitkomsten gestuurd, waarbij decentrale partijen de ruimte krijgen het doel te realiseren. Partijen worden geschikt bevonden om het vraagstuk uit te werken, en al op voorhand is duidelijk wat de consequenties zijn als het doel al dan niet gehaald wordt. Bij reflectieve innovatiestrategieën vindt sturing op de processen plaats. Dat betekent dat in het eerste geval vooral gestuurd wordt op het doel, tijdpad en voorwaarden en of de uitvoerders over de juiste competenties beschikken. Partijen die versterking behoeven krijgen steun. Ook zijn er procedures om te komen tot een oplossing als de stemmen staken. Bij reflexieve

strategieën komt sturing op het proces vooral neer op het bij elkaar brengen van de juiste mensen, die voorzien van goede informatie hun werk kunnen doen. Ook wordt bewaakt dat iedereen tijdens het proces voldoende inbreng kan hebben. Dit geeft input voor 'upskilling pathways', zoals die door de Europese Commissie worden gepropageerd.

Resultaten

De resultaten tot nu toe zijn beschreven in een tussenrapportage en een samenhangende eindrapportage van de tweede fase, beide gepubliceerd in 2021. Daarnaast zijn artikelen geschreven. Inmiddels zetten we een verdiepende stap: vanaf november 2022 worden open 'challenges' georganiseerd met financiële steun van MinOCW. Op de ORD bespreken we de laatste inzichten. Daar leggen we verbanden tussen verleden, heden en toekomst door inhoudelijke thema's in combinatie met inzichten over grootschalige innovatieprocessen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Opbrengsten zijn er in vorm van publieke participatie, publicaties en netwerkvorming. Het project wordt gedragen door Ministerie OCW en heeft uitvoeringsagenda en toekomstscenario's. Kernwoorden zijn: open proces, verbinding tussen thema's, belang van instrumentontwikkeling op terrein van 'social learning'.

Figuur 1. Inhoud rapportage (2021). Van

Referenties

Referenties paper 1

Ansell, Chr. & Gash, A. (2008). Collaborative Governance in Theory and Practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18 (4), 543–571.

Bryson, J.M., Crosby, B.C., & Middleton Stone, M. (2015). Designing and Implementing Cross-Sector Collaborations: Needed and Challenging. *Public Administration review*, 75 (5), p. 647-663.

Emerson, K., Nabatchi, T., & Balogh, S. (2011). An Integrative Framework for Collaborative Governance. *Journal of Public Administration Research and Theory (JPART)*, 22, 1–29.

Moore, M.H. (1995). *Creating Public Value. Strategic Management in Government*. Cambridge and London: Harvard University Press.

Van Lieshout, F., Jacobs, G. & Cardiff, S. (2021). Actieonderzoek: principes en onderzoeksmethoden voor participatief veranderen (2e druk). Koninklijke Van Gorcum.

Referenties paper 2

(2019). Het stelsel op scherp gezet. Naar toekomstbestendig hoger onderwijs en onderzoek. In Den Haag: Adviesraad voor wetenschap, technologie en innovatie (AWTI).

Bergman, W., van den Broek, V., Kemper-Koebrugge, W., Gerritsen, M., de Vijlder, F. (2017). Op weg naar een lerende regio. Onderzoek naar leren en kennisontwikkeling in en door regio's. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Salemans, L., Beers, P.J., Hoeve, A. Majiers, W. Nieuwenhuis, L. Onstenk, J. Oonk, C. (2019). Regionale verankering: sturing geven aan een duurzame relatie met de regio. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO).

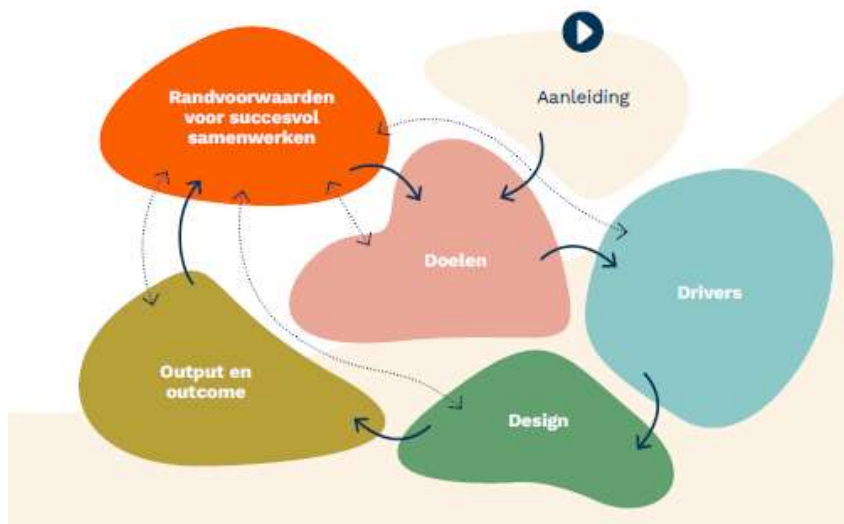
Kuijer-Siebelink, W. Tankink, T. de Vries, E. Nieuwenhuis, L. (2020). Strategisch organiseren van werken in de driehoek onderwijs, onderzoek en praktijk. HAN University of Applied Sciences. Nijmegen, the Netherlands. Online beschikbaar via:

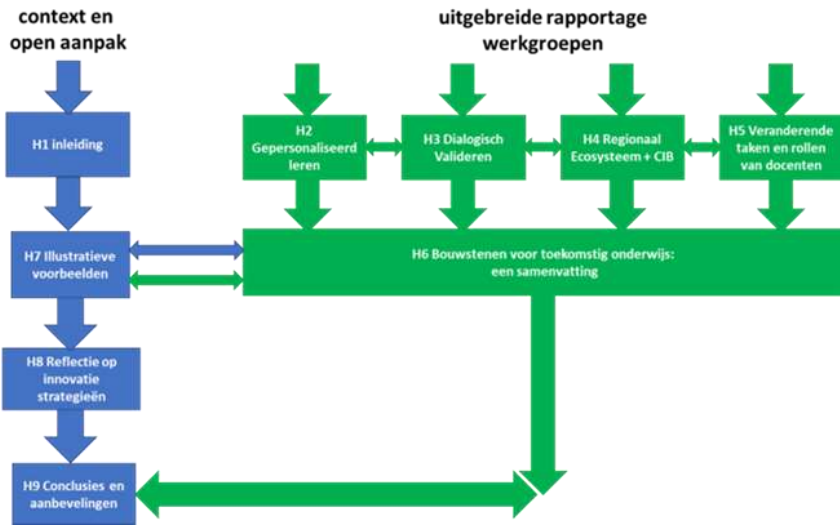
<https://www.han.nl/onderzoek/werkveld/projecten/werken-in-de-driehoek/>

Galan-Muros, V and Davey, T. (2019). The UBC ecosystem: putting together a comprehensive framework for university-business cooperation. J Technol Transf. 44: 1311-1346

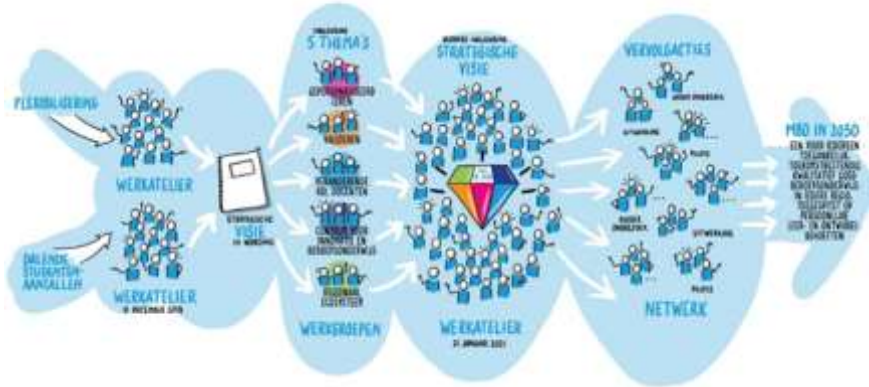
Saul, J.E., Willis, C.D., Bitz, J. et al. (2013). A time-responsive tool for informing policy making: rapid realist review. Implementation Sci, 8, 103 <https://doi.org/10.1186/1748-5908-8-103>

De redeneerlijn in beeld





NAAR EEN MBO IN 2030 MET EEN OPEN AANPAK



701. Kans op Balans met een gezonde biologische klok

Nihal Fawzi

Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

Werkvorm: Poster in een Meedenksessie (15 min.)

Trefwoorden: Biologische klok, Bioclock Consortium

Korte samenvatting

In onze huidige 24-uur maatschappij worden wordt men veel blootgesteld aan kunstlicht. In de laatste eeuw kunnen we onze eigen tijden inrichten gezien we gebruik zijn gaan maken van kaarsen en daarna lampen. Tegenwoordig hebben we ook vaak te maken met kunstlicht afkomstig van onze mobiele telefoons, computers en andere gadgets in de avond en nacht. Middels mijn onderzoek wil ik het thema **De Biologische Klok** implementeren in het biologie onderwijs van het secundair onderwijs.

Tijdens dit project wil ik scholieren bewust maken van hun gedrag. Het komt namelijk steeds vaker voor dat jongeren het niet voor elkaar krijgen om goed te leren en te presteren op school. Jongeren hebben vaker last van vermoeidheid door onvoldoende nachtrust en hebben moeite om vroeg in de ochtend aan hun dag te beginnen. Daarnaast komt het vaak voor dat jongeren te maken hebben met slaapstoornissen, depressies en burn outs. Deze kunnen veroorzaakt worden door verstoring van de biologische klok.

Mijn doel is om de scholieren niet alleen te doceren in het onderwerp maar om bij scholieren ook bewustwording te creëren.

Maar welke leer en werk strategieën lenen zich hier het beste voor? Welke moderne didactische en pedagogische vaardigheden zijn hiervoor het meest geschikt?

