

De kritische beroepssituaties in het curriculum van de Lerarenopleiding Basisonderwijs, Christelijke Hogeschool Ede

De visie van de opleiding leraar basisonderwijs op de CHE is afleveren van startbekwame leraren die ‘het vakmanschap basisschoolleraar onder de knie hebben, als christen stevig in hun schoenen staan in onze pluriforme samenleving én kritisch en onderzoekend leiderschap tonen’ (Academie Educatie, 2016, p.5). Vanuit deze visie is het curriculum van de opleiding opgesteld. Het is gebaseerd op de landelijke eisen; de Dublin descriptoren (NLQF niveaus) en SBL-competenties (bekwaamheidseisen) en op wat de opleiding daarnaast zelf belangrijk vindt.

Het huidige curriculum is opgesteld in een voortraject richting de visitatie in 2014. Hoofdzakelijk hierin was het doel het creëren van eenvoud en overzicht over het curriculum en het neerzetten van een scherper opleidingsprofiel, waarbij verdieping centraal stond. Het curriculum is gestart in het collegejaar 2015-2016. Het curriculum is opgedeeld in drie opleidingslijnen. Allereerst een vakkennislijn waarin voornamelijk gefocust wordt op vakspecifieke kennis en vaardigheden. Een tweede lijn is de leiderschapslijn waarbij persoonlijke en professionele vorming centraal staat. Een derde lijn en tevens de focus van dit rapport is de vakmanschapslijn. Hierbij gaat het om leren in relatie tot de werkplek, de basisschool. Een laatste aspect van het curriculum is het onderzoekslint dat door de drie opleidingslijnen heen loopt. Onderzoek neemt een centrale plaats in binnen het curriculum waarbij een verschuiving plaatsvindt van het aanleren van academische (schrijf)vaardigheden naar het uitvoeren van een praktijkonderzoek op de werkplek.

De basis van de vakmanschapslijn wordt gevormd door vijf kritische beroepssituaties. Dit zijn beschrijvingen van vijf actuele, veelvoorkomende situaties relevant voor een startbekwame leraar. (Academie Educatie, 2016). De definitie die gehanteerd wordt van een kritische beroepssituatie (KBS) is ‘De KBS bevatten altijd een professioneel vraagstuk of een dilemma. De dilemma’s raken de beroepsbeoefenaars vaak persoonlijk, omdat zij in de betreffende werksituatie geconfronteerd worden met eigen waarden, normen, overtuigingen, opvattingen en emoties. KBS geven competenties context’ (Rondeel, 2012). In aanvulling hierop wordt genoemd dat de KBS het ruggengraat vormen van ‘het ontwerp van een opleiding waar van lerenden wordt verwacht dat ze verschillende soorten kennis integreren. De KBS moeten toepasbaar en actueel zijn’ (Zitter & Hoeve, 2012).

De vijf kritische beroepssituaties, zijn opgesteld in samenwerking met het werkveld (directeuren van academische basisscholen) en gebaseerd op de voormalige landelijke bekwaamheidseisen van een leraar in het primair onderwijs (SBL-competenties) en op wat de opleiding en het werkveld belangrijk vinden. Er werd gevraagd aan het werkveld waaraan een startbekwame leraar volgens hen moet voldoen. Bij het opstellen is tevens met het werkveld gekeken naar het belang van iedere kritische beroepssituatie (KBS) en het benodigde aandeel binnen het curriculum. Hierna volgt een korte beschrijving van iedere afzonderlijke KBS; het einddoel, het aandeel binnen het curriculum en kort de onderliggende ideeën.

KBS één is ‘practice what you preach’. De leeruitkomst van een startbekwame leraar is hierbij ‘De student kan planmatig handelen en ontwikkelen ten aanzien van gevoelige identitaire onderwerpen/situaties en is zich daarbij bewust van de eigen identiteit, de identiteit van de school en de religieuze achtergronden van de diverse kinderen’ (Academie, Educatie, 2016, p. 37). Het gaat hierbij om het vormgeven van de christelijke identiteit en aandacht besteden aan culturele diversiteit. Het aandeel die deze KBS heeft is 10% van het totale aandeel van de KBS’en. De inhoud van deze KBS is gekoppeld aan SBL competentie zes (competent in het samenwerken met de omgeving), waarbij het onder andere gaat over het omgaan met culturele verschillen in de klas (De zeven SBL-competenties, 2016).

Tevens heeft de opleiding een competentie nul toegevoegd waarin het gaat over de christelijke identiteit, het overbrengen van die identiteit en het rekening houden met verschil in identiteit. Ook aan deze competentie is deze KBS gekoppeld (Academie Educatie, 2016).

KBS twee wordt 'grip op de groep' genoemd. Hierbij is de leeruitkomst 'De student kan planmatig (PDCA-cyclus) en onderbouwd het leerklimaat in de klas en waar nodig in samenwerking met ouders de aansluiting bij de basisbehoeften voor individuele kinderen beïnvloeden en verbeteren (Academie, Educatie, 2016, p. 37). Hierbij gaat het over het creëren van een positief leerklimaat en het aansluiten bij de leerlingbehoeften. Het aandeel van deze KBS is 20% van het totale aandeel. Aan deze KBS zijn de SBL-competenties één (interpersoonlijk competent; leiding geven en zorgen voor een positieve sfeer), twee (pedagogisch competent; een veilig leerklimaat en persoonlijke, sociale en morele ontwikkeling bevorderen) en vier (organisatorisch competent; een taakgerichte leeromgeving organiseren) gekoppeld (Academie Educatie, 2016; De zeven SBL-competenties, 2016).

KBS drie is 'werk SMART'. De leeruitkomst hierbij is 'De student kan een langere periode (drie tot zes maanden) op basis van informatie (waaronder kindgesprekken, data, wetenschappelijke kennis) onderwijs op maat planmatig, motiverend, uitdagend en resultaatgericht vormgeven.' (Academie, Educatie, 2016, p. 37). Hierbij gaat het onder andere om het hebben van verwachtingen van leerlingen en het SMART opstellen van een groepsplan. Het aandeel van deze KBS is 30%. De KBS is gekoppeld aan SBL-competentie drie (vakinhoudelijk en didactisch competent; het zorgen voor een krachtige leeromgeving en het bevorderen van leren) en vier (organisatorisch competent) (Academie Educatie, 2016; De zeven SBL-competenties, 2016). Als onderbouwing wordt het belang van opbrengstgericht werken genoemd; het systematisch handelen om doelen te behalen.

KBS vier gaat over 'kinderen en hun talenten' waarbij de leeruitkomst gedefinieerd is als 'De student kan planmatig onderwijs ontwerpen waardoor kinderen zichzelf leren kennen, hun veelzijdigheid kunnen inzetten, worden uitgedaagd en leren volhouden' (Academie, Educatie, 2016, p. 37). Hierbij gaat het om het tot ontplooiing laten komen van de talenten van leerlingen en het onderwijs daarop inrichten. Het aandeel van deze KBS is 30%. KBS vier is gekoppeld aan SBL-competentie drie (vakinhoudelijk en didactisch competent) en vier (organisatorisch competent) (Academie Educatie, 2016; De zeven SBL-competenties, 2016). Als onderbouwing worden onder andere Laevers en Wenger (2010) genoemd die noemen dat talent een eigenschap is die een individu vrij vanzelfsprekend afgaat en slechts nog geperfectioneerd moet worden. Het onderwijs wordt hierbij gezien als de plek om talent te ontwikkelen, het is meer gericht op de brede ontwikkeling van de leerling.

KBS vijf gaat over 'De professionele leergemeenschap'. Hierbij is de leeruitkomst 'De student kan zich profileren en positioneren als professional binnen verschillende contexten om individueel en collectief tot delen en leren te komen' (Academie, Educatie, 2016, p. 37). Het gaat om het samenwerken binnen een team en daarbinnen profileren, positioneren en professionaliseren om individueel en collectief tot denken en leren te komen. Het aandeel van deze KBS is 10% en is gekoppeld aan de SBL competenties vijf (competent in het samenwerken in een team; werk afstemmen op collega's en bijdragen aan de school) en zes (competent in samenwerken met de omgeving) (Academie Educatie, 2016; De zeven SBL-competenties, 2016). Als onderbouwing wordt genoemd dat de maatschappij steeds meer gericht is op blijvend leren en ontwikkelen en dat volgens Lieskamp (2013) de aanwezigheid van een PLG bijdraagt aan de ontwikkeling van een school.

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat de vakmanschapslijn van het huidige curriculum de nadruk legt op het leren van doelgericht en opbrengstgericht werken met oog voor het ontwikkelen van de leerling en zijn of haar talent(en) (KBS drie en vier). Daarnaast wordt aandacht besteed aan het leren vormgeven en ontwikkelen van de (christelijke) identiteit en het omgaan met verschillen tussen

leerlingen (KBS één), het planmatig bevorderen van een positief leerklimaat waarbij aangesloten wordt bij de behoeften van leerlingen (KBS twee) en het leren samenwerken binnen een team waarbij bijgedragen wordt aan gezamenlijk leren en ontwikkelen (KBS vijf).

