



# ORD 2024

ONDERWIJS VAN WAARDE(N) • TILBURG • 10 T/M 12 JULI

**ABSTRACTBOEK**

## Inhoudsopgave

9. Euregional Technology Award: leerlingen motiveren voor STEM.....	15
21. Tools van waarde - kinderen leren om changemaker te worden - .....	18
29. De Waarde van Computational Thinking bij Domein Specifieke Problemen in het VO .....	20
32. Motivatie in het mbo; kunnen we toekomstig uitval al zien aankomen? .....	26
47. VR als toepassing voor het leren van leraren in opleiding .....	29
58. De ontwikkelkaart voor praktijkgerichte onderzoekers: aan de slag met jouw eigen leerroute .....	31
63. Lerarenopleidingen: de competenties voorbij.....	34
67. Het effect van een positieve benadering op de betrokkenheid van de leerling tijdens lezen volgens de TOPPR-methode.....	37
70. Onderzoekend vermogen van docenten: hobbels en oplossingen identificeren in de onderwijspraktijk.....	41
78. De waarde van interprofessionele leeromgevingen in relatie tot maatschappelijke opgaven	44
81. Het begeleiden van persoonsvorming als leerkracht en lerarenopleider .....	52
87. Samenwerken aan preventieve interventies in de klas door leraren en jeugdhulpverleners ..	54
89. Ondersteuning van chronisch of langdurig zieke leerlingen: de perspectieven van het onderwijspersoneel.....	58
90. Wat doen leraren, schoolleider en bestuurders om zich te blijven ontwikkelen?.....	61
93. Schurende perspectieven: bron van conflict of meerwaarde? .....	63
Een kennismaking met het VU Mixed Classroom Educational Model.....	63
97. Docentbegeleiding om de ontwikkeling van zelfsturingsvaardigheden in flexibele onderwijscontexten te faciliteren .....	66
108. Begrijpend lezen in het basisonderwijs: de rol van persoonlijke interesse .....	69
110. Effecten van kritisch denken in het literatuuronderwijs .....	72
132. Meertalige taaldidactiek in secundair taalonderwijs - resultaten van een literatuurreview .	75
156. Het bevorderen van zelfregulerend leren: Evaluatie van een professionaliseringsaanpak voor basisschoollerares.....	79
162. De overgang van het speciaal basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs .....	82
170. Motiverend onderwijs met de Motivatie-motor .....	85
175. Offline versus Online Leeromgevingen: Percepties over Inclusiviteit in het Hoger Onderwijs .....	88
177. Behouden van onderwijsprofessionals in het basisonderwijs: Een onderzoek naar motiverende factoren .....	91

180. De Waarde(n) van Educational Design Research voor Innovatie en Evaluatie van het Hoger Onderwijs .....	94
183. Hoe stimuleren we het onderzoekend vermogen van hbo-docenten? Percepties van onderwijsprofessionals .....	97
184. De waarde van onderzoekend vermogen voor professionals.....	101
187. Hoe ouder, hoe minder plezier op school – Welbevinden en sociaal-emotionele ontwikkeling van PO- en VO-leerlingen. ....	104
190. Worden wie je bent: een actieonderzoek naar keuzevrijheid in het onderwijs .....	108
191. De storyline methodiek, een waardevol verhaal achter de cijfers!.....	111
194. Werken aan zelfbeeldontwikkeling – Van wetenschap naar praktijkproduct .....	113
203. Het ontwikkelen van een evaluatie-instrument voor een responsief curriculum voor het opleiden van leraren in het hbo .....	115
205. Praktische wijsheid als manifestatie van persoonsvorming in professionele masteropleidingen .....	117
208. Het creëren van een inter-affectieve leerruimte waarin studenten hun eigen waarden kunnen ontdekken.....	119
210. Het ontwikkelen en beproeven van geactualiseerde kerndoelen Nederlands, rekenen en wiskunde en burgerschap. ....	121
216. SPOTLIGHT Toekomstbehendig Hoger Onderwijs .....	127
218. Drempelloos doorstromen van het mbo naar de pabo met het keuzedeel Voorbereiding pabo .....	129
224. Sportfolio: ontwerponderzoek naar een digital portfolio voor lichamelijke opvoeding .....	132
233. Burgerschap in het middelbaar beroepsonderwijs. De vormgeving van burgerschapsonderwijs .....	134
236. Leren (om) de wereld te veranderen: continuïteit en discontinuïteit in klimaatactivisme..	136
238. Iedereen gemotiveerd? Een blik op de inzet en toetsmotivatie bij leerlingen voor centrale toetsen .....	139
239. Wat dingen doen. De waarde van Bruno Latour voor de onderwijspraktijk.....	142
240. De relatie tussen het studiekeuzep proces en studiesucces in de transitie naar het hoger onderwijs .....	145
241. “Misschien kan ik hier wel een niveau hoger doen”: De beleving van niveaus in een school met verlate selectie .....	148
245. Aan de slag met studievertraging .....	154
260. Naar het gespecialiseerd onderwijs of niet? .....	156
261. Het Nederlandse onderwijstoezicht, panacee of placebo? .....	159
265. Onderwijsstrategieën en self-efficacy beliefs van universitaire docenten .....	165
268. Innoverende netwerken: welke functie(s) vervullen ze? .....	168

271. Multisource Feedback als stuwende kracht voor Reflectieve Dialoog in Professionele Leergemeenschappen .....	171
273. Toegekende waarde aan de Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): percepties van docenten .....	174
276. Het behoud en vertrek van basisschoolleerkrachten in een grootstedelijke context .....	178
278. Feedback op reflectieprocessen van leerlingen; kloof tussen theorie en praktijk .....	181
279. Het in kaart brengen van de vakdidactische ontwikkeling van geschiedenisdocenten in opleiding.....	184
281. Perspectieven op de docentrol bij de mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs .....	186
283. Het stellen en integreren van persoonlijke doelen als motor voor academische motivatie .....	189
284. Actief leren in active learning spaces .....	193
286. Aan de slag met werkzame elementen voor binding & welzijn in het onderwijs .....	196
288. VO-leraren als gespreksleider: Spanningen rondom het gesprek over seksuele en gender diversiteit .....	199
289. Samen onderzoek doen binnen een lerend netwerk.....	202
291. Schoolleiderschap en Schoolprestaties: Effectiviteit van het High Performing Schools Programma .....	205
293. Botsing van waarde(n)? Religieuze en pedagogische waarden onder druk van de Wet Burgerschapsonderwijs .....	208
294. Het invoeren van adaptief leren bij een loopbaanopleiding van Defensie .....	210
299. Onderzoek dat bijdraagt aan complexe en hardnekkige vraagstukken in het onderwijs ....	213
303. Tools voor feedbackdialogen: voorbereiden, vragen, verwerken, geven en organiseren....	222
309. Ondersteuning van sociaal-emotioneel leren in het speciaal onderwijs.....	226
310. Meer docenten van kleur in het vo.....	229
311. Het Auctoraat als motor voor Onderzoeksmatig werken in het voortgezet onderwijs.....	232
314. Een levensvaardigheden-chatbot (AI) voor studentsucces en studentwelzijn.....	234
Een experiment tijdens de COVID-19-pandemie .....	234
321. Sense of belonging van eerstejaars studenten: een exploratieve studie naar een dynamisch concept .....	237
324. Praktijkgericht onderzoek verankeren in hybride leeromgevingen .....	240
327. Leren en ontwikkelen van Onderwijsprofessionals: Een ecologisch (systeem) perspectief .....	243
330. One size does not fit all: informele en formele activiteiten die bijdragen aan de ontwikkeling van mbo-docenten .....	249



333. Functiedifferentiatie als oplossing voor het lerarentekort en het verbeteren van de onderwijskwaliteit. ....	252
335. Het leren en begeleiden van mbo-studenten voor en tijdens een beroep - naar mbo van waarde.....	255
336. Thuisstalen een plek met de meertalige Voorleesrobot.....	263
337. Hoe zien taken eruit die tot doel hebben adaptieve expertise te bevorderen tijdens werkplekleren in het hoger onderwijs?.....	266
338. Het Onderwijzen van Digitale Informatievaardigheden in het Hoger Onderwijs: Validatie van Ontwerpprincipes .....	269
340. Waarde(n)volle onderwijsactiviteiten ter versoepeling van doorstroming van mbo naar hbo .....	272
345. De waarde(n) van innovatief teamwerk – teaming-up rondom een scoping review.....	274
346. Een waarde(n)volle dialoog: stilstaan en doorvragen.....	277
349. Implementeren is lerend reflecteren .....	280
De onderzoeks- en verbetercultuur van Groeikracht en de Transformatieve School. ....	280
351. Interculturele competentieontwikkeling en diversiteitsbenutting in teams: Een scoping review .....	284
353. Optimaliseren van Besluitvorming: Inzichten in onderwijsprofessionals van Groep 1/2 ...	288
354. Inzichten in de begeleiding en facilitering van studenten in het living lab-onderwijs .....	291
355. Meertaligheid op de Hogeschool van Amsterdam: waarde(n)vol opleiden in en voor een taaldiverse stad.....	293
358. Integreren van burgerschap als (basis)vaardigheid van de scheikunde-docent. ....	296
360. Taalsteun in de geschiedenisles.....	299
Primaire bronnen lezen, erover en schrijven en gesprek gaan.....	299
362. Eigenaarschap en agency van lokale onderwijsactoren in het bevorderen van kansengelijkheid .....	301
363. De waarde(n) van leiderschap in een professionele leercultuur .....	304
367. Learning Bubbles: Hoe geef je leerlingen een stem in een impactanalyse? .....	307
369. SPOTLIGHT Perspectieven op onderwijsonderzoek in de schoolpraktijk. ....	310
372. Welke werkzame elementen karakteriseren een passend inductietraject voor zij-instromers in het mbo? – scoping review.....	312
374. Gevoel van inclusie, peer acceptatie en motivatie en welzijn: Leerling ervaringen in het (voortgezet) speciaal onderwijs .....	315
375. Samenwerkingsactiviteiten in de BKO. Wat leren docenten hiervan? .....	322
376. Reisafstanden en voortijdig schoolverlaten. ....	325

377. Passend schooladvies? Hoe onze waarden de invulling van de onderwijspraktijk beïnvloeden .....	327
379. Effectiviteit van het @school behandelprotocol bij ernstig schoolverzuim door onderliggende emotionele stress. ....	329
385. De ontwikkeling van innovatief professioneel potentieel van startende leraren: impact op carrièrekeuzes.....	332
386. Opleiden van wendbare professionals. ....	335
388. Een vergelijkende analyse tussen algemene en specifieke self-efficacy bij Vlaamse schoolleiders basisonderwijs.....	337
390. Onderzoekend vermogen duurzaam verankeren in de lerarenopleiding? Dilemma's en werkende mechanismen .....	340
393. Pedagogisch redeneren over technologie-integratie: een literatuurstudie .....	343
397. Leven Lang Ontwikkelen met (Groene) Persona's.....	347
398. Makkelijker gezegd dan gedaan: Uitdagingen bij de inrichting van brede brugklassen .....	350
403. Strategieën voor het opschalen van bottom-up innovaties in het hoger onderwijs .....	353
404. De rol van waarden in leiderschap in de dynamiek van de context .....	355
406. Transitie naar de Universiteit: Impact en Toegankelijkheid van Aansluitingsactiviteiten....	359
407. Waar je wiegje staat... de kans op een universitaire studie en de locatie van de basisschool .....	362
408. Controversiële onderwerpen in de klas: hoe docenten verschillen in achtergronden van leerlingen waarderen en benutten .....	364
410. Publieke waarde in het geding? Schaduwonderwijs op Nederlandse middelbare scholen	367
415. Inclusief onderwijs, waarde(n)vol concept? .....	370
417. Docenten in actie: een verkenning van teacher agency in diverse [onderwijs]contexten ..	373
419. Keuzemodules in het hoger beroepsonderwijs: kwalitatief onderzoek naar de keuzefactoren en het keuzeproces van studenten .....	382
421. Agency in werkplekieren: dynamiek tussen praktijkopleiders en student in een stage fysiotherapie .....	385
424. Partnerschap in jeugdhulp en speciaal onderwijs .....	388
428. Toolbox voor een professionele dialoog bij Samen Opleiden & Professionaliseren.....	393
430. De dynamische aard van motiverend lesgeven: de validatie van een real-time observatie-instrument .....	396
432. Programmatisch toetsen als ontwerpvoorbeeld: samenspel in curriculum en e-portfolio	400
433. Kansengelijkheid in flexibel hoger onderwijs.....	403
436. Onderzoeksverhalen van waarde: het dekoloniseren van onderwijsonderzoeksmethodologieën.....	406

437. Student perspectieven op co-reguleren van adaptieve expertiseontwikkeling tijdens werkplekleren .....	409
438. Op weg naar een kennishuis over het professional doctorate .....	412
441. AI4Students: online-offline methodiek voor het opleiden van AI-ready studenten .....	415
443. Evaluatie van het onderwijsaanbod voor zieke leerlingen in Vlaanderen .....	418
451. Leraren leren ontwerpen .....	422
452. Breng impact in beeld met de tool 'Leren(d) impact maken' .....	428
454. Kansrijke Taal: een ketenbenadering .....	431
455. Systematische reviewstudie over Effectieve feedback voor Leerlingen met Special Educational Needs .....	433
457. Samen voor de SDG's. Participatief onderzoek aan Learning Communities.....	436
468. De aard en waarde van verbindende vaardigheden in het curriculum.....	439
470. Samenwerkend onderzoeken aan Nationaal Programma Onderwijs-thema's mbo-ho.....	443
471. Een mixed method studie naar de percepties van leerlingen lager onderwijs over teamteachingslessen .....	452
474. Onderwijsonderzoek en leraren (in opleiding) .....	454
477. De waarden van onderzoeksprogramma's .....	461
478. Leerbehoeftes van leraren po en vo tussen 2013 en 2018 vergeleken.....	464
479. Natuurkundedocenten en -studenten geven hun visie op genderverschillen in hun klas: vragenlijsten en focusgroepen.....	467
482. Hoe gaan schoolleiders om met spanningen en dilemma's? .....	471
484. Leiderschapsidentiteit ontwikkeling van lerarenopleiders tijdens innovatieprocessen ....	478
490. Perspectieven op inclusie; doelen, opvattingen en ervaringen van lerarenopleiders en docenten in opleiding .....	481
491. Mogelijkheden en beperkingen van learning analytics voor kwaliteitsontwikkeling: systematische literatuurstudie.....	484
494. Oekraïners in het Nederlandse onderwijs, van tijdelijke opvang naar duurzame deelname .....	487
496. Versterken van onderwijsteams door transformatief onderzoek .....	489
499. Waarde(n) van open leermateriaal: beweegredenen voor gebruik in funderend onderwijs	496
501. Leerlingen en studenten voorbereiden op een betekenisvol leven in een veranderende wereld vanuit een agency perspectief.....	499
502. Change Laboratories: Meer kans op blijvende waarde .....	507
507. Gespreid leiderschap en intern sociaal kapitaal in onderwijsorganisaties in het VO .....	510
509. Professionele ontwikkeling van leidinggevendenden in het onderwijs.....	513

515. Transdisciplinair samenwerken in hoger onderwijs, een hobbelige weg met verrassende uitzichten.....	520
516. Cultureel responsieve klassenmanagementstrategieën van een ‘Warm Demander’ vanuit het Interpersoonlijk Perspectief .....	523
517. Effecten van Familie- en Gezinsklassen: weer met zelfvertrouwen naar school? .....	526
518. Praktijkgerichte programma’s in het havo-curriculum: Wat vinden leerlingen en docenten ervan?.....	529
519. “I’ve now considered it as a piece of home”; kwalitatief onderzoek naar sense of belonging onder international studenten.....	532
521. Meedoen op afstand in een hybride klas, interactie met leerlingen met een chronische aandoening.....	535
522. Blended onderwijsontwerp evalueren .....	538
524. Kom in beweging voor studentenwelzijn! .....	541
525. Schoolmarkt regio’s om onderwijsbeleid in de breedte te evalueren.....	544
528. Ondersteuning van de autonomie van leerlingen als kernwaarde voor het stimuleren van creativiteit op de basisschool.....	551
539. Zelfsturend leren binnen een authentieke leeromgeving: De impact van een interventie .555	
540. Leren van expert docenten: hoe bereiken zij hoge studentbetrokkenheid in activerend onderwijs? .....	558
541. Studenten ondersteunen bij zelfregulerend leren: aandacht voor het studentenperspectief .....	561
542. Portrait methodology: een waardevol instrument om reflectie en ontwikkeling van leraren te stimuleren. ....	567
543. De waarde van succesvolle samenwerking tussen onderwijs en kinderopvang .....	570
544. Studenten met financiële zorgen en -problemen en de invloed op hun welzijn en studiesucces; wat is de zorgplicht? .....	573
545. De student journey: studentbeleving als basis voor verandering.....	575
546. Maximale impact door kwetsbaarheid, vertrouwen en verbinding- lessen uit een Professionele Leergemeenschap .....	578
550. Leren en lesgeven met en over ict, door netwerk iXpact .....	581
554. Iedereen hoort erbij! De sociale participatie van kleuters met beperkingen bevorderen via reguliere klasgenoten .....	588
555. Medisch studenten waarderen activerend onderwijs anders over tijd: een follow-up Q-methodologische studie .....	591
562. Curriculum innovation in higher professional education and the key role of the manager	595
563. Succesfactoren en knelpunten bij de implementatie van kansrijke tutoringinterventies in het basisonderwijs .....	598

568. Curriculumcoherentie in de lerarenopleiding: de verwevenheid van visie, curriculum en context .....	604
573. Interprofessionele samenwerking voor inclusief onderwijs .....	607
574. Vormgeven aan een coherente meertalige onderwijspraktijk: een meervoudige casestudy op drie Nederlandse basisscholen .....	613
577. (De) Motiverend Lesgeven voor Leerlingen van Diverse Achtergronden en de Rol van Verwachtingen .....	616
578. Hoe geven basisscholen hun eigen onderwijsachterstandenbeleid vorm en welke keuzes liggen ten grondslag aan hun aanpak? .....	619
579. Exploring the Social Dimensions of Digital Media Usage in Children Aged 5-7: An Exploratory Study .....	622
581. Samen op zoek naar (on)zichtbare wiskunde: leraren basisonderwijs bereiden leerlingen voor op wiskunde in de wereld .....	625
582. Het formatief evalueren van onderzoekend vermogen door hbo-docenten .....	627
583. Het ervaren en onderzoeken van agency vanuit het perspectief van Futures Literacy.....	630
586. Waardevolle toetsing: een kunstzinnig perspectief .....	633
588. Student Perception of Suitable and Fair Performance-Based Assessment in Higher Education .....	636
590. Benutting van kennis uit onderzoek bevorderen in het onderwijs: hoe doe je dat? .....	639
593. Dynamieken in hybride leeromgevingen: wat als onderwijs partner is? Balanceren tussen vertragen en NU impact maken .....	643
598. Besluitvorming van leraren voor differentiatie, pedagogisch redeneren en de rol van de leerling.....	646
602. Wanneer is de kansrijke interventie ‘StudentinzetopSchool’ in het VO daadwerkelijk succesvol?.....	651
604. Formatief handelen in de hbo-praktijk: wat gebeurt er en wanneer werkt het? .....	653
605. Welke mechanismen van LOB in het vo dragen bij aan een passende studiekeuze?.....	656
610. Interprofessionele samenwerking Kinderopvang, Basisonderwijs en Jeugdhulp in beeld .	659
611. Een sociologische blik op schoolafwezigheid: Lessen uit Vlaanderen .....	662
612. Zelfgereguleerd leren in flexibele leeromgevingen: Eerste onderzoeksinzichten uit het SELFLEX consortium. ....	664
613. Interventies voor navigeren binnen flexibele curricula in het hoger onderwijs: een scoping review .....	671
614. Dialoog over leren met digitale technologie .....	674
616. Evalueren van wetenschappelijk redeneren binnen psychologieonderwijs .....	677
618. Het belang van ontmoetingen: hbo/wo opgeleide ouders aan zet? .....	680
.....	682

619. Stress en veerkracht van docenten van uur tot uur .....	683
621. De OpMaat, waar leren centraal staat .....	686
623. Leren in Netwerken en Communities bij Defensie (LINCD) .....	689
624. Vanuit teacher noticing werken aan vakdidactische ontwikkeling .....	691
625. Motivatielek bij VMBO leerlingen: Een onderzoek naar dalende motivatie vanuit zelfdeterminatietheorie perspectief .....	694
626. De relatie tussen ChatGPT-gebruik en zelfeffectiviteit bij schrijven .....	697
628. Measuring adaptive expertise: conceptual and developmental issues.....	700
629. Publieke waarden voor ogen: voorbij het instrumentele toepassen van ict in het onderwijs .....	703
630. Pedagogiek van de dood .....	705
632. Inductie van startende leraren nader bekeken .....	708
639. Exploring the Implementation of Challenge-based Learning for Sustainability in Secondary Education .....	714
640. Studiecoaching in thuisgroepen - evaluatie en werkzame principes voor een nieuw model voor studieloopbaanbegeleiding .....	717
641. Waardecreatie van pabostudenten in blended leernetwerken .....	720
643. Evaluatie van een docentprofessionaliseringsprogramma gericht op nieuwe technologieën in het hbo .....	722
645. Professionaliseringsprikkels van de overheid gericht op actoren in het voortgezet onderwijs; een woud om in te verdwalen .....	725
646. Kennisclips uit DIY-studio: Inzicht in gebruiksvriendelijkheid, docentexpertise en videokwaliteit .....	728
647. Drijfveren en werkdruk in het primair onderwijs .....	731
649. Behoeftes van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeftes en van leraren die met hen werken .....	736
650. Kennisbenutting door docenten in het hoger onderwijs.....	743
651. Ondersteunen van executieve functies in het regulier basisonderwijs .....	746
652. Zelfregie in zicht! Een ontwikkelkaart voor zelfsturend leren voor studenten en docenten	752
653. Evaluatie van flexibiliseringsinterventies in masteronderwijs .....	755
654. De toepasbaarheid van onderwijs op afstand .....	758
656. Het leergemeenschapsgevoel binnen flexibel masteronderwijs .....	761
660. Practicum van de toekomst: studentinteracties & percepties in online vs. on-campus labvoorbereiding .....	764
661. Een succesvolle klas: het belang van verbondenheid in en met de klas .....	767

662. Waarde voor de diëtist van de toekomst creëren door het ontwikkelen van onderzoekend vermogen.....	770
663. Activerend Blended Onderwijs aan de Vrije Universiteit, een instituutsbrede analyse.....	773
664. Onderwijs in democratische waarden .....	776
665. Operationalisering Didactisch Contract op basis van Psychologisch Contract en Buy-in .	781
667. Valideren van het uitstroomperspectief van leerlingen in het S(B)O en VSO met het Landelijk Doelgroepenmodel.....	784
668. Inclusief onderzoek: duiding en handvatten .....	791
669. De (meer)waarde van onderwijskundig leiderschap bij onderwijsinnovaties .....	793
671. Waarde(n) in Verbinding: .....	796
Samen Opleiden op vakinhoud via de inzet van waardengerichte verbinding斯卡arten.....	796
672. Vakkenintegratie of betekenisvol leren. Snijdt het mes aan twee kanten?.....	799
673. Bevordering van zelfregulerend leren in coaching van middelbare scholieren tijdens voortgangsgesprekken .....	802
676. Network Literacy Questionnaire.....	805
678. De rol van het welbevinden op school op de relatie tussen huiselijk geweld en psychosociale problemen.....	808
680. De positionering van de lerarenopleider in de Nederlandse en Vlaamse beroepsstandaarden voor lerarenopleiders .....	812
685. Beelden van docenten en studenten over inclusief hoger onderwijs: meervoudige gevalsstudie in Nederland .....	815
688. De betekenis van toetsbekwaamheid in hoger onderwijs; een literatuurstudie. ....	819
689. Betekenisvol werken in het onderwijs. Een vergelijkende analyse. ....	822
690. Perspectiefwisseling over normen en waarden in het onderwijs: Discours rondom achterstand, cultuur en ouderbetrokkenheid.....	825
691. Polarisatie onder Jongeren? De Dynamiek van Attitudepolarisatie op Democratische Kernwaarden.....	827
692. Ontwerp van (In)formeel Onderwijs rond Duurzaamheid: Factoren die Ontwerpkeuzes van Bètastudenten Beïnvloeden.....	830
693. Doorgronden en ondersteunen van responsief curriculum co-design met dialoogkaarten .....	834
698. Het benutten van kennis over Inclusief Hoger Onderwijs: ervaringen op drie opleidingen	837
700. Biases, diversiteit en positionaliteit: Hoe we tot meer inclusief onderzoek kunnen komen .....	839
703. Flexibilisering en studentenwelzijn = de vorming van de professional van de toekomst? ..	842
705. De rol van spanningen in het professioneel leren: diepte-interviews met startende docenten op de universiteit.....	845

707. Percepties van Nederlandse leerlingen over de kansenstructuur op weg naar het hoger onderwijs .....	848
710. Ingebedde expliciete instructie over leerstrategieën in hoger onderwijs: ontwikkelen van een professionaliseringstraject .....	850
711. Peernetwerkvorming in het hoger onderwijs: De invloed van sense of belonging, studieprestaties en achtergrondkenmerken.....	853
713. Design-Based Education passend maken bij kenmerken van het beroep en domein .....	856
715. Onderwijsinnovatie: een ontwikkelingstool voor beginnende docenten? .....	857
716. Onderzoek naar empathieonderwijs bij rechtenstudenten van Tilburg University .....	861
718. Meertalige onderwijspraktijken: noodzaak voor waarde(n)vol onderwijs in een talig diverse samenleving.....	865
719. Zomerscholen in Vlaanderen: weg met de groeipijnen?.....	872
720. De relatie tussen rapportages van leerkrachten, leerlingen en medeleerlingen over behoefte-ondersteunend lesgeven.....	875
721. De waarde van veerkracht: Hoe docenten reageerden tijdens de coronapandemie .....	878
725. De bijdrage van scholen aan de vaardigheidsgroei van leerlingen .....	881
727. Curriculumkeuzes op school .....	884
729. Een soepele start in het voortgezet onderwijs .....	887
730. Ontwikkelingstaken in relatie tot inclusief onderwijs bij vakdocenten in integratieklassen in Wenen: drie casestudies .....	890
731. Onderzoekend vermogen als motor voor samen opleiden .....	893
732. Werken met data verzameld door scholen: kansen en uitdagingen .....	895
733. Revitaliseert burgerschapsonderwijs onze democratische rechtstaat?.....	897
737. Ontwikkeling van reflectieve dialoog van Nederlandse basisschoolleerkrachten die samen leren en werken .....	901
739. De ontwikkeling van een model voor de kans op voortijdig schoolverlaten .....	904
740. Een landelijk Kennisinstituut Onderwijs – wat betekent dit voor onderwijsonderzoek? ....	907
745. Een multilevel perspectief op binnenklasdifferentiatie (BKD): een valideringsstudie .....	910
746. SPOTLIGHT Op het juiste (onderwijs)pad?.....	913
747. Grip op polarisatie in het wo: een digitaal dialoogplatform als oefenplaats voor perspectiefuitwisseling onder studenten.....	916
748. SPOTLIGHT Burgerschapsonderwijs in de vakken: lesgeven over maatschappelijke vraagstukken .....	919
749. observatieonderzoek van waarde: Observeren, analyseren & rapporteren .....	922
750. Do's en Don'ts van (inter)nationale peilingsonderzoeken .....	928
751. Student's perspective on 'authentic' undergraduate research experiences .....	933



752. Studenten Welzijnswijzer: Handboek voor ontwikkelen van welzijnsbeleid binnen verenigingen.....	935
756. Onderwijskwaliteit; wat verstaat ú eronder? .....	937
757. Identiteitsontwikkeling van docenten: Betekenisvolle momenten in het combineren van onderwijs, onderzoek, en praktijk .....	940
758. Voorleven van het onderzoekend vermogen: de spiegelklapkaart .....	943
760. De universiteit als plek om zelfgekozen vaardigheden te ontwikkelen en hierin ondersteund te worden door docenten. ....	945
761. Opgroeien in een gefilterd universum: hoe bewust zijn leerlingen zich van algoritmische filtering ? .....	948
762. Onderzoeksplein Onderwijs: hoe werkt het? En wat is de meerwaarde? .....	951
763. Onderwijs met impact ontwerp je samen: ondernemend onderwijs .....	953
764. Aandacht van leerkrachten voor buitenschoolse kennisbronnen van leerlingen in Nederlandse basisschoolklassen.....	955
766. Onderzoek met daadwerkelijke impact op de waarde(n) van onderwijs; hoe pak je dat aan? .....	958
767. ‘Holding environments’, voor individueel- en collectief identiteitswerk binnen opleidingen. ....	961
768. Existentieel welzijn: wat voor jongeren van waarde is. ....	964
774. Groepsinteracties in de internationale setting: Een vergelijkende case studie in het hoger onderwijs .....	967
775. De verschillende waarden van leergemeenschappen in het hoger onderwijs .....	971
776. Technologie om thuishalen in te zetten in het onderwijs .....	973
777. Fostering online interaction .....	975
778. Moeten we weer gaan schrijven met de hand, of mag de laptop blijven? .....	981
779. Jongeren in de (Georganiseerde) Criminaliteit: Verantwoordelijkheden en Rol Onderwijs(professionals).....	984
780. Hoe stimuleer je de ontwikkeling van executieve functies bij kleuters? Inzichten uit een metareview .....	987
781. To blend or not to blend: opvattingen van docenten en studenten over Blended Learning aan de universiteit .....	991
782. Hoopvol of angstig over klimaatverandering? De rol van emoties in jeugdliteratuur op gedragsintentie .....	994
783. Generatieve AI en het schoolvak Nederlands: Opvattingen van docenten Nederlands ....	997
784. SPOTLIGHT Programmatisch toetsen in het mbo: Perspectief op kwaliteit (#hoedan)....	1000
786. SPOTLIGHT De inzet van Dashboards, data geletterdheid en zelf regulerend leren in het onderwijs.....	1002

787. SPOTLIGHT Best of Both Worlds – The Game: de optimale combinatie van mens en techniek in het onderwijs .....	1005
794. Dialogisch literatuuronderwijs vanuit filosofisch perspectief .....	1007

## 9. Euregional Technology Award: leerlingen motiveren voor STEM

Dave van Breukelen; Fontys Lerarenopleiding Sittard

Divisie: Domein Specifieke Aspecten van Onderwijs

*STEMhouding, STEMdidactiek, Onderzoek & Ontwerpen, Euregional Technology Award*

De economie in de Euregio Maas-Rijn (regio Aken en Luik, Nederlands- en Belgisch-Limburg) is sterk afhankelijk van wetenschap en industrie. De regio kampt echter met een groot tekort aan werknemers, mede veroorzaakt door een laag aantal afgestudeerden binnen het bètadomein (STEM). Dit onderzoek onderzocht de impact en het didactisch ontwerp van een internationale ontwerpwedstrijd, de Euregional Technology Award (EUTech Award), waarbij leerlingen en maatschappelijk ontwerpprobleem formuleren, onderzoeken en oplossen. Daarvoor zijn gastlessen, workshops en maaksessies (prototyping) ontwikkeld, gebaseerd op onderzoekend en ontwerpend leren binnen een probleemgestuurde context. Gedurende een periode van circa vijf maanden namen ongeveer 600 leerlingen aan de wedstrijd deel. Een pre- en post-test, niet-participerende observaties en focusgroepinterviews laten zien dat veel leerlingen aanvankelijk onvolledige en/of foutieve STEM-percepties hebben die nadelig zijn voor hun houding t.a.v. STEM. Door het benadrukken van de actieve, creatieve en sociale aspecten van STEM ontwikkelen vooral de leerlingen met een impliciete STEM-interesse een positievere STEM-mindset. Uiteindelijk blijkt circa 60% van de leerlingen in meer of mindere mate te overwegen om te kiezen voor een bètaprofiel. Daarnaast volgen uit het onderzoek interessante implicaties voor de onderwijspraktijk die direct ontleend kunnen worden aan (het didactisch ontwerp van) de EUTech Award.

Inleiding, onderzoeksdoel en contextDe economie van Euregio Maas-Rijn wordt sterk bepaald door STEM-gerelateerde (bèta) bedrijvigheid, maar kampt met een groot tekort aan werknemers, mede door het lage aantal STEM-afgestudeerden<sup>1</sup>. Het onderzoeksdoel is om een bijdrage te leveren aan het terugdringen van dit tekort door leerlingen in de onderbouw van het voortgezet

onderwijs, die aan de vooravond van hun studiekeuze staan, te motiveren voor STEM. Theoretisch kader  
Leerlingen hebben vaak verkeerde en/of onvolledige STEM-percepties, waardoor ze een negatief beeld hebben van STEM<sup>2</sup>. Interdisciplinair onderwijs, gericht op onderzoekend en ontwerpend leren binnen een authentieke context, kan deze percepties verbeteren<sup>3</sup>. Leerlingen kunnen daardoor betere percepties ontwikkelen, waardoor hun houding t.a.v. STEM verbetert en ze meer gemotiveerd zijn voor een STEM-gerelateerde studiekeuze. Op basis van twee didactische modellen, het FITS-model<sup>4</sup> en TPS-model, is een Eurregionale ontwerpwedstrijd ontworpen, de Euregional Technology Award (EUTech Award, zie bijgevoegde figuur), die hierin zou moeten slagen. Onderzoeksvraag  
Hoe beïnvloedt de EUTech Award de percepties en houding van leerlingen t.a.v. STEM, en daarmee hun keuzegedrag, en welke didactische elementen dragen daar vooral aan bij?  
Methode  
De EUTech Award bestaat uit twee gastlessen (587 deelnemende leerlingen), een finale-event met STEM-workshops en STEM-quiz, en een realisatiefase (prototyping) en laat leerlingen een oplossing bedenken en realiseren voor een zelf te formuleren ontwerpprobleem binnen de context van “Technology in Sport”. Stakeholders werken hierbij nauw samen en zorgen voor een authentieke leerervaring met als basis onderzoeken en ontwerpen. Er werd gebruik gemaakt van een pre- en post-test m.b.t. STEM-interesses, STEM-houding en gepercipieerde leeropbrengsten en -motieven. Daarnaast werden niet-participerende observaties en focusgroepen ingezet om de percepties van leerlingen te valideren en onderbouwen. Om de betrouwbaarheid van schaalitems (pre- en post-test en observatieformulier) vast te stellen werd Cronbach’s alfa bepaald. Diverse andere statistische toetsen, afhankelijk van het type data, werden gebruikt om verschillen en correlaties vast te stellen. Data met een open karakter, zoals antwoorden op open vragen en getranscribeerde focusgroepopnamen, werd geanalyseerd via open en axiale codering.  
Resultaten en conclusies  
Het onderzoek laat zien dat veel leerlingen aanvankelijk onvolledige en/of foutieve STEM-percepties hebben die nadelig zijn voor hun houding t.a.v. STEM. Door het benadrukken van de actieve, creatieve en sociale aspecten van STEM ontwikkelen vooral de leerlingen met een impliciete (onbewuste) STEM-interesse een positievere STEM-mindset. Uiteindelijk blijkt circa 60% van de leerlingen in meer of mindere mate te overwegen om te kiezen voor een bètaprofiel. Leerlingen geven aan dat de interactie met peers en de docent, en activiteiten gericht op geïnformeerd probleemoplossen (bijv. kennis activeren en vergaren) de drijfveer zijn achter creativiteit en divergent denken. Leerlingen laten verder een hoge betrokkenheid zijn die weer een sterke relatie lijkt te hebben met actief en creatief handelen.  
Wetenschappelijke en praktische betekenis  
Het onderzoek legt expliciete relaties tussen kennis en vaardigheden binnen het STEM-domein en de wijze waarop deze invloed kunnen uitoefenen op de mindset van leerlingen (met een impliciete STEM-interesse). Dit geeft docenten de mogelijkheid om didactische elementen van de EUTech Award in te zetten binnen het onderwijs ten einde leerlingen te motiveren voor STEM.

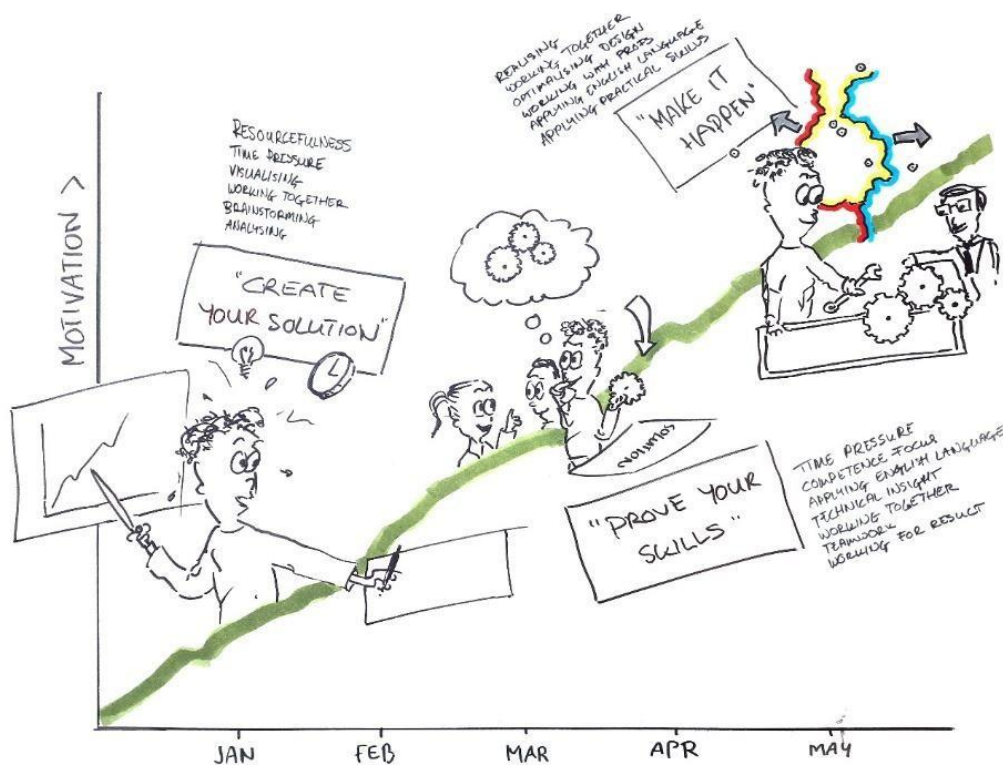
#### Onderwijs van Waarde(n)

Het onderzoek is een reactie op een maatschappelijk en economisch probleem beschreven door de EMR2020 Steering Committee (2020). Zij roepen educatieve en niet-educatieve partners op om de handen ineen te slaan om de grote tekorten op de arbeidsmarkt, specifiek gericht op STEM, aan te pakken. Vijf educatieve en niet-educatieve partners hebben daarom, middels een subsidie binnen het programma Interreg V-A Euregio Meuse-Rhine, getracht om een (deel)oplossing te onderzoeken voor het geschetste probleem. Het onderzoek heeft daarmee

zowel een educatieve als maatschappelijke focus en tracht zowel educatieve als niet-educatieve partners constructief te laten samenwerken.

## Referenties

1 EMR2020 Steering Committee. (2020). EMR2020 A future strategy for the Euregio Meuse-Rhine. [https://issuu.com/dienst\\_europa/docs/20130069\\_prov\\_limb\\_emr\\_2020\\_plan\\_en2](https://issuu.com/dienst_europa/docs/20130069_prov_limb_emr_2020_plan_en2) Blotnicky, K. A., Franz-Odendaal, T., French, F., & Joy, P. (2018). A study of the correlation between STEM career knowledge, mathematics self-efficacy, career interests, and career activities on the likelihood of pursuing a STEM career among middle school students. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 22.3 Rennie, L., Venville, G., & Wallace, J. (2012). Integrating science, technology, engineering and mathematics. New York, NY: Routledge.4 Van Breukelen, D. (2017). Teaching and learning science through design activities. A revision of design-based learning. *Science Education & Communication*, Delft University of Technology. Delft (NL). <https://doi.org/10.4233/uuid:c7dedc60-45e1-4c58-86da-418b9b389ad4>



## 21. Tools van waarde - kinderen leren om changemaker te worden -

Stella van der WalMaris; Hogeschool Marnix Academie; Eva Kuijpers; Hogeschool Marnix Academie

Divisie: Curriculum

*Leren voor Duurzame Ontwikkeling, Sociaal Ondernemerschap, burgerschap, duurzaamheid*

Wereldwijd groeit het inzicht dat wij op verantwoorde wijze actie moeten ondernemen voor het realiseren van een meer rechtvaardige, vreedzame en duurzame samenleving. Hierbij is een cruciale rol weggelegd voor het onderwijs. Binnen burgerschapsonderwijs is een van de doelstellingen het aanwakkeren van maatschappelijke betrokkenheid en participatie. Veel leerkrachten in het basisonderwijs ervaren handelingsverlegenheid bij dit onderdeel van burgerschapsonderwijs. In een internationaal multidisciplinair onderzoeksteam worden tools ontwikkeld die leerkrachten hierbij ondersteunen. In de workshop verkennen we met behulp van verschillende werkvormen diverse tools voor leerkrachten die ingezet kunnen worden bij onderwijs waarin leerlingen leren hoe ze sociaal ondernemend bij kunnen dragen aan een mooiere wereld.

Thema van de workshop en praktische relevantieWereldwijd groeit het inzicht dat wij op verantwoorde wijze actie moeten ondernemen voor het realiseren van een meer rechtvaardige, vreedzame en duurzame samenleving. Voor de ontwikkeling van de daarvoor benodigde competenties is een cruciale rol weggelegd voor het onderwijs (vgl. World Education Forum, 2015).De Nederlandse onderwijsinspectie constateert dat er in het burgerschapsonderwijs nog onvoldoende aandacht is voor het ontwikkelen van maatschappelijke betrokkenheid (Inspectie van het Onderwijs, 2023). Er blijkt handelingsverlegenheid bij leerkrachten; hoe geef je dergelijk onderwijs vorm?Kinderen leren sociaal te ondernemen richt zich op het ontwikkelen van maatschappelijke betrokkenheid en leert kinderen om vanuit de verbinding met zichzelf, de ander en de wereld keuzes te maken en een bijdrage te leveren aan het vormgeven van de maatschappij. Het is onderwijs dat leerlingen in hun kracht zet en dat hen in staat stelt zich als changemakers te ontplooien (Lindner, 2018).Leren participeren in en bijdragen aan de maatschappij vraagt om een handelingsgerichte didactiek, waarin veel ruimte is voor leren door te doen. Onderwijs in sociaal ondernemerschap is hierop gericht: “leren om -vanuit compassie, empathie en zorgzaamheid- kansen voor het bijdragen aan duurzame ontwikkeling te onderkennen, om vervolgens ideeën te genereren en initiatieven te ontplooien die een bijdrage

leveren aan duurzame ontwikkeling” (Van der Wal-Maris, 2019, p.16). Voor (aanstaande) leerkrachten die handelingsverlegenheid ervaren bij het ontwerpen en uitvoeren van onderwijs in sociaal ondernemerschap ontwikkelt een internationaal multidisciplinair onderzoeksteam ondersteunende interventies en materialen. Deze ‘tools van waarde’ zijn inzetbaar in het primair onderwijs, de onderbouw van het voortgezet onderwijs en in de lerarenopleiding. Doel en verloop workshop Het doel van deze workshop is kennismaken met en gezamenlijk doordenken van prototypes van tools die de leerkracht (in opleiding) kan inzetten bij het aanwakkeren van maatschappelijke betrokkenheid en maatschappelijke participatie van leerlingen in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs. De tools zijn gericht op het ontwikkelen van sociaal ondernemerscompetenties. De workshop start met een introductie van het model ‘leren sociaal te ondernemen’ en enkele concrete voorbeelden van onderwijs in sociaal ondernemerschap. Daarna gaat de meeste tijd uit naar hands-on activiteiten: het verkennen en uitproberen van prototypes van interventiebeschrijvingen en materialen die het leren sociaal te ondernemen ondersteunen. We wisselen ervaringen met en suggesties voor doorontwikkeling van de tools uit. Tot slot staan we stil bij de vraag welke aanvullende initiatieven de handelingsverlegenheid van leraren (in opleiding) kunnen verkleinen. De deelnemers doen inspiratie op voor het onderdeel van burgerschapsonderwijs waar handelingsverlegenheid wordt ervaren: het ontwikkelen van maatschappelijke betrokkenheid. Daarnaast wordt men voorzien van tools die ingezet kunnen worden binnen de eigen onderwijs- en/of onderzoekcontext.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Binnen het congres thema ‘Onderwijs van Waarde(n)’ is er nadrukkelijk aandacht voor onderwijs dat zich richt op maatschappelijke vorming en het welzijn van de samenleving. Deze workshop sluit naadloos aan bij dit aandachtsgebied. De kern van de workshop bestaat uit hands-on activiteiten waarmee prototypes van ‘tools van waarde’ worden verkend. Deze ‘tools van waarde’ bestaan uit materialen en interventiebeschrijvingen die een internationaal onderzoeksteam ontwikkelt voor educatie dat leerlingen in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs de kennis en vaardigheden bijbrengt die nodig zijn om mee te werken aan het vormgeven van de toekomst: onderwijs in sociaal ondernemerschap.

#### Referenties

Inspectie van het Onderwijs. (2023). Peil. Burgerschap Einde speciaal (basis)onderwijs 2020-2021. 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 Van der Wal-Maris, S. J. (2019). In verbinding: Onderwijs met het oog op de toekomst [Oratie]. Utrecht: Marnix Academie. World Education Forum. (2015). World Education Forum 2015: Final Report. Parijs: UNESCO.





## 29. De Waarde van Computational Thinking bij Domein Specifieke Problemen in het VO

Marco Kragten; Amsterdam University of Applied Science; Marjolein Van Dekken; Amsterdam University of Applied Science; Sharon Calor; Amsterdam University of Applied Science; Albert Logtenberg; ICLON, Universiteit Leiden; Dorrith Pennink; Amsterdam University of Applied Science; Josefien Sweep; Amsterdam University of Applied Science

Divisie: Domein Specifieke Aspecten van Onderwijs

*Domeinspecifieke problemen, Computational Thinking, Voortgezet onderwijs*

In het NRO-project ... (Auteurs, 2021) worden lessen voor verschillende vakken ontwikkeld, waarbij het doel is Computational Thinking (CT) te koppelen aan domeinspecifieke inhoud. Leerlingen leren vragen stellen binnen de context van bestaande vakken die met het gebruik van datasets en CT-vaardigheden kunnen worden beantwoord. In een samenwerking tussen docentonderzoekers en leraren van het voortgezet onderwijs worden met behulp van ontwerponderzoek in vier iteraties lessenseries ontworpen waarmee leerlingen leren hoe ze CT kunnen inzetten om domeinspecifieke problemen op te lossen. In de eerste twee iteraties worden leerdoelen en een didactisch lesontwerp (her)ontworpen waarmee leerlingen CT laagdrempelig kunnen benutten voor het beantwoorden van domeinspecifieke vraagstukken. De derde en vierde iteratie evalueren in welke mate de leerlingen toegepaste CT-vaardigheden aanleren. In dit symposium presenteren we (docentonderzoekers van een hogeschool) resultaten uit de eerste en tweede iteratie waarin we lessen hebben ontworpen waarin CT is geïntegreerd in de domeinspecifieke vakken biologie, geschiedenis, Nederlands en natuurkunde.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

De Waarde van Computational Thinking bij Domeinspecifieke Vakken in het VO

De doelstellingen van de sessie in dit symposium presenteren wij, docentonderzoekers van een hogeschool, met behulp van ontwerponderzoek ontworpen lessen waarin Computational



Thinking (CT) is geïntegreerd in de domeinspecifieke vakken biologie, geschiedenis, Nederlands en natuurkunde.

Een overzicht van de presentatie

Er zijn in totaal vier bijdragen: 1) Algoritmisch denken in de biologiele. Evolutie van een coronavirus 2) 'Ik zie, ik zie wat jij niet ziet'. Werkende vrouwen in historische datasets zichtbaar maken door middel van computational thinking in de geschiedenis 3) CT bij Nederlands: Poëzie met ChatGPT? 4) CT in de natuurkunde: systeemdenken en modelleren bij kracht- en beweging.

De wetenschappelijke betekenis Computational thinking is 'een denkproces om problemen te formuleren en oplossingen te beschrijven, zodat die met behulp van een computer kunnen worden uitgevoerd' (Barendsen & Bruggink, 2019). In de literatuur over CT onderwijs is er groeiende aandacht voor de integratie van CT in reguliere schoolvakken in het vo (Auteurs, 2022; Yeni et al., 2021). Deze integratie zou van grote waarde kunnen zijn doordat CT in de praktijk ook vaak toegepast is in de context van een domein en onderzoek tot nu toe laat zien dat het maken van de transfer van generieke CT skills naar toepassing niet vanzelfsprekend is (Salomon & Perkins, 1989). Barendsen en Bruggink (2019) beschrijven drie fases, zie Figuur 1, die bij de integratie van CT binnen een vak idealiter door de leerlingen worden doorlopen. In de eerste fase wordt een probleem omgezet in data of processen zodat een computer het kan oplossen. Vervolgens bedenkt men een computationele oplossing met behulp van een bestaand of zelf ontwikkeld programma. Tot slot wordt de computationele oplossing weer geïnterpreteerd in de context van het vak. In het NRO-project 'Computational Thinking (CT) te koppelen aan domeinspecifieke inhoud. Leerlingen leren vragen stellen binnen de context van bestaande vakken die met het gebruik van datasets en CT-vaardigheden kunnen worden beantwoord. In een samenwerking tussen docentonderzoekers en leraren van het voortgezet onderwijs worden met behulp van ontwerponderzoek in vier iteraties lessenseries ontworpen waarmee leerlingen leren hoe ze CT kunnen inzetten om domeinspecifieke problemen op te lossen. In de iteraties worden leerdoelen en een didactisch lesontwerp (her)ontworpen waarmee leerlingen CT laagdrempelig kunnen benutten voor het beantwoorden van domeinspecifieke vraagstukken. De derde en vierde iteratie evalueren in welke mate de leerlingen toegepaste CT-vaardigheden aanleren.

In dit symposium presenteren we (docentonderzoekers van een hogeschool) resultaten uit de eerste en tweede iteratie waarin we lessen hebben ontworpen waarin CT is geïntegreerd in de domeinspecifieke vakken biologie, geschiedenis, Nederlands en natuurkunde.

De structuur van de sessie Na een overkoepelende introductie volgen vier bijdragen over de integratie van CT in de domeinspecifieke vakken biologie, geschiedenis, Nederlands en natuurkunde. Na de bijdragen, volgt een kritische beschouwing van de referent.

Onderwijs van Waarde(n)

Het Nederlandse voortgezet onderwijs (vo) worstelt al geruime tijd met het ontwikkelen en inzetten van onderwijs gericht op digitale geletterdheid. Tussen een introductie met programmeren op de basisschool en verdieping met een keuzevak informatica ligt voorlopig een

gat in het onderwijsaanbod. Bovendien ligt in het bestaande aanbod de nadruk niet op het toepassen van CT binnen de context van een vak, terwijl het leren toepassen van CT binnen specifieke contexten van grote waarde is voor later gebruik van deze vaardigheden in de maatschappij. In ons onderzoek hebben we lessen ontworpen voor effectief onderwijs van CT in vo domeinspecifieke vakken.

#### Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Algoritmisch denken in de biologies. Evolutie van een coronavirus. In dit onderzoek is een biologies ontwikkeld waarbij het leren van vaardigheden m.b.t. CT en vakinhoud geïntegreerd wordt aangeboden (Auteurs, 2022). De les draait om de opkomst van een nieuwe variant van het coronavirus en de rol van algoritmes bij de verwerking van onderzoeksgegevens. Leerlingen leren over de virussen, mutaties en evolutionaire stambomen. Gelijktijdig leren ze algoritmisch denken, een belangrijk aspect van CT. De les, ontworpen in Google Colaboratory (<https://colab.research.google.com/>), biedt een interactieve omgeving voor leerlingen om te werken met twee specifieke algoritmes: Levenshtein en Unweighted Pair Group Method with Arithmetic Mean (UPGMA). Leerlingen hoeven niet zelf te programmeren maar kunnen deze algoritmes runnen om data te analyseren. Met behulp van het Levenshtein-algoritme, leren leerlingen de minimale bewerkingsafstanden tussen letterreeksen te berekenen. Deze vaardigheid passen ze toe op het vergelijken van de bewerkingsafstand van virale RNA-sequenties uit verschillende gastheren. Tegelijkertijd leren ze over de structuur van RNA en typen mutaties, i.e. inserties, substituties en deleties. Vervolgens leren ze het UPGMA-algoritme te gebruiken om een evolutionaire stamboom te construeren op basis van de vergelijking van het RNA van het coronavirus van de verschillende gastheren. De les sluit af door de algoritmes in een andere context te gebruiken: de evolutie van Europese talen. Dit stelt leerlingen in staat om de geleerde principes op een nieuwe manier toe te passen. De les is driemaal geëvalueerd. In de eerste evaluatie namen vier lerarenopleiders deel, die schriftelijke feedback hebben verstrekt. De tweede evaluatie werd uitgevoerd door acht docenten uit het voortgezet onderwijs, waarbij zowel het invullen van een lesevaluatieformulier als een nagesprek plaatsvond. De derde evaluatie vond plaats onder 16 tweedejaars studenten van de lerarenopleiding Biologie, als onderdeel van de modules Evolutie en Genetica. Tijdens deze evaluatie werd het werkboek geanalyseerd en tevens een lesevaluatieformulier afgenomen. De evaluaties hebben diverse inzichten opgeleverd, wat leidde tot aanpassingen. In de eerste evaluatie bleek o.a. de noodzaak om meer nadruk te leggen op het begrijpen van 'waarom' algoritmes werken, om te voorkomen dat leerlingen regels klakkeloos toepassen zonder begrip. Hierbij zijn tekstuele aanpassingen gemaakt voor een duidelijkere uitleg en opdrachten, inclusief het toevoegen van een kennisclip. Bij de tweede evaluatie werden verschillende aspecten gemeten met een lesevaluatieformulier op een 4-punt Likertschaal. Docenten waardeerden de les positief op aspecten als duidelijkheid, plezier, vormgeving, toegankelijkheid, leerrendement, inzicht in algoritmes en het belang ervan. De les werd in zijn geheel gewaardeerd met een 8.6 (SD = .7). Verbeteringen, zoals meer nadruk op biologische inhoud, werden voorgesteld. Uit de derde evaluatie blijkt dat studenten positief zijn over de les. Ze geven aan de interactieve vorm als motiverend te ervaren en waarderen de integratie van CT en biologie. De algehele waardering voor de les bedroeg 7,5 (SD = .5). Er zijn suggesties voor verbetering, waaronder de wens om meer te oefenen met de algoritmes. Op basis van de

evaluaties is een vierde versie van de les ontworpen. Deze versie zal dit schooljaar worden getest in een effectstudie met leerlingen in het voortgezet onderwijs.

#### Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

‘Ik zie, ik zie wat jij niet ziet’. Werkende vrouwen in historische datasets zichtbaar maken door middel van computational thinking in de geschiedenisles. Zowel in de literatuur als de Nederlandse lespraktijk is er nog weinig bekend over hoe CT-vaardigheden zoals een probleem opdelen in kleine stappen (decompositie) of het bedenken en toepassen van algoritmes op een betekenisvolle manier kunnen worden geïntegreerd in de geschiedenisles. Een uitzondering is het onderzoek van Manfra et al. (2022), die laten zien dat domein-specifieke vaardigheden goed te koppelen zijn aan CT-vaardigheden. Het werken met datasets met historische gegevens met behulp van een computer biedt mogelijkheden om leerlingen bewust te maken van de aard van het vak geschiedenis en na te denken over computationele oplossingen. Het doel van dit onderzoek is om lesmateriaal te ontwerpen, te testen en te evalueren waarmee leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs leren hoe ze CT kunnen inzetten om vakinhoudelijke problemen op te lossen. Dit doen wij, beiden lerarenopleider en historici, door middel van iteraties en co-creatie met een aantal vo-docenten van verschillende scholen. In een eerste ontwerpcyclus is een les ontworpen waar leerlingen aan de hand van het thema ‘genderdatakloof’ aan de slag gaan met een dataset uit de 18e eeuw. Het betreft een lijst met ‘hoofden van huishoudens’ in Rotterdam die werd opgemaakt om belasting te kunnen heffen. In deze dataset zijn werkende vrouwen niet direct zichtbaar en leerlingen worden uitgedaagd om na te denken over hoe je de data kunt bewerken zodat werkende vrouwen wel zichtbaar worden. Aan de hand van een actueel voorbeeld (met straatnamen) leren leerlingen hoe ze stappen en vragen kunnen bedenken om bepaalde heuristieken en patronen in historische data toe te passen. Het ontwerp is uitgetoetst in een klas met zestien 3VWO leerlingen. Lesmateriaal is verzameld, learner reports en interviews met twee leerlingen zijn afgenomen. Daarnaast is er een docentlogboek geschreven en een nabespreking met de docent gehouden. Op basis hiervan is de les herontworpen. In het begin van 2024 zijn een tweede en derde iteratie ingepland. Uit analyse van de data blijkt dat leerlingen het een actueel en relevant onderwerp vinden en dat het onderzoeken van historische data met behulp van een computer leerlingen activeert. Leerlingen waarderen het dat je met een computer systematisch te werk kunt gaan en ordening kunt aanbrengen. Het werken met datasets is wel uitdagend voor leerlingen en er kan meer gedaan worden om leerlingen met elkaar in gesprek te brengen over computationele oplossingen. Bij de volgende iteraties is dit explicieter in de opdracht verwerkt. Een uitdaging blijft om leerlingen te laten inzien dat inzetten van een computer kan helpen bij het expliciet maken van domein-specifieke redeneerwijzen zoals het systematisch analyseren van historische data en bronmateriaal.

#### Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

CT bij Nederlands: Poëzie met ChatGPT? Bij Nederlands hebben we ervoor gekozen om tekstgenererende software (zoals ChatGPT, Perplexity AI of MyAI) te verbinden aan poëzie. Hiervoor zijn in een eerste ontwerpcyclus lessen (zes lessen van 45 minuten of drie blokken van 90 minuten) voor 3-havo ontworpen die in 2022-2023 gegeven zijn. In de lessen staan twee doelen centraal. Ten eerste leren leerlingen een opdracht voor een tekstgenererende tool te formuleren, zodat deze een gedicht schrijft, dat bij een bepaalde situatie past en waar een

metafoor en eindrijm in voorkomt. Dit doel staat in de eerste twee blokken centraal, waarin de leerlingen zich in gedichten, metaforen en rijm verdiepen, erover nadenken wat een computer met taal kan en aan de slag gaan met ChatGPT (of een vergelijkbare tool). Ten tweede leren de leerlingen een gedicht (door mens maar ook door een machine geschreven) te beoordelen en te verbeteren, daarbij gebruik makend van de vakinhoud uit de eerste lessen. Dit is thema van het laatste blokkuur. Na afloop zijn de lessen gevalueerd. Hiervoor hebben de leerlingen in de laatste les learner reports ingevuld, we hebben de prompts van de leerlingen verzameld en na afloop zijn de twee betrokken docenten geïnterviewd. Ook hebben we op een wat informelere manier met een aantal leerlingen over de lessen gesproken. Uit deze data komt een aantal concrete verbeterpunten naar voren, op basis waarvan we de lessen in een tweede ontwerpronde kunnen verbeteren. Zo kan bijvoorbeeld de keuze van de gebruikte gedichten slimmer, de voorbereidende prompting-oefeningen mogen wat uitdagender en de evaluatiewerkvorm in het laatste blokkuur kan nog wat beter doordacht worden. De data geven echter niet alleen maar verbeterpunten. Op de vraag wat leerlingen (n=62) over de inzet van computer bij Nederlands geleerd hebben, geeft 14,5% uit zichzelf aan dat je een computer weliswaar kunt gebruiken voor het schrijven van een gedicht, maar dat je het dan wel nog zelf moet verbeteren, wat zowel vanuit het perspectief van het vak Nederlands als vanuit CT een belangrijk resultaat is. Maar liefst 43,5% van de leerlingen geeft aan dat ze geleerd hebben dat/hoe ze een computer heel specifieke, concrete instructies moeten geven. Bij het bekijken van de chatlogs (n=41) zien we dat 39% het gedicht twee keer of vaker (drie prompts) aangepast is. In 22% van de gevallen houden leerlingen het echter bij de eerste versie van hun gedicht. Hoewel we in het bijhouden van het gedicht door middel van het formuleren van de juiste prompts wel degelijk voorbeelden van CT terugzien (bijv. in het toewijzen van rollen of in strategieën om de computer in een andere gewenste richting te laten denken) kan dit onzes inziens nog wel wat scherper. Ook hebben we er nog niet heel goed zicht op, hoe kritisch de leerlingen de computergegenereerde gedichten nu precies beoordelen. Met de herontworpen lessen hopen we dit nog verder te bereiken.

#### Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

CT in de natuurkundeles: systeemdenken en modelleren bij kracht- en beweging De natuurkundelessen ontwikkeld in het kader van het &hellip;-onderzoek (Auteurs, 2021) hebben betrekking op de bewegings- en krachtenleer. Door de onderlinge afhankelijkheid van de verschillende concepten binnen dit domein, zoals positie, snelheid, versnelling en kracht, is dit voor leerlingen een lastig onderdeel. In de lessen worden de CT-praktijken systeemdenken en dynamisch modelleren ingezet voor begripsontwikkeling en voor het oplossen van een complex authentiek probleem. Systeemdenken en modelleren spelen een centrale rol in wetenschap en techniek en dragen bij aan het onderzoeken, representeren, verklaren, voorspellen en oplossen van complexe maatschappelijke verschijnselen en problemen. Vanuit een burgerschapspectief is het belangrijk dat leerlingen inzicht krijgen in de meerwaarde en beperkingen van het werken met modellen (Meadows, 2008). Er zijn vier lessen ontworpen van circa 90 minuten. In de lessen worden verschillende dynamische situaties door leerlingen &lsquo;vertaald&rsquo; in diverse representaties waaronder het systeemdiagram (SD). Figuur 2 laat het generieke systeemdiagram voor beweging zien, Figuur 3 voor beweging onder invloed van krachten. In de eerste drie lessen is er een opbouw van een sterk begrensd naar een uitgebreider systeem en van eenvoudige naar complexere dynamische situaties. Vanaf de

tweede les leren leerlingen om generieke systeemdiagrammen toe te spitsen op specifieke situaties en te vertalen in een dynamisch model. Zij voorspellen het gedrag van het systeem op basis van de structuur en testen, evalueren en verbeteren de dynamische modellen. Ook genereren en interpreteren ze het tijdsverloop van de relevante grootheden. In de laatste les worden deze vaardigheden toegepast op een authentiek probleem. Leerlingen doorlopen de fasen, definiëren, abstraheren/decontextualiseren, computationeel oplossen en interpreteren/recontextualiseren (Kallia et al., 2020; Wolfram, 2020) bij onderzoek naar de vraag onder welke omstandigheden een parachutesprong veilig verloopt. De lessen zijn uitgevoerd in twee klassen ( $n \approx 40$ ) en geëvalueerd aan de hand van learnerreports en een interview met de verantwoordelijk docent. Een beperkt aantal leerlingen ( $n=13$ ) heeft het learnerreport ingevuld. Hieruit komt naar voren dat er behoefte is aan meer uitleg ( $n=5$ ) en afwisseling ( $n=2$ ). Positieve punten die genoemd worden zijn het gebruik van computer en systeemdiagrammen ( $n=5$ ), het meer begrijpen over kracht en beweging ( $n=5$ ), het groepswerk en de verschillende manieren om stof te behandelen ( $n=4$ ). De docent meldt het volgende. In deze vorm is meer tijd nodig voor de lessen. Systeemdiagrammen zijn logisch en nuttig en dragen bij aan begripsvorming. De lessen zijn activerend en motiverend, maar ook frustrerend: voor groepjes met een hulpvraag is er ondersteunende documentatie nodig. Deze feedback heeft geleid tot de volgende aanpassingen. Voor de eerste lessen zijn formats gemaakt van de dynamische modellen. Om de kloof tussen concreet en abstract te verkleinen zijn animaties toegevoegd aan deze formats. Bovendien wordt de didactische aanpak expliciteerd met aandacht voor groepssamenstelling (Liljedahl, 2020) en maatregelen om samenwerkend leren te versterken met georkestreerde onderlinge afhankelijkheid (Van den Boogaart, 2013). De aanbevolen didactische aanpak wordt beschreven in een docentenhandleiding met daarin ook hulpbladen ter ondersteuning.

## Referenties

Auteurs (2021). Projectvoorstel Raak-Publiek Regieorgaan SIA. Auteurs (2022). CTE-STEM 2022 Conference. Barendsen, E., & Bruggink, M. (2019). Het volle potentieel van de computer leren benutten: over informatica en computational thinking. *Van Twaalf tot Achttien*, 29(10), 16-19. [https://doi.org/10.1080/14794802.2020.1852104](https://onderwijstijdschriftenplein.nl/tplein/van-twaalf-tot-achttien-jrg-29-december-2019-nr-10/Kallia, M., van Borkulo, S. P., Drijvers, P., Barendsen, E., & Tolboom, J. (2021). Characterising computational thinking in mathematics education: a literature-informed Delphi study. <i>Research in mathematics education</i>, 23(2), 159-187. <a href=) Liljedahl, P. (2020). *Building thinking classrooms in mathematics, grades K-12: 14 teaching practices for enhancing learning*. Corwin press. Manfra, M. M., Hammond, T. C., & Coven, R. M. (2022). Assessing computational thinking in the social studies, *Theory & Research in Social Education*, 50(2), 255-296. <https://doi.org/10.1080/00933104.2021.2003276> Meadows, D. H. (2008). *Thinking in systems: A primer*. Chelsea green publishing. Salomon, G., & Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24(2), 113-142. Van Den Boogaart, 2013, *Legoman, Euclides*, 88-5. Yeni, S., Grgurina, N., Hermans, F., Tolboom, J., & Barendsen, E. (2021). Exploring Teachers' PCK for Computational Thinking in Context. In *The 16th Workshop in Primary and Secondary Computing Education* (pp. 1-10). <https://doi.org/10.1145/3481312.3481320> Wolfram, C. (2020). *The Math (s) FIX: An Education Blueprint for the AI Age*; Wolfram Media. Inc.: Champaign, IL, USA.

## 32. Motivatie in het mbo; kunnen we toekomstig uitval al zien aankomen?

Irene Eegdeman; Vrije Universiteit

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

*Motivatie, MBO, Studiesucces, Eerste negen studieweken*

In het studiejaar 2021-2022 verlieten 30.242 mbo-studenten voortijdig de opleiding, het hoogste aantal in tien jaar. Onderzoek toont aan dat voortijdig schoolverlaten lastig bij de start van de opleiding te voorspellen is, maar na enkele weken verbeteren de voorspellingen. Weten wat er in deze eerste weken van de opleiding gebeurd is van cruciaal belang, zodat passende interventies tijdig ingezet kunnen worden. Deze studie onderzocht de eerste negen weken van de mbo-opleiding en focuste op academische en sociale integratie, motivatie en verwachtingen als factoren voor uitval. De resultaten laten zien dat studenten die tot de laatste week in onze studie bleven een lagere kans hadden op uitval. Verschillen in academische integratie en verwachtingen waren al zichtbaar in week 2-3. De vragenlijst bleek ook voorspellend vanaf week 2-3. Deze studie benadrukt het cruciale belang van deze eerste weken, suggererend dat het zaadje voor uitval mogelijk al in de tweede of derde week wordt geplant. Dit inzicht is waardevol voor het ontwikkelen van tijdige interventies en het verminderen van uitval in het mbo.

**Inleiding-onderzoeksdoel-context** In het studiejaar 2021-2022 waren er 30.242 voortijdig schoolverlaters in het mbo, het hoogste aantal in tien jaar tijd. Voortijdig verlaten van het beroepsonderwijs vergroot het risico op werkloosheid en armoede, wat een groot maatschappelijk probleem is (CBS, 2022). Onderzoek toont aan dat het moeilijk is om schooluitval direct aan het begin van de studie te voorspellen, maar na enkele weken verbeteren de voorspellingen (Eegdeman, Cornelisz, Meeter, & Klaveren, 2022). Studenten die onvoldoende presteerden in de eerste negen weken, liepen een verhoogd risico op uitval. Meer inzicht in deze eerste periode is daarom cruciaal. Deze studie onderzoekt de rol van academische en sociale integratie, motivatie en verwachtingen, bij de beslissing van studenten om door te gaan. Dit onderzoek werd uitgevoerd bij alle eerstejaars niveau 3 en 4 studenten op een mbo-instelling en focust zich op studentuitval. Uitval wordt in dit onderzoek gedefinieerd als studenten die na één jaar niet meer in de opleiding staan ingeschreven. Theoretisch kader-



Onderzoeksvraag Hoewel de eerste cijfers van studenten voorspellend zijn voor schooluitval (Eegdeman, Meeter, & Van Klaveren, 2018), kan het, wanneer deze cijfers worden waargenomen, al te laat zijn om eventuele problemen te corrigeren (Plak, Cornelisz, Meeter, & van Klaveren, 2022). Sommige onderzoekers hebben daarom de cruciale rol van de eerste weken van de opleiding onderzocht. Daaruit blijkt het belang van academische en sociale integratie maar ook van motivatie en verwachtingen (Hatch & Garcia, 2017; Pascarella & Terenzini, 2005; Woosley & Miller, 2009). We streven ernaar de volgende onderzoeksvraag te beantwoorden: Op welk moment verschilt de motivatie en verwachting van studenten én academische en sociale integratie tussen toekomstige uitvallers en niet uitgevallen studenten? Methode Het onderzoek startte in de eerste week van de opleiding en liep gedurende negen weken. De deelnemers beantwoordden wekelijks zes stellingen over hun motivatie in de eerste week. De studie vergeleek studenten die later in het studiejaar uitvielen met degenen die in hun opleiding bleven. Via t-testen met Bonferroni-correctie werden de verschillen tussen uitgevallen en niet-uitgevallen studenten in kaart gebracht. Daarnaast maakten we gebruik van discriminantanalyse om onderscheid te maken tussen de uitgevallen en niet-uitgevallen studenten. Resultaten en conclusies De resultaten laten zien dat studenten die tot en met week 9 deelname aan onze studie, een lagere kans hadden op uitval. Ook zagen we dat er al in week 2-3 verschillen zijn in academische integratie en verwachtingen tussen de uitgevallen en niet-uitgevallen studenten. Discriminantanalyse toont aan dat onze vragenlijst correleert met uitval en al voorspellend is vanaf week 2-3 (Wilks' Lambda = 0.92,  $F(6, 162) = 2.43$ ,  $p = 0.028$ ). Betekenis Deze studie draagt bij aan het inzicht in de eerste weken dat nodig is om goede en passende interventies te kunnen ontwikkelen. Deze studie toont aan dat het 'zaadje' voor uitval mogelijk al in de tweede of derde week van de opleiding wordt geplant. Deze informatie is belangrijk, omdat interventies momenteel vaak later in de studie worden ingezet. Beter voorspellen en eerder interveniëren kan van grote betekenis zijn in het terugdringen van uitval.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Deze studie onderstreept het thema 'onderwijs van waarde(n)' door het belang te benadrukken van vroegtijdige interventies in de eerste weken van een (mbo)opleiding. Het richt zich op academische- en sociale integratie, motivatie en verwachtingen én benadrukt dat begrip hierover van waarde is voor effectieve interventies tegen studentuitval. Het idee dat het 'zaadje' voor uitval mogelijk al vroeg wordt geplant, benadrukt het belang van een holistische benadering van onderwijs, waarbij de eerste weken van een opleiding cruciaal zijn. Dit draagt bij aan het creëren van een onderwijssysteem dat de individuele behoeften van studenten erkent en past perfect bij het thema.

#### Referenties

Eegdeman, I., Cornelisz, I., Meeter, M., & Klaveren, C. Van. (2022). Identifying false positives when targeting students at risk of dropping out dropping out. *Education Economics*, 1–13.

Hatch, D. K., & Garcia, C. E. (2017). Academic advising and the persistence intentions of community college students in their first weeks in college. In *Review of Higher Education* (Vol. 40).

Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). How college affects students (Vol. 2): A third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass. Plak, S., Cornelisz, I., Meeter, M., & van Klaveren, C. (2022). Early warning systems for more effective student counselling in higher education: Evidence from a Dutch field experiment. *Higher Education Quarterly*, 76(1), 131–152.

Woosley, S. A., & Miller, A. L. (2009). Integration and institutional commitment as predictors of college student transition : are third week indicators significant ? *College Student Journal*, 43(4), 1260–1271.



## 47. VR als toepassing voor het leren van leraren in opleiding

Kelly Beekman; Fontys; Edwin Buijs; Hogeschool van Arnhem en Nijmegen; Debby Weerlink; Fontys

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Virtual Reality, feedback, aanstaande leraren*

Virtual Reality (VR) wordt steeds vaker ingezet in het onderwijs, ook in de lerarenopleidingen. In hoeverre studenten daadwerkelijk leren van de VR-leeromgeving is mede afhankelijk van de feedback die de studenten ontvangen. In ons onderzoek hebben we de leerervaring bij drie soorten feedback (docentfeedback, peerfeedback en voorgeprogrammeerde feedback) vergeleken.

Virtual Reality (VR) heeft in toenemende mate aandacht van de lerarenopleidingen. VR kent inmiddels uiteenlopende toepassingen die rijke leerervaringen opleveren (Mouw, Fokkens-Bruinsma, & Verheij, 2020; Stavroulia et al., 2018, & Theelen et al., 2019). Studenten waarderen het gebruik van de mogelijkheden van VR (Madden et al., 2020) en ervaren de leerervaring als veilig (Van der Zijpp et al., 2018). Het centraal kunnen stellen van individuele leerbehoeften en -processen, en tijd-, plaats- en eventueel docentonafhankelijk kunnen oefenen zijn belangrijke voordelen voor het leren van aanstaande leraren in VR. Het biedt de mogelijkheid om te leren handelen in complexe omgevingen, waarvan de toegankelijkheid niet altijd vanzelfsprekend is, en er kan just-in-time voorbereid worden op een specifieke context van het beroep. Het gebruik van VR draagt alleen bij aan leerprocessen als voorzien wordt in feedback die de student tijdens de leerervaring optimaal ondersteunt (Hattie & Timperley, 2007; Van Ginkel et al., 2020). De wijze waarop feedback wordt gegeven binnen VR is afhankelijk van de ontwerpkeuzes die gemaakt worden bij het ontwikkelen van VR-scenario's. Zo is er de mogelijkheid om feedback vooraf te programmeren en om docenten of medestudenten real-time feedback te laten geven. Nog niet eerder is onderzocht welke bijdrage de verschillende verschijningsvormen van feedback binnen VR hebben op de leerervaring van studenten. De vraag die daarom centraal stond in ons onderzoek is: Hoe dragen de verschillende feedbackvormen binnen een VR-context bij aan het versterken van de leerervaring van leraren in opleiding? Door TU Delft is een open-accessomgeving gebouwd, waarin meerdere scenario's doorlopen kunnen worden door studenten, geschikt voor aanstaande leraren van zowel de Pabo (bovenbouw) als tweedegraads lerarenopleidingen. In dit onderzoek hebben studenten drie scenario's doorlopen, waarbij zij binnen ieder scenario een ander feedbackvorm ontvangen:

docentfeedback, peerfeedback of geautomatiseerde feedback. De resultaten laten zien wat de leerervaring is geweest van studenten bij de verschillende feedbackvarianten. Ook beschrijven we hoe studenten en docenten in verschillende scenario's de feedbackvarianten hebben ervaren. We zoomen in op de leerervaring van de feedbackgever en -ontvanger en bekijken welke studenten het meeste baat lijken te hebben bij het leren in de VR-omgeving. In de discussie zullen we bespreken op welke wijze VR een meerwaarde kan hebben voor aanstaande leraren in lerarenopleidingen basis- en voortgezet onderwijs. Zo dragen we bij aan kennisontwikkeling ten aanzien van innovatieve leeromgevingen in VR en de gewenste feedbackvorm passend bij de optimale leerervaringen en leerbehoeften.