Lopende tekst

De **Bioclock Consortium** in Nederland heeft allerlei onderzoekers verspreid over het hele land. Elke onderzoeker is gefocust op een aspect in relatie met de biologische klok. (bioclock consortium 2023)

Ik ben Docent Biologie en promoveer nu op dit onderwerp. In mijn project houd ik mij bezig met het invoeren van dit onderwerp in het biologie onderwijs van de toekomst. Ik wil graag proberen om leerlingen er bewust van te maken dat hun gedrag wel degelijk een rol kan spelen in hun gezondheid maar ook hun schoolprestaties als het aankomt op de biologische klok. Het zijn immers de jongeren die zich veel blootstellen aan allerlei soorten kunstlicht in de late avonden en nacht. (Brown et al, 2022)

Sinds de uitvinding van lampen kunnen we in de avond (als het donker is) toch een heleboel doen. En dat is fijn. We zetten lampen aan, we kunnen TV kijken, we maken gebruik van allerlei devices waarmee we ons blootstellen aan kunstlicht en er zijn tegenwoordig heel veel banen waar nachtdiensten in bestaan.

(chronobiology.com 2022)

Daarnaast leven we steeds meer in stedelijke gebieden en door straatverlichting raken we niet alleen zelf beïnvloed maar geldt dit ook voor allerlei organismen die een belangrijk onderdeel vormen van het ecosysteem en de natuur in ons land. Onze scholieren en studenten kunnen hier helaas ook onder leiden. Ze blijven namelijk graag in de late avonduren wakker en slapen het liefst overdag uit. (Rich & Longcore. 2006)

In het middelbaar onderwijs, vooral op het VWO, kreeg ik vaak de vraag van leerlingen dat ze vonden dat ze niet goed presteerden op toetsen. Tegelijkertijd geven ze regelmatig aan dat ze erg moe zijn en het liefst niet te vroeg in de ochtend naar school willen. (von Gall. 2022)

De vraag is: Kunnen wij in het biologie onderwijs leerlingen onderwijzen over de biologische klok en kunnen wij ze ook leren om een verstoring van de biologische klok te voorkomen dan wel te resetten? Hoe kunnen we dit het beste aanpakken?

Welke moderne didactische en pedagogische vaardigheden zijn hiervoor het meest geschikt en waarom?

Kans op Balans

Met de juiste input aan mogelijkheden om te doceren, verwacht ik dat we leerlingen bewust kunnen maken van het handhaven van een gezonde biologische klok. Het voorkomt namelijk allerlei ziekten. Door een verstoorde biologische klok kan namelijk de kans op het ontwikkelen van Diabetes, Kanker, Obesitas, Depressie en Slaapstoornissen worden vergroot.

Daarnaast heeft dit onderwerp ook veel raakvlakken met andere schoolvakken, o.a. Aardrijkskunde, Maatschappijleer, Informatica en Techniek. Bovendien voldoet het aan de eisen die bij Burgerschap behoren.

Het streven is dat er in de toekomst aanpassingen worden gedaan in straatverlichting en verlichting in allerlei devices met het doel dat het allerlei organismen minder zal verstoren. In de medische wereld worden er ook nieuwe gezondheidstechnieken en behandelingen op basis van de Biologische Klok ontwikkeld. Verstoring kan in de natuur leiden tot het afnemen van diversiteit. Dit onderwerp gaat hand in hand met klimaat-, verstedelijking- en gezondheid- problemen die we eveneens in onze maatschappij willen voorkomen dan wel verbeteren.

Referenties

Bioclock consortium <https://bioclockconsortium.org/en/news/nihal-studies-how-we-can-integrate-chronobiology-in-secondary-school-education/> geraadpleegd op 20-1-2023

Citation: Brown TM, Brainard GC, Cajochen C, Czeisler CA, Hanifin JP, Lockley SW, et al. (2022)

<https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3001571> Published: March 17, 2022

Ecological Consequences of Artificial Night Lighting. Rich, Catherine & Longcore, Travis. 2006. Island Press.

The Effects of Light and the Circadian System on Rhythmic Brain Function. Charlotte von Gall. (2022) Institute of Anatomy II, Medical Faculty, Heinrich Heine University, 40225 Dusseldorf, Germany *Int. J. Mol. Sci.* **2022**, 23(5), 2778; <https://doi.org/10.3390/ijms23052778> Published: March 3, 2022

Chronobiology. [Chronobiology - History, Findings and Advancements of Chronobiology](#) Geraadpleegd op 20-1-2022



702. Ongelijke verdeling van leraren over scholen als bron voor kansenongelijkheid?

Marc van der Steeg¹

Tim Schokker¹, Tijana Breuer², Stan Vermeulen², Inge de Wolf², Frank Cörvers², Hugo Hopstaken³

¹ OCW, Den Haag, Nederland

² Universiteit Maastricht, Maastricht, Nederland

³ BOOR, Rotterdam, Nederland

Voorzitter: Inge de Wolf, Universiteit Maastricht

Referent:

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Kansengelijkheid, Verdeling leraren

Korte samenvatting

De verdeling van leraren over scholen is niet willekeurig, maar volgt een patroon waarbij leraren met meer ervaring en een hogere opleiding een voorkeur hebben voor scholen met een hoger aandeel leerlingen van ouders met een hbo of wo diploma. Dit mechanisme als bron van ongelijkheid in het onderwijs is bekend uit de internationale literatuur maar in Nederland nog weinig onderzocht. Het werpt een nieuw licht op het vraagstuk van kansenongelijkheid in het onderwijs. In dit symposium geven we inzicht in de zelfsortering van leraren in het primair en voortgezet onderwijs in Nederland en bespreken we de implicaties voor beleid, zowel voor besturen als de landelijke overheid.

Lopende tekst

De afgelopen jaren is er in het maatschappelijk debat en ook in onderzoek relatief veel aandacht geweest voor segregatie in het onderwijs van leerlingen naar migratie- en sociaaleconomische achtergrond. In de Nederlandse context is er echter weinig onderzoek gedaan naar de zelfsortering van leraren. De internationale literatuur laat zien dat dit mogelijk een mechanisme is van ongelijkheid. In dit symposium wordt onderzoek gepresenteerd naar de patronen die in Nederland zichtbaar zijn als het gaat over de allocatie van leraren over scholen in het primair en voortgezet onderwijs. Voor het basisonderwijs laten we zien dat leraren met een masterdiploma vaker op scholen lesgeven met een hoger percentage leerlingen van hoger opgeleide ouders. Wanneer leraren van school switchen doen ze dit vaker naar scholen met meer leerlingen met hoogopgeleide ouders, een lager gemiddeld schoolgewicht, en een hogere gemiddelde citoscore. Ook in het voortgezet onderwijs is er sprake van sortering van leraren, naar opleiding, ervaring en bevoegdheid. Als we de

categoriale vestigingen met elkaar vergelijken, zien we de inzet van minder ervaren leraren afnemen naarmate het onderwijsniveau hoger is. Hetzelfde geldt voor het aandeel bevoegd gegeven lessen. Ook de kans om in de brugklas les te krijgen van een leraar met een eerstegraads bevoegdheid hangt sterk samen met het onderwijsniveau. Onze analyse werpt een nieuw perspectief op het kansenongelijkheid vraagstuk in het Nederlandse onderwijs. In het symposium bespreken we de beleidsimplicaties voor besturen en de landelijke overheid.

Kans op Balans

Het thema sluit nauw aan bij het congressthema Kans op Balans waar kansenongelijkheid in het onderwijssysteem centraal staat. Ook voor de verdeling van leraren is het zoeken naar een nieuwe balans.

Individuele bijdrage 1

Verdeling van leraren in het voortgezet onderwijs als bron van kansenongelijkheid?

Kansengelijkheid in het onderwijs staat hoog op de maatschappelijke en politieke agenda. Een thema dat hierbij vaak aan de orde komt, is de toenemende schoolsegregatie naar inkomen of opleiding van de ouders. Daarbij wordt vaak vergeten dat niet alleen leerlingen ongelijk over scholen zijn verdeeld, maar ook leraren. Dan gaat het allereerst om de ongelijke verdeling van tekorten, maar we zien ook aanwijzingen dat de kwaliteit van leraren ongelijk is verdeeld. De kwaliteit van leraren is de voornaamste factor in onderwijskwaliteit. Als goede leraren ongelijk verdeeld zijn, kan dit bijdragen aan ongelijke kansen in het onderwijs.

In deze bijdrage rapporteren we over de resultaten van een eerste verkenning van een mogelijk ongelijke verdeling van leraren in het Nederlandse onderwijs. We kijken daarbij naar het voortgezet onderwijs, omdat we in het bijzonder geïnteresseerd zijn in een mogelijk ongelijke verdeling van leraren naar onderwijstype en type scholen (breed versus smal).

In onze empirische analyse wordt gevonden dat er sprake is van een ongelijke verdeling van leraren naar bevoegdheid, ervaring en salarisschalen over onderwijstypen. We zien daarbij dat de verschillen het grootst zijn als we categorale vestigingen van verschillende niveaus met elkaar vergelijken en dat verschillen enigszins worden gemitigeerd als we kijken naar brede vestigingen. Als we de categorale vestigingen met elkaar vergelijken, zien we de inzet van minder ervaren leraren afnemen naarmate het onderwijsniveau hoger is. Hetzelfde geldt voor het aandeel bevoegd gegeven lessen.

Onze analyse werpt ook een nieuw perspectief op het belang van brede scholengemeenschappen.

De argumentatie voor brede scholengemeenschappen is vaak het tegengaan van schoolsegregatie en de opvatting dat een leerlingenpopulatie een goede afspiegeling zou moeten zijn van de samenleving. Een ander argument is dat brede scholengemeenschappen het makkelijker maken om leerlingen te plaatsen op een niveau dat bij hen past. Leerlingen hoeven immers niet van school te veranderen als zij naar een ander niveau gaan. In deze bijdrage laten wij zien dat brede scholengemeenschappen ook kunnen bijdragen aan een gelijkere verdeling van leraren.