Literatuur

- Academie Educatie (2016). *Werkdocument opleidingsplan 2014-2017 leraar basisonderwijs Christelijke Hogeschool Ede*.
- Rondeel, M. (2012). *Het ontwerpboek. Leertrajecten ontwerpen voor vakmanschap en vernieuwing*. Utrecht: Kessels & Smit Publishers.
- Zitter, I., & Hoeve, A. (2012). Hybride leeromgevingen: Het verweven van leer- en werkprocessen. Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs. Opgehaald van: <http://ecbo.nl/25102016/wp-content/uploads/2016/12/ecbo-12-144-Hybride-leeromgevingen-OECD-publicatie.pdf>
- De zeven SBL-competenties met indicatoren (2016). Opgehaald van: <http://v-reflect.nl/wp-content/uploads/2016/09/SBL-competenties.pdf>

KBS 1: Teach what you preach

KBS 1 in het curriculum

“De student kan planmatig handelen en ontwikkelen ten aanzien van gevoelige identitaire onderwerpen / situaties en is zich daarbij bewust van de eigen identiteit, de identiteit van de school en de religieuze/levensbeschouwelijke achtergronden van de diverse kinderen”.

Lijn van de redenering

Het vóórkomen van gevoelige identitaire situaties in de klassen- en schoolcontext vraagt van de leerkracht moed in het kordaat, doordacht en rechtvaardig handelen. Dat veronderstelt virtuoos maatwerk met waarden in het handelen vanuit de eigen identiteit van de leerkracht. De ethisch verantwoorde beroepsuitoefening stelt het criterium om anderen goed te doen met het werk dat je verricht. Dat ‘goed doen’ vraagt gedragskenmerken vanuit een deugdzame stellingname (*agency*) van de professional in kwestie? We beschrijven hoe het handelen en ontwikkelen van een leerkracht verloopt als deze qua identiteit in voorzichtigheid kleur bekent bij de aanpak van een gevoelige kwestie.

Virtuoos maatwerk

Handelen is gezien de ontwikkeling van de mens z’n primaire bestaansmodus. Kortom: een mens is een handelend wezen (Arendt,). Sinds de Verlichting (Descartes e.a.) is de mens vooral als een kenkend wezen beschreven. In het onderwijs bestaat er een dualiteit tussen het kennen en het handelen (Stevens, 2018). Wat leidt uiteindelijk ons handelen in de school? Er is veel onderzoek gedaan naar de vraag wat leraren leidt in hun handelen. Dat is niet sec de kennis, maar dat zijn de persoonlijke overtuigingen, de waarden die zich in het beroepsethisch handelen omzetten in normen die ontwikkelen tot leefregels (Sanderse, 2018; Vos, 2018). “Beroepsethiek is die vorm van ethiek die zich bezighoudt met vragen omtrent ethisch verantwoorde beroepsuitoefening: wat te doen om anderen goed te doen met je werk? Maar ook: welke persoonlijke eigenschappen heb je nodig om de kernwaarden van je beroep te realiseren?” (Kole, 2018, p. 37). Een leerkracht wil kinderen vormen en opleiden. Kole stelt dat deugden behulpzaam zijn, zelfs noodzakelijk om de ethische kwaliteit van professionele beroepsuitoefening te bewaken. Voor leraarschap benoemt Kole (2018, p. 50) “de deugd ‘hoop’ als de centrale deugd en de afgeleiden daarvan zijn ‘meesterschap’¹, ‘responsiviteit’ en ‘geduld’”. Het symbool van de hoop, het anker, komt verderop ter sprake. Vanuit de lijst met waarden van Kuiper (2017, p. 35) voegen we toe ‘eigenaarschap’², dat is te verbinden met *agency*, ‘dienstbaarheid’ en ‘echtheid’. In de lectorale rede (Bakker, 2014, pp. 30, 31) zijn kardinale deugden uit het werk van Pike (2013, pp. 17, 18) geformuleerd en onderbouwd: ‘voorzichtigheid’, ‘matigheid’, ‘rechtvaardigheid’ en ‘moed’. De keuze voor deze deugden is gelegen in het feit dat ze voor onderwijs en opvoeding in de genoemde bronnen zijn geoperationaliseerd en dat ze om te zetten zijn in gedragskenmerken van de onderwijsprofessional(-in-spe) (zie Bakker, 2014, p. 31).

Teacher Agency

De leraar wordt gezien als een belangrijke factor in het onderwijsleerproces. De bovengenoemde deugden gedijen in de normatieve onderstroom van de beroepspraktijk zelf, de klas en de school waar

¹ ‘Meesterschap’ is hier te verbinden met de kwalificatiefunctie van Biesta (2017), zie KBS-2. De onderwijsprofessional dient kwaliteit te leveren in het omgaan met (levensbeschouwelijke) diversiteit in de klas/school.

² ‘Eigenaarschap’ verwijst naar *agency* en het eigenstandig en assertief handelen vanuit de gekozen waarden.

normatief gehandeld wordt. Dat vraagt van leraren actorschap in het beoefenen van de deugden en het laten gelden en horen van de eigen stem.

De hernieuwde aandacht voor de rol en positie van de leraar, ook in ethisch opzicht, is van recente datum. In die context wordt vaak gesproken over ‘teacher agency’³. Het Nederlandse begrip ‘handelingsvermogen van de leraar’ komt het dichtst bij wat de Engelse duiding betekent. “Het is een vermogen dat reëel wordt in concrete situaties” (Kneyber & Evers, 2015, p. 19). Het is afhankelijk van de wisselwerking tussen persoonlijke individuele kwaliteiten en capaciteiten en aspecten van de materiële en sociale omgeving waarin, waardoor en waarmee wordt gehandeld. Volgens Biesta en Tedder (2007, p. 137) is agency “de uitkomst van het samenspel van individuele inzet, beschikbare hulpmiddelen en contextuele en structurele factoren zoals die samenkomen in specifieke en in zekere zin altijd unieke situaties”. Agency wordt gezien als een emergent, dat is een spontaan optredend, verschijnsel dat zich voordoet bij de bundeling van verschillende aspecten. Een gevoelig identitaire situatie doet zich plots voor en het is op dat moment urgent dat er adequaat wordt gehandeld. In die zin wordt er een koppeling gemaakt tussen *urgency* en *agency*. Vertalen we dit begrip naar de morele praktijk van het basisonderwijs, dan doet het verschijnsel zich voor als er appel wordt gedaan op het handelingsvermogen van een leerkracht waarin deze kleur bekent in autonoom handelen vanuit een levensbeschouwelijke dimensie op een complexe situatie die om handelen vraagt. Juist in zo’n situatie is het van belang dat de leraar (-in-spe) in kwestie bekend waar zij/hij staat in haar/zijn visie op die complexe situatie en als zodanig het handelen verantwoordt vanuit opvattingen, waarden en normen. In het pabo-curriculum dienen studenten ervaringen en handelingsroutines op te doen in het toepassen van de gedragskenmerken die bij de geselecteerde deugden horen. In het verschaffen van een reflectieve toegang tot die ervaringen en routines zijn grenservaringen en ontregelingen ingrediënten die kunnen dienen als mogelijkheden om tot handelen te worden uitgedaagd (Akkerman, 2011; Meijers & Wardekker, 2001).

Bij levensbeschouwelijke vorming in het primair onderwijs gaat het om het verschaffen van goede informatie over verschillende levensbeschouwingen. Hier gaat het over het omgaan met verschillende levensovertuigingen van leerlingen. We laten zien wat er in het curriculum gebeurt op dit punt en vervatten dat in een schema. In de wetenschappelijke literatuur wordt het omgaan met levensbeschouwingen geduid als *teaching about religion* (Alii, 2009). Hier gaat het om het informeren over tradities. Het *kennen* van het eigen verhaal leidt tot het herkennen in het verhaal van de ander. Vanuit het overdrachtsmodel worden leerlingen van bijvoorbeeld een christelijke school ingewijd in de christelijke traditie. Dat is *teaching into religion*. Hier geldt het *erkennen* (tevens her- en verkennen) waar je voor staat in de context van verschillende stemmen in de verhalen van anderen. *Teaching from* (of *for/ through*) *religion* gaat over stemmen en afstemmen, het betekent voor de normatieve professional eigenheid kennen en anders-zijn erkennen. Het laten zien vanuit *agency* waar de professional staat in levensbeschouwing, het anker zijn (als symbool van de centrale waarde ‘hoop’) vanuit *thrill* (gedrevenheid) vraagt om *kleur bekennen*, de uiteindelijke uitleg van *teaching from* (zie ook: Van den Berg, 2017). Het geeft een derdeordeleerproces weer van borging in het hart van de persoon als professional. (De drieslag kennen, verkennen en bekennen is van Ter Avest, 2011). Het niveau van handelen op drie niveaus geven we

³ We willen *agency* hier niet opvatten als verschijnsel, zoals in de sociologie gebeurt, maar als een morele factor in de verklaring van sociaal handelen. Het betreft tevens een ecologisch perspectief: we beschouwen het niet als een eigenschap van individuen, maar als resultaat van de interactie tussen individuen en bepaalde omgevingsfactoren.