#### Onderwijs van Waarde(n)

We gaan in op de vraag hoe VR een meerwaarde kan hebben voor aanstaande leraren in lerarenopleidingen basis- en voortgezet onderwijs.

#### Referenties

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Madden, W., Green, S., & Grant, A. M. (2020). A pilot study evaluating strengths based coaching for primary school students: Enhancing engagement and hope. *Coaching researched: A coaching psychology reader*, 297-312.
- Mouw, J. M., Fokkens-Bruinsma, M., & Verheij, G. J. (2020, June). Using Virtual Reality to promote pre-service teachers' classroom management skills and teacher resilience: A qualitative evaluation. In *Proceedings of the 6th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'20)*. (pp. 325-332). Universitat Politècnica de València.
- Stavroulia, K. E., Baka, E., Lanitis, A., & Magnenat-Thalmann, N. (2018). Designing a virtual environment for teacher training: Enhancing presence and empathy. In *Proceedings of Computer Graphics International 2018* (pp. 273-282).
- Theelen, H., Van den Beemt, A., & den Brok, P. (2019). Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers' interpersonal competence: A systematic literature review. *Computers & Education*, 129, 14-26.
- Van der Zijpp, T., Wouters, E. J., & Sturm, J. (2018). To use or not to use: The design, implementation and acceptance of technology in the context of health care. *Assist. Technol. Smart Cities*.
- Van Ginkel, S., Ruiz, D., Mononen, A., Karaman, C., De Keijzer, A., & Sitthiworachart, J. (2020). The impact of computermediated immediate feedback on developing oral presentation skills: An exploratory study in virtual reality. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 412-422.

## 58. De ontwikkelkaart voor praktijkgerichte onderzoekers: aan de slag met jouw eigen leerroute

Belinda Ommering; Hogeschool Utrecht; Liesbeth Boers; Hogeschool Utrecht

Divisie: Hoger Onderwijs

*Ontwikkelkaart, Ontwikkeling, Professionalisering, Praktijkgericht onderzoek*

Ben je ook zo benieuwd naar wat praktijkgericht onderzoek nu eigenlijk inhoudt en hoe je je hier verder in kan ontwikkelen? In deze workshop kan gewerkt worden aan het creëren van een eigen leerroute met concrete ontwikkelstappen als praktijkgerichte onderzoeker. Dit wordt gedaan aan de hand van de ontwikkelkaart voor praktijkgerichte onderzoekers, een inspiratie- en gesprekstool ontwikkeld op Hogeschool Utrecht die zicht kan bieden op de verschillende thematieken waar je als praktijkgerichte onderzoeker (van junior tot expert) mee te maken krijgt. De ontwikkelkaart is bedoeld om je te inspireren na te denken of in gesprek te gaan (met bijvoorbeeld een collega-onderzoeker of je leidinggevende) over je eigen ontwikkeling. Daarnaast kan de ontwikkelkaart ook interessant zijn op teamniveau, om het gesprek aan te gaan waar je als team staat en naartoe zou kunnen willen ontwikkelen. Deze interactieve workshop geeft niet alleen de kans om de eigen leerroute uit te werken, maar biedt ook de mogelijkheden om in dialoog met andere professionals het gesprek aan te gaan over (praktijkgericht) onderzoek en de ontwikkeling van onderzoekers.

Wereldwijd houden hoger onderwijs instituten zich bezig met onderwijs en onderzoek, respectievelijk ook wel de eerste en tweede missie van hoger onderwijs genoemd (Compagnucci & Spigarelli, 2020; Sam & Van der Sijde, 2014). In de laatste decennia is hier bij universiteiten een derde missie aan toegevoegd, namelijk bijdrage aan de praktijk (Compagnucci & Spigarelli, 2020). Sinds 2001 is in Nederland het onderzoek ook een belangrijk onderdeel van het hbo geworden, waarbij de tweede (onderzoek) en derde (praktijk) missie vanaf het begin af aan verweven waren door middel van praktijkgericht onderzoek. Praktijkgericht onderzoek is onderzoek dat voortvloeit uit concrete vraagstukken uit de beroepspraktijk en wordt uitgevoerd voor, in of met die praktijk met het expliciete doel om relevante kennis te generen die direct

bijdraagt aan die beroepspraktijk, bijvoorbeeld door het oplossen van een vraagstuk (Andriessen, 2014; Oancea & Furlong, 2007). De kwaliteit van praktijkgericht onderzoek is afhankelijk van wie het onderzoek uitvoert (Hageman & Andriessen, 2016). Het wordt daarnaast steeds belangrijker dat onderzoekers, zowel op de universiteit als op de hogeschool, de verbinding steviger leggen tussen onderwijs, onderzoek en praktijk – daarmee werkend binnen de zogeheten ‘kennisdriehoek’ (Lassnigg et al., 2017). Hierdoor wordt en blijft het verhogen van onderzoekskwaliteiten van praktijkgerichte onderzoekers een belangrijk streven (Hageman & Andriessen, 2016). In het kader van de professionele ontwikkeling van (docent-)onderzoekers, heeft Hogeschool Utrecht een ontwikkelkaart voor praktijkgerichte onderzoekers ontwikkeld. De ontwikkelkaart biedt inzicht in de verschillende thematieken waar je als praktijkgerichte onderzoeker (van junior tot expert) mee te maken krijgt. De ontwikkelkaart is bedoeld om onderzoekers te inspireren, na te laten denken of in gesprek te laten gaan over de eigen ontwikkeling. De ontwikkelkaart kan zowel op individueel (‘welke ontwikkelstappen wil ik zetten en hoe maak ik dit bespreekbaar’) als op teamniveau (‘waar staan we als team en waar willen we naartoe’) de functie hebben van een inspirerende (gespreks)tool. De ontwikkelkaart bestaat uit een middenkaart met negen themagebieden: 1) vraagarticulatie, 2) praktijkgericht onderzoek ontwerpen, 3) praktijkgericht onderzoek uitvoeren, 4) doorwerking, 5) acquisitie en netwerkvorming, 6) visie en leiderschap, 7) onderzoek begeleiden, 8) projectmanagement, 9) verbinding onderzoek, onderwijs en praktijk. Naast de middenkaart met deze negen themagebieden zijn er verdiepingskaarten per thema. Met deze verdiepingskaarten valt meer inzicht te verkrijgen in wat er onder het thema verstaan wordt en welke stappen er binnen het thema gezet zouden kunnen worden voor verdere ontwikkeling. Tijdens de workshop zullen deelnemers aan de hand van de ontwikkelkaart in dialoog werken aan het creëren van een eigen leerroute met concrete ontwikkelstappen op het gebied van praktijkgericht onderzoek. Deze interactieve workshop geeft daarmee niet alleen de kans om de eigen leerroute uit te werken, maar biedt ook mogelijkheden om met andere professionals het gesprek aan te gaan over (praktijkgericht) onderzoek en de ontwikkeling van onderzoekers.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Binnen het congres thema “onderwijs van waarde(n)” wordt aangegeven dat er ruimte is voor bijdragen die ingaan op vragen hoe de waarden van het onderzoeksveld beter in overeenstemming kunnen worden gebracht met die van de onderwijspraktijk en welke waarde ons onderzoek heeft voor betrokken docenten die deelnemen aan onderzoek. De ontwikkelkaart voor praktijkgerichte onderzoekers kan hieraan ondersteunend zijn, aangezien de ontwikkeling van professionals in de rol als onderzoeker centraal staat. Dit vergroot eveneens de mogelijkheden om perspectief te verbreden en samenwerking met als doel innovatie te stimuleren. Daarnaast helpt de ontwikkelkaart docenten met oriënteren op een mogelijk nieuwe rol als (docent-)onderzoeker.

#### Referenties

Andriessen, D. (2014). Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het

HBO. Utrecht: Hogeschool Utrecht. 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, 120284.

Hageman, C., & Andriessen, D. (2016). *Praktijkgericht onderzoek in de etalage*. Vereniging Hogescholen.

Lasnigg, L., Hartl, J., Unger, M., & Schwarzenbacher, I. (2017). *Higer Education Institutions and*

*Knowledge Triangle: Improving the interaction between education, research and innovation*. IHS Sociological Series, 118(March), 1–87.

Oancea, A., & Furlong, J. (2007). *Expressions of excellence and the assessment of applied and*

*practice-based research*. *Research Papers in Education*, 22(2), 119-137.

## 63. Lerarenopleidingen: de competenties voorbij

Stijn Dhert; KU Leuven Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*lerarenopleiding, competenties, disposities, pedagogische utopie*

Lerarenopleidingen en competenties vormen een langlopend huwelijk, dat niet meer in vraag gesteld wordt en waarvan niemand meer weet hoe de liefde ooit is kunnen ontstaan. Zowat alle lerarenopleidingen worstelen sinds de introductie van het competentiedenken met de operationalisering en instrumentalisering van competenties in overzichtelijke doelstellingen, werkbare ontwerpen, concrete praktijken en faire evaluaties. Steeds opnieuw kenmerken deze uitwerkingen zich door ‘veradministrering’ en ‘fragmentatie’, ‘proceduralisering’ en ‘detaillisme’, waarbij het doel van een meer geïntegreerde en holistische benadering keer op keer onderuit wordt gehaald. We stellen een alternatief voor ‘voorbij de competenties’: een conceptualisering van het onderwijzen en het leraarschap aan de hand van ‘brede triadische disposities’. Aan de hand van de eigen praxis van de educatieve master gedragswetenschappen bij KU Leuven, wordt verduidelijkt waarom we stellen dat deze dispositionele benadering van het lerarenberoep en van de opleiding tot het leraarschap beloftevol lijkt om daadwerkelijk een meer geïntegreerde en holistische benadering te realiseren.

Competentiegebaseerde benaderingen voor het opleiden van leraren zijn absoluut niet nieuw (Whitty & Willmott, 1991). In 1998 legde de Vlaamse overheid bij decreet een lijst basiscompetenties vast voor de startende leraar. In 2007 en in 2018 werd het basiscompetentiekader aangepast, zonder dat er werd geraakt aan visie en structuur. In september 2019 werd het landschap van de Vlaamse lerarenopleiding grondig hertekend met de oprichting van educatieve masters aan de Vlaamse universiteiten. Die laatste hervorming was voor het team van de educatieve master gedragswetenschappen (EMAGW) bij KU Leuven de concrete aanleiding voor een diepgaande reflectie-oefening: “Wat doen wij als lerarenopleiders en waarom doen we dat zoals we dat doen?”. Het team doorliep een intensief proces van analyse, (literatuur)onderzoek en gedachtewisselingen (dmv ‘deliberaties’, zowel binnen het eigen team als met externe partners en peers). De EMAGW-positie werd vastgelegd in de ‘position paper’ (zie <https://ppw.kuleuven.be/studeren/opleidingen/educatieve-master-gedragswetenschappen/visie/position-paper>). Het document dient als toetssteen voor collega’s

en studenten (“Doen we de dingen goed/juist?”) en is tegelijkertijd een uitnodiging om onze aannames, keuzes en praktijken ter discussie te stellen (“Doen we de goede/juiste dingen?”). De position paper is opgebouwd uit drie kernhoofdstukken (zie figuur 1): Op conceptueel niveau reflecteren we op wat lesgeven in essentie is; in zijn meest essentiële vorm. De pedagogische utopie “Iedereen kan alles leren” is daarbij het vertrekpunt. De didactische imperatief (“Gij zult doen leren!”) en de teleologische imperatief (“Gij zult het leren richting geven!”) fungeren als een gezamenlijke aan-uitschakelaar en vormen de kern van het onderwijzen. Op theoretisch niveau verhelderen we waar we voor staan en welke richting we uitgaan. Wij nemen positie in door de twee imperatieven ‘in te vullen’ en zo een theoretische basis te construeren voor onze onderwijspraktijken.

De teleologische imperatief gaat over de rationaliteit van de eigen onderwijspraktijk, als antwoord op de vraag “Wat is het doel van ons onderwijzen?”. Geïnspireerd door het werk van Perkins en collega’s (2000) formuleren we vijf ‘brede triadische onderwijsdisposities’: contextualiseren, onderzoeken, ontwerpen, samenwerken en uitvoeren. Net zoals Perkins afstand neemt van – zoals hij het noemt – een ‘op vaardigheden gerichte benadering’ van intelligentie, stappen wij af van een ‘op competenties gerichte benadering’ van onderwijzen.

De didactische imperatief bestaat uit vijf ‘didactische oproepen’, gelinkt aan de vijf disposities. De oproepen dagen ons uit om als lerarenopleiders onderwijspraktijken te realiseren in overeenstemming met de vooropgestelde doelen. Op operationeel niveau zijn de EMAGW-praktijken uitingen van onderliggende concepten en theorieën. Vanuit het perspectief van de lerarenopleiding worden de praktijken beschreven in termen van wat wij, als lerarenopleiders, doen om antwoorden te geven op elk van de oproepen. Vanuit het perspectief van de student-leraren worden ze beschreven in termen leeractiviteiten die hen ondersteunen in het verwerven van de vooropgestelde disposities. De workshop zal de vorm aannemen van een deliberatie, waarbij onze conceptuele en theoretische onderbouwingen samen met de concrete EMAGW-onderwijspraktijken in vraag worden gesteld. Het zwaartepunt zal liggen op de nieuwe conceptualisering van onderwijzen/leraarschap in termen van ‘disposities’ en wat dit kan betekenen voor de praktijk (onderwijs, onderwijzen, leraarschap, lerarenopleiding...)

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het competentiedenken in de lerarenopleiding heeft grote consequenties. Er zijn lijsten van afgebakende lerarenstandaarden geïntroduceerd die ook en vooral resulteren in ‘proceduralisering’ en ‘veradministrering’ door indicatoren, afvinklijstjes, matrixen, tabellen, etc. De beoogde meer holistische benadering van het onderwijzen zorgt net voor een steeds meer gefragmenteerde praktijk. Als onderwijs van belang is, dan dringt een gesprek over dit competentiedenken zich op (niet noodzakelijk in de principes maar wel in de feitelijke realisatie).

#### Referenties

- Dhert, S., & Elen, J. (Eds.). (2023). Position paper master of teaching behavioral sciences KU Leuven (2nd ed.). Leuven: KU Leuven.  
<https://ppw.kuleuven.be/studeren/opleidingen/educatieve-master-gedragwetenschappen/visie/position-paper>
- Perkins, D.N., Tishman, S., Ritchhart, R., Donis, K., & Andrade, A. (2000). Intelligence in the wild: A dispositional view of intellectual traits. *Educational Psychology Review*, 12 (3), 269-293.



<https://doi.org/10.1023/A:1009031605464> Whitty, G., & Willmott, E. (1991). Competence-based teacher education: Approaches and issues. *Cambridge Journal of Education*, 21 (3), 309-318.

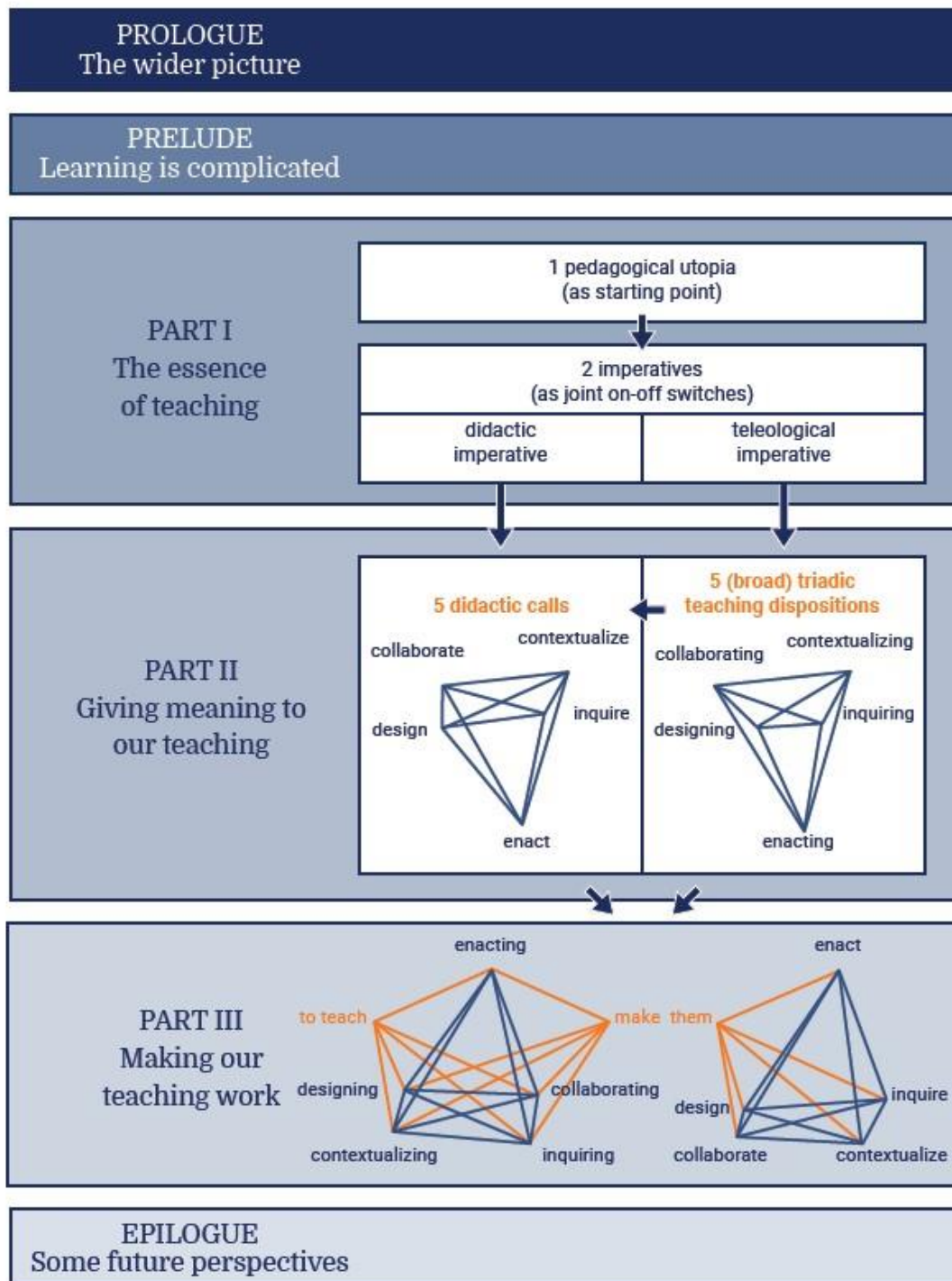


Figure 1: Setup of the position paper



## 67. Het effect van een positieve benadering op de betrokkenheid van de leerling tijdens lezen volgens de TOPPR-methode

Astrid Menninga; Rijksuniversiteit

Divisie: Leren & Instructie

*leesproblemen, interactie, motivatie / betrokkenheid, positieve benadering*

Het doel van deze exploratieve studie is het verkennen van eventuele verandering in de motivatie / betrokkenheid van kinderen met leesproblemen ten gevolge van de orthopedagogische houding van de begeleider tijdens een behandeling met de TOPPR-methode. De onderzoeksvraag luidt: In hoeverre leidt de positieve benadering van de begeleider op de lezer tot een verandering in de motivatie van de lezer gedurende de behandeling van leesproblemen met de TOPPR-methode? Veel kinderen met leesproblemen komen in een negatieve spiraal terecht; van slechte leesprestaties ontstaat een negatieve houding ten aanzien van lezen en door deze negatieve houding verslechteren de leesprestaties. De TOPPR-methode probeert dit proces om te keren door in te steken op een positieve benadering, om zo het leesplezier en de leesmotivatie te verhogen. In deze studie worden twee begeleidingstrajecten met de TOPPR-methode geanalyseerd. State space grids worden gebruikt om dit proces te visualiseren. Het doel is inzicht te verkrijgen in de interactie tussen de begeleider en de leerling met leesproblemen. Er wordt verwacht dat een positieve benadering van de begeleider leidt tot meer motivatie – geuit in een grotere betrokkenheid – tijdens het lezen bij de leerling.

Het doel van deze exploratieve studie is het verkennen van eventuele verandering in de motivatie / betrokkenheid van kinderen met leesproblemen ten gevolge van de orthopedagogische houding van de begeleider tijdens een behandeling met de TOPPR-methode. De

onderzoeksvraag luidt: In hoeverre leidt de positieve benadering van de begeleider op de lezer tot een verandering in de motivatie van de lezer gedurende de behandeling van leesproblemen met de TOPPR-methode? Niet voor iedereen is vloeiend lezen vanzelfsprekend. De schattingen van het aantal kinderen met leesproblemen lopen op tot 25 procent (Verschuere & Koomen, 2016). Deze kinderen moeten meer moeite doen om te lezen dan leeftijdsgenoten en worden daarnaast vaker geconfronteerd met faalervaringen (Žolgar-Jerkovic et al, 2018). De houding van kinderen ten opzichte van lezen bepaalt in sterke mate het leesplezier, maar ook de leesprestaties (Partin & Gillepsie, 2002). Uit onderzoek is gebleken dat een positieve houding van kinderen van cruciaal belang is om behandeling voor leesproblemen te laten slagen (Smith & Sensenbaugh, 1992). Daarnaast is betrokkenheid van kinderen een belangrijke voorwaarde voor effectieve behandeling; betrokken kinderen hebben een grotere kans op het opbouwen van een band met begeleiders en het behalen van behandeldoelen (Thompson et al., 2007; Braams, 2019). Motivatie en welzijn bij kinderen worden gestimuleerd als kinderen zich competent, autonoom en verwant voelen (Ryan & Deci, 2000). Een dergelijke relatie ontstaat altijd in interactie. Individuen beïnvloeden elkaar continu wederzijds, zodanig dat de interactie op een bepaald moment een product is van een eerdere interactie en een uitgangspunt vormt voor de volgende interactie (Van Geert & Steenbeek, 2005). De ‘Complex Dynamic Systems (CDS)’-benadering biedt aanknopingspunten om te begrijpen hoe de toestand van individuen in interactie over tijd kan veranderen. Volgens de CDS-benadering zijn ‘real-time’ interacties de bouwstenen van het leren en ontwikkelen van kinderen (Van Geert, 2011). Motivatie is dus een belangrijke voorspeller voor de leeshouding en leesprestaties van kinderen (Partin & Gillepsie, 2002; Van Steensel et al., 2016). Motivatie is echter lastig objectief meetbaar. Daarom kan betrokkenheid als maat genomen worden om motivatie te objectiveren. Motivatie weerspiegelt de interne toestand van mensen, terwijl betrokkenheid een zichtbare uiting van motivatie is (Nakkula, 2012). De houding van de begeleider bepaalt eveneens de interactie tussen kind en begeleider, met name feedback. Feedback leidt veelal tot betere leesprestaties bij kinderen (Wisniewski et al., 2020). De feedbacktheorie van Hattie (2014) wordt als basis genomen in deze studie. In deze studie staat de TOPPR-methode centraal; een interventie voor kinderen met leesproblemen. De methode bestaat uit een methodische, technische en orthopedagogische component. In dit onderzoek staat de orthopedagogische component centraal; de begeleider zet in op gelijkwaardigheid, een positieve houding en besteedt geen aandacht aan fouten. Videodata van twee begeleidingstrajecten worden gecodeerd en geanalyseerd. Er wordt gebruik gemaakt van state space grids om de interactie tussen begeleider (geven van feedback) en lezer (mate van betrokkenheid) te visualiseren. Deze studie levert waardevolle inzichten op in de effecten van de positieve begeleiding op de betrokkenheid van kinderen met leesproblemen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Leren lezen is – misschien juist in de steeds meer gedigitaliseerde wereld – nog steeds de meest belangrijke basisvaardigheid. Een groot deel van de leerlingen heeft moeite met lezen, wat tot gevolg kan hebben dat zij niet voldoende kunnen meedraaien in de maatschappij. Deze studie tracht inzicht te verkrijgen in het belang van een positieve aanpak bij leerlingen met leesproblemen tijdens een specifieke leesinterventie. De uitkomsten kunnen bijdragen aan het verbeteren van de leesmotivatie (en de betrokkenheid) tijdens het lezen.

## Referenties

- Bosma, E. (2007). *Interventie bij kinderen met ernstige leesproblemen en/of dyslexie: een effectiviteitonderzoek naar de methode Sleeplezen®*. Groningen: masterthesis.
- Braams, T. (2009). *Kinderen met dyslexie. Vierde, herziene druk*. Amsterdam: Boom.
- Braams, T. (2019). *Handboek Dyslexie: theorie en praktijk*. Bruinsma, Van Vondel, Menninga, & Withaar. (2021). *Dynamics of Interaction in a Clinical Setting*. Burggraaf, J. C. & Steneker, C. W. M. (2008). *Een effectiviteitsonderzoek naar de methode Sleeplezen® in het speciaal onderwijs*. Groningen: masterthesis.
- Coan, J.A., & Gottman, J.M. (2007). The specific affect (SPAFF) coding system. In J. A. Hattie, J. (2014). *De impact van leren zichtbaar maken*. Sint-Niklaas: Abimo; Rotterdam: Bazalt.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Rev. Educ. Res.* 77, 81–112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hollenstein, T. (2013). *State space grids. Depicting dynamics across development*. New York: Springer.
- Laan, van der, K. M. (2007). *Experimentele behandeling van dyslexie. Een effectiviteitonderzoek naar de methode Sleeplezen®*. Groningen: masterthesis.
- Laevers, F. (Ed.) (2005). *Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument*. Belgium: Leuven University: Research Centre for Experiential Education
- Nakkula, M. J. (2012). MOTIVATION, ENGAGEMENT, AND STUDENT VOICE. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 78(1), 29–35.
- Partin, K. & Gillespie, C. (2002). The relationship between positive adolescent attitudes toward reading and home literary environment. *Reading Horizons*, 43(1), 61–84.
- 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.
- Steensel, R. van, Sande, L. van der, Bramer, W., & Arendst, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies Uitkomsten van een meta-analyse. Reviewstudie in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Smith, C.B., & Sensenbaugh, R. (1992). *Helping Children Overcome Reading Difficulties*. ERIC Digest.
- Stichting Dyslexie Nederland (2008). *Dyslexie. Diagnose en behandeling van dyslexie. Geheel herziene versie*. Bilthoven: SDN ([www.stichtingdyslexienederland.nl](http://www.stichtingdyslexienederland.nl))
- Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and Psycho-Social Functioning: An Exploratory Study of the Role of Self-Esteem and Understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304–327.
- Thompson, S. J., Bender, K., Lantry, J., & Flynn, P. M. (2007). *Treatment Engagement: Building Therapeutic Alliance in Home-Based Treatment with Adolescents and their Families*. *Contemporary family therapy*, 29(1-2), 39-55. DOI: 10.1007/s10591-007-9030-6
- TOPPR. (2023, 10 juli). *De TOPPR-methodiek - topprreading*. Topprreading. <https://topprreading.org/de-toppr-methodiek/>
- Van Druenen, M., Gijssels, M., Scheltinga, F., & Verhoeven, L. (2019). *Leesproblemen en dyslexie in het basisonderwijs. Masterplan Dyslexie en Expertisecentrum Nederlands*. Van Geert, P. (2011). The contribution of complex dynamic systems to development. *Child Development Perspectives*, 5(4), 273–278.
- Van Geert, P., & Steenbeek, H. (2005). Explaining after by before: Basic aspects of a dynamic systems approach to the study of development. *Developmental Review*, 25(3–4), 408–442. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.10.003>
- Verschueren, K., & Koomen, H. (2016). *Handboek Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context*. Garant.
- Wentink, H. & Verhoeven, L.

L. (2005). Protocol Leesproblemen en Dyslexie. Vijfde druk. Nijmegen Wijs, R. (2009). Wat is de werkzaamheid en effectiviteit van Sleeplezen<sup>®</sup>. Een literatuuronderzoek naar en interventiemethode voor dyslexie. Groningen: masterthesis. Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10. Žolgar-Jerkovic, I., Jenko, N., & Lipec-Stopar, M. (2018). Affective Factors and Reading Achievement in Different Groups of Readers. *International Journal of Special Education*, 33(1), 201–211.

## 70. Onderzoekend vermogen van docenten: hobbels en oplossingen identificeren in de onderwijspraktijk

Anna Van der Want; Hogeschool Leiden; MarieJeanne Meijer; Hogeschool Windesheim; Maaïke Konings; Haagse Hogeschool; Belinda Ommering; Hogeschool Utrecht; Sandra Wagemakers; Avans; Mechteld van Kuijk; Hanzehogeschool Groningen

Divisie: Hoger Onderwijs

*Onderzoekend Vermogen, Docentprofessionalisering, Onderwijskwaliteit, Wendbaarheid* Benieuwd naar de rol van onderzoekend vermogen voor docenten in de onderwijspraktijk? In deze workshop gaan we hands-on met dit thema aan de slag. Docenten in het middelbaar beroepsonderwijs en hoger (beroeps) onderwijs bevinden zich namelijk in een dynamische en steeds complexere omgeving. Er wordt steeds meer van docenten verwacht, zoals het bijdragen aan toekomstbestendig onderwijs en het vervullen van een toenemend aantal rollen en taken (bijvoorbeeld grenswerkers/bruggenbouwers). Hoe ga je hier als docent en/of docententeam mee om? Is onderzoekend vermogen van docenten de sleutel tot succes? Met het onderzoekend vermogen van docenten bedoelen we het kunnen herkennen waar handelingskennis ontbreekt om vervolgens met passende grondigheid deze handelingskennis te kunnen verwerven en toepassen in de eigen onderwijspraktijk. In deze workshop gaan we dieper in op percepties van de rol van onderzoekend vermogen voor docenten om vervolgens middels actieve werkvormen (o.a. de Kaartjesmethodiek; Andriessen et al., 2022) na te denken over hobbels en mogelijke oplossingen voor uitdagingen in de onderwijspraktijk. Deze workshop is bedoeld voor docenten, alsook beleidsadviseurs, onderzoekers en andere stakeholders rondom docentprofessionalisering. Er wordt een verbinding gelegd met eigen professionele beroepssituaties, wat helpt om tot concrete inzichten te komen en dit vermogen in de eigen onderwijspraktijk te versterken.

Van docenten wordt verwacht dat zij bijdragen aan toekomstbestendig en wendbaar hoger (beroeps)onderwijs (Vreuls et al., 2022). Docenten bevinden zich in een dynamische en steeds complexere omgeving (Alvarez et al., 2009; Hattie et al., 2008; Koeslag-Kreunen, 2021). Ze krijgen niet alleen steeds meer rollen, verantwoordelijkheden en taken, maar het beroepenveld waartoe ze opleiden is ook continu in ontwikkeling (Ommering & Koeslag-Kreunen, 2023; Snoek et al., 2019). Hoe ga je hiermee om als docent en/of docententeam? Een belangrijk startpunt is het herkennen waar handelingskennis ontbreekt; wat kan en weet ik nog niet en hoe ga ik daar mee om? Deze handelingskennis moeten docenten vervolgens met een passende grondigheid kunnen verwerven én bruikbaar maken voor de eigen onderwijspraktijk. Dit is wat we bedoelen met het ‘onderzoekend vermogen’ van docenten (Munneke & Rozendaal, 2023; Munneke, Rozendaal & Van Katwijk, 2023). Door onderzoekend vermogen in te zetten kunnen docenten niet alleen zichzelf, maar ook studenten en het eigen onderwijs blijven ontwikkelen (Ommering et al., 2023a). Door de wisselende rollen van docenten en de weerbarstige dagelijkse onderwijspraktijk blijkt dit vaak nog lastig vorm te geven. Daarnaast is de docentenpopulatie, zeker binnen het hoger beroepsonderwijs divers, met eigen achtergronden en beelden bij die rol van onderzoekend vermogen. Een steeds essentiëlere vraag is hoe we goed aan kunnen sluiten bij deze diversiteit om te zorgen dat onderzoekend vermogen onderdeel wordt van het DNA van elke docent in het hoger onderwijs (Ommering et al., 2023b). Deze workshop beoogt professionals inzicht te geven in de rol van onderzoekend vermogen binnen de dagelijkse onderwijspraktijk van docenten in het hoger onderwijs. Tijdens een interactieve workshop dagen we de deelnemers uit om de rol van onderzoekend vermogen binnen hun dagelijkse onderwijspraktijk te verkennen, sterk gekoppeld aan concrete beroepssituaties. Hierbij streven we naar een divers publiek van aanwezigen: o.a. docenten, (docent-)onderzoekers, beleidsadviseurs. Eerst bespreken de deelnemers hun percepties van de rol van onderzoekend vermogen binnen de eigen en algemene onderwijspraktijk. Vervolgens worden er aan de hand van de kaartjesmethodiek (Andriessen, Ganzevles & Welbie, 2022) in kleinere groepen hobbels en mogelijke oplossingen voor uitdagingen uit de eigen praktijk verder uitgediept. Hierna worden de deelnemers gestimuleerd om te discussiëren over wat deze bestaande/gewijzigde/nieuwe perspectieven betekenen voor hun eigen praktijk, in kleinere groepen gemodereerd door de presentatoren. Tot slot worden de deelnemers uitgenodigd om hun 'take-home message' op te schrijven in onze 'gedachtenwolk', die achteraf gedeeld kan worden met alle deelnemers. De workshop wordt zo ingestoken dat deelnemers concrete inzichten opdoen over de rol van onderzoekend vermogen en oplossingen om dit vermogen in de eigen (onderwijs)praktijk te versterken.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Docenten met onderzoekend vermogen dragen bij aan waarde(n)vol en toekomstbestendig onderwijs (Ommering et al., 2023). Het onderzoekend vermogen van docenten is van belang voor docenten zelf om te blijven ontwikkelen en om bij te dragen aan de onderwijskwaliteit. In de beschrijving van het congressthema “onderwijs van waarde(n)” komt naar voren dat het onderwijs geconfronteerd wordt met uitdagingen zoals lerarentekorten en zorgen over de kwaliteit. Daarnaast wordt het belang om te investeren in docenten benadrukt. In deze workshop werken we aan inzichten over de rol van onderzoekend vermogen en oplossingen om dit vermogen in de onderwijspraktijk te versterken.

## Referenties

Andriessen, D., Ganzevles, M., & Welbie, M. (2022). *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.

Alvarez, I., Guasch, T., & Espasa, A. (2009). University teacher roles and competencies in online learning environments: A theoretical analysis of teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 321-336. 10.1080/02619760802624104

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

Koeslag-Kreunen, M. (2021). *Fier: Naar onderwijsprofessionals met werkplezier*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Munneke, L. & Rozendaal, J.S. (2023). Toetsen van onderzoekend vermogen van professionals. In: H. van Berkel et al. (Eds.), *Toetsen in het hoger onderwijs*. BPS.

Munneke, L., Rozendaal, J.S. & van Katwijk, L. (2023). *Onderzoekend vermogen ontwikkelen tijdens je lerarenopleiding*. Den Haag: Boom Uitgevers.

Ommering, B., & Koeslag-Kreunen, M. (2023, 22-27 Augustus). Roles in teacher teams within higher education: a review [Paperpresentation]. 20th Biennial EARLI Conference for Research on Learning and Instruction. Thessaloniki, Greece. <https://www.earli.org/assets/files/EARLI2023-BOA-280823.pdf>

Ommering, B., Wagemakers, S., Van der Want, A., & Van Kuijk, M. (2023). *Het belang van onderzoekend vermogen van hbo-docenten voor toekomstbestendig hoger onderwijs*. *Vaktijdschrift Profiel*.

Ommering, B., Wagemakers, S., Van der Want, A., & Van Kuijk, M. (2023). *Wendbare docenten dankzij onderzoekend vermogen: voor ieder wat wils*. *Vaktijdschrift Profiel*.

Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). Teacher leadership: hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden? *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(4), 636-659.



## 78. De waarde van interprofessionele leeromgevingen in relatie tot maatschappelijke opgaven

Janna Bruijning; Hogeschool Utrecht; Harry Rorije; Hogeschool Utrecht; Erica Bouw; Hogeschool Utrecht; Ilya Zitter; Hogeschool Utrecht; Josien Engel; Hogeschool Utrecht

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

*Waardecreatie, Interprofessioneel leren, Maatschappelijke opgaven*

Om verder te komen met maatschappelijke opgaves, zullen alle betrokkenen moeten leren en zich blijven ontwikkelen. Dat kan in leeromgevingen waarin mensen vanuit verschillende werelden samen werken aan een concreet vraagstuk. Zulke leeromgevingen zijn te zien als een soort van infrastructuur en als voorziening ingericht in nieuwe en bestaande wijken waarin men leert op elkaar af te stemmen en in lijn brengen van verschillende denkbeelden, talen, concepten en (deel)oplossingen. De kennis over het ontwerpen van deze leeromgevingen en welke (maatschappelijke) waarde wordt behaald voor betrokkenen is nog schaars. Doelstelling van dit symposium is om kennis uit onderzoek naar grensoverstijgende leeromgevingen te delen, zodat inzicht ontstaat hoe deze leeromgevingen ontworpen kunnen worden, op welke wijze deze leeromgevingen gezamenlijk een sterk geheel gaan vormen en welke waarde gecreëerd kan worden voor betrokkenen als ze samen leren en innoveren in deze leeromgevingen. In dit symposium worden resultaten van onderzoek naar ontwerpprincipes voor deze leeromgevingen, waardecreatie in interprofessionele leeromgevingen en het verduurzamen van interprofessionele leeromgevingen in het hoger beroepsonderwijs gedeeld met deelnemers.

## Inleiding

Om verder te komen met maatschappelijke opgaves, zullen alle betrokkenen moeten leren en zich blijven ontwikkelen. Dat kan in leeromgevingen waarin mensen vanuit verschillende werelden samen werken aan een concreet vraagstuk. Zulke leeromgevingen zijn te zien als een soort van infrastructuur en als voorziening ingericht in nieuwe en bestaande wijken. Hoe voorkom je voedselverspilling? Hoe kan de woningbouw worden verduurzaamd? Hoe kunnen kinderen met een beperking meer plezier krijgen in het dagelijkse leven of via inclusiever onderwijs? Het zijn voorbeelden van maatschappelijke vraagstukken waar het onderwijs aan wil bijdragen. Om dit soort vraagstukken aan te pakken, is het nodig om samen te leren en innoveren. De huidige leeromgevingen worden vaak in het leven geroepen in verschillende werelden. Het leren en innoveren rond maatschappelijke vraagstukken speelt zich namelijk af op diverse plekken, met uiteenlopende betrokkenen: grootbedrijf, instellingswezen, MKB, onderwijs, lokale en centrale overheid, bewonerspraktijken e.d. Om een complex vraagstuk aan te pakken dat zich in verschillende werelden afspeelt, kan het op elkaar afstemmen en met elkaar in lijn brengen van de uiteenlopende denkbeelden, talen, concepten en (deel)oplossingen een taai en langdurig proces zijn. Een lineaire, volgordelijke aanpak in die verschillende werelden, in de verschillende silo's en op de verschillende eilanden duurt (te) lang: het dichterbij elkaar brengen en versnellen van processen is wenselijk. De kennis over het ontwerpen van deze leeromgevingen en welke (maatschappelijke) waarde wordt behaald voor betrokkenen is nog schaars. Doelstelling van de sessie Doelstelling van dit symposium is om kennis uit onderzoek naar grensoverstijgende leeromgevingen te delen, zodat inzicht ontstaat hoe deze leeromgevingen ontworpen kunnen worden, op welke wijze deze leeromgevingen gezamenlijk een sterk geheel gaan vormen en welke waarde gecreëerd kan worden voor betrokkenen als ze samen leren en innoveren in deze leeromgevingen. Een overzicht van de presentatie Als eerste wordt een presentatie gegeven over de resultaten van een systematische review naar het ontwerpen van leeromgevingen voor het grensoverstijgend leren in levensechte settings. Daarna wordt de resultaten gedeeld van een cross-case analyse naar waardecreatie in acht leeronderzoeksomgevingen in het domein van Gezondheid & Welzijn. Als laatste worden de resultaten gedeeld hoe reflexieve monitoring kan worden ingezet om de ontwikkeling van een geheel aan leeronderzoeksomgevingen te evalueren en bij te sturen. De wetenschappelijke betekenis De wetenschappelijke kennisbasis over het ontwerp en de waarde van leeromgevingen in levensechte settings is nog gering. Het onderzoek wat wordt gepresenteerd in dit symposium levert een bijdrage aan deze kennisbasis en inzichten voor verder onderzoek naar het ontwerp en de waarde van leeromgevingen in de praktijk. Structuur van de sessie Het symposium start met een korte inleiding op het thema en het belang van kennis over leeromgevingen in de praktijk die zich richten op maatschappelijke vraagstukken. Daarna worden drie presentaties gegeven over: ontwerpen van leeromgevingen in levensechte settings, waardecreatie bij leeromgevingen en reflexieve monitoring voor evaluatie en bijsturen van de ontwikkeling van leeromgevingen. Vervolgens zal de referent een reflectie geven op de verschillende bijdragen en wordt afgesloten met een plenaire discussie.

## Onderwijs van Waarde(n)

Dit symposium handelt over het inrichten van interprofessionele leeromgevingen waarin verschillende stakeholders (waaronder burgers) onderzoeken hoe gezondheidsverschillen

kunnen worden verkleind in de maatschappij en vanuit een integrale kijk zorg & welzijn anders kan worden ingericht. Het samen leren en onderzoeken blijkt voor diverse stakeholders verschillende waarden op te leveren. Eén van de waarden is dat het onderwijs beoogt bij te dragen aan een transformatieproces in onze maatschappij waarbij (aankomende) professionals anders tegen zorg & welzijn gaan aankijken dan vanuit een meer traditionele monodisciplinaire insteek. Dit vraagt onder andere om reflexieve monitoring om leeromgevingen duurzaam in te richten.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Literatuurreview over grensoverstijgende leeromgevingen in zorg en welzijn  
Inleiding, onderzoeksdoel en context  
Ontwikkelingen als vergrijzing en toenemende complexiteit van hulpvragen leiden tot professie-overstijgende ondersteuningsbehoeften in zorg en welzijn. Dit heeft consequenties voor wat toekomstige professionals moeten kunnen en hoe zij opgeleid worden. Van onderwijsinstellingen wordt verwacht dat zij leeromgevingen ontwerpen waarin studenten vanuit verschillende professies samenwerken aan echte vraagstukken (Vereniging Hogescholen, 2019). Dit blijkt uitdagend omdat weinig bekend is over hoe grensoverstijgende, in-society leeromgevingen te ontwerpen.  
Theoretisch kader

Om lerenden voor te bereiden op hun toekomstige werk als professional in zorg en welzijn, zijn leeromgevingen nodig, waarin lerenden kunnen werken, leren en reflecteren in een levensechte setting (Van Vliet et al., 2017). Het blijkt niet eenvoudig om dit soort leeromgevingen te ontwerpen (Kuijer-Siebelink et al. 2019). Meer kennis is nodig over de vormgeving van interprofessionele in-society leeromgevingen, die ‘school’ en ‘de buitenwereld’ verbinden (Bouw et al., 2019; Zitter, 2021). De focus van deze review ligt op het genereren van oplossingsrichtingen voor dit ontwerpprobleem (Denyer et al., 2008). We hebben daarbij met een boundary crossing lens (Bakker & Akkerman, 2014) gekeken naar ‘ontwerpbare elementen’, die we intentioneel kunnen vormgeven (Bouw et al., 2021) en hoe deze bijdragen aan grensoverstijgend samenwerken.  
Onderzoeksvraag

Hoe kunnen we grensoverstijgende in-society leeromgevingen optimaal ontwerpen?  
Methode

Systematische literatuurreview (Grant & Booth, 2009), gericht op het vinden van ontwerp-kennis in vijf databases. Uit 1095 potentieel relevante artikelen zijn 71 artikelen geselecteerd en geabstraheerd om multi/inter/trans/cross leeromgevingen te duiden en verschijningsvormen te typeren. Een subset van 19 artikelen is volgens de CIMO-logica (Context, Intervention, Mechanism, Outcome) geanalyseerd. Ter verrijking en validatie van de ontwerp-kennis zijn twee online focusgroepen gehouden (Plummer-D’Amato, 2008).  
Resultaten  
Uit de review blijkt dat de gebruikte multi/inter/trans/cross termen vaak niet helder worden gedefinieerd. Bepaalde termen zijn dominantier dan andere: termen met de prefixen cross en trans komen beperkt voor. Multi-disciplinary of multi-professional worden vooral gebruikt te verduidelijken dat er wordt geleerd en/of gewerkt in een team met verschillende professionals. De term interprofessional wordt het meest gebruikt voor leeromgevingen met lerenden die niet alleen naast elkaar en over elkaars professie leren, maar ook met en van elkaar.  
Wat de interventies betreft zien we dat deze meer gericht kunnen zijn op het functioneren binnen een gemeenschap, op de samenwerking tussen verschillende professies, of op de ondersteuning van de lerenden, inclusief het faciliteren van reflectie. Tijdens

het symposium gaan we nader in op deze interventies en de uitkomsten die ermee worden gegenereerd. Ook gaan we in op de mechanismen die hieruit naar voren komen. Conclusie en discussie De manier waarop betrokkenen een grensoverstijgende leeromgeving beleven kan worden beïnvloed door specifieke interventies. Deze interventies hebben invloed op de activiteiten van deelnemers en op de uitkomsten die met de multi/inter/trans/cross leeromgeving worden gerealiseerd. Wetenschappelijke en praktische betekenis

Deze literatuurstudie biedt inzichten over het bevorderen van boundary crossing binnen leeromgevingen. De inzichten zijn bruikbaar voor het ontwerpen, evalueren en onderzoeken van grensoverstijgende, in-society leeromgevingen en bieden houvast om te beslissen over wie betrokken moeten worden bij het ontwerpen en uitvoeren ervan.

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Evaluatie van waardecreatie bij leren en samenwerken in interprofessionele leeromgevingen Inleiding

Landelijk is veel aandacht voor het vormgeven van leeromgevingen waarin interprofessioneel over de grenzen van verschillende praktijken wordt geleerd a.d.h.v. zogenaamde wicked problems (Veltman e.a., 2021). Daarbij wordt voorondersteld dat deze leeromgevingen waarde creëren voor individuele deelnemers, betrokken organisaties en op maatschappelijk niveau (Corporaal e.a., 2023). In een hogeschoolbreed domeinoverstijgend programma (HU GEZOND&WEL) zijn leeromgevingen ontworpen op de grens van zorg en welzijn waarin de verschillende betrokkenen (burgers, studenten, docenten, onderzoekers, professionals zorg en welzijn) samenwerken. Het programma ambieert om zo veel mogelijk waarde toe te voegen in gezondheidszorg en welzijn. Theoretisch kader Hoewel theorieën rond leergemeenschappen de afgelopen jaren flink in de belangstelling staan, is er nog leemte in onderzoek naar welke waarde leden van deze leergemeenschappen verwerven (Guldberg et al., 2021). Om waarde inzichtelijk te maken in leergemeenschappen is een waardecreatierraamwerk ontwikkeld (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020). In het raamwerk kunnen meerdere type onderzoeksdata worden geïntegreerd, waardoor het raamwerk kan fungeren als een boundary object om verschillende meningen en zienswijzen tussen betrokkenen te overbruggen.

Onderzoeksvraag

Wat is de waarde van interprofessionele leeromgevingen op grens gezondheid en welzijn in een hogeschool zoals ervaren door betrokkenen?

Methode

Een meervoudig casestudieonderzoek (Yin, 2014) is uitgevoerd op basis van evaluatieve focusgroep-sessies. Acht leeromgevingen (cases) zijn geëvalueerd met 60 deelnemers (burgers/cliënten, studenten, docenten, zorg- en welzijnprofessionals, vrijwilligers). De onderzoeksresultaten zijn aan de betrokken docenten voorgelegd ter membercheck. Er is een cross-case analyse (Yin, 2014) van de acht cases uitgevoerd. Het waardereactieraamwerk (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020) is gebruikt om de waarde die betrokken ervaren te 'plotten' op de verschillende type waarden namelijk: oriënterende, onmiddellijke, potentiële,

toegepaste, gerealiseerde, transformatieve, strategische en ondersteunende waarde. Op basis van deze cross-case analyse zijn de resultaten geformuleerd.

## Resultaten

Uit de data komt naar voren dat in verschillende leeromgevingen, verschillen in waardecreatie wordt ervaren door betrokkenen (zie figuur 1) en dat bij sommige cases de leeromgevingen bijdragen aan transformatieve waarde (doelstelling programma). Ook komt in de resultaten naar voren dat er niet alleen waarde wordt ervaren door studenten, maar dat voor alle type stakeholders waarde wordt gecreëerd.

Conclusie en discussie

Allereerst is er potentie aanwezig om meer waarde op te leveren dan in de huidige situatie en blijkt dat niet elke leeromgeving dezelfde type waarde(n) gaat opleveren. Daarnaast lijkt het waardecreatierraamwerk een goed hulpmiddel te zijn om zicht te krijgen op de rijkheid van waarden van leeromgevingen. De evaluatiesessies hebben een eerste inzicht opgeleverd welke waarde voor welke betrokkenen wordt gecreëerd en waarop het programma wil doorontwikkelen. Er zijn daarnaast andere databronnen, zoals waardecreatieverhalen, wenselijk om beter zicht te krijgen hoe de waardecreatie is toe te wijzen aan het interprofessioneel leren (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020). De waarde die ontstaat in de praktijk is mogelijk niet de beoogde waarde. Wetenschappelijke en praktische betekenis Dit onderzoek heeft inzicht gegeven dat het waardecreatiemodel kan helpen te expliciteren welke waarde ontstaat en wordt beoogd in interprofessionele leeromgevingen. Het waardecreatierraamwerk kan als instrument worden ingezet in de evaluatiecyclus van leeromgevingen die maatschappelijke impact beogen.

## Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Verduurzamen van interprofessionele, integratieve leeromgevingen in het hoger beroepsonderwijs Hogescholen in Nederland hebben de ambitie om een rol te vervullen in het regionale innovatie ecosysteem (UASNL, 2023). Andere universiteiten in Europa delen deze ambitie en bereiden zich voor op 'disruptive innovation' in de vorm van bijvoorbeeld 'challenge-based learning projects' (Reichert, 2019). In Nederland zijn vergelijkbare onderwijsinnovaties, zoals 'hybride leeromgevingen' (Fontys, z.d.), 'rijke leeromgevingen (HU, 2022), 'Stadslabs' (HvA; Fit & Andeweg, 2022), 'Labs en werkplaatsen' (HAN, z.d.) en 'Smart Solutions Semester' (Saxion, z.d.). In het hoger onderwijs (HO) wordt voortdurend geïnnoveerd en verduurzamen hiervan is nastrevenswaardig, maar complex om te realiseren (Van Genugten, Van der Klink & Van den Akker., 2023).

Theoretisch kader

Onderzoek naar verduurzamen van integratieve leeromgevingen in HO is nog een (te) prematuur stadium, hoewel er kenmerken zijn geïdentificeerd die een bijdrage leveren aan verduurzamen van onderwijsinnovaties, zoals leiderschap en focus (Van Genugten e.a., 2023). In dit onderzoek is het verduurzamingsvraagstuk vanuit het perspectief van curriculumontwikkeling benaderd. Als begrip is gekozen voor 'integratieve leeromgeving' ofwel leeromgevingen op de grens van school en werk (Bouw et al., 2021a) waarin vanuit verschillende professies en disciplines wordt samengewerkt en geleerd aan 'wicked problems' (Veltman et al., 2021) en deze leeromgevingen kennen meerdere niveaus, nl. strategisch (richting en sturing), tactisch (inrichten) en operationeel (uitvoer geven aan leeromgeving) (Bouw et al. 2021b, Bos & Snoeren, 2021). Onderzoeksvraag/-vragen

Hoe wordt naar het verduurzamen van interprofessionele, integratieve leeromgevingen gekeken bij een UAS in Nederland? Methode van onderzoek

Voor het beantwoorden van de vraag is kwalitatief onderzoek uitgevoerd in verschillende vormen van 'reflective interviewing' (Nardon et al., 2021): duo-interviews met vier kartrekkers van vier leeromgevingen; groepsinterview met de programmaleiding van een hogeschool-breed programma met als doel het ontwikkelen van leeromgevingen voor 9000 studenten van 15 opleidingen; 'fish bowl method' (Flor, 2013) met kartrekkers, praktijkpartners, docenten en studenten van twee leeromgevingen. Resultaten en onderbouwde conclusies

Uit de reflectieve interviews komt naar voren dat betrokkenen het als zeer waardevol ervaren om over het verduurzamingsvraagstuk met betrokkenen in gesprek te gaan onder begeleiding. Door het voeren van onderlinge dialoog komen aangrijpingspunten naar boven op strategisch, tactisch en operationeel niveau van leeromgevingen, bijvoorbeeld "Meer sturen op kansrijke leeronderzoekomgevingen en bundelen waar het kansrijk stimuleert" (strategisch) of "De trein blijft rijden en de studenten stappen in en uit" (operationeel). Bovendien wordt de dialoog en reflectie dusdanig gewaardeerd dat bijvoorbeeld door de programmaleiding de stap wordt gezet naar het steviger inbedden van 'reflexieve monitoring' (Van Mierlo e.a., 2010) waarin monitoring en reflexiviteit gericht op verduurzamen integraal deel gaat uitmaken van het ontwikkelen van de beoogde en lopende leeromgevingen. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Van Genugten, Van der Klink & Van den Akker (2023) breken een lans voor (longitudinaal) onderzoek om zicht te krijgen op verduurzamen van onderwijsinnovaties. De positieve ervaringen met de reflectieve interviews hebben de basis gelegd voor vervolgonderzoek. De gekozen methode en de uitwerking hiervan is positief ervaren door de betrokkenen en heeft concrete aanknopingspunten opgeleverd voor het verder ontwikkelen en verduurzamen van beoogde en lopende leeromgevingen.

#### Referenties

Bos, P. & Snoeren, M. (2021). Het ontwikkelen van een impactvolle hybride leeromgeving: vijf aanbevelingen. In A. Ros, Thunissen, M., & Van Beelen, H. (Red). *Duurzaam leren en werken in een veranderende samenleving: Praktijk gericht onderzoek en tools voor praktijk en onderzoek*. Fontys. 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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.002> 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. <https://doi.org/10.1007/S10984-020-09338-7> Bouw, E., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2021b). Multilevel design considerations for vocational curricula at the boundary of school and work. *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), 765-783. Corporaal, S., Grobbe, F., Schipper, T., Sjoer, E., Vos, M., Wallner, C., Oomen, A., & Verviers, H. (Red) (2023). Een nieuw samenspel van innoveren, werken en leren? Onderzoeksprogramma en Netwerk Learning Communities. Kerngroep Netwerk Learning Communities. Een initiatief van NWO, Regieorgaan SIA en Human Capital Topsectoren. Fit, R. & Andeweg, R. (Red.) (2022). *Kennis ligt op straat. Reis mee langs de rijke leeromgevingen van de HvA in en om Amsterdam*. Opgehaald van



<https://www.hva.nl/hvaindestad/labs-in-de-stad/publicatie-kennis-ligt-op-straat/publicatie-kennis-ligt-op-straat.html> Flor P., De Meulemeester A., Allen T., Isaksson K. (2013). Use of the fishbowl method for a discussion with a large group. *Journal of the European Association for Health Information and Libraries*, 9(3), 24–25

Fontys (z.d.). Hybride leeromgevingen. Opgehaald van <https://www.fontys.nl/Hybride-leeromgevingen.htm>

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. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>

Guldberg, K., Achtypi, A., D’Alonzo, L., Laskaridou, K., Milton, D., Molteni, P., & Wood, R. (2021). Using the value creation framework to capture knowledge co-creation and pathways to impact in a transnational community of practice in autism education. *International Journal of Research and Method in Education*, 44(1), 96–111. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1706466>

HAN (z.d.). Labs en werkplaatsen. Opgehaald van [https://www.han.nl/onderzoek/labs-en-werkplaatsen/Hogeschool Utrecht](https://www.han.nl/onderzoek/labs-en-werkplaatsen/Hogeschool%20Utrecht) (2022). Samen voor de toekomst. *Visie op Onderwijs en Onderzoek*. Opgehaald van <https://www.hu.nl/nieuwe-hu-visie-op-onderwijs-en-onderzoek>

Kuijjer-Siebelink, W., Weijzen, S., & De Vijlder, F. (2019). Grensoverstijgend samenwerken, leren en opleiden in het sociaal en gezondheidsdomein [Cross-boundary collaboration, learning and education in the social and health domains]. HAN University of Applied Sciences.

Nardon, L., Hari, A., & Aarma, K. (2021). Reflective interviewing—Increasing social impact through research. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 16094069211065233.

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. <https://doi.org/10.12968/ijtr.2008.15.2.28189>

Reichert, S. (2019). The Role of Universities in Regional Innovation Ecosystems. EUA European University Association Study. Opgehaald van <https://eua.eu/downloads/publications>

Saxion (z.d.). Smart Solutions Semester. Opgehaald van <https://www.saxion.nl/bedrijven/samenwerken-met-saxion/smart-solutions-semester>

UASNL an alliance of 17 Dutch Universities of Applied Sciences (2023). *Regional Innovative Ecosystems & the role of Universities of Applied Sciences*, position paper. Opgehaald van <https://www.uasnl.eu/regional-innovative-ecosystems-the-role-of-universities-of-applied-sciences/>

Van Genugten, K., van der Klink, M., & van den Akker, J. (2023). Acht kenmerken van duurzame onderwijsinnovaties. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 41(4).

Van Mierlo, B., Regeer, B., Van Amstel, M., Arkesteijn, M., Beekman, V., Bunders, J., de Cock Buning, T., Elzen, B., Hoes, A., & Leeuwis, C. (2010). Reflexieve monitoring in actie. *Handvatten voor de monitoring van systeeminnovatieprojecten*.

Van Vliet, K., Chorus, A., & Ruwaard, D. (2017). Anders kijken, anders leren, anders doen [Look differently, learn differently, act differently]. *Tijdschrift Voor Gezondheidswetenschappen [Journal of Health Sciences]*, 95(2), 53–55. <https://doi.org/10.1007/s12508-017-0024-y>













































































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. *The Curriculum Journal*, 32(3), 559–583.

Vereniging Hogescholen. (2019). *Professionals voor morgen. Strategische agenda Vereniging Hogescholen 2019-2023*. [www.vereniginghogescholen.nl](http://www.vereniginghogescholen.nl)

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to Make a Difference. Value Creation in Social Learning Spaces*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108677431>

Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5th ed.). Sage publications.



	Case 1	Case 2	Case 3	Case 4	Case 5	Case 6	Case 7	Case 8
Oriënterende waarde								
Onmiddellijke waarde	 		 	 	 			 
Potentiële waarde	 		 	 	 		 	 
Toegepaste waarde			 					
Gerealiseerde waarde	 		 	 	 		 	
Transformatieve waarde	 		 	 	 			 
Strategische waarde	 				 			
Ondersteunende waarde					 			

Figuur 1 Waardecreatie in leeromgevingen  = waarde in huidige leeromgeving  = waarde in ideale leeromgeving

## 81. Het begeleiden van persoonsvorming als leerkracht en lerarenopleider

Mascha Enthoven; Hogeschool Inholland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Persoonsvorming, Curriculum, Lerarenopleiding*

Persoonsvorming gebeurt niet alleen tijdens geplande lessen, maar ook (en misschien wel vooral) op allerlei ongeplande momenten tijdens een schooldag. Hoe kun je als (aankomend) leerkracht grip krijgen op dit proces, waarbij het stellen van doelen, het geven van lessen en het toetsen van voortgang vaak niet aan de orde is?

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

De Pabo's van Inholland starten in september 2024 met een geheel vernieuwd curriculum. De veranderingen ten opzichte van het huidige curriculum hangen samen met veranderingen in het beroepsbeeld van de leraar. E&acute;n belangrijke verandering op dit gebied is de omgang met persoonsvorming. In het nieuwe curriculum wordt naast 'verzorger van onderwijs' ook 'begeleider van persoonsvorming' opgenomen als een beroepstaak van iedere leerkracht. Het uitgangspunt daarbij is dat de vormende werking van de school zich op allerlei geplande en ongeplande momenten van een dag voordoet. Als leerkracht los je bijvoorbeeld ruzies op, help je kinderen omgaan met faalangst tijdens de rekenles, en bespreek je waarden en idealen tijdens de geschiedenisles. De vormende waarde van school is verweven met alle dagelijkse onderdelen van het onderwijs (Elshout & Enthoven, 2023), en kan in veel gevallen niet planmatig worden aangestuurd. In de rol als verzorger van onderwijs leren we leerkrachten om doelen te stellen, effectieve lessen te geven en de voortgang in de richting van deze doelen te meten. Maar voor de rol als begeleider van persoonsvorming is deze manier van werken vaak ongeschikt. Omdat persoonsvorming zich vaak ongepland voordoet, is het stellen van doelen en het meten van voortgang vaak niet aan de orde. Bovendien kun je je afvragen in hoeverre we doelen morgen stellen op het gebied van karakter en identiteit, en in hoeverre voortgang op die gebieden meetbaar is. In plaats van het stellen van doelen is het daarom op het gebied van persoonsvorming veel belangrijker om oog te krijgen voor de normatieve en (inter)subjectieve processen in een klas (Elshout & Enthoven, 2022). Hoe meer zicht een leerkracht heeft op de manier waarop hij zelf bepalend is voor de keuzes die hij tijdens deze vormingsmomenten maakt, hoe bewuster hij met deze momenten kan omgaan. Deze grip op het vormingsproces is altijd een zachte, onvolledige grip, en daarnaast een heel subjectieve en persoonlijke grip. Maar erkennen dat persoonsvorming op deze manier

werkt, is te verkiezen boven pogingen er grip op te krijgen via lineaire, doelmatige processen, die een schijn van controle opwekken, maar geen oog hebben voor de ingewikkelde werkelijkheid van alledag. In deze sessie zal deze visie op persoonsvorming onderbouwd worden, en zal geschetst worden hoe ze in het nieuwe curriculum van De Inholland Pabo verwerkt wordt, waarna een gesprek wordt gevoerd over de vraag in hoeverre ‘begeleider van persoonsvorming’ inderdaad een duidelijker plaats zou moeten krijgen in het beroepsbeeld van de leerkracht.

#### Onderwijs van Waarde(n)

We zien persoonsvorming als een fenomeen dat zich op allerlei geplande en ongeplande momenten in het onderwijs voordoet. Het handelen van de leerkracht op deze momenten heeft te maken met allerlei factoren, maar ook met de waarden die de leerkracht zelf heeft, en de waarden die voortvloeien uit de identiteit van de school. Ook de waarden van kinderen en hun ouders kunnen een rol spelen. Deze waarden kunnen met elkaar in conflict zijn, wat deze momenten van persoonsvorming soms ingewikkeld kan maken. Juist de nadruk op deze momenten maakt dat het onderwerp 'waarden' concreet gegrond is in de onderwijswerkelijkheid.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Dr. Mascha Enthoven, lector van De Pedagogische Opdracht: [mascha.enthoven@inholland.nl](mailto:mascha.enthoven@inholland.nl)

Prof. Doret de Ruyter, hoogleraar filosofische pedagogiek aan de Universiteit voor Humanistiek: [d.deruyter@uvh.nl](mailto:d.deruyter@uvh.nl)

## 87. Samenwerken aan preventieve interventies in de klas door leraren en jeugdhulpverleners

Karin Diemel; Fontys Hogeschool; Mariette Haasen; Fontys Hogeschool

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*samenwerken onderwijs, jeugdhulpverlening, gedrag, preventie*

In deze NRO-studie is in drie onderzoekslijnen onderzocht hoe leerlingen zich succesvol kunnen ontwikkelen door het aanbieden van een geïntegreerde preventieve aanpak door leraren en jeugdhulpverleners in de klas. In de designlijn is door drie onderwijspraktijken een interventie gericht op sociaal- en emotioneel leren voor leerlingen ontworpen en uitgevoerd door leraren en jeugdhulpverleners samen. In de evaluatielijn zijn, middels een vragenlijst en interviews, de effecten van de gezamenlijk uitgevoerde interventies onderzocht. Dit betrof effecten 1) op het welbevinden van de leerlingen, 2) op de pedagogische competenties van de leraren en 3) op het interprofessioneel samenwerken op zich. Bij de leerlingen zien we een toename in welbevinden met leerkrachten en met klasgenoten en een toename van het cognitief zelfvertrouwen. Uit de metingen blijkt vervolgens dat leraren, door samen te werken met jeugdhulpverlening, beter leren omgaan met complexe gedragssituaties in de klas. Tenslotte zien we bij de professionals uit beide werkvelden ontwikkelingen in het samenwerken. We zien een toename in onderlinge afhankelijkheid en flexibiliteit, wat betekent dat ze elkaar meer nodig hebben om doelen te bereiken en dat ze hun eigen professie los durven te laten om over de grenzen van hun eigen professionaliteit actief te worden.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Scholen lopen aan tegen de vraag hoe zij het samenwerken met jeugdhulpverlening op een goede manier kunnen vormgeven teneinde leerlingen optimale ontwikkelingskansen te bieden. De aanleiding voor dit NRO-onderzoek is gelegen in een behoefte van de onderzoekscholen om meer onderzoeksmatig vorm te geven aan samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulpverlening en om dit zo preventief mogelijk te kunnen doen. In het onderzoeksproject

zijn leraren en jeugdhulpverleners uit de sectoren po, vo/mbo, so/vso gaan samenwerken en niet alleen samen praten, maar vooral samen doen. In ontwerpgericht onderzoek zijn interventies ontworpen voor samenwerken aan sociaal en emotioneel leren in de klas. Theoretisch kader

Uit de eindevaluatie Passend Onderwijs blijkt dat samenwerken afstemmingsproblemen kan opleveren (Ledoux & Waslander, 2020). Het vraagt van professionals om over de grenzen van het eigen beroep heen te stappen (Van Swet, 2017) en vanuit gedeelde verantwoordelijkheid en expertise uitvoering te geven aan de dagelijkse onderwijspraktijk. Gedrag is een actueel vraagstuk binnen passend onderwijs. Hoewel leerkrachten zich overwegend vaardig voelen in de omgang met leerlinggedrag, omgaan met probleemgedrag kan ook gevoelens van handelingsverlegenheid oproepen (De Boer, 2020). Aan jeugdhulpverlening worden echter nog weinig vragen gesteld gericht op preventie van probleemgedrag en het stimuleren van positief gedrag en welzijn in de klas. Uit onderzoek weten we dat samenwerken aan preventiestrategieën bijdraagt aan welbevinden van leerlingen (Splett et al., 2020). Deze strategieën lijken ook voor Nederland een veelbelovende werkwijze bij samenwerken, omdat het scholen handvatten biedt om jeugdhulpverlening voor alle leerlingen toegankelijk te maken. Het bieden van een veilige school en bevorderen van welbevinden is niet alleen voor enkele (zorg)leerlingen van belang, maar voor de ontwikkeling van elke leerling en ter preventie van gedragsproblemen (Lester & Cross, 2015). De onderzoeksvragen (voor de evaluatielijnen) zijn:

- 1) Wat is de bijdrage van de interventie aan het sociaal-emotioneel leren van leerlingen?
- 2) Op welke wijze en in welke mate wordt de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulpverlening tijdens het project versterkt?
- 3) Welke competenties ontwikkelen leraren door de samenwerking met de jeugdhulpverleners?

#### Methode

In deze presentatie worden de resultaten van het vragenlijst onderzoek gepresenteerd (samenstelling respondentengroep, zie tabel 1). Resultaten

Voor de totale steekproef zien we tussen 2019 en 2021 een toename in welbevinden van leerlingen met leerkrachten, klasgenoten en in cognitief zelfvertrouwen. In het samenwerken van leraren en jeugdhulpverleners zien we een toename in onderlinge afhankelijkheid en flexibiliteit (Haasen et al., 2022). Deze studie bevestigt eerder onderzoek: als er daadwerkelijk wordt samengewerkt leren professionals veel van elkaar en neemt de attitude ten opzichte van interprofessionele samenwerking toe (Doornenbal, 2017; Doornenbal et al., 2017; Severiens, 2021). In de competenties van leraren vonden we in het algemeen weinig veranderingen tussen 2019 en 2021. Dat heeft ermee te maken dat leraren zichzelf bij aanvang van het onderzoek al behoorlijk competent achtten in de omgang met de leerlingen. In dit onderzoek komt naar voren dat samenwerken in de klas door leraren en jeugdhulpverleners in de basisondersteuning het welbevinden van leerlingen positief beïnvloedt. Daarnaast heeft dit een positieve invloed op vaardigheden van interprofessioneel samenwerken en op het welbevinden van de professionals.

Onderwijs van Waarde(n)

Deze bijdrage laat een zichtbare relatie met het congressthema zien in het onderzoek naar samenwerkende professionals uit onderwijs en jeugdzorg, die concreet werken aan maatschappelijke cohesie en welzijn voor jeugdigen, leraren en jeugdhulpverleners. In de paperpresentatie wordt ingegaan op het samenwerken van leraren en jeugdzorghulpverleners aan sociaal emotioneel leren van jeugdigen in de basisondersteuning. Het doel hiervan is preventie en het voorkomen van intensieve individuele begeleiding. Daarnaast draagt het samenwerken van professionals uit onderwijs en jeugdzorg in de klas vanuit ieders professionele expertise bij aan de versterking van kwaliteit in het onderwijs eigentijdse onderwijsinnovatie.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

De Boer, A., (2020) Evaluatie passend onderwijs. NRO gefinancierd onderzoeksprogramma Evaluatie Passend Onderwijs (2014-2020). NRO-projectnummer: 405-15-750

Doornenbal, J. (2017). A place for every child: inclusion as a community school's task. In Harris, A. & Jones, M.J. (Eds.) *The Dutch Way. Teach, learn and lead the Dutch way.* (p 69- 82). Onderwijs maak je samen/ de Brink Foundation.

Doornenbal, J., Fukkink, R., Van Yperen, T., Balledux, M., Spoelstra, J., & Van Verseveld, M. (2017). Inclusie door interprofessionele samenwerking: resultaten van de proeftuinen van PACT. PACT/Kinderopvangfonds. Geraadpleegd op <http://www.pedagogischpact.nl>

Haasen, M., Leenders, H., Diemel, K., Delsing, M., & Van den Bergh, L. (2022). Jeugdhulpverlening in de school: Samen praten en vooral samen doen. Eindrapportage NRO-onderzoek 2018-2022, Maart 2022.

Ledoux, G. & Waslander, S. (2020). Evaluatie passend onderwijs. Eindrapport Mei 2020. Kohnstamm Instituut.

Lester, L., Cross, D. (2015) *The Relationship Between School Climate and Mental and Emotional Wellbeing Over the Transition from Primary to Secondary School.* *Psychology of Wellbeing.* 5(1)

Severiens, S. (2021). Masterclass gelijke kansen & professionalisering in het onderwijs en de jeugdzorghulp. *Congres Jeugd In Onderzoek, 2021.* Geraadpleegd op <https://jeugdinonderzoek.nl/verslag-2021/>

Van Swet, J. & Den Otter, M. (red.) (2017). *Vier jaar Leerkracht in Samenwerken.* Fontys OSO.

Tabel 1 Aantallen deelnemende leerlingen en leraren

Schooltype	Leerlingen			Leraren		
	2019	2020	2021	2019	2020	2021
1. SO	124	143	234	22	24	22
2. PO	520	415	500	35	23	23
3. VO	321	193	364	25	8	33
<b>Totaal</b>	<b>965</b>	<b>751</b>	<b>1098</b>	<b>82</b>	<b>55</b>	<b>78</b>

SO = Speciaal onderwijs, PO = primair onderwijs, VO = voortgezet onderwijs



## 89. Ondersteuning van chronisch of langdurig zieke leerlingen: de perspectieven van het onderwijspersoneel

Katie Goeman; KU Leuven; Karlien De Jaeger; KU Leuven

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Zieke leerlingen, Onderwijsondersteuning, Secundair Onderwijs*

Chronisch of langdurig zieke leerlingen in Vlaanderen hebben toegang tot diverse vormen van onderwijsondersteuning, zoals internetgebaseerd onderwijs, via thuisonderricht en in ziekenhuisscholen. Deze bijdrage rapporteert over vier exploratieve studies, uitgevoerd tussen 2021 en 2023, die gericht zijn op het identificeren van kritische succesfactoren voor dergelijke alternatieve onderwijstrajecten. Meer specifiek belicht ze de perspectieven van het onderwijspersoneel, met het eco-triadisch model als theoretisch vertrekpunt. De resultaten onderstrepen het belang van frequente en efficiënte communicatie gedurende alle fasen van het onderwijsondersteuningstraject. Verder zijn informatie en sensibilisering, flexibele procedures, een duidelijk zorgbeleid (en bijbehorende zorgstructuur) op de thuishoofschool en een centraal digitaal platform essentieel. Het delen van ervaringen blijkt tevens cruciaal voor het onderwijspersoneel. De aanbevelingen voor de praktijk richten zich op de implementatie van een digitaal platform, de herziening van de regelgeving en het invoeren van meer flexibele procedures. Op theoretisch vlak dringt een verfijning van het eco-triadisch model zich op, waarbij specifieke aspecten van interactie gedifferentieerd worden per fase van het ondersteuningstraject en per actor. Verder onderzoek naar andere actoren (dan het onderwijspersoneel) wordt aanbevolen om een holistisch begrip van de ondersteuning van chronisch of langdurig zieke leerlingen te verkrijgen.

Inleiding, onderzoeksdoel en context  
In Vlaanderen hebben chronisch of langdurig zieke leerlingen in het lager en secundair onderwijs onder bepaalde voorwaarden toegang tot diverse vormen van onderwijsondersteuning, waaronder synchroon internetonderwijs (Bednet), tijdelijk onderwijs aan huis (TOAH), ziekenhuisschool (ZHS), begeleiding vanuit een leersteuncentrum en onderwijs door vrijwillige leerkrachten. Deze bijdrage rapporteert over de resultaten van vier exploratieve studies - uitgevoerd tussen 2021 en 2023 in (West-)Vlaanderen - die deel uitmaken van langlopend onderzoek naar de rol en betrokkenheid van diverse (f)actoren in het onderwijstraject van zieke leerlingen.

Theoretisch kader  
De theoretische basis van de vier studies is het eco-triadisch model (Shields et al., 1995), dat de cruciale rol van communicatie en samenwerking tussen het medische, gezins- en schoolsysteem visualiseert en beschrijft. Elk kind opereert in twee systemen, namelijk het gezin en de school, waarin het afwisselend de rol van 'gewoon' kind en leerling vervult. Bij langdurige of chronische ziekte komt daar het medische systeem bij, waarin het kind voornamelijk als patiënt wordt behandeld. De toevoeging van dit derde systeem verandert voortdurend de interacties tussen de systemen; daarom zijn efficiënte communicatie en samenwerking binnen en tussen deze systemen van essentieel belang.