Een ander opvallend resultaat van onze analyse is dat er grote verschillen gevonden worden in het aandeel niet-bevoegd gegeven lessen tussen scholen met veel en weinig leerlingen met een risico op

achterstand. Ook vinden we dat de mobiliteit van leraren hoger is op scholen met veel achterstandssleerlingen. Het is een uitdaging om het werken op achterstandsscholen aantrekkelijker te maken voor leraren. Recent is de arbeidsmarkttoelage geïntroduceerd om hieraan een bijdrage te leveren. Het is een open vraag of een dergelijke toelage voldoende is om te compenseren voor het betere beloningperspectief van leraren op scholen met weinig leerlingen met een risico op een achterstand, dat kan worden afgeleid uit het veel grotere aandeel leraren in de hoogste salarisschaal op het vwo ten opzichte van het vmbo.

Individuele bijdrage 2

De sortering van po-leraren naar school-, leerling- en persoonskenmerken

Vanwege het oplopende lerarentekort is het niet alleen belangrijk om de instroom in het lerarenberoep te verhogen, maar ook om zoveel mogelijk jonge leraren voor het beroep te behouden. In dit paper analyseren we daarom de trends in schoolswitch en beroepsuitval van jonge leraren in het reguliere basisonderwijs, de factoren die gerelateerd zijn aan een hogere of lagere kans op deze uitkomsten, en de uitkomsten van jonge leraren in het jaar na de schoolswitch.

Schoolswitch en beroepsuitval zijn met name hoog na (of tijdens) het eerste jaar dat jonge leraren werkzaam zijn op een bepaalde school. In de meer recente jaren, waarin het lerarentekort zich sterker doet gelden, switchen jonge leraren minder vaak van school en is ook de uitval uit het beroep lager. Het lijkt dus alsof schoolswitch en beroepsuitval ook ten dele vraag-gedreven fenomenen zijn. De factoren die het sterkst gerelateerd zijn aan de kans op schoolswitch en beroepsuitval voor jonge leerlingen, zijn betrekkingsovervang en contractsoort. Leraren met een voltijdaanstelling en met een vast contract blijven vaker behouden voor zowel school als beroep. In de G4 zien we verder dat leraren iets vaker van school switchen als ze op een school werkzaam zijn met een relatief hoog percentage gewicht leerlingen. Verder zien we dat wanneer leraren switchen, ze dit steeds vaker doen naar een andere school in plaats van een andere beroepssector, en dat wanneer ze van school switchen, ze dit gemiddeld doen naar scholen met meer leerlingen met hoogopgeleide ouders, een lager gemiddeld schoolgewicht, en een hogere gemiddelde citoscore. Ook zien we dat wanneer leraren naar een andere school switchen na hun eerste jaar, ze gemiddeld genomen meer uren in de maand gaan werken.

De relaties tussen betrekkingsovervang en contractsoort en schoolswitch en beroepsbehoud interessant voor beleidsmakers en bestuurders. Dit zijn gebieden waarop ze ook invloed kunnen uitoefenen, door bijvoorbeeld voltijd- en vaste aanstellingen aan te moedigen. De effectiviteit hiervan hangt ervan af of het in de huidige situatie de school of de leraar zelf is die het initiatief neemt om niet met elkaar verder te gaan. Als scholen hun leraren geen vaste aanstelling of meer uren willen geven, is dit waarschijnlijk niet het geval. Als het de leraar is die vanwege deze arbeidsvoorwaarden niet meer terug wil komen, kan beleid gericht op betere arbeidsvoorwaarden wat betreft duur en omvang van de aanstelling wel helpen. Daarom is het belangrijk om in vervolgonderzoek naar switch en beroepsbehoud van jonge leraren informatie te verzamelen over welke partij (school of leraar) het initiatief heeft genomen om de arbeidsovereenkomst te beëindigen en de beleidsinterventies te richten op de factoren die samenhangen met switch en uitval op initiatief van de leraar. Op basis van de resultaten uit dit onderzoek lijken met name betrekkingsovervang en contractsoort hiervoor de meest kansrijke kandidaten.

Individuele bijdrage 3

De invloed van schoolkenmerken, persoonskenmerken en arbeidsvoorwaarden op beroepsuitval en mobiliteit van jonge leraren in het primair onderwijs

In dit paper onderzoeken we de mate van zelfsortering van leraren in het Nederlandse primair onderwijs, waarbij we specifiek kijken naar de match tussen de achtergrondkenmerken van leraren en leerlingen. De resultaten laten zien dat sortering ook in de Nederlandse schoolcontext plaatsvindt. Scholen die een groter aandeel kinderen met universitair opgeleide ouders bedienen, hebben een hoger percentage leraren met een masterdiploma in dienst, terwijl scholen met een hoog percentage leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond meer leraren met een niet-westerse migratieachtergrond in dienst hebben. Deze patronen zijn vooral uitgesproken in stedelijke gebieden, waar zowel ouders als leerkrachten meer mogelijkheden hebben om hun voorkeuren voor school-, leerling- en leerkrachtkenmerken uit te drukken. Analyses die zich richten op beginnende leraren die in de periode 2009-2018 als leraar in het primair onderwijs zijn begonnen, laten zien dat de sorteerp patronen van jonge leraren de sorteerp patronen gemiddeld versterken.

De segregatie van zowel leraar- als leerlingenpopulatie op het gebied van migratieachtergrond en sociaaleconomische achtergrond baart beleidsmakers steeds meer zorgen, omdat deze de ongelijkheid van onderwijskansen kan verergeren en negatieve invloed kan hebben op de sociale cohesie. Eerder onderzoek in de VS laat zien dat voor zover sortering van leraar- en leerlingkenmerken van leerlingen plaatsvindt, dit niet per se een negatief effect hoeft te hebben op de uitkomsten van de leerlingen. Vooral voor leerlingen met een migratieachtergrond kan het bevorderlijk zijn om les te krijgen van een leraar die ook een migratieachtergrond heeft. Of deze sortering naar achtergrondkenmerken – die dus ook in Nederland plaatsvindt – een positief effect sorteert voor de resultaten van leerlingen, is een open vraag en behoeft verder onderzoek. Een groter probleem is wellicht dat er aanwijzingen zijn dat, met name in de vier grote steden, jonge leraren zich vaker sorteren naar scholen met een kleiner aandeel leerlingen met laagopgeleide ouders en een kleiner aandeel leerlingen met een migratieachtergrond. Terwijl het lerarentekort zich juist met name manifesteert op scholen met veel leerlingen met deze kenmerken.

Referenties

De afgelopen jaren is er in het maatschappelijk debat en ook in onderzoek relatief veel aandacht geweest voor segregatie in het onderwijs van leerlingen naar migratie- en sociaaleconomische achtergrond. In de Nederlandse context is er echter weinig onderzoek gedaan naar de zelfsortering van leraren. De internationale literatuur laat zien dat dit mogelijk een mechanisme is van ongelijkheid. In dit symposium wordt onderzoek gepresenteerd naar de patronen die in Nederland zichtbaar zijn als het gaat over de allocatie van leraren over scholen in het primair en voortgezet onderwijs.

Tijana Prokic-Breuer, Stan Vermeulen en Inge de Wolf laten in hun eerste bijdrage zien dat basisscholen die een groter aandeel kinderen met universitair opgeleide ouders bedienen, een hoger percentage leraren met een masterdiploma in dienst hebben, terwijl scholen met een hoog percentage leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond meer leraren met een niet-westerse migratieachtergrond in dienst hebben.

In hun 2^e bijdrage analyseren Tijana Prokic-Breuer, Stan Vermeulen en Inge de Wolf daarnaast schooluitval en schoolswitch van jonge leraren in het primair onderwijs. Ook zij vinden patronen die samenhangen met de leerlingpopulatie van de school. Wanneer leraren switchen doen ze dit vaker naar scholen met meer leerlingen met hoogopgeleide ouders, een lager gemiddeld schoolgewicht, en een hogere gemiddelde citoscore.

Tim Schokker en Marc van der Steeg laten zien dat er een ongelijke verdeling is van leraren in het voortgezet onderwijs over de verschillende onderwijstypen (vmbo, havo en vwo) als gekeken wordt naar de mate van (on-)bevoegd gegeven lessen, ervaring en de salarisschalen van leraren. Deze ongelijke verdeling is met name pregnant als ingezoomd wordt op categorale scholen, waar slechts 1 onderwijstype wordt aangeboden.

In het symposium willen we de beleidsimplicaties van de bevindingen bespreken op landelijk en bestuursniveau, alsook verkennen waar nog openstaande onderzoeksvragen liggen.

De referenten bij dit symposium zijn Frank Cörvers (Hoogleraar Universiteit van Maastricht, frank.corvers@maastrichtuniversity.nl) en

Hugo Hopstaken (Hoofd Onderwijskwaliteit Stichting BOOR, hugo.hopstaken@stichtingboor.nl)

Voorzitter is Inge de Wolf (hoogleraar Universiteit van Maastricht, i.dewolf@maastrichtuniversity.nl)

703. Divisiesessie VOR - Leraar en Lerarenopleiding: “Dream on, dream big!”

(DIVISIE SPOTLIGHT)

Martina van Uum¹, Annemieke Vennix², Loes de Jong³, Errol Ertugruloglu⁴, Leandra Lok⁵

¹ Radboud Universiteit, Nijmegen, Nederland

² ESOE/ TUE, Eindhoven, Nederland

³ Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

⁴ Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

⁵ IVIO, Den Haag, Nederland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

Werkvorm: Netwerken en alternatieve NRO-call (90 min.)

Trefwoorden: Netwerken, Onderwijsonderzoek, Toekomstgericht

Korte samenvatting

Voor deze sessie nodigen we iedereen uit met interesse voor onze divisie Leraar en Lerarenopleiding van de Vereniging voor Onderwijs Research. We gaan graag met onze leden en mogelijk aanstaande leden op een actieve en positieve wijze in gesprek. Na een gezamenlijke start richten we ons in het eerste deel van deze sessie op netwerken via een actieve werkvorm (in de buitenlucht wanneer mogelijk). Nadat we met elkaar hebben kennisgemaakt, gaan we in het tweede deel van deze sessie uiteen in verschillende groepen. Elke groep gaat aan de slag met een door ons opgestelde alternatieve NRO-call. Op basis daarvan wisselen we met elkaar van gedachten over onderwijsonderzoek en hoe we dit in zouden steken als er geen enkele belemmering zou zijn. In het laatste deel van de sessie gaat een deskundig panel in op de ideeën die volgens hen de grootste kans van slagen hebben.