weer aan de hand van tabel 1. Een voorbeeld van niveau 1 is dat als je christelijk bent opgevoed en het christen-zijn niet is verinnerlijkt, je bedreven vanuit het cognitief kennen kunt handelen dat voortkomt uit het nabootsen (*modeling*) van voorbeeldgedrag in de opvoeding en vorming. Het proces van zich verankeren als ‘leerling’ is het zoeken naar eigenheid in het toepassen van het geleerde. Als het op dat niveau blijft, is het als het toepassen van een trucje.

teaching	knowing	competence	level loops	anchor	professional
teaching about	kennen	skill (bedrevenheid)	enkelslagleren	zich verankeren	leerling
teaching into	(h/v)erkennen	will	dubbelslagleren	anker verleggen	gezel
teaching from	bekennen	thrill (gedrevenheid)	drieslagleren (expansief leren)	anker te zijn	meester/juf

Tabel 1. *Vorming in drie dimensies* (zelfgeconceptualiseerd schema voor KBS-1)

Normatieve professionalisering

De socialiserende functie en de subjectificatiefunctie (naast kwalificatie) in de drieslag van Biesta (zie uitleg bij KBS 2) vertalen we voor de christelijke levensbeschouwing als persoon zijn dat persoon-zijn is als een (op)gave van God. Als onderwijsprofessional is er verschil tussen *teaching morally* en *teaching morality*. Voor de normatieve professionalisering willen we de eerste duiden als *Bildung* (de mens in relatie tot de ander en de wereld, de socialiserende functie), het *opgroeien* in; de tweede als *Erziehung*, de mens in relatie tot God en zichzelf (de relatie van de mens tot God en zichzelf, de subjectificatiefunctie), het *ingroeien* in.

Biesta (2017) onderscheidt *Bildung* en *Erziehung* en beroept zich op Böhm (2017). Bij *Bildung* gaat het om ‘individueering’, het proces waardoor het menselijk organisme tot individu wordt en de mens is daarbij als te cultiveren ‘object’ (een geaccultueerd organisme), het is de interactie tussen het individu en de cultuur. Het denken over opvoeding en onderwijs in termen van *Erziehung* is meer expliciet gericht op de persoon als ‘subject’. Hier is de persoon *de manier waarop* de mens bestaat. De leraar als professional bedient zich van *Erziehung* als bewust en bedoeld handelen ‘in de richting van’ een opvoeding, een leerling. Biesta (2017, p. 8) voegt er zijn definitie van opvoeding aan toe “Het wekken van het verlangen in een ander mens om op een volwassen manier in de wereld te (be)staan”. Met staan en bestaan bedoelt hij bestaan. Biesta beweert dat het goed is dat onderwijs inzet op brede vorming in plaats van smalle scholing. *Bildung* is niet genoeg, omdat er werk verricht moet worden om leerlingen te enthousiasmeren voor en te ondersteunen in hun (pogingen tot) persoon-zijn. Dat is werk van *Erziehung*.

En als we de subjectificatielijnen vanuit dit gedachtegoed doortrekken naar *Erziehung* door de (christelijke) professional als (op)gave van God, zal voor de één met God, Jezus Christus (Vader, Zoon en Heilige Geest) worden bedoeld. Maar het geldt ook voor anderen die daarover anders denken en kan

God, Boeddha, Allah, Mindfulness, of Humanisme zijn. De relatie van de mens tot zichzelf is ingebed in de leiderschapslijn van het curriculum van CHE-Educatie. Dan gaat het over de zelfwaardering, zelfbeschouwing, de *self-efficacy*, *het self-esteem*. Zo komt identiteit in de subjectieve persoon tot eigenaarschap en echtheid door een proces van interiorisatie. Subjectificatie in christelijke zin is het ingroeien in de wijnstok Christus. Dat brengt ons op de volgende omschrijving van wat we binnen KBS 1 verstaan onder identiteit:

“Identiteit is een samenhangend moreel-dynamisch vormingsproces van een persoon dat door aanleg en door middel van sociale interactie met de (culturele) omgeving (nurture) zichzelf voortdurend (re)construeert (mede in het gelaat van de ander/ Ander) tot een fundament dat als basis dient voor persoonsvorming (subjectificatie) en tot uiting komt in levensbeschouwing (agency) en zich als ‘personal identity’ (dat wat je bent) manifesteert.”

Literatuur

- Akkerman, S. (2011). Learning at boundaries. *International Journal of Educational Research*, 50, 21-25.
- Alii, E.T. (2009). *Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden*. Zoetermeer: Meinema.
- Arendt, H. (1999). *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Avest, K.H. ter (2011). *Stem en Tegenstem. Doorheen de verwarring van de ontmoeting*. Inaugurele rede op 23-06-2011 voor het lectoraat Onderwijs en Levensbeschouwing van hogeschool Inholland. Amsterdam: Inholland.
- Bakker, J.J. (2014). *Leer jij jouw leerlingen hun talenten kennen? ... en levert dat ook wat op?* Lectorale rede voor het duo-lectorat ‘Talenten & Opbrengsten’ voor de opleiding Educatie van de CHE. Ede: CHE.
- Berg, B. van den (2017). *Wijs worden met bronverhalen. Een visie- en praktijkboek voor leraren basisonderwijs*. Amersfoort: Kwintessens.
- Biesta, G.J.J. (2017). *Tussen reflexiviteit en vrijheid: ‘Bildung’ en ‘Erziehung’ als twee paradigma’s voor persoonsvorming in het onderwijs*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Biesta, G.J.J., & Tedder, M. (2007). Agency and Learning in the Lifecourse: Towards an Ecological Perspective, *Studies in the Education of Adults*, 39, 132-149.
- Böhm, W. (2017). Vom Subjekt zur Person. In W. Böhm, *Die pädagogische Placebo-Effekt. Zur Wirksamkeit der Erziehung* (pp. 155-168). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Huttinga, W. (2017). *Scholen in de ruimte van Gods Koninkrijk. Een theologie voor christelijk onderwijs*. Kampen: Theologische Universiteit/ LVGS.
- Kneyber, R., & Evers J. (eds.) (2015). *Het Alternatief II. De ladder naar autonomie*. Culemborg: Phronese.
- Kole, J. (2018). Virtuoos maatwerk. De rol van deugden in ethisch verantwoorde beroepsbeoefening. In W. Sanderse & J. Kole (red.), *Karakter. Deugden voor professionals*. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Kuiper, R. (2017). *Identiteit als sterke merk. Visiedocument*. Kampen: Theologische Universiteit/ LVGS.
- Meijers, F.J.M., & Wardekker, W.L. (2001). Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. In J. Kessels & R. Poell (red.), *Human Resource Development: organiseren van het leren* (pp. 301-319). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Pike, M.A. (2013). *Mere Education. C.S. Lewis as Teacher for our Time*. Cambridge: The Lutterworth Press.
- Sanderse, W. (2018). De heropleving van de deugdeethiek. In W. Sanderse & J. Kole (red.) *Karakter. Deugden voor professionals*, pp. 27-36. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Stevens, L. (2018). Het kind is van zichzelf! *Zone*, april 2018. Interview door Hilbertine Bos en Hans Bakker (in press).
- Vos, P. (2018). Hopen op wat je zelf kunt realiseren. Deugden van de leraar. In W. Sanderse & J. Kole (red.) *Karakter. Deugden voor professionals*, pp. 53-61. Leusden: ISVW Uitgevers.

KBS 2: Grip op de groep

Bij de kritische beroepssituatie (KBS) 2 leren de studenten planmatig het leerklimaat beïnvloeden en verbeteren op het niveau van de groep, en leren ze aan te sluiten bij de basisbehoeften van individuele kinderen. Dit vraagt van de studenten zowel inzicht en vaardigheden op het gebied van de subjectificatie als socialisatie van de kinderen. Daar waar het binnen het onderwijs bij kwalificatie gaat over ondersteunen bij het verwerven van kennis, vaardigheden en attitude, gaat subjectificatie over het ondersteunen van kinderen bij het vrij, verantwoordelijk in de wereld willen staan (Biesta, 2017). Bij socialisatie maken kinderen zich de waarden, normen, gebruiken en gedragingen van de samenleving eigen (Ten Dam, Dijkstra, & Janmaat, 2016).

Hoewel de nadruk op het *leer*klimaat op de socialisatie kan liggen, kan het *leer*klimaat er ook op duiden dat de socialisatie een middel is om tot kwalificatie te komen. In zijn venndiagram laat Biesta zien dat kwalificatie, socialisatie en subjectificatie in de praktijk deels overlappen. In de praktijk kan de student het sociale klimaat in de klas beïnvloeden en hiermee de kansen op het verwerven van kennis vergroten. Daarnaast kan een positief klimaat het ontwikkelen van vaardigheden van de kinderen in bijvoorbeeld het omgaan met verschillen de klas ondersteunen en attitudes laten veranderen. De leerkracht kan door interventies op het sociale klimaat werken aan socialisatie van kinderen doordat zij zich regels en gewoonten eigen maken (Pettigrew & Tropp, 1998). Het is echter de vraag of hiermee wordt gesocialiseerd in de waarden en normen die in de samenleving, vanuit de identiteit van de school en vanuit de ouders van het kind als wenselijk worden gezien.