Onderzoeksvragen  
Hoe ervaren leerkrachten in de thuishoofschool, bij tijdelijk onderwijs aan huis en/of in de ziekenhuisschool de praktische, sociale en emotionele dimensies van hun opdracht? Welke factoren faciliteren of belemmeren de uitvoering van hun opdracht, gedifferentieerd naar de start van het onderwijs- en zorgtraject, tijdens en na dit traject?

Onderzoeksmethode  
Met behulp van zowel vragenlijstonderzoek als interviews richtten studies 1 en 2 (De Wulf et al., 2021; Accou et al., 2023) zich op de knelpunten en mogelijkheden die het schoolteam van de thuishoofschool ondervond. Studie 3 (Bazeleire et al., 2021), een gemengd methodenonderzoek met zowel vragenlijsten als interviews, analyseerde in detail de ervaringen van TOAH-leerkrachten. Studie 4 (Berteloot et al., 2023), een kwalitatief onderzoek met interviews, verkende de ervaringen van leerkrachten binnen de context van een ZHS.

Resultaten, aanbevelingen en implicaties  
De resultaten onderstrepen het vitale belang van frequente en efficiënte communicatie gedurende alle fasen van het onderwijsondersteuningstraject. Leerkrachten ervaren voldoening bij het bieden van zowel kennis als emotionele steun aan zieke leerlingen, waarbij emotionele betrokkenheid en dankbaarheid van leerlingen en ouders als motivatoren dienen. Bij de opstart op de thuishoofschool blijken informatie, sensibilisering, een duidelijk zorgbeleid (en bijbehorende zorgstructuur) en een centraal digitaal platform essentieel voor effectieve communicatie en informatie-uitwisseling tussen systemen en actoren (zie ook Govaerts, 2010). Voor ZHS- en TOAH-leerkrachten is het delen van ervaringen met collega's cruciaal om sociale isolatie te vermijden en professionalisme te versterken. De aanbevelingen benadrukken het primordiaal belang van effectieve communicatie en samenwerking, pleiten voor een centraal digitaal platform en wijzen op de noodzaak tot herziening van regels, flexibele procedures en implementatie van re-integratieprogramma's met specifieke verbindingspersonen. In dit verband wordt geconstateerd dat het eco-triadisch model verfijning behoeft voor een nauwkeurigere conceptuele benadering, met gedifferentieerde aangrijpingspunten voor belemmerende en faciliterende factoren per fase van het ondersteuningstraject. Verdere studie, gericht op andere actoren zoals Centra voor Leerlingenbegeleiding en de zieke leerlingen zelf, is noodzakelijk.

Onderwijs van Waarde(n)

Deze bijdrage sluit aan bij het congressthema omdat de output van het onderzoek het werkveld informeert (en vice versa): ons uiteindelijk doel, een holistisch begrip van de ondersteuning van chronisch of langdurig zieke leerlingen verkrijgen, is zowel praktisch als theoretisch relevant.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Acou, K., Feys, E., Janssens, L., Seynaeve, A.-C., & Vandewoude, S. (2023). Van drempels tot mogelijkheden: het verbeteren van de begeleiding voor langdurig en chronisch zieke leerlingen in het secundair onderwijs. [Ongepubliceerde masterproef]. KU Leuven. Bazeleire, A., Bels, F., Doornaert, T., Druine, E., Vanderstichele, H., & Warnez, R. (2021). De beleving van West-Vlaamse TOAH-leerkrachten op praktisch, emotioneel en sociaal gebied. Een beschrijvend onderzoek. [Ongepubliceerde masterproef]. KU Leuven. Berteloot, M., Durieux, M., Kesteloot, J., Lecluyse, A., Noyen, L., & Van Landuyt, L. (2023). Hold the line. Leerkrachten uit ziekenhuisscholen over hun contact met de thuisscholen van zieke leerlingen. [Ongepubliceerde masterproef]. KU Leuven. De Wulf, I., Dumont, G., Vanclooster, M., & Vandeveldde, F. (2021). Pijnpunten bij het gebruik van onderwijsondersteuning bij vaak of langdurig afwezige leerlingen wegens ziekte. [Ongepubliceerde masterproef]. KU Leuven. Govaerts, L. (2010). Geef me veerkracht. Over onderwijs aan langdurig zieke kinderen. Leuven: Devidsfonds. Shields, J. D., Heron, T. E., Rubenstein, C. L., & Katz, E. R. (1995). The eco-triadic model of educational consultation for children with cancer. *Education and Treatment of Children*, 18(2), 184–200. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42899401>

## 90. Wat doen leraren, schoolleider en bestuurders om zich te blijven ontwikkelen?

Hannah Bijlsma; Radboud Universiteit; Yael Reijmer; Inspectie van het Onderwijs

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Professionalisering, Scholing, Onderwijsprofessionals, Ervaren effectiviteit*

Onderwijsprofessionals staan voor de uitdaging van voortdurende veranderingen in de maatschappij en in het onderwijs. Daarom is het cruciaal dat zij blijven leren en ontwikkelen. Hoewel Nederlandse onderwijsprofessionals een aanzienlijke deel van hun tijd aan professionalisering besteden, blijft de inhoud en effectiviteit ervan grotendeels onbekend. Dit onderzoek richt zich op deze vraagstukken. Via vragenlijsten zijn data verzameld van 325 po-, 100 (v)so-, en 320 vo-scholen en 281 mbo-opleidingen. Bij 57 scholen en opleidingen zijn daarnaast ook interviews afgenomen. Dit onderzoek biedt inzichten in professionalisering op alle niveaus, van leraren tot bestuurders, en informeert onderwijsprofessionals over wat zij als effectief ervaren.

**Inleiding en achtergrond** Door continue veranderingen in de onderwijspraktijk is het van belang dat onderwijsprofessionals blijven leren en ontwikkelen (Stevenson et al., 2016). De mate waarin zij bezig zijn met leren en ontwikkelen, ook wel professionaliseren genoemd, draagt bij aan het werkplezier én aan de onderwijskwaliteit. Dit kan vervolgens de leeruitkomsten van leerlingen ten goede komen. In de Staat van het Onderwijs 2023 schreef de onderwijsinspectie dat onderwijsprofessionals in Nederland, in vergelijking met andere landen, veel uren aan professionalisering besteden (Inspectie van het Onderwijs, 2023). Dat lijkt een mooi gegeven, maar we weten nauwelijks iets over die professionalisering. Uit verkennend onderzoek blijkt wel dat leraren veel tijd besteden aan professionalisering, maar dat dit lang niet altijd aansluit bij wat onderwijsprofessionals willen leren (Walraven, 2023). We weten daarnaast niet op welke thema's men zich professionaliseert en of dit aansluit bij maatschappelijke trends, zoals het verbeteren van basisvaardigheden. Bovendien is niet bekend hoe het keuzeprocess voor professionaliseringsactiviteiten verloopt, of de activiteiten worden geëvalueerd en welke aspecten van professionalisering als nuttig en effectief worden ervaren. Dit onderzoek gaat in op deze vraagstukken. We vinden hierbij belangrijk niet alleen een beeld te geven van de

professionalisering van leraren, maar óók van schoolleiders/opleidingsmanagers en bestuurders. Samen dragen zij bij aan de kwaliteit van het onderwijs.

Onderzoeksvragen Welke professionaliseringsactiviteiten ondernemen leraren, schoolleiders/opleidingsmanagers en bestuurders in het po, vo, (v)so en mbo? Hoe ziet het professionaliseringsproces eruit (keuze tot en met de toepassing en evaluatie)? En hoe worden professionaliseringsactiviteiten door de onderwijsprofessionals ervaren?

Methode van onderzoek Dit mixed-method onderzoek is uitgevoerd op 325 po-, 100 (v)so-, en 320 vo-scholen en 281 mbo-opleidingen. Het onderzoek bestaat uit twee onderdelen: 1) een vragenlijst voor leraren, schoolleiders/opleidingsmanagers en hun besturen over hun eigen professionaliseringsactiviteiten en 2) gesprekken op sommige scholen met de drie functiegroepen voor meer inzicht in het professionaliseringsproces, de toepassing van het geleerde in de praktijk en welke professionaliseringsaspecten professionals als effectief ervaren.

Resultaten Ondanks alles wat er in het onderwijs speelt, lukt het onderwijsprofessionals om (veel!) te professionaliseren op thema's die ertoe doen. Er is echter lang niet altijd een strategisch scholingsbeleid bij scholen en besturen. Veel professionalisering gebeurt op eigen initiatief, er vindt doorgaans geen evaluatie van het geleerde plaats en of het geleerde landt in de organisatie hangt vaak af van individu (niet van beleid). De resultaten worden gepubliceerd in de Staat van het Onderwijs 2024. Ten tijde van de ORD kunnen we alle bevindingen uitvoerig presenteren. Wetenschap en praktijk Op basis van deze grootschalige mixed-method studie kunnen we een belangrijke bijdrage leveren aan de wetenschap, de praktijk én het beleid. We kunnen de onderwijsprofessionals in alle lagen van het onderwijs voeden met inzichten over professionalisering van leraren, schoolleiders/opleidingsmanagers en bestuurders en zo bijdragen aan een continue, doelgerichte ontwikkeling van het onderwijs.

Onderwijs van Waarde(n)

Onderzoek naar de professionaliseringsactiviteiten van leraren, schoolleiders/opleidingsmanagers en bestuurders geeft inzicht in het collectieve streven naar onderwijs van waarde(n), in alle lagen van het onderwijs.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

Inspectie van het onderwijs (2023). Het Stelsel. In Inspectie van het onderwijs (Reds.), De Staat van het Onderwijs 2023 (p. 34). Utrecht. Stevenson, M., Hedberg, J.G., O'Sullivan, K.A., & Howe, C. (2016). Leading Learning: The role of school leaders in supporting continuous professional development. *Professional Development in Education*, 42(5), 818-835. Walraven, A. (2023). Effectief professionaliseren doen leraren vooral in hun eigen tijd. *De Nieuwe Meso*, 10(3), 22-28.

## 93. Schurende perspectieven: bron van conflict of meerwaarde?

### Een kennismaking met het VU Mixed Classroom Educational Model

Siema Ramdas; Vrije Universiteit

Divisie: Hoger Onderwijs

*Diversiteit, Inclusie, Perspectieven*

De toenemende polarisatie in de samenleving vraagt om studenten die zich kunnen verplaatsen in andere perspectieven, nuance kunnen aanbrengen in maatschappelijke discussies, en “wicked problems” kunnen oplossen. Hoewel de meeste docenten in het hoger onderwijs het hiermee eens zijn blijft de vertaling naar de praktijk een uitdaging. Want hoe zorg je dat iedere student zich welkom voelt en psychologische veiligheid ervaart? Hoe praten we over (academische) waarden als de emoties soms hoog oplopen? Hoe zet je de diversiteit binnen een groep in als meerwaarde voor het leerproces van alle studenten? Aan de Vrije Universiteit Amsterdam werd in antwoord op deze vragen een didactisch model ontwikkeld: het VU Mixed Classroom Educational Model. Tijdens deze workshop maken deelnemers niet alleen op interactieve wijze kennis met het onderwijsmodel, maar verkennen ze hun eigen waarden en hoe die invloed hebben op het leerklimaat dat zij creëren. Op deze manier draagt de input van de deelnemers bij aan breder lopend onderzoek naar wat docenten drijft om inclusie en diversiteit actief een plek te geven in het hoger onderwijs.

#### Aanleiding

De toenemende polarisatie in de samenleving vraagt om studenten die zich kunnen verplaatsen in andere perspectieven, nuance kunnen aanbrengen in maatschappelijke discussies, en

“wicked problems” kunnen oplossen (Mc Cune et al, 2021). Hoewel de meeste docenten in het hoger onderwijs het hiermee eens zijn is de vertaling naar de concrete praktijk nog regelmatig een uitdaging. Want hoe zorg je dat iedere student zich welkom voelt en psychologische veiligheid ervaart? (Waldring et al, 2019) Hoe praten we over (academische) waarden als de emoties soms zo hoog oplopen dat studenten en docenten niet meer naar elkaar luisteren? Hoe zet je de diversiteit binnen een groep in als meerwaarde voor het leerproces van alle studenten?

#### VU Mixed Classroom Educational Model

Aan de Vrije Universiteit werd in antwoord op deze vragen een didactisch model ontwikkeld: het VU Mixed Classroom Educational Model (Ramdas et al, 2020). Het doel van dit onderwijsmodel is inclusief onderwijs, waar ruimte is voor verschillende perspectieven van studenten, zodat er vrij en veilig van elkaar geleerd kan worden. Het model beschrijft drie fasen. In de eerste fase (Sensitizing) ligt de nadruk op het creëren van een veilig leerklimaat. Studenten verkennen o.a. hun eigen waarden, en onderzoeken waar deze vandaan komen. Als het leerklimaat als veilig wordt ervaren, heeft dat een positieve invloed op de betrokkenheid van studenten en dus op de motivatie, academische betrokkenheid en studiesucces (Zumbrunn et al, 2014). In de tweede fase (Engaging) richten we ons op de interactie tussen de verschillende perspectieven. Tijdens deze fase kunnen zogenaamde “hot moments” plaatsvinden; lastige momenten waarop waarden botsen en het leerproces in gevaar komt (Muftugil-Yalcin et al, 2023). Het is in deze fase dus belangrijk dat studenten de ruimte krijgen om te oefenen met het op constructieve wijze oneens zijn, ook onder tijdsdruk of als emoties hoog oplopen. Vervolgens bouwen studenten voort op de verschillende perspectieven in fase drie (Optimizing). Zo leren studenten kritisch te kijken naar hun eigen perspectief, complexe problemen van verschillende kanten benaderen en ontwikkelen ze analytische vaardigheden. Voor elke fase formuleerden we leerdoelen, didactische strategieën en leeractiviteiten.

#### Workshop

Tijdens deze workshop maken deelnemers niet alleen op interactieve wijze kennis met het onderwijsmodel, maar gaan ze in gesprek over hun eigen waarden en hoe die invloed hebben op het leerklimaat dat zij creëren. Ook verkennen we wat voor hen redenen zouden zijn om eventueel wel/niet met het onderwijsmodel te werken. Op deze manier draagt de dialoog tijdens deze workshop bij aan breder lopend onderzoek naar wat docenten drijft om inclusie en diversiteit actief een plek te geven in het hoger onderwijs.

#### Onderwijs van Waarde(n)

We streven ernaar om het hoger onderwijs een plek te laten zijn waar jongeren uit diverse milieus elkaar ontmoeten, zodat ze vrij en veilig van elkaar kunnen leren. Maar hoe geven we die ontmoeting zo vorm dat ze open blijven staan voor een ander perspectief? Hoe geven we hierin zelf het goede voorbeeld als onderwijsprofessional? Botsende waarden kunnen voor spannende momenten zorgen in het onderwijs. Het verkennen van deze waarden ligt aan de basis van het VU Mixed Classroom Educational model waar de deelnemers tijdens deze workshop kennis mee maken.

#### Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)



Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

McCune, V., Tauritz, R., Boyd, S., Cross, A., Higgins M., Scoles, J.(2021) Teaching wicked problems in higher education: ways of thinking and practising, *Teaching in Higher Education*, DOI: 10.1080/13562517.2021.1911986Muftugil-Yalcin S, Brodsky NW, Slootman M, Das A, Ramdas S. Managing “Hot Moments” in Diverse Classrooms for Inclusive and Equitable Campuses. *Education Sciences*. 2023; 13(8):777.

<https://doi.org/10.3390/educsci13080777>Ramdas, S., Slootman, M., Oudenhoven-van der Zee, K. (2020), *The VU Mixed Classroom Educational Model*: [https://assets.vu.nl/d8b6f1f5-816c-005b-1dc1-e363dd7ce9a5/d7847606-cfa2-482b-8cde-c6e7b1bb7e49/Mixed\\_Classroom\\_booklet\\_tcm270-935874.pdf](https://assets.vu.nl/d8b6f1f5-816c-005b-1dc1-e363dd7ce9a5/d7847606-cfa2-482b-8cde-c6e7b1bb7e49/Mixed_Classroom_booklet_tcm270-935874.pdf)

Waldring, I., Labeab, A., van den Hee, M., Crul, M., & Slootman, M. (2020). *Belonging@VU*. Vrije Universiteit Amsterdam.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



## 97. Docentbegeleiding om de ontwikkeling van zelfsturingsvaardigheden in flexibele onderwijscontexten te faciliteren

Debby Weerlink; Fontys Hogeschool

Divisie: Hoger Onderwijs

*Zelfsturingsvaardigheden, Zelfregulatievaardigheden, Docentbegeleiding*

Flexibele onderwijscontexten vragen in toenemende mate om zelfsturingsvaardigheden van studenten. Onderzoek laat onvoldoende zien wat het ontwikkelen van zelfsturingsvaardigheden vraagt van docenten en hoe zichtbaar is dat studenten zelfsturingsvaardigheden ontwikkelen. Dit onderzoek richt zich op de begeleiding van en door docenten om de ontwikkeling van zelfsturingsvaardigheden bij studenten te faciliteren.

Binnen het hoger onderwijs is een groeiende flexibele onderwijsprogramma's waarbij onderwijs- en leeractiviteiten in grote eenheden worden aangeboden en beoordeeld en het leren plaatsvindt in een authentieke context waarbij studenten bewijs van leren verzamelen en docenten dit waarderen en erkennen. Deze ontwikkelingen vragen om expliciete zelfsturingsvaardigheden van de student. Theoretisch kader Self directed learning (SDL) wordt vaak als synoniem gebruikt van self regulated learning (SRL). Hoewel de begrippen moeilijk van elkaar te scheiden zijn, is er wel een verschil tussen de begrippen. SDL wordt gesitueerd op macroniveau (Jossberger et al., 2010). SDL kan gedefinieerd worden als een proces waarin lerenden, initiatief tonen bij het in kaart brengen van hun leerbehoefte, het formuleren van leerdoelen, selecteren van bronnen voor leren, het kiezen en inzetten van leerstrategieën en het evalueren van leerresultaten (Knowles, 1975). SRL wordt gesitueerd op microniveau (Jossberger et al., 2010). Er is sprake van zelfregulatie als de lerende controle heeft over zijn of haar leerproces en daarbij cognitieve, gedragsmatige en motivationele processen kan reguleren, om eerder gestelde leerdoelen te bereiken (Boekaerts & Cascallar, 2006). Zelfregulerend leren draagt ertoe bij dat lerenden inzicht krijgen in eigen leerprocessen en vaardigheden ontwikkelen om gebruikte strategieën en verwachtingen te evalueren en te verbeteren (Zimmerman, 2002). Zelfsturing omvat wel zelfregulatie, maar het omgekeerde is niet het geval (Jossberger et al., 2015). Er is ruim onderzoek gedaan naar hoe de ontwikkeling van SRL optimaal gefaciliteerd kan worden. De inzet van formatieve evaluatiestrategieën blijkt effectief bij de ontwikkeling van SRL (Andrade & Beekman, 2023; Clark, 2012). Het doorlopen van de formatieve cyclus zet aan

tot co-regulatie om SRL bij lerenden te ontwikkelen (Brandmo et al., 2020; Gulikers et al., 2021). Onder co-regulatie wordt de gedeelde invloed van de lerende en de docent op de ontwikkeling van SRL bij de lerende bedoeld (Allal, 2020). Nog onvoldoende laat onderzoek zien wat het ontwikkelen van SDL-vaardigheden concreet vraagt van docenten en hoe zij kunnen zien deze vaardigheden ontwikkelen. Voor studenten en docenten in flexibele onderwijscontexten is onvoldoende duidelijk wanneer en op welke vaardigheden een beroep gedaan wordt en hoe docenten hen hierbij op het juiste moment kunnen faciliteren (Andrade et al., 2021; Beekman et al., 2021). Onderzoeksvraag Op welke wijze kunnen docenten in het hoger onderwijs de ontwikkeling van zelfsturingsvaardigheden in flexibele onderwijscontexten bij studenten faciliteren? Methode en resultaat Er is gestart met een systematische literatuurstudie naar de ontwikkeling van zelfsturingsvaardigheden bij studenten in het hoger onderwijs. Het eerste resultaat van dit onderzoek betreft een conceptualisering van de ontwikkeling van zelfsturingsvaardigheden in flexibele onderwijscontexten. De eerste resultaten van dit literatuuronderzoek zullen tijdens de ORD gepresenteerd worden. Deze resultaten vormen een basis voor ontwerprichtlijnen voor het ontwikkelen van een docenttraining. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Ontwikkelingen binnen hoger onderwijs vragen meer dan voorheen zelfsturing van studenten. De verwachting is dat wanneer de kwaliteit van de begeleiding van studenten op de ontwikkeling van zelfsturingsvaardigheden toeneemt, dat dan de kwaliteit van de zelfsturingsvaardigheden bij studenten toeneemt. Hiermee neemt de kans op studiesucces toe binnen het onderwijs dat volgt vanuit de onderwijsontwikkelingen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Binnen het hoger onderwijs is een groeiende flexibele onderwijsprogramma's waarbij onderwijs- en leeractiviteiten in grote eenheden worden aangeboden en beoordeeld en het leren plaatsvindt in een authentieke context waarbij studenten bewijs van leren verzamelen en docenten dit waarderen en erkennen. Een voorbeeld hiervan is programmatisch toetsen. Deze ontwikkelingen, waarbij het onderwijs wordt ingedeeld en beoordeeld in grote eenheden, vragen in toenemende mate om expliciete zelfsturingsvaardigheden van de student. Nog onvoldoende laat onderzoek zien wat het ontwikkelen van SDL-vaardigheden concreet vraagt van docenten en hoe zij kunnen zien dat de lerenden deze vaardigheden ontwikkelen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Referenties 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., & Beekman, K. (2023). Editorial: Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1063123> Andrade, H. L., Brookhart, S. M., & Yu, E. C. (2021). Classroom assessment as co-regulated learning: A systematic review. *Frontiers in Education*, Beekman, K., Brinke, J.-T., & Boshuizen, E. (2021). Sustainability of

developed self-regulation by means of formative assessment among young adolescents: A longitudinal study. *Frontiers in Education*, Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>

Brandmo, C., Panadero, E., & Hopfenbeck, T. N. (2020). Bridging classroom assessment and self-regulated learning. In (Vol. 27, pp. 319-331): Taylor & Francis.

Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24, 205-249.

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*, Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H., & van de Wiel, M. (2010). The Challenge of Self-Directed and Self-Regulated Learning in Vocational Education: A Theoretical Analysis and Synthesis of Requirements. *Journal of Vocational Education and Training*, 62(4), 415-440. <https://doi.org/10.1080/13636820.2010.523479>

Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., van de Wiel, M. W. J., & Boshuizen, H. P. A. (2015). Teachers' Perceptions of Teaching in Workplace Simulations in Vocational Education. *Vocations and Learning*, 8(3), 287-318. <https://doi.org/10.1007/s12186-015-9137-0>

Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

## 108. Begrijpend lezen in het basisonderwijs: de rol van persoonlijke interesse

Dianne Venneker; Universiteit Leiden

Divisie: Leren & Instructie

*Begrijpend lezen, Persoonlijke interesse, Oogbewegingen*

Recente PIRLS-resultaten tonen aan dat Nederlandse basisschoolleerlingen moeite hebben met het begrijpen van teksten. Deze studie heeft onderzocht of interesse in het onderwerp van een tekst lezers motiveert om actiever te lezen, wat mogelijk leidt tot dieper begrip. Kinderen uit groep 7 en 8 (N = 53) beoordeelden hun interesse in twaalf onderwerpen en lazen zes teksten, waarvan ze er drie als het meest interessant hadden bestempeld en drie als het minst interessant. Tijdens het lezen werden hun oogbewegingen geregistreerd met een eye tracker, en na elke tekst beantwoordden ze een aantal begripsvragen. De Cito-scores Begrijpend Lezen werden gebruikt om te onderzoeken of het effect van interesse afhankelijk was van begripsvaardigheid. Resultaten laten zien dat interesse in een onderwerp diep begrip bevorderde, onafhankelijk van het begrijpend leesniveau van de leerling. Voor minder vaardige begrijpend lezers bevorderde het daarnaast ook oppervlakkig begrip. Voorlopige eye-tracking resultaten laten zien dat vaardige begrijpend lezers langere leestijden en totale fixatietijden hadden voor de minst interessante teksten dan voor de meest interessante teksten. Voor minder vaardige begrijpend lezers had interesse geen invloed op hun oogbewegingen. Deze uitkomsten ondersteunen het belang van persoonlijke interesse bij het bevorderen van tekstbegrip.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

**Inleiding, onderzoeksdoel en context** Recentere resultaten van het internationale peilingsonderzoek PIRLS (Swart et al., 2023) tonen aan dat Nederlandse kinderen problemen ervaren bij het begrijpen van teksten. Deze studie heeft onderzocht of interesse in het onderwerp van een tekst lezers aanzet tot een actievere leeshouding, wat mogelijk resulteert in beter begrip. **Theoretisch kader** Uit de wetenschappelijke literatuur over begrijpend lezen komt naar

voren dat de cognitieve processen die lezers uitvoeren tijdens het lezen van een tekst resulteren in een mentale representatie van de tekst (Kintsch, 1988). Deze cognitieve processen vinden deels automatisch plaats, maar om tot dieper begrip van de tekst te komen is het noodzakelijk dat strategische processen bewust door de lezer worden geïnitieerd (Van den Broek & Helder, 2017). Interesse in het onderwerp van een tekst kan ervoor zorgen dat lezers een hogere betrokkenheid bij de tekst laten zien (Hidi, 2001). Dit zou een verhoogde inzet van bewuste processen tot gevolg kunnen hebben, wat mogelijk tot meer diepgang leidt (Catrysse et al., 2018; Schiefele, 1999).

Onderzoeksvragen

- 1) Heeft de mate van interesse in het onderwerp van informatieve teksten invloed op hoe leerlingen deze teksten verwerken en opslaan?
- 2) Is het effect van interesse op begrip anders voor vaardige en minder vaardige begrijpende lezers?

Methoden

Van onderzoek

Leerlingen uit groep 7 en 8 (N = 53) werd gevraagd om uit een lijst van twaalf onderwerpen drie onderwerpen te kiezen die ze het leukst leken om over te lezen en drie onderwerpen die ze het minst leuk leken. De bijbehorende informatieve teksten waren vergelijkbaar qua lengte en leesbaarheid (gebaseerd op AVI- en CLIB-scores). Vervolgens lazen ze deze zes teksten in willekeurige volgorde, terwijl hun oogbewegingen werden geregistreerd met een eye tracker. Na afloop van elke tekst beantwoordden ze acht vragen. Vier vragen vereisten alleen oppervlakkig begrip van letterlijke informatie uit de tekst. De andere vier vragen vereisten dieper begrip, waarvoor kinderen zelf verbanden moesten leggen. Om te onderzoeken of het effect van interesse verschilde voor leerlingen die goed en minder goed zijn in begrijpend lezen, zijn er Cito-gegevens opgevraagd bij de leerkracht.

Resultaten en conclusies

De uitkomsten laten zien dat interesse in een onderwerp het begrip van de bijbehorende tekst significant verbeterde. Voor oppervlakkige vragen was dit effect alleen aanwezig bij minder vaardige begrijpende lezers, terwijl het voor diepere vragen bij beide begripsniveaus optrad. Voorlopige eye-tracking resultaten laten zien dat vaardige begrijpende lezers gemiddeld langere leestijden en totale fixatietijden hadden voor de teksten die ze het minst interessant vonden dan voor de teksten die ze het meest interessant vonden. Voor minder vaardige begrijpende lezers had interesse in het onderwerp geen invloed op deze eye-tracking maten.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Deze bijdrage ondersteunt het belang van persoonlijke interesse bij het bevorderen van tekstbegrip, vooral op het niveau van diep begrip. Dit biedt ook waardevolle inzichten voor de onderwijspraktijk, waarbij aandacht kan worden besteed aan individuele verschillen in de interesse van leerlingen. Dit stelt onderwijsprofessionals in staat om het leesonderwijs zo optimaal mogelijk vorm te geven.

### Onderwijs van Waarde(n)

Leerlingen moeten worden voorbereid op een maatschappij waarin goed kunnen lezen essentieel is, en kwalitatief goed onderwijs speelt hierbij een belangrijke rol. Dit onderzoek illustreert de meerwaarde van persoonlijke interesse bij het leesproces en de daaruit voortkomende begripsresultaten. Daarmee biedt het aanknopingspunten voor de inrichting van een onderwijsomgeving die actieve betrokkenheid van leerlingen centraal stelt en individuele verschillen erkent en benut. Deze benadering versterkt niet alleen de basisvaardigheid van tekstbegrip, maar stimuleert ook intrinsieke motivatie en diversiteit in leesvoorkeuren, wat naar onze mening aansluit bij de bredere doelen van onderwijs van waarde.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)



Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- Catrysse, L., Gijbels, D., & Donche, V. (2018). It is not only about the depth of processing: What if eye am not interested in the text?. *Learning and Instruction*, 58, 284-294.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.07.009>
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13, 191-209.  
<https://doi.org/10.1023/A:1016667621114>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction- integration model. *Psychological Review*, 95, 163&ndash;182.  
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257-279. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_4)
- Swart, N. M., Gubbels, J., in &lsquo;t Zandt, M., Wolbers, M. H. J., & Segers, E. (2023). PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland. Expertisecentrum Nederlands.
- Van den Broek, P., & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, 54(5-6), 360-372.  
<https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1306677>



## 110. Effecten van kritisch denken in het literatuuronderwijs

Gepco De Jong; Tilburg University

Divisie: Leren & Instructie

*Kritische denkvaardigheden, Literatuur, Burgerschap, Onderwijs*

De workshop 'Effecten van kritisch denken' geeft inzicht in het vakinhoudelijke concept van kritisch denken en de impact en effecten van het gebruik van dit instrument op het denkproces van leerlingen. Kritisch denken kan leerlingen helpen diep na te denken over een literaire tekst en de relatie van literatuur met haar sociale context. Door bewust te werken vanuit een intuïtieve reactie naar een beredeneerd oordeel, ervaren leerlingen hoe kritisch denken hun denkproces kan verdiepen. Daarbij reflecteren leerlingen op de verschillende denkstappen en de effecten die kunnen optreden. Met kritisch denken kan de docent de leerlingen binnen vier domeinen ondersteunen: kennis over literaire conventies, kritisch denken als academische vaardigheid, het begrip van het individuele denkproces en burgerschap. Na een theoretische inleiding wordt de deelnemers gevraagd een tekstfragment te lezen dat betrekking heeft op de maatschappelijke thema's kunstmatige intelligentie en racisme. Vanuit een eerste reactie op de tekst wordt door een gezamenlijke analyse van sociale context, inhoud en vertelwijze toegewerkt naar een beargumenteerd oordeel. De output van dit denkproces wordt vervolgens vergeleken met de resultaten van een interventie bij leerlingen. De afsluitende discussie van de workshop richt zich op docentverwachtingen over burgerschapsvorming en de rol die literatuuronderwijs hierin kan en mag spelen.

Het interpreteren van een literaire tekst is nauw verbonden met een diep denken. Deze connectie laat zich verbeelden met de zin: for sale: baby shoes, never worn. Wellicht gaat het om een zakelijke mededeling, maar in de context van literatuur, waarin altijd een verhaal wordt verteld, is het aannemelijk dat een lezer zich intuïtief vragen stelt en daarmee een eigen

verhaal vormt: welk drama heeft zich afgespeeld? Er kan echter wrijving bestaan tussen de intuïtie en een beredeneerd oordeel. Het doel van het promotieonderzoek naar kritisch denken is kritische denkvaardigheden zodanig te integreren in het literatuuronderwijs dat de docent drie doelen kan verwezenlijken: a de leerlingen krijgen op cognitief en metacognitief niveau inzicht in het proces van bewust kritisch denken waardoor zij allereerst kennis verwerven over het denkproces als instrument, vervolgens de vaardigheden aanleren om deze kennis te kunnen gebruiken en ten slotte de attitude ontwikkelen om kritisch denken daadwerkelijk in te zetten; b de leerlingen krijgen op cognitief en metacognitief niveau inzicht in de poëtische, formele en referentiële betekenis van literaire teksten; c het kritische denken is overdraagbaar naar situaties waarin een beroep wordt gedaan op burgerschapsvaardigheden. De leerlingen kunnen in het maatschappelijke debat een beredeneerde positie innemen, rekening houdend met verschillende opvattingen. Het middel om deze drie doelen te realiseren is een vakdidactisch model kritisch denken dat vanuit vier interventies wordt geconstrueerd middels Educational Design Research. De theoretische achtergrond en het praktische gebruik van dit model vormt het onderwerp van de workshop. In de workshop bespreken de deelnemers een literair tekstfragment aan de hand van het model bewust kritisch denken. Allereerst wordt een keuze gemaakt uit twee teksten waarbij deze voorkeur wordt gemotiveerd. Deze onderbouwing is van belang omdat autonomie in de keuze van een literair werk de motivatie van leerlingen kan bevorderen. Vervolgens noteren de deelnemers tijdens het lezen vijf primaire reacties op de tekst. De motivatie voor de tekstkeuze en de primaire reactie geven inzicht in de manier waarop kennis van de wereld de leerlingen vanuit twee perspectieven bereikt: het intuïtieve systeem en het bewuste, rationele systeem. De tekstkeuze en de primaire reactie maken de intuïtieve denkwijze inzichtelijk, de vervolgstappen zijn gebaseerd op de bewuste, rationele denkwijze: denken over context, verhaal en vertelwijze. Bij het denken over de context lezen de deelnemers een kort opiniestuk over het maatschappelijke vraagstuk dat in de literaire tekst aan de orde komt. De kern van deze opvatting wordt bepaald en daarbij wordt ook het eigen standpunt geformuleerd. Gezien de beperkte tijd van de workshop wordt vervolgens alleen ingezoomd op de beschrijving van de personages in de verhaallaag en de manier waarop de personages bij de vertelwijze worden gepositioneerd. De analyse van de tekst via het model kritisch denken wordt afgerond met de vraag in hoeverre het tekstfragment de persoonlijke opvattingen over het maatschappelijk vraagstuk heeft gewijzigd of aangevuld en op welke wijze zo'n beïnvloeding vanuit de tekst heeft plaatsgevonden. De workshop wordt afgesloten met een korte discussie over de vraag welke rol literatuuronderwijs kan en mag spelen binnen de burgerschapsvorming.

#### Onderwijs van Waarde(n)

De docent brengt leerlingen verder door kennis over te dragen en door te leren hoe vaardig met deze kennis om te gaan. Literatuur is een prachtige werkplaats waarin leerlingen zich inleven in nieuwe situaties, maar ook juist afstand kunnen nemen. Bij een koppeling tussen literatuur en maatschappij ervaart de leerling hoe een intuïtieve reactie wordt beïnvloed en welke methode er bestaat om te komen tot een beredeneerd oordeel. Nussbaum (2002) spreekt in dit verband over morele educatie: de kans die literatuur biedt om op grond van kennis en vaardigheden diep na te denken over maatschappelijke vraagstukken: de waarde van onderwijs.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Kahneman, D. (2011), *Thinking, Fast and Slow*, New York: Farrar, Straus and Giroux.

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uvtilburg-ebooks/detail.action?docID=956975>

Nussbaum, M. (2002, juli 1). *Education for Citizenship in an Era of Global Connection*. *Studies in Philosophy and Education*, 289-303.

Van Tuijl, C., & Gijssels, M. (2015). *Stabiliteit van leesplezier en leesvermijding*. *Orthopedagogiek: Onderzoek En Praktijk*, 54.

<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/329723>

Wolf, M. (2018). *Reader, come home. The reading brain in a digital world*. HarperCollins Publishers, p 41.

*Figuur 1. Vakdidactisch model bewust kritisch denken in het literatuuronderwijs*

Denken over:				
Primaire reactie	Contextuele lagen	Verhaallagen	Vertellagen	Een beredeneerd oordeel
De leerlingen geven een spontane reactie tijdens de eerste lezing van een literair werk.	De leerlingen denken na over de sociaal-maatschappelijke context die betrekking heeft op het literaire werk	De leerlingen reconstrueren de tekstinhoud met betrekking tot: * Personages * Tijd * Ruimte	De leerlingen reconstrueren de vertelwijze met betrekking tot: * Personages en perspectief * Tijd * Ruimte	In een essay geven de leerlingen hun visie op een van de sociaal-maatschappelijke onderwerpen die in dit werk aan de orde zijn gekomen. In de formulering van hun stellingname in de discussie over het sociaal-maatschappelijke onderwerp betrekken de leerlingen de inhoud en vertelwijze van de literaire tekst en hun individuele ontwikkeling.
Lezereffect I * gevoelsmatig * cognitief * gedragsmatig	Lezereffect II * gevoelsmatig * cognitief * gedragsmatig	Lezereffect III * gevoelsmatig * cognitief * gedragsmatig	Lezereffect IV * gevoelsmatig * cognitief * gedragsmatig	

## 132. Meertalige taaldidactiek in secundair taalonderwijs - resultaten van een literatuurreview

Irma Westheim; Universiteit van Amsterdam

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Meertalig repertoire, Meertalige taaldidactiek, Crosslinguïstisch taalbewustzijn,  
(Doel)taalontwikkeling*

Hoewel meertaligheid op veel scholen in Nederland en daarbuiten een realiteit is, wordt in het voortgezet onderwijs aanvullende taalkundige kennis en vaardigheden van leerlingen onderbenut. Zelfs leraren in (vreemde) talen, van wie mag worden verwacht dat ze zich bewust zijn van de voordelen van meertalige didactiek, beweren dat ze zich niet voorbereid voelen om het meertalige repertoire van leerlingen te valoriseren en meertalige taalleerstrategieën te implementeren om taalbewustzijn en/of doeltaalontwikkeling te stimuleren. Tot nu toe bestaat er geen systematische review van studies die strategieën van meertalige taaldidactiek voor het secundair taalonderwijs en de mogelijkheden daarvan voor ontwikkeling van taalbewustzijn en doeltaalontwikkeling, in kaart brengt. Deze systematische literatuurreview van 38 internationale studies vult de leemte op en geeft inzicht in strategieën van meertalige taaldidactiek die verband houden met taalbewustzijn en doeltaalontwikkeling. De uitkomsten bieden aanbevelingen en praktische handreikingen die een basis kunnen vormen voor een benadering om het meertalig repertoire van leerlingen in het secundair voortgezet (vreemde) taalonderwijs te benutten.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Inleiding, onderzoeksdoel en context  
Hoewel meertaligheid een realiteit is, houden veel scholen voor voortgezet onderwijs nog steeds vast aan eentalige ideologie en kunnen ze beschreven worden als een ‘monolingual habitus’ waardoor integratie en bevordering van taalkundige diversiteit belemmerd wordt (Piller, 2016). Docenten, ook taaldocenten met een positieve houding ten opzichte van meertaligheid, weten niet zeker hoe ze meertalig leren kunnen implementeren (Van Beuningen & Polisenska, 2019). Deze onzekerheid sluit leerlingen onbedoeld uit van de potentiële voordelen van meertalige

taalleerstrategieën (Cummins, 1981). Deze reviewstudie heeft tot doel grondig onderzoek te doen naar beschikbaar empirische werk op dit gebied. Door kennis te synthetiseren, geeft de studie een overzicht van meertalige taaldidactiek ter bevordering van cross-linguïstisch taalbewustzijn en (doel)taalontwikkeling in voortgezet taalonderwijs. Theoretisch kader Meertalige taaldidactiek stelt de leerling en zijn meertalig repertoire centraal in de taalles (Cenoz, 2013; SLO, 2021) en stimuleert ontwikkeling van cross-linguïstisch taalbewustzijn (Daryai-Hansen et al., 2022; Højlund et al., 2018) en (doel)taalontwikkeling (Bonnet & Siemund, 2018). Tot nu toe ontbreekt een systematische review die strategieën van meertalige taaldidactiek voor het secundair taalonderwijs met mogelijkheden voor ontwikkeling van taalbewustzijn en doeltaalcompetentie, in kaart brengt. Onderzoeksvragen Deze systematische literatuurreview beoogt antwoord te geven op de onderzoeksvragen: RQ1: Welke meertalige taalleerstrategieën zijn al toegepast en geschikt voor secundair taalonderwijs?

RQ2: Welke positieve, cognitieve resultaten gerelateerd aan cross-linguïstisch taalbewustzijn en (doel)taalontwikkeling zijn beschreven?

Methode van onderzoek De review bestaat uit een handmatige, internationale en nationale zoekopdracht en volgt de richtlijnen van systematische literatuurstudies (Alexander, 2020). Het aantal geïnccludeerde studies bedraagt 38 internationale studies. Resultaten en onderbouwde conclusies De geïnccludeerde studies, voornamelijk afkomstig uit Canada en Europa, bevatten weinig meertalige strategieën type 1. Dit type komt voor in combinatie met (doel)taalontwikkeling en ontbreekt bij interventies die cross-linguïstisch taalbewustzijn stimuleren. Waar het gaat om positieve resultaten, is participatie van docenten slechts marginaal beschreven. Tabel 1 toont een selectie van meertalige taalleerstrategieën (RQ1) gecombineerd met interventies die bijdragen aan de bevordering van cross-linguïstisch taalbewustzijn en (doel)taalontwikkeling (RQ2). Zoals opgemerkt door Woll et al. (2020) spelen taaltypologieën en docent-gestructureerde interventies een rol bij het implementeren van meertalige taalleerstrategieën en interventies. Daarnaast benadrukken studies de meerwaarde van een vakoverstijgende samenwerking tussen taaldocenten (Man Chu Lau et al., 2020; Forbes, 2019) en kennis over het meertalig repertoire van leerlingen (Hopp et al., 2020; Myklevold, 2022). Verder onderzoek naar deze aanbevelingen is gewenst om te bepalen of en in welke mate een meertalige taaldidactische benadering van belang is voordat meertalige taalstrategieën en interventies succesvol kunnen bijdragen aan cross-linguïstisch taalbewustzijn en (doel)taalontwikkeling. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Deze literatuurreview is noodzakelijk en innovatief omdat een overzicht van studies op dit gebied ontbreekt (Herzog-Punzenberger et al., 2017). De uitkomsten van deze review laten zien hoe meertalige taaldidactiek betekenisvol kan zijn voor Nederlands en de moderne vreemde talen in het voortgezet onderwijs. Tevens bieden de uitkomsten praktische handreikingen aan taaldocenten om cross-linguïstisch taalbewustzijn en (doel)taalontwikkeling in hun lessen te bevorderen.

Onderwijs van Waarde(n)

Hoewel meertaligheid een realiteit is in het secundair onderwijs, houden veel scholen nog steeds vast aan eentalige ideologieën en kunnen ze omschreven worden als een ‘monolingual habitus’ die integratie en bevordering van taalkundige diversiteit kan belemmeren. Zelfs taaldocenten met een positieve houding ten opzichte van meertaligheid,

weten niet zeker hoe ze meertalig leren in hun lessen kunnen implementeren. Deze onzekerheid sluit leerlingen onbedoeld uit van de potentiële voordelen van meertalige taalleerstrategieën. De uitkomsten van deze studie bieden taaldocenten handreikingen om het meertalig linguïstisch repertoire van leerlingen in het taalonderwijs 3 en 4 havo/vwo te includeren.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

## Referenties

Referenties  
 Abdulaal, M. A. A. (2020). A Shift from a Monoglossic to a Heteroglossic View: Metalinguistic Stego-Translanguaging Lens Approach. *Arab World English Journal*, 11(4), 461-673. DOI: 10.24093/awej/vol11no4.29  
 Alexander, P. A. (2020). Methodological Guidance Paper: The Art and Science of Quality Systematic Reviews. *Review of Educational Research*, 90(1), 6-23. DOI: 10.3102/0034654319854352  
 Bonnet, A., & Siemund, P. (Eds.). (2018). *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*. Benjamins.  
 Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18. DOI: 10.1017/S026719051300007X  
 Cummins, J. (1981). Schooling and language minority students: A theoretical framework. California State Department of Education.  
 Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Krogager Andersen, L. (2022). Rethinking Language Awareness in the Context of Plurilingual Education &ndash; a Study across Educational Levels in Denmark. <http://www.plurilinguaeducation.ku.dk>  
 Forbes, K., & Fisher, L. (2018). Strategy development and cross-linguistic transfer in foreign and first language writing. *Applied Linguistics Review*, 11(2), 311-339. DOI: 10.1515/applirev-2018-0008  
 Forbes, K. (2019). Teaching for transfer between first and foreign language classroom context. Developing a framework for a strategy-based, cross-curricular approach to writing pedagogy. *Writing & Pedagogy*, 11(1). DOI: 10.1558/wap.34601H  
 &acute;lot, C., Frijns, C., Van Gorp, K., & Sierens, S. (Eds.). (2018). *Language awareness in multilingual classrooms in Europe: From theory to practice*. De Gruyter Mouton.  
 Herzog-Punzenberger, B., Pichon-Vorstman, E., & Siarova, H. (2017). *Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned (NESET II report)*. Publications Office of the European Union. DOI:10.2766/71255  
 Hopp, H., Jakisch, J., Sturm, S., Becker, C., & Thoma, D. (2020). Integrating multilingualism into the early foreign language classroom: Empirical and teaching perspectives. *International multilingual research journal*, 14(2), 146-162. DOI: 10.1080/19313152.2019.1669519  
 Irsara, M. (2022). Cross-linguistic awareness in an English L4 education setting: Discovering language-specific phenomena in unrelated languages. *Glottodidactica*, XLIX(1). DOI: 10.14746/gl.2022.49.1.07  
 Leonet, O., Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Developing morphological awareness across languages: translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, 29(1) 41-59. DOI: 10.1080/09658416.2019.1688338  
 Man Chu Lau, S., Brosseau, M-C., Maegerlein, E., LeRisb&eacute;, E., & Blandford, M. (2020). Supporting Immigrant Students&rsquo; Academic and Social Integration: ESL and French College Teachers&rsquo; Collaboration in Promoting Cross-Linguistic Teaching of Language and Strategies. *The Canadian Modern*



Language Review / La revue canadienne des langues vivantes, 76(4), 293-312. Myklevold, G-A. (2022). Multilingualism in mainstream language education in Norway: Perceptions and operationalizations. University of South-Eastern Norway. Piller, I. (2016). Monolingual ways of seeing multilingualism. Journal of multicultural discourses, 11(1), 25-33. DOI: 10.1080/17447143.2015.110292 Stichting Leerplan Ontwikkeling [SLO]. (2021). Meertaligheid bij het leergebied Nederlands. <http://slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/meertaligheid/> Van Beuningen, C., & Polisenski, D. (2019). Meertaligheid in het voortgezet onderwijs: Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten. Levende Talen Tijdschrift, (20)4, 25-36. Woll, N., Paquet, P-L., & Wouters. (2022). Language as a vehicle or as a resource? Exploring the nature of metalinguistic reflection in plurilingual consciousness-raising tasks. Journal of Multilingual and Multicultural Development. DOI: 10.1080/01434632.2022.2134398

**Tabel 1**

**Selectie studies met een positief resultaat voor cross-linguïstisch taalbewustzijn en doeltaalontwikkeling**

<u>Auteur(s)</u>	<u>Type studie*</u>	<u>Strategie</u>	<u>Interventie</u>	<u>Resultaat</u>
Leonet et al., 2020	2	Cross-linguistic reflection	Translanguaging (Spanish, English, Basque)	Development of language awareness in (minority) languages
Irsara et al., 2022	3	Cross-linguistic reflection and comparison	Translation tasks (Ladino, English, Italian, German)	Awareness-raising in the different typological tendencies of other languages
Abdulaal, 2020	1	Reading and writing	Stego-translanguaging, (L1, English)	Significant differences in favor of the experimental group
Forbes & Fisher, 2018	1	Writing	Writing strategy tasks for cross-linguistic transfers (L1, German, French, English)	Improvement in the quality of students' planning and a reduction in the number of errors
Woll et al., 2022	2	Cross-linguistic comparison, Grammar	Plurilingual consciousness-raising task to improve cross-linguistic connections between acquired languages and Lx (German)	When crosslinguistic connections are made, learners engage in qualitatively different levels of analysis depending on the given TL structures and specific language combinations
Man Chu Lau et al., 2022	3	Cross-linguistic comparison, Reading and writing	Cross-linguistic teaching of language and strategies	The students found the explicit teaching of transferable reading and writing strategies useful

\*1=experiment, 2=observation, 3=evaluation



## 156. Het bevorderen van zelfregulerend leren: Evaluatie van een professionaliseringsaanpak voor basisschoollerares

Patrick Sins; Hogeschool Rotterdam

Divisie: Leren & Instructie

*Zelfregulerend leren, Expliciete strategie instructie, Basisonderwijs, Professionele ontwikkeling van leraren*

Zelfregulerend leren is een actief, constructief proces waarbij leerlingen leerdoelen stellen en vervolgens hun cognitie, motivatie en gedrag proberen te monitoren, reguleren en controleren waarbij hun doelen richting geven. Leraren spelen een belangrijke rol in het bevorderen van dit proces. Echter, verschillende observatiestudies laten zien dat expliciete instructie van ZRL-strategieën door leraren nauwelijks plaatsvindt. Gezien het belang van ZRL voor het leren en het voorbereiden van leerlingen op de kennissamenleving, is het noodzakelijk dat leraren ondersteund worden in hoe ze het ZRL van hun leerlingen kunnen verbeteren. Vanuit dit knelpunt is iSELF ontwikkeld: een evidence-informed professionaliseringsaanpak waarmee leraren in het basisonderwijs op praktische wijze leren hoe ze expliciete instructie van ZRL-strategieën kunnen geven en hoe ze dat in hun lessen kunnen integreren. In deze quasi-experimenteel pretest-posttest studie onderzochten we aan de hand van klassenobservaties in hoeverre iSELF bijdraagt aan de tijd die leraren besteden aan expliciete instructies. De resultaten geven aan dat in beide condities expliciete instructie van ZRL-strategieën weinig voorkomt. Echter, expliciete instructie is significant hoger in de experimentele groep op de post-test vergeleken met de controlegroep, wat aantoont dat leraren wel degelijk profiteerden van het leren over expliciete ZRL-instructie.

Verschillende overzichtsstudies laten zien dat ZRL een positieve impact heeft op de leerprestaties en leermotivatie van leerlingen (Dent & Koenka, 2016; Dignath & Büttner, 2008; Elhusseini et al., 2022). Onderzoek laat verder zien dat leerlingen ZRL-strategieën kunnen aanleren door expliciete instructie (Muijs & Bokhove, 2020; Schuster et al., 2023). Dit betekent dat leraren het gebruik van ZRL-strategieën modelleren en uitleggen wanneer en hoe deze strategieën kunnen worden gebruikt en waarom dat nuttig is. Echter, diverse observatiestudies laten zien dat met name basisschoolleraars er vaak niet in slagen om hun leerlingen op deze manier te ondersteunen (Dignath & Büttner, 2018; Dignath & Veenman, 2021). In deze studie ontwikkelden we de professionaliseringsaanpak iSELF basisschoolleraars te ondersteunen om het ZRL van hun leerlingen tijdens hun eigen lessen te bevorderen door expliciete instructie. iSELF bestaat uit een plenaire training, drie coachingsessies waarin leraren feedback ontvangen van een ervaren trainer en ondersteunende materialen zoals een handboek, uitgewerkte lesplannen, een weekkalender met tips en een poster (Sins et al., 2019).Onderzoeksvraag

In deze studie onderzochten we in hoeverre deelname aan iSELF bijdraagt aan de mate waarin basisschoolleraars tijd besteden aan het geven van expliciete instructie van ZRL-strategieën.Methode

We hanteerden een quasi-experimenteel pretest-posttest design waarbij video-opnames zijn gemaakt van de lessen van in totaal dertig leraren van veertien verschillende basisscholen die verdeeld waren over een controlegroep (twaalf leraren) en een experimentele groep (achttien leraren). De opnames zijn achteraf gecodeerd door twee getrainde beoordelaars met behulp van het observatie instrument ATES (Assessing How Teachers Enhance Self-Regulated Learning) van Dignath et al. (2008). De instructies van leraren tijdens de geobserveerde les werden per minuut gescoord. Verder interviewden we vijf leraren uit de experimentele conditie. Resultaten en conclusies

Onze resultaten laten zien dat leraren, die hadden deelgenomen aan iSELF, significant meer tijd besteedden aan expliciete instructie van ZRL-strategieën dan leraren in de controlegroep. Wel bleek het integreren van expliciete instructie in de dagelijkse praktijk een uitdaging voor leraren. Ten eerste vonden we namelijk dat in de voormetingen van beide groepen en in de nameting van de controlegroep expliciete instructie volledig afwezig was. Daarnaast zagen we dat van de in totaal achttien leraren in de experimentele groep, er elf leraren waren die gemiddeld genomen 3.5% van hun les besteedden aan het geven van expliciete instructies. Ondanks dat het effect klein was, lijkt iSELF effect te sorteren. Bovendien gaven leraren in de interviews aan dat ze als gevolg van deze professionaliseringsaanpak meer bewust werden van het belang van het geven van expliciete instructies van ZRL-strategieën. Wetenschappelijke en praktische betekenis

Er zijn momenteel nauwelijks instrumenten beschikbaar waarmee basisschoolleraars kunnen werken aan het ontwikkelen van ZRL bij leerlingen. iSELF biedt een evidence-informed praktische aanpak. Het doel van deze aanpak is vernieuwing van het onderwijsleerproces met betrekking tot ZRL in het basisonderwijs. Onze onderzoeksbevindingen laten zien dat iSELF hierin slaagt, wat bemoedigend is aangezien andere studies laten zien dat het veranderen van de praktijken en routines van leraren een lastige opgave blijkt (Darling-Hammond et al., 2017).

Onderwijs van Waarde(n)

In staat zijn om zelfregulerend te leren vergroot de succeschansen van leerlingen. Aandacht hiervoor helpt hen bovendien voor te bereiden op een leven lang leren in een kennissamenleving waarin werk in toenemende mate veelzijdiger en multidisciplinair wordt. Deze inzichten hebben in het onderwijs geleid tot een toenemende waardering voor het bevorderen van ZRL. Echter, in het basisonderwijs zijn nauwelijks evidence-informed professionaliseringsaanpakken beschikbaar waarmee leraren doelmatig kunnen werken aan het ontwikkelen van ZRL bij leerlingen. iSELF biedt een aanpak met als doel vernieuwing van het onderwijsleerproces met betrekking tot ZRL in het basisonderwijs. Onze onderzoeksbevindingen laten zien dat iSELF hierin slaagt.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

## 162. De overgang van het speciaal basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs

Erik Fleur; Ministerie van OCW/DUOIP

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Speciaal basisonderwijs, voorspellende waarde, doorstroom*

Over het algemeen heeft het schooladvies in het basisonderwijs (bo) een hoge voorspellende waarde voor het onderwijsniveau in de derde klas. Over het speciaal basisonderwijs (sbo) is, wat dit betreft, minder bekend. In deze studie is een aantal aspecten van de overgang van het sbo naar het vo bestudeerd, en vergeleken met wat geldt voor het reguliere bo. Daarnaast zijn mogelijke verschillen tussen meisjes en jongens bestudeerd. Hiertoe is gebruik gemaakt van populatiegegevens van leerlingen die het sbo of het bo hebben afgerond in 2014-2015 tot en met 2019-2020 en een advies kregen voor plaatsing in het vo. Het zwaartepunt van de advisering in het sbo (ruim 70%) ligt bij de enkelvoudige adviezen pro en vmbo-bb, terwijl de advisering in het bo het complete spectrum beslaat. Van de sbo-leerlingen zat zo'n 71% na drie jaar op het niveau van het schooladvies, bij de bo-leerlingen was dit percentage zo'n 64%. Meisjes komen in het bo vaker boven het niveau van het schooladvies uit in de derde klas dan jongens. In het sbo geldt dit alleen voor meisjes met de adviezen vmbo-bb en vmbo-kb. Bij sbo-leerlingen die een advies vmbo-bb of hoger kregen, zijn de percentages zittenblijven iets hoger dan bij bo-leerlingen.

Inleiding Het speciaal basisonderwijs (sbo) in Nederland biedt onderwijs aan leerlingen die zich in het regulier onderwijs niet optimaal ontwikkelen. Het gaat bijvoorbeeld om leerlingen met concentratieproblemen, waardoor het leren wordt belemmerd. De overgang van het po naar het vo is een belangrijk moment in de schoolcarrière van leerlingen. Verschillende studies naar de overgang van het po naar het vo hebben het schooladvies en toetsadvies vergeleken met het onderwijsniveau van leerlingen drie jaar later (zie, bijv., Lek & Van de Schoot, 2019; Dijks et al., 2020; Hebbink et al., 2022). Over het algemeen heeft het schooladvies een hoge

voorspellende waarde voor het onderwijsniveau in de derde klas. Over het sbo is, wat dit betreft, minder bekend. In deze studie is een aantal aspecten van de overgang van het sbo naar het vo bestudeerd, en vergeleken met wat geldt voor het reguliere bo. Daarnaast zijn mogelijke verschillen tussen meisjes en jongens bestudeerd. Onderzoeksvragen De onderzoeksvragen van deze studie zijn: (1) Welke adviezen worden gegeven in het sbo en bo? (2) Welk deel van de sbo- en bo-leerlingen zit in de derde klas van het vo op, boven of onder het schooladvies? (3) Welk deel van de sbo- en bo-leerlingen blijft in de eerste jaren van het vo zitten of valt uit? (4) In hoeverre zijn de bevindingen op bovenstaande vragen anders voor jongens en meisjes?

Methodologie In deze studie is gebruik gemaakt van populatiegegevens van leerlingen die het speciaal basisonderwijs (sbo) of het basisonderwijs (bo) afgerond hebben in 2014-2015 tot en met 2019-2020 en in het desbetreffende jaar in groep 8 een advies kregen voor plaatsing in het vo. We hebben gekeken naar de voorspellende waarde van het schooladvies. De verschillende mogelijkheden (op advies, boven/onder advies, zittenblijven en uitval) worden gepresenteerd in termen van percentages. Resultaten In het sbo wordt gemiddeld anders geadviseerd dan in het bo. Het zwaartepunt van de advisering (ruim 70%) ligt bij de enkelvoudige adviezen pro en vmbo-bb, terwijl de advisering in het bo het complete spectrum beslaat. Van de sbo-leerlingen zat zo'n 71% na drie jaar op het niveau van het schooladvies, bij de bo-leerlingen was dit percentage zo'n 64%. &lt; Tabel 1 ongeveer hier&gt;. Meisjes komen in het bo vaker boven het niveau van het schooladvies uit in de derde klas dan jongens. In het sbo geldt dit alleen voor meisjes met de adviezen vmbo-bb en vmbo-kb. Blijven zitten in het vo is voor leerlingen van het bo niet gerelateerd aan het schooladvies. Bij sbo-leerlingen die een advies vmbo-bb of hoger kregen, zijn de percentages zittenblijven iets hoger dan bij bo-leerlingen.

Conclusies en discussie Het sbo-schooladvies had in de bestudeerde periode een hogere voorspellende waarde dan het bo-schooladvies. De goede voorspellende waarde van het schooladvies zou veroorzaakt kunnen worden door een zekere mate van pad-afhankelijkheid in het vo. Een aanbeveling is om meer onderzoek te doen naar de procedures voor plaatsing en doorstroom in de onderbouw van het vo. Verder zou onderzoek kunnen worden gedaan naar verschillen tussen leerlingen uit verschillende sociaaleconomische milieus.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Onderwijs is meer dan het verschaffen van kennis en vaardigheden - het draagt bij aan demaatschappelijke cohesie en het welzijn van de samenleving. In het onderwijs kunnen jongeren uit diverse milieus elkaar ontmoeten. Juist hierom is het van belang dat aandacht is voor jongeren die om wat voor reden ook dreigen buiten de boot te vallen. Veel onderwijsonderzoek richt zich op het reguliere onderwijs. Deze studie geeft meer inzicht in leerlingen van het speciaal basisonderwijs en de ontplooiingsmogelijkheden die zij hebben. Hiermee draagt het bij aan het verstevigen van een fundamentele waarde van het onderwijs.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

Dijks, M. A., Warrens, M. J., Fleur, E., Korpershoek, H., Wichgers, I. & Bosker, R. J. (2020). The predictive power of track recommendations in Dutch secondary education. *Pedagogische Studiën*, 97(4), 263-280.

Hebbink, P., Warrens, M.J., Fleur, E., Dijks, M. & Korpershoek, H. (2022) De voorspellende waarde van het initiële schooladvies, het toetsadvies en het definitieve schooladvies in het Nederlandse onderwijs. *Pedagogische Studiën* 99(1), 20-35.

Lek, K. & Van de Schoot, R. (2019). Wie weet het beter, de docent of de centrale eindtoets? *De Psycholoog*, 54(4), 10-21.

Tabel 1. Percentages sbo- en bo-leerlingen dat na drie jaar respectievelijk op, boven of onder het advies zat, was blijven zitten of was uitgevallen.

		2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Op niveau	<u>sbo</u>	71.6	71.0	71.8	72.4	70.6	70.7
	bo	62.2	63.0	64.5	66.5	64.8	65.4
Boven niveau	<u>sbo</u>	8.3	9.0	8.1	7.6	8.5	8.2
	bo	14.2	13.7	11.6	11.8	12.9	11.1
Onder niveau	<u>sbo</u>	5.4	5.5	5.0	4.4	4.6	4.3
	bo	10.3	10.0	10.2	9.2	8.1	8.6
Blijven zitten	<u>sbo</u>	4.5	4.5	4.3	3.9	3.3	4.0
	bo	5.0	5.1	5.4	4.0	5.5	5.7
Uitgevallen	<u>sbo</u>	2.2	2.0	1.6	1.6	2.0	1.9
	bo	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	4.1

## 170. Motiverend onderwijs met de Motivatie-motor

Lara van Peppen; Avans hogeschool; Peter Verkoeijen; Avans Hogeschool

Divisie: Leren & Instructie

*Motivatie, Zelfdeterminatietheorie*

“Hoe motiveer ik mijn leerlingen?!” is een veelgehoorde vraag in het onderwijs. Je herkent vast die leerling die moeite heeft om in beweging te komen of minimale inspanning laat zien. Of die student waarbij het in de lessen ontbreekt aan een betrokken en actieve houding en die alleen maar lijkt te leren voor een toets. Hoe kan je als docent de motivatie van je studenten aanwakkeren? En welke kennis of handvatten kan je als onderwijsadviseur of -ontwikkelaar aanreiken om het onderwijs motiverend(er) vorm te geven? De Motivatie-motor kan je concreet op weg helpen.

Deze workshop staat in het teken van motiverend onderwijs. Hoe werkt motivatie eigenlijk? Wat is daarover bekend vanuit de leerpsychologie? We benaderen motivatie vanuit de zelfdeterminatie-theorie, die is gebaseerd op de basisbehoeften autonomie, competentie en verbondenheid. We verkennen gezamenlijk deze theorie en vertalen deze naar onze eigen onderwijssituaties en ons eigen handelen, met behulp van een wetenschappelijk onderbouwd en praktisch instrument: de Motivatie-motor (ontwikkeld door Avans Hogeschool in samenwerking met diverse onderzoekers). Daarbij maken we ruimte voor intercollegiale uitwisseling.

Thema van de workshop

Docenten worden regelmatig geconfronteerd met leerlingen en studenten die weinig gemotiveerd zijn. Deze leerlingen en studenten zijn moeilijk aan de gang te krijgen, vinden het lastig om hun aandacht bij het leren te houden en lijken vaak gedreven door het halen van een toets of praktijkexamen. Dit motivatiegebrek lijkt bovendien te zijn toegenomen na de periode



van Corona-restricties. Dit is problematisch aangezien uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat een lage motivatie van studenten samengaat met verminderd welzijn, oppervlakkig leren en slechtere prestaties.

Eén van de meest bekende theorieën over menselijk gedrag die een verklaring biedt voor de daling in motivatie en welzijn is de zelfdeterminatietheorie (ZDT; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2020). Vanuit ZDT worden drie basisbehoeften onderscheiden: de behoefte aan gevoel van autonomie, competentie en verbondenheid met anderen. Autonomie verwijst naar de behoefte van mensen om keuzes te maken en controle te hebben over hun eigen gedrag. Competentie is de behoefte succesvol en in staat te zijn om doelen te bereiken. Verbondenheid verwijst naar de behoefte aan sociale relaties en zich verbonden te voelen met anderen. ZDT stelt dat wanneer deze drie basis psychologische behoeften vervuld worden, mensen autonome motivatie en welzijn ervaren.

We weten dat autonome motivatie, dat wil zeggen motivatie die ontstaat als studenten zich autonoom, competent en verbonden voelen, samengaat met verhoogd welzijn, diepgaand leren en betere prestaties. Om docenten te helpen deze autonome motivatie bij hun studenten te ondersteunen, is door Avans Hogeschool, in samenwerking met diverse onderzoekers, de Motivatie-motor ontwikkeld. De motivatie-motor is een zelfreflectie-instrument dat docenten individueel – maar vooral samen met collega’s – kunnen gebruiken om te bepalen in hoeverre zij in hun onderwijs bij hun studenten tegemoetkomen aan principes die autonomie, competentie en verbondenheid bevorderen.

#### Verloop van de workshop

In de workshop Motiverend onderwijs met de Motivatie-motor verkennen we op interactieve wijze de zelfdeterminatie-theorie, gebaseerd op de basisbehoeften autonomie, competentie en verbondenheid. We vertalen met elkaar deze theorie naar onze eigen onderwijssituaties en eigen handelen, met behulp van een praktisch instrument: de Motivatie-motor. Er is ruimte intercollegiale uitwisseling en discussie over welke toegevoegde waarde deze theorie en de Motivatie-motor biedt in de eigen onderwijs- en onderzoekscontext.

#### De Motivatie-motor

Het instrument Motivatie-motor werd in eerste instantie ontwikkeld voor docenten in het hoger beroepsonderwijs maar intussen is er ook een versie beschikbaar voor het voortgezet onderwijs (via de VO-raad). De Motivatie-motor wordt op diverse plekken ingezet, zowel binnen hogescholen als in het voortgezet onderwijs. De Motivatie-Motor is tot stand gekomen met een NWA Startimpuls subsidie aan de NeurolabNL route “Optimale condities voor leren”.

#### Onderwijs van Waarde(n)

In de workshop wordt verkend hoe het onderwijs meer waarde krijgt, door in te spelen op belangrijke waarden die aanwezig dienen te zijn in een onderwijssituatie. De waarden (ofwel psychologische basisbehoeften) autonomie, competentie en verbondenheid, dienen als voedingsbodem voor motivatie, leren en welzijn.

#### Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### 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, 227-268.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.

## 175. Offline versus Online Leeromgevingen: Percepties over Inclusiviteit in het Hoger Onderwijs

Rinotha Senathirajah; Avans Hogeschool

Divisie: Hoger Onderwijs

*inclusie , online leeromgeving , hoger onderwijs, kwalitatief onderzoek*

Inclusiviteit van leeromgevingen speelt een belangrijke rol in de academische resultaten en het welzijn van vooral studenten uit culturele minderheidsgroepen. In dit kwalitatieve onderzoek onderzochten we de percepties ten op zichte van inclusiviteit van de hoger onderwijs-leeromgevingen van studenten en docenten uit culturele minderheidsgroepen en hoe deze veranderden tijdens de transitie naar voornamelijk online onderwijs tijdens de COVID-19-pandemie. Er zijn drie online focusgroep-interviews gehouden met studenten uit culturele minderheidsgroepen (N = 12, Mage = 21.42) en drie met docenten uit culturele minderheidsgroepen (N = 5, Mage = 34.20) aan een grote stedelijke universiteit in Nederland. Thematische analyse bracht aan het licht dat vier thema's belangrijk zijn voor het creëren van inclusieve leeromgevingen: inclusief curriculum, cultuur gerelateerde en zorgzame docentpraktijken, cultuurrepresentatie en beschikbare middelen. Het tonen van zorg jegens de studenten, vooral in uitdagende tijden zoals de COVID-19-uitbraak, werd als zeer belangrijk beschouwd voor het welzijn van studenten in online onderwijs. Daarnaast vonden docenten toegang tot technologische hulpmiddelen belangrijk voor de deelname van leerlingen aan online onderwijs. De bevindingen suggereerden dat we ons in toekomstig onderzoek meer op deze 4 thema's zouden concentreren om inclusieve leeromgevingen in het hoger onderwijs beter te begrijpen en te creëren.

Inleiding

Inclusieve leeromgevingen zijn noodzakelijk voor studenten om zich op hun gemak te voelen en om academische integratie te bewerkstelligen (Lee et al., 2014). Een inclusieve leeromgeving in het hoger onderwijs (HO) wordt gedefinieerd als het gevoel dat studenten zich welkom,

gerespecteerd, gewaardeerd en ondersteund voelen (Lee et al., 2014). De huidige HO-leeromgevingen zijn vaak afgestemd op studenten uit culturele meerderheidsgroepen, waardoor de potentiële positieve effecten van inclusieve leeromgevingen op het welzijn en de academische prestaties van studenten uit culturele minderheidsgroepen worden ondermijnd (García et al., 2021). Terwijl het creëren van een inclusieve HO-leeromgeving al een uitdaging was in het offline-onderwijs, kent de online leeromgeving als gevolg van de COVID-19-pandemie extra moeilijkheden, zoals de toegang tot de online leeromgeving en de onderlinge binding met andere studenten (Funes & Mackness, 2018; Meshki et al., 2019).

Theoretisch kader  
Aspecten van de theoretische kaders van cultureel responsief onderwijs (Gay, 2002) en culturele diversiteitsbenaderingen (Civitillo et al., 2017; Schachner et al., 2016) zijn in dit onderzoek gebruikt om de ervaringen van de offline en online leeromgevingen met elkaar te vergelijken. In de presentatie worden deze aspecten toegelicht. Onderzoeksvraag en methode

We onderzochten hoe de percepties van inclusiviteit van de HO-omgeving door studenten en docenten uit culturele minderheidsgroepen veranderden tijdens de transitie naar online onderwijs. Er zijn zes online focusgroep-interviews gehouden met studenten uit culturele minderheidsgroepen (N = 12, Mage = 21.42) en docenten uit culturele minderheidsgroepen (N = 5, Mage = 34.20) aan een Nederlandse universiteit. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was  $\alpha = 0,84$ . Resultaten en conclusies

Vier thema's bleken inclusiviteit van de leeromgevingen in het HO te kunnen beïnvloeden (Levitt et al., 2017). Om zich geïncludeerd te voelen in het HO-leeromgeving hebben studenten uit culturele minderheidsgroepen een inclusief curriculum, cultureel relevante en zorgzame docentpraktijken, culturele representatie en beschikbare middelen nodig. Uit dit onderzoek bleek dat de perceptie van inclusiviteit door studenten en docenten veranderde tijdens de transitie naar voornamelijk online onderwijs tijdens de COVID-19-pandemie. Ten eerste kwam culturele representatie naar voren als een cruciaal aspect in de offline-leeromgeving, wat bijdroeg aan een gevoel van verbondenheid. In de online leeromgeving werd culturele representatie meer gewaardeerd op het niveau van studentenorganisaties, mogelijk als gevolg van toegenomen gevoel van eenzaamheid tijdens de COVID-19-pandemie. Ten tweede werden de beschikbare middelen ervaren als het belangrijkste aspect in de online leeromgeving, gezien de behoefte aan technologische middelen zoals een laptop met camera en microfoon, en een stabiele internetverbinding. Ten slotte bleek dat de docentpraktijken het verschil te maken in de twee leeromgevingen: docenten speelden een belangrijke rol bij het creëren van een inclusieve HO-leeromgeving. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Docenten moeten meer begeleiding en training krijgen voor het vergroten van de inclusiviteit van de leeromgevingen, door de noodzaak te benadrukken van het tonen van meer zorg jegens hun studenten en door andere aspecten van cultureel responsief lesgeven te begrijpen en eigen te maken (Gay, 2002; Gay, 2013). Daarnaast blijkt dat online onderwijs zou moeten worden gefaciliteerd voor studenten om het te kunnen volgen, door technologische hulpmiddelen beschikbaar te stellen.

Onderwijs van Waarde(n)

Het begrijpen en verkennen van de percepties van studenten én docenten die zich identificeren met de culturele minderheidsgroep in Nederland is cruciaal om als kennis in te zetten om de

maatschappelijke cohesie ook voor deze groep te verhogen. Inclusief onderwijs, waar dit onderzoek op gericht is, heeft een positieve invloed op het welzijn van verschillende groepen. Dit kwalitatief onderzoek draagt bij aan de belangrijke stap om, door middel van evidence-based onderzoek, inclusief onderwijs te realiseren. De inzichten die de resultaten uit dit onderzoek bieden zullen het begrip van de complexiteit van hedendaagse maatschappelijke vraagstukken verhogen.

#### Referenties

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>

Funes, M., & Mackness, J. (2018). When inclusion excludes: A counter narrative of open online education. *Learning, Media and Technology*, 43(2), 119–138. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1444638>

García, I., Jackson, A., Harwood, S. A., Greenlee, A. J., Lee, C. A., & Chrisinger, B. (2021). “Like a fish out of water”: The experience of African American and Latinx planning students. *Journal of the American Planning Association*, 87(1), 108–122. <https://doi.org/10.1080/01944363.2020.1777184>

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487102053002003>

Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70. <http://dx.doi.org/10.1111/curi.12002>

Lee, W. C., Matusovich, H. M., & Brown, P. R. (2014). Measuring underrepresented student perceptions of inclusion within engineering departments and universities. *International Journal of Engineering Education*, 30(1), 150–165.

Levitt, H. M., Motulsky, S. L., Wertz, F. J., Morrow, S. L., & Ponterotto, J. G. (2017). Recommendations for designing and reviewing qualitative research in psychology: Promoting methodological integrity. *Qualitative psychology*, 4(1), 2–22. <http://dx.doi.org/10.1037/qup0000082>

Meskhi, B., Ponomareva, S., & Ugnich, E. (2019). E-learning in higher inclusive education: Needs, opportunities and limitations. *International Journal of Educational Management*, 33(3), 424–437. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2018-0282>

Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school—equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175–1191. <https://doi.org/10.1111/cdev.12536>

## 177. Behouden van onderwijsprofessionals in het basisonderwijs: Een onderzoek naar motiverende factoren

Maaïke Koopman; Hogeschool Utrecht; Angela de Jong; Hogeschool Utrecht

Divisie: Beleid & Organisatie

*Motiverende factoren, Lerarentekort, Schoolleiderstekort*

In het Nederlandse basisonderwijs is een tekort aan leerkrachten en schoolleiders, in het bijzonder in grote steden en op scholen met veel leerlingen uit kansarme gezinnen. Verschillende onderzoeken geven aan welke factoren eraan bijdragen dat onderwijsprofessionals het onderwijs verlaten. Factoren die bijdragen aan het behouden van onderwijsprofessionals zijn onderbelicht. De onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt: Wat draagt bij aan de motivatie van leerkrachten en schoolleiders om in het Utrechtse basisonderwijs te blijven werken? Middels interviews met schoolleiders en leerkrachten van dertien basisscholen onderzochten we de kenmerken van hun motivatie (in termen van drie basisbehoeften) en de schoolorganisatie (in termen van structuur, cultuur, leiderschap). Deze scholen zijn geselecteerd op basis van kenmerken van de leerlingenpopulatie (hoge schoolweging en/of spreidingsgetal) enerzijds en kenmerken van de schoolorganisatie (laag personeelstekort en/of hoog werkplezier) anderzijds. Kwalitatieve analyses maakten vier thema's zichtbaar die bijdragen aan de motivatie van leerkrachten en schoolleiders: (1) het geven/krijgen van vertrouwen, (2) aanwezigheid van een lerende cultuur, (3) een faciliterende schoolleider die gelegenheid biedt voor leren en ontwikkelen en (4) verbinding met collega's. Resultaten ondersteunen het belang van factoren op het niveau van de schoolorganisatie voor de motivatie – en wellicht daarmee ook het behouden – van leerkrachten en schoolleiders.

