

Script-dialoog Douwe Beijaard en Jos Hulsker



Douwe Beijaard is hoogleraar Professional Learning in het bijzonder m.b.t. het leraarsberoep en het opleiden van leraren. Hij is verbonden aan de ESoE, de lerarenopleiding van de Technische Universiteit Eindhoven.



Jos Hulsker van Ons Middelbaar Onderwijs sprak in eerdere Script-dialogen met Ton Roelofs en Gosse Romkes over het opleiden van leraren in de praktijksituatie.

Van leren naar diep leren in de praktijk Een gesprek over leerateliërs en docentenonderzoek

'Als leraren de ruimte krijgen om goed onderzoek te doen, zou dat écht een nieuwe component toevoegen aan het beroep. Voor een aantal docenten zou het beroep daardoor aantrekkelijker worden.' (Douwe Beijaard)

Douwe Beijaard speelde een belangrijke rol in de ontwikkeling van het concept van de leerateliërs, een gezamenlijk initiatief van

- de Radboud Docenten Academie van de Radboud Universiteit,
- de Eindhoven School of Education van de TU Eindhoven,
- de Universitaire Lerarenopleiding Tilburg van Tilburg University,
- Fontys Leraren Opleiding Tilburg van de Fontys Hogescholen,
- Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs.

Beijaard pleitte bij de totstandkoming van de leerateliërs voor het focussen op het leren van leerlingen. Dat werd het uitgangspunt van de leerateliërs waar docenten en studenten samen leren en onderzoeken. De leerateliërs vormen behalve voor opleiden en professionaliseren van docenten en studenten ook een infrastructuur voor een experimentele werkplaats voor onderwijsonderzoek (NRO, 2017a, 2017b).

Jos Hulsker: 'Douwe, je spreekt van onderwijs vanuit het docent-perspectief en vanuit het perspectief van het leren van leerlingen. Zijn dat twee verschillende opvattingen waarbij het ene meer product- en het ander meer procesgericht is?'

Douwe Beijaard: 'Docenten willen hun leerstof aan de man brengen en resultaten behalen. Ze hebben daarbij meestal weinig oog voor het leerproces van de leerling dat tot die resultaten zou moeten leiden. Ik kom in veel scholen en zie dat er informatie wordt overgedragen en dat leerlingen vervolgens gestructureerde opdrachten maken uit een lesboek. Misschien wordt er nog op teruggekeken, maar dat gebeurt niet met het oog op het leren van leerlingen. Procesgericht onderwijs stelt juist de leeractiviteiten van de leerlingen centraal. Met het inzetten van bewust gekozen leeractiviteiten kunnen docenten bepaalde leerprocessen bevorderen of realiseren. Het *hoe* staat daarbij centraal.'

Jan Vermunt, bijvoorbeeld, heeft veel geschreven over procesgericht onderwijs. Het stimuleren van de ontwikkeling van meta-cognitieve activiteiten is daarbij essentieel, zoals onderwerpen onderling relateren, structuur aanbrengen en reflecteren op het eigen leerproces. Het stimuleren van dergelijke activiteiten of vaardigheden zou in het onderwijs vanzelfsprekend moeten zijn. In de praktijk worden veel meer de 'simpele' vaardigheden bevorderd, zoals het kunnen reproduceren van het geleerde en evalueren wat je hebt geleerd of gedaan.'

JH: 'Ben je daarom een pleitbezorger van diep leren? En hoe verhoudt diep leren zich tot plat leren, oftewel reproducerend leren?'

DB: 'Diep leren houdt in dat leerlingen metacognitieve vaardigheden inzetten. Als docent moet je in staat zijn de ontwikkeling van die vaardigheden te bevorderen. Maar dat sluit niet uit dat leerlingen ook gewoon plat dingen moeten leren. Metacognitief leren vooronderstelt de beheersing van bepaalde kennis en vaardigheden. Je moet bepaalde gedragingen beheersen en vaardigheden kunnen uitvoeren voordat je op een dieper niveau kunt leren.'