Wettelijke kaders socialisatie

Scholen zijn sinds 2006 wettelijk verplicht om te werken aan de socialisatie van de kinderen. Kerndoel 38 maakt voor burgerschapsvorming expliciet welke norm bijvoorbeeld wenselijk is bij het omgaan met verschillen door te stellen dat kinderen respectvol moeten leren omgaan met zowel seksuele als culturele diversiteit (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006). Ook zijn sinds 2015 scholen verplicht om sociaal veiligheidsbeleid te voeren en jaarlijks de veiligheid op de school te monitoren. Ondanks deze wettelijke verplichtingen heeft een groot aantal scholen moeite om structureel te werken aan de socialiserende functie van het onderwijs (Ten Dam, et al., 2016).

Socialisatie en diversiteit

Het klaslokaal is een van de plekken waar kinderen kunnen leren respectvol om te gaan met verschillen. Historische gebeurtenissen en tegengestelde waarden kunnen de dialoog tussen leerlingen met verschillende etnische, of bijvoorbeeld religieuze achtergronden of seksuele voorkeuren bemoeilijken en leiden tot barrières tussen groepen die zich uiten in spanningen (Veerman, 2015). Daarnaast kan de aanwezigheid van deze diversiteit kinderen verrijken met nieuwe ideeën. Binnen de literatuur over groepsdynamica wordt benadrukt dat in positieve groepen verschillen worden gerespecteerd. De nadruk ligt op de fases die een groep doorloopt, de rollen die leerlingen kunnen aannemen en op praktische acties waarmee een groep richting een positieve sociale groep kan worden gevormd.

Praktische interventies

Met name rond praktische acties die de groepsdynamica beïnvloeden valt het op dat deze tips gebaseerd zijn op een enkel los onderzoek, of zelfs alleen verwachtingen van de auteurs. Het gebruik van de contacttheorie van Allport biedt mogelijkheden om, n.a.v. meer dan zes decennia onderzoek naar het

vormen van groepen zonder vooroordelen, te komen tot meer onderbouwde praktische adviezen (Pettigrew & Tropp, 2006).

Allport noemt vier voorwaarden waar een groep met verschillende etnische achtergronden aan moet voldoen om vooroordelen te laten afnemen: (1) gelijke status, (2) gedeelde doelen, (3) intergroep samenwerking, (4) support door autoriteit, regels en gewoontes. Later is aan deze vier voorwaarden een vijfde voorwaarde toegevoegd: persoonlijke interactie (Pettigrew & Tropp, 2006). De vijf voorwaarden zijn in de laatste decennia voor het onderwijs vooral vertaald naar coöperatieve werkvormen. Een voorbeeld van een coöperatieve werkvorm die aan alle voorwaarden voldoet is de jigsaw methode. Een metastudie gebaseerd op interventies vanuit de voorwaarden van de contacttheorie laat zien dat de vijf voorwaarden uit de contacttheorie de voordelen tussen etnische groepen laat afnemen. Het is echter niet noodzakelijk dat aan alle vijf de voorwaarden van de contacttheorie tegelijk wordt voldaan (Pettigrew & Tropp, 2006).

Socialisatie en subjectificatie

Socialisatie en subjectificatie kunnen in de praktijk overlappen. Wanneer onderwijs zich echter alleen richt op socialisatie kan dit spanningen opleveren met waarden die kinderen vanuit huis meekrijgen. Het werk van Hannah Arendt handelt over het raakvlak tussen subjectificatie en socialisatie in situaties waarbij de persoonlijke waarden tussen personen botsen. Arendt stelt: *‘Wij mensen zijn gelijk in de zin dat wij allen van elkaar verschillen en uniek zijn’* (Berding, 2016, p.174). Ze beschrijft twee mechanismen voor deelnemers om het spreken en het komen tot overeenstemming over gemeenschappelijke onderwerpen enigszins te stabiliseren: belofte en vergeving. Bij belofte gaat het om de belofte eerlijk te zijn en goede bedoelingen te hebben. Door vergeving kan na een crisis een nieuw begin van het gesprek plaatsvinden (Berding, 2016, p.174).

Recent benoemde de sociaal-pedagoog De Winter (2017) voor de onderwijscontext in schijnbaar onmogelijke situaties van botsende perspectieven het belang van het horen van de soms ongemakkelijke stem van kinderen en het ruimte bieden voor initiatief en participatie van alle kinderen. Daarnaast vraagt dit volgens De Winter van de leerkracht ook het onderbreken van impulsieve oordelen en verlangens en het voorleven van optimisme. Op deze manier worden kinderen ondersteund om vrij en verantwoordelijk in de wereld te gaan staan.

Dit vraagt van leerkrachten pedagogische sensitiviteit waarbij de leerkracht zowel het gedrag en de uitingen van de kind waarneemt, empathisch interpreteert en hier zowel vanuit het perspectief van het kind als vanuit wat nodig is om in ontwikkeling te blijven reageert (Van Maanen, 2014).

KBS 2 in het curriculum

Binnen KBS2, verschuift de nadruk van in fase 1, het bewust zijn van de factoren die het leerklimaat beïnvloeden, naar expliciete interventies in fase 2. Tenslotte onderbouwen de studenten in fase 3 hoe ze planmatig het leerklimaat beïnvloeden en verbeteren. Daarnaast moet door de studenten binnen de KBS worden aangesloten bij de drie basisbehoeften relatie, competentie, autonomie (Ryan & Deci, 2000) van individuele kinderen.

De concepten planmatig en interventie binnen de KBS beogen de didactische systeemkant vanuit regelgeving bij de ontwikkeling van de kinderen. De nadruk daarnaast op de basisbehoeften bieden ruimte voor de pedagogische proceskant die deze ontwikkeling mogelijk maakt door vrije en verantwoordelijke

keuzes door de kinderen. Hierbij zullen de studenten als toekomstige leerkrachten de kinderen hun vrijheid 'in dialoog' moeten laten brengen met anderen (Biesta, 2017) en waarden, normen, gebruiken en gedragingen van binnen de samenleving (Ten Dam, et al., 2016) de identiteit van de school en hun eigen identiteit.

Literatuur:

- Berding, J. (2016). *Ik ben ook een mens*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G. (2017). *Persoonsvorming in het onderwijs: Socialisatie of subjectificatie*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.
- Ten Dam, G. T. M., Dijkstra, A. B., & Janmaat, J. G. (2016). De maatschappelijke opdracht van de school: burgerschapsonderwijs in ontwikkeling. In B. Eidhof, M. Van Houtte, & M. Vermeulen (Eds.), *Sociologen over onderwijs. Inzichten, praktijken en kritieken*. (pp. 259-280). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- 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
- Van Manen, M. (2014). *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen. Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen*. Driebergen: Nivoz.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2006). *Kerndoelen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Pettigrew, T.F., & Tropp, L.R. (2006). A Meta-analytic Test of Inter-group Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783.
- Veerman, G.-J.M. (2015). The Relationship Between Ethnic Diversity and Classroom Disruption in the Context of Migration Policies. *Educational Studies*, 41, 209–225.
- De Winter, M. (2017). *Pedagogiek over hoop*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

KBS 3: *Werk Smart*

SMART

De benaming ‘Werk SMART’ van KBS 3 is ontleend aan het uit de managementliteratuur afkomstige SMART-principe (Doran, 1981): doelstellingen zijn bij voorkeur specifiek, meetbaar, acceptabel (in de oorspronkelijke formulering voor managers: aanbesteed), realistisch en tijdgebonden. Volgens de SMART-benadering worden doelen bij voorkeur niet geformuleerd in termen van intenties, activiteiten of algemene bewoordingen, maar moet duidelijk worden wanneer een doel wel of niet bereikt is (zie voor een actuele toelichting hiervan: NCP-NLQF, 2017).

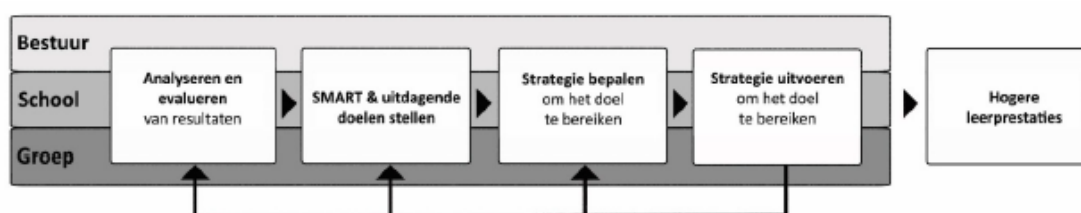
In een bredere betekenis gaat het bij ‘Werk SMART’ om resultaatgericht of opbrengstgericht werken, in de internationale literatuur benoemd als *data-driven* of *data-based decision making*.