704. AI en machine learning in het onderwijs: van meningen naar feiten

(DIVISIE SPOTLIGHT)

Antoine van den Beemt¹, Karel Kreijns², S. Wools³

¹ TU Eindhoven, Eindhoven, Nederland

² Open Universiteit, Heerlen, Nederland

³ Cito, Arnhem, Nederland

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

Werkvorm: Rondetafelgesprek (30 min.)

Trefwoorden: ICT in onderwijs, Artificial intelligence, Toekomst onderwijs

Korte samenvatting

Artificial intelligence (AI) en machine learning zorgen voor beroering in het onderwijs. Is het onderwijs klaar voor AI? Wat betekent AI voor het soort opdrachten die docenten formuleren? Welke competenties en kennis toetsen we dan eigenlijk? En hebben docenten voldoende vaardigheden? En wat als we AI voor onderwijsonderzoek gebruiken?

De divisies *Assessment, Methodologie & Evaluatie* en *ICT in Onderwijs en Opleiding* organiseren samen een ronde-tafel sessie om dit onderwerp te verkennen. Tijdens deze sessie zoeken we een weg langs nieuwe paden, met als enige richtingaanwijzer de ervaring uit het verleden. Met een constructief kritische benadering proberen we de balans te vinden voor een toekomst waarin AI centraal staat.

Lopende tekst

Artificial intelligence (AI) en machine learning (ML) dringen met grote snelheid het onderwijs binnen. De beroering rond ChatGPT is slechts een voorproefje van wat ons te wachten staat. Is het onderwijs klaar voor AI? Wat betekent AI voor het soort opdrachten die docenten formuleren? Welke competenties en kennis toetsen we dan eigenlijk? En hebben docenten voldoende vaardigheden? Sinds de introductie van Chat GPT vliegen de meningen je om de oren. Maar is er al bewijs of AI in onze onderwijscontext werkt? En wat als we AI voor onderwijsonderzoek gebruiken?

Tijdens deze ronde-tafel sessie zoeken we een weg langs nieuwe paden, met als enige richtingaanwijzer de ervaring uit het verleden. Aan het einde van de sessie hebben we gesproken over kansen en bedreigingen van AI, docent competenties en houding, en opdrachten en assessment.

De sessie wordt ingeleid met een state of art van AI in onderwijs en onderwijsonderzoek. Dit geeft aanknopingspunten voor deelnemers om vervolgens in een learning station setting aspecten van AI

in onderwijs en onderzoek te verkennen. De sessie wordt afgerond met een bespreking van de belangrijkste bevindingen.

Kans op Balans

AI biedt kansen voor inclusiviteit, vergelijkbaar met de introductie van het Internet bijna 30 jaar geleden. Het biedt evengoed uitdagingen om iedereen betrokken te houden. Met een constructief kritische benadering proberen we de balans te vinden voor een toekomst waarin AI centraal staat.

705. Versterking van de impact van onderzoek op onderwijsbeleid (DIVISIE SPOTLIGHT)

[Lisa Sipma](#)², [Ib Waterreus](#)³, [Marion van Binsbergen](#)⁴, [Edith Hooge](#)⁵, [Gerard Baars](#)⁶, [Inge van der Heul](#)⁷, [Quirine van der Hoeven](#)³, [Eddie Denessen](#)⁸

¹ TIAS, Tilburg, Nederland

² NRO, Utrecht, Nederland

³ OCW, Den Haag, Nederland

⁴ Vereniging voor Beleidsonderzoek, Nijmegen, Nederland

⁵ Onderwijsraad, -, Nederland

⁶ NRO, Den Haag, Nederland

⁷ TK, DAO, Den Haag, Nederland

⁸ Radboud Universiteit, Nijmegen, Nederland

Divisie: Beleid & Organisatie

Werkvorm: Rapportpresentatie met discussie (90 min.)

Trefwoorden: Impact, Beleid, Co-creatie

Korte samenvatting

Goed onderwijsbeleid vraagt om een goede benutting van (wetenschappelijke) kennis uit onderzoek, ook wel evidence-informed beleid genoemd. Het gaat daarbij zowel om de benutting van beschikbare kennis, als om het ontwikkelen van nieuwe kennis die helpt bij het beantwoorden van beleidsvragen op korte en lange termijn. Dit vergt een goed ingerichte kennisinfrastructuur voor (landelijk) onderwijsbeleid.

Hoewel er verschillende kennisactiviteiten bestaan die bouwstenen bieden voor evidence-informed beleid, komt het toch vaak voor dat het óf ontbreekt aan gedegen (wetenschappelijke) kennis over de effecten van een voorgestelde beleidsinterventie, óf dat de beschikbare kennis die er wel is niet optimaal wordt gebruikt.

In de onderwijspraktijk loopt men tegen soortgelijke vraagstukken aan. Om dit het hoofd te bieden werken onderwijsonderzoekers de laatste jaren steeds vaker samen in co-creatie met onderwijsprofessionals op scholen, wat bijdraagt aan praktijkrelevantie en de kans op impact. Ook voor beleidsvraagstukken kan co-creatie tussen onderzoekers en beleidsmakers een veelbelovend instrument zijn, maar tegelijkertijd bestaat bijvoorbeeld angst dat nauwere samenwerking een bedreiging vormt voor de onafhankelijkheid van onderzoekers. In deze sessie staan de knelpunten in het evidence-informed werken in beleid centraal en wordt verkend hoe co-creatie tussen onderwijsonderzoekers en beleidsmakers kan worden ingezet om de impact van onderzoek op onderwijsbeleid te vergroten.

Lopende tekst

Zorgen over het gebrek aan wetenschappelijke onderbouwing van onderwijsbeleid bestaan al langere tijd. In 2008 constateerde bijvoorbeeld de Commissie Dijsselbloem (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008) dat de beschikbare kennis onvoldoende benut werd en dat te weinig onderzoek werd gedaan naar de effectiviteit van nieuwe beleidsinterventies. In 2014 constateerde de Onderwijsraad dat kennisbenutting in alle fasen van het beleidsproces nog steeds aandacht vereiste.

Ook in recente rapporten (Galan Groep, 2021; Landelijke Werkgroep Kennisinstructuur, 2019) zijn suggesties gedaan voor versterking van de kennisinfrastructuur van het onderwijs. In deze laatste rapporten ligt de nadruk echter op de onderwijspraktijk, vandaar dat het NRO-bureau een verkenning heeft laten uitvoeren naar mogelijkheden om de impact van onderzoek op (landelijk) onderwijsbeleid te versterken (Waterreus & Sipma, 2023). Hier komt uit naar voren dat bij succesvolle instrumenten rekening moet worden gehouden met timing, maatwerk en interactie. Een term die hierbij vaak genoemd wordt is co-creatie.

Bij praktijkgericht onderzoek is in een toenemend aantal gevallen bijvoorbeeld sprake van co-creatie, in de zin dat onderzoekers en onderwijsprofessionals samen werken aan onderzoek, bijvoorbeeld in werkplaatsen. Dit levert mooie resultaten op die leiden tot verbeterde verbinding, samenwerking en innovatie. Ook voor beleidsvraagstukken kan co-creatie een veelbelovende aanpak zijn, zoals de werkplaatsen in het NRO-programma onderwijsachterstandenbeleid. Toch lijkt er wat huiver te zijn voor deze opzet in de relatie tussen onderzoek en beleid. Bijvoorbeeld doordat angst bestaat dat de onafhankelijkheid van beleidsgericht onderzoek in het geding kan komen. De vraag is dan: is co-creatie een wenselijk instrument en wat is er nodig om dit succesvol op te zetten?

Daarnaast rijst de vraag wie er aan zet is om de impact van onderzoek op onderwijsbeleid te vergroten. Zijn dat de onderwijsbeleidsmakers die vaker gebruik moeten maken van onderzoek, of zijn dit de onderzoekers die resultaten op moeten leveren die direct bruikbaar en toepasbaar zijn voor het beleid? Of is hier een rol weggelegd voor kennismakelaars om de werelden van onderzoek en beleid met elkaar te verbinden.

In deze sessie gaan we op verschillende manieren aan de slag met deze vragen. In de eerste ronde worden de bevindingen uit het rapport van het NRO eerst kort gepresenteerd. Vervolgens wordt aan een panel van vertegenwoordigers gevraagd een korte reactie te geven op hun perspectief op de relatie onderwijsonderzoek en beleid. Voor het onderwijsonderzoek zijn dit afgevaardigden van de VOR en VBO, voor beleid de Tweede Kamer en OCW en voor de tussenliggende partijen de Onderwijsraad en het NRO. Vervolgens wordt aan de hand van verschillende stellingen het gesprek met de zaal geopend. Welke instrumenten zien de deelnemers als veelbelovend?

In de tweede ronde van de sessie gaan we aan de slag met het nadenken over de (on)mogelijkheden van co-creatiesessies tussen onderzoek en beleid. Elke subgroep neemt een concreet voorbeeld onder de loep. Wat zijn randvoorwaarden? Wie kan welke rol op zich nemen?

Aan het einde van de sessie hebben deelnemers meer inzicht in de weerbarstige relatie tussen onderwijsbeleid en onderzoek. Daarnaast hebben zij kennis genomen van mogelijke oplossingen hiervoor en kunnen ze daarbij meerdere perspectieven innemen.

Kans op Balans

Wie is aan zet om de impact van onderwijsonderzoek op onderwijsbeleid te vergroten? Is dat de onderwijsonderzoeker die beleid actief opzoekt? Is dat de beleidsmedewerker die tijd probeert in te ruimen zich te verdiepen in onderzoek dat relevant is voor beleid? Moeten beide partijen een stap tot elkaar zetten en wie zet dan welke stap tot waar? Is daarbij een rol weggelegd voor kennismakelaars die proberen om beide werelden met elkaar te verbinden? We nemen je mee in deze zoektocht naar de ingewikkelde balans in het vormgeven van meer evidence-informed beleid.