JH: 'In hoeverre vullen verschillende leerconcepten elkaar aan? In de jaren 60 van de vorige eeuw werden behavioristische opvattingen onverzoenlijk lijnrecht tegenover mentalistische opvattingen geplaatst. Later is men gaan beseffen dat ze elkaar toch aanvullen.'

DB: 'Tot de jaren 80 was men gericht op het aanleren van effectieve leraarsgedragingen. Als de docent bepaalde dingen deed, bepaalde typen instructies gaf en bepaalde vragen stelde, zou dat bij de leerlingen leiden tot goede leerresultaten. Dat is wel heel simpel gedacht. Een leraar voert niet alleen bepaalde gedragingen uit die uit onderzoek naar voren komen als effectief, maar denkt zelf immers ook na. Niet alleen zijn gedrag maar ook zijn kennis doet ertoe. Een docent beschikt over een bepaalde kennisbasis, die is opgebouwd uit veel uiteenlopende bronnen. Deze kennisbasis stuurt je handelen in de praktijk. Dat maakt het vraagstuk van wat nu een goede docent is complex. Als docenten worden bevraagd over hun kennis of kundigheid, blijkt stevast dat ze ook veel zeggen over zichzelf, over hun persoonlijke identiteit als docent. Als we het hebben over leren en de rol van de docent daarbij, dan moeten we oog hebben voor die complexiteit.'

Ruimte voor het handelen van docenten

JH: 'Het docentperspectief sluit aan op, of wordt veroorzaakt door een gesystematiseerde onderwijsorganisatie: strakke roosters en een rigide indeling in klassen. Onderwijs vanuit het leren van leerling-perspectief vraagt volgens mij veel meer agency van leraren om het ontwerpen van onderwijs mogelijk te maken.'

DB: 'Ha, ha, vraag je aan mij om het systeem op zijn kop te zetten? Net wat je zegt: de leerlingen lopen ieder uur van het ene naar het andere lokaal. Het stramien van lessen is vaak monotoon en eentonig. Dat belemmert het toepassen van mogelijkheden voor het inrichten en uitvoeren van onderwijs.'

Veertig jaar geleden deed ik als beginnend docent meer en andere dingen dan ik nu veel leraren zie doen. Ik legde leerlingen problemen voor, die ze in de les oplosten. Collega's zeiden niet: hiervoor hebben we geen tijd, want we moeten de lesstof erdoorheen krijgen. Er was ruimte om van elkaar te leren: leerlingen onderling en docenten onderling. Nu is alles behoorlijk dichtgetimmerd en voorgeschreven met eisen waaraan voldaan moet worden. Dat vraagt van docenten een meer spreadsheetachtige manier van functioneren dan voorheen. Hun handelingsvrijheid en ruimte voor professionele ontwikkeling wordt meer dan vroeger van buitenaf gereguleerd. Dat veranderen binnen de bestaande structuur is lastig. Docenten zouden meer vrijheid moeten krijgen om te doen wat ze willen doen en in principe ook goed kunnen: zélf onderwijs maken. Ze zouden het vertrouwen moeten krijgen dat ze dat goed kunnen.'

JH: Een voorwaarde voor het centraal stellen van het leren van leerlingen is handelingsruimte voor de docent. Docenten moeten die ook zelf willen pakken. Dat vereist professioneel vertrouwen. Hoe zie je dat?

DB: 'Vertrouwen is mijn stokpaardje. Docenten zelf *hebben* het vertrouwen wel, maar ze *krijgen* het niet. Kijk bijvoorbeeld naar de situatie in Finland, waar ik veel kom. Daar krijgen docenten wél het vertrouwen dat ze iets van hun onderwijs kunnen maken. Ze krijgen tijd en ruimte om hun

onderwijs regelmatig te updaten en om te innoveren. Er is veel minder druk van buitenaf en controle dan in Nederland.'

JH: 'Zijn docenten in Finland anders opgeleid dan in Nederland?'