Opbrengstgericht werken

Volgens Visscher (2015) betekent opbrengstgericht werken dat leerkrachten, scholen en besturen een systematische werkwijze hanteren waarbij:

- regelmatig, op basis van toetsgegevens en andere relevante gegevens, de vorderingen van leerlingen, groepen en scholen evenals de oorzaken en achtergronden van die vorderingen worden bepaald, en waarbij
- op basis van de verkregen inzichten op klas-, school- en bestuursniveau doelen worden geformuleerd en daarbij passende maatregelen worden bepaald en uitgevoerd met het oog op het maximaal presteren van alle leerlingen.

Figuur 1 (Keuning, Van Geel, Visscher, Fox & Moolenaar, 2016) laat zien dat opbrengstgericht werken betrekking heeft op zowel groeps-, school- als bestuursniveau. Ook wordt in figuur 1 duidelijk hoe het SMART formuleren van doelen onderdeel uitmaakt van het opbrengstgerichte werken. Blok, Ledoux en Roeleveld (2015) geven aan dat juist de inbedding van leerlingvolgsystemen in de evaluatieve cyclus als geheel waarschijnlijk bepaalt of inderdaad sprake is van verbeterde leeropbrengsten.



Figuur 1. Niveaus en componenten van opbrengstgericht werken (Keuning e.a., 2016)

Relativering

SMART doelen stellen, of *goal setting* is geen wondermiddel of eenvoudige techniek: bij complexere taken is het effect van *goal setting* minder duidelijk; de competenties van degene die de doelen stelt doen er vanzelfsprekend ook toe; naast *goal setting* door de leerkracht speelt ook *goal commitment* van de leerling een rol (Visscher, 2015). Blok e.a. (2015) wijzen erop dat naast opbrengstgericht werken ook andere factoren kunnen bijdragen aan betere leerresultaten, zoals leertijdverlenging, didactische verbe-

teringen of vergroting van de ouderbetrokkenheid. Ook wijzen ze op de onbedoelde negatieve bijeffecten van het opbrengstgericht werken, zoals verarming van het leerplan.

Schildkamp (2012) spreekt liever over data-geïnformeerd werken in plaats van opbrengstgericht werken (vergelijk de hiervoor genoemde Engelse terminologie). Daarbij kan het gaan om verschillende leerdoelen, niet alleen leerprestaties, maar bijvoorbeeld ook de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen of burgerschapsvorming. Bij data-geïnformeerd werken gaat het om het systematisch verzamelen, analyseren, interpreteren en gebruiken van kwalitatieve en kwantitatieve data (zoals observaties, toetsresultaten, inspectierapporten) over het functioneren van de school voor het behalen van de doelen van de school en voor verbetering van het onderwijs.

KBS 3 in het curriculum

In het curriculum vinden we KBS 3 op twee momenten in het eerste jaar (VM 1.1: doelgericht werken op lesniveau en VM 1.3: doelgericht werken volgens een dag- en weekplanning) en eveneens op twee momenten in het tweede jaar (VM 2.2: groepsplan en VM 2.4: handelingsgericht werken). In de afstudeerfase is KBS 3 één van de invalshoeken die studenten kunnen kiezen voor hun handelings- en onderzoeksproducten.

In VM 1.1 gaat het om doelgericht werken op lesniveau door het inzetten van de ‘didactische route’. Ook leren de studenten observatietechnieken, passen deze toe met behulp van het Ontwikkelingsvolgmodel (Seminarium voor Orthopedagogiek) en gebruiken ze de observatiegegevens voor het optimaliseren van de lessen.

In VM 1.3 wordt het doelgericht werken uitgebreid naar vervollessen, waarbij rekening wordt gehouden met de resultaten van vorige lessen en met de leerlijnen. In dit onderdeel wordt bovendien aandacht besteed aan twee complementaire vormen van onderwijs: directe instructie en ontdekkend leren (specifiek: onderzoekend leren; zie ook hierna: KBS 3 en KBS 4 in samenhang).

VM 2.2. is gericht op differentiëren op basis van de instructiebehoefte. Hiervoor worden leerlinggegevens verzameld (leerlingvolgsysteem, methodetoetsen, interview, kindgesprekken) en geanalyseerd als basis voor een groepsplan. Het groepsplan wordt vervolgens in verschillende lessen toegepast en geëvalueerd.

In VM 2.4 wordt het groepsplan op individueel niveau verrijkt door een verdere uitwerking, rekening houdend met de onderwijsvragen van kinderen. Dit wordt toegepast in 3x3 lessen: lessenseries voor drie verschillende vakken.

Bronnen

- Blok, H., Ledoux, G., & Roeleveld, J. (2015). Opbrengstgericht werken in het primair onderwijs: een effectieve weg naar onderwijsverbetering? *Pedagogische Studiën*, 92, 167-178.
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 70(11), 35-36.
- Keuning, T., Van Geel, M. J. M., Visscher, A. J., Fox, G. J. A., & Moolenaar, N. (2016). The transformation of schools' social networks during a data-based decision making reform. *Teachers College Record*, 118(9), 1-33.
- NCP-NLQF (2017). *Handleiding voor inschaling, het formuleren van leerresultaten en het onderbouwen van het NLQF niveau*. Den Bosch: National Coördinatiepunt NLQF.
- Schildkamp, K. (2012). Opbrengstgericht werken: Data-geïnformeerd werken voor schoolverbetering. In R. Zwart, K. van Veen, & J. Meierink (Eds.), *Onderzoek in de school ter discussie: Doelen, criteria en dilemma's* (pp. 29-36). Leiden: Universiteit Leiden.
- Visscher, A. J. (2015). *Over de zin van opbrengstgericht(er) werken in het onderwijs* (oratie). Rijksuniversiteit Groningen.

KBS 4: *Kinderen en hun talenten*

Talentbenadering

Laevers en Aerden (2010, p.15) schrijven over talent: 'je hebt het gevoel dat de persoon op dat bijzondere gebied 'zo goed als af is', alleen moet het [talent] zich nog door interactie met de wereld rondom en door ervaring laten 'polijsten'.'

Volgens deze omschrijving gaat het bij talent om iets dat iemand vanzelfsprekend af gaat en dat hooguit nog geperfectioneerd kan worden. Een talentbenadering is erop gericht dergelijke talenten te ontdekken en ruimte te geven. Laevers en Aerden noemen hiervoor verschillende voorwaarden. In de eerste plaats is een rijke omgeving nodig en ruimte voor initiatief. Wanneer het aanbod beperkt is en sprake is van een sterk gestructureerd aanbod, zullen bepaalde talenten niet zichtbaar worden. Een andere voorwaarde is niet uit te gaan van tekorten (het *deficitmodel*), maar van mogelijkheden (het *groeimodel*). In het groeimodel wordt de oorzaak van leerproblemen niet bij het kind gelegd, maar bij de afstemming tussen het kind en de omgeving. Met deze benadering wordt aangesloten bij de door David Cooperrider ontwikkelde methodiek van *Appreciative Inquiry* (Tjepkema & Verheijen, 2015).

Laevers ontwierp een aan de meervoudige intelligenties van Gardner verwante indeling van negen ontwikkelingsdomeinen, het Procesgericht Kindvolgsysteem. Deze zijn visueel uitgewerkt in een eilandenrijk, de Talentenarchipel, met eilanden als het eiland van de taal, het beeldende eiland en het eiland van het logisch-abstrakte denken (Aerden, 2010).

Talentmomenten

Veenker, Steenbeek, Van Dijk en Van Geert schrijven over talentgerichte ontwikkeling vanuit het perspectief van wetenschap & techniek op de basisschool (Veenker e.a., 2017). Zij introduceren het begrip 'talentmomenten' (idem, p.75; p.127): momenten waarop leerkracht en leerling samen een optimaal niveau weten te bereiken. De nadruk ligt op de interactie tussen leerkracht en leerling. Het gaat om spontane leermomenten, waarbij de leerling enthousiast is, exploreert of verbanden legt, en de leerkracht dit ziet en/of ontlokt. Hierbij gaat het om het stellen van precies de juiste en genoeg vragen om leerlingen zelf tot inzicht te laten komen.

In dit perspectief is talent geen vaststaande capaciteit, maar *emergent*, het ontstaat in de interactie tussen leerling, leerkracht en leertaak. Hoewel er verschillen kunnen zijn in het gemak waarmee bij verschillende leerlingen talentontwikkeling is uit te lokken, heeft in principe iedereen talent. De talentmomenten zijn overigens niet beperkt tot wetenschap & techniek; ook bij vakken als taal en muziek is het goed mogelijk in te spelen op de vragen en ontdekkingen van leerlingen, of deze bij leerlingen uit te lokken.

High potentials

De voorgaande benaderingen kiezen het *diversiteitsperspectief* (Bossuyt & Dries, 2008): iedereen heeft talenten en leerkrachten zijn erop gericht ieders talent naar boven te halen als grondstof voor de ontwikkeling. Een ander perspectief is het *elitair perspectief* (idem) gericht op de *high potentials*.