Referenties

Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (Commissie Dijsselbloem) (2008). *Tijd voor onderwijs*. Den Haag: Tweede Kamer.

Galan Groep (2021). *Omwille van goed onderwijs. Verkenning scenario's kennisinfrastructuur onderwijs*. Baarn: Galan Groep.

Landelijke Werkgroep Kennisinfrastructuur (2019). *Slimme verbindingen, naar een sterke kennisinfrastructuur voor het onderwijs*. Utrecht: PO-Raad, VO-raad, MBO Raad, Vereniging Hogescholen en VSNU.

Onderwijsraad (2014). *Onderwijspolitiek na de commissie-Dijsselbloem*. Den Haag: Onderwijsraad.

Waterreus, I. & Sipma, L. (2023). *Kennisingrediënten voor onderwijsbeleid*. Den Haag: NRO.

706. De docent als ontwerper: prangende vragen en dilemma's (DIVISIE SPOTLIGHT)

Nienke Nieveen¹

Marcel van der Klink², Elvira Folmer³, Tjark Huizinga⁴, Roel Grol³, Irene Visscher⁴, Ilya Zitter⁵, Saskia Oosterhoff⁶, Mieke Koeslag-Kreunen⁵, Migchiel van Diggelen⁶, Marieke Thurlings⁷, Talita Groenendijk⁸, Geesje van Slochteren⁸, Anne Khaled⁹, Niek van den Berg¹⁰, Bas Kolloffel¹¹, Rutger van de Sande¹²

¹ TU Eindhoven, Eindhoven, Nederland

² Zuyd Hogeschool, Heerlen, Nederland

³ HAN University of Applied Sciences, Arnhem, Nederland

⁴ Hogeschool Saxion, Enschede, Nederland

⁵ Hogeschool Utrecht, Utrecht, Nederland

⁶ NHL Stenden, Leeuwarden, Nederland

⁷ Eindhoven School of Education, Eindhoven, Nederland

⁸ SLO, Amersfoort, Nederland

⁹ HAN University of Applied Sciences, Nijmegen, Nederland

¹⁰ Aeres Hogeschool Wageningen, Wageningen, Nederland

¹¹ Universiteit Twente, Enschede, Nederland

¹² Fontys Hogeschool, Eindhoven, Nederland

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

Werkvorm: World café (90 min.)

Trefwoorden: Curriculumontwerp, Docentontwerpteams, Boundary crossing

Korte samenvatting

Deze sessie vindt zijn oorsprong in het landelijk netwerk 'de docent/leraar als ontwerper'. Onderwijsgeevenden in alle onderwijssectoren (van po tot ho) krijgen in toenemende mate de rol van onderwijsontwerper.

Docenten(teams) ontwerpen bijvoorbeeld lessen, projecten, leerlijnen, die passend zijn bij de doelgroep, context, actualiteit, instellingsvisie en (landelijke) kaders. Dat ontwerpen roept tegelijkertijd ook vragen en dilemma's op. Inhoudelijke vragen: wat ontwerper we, hoe zorgen we voor samenhang?; Ontwerptechnische vragen: welke aanpak hanteren we, welke steun is nodig?; Sociaal-politiek: Wie betrekken we? Hoever reikt onze rol? En van de schoolleiding?

In deze spotlightsessie verkennen we deze vragen/dilemma's. Er zijn meerdere tafels en elke tafel behandelt een prangende vraag/dilemma. We organiseren drie rondes. Deelnemers starten bij een van de tafels en schuiven door. Een 'razende reporter' koppelt aan het eind van de sessie de

belangrijkste bevindingen terug. De uitkomsten worden meegenomen in het landelijke netwerk 'de docent/leraar als ontwerper'.

Diverse onderzoekers die onderzoek doen naar de rol van docenten als ontwerpers hebben zich gecommitteerd aan deze spotlight sessie.

Het belooft een mooie sessie te worden waarin deelnemers met elkaar een overzicht creëren van ontwerp vraagstukken en hoe die zich in uiteenlopende onderwijssectoren manifesteren. We nodigen iedereen uit hier aan bij te dragen.

Kans op Balans

Deze spotlight sessie sluit aan bij een breed en een meer uitgebalanceerd beroepsbeeld van de leraar (Snoek, et al, 2017), waarbinnen de rol van de leraar als ontwerper is geïdentificeerd.

Goede leraren die met oog voor de context en hun deelnemers onderwijs (inclusief werkplekleren) kunnen (her)ontwerpen, hebben een sleutelrol in het bieden van kansen aan leerlingen en studenten. De bekwaamheden die horen bij de rol van ontwerper bieden ontwikkelingskansen aan (ervaren) leraren en praktijkbegeleiders. Versterking van deze bekwaamheden vraagt om het creëren van meer en meer gevarieerde mogelijkheden voor verdere professionalisering in en buiten de werksituatie van onderwijsprofessionals.

707. Toetsen in het vo: Synergie en balans in formatieve en summatieve functies van evalueren (DIVISIE SPOTLIGHT)

Nadira Saab¹

Dominique Sluijsmans², Leen Haerens³, Lars Borghouts⁴, Hein Broekkamp⁵, René Kneyber⁶, Christa Krijgsman⁴, Tim Mainhard¹, Jan van Tartwijk⁷

¹ Universiteit Leiden, Leiden, Nederland

² Hogeschool Rotterdam, Rotterdam, Nederland

³ Universiteit Gent, Gent, België

⁴ Fontys Hogeschool, Eindhoven, Nederland

⁵ Onderwijsraad, Den Haag, Nederland

⁶ Toetsrevolutie Coöperatie, Culemborg, Nederland

⁷ Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Speakerscorner (90 min.)

Trefwoorden: Evaluatie, Toetsing, Synergie en balans

Korte samenvatting

In het voortgezet onderwijs worden toetsen en evalueren te weinig gebruikt om het leren van leerlingen te versterken. Er is beperkt sprake van synergie en balans bij evaluatie en toetsing. Het potentieel van samenwerking tussen beide functies wordt daarmee niet volledig benut. Tijdens deze Speakerscorner bediscussiëren we de uitdagingen rondom evaluatie en toetsing in het voortgezet onderwijs. We nemen hierbij een systemisch perspectief: een aanpak waarbij toewerken naar synergie en balans in functies van evaluatie samenhangend vanaf het micro-, meso-, en macroniveau in gang gezet worden. Het doel van deze Speakerscorner is het voeren van een discussie met verschillende stakeholders in het onderwijs, waaronder leraren, leidinggevenden, beleidsmakers en wetenschappers, om te onderzoeken wat een volgende stap kan zijn richting synergie en balans op het gebied van evaluatie en toetsing.

Dominique Sluijsmans en Christa Krijgsman leiden deze sessie in met ieder een korte presentatie over hun onderzoek. Daarna belichten René Kneyber (Toetsrevolutie) en Hein Broekkamp (Onderwijsraad) het thema vanuit hun perspectief. Vervolgens bediscussiëren we voorgestelde vragen en hinderende en faciliterende condities onder leiding van discussieleiders (o.a. Yvonne Kops -bestuurder- en John van der Kant -leraar-) in kleine groepen. Tot slot proberen we gezamenlijk met alle sessie-deelnemers tot een conclusie te komen.

Lopende tekst

In het voortgezet onderwijs worden toetsen en evalueren te weinig gebruikt om het leren van leerlingen te versterken. Er is beperkt sprake van synergie en balans bij evaluatie en toetsing. Het potentieel van samenwerking tussen beide functies wordt daarmee niet volledig benut. Tijdens deze Speakerscorner bediscussiëren we de uitdagingen rondom evaluatie en toetsing in het voortgezet onderwijs. Een synergie en balans tussen evaluaties met een informatieve (formatieve) en een (be)oordelende (summatieve) functie mag beschouwd worden als een van nature gezonde toestand (Black & Wiliam, 2018). De formatieve functie van evaluatie staat centraal wanneer bijvoorbeeld doelen worden verduidelijkt en informatie wordt gegeven waarmee doelen behaald kunnen worden. De summatieve functie van evaluatie staat centraal wanneer bijvoorbeeld een leerresultaat wordt beoordeeld met een prestatiecijfer (zie Figuur 1). Synergie refereert naar de samenwerking tussen, en de wederzijdse versterking van, de formatieve en summatieve functie van evalueren. Balans verwijst naar een evenwicht tussen evaluaties met een formatieve en summatieve functie (zie Figuur 2). In het voortgezet onderwijs is er echter beperkt sprake van synergie en balans bij evaluatie en toetsing: door de grote nadruk op evaluaties met een summatieve functie er is te weinig ruimte voor evaluaties met een formatieve functie (Maas et al., 2022; Onderwijsraad, 2018). Het potentieel van samenwerking tussen beide functies, en daarmee een versterking van opbrengsten voor het leren van leerlingen, wordt daarmee niet volledig benut.

Tijdens deze Speakerscorner bediscussiëren we op interactieve wijze de uitdagingen rondom evaluatie en toetsing in het voortgezet onderwijs. We nemen hierbij een systemisch perspectief: een aanpak waarbij toewerken naar synergie en balans in formatieve en summatieve functies van evaluatie samenhangend vanaf het micro- (in de klas), meso- (in de school) en macroniveau (regionaal en/of landelijk) (zie Figuur 3; Fullan, 2015). Het doel van deze Speakerscorner is het voeren van een discussie met verschillende stakeholders in het onderwijs, waaronder leraren, leidinggevenden, beleidsmakers en wetenschappers, om te onderzoeken wat een volgende stap zou kunnen zijn richting synergie en balans op het gebied van evaluatie en toetsing in het voortgezet onderwijs. Dominique Sluijsmans en Christa Krijgsman leiden het thema van deze sessie in met ieder een korte presentatie. Sluijsmans geeft haar visie op evaluatie en toetsing, ingebed in een curriculum, vanuit haar lectorschap Integrale Curriculumontwikkeling aan Hogeschool Rotterdam en mede gevormd door haar vele samenwerkingen met collega's uit diverse onderwijssectoren. Krijgsman geeft haar visie op evaluatie en toetsing, ingebed in een curriculum, op basis van bevindingen uit studies in haar proefschrift (Krijgsman, 2021), onderwijstheorie, -beleid en de stem van jongeren. Haar visie is mede gevormd door haar ruime ervaring als leraar in het voortgezet onderwijs en als procesbegeleider van professionele leergemeenschappen rondom dit thema. Daarna belichten René Kneyber (Toetsrevolutie) en Hein Broekkamp (Onderwijsraad) het thema vanuit hun perspectief. Vervolgens bediscussiëren we voorgestelde vragen, en hinderende en faciliterende condities onder leiding van discussieleiders (o.a. Yvonne Kops, bestuurder Ons Middelbaar Onderwijs en John van der Kant, leraar Eckartcollege) in kleine groepen. We eindigen met een afsluitende discussie en proberen gezamenlijk met alle sessie-deelnemers tot een conclusie te komen.