Inleiding In het Nederlandse basisonderwijs is een tekort aan leerkrachten en schoolleiders, in het bijzonder in grote steden en op scholen met veel leerlingen uit kansarme gezinnen (Utrecht Leert, z.d.). Verschillende onderzoeken tonen welke factoren eraan bijdragen dat onderwijsprofessionals het onderwijs verlaten (Onderwijsraad, 2021). Factoren die bijdragen aan het behouden van onderwijsprofessionals zijn onderbelicht. De onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt: Wat draagt bij aan de motivatie van leerkrachten en schoolleiders om in het Utrechtse basisonderwijs te blijven werken? Theoretisch kader De zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000) beschrijft hoe intrinsieke motivatie versterkt of verzwakt kan worden middels drie psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie en verbondenheid. De drie basisbehoeften dragen bij aan verschillende motivationele factoren die er mogelijk voor zorgen dat onderwijsprofessionals behouden blijven voor het onderwijs, zoals betere werkprestaties (Pas et al., 2012), hogere werktevredenheid, minder ervaren werkdruk (Skaalvik & Skaalvik, 2009), constructiever omgaan met uitdagingen (Critchley & Gibbs, 2012) en beter volhouden van werk (Pietarinen et al., 2012). De manier waarop een school georganiseerd is en de invulling van de rol van de schoolleiding kunnen motivatie van onderwijsprofessionals ondersteunen (De Jong et al., 2022). De schoolleider speelt een rol bij het creëren van een positieve, lerende cultuur, bijvoorbeeld door bevorderen van collegiale feedback en delen van verantwoordelijkheden. Ook de structuur van de schoolorganisatie kan positief bijdragen aan de mate waarin basisbehoeften van onderwijsprofessionals vervuld worden (Leithwood et al., 2019). Methoden Dit onderzoek is uitgevoerd door leerkrachten werkzaam op Utrechtse basisscholen, in samenwerking met onderzoekers van Hogeschool Utrecht. Dertien scholen werden geselecteerd, op basis van kenmerken van de leerlingenpopulatie (hoge schoolweging en/of spreidingsgetal) enerzijds en kenmerken van de schoolorganisatie (laag personeelstekort en/of hoog werkplezier) anderzijds. Op deze scholen werd de schoolleider geïnterviewd over de kenmerken van de schoolorganisatie (structuur, cultuur, leiderschap) en diens eigen motivatie in termen van de basisbehoeften. Daarnaast werd een semi-gestructureerd groepsinterview met vijf leerkrachten per school gehouden over de schoolorganisatie en hun motivatie. Data zijn samengevat in matrices en geanalyseerd tot thema's. Resultaten en conclusies Vier thema's bevorderden de motivatie van leerkrachten en schoolleiders: (1) het geven/krijgen van vertrouwen, (2) aanwezigheid van een lerende cultuur, (3) een faciliterende schoolleider die gelegenheid biedt voor leren en ontwikkelen en (4) verbinding met collega's. Op scholen waar deze vier thema's sterk aanwezig waren, onderstreepten schoolleiders en leerkrachten dezelfde kenmerken van hun school als waardevol. Op sommige scholen vonden we tegenvoorbeelden, waardoor zichtbaar werd hoe gebrek aan facilitering van leren en ontwikkelen kan zorgen voor afwezigheid van een lerende cultuur. Wetenschappelijke en praktische betekenis Resultaten onderstrepen het belang van factoren op het niveau van de schoolorganisatie voor de motivatie – en wellicht daarmee ook het behouden – van leerkrachten en schoolleiders. Door op scholen met relatief weinig tekorten en personeelsverloop (in combinatie met een soms diverse leerlingenpopulatie) te kijken naar wat de motivatie van onderwijsprofessionals en de schoolorganisatie kenmerkt, hopen we zichtbaar te maken wat bijdraagt aan dat onderwijsprofessionals op die scholen blijven werken. Illustraties van gevonden thema's kunnen door andere basisscholen worden gebruikt om kritisch te kijken naar de eigen praktijk.

Onderwijs van Waarde(n)



Deze bijdrage is gerelateerd aan het congressthema omdat het onderzoek zich nadrukkelijk afspeelt tegen de achtergrond van het lerarentekort. De resultaten benadrukken de noodzaak te investeren in het behouden van onderwijsprofessionals en in hun ontwikkeling. Gegevens zijn deels verzameld op scholen met een diverse leerlingenpopulatie. Op dergelijke scholen is het lerarentekort vaak prangend; wij hebben juist gekeken naar wat de motivatie van onderwijsprofessionals en de schoolorganisatie kenmerkt wanneer er op dergelijke scholen veel werkplezier is en/of weinig tekorten zijn. Vanuit deze positieve insteek kunnen wellicht lessen worden geleerd door andere scholen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Critchley, H., & Gibbs, S. (2012). The effects of positive psychology on the efficacy beliefs of school staff. *Educational & Child Psychology*, 29(4), 64-76.

De Jong, W. A., Lockhorst, D., de Kleijn, R. A., Noordegraaf, M., & van Tartwijk, J. W. F. (2022). Leadership practices in collaborative innovation: A study among Dutch school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(6), 928-944.

Leithwood K, Harris A and Hopkins D (2020) Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management* 40(1): 5–22.

Onderwijsraad (2021). *Tijd voor Focus*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2021/03/25/tijd-voor-focus>

Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Hersfeldt, P. A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50, 129-145.

Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35, 62-72.

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.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524.

Utrecht Leert. (z.d.) *Analyse. Werken in het onderwijs*. Intern beleidsstuk.

## 180. De Waarde(n) van Educational Design Research voor Innovatie en Evaluatie van het Hoger Onderwijs

Annelies PietermanBos; UMC Utrecht

Divisie: Hoger Onderwijs

*Educational Design Research, conjecture mapping, leerlijnonderwijs, kwalitatief onderzoek*

In deze rondetafelsessie willen wij bespreken hoe Educational Design Research en conjecture mapping kunnen helpen met het ontwikkelen en innoveren van hoger onderwijs. We willen de sterke kanten, tekortkomingen en valkuilen van dit type onderzoek bespreken. Daarnaast gaan we in gesprek over de waarden die onder dit type onderzoek liggen en we vergelijken dat met (meer) kwantitatief onderzoek en pre- en posttestonderzoek. We gebruiken daarbij ons onderzoek naar een nieuw ontwikkelde leerlijn Data Science voor een bachelor Biomedische Wetenschappen als voorbeeld. Binnen dit onderzoek hebben we in kaart gebracht welke leerprocessen ons onderwijsontwerp op welke manier heeft beïnvloed (design conjectures) en hoe die leerprocessen vervolgens weer de leeropbrengsten hebben beïnvloed (process conjectures). Een voorbeeld hiervan is hoe integratie van statistiek met vakinhoudelijk onderwijs bijdraagt aan motivatie en hoe dat vervolgens bijdraagt aan retentie. Voor de deelnemers kan deze sessie een introductie of verdieping zijn van hoe ze Educational Design Research en conjecture mapping kunnen inzetten voor hun eigen onderwijsinnovaties.

Onderwerp en contextIn dit onderzoek hebben we voor een bachelor Biomedische Wetenschappen een leerlijn Data Science bachelor ontworpen en geëvalueerd. Dat hebben we gedaan door Educational Design Research (EDR) met een voornamelijk kwalitatief, contextualistisch onderzoeksontwerp (McKenney & Reeves, 2019). Door middel van conjecture mapping hebben we relaties tussen de ontwerpkenmerken, de processen die ze bewerkstelligen, en de leeropbrengst in kaart gebracht (zie figuur). De vragenlijst, focusgroepen met studenten en docenten, cursusevaluaties en notulen van vergaderingen met het

ontwikkelteam en de docenten hebben we geanalyseerd met behulp van template analysis (King, 1998, 2012). Theoretisch kader Met EDR wordt onderwijs (door)ontwikkeld door middel van iteratieve cycli van analyse, ontwerp en evaluatie. De doelen zijn het verbeteren van het onderwijs en het creëren van theoretisch begrip van leerprocessen die door dat onderwijs gestimuleerd worden (McKenney & Reeves, 2019). Een belangrijk aspect hiervan is dat alle fasen van ontwerp, implementatie en evaluatie van onderwijs onderzoeksmatig worden aangepakt. Conjecture mapping wordt gebruikt om in kaart te brengen welke leerprocessen een onderwijsontwerp op welke manier beïnvloedt (design conjectures) en hoe die leerprocessen vervolgens weer de leeropbrengsten beïnvloeden (process conjectures). Een voorbeeld uit ons onderzoek is hoe integratie van statistiek met vakinhoudelijk onderwijs bijdraagt aan motivatie en hoe dat vervolgens bijdraagt aan retentie. Doel en opbrengst van het onderzoek Het doel van het onderzoek was het verbeteren van het onderwijs en inzicht krijgen in hoe een geïntegreerde leerlijn de retentie en overdracht van data science inzicht en vaardigheden kan vergroten. Daarbij onderzochten we ook hoe studenten en docenten interacteerden met het leerlijnonderwijs, hoe ze het hebben ervaren en hoe dat afwijkt van bedoelde interacties (intended, implemented en perceived curriculum). Een aantal van onze conclusies zijn: 1) herhaling van kennis en vaardigheden over een langere periode zorgde voor een hogere ervaren retentie, 2) integratie van statistiek met biomedisch vakonderwijs vergrootte de ervaren relevantie en motivatie om te leren, 3) het aanbieden van het statistiekonderwijs wanneer het relevant is voor laboratoriumonderwijs vergrootte de motivatie om te leren, en 4) het verminderde aantal behandelde statistische toetsen zorgde voor dieper begrip van statistiek. Doel en opbrengst van de rondetafel In deze rondetafelsessie willen wij bespreken hoe EDR en conjecture mapping kunnen helpen met het ontwikkelen en innoveren van hoger onderwijs. We willen de sterke kanten, tekortkomingen en valkuilen van dit type onderzoek bespreken. Voor de deelnemers kan dit een introductie of verdieping zijn van hoe ze EDR kunnen inzetten voor hun eigen onderwijsinnovaties. Voor ons levert dat waardevolle inzichten op die we kunnen verwerken in een publicatie over dit onderzoek. Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd We zullen stellingen bespreken over de waarde van EDR en conjecture mapping voor het ontwikkelen en innoveren van hoger onderwijs. Daarnaast gaan we in gesprek over de waarden die onder dit type onderzoek liggen en we vergelijken dat met (meer) kwantitatief onderzoek en pre- en posttestonderzoek. Een voorbeeld hiervan is dat in het huidige onderzoek de overdraagbaarheid van de resultaten naar andere contexten als belangrijker wordt gezien dan de algemene generaliseerbaarheid.

#### Onderwijs van Waarde(n)

In deze rondetafelsessie gaan we in op de vraag welke waarden er schuilgaan achter verschillende onderzoeksmethodes. We bespreken de waarden die ten grondslag liggen aan Educational Design Research en conjecture mapping. Dat zijn manieren van onderzoeksonderzoek doen die leerprocessen centraal zetten en gericht zijn op het begrijpen van hoe die leerprocessen beïnvloed worden door het onderwijsontwerp en hoe ze bijdragen aan leeropbrengsten. We gaan in gesprek met de deelnemers over de verschillen met andere manieren van onderzoeksonderzoek doen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

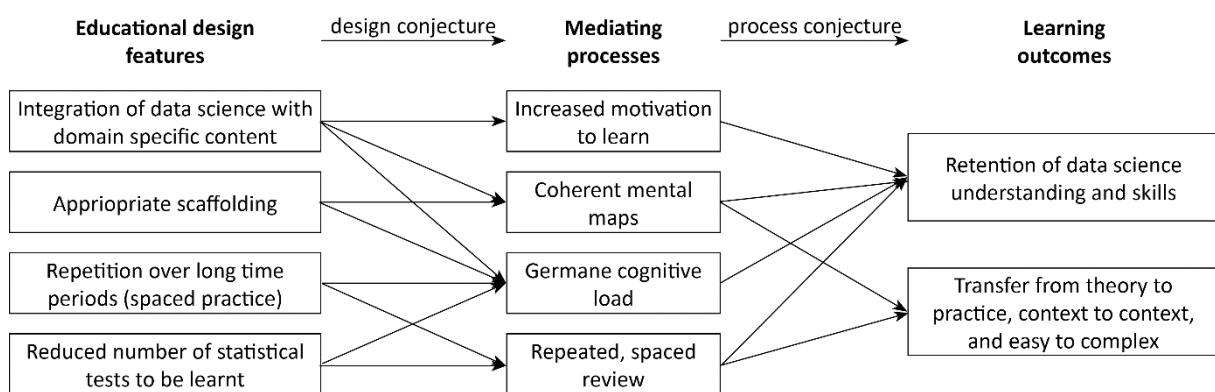
Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

### Referenties

King, N. (1998). Template analysis. In G. Symon & C. Cassell (Eds.), *Qualitative methods and analysis in organizational research: A practical guide* (pp. 118–134). Sage Publications Ltd.

King, N. (2012). Doing Template Analysis. In G. Symon & C. Cassell (Eds.), *Qualitative Organizational Research: Core Methods and Current Challenges* (pp. 426–4502). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781526435620>

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2nd ed.). Routledge.



## 183. Hoe stimuleren we het onderzoekend vermogen van hbo-docenten? Percepties van onderwijsprofessionals

Anna Van der Want; Hogeschool Leiden; Belinda Ommering; Hogeschool Utrecht; Sandra Wagemakers; Avans; Mechteld van Kuijk; Hanzehogeschool Groningen

Divisie: Hoger Onderwijs

*Onderzoekend Vermogen, Docentprofessionalisering, Onderwijskwaliteit*

Door het continu veranderende beroepenveld waartoe opgeleid wordt, is toekomstbestendig hoger beroepsonderwijs (hbo) belangrijk. Docenten met onderzoekend vermogen kunnen bijdragen aan responsief beroepsonderwijs, doordat zij niet alleen zichzelf maar ook het eigen onderwijs blijvend ontwikkelen (Ommering et al., 2023). Docenten met onderzoekend vermogen zijn in staat om te herkennen waar handelingskennis ontbreekt, kunnen deze handelingskennis met een passende grondigheid verwerven én bruikbaar maken voor de eigen onderwijspraktijk (Munneke & Rozendaal, 2023). Door wisselende rollen, de weerbarstige dagelijkse onderwijspraktijk en diversiteit van de hbo-docentenpopulatie, kan het lastig zijn om hier vorm aan te geven. Daarom onderzoeken we welke percepties onderwijsprofessionals hebben over oplossingen om het inzetten van onderzoekend vermogen door hbo-docenten te stimuleren. Data is verzameld door onderwijsprofessionals uit vier hogescholen aan de hand van de kaartjesmethodiek (Andriessen et al., 2022) oplossingen te laten genereren. Deze zijn middels een deductieve template analyse geanalyseerd en geclusterd aan de hand van de vijf dimensies van Munneke et al., (2023). Een diversiteit aan oplossingen is geïdentificeerd, waarbij de 'reflectieve dimensie' als zesde dimensie is toegevoegd aan het bestaande raamwerk. Met dit onderzoek zijn directe aanknopingspunten geïdentificeerd om in de praktijk aan de slag te kunnen met het stimuleren van onderzoekend vermogen van hbo-docenten.

Docenten binnen het hoger beroepsonderwijs (hbo) bevinden zich in een dynamische en toenemend complexe omgeving (Alvarez et al., 2009; Hattie et al., 2008; Koeslag-Kreunen, 2021). Ze krijgen steeds meer rollen (Ommering & Koeslag-Kreunen, 2023; Snoek et al., 2019) en het beroepenveld waartoe zij opleiden blijft ontwikkelen. Tegelijkertijd wordt van docenten verwacht dat zij bijdragen aan toekomstbestendig onderwijs (Vreuls et al., 2022), waarbij onderzoekend vermogen een belangrijke rol speelt (Ommering et al., 2023a). Docenten met onderzoekend vermogen zijn in staat om te herkennen waar handelingskennis ontbreekt, kunnen deze handelingskennis met een passende grondigheid verwerven én bruikbaar maken voor de eigen onderwijspraktijk (Munneke & Rozendaal, 2023; Munneke, Rozendaal & Van Katwijk, 2023). Door onderzoekend vermogen in te zetten kunnen docenten niet alleen zichzelf, maar ook studenten en het eigen onderwijs blijven ontwikkelen. Door wisselende rollen van docenten en de weerbarstige dagelijkse onderwijspraktijk blijkt dit lastig. Daar komt bij dat de hbo-docentenpopulatie divers is, met eigen achtergronden en beelden bij die rol van onderzoekend vermogen. De vraag ontstaat hoe hier goed bij aan te sluiten om te zorgen dat onderzoekend vermogen onderdeel wordt van het DNA van elke hbo-docent en elk hbo-docententeam (Ommering et al., 2023a). Eerder onderzoek binnen het domein van de lerarenopleiding heeft aangetoond dat lerarenopleiders zelf handelingsverlegenheid ervaren en ondersteuningsbehoeften hebben in het versterken van het eigen onderzoekend vermogen (Ommering et al., 2023b). Er is echter nog weinig inzicht in wat hieraan bij kan dragen. Daarom is de onderzoeksvraag van deze studie: “Welke percepties hebben onderwijsprofessionals over oplossingen om het inzetten van onderzoekend vermogen door hbo-docenten te stimuleren?” Onderwijsprofessionals uit vier hogescholen (Hogeschool Utrecht, Avans Hogeschool, Hanzehogeschool Groningen, Haagse Hogeschool) zijn binnen de eigen hogeschool bijeengekomen en geïncorporeerd in deze studie. De betrokken onderwijsprofessionals bestonden uit hbo-docenten en belangrijke stakeholders in het systeem rondom de docent (o.a. vanuit docentprofessionalisering, beleid, onderzoek en studenten). Met behulp van de kaartjesmethodiek (Andriessen et al., 2022) zijn mogelijke oplossingen geïdentificeerd om het onderzoekend vermogen van hbo-docenten te stimuleren. Binnen het kwalitatieve onderzoeksdesign is vervolgens een deductieve template analyse uitgevoerd, om aan de hand van de dimensietabel van Munneke (Munneke & Rozendaal, 2023) oplossingen te clusteren binnen een conceptuele, epistemische, procedureel-instrumentele, affectief-motivationale of sociaal-communicatieve dimensie. Diverse oplossingen zijn geïdentificeerd om onderzoekend vermogen te versterken, waaronder verduidelijken wat onderzoekend vermogen is en wanneer je dit inzet (conceptuele dimensie); gastsprekers uit het werkveld uitnodigen die het belang van kennisdeling onderstrepen (epistemische dimensie); onderzoekend vermogen inzetten bij ontwerpen en evalueren van onderwijs (procedureel-instrumentele dimensie); meerwaarde van onderzoekend vermogen expliciteren (affectief-motivationale dimensie); intensievere samenwerking nastreven (sociaal-communicatieve dimensie). De geïdentificeerde oplossingen resulteerden tevens in het toevoegen van een zesde dimensie, de reflectieve dimensie, die ingaat op hoe docenten of docententeams er zelf voorstaan wat onderzoekend vermogen betreft. Daarnaast werden oplossingen geïdentificeerd die, afhankelijk van hoe ze ingestoken worden, alle dimensies kunnen bedienen. Dit relateerde aan het op eniger wijze stimuleren van professionele ontwikkeling. Dit onderzoek biedt aanknopingspunten om in de praktijk onderzoekend vermogen van hbo-docenten te stimuleren en draagt wetenschappelijk bij aan de toepasbaarheid van de dimensietabel in deze context.

## Onderwijs van Waarde(n)

Docenten met onderzoekend vermogen dragen bij aan waarde(n)vol en toekomstbestendig onderwijs. Het onderzoekend vermogen van docenten is van belang voor docenten zelf om te blijven ontwikkelen en om bij te dragen aan de onderwijskwaliteit. In de beschrijving van het congressthema “onderwijs van waarde(n)” komt naar voren dat het onderwijs geconfronteerd wordt met uitdagingen zoals lerarentekorten en zorgen over de kwaliteit. Daarnaast wordt het belang om te investeren in docenten benadrukt. Deze presentatie biedt inzicht in de manier waarop het onderzoekend vermogen in de onderwijspraktijk gestimuleerd kan worden, wat weer bijdraagt aan de kwaliteit van docenten en het onderwijs.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

## Referenties

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.

Alvarez, I., Guasch, T., & Espasa, A. (2009). University teacher roles and competencies in online learning environments: A theoretical analysis of teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 321-336. 10.1080/02619760802624104  
Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Taylor & Francis Ltd.

Koeslag-Kreunen, M. (2021). *Fier: Naar onderwijsprofessionals met werkplezier*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Munneke, L. & Rozendaal, J.S. (2023). Toetsen van onderzoekend vermogen van professionals. In: H. van Berkel et al. (Eds.), *Toetsen in het hoger onderwijs*. BPS.

Munneke, L., Rozendaal, J.S. & van Katwijk, L. (2023). *Onderzoekend vermogen ontwikkelen tijdens je lerarenopleiding*. Den Haag: Boom Uitgevers.

Ommering, B., & Koeslag-Kreunen, M. (2023, 22-27 Augustus). Roles in teacher teams within higher education: a review [Paperpresentation]. 20th Biennial EARLI Conference for Research on Learning and Instruction. Thessaloniki, Greece. <https://www.earli.org/assets/files/EARLI2023-BOA-280823.pdf>

Ommering, B., Wagemakers, S., Va Kuijk, M., & Van der Want, A. (2023). *Wendbare docenten dankzij onderzoekend vermogen: voor ieder wat wils*. *Vaktijdschrift Profiel*.

Ommering, B., van Dijk, M., Munneke, L., Peltenburg, M., Timmermans, M. (2023). *Promoting inquiry as stance and underlying research competences in teacher education: Challenges of teacher educators in redesigning graduation*. Submitted.



Snoek, M., Hulsbos, F., & Andersen, I. (2019). Teacher leadership: hoe kan het leiderschap van leraren in scholen versterkt worden? Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Vreuls, J., Koesslag-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(4), 636-659.

## 184. De waarde van onderzoekend vermogen voor professionals

Lisette Munneke; Hogeschool Utrecht

Divisie: Hoger Onderwijs

*Onderzoekend vermogen, Professionele identiteit, Beroepsonderwijs,*

Door middel van een ronde tafel bijdrage willen we graag in gesprek komen met experts in het hoger onderwijs over een eerste verkennend onderzoek naar de plaats van onderzoekend vermogen in professionele werkwijzen en welke betekenis dit kan hebben voor de didactiek en het toetsen van onderzoekend vermogen in hbo-opleidingen. In het onderzoek zijn 24 ervaren professionals afkomstig uit diverse domeinen geïnterviewd en is gekeken naar hoe zij omgaan met ‘bumpy moments’ in hun werk waar ze voor hun gevoel niet voldoende kennis hebben om tot goed handelen te komen. Deze interviews worden geanalyseerd vanuit het kader van een recente definiëring van onderzoekend vermogen die op basis van een conceptanalyse tot stand gekomen is (Munneke et al., 2023). We hopen hiermee de definitie verder te kunnen verrijken en concretiseren zodat hbo-opleidingen beter in staat zijn om onderzoekend vermogen goed te integreren in het gehele beroepsprofiel dat centraal staat in een opleiding. Daarnaast zijn we op zoek naar samenwerkingsmogelijkheden met anderen op dit thema.

Sinds de introductie van onderzoekend vermogen in het hbo door de toenmalige HBO-raad (2009) is dit een competentie met een belangrijke plek in beroepsprofielen van hbo-opleidingen. Achterliggende gedachte is dat de ontwikkeling van onderzoekend vermogen professionals wendbaarder maakt als het gaat om de eigen professionele ontwikkeling en het kunnen bijdragen aan innovaties in de eigen beroepspraktijk (Andriessen, 2014; Nerland, 2018). Een belangrijk didactisch uitgangspunt hierbij is om deze competentie nauw te verbinden aan authentieke beroepstaken (Losse et al., 2017). Ondanks een eerdere definitie van Andriessen (2014) van onderzoekend vermogen als zijnde onderzoekende houding, onderzoek gebruiken en onderzoek die door veel opleidingen overgenomen is, blijven hbo-opleidingen tot op de dag van vandaag worstelen met de beelden die ze van dit vermogen hebben en daarmee samenhangend de manier waarop ze deze competentie een goed geïntegreerde plek in het onderwijs en toetsing

kunnen geven (Munneke et al., 2018; Munneke & Rozendaal, 2023). Theoretisch kader Om meer helderheid te geven rondom het concept onderzoekend vermogen, is er eerder een uitgebreide conceptanalyse uitgevoerd die gebaseerd is op een systematische literatuurstudie (Munneke et al., 2022). Dat leverde een voorlopige definitie van onderzoekend vermogen op als een competentie die professionals gebruiken om in professionele situaties vast te kunnen stellen waar adequate (handelings)kennis ontbreekt, en waar nodig deze ontbrekende kennis met passende grondigheid te kunnen creëren én bruikbaar te maken voor de professionele context. Belangrijke onderliggende aannamen in deze definitie zijn dat professionals handelingskennis moeten kunnen creëren (Markauskaite & Goodyear, 2017; Heikkilä et al., 2023) en dat dit vermogen een integraal aspect is van het gehele beroepsprofiel en daarmee nauw gerelateerd aan concepten zoals professionele identiteit en professionele frames (Ruijters et al., 2019). Doel en opbrengst onderzoek Om meer zicht te krijgen op hoe professionals op dit moment werken aan kennisproblemen in hun dagelijkse beroepspraktijk en hoe dit samenhangt met hun professionele identiteit, is er een eerste verkennend onderzoek uitgevoerd. De onderzoeksvraag die hierin centraal stond was: Hoe gaan professionals om met momenten in hun werk waarin zich (kennis)vragen voordoen? Vierentwintig ervaren professionals vanuit diverse domeinen zijn geïnterviewd rondom 'bumpy moments' (zie Van Kan, 2020) in hun werk waarbij ze denken onvoldoende kennis te hebben om goed werk te kunnen doen. Doel en opbrengst ronde tafel, wijze inbreng deelnemers Op dit moment zijn we de data nog aan het analyseren. Door middel van deze ronde tafel willen we resultaten bespreken met experts in hoger onderwijs om te kunnen toetsen of deze richting van onderzoek ook door anderen als kansrijk gezien wordt. Daarbij gaat het met name om welk vervolgonderzoek we zouden kunnen doen – in samenwerking met anderen – om meer zicht te krijgen op de plaats van onderzoekend vermogen in professionele werkwijzen en het opleiden van hbo-professionals. Denk daarbij aan de formulering van integrale leeruitkomsten of criteria om bachelor- of mastereindniveau aan te kunnen tonen. We gaan aan de slag op een interactieve manier met behulp van flip-overs waar deelnemers met post-its eerst individuele inbreng mogen geven voor we starten met gesprek.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Door de bredere visie op onderzoekend vermogen die we naar voren brengen, past deze bijdrage goed binnen het thema Onderwijs van Waarde(n). In plaats van een technisch-instrumentele benadering van onderzoek leren doen zoals die op dit moment nog in veel hbo-opleidingen zien, proberen we de beweging te maken naar het nauw verbinden van onderzoekend vermogen aan professionele identiteit en bijbehorende professionele frames. Daarmee hopen we dat hbo-professionals de wijze waarop ze zichzelf vragen stellen en de mate van grondigheid waarmee ze die vragen beantwoorden in hun dagelijkse beroepspraktijk kunnen verbinden aan het leveren van 'goed werk'.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

Andriessen, D. (2014). Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het hbo. Hogeschool Utrecht.HBO-raad. (2009). Kwaliteit als opdracht. HBO-raad.

Heikkilä, M., Hermansen, H., Iiskala, T., Mikkilä-Erdmann, M., & Warinowski, A. (2023). Epistemic agency in student teachers' engagement with research skills. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 455–472. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1821638>

Losse, M., Bouten, L. & Nahuis, R. (2017). Een integratiemodel voor het contextualiseren van onderzoekend vermogen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 35(2), 25-41.

Markauskaite, L., & Goodyear, P. (2017). Epistemic fluency and professional education: innovation, knowledgeable action and actionable knowledge. Springer Nature.

Munneke, L., & Rozendaal, J. S. (2023). Toetsen van onderzoekend vermogen. In H. van Berkel, A. Bax, D. Joosten-ten Brinke, K. Beekman & T. van Schilt-Mol (Reds.), *Toetsen in Hoger Onderwijs* (pp. ...-...). Boom.

Munneke, L., Schilder, P., & Andriessen, D. (2018). Onderzoekend vermogen in de opleidingen van Hogeschool Utrecht. Hogeschool Utrecht.

Munneke, L., Andriessen, D., Ommering, B., & Schilder, P. (2022, juli). Naar een nieuwe definitie van onderzoekend vermogen in professionele contexten. *Onderwijs Research Dagen*. Hasselt, België.

Nerland, M. (2018). Knowledge practices and relations in professional education. *Studies in Continuing Education*, 40(3), 242-256.

Ruijters, M. C. P., Luin, G. E. A. van, & Wortelboer, F. Q. C. (2019). *Mijn Binnenste Buiten - Werken aan je professionele identiteit*. Deventer: Management Impact

Tähtinen, J., & Havila, V. (2019). Conceptually confused, but on a field level? A method for conceptual analysis and its application. *Marketing Theory*, 19(4), 533–557. <https://doi.org/10.1177/1470593118796677>

Van Kan, C. (2020). Bumpy moments: een handreiking voor het verkennen, verwoorden, en bespreken van pedagogische waarden. Geraadpleegd op 16 januari 2024, van <https://www.platformsamenoopleiden.nl/wp-content/uploads/2021/03/21-01-06-handreiking-Bumpy-Moments-verkennen-verwoorden-bespreken-Carlos-van-Kan.pdf>

## 187. Hoe ouder, hoe minder plezier op school – Welbevinden en sociaal-emotionele ontwikkeling van PO- en VO-leerlingen.

Anne de Bruijn; Vrije Universiteit Amsterdam

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Welbevinden, Sociaalemotionele ontwikkeling, Meetinstrumenten, COVID19* COVID-19 heeft een enorme impact gehad op sociaal-emotioneel welbevinden en functioneren van leerlingen. De inzet van effectieve onderwijsaanpakken hiervoor vereist zicht op de factoren die relateren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Dit onderzoek kijkt daarom naar school- en kind-factoren die voorspellend zijn voor motivatie, academisch zelfconcept, schoolwelbevinden, en sociale acceptatie van PO- en VO-leerlingen. Hiervoor is data gebruikt van een effectiviteitsstudie naar COVID-19-gerelateerde interventieprogramma's. 3764 ouders van BO-leerlingen en 2545 VO-leerlingen vulden gevalideerde vragenlijsten in over motivatie, academisch zelfconcept, schoolwelbevinden, en sociale acceptatie. Schoolkenmerken (schoolgrootte, achterstandsscore, urbanisatieniveau, denominatie) zijn opgehaald uit CBS- en DUO-databases. Op leerling-niveau zijn klas/groep, deelname aan een COVID-19-interventieprogramma, moment van invullen (halverwege/eind schooljaar), en schoolniveau (voor VO-leerlingen) meegenomen. Uit Multilevel General Linear Mixed Modellen, afzonderlijk voor PO- en VO-leerlingen, bleken vooral factoren op leerling-niveau (klas/groep, interventiedeelname) voorspellend voor sociaal-emotionele uitkomsten. Op schoolniveau was enkel school-achterstandsscore een significante voorspeller, specifiek voor motivatie van PO-leerlingen. Met het oog op gelijke kansen lijkt de kleine rol die schoolfactoren spelen een gunstig resultaat. Positief is bovendien dat scholen een goed beeld lijken te hebben gehad van risicoleerlingen ten tijden van COVID-19. Deze resultaten kunnen scholen helpen om leerlingen te identificeren die mogelijk het meest baat hebben bij sociaal-emotionele interventieprogramma's.

## Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

### Inleiding

COVID-19 heeft een enorme impact gehad op het onderwijs. Niet alleen cognitieve leeruitkomsten van leerlingen bleven achter, ook op sociaal-emotioneel gebied werden veelvuldig problemen gemeld. Zowel leerlingen in het primair (PO) - als voortgezet (VO) onderwijs bleken minder gemotiveerd voor school, zaten minder lekker in hun vel, en rapporteerden meer sociaal-emotionele problematiek.<sup>1</sup> Dit zijn zorgwekkende ontwikkelingen, aangezien het sociaal-emotioneel welbevinden en functioneren van leerlingen essentieel zijn voor hun carrière, gezondheid en levenssucces. Theoretisch kader

Effectieve schoolaanpakken zijn cruciaal voor het bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Een goed zicht op school- en leerling-kenmerken die voorspellend zijn voor het sociaal-emotioneel welbevinden en functioneren is daarvoor essentieel. Uit het weinige onderzoek hiernaar, blijken op schoolniveau met name school-achterstandsscore en schoolklimaat van belang.<sup>2</sup> Factoren op leerling-niveau lijken bovendien sterkere voorspellers dan factoren op schoolniveau, met meer problemen onder oudere leerlingen en bij meisjes.<sup>3</sup> Echter is nog veel onduidelijk over school- en leerling-kenmerken die samenhangen met de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen, mede doordat de vele definities en modellen die voor sociaal-emotionele ontwikkeling in omloop zijn het lastig maken om deze structureel in kaart te brengen.<sup>4</sup> Onderzoeksvraag

Dit onderzoek beoogde te onderzoeken welke school- en leerling-factoren voorspellend zijn voor het sociaal-emotioneel welbevinden en functioneren van leerlingen in het PO en VO, specifiek ten tijde van COVID-19. Onderzoeksmethode

Voor dit onderzoek is data gebruikt uit een evaluatiestudie naar de effectiviteit van COVID-19-gerelateerde interventieprogramma's. 3764 ouders van PO-leerlingen en 2545 VO-leerlingen vulden betrouwbare en gevalideerde vragenlijsten in over schoolmotivatie, academisch zelfconcept, schoolwelbevinden, en sociale acceptatie. Schoolfactoren (schoolgrootte, achterstandsscore, urbanisatieniveau, en denominatie) werden opgevraagd uit DUO- en CBS-databases. Op leerling-niveau zijn klas/groep, deelname aan een interventieprogramma, moment van invullen (halverwege/einde schooljaar), en schoolniveau (voor VO-leerlingen) meegenomen. Data-analyse werd gedaan via Multilevel General Linear Mixed Models, afzonderlijk voor PO en VO. Resultaten & conclusie

Tabel 1 toont beschrijvende statistieken, uitgesplitst naar PO/VO. Factoren op leerling-niveau verklaarden meer variantie in sociaal-emotionele uitkomsten dan factoren op schoolniveau. Op leerling-niveau bleken PO-leerlingen in hogere groepen en die deelnamen aan een interventieprogramma minder gemotiveerd, en hadden een lager academisch zelfconcept en schoolwelbevinden. VO-leerlingen in hogere klassen hadden lagere motivatie en schoolwelbevinden; rapporteerden een lager academisch zelfconcept wanneer ze deelnamen aan een interventieprogramma; en hadden lager schoolwelbevinden en sociale acceptatie bij invullen van de vragenlijst aan het eind van het schooljaar. Op schoolniveau was enkel school-achterstandsscore een significante voorspeller, specifiek voor motivatie van PO-leerlingen. Onze

resultaten suggereren dat schoolfactoren minder van belang zijn voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen dan kind-factoren. Dit is met het oog op gelijke kansen voor alle leerlingen een gunstig resultaat. Positief is dat scholen een goed beeld lijken te hebben gehad van risicoleerlingen ten tijden van COVID-19, gezien de lagere scores op sociaal-emotioneel functioneren bij leerlingen die deelnamen aan interventieprogramma's. Specifiek oudere leerlingen lijken een risicogroep te vormen. Betekenis

Deze resultaten kunnen scholen helpen bij het identificeren van leerlingen die baat kunnen hebben bij sociaal-emotionele interventieprogramma's. Gezien de effectiviteit van zulke programma's, kan dit een optimale bijdrage leveren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van deze risicoleerlingen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Door factoren te onderzoeken die relateren aan het sociaal-emotioneel welbevinden en functioneren van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs, geeft dit onderzoek zicht op hoe scholen een bijdrage kunnen leveren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Daarmee wordt de nadruk gelegd op de bredere waarde van onderwijs: niet alleen de cognitieve ontwikkeling, maar ook de ontwikkeling op andere vlakken is van wezenlijk belang voor een gezonde en gelukkige generatie, en school speelt hierbij een belangrijke rol. Denkend aan bredere maatschappelijke thema's, zoals cohesie en burgerschap, sluit huidig onderzoek daarmee bij uitstek aan bij het congressthema.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Kauhanen, L., Wan Mohd Yunus, W. M. A., Lempinen, L., Peltonen, K., Gyllenberg, D., Mishina, K., ... & Sourander, A. (2023). A systematic review of the mental health changes of children and young people before and during the COVID-19 pandemic. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32(6), 995-1013. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02060-0>

Ford, T., Degli Esposti, M., Crane, C., Taylor, L., Montero-Marín, J., Blakemore, S. J., ... & Kuyken, W. (2021). The role of schools in early adolescents' mental health: findings from the MYRIAD study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 60(12), 1467-1478. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2021.02.016>

Hinze, V., Montero-Marin, J., Blakemore, S. J., Byford, S., Dalgleish, T., Degli Esposti, M., ... & Kuyken, W. (2023). Student- and school-level factors associated with mental health and well-being in early adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2023.10.004>

Patalay, P., O'Neill, E., Deighton, J., & Fink, E. (2020). School characteristics and children's mental health: A linked survey-administrative data study. *Preventive Medicine*, 141, <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2020.106292>

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., ... & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-



based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.13968>

**Tabel 1.** Gemiddelden (standaarddeviaties), minimum en maximum op de vier uitkomstmaten motivatie, academisch zelfconcept, schoolwelbevinden en academisch zelfconcept.

	<i>N</i>	Gemiddelde ( <i>SD</i> )	Min. - Max.
<b>Primair onderwijs</b>			
Motivatie	3764	3.91 (.59)	1.0 - 5.0
Academisch zelfconcept	3450	2.80 (.54)	1.0 - 4.0
Schoolwelbevinden	3405	4.29 (.65)	1.1 - 5.0
Sociale acceptatie	3384	4.32 (.68)	1.2 - 5.0
<b>Voortgezet onderwijs</b>			
Motivatie	1871	3.41 (.61)	1.0 - 5.0
Academisch zelfconcept	1823	3.53 (.67)	1.4 - 5.0
Schoolwelbevinden	1796	3.57 (.77)	1.0 - 5.0
Sociale acceptatie	1788	4.20 (.73)	1.3 - 5.0

## 190. Worden wie je bent: een actieonderzoek naar keuzevrijheid in het onderwijs

Niels Van Kleef; Movisie; Stella Ten Haaft; Movisie; Laura Jak; Movisie

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*keuzevrijheid, actieonderzoek, gendertransformatief*

Deze poster deelt inzichten opgedaan met actieonderzoek op een voortgezet onderwijs vmbo-school. De onderzoeksvraag die centraal staat is: Hoe kunnen leerlingen een sociaal veilige ruimte krijgen om hun eigen interesses en talenten te volgen zonder hinder van rolpatronen? Uit verschillende onderzoeken blijkt dat rolpatronen die beschrijven hoe jongens en meiden zouden moeten zijn en hoe zij zich horen te gedragen, de vrije ontwikkeling van interesses en talenten van leerlingen kunnen belemmeren. De poster laat zien welke aanpassingen onderwijsprofessionals kunnen doen om bij te dragen aan de keuzevrijheid voor het leerlingen door het transformeren van rolpatronen op school en in de samenleving. Het onderzoek deelt zowel wetenschappelijke inzichten over werkzame elementen als praktische handelingsperspectieven die andere onderwijsprofessionals bewust kunnen maken en inspireren zich in te zetten voor keuzevrijheid voor iedereen.

### Inleiding, onderzoeksdoel en context

In Nederland heerst de opvatting dat mannen en vrouwen aangeboren interesses en vaardigheden hebben waardoor mannen en vrouwen verschillende rollen en mogelijkheden toegedicht krijgen. Het onderwijs speelt hierin een fundamentele rol. Genderverwachtingen zijn al zichtbaar in de manier waarop jongeren hun eigen competenties ontwikkelen. Zo denken meiden al vanaf zes jaar dat ze minder goed zijn dan jongens in exacte vakken en dat beroepen in IT, bèta en techniek niet voor de hand liggen voor vrouwen (Aivaloglou & Hermans, 2019; Bian et al., 2017; Van Aalderen-Smeets et al., 2019). Dit leidt tot onbenut potentieel bij meiden terwijl jongens druk voelen te voldoen aan de gendernormen dat jongens ‘slim’ horen te zijn (Rittmayer & Beier, 2009).

Deze verwachtingen bestendigen rolpatronen waardoor leerlingen zich niet kunnen ontwikkelen zoals ze zouden willen. De juiste mensen komen niet op de juiste plekken terecht en dit kan gevolgen hebben voor de samenleving als geheel. Onderwijsprofessionals spelen daarbij een cruciale rol.

De alliantie *Worden Wie Je Bent* (gefinancierd door OCW) onderzoekt onderliggende verwachtingen en mogelijke aanpassingen met oog voor interesses van iedere leerling of student. Het doel is om zo vaste patronen in het onderwijs te doorbreken en een veilig sociaal klimaat te creëren die keuzevrijheid stimuleert.

#### Theoretisch kader

Het actieonderzoek heeft een gendertransformatieve benadering die inzet op meer gelijkheid tussen mannen en vrouwen. Deze benadering steunt op drie stappen van kritische reflectie op gendernormen, het zichtbaar maken van de negatieve gevolgen van gendernormen en het vervangen van gendernormen door positieve en gelijkwaardige normen (De Blécourt, 2017; Dworkin et al, 2015).

#### Onderzoeksvragen

Hoe kunnen leerlingen een sociaal veilige ruimte krijgen om hun eigen interesses en talenten te volgen zonder hinder van rolpatronen? Wat vraagt dit van onderwijsprofessionals?

#### Methode

Door actieonderzoek (Migchelbrink, 2007) op een vo-vmbo-school worden praktijkkennis én handelsperspectieven gegenereerd over het bevorderen van keuzevrijheid in het onderwijs. Bij actieonderzoek gaat het erom samen met deelnemers problemen te diagnosticeren en aanpassingen te ontwikkelen, uit te voeren en te evalueren. De precieze richting en eindproducten door de betrokkenen zelf geformuleerd ten behoeve van duurzame borging.

#### Voorlopige resultaten

Onze poster gaat in op de werkzame elementen om tot een schoolcultuur te komen waar elke leerling keuzevrijheid heeft om te worden wie ze willen zijn op school en in de toekomst. Een aantal voorlopige inzichten zijn dat leerlingen verschillende verwachtingen over meiden en jongens ervaren waardoor het maken van een keuze ‘tegen de stroom in’ lastig blijft volgens leerlingen en docenten. Er is grote bereidheid bij de school om met het thema ‘stereotype keuzes’ aan de slag te gaan, bijvoorbeeld door peer support, en de komende maanden worden counterstereotype veranderingen en aanpassingen ontworpen die meegenomen worden in de poster.

#### Wetenschappelijke en praktische betekenis

Deze poster geeft inzicht in werkzame elementen om keuzevrijheid te bevorderen. Dat is voor wetenschap én praktijk relevant: a) het biedt de wetenschap een diepgaande casus die bijdraagt aan inzichten over wat wel en niet werkt in welke context en waarom en b) het geeft onderwijsprofessionals concrete handvatten om keuzevrijheid te bevorderen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Gelijke kansen en gelijkwaardigheid zijn belangrijke waarden in onze democratische samenleving. Het benadrukt het belang dat iedereen diens talenten kan ontdekken en ontwikkelen in lijn met diens eigen interesses. Onderwijs staat aan de basis van hoe deze waarden worden meegegeven aan jonge burgers in onze samenleving. Deze inhoudelijke bijdrage gaat in op de manier waarop bestaande gendernormen op dit moment de keuzevrijheid van leerlingen verkleinen. Hoe kunnen we ons bewustzijn van dergelijke normen over rolpatronen vergroten en ervoor zorgen dat iedereen kan worden wie ze willen zijn?

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Aivaloglou, E., & Hermans, F. (2019). Early programming education and career orientation: the effects of gender, self-efficacy, motivation and stereotypes. In Proceedings of the 50th ACM technical symposium on computer science education (pp. 679-685).

Bian, L., Leslie, S. J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391.

De Blécourt, K. (2017) Gendernormen transformeren. Leren van internationale gendertransformatieve programma's. Alliantie Genderdiversiteit.

<https://www.movisie.nl/sites/movisie.nl/files/2019-01/Gendernormentransformeren.pdf>

Dworkin, S.L., Fleming, P.J., & Colvin, C.J. (2015). The promises and limitations of gender transformative health programming with men: critical reflections from the field. *Culture, Health &*

*Sexuality: An International Journal for Research, Intervention and Care*

Migchelbrink, F. (2007). Actieonderzoek voor professionals in zorg en welzijn. Fontys.

Rittmayer, A. D., & Beier, M. E. (2009). Overview: Self-efficacy in STEM. *SWE-AWE CASEE Overviews*, 1(3)

Van Aalderen-Smeets, S. I., Walma van der Molen, J. H., & Xenidou-Dervou, I. (2019). Implicit STEM ability beliefs predict secondary school students' STEM self-efficacy beliefs and their intention to opt for a STEM field career. *Journal of research in science teaching*, 56(4), 465-485

## 191. De storyline methodiek, een waardevol verhaal achter de cijfers!

Jorik Arts; Fontys Hogescholen; Mieke Jaspers; Fontys Hogescholen

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

*Studiesucces, Motivatie, Feedbackdialoog*

Zowel binnen het mbo als het voortgezet onderwijs blijven aspecten omtrent beleving van onderwijs vaak onderbelicht. In het vo leidt dit ertoe dat problemen met motivatie voor schoolwerk of keuze mogelijk over het hoofd worden gezien. In het mbo kunnen studenten die twijfelen over de studiekeuze vroegtijdig uitvallen nog voordat de opleiding deze twijfel in beeld heeft. Een laagdrempelige manier om vo leerlingen en mbo studenten zelf aan het woord te laten is door hen te vragen om relevante aspecten zoals motivatie of zeker over studiekeuze te visualiseren met een zogenaamde storyline. Het visualiseren helpt om gedachten die minder gemakkelijk onder woorden te brengen zijn, te delen met een mentor/studieloopbaanbegeleider. Uit de eerste verkenning komt naar voren dat leerlingen/studenten het fijn vinden om op een niet-talige manier te werken. Docenten geven aan dat de gesprekken een heel ander verloop kennen dan voorheen. De storylines geven een waardevoller beeld van wat leerlingen en studenten beweegt dan de cijfers alleen (individueel niveau). De werkwijze maakte bovendien ongewenste/onverwachte effecten van curriculumontwerp zichtbaar (organisatieniveau). Tijdens de workshop wordt een theoretisch kader gedeeld worden, samen met enkele opbrengsten. Deelnemers gaan vervolgens zelf aan de slag met de storyline methodiek.

Zowel binnen het mbo als het voortgezet onderwijs blijven aspecten omtrent beleving van onderwijs vaak onderbelicht. Uit onderzoek door OECD blijkt dat Nederlandse leerlingen opvallend laag scoren op motivatie (Mo, 2019). Een lage motivatie gaat vervolgens ook samen met lagere prestaties. Mentor gesprekken richten zich vaak vooral op cijfers en veel minder op het verhaal achter de cijfers, zoals motivatie. In de context van het mbo is naast motivatie, ook uitval een aandachtspunt. Individuele aandacht voor de motivatie van de student helpt in de bestrijding van uitval (van der Veen, Peetsma, Triesscheijn, & Karssen, 2013). Studenten

kunnen daarnaast om allerlei redenen waar de school geen invloed op heeft uitvallen. Er zijn echter factoren waar de school wel op kan handelen, zoals twijfel over studiekeuze (Allen & Meng, 2010). Vroegtijdig signaleren is echter een vereiste wanneer de school hierover het gesprek aan wil gaan. De storyline methode is een vorm van narratief onderzoek om belangrijke momenten gedurende een leertraject zoals beleefd door leerlingen/studenten vast te stellen (Beijaard, Van Driel, & Verloop, 1999; Henze, Van Driel, & Verloop, 2009; Schellings, Koopman, Beijaard, & Mommers, 2023). Deze momenten worden in een grafische weergave vastgelegd. Het ´moeten´ tekenen van een grafiek nodigt nadrukkelijk uit om stil te staan bij interne en externe factoren en processen die de uitgebeelde beleving hebben beïnvloed. In het algemeen zal een storyline een meer of minder grillig verloop laten zien, waarbij de knikken of buigingen van de grafieklijn corresponderen met gebeurtenissen of veranderingen in interne of externe factoren die door de invuller als betekenisvol voor de ontwikkeling worden beschouwd. Deze verklaringen vormen de belangrijkste opbrengst van storyline vragen. Verhalen kunnen inzichten leveren in het denken en doen van de student en helpt de student de eigen ontwikkeling te evalueren. Daarnaast is een voordeel van een storyline dat deze relatief snel en makkelijk te maken is. De doelstelling van de workshop is dat de deelnemers een beeld vormen van de potentie van de methodiek en de eventuele meerwaarde binnen de eigen onderwijssetting onderzoeken. Er wordt gestart vanuit een theoretisch kader. Vervolgens worden enkele onderzoeksresultaten gedeeld. Deelnemers gaan hierna zelf aan de slag met het uitwerken van een persoonlijke storyline. Tot slot zal de opbrengst en de praktische relevantie plenair besproken worden.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Uit onderzoeken blijkt keer op keer dat leerlingen en (mbo) studenten in Nederland vaak een lage motivatie hebben. Deze lage motivatie staat de ontwikkeling van kennis en vaardigheden die nodig is om de toekomst vorm te geven in de weg. Individuele aandacht voor motivatie helpt om leerlingen/studenten weer in de kracht te zetten zodat zij de waarde van het onderwijs weer meer gaan inzien. De storyline methodiek is een waardevolle interventie om dat individuele gesprek de juiste richting en de juiste diepgang te geven.

#### Referenties

Allen, J., & Meng, C. M. (2010). Voortijdige schoolverlaters: Aanleiding en gevolgen. Research centre for education and the Labour Market, School of Business and Economics, Maastricht University. Beijaard, D., Van Driel, J., & Verloop, N. (1999). Evaluation of Story-Line Methodology in Research on Teachers' Practical Knowledge. *Studies in Educational Evaluation*, 25(1), 47-62. Henze, I., Van Driel, J. H., & Verloop, N. (2009). Experienced science teachers' learning in the context of educational innovation. *Journal of teacher education*, 60(2), 184-199. Mo, J. (2019). How is students' motivation related to their performance and anxiety? doi:doi:<https://doi.org/10.1787/d7c28431-en> Schellings, G., Koopman, M., Beijaard, D., & Mommers, J. (2023). Constructing configurations to capture the complexity and uniqueness of beginning teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 372-396. doi:10.1080/02619768.2021.1905793 van der Veen, I., Peetsma, T., Triesscheijn, B., & Karssen, M. (2013). Een poging tot verbetering van motivatie en studieloopbaan in het mbo. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

## 194. Werken aan zelfbeeldontwikkeling – Van wetenschap naar praktijkproduct

Kim Smeets; Fontys Hogeschool; Kim Lijbers; SSPOH

Divisie: Leren & Instructie

*Zelfbeeldontwikkeling, Positieve psychologie, Karakterkrachten,*

Aandacht besteden aan een positief en adequaat zelfbeeld is van belang voor het psychologisch welzijn en draagt bij aan academische prestaties van kinderen. Binnen de onderwijsonderzoekswerkplaats POINT040 is een product ontwikkeld om met kinderen met zelfbeeldontwikkeling aan de slag te gaan: KarakterKracht. Het doel van dit product is om kinderen zichzelf beter te laten begrijpen en beter begrepen te worden door anderen. In deze workshop gaan we kort in op het belang van het ontwikkelen van een positief en adequaat zelfbeeld o.b.v. wetenschappelijke kennis. Vervolgens nemen we je mee in het ontwikkelproces van KarakterKracht: hoe zijn wetenschap en onderzoeksvaardigheden vertaald naar de praktijk? Tot slot laten we je kennis maken met KarakterKracht door de inzet van twee van de interactieve werkvormen uit KarakterKracht.

Weten wie je bent is belangrijk in het leven. Het draagt bij aan het psychologisch welzijn (Ryff, 2013) en geeft je een gevoel van zekerheid over je plek in het leven (Bakx et al., 2021). Een adequaat zelfbeeld helpt namelijk om een omgeving te creëren waarin men zichzelf optimaal kan ontwikkelen, omdat men zich bewust is van zijn krachten en minder sterke punten (Ryff & Singer, 2013). In deze workshop nemen we deelnemers mee in dit belang van het zelfbeeld en de adequate ontwikkeling hiervan. Vervolgens introduceren we een product dat binnen de onderwijsonderzoekswerkplaats POINT040 is ontwikkeld: KarakterKracht. Voor de ontwikkeling van het product is Design Thinking for Educators als leidraad genomen. Design Thinking for Educators draagt onder meer bij aan innovatievere oplossingen, een meer open-minded in- en opstelling en het faciliteert interdisciplinaire samenwerking (Panke, 2019). We nemen de deelnemers mee in dit ontwikkelproces, zodat zij inzicht krijgen in hoe je onderzoek en onderzoeksvaardigheden inzet om een product voor de praktijk te ontwikkelen. KarakterKracht is een tool om kinderen in de leeftijd van 9 tot en met 14 jaar te ondersteunen in het beter begrijpen van zichzelf en het beter begrepen worden door anderen. KarakterKracht richt zich op deze leeftijd omdat kinderen vanaf ongeveer 8 jaar in staat zijn om een realistisch zelfbeeld te schetsen (Harter, 2008). Met KarakterKracht geven we een voorbeeld van hoe je samen met kinderen kunt werken aan het inzicht krijgen in het eigen zelfbeeld en het zelfbeeld van anderen.



Dit doen we aan de hand van de character strenghts van Peterson en Seligman (2004). Deze karakterkrachten zijn universele krachten waar iedereen (van elke cultuur) zich, tot in bepaalde mate, in kan herkennen. Deze krachten hebben invloed op hoe je tot bloei komt en op je levensgeluk. Er zijn 24 karakterkrachten binnen 6 domeinen (Park et al., 2004). Tijdens de workshop gaan samen aan de slag met twee werkvormen van KarakterKracht. In de eerste werkvorm ontdekken de deelnemers in groepjes welke karakterkrachten er allemaal zijn en welke krachten het beste aansluiten bij zichzelf. De deelnemers krijgen de gelegenheid om hierover met elkaar in gesprek te gaan. Tijdens de tweede werkvorm gaan we gericht aan de slag met het werken aan één van de KarakterKrachten. Tussendoor is er gelegenheid om vragen te stellen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Momenteel is er veel aandacht voor de basisvaardigheden in het Nederlandse onderwijssysteem. Ook de PISA resultaten van afgelopen jaar (Meelissen et al., 2023) laten zien dat er wat moet gebeuren om de leerlingresultaten te verbeteren. Om onderwijs van waarde te realiseren is het daarentegen van belang om niet alleen aandacht te vestigen op het verbeteren van leerlingprestaties, maar ook op het welzijn van leerlingen. Hiertoe behoort ook het ontwikkelen van een positief en adequaat zelfbeeld (Ryff, 2013). Het voordeel van werken aan een positief zelfbeeld is dat het ook positieve invloed heeft op de academische prestaties (Preckel et al., 2013).

#### Referenties

- Bakx, A., Samsen-Bronsveld, E., van Elderen, L., & van Horssen-Sollie, J. (2021). Self-descriptions of high-performing and regular-performing primary school students: An open, exploratory study. *Roeper Review*, 43(4), 256-271. <https://doi.org/10.1080/02783193.2021.1967543>
- Harter, S. (2008). The developing self. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development: An advanced course* (pp. 216–262). Wiley.
- Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht. Universiteit Twente – 2023 <https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>
- Panke, S. (2019). Design thinking in education: Perspectives, opportunities and challenges. *Open Education Studies*, 1(1), 281-306. <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0022>
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., & Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1165–1175. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.09.001>
- Ryff, C. D. (2013). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies*, 9, 13-39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>

## 203. Het ontwikkelen van een evaluatie-instrument voor een responsief curriculum voor het opleiden van leraren in het hbo

Rieke van Bommel; Open Universiteit

Divisie: Curriculum

*curriculumevaluatie, responsief curriculum, lerarenopleiding, flexibilisering*

Bij lerarenopleidingen staat flexibiliseren volop in de belangstelling. Onder druk van het lerarentekort proberen opleidingsteams van lerarenopleidingen het curriculum aantrekkelijker en toegankelijker te maken door het ontwerpen van een responsief curriculum waarin een individuele benadering en maatwerk centraal staan. Essentieel onderdeel van een ontwerpproces is evaluatie en deze kan in elke fase van een ontwerp worden uitgevoerd, zodat teams tijdens het ontwerpen regelmatig en tijdig zicht krijgen op knelpunten. Echter, er is nog weinig bekend over hoe en met welk instrument een responsief curriculum geëvalueerd kan worden. Doel van dit onderzoek is om een instrument te ontwikkelen waarmee geëvalueerd kan worden welke invulling responsiviteit krijgt. We hanteren een kwalitatieve, ontwerpgerichte aanpak waarin we in focusgroepen met experts en docentontwikkelteams op iteratieve wijze een evaluatie-instrument voor responsieve lerarenopleidingen ontwikkelen en testen. Het resultaat is een bruikbaar en gevalideerd instrument waarmee een responsief curriculum niet met extern opgelegde, maar zelf ontwikkelde criteria geëvalueerd kan worden. Met dit evaluatie-instrument kan regelmatig en tijdig geanticipeerd worden op knelpunten.

**Inleiding, onderzoeksdoel en context** Lerarenopleidingen ontwikkelen flexibele curricula om hun opleiding aantrekkelijker en toegankelijker te maken (Ministerie van OCW, 2022). Zij doen dat op verschillende manieren. Bij flexibiliseren spelen inzichten vanuit onderzoek nog geen grote rol waardoor knelpunten niet altijd systematisch worden opgespoord. Door het curriculum regelmatig en tijdig te evalueren kan de beoogde flexibiliteit in kaart worden gebracht (Van Casteren et al., 2021).  
**Theoretisch kader** In het hoger onderwijs wordt de term flexibel gebruikt

voor het adaptief inspelen op de behoeften en capaciteiten van studenten (Jonker et al., 2020). Flexibiliteit kan zich echter ook op andere manieren manifesteren. Met het begrip responsief wordt een opleidingscurriculum aangeduid dat meebeweegt met en anticipeert op de diversiteit van studenten, de variëteit van werkcontexten en met ontwikkelingen in de samenleving (De Bruijn, 2017).

Bij curriculumontwikkeling speelt evalueren een substantiële rol. Evaluatie biedt ontwikkelaars in elke fase van het ontwerp de gelegenheid om te reflecteren op de wijze waarop de beoogde uitkomsten daadwerkelijk worden bereikt (McKenney & Reeves, 2019; Van den Akker, 2013). Als er geen vaste kaders en criteria zijn kan een informele, niet beoordelende evaluatiemethode die uitgaat van reflectie en dialoog uitkomst bieden (Stake, 2011). Uit eerder onderzoek blijkt dat een responsief curriculum voor het opleiden van leraren drie responsieve dimensies heeft en twaalf responsieve thema's die deze drie dimensies concretiseren (Van Bommel et al., 2022). Daarnaast zijn er vijf richtingen (oriëntaties) waarin een responsief curriculum zich kan ontwikkelen. Het doel van dit onderzoek is om op basis daarvan een evidence-informed evaluatie-instrument te ontwikkelen waarmee docentontwikkelteams hun responsieve curriculum kunnen evalueren.

**Onderzoeksvraag**De onderzoeksvraag luidt: hoe kan een instrument eruitzien dat docentontwikkelteams ondersteunt bij het evalueren van hun responsieve curriculum?**Method** van onderzoekVia een design met focusgroepen ontwikkelden we in vier ontwerproudes een evaluatie-instrument waarmee een responsief curriculum geëvalueerd kan worden (zie Figuur 1). Op basis van eerder onderzoek is een initieel instrument ontwikkeld, bestaande uit de drie dimensies van responsiviteit, veertien responsieve thema's en vijf responsieve oriëntaties. In een focusgroep interview met een expertpanel werd dit instrument besproken. Een eerste versie van het evaluatie-instrument werd getest in het docentontwikkelteam van lerarenopleiding A. Op basis van de feedback werd het instrument aangepast en nogmaals aan hetzelfde expertpanel voorgelegd. Vervolgens werd het instrument een tweede keer getest in het docentontwikkelteam van lerarenopleiding B.**Resultaten en onderbouwde conclusies**Het resultaat is een gevalideerd instrument waarmee een responsief curriculum met zelf ontwikkelde criteria geëvalueerd kan worden. Het instrument ondersteunt het docentontwikkelteam bij het vormen van een gedeeld beeld, het in kaart brengen van responsiviteit en het richting geven aan het responsieve curriculum (zie figuur 2). Het instrument is geschikt om in elke ontwerproude te gebruiken, zodat regelmatig en tijdig geanticipeerd kan worden op knelpunten.**Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage**In dit onderzoek ontwikkelen we kennis over het evalueren van responsieve curricula. Dat doen we door een evaluatie-instrument te ontwerpen en te valideren waarmee docentontwikkelteams hun responsieve curriculum kunnen doorontwikkelen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

In deze bijdrage gaan we in op hoe een responsief curriculum voor lerarenopleidingen geëvalueerd kan worden. Dit is waardevol, omdat lerarenopleidingen volop aan flexibiliseren zijn, maar er nog geen evidence-informed criteria zijn waarmee ze hun flexibele curriculum kunnen evalueren. Met dit onderzoek wordt het voor docentontwikkelteams mogelijk om regelmatig en tijdig hun responsieve curriculum op basis van zelf ontwikkelde criteria te waarderen.

## 205. Praktische wijsheid als manifestatie van persoonsvorming in professionele masteropleidingen

Carlos van Kan ; Hogeschool Rotterdam; Jelle Ris ; Hogeschool  
Rotterdam; Pamela den Heijer ; Hogeschool Rotterdam

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*persoonsvorming , praktische wijsheid , masteropleidingen*

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.

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 deervaring 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’.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Praktische wijsheid betreft het vermogen om in een concrete (beroeps)situatie: de belangen die met elkaar op gespannen voet staan te herkennen en te erkennen, te articuleren en te bespreken welke professionele waarden en doelen er op het spel staan, en een op de concrete situatie toegesneden handelingsrepertoire in te kunnen zetten vanuit een geïntegreerd persoonlijk functioneren. 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.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

## 208. Het creëren van een inter-affectieve leerruimte waarin studenten hun eigen waarden kunnen ontdekken

Roos BitsDerksen ; Edusenca Expertisecentrum affectief leren;  
Pamela den Heijer ; Hogeschool Rotterdam

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*affectieve leerervaring , interaffectieve leerruimte*

In het hoger onderwijs worden studenten doorgaans aangemoedigd om na te denken over waardeconflicten wanneer ze die tegenkomen in hun opleiding, door een cognitieve focus aan te nemen waarin denken centraal staat. Wat echter nodig is, zijn leerervaringen waarin studenten aandacht besteden aan hoe zij het waardeconflict van binnenuit ervaren. Om studenten aan te moedigen om van binnenuit met waardeconflicten om te gaan is een verschuiving van een strikt cognitivistische visie op affectieve leerervaringen naar een visie die ook het holistische perspectief omvat nodig. Dit kan worden gerealiseerd door het aanbieden van inter-affectieve leeromgevingen.

Het begeleiden van inter-affectieve leerervaringen heeft implicaties voor de wijze van lesgeven in het hoger beroepsonderwijs (Davis-Manigaulte et al., 2006; Yorks & Kasl, 2002). Er is een verschuiving naar tactvol lesgeven (van Manen, 2016) waarbij gaat om de erkenning dat de docent en studenten geen objecten zijn, maar subjecten met eigen gevoelens en behoeften en kwetsbaarheden (Friesen, 2017; Friesen & Osguthorpe, 2018; van Manen, 2016). Het begeleiden van studenten door inter-affectieve leerervaringen als een vorm van tactvol lesgeven kan gezien worden als een nudge om de eigen kwetsbaarheid van studenten in het spel te brengen in interactief affectief delen met hun medestudenten. Maar hoe creëer je een in een klaslokaal een ruimte waarin studenten worden aangemoedigd om zich op affectief niveau te verbinden met een waardeconflict, met zichzelf en met anderen?

Een inter-affectieve leerruimte kan gezien worden als een derde ruimte die zowel de docent als de studenten helpen zich kwetsbaar op te stellen als subject in hun intersubjectieve relatie (Askins, 2009). Deze derde ruimte is noch van de een noch van de ander, maar is een neutrale ruimte die mensen samen kunnen vormgeven (Benjamin, 2004). Een dergelijke leerruimte is er

een waarin docent en student en elkaar ontmoeten in een groep met kwetsbaarheid en interpersoonlijke relaties op affectief niveau. In deze inter-affectieve leerruimte kunnen studenten hun repertoire voor het omgaan met innerlijke gevoelens rond een waardenconflict uitbreiden door affectieve interactie, door het interactieve karakter van stelling nemen te verkennen en door affectieve taal te ontwikkelen (Di Paolo et al., 2018). De kwetsbaarheid van zowel docent als studenten (Friesen, 2017; Friesen & Osguthorpe, 2018) is nodig om de groep studenten aan te moedigen zich met het waardeconflict bezig te houden door middel van affectieve betrokkenheid en hun innerlijke gevoelens te delen (ook wel interactief affectief delen genoemd; Di Paolo et al., 2018; de Jaeger, 2013). In een inter-affectieve leeromgeving is de relatie tussen docent en student en medestudenten dus affectief en intersubjectief van aard, waarbij de nadruk ligt op vertrouwen en dialogische wederkerigheid (Friesen, 2017; Friesen & Osguthorpe, 2018; van Manen, 2016). In deze workshop laten we ervaren hoe een inter-affectieve leerruimte gecreëerd kan worden op basis van ontwerpkenmerken en onderwijsstrategieën voortkomend uit promotieonderzoek.

#### Onderwijs van Waarde(n)

De meeste professionals zullen op hun werk wel eens te maken krijgen met een waardenconflict, vaak door een andere visie op regels en richtlijnen. 'We kunnen onze studenten, de professionals van morgen, beter leren omgaan met deze waardenconflicten als we ook persoonlijke gevoelens centraal gaan stellen in onderwijs'.



## 210. Het ontwikkelen en beproeven van geactualiseerde kerndoelen Nederlands, rekenen en wiskunde en burgerschap.

Luuk Kampman; SLO; Jeroen Bron; SLO; Annette van Noorel; SLO; Lianne Roosenbrand; SLO

Divisie: Curriculum

*kerndoelen, leerplanontwikkeling, monitoring, basisvaardigheden*

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 en scholen. De landelijke eisen over de inhoud van het onderwijs zoals vastgelegd in kerndoelen en examenprogramma's worden momenteel in opdracht van het Ministerie van OC&W geactualiseerd onder regie van SLO, het landelijke expertisecentrum voor het curriculum. In dit symposium worden de eerste opbrengsten gepresenteerd. Ingegaan wordt op de realisatie van de ontwerpprincipes en kwaliteitseisen, de ervaringen met het ontwikkelproces in de teams en de samenwerking met externe betrokkenen en de uitkomsten van de fase van beproeven met scholen in verschillende regio's in het land. Daarbij worden voorbeelden van conceptkerndoelen die dit proces tot nu toe heeft opgeleverd gepresenteerd met aandacht voor de wijze van formuleren en consistentie van de doelen. Er worden gegevens gepresenteerd die zijn verzameld door een intern monitorteam en gegevens die voortkomen uit het voorleggen van concepten aan scholen. In het symposium staan de leergebieden Nederlands, rekenen en wiskunde en burgerschap centraal.

**Doelstelling** In dit symposium staat de actualisatie van het landelijke beoogde curriculum centraal: de kerndoelen in het primair en speciaal onderwijs en de onderbouw van het (speciaal)voortgezet onderwijs. De aandacht gaat daarbij uit naar de leergebieden Nederlands,

rekenen en wiskunde en burgerschap, voor deze leergebieden zijn conceptkerndoelen opgeleverd, andere leergebieden volgen nog. SLO hecht eraan om transparantie te betrachten over deze maatschappelijk relevante inhoudelijke kaders voor het onderwijs. In het symposium geven onderwijskundigen van SLO toelichting op werkwijzen, aanpakken, ervaringen en opbrengsten bediscussiëren deze met de wetenschappelijke gemeenschap. Overzicht presentaties Het symposium start met een inleiding op de opdracht tot actualisatie en de inrichting van het proces. Daarbij wordt kort herhaald wat in het symposium uit 2023 over de actualisatie is toegelicht. Vervolgens wordt de methode waarmee het actualisatietraject is aangepakt geïllustreerd aan de hand van het voor Nederland nieuwe leergebied burgerschap. Vragen die beantwoord worden zijn: wie maken de inhoudelijke keuzes en wie zijn daarbij betrokken, aan welke ontwerpeisen en kwaliteitscriteria moest worden voldaan, wat zijn de resultaten van de gevolgde aanpak? Gedurende het traject is het proces geëvalueerd en na afloop zijn betrokkenen bevraagd op hun ervaringen. De resultaten van deze evaluatie met conclusies voor toekomstige trajecten komen in de derde bijdrage aan bod. De conceptkerndoelen zijn ontwikkeld door een team. Nadat het team de set kerndoelen heeft opgeleverd zijn deze in acht regio's voorgelegd aan de onderwijspraktijk. De aanpak en opbrengsten van deze fase van beproeven vormen de laatste bijdrage. Wetenschappelijke betekenis Belangrijke vragen voor het curriculum zijn: wat zijn de meest relevante inhouden waar alle leerlingen recht op hebben, wie maken de keuzes hierover? Hoe wordt voorkomen dat curricula uit balans zijn of overladen en welke ruimte hebben scholen om in het onderwijsaanbod eigen prioriteiten te stellen? SLO heeft een proces ingericht om op deze vragen een antwoord te hebben. Het is van wetenschappelijke betekenis hoe dat proces is ingericht, hoe dat is verlopen, wat de voorlopige resultaten daarvan zijn en hoe dit proces er in toekomstige gevallen uit kan zien. Structuur van de sessie 0-5 min. Opening door voorzitter. Jelle Kaldewaij. 5-15 min. Presentatie 1: Algemene inleiding op actualisatietraject: van opdracht naar uitvoering. Door: Jeroen Bron, SLO. 15-30 min. Presentatie 2: De ontwikkeling van een leergebied: casus burgerschap. Door: Luuk Kampman, SLO. 30-45 min. Presentatie 3: Evaluatie van ontwikkelproces conceptkerndoelen. Door: Lianne Roosenbrand, SLO. 45-60 min. Presentatie 4: Beproeven van conceptkerndoelen in de onderwijspraktijk. Door: Annette Koopmans, SLO. 60-75 min. Reactie referent. Door: Carla van Boxtel, UvA. 75-90 min. Vragen en discussie met de zaal, geleid door voorzitter

#### Onderwijs van Waarde(n)

Voor het curriculum zijn kwaliteitscriteria beschreven (Van den Akker & Thijs, 2009). In de ontwikkelen van kerndoelen in teams is het kwaliteitscriteria relevantie belangrijk, teams hebben de kern van relevante inhouden voor een leergebied beschreven en daarin ook keuzes gemaakt (Bron & Koopmans, 2023). Relevantie kan daarbij geïnterpreteerd worden als waarde: welke inhouden zijn van waarde voor het functioneren van leerlingen in de samenleving en beroep. In het symposium wordt de kern van het leergebied burgerschap gepresenteerd en toegelicht hoe daarbij is omgegaan met waarden die in de democratische rechtsstaat van belang worden geacht (Overheid, 2021).

#### Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Context: opdracht, aanpak, stand van zaken In deze introducerende presentatie wordt het symposium ingeleid om context te geven aan de navolgende presentaties. Het traject om te

komen tot het ontwikkelen, beproeven, wettelijk vaststellen en verder implementeren wordt toegelicht. Aandacht gaat uit naar de opdracht tot actualisatie van kerndoelen die SLO ontving van het Ministerie van OC&W (Wetenschappelijke curriculum commissie, 2021) en welke ontwerpeisen en kwaliteitscriteria de opdracht bevat. Vervolgens wordt uitgelegd welke aanpak SLO heeft gevolgd om tot kerndoelen te komen en wie daarin welke rol hebben vervuld. Ook zal toegelicht worden hoe de kwaliteitszorg is belegd in een externe advieskring en een intern monitorproject (Bron & Koopmans, 2023). In de introductie komen de belangrijkste punten uit het ORD-symposium over de actualisatie in 2023 kort terug.

#### Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

De ontwikkeling van een leergebied: casus burgerschap. Door Luuk Kampman Inleiding en centrale vraag Het doel van deze bijdrage is om concreet inzicht te geven in het actualisatietraject door dit te illustreren met de totstandkoming van de conceptkerndoelen burgerschap. De vraag die centraal staat is hoe de conceptkerndoelen voor het nieuwe leergebied burgerschap tot stand zijn gekomen. Theoretisch kader Curriculumontwikkeling dient een transparant en zo veel mogelijk democratisch proces te zijn waarbij ontwerpeisen en kwaliteitscriteria te zijn bepaald. Vooraf dient met een probleemanalyse helderheid te worden geboden in de belangrijkste uitdagingen waar het curriculum rekening mee moet houden (Curriculum.nu, 2019; Kampman, Driebergen & Van der Laan, 2022). In de presentatie wordt op het verloop van het proces, de wijze waarop is omgegaan met externe en interne feedback en adviezen, wat is gedaan met signalen en input uit het onderwijs, wetenschap en samenleving en hoe de probleemanalyse, ontwerpeisen en kwaliteitscriteria zijn benut. Met deze inzichten kunnen de conceptkerndoelen beter verklaard en begrepen worden. Resultaten In de presentatie is er in de eerste plaats aandacht voor de werking van een ontwikkelteam bestaande uit leraren, vakexperts en curriculumexperts en de daaraan verbonden advieskring waarin vakverenigingen, opleidingen en maatschappelijke organisaties zijn samengebracht. Ook is aandacht voor de betrokkenheid van wetenschappers bij het vormgeven van de conceptkerndoelen. Aangezien er tot op heden geen kerndoelen voor burgerschap van kracht zijn, wordt in de presentatie ingegaan op de afbakening en duiding van het begrip burgerschap en de inhoudelijke inkleuring van de conceptkerndoelen. Daarbij worden de deelnemers aan het symposium meegenomen in de uitdagingen en dilemma's die voortkomen uit ontwikkelingen in het onderwijs en in de maatschappij en hoe heeft dit geleid tot het omgaan met waarden en houdingen in de conceptkerndoelen. In de presentatie worden voorbeelden van conceptkerndoel toegelicht. Daarbij wordt geïllustreerd hoe ontwerpeisen en kwaliteitscriteria ten aanzien van de architectuur (wetenschappelijke curriculumcommissie, 2021) zijn gerealiseerd. Wetenschappelijke relevantie Met name de duiding en afbakening van het begrip burgerschap zal door het onderwijsveld en de wetenschap worden gewaardeerd aangezien er nog steeds veel onduidelijkheid wordt ervaren over wat burgerschap nu eigenlijk is en hoe dit in onderwijs vorm te geven. De veelvoud aan opvattingen over burgerschap en de verschillende manifestaties ervan in het onderwijs, vertroebelen de samenhang en doelgerichtheid (Inspectie van het onderwijs, 2022a, b). De karakteristiek en de conceptkerndoelen bieden nu wel inhoudelijk richting en afbakening. Deze zijn enerzijds vanuit wetenschappelijke benaderingen ingericht en anderzijds kunnen ze bijdragen aan bijvoorbeeld wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van kerndoelen burgerschap bij scholen en leerlingen.

### Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Evaluatie van ontwikkelproces conceptkerndoelen Inleiding, onderzoeksdoel en context In september 2023 zijn de conceptkerndoelen Nederlands en rekenen en wiskunde aan de minister overhandigd. De actualisatie is een complex leerplankundig proces op landelijk niveau. Ten behoeve van toekomstige trajecten en kennisontwikkeling is het doorlopen proces geëvalueerd met stakeholders die betrokken waren in de ontwikkeling. Dit paper geeft de belangrijkste resultaten weer van deze evaluatie. Theoretisch kader Voor de kerndoelen zijn procesmatige en inhoudelijke criteria geformuleerd om aan de visie voor het onderwijs te voldoen (OC&W, 2022). Voor de inrichting van het proces, is er gekozen om gericht stakeholders te betrekken: leraren po, docenten vo, vakexperts (VE), curriculumexperts (CE) en een procesregisseur (PR). Het kerndoelenteam wordt van formatieve feedback voorzien door een advieskring (AK): een samengestelde groep externen die perspectieven uit de maatschappij representeren. De inrichting van het proces is gebaseerd op internationale inzichten en ervaringen uit eerdere curriculumherzieningen (zie bijvoorbeeld Gouëdard et al., 2020; Nieveen & van den Akker, 2023), en beoogt kwalitatief hoogstaande doelen op te leveren die voldoende draagvlak hebben. Deze inrichting is echter complex en stelt hoge eisen aan de uitvoering, dat in een jaar afgerond moest zijn. In de evaluatie is daarom gekeken in hoeverre de beoogde processen haalbaar waren en welke ervaringen meegenomen kunnen worden ter verbetering van toekomstige actualisaties. Onderzoeksvraag In hoeverre hebben de stakeholders, die betrokken waren bij de actualisatie van de kerndoelen van Nederlands en rekenen en wiskunde, de beoogde ontwikkeltrajecten uit kunnen voeren en hoe hebben zij dit ervaren? Methode van onderzoek Na afloop van de ontwikkeltrajecten zijn er semigestructureerde interviews gehouden met de procesregisseur en de curriculumexperts van de ontwikkelteams. Bij de teamleden en de advieskring zijn er vragenlijsten uitgezet. Resultaten en onderbouwde conclusies Uit de evaluatie blijkt dat de ervaringen bij beide leergebieden grotendeels overeenkomen. In de presentatie gaan we in op enkele cruciale aspecten van de ontwikkeltrajecten. Formatieve feedback tijdens het proces is noodzakelijk voor kwaliteitsborging. Volgens de curriculumexperts en de procesregisseur werd er te veel feedback verstrekt en was deze versnipperd. Voor het vervolg is meer aandacht voor hoe feedback wordt teruggegeven tijdens het proces van belang. De advieskring raadplegen werd als waardevol ervaren voor de inhoud van de conceptkerndoelen. Ook de advieskring zelf was positief over de samenwerking. De opgestelde werkinstructies, afgeleid van de werkopdracht, zorgen voor een gezamenlijke werkwijze en architectuur van de kerndoelen. Deze werden bij het ene leergebied als te uitgebreid en daardoor beperkend ervaren, terwijl ze het andere leergebied juist houvast boden. Tenslotte, blijkt de diverse inrichting van de ontwikkelteams goed te hebben gewerkt en een meerwaarde te hebben gehad om samen te werken met mensen met verschillende perspectieven aan de ontwikkeling van de conceptkerndoelen. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Deze evaluatie geeft inzicht in een succesvol traject van curriculumontwikkeling. De bevindingen kunnen andere landen informeren bij de inrichting van hun eigen traject van curriculumontwikkeling. Voor Nederland, in het bijzonder SLO, kunnen de bevindingen ingezet worden in de ontwikkeltrajecten van de leergebieden die volgen en ander vervolgonderzoek.

### Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Beproeven van conceptkerndoelen in de onderwijspraktijk Inleiding, onderzoeksdoel en context Onderdeel van de werkopdracht aan SLO is het evalueren van de conceptkerndoelen op bruikbaarheid in de onderwijspraktijk. Dit vindt plaats in de fase van beproeven. Het betrekken van een bredere doelgroep uit de onderwijspraktijk is van belang voordat de conceptkerndoelen inhoudelijk vastgesteld worden en het wetgevingstraject in gaan. Theoretisch kader Voor het (formatief) evalueren van curriculumontwikkeling hanteert SLO de kwaliteitscriteria relevantie, consistentie, (verwachte) bruikbaarheid en (verwachte) effectiviteit (Nieveen, Folmer, & Vliegen, 2012). In de ontwikkelfase is veel aandacht geweest voor relevantie en consistentie, in de fase van beproeven ligt de focus vooral op verwachte bruikbaarheid in de onderwijspraktijk. Kerndoelen zijn namelijk nog geen onderwijsprogramma of lesdoelen, ze formuleren de eisen die aan het onderwijs gesteld worden eind primair onderwijs en eind onderbouw voortgezet onderwijs. Voor het beproeven op werkelijke bruikbaarheid hebben scholen en leraren concretisering nodig, zoals tussendoelen, leerlijnen en voorbeeldmaterialen. Dit vraagt veel ontwikkel- en pilottijd en in een dergelijk traject duurt het te lang. De bruikbaarheid van kerndoelen wordt door hun aard en functie mede bepaald door de concretisering die ná de fase van beproeven ontwikkeld worden. Daarom is beproeven in deze fase geoperationaliseerd als het evalueren van de verwachte bruikbaarheid. Daarbij worden beperkt voorbeeldactiviteiten en doorkijkjes ontwikkeld bij nieuwe elementen om beelden te geven van de bedoeling en van de vertaling naar de onderwijspraktijk, van belang voor een eerste aanzet tot shared sense-making (Nieveen, McKenney, Visscher, Spiele, Wakamiya, & Frissen, 2022). Onderzoeksvraag Wat is de verwachte bruikbaarheid en de algemene waardering van de conceptkerndoelen Nederlands en rekenen en wiskunde door de onderwijspraktijk? Methode van onderzoek SLO organiseerde van januari t/m maart 2024 8 regiobijeenkomsten, elk voor 20-30 scholen, met 3 afgevaardigden per school (leraren en leidinggevenden). Doel: informeren over bedoeling van (nieuwe elementen in) de actualisatie, eerste individuele kwantitatieve en kwalitatieve data verzamelen. Na de bijeenkomst voerde elke school een praktijkopdracht uit, kwantitatieve en kwalitatieve data werden per school verzameld, geanalyseerd en omgezet naar verbeteringsuggesties. Resultaten en onderbouwde conclusies Tijdens de ORD kunnen we de resultaten presenteren (gereed in juni). De dataverzameling omvat: Verwachte bruikbaarheid: Duidelijkheid formuleringen Beelden bij de bedoeling van nieuwe elementen Houvast en mate van concreetheid Voorwaarden voor implementatie Verwachte haalbaarheid Verwachte mate van impact: Afstand tot huidige praktijk Kansen en uitdagingen Algemene waardering Op basis van wegingscriteria wordt bepaald in hoeverre en op welke manier bijstelling nodig is voordat de conceptkerndoelen inhoudelijk vastgesteld kunnen worden en welke (nieuwe) elementen in de kerndoelen extra aandacht vragen bij het ontwikkelen van concretisering en bij de verdere implementatie. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Deze manier van beproeven van conceptkerndoelen op verwachte bruikbaarheid met regiobijeenkomsten en een praktijkopdracht is nieuw, net als de manier van werken met kerndoelenteams in de ontwikkelfase. Voorheen was een veldraadpleging of klankbordgroep voor de evaluatie gebruikelijk. De opbrengsten zijn methodologisch van betekenis voor onderzoek naar curriculumontwikkeling in het algemeen en praktisch als onderdeel van de werkwijze voor periodieke herijking van het landelijke curriculum.

Referenties

Bron, J. & Koopmans, A. (2023) Renewal of core objectives for primary and lower secondary education in the Netherlands and the elaboration of design criteria. In: Ballyn, D., Breemeersch, V., De Knijf, S., De Ridder, E., Froyen, D., Vandeput, V. (red) *The core curriculum*. P. 13-22. CIDREE.Curriculum.nu (2019). *Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Burgerschap*. Curriculum.nu/Inspectie van het Onderwijs (2022a). *Peil.burgerschap, Einde basisonderwijs 2019-2020*. Inspectie van het Onderwijs. Inspectie van het Onderwijs (2022b). *De Staat van het Onderwijs 2022*. Inspectie van het Onderwijs. Kampman, L., Driebergen, M. & Van der Laan, A. (2022). *Startnotitie kerndoelen burgerschap*. SLO. Nieveen, N., & Van den Akker, J. (2023). *Schooleigen curriculumontwikkeling als focus van onderzoek*. *Pedagogische Studiën*, 100(4), 486–500. <https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18352> Gouédard, P., Pont, B., Hyttinen, S., & Huang, P. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation*. <https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en> Nieveen, N., Folmer, E., & Vliegen, S. (2012). *Het evaluatiematchboard*. SLO. Nieveen, N., McKenney, S., Visscher, A., Spiele, S., Wakamiya, R., & Frissen, J. (2022). *Perspectives on curriculum change, an overview study to provide insights for the Dutch context*. University of Twente. Overheid.nl (2021). *Wet van 23 juni 2021 tot wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs*. Overheid.nl. Van den Akker, J. & Thijs, A. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. SLO. Wetenschappelijke curriculum commissie (2021). *Doel en ruimte; Tussenadvies 2*. Wetenschappelijke curriculum commissie.

## 216. SPOTLIGHT Toekomstbehendig Hoger Onderwijs

Max Kusters; ICLON Leiden University

Divisie: Hoger Onderwijs

*Hoger onderwijs, Responsief curriculum, Professionele ruimte, Kwaliteitscriteria*

Het hoger onderwijs zocht en zoekt naar manieren om maatschappelijke vraagstukken van nu en de toekomst te begrijpen en waar mogelijk op te lossen. Bijvoorbeeld door met studenten en eventuele partners van buiten het hoger onderwijs samen te werken aan en te leren van authentieke vraagstukken. Het vormgeven van curricula waarin zulke vraagstukken een sterkere rol spelen roept verschillende vragen op. Hoe bereiden we studenten adequaat voor op een steeds veranderende maatschappij en arbeidsmarkt? Welke rol heeft het werkveld daarin? Ervaren docenten ruimte voor ontwikkeling van innovatief, meer open onderwijs? Hoe verhoudt innovatief, open onderwijs zich tot eisen omtrent kwaliteit, examinering en accreditatie? In deze spotlight sessie introduceren we drie thema's en ruimte voor discussie: 1) responsief curriculum, 2) professionele ruimte van docenten en 3) kwaliteitscriteria van het hoger onderwijs. In deze spotlight sessie nodigen we experts uit op bovenstaande gebieden om hun kennis te delen, terwijl we het publiek uitnodigen deel te nemen aan interactieve discussies. Iedere expert bereidt een stelling voor die direct na de lezing wordt bediscussieerd met het publiek. Aan het einde van de sessie is er ruimte voor verdere verkenning.

Het hoger onderwijs zocht en zoekt naar manieren om maatschappelijke vraagstukken van nu en de toekomst te begrijpen en waar mogelijk op te lossen. Bijvoorbeeld door met studenten en eventuele partners van buiten het hoger onderwijs samen te werken aan en te leren van authentieke vraagstukken. Het vormgeven van curricula waarin zulke vraagstukken een sterkere rol spelen roept verschillende vragen op. Hoe bereiden we studenten adequaat voor op een steeds veranderende maatschappij en arbeidsmarkt? Welke rol heeft het werkveld daarin? Ervaren docenten ruimte voor ontwikkeling van innovatief, meer open onderwijs? Hoe verhoudt innovatief, open onderwijs zich tot eisen omtrent kwaliteit, examinering en accreditatie? In deze



spotlightsessie introduceren we drie thema's en ruimte voor discussie: 1) responsief curriculum, 2) professionele ruimte van docenten en 3) kwaliteitscriteria van het hoger onderwijs. Responsief curriculum Een responsief curriculum stelt onderwijsinstellingen ideaal gezien in staat flexibel in te spelen op veranderingen. Nieuwe opleidingen, technologische ontwikkelingen en maatschappelijke vraagstukken vereisen een curriculum dat zich kan aanpassen om relevante vaardigheden en kennis te bieden. Het bevorderen van interdisciplinair leren binnen een responsief curriculum helpt studenten om breder te denken en bereidt hen voor op de complexiteit van de moderne wereld. Professionele Ruimte Professionele ruimte verwijst naar vrijheid en autonomie die leraren hebben om hun professionele beslissingen te nemen en onderwijs vorm te geven. Het behelst niet alleen de expliciete keuzes die ze maken op basis van beschikbare mogelijkheden, maar ook de impliciete invloeden en ervaringen die hun perceptie van mogelijkheden beïnvloeden. Dit betreft bijvoorbeeld ook de spanning tussen onderzoeks- en onderwijstijd. De essentie van professionele ruimte omvat 'ervaren mogelijkheden', dat wijst op de subjectieve elementen die meespelen in de professionele ruimte van leraren, zoals hun persoonlijke overtuigingen, ervaringen en contextuele factoren die hun besluitvorming en handelen beïnvloeden. Kwaliteitscriteria Het doel van kwaliteitscriteria is kwaliteitsborging. Verantwoording afleggen en het algemeen nut van hoger onderwijs waarborgen is belangrijk. De kwaliteit van de diploma's moet op peil zijn en studenten moeten erop kunnen vertrouwen dat hun financiële en tijdsinvesteringen zullen resulteren in een opleiding die de moeite waard is. De perceptie van nuttige en efficiënte beleidsinstrumenten en -principes is echter aan het veranderen. Er is een spanning tussen een grotere nadruk op goede procedures en traditionele prestatiemeting en monitoring. Spotlightsessie In deze spotlightsessie nodigen we experts uit op bovenstaande gebieden om hun kennis te delen, terwijl we het publiek uitnodigen deel te nemen aan interactieve discussies. Iedere expert bereidt een stelling voor die direct na de lezing wordt bediscussieerd met het publiek. Aan het einde van de sessie is er ruimte voor verdere verkenning.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Deze spotlightsessie sluit aan bij het ORD-thema "Onderwijs van waarde(n)," dat focust op het waardevolle karakter van onderwijs, met nadruk op het creëren van waarde in brede zin. De drie besproken onderwerpen - een responsief curriculum, de professionele ruimte van docenten en kwaliteitscriteria van het hoger onderwijs - dragen elk op hun eigen manier bij aan het versterken van deze waardevolle benadering van onderwijs.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

## 218. Drempelloos doorstromen van het mbo naar de pabo met het keuzedeel Voorbereiding pabo

Bas Agricola; Hogeschool Utrecht

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

*MBO keuzedeel, Voorbereiding pabo, Portfolio, Programmatisch toetsen*

De aanleiding voor het project Voorbereiding pabo is de heroverweging van de toelatingstoetsen voor de pabo voor mbo studenten onderwijsassistent. Onderzoek wijst uit dat deze toetsen, die niet goed passen bij het praktijkgerichte karakter van het mbo, ontmoedigend werken en veel studenten afschrikken. Als alternatief is in dit project een ontwikkelingsgericht portfolio binnen het keuzedeel Voorbereiding Pabo geïntroduceerd. Mbo-studenten kunnen straks drempelloos doorstromen naar de pabo als zij in dit portfolio aantonen dat zij basiskennis bezitten van de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, en natuur & techniek. In dit project zijn principes van programmatisch toetsen gehanteerd en werken alle betrokkenen van roc's en pabo's in regionale samenwerkingsverbanden samen. In de eerste fase zijn ontwerpkeuzes binnen programmatisch toetsen voor het keuzedeel geïdentificeerd door middel van interviews met mbo-opleidingen. De volgende fase omvat de resultaten van de tweede deelstudie, waarin ervaringen van mbo-docenten en -studenten met het nieuwe keuzedeel zijn onderzocht. Deelnemers aan deze ronde tafel worden uitgenodigd om over deze ervaringen te discussiëren en input te geven voor mogelijke herontwerp van het keuzedeel. Deelnemers wordt tot slot om input gevraagd op beoogde derde deelstudie, waarin de drempelloos ingestroomde pabo-studenten worden bevraagd op hun ervaring met het nieuwe keuzedeel.

Onderwerp Studenten van de mbo-opleiding onderwijsassistent moesten tot voor kort toelatingstoetsen succesvol afronden als ze wilden starten op de pabo. Onderzoek laat zien dat

deze toelatingstoetsen ongewenste effecten sorteren (Van den Broek et al., 2020). De toetsen passen niet goed bij het praktijkgerichte karakter van het onderwijs in het mbo. De toetsen schrikken door hun selecterende karakter veel mbo-studenten op voorhand af. Van de studenten die toch doorzetten, haalt een groot deel een of meerdere toetsen niet. In dit project Voorbereiding Pabo wordt een ontwikkelingsgericht portfolio ontworpen dat binnen het mbo keuzedeel Voorbereiding Pabo wordt ingezet. Wanneer mbo-studenten in hun portfolio voldoende aantonen dat zij de basiskennis voor de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en natuur & techniek beschikken, mogen zij drempelloos doorstromen naar de pabo. Alle betrokkenen vanuit de roc's en de pabo's ontwikkelen dit portfolio in regionale samenwerkingsverbanden. De samenwerkingsverbanden zijn afgelopen jaar geïnspireerd en begeleid hoe de principes van programmatisch toetsen gebruikt kunnen worden in de ontwikkeling van het nieuwe keuzedeel Voorbereiding pabo (Baartman et al., 2020). Theorie Bestaande onderzoeken bieden handvatten om onderbouwde ontwerpkeuzes te kunnen maken (Heeneman et al., 2021; Torre et al., 2021). Deze inzichten zijn niet altijd toepasbaar op de context van mbo-opleidingen of specifiek de opleiding tot onderwijsassistent. Opleidingen kunnen dan worstelen met de vraag welke ontwerpkeuzes zij het beste kunnen maken passend bij hun eigen context (Baartman et al., 2022). Mbo-opleidingen die programmatisch toetsen willen implementeren in het keuzedeel Voorbereiding pabo hebben behoefte aan inzicht in de mogelijke ontwerpkeuzes die passend zijn bij hun eigen context zodat zij onderbouwde en passende ontwerpkeuzes kunnen maken. Resultaten In de eerste deelstudie van dit project werden de ontwerpkeuzes die mbo-opleidingen hebben gemaakt binnen de principes van programmatisch toetsen voor het keuzedeel voorbereiding pabo in kaart gebracht. Gebaseerd op de elf ontwerpkeuzes van Agricola et al. (2024) werden vijf interviews met mbo opleidingen geanalyseerd. De resultaten lieten zien dat de portfolio's een breed scala aan datapunten bevatten, met verschillende vereisten en mogelijkheden voor integratie, en studenten bewijs uit hun stageplek op verschillende manieren kunnen inzetten. De begeleiding vertoont een diversiteit aan feedbackperspectieven en -momenten. Ronde tafel De deelnemers zullen eerst kort geïnformeerd worden over de resultaten van de eerste deelstudie. Vervolgens worden de (voorlopige) resultaten van de tweede deelstudie gedeeld. In deze tweede deelstudie zijn via interviews de ervaringen met het nieuwe keuzedeel onderzocht bij mbo docenten en mbo studenten. Vanaf studiejaar 24-25 zullen de eerste mbo-studenten die het nieuwe keuzedeel voldoende afronden drempelloos mogen doorstromen naar de pabo. In de derde toekomstige deelstudie willen we bij die pabo-studenten onderzoeken in hoeverre zij zijn voorbereid met het nieuw ontworpen mbo keuzedeel. Inbreng deelnemers Deelnemers worden uitgenodigd om in twee- of drietallen in gesprek te gaan over de ervaringen van de mbo-docenten en -studenten met het nieuwe keuzedeel. Deelnemers ontvangen op kaartjes beknopt een aantal resultaten. Welke ervaringen zijn interessant om te rapporteren en welke geven aanleiding om het keuzedeel te herontwerpen. Tot slot willen we stil staan welke vragen we de drempelloos ingestroomde pabo studenten kunnen stellen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het herontwerpen van pabo-toelatingstoetsen in het Voorbereiding pabo-project past bij een dieper begrip van de waarde van onderwijs. In dit project wordt erkend dat onderwijs verder gaat dan het overdragen van kennis; het draagt bij aan de maatschappelijke opdracht van onderwijs en aan studentwelzijn. Het project bevordert inclusie en talentontwikkeling en biedt kansen voor

studenten met diverse achtergronden. Dit project kan een cruciale rol spelen in het adresseren van het lerarentekort. Door te investeren in het ontdekken en stimuleren van mbo-talent, wordt de kwaliteit van het onderwijs verbeterd en een positieve bijdrage geleverd aan het verminderen van het lerarentekort.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Agricola, B. T., De Vos, M., Baartman, L., & Van Schilt-Mol, T. (2024). Naar een nieuwe balans in toetsfuncties: van formatief en summatief naar een continuüm van beslissingen. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

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, T., & Van Der Vleuten, C. (2022). Programmatic Assessment Design Choices in Nine Programs in Higher Education. In *Frontiers in Education* (p. 738). Frontiers.

Heeneman, S., de Jong, L. H., Dawson, L. J., Wilkinson, T. J., Ryan, A., Tait, G. R., Rice, N., Torre, D., Freeman, A., & van der Vleuten, C. (2021). Ottawa 2020 consensus statement for programmatic assessment–1. Agreement on the principles. *Medical Teacher*, 43(10), 1139-1148.

Torre, D., Rice, N. E., Ryan, A., Bok, H., Dawson, L. J., Bierer, B., Wilkinson, T. J., Tait, G. R., Laughlin, T., & Veerapen, K. (2021). Ottawa 2020 consensus statements for programmatic assessment–2. Implementation and practice. *Medical Teacher*, 43(10), 1149-1160.

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,

## 224. Sportfolio: ontwerponderzoek naar een digital portfolio voor lichamelijke opvoeding

Lars Borghouts; Fontys Hogeschool Sport en Bewegen

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

*lichamelijke opvoeding, digitaal portfolio, ontwerponderzoek, assessment*

In het ‘Sportfolio-onderzoek’ worden ontwerpprincipes en gebruikersrichtlijnen ontwikkeld voor een effectief te gebruiken digitaal portfolio voor lichamelijke opvoeding (LO) in het voortgezet onderwijs. Middels een participatief co-design aanpak onderscheiden we vier fases: need identification, idea generation, development, en testing. In de afgeronde need identification fase zijn er behoeften en gebruikerseisen vastgesteld die samen met ontwerpprincipes uit de assessment-literatuur de basis leveren om in de volgende fases van het project prototypes te maken en deze in de praktijk te testen en door te ontwikkelen. De eerste resultaten hiervan zullen worden gepresenteerd.

Het doel van het ‘Sportfolio-onderzoek’ is om ontwerpprincipes en gebruikersrichtlijnen te maken voor een effectief te gebruiken digitaal portfolio voor lichamelijke opvoeding (LO) in het voortgezet onderwijs. Middels een participatief co-design aanpak onderscheiden we vier fases: need identification, idea generation, development, en testing. In het momenteel lopende onderzoek worden betrokken: de huidige gebruikers van een bestaand digitaal LO-portfolio, leraren LO uit het voortgezet onderwijs die deelnemen aan co-design sessies en praktijktesten, experts in digitale assessments, en experts in toetsen en beoordelen bij LO. In de need identification fase vulden 40 huidige gebruikers van een digitaal portfolio voor LO en 37 voormalige gebruikers een online vragenlijst in, met als doel hun ervaringen in kaart te brengen. Gemiddeld ( $\pm$ SD) hadden deze deelnemers  $15\pm 2$  jaar ervaring als leraar LO. De vragenlijst bevatte categorische, open, en vijf-punt Likertschaal antwoord-opties. Verder werden er in deze fase twee focusgroepinterviews gehouden met als doel gebruikerswensen en -eisen in kaart te brengen voor een nieuw digitaal portfolio. Tien leraren LO uit het voortgezet onderwijs (ervaring  $11\pm 3$  jaar) namen hieraan deel. Interviews werden audio-opgenomen en deelnemers kwamen onder begeleiding van een facilitator tot consensus over de uitkomsten, welke vervolgens werden genoteerd. Uitkomsten uit de vragenlijst laten zien dat huidige gebruikers van een digitaal

LO-portfolio dit in sommige, maar niet alle lessen gebruiken en dat ze het met name in zetten voor summatieve doeleinden. Met het portfolio wordt met name bewegingsvaardigheid beoordeeld (98%), terwijl andere doelen van de LO zoals regelvaardigheden (40%) en sociale vaardigheden (55%) minder worden beoordeeld met het portfolio. De belangrijkste nadelen die werden geïdentificeerd zijn: verlies van actieve beweegtijd, gebruik van (afleidende) smartphones in de les, tijdsinvestering voor de leraren, en leerlingen die de meerwaarde van het portfolio niet inzien. Volgens de focusgroepen zijn er enkele prominente behoeften van leraren LO voor een digitaal portfolio vastgesteld, waaronder: 1) het kunnen monitoren van een variëteit aan uitkomsten binnen LO (ook wel de ‘meervoudige bekwaamheid’ genoemd), 2) het voorzien in een pedagogisch-didactisch hulpmiddel in plaats van het portfolio als ‘doel op zich’, 3) een vervanging bieden voor alle huidige vormen van assessment, 4) het monitoren van de voortgang van leerlingen, 5) eigenaarschap voor leerlingen, 6) het inbouwen van een beloningscomponent (‘gamification’), 7) het rekening houden met verschillen tussen leerlingen en 8) het niet ten koste gaan van persoonlijk contact. Verder gaven zowel respondenten op de vragenlijst als in de focusgroep aan dat er een aantal technische en praktische gebruikerseisen zijn, zoals het voldoen aan privacyregels, onafhankelijk zijn van internettoegang, aanpasbaarheid aan verschillende leerlingpopulaties, onafhankelijkheid van tijd en plaats, en de mogelijkheid om een digitaal portfolio te gebruiken binnen bestaande digitale systemen van de school. Over de need identification fase kan worden geconcludeerd dat we behoeften en gebruikerseisen hebben kunnen vaststellen voor een digitaal LO-portfolio in het voortgezet onderwijs. Tezamen met ontwerpprincipes uit de assessment-literatuur levert dit de basis om in de volgende fases van het project prototypes te maken om in de praktijk te testen en door te ontwikkelen. De eerste resultaten hiervan zullen worden gepresenteerd.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Deze bijdrage sluit aan bij het congressthema vanwege de waarde die digitale portfolio’s als innovatieve vorm van assessment binnen de lichamelijke opvoeding kunnen bieden. Leraren LO zien toetsen en beoordelen als de grootse uitdaging binnen het vakgebied, mede omdat er grote verschillen in motorische aanleg zijn tussen leerlingen, assessment vaak observatie betreft, LO vooral een rol heeft bij socialisatie en subjectificatie, en het vak zeer uiteenlopende kerndoelen en eindtermen doelen heeft. Een digitaal portfolio is potentieel een oplossing voor deze uitdaging.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

## 233. Burgerschap in het middelbaar beroepsonderwijs. De vormgeving van burgerschapsonderwijs

Chris Holman; Noorderpoort

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Burgerschapsonderwijs, Vormgeving, Effectiviteit, mbo*

Centraal staat hoe mbo-instellingen burgerschapsonderwijs vormgeven. Inzicht in kenmerken van vormgeving van burgerschapsonderwijs is niet alleen van belang om een beeld te krijgen van de inrichting van burgerschapsbevordering, maar eveneens een belangrijke voorwaarde voor meer kennis over de effectiviteit daarvan. Over beide is voor het mbo nog weinig bekend. Met behulp van onder docenten verzamelde gegevens over kenmerken die er volgens schooleffectiviteitsmodellen voor burgerschap toe doen, brengen we in kaart in hoeverre en op welke wijze deze kenmerken zichtbaar zijn. Veel docenten hechten belang aan burgerschapsvorming, het klimaat daarvoor wordt als veilig beoordeeld. De resultaten laten ook zien dat concrete leerdoelen vaak ontbreken, actuele gebeurtenissen weinig aandacht krijgen, een vast programma ontbreekt, burgerschap op veel instellingen slechts gedurende een deel van de schoolloopbaan van studenten aan de orde komt, en inzicht in de resultaten van het onderwijs ontbreekt. Dat geldt ook voor een gedeelde visie, evenmin worden studenten betrokken bij invulling daarvan. De inrichting van het mbo-burgerschapsonderwijs laat zich in een beperkte, een actieve en een organische aanpak typeren. Scholen die burgerschap een vaste plaats in het curriculum geven, werken met uitgewerkte leerdoelen, schenken meer aandacht aan bevordering van burgerschapskennis en -vaardigheden, intermenselijk verkeer en de sociaal-maatschappelijke dimensie van burgerschap.



Het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) kent een wettelijke opdracht tot bevordering van burgerschap. Van scholen wordt gevraagd studenten voor te bereiden op volwaardige deelname aan onze democratische samenleving en de competenties aan te brengen die daarvoor nodig zijn. Zo richt bevordering van burgerschap zich op overdracht van kennis rond bijvoorbeeld democratie, mensenrechten, sociale verantwoordelijkheid en maatschappelijke diversiteit, evenals op de vaardigheden om daaraan in de eigen situatie constructief en waar van belang kritisch invulling te kunnen geven, en op de bereidheid zich tot de onderliggende basale democratische uitgangspunten te verhouden. Eén van de uitdagingen voor bevordering van burgerschap in het mbo is dat weinig bekend is over hoe scholen hieraan vormgeven, en dat inzicht in aanpakken 'die werken' nog grotendeels ontbreekt (cf. Elfering, Den Boer, & Tholen, 2016; Inspectie van het Onderwijs, 2016). Elfering e.a. (2016) beschrijven hoe mbo-instellingen op verschillende manieren vormgeven aan de burgerschapsopdracht, bijvoorbeeld in de vorm van een daarop gericht vak, in themaweken, of geïntegreerd in beroepsgerichte activiteiten. De variatie is niet alleen groot op het gebied van vorm en inhoud, maar ook in visie en beleid. Veel scholen hebben moeite met het vertalen van de kwalificatie-eisen naar een geoperationaliseerd curriculum en missen geconcretiseerde leerdoelen en normen voor beoordeling. Daarbij is burgerschapsonderwijs sterk docentaafhankelijk, is er weinig afstemming op de beroepsvoorbereiding en verbinding met andere vakken en ontbreekt samenhang. De Inspectie van het Onderwijs (2016) constateert dat scholen weliswaar voldoen aan wettelijke eisen, maar dat die lat laag ligt en de invulling achterblijft bij maatschappelijke verwachtingen. Hoewel dat een beeld geeft, ontbreekt een goed inzicht in de kenmerken van het burgerschapsonderwijs in het mbo en de samenhang tussen die kenmerken. Evenzo is onduidelijk op welke punten scholen verschillen en in hoeverre sprake is van uiteenlopende aanpakken of patronen vastgesteld kunnen worden. Als gevolg daarvan blijft vooralsnog ook de voor scholen en beleid centrale vraag naar de kenmerken van effectieve bevordering van burgerschap onbeantwoord. Tegen de achtergrond van de nog beperkte kennis richten we ons in dit paper op een beschrijving van de manier waarop het burgerschapsonderwijs in het mbo vorm krijgt. Zo'n beschrijving voorziet in een beeld van de stand van zaken en fungeert als stap op weg naar identificatie van factoren die helpen bij de vormgeving van effectief burgerschapsonderwijs. Dat bepaalt ook onze onderzoeksvraag: Hoe geven mbo-instellingen in hun onderwijs invulling aan de bevordering van burgerschapscompetenties, en in hoeverre weerspiegelen de kenmerken van dit onderwijs de factoren waarvan aannemelijk is dat die bijdragen aan bevordering van burgerschapscompetenties van mbo-studenten?

#### Onderwijs van Waarde(n)

Een goede inrichting van scholen voor burgerschapsvorming heeft een sterke relatie met het concept "Onderwijs van Waarden". Beide concepten zijn nauw met elkaar verbonden en richten zich op het bevorderen van normen, waarden en maatschappelijk bewustzijn bij studenten en een volwaardige, actieve en betrokken plaats in de samenleving. Dit omvat het aanmoedigen van studenten om actief deel te nemen aan de maatschappij, gebaseerd op waarden zoals verantwoordelijkheid, rechtvaardigheid en solidariteit. Een effectieve inrichting van scholen voor burgerschapsvorming creëert een positieve leeromgeving waarin waarden niet alleen worden onderwezen, maar ook worden gedemonstreerd en toegepast door zowel docenten als medewerkers.

## 236. Leren (om) de wereld te veranderen: continuïteit en discontinuïteit in klimaatactivisme

Kaja Chmielewska; Universiteit Utrecht; Larike Bronkhorst; Universiteit Utrecht

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*klimaat, activisme, boundary crossing*

Jongeren voelen de urgentie van de klimaatcrisis. Door met klimaatactivisme hun scepsis over bestaande structuren, waaronder onderwijs, te uiten, leren adolescenten eigenlijk. Echter, bestaand onderzoek heeft beperkt aandacht voor de plek van activisme in het leven van jongeren én hoe dit bijdraagt aan het leren (om) de wereld te veranderen. Deze studie verkent het leren van klimaatactivisme door (on)bedoelde discontinuïteiten tussen de verschillende contexten, waaronder onderwijs, waarin jongeren zich dagelijks begeven. De onderzoeksvraag luidt: wat leren adolescenten wanneer ze dis/continuïteit tussen klimaatactivisme en andere levensbrede contexten ervaren? Veertien jongeren in de leeftijd van 19 tot 27 jaar namen vrijwillig deel aan dit onderzoek. Inhoudsanalyse van participerende observaties en interviews laat zien dat jongeren door dis/continuïteit in activisme leren over het klimaat, activisme, intersectionaliteit, democratie en systeemstructuren; leren om zich te organiseren, te socialiseren en perspectief(en) in te nemen; terwijl ze leren wie ze zijn en wie ze willen worden. Een deel van de jongeren ervaart structurele discontinuïteit en ziet zich genoodzaakt hun activisme voor zichzelf te houden en/of zich terug te trekken uit verschillende contexten, waaronder school. Meer expliciete ruimte in het onderwijs en daarbuiten voor het delen en vormgeven van wat belangrijk is voor jongeren lijkt wenselijk.

Jongeren voelen de urgentie van de klimaatcrisis en stellen met klimaatactivisme ter discussie wat hieraan gedaan wordt. Door met klimaatactivisme hun scepsis over bestaande structuren, waaronder onderwijs, op uiteenlopende manieren te uiten, leren adolescenten eigenlijk. Echter, bestaand onderzoek bestudeert het leren door (klimaat)activisme geïsoleerd, bijvoorbeeld door de leerwinst van adolescenten in activistische bewegingen in kaart te brengen, zonder rekening te houden met (dis)connecties met school en het bredere leven van adolescenten (Curnow & Jurow, 2021; Neas et al., 2022). Dit terwijl jongeren hun klimaatactivisme meestal buiten bestaande structuren (moeten) vormgeven (McGimpsey, Rousell, & Howard, 2023), en activisme in normen, waarden en routines afwijkt van wat in de maatschappij als ‘gewoon’ gezien wordt. Vanuit een boundary crossing perspectief zit juist in deze afwijking een deel van het leerpotentieel van activisme. Aangezien jongeren hun activisme ook in andere levensbrede contexten, zoals school, willen delen, nodigt uit tot leren door grensoverbrugging. Deze studie verkent het leren van klimaatactivisme door (on)bedoelde discontinuïteiten tussen de verschillende contexten (waaronder onderwijs). De onderzoeksvraag luidt: wat leren adolescenten wanneer ze dis/continuïteit tussen klimaatactivisme en andere levensbrede contexten ervaren? Het onderzoek is opgezet met een exploratieve benadering vanuit een kritische paradigma (Phillip & Azevedo, 2017). Het onderzoek werd goedgekeurd door de ethische commissie van onze universiteit. Veertien jongeren in de leeftijd van 19 tot 27 jaar namen vrijwillig deel aan dit onderzoek. Uitnodigingen om deel te nemen werden in eerste instantie verspreid via de sociale media van diverse activistische bewegingen. Participanten werden eerst geobserveerd bij een zelfgekozen activiteit, die zij als typerend voor hun activisme beschouwden, waarna ze werden geïnterviewd over hun activisme in een voor hen vertrouwde omgeving. Inhoudsanalyse van participerende observaties en interviews laat zien dat adolescenten door dis/continuïteit tussen activisme en andere levensbrede contexten:

1. leren over het klimaat, activisme, intersectionaliteit, democratie en systeemstructuren;
2. leren zich te organiseren, te socialiseren en perspectief(en) in te nemen;
3. terwijl ze leren wie ze zijn en wie ze willen worden. Inspanningen van de adolescenten en mensen om hen heen om continuïteit tussen activisme andere levensbrede contexten te herstellen draagt bij aan dit leren, waarbij adolescenten verwijzen naar een zorgvuldig te bewandelen ruimte voor het al dan niet delen van hun activisme. "I think I would really like to be able to switch it on and off. So I would really like to be able to be in school and just be a student, be at home and just be a housemate and a friend and be at actions and be an activist. Um, but that's not really working for me." (Iris, interview).

Het feit dat adolescenten structurele discontinuïteit over hun activisme voor zichzelf te houden en/of zich afzijdig te houden van andere contexten, waaronder school, beperkt waarschijnlijk verder leren van activisme én betrokkenheid bij school. Gezien het leerpotentieel van activisme, en de ervaren discontinuïteit, lijkt meer expliciete ruimte in het onderwijs en daarbuiten voor het delen en vormgeven van wat belangrijk is voor jongeren wenselijk.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Activisme is de manier waarop jongeren uitgang geven aan wat voor hen van waarde is, naast de manier waarop jongeren mede hun toekomst proberen vorm te geven. Deze waarden worden niet door iedereen gedeeld, en soms ronduit verworpen. Deze bijdrage nodigt uit tot

(her)overwegen: hoe gaan we om met uiteenlopende waarden in het onderwijs? En welke positie nemen we als onderwijsonderzoekers in maatschappelijke discussies, zoals over het klimaat?

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Curnow, J., & Jurow, A. S. (2021). Learning in and for collective action. *The Journal of the Learning Sciences*, 30(1), 14–26. <https://doi.org/10.1080/10508406.2021.1880189>

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

Neas, S., Ward, A., & Bowman, B. F. (2022). Young people's climate activism: A review of the literature. *Frontiers in Political Science*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpos.2022.940876>

McGimpsey, I., Rousell, D., & Howard, F. (2023). A double bind: youth activism, climate change, and education. *Educational Review*, 75(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2119021>

Philip, T. M., & Azevedo, F. S. (2017). Everyday science learning and equity: Mapping the contested terrain. *Science Education*, 101(4), 526–532. <https://doi.org/10.1002/sce.21286>

## 238. Iedereen gemotiveerd? Een blik op de inzet en toetsmotivatie bij leerlingen voor centrale toetsen

Daphné Van Looy; Universiteit Gent

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

*Toetsmotivatie, Toetsinzet, Centrale toetsen*

Grootschalige (inter)nationale onderzoeken leiden tot onderwijskwaliteitsuitspraken, resulterend in de vraag naar de mate waarin (interpretaties) van toetsresultaten mogelijks gebiased zijn door verschillen in toetsmotivatie tussen (groepen) leerlingen. In het bijzonder wanneer toetsen geen invloed hebben op schoolresultaten van leerlingen, toont onderzoek dat leerlingen tegen de verwachting in toch gemotiveerd kunnen zijn om zich in te zetten. Vanuit een innovatief toetsmotivatiekader, bestaande uit doelen en motieven, breidt dit onderzoek de kennisbasis over toetsmotivatie van leerlingen uit. Het huidige onderzoek zoomt daarvoor in op de toetsdoelen en toetsmotieven van 1628 leerlingen in het tweede jaar van het secundair onderwijs in relatie tot hun zelfgerapporteerde inzet en rekeninghoudend met leerlingkenmerken. Het onderzoek vond plaats in het kader van de kalibratiestudie van de centrale toetsen in Vlaanderen. T-testen tonen aan dat leerlingen zich gemiddeld minder inzetten voor een low-stakes wiskundetoets. Een lineair regressiemodel brengt in kaart welke factoren inzet voor een low-stakes wiskundetoets beïnvloeden. De resultaten tonen aan dat toetsdoelen, toetsmotieven, testangst, geslacht en SES een significante rol spelen in de geleverde inzet op de toets in tegenstelling tot de finaliteit van de richting die leerlingen volgen. Suggesties voor vervolgonderzoek naar inzet en toetsmotivatie worden, samen met implicaties voor de praktijk, geformuleerd.

Inleiding Vragen rijzen over bias in (interpretaties van) toetsresultaten door verschillen in toetsmotivatie tussen leerlingen (Eklöf & Knekta, 2017). Dit geldt in het bijzonder bij low-

stakes toetsen (i.e., geen punten) waar toetsmotivatie – en inzet – meer varieert dan bij high-stakes toetsen (i.e., wel punten; Hofverberg et al., 2022). Onderzoek naar (verschillende) inzet en toetsmotivatie in low-stakes contexten is cruciaal vanwege de link met leerlingprestaties. Het gangbare toetsmotivatiekader, vanuit Expectancy-Value Theory, kan deze variatie niet verklaren (Eklöf, 2010). Vanuit de nood aan alternatieve toetsmotivatiekaders benadert huidig onderzoek, bij leerlingen in het 2de jaar van het secundair/voortgezet onderwijs (2SO) in de low-stakes kalibratiestudie van de centrale toetsen (CT) in Vlaanderen<sup>[1]</sup>, toetsmotivatie vanuit een innovatief toetsmotivatiekader. Gebaseerd op beloftevol gebruik in andere contexten (e.g., Michou et al., 2014), stelt dit toetsmotivatiekader (Figuur 1) dat leerlingen zich vanuit verschillende doelen (i.e., doelorïentatietheorie) gestuurd door verschillende motieven (i.e., zelf-determinatietheorie) inzetten voor toetsen.

Onderzoeksvragen  
 OV1: Hoe varieert de zelfgerapporteerde inzet bij leerlingen (2SO) in de CT-context?  
 OV2: Hoe relateert de toetsmotivatie van leerlingen (2SO) aan inzet op CT?

Methodologie  
 Vragenlijstdata werd afgenomen bij 1628 leerlingen (nmeisjes=806, njongens=822) uit 67 scholen (Mleeftijd= 13,24; SD= 0,49). Zowel leerlingen uit A-stroom (algemene vorming; n = 852) als B-stroom (beroepsgerichte vorming; n = 776) namen deel. Sociaal-economische status werd in kaart gebracht met vier onderwijskansarmoede-indicatoren (OKI; thuistaal, opleidingsniveau moeder, schooltoelage en woonbuurt). Alle leerlingen participeerden aan een wiskundetoets en vragenlijsten over zelf-gerapporteerde inzet en potentiële inzet bij een high-stakes toets (i.e., effort thermometer, Baumert & Demmrich, 2001), toetsdoelen (i.e., aangepaste 3x2 Achievement Goal Questionnaire; Elliot et al., 2011), toetsmotieven (i.e., aangepaste Self-Regulation Questionnaire; De Naeghel et al., 2012) en testangst (i.e., aangepaste TAI-5; Taylor & Deane, 2002). Factoranalyses bevestigen de verwachte factorstructuren (Tabel 1).

Resultaten en conclusies  
 T-testen (OV1) tonen dat leerlingen zich significant minder inzetten bij de CT ( $t(1595) = -38.281$ ,  $p < .001$ ) en, ongeacht geslacht of onderwijsfinaliteit, gemiddeld meer inzet zouden leveren bij een toets op punten. Meisjes rapporteren wel een significant grotere inzet op de low-stakes wiskundetoets in vergelijking met jongens ( $t(1611) = 3.509$ ,  $p < .001$ ). Voor high-stakes toetsen zou dit verschil verdwijnen ( $t(1593) = 1,514$ ,  $p = .130$ ). Er is geen significant verschil in geleverde inzet naargelang A- of B-stroom ( $t(1532.8) = -.0568$ ,  $p = .570$ ). A-stroomleerlingen zouden zich wél significant meer inzetten dan B-stroomleerlingen bij high-stakes toetsen, ( $t(1448.6) = 4.816$ ,  $p < 0.001$ ). Leerlingen volgen gemiddeld het minst anderdoelen en rapporteren voornamelijk gecontroleerde motieven (Tabel 2).

Lineaire regressieanalyse (OV2; Tabel 3) toont dat meisjes met hoge testangst die zelfdoelen, taakdoelen en groei-doelen nastreven vanuit geïdentificeerde motieven significant meer inzet rapporteren. Leerlingen die aantikken op alle OKI-indicatoren en competitieve anderdoelen nastreven vanuit amotivatie, rapporteren significant minder inzet. Het regressiemodel verklaart 17,56% van de variantie in inzet.

Wetenschappelijke en praktische betekenis  
 De gepresenteerde resultaten bieden inzicht in welke leerlingen extra ondersteuning nodig hebben in inzet en toetsmotivatie. Dit kan achtergrond bieden bij het (interpreteren) van toetsresultaten.

[1] Alle Vlaamse leerlingen nemen vanaf 2023-2024 op vier momenten in hun schoolloopbaan deel aan CT. De kalibratiestudie voor toetsontwikkeling vond plaats in mei 2023.

Onderwijs van Waarde(n)

De paperpresentatie belicht inzet en toetsmotivatie van (groepen) leerlingen. Steeds vaker wordt grootschalig onderwijsonderzoek uitgevoerd voor het monitoren van onderwijskwaliteit en het voorbereiden van onderwijshervormingen. Bij het toekennen van waarde aan de onderzoeksresultaten dient echter rekening worden gehouden met de mate waarin toetsresultaten de kennis en vaardigheden van leerlingen weerspiegelen en iets kunnen zeggen over onderwijskwaliteit. Dit geldt in het bijzonder bij toetsen zonder rechtstreekse waarde ('low-stakes') voor leerlingen, waar onderzoek veel variatie in inzet en toetsmotivatie toont. De paperpresentatie brengt inzichten over inzet en toetsmotivatie die relevant zijn bij het waardevol interpreteren (van de validiteit) van toetsresultaten.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Baumert, J., & Demmrich, A. (2001). Test motivation in the assessment of student skills: The effects of incentives on motivation and performance. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), 441–462. <https://doi.org/10.1007/BF03173192>

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021. <https://doi.org/10.1037/a0027800>

Eklöf, H. (2010). Skill and will: Test-taking motivation and assessment quality. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 17(4), 345–356. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516569>

Eklöf, H., & Knekta, E. (2017). Using large-scale educational data to test motivation theories: a synthesis of findings from Swedish studies on test-taking motivation. *International Journal of Quantitative Research in Education*, 4, 52–71. <https://doi.org/10.1504/IJQRE.2017.086499>

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648. <https://doi.org/10.1037/a0023952>

Hofverberg, A., Eklöf, H., & Lindfors, M. (2022). Who Makes an Effort? A Person-Centered Examination of Motivation and Beliefs as Predictors of Students' Effort and Performance on the PISA 2015 Science Assessment. *Frontiers in Education*, 6, 1–17. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.791599>

Michou, A., Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., & Lens, W. (2014). Enriching the hierarchical model of achievement motivation: Autonomous and controlling reasons underlying achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 650–666. <https://doi.org/10.1111/bjep.12055>



## 239. Wat dingen doen. De waarde van Bruno Latour voor de onderwijspraktijk

Arda Oosterhoff; NHLStenden hogeschool

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Agency, ActorNetwork Theory, Sociomateriële sensitiviteit, Posthumanistische heuristieken*

Onderzoek naar agency richt zich vaak op menselijke actoren: leraren, studenten, managers. Echter, de onderwijspraktijk is vol met dingen: van tafels en stoelen tot tablets en leerlingvolgsystemen. Ook dingen hebben agency, heeft Bruno Latour ons laten zien. Actor-Network Theory (ANT) wijst ons erop dat objecten, technologieën, regels, standaarden, een actieve invloed uitoefenen op onze dagelijkse praktijken (Latour, 2005). Dat doen zij niet op zichzelf, maar als onderdeel van sociomateriële netwerken: uitgebreide, dynamische, intra-actieve netwerken van mensen en niet-mensen. In het onderwijs is de afgelopen decennia de standaardisatie en dataficatie toegenomen. Voor professionals die in het onderwijs werken – leraren, managers, beleidsmakers – is het ontwikkelen van sociomateriële sensitiviteit belangrijk. Onderwijsprofessionals maken zelf actief deel uit van steeds uitgebreidere en ondoorzichtigere sociomateriële netwerken, maar zijn zich vaak niet bewust van de invloed van die netwerken op hun eigen praktijken en ook niet van hun eigen (mogelijke) rol in die netwerken. In een workshop wil ik met collega-onderzoekers de volgende vraag verkennen: Hoe kunnen we de ontwikkeling van sociomateriële sensitiviteit van onderwijsprofessionals stimuleren en ondersteunen? Opzet: Interactieve paperpresentatie: een ANT-analyse van de werking van standaarden Uitproberen: toepassen van post-humanistische heuristieken Dialoog: de waarde van ANT en de heuristieken voor onderwijsprofessionals

Wetenschappelijke relevantie Agency staat steeds vaker op de agenda's van onderwijsonderzoekers. Agency – heel kort: het vermogen om invloed uit te oefenen – is van belang in een context waarin professionals steeds meer te maken krijgen met externe regels en kwaliteitscontroles (Priestley e.a., 2015). Het werk van Bruno Latour (2005) wijst ons erop dat ook 'dingen' agency hebben; dat niet-mensen, zoals objecten, technologieën, regels, standaarden, een actieve invloed uitoefenen op onze dagelijkse praktijken. Dat doen zij als onderdeel van sociomateriële netwerken: uitgebreide, complexe, dynamische en intra-actieve 'assemblages' van mensen en niet-mensen. Die sociomateriële netwerken maken zo'n vanzelfsprekend deel uit van ons bestaan dat wij ons nauwelijks bewust zijn van hun werking (Ceulemans, 2016). Voor de onderwijscontext zijn de inzichten van Latour zeer relevant, want het onderwijs is verzadigd van dingen: van tafels, boeken en tablets tot methodes, standaarden en toetsen. Is het de leraar die beslist om vandaag aan de letter 'C' aandacht te besteden? Of is het de naderende toets die haar daartoe uitnodigt? Of is het niet die toets, maar het sociomateriële netwerk waarvan de toets deel uitmaakt: de test + de ontelbare actoren waarmee die toets is verbonden, zoals uitgevers, kennis, computers, standaarden, inspectierapporten, ouders, regelgeving, technologieën, teamvergaderingen, leerlingvolgsystemen, .... Ondank deze relevantie wordt Actor-Network Theory (ANT) van Latour, nog maar mondjesmaat toegepast als manier om de onderwijspraktijk te onderzoeken (Jarke & Breitner, 2019). De afgelopen decennia is in het onderwijs de standaardisatie toegenomen, in combinatie met een steeds groter vertrouwen dat prestaties van leerlingen te vertalen zijn in digitale data (Landri, 2021). Die standaardisatie en dataficatie versterkt de urgentie van onderwijsonderzoek vanuit ANT-perspectief (Oosterhoff e.a., 2023). Praktische relevantie De toenemende standaardisatie en dataficatie heeft grote gevolgen voor de autonomie en professionele verantwoordelijkheid onderwijsprofessionals (Fenwick & Edwards, 2016). Onderwijsprofessionals maken zelf actief deel uit van steeds uitgebreidere en ondoorzichtigere sociomateriële netwerken, maar zijn zich vaak niet bewust van de invloed ervan op hun eigen praktijken. Ook zijn zij zich niet bewust van hun mogelijkheden om die invloed kritisch te analyseren en, waar nodig, zich tegen die invloed te verzetten. Daarom is het van belang dat onderwijsprofessionals sensitiviteit ontwikkelen voor de invloed van (digitale) objecten en hun complexe en vaak dwingende werking in sociomateriële netwerken.

**Workshop (60 minuten)** In een workshop wil ik met collega-onderzoekers de volgende vraag verkennen: Hoe kunnen we de ontwikkeling van sociomateriële sensitiviteit van onderwijsprofessionals stimuleren en ondersteunen? In mijn eigen onderzoek heb ik gebruik gemaakt van post-humanistische heuristieken (Adams & Thompson, 2016). Deze heuristieken bestaan uit een serie vragen, ontleend aan ANT, (post)fenomenologie en kritische mediastudies. De heuristieken zouden een instrument kunnen zijn voor (aankomende) leraren om de actieve rol van niet-menselijke objecten, waaronder digitale leermiddelen en registratiesystemen, in hun eigen onderwijspraktijken op kritische wijze te analyseren.

**Opzet:** Interactieve paperpresentatie: een ANT-analyse van de werking van standaarden

**Uitproberen:** toepassen van post-humanistische heuristieken

**Dialog:** de waarde van ANT en de heuristieken voor onderwijsprofessionals

### Onderwijs van Waarde(n)

De workshop is bedoeld om de gevolgen van toenemende standaardisatie en digitalisering van het onderwijs voor de autonomie van leraren onder de aandacht te brengen. Welke waarde(n) van onderwijs komen hierdoor onder druk te staan? Welke waarde(n) van leraren worden

verminderd, verzwakt, of simpelweg vergeten? Hoe kunnen we (aankomende) leraren stimuleren om kritisch over dit soort vragen na te denken? Hoe kunnen we hen helpen om zich bewust te worden van hun plaats en verantwoordelijkheid in de steeds uitgereidere en ondoorzichtige, digitale netwerken waar zij zelf ook deel van uitmaken?

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Adams, C. & T.L. Thompson, T. (2016). *Researching a posthuman world: Interviews with digital objects* London: Palgrave Macmillan.

Ceulemans, C. (2015). *Beroepsprofiel van de leraar als black box. Analyse van de werking van onderwijsstandaarden [Teacher's professional profile as a black box. Analysis of the functioning of educational standards]*. Antwerpen: Garant.

Fenwick, T., and R. Edwards (2016). Exploring the impact of digital technologies on professional responsibilities and education. *European Educational Research Journal* 15 (1): 117–131.

Jarke, J., and A. Breiter (2019). The datafication of education. *Learning, Media and Technology* 44 (1): 1-6.

Landri, P. (2021). *Educational leadership, management, and administration through actor-network theory*. London: Routledge.

Latour, B. (2005). *Reassembling the social. An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.

Oosterhoff, A., T.L. Thompson, I. Oenema-Mostert and A. Minnaert (2023). En/countering the doings of standards in early childhood education: drawing on Actor-Network Theory to trace enactments of and resistances to emerging sociomaterial policy assemblages. *Journal of Education Policy*, DOI: 10.1080/02680939.2022.2161639

Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015a). *Teacher agency. An ecological approach*. London: Bloomsbury Academic.

## 240. De relatie tussen het studiekeuzeproces en studiesucces in de transitie naar het hoger onderwijs

Lien Demulder; KU Leuven

Divisie: Hoger Onderwijs

*studiekeuze, transitie naar hoger onderwijs, studiesucces*

Eerder onderzoek suggereert dat het studiekeuzeproces het studiesucces in het hoger onderwijs (HO) kan beïnvloeden. Deze longitudinale studie onderzocht hoe exploratieprofielen (zeer actieve, matig actieve, passieve verkenners) samenhangen met de hoeveelheid verworven kennis over het HO en de binding aan de studiekeuze in het laatste jaar van het secundair onderwijs en hoe deze op hun beurt studiesucces in het eerste jaar van het HO voorspellen (n = 5.358). Daarbij werd nagegaan of de aard van de samenhang verschilde tussen academische en professionele bacheloropleidingen. Structural Equation Modelling (SEM) toonde aan dat de exploratieprofielen zowel de hoeveelheid kennis als binding significant voorspelden. Matig en zeer actieve verkenners vertoonden meer binding en meer kennis over het HO dan passieve verkenners. De hoeveelheid kennis had ook een positief direct effect op studiesucces. Er was ook een significant indirect effect van de exploratieprofielen op studiesucces via de hoeveelheid kennis. Multiple-group SEM toonde geen verschillen aan in de structurele paden tussen academische en professionele bachelorprogramma's, wat de generaliseerbaarheid van het model over de twee soorten programma's aangeeft. Dit onderzoek toont belangrijke inzichten in de relatie tussen het studiekeuzeproces en studiesucces, waarbij de hoeveelheid verworven kennis over het HO een belangrijke rol speelt.

Inleiding, onderzoeksdoel en context De transitie naar het hoger onderwijs (HO) is voor veel studenten uitdagend. In vergelijking met onderzoek naar cognitieve voorspellers van

studiesucces in het HO, is er weinig onderzoek naar de rol van het studiekeuzeproces. Daarom onderzoekt deze longitudinale studie de relatie tussen het studiekeuzeproces in het laatste jaar van het secundair onderwijs (SO) en het studiesucces in het eerste jaar van het Vlaamse HO. Theoretisch kader Germeijs en Verschueren (2006) identificeerden zes keuzetaken binnen het studiekeuzeproces voor het HO: oriëntatie, zelfexploratie, exploratie in de breedte en diepte, beslissingsstatus en binding, waarvan de eerste vier belangrijk zijn in de context van exploratie. Hoewel de meeste studies een variabele-georiënteerde aanpak gebruiken, worden persoonsgerichte analysetechnieken gebruikelijker. Eerdere onderzoeken benadrukten het belang van de kwaliteit van het studiekeuzeproces voor studiesucces, maar geen ervan combineerde een persoonsgerichte en longitudinale benadering. Onderzoeksvragen Deze longitudinale studie onderzoekt de samenhang tussen exploratieprofielen in het laatste jaar SO, de hoeveelheid verworven kennis over het HO, de binding aan de studiekeuze, en hoe deze factoren studiesucces in het eerste jaar van het HO voorspellen. Daarnaast wordt gekeken naar mogelijke verschillen in de samenhangspatronen tussen academische en professionele bacheloropleidingen. Methode van onderzoek Participanten waren 5358 aso- en tso- leerlingen uit het laatste jaar van het SO die de Verkorte Vragenlijst Studiekeuzetaken (VVST) invulden en werden opgevolgd in het HO. Eerder onderzoek identificeerde drie exploratieprofielen op basis van de vier exploratieschalen aan de hand van latente profielanalyse (Auteurs, 2022, 2023): passieve, matig actieve en zeer actieve verkenners. Deze classificatie werd gebruikt in deze studie. Binding werd gemeten met de overeenkomstige VVST-schaal, de hoeveelheid kennis met een schaal van Germeijs (2006). De dataset werd gekoppeld aan de databank van het Departement Onderwijs, met gegevens over geslacht, onderwijsvorm en sociaaleconomische status (SES) van de leerlingen, die gebruikt werden als controlevariabelen. Twee indicatoren voor studiesucces in het eerste jaar HO werden gebruikt: de cumulatieve studie-efficiëntie (CSE) en studiepersistentie (of studenten al dan niet heroriënteren en/of uitvallen). Resultaten en conclusie SEM-analyses toonde aan dat de exploratieprofielen zowel de hoeveelheid kennis als binding significant voorspelden. Matig en zeer actieve verkenners vertoonden meer kennis en meer binding dan passieve. De hoeveelheid kennis had een positief direct effect op studiesucces (Figuur 1). Er was een significant indirect effect van de exploratieprofielen op studiesucces via kennis. Alle effecten waren echter relatief klein, vooral die betreffende studiesucces; in totaal werd respectievelijk 5% en 2% van de variantie in de CSE en persistentie voorspeld. Multiple-group SEM toonde geen verschillen aan in de structurele paden tussen academische en professionele bacheloropleidingen, wat de generaliseerbaarheid van het SEM-model suggereert. Dit onderzoek suggereert dat het studiekeuzeproces een impact heeft op het studiesucces in het HO, bovenop achtergrondkenmerken, waarbij de hoeveelheid kennis over het HO een belangrijke tussenliggende rol speelt. Wetenschappelijke en praktische betekenis Specifieke interventies kunnen opgezet worden om het studiekeuzeproces van leerlingen te bevorderen (bv. kennis vergroten via het bevorderen van exploratie), en zo hun studiesucces te vergroten. Verder bevestigt het onderzoek het belang van exploratie in theoretische modellen rond studiekeuze.

Onderwijs van Waarde(n)

Niet van toepassing.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

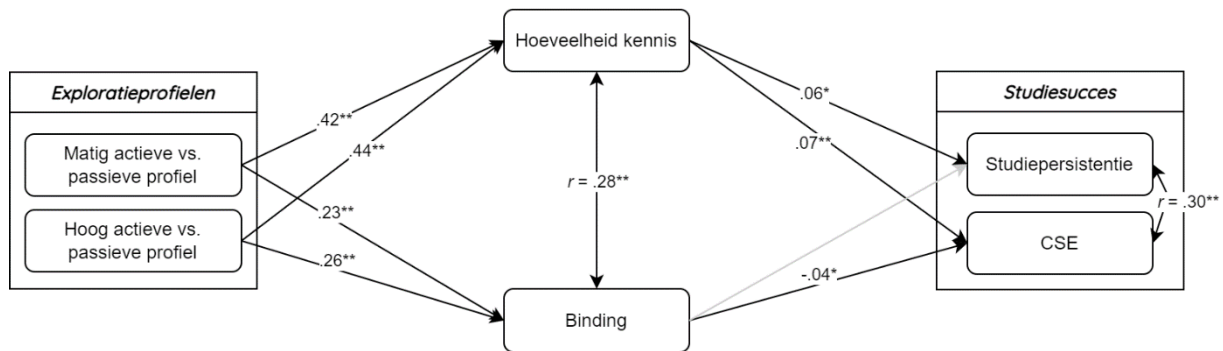
Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

### Referenties

Auteurs, 2022. Auteurs, 2023. Germeijs, V. (2006). High school students' choice of a study in higher education: The decision-making process, antecedents, and consequences for choice implementation. [Doctoral dissertation]. KU Leuven. 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.  
<https://doi.org/10.1177/1069072706286510>



## 241. “Misschien kan ik hier wel een niveau hoger doen”: De beleving van niveaus in een school met verlate selectie

Pomme van de Weerd; Universiteit Utrecht

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*verlate selectie, niveaus, kwalitatief onderzoek, middelbaar onderwijs*

Verlate selectie, oftewel het uitstellen van de indeling van leerlingen in vmbo, havo, of vwo, wordt aanbevolen door o.a. de Onderwijsraad om kansenongelijkheid en sociale segregatie binnen het Nederlandse voortgezet onderwijs te reduceren. Er is veel onderzoek over de effecten van verlate selectie op kansengelijkheid, maar er is minder bekend over de kwalitatieve gevolgen hiervan. Welke implicaties heeft zo'n systeemverandering voor leerlingen, bijvoorbeeld voor hun sociale contacten en de manier waarop zij het onderwijs beleven? Dit paper rapporteert over etnografisch onderzoek op een middelbare school waar verlate selectie wordt toegepast, klassen heterogeen (met leerlingen van verschillende niveaus) worden ingericht, en waar relatief makkelijk tussen niveaus gewisseld kan worden. De data bestaan uit interviews en focusgroepen met leerlingen, docenten, en de schoolleiding, en (les)observaties tijdens twee jaar veldwerk. Uit de data blijkt dat leerlingen het als vanzelfsprekend ervaren les te krijgen in heterogene klassen en vriendschappen ontwikkelen met leerlingen van andere niveaus. Tegelijkertijd zijn leerlingen sterk gericht op hun eigen niveau en streven ze naar het behalen van het hoogst mogelijke niveau. Deze inzichten in de kwalitatieve gevolgen van verlate selectie en heterogeniteit kunnen een belangrijke rol spelen in beslissingen rondom veranderingen in de inrichting van het Nederlands voortgezet onderwijs.



Verlate selectie, oftewel het uitstellen van de indeling van leerlingen in vmbo, havo, of vwo, wordt aanbevolen door o.a. de Onderwijsraad om kansenongelijkheid en sociale segregatie te verminderen. Uit internationaal onderzoek blijkt dat vroege selectie (zoals in het Nederlandse systeem) ongelijkheid veroorzaakt en reproduceert. Kinderen van academisch opgeleide ouders hebben meer kans om de prestigieuze academische leerwegen van het voortgezet onderwijs te volgen, terwijl kinderen met een minder gunstige sociaaleconomische achtergrond een grotere kans hebben om in minder prestigieuze beroepsgerichte leerwegen te worden geplaatst (van de Werfhorst en Mijs 2010; van den Bulk 2011). Een ander argument voor het hervormen van het systeem is dat het uitstellen van selectie bij zou dragen aan de socialisatie van jongeren. Leerlingen in dezelfde leerweg hebben vaak vergelijkbare sociale achtergronden, wat voorkomt dat kinderen met verschillende achtergronden elkaar ontmoeten (van de Werfhorst en Mijs 2010). Door selectie te verlaten komen leerlingen elkaar langer tegen en dit kan dus helpen om sociale segregatie tegen te gaan (Vogels, Turkenburg en Herweijer 2021). Terwijl er een lange internationale traditie is van onderzoek naar de effecten van (vertraagde) selectie op ongelijkheid (Rubin 2006), is er weinig onderzoek naar kwalitatieve effecten, zoals sociale segregatie. Dit paper richt zich daarom op de vraag: Wat zijn kwalitatieve effecten van verlate selectie? Dit wordt onderzocht door middel van kwalitatief onderzoek op een middelbare school waar verlate selectie wordt toegepast, klassen heterogeen (met leerlingen van verschillende niveaus) worden ingericht, en waar relatief makkelijk tussen niveaus gewisseld kan worden. De data bestaan uit tien interviews en zestien focusgroepen met leerlingen, docenten, en schoolleiding, en zes maanden aan participerende observatie in twee schoolklassen. De eerste bevindingen van dit lopende onderzoek laten o.a. zien dat leerlingen het vanzelfsprekend vinden om les te krijgen in heterogene klassen en vriendschappen ontwikkelen met leerlingen van andere niveaus. Tegelijkertijd zijn zij sterk gericht op hun eigen niveau en streven ze naar het behalen van het hoogst mogelijke niveau. Dit onderzoek is relevant voor zowel de wetenschap als onderwijsbeleid. Terwijl er veel onderzoek is gedaan naar het systeem van selectie, waarbij de effecten op kansengelijkheid, schoolresultaten en identiteit worden aangetoond (bijv. van de Werfhorst en Mijs 2010; Verhoeven, Poorthuis en Volman 2019), is er veel minder bekend over verlate selectie en met name over de kwalitatieve effecten hiervan. Weten hoe verlate selectie leerlingen beïnvloedt, buiten effecten op schoolprestatie, is cruciaal omdat deze subjectieve ervaringen op school een grote invloed hebben op o.a. motivatie en schoolbetrokkenheid. Daarmee kunnen de resultaten van dit onderzoek van groot belang zijn voor de ontwikkeling van onderwijsbeleid omdat het licht werpt op de beleving en effecten van een schoolsysteem dat over enkele jaren wellicht de norm wordt.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Verlate selectie wordt niet alleen voorgesteld om kansengelijkheid in het voortgezet onderwijs te bevorderen. Het wordt ook gezien als een manier om onderwijs van waarde(n) te bevorderen: het zou ervoor moeten zorgen dat het onderwijs (weer) een ontmoetingsplaats wordt voor jongeren uit diverse milieus in plaats van hen te scheiden in verschillende klassen of zelfs scholen. Dit onderzoek bespreekt of, en hoe, verlate selectie kan leiden tot onderwijs van waarde(n).

## 242. Van ‘Ladder’ naar ‘Waaier’: Wat moet er gebeuren om de crisis in het onderwijs te bezweren?

Eddie Denessen; Radboud Universiteit; Rolf van der Velden; ROA  
Maastricht University

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Onderwijswedloop, Status beroepsonderwijs, kansenongelijkheid*

Het onderwijs bevindt zich in een diepe crisis. Er is een wedloop ontstaan waarbij iedereen steeds meer onderwijs moet volgen om voor te blijven op de rest. Het verschijnsel van een verticale topzware onderwijsladder holt de positie van het middelbaar beroepsonderwijs uit en heeft grote negatieve individuele en maatschappelijke consequenties. Dat is aanleiding geweest voor Minister Dijkgraaf om te pleiten voor een ombuiging van de huidige unidimensionale ‘onderwijsladder’ naar een ‘onderwijswaaier’ met verschillende horizontale en verticale mogelijkheden. In dit symposium gaan we na waar het mechanisme om steeds meer onderwijs te volgen vandaan komt, bespreken we de individuele en maatschappelijke gevolgen, in het bijzonder voor de kansenongelijkheid, en komen we met een aantal oplossingen. Het symposium eindigt met een paneldiscussie en gesprek met de zaal over de gepresenteerde analyses en oplossingen.

De doelstellingen van de sessie In dit symposium gaan we na waar de wedloop om steeds meer onderwijs te volgen vandaan komt, bespreken we de individuele en maatschappelijke gevolgen, in het bijzonder voor de kansenongelijkheid, en komen we met een aantal oplossingen. Het symposium eindigt met een paneldiscussie en gesprek met de zaal over de gepresenteerde analyses en oplossingen. Een overzicht van de presentatie De sessie start met twee inhoudelijke beschouwingen over de wedloop en de daaruit voortkomende crisis in het onderwijs. In de eerste beschouwing ligt de nadruk op de oorzaak van de wedloop. In de tweede beschouwing ligt de nadruk op de gevolgen voor de kansenongelijkheid. In beide beschouwingen zullen zowel oorzaken als oplossingen worden gepresenteerd. De gepresenteerde analyses en oplossingen worden voorgelegd aan een panel bestaande uit wetenschappers, beleidsmakers en bestuurders. De wetenschappelijke betekenis De zorgen over de gevolgen van de wedloop in het

onderwijs worden breed gedeeld. Maar het ontbreekt nog aan doorwrochte analyses hoe het zo ver heeft kunnen komen. Hoewel vaak wordt aangenomen dat het mechanisme van onderwijs als positioneel goed verantwoordelijk is voor de wedloop, zijn er ook empirische bevindingen die hiermee in strijd zijn. We presenteren een aantal recente wetenschappelijk inzichten die een betere verklaring geven voor de crisis in het onderwijs. Dat kan als basis dienen voor beleid om tot duurzame en effectieve oplossingen te komen. Daarnaast gaan we specifiek in op de gevolgen van de wedloop voor de kansenongelijkheid. De structuur van de sessie De sessie bestaat uit drie delen, die respectievelijk 25 minuten, 25 minuten en 40 minuten duren. Eerst zijn er twee lezingen waarin een inhoudelijke analyse wordt gepresenteerd van het probleem en een voorstel wordt gedaan voor mogelijke oplossingen. Deze lezingen duren elk 20 minuten, gevolgd door een korte mogelijkheid om vragen te stellen. Daarna volgt een bespreking van deze analyse door een panel van deskundigen, gevolgd door discussie met de zaal.

#### Onderwijs van Waarde(n)

De discussie over de hiërarchische ordening van onderwijsniveaus is uiterst actueel en verdient de aandacht. Er is een groeiend ongemak met betrekking tot met name de selectie- en legitimatiefunctie van het onderwijs. Het taboe verklaren van de termen laagopgeleid en hoogopgeleid en het pleiten voor een waaier-model zijn dappere, maar onvoldoende pogingen om deze functies te herijken. Daar is meer systeemgrijpen voor nodig, zowel binnen als buiten het onderwijs.

#### Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Presentatie 1: Waar komt de wedloop vandaan en wat kan daaraan gebeuren? Door Minister Dijkgraaf is in het najaar van 2022 de discussie aangezwengeld om te komen tot een maatschappelijke herwaardering van beroepsgerichte opleidingen. In zijn ogen heeft het huidige onderwijs te veel de kenmerken van een unidimensionale 'ladder', en hij pleit ervoor om die om te buigen in de richting van een 'waaier' met waardering voor opleidingen in de volle breedte: "Een waaier waarin je in alle richtingen altijd verder kunt gaan." (Ministerie van OCW, 2022). Dit pleidooi is een uiting van de crisis waarin het onderwijs verzeild is geraakt, een crisis met grote individuele en maatschappelijke gevolgen: Het onderwijs is steeds meer een wedloop geworden waarbij de relatieve positie die men inneemt op de onderwijssladder bepalend is voor maatschappelijke succes (Bills, 2016; Markovits, 2019; Elffers, 2022). Dit maakt dat individuele en maatschappelijke baten van onderwijs niet meer in balans zijn. De opwaartse druk leidt ertoe dat leerlingen en ouders steeds grotere investeringen moeten maken om voor te blijven op de rest. Dit heeft onder meer geleid tot een explosieve groei van het schaduwonderwijs (Elffers, 2018; Onderwijsraad, 2021a), maar ook tot toegenomen psychische druk bij leerlingen (WHO, 2020) en een versterking van de sociale ongelijkheid (Onderwijsraad, 2021b). De nadruk op academische vaardigheden holt de mogelijke comparatieve voordelen uit van degenen die een beroepsopleiding hebben gevolgd en leidt samen met de wedloop tot een onderwaardering van het middelbaar beroepsonderwijs en een afgenomen waardering voor kernfuncties in de maatschappij, zoals in de techniek, de zorg, het vervoer en de veiligheid. Daardoor zijn er nu knellende tekorten aan vakkrachten op mbo-niveau (Bakens et al., 2023). Het tegelijk optreden van een wedloop met een meritocratische ideologie maakt dat een tweedeling ontstaat in winnaars en verliezers: het is je eigen schuld als je het niet redt (succes en falen zijn eigen verdienste). Dit leidt tot een groeiend ressentiment bij de achterblijvers, dat des te sterker wordt

naarmate de groep hoogopgeleiden groter wordt. En dit ressentiment wordt nog verder gevoed omdat men zich ook niet vertegenwoordigd voelt door de overheid en politiek die immers ook grotendeels bestaan uit de winnaars van deze wedloop ('Diplomademocratie'; Bovens en Wille, 2011). Het is evident dat dit niet langer houdbaar is en er ligt een zware verantwoordelijkheid bij de overheid om daar iets aan te doen. Dat kan niet alleen komen van het onderwijsbeleid, maar vergt ook bredere veranderingen in de maatschappij. Om deze grote uitdaging aan te gaan is een herziening nodig hoe we de maatschappij en het onderwijs willen inrichten. Daarvoor is het noodzakelijk om eerst te kijken waarom het onderwijs een eendimensionale 'ladder' is geworden en welke rol het onderwijsbeleid daar zelf bij heeft gespeeld. Daarna doen we enkele voorstellen die volgens ons noodzakelijk zijn om van de 'ladder' een 'waaier' of beter gezegd een 'waaier van ladders' te maken.

#### Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Presentatie 2: Waarom een waaier geen oplossing is voor het probleem van kansenongelijkheid in het onderwijs Sinds het rapport van de Inspectie van het onderwijs over het schooljaar 2014-2015 staat kansenongelijkheid weer hoog op de agenda van het onderwijsbeleid. Analyses van schoolloopbaangegevens van leerlingen uit verschillende sociale milieus lieten zien dat de schoolloopbanen van kinderen van hoogopgeleide ouders gunstiger verloopt dan die van even begaafde kinderen van laagopgeleide ouders. Decennia van onderwijsachterstandenbeleid hebben niet het gewenste effect gehad, de sociale ongelijkheid wordt door het onderwijs onvoldoende verkleind. Vanaf 2016 tot nu zijn er talloze analyses gemaakt van mechanismen binnen en buiten het onderwijs die de kansen van kinderen ongelijk maken (zie bv. Denessen, 2017; 2022; Onderwijsraad, 2021; Elffers, 2022; Vuyk, 2017; Leijnse, 2021), is er door de overheid een Gelijke Kansen Alliantie opgericht (<https://www.gelijke-kansen.nl/>) en is er door NRO een onderzoeksprogramma achterstanden gelanceerd (<https://www.nro.nl/onderzoeksprogrammas/onderwijsachterstandenbeleid>). Tegelijkertijd is in het onderwijsveld en de politiek een verschuiving zichtbaar van de visie op gelijke kansen. Waar het concept gelijke kansen een oorsprong heeft in de stratificatiesociologie (onderwijs biedt kansen op een positie op de maatschappelijke ladder (onderwijs als positioneel goed), worden kansen in de praktijk vaak ingevuld als leermogelijkheden die kinderen in het onderwijs worden geboden om hun talenten te ontwikkelen ongeacht het diploma dat kan worden behaald of de maatschappelijke positie die kan worden bekleed. Volgens deze visie is onderwijs niet primair een positioneel, maar een intrinsiek goed: de intrinsieke waarde van onderwijs voor het individu staat centraal. Vanuit deze gedachte moeten we af van termen als hoger en lager en moeten leerlingen niet geselecteerd worden op basis van de hoogte van geleverde prestaties, maar op basis van hun leermogelijkheden en interesses. Het onderwijs heeft dan als taak om de talenten en interesses van leerlingen te kennen en daarop in te spelen. De discussie over gelijke kansen in het onderwijs is door deze ontwikkelingen vertroebeld. Het maatschappelijke debat wordt vanuit verschillende visies gevoerd en loopt daardoor geregeld spaak. Waar de inspectie bijvoorbeeld analyses maakt van de adviesniveaus van leerlingen met verschillende sociale achtergronden, voelen veel scholen zich hierdoor niet aangesproken. De maatschappelijke opdracht van het onderwijs, het bieden van gelijke kansen voor alle leerlingen, krijgt hierdoor in de praktijk te weinig richting. Met het pleiten van een waaier in plaats van een ladder van onderwijsniveaus draagt minister Dijkgraaf bij aan deze verwarring. De minister geeft te weinig harde aanwijzingen om deze kentering van onderwijsniveaus naar onderwijssoorten richting te geven. Zeggen dat

opleidingen gelijkwaardig zijn, maakt ze nog niet gelijkwaardig, evenmin als hoogopgeleid en laagopgeleid vervangen door termen als theoretisch en praktisch opgeleid oplossingen zijn voor de statusverschillen van onderwijsniveaus. In deze bijdrage wil ik een nadere analyse presenteren van ongelijkheid in het onderwijs en schets ik de consequenties van voorgestelde keuzes om de statushiërarchie van onderwijsniveaus te doorbreken voor het onderwijsbeleid en aanpalende beleidsterreinen.

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Presentatie 3: Paneldiscussie De gepresenteerde analyses worden besproken in een panel bestaande uit wetenschappers, beleidsmakers en bestuurders. De volgende personen zullen hiervoor worden benaderd. In geval van verhindering zullen vervangers worden gezocht: Panelvoorzitter: Marc Vermeulen (academic director TIAS) Panelleden: Edith Hooge (Voorzitter Onderwijsraad), Martijn Sanders (Ministerie OCW, directeur Kansengelijkheid en Onderwijsondersteuning), Ingrid Thijssen (Voorzitter VNO-NCW), Yvonne Kops (lid Raad van Bestuur Ons Middelbaar Onderwijs).

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

Referenties: Bakens, J. e.a. (2023), Arbeidsmarkt naar opleiding en beroep tot 2028. Maastricht: ROA. Bills, D. (2016), Congested credentials: The material and positional economies of schooling. *Research in Social Stratification and Mobility* 43: 65-70. Bovens, M. en A. Wille. (2011), *Diplomademocratie: over de spanning tussen meritocratie en democratie*. Amsterdam: Bakker. Denessen, E. (2017). Ongelijke kansen in het onderwijs: verklaringen en voorstellen voor beleid. In K. Hoogeveen, IJ. Jepma, & F. Studulski (red.), *Kansen bieden in plaats van uitsluiten. Jubileumuitgave 1992-2017* (pp. 19-38). Utrecht: Sardes. Denessen, E. (2022). Ongelijke onderwijskansen: positionering van het vraagstuk. In R. van Schoonhoven (red.), *Onderwijskansen en de rechten van het kind Preadvies van Eddie Denessen, Ton Liefwaard en Jacques Dijkgraaf* (pp. 17-36). Vereniging voor Onderwijsrecht. Elffers, L. (2018), *De bijlesgeneratie*, Amsterdam: Amsterdam University Press. Elffers, L. (2022), *Onderwijs maakt het verschil*. Zutphen: Walburgpers. Inspectie van het Onderwijs (2016), *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2014/2015*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Leijnse, F. (2021). *Standenonderwijs: Hoe afkomst nog steeds onze schoolloopbaan bepaalt*. Eburon. Markovits, D. (2019), *The Meritocracy Trap*. New York: Penguin Press. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2022), <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/toespraken/2022/09/05/toespraak-van-minister-dijkgraaf-bij-opening-academisch-jaar-5-september-2022-theater-aan-t-vrijthof-maastricht> Onderwijsraad (2021a), *Publiek karakter voorop*. Den Haag: Onderwijsraad. Onderwijsraad (2021b), *Later Selecteren, Beter Differentiëren*. Den Haag: Onderwijsraad. Vuyk, K. (2017). *Oude en nieuwe ongelijkheid: Over het failliet van het verheffingsideaal*. Klement. World Health Organization, Regional Office for Europe (2020), *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behavior in School-aged Children (HBSC) Survey in Europe and Canada*. International report. Genève: WHO.

## 245. Aan de slag met studievertraging

Marieke Thurlings; Eindhoven School of Education, AP&SE, TU/e

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Studievertraging, Zorgstudenten, Interventies*

In deze workshop staan factoren centraal die, in onze ervaring, bijdragen aan het vlottrekken van studievertraging en het voorkomen daarvan. Deze factoren zijn essentiële kenmerken van verschillende interventies die we in onze universitaire lerarenopleiding inzetten om studievertraging rondom het afstudeeronderzoek vlot te trekken én dat te voorkomen. De interventies blijken, op basis van een beschrijvende analyse van het aantal uitgereikte diploma's, effectief: er studeren meer studenten nominaal af én studenten die al langer dan drie jaar met de opleiding bezig zijn hebben vaker hun diploma ontvangen. De doelen van de workshop zijn (1) het delen van de factoren en interventies vanuit onze opleiding en die vanuit opleidingen van de deelnemers (2) het leren van elkaars ervaringen en in dialoog te gaan over het door-ontwikkelen van interventies (zowel op onze opleiding als op die van de deelnemers). De workshop is bedoeld voor lerarenopleiders en docenten verbonden aan andere opleidingen die zich bezighouden met zorgstudenten, studentenwelzijn en studievertraging; en voor anderen die geïnteresseerd zijn in deze onderwerpen. In lerarenopleidingen is studievertraging (rondom het afstudeeronderzoek) een vaker voorkomend verschijnsel. Met de workshop beogen we om te leren van elkaars ervaringen.

Thema van de workshop Menig lerarenopleider herkent het vast: een goede docent in de dop, maar de afronding van het afstudeeronderzoek laat op zich wachten. Ten Hagen (2022) beschrijft deze problematiek in hbo-lerarenopleidingen, en benoemt redenen voor vertraging, bijvoorbeeld een baan, familieomstandigheden en persoonlijke omstandigheden. Ook in onze eerstegraads universitaire lerarenopleiding herkennen we dit (Auteurs, in druk). Per academisch jaar starten ongeveer 30 studenten in onze opleiding met het afstudeeronderzoek en zijn er daarvan ongeveer vijf die studievertraging oplopen. Gedurende de afgelopen vier jaar hebben we



verschillende interventies ontwikkeld om deze studenten te ondersteunen bij het vlottrekken van de studie, daarnaast willen we vertraging bij nieuwe studenten voorkomen. Analyse van diploma-uitreikingen laat zien dat dit geslaagd is. Vijftien studenten die al meer dan drie jaar ingeschreven stonden, studeerden in deze periode af. Daarnaast zijn meer studenten nominaal afgestudeerd dan in de periode voordat de interventies plaatsvonden. Voor de meeste betrokken studenten bleek één van de interventies voldoende, voor anderen was dat een combinatie. De specifieke interventies zijn een eenmalige terugkommiddag, intensieve schrijfbegeleiding, afstudeerkring (regelmatige sessies), wisselen van begeleider en procescoaching. In de ontwikkeling van de interventies is organisch het zorgteam ontstaan, bemenst met de verantwoordelijk docent, de studieadviseur en de procescoach, dat functioneert als “coördinerend team”. We zien vijf essentiële kenmerken van deze interventies (1) het in beeld hebben van de studenten, (2) hernieuwd contact leggen, (3) samen optrekken en ondersteunen, (4) structuur aanbrengen en (5) iedere lerarenopleider neemt een bepaalde verantwoordelijkheid. De doelen van de workshop zijn (1) het delen van de factoren en interventies vanuit onze opleiding en die vanuit opleidingen van de deelnemers (2) het leren van elkaars ervaringen en in dialoog gaan over het door-ontwikkelen van interventies (zowel op onze opleiding als op die van de deelnemers). Het verloop van de workshop We starten met een kennismakingsrondje: wie zijn de deelnemers en wat willen ze leren. Met deze informatie kunnen we, ter plekke, bepaalde nadrukken geven. Na de kennismaking laten we deelnemers individueel nadenken over de vraag: “welke factoren of interventies helpen (op basis van jouw ervaring; of jouw inschatting) om studievertraging vlot te trekken?” Afhankelijk van de groepsgrootte werken we met think-pair-share (bij groot aantal deelnemers) of verzamelen we dit gelijk plenair (bij kleiner aantal deelnemers). We lichten de factoren en interventies uit onze lerarenopleiding toe en koppelen dit aan die van de deelnemers. Afhankelijk van het aantal deelnemers en hun vragen gaan we vervolgens in gesprek, dragen we voorbeelden aan van bepaalde interventies of denken we aangepaste of nieuwe interventies uit. Inzichten over de fundamentele vraag ‘waar ligt de grens tussen verantwoording van de student en die van de opleiding/opleiders?’ komen in de workshop aan bod. Praktische relevantie Deze workshop is gericht op lerarenopleiders en docenten verbonden aan andere opleidingen die zich bezighouden met zorgstudenten, studentenwelzijn en studievertraging; en die geïnteresseerd zijn in deze onderwerpen. In lerarenopleidingen is studievertraging (rondom het afstudeeronderzoek) een vaker voorkomend verschijnsel, zeker bij zijinstromers. Met de workshop beogen we om te leren van elkaars ervaringen.

### Onderwijs van Waarde(n)

De workshop gaat over de waarde van de menselijke kant van het opleiden, de zorg voor het individu en studentwelzijn. Hoewel we beogen dat alle studenten afstuderen, kan een student ook tot het inzicht komen te stoppen met een opleiding. Een fundamentele vraag die wij onszelf in het zorgteam regelmatig stellen: wie is waarvoor verantwoordelijk, waar ligt de grens tussen verantwoording van de student en die van de opleiding/opleiders?

### Referenties

Auteurs (2024). Ten Hagen, J. (2022). Nieuwe aanpak voor de betrokkenheid van langstudeerders in een online afstudeercafé. Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 43(3), 1-16.



## 260. Naar het gespecialiseerd onderwijs of niet?

Nienke Ruijs; Maastricht University

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*speciaal onderwijs, inclusief onderwijs, schoolprestaties, leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften*

Met de Route naar Inclusief Onderwijs 2035 wordt ernaar gestreefd dat meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften naar het reguliere onderwijs gaan. We weten echter niet goed wat verschillende typen onderwijs betekenen voor de prestaties van leerlingen: is regulier onderwijs inderdaad beter voor de schoolprestaties van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften? Bij de invoering van Passend Onderwijs werden budgetten herverdeeld tussen regio's. Dit zorgde voor een (tijdelijke) daling in het percentage leerlingen in het speciaal onderwijs, vooral in regio's die moesten bezuinigen en voor leerlingen die een grote kans hebben op instroom in het vso. In dit onderzoek gebruiken we de vereveningsopdracht als instrumentele variabele. We onderzoeken of doorstromen naar het regulier voortgezet onderwijs in plaats van het voortgezet speciaal onderwijs de kans op het behalen van een startkwalificatie beïnvloedt. 11-jarige vso-leerlingen die door de vereveningsopdracht doorstromen naar het reguliere voortgezet onderwijs blijken op 18, 19 en 20-jarige leeftijd relatief vaker een startkwalificatie te hebben behaald. Dit betekent niet dat regulier onderwijs beter is voor *alle* leerlingen: we kijken in dit onderzoek alleen naar "twijfelgevallen" op de grens tussen regulier en voortgezet speciaal onderwijs. Voor deze leerlingen lijkt een meer inclusieve onderwijssetting beter voor de onderwijsprestaties.

**Inleiding, onderzoeksdoel en context** Wat is de invloed van inclusief onderwijs op de schoolprestaties van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften? Ondanks de nationale en internationale trend naar inclusief onderwijs is het antwoord op deze vraag niet duidelijk. Het meeste internationale onderzoek richt zich op de invloed van leerlingen met extra

ondersteuningsbehoeften op hun klasgenoten (e.g. Balestra et al, 2020; de Croes et al., forthcoming; Rangvid, 2019; Ruijs, 2017). Theoretisch kader Onderzoek naar de invloed van inclusie en gespecialiseerd onderwijs op leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften is ingewikkeld. Er is sprake van een selectieprobleem: leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in reguliere klassen hebben over het algemeen minder zware problematiek dan leerlingen in het speciaal onderwijs. Amerikaanse onderzoeken hebben bijvoorbeeld leerling fixed effects en propensity score matching gebruikt (e.g. Hanushek et al., 2002; Schwartz et al., 2021; Morgan et al., 2010), maar deze studies kijken vooral naar extra ondersteuning binnen reguliere scholen. In dit project maken we gebruik van variatie die werd veroorzaakt door bezuinigingen bij de invoering van passend onderwijs. Onderzoeksvraag De onderzoeksvraag is: Wat is de invloed van gespecialiseerd dan wel inclusief onderwijs op de schooluitkomsten van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften? Methode van onderzoek In dit project maken we gebruik van instrumentele variabelen. Bij de invoering van Passend Onderwijs in 2014 werden budgetten herverdeeld tussen regio's. Dit zorgde voor een (tijdelijke) daling in het percentage leerlingen in het speciaal onderwijs. Deze daling was groter voor samenwerkingsverbanden met een negatieve vereveningsopdracht. De vereveningsopdracht had vooral invloed op de groep leerlingen die een grotere kans hadden op instroom in het (v)so: in 2012 stroomde 15,1% van de 11-jarige so-leerlingen in samenwerkingsverbanden met een bezuinigingsopdracht door naar het reguliere vo, terwijl dat in 2017 20,4% was. We gebruiken de vereveningsopdracht als instrument voor de kans op het gaan naar het regulier voortgezet onderwijs. Omdat de vereveningsopdracht afhing van de regio, gebruiken we regio fixed effects, en vergelijken we leerlingen binnen dezelfde regio die al dan niet te maken kregen met de bezuinigingsopdracht. Resultaten en conclusies De resultaten laten zien dat 11-jarige so-leerlingen die door de vereveningsopdracht doorstromen naar het regulier voortgezet onderwijs in plaats van het vso, op 18, 19 en 20-jarige leeftijd relatief vaker een startkwalificatie hebben behaald. Dit resultaat wordt niet verklaard door veranderingen in de leerling/leerkrachtratio. De resultaten betekenen niet dat regulier onderwijs beter is voor alle leerlingen: we onderzoeken alleen "twijfelgevallen": leerlingen op de grens tussen regulier en speciaal onderwijs. Wetenschappelijke en praktische betekenis Dit onderzoek laat zien dat leerlingen die vanuit het so doorstromen naar het regulier onderwijs meer kans hebben op het behalen van een startkwalificatie dan leerlingen die doorstromen naar het vso. Deze verschillen worden niet alleen verklaard door verschillen in ondersteuningsbehoefte: ze blijven bestaan als we gebruik maken van verschillen in doorstroom die worden veroorzaakt door bezuinigingen. Voor "twijfelgevallen" lijkt het bij de overgang van so naar vo of vso dus gunstiger om naar het reguliere vo te gaan. Dit onderzoek levert daarmee empirisch bewijs ten gunste van inclusiever onderwijs.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Sinds de jaren 90 hebben we een internationale beleidstrend gezien richting inclusiever onderwijs. Een belangrijk argument hiervoor zijn de rechten en de waarde van inclusie op leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Er wordt beargumenteerd dat leerlingen beter af zijn op scholen dichterbij huis in plaats van op gespecialiseerde scholen. Empirisch bewijs voor de meerwaarde van inclusie is echter beperkt. In dit onderzoek gebruiken we een econometrische techniek (instrumentele variabelen) om de invloed van inclusie op de schoolprestaties van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te onderzoeken.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Balestra, S., Eugster, B., & Liebert, H. (2020). Peers with Special Needs: Effects and Policies. *The Review of Economics and Statistics*, 1-42. [https://doi.org/10.1162/rest\\_a\\_00960](https://doi.org/10.1162/rest_a_00960) de Croes, L., Ruijs, N., Cornelisz, I., & van Klaveren, C. (Forthcoming). The effect of students with special needs on their peers' cognitive outcomes: Results from student-level population data in the Netherlands. *Education Finance and Policy*. Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2002). Inferring Program Effects for Special Populations: Does Special Education Raise Achievement for Students with Disabilities? *Review of Economics and Statistics*, 84(4), 584-599. <https://doi.org/10.1162/003465302760556431> Morgan, P. L., Frisco, M. L., Farkas, G., & Hibel, J. (2010). A Propensity Score Matching Analysis of the Effects of Special Education Services. *The Journal of Special Education*, 43(4), 236-254. <https://doi.org/10.1177/0022466908323007> Rangvid, B. S. (2019). Returning special education students to regular classrooms: Externalities on peers' outcomes. *Economics of Education Review*, 68, 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.11.002> Ruijs, N. (2017). The impact of special needs students on classmate performance. *Economics of Education Review*, 58, 15-31. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.03.002> Schwartz, A. E., Hopkins, B. G., & Stiefel, L. (2021). The Effects of Special Education on the Academic Performance of Students with Learning Disabilities. *Journal of Policy Analysis and Management*, 40(2), 480-520. <https://doi.org/10.1002/pam.22282> p

## 261. Het Nederlandse onderwijstoezicht, panacee of placebo?

Mariëlle Klerks; Inspectie van het Onderwijs; Stan Vermeulen;  
Inspectie van het Onderwijs; Merel Spanier; Inspectie van het  
Onderwijs

Divisie: Beleid & Organisatie

*Beleidstheorie, Effectonderzoek, Mixedmethods onderzoek, Onderwijstoezicht*

In het symposium geven we vanuit de Inspectie van het Onderwijs een inkijkje in het onderzoek dat we uitvoeren naar de effecten van het onderwijstoezicht. Het symposium kent drie bijdragen: We presenteren onze beleidstheorie die bestaat uit assumpties over de beoogde effecten van het toezicht en de wijze waarop deze behoren te ontstaan. In de twee andere bijdragen bespreken we onderzoek waarin enkele van de assumpties worden getoetst. De tweede bijdrage gaat in op het mogelijke effect van het door de inspectie geven van een eindoordeel na een inspectieonderzoek. Om het effect in kaart te brengen is gebruik gemaakt van een regressiediscontinuïteitsdesign. In de derde bijdrage bespreken we de verkenning die is uitgevoerd rondom onaangekondigd toezicht. Via een mixed-methods onderzoek zijn niet alleen de effecten van onaangekondigde inspectieonderzoeken onderzocht, maar zijn ook de voor- en nadelen in kaart gebracht. We sluiten het symposium af met een discussie aan de hand van stellingen die zijn gebaseerd op de onderzoeksresultaten, gericht op de vraag of het onderwijstoezicht een panacee is als het gaat om de onderwijskwaliteit of dat er eerder sprake is van een placebo-effect.

De doelstellingen van de sessie

Veel landen, waaronder Nederland, maken gebruik van toezicht door externe instanties zoals onderwijsinspecties, om de onderwijskwaliteit te monitoren. Als Inspectie van het Onderwijs

monitoren we zelf ook ons toezicht. Vanaf 2023 doen we dit vanuit het programma Evaluatie van het Toezicht, dat als doel heeft het evalueren van het toezicht in het licht van de missie van de inspectie, namelijk Effectief toezicht voor beter onderwijs. De doelstelling van het symposium is om een inkijkje te geven in het onderzoek dat we vanuit het meerjarenprogramma uitvoeren. Aan de hand van dat onderzoek leggen we als inspectie verantwoording af over de kwaliteit van ons toezichtproces, de effecten van ons toezicht en over hoe we daarvan leren. Een overzicht van de presentaties

Het symposium bestaat uit drie bijdragen. In de eerste bijdrage staan de veronderstellingen centraal die aan het huidige onderwijstoezicht ten grondslag liggen. We presenteren de beleidstheorie die bestaat uit assumpties over de beoogde effecten van het toezicht en de wijze waarop deze behoren te ontstaan. In de twee overige bijdragen bespreken we onderzoek waarin enkele van de assumpties worden getoetst. De tweede bijdrage gaat in op het mogelijke effect van het door de inspectie geven van een eindoordeel na een inspectieonderzoek in de periode 2010-2019. Om het effect in kaart te brengen is gebruik gemaakt van een regressiediscontinuïteitsdesign. In de derde bijdrage bespreken we de verkenning die is uitgevoerd rondom onaangekondigd toezicht. Via een mixed-methods onderzoek is niet alleen de effecten van onaangekondigde inspectieonderzoeken onderzocht, maar zijn ook de voor- en nadelen in kaart gebracht. De wetenschappelijke betekenis

Wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van (onderwijs)toezicht is schaars. Door het uitvoeren van onderzoek leggen we verantwoording af en leren we als inspectie. Echter, ook andere inspecties en onderzoekers kunnen ervan leren. Op die manier dragen we als inspectie bij aan de kennisbasis van het effectonderzoek, zowel aan de inhoud als aan de methodologie. De structuur van de sessie

Na een korte inleiding waarin de principes van het Nederlandse onderwijstoezicht uiteen worden gezet, volgende de drie presentaties. Na elke presentatie is er ruimte voor vragen en na de drie presentaties volgt een discussie aan de hand van stellingen die zijn gebaseerd op de onderzoeksresultaten. De discussie is gericht op de vraag of het onderwijstoezicht een panacee is als het gaat om de onderwijskwaliteit of dat er eerder sprake is van een placebo-effect.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Iedere leerling heeft recht op goed onderwijs. Daarom staat in de wet waar het onderwijs ten minste aan moet voldoen. Als Inspectie van het Onderwijs waarborgen wij deze basiskwaliteit. Daarnaast stimuleren we besturen, scholen en opleidingen om hun ambities waar te maken en mogelijke verdere verbeteringen te realiseren, boven de basiskwaliteit. We doen dit door het uitvoeren van ons toezicht, maar ook door ons eigen toezicht te monitoren, waarbij kijken hoe ons eigen toezicht bijdraagt aan (het verbeteren van) de onderwijskwaliteit. In het symposium geven we een inkijkje over hoe we dat doen.

#### Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

#### Beleidstheorie van het Nederlandse onderwijstoezicht

Mariëlle Klerks In 2017 heeft de Inspectie van het Onderwijs het vernieuwde onderwijstoezicht geïntroduceerd met de bestuursgerichte aanpak. Het bestuur is vanaf dat moment het eerste

aanspreekpunt van het toezicht en wordt aangesproken op zijn verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van zijn scholen of opleidingen. In 2018 is de beleidstheorie achter dit vernieuwde toezicht gereconstrueerd (Honigh et al., 2018). In de effectstudie waarin deze theorie is getoetst, was de eerste aanbeveling om de beleidstheorie te herijken en daarbij rekening te houden met het feit dat er meerdere routes zijn om tot betere onderwijskwaliteit te komen (Honigh et al., 2020). In de afgelopen periode is door de inspectie zelf gewerkt aan de herijking van de beleidstheorie. Concreet bestaat de beleidstheorie achter het onderwijstoezicht uit de assumpties over de beoogde effecten van het toezicht en de wijze waarop deze behoren te ontstaan. Een assumptie is een gedachte die men als waarschijnlijk of juist beschouwt, zonder dat men over een definitief bewijs of over volkomen zekerheid beschikt. De nieuw opgestelde beleidstheorie bestaat uit 61 assumpties, verdeeld over de drie niveaus van toezicht. Vanaf 2021 werkt de inspectie voor het funderend onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs namelijk met een nieuw kader, het Onderzoekskader 2021. In dat kader worden expliciet drie verschillende niveaus onderscheiden: 1. het stelseltoezicht, 2. het toezicht op het bestuur in de vorm van een vierjaarlijks onderzoek, en 3. het toezicht op scholen en opleidingen in de vorm van de kwaliteits- en herstelonderzoeken. De beleidstheorie is ex-post gereconstrueerd. Bij het opstellen is iteratief te werk gegaan (Cf. Bongers, 2023). Als eerste is een analyse gemaakt van het Onderzoekskader 2021 en de onderliggende denkbare kramen. Op basis van die analyse ontstond een eerste schets van de beleidstheorie. Om die schets te toetsen op plausibiliteit en volledigheid is een groot aantal expertsessies uitgevoerd, waarna de assumpties zijn bijgesteld. Voor de fundering van de beleidstheorie in het wetenschappelijke onderzoek is een literatuurreview uitgevoerd volgens de principes van een systematische review. Op die manier is het antwoord gezocht op de vraag welk wetenschappelijk bewijs er is voor de assumpties uit de beleidstheorie. In de presentatie is aandacht voor de assumpties uit de beleidstheorie en de aanpak die is gevolgd bij het opstellen van die theorie. De nadruk ligt op de literatuurreview, waarbij bijna 12.000 hits voor artikelen zijn teruggebracht naar zo'n 130 relevante onderzoeken. Voor een deel van de assumpties is wetenschappelijk bewijs gevonden, waarbij bepaalde assumpties in zijn geheel worden onderbouwd, terwijl andere maar deels zijn onderzocht. Geconcludeerd moet worden dat wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van het onderwijstoezicht en de wijze waarop deze behoren te ontstaan, schaars is en dat nader onderzoek noodzakelijk is en blijft. Vanuit het programma Evaluatie van het Toezicht van de Inspectie van het Onderwijs, wordt dit type onderzoek ook de komende jaren intern uitgevoerd en extern uitgezet. De nieuw opgestelde beleidstheorie vormt hiervoor de basis.

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Het effect van toezicht op de uitkomsten van laagpresterende scholen: een regressiediscontinuïteitsdesign

Stan Vermeulen Om de kwaliteit van het onderwijs te monitoren, houden we als Inspectie van het onderwijs toezicht op drie niveaus. Naast stelseltoezicht en toezicht op bestuursniveau, houden we toezicht op scholen en opleidingen in de vorm van de kwaliteits- en herstelonderzoeken. Kwaliteitsonderzoeken naar risico's worden uitgevoerd als er een vermoeden bestaat van risico's die tot kwaliteitsproblemen (kunnen) leiden. Er is echter weinig bekend over de causale effecten van het uitvoeren van dit soort toezicht op de kwaliteit van de onderwijskwaliteit. In de presentatie bespreken we de resultaten van onderzoek dat het causale

in kaart brengt. In de periode die we hebben onderzocht werden basisscholen onder meer beoordeeld op basis van de prestaties op de Cito-eindtoets in groep 8. Scholen moesten aan een bepaalde ondergrens voldoen, die was gebaseerd was op de complexiteit van de leerlingpopulatie. Scholen die drie opeenvolgende jaren niet aan de ondergrens voldeden, liepen de kans om bij een kwaliteitsonderzoek als eindoordeel een zogenoemd toezichtarrangement Zwak of Zeer zwak te krijgen, gevolgd door verscherpt toezicht (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Als deze scholen er vervolgens niet in slaagden de toetsscores te verbeteren, volgden mogelijk financiële sancties of zelfs schoolsluiting. Om het effect van deze aanpak te evalueren, maken we gebruik van data uit de periode 2010-2019. Relevant hierbij zijn de data over de toetsscores, de risicobeoordelingen en de toezichtarrangementen. We gebruiken een regressiediscontinuïteitsdesign. Uit de data blijkt dat basisscholen die twee opeenvolgende jaren onder de ondergrens presteerden en in het derde jaar erboven, een veel lagere kans hadden om door de inspectie te worden bezocht met een kwaliteitsonderzoek, dan scholen die er ook in het derde jaar onder de ondergrens presteerden. Het bestaan van de ondergrens leidde tot exogene variatie in de manier waarop scholen door de inspectie werden behandeld: een kleine verschuiving in de gemiddelde toetsscore, van vlak boven naar vlak onder de ondergrens, had een grote verschuiving in de ondernomen acties door de inspectie tot gevolg. Dit stelt ons in staat stelt om het causale effect van de aanpak te evalueren. De resultaten tonen aan dat basisscholen die drie jaar achter elkaar onder de ondergrens presteerden, het jaar daarop gemiddeld 1,5 punt hoger scoren op de Cito-eindtoets dan de scholen in de controlegroep, die twee jaar achter elkaar onder de ondergrens scoorden en het derde jaar erboven. Niet alle scholen die drie jaar onder de ondergrens presteerden, kregen het toezichtarrangement (Zeer) zwak, toch gingen deze scholen, in het eerstvolgende jaar evenveel vooruit. Interessant genoeg blijven scholen die wel het toezichtarrangement (Zeer) zwak kregen in de twee jaren hierop volgend beter presteren dan de scholen in de controlegroep, terwijl dit niet het geval is voor scholen dit arrangement niet kregen. Deze laatste resultaten moeten we wel voorzichtig interpreteren, aangezien het toekennen van een toezichtarrangement niet willekeurig gebeurt, het is en blijft een beoordeling door inspecteurs.

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Verkenning onaangekondigd toezicht

Merel Spanier, Saskia Leijten en Mariëlle Klerks In de Wet op het onderwijstoezicht staat dat de Inspectie van het Onderwijs onderzoeken minimaal vier weken voor aanvang aankondigt, uitzonderingen daargelaten. In 2019 heeft de Tweede Kamer een motie aangenomen waarin is gevraagd om meer onaangekondigde toezicht uit te voeren, omdat we aangekondigd 'geen volledig beeld van een school' zouden krijgen. In 2022 stelt de minister van Primair en Voortgezet Onderwijs in een kamerbrief dat de inspectie vaker onaangekondigd naar scholen zal gaan. Als inspectie constateerden we ondertussen een discrepantie tussen een dalend niveau van basisvaardigheden op stelselniveau en tegelijkertijd een steeds verdere daling van het aantal onvoldoende en zeer zwakke scholen (Inspectie van het onderwijs, 2022). Genoeg redenen dus om na te gaan of we als inspectie bij een onaangekondigd inspectieonderzoek een ander beeld krijgen van de (onderwijs)kwaliteit, dan bij een aangekondigde inspectie, en wat de voor- en nadelen zijn. In 2023 zijn we gestart met de verkenning vanuit vier invalshoeken, die nog doorloopt tot april 2024: Inspectie en veld - interne dialoog en een met het



onderwijsveld. Onderzoek - pilot in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Wetenschap - Scoping review. Toezicht - (internationale) toezichtscan bij onderwijsinspecties en andere rijksinspecties. In de presentatie bespreken we de resultaten van de verkenning. Zo blijkt uit de veldconsultatie dat de meningen verdeeld zijn. Als voor- én nadeel wordt bijvoorbeeld het niet kunnen voorbereiden van een inspectieonderzoek genoemd. Het veld vindt de juiste balans tussen vertrouwen en controle vanuit de inspectie belangrijk, er is behoefte aan samenwerking met de inspectie. Uit de eerste ronde van de pilot, waarin we acht scholen voor basisonderwijs en drie voor voortgezet onderwijs eerst aangekondigd, en ongeveer twee weken daarna onaangekondigd voor een kwaliteitsonderzoek hebben bezocht, blijkt dat de verschillen tussen de twee bezoeken niet groot zijn. Een enkele keer beoordelen we de leskwaliteit lager en opmerkelijk genoeg zien we soms betere lessen omdat deze niet speciaal voor het inspectiebezoek zijn voorbereid. Onaangekondigd kunnen we niet een heel kwaliteitsonderzoek uitvoeren, omdat bijvoorbeeld niet alle gesprekspartners aanwezig zijn. In de tweede ronde, die begin 2024 plaatsvindt, zullen we elf scholen eerst onaangekondigd en ongeveer twee weken later aangekondigd bezoeken. Onderzoek waarin onaangekondigd toezicht centraal staat is schaars (cf. Klerks et al., 2012; Hinchcliff et al., 2017). Er zijn 31 artikelen als mogelijk relevant geïdentificeerd. De zoektocht naar grijze literatuur vindt begin 2024 plaats. Uit de internationale toezichtscan die al is afgerond, blijkt dat er vier onderwijsinspecties zijn die onaangekondigd onderzoek uitvoeren: De Engelse inspectie voert alle inspecties onaangekondigd uit, in Zweden gebeurt dit alleen bij hoog-risicoscholen en in Ierland en Malta alleen bij scholen waarvan geen risico's van bekend zijn. De eerste twee inspecties sporen op die manier tekortkomingen in de onderwijskwaliteit op, terwijl de andere twee meer stimulerend toezicht uitvoeren. Kortom, de resultaten van de verkenning zijn niet eenduidig. We zullen dan ook als inspectie een weloverwogen keuze maken over óf en de wijze waarop we meer dan voorheen onaangekondigd toezicht gaan uitvoeren.

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Bongers, F. (2023). De rol van de beleidstheorie in het ontwerpen en evalueren van beleid. *Beleidsonderzoek Online*, 0(7), 1-9. <https://doi.org/10.5553/BO/221335502023007>

Hinchcliff, R., Glennie, M., Travaglia, J., Carter, D., Billington, L., & Debono, D. (2017). Short-notice and unannounced survey methods: Literature review. *Australian Commission on Safety and Quality in Health Care*. <https://eprints.qut.edu.au/126834/1/126834.pdf>

Honingh, M., Ehren, M., & Van Montfort, C. (2018). Het vernieuwde toezicht in het onderwijs: Hooggespannen verwachtingen van kwaliteitszorg, bestuurskracht en maatwerk. *Bestuurskunde*, 27(4), 19-29. <https://doi.org/10.5553/Bk/092733872018027004002>

Honingh, M. C., Ehren, M. C. M., Van Montfort, C., Blom, R., Van Genugten, M., & De Gooyert, V. (2020). Effectstudie van het vernieuwde onderwijstoezicht. Institute for Management Research, Radboud University. <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-33ff32aa-79fa-4995-9a98-f0136a42737d/pdf>

Inspectie van het Onderwijs (2012). Toezichtkader primair en voortgezet onderwijs 2012. <https://open.overheid.nl/Details/ronl-archief-b00a36e2-2f57-4c54-88ed-5690ddea3d72/1>

Inspectie van het Onderwijs (2022). De Staat van het Onderwijs 2022. Inspectie van het Onderwijs. <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-bd99589327433248047bb3144fdca5c2471a5636/pdf>

Klerks, M. C. J. L., Ketelaars, C. A. J.,

& Robben, P. B. M. (2013). Unannounced, compared with announced inspections: A systematic review and exploratory study in nursing homes. *Health Policy*, 111(3), 311-319. <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2013.05.001>

Vaststelling van de begrotingsstaten van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (VIII) voor het jaar 2019, , vergaderjaar 2018–2019, 35 000 VIII, nr. 226. (2019, 5 september). <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-35000-VIII-226.pdf>

Wiersma, D. (2022, 21 november). Samen voor beter onderwijs, duidelijk over kwaliteit [Kamerbrief]. <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-31b9e1d86b7df96cff46a8edd4bd19251525980d/pdf>

Wet op het onderwijstoezicht (vigerend 1/8/2023). <https://wetten.overheid.nl/BWBR0013800/2023-08-01>

## 265. Onderwijsstrategieën en self-efficacy beliefs van universitaire docenten

Irene Douwesvan Ark; Rijksuniversiteit Groningen

Divisie: Hoger Onderwijs

*Onderwijsstrategieën, Selfefficacy beliefs, Universitaire docenten*

Onderwijsstrategieën van universitaire docenten zijn belangrijk omdat deze gerelateerd zijn aan het leren van studenten. Self-efficacy beliefs (overtuigingen van zelfeffectiviteit) zijn nodig voor de toepassing van effectieve strategieën, waarin zowel docent- als studentgerichte strategieën tegelijkertijd aanwezig kunnen zijn. Ons doel is om verschillende profielen van docenten met onderwijsstrategieën te identificeren en vervolgens inzicht te geven in verschillende self-efficacy beliefs tussen deze profielen. In totaal vulden 312 universitaire docenten de Approaches to Teaching Inventory en de UNlversity Teacher Self-efficacy Scale in. Latente profielanalyse werd gebruikt om de profielen te identificeren. Een variantieanalyse werd gebruikt om verschillen in self-efficacy beliefs te onderzoeken. We vonden vier verschillende profielen, waarvan er drie een gematigde of hoge studentgerichte aanpak bevatten. De bevindingen tonen verder aan dat docenten die studentgerichte onderwijsstrategieën hanteren ook hogere self-efficacy beliefs hebben. Deze bevindingen ondersteunen de identificatie van verschillende profielen van universitaire docenten.

Om de leerresultaten van studenten te beïnvloeden, is het belangrijk dat docenten onderwijsstrategieën gebruiken die gericht zijn op het leren van studenten en zich niet alleen richten op het overbrengen van informatie (Uiboleht et al., 2018). Studentgerichte benaderingen, bijvoorbeeld door het gebruik van interactie en actieve leermethoden, zullen leiden tot de toename van kritische denkvaardigheden (Prosser & Trigwell, 2014). Studentgericht impliceert in de volksmond echter “goed onderwijs”, terwijl docentgericht kan klinken als de "egocentrische prestaties" van een docent (Macfarlane (2015, p. 106). Een genuanceerd perspectief is noodzakelijk bij het bespreken van onderwijsstrategieën. In navolging van Åkerlind (2003) denken we dat effectieve strategieën studentgericht zijn, maar tegelijkertijd ook

docentgerichte benaderingen kunnen bevatten. Dit betekent dat docenten het leren van studenten faciliteren (Gow & Kember, 1993), maar zich ook richten op het overdragen van kennis (Trigwell et al., 1994). Een voorbeeld van een genuanceerd perspectief is de studie van Stes en van Petegem (2014), die gebruikmaken van de Approaches to Teaching Inventory (Trigwell et al., 1994). De ATI richt zich oorspronkelijk op een tweedeling: Conceptuele verandering/studentgerichte- en Informatieoverdracht/Docentgerichte strategieën. De onderzoekers vonden echter vier verschillende docentprofielen. Ze bestempelden sommige docenten in hun studie als studentgericht, terwijl ze tegelijkertijd gericht waren op informatieoverdracht. Wanneer we de onderwijsstrategieën van docenten onderzoeken, denken we dat analyses zoals clusteranalyse nodig zijn om verder te kijken dan een tweedeling. Om docenten te ondersteunen bij de implementatie van effectieve onderwijsstrategieën, stelt Åkerlind (2003) dat docenten eerst vertrouwen in het lesgeven moeten krijgen (p. 380). Een concept dat hiermee samenhangt zijn de self-efficacy beliefs van docenten: de overtuigingen over hun mogelijkheden om het leren van studenten te beïnvloeden (Tschannen-Moran et al., 1998). Docenten met hogere self-efficacy beliefs lijken inderdaad onderwijsstrategieën te hebben die het leerproces van leerlingen stimuleren (bijv. Smith et al., 2023). Dit zou dus betekenen dat docenten die geloven een effectieve onderwijsstrategie te hebben, tegelijkertijd vertrouwen hebben in hun mogelijkheden om het leren van studenten te beïnvloeden. Onze twee onderzoeksvragen zijn: Welke profielen van onderwijsstrategieën kunnen we identificeren onder universitaire docenten? In hoeverre verschillen self-efficacy beliefs tussen deze profielen? 312 universitaire docenten vulden de Approaches to Teaching Inventory en de University Teacher Self-efficacy Scale in, beide gemeten op een 5-punts Likert-schaal. We gebruikten latente profielanalyse om verschillende profielen van docenten te identificeren met betrekking tot hun onderwijsstrategie. Om de verschillen tussen de profielen en self-efficacy beliefs te onderzoeken, gebruikten we een variantieanalyse. We vonden vier profielen van onderwijsstrategieën (figuur 1): A: docent-gericht profiel B: gemengd profiel/hoge scores C: student-gericht profiel D: gemengd profiel/gematigde scores We vonden een significant verschil tussen de profielen en de self-efficacy beliefs ( $F(3,90) = 26.2, p < .001$ ), tabel 1. Een Tukey post-hoc analyse vond significante verschillen tussen alle profielen, met uitzondering van profiel C en D. Deze bevindingen tonen aan dat het meest docentgerichte profiel (A) de laagste self-efficacy beliefs heeft. Profielen die (meer) studentgericht zijn, hebben hogere self-efficacy beliefs. Op de ORD willen we deze bevindingen en mogelijke verklaringen voor deze verschillen bespreken.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Universitaire docenten hebben belang bij het ontwikkelen van effectieve onderwijsstrategieën om waarden te kunnen overbrengen aan studenten. Om effectieve strategieën te kunnen inzetten, is het tevens van belang dat zij hoge self-efficacy beliefs hebben. In dit onderzoek kijken we naar verschillende profielen van docenten met betrekking tot hun strategieën en self-efficacy beliefs. Dit onderzoek zal ons helpen om verschillende profielen van universitaire docenten te identificeren en meer op maat gemaakte mogelijkheden voor professionele ontwikkeling te ontwikkelen. Hierdoor kunnen zij beter ondersteund worden in het overbrengen van waarden aan studenten.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher--variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 375-390.

Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 20-23.

Macfarlane, B. (2015). Dualisms in higher education: a critique of their influence and effect. *Higher Education Quarterly*, 69(1), 101-118.  
<https://doi.org/10.1111/hequ.12046>

Prosser, M., & Trigwell, K. (2014). Qualitative variation in approaches to university teaching and learning in large first-year classes. *Higher Education*, 67, 783-795.

Smith, C. R., Menon, D., Wierzbicki, A., & Dauer, J. M. (2023). Exploring STEM Teaching assistants' self-efficacy and its relation to approaches to teaching. *CBE—Life Sciences Education*, 22(1).

Stes, A., & Van Petegem, P. (2014). Profiling approaches to teaching in higher education: a cluster-analytic study. *Studies in Higher Education*, 39(4), 644-658.

Trigwell, K., Prosser, M., & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27(1), 75-84.

Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2018). The interplay between teachers' approaches to teaching, students' approaches to learning and learning outcomes: a qualitative multi-case study. *Learning Environments Research*, 21, 321-347

## 268. Innoverende netwerken: welke functie(s) vervullen ze?

Elske Van den Boom Muilenberg; Hogeschool Utrecht; Harry Rorije; Hogeschool Utrecht; Idwer Doosje; Hogeschool Utrecht

Divisie: Beleid & Organisatie

*Netwerken, Innoverende netwerken, Onderwijsinnovatie*

Labs, werkplaatsen, leergemeenschappen: netwerken zijn niet meer weg te denken uit het onderwijs. Hoewel netwerken veelal worden ingezet t.b.v. professionals, kunnen ze ook aan onderwijsinnovatie een waardevolle bijdrage leveren. Netwerken gericht op onderwijsinnovatie worden innoverende netwerken genoemd. Innoverende netwerken definiëren we als een heterogene groep mensen – van verschillende functies, uit verschillende lagen uit de organisatie of van verschillende organisaties – die regelmatig samenkomt om gezamenlijk te werken aan het innoveren van het onderwijs om complexe uitdagingen het hoofd te bieden. Een helder beeld m.b.t. hoe netwerken kunnen bijdragen aan onderwijsinnovatie ontbreekt op dit moment. Een voorlopig conceptueel model voor de functies van innoverende netwerken is in twee stappen vanuit literatuur en ervaring van diverse onderwijsinnovators geconstrueerd. Deelnemers aan het rondetafelgesprek worden gevraagd naar hun ervaringen met innoverende netwerken. In interactie met hen beogen we ons model verder te versterken, te verrijken en aan te scherpen. Met kennis over de functies die netwerken kunnen hebben voor onderwijsinnovatie kunnen netwerken bewust(er) worden in- en opgericht, met als doel onderwijsinnovatie zo goed mogelijk te ondersteunen in de onderwijspraktijk.

Onderwerp en context Labs, werkplaatsen, leergemeenschappen: netwerken zijn niet meer weg te denken uit het onderwijs. Uitdagingen in het onderwijs worden te complex om ze alleen of vanuit één organisatie op te pakken (Stoll, 2009) en een netwerk is een prachtige manier om

“niet individueel harder, maar samen slimmer” te werken (Brown & Flood, 2020, p.5). Hoewel netwerken veelal worden ingezet t.b.v. professionals, kunnen ze ook aan onderwijsinnovatie een waardevolle bijdrage leveren. Maar hoe? Theoretisch kader

Netwerken gericht op onderwijsinnovatie worden innoverende netwerken genoemd. Innoverende netwerken definiëren we als een heterogene groep mensen – van verschillende functies, uit verschillende lagen uit de organisatie of van verschillende organisaties – die regelmatig samenkomt om gezamenlijk te werken aan het innoveren van het onderwijs om complexe uitdagingen het hoofd te bieden (Rorije et al., 2023). Maar, een helder beeld m.b.t. hoe netwerken kunnen bijdragen aan onderwijsinnovatie ontbreekt op dit moment (Chapman et al., 2016). Het is belangrijk om de functies van innoverende netwerken in kaart te brengen. In drie stappen beogen we daarom een conceptueel model voor de functies van innoverende netwerken te construeren. In stap 1 brachten we multidisciplinaire literatuur samen m.b.t. innovatie en netwerken. Hieruit kwamen drie functies van innoverende netwerken naar voren. In stap 2 testten we dit model met innovators (n = 49) die deelnemen aan innoverende netwerken. Samen met hen werd het model aangevuld en aangescherpt. Op basis hiervan werd verder literatuuronderzoek gedaan om de herziening ook vanuit literatuur te staven. In stap 3 leggen we het aangescherpte model voor aan nog meer innovators die deelnemen aan innoverende netwerken, als een laatste member-check. De eerste twee stappen zijn gezet. De derde stap wordt uitgevoerd tijdens een door ons georganiseerde workshop én tijdens de ORD. Met behulp van deze stappen construeren we op die manier een model dat voor zowel wetenschap als praktijk van waarde is. Doel en opbrengst van het onderzoek

Een helder beeld m.b.t. hoe netwerken kunnen bijdragen aan onderwijsinnovatie ontbreekt op dit moment. Dit onderzoek beoogt daarom zicht te krijgen op de functies die innoverende netwerken kunnen vervullen. Met die kennis kunnen netwerken bewust(er) worden in- en opgericht, met als doel onderwijsinnovatie zo goed mogelijk te ondersteunen in de onderwijspraktijk. Doel en opbrengst van de ronde tafel

Tijdens het rondetafelgesprek presenteren we (kort) het model dat op basis van de eerste twee stappen werd geconstrueerd met betrekking tot functies van innoverende netwerken. Deelnemers aan het rondetafelgesprek worden gevraagd naar hun ervaringen met innoverende netwerken. In interactie met hen beogen we ons model verder te versterken, te verrijken en aan te scherpen. Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

In dit rondetafelgesprek vragen we deelnemers naar hun ervaringen met innoverende netwerken. Ook vragen we hen – op basis van een aantal metaforische vragen – naar input voor ons model. De metafoor helpt grip te krijgen op de complexiteit, afstand te kunnen nemen en beter te kunnen beschouwen en nieuwe zienswijzen te ontdekken (Andriessen & Van de Bogaart, 2021).

Onderwijs van Waarde(n)

Netwerken kunnen van waarde zijn voor het initiëren of realiseren van onderwijsinnovatie. Zicht krijgen op de waarde die netwerken kunnen opleveren en ook inzichtelijk krijgen dat inspanningen in netwerken nauwelijks een functie heeft voor onderwijsinnovatie is ook van belang, zodat de weinig beschikbare tijd in het onderwijs zo nuttig en waardevol mogelijk wordt ingezet om de onderwijskwaliteit te verbeteren.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)



Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Andriessen, D., & Van den Boogaart, T. (2021). Metaforen benutten in complexiteit. *Waardenwerk*, 84, 1–8.

Brown, C., & Flood, J. (2020). Conquering the professional learning network labyrinth: what is required from the networked school leader? *School Leadership and Management*, 40(2–3), 128–145.

Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., & Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital & Community*, 1(3), 178–197.

Rorije, H., Van den Boom-Muilenburg, E., & Doosje, I. (2023). Stap aan boord: Netwerkvorming ten behoeve van onderwijsinnovatie. In: *De grote vragen over onderwijsinnovatie. Op zoek naar meer verandergoesting* (pp. 85-98).

Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2–3), 115–127.

## 271. Multisource Feedback als stuwende kracht voor Reflectieve Dialoog in Professionele Leergemeenschappen

Richard Kragten; Hogeschool van Amsterdam

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Feedback, Dialoog, Leergemeenschappen*

Feedback en reflectieve dialoog vormen krachtige instrumenten voor docentontwikkeling. Door onderwijservaringen te delen binnen Professionele Leergemeenschappen (PLG's), kunnen docenten elkaar ondersteunen bij het verfijnen van didactische vaardigheden. In deze studie onderzoeken we het gebruik van meerdere feedbackbronnen ('Multisource Feedback'; MSF) als stuwende kracht voor reflectieve dialoog binnen PLG's. Alvorens deze integratie empirisch te onderzoeken is een conceptueel raamwerk ontwikkeld door middel van een integratieve literatuurstudie met een doelgerichte steekproefstrategie (purposeful sampling). Hieruit is gebleken dat (a) MSF essentieel is voor het bevorderen van kritisch denken en diepgaande gesprekken in een reflectieve dialoog en (b) continuïteit, ondersteuning en onderzoekende houding in deze dialogen dragen bij aan een verhoogde acceptatie van MSF, vooral wanneer machtsdynamieken worden erkend. De integratie van MSF in reflectieve dialogen heeft duidelijk de potentie om verantwoordelijk handelen en docentontwikkeling binnen PLG's te ondersteunen, wat kan resulteren in verbeterde onderwijspraktijken.

Inleiding, onderzoeksdoel en context In Professionele Leergemeenschappen (PLG's) speelt reflectieve dialoog een essentiële rol bij het bespreken van feedback gericht op docentontwikkeling. Echter, het gebruik van meerdere feedbackbronnen, breder bekend als 'multisource feedback' (MSF), binnen reflectieve dialoog is tot op heden nog niet onderzocht. De kracht van MSF ligt in zijn geringere bias en hogere betrouwbaarheid en validiteit vergeleken met een enkele feedbackbron. Onze studie richt zich op de theoretische integratie van de

eigenschappen van reflectieve dialoog en MSF binnen PLG's en de ontwikkeling van een conceptueel raamwerk. We benaderen deze concepten vanuit een sociaal-cultureel perspectief, waarbij gesitueerde interactie en groepsdynamieken centraal staan, met speciale aandacht voor relaties op individueel en collectief niveau. Theoretisch kader Over reflectieve dialoog (e.g., Dogan et al., 2019; Vescio et al., 2008), MSF (e.g., London, 2015) en PLG's (e.g., Huijboom et al., 2021; Verbiest, 2022) is separaat al veel bekend. Reflectieve dialoog in PLG's wordt gekenmerkt door een collectief proces van grondige en uitgebreide discussies onder docenten over hun ervaringen en overtuigingen in de onderwijspraktijk (Nehring et al., 2010). Dit proces kan bijdragen aan de docentontwikkeling door wederzijdse introspectie en kritisch denken over diverse onderwijsthema's. MSF in de onderwijspraktijk omvat het verzamelen van feedback van meerdere bronnen (zoals collega's, studenten en leidinggevenden) om een uitgebreid beeld van de prestaties van een docent te vormen (Fleenor, 2021). Onderzoeksvraag/-vragen Op welke wijze kan MSF een stuwende kracht zijn voor reflectieve dialoog in PLG's gericht op docentontwikkeling? Methode van onderzoek We hebben een integratieve literatuurstudie uitgevoerd (Torraco, 2016) en bewust gekozen voor een doelgerichte steekproefstrategie (purposeful sampling) voor de literatuurselectie (Suri, 2011). Op basis van een synthese van 63 bronnen is een conceptueel raamwerk geconstrueerd. Resultaten en onderbouwde conclusies Ten eerste zijn er aanwijzingen dat MSF, dat zich richt op bewustzijn, acceptatie en verantwoordelijkheid rondom feedback, bijdraagt aan kritisch denken en diepgaande gesprekken binnen de reflectieve dialoog (e.g., Bracken & Rose, 2011; Bracken & Rotolo, 2019). MSF omvat per definitie diverse perspectieven, welke kunnen leiden tot een dieper inzicht in reactie op de feedback (e.g., Brookfield, 2017; Sargeant et al., 2015). Ten tweede, wanneer reflectieve dialoog continu, ondersteunend en onderzoekend is binnen een PLG, is het aannemelijk dat de acceptatie van MSF toeneemt; vooral als rekening wordt gehouden met machtsdynamieken (e.g., Charteris, 2015; London, 2015). Dit zorgt ervoor dat docenten meer openstaan voor MSF en die actief omarmen. Tot slot kan een reflectieve dialoog leiden tot verantwoordelijk handelen op basis van MSF (e.g., Fleenor, 2021; Mercer et al., 2019) en docentontwikkeling wat leidt tot een verbeterde onderwijspraktijk. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Dit onderzoek draagt bij aan de academische literatuur door MSF en reflectieve dialoog, in de context van PLG's, systematisch te integreren in een conceptueel raamwerk en het biedt als zodanig een nieuw perspectief op docentontwikkeling in onderwijsinstellingen. Praktisch gezien kan het conceptueel raamwerk dienen als een leidraad voor docenten en facilitators in PLG's om MSF effectief te integreren in reflectieve dialogen, waardoor het proces van docentontwikkeling wordt verrijkt en onderwijspraktijken verbeteren.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het voorstel sluit naadloos aan op het thema "Onderwijs van waarde(n)", gegeven de focus op het verrijken van reflectieve dialoog met multisource feedback in de context van Professionele Leergemeenschappen. Het onderstreept het belang van diepgaande gesprekken over onderwijskwaliteit en feedback uit meerdere bronnen, om continue verbetering in het onderwijs te bevorderen. Dit voorstel verkent hoe deze benadering theorie en praktijk kan verenigen, bijdragend aan de congresdoelen door onderwijsmethoden te versterken met kernwaarden als verbetering, samenwerking, en docentontwikkeling.

## Referenties

- Berk, R. A. (2009). Using the 360 degrees multisource feedback model to evaluate teaching and professionalism. *Med Teach*, 31(12), 1073-1080.  
<https://doi.org/10.3109/01421590802572775>
- Bracken, D. W., & Rose, D. S. (2011). When Does 360-Degree Feedback Create Behavior Change? And How Would We Know It When It Does? *Journal of Business and Psychology*, 26(2), 183-192. <https://doi.org/10.1007/s10869-011-9218-5>
- Bracken, D. W., & Rotolo, C. T. (2019). Can we improve rater performance? In A. H. Church, D. W. Bracken, J. W. Fleenor, & D. S. Rose (Eds.), *The handbook of strategic 360 feedback* (pp. 255-289). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oso/9780190879860.003.0015>
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Charteris, J., & Sardon, D. (2015). Teacher agency and dialogic feedback: Using classroom data for practitioner inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 50, 114-123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.006>
- Dogan, S., Yurtseven, N., & Tatik, R. Ş. (2019). Meeting agenda matters: promoting reflective dialogue in teacher communities. *Professional Development in Education*, 45(2), 231-249.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1474484>
- Fleenor, J. W. (2021). What Can We Learn from Research on Multisource Feedback in Organizations? In W. Rollett, H. Bijlsma, & S. Röhl (Eds.), *Student Feedback on Teaching in Schools* (pp. 221-236). Springer, Cham.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-75150-0\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-030-75150-0_14)
- Huijboom, F., Van Meeuwen, P., Rusman, E., & Vermeulen, M. (2021). Keeping Track of the Development of Professional Learning Communities in Schools: The Construction of Two Qualitative Classification Instruments. *Professional Development in Education*, 47(4), 667-683.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1731571>
- London, M. (2015). *The power of feedback: Giving, seeking, and using feedback for performance improvement*. Routledge/Taylor & Francis Group
- Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (2019). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Routledge/Taylor & Francis Group
- Nehring, J., Laboy, W. T., & Catarius, L. (2010). Connecting reflective practice, dialogic protocols, and professional learning. *Professional Development in Education*, 36(3), 399-420.  
<https://doi.org/10.1080/19415250903102432>
- Sargeant, J., Lockyer, J., Mann, K., Holmboe, E., Silver, I., Armson, H., Driessen, E., MacLeod, T., Yen, W., Ross, K., & Power, M. (2015). Facilitated reflective performance feedback: developing an evidence-and theory-based model that builds relationship, explores reactions and content, and coaches for performance change (R2C2). *Academic Medicine*, 90(12), 1698-1706.  
<https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000809>
- Suri, H. (2011). Purposeful Sampling in Qualitative Research Synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75.  
<https://doi.org/10.3316/qrj1102063>
- Torraco, R. J. (2016). Writing Integrative Literature Reviews: Using the Past and Present to Explore the Future. *Human Resource Development Review*, 15(4), 404-428. <https://doi.org/10.1177/1534484316671606>
- Verbiest, E. (2022). *Professionele leergemeenschappen: een introductie*. Garant.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

## 273. Toegekende waarde aan de Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): percepties van docenten

Svenne Groeneweg; Universiteit van Amsterdam

Divisie: Hoger Onderwijs

*Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), Waardecreatie, Docentonderzoek, Docentprofessionalisering*

Via Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) bestuderen docenten in het hoger onderwijs hun eigen onderwijspraktijk op een systematische manier. Het doel van SoTL is om een beter inzicht te krijgen in het leerproces van studenten en om het doceren en leren te verbeteren. In toenemende mate wordt SoTL gezien als een veelbelovende professionaliseringsstrategie, maar er is behoefte aan meer empirisch bewijs van de werkelijke impact van SoTL. Het doel van het onderzoek is om in kaart te brengen welke waarde docenten zelf toekennen aan hun deelname aan een SoTL-programma. Aan de hand van twee interviewrondes, gedurende de looptijd van het programma en na afloop daarvan, hebben 16 verschillende docenten hun waardecreatieverhaal gedeeld. Deze verhalen zijn thematisch geanalyseerd aan de hand van een codeerschema gebaseerd op het value creation framework van Dingyloudi, Strijbos en De Laat (2019). Alle respondenten rapporteren waarde die betrekking heeft op de ontwikkeling van kennis en vaardigheden. Daarnaast wordt de setting van het programma zelf en de uitbreiding of versterking van sociale relaties en netwerken als waardevol gezien. Eventuele veranderingen in de onderwijspraktijk treden doorgaans pas later op. Als persoonlijke of professionele waarde genoemd worden, ervaren docenten deze vaak als de belangrijkste waarde.

Inleiding Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) is een veelbelovende strategie om de professionele ontwikkeling van docenten te stimuleren. SoTL is een onderzoeksmatige benadering waarbij docenten hun eigen onderwijspraktijk op systematische wijze bestuderen en

de resultaten daarvan met de academische gemeenschap delen (Boyer, 1990; Hutchings & Shulman, 1999). In de literatuur worden verschillende doelstellingen en potentiële impactgebieden van SoTL aangehaald (Booth & Woollacott, 2018; Kreber & Cranton, 2000), maar empirische kennis over in hoeverre die waargemaakt worden, is beperkt (Trigwell, 2013). Daarom is het onderzoeksdoel van deze studie om vanuit docentperspectief te verhelderen wat SoTL werkelijk opbrengt.

**Theoretisch kader**In dit onderzoek staat de waardecreatie van docenten die deelnemen aan een SoTL-programma centraal. Waardecreatie draait om ervaringen die deelnemers zelf relevant vinden en die zij associëren met, of die mogelijk gemaakt worden door, het programma (Wenger et al., 2011). De criteria voor wat waardevol is zijn relatief en worden (on)bewust bepaald door dat waar deelnemers zelf een positieve betekenis aan verlenen. Het value creation framework onderscheidt verschillende vormen van waarde, onderverdeeld in waardecycli en waardetypes (Dingyloudi et al., 2019). Waardecycli beschrijven hoe waarde wordt toegevoegd, terwijl waardetypes specificeren waar de opbrengsten betrekking op hebben. Dit onderzoek focust op het in kaart brengen van verschillende waardetypes.

**Onderzoeksvraag**Welke waarde kennen docenten toe aan hun deelname aan een SoTL-programma?

**Methoden**Er zijn semigestructureerde interviews afgenomen in twee verschillende rondes. Aan de hand van zogeheten waardecreatieverhalen ('value creation stories', zie Dingyloudi et al., 2019) reconstrueerden docenten tijdens en na afloop van hun deelname aan het SoTL-programma wat hun deelname heeft opgeleverd voor hun eigen ontwikkeling en omgeving. De interviews (N=30) zijn getranscribeerd en thematisch geanalyseerd (zie codeerschema in Tabel 1).

**Resultaten**Alle respondenten rapporteren kennis- en competentiegerelateerde waarde, en ruim de helft rapporteert sociale waarde. Tijdens deelname aan het programma gaat het veelal om contextgerelateerde waarde, voortkomend uit de programma-activiteiten zelf, en waarde waarbij kenniskapitaal wordt geproduceerd. Na deelname aan het SoTL-programma wordt vaker onderwijsgerelateerde waarde toegekend. Als persoonlijke of professionele waarde genoemd wordt, wordt deze meestal door de respondenten zelf het belangrijkste geacht.

**Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie**Dit onderzoek vult de bestaande empirische kennis over de impact van SoTL aan en richt zich daarbij specifiek op het perspectief van docenten, omdat met name de praktijkervaringen met SoTL meer onderzoek vereisen: hoe wordt SoTL toegepast (McKinney & Jarvis, 2009) en hoe zien en beleven docenten hun eigen SoTL-werk (Healey & Healey, 2023)? Ook vanuit praktisch oogpunt is het relevant om meer inzicht te krijgen in de waardecreatie door SoTL, omdat inmiddels op nationaal niveau in SoTL-projecten wordt geïnvesteerd (NRO, 2023). De waarde die individuen zelf toekennen aan hun deelname in een programma of community is de drijvende kracht voor het voortzetten van hun inspanningen (Dingyloudi et al., 2019) en daarmee indicatief voor de duurzaamheid van de impact. Bovendien biedt waardecreatie een indicatie voor de verspreidingsmogelijkheden, aannemende dat de mate waarop docenten hun SoTL-projecten werkelijk omarmen en authentiek beoefenen een sterke basis legt voor verdere verspreiding van hun praktijken (Mohd-Yusof & Samah, 2022).

#### Onderwijs van Waarde(n)

De SoTL-beweging is voortgekomen uit zorgen over de relatieve status van het onderwijs als één van de kerntaken van universiteiten. De SoTL-beweging ambieert meer aandacht voor de intrinsieke waarde van het onderwijs en sluit daarmee naadloos aan op de beleidsagenda voor een bredere erkenning en waardering van onderwijs(prestaties) binnen hoger

onderwijsinstellingen. De waardecreatieverhalen uit dit onderzoek kunnen worden gebruikt om een impuls te geven aan de discussie over wat waardevol is aan het geven van onderwijs en aan het doen van docentonderzoek.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- 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.
- Dingyloudi, F., Strijbos, J.-W., & De Laat, M. F. (2019). Value creation: What matters most in Communities of Learning Practice in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 209–223. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.05.006>
- Healey, M., & Healey, R. L. (2023). Reviewing the Literature on Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): An Academic Literacies Perspective: Part 2. *Teaching & Learning Inquiry The ISSOTL Journal*, 11. <http://dx.doi.org/10.20343/teachlearninqu.11.5>
- Hutchings, P., & Shulman, L. S. (1999). The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments. *Change*, 31(5), 10–15. <http://www.jstor.org/stable/40165542>
- Kreber, C., & Cranton, P. A. (2000). Exploring the Scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476–495. <https://doi.org/10.2307/2649149>
- McKinney, K., & Jarvis, P. (2009). Beyond lines on the cv: Faculty applications of their scholarship of teaching and learning research. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1), Article 7. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2009.030107>
- Mohd-Yusof, K., & Samah, N. (2022). From micro to macro levels of practice: A showcase of a SoTL journey within and beyond classroom experiences. *SOTL in the South*, 6(2), 7–32. <https://doi.org/10.36615/sotls.v6i2.279>
- NRO (2023). *SoTL-grant 2023: Learning from teaching*. <https://www.nro.nl/en/calls/sotl-grant-2023-learning-from-teaching>
- Trigwell, K. (2013). Evidence of the Impact of Scholarship of Teaching and Learning Purposes. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(1), 95–105. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.1.1.95>
- Wenger, E., Trayner, B., & De Laat, M. (2011). Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework. Rapport 18, Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.



**Tabel 1**
*Codeerschema van waardetypes*

Waardetypes en beschrijving	Voorbeeld uit de waardecreatieverhalen
<b>Persoonlijke en professionele waarde:</b> Waarde die betrekking heeft op iemands persoonlijke ontwikkeling of professionele identiteitsontwikkeling	<i>"Het programma heeft in elk geval een soort professionalisering in gang gezet en ik denk ook dat ik zonder het programma niet aan de Senior Kwalificatie Onderwijs was gestart. Dus in die zin geeft het ook weer iets meer vertrouwen om ook andere dingen erbij te gaan doen."</i>
<b>Sociale waarde:</b> Waarde die betrekking heeft op de ontwikkeling van sociale relaties of sociale netwerken	<i>"Waar ik aan werk is nog steeds vrij niche en een opkomend veld. De interacties en brainstormsessies buiten mijn directe collega's om zijn daarom heel nuttig geweest. Want toen ik eenmaal mijn eigen expertise had opgedaan, kon ik praten met de andere onderzoekende docenten aan andere universiteiten die een soortgelijk werk deden. Ja, dus ik waardeer die interacties echt, het verbreedde echt mijn netwerk, ja."</i>
<b>Kennis- en competentiegerelateerde waarde:</b> Waarde die betrekking heeft op de ontwikkeling van kennis en vaardigheden	<i>"Ik voel me meer gesterkt... Dat ik nu ook begrijp hoe [SoTL] dan werkt en wat de juiste termen zijn om daarover te spreken. En zelfs heel concreet, iets wat ik altijd al zei: dat het leuke aan onderwijs is dat je het altijd een jaar later opnieuw kunt doen en beter kunt doen. Dus dat 'Design Thinking' eigenlijk deed ik al onbewust, maar nu weet ik gewoon dat daar ook een legitieme basis voor is om zo te denken."</i>
<b>Onderwijsgerelateerde waarde:</b> Waarde die betrekking heeft op de onderwijspraktijk	<i>"[Mijn deelname] heeft een directe weerslag op mijn eigen onderwijspraktijk. Ik ben cursuscoördinator, dus ik heb invloed op hoe dat vak zich ontwikkelt. Ik denk dat ik het vak echt heb kunnen verbeteren door de kennis die ik heb opgedaan met mijn onderzoek. En ik heb ook het gevoel dat dat uitstraalt op het vak, op het team als zodanig, want zij geven het onderwijs en hopelijk profiteren ze van de extra investeringen die ik daarin heb gedaan."</i>
<b>Contextgerelateerde waarde:</b> Waarde die betrekking heeft op het belang of nut van de setting, sfeer, activiteiten en hulpmiddelen van het programma	<i>"Onderwijs is altijd urgenter, dus dan ga je daarmee bezig en verdwijnt [SoTL] naar de achtergrond. En als je daar dus vervolgens een deadline aan geeft, zoals dat symposium van het programma... Ja, dan moet je gewoon. Dus dat heeft heel erg geholpen in het gewoon beginnen en iets op papier krijgen en iets naar voren kunnen brengen. Ja absoluut, dus dat symposium, hou dat erin, want dat is echt heel waardevol."</i>

*Noot.* Codes zijn gebaseerd op het *value creation framework* van Dingyloudi, Strijbos en De Laat (2019).

## 276. Het behoud en vertrek van basisschoolleerkrachten in een grootstedelijke context

Pam De Vries; Vrije Universiteit Amsterdam; Leyla Reches; Afdeling Onderzoek en Statistiek (O&S) van Gemeente Amsterdam

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Lerarentekort, Uitstroom, Primair Onderwijs, Grootstedelijke context*

Onderzoekers van de Vrije Universiteit en Onderzoek & Statistiek (O&S) van de gemeente Amsterdam hebben een onderzoek uitgevoerd naar welke factoren een rol spelen bij de uitstroom van leerkrachten in het primair onderwijs in de grootstedelijke context. Het doel van dit onderzoek is niet alleen om meer inzicht te krijgen in welke factoren een rol spelen, maar ook hoe die factoren samenhangen met het verloop van leerkrachten. In deze kwalitatieve studie zijn er drie groepen leerkrachten geïnterviewd: leerkrachten die werkzaam zijn in de stad, leerkrachten die buiten de stad zijn gaan werken en voormalige leerkrachten die zijn gestopt met lesgeven in het basisonderwijs. Tijdens het interview wordt er gebruik gemaakt van een card sorting task waarbij leerkrachten aspecten van de lerarenbaan moeten indelen op basis van hoe belangrijk zij dit vinden en hoe tevreden ze er over zijn. Deze aspecten zijn gebaseerd op het theoretisch model van het behoud en vertrek van leerkrachten van Mason & Matas (2015). Dit onderzoek focust zich op Amsterdam als grootstedelijke context en is onderdeel van het LeraarLab van het Onderwijskennis Netwerk Amsterdam (ONA).

Inleiding, onderzoeksdoel en context Het lerarentekort in het basisonderwijs is al een aantal jaar een groot probleem in Nederland, met name in de grote steden (Adriaens, Elshout & Elshout, 2023). Internationaal is er veel onderzoek geweest naar factoren die samenhangen met de uitstroom van leerkrachten (o.a. Borman & Dowling, 2008) en is er een theoretisch model ontwikkeld (Mason & Matas, 2015). In Nederland is er echter nog weinig onderzoek gedaan naar de uitstroom van leerkrachten. Het doel van dit onderzoek is meer inzicht krijgen in

welke factoren een rol spelen, maar ook een beter begrip te krijgen van hoe die factoren relateren aan het verloop van leerkrachten in een grootstedelijke context. In dit onderzoek is er gefocust op de stad Amsterdam als grootstedelijke context, met name meer verdiepend kwalitatief onderzoek ontbreekt. Theoretisch kader In het onderzoek wordt gebruik gemaakt van het vier kapitaal model van Mason & Matas (2015). Het model stelt dat factoren die gerelateerd zijn aan het behoud en vertrek van leerkrachten onderverdeeld kunnen worden in één of meerdere kapitalen: humaan kapitaal, sociaal kapitaal, structureel kapitaal en/of positief psychologisch kapitaal. Onderzoeksvraag Welke factoren spelen een rol bij de uitstroom van leerkrachten in de grootstedelijke context en hoe spelen deze factoren een rol? Methode van onderzoek In het onderzoek zijn drie verschillende groepen onderzocht: leerkrachten die lesgeven in Amsterdam, leerkrachten die Amsterdam hebben verlaten en nu lesgeven op een basisschool buiten Amsterdam, en mensen die zijn gestopt als basisschoolleerkracht. Voor het onderzoek zijn 30-40 (voormalige) basisschoolleerkrachten geïnterviewd. Tijdens de diepte-interviews is er gebruikt gemaakt van “narrative inquiry” waarbij de nadruk ligt op het verhaal dat de participant te vertellen heeft en persoonlijke of sociale overwegingen die hierin een rol speelden (Clandinin & Connelly, 2000). De interviews werden gecodeerd op basis van het model van Mason en Matas (2015). Doordat het model echter nog niet in een Nederlandse of grootstedelijke context is toegepast, zijn er ook a posteriori codes toegevoegd om het model verder uit te breiden. Om participanten ook te laten reflecteren over alle mogelijke factoren die een rol spelen in hun werkplezier is er gebruik gemaakt van een card sorting task (Faiks & Hyland, 2000). Op de kaartjes staan verschillende aspecten van de lerarenbaan (Mason & Matas, 2015). De participanten moesten deze kaartjes sorteren op basis van twee dimensies: de mate van tevredenheid over de factor in hun (voormalige) baan en de mate van belangrijkheid. De resultaten van de kaartindelingen geven inzicht in de belangrijkste push en pullfactoren voor basisschoolleerkrachten. Resultaten en onderbouwde conclusies Momenteel zijn de analyses nog gaande. Het onderzoek wordt in Maart 2024 afgerond. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Om erachter te komen welke interventies kansrijk zijn in het tegengaan van de uitstroom van leerkrachten, is het van belangrijk om beter inzicht te krijgen in de redenen waarom zij het basisonderwijs verlaten. Wetenschappelijk onderzoek in de Nederlandse of grootstedelijke context naar de redenen van uitstroom is echter schaars, met name met betrekking tot meer verdiepend kwalitatief onderzoek.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het huidige onderzoek kijkt naar een van de grote uitdagingen die momenteel in het onderwijs speelt: het lerarentekort. Het onderzoek geeft inzicht in de redenen van vertrek van leraren. Deze inzichten zijn belangrijk om te komen tot (beleids)interventies om leerkrachten te behouden voor het onderwijs. Zo kunnen de nadelige gevolgen van het tekort voor de kwaliteit van het onderwijs worden beperkt.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

## Referenties

- Adriaens, H., Elshout, M., & Elshout, S. (2023). Personeelstekorten primair onderwijs. Centerdata, Tilburg.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Faiks, A., & Hyland, N. (2000). Gaining user insight: a case study illustrating the card sort technique. *College & Research Libraries*, 61(4), 349-357.
- Mason, S., & Matas, C. P. (2015). Teacher attrition and retention research in Australia: Towards a new theoretical framework. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 45-66.