DB: 'Ze zijn allen universitair opgeleid en daardoor goed op de hoogte van hun vak en de ontwikkelingen die zich daarin voordoen. Daardoor kunnen ze spelen met de leerstof, bijvoorbeeld bij de begeleiding van leerlingen als die aan opdrachten werken. Op het gebied van de vooropleiding is er dus best wel een groot verschil met Nederland.'

JH: 'Om als leraar te kunnen spelen met de leerstof moet je het vak goed beheersen. Je moet ook goed zijn in pedagogiek en didactiek. Om onderwijs te maken, in de zin van ontwerpen, heb je niettemin het vak net zo hard nodig als kennis en vaardigheden op het terrein van pedagogiek en didactiek.'

DB: 'Als je het vakgebied niet beheerst, kun je geen alternatieven aandragen en leerlingen geen perspectieven voorhouden. Het is én-én: juist in modern onderwijs moet je goed zijn in je vak én in coachen en begeleiden. Wat dit laatste betreft: lerarenopleidingen verzaken zelf nogal eens om model te staan voor modern, meer constructivistisch leren. Aanstaaende leraren worden doorgaans toegerust met veel informatie over allerlei kenmerken waaraan modern onderwijs moet voldoen. Lerarenopleidingen zouden dit zelf ook meer in de praktijk moeten brengen, dus aankomende docenten zélf het nieuwe leren laten *ervaren*. Op dat punt is er voor lerarenopleidingen nog veel te winnen. Opleidingen zouden inhoudelijk meer georiënteerd moeten zijn op procesgericht onderwijs. Ik vind het zorgelijk dat zowel bij docenten in scholen als bij opleidingen de theoretische achtergrond die hiervoor nodig is niet altijd geborgd is. Er is veel gepubliceerd over leerstijlen, leerpatronen, leeractiviteiten en vormen van informatie die bepaalde velden bestrijken, maar daarvan is zeker niet iedereen op de hoogte. In de praktijk van opleiden en onderwijzen wordt nog vaak gedacht vanuit 'oude' didactische modellen. Lerarenopleidingen zouden zich de vertaalslag van nieuwe kennis en vaardigheden naar het onderwijs en docenten moeten toe-eigenen. Daar ligt een belangrijke uitdaging.'

Neem bijvoorbeeld het proefschrift van Maartje Swinkels (2017) over sociaal-constructivistisch leren lesgeven door studenten in de lerarenopleiding. Studenten komen zelf met leervragen, waarmee ze aan de slag gaan. Daaromheen schept de docent een leeromgeving met bronnen die de student kan raadplegen. Studenten komen terug met vragen, maar de verantwoordelijkheid voor zowel de kwaliteit als de vorm van het leerproces ligt bij de student zelf. Uit het onderzoek blijkt dat studenten zo betere resultaten boeken dan met simpelweg een stukje kennisoverdracht gevolgd door een opdracht die ze naar aanleiding daarvan moeten doen.'

Goed onderzoek doen in de praktijk

JH: 'Hoe denk je over de koppeling van lerarenopleiding en school?'

DB: 'Die koppeling is essentieel. De helft van de lerarenopleiding voltrekt zich immers in de scholen. Ik ben een warm pleitbezorger voor het samen opleiden van leraren, mits dat goed geregeld is. Als ik kijk naar de context waarin wij samenwerken met scholen, is er nog wel wat te winnen. De kennisbasis die het opleiden van leraren vereist is zeker niet bij iedereen aanwezig en het denken daarover vliegt in de praktijk ook vaak nog alle kanten uit.'

Het lesgeven aan leerlingen en het klassenmanagement staan in scholen voorop. Dat is de eerste pijler van een school. Vervolgens komt als tweede pijler de rol van scholen bij het opleiden van studenten van lerarenopleidingen. Met facilitering, scholing en professionalisering valt daar nog wel het nodige te winnen. De derde pijler is onderzoek in het kader van de lerarenopleiding en het docentschap. Dat staat ver af van de primaire taak van scholen. In het samenwerkingsverband moeten deze drie aspecten onderling goed worden afgestemd.'