Kans op Balans

Vanuit de maatschappij wordt er kritisch gekeken naar de toetscultuur in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Er is sprake van disbalans: door de grote nadruk op evaluaties met een summatieve

functie is er te weinig ruimte voor evaluaties met een formatieve functie. Leerlingen leren voor toetsen en niet voor zichzelf. Welke rol kunnen leraren, leidinggevenden, beleidsmakers en onderwijswetenschappers, als onderdeel van het grotere onderwijssysteem, vervullen om toe te werken naar synergie en balans in functies van evalueren? Deze Speakerscorner biedt een podium aan een breed publiek om onder andere deze vraag te bespreken.

Individuele bijdrage 1

“We willen naar veel minder toetsen. We leggen nu een te grote nadruk op presteren in plaats van leren. Leerlingen hollen van toets naar toets.” Het is heel duidelijk: veel scholen zijn op zoek zijn naar een wijze van toetsing die meer recht doet de ontwikkeling en motivatie van leerlingen. Gelukkig zijn door de jaren heen de beperkingen van een te instrumentele toetsbril steeds meer benoemd en is er veel kennis ontwikkeld over de plek van toetsing in een curriculum. Zowel in de praktijk als in de wetenschap wordt toetsing veel meer benaderd als een ontwerpvraagstuk, in plaats van een puur technisch vraagstuk. Ik zie toetsing vooral als een prachtig onderzoeksproces waarin je op basis van beoogde doelen of een aanname informatie verzamelt, deze informatie interpreteert en vertaalt naar een bepaalde vervolgactie of beslissing. Het kan dan gaan om een toetsproces gericht op beter studeren (leerstrategie), een toetsproces gericht op vervolgacties en meer zelfstandigheid in het leerproces te komen (formatief handelen) en een toetsproces gericht op valide uitspraken over zelfstandige beheersing (beoordelen). Vragen die ik graag samen verken zijn:

Hoe kunnen deze drie toetsprocessen optimaal worden ingebed en gebalanceerd in een curriculum?

Wat vraagt dat van leerlingen, docenten, leidinggevenden, beleidsmakers en wetenschappers?

Individuele bijdrage 2

Gebaseerd op mijn proefschrift (Krijgsman, 2021) wordt gesteld dat doelen verduidelijken en op groei gerichte feedback (ofwel formatieve functie van evaluatie) motiverend werken, terwijl prestatiecijfers (ofwel summatieve functie van evaluatie) niet per se schadelijk zijn voor de motivatie van leerlingen. In lijn met onderwijstheorie, -beleid en de stem van leerlingen, wordt beargumenteerd waarom het belangrijk is toe te werken naar een synergie en balans tussen summatieve en formatieve functies van evaluatie. Tot op heden lijkt deze beoogde synergie en balans uit te blijven in het voortgezet onderwijs. Conditie op micro-, meso-, en macroniveau kunnen deze synergie en balans mogelijk hinderen of faciliteren. Een voorbeeld hiervan is leiderschap. Op alleen mesoniveau kan leiderschap hinderen, terwijl leiderschap op macroniveau in samenwerking met leiderschap op mesoniveau mogelijk kan faciliteren. Een systemisch perspectief is belangrijk bij dit complexe vraagstuk: toewerken naar synergie en balans in functies van evalueren dient samenhangend op micro-, meso-, en macroniveau in gang gezet te worden. Er wordt gepleit voor een multidisciplinaire samenwerking met een groep van wetenschappers, beleidsmakers, en leraren en leidinggevenden, om vanuit een systemische aanpak de genoemde hinderende condities het hoofd te bieden en faciliterende condities ruimte te geven. In deze Speakerscorner bediscussieren we samen vier mogelijk hinderende en faciliterende condities.

Referenties

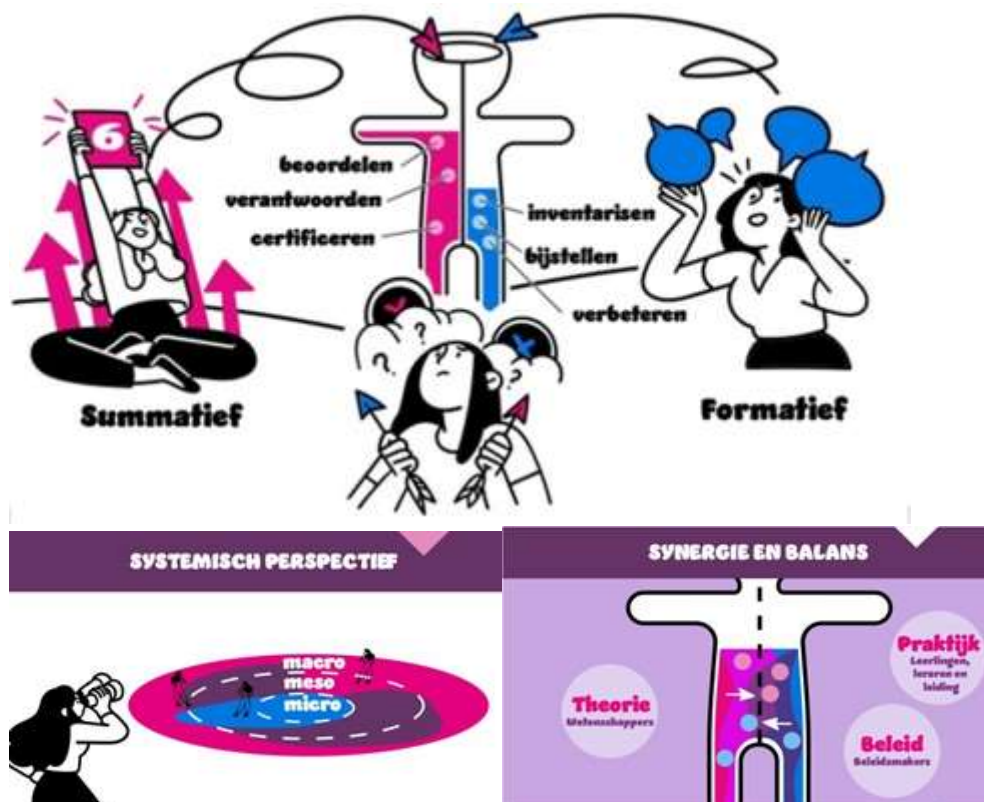
Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>

Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teacher College Press.

Krijgsman, C. (2021). *Assessment and Motivation. A Self-Determination Theory Perspective on Performance Grading, Goal Clarification and Process Feedback in Physical Education*. Dissertatie. Universiteit Utrecht. <https://doi.org/10.33540/463>

Maas, I., Blokzijl, Q., de Roos, J., & Blom, B. (2022). Maak van de mand een vangnet. In *Jongeren en het zorgen voor hun morgen* (pp. 58–73). LAKS, JOB, SLVb, ISO. <https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/publicaties/2022/05/23/bijdrage-jongerenonderwijsorganisaties/Bijdrage+bundel+jongerenonderwijsorganisaties.pdf>

Onderwijsraad. (2018). *Toets wijzer*. Onderwijsraad. <https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/adviezen/2018/12/13/toets-wijzer/Toets-wijzer-internet.pdf>



708. Interdisciplinair hoger onderwijs in perspectief (DIVISIE SPOTLIGHT)

Perry den Brok¹

Annemarie Horn², Iris van der Tuin³, Wietske Kuijer-Siebelink⁴, Monica van Winkel⁵

¹ Wageningen University and Research, Wageningen, Nederland

² Radboud Universiteit, Nijmegen, Nederland

³ Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

⁴ HAN University of Applied Sciences, Nijmegen, Nederland

⁵ HAN University of Applied Sciences, Arnhem, Nederland

Divisie: Hoger Onderwijs

Werkvorm: Forumdiscussie (90 min.)

Trefwoorden: Interdisciplinair onderwijs, Hoger onderwijs, Transdisciplinair onderwijs

Korte samenvatting

Binnen het hoger onderwijs ontstaat er steeds meer aandacht en interesse voor interdisciplinair onderwijs, mede door het ontstaan van nieuwe opleidingen, meer gerichtheid op complexe en moderne maatschappelijke uitdagingen, een groeiende diversiteit aan mogelijke uitstroomprofielen voor studenten, en nieuwe onderwijsvormen zoals challenge based leren, probleemgestuurd onderwijs en maatschappelijk gedreven onderwijs.

In deze spotlight sessie voeren we een forumdiscussie met enkele experts in het hoger onderwijs en het publiek. Daarin zullen onderwerpen aan bod komen, zoals: Hoeveel aandacht moet er in een curriculum zijn voor interdisciplinair onderwijs? Kan interdisciplinair onderwijs pas plaatsvinden na een gedegen discipline basis en gaat het mogelijk ten koste van discipline onderwijs? Welke vormen van interdisciplinair onderwijs zijn het meest geschikt? In hoeverre zijn docenten en (hoger)onderwijsinstellingen goed voorbereid op deze vorm van onderwijs?

De discussie zal plaatsvinden aan de hand van een aantal stellingen die worden voorgelegd aan de experts in het panel. Ook is er volop de gelegenheid voor het publiek om mee te doen aan de discussie.