Een voorbeeld hiervan is de benadering van de onderwijspsycholoog François Gagné. Gagné (2011) spreekt van talent als je behoort tot de top 10% op een bepaald gebied. Talentontwikkeling is bij Gagné het gedurende een significante periode door getalenteerden systematisch volgen van een gestructureerd programma van activiteiten, gericht op een specifiek excellentiedoel. Bij domeinen als muziek of sport gaat het daarbij om een substantiële investering in trainingsactiviteiten, 7-10 uur per week, waarbij getalenteerden doorgaans een ontwikkelingstempo hebben van twee tot drie keer het reguliere tempo. Ook voor het schoolse leren geldt dat je getalenteerd bent als je behoort tot de 10%

in dit geval intellectueel hoogst presterenden. Gagné ziet weinig in *once a week pull out classes* en pleit voor een apart curriculum voor academisch getalenteerden op dagelijkse basis: leren is een fulltimebezigheid. Hij bestrijdt overigens dat zijn opvatting elitair zou zijn: academisch getalenteerde leerlingen worden geselecteerd op basis van hun intellectuele prestaties en niet op basis van andere kenmerken.

KBS 4 in het curriculum

KBS 4 heeft in het curriculum een plaats in het tweede leerjaar (VM 2.3: vakoverstijgend arrangement) en in het derde leerjaar (VM 2.6: passend onderwijs en VM 3.1/3.2: onderwijskundig ontwerp-onderzoek). Ook KBS 4 is één van de invalshoeken die studenten kunnen kiezen voor hun handelings- en onderzoeksproducten in de afstudeerfase.

In VM 2.3 wordt toegewerkt naar een vakoverstijgend leerarrangement op basis van de leerlijnen van de verschillende vakken, gericht op onderzoekend leren. Hierbij worden handvatten gegeven voor het aansluiten bij de mogelijkheden van kinderen, bijvoorbeeld volgens het Meervoudige Intelligenties-model.

In VM 2.6 worden een groepsplan taal en individuele handelingsplannen taal en rekenen ontworpen in aansluiting op de onderwijsvragen van leerlingen. Vanuit het concept leervoorkeuren wordt aange-reikt hoe aansluiten op leervoorkeuren en leerverbreiding kunnen samengaan (zie ook hierna: KBS 3 en KBS 4 in samenhang).

In VM 3.1/3.2 wordt vanuit de drie rollen *educational leader*, *educational designer* en *teacher educational needs* een ontwerponderzoek ingericht waar het aspect talenten van kinderen onderdeel van uitmaakt.

Bronnen

Aerden, I. (red.) (2010). *Talenten ontwikkelen in de basisschool*. Leuven: CEGO.

Aerden, I. (2010). Naar een portfolio vol talenten. In I.Aerden (red.), *Talenten ontwikkelen in de basisschool* (pp. 86-92). Leuven: CEGO.

Bossuyt, T. & Dries, N. (2008). Talentmanagement en flexibele loopbaanpaden voor de werknemers van morgen. In H.Calmeyn, K. De Witte, & J.Weeverbergh (red.), *Licht op leren 2008. Leren en ontwikkelen in een talentgerichte maatschappij* (pp.53-88). Leuven: Lannoo.

Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3-22.

Laevers, F., & Aerden, I. (2010). Als talentontwikkeling het doel is, welk onderwijs hebben we dan nodig? In I.Aerden (red.), *Talenten ontwikkelen in de basisschool* (pp. 13-24). Leuven: CEGO.

Tjepkema, S., & Verheijen, L. (2015). Appreciative Inquiry. In M.Ruijters & R-J Simons (red.), *Canon van het leren* (pp.77-89). Deventer: Vakmedianet.

Veenker, H., Steenbeek, H., Van Dijk, M., & Van Geert, P. (2017). *Talentgerichte ontwikkeling op de basisschool*. Bussum: Coutinho.

KBS 3 en KBS 4 in samenhang

Inleiding

KBS 3 (*Werk Smart*) en KBS 4 (*Kinderen en hun talenten*) zijn onlosmakelijk verbonden. Vanuit de pedagogische en onderwijskundige tradities worden vaak twee polen aangegeven in opvoeding en onderwijs: een sturende benadering en een ondersteunende benadering, de wens om de verworvenheden van de cultuur door te geven én om kinderen tot bloei te laten komen. Een klassiek voorbeeld is het boek *Führen oder wachsen lassen* van de Duitse pedagoog Theodor Litt (Litt, 1927).

De leerpsycholoog Van Parreren gebruikte de termen sturende en banende instructie (Van Parreren, 1988, pp.100-101). Sturende instructie geeft meer garantie voor het bereiken van leerresultaten, kost minder tijd en leidt tot meer geordende kennis. Banende instructie laat meer ruimte voor een eigen stijl en inbreng van werken bij het kind, en kan een creatieve aanpak van problemen stimuleren. Kaldeway, De Heer en Bulterman-Bos (2014) spreken over een opbrengstgerichte en een talentgerichte manier van werken in het onderwijs. De opbrengstgerichte manier van werken wordt gekenmerkt door duidelijke doelen, een hoog ambitieniveau en regelmatige toetsing, de talentgerichte manier van onderwijzen door aandacht voor een brede ontwikkeling, plezier in leren en verschillen tussen leerlingen.

Geen tegenstelling

Het benoemen van KBS3 (*Werk Smart*) en KBS4 (*Kinderen en hun talenten*) als onlosmakelijk verbonden polen houdt in dat het niet om een zwart-witte tegenstelling gaat: allerlei mengvormen en combinaties zijn denkbaar. Eerder lijkt het een valkuil om één van beide benaderingen als de enig juiste te omarmen. Hilde Steenbergen deed onderzoek naar de verschillen tussen vrije en reguliere scholen (Steenbergen, 2009). Zij concludeerde dat leerlingen in het voortgezet onderwijs op vrije scholen gemiddeld een reken- en taalachterstand vertoonden, maar tegelijk een positievere houding ten opzichte van leren lieten zien dan leerlingen van reguliere scholen: ze scoorden hoger als het ging om academisch zelfbeeld, het gebruik van leerstrategieën, de prestatiemotivatie en de relatie met de leerkrachten. Hier wordt duidelijk dat het niet om betere of slechtere benaderingen gaat, maar om mogelijke keuzes om in het onderwijs op bepaalde aspecten meer accent te leggen.

Directe instructie en ontdekkend leren

In didactische termen zijn de genoemde polen te vertalen als een directe-instructiebenadering naast een ontdekkendlerenbenadering. Hierover werd in 2006-2007 een discussie gevoerd in het tijdschrift *Educational Psychologist*. In 2012 verscheen in het onderwijsvakblad *Van Twaalf tot Achttien* een Nederlandse samenvatting (Kirschner, Clark & Sweller, 2012). De conclusie van de auteurs is dat voor beginners directe, expliciete instructie, inclusief oefening en feedback, effectiever en efficiënter is dan gedeeltelijke of ongeleide instructie die van leerlingen vraagt zelf te ontdekken wat ze moeten doen en leren. Later blijkt het beeld meer genuanceerd: bekwaamere leerlingen leren meer met minder geleide instructie, minder vaardige leerlingen met geleide instructie.

De oorzaken van de mindere resultaten met ontdekkend leren zien de auteurs in de belasting van het werkgeheugen die ontdekkend leren met zich meebrengt. Bijvoorbeeld uitgewerkte voorbeelden leiden sneller tot resultaat dan wanneer leerlingen zelf een oplossingsstrategie moeten bedenken.

Hmelo-Silver, Duncan en Chinn (2007) reageerden op het oorspronkelijke artikel uit 2006. Zij lieten zien dat *problem-based learning* en *inquiry learning* niet eenvoudig met *discovery learning* samengenomen kunnen worden. Probleemgestuurd onderwijs en onderzoekend leren gebruiken *scaffolding* als didactisch principe: door coaching, structureren en hints, zonder expliciet de antwoorden te geven, worden

lerenden toenemend vaardig in probleemoplossen. In één experiment bleken studenten bijvoorbeeld van een instructie over het geheugen veel meer te leren als ze daarvoor zelf geprobeerd hadden patronen in gegevens uit geheugenonderzoek te verklaren. Een ander onderzoek liet zien dat medische studenten die probleemgestuurd onderwijs volgden iets lagere scores hadden op een zuivere kennistoets, maar hogere scores op klinische (toegepaste) kennis. Ook hier blijkt geen sprake van beter of slechter, maar van het realiseren van andere doelen.

Een latere metastudie (Alfieri, Brooks & Aldrich, 2011) bevestigde dit beeld: volledig ontdekkend leren leidt in het algemeen tot lagere resultaten dan expliciete directe instructie, maar ondersteunde vormen van ontdekkend leren leiden juist tot betere resultaten.

De dynamiek van KBS 3 en KBS 4 in het curriculum

KBS 3 en KBS 4 hebben ieder afzonderlijk een plaats in het curriculum, maar ook de wisselwerking tussen beide heeft een aparte plek, in de tweede helft van leerjaar 1 (VM 1.3): daar worden zowel directe instructie als ontdekkend leren (specifiek: onderzoekend leren) aangereikt.

De studenten moeten zich in dit blok voorbereiden op een debat over directe instructie en ontdekkend leren waarbij ze kort van tevoren horen welke positie ze moeten verdedigen. In een museumexcursie wordt het thema ‘helemaal uitleggen of zelf laten ontdekken’ verder uitgewerkt.