JH: 'Praktijkonderzoek wordt sinds de opkomst van academische opleidingsscholen en de experimentele Onderzoekswerkplaatsen steeds belangrijker. Het draagt bij aan de schoolontwikkeling en de professionaliteit van de leraar. De uitdaging is om het sociale kapitaal van

de samenwerking beter te benutten. Het onderzoek van de lerarenopleiding zou in mijn ogen moeten aansluiten bij praktijkonderzoek en omgekeerd. Co-creatie is een reële mogelijkheid.'

DB: 'Als hoogleraar loop ik tegen grenzen aan. Samenwerken op het terrein van onderzoek is op scholen moeilijk voor elkaar te krijgen. Het ontbreekt studenten en docenten aan mogelijkheden om dieper te gaan dan ze nu doen. Ze hebben onvoldoende tijd om zich te verdiepen in de literatuur en het niveau te bereiken dat publiceren in vakbladen vereist. Als dat zo blijft, is het voor lerarenopleidingen onaantrekkelijk om samen te werken op het gebied van onderzoek. Wij moeten immers ook output realiseren die aan bepaalde eisen voldoet. Ik zou graag zien dat scholen een stap verder gaan dan ze nu doen. Onderzoek doen is geen hoofdtaak van docenten en hoeft dat ook niet te worden. Maar in sommige scholen zou een aantal docenten bijvoorbeeld twee dagen per week onderzoek kunnen doen. Omdat ze het niveau hebben, omdat ze het leuk vinden en omdat het impact heeft. Dat zou het contact met het onderzoek van de lerarenopleidingen bevorderen. Voor de werkplaatsen zou zo'n samenwerkingsverband leiden tot èn een betere samenwerking èn meer kwaliteit dan wanneer het onderzoek verdeeld is over heel veel docenten, zoals nu vaak het geval is. Daar zit voor mij de bottleneck.'

Ik ben een voorstander van praktijkgericht onderzoek, of het nu op het niveau is van een promovendus of van een docent. Het onderzoek van de laatste mag dan minder tijd vergen, het moet wel kwaliteit hebben. Die kwaliteit wil ik graag bewaken. Maar de begeleiding van docentenonderzoek vergt nu veel tijd, terwijl parels te veel uitblijven.'

Docenten die zich kunnen specialiseren

JH: 'Jouw visie op onderzoek is in mijn ogen klassiek. Ik heb daar zeker respect voor, maar praktijkonderzoek hangt volgens mij samen met het ontwikkelen van bewustzijn over de vraag: waarom doe ik de dingen die ik doe zoals ik ze doe?'

DB: 'Noem het dan geen onderzoek; noem het leerstrategie of een reflectie. Nadenken op een systematische manier is belangrijk, maar onderzoek doen vereist ook dat je in staat bent om bepaalde kwaliteiten te laten zien op het niveau van de methodologie. Kun je op een betrouwbare manier onderzoek doen, zodat je valide uitspraken kunt doen, bijvoorbeeld over de manier waarop je je eigen lessen vormgeeft? Onderzoek moet wel redelijk doorwrocht zijn. Er worden nogal eens leuke uitspraken gedaan naar aanleiding van onderzoek in de praktijk, maar het onderzoeksproces waarop ze gebaseerd zijn, is schimmig en dat mag natuurlijk niet. Onderzoek doen is wel degelijk een ambacht.'

JH: 'Praktijkgericht onderzoek kan betekenen dat de kennis over de toepassing van een theorie vergroot wordt. Dat leidt tot *generieke kennis over de toepassing*. De praktijk is nooit eenduidig, er zijn veel invloeden die niet altijd meegenomen kunnen worden in academisch onderzoek. Soms wordt er getwijfeld aan de methodologische verantwoording. We moeten inderdaad condities creëren die het onderzoek op scholen verbeteren. Het onderzoek van Helma Oolbekkink, over validiteiten, kan daaraan bijdragen. Ik spreek zelf liever van theoretische en ecologische validiteit. Dat laatste gaat dan over de praktijktoepassing, in de zin van: in hoeverre werkt de theorie in de praktijk?'