Lopende tekst

Binnen het hoger onderwijs ontstaat er steeds meer aandacht en interesse voor interdisciplinair onderwijs, mede door het ontstaan van nieuwe opleidingen, meer gerichtheid op complexe en moderne maatschappelijke vraagstukken, een groeiende diversiteit aan mogelijke uitstroomprofielen voor studenten, en nieuwe onderwijsvormen zoals challenge based leren, probleemgestuurd onderwijs en maatschappelijk gedreven onderwijs.

In deze spotlight sessie voeren we een discussie met enkele experts in het hoger onderwijs en het publiek. Daarin zullen onderwerpen aan bod komen, zoals: Hoeveel aandacht moet er in een curriculum zijn voor interdisciplinair onderwijs? Kan interdisciplinair onderwijs pas plaatsvinden na een gedegen disciplinaire basis en gaat het mogelijk ten koste van disciplinair onderwijs? Welke vormen van interdisciplinair onderwijs zijn het meest geschikt? In hoeverre zijn docenten en universiteiten goed voorbereid op deze vorm van onderwijs?

De discussie zal plaatsvinden aan de hand van een aantal stellingen die worden voorgelegd aan de experts in het panel. Dit panel kent een diverse achtergrond, en representeert zowel universiteiten als hogescholen, onderzoekers en ervaringsdeskundigen in het geven van interdisciplinair onderwijs, en mensen werkzaam binnen en buiten het domein van onderwijsonderzoek. Ook is er volop de gelegenheid voor het publiek om mee te doen aan de discussie.

Dit divisieslot sluit aan bij het jaarthema van de divisie Hoger Onderwijs, dat zich richt op vormen van hoger onderwijs dat de grenzen van disciplines en praktijken overstijgt. Zo verzorgde de divisie in april 2023 een themasessie rondom impact-gedreven onderwijs.

Kans op Balans

In deze sessie over interdisciplinair onderwijs staat de discussie centraal. In de discussie gaan we op zoek naar balans. Wat zou bijvoorbeeld de verhouding tussen monodisciplinair en multi-, inter- en/of transdisciplinair onderwijs moeten zijn om studenten toekomstbestendig op te leiden? Of, wat goede plekken in een curriculum zouden kunnen zijn om interdisciplinair onderwijs aan te bieden, en wat geschikte didactische methodes zijn.

709. Wat zijn eigenlijk ‘domeinspecifieke aspecten’ van onderwijs? (DIVISIE SPOTLIGHT)

Hanno van Keulen¹, Ezra Niessink², Olga Potters³, Renske Bouwer⁴

¹ TU Delft, Delft, Nederland

² Radboud Universiteit, Nijmegen, Nederland

³ Universiteit van Amsterdam, Amsterdam, Nederland

⁴ Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland

Voorzitter:

Referent:

Divisie: Domein Specifieke Aspecten van Onderwijs

Werkvorm: Symposium (90 min.)

Trefwoorden: Domeinspecificiteit, Generieke vaardigheden, Boundary crossing

Korte samenvatting

De vraagstelling van dit symposium is hoe het onderzoeksprogramma voor de divisie Domeinspecifieke Aspecten van Onderwijs er uit kan zien. We willen twee uitersten vermijden: versplintering in honderden specifieke vakdidactieken die elkaar weinig te melden hebben, dan wel opstijgen naar nietzeggende algemeenheden. In dit symposium presenteren de vier bestuursleden enkele denk- en werkwijzen die belangrijk zijn in hun domein, zoals creativiteit in de kunst, probleemoplossen in de bètatechniek, kritisch denken in het recht, en taalvaardigheid in communicatie. Daarna gaan ze met elkaar, en met de deelnemers in gesprek, om te kijken of we op een systematische manier van elkaar kunnen leren. Hoe ziet een uitwerking van zo'n vermogen eruit binnen een specifiek domein? Waar en hoe overlapt met de uitwerking in andere domeinen? Wat kan het ene domein het andere bieden? Hoe kunnen we de grenzen van de domeinen overschrijden en elkaar begrijpen en helpen? Het symposium is interactief: de deelnemers kunnen hun eigen domeinen en perspectieven inbrengen. De divisie wil er zijn voor alle domeinen: letteren, maatschappij, gezondheid, bètatechniek.

Lopende tekst

Onderwijs heeft altijd een specifieke inhoud. Dat beïnvloedt het onderwijsleerproces diepgaand. Je kunt niet leren zwemmen zonder water, geen wetenschappelijk artikel schrijven zonder kennis van passieve werkwoordsvormen. Een succesvolle zwemleraar is niet meteen ook een goede schrijfcoach. Hoe meer je de domeinspecifieke of disciplinaire kneepjes van je vakgebied kent, hoe effectiever het vakonderwijs kan worden. Dat willen we graag onderzoeken. De keerzijde is versplintering. Hoeveel domeinen, vakken, en vakdidactieken zijn er? Wat is de ratio van één divisie

‘Domeinspecifieke Aspecten van Onderwijs’ als er ook twintig, of tweeduizend, domeinspecifieke divisies zouden kunnen zijn?

In dit symposium zoeken de bestuursleden van de Divisie DSAO naar deze ratio. Of eigenlijk naar de denkwijzen die de domeinspecifieke aspecten van verschillende vakgebied kunnen verbinden. We zetten onze tanden in de oude vraag of er generieke, vakoverstijgende vaardigheden zijn (al dan niet aan te duiden met een term als ‘vaardigheden voor de 21^{ste} eeuw’). Onderzoek suggereert immers dat capaciteiten zoals problem-solving en critical thinking niet goed transfereren tussen domein (Van Peppen, 2020; Schmidt et al., 2009; Sala et al., 2019). En ook dat instructie in bijvoorbeeld schaken of muziek niet leidt tot verbeterde cognitieve en academische vaardigheden (Sala & Gobet, 2017a; Sala & Gobet, 2017b). Klink (2020) en Tricot & Sweller (2014) menen dat domein-generieke capaciteiten überhaupt niet onderwezen kunnen worden. “Domain-general skills must always be trained in a learning program directed at the development of domain-specific complex skills.” (Van Merriënboer & Kirschner, 2018, p. 276).

Daarentegen schreven Greiff et al. (2014) in een position paper, gepubliceerd in *Educational Research Review*, dat “aims at highlighting the relevance of domain-general problem solving skills for a comprehensive approach to contemporary education” het volgende: “We argue that education in the 21st century needs to be comprehensive in the sense that it should equip students with domain-general problem solving skills in addition to domain-specific factual knowledge and problem solving strategies.”

De benadering die we in dit symposium kiezen is om het denken in termen van een leerprogressie van domeinspecifiek naar domeinoverstijgend (of andersom) te verlaten, en in te wisselen voor wat een denkwijze die we hier dopen met de werknaam ‘domeinspecificerend’. Daarmee bedoelen we dat het kritisch denken, of de creativiteit, of de probleemoplossing in het ene domein bevruucht kan worden door het andere domein.

We gaan dat doen door te vertrekken vanuit onze eigen domeinspecifieke contexten. Dat zijn respectievelijk kunst, recht, taal, en bètatechniek. We geven een schets van de domeinspecifieke aspecten van onderwijs in deze domeinen waarin wij geïnteresseerd zijn, en vragen elkaar om hulp. Wat heeft de probleemoplossende ingenieur aan de creativiteit van de kunstenaar, en omgekeerd? Waar vinden schrijfonderwijs en rechtspraak elkaar? Kunnen we zo de denkwijzen van onderzoekers of beroepsbeoefenaars in verschillende domeinen specificeren?

Kans op Balans

Dit symposium draagt bij aan de uitwerking van ‘basisvaardigheden’ in verschillende domeinen. Kansen van jongeren worden vergroot wanneer begrippen als ‘taalvaardigheid’ of ‘creativiteit’ concreet gemaakt kunnen worden in met een betekenisvolle context en met een inhoud die relevant is voor deelname aan de maatschappij.

Individuele bijdrage 1

Hanno van Keulen: **Denk- en werkwijzen in de bètatechniek**

Individuele bijdrage 2

Olga Potter: **Creativiteit als denk- en werkwijze in de kunsten**

Individuele bijdrage 3

Ezra Niesink: **Juridisch denken en werken**

Individuele bijdrage 4

Renske Bouwer: **Vaardigheden om te kunnen schrijven**



710. Academische vaardigheden: Ervaringen met het profielwerkstuk als voorbereiding op de universiteit

Marije van Amelsvoort, Rian Aarts

Jamie Piroe

Tilburg University, Tilburg, Nederland

Divisie: Leren & Instructie

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Profielwerkstuk, Academische vaardigheden

Korte samenvatting

Het Profielwerkstuk (PWS) is een groot werkstuk dat door leerlingen wordt gemaakt tijdens de afronding van het voortgezet onderwijs (vo). Leerlingen oefenen in het PWS met onderzoeksvaardigheden om de transitie van het vo naar het hoger onderwijs (ho) te versoepelen. Het is echter nog niet duidelijk in hoeverre het PWS deze rol daadwerkelijk vervult. Om te onderzoeken of het PWS leerlingen helpt in het ontwikkelen van academische vaardigheden, hebben wij twee deelonderzoeken uitgevoerd. Eerst is er via interviews onder docenten en coördinatoren inzicht verkregen in doelen en organisatie van het PWS. Ten tweede hebben we via een survey-onderzoek ervaringen met het PWS bevraagd aan zowel vwo-6 scholieren die bezig waren met het PWS als eerstejaars universitaire bachelor studenten. De resultaten laten zien dat het PWS-traject sterk verschilt per school en individuele begeleider. Doordat richtlijnen en eisen vanuit de overheid summier zijn, geeft iedere school een eigen invulling aan het traject en blijven de doelen van het PWS vaak onduidelijk. Studenten geven bovendien aan dat de vaardigheden die in het PWS worden geleerd en geoefend, niet overeenkomen wat zij nodig hebben in hun bachelor. Voor een betere aansluiting van vo naar ho, zal het PWS-traject aangescherpt moeten worden.