In de eerste helft van leerjaar 3 komt de dynamiek van KBS3 en KBS4 naar voren bij de introductie van leervoorkeuren (VM 2.6). Het leerstijlenconcept staat in de academische wereld ter discussie (Pashler, McDaniel, Rohrer & Bjork, 2009). De kritiek richt zich vooral op de *matchinghypothese*: het idee dat bijvoorbeeld visuele lerenden beter zouden leren door visuele informatie aan te bieden, en verbale lerenden door verbale informatie aan te bieden. De studenten maken kennis met een alternatieve benadering (Kaldeway, 2017), waarbij het gaat om leerverbreiding en *resultaatgericht werken met talenten*.

Bronnen

- Alfieri, L., Brooks, P. J., & Aldrich, N. J. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1-18.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: a response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107.
- Kaldeway, J. (2017). Leerstijlen, het kind en het badwater (blog). *Didactiefonline*: <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/leerstijlen-het-kind-en-het-badwater>
- Kaldeway, J., De Heer, C., & Bulterman-Bos, J. (2014). Opbrengstgericht of talentgericht werken? Een onderzoek naar onderwijsvisies. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(1), 35-47.
- Kirschner, P. A., Clark, R. E., & Sweller, J. (2012). Helemaal uitleggen of zelf laten ontdekken? Onderzoek spreekt voor volledig begeleide instructie. *Van Twaalf tot Achttien*, 22(9), 14-16.
- Litt, T. (1927). *Führen oder wachsen lassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Leipzig: Teubner.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning styles. Concepts and evidence. *Psychological science in the public interest*, 9(3), 105-119.
- Steenbergen, H. (2009). *Vrije en reguliere scholen vergeleken. Een onderzoek naar de effectiviteit van Vrije scholen en reguliere scholen voor voortgezet onderwijs* (Dissertatie). Groningen: GION.
- Van Parreren, C. F. (1988). *Ontwikkeland onderwijs*. Acco: Amersfoort.

KBS 5: De professionele leergemeenschap

Inleiding: context en relevantie

Binnen het onderwijs zien we de laatste jaren de noodzaak opkomen om gezamenlijk te leren. Waar het werken als leerkracht in het basisonderwijs vroeger hoofdzakelijk vroeg om individuele voorbereiding en uitvoering zien we in de huidige netwerkmaatschappij een toenemende vraag naar professionals die weten hoe zij zich verhouden tot de gemeenschap waarin zij werken. De samenleving en het beroep van leerkracht wordt steeds complexer en in het werkveld van het basisonderwijs wordt een groter beroep gedaan op samenwerken en collectief leren. In het Instellingsplan 2016-2020 van de CHE wordt ook nadrukkelijk beschreven dat het vormen van professionele leergemeenschappen een belangrijke rol speelt bij het opleiden van studenten (p. 20): “Het draagt eraan bij dat studenten, docenten en werkveld de vaardigheid ontwikkelen om de beroepspraktijk te benaderen, te verbeteren en te vernieuwen”.

De professionele leergemeenschap wordt steeds vaker beschreven als een kansrijke manier voor de ontwikkeling van scholen. Er wordt ruimte gemaakt voor ontwikkeling en het gebruiken van de aanwezige talenten van mensen door een schoolklimaat waarbij mensen veel de gelegenheid krijgen om met elkaar in gesprek te gaan over hun beroepspraktijk. De basis hiervoor is: elkaar ontmoeten, samen reflecteren en samen leren, met als doel een leerproces tot stand te brengen dat gericht is op het primaire proces (Lieskamp, 2013). De praktijk is soms weerbarstig, maar dit kan ook het proces verdiepen.

Ook in het Nationaal Onderwijsakkoord (Ministerie Onderwijs Cultuur en Wetenschappen, 2013, p. 6) komt het belang van professionele ontwikkeling naar voren. Teams zijn collectief verantwoordelijk voor de kwaliteit van onderwijs, zo wordt er gesteld: “De kwaliteitscultuur is de essentie van de professionaliteit binnen onderwijsinstellingen en de belangrijkste voorwaarde om te komen tot een professionele leergemeenschap”.

Hoewel in het Regeerakkoord (2017) niet direct de professionele leergemeenschap of de ambitieuze leercultuur wordt genoemd, geven de partijen wel aan te willen focussen op de stimulering van talent, op goede docenten met een sterke positie. Opbrengstgericht werken wordt dan gezien als het belangrijkste middel om dit te bereiken. Binnen dit opbrengstgericht werken wordt het samen verzamelen en bespreken van data (leerlingresultaten) een belangrijk uitgangspunt. Een PLG heeft altijd voor ogen de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de resultaten van de leerlingen: het primaire proces. Verbiest (2008) schrijft:

“Een professionele leergemeenschap verwijst naar het permanente samen delen, onderzoeken en verbeteren van de praktijk van leerkrachten en schoolleiding om zo het onderwijs aan de leerlingen te verbeteren.” Dit is ook zichtbaar in de zes kenmerken van een professionele leergemeenschap (DuFour, Eaker & Many, 2012):

1. Gedeelde missie (doel), visie (richting), waarden (collectieve inzet en verplichtingen) en doelstellingen (indicatoren, tijdlijnen en targets), stuk voor stuk gericht op het leren van de leerlingen;
2. Cultuur van samenwerken met focus op leren door iedereen;
3. Gezamenlijk onderzoek doen naar de beste praktijkvoorbeelden en naar de huidige werkelijkheid;
4. Actiegerichtheid: leren door te doen;
5. Voortdurend streven naar verbetering;
6. Resultaatgericht werken.

Vanuit de theorie van de lerende organisatie, als *basis voor de PLG*, kunnen een aantal zaken nader worden toegelicht. Ten eerste het voeren van onderlinge gesprekken over visie met daarbij de nadruk op het samenwerkend leerproces: *collectief leren*. Ten tweede de nadruk op reflectie: *de reflectieve dialoog* en ten derde de *merkbare gevolgen voor de onderwijspraktijk*.

De basis voor een professionele leergemeenschap is de theorie van een lerende organisatie. De school kan zich ontwikkelen als een lerende organisatie (Senge, 2003) als mensen de mogelijkheid hebben om samen met anderen te reflecteren op het eigen handelen, mogen experimenteren en kennis en ervaringen kunnen uitwisselen. Bakker (2015) geeft aan dat de situaties waar professionele beroepsbeoefenaren mee te maken hebben, zich kenmerken

door complexiteit, onduidelijkheid, instabiliteit, uniekheid en waardenconflicten. De waardenconflicten die bovenkomen kunnen binnen de professionele leergemeenschap worden omgezet in leermateriaal waardoor er verandering kan ontstaan. Het leerproces dat een PLG doormaakt is er een van reflectie en het herijken van mentale modellen dat het resultaat is van een gevoerde discours over visie op vorming en onderwijzen. Door dit leerproces kunnen leerkrachten eigenaar worden van het geleerde. Dat geldt voor het individuele leren, het teamleren en het organisatieleren.

Deze wisselwerking tussen het individuele leren en het collectieve leren is ook zichtbaar in de indeling zoals Verbiest (2008) die maakt. Binnen een professionele leergemeenschap worden drie elkaar wederzijds beïnvloedende capaciteiten onderscheiden. Deze capaciteiten zijn:

1. De persoonlijke capaciteit: deze capaciteit heeft betrekking op de wijze waarop een individu in staat is om kennis te construeren en reconstrueren. Hieronder valt reflecteren, analyseren en aanpassingen doen in het handelen.
2. De interpersoonlijke capaciteit: om samen leren en samenwerken vanuit gedeelde opvattingen omtrent leren en onderwijs. Hieronder valt de reflectieve dialoog en collegiale consultatie.
3. De organisatorische capaciteit: hierbij gaat het om de cultuur van een school, maar ook om stimulerend en gedeeld leiderschap.

Het leren van professionals is daarmee dus erg belangrijk voor de verhoging van de kwaliteit en de vernieuwing van het onderwijs.

Collectief leren

Bij collectief leren wordt individuele kennis expliciet gemaakt, waardoor deze uitgewisseld kan worden met anderen in de organisatie. Verbiest (2003) schrijft hierover: "Collectief leren kan omschreven worden als het proces waardoor een collectiviteit kennis construeert of bestaande kennis reconstrueert (Huysman, 2000:135)". Hiermee wordt de praktijkkennis van leraren verhelderd en verbeterd en leidt het daarmee tot verandering van het daarop gebaseerde handelen in de praktijk.

Leren in een (leer)gemeenschap is eigenlijk een bijzondere vorm van samenwerkend leren, schrijft Lieskamp (2013). "Kenmerkend is dat de hele groep, leerlingen en docent, als onderling verbonden wordt beschouwd. Ze zijn er voor elkaar. De leergemeenschap als geheel is meer dan de som van de individuele leerlingen en de docent. Binnen die visie is het zo dat, wanneer één iemand leert, iedereen leert. Docent en leerlingen brengen hun expertise en ervaringen in, en leren tegelijkertijd: zelf en van elkaar. Dat maakt deelnemers gelijkwaardig. Iedereen heeft iets bij te dragen".