DB: 'Theoretische en ecologische validiteit – die termen gebruik ik ook in mijn proefschrift van 1990 – moeten op elkaar aansluiten. Op theoretisch niveau sluit je aan bij de kennis over de onderzochte problematiek. Ecologische validiteit verwijst naar de aansluiting van de onderzochte problematiek bij hoe deze in de onderwijspraktijk speelt. Als je via onderzoek die twee aspecten kunt verenigen, is dat fantastisch.'

We moeten van net-niet naar een win-winsituatie en dat vereist differentiatie. Ik ken goede docenten die ook goede onderzoekers zijn. Ze kunnen een voortouw nemen in schoolontwikkeling. In hun kielzog dragen anderen een steentje bij. Op scholen kunnen daardoor ook zinvolle verbanden ontstaan met lerarenopleidingen en onderzoeksinstituten. Als leraren de ruimte krijgen om goed onderzoek te doen, zou dat écht een nieuwe component toevoegen aan het beroep. Voor een aantal docenten zou het beroep daardoor aantrekkelijker worden.'

JH: 'Er ligt een initiatief om het beroep toe te spitsen op een viertal dimensies. Vanuit hun persoonlijke voorkeur zouden docenten zich in verschillende richtingen kunnen specialiseren: als ontwerper die het onderwijs vormgeeft, als coach en opleider, als docent die lesgeven leuk vindt, of als onderzoeker. Die laatste zou iemand kunnen zijn die meer tijd krijgt om zich in onderzoek doen te bekwalen. Dit voorbeeld komt uit een boekje over beroepsbeelden (Snoek, de Wit, Dengerink, van der Wolk, van Eldik & Wirtz, 2017).'

DB: 'De industriële aanpak en organisatie van het onderwijs doet afbreuk aan de identiteit van het vak. Jonge docenten zien vaak al na korte termijn geen uitdaging meer in het leraarschap. Het expliciteren van beroepsbeelden en daarop het personeelsbeleid afstemmen, zou een enorme verbetering zijn. Zo krijg je daadwerkelijk de onderwijsontwerper boven water, die daarvoor een masteropleiding volgt of heeft gevolgd. Hetzelfde geldt voor coaching en voor onderzoek doen. Dergelijke specialisaties zouden het beroep verrijken. Voor academisch opgeleide studenten kan het ook de keuze voor het leraarschap aantrekkelijker maken. Ik zie er wel wat in!'

Literatuur

Beijaard, D. (1990). *Teaching as acting: a reconstructive study of an action theoretical approach to research and development in the domain of teaching*. Academisch Proefschrift. Landbouwwuniversiteit: Wageningen.

NRO (2017a), *Werkplaatsen Onderwijsonderzoek*. Utrecht: NRO. Geraadpleegd: <https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/werkplaatsen-onderwijsonderzoek/>

NRO (2017b). *Onderzoekswerkplaats Samenwerken aan onderwijsonderzoek in leerateliërs*. Utrecht: NRO. Geraadpleegd <https://www.nro.nl/nro-projecten-vinden/?projectid=405-17-630-samenwerken-aan-onderwijsonderzoek-in-leerateliërs>

Oolbekkink, H., & Van der Steen, J. (2014) De waarde van praktijkonderzoek in de school: zicht op doelen en kwaliteit. Tilburg: *Script!*. Geraadpleegd: http://www.script-onderzoek.nl/script-onderzoek/a1062_De-waarde-van-praktijkonderzoek-in-de-school-zicht-op-doelen-en-kwaliteit Projectgroep *Leerateliërs Informatiegids leerateliërs*, Tilburg: Ons Middelbaar Onderwijs, 2017, p.3).

Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., van Eldik S., & Wirtz, N., (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelingsrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Amsterdam/Utrecht, Rosenmullers Communication & Organisation.

Swinkels. M.F.J., (2017). *Learning to teach with a focus on student learning*. Proefschrift. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven. Geraadpleegd <https://research.tue.nl/en/publications/learning-to-teach-with-a-focus-on-student-learning>