Lopende tekst

De afstemming tussen voortgezet en hoger onderwijs (vo en ho), ook 'aansluiting' genoemd, wordt gedefinieerd als een goede, soepele overgang tussen opeenvolgende onderwijsfasen, waarin de leerling de kennis en vaardigheden heeft om te beginnen aan de nieuwe onderwijsfase en deze succesvol te doorlopen (Jansen, 2022). Doel van deze studie is onderzoeken of het Profielwerkstuk (PWS) de functie als voorbereiding op het ho kan waarmaken.

Om succesvol te zijn in een studie in het ho hebben studenten academische vaardigheden nodig, zoals een kritische houding, onderzoekend handelen en academisch schrijven (Traag & Van der Velden, 2008).

Hoewel deze vaardigheden in het ho nog ontwikkeld worden, is er bij binnenkomst al wel een beheersing op basisniveau nodig. Dat laatste blijkt niet altijd het geval te zijn (Aarts et al., 2019, van den Broek et al., 2021). In het vo maken leerlingen uit de hoogste klassen een profielwerkstuk, bedoeld om de overstap naar vervolgonderwijs te vergemakkelijken. Bij havo en vwo voeren leerlingen zelfstandig of in een groepje een onderzoek uit, waarbij zowel theoretische vaardigheden als academische vaardigheden getoetst worden.

Onderzoeksvragen

In hoeverre speelt het PWS een rol bij de overgang van vo naar ho, als voorbereiding op academische vaardigheden binnen het ho?

Hoe verloopt het PWS-traject op scholen voor vo?

Welke rol speelt (online) hulp van universiteiten in het PWS-traject?

Wat zijn de ervaringen van scholieren en studenten met het PWS?

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden hebben we semigestructureerde diepte-interviews gehouden met PWS-coördinatoren en docenten van het vo en een vragenlijst afgenomen onder zowel leerlingen uit vwo 6, die bezig waren met hun profielwerkstuk, als onder eerstejaars universitaire bachelor studenten. We zullen een aantal resultaten hieronder bespreken. Uitgebreidere analyses en resultaten worden op de ORD besproken.

De diepte-interviews lieten zien dat het PWS-traject sterk verschilt per school, sectie en zelfs individuele begeleider. Een enkele school maakt gebruik van door universiteiten aangeboden cursussen om docenten voor te bereiden op hun taak als begeleiders van profielwerkstukken.

Uit de vragenlijsten bleek dat slechts een kwart van de scholieren bekend is met online PWS-hulp van universiteiten. Scholieren en studenten rapporteren vooral Google te gebruiken bij het kiezen van een onderwerp, het uitvoeren van het onderzoeksproces en het vinden van bronnen.

Het is zorgwekkend dat het PWS door slechts de helft van de eerstejaars studenten en een derde van de scholieren als voorbereiding op het hoger onderwijs wordt gezien. In de ogen van de studenten is academisch schrijven de belangrijkste academische vaardigheid op de universiteit, maar hieraan wordt tijdens het PWS-traject de minste tijd besteed. Daarnaast is er volgens de studenten ook te weinig aandacht voor kritische houding, studievaardigheden en onderzoeksvaardigheden tijdens het PWS-traject.

In dit onderzoek hebben we een eerste stap gezet om meer inzicht te krijgen in het proces en de nog beperkt onderzochte rol van het PWS bij de overgang naar het ho. In toekomstig onderzoek zouden de opbrengsten van het PWS specifiek vastgesteld kunnen worden, bijvoorbeeld door na te gaan *hoe* het PWS-traject bijdraagt aan de ontwikkeling van academische/onderzoeksvaardigheden en/of de onderzoekende houding.

Kans op Balans

Het profielwerkstuk is onder andere bedoeld om een goede overgang te bewerkstelligen tussen voortgezet en hoger onderwijs. In die zin zou het de kans op een succesvol vervolg na het vo moeten bevorderen.

Referenties

Aarts, R., de Jong, G., Madern, A., Diephuis, E. & van der Kuip, J. (2019). *Academische vaardigheden in het voortgezet onderwijs en aansluiting bij het hoger onderwijs*. Een inventarisatie in het kader van het Project Academische Vaardigheden Regionaal Ambitieplan Zuid Nederland Deel 1 2018-2019.

Broek, A. van den, Termorshuizen, T., Cuppen, J. & Warps, J. (red.) (2021). Monitor beleidsmaatregelen hoger onderwijs 2020-2021 Onderzoek in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, directie HO&S. ResearchNed, juni 2021.

Jansen, B.J.M. & van Beek, M.W. (2004). *Struikelblokken tijdens het profielwerkstuk*. Een onderzoek onder HAVO en VWO leerlingen naar de moeilijkheidsgraad, tijdsbesteding en gewenste begeleiding in de diverse fasen van het profielwerkstuk. Universiteit Utrecht, IVLOS.

Traag, T., & van der Velden, R. K. W. (2008). *Early school-leaving in the Netherlands: the role of student-, family- and school factors for early school-leaving in lower secondary education*.

711. Naar een ‘algoritmische geletterdheid’ in het Nederlandse literatuuronderwijs

Siebe Bluijs

Tilburg University, Tilburg, Nederland

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

Werkvorm: Paperpresentatie (30 min.)

Trefwoorden: Digitale geletterdheid, AI, Literatuuronderwijs

Korte samenvatting

Onderzoekers pleiten de laatste jaren voor een nieuwe invulling van het begrip digitale geletterdheid, vanuit het besef dat technologieën niet alleen worden gebruikt door mensen, maar ook *op* mensen (Selwyn 2022). Kennis over de werking van algoritmes en AI speelt in dat verband een steeds prominere rol: er gaan stemmen op om specifiek aandacht te besteden aan ‘AI literacy’ (Long & Magerko 2020).

Deze paper onderzoekt de mogelijkheden van het literatuuronderwijs om een algoritmische geletterdheid vorm te geven. Het uitgangspunt is daarbij een didactiek die is gericht op een integratie van de vakonderdelen zakelijk lezen en literatuuronderwijs, waarbij leerlingen in staat worden gesteld om betekenis te geven aan de gedigitaliseerde samenleving.

Daartoe is noodzakelijk dat algoritmes niet alleen als een technologisch fenomeen worden behandeld, maar dat ook de culturele dimensie van deze technologieën een plek krijgt. Om dat te bereiken stelt deze didactiek de literaire representatie van algoritmes in romans en poëziebundels centraal. Instrumenteel voor de door mij beoogde didactiek is daarnaast literatuur die inzet op de mogelijkheden van digitale middelen (zoals door de computer gegenereerde literatuur en literatuur die circuleert op sociale media).

Lopende tekst

Digitale geletterdheid is een verzamelnaam voor uiteenlopende vakoverstijgende vaardigheden die nodig zijn om te functioneren in de gedigitaliseerde samenleving. Rond de eeuwwende was onderwijs op het gebied van digitale geletterdheid voornamelijk gericht op de vaardigheden en kennis die nodig zijn om informatie- en communicatietechnologieën te gebruiken. Tegenwoordig wordt onder digitale geletterdheid ook de vaardigheid verstaan om informatie op het web te vinden en te beoordelen op betrouwbaarheid (Pijpers (red.) 2021). In de laatste jaren is er sprake van een verschuiving. Onderzoekers pleiten voor een nieuwe invulling van het begrip digitale geletterdheid, vanuit het besef dat technologieën niet alleen worden gebruikt door mensen, maar ook *op* mensen (Selwyn 2022). Kennis over de werking van algoritmes speelt daarbij een steeds prominere rol: er

gaan dan ook stemmen op om specifiek aandacht te besteden aan 'AI literacy' (Long & Magerko 2020).

Deze hoofdvraag van deze paper is: welke mogelijkheden biedt het literatuuronderwijs om een algoritmische geletterdheid vorm te geven? Aandacht voor digitale geletterdheid in het Nederlandse taalonderwijs richt zich momenteel voornamelijk op taalvaardigheid en zakelijk lezen (Clemens 2022). Deze paper koppelt de inzichten over digitale geletterdheid in het taalonderwijs aan recent onderzoek over het literatuuronderwijs. Het uitgangspunt is daarbij een didactiek waarbij verschillende vakonderdelen vanzelfsprekend samenhangen en waarbij 'onderzoekend lezen' centraal komt te staan (Van Dijk & Stronks 2022, 64). Deze didactiek is erop gericht om leerlingen aan de hand van het literatuuronderwijs in staat te stellen om betekenis te geven aan de gedigitaliseerde samenleving.

Daartoe is noodzakelijk dat algoritmes niet alleen als een technologisch fenomeen worden behandeld, maar dat ook de culturele dimensie van deze technologieën in beeld komt. Om dat te bereiken stelt deze didactiek de literaire representatie van algoritmes in romans en poëziebundels centraal. Instrumenteel voor de door mij beoogde didactiek is daarnaast literatuur die inzet op de mogelijkheden van digitale middelen (zoals door de computer gegenereerde literatuur en literatuur die circuleert op sociale media). Het gaat daarbij om literaire werken die op verrassende en soms kritische manieren gebruikmaken van algoritmes, waardoor we die technologieën en hun maatschappelijke werking in een nieuw licht gaan zien.

Mijn onderzoek naar algoritmische geletterdheid in het literatuuronderwijs is relevant in het licht van de kerndoelen voor digitale geletterdheid, die momenteel worden ontwikkeld door de SLO en die in 2024 zullen worden gepresenteerd. Door aandacht te besteden aan multimediale vormen van literatuur draagt dit onderzoek bovendien bij aan de vernieuwing van het Nederlandse literatuuronderwijs, waarvoor sinds enkele jaren wordt gepleit (Witte, Mantingh & Van Herten 2017).

Kans op Balans

De digitalisering heeft bijgedragen aan bestaande ongelijkheden en nieuwe vormen van ongelijkheid gecreëerd. In de woorden van internetpionier Marleen Stikker: 'Er is geen kloof ontstaan tussen mensen die wel of geen internet hebben, maar tussen de mensen die digitaal vogelvrij zijn en zij die zichzelf weten te beschermen' (Stikker 2019, 165). Een maatschappelijk gerichte invulling van digitale geletterdheid dient rekenschap af te leggen van dit gegeven.