Vanuit persoonlijk meesterschap kan de individuele leraar een zinvolle bijdrage leveren aan de visie van het collectief (Senge, 2003). Wanneer die gezamenlijke visie verkend wordt, gaan leerkrachten hierover met elkaar in gesprek. Binnen het samenwerken in een professionele leergemeenschap is de reflectieve dialoog een belangrijk onderdeel. Volgens Kelchtermans (2001) in Stappers en Koster (2016: 23) is er ook pas dan sprake van een ontwikkeling van de professionele identiteit "wanneer ervaringen reflectief worden verbonden en worden geïntegreerd met aanwezige kennis en opvattingen van de docent".

Het vraagt veel van de reflectievaardigheden van de leraar om samen te kunnen bouwen aan een professionele leergemeenschap. Hierbij gaat het om het monitoren, controleren en evalueren van het werk in de beroepspraktijk en reflectievaardigheden om bewust te zijn van de overtuigingen, waarden, drijfveren en motieven die daarachter liggen. Dit is niet zonder risico: het vraagt een open, kwetsbare opstelling waarbij onderling vertrouwen cruciaal is.

Hierboven stond al beschreven dat waardenconflicten kenmerkend zijn voor situaties waar leraren mee te maken hebben. Waardenconflicten ontstaan ook als meerdere mensen samenwerken. Dit kan leiden tot spanningen. Om dit om te zetten in leren is een reflectieve dialoog nodig. Lieskamp (2013, p. 23): schrijft “onderlinge verschillen zijn bronnen van verandering in een lerende school [...]. Dat gebeurt door de inzet van dialoog en discussie en het evenwicht tussen beide”.

Het doel van de onderlinge gesprekken is volgens Stappers en Koster (2016) dat ervaringen reflectief worden verbonden en geïntegreerd met de aanwezige kennis en opvattingen van de leerkracht. Er is een leerfunctie (betekenisvolle situaties waar men aan wil leren vanuit eigen behoefte), een consultatiefunctie (tijd, aandacht, collegiale steun) en een reflecteerfunctie (nadenken over eigen handelen met als doel dit te verbeteren). Verbiest (2003) geeft aan dat reflectie het impliciete begrip dat een beroepsbeoefenaar heeft van een situatie aan de oppervlakte kan brengen, waardoor hij open staat voor kritiek. We zien hier dus een voortdurende wisselwerking van het individuele leren met het leren als collectief. Illustratief daarvoor is het onderstaande voorbeeld:

Leraren hebben in hun dagelijkse beroepspraktijk te maken met professionele identiteitsspanningen (Van Diepe, Geldens & Wubbels, 2016). Aanstaaende leraren kunnen met elkaar in dialoog gaan over de spanningen, elkaar observeren en samen interventies bedenken en ontwikkelen om hen te leren omgaan met deze spanningen. Op deze manier kan mogelijk worden bijgedragen aan de ‘agency’ van aanstaande leraren met betrekking tot hun professionele identiteit. Onder agency wordt hier verstaan: de controle over het eigen handelen, waarvoor autonomie en eigenheid vereist is (Geldens e.a. 2016, p. 37).

Zelfreflectie is het vermogen om zichzelf te zien in relatie tot de omgeving in zowel het heden (welke regels sturen mijn handelen?), het verleden (waar komen deze regels vandaan?) als de toekomst (wil ik blijven handelen volgens bestaande of volgens nieuwe regels?). Runhaar et al (in Lieskamp, 2013) noemen het zo: reflecteren op de eigen lespraktijk is een van de belangrijkste bronnen die een leraar heeft. Daarbij denken leraren na over de mentale modellen die ten grondslag liggen aan het handelen. We bespraken tot nu toe de rol van de reflectieve dialoog in het kader van collectief leren. We zagen dat daar een voortdurende wisselwerking optreedt tussen het handelen in de beroepspraktijk, het individueel reflecteren en het gezamenlijk reflecteren met als doel het handelen in de beroepspraktijk bij te stellen en zo te komen tot duurzame verbetering.

Merkbare gevolgen voor de onderwijspraktijk

De merkbare gevolgen uit zich volgens Leithwood, Steinbach & Ryan (1997) in een aantal kenmerken die in positieve zin het leren van de leerkrachten beïnvloeden. Dit zijn duidelijke en gedeelde doelen, het openlijk uitspreken van verschillende opvattingen en ideeën, bewustwording van beperkingen van het team en een goede en taakgerichte sfeer. Als doel heeft de PLG een leerproces tot stand te brengen dat gericht is op het primaire proces. Zoals ook in de inleiding wordt vermeld heeft de PLG een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de leerlingresultaten voor ogen. Hord (2009) beschrijft dat leden van de PLG samen vanuit meerdere bronnen de leerlingresultaten bestuderen om te ontdekken waar studenten goed presteren en dit gezamenlijk te vieren. Hierbij komen we terug op wat Verbiest (2008) schrijft:

“Een professionele leergemeenschap verwijst naar het permanente samen delen, onderzoeken en verbeteren van de praktijk van leerkrachten en schoolleiding om zo het onderwijs aan de leerlingen te verbeteren.”

Tot slot is het goed om voor ogen te houden wat Morrissey (2000) beschrijft: “The goal is not *to be* a professional learning community. If the school staff are more focused on the becoming aspect of a professional learning community, then their intent is misaligned with the purpose of the infrastructure”.

KBS 5 in het curriculum

Studenten komen in VM 2.5 voor het eerst in aanraking met de werkwijze van een PLG als ze in groepen van peers met elkaar samenwerken op grond van een heterogene indeling van teamrollen. Ze leren feedback te vragen en te geven aan hun mentor op de werkplek en met elkaar in dialoog te zijn en kritische vragen te stellen.

Tijdens de bijeenkomsten op de *Academische Opleidingsschool*, waar een deel van de studenten uit het derde en vierde jaar aan bijdraagt, leren ze onderzoek doen binnen een voor de basisschool relevant onderzoeksprogramma. Zij werken daarin samen met medestudenten, masterleerkrachten en begeleiders van de CHE. Ook presenteren zij regelmatig hun bevindingen in het team en verzamelen en analyseren zij data bij leerlingen en leerkrachten op die school. Een soortgelijke werkwijze vinden we bij de *minoren in VM 3.1 en 3.2*.

Ook tijdens de werkgroepen en reflectieve gesprekken binnen de *leiderschapslijn* worden studenten uitgedaagd om bewust hun rol in te nemen in de samenwerken op de werkplek (met kinderen, collega's, ouders) en gestimuleerd om te onderbouwen hoe zij in de toekomst die of andere rollen verder willen uitbouwen om te functioneren in een professionele leergemeenschap.

Literatuur

- Bakker, H. (2015). *Expansief leren van een schoolorganisatie. Een activiteitstheoretisch model voor de basisschool*. Assen: Van Gorcum.
- CHE. (2016). *De CHE: voor de wereld van morgen - Instellingsplan 2016-2020*. Ede: Christelijke Hogeschool Ede.
- DuFour, R. Eaker, R. & Many, T (2012). *Leraren leren samen*. Vlissingen: Bazalt.
- Geldens, J. e.a. (2016). *Omgaan met professionele identiteitsspanningen op de werkplek. Een handreiking voor begeleiders, aanstaande en beginnende leraren in de werkplekomgeving*. Amsterdam: CEPM.
- Hord, S.M. (2009). *Professional learning communities. Educators work together toward a shared purpose-improved student learning*. JSD 30(1), 40-43.
- Leithwood, K., Steinbach, R. and Ryan, S. 1997. 'Leadership and Team Learning in Secondary Schools'. *School Leadership & Management* 17, 303-26.
- Lieskamp, M. (2013). *De professionele leergemeenschap in het onderwijs*. Huizen: Pica.
- Ministerie Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (2013). *Nationaal Onderwijsakkoord*. Opgehaald op 7 september 2017. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/convenanten/2013/09/19/nationaal-onderwijsakkoord-de-route-naar-geweldig-onderwijs>
- Morrissey, M.S. (2000): *Professional Learning Communities. An ongoing Exploration*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Rijksoverheid (2017). *Regeerakkoord 'Vertrouwen in de toekomst'*. Opgehaald op 14 december 2017 <https://www.kabinetsformatie2017.nl/documenten/publicaties/2017/10/10/regeerakkoord-vertrouwen-in-de-toekomst>
- Senge P. (2003). *Lerende scholen*. Schoonhoven: Academic Service.
- Stappers, J. & Koster, B. (2016). Intervisiebijeenkomsten op de werkplek: een meerwaarde voor de professionele identiteit? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 37(1), 20-31.
- Van Diepe, R., Geldens, J. & Wubbels, T. Spanningen in de professionele identiteit ervaren door eerstejaars aanstaande leraren en de relatie met hun leerlingen: is er een verband? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 37(1), 33-43.
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M. & van Vilsteren, C. (red.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas*. p. 1-24. Deventer: Kluwer.
- Verbiest, E. (red.) (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.