## 278. Feedback op reflectieprocessen van leerlingen; kloof tussen theorie en praktijk

Josine Görtzen; Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven School of Education

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*procesgerichte feedback, reflectie, dataanalyse, kloof tussen theorie en praktijk*

Reflecteren is een belangrijke vaardigheid voor middelbare schoolleerlingen. Bij het vak Onderzoek & Ontwerpen (O&O) stimuleren docenten reflectieprocessen van leerlingen door het geven van feedback. Uit eerder onderzoek blijkt dat O&O-docenten het lastig vinden om procesgerichte feedback te geven. Op basis van literatuur is een professionaliseringstraject (Collaboratieve Docent Reflectie, CDR) ontwikkeld om docenten te ondersteunen bij het leren geven van procesgerichte feedback. Tien O&O-docenten volgden het CDR-traject: persoonlijke leerdoelen werden geformuleerd en elke docent koos één focusklas waarbij aan dit leerdoel werd gewerkt. Hiervan werden video-opnames gemaakt en binnen een leergemeenschap besproken. De leergemeenschappen (drie in totaal) kwamen drie keer samen. Het CDR-traject werd onderzocht met opnames van docentgesprekken, een ‘presentation of learning’ en een vragenlijst. Dezelfde vragenlijst werd ook aan leerlingen (n=164) voorgelegd. Ontwerp van het CDR-traject en meetinstrumenten zijn gebaseerd op drie theoretische feedbackmodellen. Echter, uit de data-analyse komt naar voren dat docenten niet/nauwelijks in deze theoretische nuances denken en handelen. Het rondetafelgesprek biedt deelnemers meer uitleg over het professionaliseringstraject, met stellingen rondom het combineren van theoretische modellen met de data-analyse: Wat is belangrijk in de vertaalslag tussen theorie en praktijk?



Onderwerp, context en theoretisch kader Reflecteren wordt gezien als een belangrijke vaardigheid voor leerlingen in het voortgezet onderwijs (Inspectie van Onderwijs, 2022). Binnen het vak Onderzoek & Ontwerpen (O&O) werken leerlingen aan authentieke bedrijfsopdrachten, met focus op het ontwerpen van producten en het ontwikkelen van reflectievaardigheden. Docenten stimuleren de reflectieprocessen van leerlingen door feedback te geven. Uit een eerdere inventarisatie bleek dat O&O docenten het lastig vinden om procesgerichte feedback te geven (Auteur et al., 2023). Gebaseerd op deze inventarisatie en op drie theoretische feedbackmodellen is een CDR (Collaboratieve Docent Reflectie)-professionaliseringstraject ontwikkeld. De gebruikte modellen zijn: het delen van extern perspectief (Moon, 2013), de rol van procesgerichte feedback (Voerman et al., 2015), en de feedbackprocessen vanuit Teacher Feedback literacy (Boud & Dawson, 2021; Tielemans et al., 2021). Doel en opbrengst van het onderzoek Tien O&O-docenten volgden het CDR-traject: persoonlijke leerdoelen werden geformuleerd en de docent koos één focusklas waarbij aan dit leerdoel werd gewerkt. Hiervan werden video-opnames gemaakt en binnen een leergemeenschap besproken. De leergemeenschappen (drie in totaal) kwamen drie keer samen. De effecten van het CDR-professionaliseringstraject worden onderzocht via zowel kwalitatieve interviews met docenten en een Presentation of Learning (Patton, 2012) als met kwantitatieve meetinstrumenten, zoals vragenlijsten voor docenten en leerlingen. Verwachting is dat O&O-docenten vooruitgang laten zien in het geven van procesgerichte feedback die aansluit bij de behoeften van de leerlingen. Ook anticiperen we op een toename van de ervaren samenhang tussen procesgerichte feedback en het stimuleren van reflectieprocessen van de leerling. Daartoe moeten de instrumenten eenduidige antwoorden genereren die de praktijk aan de theorie verbinden. Doel en opbrengst van de ronde tafel Hoewel het traject en de instrumenten gebaseerd zijn op de feedbackmodellen, komen deze modellen niet afzonderlijk terug in de bevindingen van zowel de kwantitatieve als kwalitatieve data-analyse. In de vragenlijsten zijn twee schalen herleidbaar. De analyse van docentgesprekken vertoont een mix van de modellen, waardoor fragmenten uit de videotranscriptie lastig te duiden zijn. Dit roept de vraag op of docenten in de dagelijkse praktijk theoretisch spreken over feedback op reflectieprocessen: herkennen zij verschillende nuances en de verschillende niveaus waarop zij feedback geven (feedback op zichzelf, feedback aan collega, feedback aan leerling of feedback tussen CDR-begeleider en deelnemers). Als onderzoeksteam zijn we op zoek naar een manier om de vragenlijstgegevens te koppelen aan de gespreksdata en aan de theorie. Belangrijkste vraag hierbij is: hoe dichten we de kloof tussen theorie en praktijk? De discussie zal betrekking hebben op stellingen rondom het combineren van (drie) theoretische modellen met twee verschillende data-analyses: Wat is belangrijk in de vertaalslag tussen theorie en praktijk? Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd Tijdens het rondetafelgesprek wordt de opbouw van het professionaliseringstraject en de bijbehorende data besproken aan de hand van de volgende vragen: Hoe kunnen we toch de data met de modellen koppelen? Zijn de modellen wellicht te fijnmazig/ te genuanceerd voor de dagelijks praktijk van de docent? Wat zijn de consequenties voor het onderzoek?

Onderwijs van Waarde(n)

Om de waarde van het onderwijs te verhogen, is het cruciaal dat wetenschappelijk onderzoek in het onderwijs direct toepasbaar is in de praktijk. Dit stelt docenten in staat om ontwikkelde methoden effectief toe te passen, inzicht te krijgen in onderliggende theorieën en samen met

onderwijs onderzoekers een gemeenschappelijke taal voor feedback te creëren. Om te bepalen of het CDR-professionaliseringstraject effect heeft is een nauwkeurige data-analyse van vitaal belang, zowel op theoretisch als praktisch gebied.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Authors (2023). AnoniemBoud, D., & Dawson, P. (2021). What feedback literate teachers do: An empirically-derived competency framework. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 48(2), 158–171. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>Inspectie van Onderwijs. (2022). *De Staat van het Onderwijs*. Moon, J. A. (2013). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203416150>Patton, A. (2012). *The Teacher's Guide to Project-based Learning Work that matters The teacher's guide to project-based learning*. [www.hightechhigh.org](http://www.hightechhigh.org)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. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967285>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>



## 279. Het in kaart brengen van de vakdidactische ontwikkeling van geschiedenisdocenten in opleiding.

Hanneke Tuithof; Hogeschool Utrecht; Wouter Smets; Erasmus University Rotterdam; Tim van der Heiden; Hogeschool Utrecht

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*vakdidactische ontwikkeling, docenten in opleiding, doelgericht werken*

Het ontwikkelen van vakdidactische kennis bij docenten in opleiding is een ingewikkeld proces. Uit eerder onderzoek blijkt dat sommige aspecten zich sneller ontwikkelen dan andere. In dit onderzoek volgen wij 12 docenten in opleiding en kijken wij naar hun vakdidactische ontwikkeling. Dit doen wij door afnemen van diepte interviews over hun lesvoorbereiding, daarnaast hebben de docenten in opleiding een onderdeel van een schoolboek geanalyseerd. De data die hierbij is opgehaald gebruiken wij om een vakdidactisch portret te maken van de docenten in opleiding. Een jaar later hebben er nieuwe interviews plaats gevonden en ook hier zijn vakdidactische portretten van gemaakt. Door middel van deze portretten proberen wij de vakdidactische ontwikkeling in kaart te brengen om zo te zien welke interacties en activiteiten het meest hebben bijgedragen aan deze ontwikkeling.

De vakdidactische ontwikkeling van de docenten in opleiding (Shulman, 1987; Gess Newman, 2015.) is een ingewikkeld proces waarbij de verschillende onderdelen zich in verschillende tempo's zich ontwikkelen. Docenten in opleiding/studentenleraars laten vaak sneller kennis en beheersing van didactische strategieën zien dan kennis en besef van de beginsituatie van de leerlingen. Kennis van het curriculum en vooral het omzetten van landelijke curriculaire doelen in concrete lessen blijkt vaak helemaal een ver-van-mijn-bed show te zijn, omdat docenten in opleiding nog volop hun vakdidactische kennis ontwikkelen. Wij zijn een longitudinale studie begonnen waarin wij van 12 Vlaamse en Nederlandse geschiedenisdocenten in opleiding de vakdidactische kennis hebben geanalyseerd. Daartoe werd het denkproces bij het maken van een lesvoorbereiding tijdens een diepte-interview gereconstrueerd. Ook analyseerden de studenten een onderdeel van een schoolboek waarbij ze brainstormden over mogelijke

didactische toepassingen en doelen. De interviews werden thematisch gecodeerd en geanalyseerd. Daarbij werd gebruik gemaakt van een codeerstructuur op basis van werk van Girard e.a. (2021). Na een jaar hebben we de studenten weer geïnterviewd over hun vakdidactische ontwikkeling onder andere naar aanleiding van hun uitspraken in de eerste ronde en wederom hebben ze een lesvoorbereiding gereconstrueerd. Deze analyses zijn gebruikt om per docent in opleiding vakdidactisch portretten te maken waarin de vakdidactische ontwikkeling zichtbaar wordt. De gekozen vakdidactische portretten zijn naar het voorbeeld van onderzoek van Eefje Smit (Smit e.a., 2023). Door middel van deze portretten proberen wij inzichtelijk te maken welke interacties of activiteiten in de opleiding of tijdens stages bijdragen aan de vakdidactische ontwikkeling van studenten. Tijdens het rondetafelgesprek willen we aan de hand van de portretten van de docenten in opleiding met elkaar in gesprek over het verloop van de vakdidactische kennisontwikkeling en hoe we als lerarenopleiders en onderzoekers die ontwikkeling kunnen ondersteunen. Met deze inzichten kunnen we de opleiding van docenten verbeteren en hen voorbereiden op de actuele uitdagingen voor het onderwijs.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Via deze studie proberen wij meer inzicht te krijgen in welke interacties of activiteiten in de opleiding of tijdens de stages van docenten in opleiding bijdrage aan hun vakdidactische ontwikkelingen. Hierdoor willen wij inzicht krijgen in welke van deze activiteiten het meest waardevol zijn om te doen tijdens de opleiding.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

## 281. Perspectieven op de docentrol bij de mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs

Petra Hoekstra; NHL Stenden Hogeschool; Rynke Douwes; NHL Stenden Hogeschool

Divisie: Hoger Onderwijs

*mentale gezondheid, rolopvatting, docentprofessionalisering*

Studentenwelzijn en mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs staan in de belangstelling. Onderwijsinstellingen ontwikkelen beleid en interventies op dit gebied. Ook docenten hebben te maken met de mentale gezondheid van studenten, maar hun rol daarin is tot op heden niet expliciet beschreven. Natuurlijk zijn docenten zijn geen hulpverleners maar ze hebben wel een rol door het creëren van een veilige en prettige leeromgeving. Uit beschikbare literatuur komt naar voren dat docenten vaak wel een rol voor zichzelf zien weggelegd maar worstelen met vragen als tot in hoeverre, hoe dit te combineren met andere rollen en taken, de beschikbare tijd, hun gevoelens van in staat zijn en de mate waarin ze er gefaciliteerd worden. In deze workshop laten we aan de hand van vier rolpercepties die naar voren komen uit onderzoek onder docenten (en die bevestigd zijn in een onderzoek onder studenten), deelnemers ervaren hoe deze helpend kunnen zijn in praktijksituaties rondom mentale gezondheid van studenten waarbij het voor docenten lastig kan zijn om hun rol en handelwijze te bepalen.

Voor deze workshop is een telefoon/tablet of laptop nodig.

Studentenwelzijn en mentale gezondheid van studenten staan in de belangstelling. Onderwijsinstellingen voor hoger onderwijs ontwikkelen beleid en interventies op dit gebied. Er wordt daarbij vaak een rol verondersteld voor docenten (Spear et al., 2021; Baik et al., 2019; Di Placito-De Rango, 2018). Er is slechts beperkt onderzoek gedaan naar de opvattingen van docenten in het hoger onderwijs zelf over hun rol op dit gebied. Uit beschikbare literatuur komt naar voren dat docenten vaak wel een rol voor zichzelf zien weggelegd maar worstelen met vragen als tot in hoeverre, hoe dit te combineren met andere rollen en taken, de beschikbare tijd,

hun gevoelens van in staat zijn en de mate waarin ze er gefaciliteerd worden (Di Placito-De Rango, 2015; Hughes et al., 2018, Bristow et al., 2020; Payne, 2022; Spear et al., 2021). Dit benadrukt het belang van meer duidelijkheid over de rol van docenten in de mentale gezondheid van studenten, temeer omdat dit deel van de docentrol meestal geen expliciet onderdeel is van functieomschrijvingen. Om bij te dragen aan de verduidelijking van de rol van docenten in de mentale gezondheid van studenten, hebben we een onderzoek uitgevoerd op NHL Stenden Hogeschool met als doel de rolperceptie van docenten met betrekking tot de mentale gezondheid van studenten in kaart te brengen. Uit dit onderzoek kwamen vier rolpercepties voor docenten naar voren, die daarnaast bevestigd zijn als herkenbare rollen in een aanvullend onderzoek onder studenten: 1. Bewustmaker, 2. Verbinder, 3. Doorverwijzer en 4. Beschermmer.

Met deze rollen is een (deels digitale) interventie ontwikkeld die bewustwording van docenten(teams) op dit onderdeel van hun docentrol nastreeft, waarbij ook de vertaalslag wordt gemaakt naar de bruikbaarheid van de rolpercepties in praktijksituaties. In de workshop krijgen deelnemers hands-on ervaring met aan aantal onderdelen van deze interventie. Daarnaast wordt stilgestaan bij het onderliggende onderzoek.

Doelen van de workshop zijn:

- het verkrijgen van inzicht in mogelijke rollen van docenten bij de mentale gezondheid van studenten
- reflecteren op eigen percepties op de docentrol door middel van de vier rollen die uit het onderzoek naar voren komen
- ervaren hoe de rolpercepties helpend kunnen zijn bij het bepalen van een handelingswijze in praktijksituaties

Onderwijs van Waarde(n)

De mentale gezondheid van studenten en de mate waarin en de wijze waarop aandacht hiervoor past binnen de docentrol sluiten aan bij de bredere discussie over de kernwaarden waar het (hoger) onderwijs zich op richt en hoe onderwijsinstellingen vorm kunnen geven aan deze waarden.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

Baik, C., Larcombe, W., & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: The student perspective. *Higher Education Research and Development*, 38(4), 674–687. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596>. Bristow, J., Cant, S., & Chatterjee, A. (2020). *Generational encounters with higher education: The academic-student relationship and the university experience*. Bristol University Press. Di Placito-De Rango, M. L. (2015). *Campus mental health: Implications for instructors supporting students* [Dissertation].

York University. Di Placito-De Rango, M. L. (2018). Situating the post-secondary instructor in a supportive role for the mental health and well-being of students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 16(2), 284–290. <https://doi.org/10.1007/s11469-017-9740-4>. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1798887>. Hughes, G. J., & Byrom, N. C. (2019). Managing student mental health: The challenges faced by academics on professional healthcare courses. *Journal of Advanced Nursing*, 75(7), 1539–1548. <https://doi.org/10.1111/jan.13989>. Payne, H. (2022). Teaching staff and student perceptions of staff support for student mental health: A university case study. *Education Sciences*, 12(4), 237–237. <https://doi.org/10.3390/educsci12040237>. Spear, S., Morey, Y., & van Steen, T. (2021). Academics’ perceptions and experiences of working with students with mental health problems: Insights from across the UK higher education sector. *Higher Education Research and Development*, 40(5), 1117–113.

## 283. Het stellen en integreren van persoonlijke doelen als motor voor academische motivatie

Esli Verheggen; Universiteit Leiden

Divisie: Hoger Onderwijs

*motivationale spillover, doelintegratie, goalsetting*

Deze exploratieve studie onderzocht mechanismen die mogelijkwijs van invloed zijn op spillover van motivatie voor persoonlijke doelen naar motivatie voor academische prestaties onder bachelorstudenten. Deelnemers (N = 113) namen deel aan een doelintegratie workshop waarin zij persoonlijke doelen formuleerden en een strategie opstelden om één van deze doelen in hun minst favoriete vak te integreren. Tegen de verwachting in was de motivatieverandering binnen de workshop niet significant voor deelnemers ten aanzien van hun minst favoriete vak, maar wel voor het gemiddelde van alle vakken (bij  $p < 0.1$ ). Regressieanalyse liet zien dat het type doel dat studenten formuleerden geen significante predictor is van dit effect, terwijl dit wel het geval is voor het type integratiestrategie en de mate van intrinsieke motivatie voor persoonlijke doelen. In vergelijking tot studenten die zich richtten op vakcontext of studievaardigheden, was de gemiddelde motivatieverandering significant groter voor studenten die strategieën gericht op vakinhoud formuleerden. Bovendien gold dat des te hoger de intrinsieke motivatie voor persoonlijke doelen was, des te sterker de motivatie van studenten veranderde. Deze resultaten suggereren dat het stellen van persoonlijke doelen de motivatie voor vakken kan bevorderen, zolang rekening wordt gehouden met de wijze van integratie en mate van intrinsieke motivatie.

Inleiding, onderzoeksdoel en context Het stellen van persoonlijke doelen, bijvoorbeeld gericht op mentale gezondheid, verbetert de academische prestatie van universitaire studenten (Morisano et al., 2010; Schippers et al., 2020). Het is echter nog niet bekend welke mechanismen ten grondslag liggen aan dit effect (Locke & Latham, 2019; Schippers et al., 2020). Het doel van

deze studie is om nieuwe hypothesen te formuleren die “spillover” effecten tussen het stellen van persoonlijke doelen en academische prestatie-motivatie kunnen verklaren. Hierbij wordt met name naar de rol van doelintegratie gekeken. Theoretisch kader Cognitieve activiteiten die individuele doelen met elkaar verbinden, kunnen doelintegratie bevorderen en zo leiden tot motivationele spillover (Kruglanski et al., 2002). Doelintegratie verwijst naar de mate waarin individuele doelen coherente verbindingen vormen ter realisatie van een toekomstige zelf (Sheldon & Emmons, 1995). De waarschijnlijkheid dat doelintegratie succesvol is en leidt tot motivationele spillover kan afhangen van het specifieke type doel dat wordt geïntegreerd (Vansteenkiste et al., 2004), de toegepaste strategieën om doelen met elkaar te verbinden en de mate van intrinsieke motivatie voor de doelen (Sheldon & Elliot, 1998).

**Onderzoeksvragen**  
 Hoofdvraag In hoeverre kan een doelintegratie workshop de motivatie van studenten voor hun minst favoriete vak bevorderen?  
 Deelvragen In hoeverre kan dit mogelijke effect verklaard worden door (a) het type persoonlijke doelen, (b) het type integratiestrategie en (c) de intrinsieke motivatie voor persoonlijke doelen?

**Methoden van onderzoek**  
 13 eerstejaarsstudenten namen deel aan een één uur durende doelintegratie workshop. De workshop leidde studenten achtereenvolgens door het proces van het visualiseren van hun ideale toekomstige zelf, het stellen van persoonlijke doelen, en het formuleren van een strategie om een specifiek geselecteerd doel binnen hun minst favoriete vak te integreren. De studenten voltooiden de workshop opdrachten direct in een online survey, die zowel kwalitatieve als kwantitatieve elementen bevatte. Surveyantwoorden zijn bestudeerd aan de hand van een contentanalyse, gevolgd door een regressieanalyse.

**Voorlopige resultaten en onderbouwde conclusies**  
 In tegenstelling tot onze verwachting was de motivatieverandering binnen de workshop niet significant voor het minst favoriete vak van studenten, maar wel voor het gemiddelde van al hun vakken (bij  $p < 0.1$ ). Middels de contentanalyse werden drie integratiestrategieën geïdentificeerd, gericht op vakinhoud, vakcontext en studievaardigheden. Uit multiple regressieanalyse blijkt dat het type doel motivatieverandering niet significant kon voorspellen ( $p = .16$ ), terwijl dit wel het geval was voor integratiestrategie ( $p = .06$ ) en intrinsieke motivatie ( $p = .03$ ). Deze resultaten zijn weergegeven in Tabel 1 (bijgevoegd als afbeelding). Studenten die een strategie gericht op vakinhoud formuleerden, ervoeren een grotere verandering in motivatie dan studenten die een strategie voor vakcontext of studievaardigheden opstelden. Dit suggereert dat motivationele spillover van persoonlijke doelen naar academische prestaties middels doelintegratie kan worden bereikt. Het lijkt niet van groot belang te zijn welk type doelen studenten stellen, zolang deze doelen geïntegreerd worden met de inhoud van een vak en intrinsiek gemotiveerd zijn.

**Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage**  
 Deze studie draagt bij aan het begrip van spillover mechanismen en geeft docenten concrete handvatten om de motivatie van hun studenten te bevorderen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Deze studie suggereert dat ruimte voor persoonlijke doelen de aandacht voor vakinhoudelijke leerdoelen kan bevorderen. Persoonlijke doelen van studenten kunnen worden beschouwd als representaties van individuele leerbehoeften. Elk persoonlijk doel roept leervragen op, zoals “wat betekent dit doel voor mij?” en “hoe bereik ik dit doel?”. De mogelijkheid om binnen het curriculum met deze vragen aan de slag te gaan is echter beperkt, wat wijst op een waardenkloof tussen leerdoelen die belangrijk zijn voor studenten en de leerdoelen die centraal staan binnen



academische vakken. Deze waardenkloof kan overbrugt worden door persoonlijke doelen binnen het curriculum te integreren.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Kruglanski, A. W., Shah, J. Y., Fishbach, A., Friedman, R., Woo Young Chun, & Sleeth-Keppler, D. (2002). A theory of goal systems. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 34, pp. 331–378). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(02\)80008-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(02)80008-9)

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2019). The development of goal setting theory: A half century retrospective. *Motivation Science*, 5(2), 93–105. <https://doi.org/10.1037/mot0000127>

Morisano, D., Hirsh, J. B., Peterson, J. B., Pihl, R. O., & Shore, B. M. (2010). Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance. *Journal of Applied Psychology*, 95(2), 255–264. <https://doi.org/10.1037/a0018478>

Schippers, M. C., Morisano, D., Locke, E. A., Scheepers, A. W. A., Latham, G. P., & de Jong, E. M. (2020). Writing about personal goals and plans regardless of goal type boosts academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101823. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101823>

Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1998). Not all Personal Goals are Personal: Comparing Autonomous and Controlled Reasons for Goals as Predictors of Effort and Attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(5), 546–557. <https://doi.org/10.1177/0146167298245010>

Sheldon, K. M., & Emmons, R. A. (1995). Comparing differentiation and integration within personal goal systems. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 39–46. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00131-B](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00131-B)

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L., & Lacante, M. (2004). Less is sometimes more: Goal content matters. *Journal of Educational Psychology*, 96, 755–764. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.755>

**Tabel 1**
*Multiple regressie met gemiddelde motivatieverandering als afhankelijke variabele*

	Model 1		Model 2	
	$\beta$	$p$	$\beta$	$p$
Leeftijd	.03	.23	.03	.30
Geslacht	.13	.04	.13	.03
Academisch interessegebied	.03	.3	.03	.28
Extrinsieke motivatie			-.01	.93
Intrinsieke motivation			.2	.03
Doeltype			-.02	.16
Integratiestrategie			-.1	.06
R		.26		.44
R <sup>2</sup>		.07		.2

## 284. Actief leren in active learning spaces

Jet Bierman; Universiteit van Amsterdam

Divisie: Hoger Onderwijs

*Actief leren, Onderwijsruimtes, Docenten, Studenten*

Het universitair onderwijs verandert geleidelijk van voornamelijk docentgericht naar meer studentgericht onderwijs. Voor universiteiten is het een uitdaging om actieve manieren van leren die horen bij studentgericht onderwijs te faciliteren in traditionele onderwijsruimtes. De meeste universiteiten hebben daarom speciale onderwijsruimtes ontwikkeld die actief leren kunnen stimuleren, zogenaamde active learning spaces (ALC's). Binnen dit promotietraject worden ALC's van verschillende universiteiten in Nederland onderzocht om beter te begrijpen wat er precies gebeurt in dit soort ruimtes en hoe ze (kunnen) bijdragen aan actief leren, vanuit het perspectief van docenten en van studenten.

**Inleiding** Op de meeste universiteiten is een ontwikkeling gaande van traditioneel leren, waarin de docent een centrale rol speelt, naar actief leren dat meer studentgericht is. Deze ontwikkeling is in lijn met onderzoek waaruit blijkt dat studenten beter leren als ze een actieve rol hebben. Vandaar dat veel universiteiten active learning classrooms (ALC's) ontwikkelen, waarin de inrichting en technologie de participatie en samenwerking van studenten stimuleert. Onderzoek wijst uit dat ALC's kunnen bijdragen aan actief leren, maar er is weinig bekend over de manier waarop ze dat doen.

**Theoretisch kader** De term actief leren verwijst naar een verscheidenheid aan studentgerichte onderwijsmethoden, zoals problem based learning en team based learning. Deze onderwijsmethoden stimuleren studenten om te participeren, om betrokken te zijn en om te reflecteren. Het is echter uitdagend om actieve leeractiviteiten, waarbij in kleine groepen gewerkt wordt, uit te voeren in traditionele onderwijsruimtes met vast meubilair in rijen. Dit gaat eenvoudiger in ALCs. ALC's zijn onderwijsruimtes waar studenten in groepen van vier tot acht studenten zitten. Door flexibel meubilair kunnen studenten tegenover elkaar zitten, waardoor samenwerken gemakkelijk gaat. Voor elke groep kan er een LCD-scherm of een whiteboard in de buurt zijn. Er is geen duidelijke voor- en achterkant in de ruimte en docenten kunnen zich gemakkelijk verplaatsen en de groepen coachen. Als gevolg van de groei van technologische mogelijkheden die actief leren kunnen ondersteunen, zijn ALC's vaak technologierijk ingericht.

**Onderzoeksvragen** Het doel van de eerste twee deelstudies van dit onderzoeksproject is om te achterhalen op welke manier ALC's actief leren faciliteren. Daarom worden de volgende vragen gesteld: Hoe gebruiken docenten ruimte en technologie die zijn

ontworpen voor actief leren? Hoe gebruiken studenten ruimte en technologie die zijn ontworpen voor actief leren? Methode Het onderzoek begint met een multiple case study op zes universiteiten in Nederland, waarbij 18 docenten worden geobserveerd en geïnterviewd met als doel te achterhalen hoe zij fysieke en digitale aspecten van een ALC gebruiken. In de tweede mixed methods studie worden studenten geobserveerd, die meedoen in de lessen van de docenten uit de eerste studie. Daarnaast vullen zij een vragenlijst in en zullen 30 studenten in totaal participeren in focusgroepen om te achterhalen hoe zij fysieke en digitale aspecten van een ALC gebruiken. Resultaten De dataverzameling voor de eerste twee deelstudies begint in het voorjaar van 2024. De voorlopige resultaten daarvan zullen op de ORD 2024 gedeeld worden. Over de duiding van de gevonden resultaten zou ik graag in gesprek willen met de deelnemers van de meedenksessie. Bovendien ben ik benieuwd naar de ervaringen van de deelnemers met (onderzoek naar) de rol van de leeromgeving bij actief leren in het hoger onderwijs. Relevantie Dit onderzoeksproject draagt bij aan het begrip van het functioneren van ALCs, door zich te concentreren op de gebruikers. Hun ervaringen kunnen helpen de complexe relaties tussen onderwijsmethode, ruimte en technologie te verduidelijken en te begrijpen. Daarnaast kunnen de bevindingen beleidsmakers, managers en docenten die actief leren willen faciliteren en stimuleren, informeren over de keuzes die zij kunnen maken met betrekking tot onderwijsruimtes.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het stimuleren van actief leren is een strategische doelstelling in het onderwijsbeleid van veel universiteiten. Actief leren wordt gezien als waardevol omdat het bijdraagt aan de kwaliteit van het onderwijs, door werkvormen waarbij studenten via interactie met elkaar, de docent en de lesstof aan leerdoelen werken. ALC's zijn bedoeld om deze waarde te ondersteunen, maar sommige universiteiten worstelen met de inrichting van deze ruimtes. Dit onderzoek kan bijdragen aan het begrip van wat wel werkt en niet werkt in ALC's. Hierdoor kunnen universiteiten weloverwogen keuzes maken bij het inrichten van ALC's.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Baepler, P., Walker, J. D., Brooks, D. C., Saichaie, K., & Petersen, C. I. (2016). A guide to teaching in the active learning classroom: History, research, and practice. Routledge. Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED336049> Carr, R., Palmer, S., & Hagel, P. (2015). Active learning: The importance of developing a comprehensive measure. *Active learning in higher education*, 16(3). 173-186. <https://doi.org/10.1177/1469787415589529> Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), 19251-19257. <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116> Ellis, R.

A., & Goodyear, P. (2016). Models of learning space: Integrating research on space, place and learning in higher education. *Review of Education*, 4(2), 149-191. <https://doi.org/10.1002/rev3.3056>

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the national academy of sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2), 44-49. <https://doi.org/10.14307/jfcs105.2.12>

Whittaker, C. ., & Charles, E. S. (2020). Flipping out – reflections on ten years of development, innovation and design in technology-rich collaborative learning spaces and active learning. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEA)*. <https://doi.org/10.24908/pceea.vi0.14204>

## 286. Aan de slag met werkzame elementen voor binding & welzijn in het onderwijs

Annegien Langeloo; Hanzehogeschool

Divisie: Hoger Onderwijs

*Binding, Welzijn*

In het kader van het Nationaal Programma Onderwijs (NPO), gericht op het terugdringen van leervertragingen na de coronapandemie, heeft een consortium van mbo-, hbo- en wo-instellingen onderzoek gedaan naar de werkzame elementen in NPO-aanpakken gericht op het vergroten van binding en welzijn van studenten. Er zijn focusgroepen gehouden met zowel onderwijsprofessionals als studenten. Hieruit zijn zestien werkzame elementen naar voren gekomen die gebruikt kunnen worden in het onderwijs. Daarnaast zijn er zes casussen uitgewerkt waarin de werkzame elementen toegepast worden in het onderwijs. Deze onderzoeksuitkomsten zijn verwerkt in interactieve website. Deze website, die tijdens de ORD wordt gepresenteerd, stelt onderwijsprofessionals in staat specifieke werkzame elementen te gebruiken om binding en welzijn in hun onderwijs te verbeteren. Tijdens de workshop zullen deelnemers actief aan de slag gaan met de website aan de hand van een casus uit de eigen praktijk. Met behulp van de werkzame elementen worden oplossingen ontworpen met als doel de sociale binding en welzijn van studenten in het eigen onderwijs te versterken.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Gemeenschapsvorming, het ervaren van betekenisvolle relaties met medestudenten en docenten, is van essentieel belang voor studentsucces en zelfontplooiing (Felten & Lambert, 2020). Daarnaast heeft het een positieve impact op het mentale welzijn van studenten. Studenten die grote verbondenheid ervaren met hun medestudenten, docenten en opleiding hebben vaak minder mentale problemen dan studenten die minder verbondenheid ervaren (Baik et al., 2019). De coronapandemie heeft een grote, negatieve impact gehad op de ervaren sociale binding en het mentale welzijn van studenten in het mbo en het hoger onderwijs (Nuijen et al., 2021, Stevens et al., 2021). Met het Nationaal Programma Onderwijs (NPO) probeert de Nederlandse overheid de vertragingen en problemen die zijn ontstaan na de coronapandemie in

te lopen. Met een consortium van mbo-, hbo- en wo-instellingen hebben we onderzoek gedaan naar het versterken van binding en welzijn middels de NPO-aanpakken. Tijdens de ORD zullen deelnemers in een workshop aan de slag gaan met de werkzame elementen die uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen. Onderzoek & resultaten Dit onderzoeksproject omvatte drie deelstudies. In studie 1 organiseerden we twaalf focusgroepen met 33 onderwijsprofessionals, waaronder docenten, opleidingsmanagers en wellbeing officers, van de drie deelnemende onderwijsinstellingen. Studie 2 omvatte zes focusgroepen met 22 studenten van dezelfde instellingen. Beide studies richtten zich op het identificeren van werkzame elementen voor het vergroten van sociale binding en welzijn in het onderwijs. Dit resulteerde in zestien werkzame elementen (zie Figuur 1 voor studie 1 en Figuur 2 voor studie 2). In studie 3 zijn zes casussen (twee van elke onderwijsinstelling) beschreven, waarin de geïdentificeerde werkzame elementen op succesvolle manier in de praktijk werden gebracht. De resultaten van dit onderzoeksproject worden momenteel verwerkt in een interactieve website (deze zal ruim voor de ORD online staan). Onderwijsprofessionals kunnen zelf werkzame elementen op de site selecteren, passend bij hun eigen unieke onderwijssituatie en zo geïnspireerd worden om hun eigen onderwijs te versterken. Er kan op de website op ieder werkzaam element doorgeklikt worden voor meer verdieping. Hier kan men lezen over de wetenschappelijke onderbouwing van het element en de ervaringen van onderwijsprofessionals en studenten en worden voorbeelden gegeven van hoe dit element geïmplementeerd kan worden in het onderwijs. Workshop Tijdens de workshop zullen deelnemers actief aan de slag gaan met de gereedschapskist. Het doel van de workshop is een directe positieve impact op binding en welzijn van studenten: deelnemers zullen na de workshop inspiratie en concrete ideeën hebben over hoe de werkzame elementen het beste kunnen worden geïmplementeerd in hun onderwijs (instelling). In groepen van vier behandelen ze een casus uit de eigen praktijk van een van de workshopsdeelnemers. Deze casussen beschrijven situaties waarin studenten weinig binding of welzijn ervaren. De deelnemers identificeren vervolgens de problemen in de casus en kiezen werkzame elementen van de website om de situatie te verbeteren. Gebruikmakend van voorbeelden in de gereedschapskist en de beschreven good practices, ontwerpen ze een nieuwe aanpak die aansluit bij de casus.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Onderwijs heeft een belangrijke rol in het creëren van sociale harmonie tussen studenten, maar ook breder in de samenleving. Tijdens de coronapandemie hebben we gezien dat deze harmonie verdween en nog steeds hebben studenten moeite om verbindingen met elkaar aan te gaan. Dit resulteert in een lager studentenwelzijn. In dit onderzoek en deze workshop besteden we aandacht aan hoe we de harmonie weer terug kunnen brengen in het onderwijs.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties



Baik, C., Larcombe, W., & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: The student perspective. *Higher Education Research & Development*, 38(4), 674-687. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596>

Felten, P., & Lambert, L. M. (2020). *Relationship-Rich Education: How Human Connections Drive Success in College*. Johns Hopkins University Press Books.

Nuijen, J., Dopmeijer, J. M., Busch, M. C. M., & Tak, N. I. (2021). *Monitor Mentale Gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs. Deelrapport 1: Mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs*. RIVM, Trimbos-instituut en GGD-GHOR Nederland.

Stevens, G., Weinberg, D., Visser, K., Jonker, M. & Finkenauer, C. (2021). *Het welzijn van mbo-studenten in tijden van corona*. Universiteit Utrecht.

## 288. VO-leraren als gespreksleider: Spanningen rondom het gesprek over seksuele en gender diversiteit

Marieke Kroneman; ICLON Universiteit Leiden

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Dialog, seksuele & gender diversiteit, taakopvatting, spanning*

Procesevaluatie onder leerlingen van het vmbo naar ervaringen met peer to peer education gastlessen voor de sociale acceptatie van LHBT+ mensen, laat zien dat leerlingen (ook zij die weerstand voelen tegen dit onderwerp) de open uitwisseling van meningen en interacties met elkaar als positief en effectief ervaren (Kroneman, 2022). Scholen zijn hierin een ontmoetings- en oefenplaats. Hoewel er handreikingen bestaan (bijvoorbeeld VELON-toolkit, 2022), weten we niet of leraren zich voldoende toegerust voelen voor de taak van gespreksleider. Daarom zijn masterstudenten van de lerarenopleiding Universiteit Leiden (ICLON) bij het vak Pedagogiek gepeild of zij spanningen ervaren rondom dit onderwerp. Studenten geven aan dat zij onvoldoende kennis hebben over seksuele en genderdiversiteit. Ook weten zij niet hoe zij moeten reageren als er sterke negatieve meningen worden geuit in de klas die mogelijk botsen met hun persoonlijke opvattingen. Zij vinden dit problematisch, omdat ze voor elke leerling een veilig klimaat in de klas willen creëren, en waarden en normen willen overdragen van tolerantie en respect. Deze workshop gaat in op de taakopvatting, verantwoordelijkheden en eigen houding van vakdocenten, zodat leraren inzicht kunnen krijgen in welke expertise zij nodig hebben om het gesprek over dit thema in verbinding met leerlingen te kunnen voeren.

Procesevaluatie onder vmbo-leerlingen naar ervaringen met peer to peer education gastlessen voor de sociale acceptatie van LHBT+ mensen, laat zien dat leerlingen (ook zij die weerstand voelen tegen dit onderwerp) de open uitwisseling van meningen, gelegenheid voor onderlinge interactie en het delen van persoonlijke verhalen als positief ervaren (Kroneman, 2022). Scholen zijn voor leerlingen een ontmoetings- en oefenplaats voor bewustwording van de eigen houding,

en leraren hebben een taak als gespreksleider. Bij het vak Pedagogiek is gepeild of masterstudenten van de lerarenopleiding (Universiteit Leiden, n=15) spanningen ervaren rondom dit onderwerp. Zij beantwoordden een aantal open vragen over persoonlijke houding, taakopvatting als vakdocent, welke spanning zij ervaren daartussen en welke expertise nodig is om als vakdocent met het thema seksuele en gender diversiteit om te gaan. De peiling laat zien dat spanningen zich manifesteren tussen 1) persoonlijke en professionele identiteit, 2) verwachtingen van LHBT+ personen en persoonlijke opvattingen, en 3) taakopvatting als vakdocent en mentoraat. Studenten verwachten spanning te zullen ervaren tussen hun persoonlijke en professionele identiteit indien geconfronteerd met sterk anti-LHBT+ meningen. Ze vinden dat hun persoonlijke mening in principe niet ertoe doet in een rol als gespreksleider, maar vermoeden dat sterk negatieve meningen hen persoonlijk kunnen raken. Hoe dan te reageren op zeer negatieve meningen is lastig om zich vooraf in te denken. Studenten stellen zichzelf de vraag: hoe kunnen alle leerlingen zich veilig voelen bij het serieus nemen van zowel negatieve als positieve waardering voor seksuele en gender diversiteit? Er blijkt ook een spanning voor sommige studenten tussen verwachtingen van LHBT+ personen en persoonlijke opvattingen, zoals over wie of wat zich transgender mag noemen en het gebruik van voorkeursvoornaamwoorden. De peiling laat zien dat masterstudenten biologie een andere taakopvatting hebben dan medestudenten van andere schoolvakken. De biologen (n=2) vinden het belangrijk om een open gesprek te voeren, leerlingen te stimuleren om zelf na te denken en waakzaam te zijn voor aannames. Bij andere schoolvakken vragen studenten zich af of deze taak bij het mentoraat hoort. Wel geven zij aan dat leerlingen een respectvolle en tolerante houding bijgebracht moet worden, omdat dit in de samenleving van belang is. Deze rol wordt als voorlichtend/informerend gezien of corrigerend als leerlingen respectloze opmerkingen maken. Sommige studenten ervaren spanning tussen hun primaire taak (vakdocent) en de mate waarin zij leerlingen ondersteuning kunnen of moeten bieden bij (persoonlijke) vragen over het thema LHBT+. Meer kennis over seksuele en gender diversiteit en afstemming met de mentor zou een oplossing kunnen zijn. Voor het vervullen van de taak als gespreksleider is het helpend om meer inzicht te verkrijgen in spanningen tussen taakopvatting, verantwoordelijkheden en eigen houding van vakdocenten. In de workshop maken we gebruik van de posities ‘bondgenoot’, ‘medeplichtige’ en ‘redder’ (bkconnection.com; Suyemoto, Hochman, Donovan & Roemer, 2021) en gaan we in op wat die posities betekenen voor de vakdocent. Alle workshopdeelnemers kunnen hun persoonlijke opvatting van gespreksleider in de klas vastleggen in een eigen Safe space poster. Wat zijn jouw handvatten om het gesprek over het thema LHBT+ in verbinding met leerlingen te voeren?

#### Onderwijs van Waarde(n)

De wijze waarop leraren hun rol vervullen als gespreksleider bij gesprekken over thema's waar uiteenlopende positieve en negatieve meningen bestaan, is van invloed op de mate waarin leerlingen oefenen met de onderlinge dialoog. Als leerlingen zich niet bewust zijn van hun eigen houding ten aanzien van seksuele en gender diversiteit, kan dit door een gebrek aan empathie of perspectiefwisseling al snel de sociale harmonie verstoren. Leraren staan primair voor de taak om een veilig leerklimaat te bieden voor ieder individu. Dit vraagt om een doordachte taakopvatting en voldoende expertise om een respectvolle dialoog in verbinding met leerlingen vorm te geven.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Allies, Accomplices, and Saviors: Knowing the Difference to Maximize Impact  
(bkconnection.com)

<https://velon.nl/toolkit-voor-lerarenopleiders-op-thema-gezonde-relaties-seksualiteit/>

Kroneman, M. (2022). Peer education as an opportunity for practicing respect for sexual and gender diversity. Leiden: ICLON PhD Dissertation Series.

Suyemoto, K.L., Hochman, A.L., Donovan, R.A. & Roemer, L. (2021). Becoming and fostering allies and accomplices through authentic relationships: choosing justice over comfort. *Research in Human Development*, (18), 1-28.

## 289. Samen onderzoek doen binnen een lerend netwerk

Chiel van der Veen; Windesheim University of Applied Science;  
Martine Broekhuizen; Universiteit Utrecht; Lara Engelsman;  
Windesheim; Karin van Look; Universiteit Utrecht; Sui Lin Goei;  
Windesheim University of Applied Sciences; Loes van Wessum;  
Windesheim

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*professionele ontwikkeling, psychologische veiligheid, onderzoekend werken,*

Lerende netwerken worden steeds vaker gebruikt als professionaliseringsstrategie. Om tot goede leerprocessen te komen is de rol van de procesbegeleider onontbeerlijk. We presenteren een onderzoek naar de interventies die procesbegeleiders hebben ingezet om twee belangrijke aspecten binnen het lerend netwerk te ontwikkelen: psychologische veiligheid en onderzoekend werken. Vervolgens ontwikkelen we met de deelnemers een model waarin we nagaan welke vergelijkbare interventies door andere actoren binnen het lerend netwerk benut kunnen worden, zodat deze elkaar versterken.

In Almere zijn geruime tijd zorgen om de taalvaardigheden en taalontwikkeling van kinderen en jongeren (Emmelot, et al, 2020; Van Keulen, et.al., 2020). Voor gemeente en schoolbesturen was dat reden om in 2012 de kwaliteit te verbeteren. Op korte termijn heeft deze aanpak bijgedragen aan een verbeterde kwaliteit, maar deze bleek niet duurzaam. Een verklaring daarvoor is dat er werd gewerkt vanuit een deficiëntie benadering van professionele ontwikkeling 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 technische-instrumentele didactische vaardigheden te ontwikkelen. Leraren dienen ook samen hun professionele kennis en hun sociaal- en besluitvormingskapitaal verder te ontwikkelen, om zo ieder kind het beste taalonderwijs te kunnen geven (Van Driel & Berry, 2012; Hargreaves & Fullan, 2013). Een krachtige professionaliseringsstrategie daarvoor is het gezamenlijk doen van praktijkonderzoek binnen de context van lerende netwerken (Darling Hammond, et al 2017; Brown et al, 2021). Belangrijke voorwaarden voor het welslagen van gezamenlijk

praktijkonderzoek zijn psychologische veiligheid en wederzijds vertrouwen (Edmondson, 2004; Tschannen-Moran, 2014; O'Donovan & McAuliffe, 2020). In de stedelijke taalaanpak Almere werken professionals uit onderwijs en kinderopvang uit de hele stad aan verbetering van het taalonderwijs, de taalomgeving en de taalontwikkeling van leerlingen in lerende netwerken (LNW). Een LNW is een groep professionals die samen met collega's binnen en buiten hun eigen organisatie leren, met het doel de resultaten van hun leerlingen te verbeteren (Brown & Poortman, 2018). In de LNW-en doen professionals aan de hand van zelf geformuleerde taalambities samen praktijkonderzoek, waarbij ze begeleid worden door een procesbegeleider en een vakinhoudelijk expert. Procesbegeleiders zijn voorbereid op het verzorgen van procesbegeleiding van de LNW-en met collega-procesbegeleiders. In ons onderzoek hebben we gekeken naar de wijze waarop procesbegeleiders hun LNW hebben begeleid en welke interventies zij hebben ingezet. Hierbij hebben we ons gericht op kenmerken van succesvolle professionalisering die in de literatuur worden genoemd en die veel overeenkomst vertonen met de professionele ontwikkeling in LNW-en (Huijboom, 2022; Campbell et al, 2017). Omdat er nog niet veel bekend is over de rol van procesbegeleiders (Perry & Booth, 2021), hebben we ons in huidig onderzoek beperkt tot het onderzoeken van de interventies die de procesbegeleiders hebben ingezet om twee belangrijke kenmerken te ontwikkelen binnen hun LNW: (1) psychologische veiligheid en vertrouwen en (2) onderzoekend werken.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Onze bijdrage sluit goed aan bij het thema van het congres. Door samen onderzoek te doen binnen een psychologisch veilige leeromgeving, worden onderwijsprofessionals zich bewust van hun onderliggende opvattingen en expliciteren ze hun impliciete praktijkkennis en ontwikkelen ze hun besluitvormings- en sociaal kapitaal. Omdat er over de mogelijke interventies door de procesbegeleider nog niet veel bekend is, is ons onderzoek van waarde. We willen die waarde vergroten door samen met de deelnemers een model te ontwikkelen waarin we nagaan welke vergelijkbare interventies door andere actoren binnen lerende netwerken benut kunnen worden, zodat deze elkaar versterken

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Brown, C. & Poortman, C. (Eds.) (2018). Networks for learning: effective collaboration for teacher, school, and system improvement. Routledge.

Brown, C., Poortman, C., Gray, H., Ophoff, J. G., & Wharf, M. M. (2021). Facilitating collaborative reflective inquiry amongst teachers: What do we currently know? *International journal of educational research*, 105, [101695]

Campbell, C., Osmond-Johnson, P., Faubert, B., Zeichner, K., & Hobbs-Johnson, A. (with Brown, S., DaCosta, P., Hales, A., Kuehn, L., Sohn, J., & Steffensen, K.). (2017). The state of educators' professional learning in Canada: Final research report. Oxford, OH: Learning Forward

Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher*

Professional Development. Learning Policy Institute. Edmondson, A. (2004), "Psychological safety, trust and learning: a group-level lens", in Kramer, R.M. and Cook, K.S. (Eds), *Trust and Distrust in Organizations: Dilemmas and Approaches*, Russell Sage Foundation, New York, NY, pp. 239-372. 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. Huijboom, F. (2022). *The Professional Learning Community, a 'beckoning' or a 'working' perspective for teacher professionalisation: An investigation into the relationships between school context factors and PLC development at secondary schools*. [Doctoral Thesis, Open Universiteit]. Open Universiteit. O'Donovan, R., McAuliffe, E (2020). A systematic review exploring the content and outcomes of interventions to improve psychological safety, speaking up and voice behaviour. *BMC Health Serv Res* 20, 101 <https://doi.org/10.1186/s12913-020-4931-2> Perry, E. & Booth, J. (2021). The practices of professional development facilitators. *Professional Development in Education*. DOI: 10.1080/19415257.2021.1973073. Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters. Leadership for successful schools*. Jossey-Bass. Van den Boom-Muilenburg, S. N. (2021). *The Role of School Leadership in Schools that Sustainably Work on School Improvement with Professional Learning Communities*. Doctoral diss., University of Twente. 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



## 291. Schoolleiderschap en Schoolprestaties: Effectiviteit van het High Performing Schools Programma

Orhan Agirdag; KU Leuven

Divisie: Leren & Instructie

*Schoolprestaties, Schoolverbetering, Leiderschap*

Veel onderwijssystemen kampen met dalende schoolprestaties. Daarom zoeken beleidsmakers en professionals naar manieren om deze prestaties te verbeteren. Deze studie onderzoekt de effectiviteit van een specifiek schoolleiderschapsontwikkelingsprogramma in Nederland, genaamd het High Performing Schools (HPS) programma. Het HPS-programma is een initiatief voor professionele ontwikkeling, dat zich richt op school- en leiderschapsverbetering in twee verschillende versies: (1) HPS voor leiderschapsteams (directeuren en managementteam) en (2) HPS voor hele schoolteams als professionele leergemeenschappen (PLGs). 47 basisscholen namen deel aan de HPS-programma's tussen 2018-2019 en 2021-2022. Een quasi-experimenteel design werd geïmplementeerd om de effectiviteit van het programma te beoordelen. De academische prestaties (behaalde streefniveaus) van de 47 deelnemende scholen werden vergeleken met een vergelijkingsgroep van 6,110 scholen, met behulp van ANCOVA. De analyses toonden aan dat scholen die aan het HPS-programma deelnamen, beter presteerden dan vergelijkbare scholen. Verbeteringen in prestaties werden gevonden die equivalent zijn aan zes tot acht maanden extra leerprogressie. Scholen die deelnamen aan de PLG-versie van het programma presteerden het beste. De effecten waren statistisch significant voor wiskunde en schrijven, maar voor lezen werden geen significante effecten gevonden. We concluderen dat het HPS-programma veelbelovende resultaten laat zien.

Verschillende onderwijssystemen en scholen worstelen met dalende schoolprestaties, zoals blijkt uit diverse internationale studies. Deze uitdaging is verder toegenomen tijdens de Covid-19-pandemie. Daarom zoeken onderwijsbeleidsmakers en professionals naar manieren om de prestaties van hun scholen te verbeteren. Hoewel de literatuur over schoolverbetering vele conceptuele modellen biedt van de algemene factoren die kunnen bijdragen aan de schoolprestaties van leerlingen, is er weinig gevalideerd bewijs over de impact van specifieke schoolverbeterings- of professionaliseringsprogramma's in Nederlandse context. Deze studie onderzocht daarom de effectiviteit van een specifiek schoolverbeteringsprogramma, namelijk het High Performing School (HPS) programma in de context van Nederlandse basisscholen. We gebruikten een quasi-experimenteel ontwerp en openbaar eindtoetsgegevens over de leerprestaties (eindtoets basisonderwijs) om de impact van het HPS-programma te onderzoeken. De ANCOVA-analyses voor de schoolprestaties laten zien dat het HPS-programma een positieve impact heeft gehad op de algehele prestaties in de 47 deelnemende scholen. Scholen die deelnamen aan het HPS-programma boekten gemiddeld meer vooruitgang in termen van behaalde streefniveaus (2F/1S) dan de vergelijkingscholen (6,110 scholen in Nederland). Interessant is dat de prestaties van scholen die deelnamen aan het HPS-programma tijdens de Covid-19-periode niet afnamen, maar juist verbeterden. De grootte van de effecten varieerde echter per vakgebied (wiskunde, lezen en schrijven) en tussen de twee soorten HPS-programma's. We vonden significante effecten voor wiskunde en schrijven, maar geen significant effect voor lezen. Dit ondersteunt de bevinding dat scholen en leraren meer invloed hebben op wiskunde dan op leesresultaten. Ook bleek dat het aandeel leerlingen dat het doelniveau voor lezen behaalde relatief hoog was, wat wijst op een mogelijk plafondeffect. Verschillende soorten HPS-programma's leverden verschillende resultaten op. Het HPS- Professionele Leergemeenschap (PLG)-programma had de sterkste impact, terwijl het HPS-Leiderschapsprogramma een tussenpositie innam. Dit heeft implicaties voor de theorie en het ontwerp van schoolverbeteringsprogramma's en suggereert dat een aanpak die leiderschapsontwikkeling integreert met een schoolbrede nadruk op klassenpraktijk effectiever is. Dit bevestigt verder de waarde van professionele leergemeenschappen. De bevindingen van deze studie bevestigen grotendeels het onderzoek naar schoolverbetering. Een goed ontwikkeld programma kan een significante positieve impact hebben, maar deze impact is doorgaans matig qua grootte en enigszins gevarieerd tussen scholen. De studie bevestigt ook de waarde van sleutelaspecten van effectieve schoolverbetering, zoals leiderschapsontwikkeling, klaspedagogiek, professionele ontwikkeling en lerarensamenwerking in PLG's. Er blijven vragen bestaan over de duurzaamheid van deze verbeteringen op de lange termijn. Het HPS-programma streeft naar duurzame capaciteitsopbouw, maar vervolgonderzoek is nodig om de mate hiervan vast te stellen. Ook moet verder onderzoek de verschillen in impact tussen scholen en de bijbehorende implementatie- en culturele factoren verkennen. De studie kent beperkingen. We hebben geen gestructureerde gegevens over de implementatieprocessen in de deelnemende scholen, wat het moeilijk maakt om de specifieke effectieve factoren in de programma's te identificeren. Ook waren de scholen niet willekeurig toegewezen aan verschillende HPS-programma's; ze kozen vrijwillig voor het HPS-programma.

Het onderzoek naar de effectiviteit van het High Performing Schools Programma sluit aan bij het congresstema "Onderwijs van waarde(n)" door de nadruk te leggen op schoolleiderschapsontwikkeling als een cruciale factor voor academische prestaties en maatschappelijke cohesie. Het programma benadrukt het belang van kwalitatief hoogwaardig onderwijs en professionele ontwikkeling van docenten, wat bijdraagt aan het ontdekken en stimuleren van talent essentieel voor het aanpakken van grote maatschappelijke vraagstukken. Bovendien onderstreept het de noodzaak van investeringen in onderwijsinstellingen en leraren, en de rol van onderwijs in het bevorderen van sociale harmonie en het waarborgen van kernwaarden zoals democratisering en maatschappelijke vorming.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

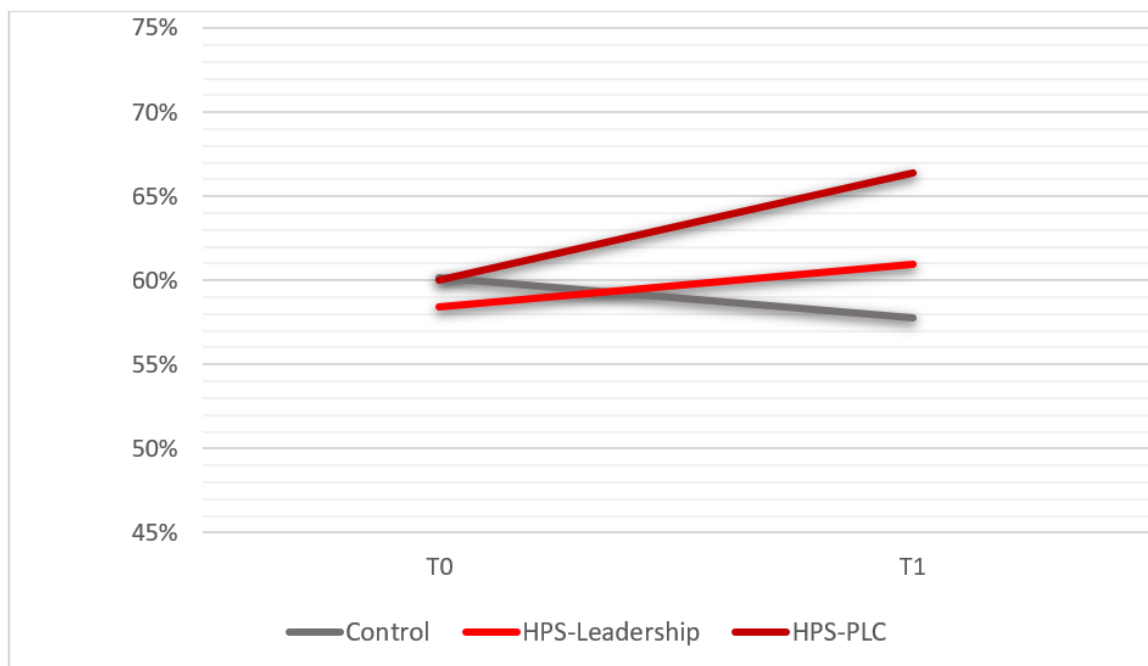
Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

**Grafiek:** Behaalde streefniveaus op schoolniveau tussen 2018-2019 (T0) en 2021-2022 (T1).



## 293. Botsing van waarde(n)? Religieuze en pedagogische waarden onder druk van de Wet Burgerschapsonderwijs

Mascha Enthoven; Hogeschool Inholland; Marietje Beemsterboer;  
Hogeschool Inholland

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Burgerschapsvorming, Religieuze waarden, Pedagogische waarden, Vrijheid van onderwijs*

De Wet Verduidelijking Burgerschapsonderwijs stuit op bezwaren vanuit orthodox-christelijke kringen, vooral vanwege mogelijke conflicten met de basiswaarden van de wet en de vrijheid van godsdienst en onderwijs. De wet verplicht alle scholen om doelgericht onderwijs te bieden ter bevordering van actief burgerschap en sociale cohesie. De wet wordt door reformatorisch christenen gezien als een inbreuk op de vrijheid van onderwijs en de vrijheid van godsdienst. Dat maakt het relevant om te onderzoeken hoe de burgerschapsopdracht zich vertaalt in het dagelijks handelen van leerkrachten op reformatorische scholen. Om deze vraag te beantwoorden is een kwalitatief, verkennend Grounded Theory onderzoek verricht onder 16 leerkrachten van 2 reformatorische basisscholen. Daaruit blijkt dat leraren een discrepantie ervaren tussen de religieuze en pedagogische opdracht die zij ervaren en de wet. Die discrepantie legt druk op het handelen wanneer zij kinderen religieus willen vormen en pedagogisch gezien veiligheid willen bieden en kinderen willen helpen een relatie op te bouwen met de wereld. We presenteren een theorie over de manier waarop religieuze waarden en pedagogische waarden zich tot elkaar verhouden in het dagelijks handelen van leraren op reformatorische scholen en welke invloed de Wet Verduidelijking Burgerschapsonderwijs daar op heeft.

De Wet Verduidelijking Burgerschapsonderwijs stuit op bezwaren vanuit orthodox-christelijke kringen, vooral vanwege mogelijke conflicten met de basiswaarden van de wet en de vrijheid van godsdienst en onderwijs. Dit heeft geleid tot felle reacties uit de reformatorische hoek (Beemsterboer & Berger, 2023). De Wet Verduidelijking Burgerschapsonderwijs verplicht

alle scholen een doelgericht en samenhangend onderwijsaanbod te verzorgen gericht op het bevorderen van ‘actief burgerschap’ en ‘sociale cohesie’ (Staatscourant, 2021). De wet wordt door reformatorisch christenen gezien als een inbreuk op de vrijheid van onderwijs en de vrijheid van godsdienst (Beemsterboer & Berger, 2023). Als reformatorisch christelijke leraren een inbreuk of spanning ervaren op hun vrijheid tot handelen, is het waarschijnlijk dat die spanning zich uit in het dagelijks handelen voor de klas en daarbij mogelijk gevolgen heeft voor leerlingen. Dat maakt het relevant om te onderzoeken hoe de burgerschapsopdracht zich vertaalt in het dagelijks handelen van leerkrachten op reformatorische scholen. Wij stellen daarom de vraag: “Hoe wordt het fenomeen van verplicht burgerschapsonderwijs door leerkrachten in het reformatorisch onderwijs in de praktijk ervaren?” Om deze vraag te beantwoorden is tussen april 2022 en april 2024 een kwalitatief, verkennend Grounded Theory onderzoek verricht onder 16 leerkrachten van 2 reformatorische basisscholen op basis van interviews, een vragenlijst, bureaubladen, journals, ervaringsreconstructies en journal stimulated recall interviews. Op basis van deze data bespreken we in de presentatie een aantal situaties waartoe de burgerschapsopdracht op reformatorische scholen heeft geleid en de spanning die leraren naar aanleiding van de Wet Verduidelijking Burgerschapsopdracht hebben ervaren. We concluderen dat het handelen van leraren voor de klas vorm krijgt tussen de religieuze waarden die zij als opdracht ervaren en de pedagogische waarden die leerkrachten als opdracht ervaren. De religieuze- en pedagogische waarden worden door leraren geïntegreerd in hun pedagogisch didactisch handelen voor de klas. Leraren op reformatorische scholen ervaren een discrepantie tussen de religieuze opdracht die zij ervaren en de Wet Verduidelijking Burgerschapsopdracht. Die discrepantie legt druk op hun handelen wanneer zij kinderen religieus willen vormen en pedagogisch gezien veiligheid willen bieden en kinderen willen helpen een relatie op te bouwen met de wereld. We presenteren een theorie over de manier waarop religieuze waarden en pedagogische waarden zich tot elkaar verhouden in het dagelijks handelen van leraren op reformatorische scholen en welke invloed de Wet Verduidelijking Burgerschapsopdracht daar op heeft.

#### Onderwijs van Waarde(n)

De Nederlandse vrijheid van onderwijs en het daaruit voortkomende onderwijsbestel waarin meer dan 60% van de basisscholen een religieus bijzondere identiteit kent, kan zowel worden gezien als kwaliteit en als uitdaging van de maatschappelijke cohesie. Vooral waar het scholen met een sterk religieuze identiteit betreft wordt in debatten vaak twijfels geplaatst over de wenselijkheid van het verzuilde onderwijs voor de cohesie in de samenleving. Ons onderzoek belicht hoe leraren op reformatorische scholen de Wet Verduidelijking Burgerschapsopdracht ervaren en biedt daarmee cruciale inzichten in het kader van “democratisering en maatschappelijke opdracht”.

#### Referenties

Beemsterboer, M., & Berger, M. (2023). De Wet verduidelijking burgerschapsopdracht maakt niet veel duidelijker. *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid*, 14(3), 19-36.  
<https://doi.org/10.5553/TvRRB/187977842023014003003> Wet van 23 juni 2021 tot wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs. *Staatscourant* (2021) Nr. 320.

## 294. Het invoeren van adaptief leren bij een loopbaanopleiding van Defensie

Pauline Zuidema; TNO

Divisie: Leren & Instructie

*Adaptief leren, Gepersonaliseerd leren, Loopbaanopleiding,*

TNO doet samen met de Middelbare Defensie Vorming (MDV) en Open Defence Academy (ODA) onderzoek naar adaptief leren bij de MDV-opleiding. De MDV is een loopbaanopleiding voor het middenmanagement bij Defensie. De MDV wil adaptief leren in de toekomst gaan invoeren. Defensie verwacht dat door adaptieve interventies het leren als meer boeiend wordt ervaren, en dat leren beter verloopt. Dit kan bijvoorbeeld worden bereikt door gepersonaliseerde lesstof aan te bieden, door specifieke begeleiding of instructie te geven of door aanvullende hulpbronnen en/of opdrachten aan te bieden. Het doel van het hier gepresenteerde onderzoek is het verzamelen, analyseren en duiden van leerdata zodat aanbevelingen kunnen worden opgesteld voor adaptief leren. Die dienen gericht te zijn op het zodanig inrichten van het leerproces dat de inhoud, vorm en timing van de lesstof is afgestemd op de eigenschappen en leerbehoeftes van de lerende, of op die van de groep als geheel. Op de ORD'24 presenteren we de uitkomsten van het onderzoek en presenteren we mogelijke aanbevelingen voor adaptief leren in deze use case. In het rondetafelgesprek willen we de educatieve expertise van deelnemers benutten om gezamenlijk een aantal aanbevelingen voor adaptieve interventies te bespreken, en de mogelijke consequenties hiervan in kaart te brengen.

Onderwerp en context: Defensie ervaart de noodzaak om als organisatie adequaat te reageren op onzekere ontwikkelingen in de internationale veiligheidssituatie. Capabel en flexibel inzetbaar personeel is daarbij een cruciale voorwaarde. Militaire opleidingen moeten zorgen dat het leren goed wordt afgestemd op de behoeften van de organisatie en op die van de individuele

lerende. Dit wordt adaptief leren genoemd. Defensie staat voor de uitdaging om onderwijs te ontwerpen dat adaptief leren ondersteunt. Defensie verwacht dat door adaptieve interventies het leren als meer boeiend wordt ervaren, en dat leren sneller en beter verloopt. TNO doet samen met de Middelbare Defensie Vorming (MDV) en Open Defence Academy (ODA) onderzoek naar adaptief leren bij de MDV-opleiding. De MDV is een loopbaanopleiding voor het middenmanagement bij Defensie en bereidt studenten voor op beleidsvoorbereidende en beleidsuitvoerende functies. Voorafgaand aan de MDV moeten studenten voorbereidende e-learning modules volgen via het platform van ODA. De staf van de opleiding MDV wil adaptief leren gaan invoeren, omdat de opleiding bestaat uit een heterogene groep studenten, maar werkt nu nog niet met adaptief onderwijs. Theoretisch kader: Onder adaptief leren wordt verstaan dat het leerproces aangepast wordt aan de leerbehoefte van individuele lerenden (Aleven et al., 2016). Dit kan bijvoorbeeld worden bereikt door gepersonaliseerde lesstof aan te bieden, door specifieke begeleiding of instructie te geven tijdens het leren of, door aanvullende hulpbronnen aan te bieden. Het idee is dat adaptief leren de leerervaring effectiever en efficiënter kan maken. Er zijn echter nog maar weinig studies uitgevoerd naar adaptief leren (zie voor een recent overzicht: Muñoz, 2022). Uit reviews (bijv. Zhang et al., 2020) blijkt dat adaptief leren de verwachte leereffecten kán voortbrengen, maar dat die een zorgvuldig ontwerp vereisen, en een zorgvuldige uitvoering. De literatuur laat zien dat invoering van adaptief leren niet 'als vanzelf' grote effecten op leren teweegbrengt. Doel en opbrengst van het onderzoek: Om adaptief leren voor een opleiding mogelijk te maken moet bekend zijn wat de leerlingen al weten en kunnen vóór de opleiding begint, en moeten er gegevens bekend zijn over hoe het leerproces zich gedurende de opleiding ontwikkelt. Het doel van het onderzoek is het verzamelen, analyseren en duiden van leerdata zodat aanbevelingen kunnen worden opgesteld voor adaptief leren. Die aanbevelingen voor adaptief leren dienen gericht te zijn op het zodanig inrichten van het leerproces dat de inhoud, vorm en timing van de lesstof kan worden afgestemd op de eigenschappen en leerbehoeftes van de lerende, of op die van de groep als geheel. Doel en opbrengst van de ronde tafel: We zullen de uitkomsten over van het onderzoek presenteren, evenals enkele daarop gebaseerde mogelijkheden voor adaptief leren. In het rondetafelgesprek willen we de educatieve expertise van deelnemers benutten om gezamenlijk een aantal aanbevelingen voor adaptieve interventies te bespreken, en de mogelijke consequenties hiervan in kaart te brengen. Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd: Deelnemers worden uitgenodigd om hun visie en expertise in te brengen, en om op die manier gezamenlijk nieuwe ideeën voor adaptief leren te ontwikkelen, en bestaande ideeën beter te onderbouwen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

In ons onderzoek verzamelen we kwalitatieve en kwantitatieve data over lerenden en hun leerproces, in de context van een vormende opleiding bij de Nederlandse Defensieorganisatie. Op basis van deze data zullen aanbevelingen worden opgesteld voor adaptieve leerinterventies. Bij het wel of niet kiezen voor bepaalde interventies spelen vaak verschillende overwegingen, zoals: leidt een interventie tot beter onderwijs voor álle studenten, of heeft het als uitkomst dat sommige studenten profiteren en andere studenten niet? Het inzichtelijk maken van keuzes en hun overwegingen is belangrijk voor educatieve kennisopbouw, maar ook om stakeholders in de praktijk te kunnen ondersteunen.

#### Referenties



Aleven, V., McLaughlin, E. A., Glenn, R. A., & Koedinger, K. R. (2016). Instruction based on adaptive learning technologies. *Handbook of research on learning and instruction*, 2, 522-560.

Muñoz, J. L. R., Ojeda, F. M., Jurado, D. L. A., Peña, P. F. P., Carranza, C. P. M., Berríos, H. Q., ... & Vasquez-Pauca, M. J. (2022). Systematic review of adaptive learning technology for learning in higher education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 98, 221-233.  
<https://doi.org/10.14689/ejer.2022.98.014>

Zhang, L., Basham, J. D., & Yang, S. (2020). Understanding the implementation of personalized learning: A research synthesis. *Educational Research Review*, 31, 100339.

## 299. Onderzoek dat bijdraagt aan complexe en hardnekkige vraagstukken in het onderwijs

Bas de Jong; Universiteit van Amsterdam; Heleen Pennings; UMC Utrecht; Nicolette Van Halem; Universiteit van Amsterdam; Marco Snoek; Hogeschool van Amsterdam; Ina Cijvat; Hogeschool van Amsterdam; Anne Groot; Universiteit van Amsterdam; Evi van Saase; Universiteit van Amsterdam; Christa Krijgsman; Technische Universiteit Eindhoven; Monica Louws; Universiteit Utrecht; Gonny Schellings; Technische Universiteit Eindhoven

Divisie: Beleid & Organisatie

*Systeemdenken, Complexe vraagstukken, Onderzoeksmethoden*

In dit postersymposium staan we stil bij de vraag hoe onderzoek kan bijdragen aan het aanpakken en oplossen van hardnekkige vraagstukken in het onderwijs. Vertrekpunt is dat hardnekkige problemen te maken hebben met de complexiteit in het onderwijs. In het symposium willen we aan de hand van zes voorbeelden van onderzoek, nagaan hoe een systeemperspectief bij het opzetten van daarbij kan helpen. Naast het presentatie van de afzonderlijke posters ter inspiratie willen we de posters gebruiken als startpunt bij het zoeken naar een gezamenlijk antwoord op de vraag ‘Wat zijn de kenmerken van onderzoek dat kan bijdragen aan het oplossen van hardnekkige vraagstukken in complexe contexten?’

**Aanleiding en doelstelling**Het onderwijs heeft te maken met een groot aantal complexe vraagstukken die om oplossingen vragen. De complexiteit van die vraagstukken heeft te maken met het feit dat verschillende actoren elk hun eigen perspectief, mentale model en belang hebben, terwijl tegelijk factoren zoals beleid, regelgeving, structuren, culturen, processen en procedures op elkaar inwerken (Cohen, Spillane & Peurach, 2018) . Lineaire interventies op slechts één van deze actoren of factoren heeft weinig of slechts tijdelijk effect als er niet tegelijk geïntervenieerd wordt op de andere elementen (Honingh et al, 2021; Van der Hilst, 2019). Voor duurzame verandering moet juist rekening worden gehouden met de interactie tussen

verschillende actoren en factoren. Het aanpakken van dergelijke complexe problemen vraagt daarmee bij uitstek om een systeemperspectief en een systeemdynamische benadering (Forrester, 1968, Bala, Arshad & Noh, 2017). In dit postersymposium verkennen we hoe onderzoek dat een dergelijk systeemperspectief als vertrekpunt heeft, hieraan kan bijdragen. Overzicht van de presentaties

In dit poster-symposium willen we aan de hand van posters enkele onderzoeksprojecten uitlichten die op basis van een systeemdynamische benadering proberen bij te dragen aan het verhelderen en oplossen van complexe en hardnekkige vraagstukken in het onderwijs.

Marco Snoek, Ina Cijvat en Andre Koffeman: Causale diagrammen als handvat voor het herkennen en bespreken van patronen rond professionalisering van leraren

Ina Cijvat, Eddie Denessen, Peter Slegers & Inge Molenaar: Zelfregulerend lesgeven van leraren bij onderwijsinnovaties rond adaptief lesgeven in het basisonderwijs

Anne Groot, Bas de Jong, Nicolette van Halem & Frank Cornelissen: De verborgen rol van teamcultuur in professioneel leren binnen de rechtspleging: een multi-case study

Evi van Saase, Nicolette van Halem & Frank Cornelissen: Anders organiseren met minder leraren: een Delphi Study naar de rol van de netwerkcapaciteit van po scholen bij het omgaan met het lerarentekort

Christa Krijgsman, Gonny Schellings, Marieke Thurlings & Femke Geijssel: Dynamiek bij het bevorderen van een onderzoekscultuur in het voortgezet onderwijs

Monika Louws, Ditte Lockhorst & Leonie Middelbeek: Systeembewustzijn als ingrediënt voor het adaptieve vermogen van actoren in het onderwijssysteem

Wetenschappelijke betekenis

Het oplossen van hardnekkige en complexe vraagstukken in het onderwijs vraagt onderzoek dat de complexiteit van vraagstukken omarmt en gericht is op het ontwikkelen van inzicht in de relatie en interactie tussen actoren en factoren (Lemke & Sabelli, 2008; Jacobson, Levin & Kapur, 2019). Dat kan bijdragen aan het begrijpen van de onderliggende (gedrags)patronen die een oplossing in de weg zitten (Cochran-Smith et al., 2014; Roxas, Rivera & Guttierrez, 2019). En dat kan vervolgens leiden tot handvatten om die patronen te doorbreken. Centrale vraag is daarmee: Wat zijn de kenmerken van onderzoek dat op deze wijze kan bijdragen aan het oplossen van hardnekkige vraagstukken in complexe contexten.

Structuur van het symposium

Introductie: 5 minuten

Postersessie: 30 minuten. Doel: uitwisselen van inspiratie en feedback op individueel projectniveau

Verdiepend gesprek in groepen: 25 minuten.

Centrale vraag: 'Wat zijn de kenmerken van onderzoek dat kan bijdragen aan het oplossen van hardnekkige vraagstukken in complexe contexten.

Plenaire discussie onder leiding van een externe discussant: 30 minuten

#### Onderwijs van Waarde(n)

Om tot 'onderwijs van waarde' te komen is het noodzakelijk hardnekkige en complexe vraagstukken in het onderwijs het hoofd te bieden. Centrale vraag in dit postersymposium is hoe onderzoek van waarde kan zijn bij het aanpakken van die hardnekkige problemen en welke eisen dit stelt aan de opzet van onderzoek.

#### Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Causale diagrammen als handvat voor het herkennen en bespreken van patronen rond professionalisering van leraren

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Veel uitdagingen die op scholen afkomen overstijgen het domein van de individuele docent: ze vragen om een collectieve aanpak vanuit een

professionele leercultuur waarbinnen het vanzelfsprekend is om met elkaar te blijven leren en te werken aan onderwijsontwikkeling. Een dergelijke leercultuur vraagt om ‘de-privatisering’ van het werk van individuele professionals (MacBeath, 2019). Deze de-privatisering is echter niet eenvoudig, omdat de focus op de leraar als individu zowel op institutioneel niveau als in leraren zelf verankerd is (Koffeman, 2021). Dit maakt het werken aan leerculturen binnen schoolteams een taai vraagstuk: verschillende aspecten beïnvloeden en versterken elkaar onderling, waardoor patronen ontstaan en routines zichzelf in stand houden (De Jong et al., 2022; Vermaak, 2015). Werken aan leerculturen in scholen vraagt daarom allereerst dat betrokkenen zich bewust worden van bestaande patronen, om vervolgens op zoek te kunnen gaan naar aangrijpingspunten om die te veranderen. In dit onderzoek proberen we patronen t.a.v. professionalisering en leercultuur inzichtelijk en bespreekbaar te maken middels causale diagrammen. Theoretisch kader Een belangrijk hulpmiddel binnen de systeemdynamica zijn causale diagrammen. Causale diagrammen laten zien hoe verschillende factoren en processen via oorzaak- en gevolgrelaties elkaar beïnvloeden (Vermaak, 2016). Causale diagrammen kunnen helpen de complexiteit van bestaande patronen te visualiseren, maar ook om gericht het gesprek daarover te voeren en handelingsperspectieven te formuleren. Onderzoeksvraag/-vragen Op welke wijze kunnen causale diagrammen schoolteams helpen om inzicht te krijgen in patronen t.a.v. professionalisering en leerculturen binnen de school? Methode van onderzoek Het onderzoek betreft een combinatie van ontwerp- en onderzoek en collaboratief actie-onderzoek. In de eerste stap is een ontwerp gemaakt van enkele causale diagrammen rond professionalisering en leercultuur, mede gebaseerd op eerder onderzoek (o.a. Snoek, Dengerink & De Wit, 2019; Koffeman, 2021). Deze causale diagrammen zijn vervolgens op herkenbaarheid getest in een aantal bijeenkomsten met leraren. Als derde stap is één van de causale diagrammen voorgelegd aan 10 ervaren leraren met de vraag om dit binnen hun team te bespreken. Deze gesprekken zijn opgenomen en naderhand in een focusgroep besproken. Resultaten en conclusies De causale diagrammen zijn herkenbaar zijn en vormen een goed startpunt voor gesprekken in teams. Tegelijk worden die gesprekken nog sterk gekleurd door het bestaande patroon rond de leraar als individu. In verschillende teams was het gesprek aanleiding om ambities te formuleren ten aanzien van meer gezamenlijkheid en uitwisseling. Dat kan een startpunt zijn voor het versterken van leerculturen en sociaal kapitaal binnen schoolteams. Het onderzoek gaf echter nog geen inzicht in de vraag of de ambities daadwerkelijk zijn omgezet naar duurzame acties. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Het besef dat vraagstukken rond professionalisering en leerculturen complex zijn en beïnvloed worden door veel verschillende factoren maakt het noodzakelijk om bij het bespreken en onderzoeken hiervan een systeemperspectief te hanteren. Er is nog weinig aandacht voor de wijze waarop leraren meer inzicht kunnen krijgen in bestaande patronen en deze als team kunnen aanpakken. Causale diagrammen lijken een mogelijk hulpmiddel hiervoor.

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Zelfregulerend lesgeven van leraren bij onderwijsinnovaties rond adaptief lesgeven in het basisonderwijs

Inleiding, onderzoeksdoel en context Adaptief lesgeven is een complexe vaardigheid die hoge eisen stelt aan de expertise van leraren in het basisonderwijs (Aleven, McLaughlin, Glenn, & Koedinger, 2016; Corno, 2008). De integratie van Adaptieve Digitale Leermiddelen (ADLs)

wordt gezien als een mogelijkheid om adaptief lesgeven te ondersteunen (Aleven et al., 2016). Dat creëert een nieuwe context waarin leraren leren hoe ze deze ADLs integreren in hun adaptief lesgeven (Cijvat et al., 2023; Molenaar & Knoop-van Campen, 2017). Alhoewel collectieve participatie en coaching en feedback als belangrijke kenmerken van effectieve professionalisering gezien worden, ontwikkelen leraren hun adaptieve vaardigheden meestal individueel aangezien zij in hun eentje voor de klas staan (e.g. Desimone, 2009; Desimone & Pak, 2017; Little, 1982). Hier is nog nauwelijks onderzoek naar gedaan. Meer zicht op hoe leraren vernieuwingen in hun lesgeven integreren, kan inzicht geven in wat leraren nodig hebben om hun adaptief lesgeven te kunnen blijven ontwikkelen.

**Theoretisch kader** Het ontwikkelen van adaptieve vaardigheden vraagt van leraren dat zij tijdens hun lesgeven naast routines ook nieuwe acties uitvoeren waarin zij nieuwe vaardigheden uitproberen (Bransford, Derry, Berliner, Hammerness, & Beckett, 2005; Molenaar & Knoop-van Campen, 2017). Dat vraagt van leraren dat zij hun eigen leren en lesgeven reguleren (Coburn, 2004). Kramarski en Heaysman (2021) noemen dit 'Zelfregulerend lesgeven' en definiëren die als 'het vertalen van nieuwe kennis in nieuwe acties tijdens het lesgeven waarbij gebruik gemaakt wordt van de cyclische fasen van zelfregulerend leren: plannen, monitoren, controleren en reflecteren' (Kramarski & Heaysman, 2021). De leraar kan daarbij reflecteren op het leren van de leerlingen, en ook op het eigen leerproces (Dunn & Shriner, 1999).

**Onderzoeksvraag** 'Hoe reguleren leraren hun nieuwe adaptieve acties in de dagelijkse praktijk?' **Methodologie** Het onderzoek werd uitgevoerd bij 12 leraren van drie basisscholen. Alle leraren integreerden het ADL Snappet in hun lessen. De instrumenten bestonden uit leerkrachtvragenlijsten, lesobservaties en semigestructureerde interviews. Met de fasen van zelfregulerend leren (plannen, monitoren, controleren en reflecteren) werden 42 nieuwe acties van leraren retrospectief gecodeerd. Met kwalitatieve analyses zijn voorbeelden van de verschillende fasen en van patronen van zelfregulerend lesgeven in beeld gebracht.

**Resultaten en conclusies** Leraren voerden rond vier nieuwe acties (9.6%) alle fasen van de cyclus van zelfregulerend leren uit, en rond 23.8% drie fasen (monitoren, controleren en reflecteren). Wanneer de nieuwe actie benoemd werd door de interviewer, waren de leraren rond 42.8% van de nieuwe acties in staat om alsnog drie fasen uit te voeren. Zij reflecteerden vrijwel altijd alleen op het leren van hun leerlingen. Quotes laten zien dat deze patronen vooral voorkomen wanneer leraren reageren op een onverwachte situatie of wanneer zij stap voor stap een nieuwe actie opnemen in hun routines.

**Wetenschappelijke en praktische betekenis** Dit onderzoek biedt inzicht in de manier waarop leraren hun adaptieve vaardigheden ontwikkelen. De resultaten bieden aanknopingspunten voor ondersteuning, en voor nieuwe onderzoeksvragen als: hoe beschrijven leraren zelf hun leren van nieuwe adaptieve acties en hoe ontwikkelen nieuwe acties zich tot routines?

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

De verborgen rol van teamcultuur in professioneel leren binnen de rechtspleging: een multi-case study

**Inleiding, theoretisch kader en onderzoeksvraag** Professioneel leren gaat samen met verschillende voordelen voor teamleden, teams en organisaties, zoals een toename van self-efficacy, psychologische veiligheid binnen teams en baantevredenheid (Noe, Clarke & Klein, 2014). Het model van Marsick en Watkins (2003) wordt vaak gebruikt om professioneel leren in een organisatie in kaart te brengen, aan de hand van zeven dimensies van een lerende

organisatie. Het model raakt aan organisatiecultuur, maar beschrijft de rol van organisatiecultuur in beperkte mate, terwijl een passende organisatiecultuur nodig is om professioneel leren te ondersteunen (Marsick & Watkins, 2003). Het model van Johnson en Scholes (1992) biedt zes elementen voor het in kaart brengen van organisatiecultuur. Hierin is zowel de structurele benadering van cultuur (power structures, organisational structure en controls) als de interpretatieve benadering (stories, symbols en rituals and routines) meegenomen (Wilson, 1992). Het doel van dit onderzoek is om de interactie tussen de structurele en interpretatieve aspecten van organisatiecultuur en professioneel leren te onderzoeken, en meer achtergrond over organisatiecultuur toe te voegen aan de dimensies van Marsick en Watkins (2003). Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag: Hoe beïnvloedt de organisatiecultuur het professioneel leren binnen teams? Methode van onderzoek In dit onderzoek illustreert adhv zes casestudies hoe leren in organisaties is ingebed in de organisatiecultuur. Werknemers werkzaam in zes geselecteerde teams binnen de rechtspleging (n = 247) hebben de vragenlijst van Marsick en Watkins (2003) en sociale netwerkvragen ingevuld. Daarnaast zijn er per team twee focusgroepen gehouden (n = 43). Aan de hand van sociale netwerkdata en focusgroepen is met behulp van het Cultural Web (Johnson & Scholes, 1992) de teamcultuur van de zes teams in kaart gebracht. Vervolgens is onderzocht hoe de teamculturen samenhangen met het leren binnen deze teams. Voorlopige resultaten en conclusies Voorlopige resultaten laten zien dat de data helpt zowel de structurele kant als de interpretatieve kant van de teamculturen in kaart te brengen en hun relatie met opvattingen en gebruiken omtrent professioneel leren. In de onderzochte teams zijn bijvoorbeeld voldoende faciliteiten en middelen om te leren, maar wordt hier weinig gebruik van gemaakt, omdat het voelt alsof leren losstaat van het werk en weinig prioriteit heeft. Dit kan erop wijzen dat het bieden van mogelijkheden tot leren (structurele kant) niet altijd voldoende aanleiding is tot professioneel leren, wanneer de interpretatieve organisatiecultuur niet uitnodigt tot het benutten van deze mogelijkheden. Relevantie Dit onderzoek laat zien hoe verschillende onderdelen van organisatiecultuur samenhangen met opvattingen en gebruiken omtrent professioneel leren. Deze inzichten helpen meer begrip te krijgen over onderliggende (gedrags)patronen die het oplossen van belangrijke organisatievraagstukken bemoeilijken en bevorderen een meer systemisch perspectief op leren in organisaties. Voor organisaties biedt het onderzoek inzicht in het belang van zowel de structurele als de interpretatieve kant van organisatiecultuur voor professioneel leren. Dit biedt meer duidelijkheid over aanknopingspunten voor het realiseren van gewenste veranderingen op het gebied van professioneel leren binnen hun specifieke organisatiecultuur.

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Anders organiseren met minder leraren: een Delphi Study naar de rol van de netwerkcapaciteit van po scholen bij het omgaan met het lerarentekort Inleiding en theoretisch kader

Ondanks aanhoudende tekorten aan leraren en externe druk op schoolorganisaties, wordt het anders organiseren van het onderwijs met minder leraren als controversieel beschouwd en is er een gebrek aan theoretisch en praktisch begrip van effectieve praktijken (Onderwijsraad, 2023; van den Berg et al., 2019). Waar er wel onderzoek is gedaan naar dergelijke praktijken worden positieve uitkomsten geobserveerd (Watters & Diezmann, 2013; Buinauskas et al., 2017). Wat scholen effectief maakt in het anders organiseren van onderwijs en of dit verband houdt

met 'netwerkcapaciteit', staat centraal in dit Delphi-onderzoek. Netwerkcapaciteit definiëren we als de capaciteit om interne en externe netwerken te benutten voor oplossingen bij lerarentekorten, ontleend aan een systemisch perspectief (Sleegers et al., 2018).Onderzoekvraag

Hoe hebben scholen in de afgelopen jaren het onderwijs georganiseerd ondanks personeelstekorten en op manieren die de onderwijskwaliteit die aansluit bij hun visie veiligstelt of versterkt?Methode

Dit Delphi-onderzoek is uitgevoerd met een panel van onderzoekers, beleidsmakers, schooldirecteuren, bestuursleden, leraren en vertegenwoordigers van externe samenwerkingspartners van scholen. Experts zijn geselecteerd op basis van ervaring in of met scholen die beschikbare ruimte in wetgeving hebben benut om het onderwijs anders te organiseren. Dataverzameling start met een focusgroep met een kerngroep van experts. Resulterende inzichten en aanbevelingen worden onderworpen aan twee enquêterondes onder alle deelnemers. Daarna volgt een tweede focusgroep met de kerngroep over de resultaten van de enquêterondes. De kerngroepbijeenkomsten en enquêtegegevens worden kwalitatief geanalyseerd en na elke ronde teruggekoppeld aan de deelnemers.Voorlopige resultaten en conclusies

Tijdens het congres zullen de resultaten van de eerste focusgroep worden gepresenteerd. Verkennende gesprekken met beoogde deelnemers duiden aan dat het versterken van het netwerk van de school wordt gezien als een relevante strategie om beter om te gaan met nijpende lerarentekorten. Voorbeelden van externe partners zijn maatschappelijke organisaties, lokale bedrijven, kennis- en expertisecentra, universiteiten, sectororganisaties en uitgevers. Externe en interne netwerken lijken een belangrijke rol te spelen bij het komen tot organisatorische oplossingen (bijvoorbeeld het beter verdelen van leraren tussen scholen, het aannemen van niet-traditionele leraren) en onderwijsprogramma's (lessenseries verzorgd door musea, bedrijven en universiteiten). Oplossingen zijn veelal gericht op het verminderen van de (ervaren) lesbelasting, ziekteverzuim en verloop van leraren, en op het versterken van schoolbrede ontwerpkracht en handelingsvermogen. Deze inzichten zijn in lijn met de notie netwerkcapaciteit, het is voor scholen echter een uitdaging om de kwaliteit van het anders georganiseerde onderwijs te monitoren en te borgen.Relevantie

Dit onderzoek draagt bij aan het begrijpen en ondersteunen van scholen en besturen die nieuwe benaderingen ontwikkelen voor hun onderwijs, organisatie en samenwerking met externe partners. Het onderzoek draagt bij aan beperkt onderzoek naar de dynamiek tussen scholen en hun externe context vanuit een systemisch perspectief, en levert waardevolle input voor overheidsbeleid ter bevordering van regionale samenwerking en het aanpakken van lerarentekorten.

Referenties

Inleiding

Bala, B. K., Arshad, F. M., & Noh, K. M. (2017). System dynamics. Modelling and Simulation. Springer.Cochran-Smith, M., Ell, F., Ludlow, L., Grudnoff, L., & Aitken, G. (2014). The challenge and promise of complexity theory for teacher education research. Teachers College



Record, 116(4), 1-38. Cohen, D. K., Spillane, J. P., & Peurach, D. J. (2018). The Dilemmas of Educational Reform. *Educational Researcher*, 47(3), 204-212.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X17743488> Forrester J. W. (1968) Principles of system dynamics. MIT Press, Cambridge, MA. Honingh, M. E., et. al. (2021). Aard en doorwerking van sturingsrelaties: de sleutel tot toekomstgericht onderwijs? Tilburg University. Jacobson, M. J., Levin, J. A., & Kapur, M. (2019). Education as a complex system: Conceptual and methodological implications. *Educational researcher*, 48(2), 112-119. Lemke, J.L., & Sabelli, N.H. (2008) Complex Systems and Educational Change: Towards a new research agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 118-129. Roxas, F. M. Y., Rivera, J. P. R., & Gutierrez, E. L. M. (2019). Locating potential leverage points in a systems thinking causal loop diagram toward policy intervention. *World Futures*, 75(8), 609-631. Van der Hilst, B. (2019). Teamgericht organiseren in het onderwijs: Sturen op kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier. Proefschrift. Open Universiteit.

Causale diagrammen als handvat voor het herkennen en bespreken van patronen rond professionalisering van leraren De Jong, L., Admiraal, W., Vaessen, A., & Schenke, W. (2022). Duurzame ontwikkeling van de school als professionele leergemeenschap. Kohnstamm Instituut. Koffeman, A.H. (2021). Sources for Learning. Understanding the Role of Context in Teacher Professional Learning. Academisch proefschrift. MacBeath, J. (2019). Leadership for learning. In: Townsend, T (Ed.), *Instructional leadership and leadership for learning in schools: Understanding theories of leading*, 49-73. Springer. Snoek, M., Dengerink, J., & De Wit, B. (2019). Reframing the Teacher profession as a dynamic and multifaceted profession: A wider perspective on teacher quality and teacher competence frameworks. *European Journal of Education*, 54, 413-425. Vermaak, H. (2015). Plezier beleven aan taaie vraagstukken. *Werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbaarheid*. Vakmedianet. Vermaak, H. (2016). Using Causal Loop Diagrams to Deal with Complex Issues. Mastering an instrument for systemic and interactive change. In: D.W. Jamieson, R. Barnett, A.F. Buono (eds). *Consultation for organizational change revisited*. (pp.231-254). Charlotte: Information Age Publishing. Zelfregulerend lesgeven van leraren bij onderwijsinnovaties rond adaptief lesgeven in het basisonderwijs

Aleven, V., McLaughlin, E. A., Glenn, R. A., & Koedinger, K. R. (2016). Instruction based on adaptive learning technologies. *Handbook of research on learning and instruction*. Routledge. Bransford, Derry, Berliner, Hammerness, & Beckett, 2005; Cijvat, C. C., Denessen, E., Slegers, P. J. C., van der Graaf, J., & Molenaar, I. (2023). Wat leraren doen: de inzet van adaptieve leermiddelen in het basisonderwijs. *Pedagogische Studien*, 100(1). Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of education*, 77(3), 211-244. Corno, L. (2008). On Teaching Adaptively. *Educational Psychologist* 43(3), 161-173 DOI: 10.1080/00461520802178466 Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199. Desimone, L. M., & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory into practice*, 56(1), 3-12. Dunn, T. G., & Shiner, C. (1999). Deliberate practice in teaching: What teachers do for self-improvement. *Teaching and teacher education*, 15(6), 631-651. Kramarski, B. & Heaysman, O. (2021) A conceptual framework and a professional development model for supporting teachers' "triple

SRL–SRT processes” and promoting students’ academic outcomes, *Educational Psychologist*, 56:4, 298-311, DOI: 10.1080/00461520.2021.1985502 Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325–340. Molenaar, I., & Knoop-van Campen, C. (2017). Teacher dashboards in practice: Usage and impact. In *European Conference on Technology Enhanced Learning* (pp. 125-138). Springer, Cham. De verborgen rol van teamcultuur in professioneel leren binnen de rechtspleging: een multi-case study Johnson, G., Scholes, K., & Whittington, R. (2008). Exploring corporate strategy: Text and cases. London: Pearson education. 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. Noe, R. A., Clarke, A. D., & Klein, H. J. (2014). Learning in the twenty-first-century workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 245-275. Wilson, D.C. (1992). *A strategy of change: Concepts and controversies in the management of change*. London: Routledge. Anders organiseren met minder leraren: een Delphi Study naar de rol van de netwerkcapaciteit van po scholen bij het omgaan met het lerarentekort Buinauskas, D., Siarova, H., Gospodnevič, F., Flaris, P., Jurevichiene, A., Lukovič, M., ... & Weltevrede, A. (2017) School community relationships and parental involvement in Rotterdam. *Onderwijsraad* (2008). *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2023). *Schaarste Schuurt*. Den Haag: Onderwijsraad.

Slegers, P., Moolenaar, N., & Daly, A. (2018). The interactional nature of schools as social organizations: three theoretical perspectives. *The SAGE Handbook of School Organization*, Sage Publication, 267-284. van den Berg, D., Boogaard, M., Heemsker, I., Jettinghoff, K., Scheeren, J., & Schenke, W. (2019). *Anders Organiseren? Teamwerk!* Kohnstamm Instituut en CAOP: Den Haag. Watters, J. J., & Diezmann, C. M. (2013). Models of community partnerships for fostering student interest and engagement in STEM. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 14(2). *Dynamiek bij het bevorderen van een onderzoekscultuur in het voortgezet onderwijs*

Cohen, D., Spillane, J., & Peurach, D. (2018). The dilemmas of educational reform. *Educational Researcher*, 47(3), 204–212. <https://doi.org/10.3102/0013189X17743488> Godfrey, D. (2016). Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(2), 301–321.

<https://doi.org/10.1177/1741143213508294> Honig, M., & Hatch, T. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16–30. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008016> Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly*, 1-19.

*Systeembewustzijn als ingrediënt voor het adaptieve vermogen van actoren in het onderwijssysteem*

Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational evaluation and policy analysis*, 23(2), 145-170. Ell, F., Haigh, M., Cochran-Smith, M., Grudnoff, L., Ludlow, L., & Hill, M. (2017)

Mapping a complex system: what influences teacher learning during initial teacher education?, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(4), 327-345, DOI: 10.1080/1359866X.2017.1309640

Ellingson, L. L. (2009). *Engaging crystallization in qualitative research: An introduction*. Sage Publishing.

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.

## 303. Tools voor feedbackdialogen: voorbereiden, vragen, verwerken, geven en organiseren

Marije Lesterhuis; Universitair Medisch Centrum Utrecht; Renske De Kleijn; UMC Utrecht; Mila Van Dorst; UMC Utrecht; Heleen Pennings; UMC Utrecht; Claudia Tielemans; UMC Utrecht; Lars De Vreugd; UMC Utrecht; Lieselotte Postmes; UMC Utrecht

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

*Feedback, Dialoog, Begeleiding, Stages*

Sinds de introductie van het concept feedbackgeletterdheid in het onderwijs (Carless & Boud, 2018) is er, naast aandacht voor vaardigheden om goede feedback te kunnen geven, steeds meer aandacht voor feedbackvaardigheden bij het vragen om feedback, het gebruiken van feedback en het organiseren van feedback(dialogen). Het gaat daarbij om feedbackvaardigheden van zowel docenten als leerlingen/studenten. In onze onderzoeksgroep hebben we de afgelopen jaren zeven feedback tools ontwikkeld en grotendeels gepubliceerd in wetenschappelijke tijdschriften, om de ontwikkeling van zulke feedbackvaardigheden te bevorderen: acroniemen voor goede feedbackvragen, feedbackvalkuillen, rolbeschrijvingen voor docenten en werkplekbegeleiders, het Westerveld raamwerk voor feedbackdialogen, de Supervision Expectation & Evaluation Dialogue (SEED) tool, de Supervision Reflection Tool en een opzet voor functioneringsgesprekken (Feedback- & Reflectiecyclus). Na een korte theoretische introductie van de concepten feedbackdialogen en feedbackgeletterdheid, zullen we de tools tijdens de workshop pitchten en uitdelen (posters, kaartjes, hand-outs, youtube-links). Vervolgens zullen we in twee rondes van 12 minuten in kleine groepjes over één tool sparren over hoe deze ingezet zouden kunnen worden in de eigen onderwijs- en/of werkcontexten van de workshopdeelnemers. We zullen afsluiten met een uitwisseling van contactgegevens om na een half jaar per tool met elkaar uit te wisselen over hoe het gebruik ervan heeft uitgepakt.

Achtergrond In feedbackonderzoek in het onderwijs werd en wordt veel aandacht besteed aan het ontwerpen, organiseren en géven van effectieve feedback. In 2018 bliezen Carless en Boud het concept feedbackgeletterdheid, dat Sutton in 2012 introduceerde, nieuw leven in. Voortbordurend op het werk van Winstone en collega's (2017) gaf dit paper een enorme impuls aan feedbackonderzoek, en kwam er naast aandacht voor goede feedback geven, ook steeds meer aandacht voor feedbackvaardigheden bij het vragen om feedback, het gebruiken van feedback en het organiseren van feedback(dialogen). Het gaat daarbij om feedbackvaardigheden van zowel docenten als leerlingen/studenten. Wetenschappelijke en praktische basis voor de workshop Om zulke feedbackvaardigheden te bevorderen, hebben we in onze onderzoeksgroep de afgelopen jaren, op basis van feedbackliteratuur en door middel van onderzoek, praktische feedback tools ontwikkeld en grotendeels gepubliceerd in wetenschappelijke tijdschriften: Acroniemen voor het stellen van goede feedback vragen (status gepubliceerd, tool in de vorm van poster op A0 en A4, kennisclips) Valkuilen voor feedbackontvangers (status gepubliceerd, tool in de vorm van uitdeelkaartjes op A5/A6) De rol van docenten en werkplekbegeleiders bij feedback op de werkplek (status: in review; tool in de vorm van uitdeelkaartjes op A5/A6) Het Westerveld raamwerk voor feedbackdialogen (status: gepubliceerd; tool in de vorm van uitdeelkaartjes op A5/A6 en infographic op A4), waarin zowel de rol van de feedbackgever als die van de feedbackgebruiker wordt belicht De Supervision Expectation & Evaluation Dialogue (SEED) tool (status: in review; tool in de vorm van interactief pdf-document), waarin studenten worden geholpen om met hun (stage)begeleider te bespreken hoe en waarop zij feedback zouden willen krijgen en begeleid zouden willen worden De Supervision Reflection Tool (status: pilot loopt mei '24 af; tool in de vorm van interactief pdf-document), waarin studenten geholpen worden om desgevraagd hun (stage)begeleider feedback te geven op hun begeleidingsaanpak De Feedback- & Reflectiecyclus (status: afgerond praktijkonderzoek; tool in de vorm van interactief pdf-document), waarin medewerkers geholpen worden om feedback van collega's te verzamelen, te analyseren en op basis daarvan een gespreksvoorbereiding met de leidinggevende te maken. Opzet van de workshop De workshop begint met een samenvatting van de ontwikkeling van het concept feedbackgeletterdheid sinds de publicatie van Carless en Boud (2018) en de rol van feedbackdialogen (zie referenties met \* en afbeelding voor een schematische weergave). Daarna worden de zeven tools kort gepitcht en (uit)gedeeld (posters, kaartjes, hand-outs, youtube-links). Vervolgens zullen we in twee rondes van 12 minuten in kleine groepjes over één tool sparren m.b.t. hoe deze ingezet zou kunnen worden in de eigen onderwijs- en/of werkcontexten van de workshopdeelnemers. Iedere deelnemer verdiept zich dus in twee tools. De presentatoren zullen zich flexibel verspreiden over de kleine groepjes. Een tool kan dus helemaal niet of juist in meerdere groepjes wordt besproken. We sluiten af met een uitwisseling van contactgegevens met geïnteresseerden per tool, om na een half jaar online met elkaar uit te wisselen over hoe het gebruik ervan heeft uitgepakt. Op die manier wordt het leren van elkaar ook na de Onderwijs Research Dagen voortgezet.

Onderwijs van Waarde(n)

Het is onze insteek dat feedbackdialogen gevoerd worden over dat wat van waarde is. Nog te vaak wordt het moeilijke gesprek uit de weg gegaan en vermeden. Door onze studenten hier al in hun opleiding en tijdens hun stages mee te laten oefenen, leiden we ze op tot een waardevolle professional van de toekomst.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

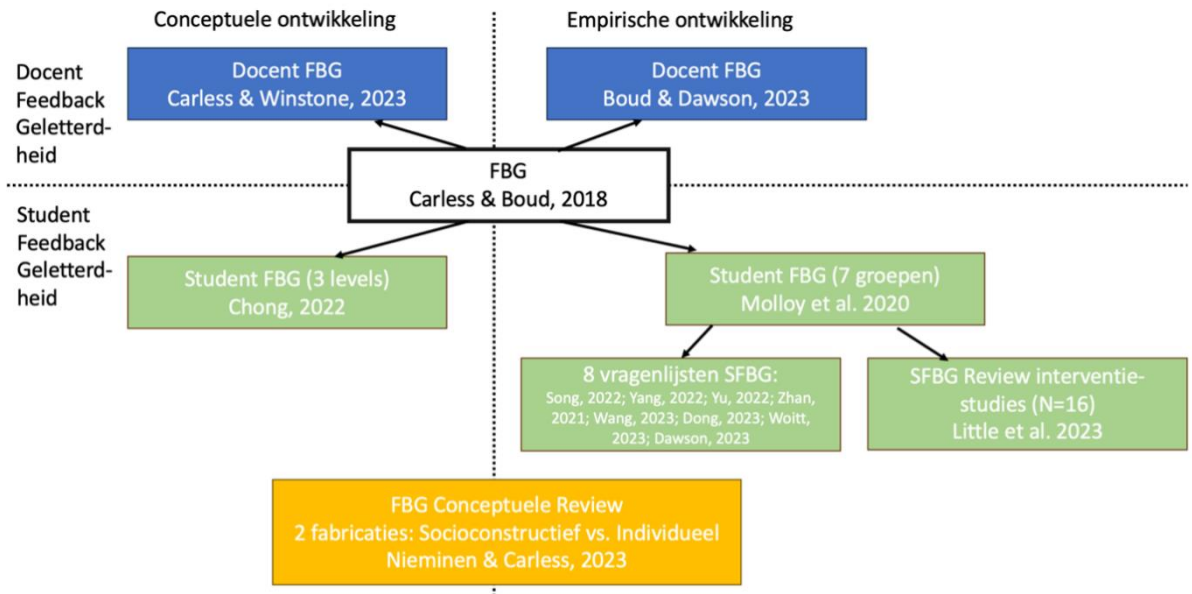
Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

\*Boud, D., & Dawson, P. (2023). What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 158-171.\*Carless, D., & Winstone, N. (2023). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150-163.\*Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.\*Chong, S. W. (2021). Reconsidering student feedback literacy from an ecological perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 92-104.\*Dawson, P., Yan, Z., Lipnevich, A., Tai, J., Boud, D., & Mahoney, P. (2023). Measuring what learners do in feedback: the feedback literacy behaviour scale. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15.\*De Vreugd, L., van Dorst, M., Lesterhuis, M., Pennings, H., Postmes, L., de Kleijn, R. (under review). The essential role of medical teachers and supervisors: supporting students in their feedback processes.\*de Kleijn, R.A.M. (2023). Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 186-200.\*Eijkelboom, C. M., Tielemans, C. J., Lesterhuis, M., de Vreugd, L. B., Pennings, H. J., & de Kleijn, R. A. (2023). Receiving Feedback Is Not Easy! Six Common Pitfalls. *Academic Medicine*, 98(5), 647.\*Little, T., Dawson, P., Boud, D., & Tai, J. (2023). Can students' feedback literacy be improved? A scoping review of interventions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14.\*Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527-540.\*Nieminen, J. H., & Carless, D. (2023). Feedback literacy: a critical review of an emerging concept. *Higher Education*, 85(6), 1381-1400.\*Tielemans, C., de Kleijn, R., van der Schaaf, M., van den Broek, S., & Westerveld, T. (2023). The Westerveld framework for interprofessional feedback dialogues in health professions education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 241-257.\*Tielemans, C., de Kleijn, R., van der Valk-Bouman, E., van den Broek, S., & van der Schaaf, M. (2023). Preparing Medical and Nursing Students for Interprofessional Feedback Dialogues. *Perspectives on Medical Education*, 12(1), 472.\*Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of reciprocity processes. *Educational psychologist*, 52(1), 17-37.





## 309. Ondersteuning van sociaal-emotioneel leren in het speciaal onderwijs

Diana van Veen; Hogeschool Inholland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*sociaalemotioneel leren, speciaal onderwijs, ondersteuning*

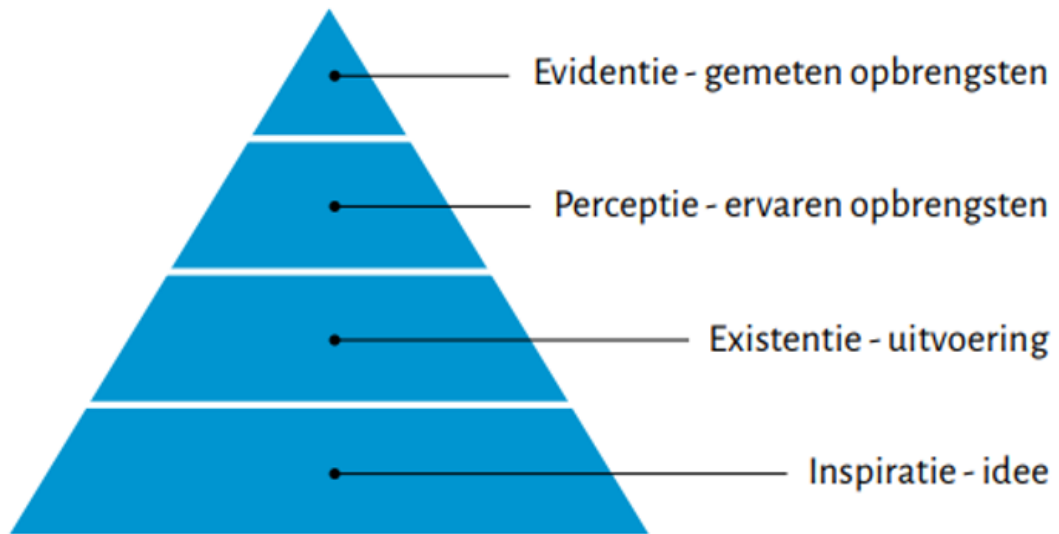
Leerlingen in het speciaal onderwijs lopen het risico op een lager welzijn als gevolg van verminderde sociale vaardigheden (Hassani & Schwab, 2021). Beperkingen op fysiek, cognitief of sensorisch gebied belemmeren het proces van sociaal-emotioneel leren (SEL) (Frostad & Pijl, 2007). Onder andere het oefenen van spel, visualisatie van SEL en modelleren van sociaal gedrag in de klas versterken SEL (Hagarty & Morgan, 2020; Slovák & Fitzpatrick, 2015). Technologie kan hierbij ondersteunen (Murphy et al., 2021; Walker & Weidenbrenner, 2019). Het effect van de inzet van technologie wordt mede bepaald door de didactische keuzes van de leraar (Scheltinga et al., 2011). Onderzoek naar de effecten van de inzet van technologie door samenwerken in pilots ondersteunt de implementatie en benutting van het potentieel van technologie in het onderwijs (Saab, 2022). Het lectoraat Teaching, Learning & Technology werkt samen met Heliomare om het potentieel van technologie voor SEL in het speciaal onderwijs beter te benutten. De eerste fase omvat een nulmeting met als resultaat inzicht in mogelijkheden voor opschalen van huidige inzet technologie en mogelijkheden voor pilots met nieuwe technologie. Het doel is feedback ophalen op de opzet van de volgende fase in het onderzoek met behulp van een feedbackcanvas.

Onderwerp en context Binnen Heliomare, een instelling voor revalidatiezorg en speciaal onderwijs, wordt technologie onder andere ingezet voor ondersteuning op sociaal-emotioneel leren (SEL). De benutting van aanwezige kennis en technologie uit de revalidatiezorg voor SEL in het onderwijs is nog minimaal. De inzet van technologie in het onderwijs is versnipperd en het overzicht hierop ontbreekt. Samen met het lectoraat Teaching, Learning & Technology

wordt onderzocht hoe de potentie van technologie voor SEL kan worden benut in het onderwijs door het opschalen van huidige inzet van effectieve technologie, en tevens door kruisbestuiving tussen revalidatiezorg en onderwijs en door pilots met nieuwe technologie. Theoretisch kader Tijdens sociaal-emotioneel leren (SEL) verwerven kinderen kennis, vaardigheden en attitudes die hen in staat stellen om emoties te interpreteren en te reguleren, doelen na te streven, empathisch vermogen te ontwikkelen, adequate relaties aan te gaan en verantwoordelijkheid te nemen (Durlak et al., 2011). Beperkingen op fysiek, danwel cognitief en/of sensorisch vlak belemmeren het proces van SEL (Frostad & Pijl, 2007). Leerlingen in het speciaal onderwijs zijn daardoor vaak minder sociaal vaardig, waardoor het risico op een lager welzijn groter is (Hassani & Schwab, 2021). Onder andere het oefenen van spel, visualisatie van SEL en modelleren van sociaal gedrag in de klas stimuleren de ontwikkeling van SEL (Hagarty & Morgan, 2020; Slovák & Fitzpatrick, 2015). Technologie kan hierbij ondersteunen (Murphy et al., 2021; Walker & Weidenbrenner, 2019). Met behulp van VR kunnen leerlingen bijvoorbeeld oefenen met het inleven in een ander, waardoor hun empathisch vermogen kan toenemen (Tan et al., 2022). Didactische keuzes van leraren op basis van inhoudelijke aansluiting, kennis van de werking van de technologie en de benodigde vaardigheden beïnvloeden het leereffect van de inzet van technologie (Scheltinga et al., 2011). Om het leereffect en de potentie van technologie voor SEL te onderzoeken, is gericht experimenteren in combinatie met onderzoek naar de effecten en voor- en nadelen van belang (Saab, 2022). Om te bepalen op welk kennisniveau de inzet van technologie zich bevindt en om effecten van experimenten te meten, gebruikt Kennisnet vier niveaus (Scheltinga et al., 2011) (figuur 1): inspiratie, de toepassing zou een meerwaarde kunnen hebben; existentie, de technologie wordt gebruikt; perceptie, de opbrengsten van de inzet van de technologie zoals die door leerlingen en/of leerkrachten wordt ervaren; evidentie, de opbrengsten van de inzet van de technologie zoals die door onderzoekers zijn gemeten. Doel en opbrengst van het onderzoek De eerste fase betrof een nulmeting door middel van focusgroepen samengesteld uit verschillende onderwijsprofessionals binnen Helionare. De resultaten van de focusgroepen bieden inzicht in de huidige inzet van technologie voor SEL, het kennisniveau hiervan en mogelijkheden voor inzet van nieuwe technologie. De volgende fase richt zich op onderzoek naar: opschalen inzet aanwezige technologie; kruisbestuiving realiseren tussen revalidatiezorg en onderwijs; pilots met nieuwe technologie. Doel en opbrengst van de ronde tafel Delen resultaten eerste fase en op basis daarvan inzichten ophalen voor het vervolg van het onderzoek. Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd Feedback geven op het feedbackcanvas.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Leerlingen in het speciaal onderwijs ervaren naast hun fysieke, en/of cognitieve en/of sensorische beperking, vaker problemen bij het meedoen in de samenleving door minder goed ontwikkelde sociale vaardigheden (Frostad & Pijl, 2007; Hassani & Schwab, 2021). Dit onderzoek naar ondersteuning op sociaal-emotioneel leren biedt leraren inzicht in het effectief benutten van technologie bij het ondersteunen van de ontwikkeling van sociale vaardigheid. Hiermee kunnen zij leerlingen ondersteunen en hun kansen om mee te doen in het onderwijs en in de samenleving vergroten.



## 310. Meer docenten van kleur in het vo

Oumaima El Ghoulbzouri; Voion

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Diversiteit, Inclusie, Rolmodellen, Gelijke kansen*

In het voortgezet onderwijs (vo) vormen docenten wat etnische achtergrond betreft geen afspiegeling van de leerling- en beroepsbevolking. Onderzoek laat zien dat diverse onderwijsteams van grote waarde zijn voor leerlingen en onderwijsprofessionals. Zo kan het gelijke kansen bevorderen. Wat zijn mogelijke verklaringen voor de ondervertegenwoordiging in het vo van docenten van kleur? En hoe kunnen scholen meer docenten van kleur aantrekken en ervoor zorgen dat zij zich thuis (blijven) voelen in het onderwijs? Voion, het arbeidsmarkt- en opleidingsfonds voor het voortgezet onderwijs, heeft kwalitatief onderzoek laten uitvoeren om deze vragen te beantwoorden. Uit interviews met 15 docenten van kleur die werkzaam zijn (of zijn geweest) in het voortgezet onderwijs komt een aantal thema's naar voren die een rol spelen bij uitstroom. Hoge werkdruk is zo'n thema; docenten van kleur werken relatief vaak op scholen met een etnisch diverse leerlingpopulatie en met veel leerlingen met het risico op leerachterstanden. Dit stelt docenten voor extra uitdagingen. Andere thema's zijn ongelijke behandeling van leerlingen van kleur en docenten van kleur en het ontbreken van structureel diversiteitsbeleid op de school. Aanbevelingen zijn dan ook het vergroten van ondersteuning, het ontwikkelen van een professionele aanspreekcultuur en aandacht voor vieringen uit andere culturen.

Etnisch divers docententeam kan zowel een positieve bijdrage voor de leerlingen als het docententeam leveren (Carver-Thomas, 2018; Dixon et al., 2021). In het Nederlandse VO zijn docenten met een niet-westerse migratie achtergrond ondervertegenwoordigd (Ahmiane et al., 2020). Daarnaast stromen bevoegde leraren met niet-westerse migratieachtergrond &acute;&acute;n jaar en vijf jaar na afstuderen van de lerarenopleiding vaker uit het onderwijs (de Vos et al., 2021). In Nederland ontbreekt het aan recent landelijk onderzoek naar verklaringen voor ondervertegenwoordiging van docenten van kleur in het VO. Dit onderzoek probeert hier een eerste inzicht in te krijgen. Daarnaast biedt het handreikingen aan scholen die ten behoeve van beter onderwijs meer docenten van kleur willen aantrekken, en ze vervolgens

ook langer willen behouden. Eerder onderzoek laat zien dat diversiteit onder leraren leidt tot blikverruiming, en kan bijdragen aan de ontwikkeling van verschillende talenten en kwaliteiten van leerlingen (Rasheet et al., 2020). Daarnaast kan het bijdragen aan het verminderen van etnische vooroordelen (Dixon et al., 2019). Het vergroten en behouden van groepen docenten van kleur kan bovendien een bijdrage leveren aan vermindering van het lerarentekort (Calver-Thomas, 2018). Wanneer leerlingen zichzelf herkennen in leraren die op hen lijken, kan dat motiveren zelf later ook dit beroep te kiezen (Villegas et al., 2012). Dit roept de volgende onderzoeksvragen op: Wat zijn verklaringen voor de ondervertegenwoordiging in het VO van docenten van kleur? Op welke wijze kunnen VO-scholen meer docenten van kleur aantrekken en de uitstroom van deze groep verminderen? Voor de werving zijn oproepen op social media en in nieuwsbrieven geplaatst, en is de sneeuwbal methode gebruikt. In totaal hebben onderzoekers van kleur 15 lesbevoegde mensen van kleur geïnterviewd die werkzaam zijn of zijn geweest als VO-docent. Om succesfactoren te achterhalen is ook gesproken met docenten van kleur die tevreden zijn en (i.i.g. voorlopig) op hun school willen blijven werken. De interviews zijn gecodeerd aan de hand van een opgestelde codeboom, en kwalitatief geanalyseerd in het programma MaxQDA. Uit de resultaten komt dat docenten van kleur zich niet altijd thuis voelen op school. Een deel van hen geeft hier verklaringen voor, een anderen deel vindt dit moeilijk te expliciteren. Subtiele en expliciete uitsluiting en gebrekkige steun bij cultuur-gerelateerde conflicten door collega's en leidinggevendenden lijken een rol te spelen, met name wanneer er op school nauwelijks collega's van kleur werken. Ook het gevoel zich meer te moeten bewijzen dan witte collega's, minder kans op carrière, en onvoldoende ruimte voor onderwijs dat aansluit bij een gemengde leerling populatie worden genoemd. Ten slotte geeft een deel van de docenten van kleur aan een hogere werkdruk te ervaren doordat zij aanspreekpunt zijn voor kwesties rondom etnische diversiteit.

Praktische aanbevelingen voor scholen om meer docenten van kleur aantrekken en behouden zijn: 1. Het vergroten van ondersteuning bij cultuur-gerelateerde vraagstukken/conflicten 2. Het vergroten van culturele sensitiviteit bij docenten, OOP en directie 3. Het aanstellen van een mentor gespecialiseerd is in het onderwerp 'culturele diversiteit'

Onderwijs van Waarde(n)

Meer docenten van kleur op school zijn als rolmodellen van grote waarde voor het bevorderen van gelijke kansen en cohesie in de samenleving. Door meer docenten van kleur aan te trekken en te behouden kan niet alleen een bijdrage geleverd worden aan de motivatie en leerprestaties van leerlingen van kleur, maar ook het verminderen van vooroordelen van witte leerlingen. Ten slotte zou het een bijdrage kunnen leveren aan het verminderen van het lerarentekort.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

Ahamiane, S., van der Wouden, M., Spijker, F., (2020). De Amsterdamse lerarenmonitor. Amsterdam: Gemeente Amsterdam. <https://onderzoek.amsterdam.nl/publicatie/de-amsterdamse-lerarenmonitor>[1]

Carver-Thomas, D. (2018). Diversifying the teaching profession: How to recruit and retain teachers of color. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/559.310>.

De Vos, K., Fontein, P., Vrielink, S., (2021). Loopbaanmonitor onderwijs. Tilburg: CentERdata/MOOZ.

Dixon, D., Griffin, A., Teoh, M., (2019). If you listen we will stay. Why Teachers of Color Leave and How to Disrupt Teacher Turnover. <https://edtrust.org/wp-content/uploads/2014/09/If-You-Listen-We-Will-Stay-Why-Teachers-of-Color-Leave-and-How-to-Disrupt-Teacher-Turnover-2019-September.pdf>

Rasheed, D. S., Brown, J. L., Doyle, S. L., & Jennings, P. A. (2020). The effect of teacher&ndash;child race/ethnicity matching and classroom diversity on children's socioemotional and academic skills. *Child Development*, 91(3), 597-618 <https://doi.org/10.1111/cdev.13275>

Villegas, A. M., Strom, K., & Lucas, T. (2012). Closing the racial/ethnic gap between students of color and their teachers: An elusive goal. *Equity & Excellence in Education*, 45(2), 283-301. <https://doi.org/10.1080/10665684.2012.656541>[1]

Getallen over representatie waarnaar in de € verwezen wordt, zijn opgevraagd bij de auteurs van dit rapport.

## 311. Het Auctoraat als motor voor Onderzoeksmatig werken in het voortgezet onderwijs

Ton Kallenberg; Jac.P.Thijssen College; Ben Vriesema; Jac.P.Thijssen College; Suzanne De Cock; Jac.P.Thijssen College; Mieke Van Diepen; Hogeschool van Amsterdam

Divisie: Beleid & Organisatie

*Auctoraat, Onderzoeksmatig werken*

Welke stappen kan een vo-school zetten om te komen tot een cultuur van onderzoeksmatig werken?

In deze bijeenkomst maken de sprekers duidelijk welke rol een Auctor kan spelen om te komen tot een onderzoeksmatige manier van werken bij docenten in het VO.

Het is niet altijd eenvoudig een manier van Onderzoeksmatig werken binnen een (bestaande) school te implementeren, immers, de docenten werken al lang volgens hun eigen manier. Om de 'tacit knowledge' expliciet naar voren te krijgen en docenten mee te nemen op de weg naar Onderzoeksmatig werken, zijn verschillende manieren mogelijk. Aan de ronde tafel proberen we middels een verhelderend gesprek duidelijk te maken hoe wij het proces in werking hebben gezet en wat tot nu toe de resultaten zijn

Sinds kort is er in de regio Noord Holland Noord een Auctor aangesteld die onderzoek doet naar Kansrijk Onderwijs. Deze Auctor levert een bijdrage om te komen tot een cultuur van onderzoeksmatig werken. In verschillende stappen is gepoogd om binnen een aantal scholen een cultuur van onderzoeksmatig werken op te starten. Hoe dit is gebeurd en op welke wijze wordt in deze bijeenkomst uit de doeken gedaan. De positie van de auctor binnen de scholen versnelt de implementatie van onderzoeksmatig werken binnen de scholen, maar is lang niet het enige wat nodig is om te komen tot een cultuur van onderzoeksmatig werken. Veel meer andere stappen zijn nodig om docenten mee te krijgen. Welke? schuift u rustig aan bij de ronde tafel en wij gaan graag met u in gesprek over de wijze hoe wij het hebben aangepakt en laten de resultaten graag zien.

Onderwijs van Waarde(n)



Door een cultuur van onderzoeksmatig werken verdiep je de kennis van de docent en de leerling, waardoor onderwijs nog meer van waarde kan worden.

#### Referenties

dr. Ton Kallenberg, rector Jac. P. Thijssen College

## 314. Een levensvaardigheden-chatbot (AI) voor studentsucces en studentwelzijn

### Een experiment tijdens de COVID-19-pandemie

Monique De BruijnSmolders; Kenniscentrum Talentontwikkeling Hogeschool Rotterdam

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

*chatbot, studentsucces, studentwelzijn, COVID19pandemie*

Tijdens de COVID-19 pandemie, die helaas op veel van onze studenten een negatieve invloed had, op hun welzijn en academische prestaties, had AI (een chatbot) hen wellicht bij kunnen staan als hun “buddy”. In dit experiment onder 1.402 Nederlandse eerstejaars studenten Bedrijfskunde zijn de effecten van zo’n chatbot onderzocht. De studenten werden at random toebedeeld aan de testgroep (interactie met levensvaardigheden-chatbot Iki), of de controlegroep (invullen van online vragenlijsten levensvaardigheden). Effecten werden gemeten met online vragenlijsten en administratieve data op vier datapunten gedurende een heel academisch jaar (2020-2021). Chatbot Iki leidde tot significant hogere studentscores zowel op in hoeverre studenten een levensdoel hadden als de mate waarin zij zelfregulerend leerden, hoewel Iki’s effect op het zelfregulerend leren wegvaagde gedurende het tweede semester. Op studenten die de Internationale variant Bedrijfskunde studeerden, had Iki een significante en positieve impact op hun vitz. Tot slot leidde Iki tot significant minder coronastress, specifiek onder studenten die zichzelf identificeerden als vrouwelijk. Chatbot Iki liet geen effecten zien op mentaal welzijn of academisch presteren. We beëindigen onze studie met aanbevelingen voor toekomstige studies naar nieuwe generaties chatbots (AI) die sinds de introductie van ChatGPT een exponentiële groei doormaken.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

- Inleiding, onderzoeksdoel en context De COVID-19-pandemie was voor veel van onze studenten negatief van invloed op hun welzijn en academische prestaties. Een chatbot als hun "buddy", had hen wellicht een helpende hand kunnen bieden (cf. Dekker et al., 2020; Gabrielli et al., 2021; Ludin et al., 2022). Eerder onderzoek laat zien dat een online levensvaardigheden interventie (OLI) studenten helpt hun levensdoel, "ikigai" te vinden, bij hun welzijn, zelfregulerend leren (zrl) en academische prestaties, maar dat gepersonaliseerde follow-up ontbrak (Dekker et al., 2020; Schippers & Ziegler, 2019). De levensvaardigheden-chatbot die Dekker et al. (2020) hierop voorstelden te ontwikkelen, bedoeld als gepersonaliseerde follow-up intervention na de OLI, ontwikkelden wij. Wij noemden haar Iki, naar "ikigai"; hetgeen ze studenten helpt te vinden en voerden ten tijde van de COVID-19-pandemie een gerandomiseerd experiment uit hiernaar onder 1.402 Nederlandse eerstejaars universiteitsstudenten (Internationale) bedrijfskunde.

- Onderzoeksvraag/-vragen In hoeverre heeft gepersonaliseerde follow-up ondersteuning van studenten na een OLI (chatbot Iki) effect op hun: zelfregulerend leren, academisch presteren.

- Theoretisch kader Het vinden van een levensdoel ("ikigai") is bevorderlijk gebleken voor geluk, welzijn (Kumano, 2018; Okuzono et al., 2022; Randall et al., 2022; Wilkes et al., 2022), zrl (Schippers & Ziegler, 2019) en academisch presteren (Schippers, 2017, June 16). De OLI zoals onderzocht door Schippers et al. (2015; 2020) helpt studenten hun levensdoel te vinden door het uitschrijven van hun "droomtoekomst" en door het formuleren van lange- en korte termijn, doelen (persoonlijke, sociale en/of academische doelen).

- Methode van onderzoek De studenten in de experimentgroep hadden ongelimiteerde toegang tot Iki (n = 690), die interactieve screening aanbood als het ging om hun levensdoelprogressie, zrl en welzijn. Gebaseerd op hun scores, bood Iki student-interventies op maat aan of doorverwijzing naar een professional, denk aan een decaan. De studenten in de controlegroep ontvingen een online follow-up interventie (n = 712) bestaande uit tweemaandelijke digitale surveys. Effecten van Iki werden driemaandelijks gemeten (T0, T1, T2 en T3) met online vragenlijsten en administratieve data, gedurende het academisch jaar 2020-2021.

- Resultaten en onderbouwde conclusies Iki leidde tot significant hogere studentscores op ikigai en zrl, hoewel Iki's effect op zrl wegvaagde tijdens het tweede semester. Iki had een significante en positieve impact op studenten die Internationale Bedrijfskunde studeerden; op hun vertrouwen in toekomstige zelfverwezenlijking (vitz). Tot slot liet Iki zien dat studenten die zichzelf identificeerden als vrouwelijk, door Iki significant minder coronastress ervaarden. Er werden geen effecten van Iki gevonden op academisch presteren.

- Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Eerdere onderzoeken laten zien dat de OLI leidt tot significant beter academisch presteren. Mogelijk had Iki langer de tijd nodig om een meer-effect in de follow-up fase na de OLI op academisch presteren te kunnen genereren. Daarbij waren studenten ten gevolge van de COVID-19 pandemie niet gebonden aan een bindend studie-advies, waardoor zij zich mogelijk minder hebben ingezet voor hun studie. Wij bevelen dan ook aan chatbots zoals Iki op langere termijn te onderzoeken, onder minder uitdagende omstandigheden (post-corona).

Trefwoorden: levensvaardigheden, ikigai, coronastress, studentwelzijn, studentsucces, zelfregulerend leren

Onderwijs van Waarde(n)

Leiden wij studenten op voor hun diploma of ook voor daarna: voor het vinden van hun levensdoel, deze leren na te streven en te behalen? Hiervoor zijn levensvaardigheden nodig,

&ldquo;Life skills&rdquo;, zoals: een levensdoel leren stellen, jezelf mentaal en fysiek fit houden, veerkracht. Wij ontwikkelden en onderzochten een levensvaardigheden-chatbot, bedoeld als een &ldquo;buddy&rdquo; voor onze studenten tijdens de COVID-19-pandemie. Hoewel de COVID-19 pandemie (hopelijk) een uitzonderlijke situatie betrof, krijgt een ieder van ons met meer uitdagende situaties te maken in het leven waarin life skills gevraagd worden. Wat ons betreft verdienen life skills dan ook een plek in ieder curriculum.

## 321. Sense of belonging van eerstejaars studenten: een exploratieve studie naar een dynamisch concept

Tamara van Woezik; Radboud Docenten Academie; Paulien Meijer; Radboud Universiteit; Petrie Van der Zanden; Radboud Universiteit

Divisie: Hoger Onderwijs

*sense of belonging, eerstejaars studenten, kwalitatief onderzoek*

Het welzijn van studenten in het hoger onderwijs staat onder druk, waardoor ze mogelijk afhaken of uitvallen. Sense of belonging kan het welzijn vergroten. Sense of belonging houdt in dat studenten steun en verbondenheid ervaren op de campus, en ervaren dat ze ertoe doen en er om ze gegeven wordt door de academische omgeving. Recentelijk wordt geargumenteed dat sense of belonging niet vaststaat, maar dynamisch en gesitueerd is. In dit onderzoek beogen we grip te krijgen op dit dynamische karakter, door te onderzoeken hoe de ontwikkeling van sense of belonging verloopt bij eerstejaarsstudenten in het eerste semester, en welke ervaringen cruciaal zijn in deze ontwikkeling. Data zijn verzameld bij 11 eerstejaarsstudenten in december 2022 - januari 2023 middels semigestructureerde interviews met technieken als storyline en metaforen. Deze interviews zijn met thematische analyse gecodeerd. De resultaten laten zien dat de ontwikkeling van sense of belonging ofwel geleidelijk kan gaan, ofwel met pieken en dalen. Daarnaast kunnen studenten verschillende drijfveren hebben (bijv. sociale verbondenheid, persoonlijke ontwikkeling of identificatie met het beroep), waardoor vergelijkbare situaties toch anders beleefd worden, of andere ervaringen betekenisvol zijn. Het onderzoek geeft meer inzicht in het dynamische karakter van sense of belonging en biedt handvatten voor mogelijke interventies.

**Inleiding** De overgang naar de universiteit is uitdagend. Eén van de belangrijkste voorwaarden voor zowel welzijn als studiesucces, is je veilig en thuis voelen op de universiteit. Dit kan worden

aangeduid als sense of belonging. Met dit onderzoek willen we meer zicht krijgen op de ontwikkeling van sense of belonging bij studenten, om handvatten te geven voor interventies. Theoretisch kader Sense of belonging houdt in dat studenten steun en verbondenheid ervaren op de campus, en ervaren dat ze ertoe doen en dat er om ze gegeven wordt door de academische gemeenschap (Strayhorn, 2019). De laatste tijd wordt steeds meer erkend dat sense of belonging niet vaststaat, maar dynamisch en gesitueerd is (Allen et al., 2021; Gravett & Ajjawi, 2022). Het kan veranderen over tijd (bijv. per dag en per collegejaar) en per situatie (bijv. grootschalige of kleinschalige groepen). Het doel van dit onderzoeksproject is om meer grip te krijgen op dit dynamische karakter van sense of belonging. Onderzoeksvraag De volgende onderzoeksvragen staan centraal: 1) Hoe zien en beschrijven studenten hun ontwikkeling van sense of belonging gedurende het eerste semester op de universiteit? 2) Welke ervaringen of momenten zijn cruciaal in deze ontwikkeling? Methode Om deze vragen te beantwoorden, voerden we in december 2022 - januari 2023 semigestructureerde interviews met 11 eerstejaarsstudenten waarin we technieken als storyline en metaforen gebruikten. Deze interviews hebben we middels thematische analyse gecodeerd, waarbij de tijdlijnen en metaforen zijn gebruikt om een dieper begrip te krijgen van de persoonlijke narratieven van de studenten. De thema's zijn vervolgens gebruikt om overkoepelende narratieven te beschrijven. Resultaten De resultaten laten zien dat de ontwikkeling van sense of belonging voor de verschillende studenten gevarieerd kan verlopen. We zien bij sommige studenten een gestage lijn omhoog, maar voor de meesten geldt dat er pieken en dalen zijn. Daarnaast kunnen studenten verschillende drijfveren hebben, waardoor sense of belonging anders beleefd wordt. Er zijn studenten die voornamelijk explorerend hun studie en studentenleven zijn ingegaan. Voor hen is het sociale aspect van studeren belangrijk. De introductieweek en samenwerken in groepen dragen bij aan hun ontwikkeling van sense of belonging. Dan zijn er studenten die vooral een persoonlijke ontwikkeling beogen. Hun sense of belonging groeit naarmate ze de stad en de universiteit beter leren kennen en eigen verantwoordelijkheid ervaren. Tenslotte is er een groep die heel gericht wil behoren tot een bepaalde beroepsgroep. Voor hen zijn inhoud en cijfers belangrijke drijfveren. De bevestiging van het halen van tentamens en relevantie inzien van de leerstof zijn belangrijke ervaringen in hun ontwikkeling van sense of belonging. Wetenschappelijke en praktische betekenis Het onderzoek geeft meer inzicht in het dynamische karakter van sense of belonging. Er is een tijdsdimensie, een interactie tussen persoon en diens sociale omgeving, en een dimensie van plaats. Daarnaast laat het zien dat universiteiten zich bij het ontwikkelen van sense of belonging zich niet alleen hoeven te richten op het sociale aspect, maar dat het belangrijk is dat studenten zich ook persoonlijk en academisch kunnen thuis voelen en identificeren met hun opleiding.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Onderwijs van waarde(n) heeft onder andere betrekking op het samenkomen van jongeren van diverse milieus en de toegankelijkheid van het onderwijs. Toegankelijkheid in het hoger onderwijs draait niet alleen om de toegang tot het hoger onderwijs, maar ook om succesvolle deelname. Hiervoor is het gevoel van sense of belonging, wanneer studenten net gestart zijn op de universiteit, van belang. Dit onderzoek richt zich op de ontwikkeling van sense of belonging van studenten in al hun diversiteit, met ruimte voor hun persoonlijke verhalen. Dit onderzoek gaat zodoende in op de affectieve aspecten bij het toegankelijk maken en houden van hoger onderwijs.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### 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

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.



## 324. Praktijkgericht onderzoek verankeren in hybride leeromgevingen

Marielle Stevens; Fontys Hogeschool; Lia Spreeuwenberg; Fontys Hogeschool; Maria Custers; University of Twente

Divisie: Curriculum

*Hybride leeromgevingen, Responsieve curricula, Praktijkgericht onderzoek, hbo*

Het hoger beroepsonderwijs (hbo) heeft de afgelopen jaren stevig ingezet op de ontwikkeling van opleider naar kennisinstelling. In potentie leveren hogescholen met praktijkgericht onderzoek een unieke bijdrage aan de kennisontwikkeling van de regio. Die potentie wordt nog niet volledig benut. In de strategische onderzoeksagenda ‘Praktijkgericht onderzoek als kennisversneller’ geeft de vereniging hogescholen vier agendapunten mee waarmee het hbo praktijkgericht onderzoek kan versterken (Mulder et al., 2021). Een daarvan gaat over het verbeteren van de verbinding met onderwijs. Veel hogescholen experimenteren met innovatieve leeromgevingen, zoals professionele werkplaatsen, fieldlabs en leerwerkplaatsen waarin leren, werken en onderzoeken met elkaar verbonden zijn. In deze workshop maken deelnemers op interactieve wijze kennis met drie invalshoeken om onderzoek beter te verankeren in dergelijke ‘hybride leeromgevingen’ die afkomstig zijn uit een multiple casestudy naar de bevorderende en belemmerende factoren bij het verankeren van onderzoek in HLO-curricula.

Hybride leeromgevingen (HLO's) is een verzamelterm voor innovatieve leeromgevingen op de grens van onderwijs- en beroepspraktijk waarin betrokkenen van die praktijken met elkaar leren, werken en onderzoeken rondom authentieke vraagstukken (Bouw et al., 2019; Cremers, 2016; Zitter, 2010). Binnen Fontys, de context van dit onderzoek, wordt ingezet op de doorontwikkeling van dergelijke HLO's (Fontys Hogescholen, 2020). Dit zijn vormen van responsieve curricula die kunnen meebewegen met veranderingen in studentenpopulatie, beroepspraktijk en maatschappij (van Bemmelen et al., 2021) (van Bemmelen et al., 2023) (Vreuls et al., 2022). Bouw en

collega's onderscheiden drie typen hybride leeromgevingen: curriculumdesigns gebaseerd op afstemming, incorporatie en hybridisering (Bouw et al., 2019, 2021). Uit interne evaluatie blijkt dat hoewel in deze leeromgevingen intensief samen leren, werken en onderzoeken wordt beoogd, er in de praktijk nog maar weinig voorbeelden zijn van HLO's waarin die stevige verankering van onderzoek in het HLO-curriculum ook lukt. Uit eerdere studies blijkt ook dat dit vraagt om het doorbreken van "institutioneel beton" (Vreuls et al., 2022) en een meer dialogische aanpak van curriculumontwikkeling (Nieuwenhuis et al., 2021). Onduidelijk is wat bevorderende en belemmerende factoren zijn bij het verankeren van onderzoek in HLO-curricula. Verankering lijkt het best te lukken bij HLO-designs gebaseerd op 'hybridisering'. Dat type, is meer dan de andere twee, gericht op het oplossen van complexe maatschappelijke vraagstukken, waarvoor kennisontwikkeling noodzakelijk is. Binnen het onderzoek dat centraal staat in deze workshop is in de periode september 2023-februari 2024 een multiple casestudy uitgevoerd. Hiervoor zijn zevental HLO's met een design gebaseerd op hybridisering geselecteerd waarbinnen onderzoek volgens een expertpanel al bovengemiddeld een plek heeft. Data is primair door middel van 28 interviews verzameld, aangevuld met documentanalyse en veldobservaties. Respondenten zijn een afspiegeling van de stakeholders die betrokken zijn bij deze HLO's (coördinatoren, management, studenten, docenten, professionals uit het werkveld en onderzoekers). Een belangrijke uitkomst van dit onderzoek is dat er drie routes lijken te bestaan voor het beter verankeren van onderzoek in HLO's: (1) via onderzoek als handeling, (2) via onderzoek als actor, (3) via onderzoek als instituut. Doel van deze workshop is de deelnemers kennis te laten maken met de bevorderende en belemmerende factoren onderliggend aan deze routes alsmede hen op nieuwe ideeën te laten komen over hoe zij in hun eigen praktijk kunnen bijdragen aan de verbinding van praktijkgericht onderzoek aan onderwijs. De workshop richtten we als volgt in: Introductie: 5 min. Op ludieke wijze onderdompelen in de drie invalshoeken (3x 5 min). Een interactieve carrousel over de drie invalshoeken gekoppeld aan casuïstiek. Deelnemers bewegen langs de casuïstiek en invalshoeken en worden uitgenodigd eigen ervaringen in te brengen (3x10 min). Drie korte pitches van de opbrengsten en crosscase verslag als take-away (10 min). Relevantie: Veel (hoge)scholen worstelen met vragen over de positionering van onderzoek. Deze workshop geeft onderwijskundigen, docenten en andere curriculumontwerpers kansrijke ontwerpsuggesties voor verankering van onderzoek in (hybride) leeromgevingen. De workshop is nuttig voor onderzoekers, omdat de invalshoeken een frame geven dat zij kunnen benutten bij onderzoek naar het vervlechten van praktijkgericht onderzoek in curricula in het (hoger) beroepsonderwijs.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het is waardevol voor HBO en de regio als leren, werken en onderzoeken binnen hybride leeromgevingen sterker met elkaar verankerd zijn. Alleen zo kunnen antwoorden gevonden worden op maatschappelijke vraagstukken. In de praktijk zien we dat dit al goed lukt voor het leren en werken. Dit onderzoek geeft aanknopingspunten voor hoe ook onderzoek steviger verankerd kan worden binnen hybride leeromgevingen, zodat de kennis daaruit optimaal benut kan worden door studenten, onderwijsprofessionals en partners uit de regio. Zo wordt hoger beroepsonderwijs, in lijn met de ambitie van de vereniging Hogescholen, de hogeschool als kennisversneller (Mulder et al., 2021).

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- 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). Multilevel design considerations for vocational curricula at the boundary of school and work. *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), 765-783.
- van Bommel, R., Custers, M., Vreuls, J., & Scheer, R. (2023). Een responsief curriculum ontwikkelen, hoe doe je dat? [Audio podcast episode]. Spotify.  
<https://open.spotify.com/episode/7B4Q3o1gBOY7MQGO4zvbpxvan>
- van Bommel, R., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2021). Het ontwerpen van een curriculum voor lerarenopleidingen in het hoger beroepsonderwijs: de betekenis van responsiviteit. Paper presented at Onderwijs Research Dagen, Utrecht, Netherlands.
- 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, 309-334.
- Fontys Hogescholen (2020). *Fontys for Society 2021-2025*. Geraadpleegd op 11 januari 2024, van <https://www.fontys.nl/Nieuws/Beleid-HLO.htm>
- Mulder, A., van Ankeren, M., Dane, J., van der Giessen, M., Haanstra, A-M., Meijer, G., Meurs, I., Mobach, M. P., Schaper, E., Scholte op Reimer, W., & Verveld, B. (2021). *Praktijkgericht onderzoek als kennisversneller: Strategische onderzoeksagenda hbo 2022-2025*. Vereniging Hogescholen.
- Nieuwenhuis, L., Smulders, H., & Sessink, R. (2021). Responsiviteit als opdracht [Responsiveness as a mission.]. In A. Hoeve, H. Van Vlokhoven, L. Nieuwenhuis, & P. Den Boer (Eds.), *Handboek beroepsgerichte didactiek. Effectief opleiden in het mbo en hbo [Manual of vocational didactics. Effective training in mbo and hbo]* (pp. 73 – 92)
- 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(4), 636-659.
- Zitter, I. (2010). *Designing for learning. Studying learning environments in higher professional education from a design perspective*. [Dissertation, Universiteit Utrecht].  
<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/39356>

## 327. Leren en ontwikkelen van Onderwijsprofessionals: Een ecologisch (systeem) perspectief

Femke Geijssel; Tias; Maaïke Koopman; Hogeschool Utrecht; Piety Runhaar; Wageningen Universiteit; Els Tanghe; Universiteit Antwerpen

Divisie: Beleid & Organisatie

*Multistakeholder, Interdisciplinair, Ecologisch perspectief, Onderwijsprofessionals*

Het onderwijs staat voor grote uitdagingen. Terwijl de lerarentekorten alleen maar toenemen, wordt er steeds meer van onderwijs verwacht. Investeren in het leren en ontwikkelen van onderwijsprofessionals en (daarmee) hun motivatie voor het werk kan helpen om deze uitdagingen aan te pakken. Onderwijsinstellingen maken daarom werk van (strategisch) personeelsbeleid, loopbaanpaden en professionaliseringsmogelijkheden enz. echter, de context waarin dit gebeurt wordt steeds ingewikkelder. Om enkele factoren te noemen: naast lerarentekorten zijn er ook schoolleiderstekorten; personeelszaken worden steeds vaker projectmatig of met tijdelijke gelden bekostigd wat het voeren van structureel beleid belemmert. Deze ‘wickedity’ van het vraagstuk van leren en ontwikkelen van onderwijsprofessionals vraagt om een ecologisch (systeem) perspectief, waarin aandacht is voor factoren op meerdere niveaus en hun onderlinge interacties; voor de rol van verschillende stakeholders binnen de scholen en daarbuiten en hun individuele perspectieven, verwachtingen en waarden. Het symposium brengt drie papers samen die op hun eigen manier deels een ecologisch perspectief hanteren. Door deze papers in samenhang te bespreken en erop te reflecteren beoogt het symposium handvatten te ontdekken om het ecologisch perspectief in onderwijsonderzoek een stap verder te brengen.

Terwijl de lerarentekorten toenemen, wordt er steeds meer van onderwijs verwacht, bijvoorbeeld ten aanzien van leerlingresultaten, bevorderen van kansgelijkheid tussen jongeren en het

implementeren van nieuwe onderwijstechnologieën. Investeren in het leren en ontwikkelen van onderwijsprofessionals en (daarmee) hun motivatie voor het werk kan helpen om deze uitdagingen aan te pakken (Runhaar, 2017). Echter, de context waarin dit gebeurt wordt steeds complexer, waarmee het vraagstuk van leren en ontwikkeling van onderwijsprofessionals te karakteriseren is als een ‘wicked issue’ (Bore & Wright, 2009). Hiermee wordt bedoeld wordt op vraagstukken die zich kenmerken door een mix van elkaar beïnvloedende factoren op meerdere niveaus, waar geen standaardoplossing voor bestaat, waar meerdere en vaak tegenstrijdige waarden en/of belangen spelen en die zich binnen verschillende contexten op verschillende manieren voordoen. Naast meer algemene maatschappelijke ontwikkelingen zoals nieuwe verwachtingen die jonge collega’s meebrengen naar de werkvloer (Skýpalová, 2023) of technologische ontwikkelingen die hun invloed hebben op het onderwijs (denk aan ChatGPT) en die de nodige professionaliseringsvraagstukken met zich meebrengen, dragen onderstaande zaken bij aan de ‘wickedity’ van het organiseren van leren en ontwikkelen van onderwijsprofessionals: lerarentekorten én de toenemende schoolleiderstekorten (die het leren en ontwikkelen van anderen faciliteren maar ook die van henzelf); verschillende soorten tijdelijke subsidies die het formuleren van structureel (personeels- en professionaliserings)beleid bemoeilijken (Waslander, 2023; Onderwijsraad, 2023); (in Nederland vooral) overheidsbeleid dat scholen dwingt om bepaalde aspecten van het personeels- en professionaliseringsbeleid in netwerken scholen en lerarenopleidingen uit te voeren; de opkomende vorming van onderwijsregio’s, waarin ook andere actoren in de regio (zoals onderwijsloketten of uitzendbureaus) bijdragen voor het aantrekken, aannemen, matchen, opleiden, begeleiden en professionaliseren van leraren. Hoe zijn dit soort ontwikkelingen te integreren in het (strategisch) personeels- en professionaliseringsbeleid van individuele scholen? Een ecologisch (systeem) perspectief waarin aandacht is voor factoren op meerdere niveaus en hun onderlinge interacties (bijvoorbeeld de impact van personeelstekorten op nationaal en regionaal niveau op lokale onderwijskwaliteit) en voor de rol van verschillende stakeholders binnen de scholen (zoals leraren, leerlingen en teamleiders bijvoorbeeld) en daarbuiten (zoals lerarenopleidingen en collega-scholen in samenwerkingsverbanden) en hun perspectieven, verwachtingen en waarden kan helpen deze vraag te beantwoorden. Ons symposium bundelt drie papers waarin de problematiek van het leren en ontwikkelen van onderwijsprofessionals deels vanuit ecologisch perspectief wordt bestudeerd. De papers gaan over HR-ondersteuning voor masteropgeleide docenten; professionele leergemeenschappen binnen bovenschoolse netwerken; organiseren van professionalisering door scholen en lerarenopleidingen. We beogen kennis te delen en te ontwikkelen over hoe dit type onderzoek meer kan worden ingezet. Bestuderen van leren en ontwikkelen van onderwijsprofessionals vanuit een ecologisch (systeem) perspectief, waarin meerdere theoretische invalshoeken worden geïntegreerd de perspectieven van meerdere relevante actoren worden meegenomen (i.e. transdisciplinair onderzoek) is relatief nieuw. Tegelijk zie we dat dit perspectief in verschillende vakgebieden in toenemende mate gebruikt wordt. Het symposium beoogt een gesprek op gang te brengen over hoe een ecologisch perspectief de onderwijswetenschappen kan verrijken. Na een korte introductie over het ecologisch (systeem) perspectief volgen de drie paperpresentaties. Na elke paperpresentatie is tijd voor informatieve vragen vanuit de zaal. Tot slot volgt een reflectie, geïnitieerd door de discussiant.

Onderwijs van Waarde(n)

Onderwijs is meer dan kwalificatie voor welvaart en deelname op de arbeidsmarkt, maar is ook een cruciale factor voor maatschappelijke cohesie en welzijn. Onderwijs, als broedplaats voor talent is essentieel voor het aanpakken van grote maatschappelijke vraagstukken zoals klimaatverandering en digitalisering. Om deze intrinsieke waarde van het onderwijs te verzilveren is investering in de capaciteit, motivatie en ontwikkeling van onderwijsprofessionals een must. Ons symposium onderzoekt hoe actoren binnen en buiten onderwijsinstellingen hierin samen kunnen optrekken.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Versterking van de impact van masterdocenten op de onderwijspraktijk in het mbo: een HR perspectief

Overheid en schoolorganisaties stimuleren mbo-docenten al langere tijd om een masteropleiding te volgen (van Casteren e.a., 2021). Echter, na het volgen van de opleiding ervaren veel masterdocenten dat activiteiten waarin zij hun nieuwverworven vakinhoudelijke-, onderzoeks-, en/of innovatiecapaciteiten inzetten (bijvoorbeeld Masternetwerk) onvoldoende benut worden door de mbo-instellingen (Brouwer e.a., 2018). Vanaf 2022 verricht een consortium van onderzoekers en onderwijsprofessionals onderzoek met als doel om na te gaan hoe masterdocenten in staat kunnen worden gesteld om hun expertise te benutten ten behoeve van de onderwijspraktijk, hun kennis te onderhouden en nieuwe kennis te ontwikkelen. Het HR beleid van de instelling wordt hierbij als aanknopingspunt genomen. Het paper presenteert de resultaten van het eerste jaar van het onderzoek. HR theorie stelt dat prestaties binnen schoolorganisaties worden bepaald door de capaciteiten (Abilities) en motivatie (Motivation) van docenten en de mogelijkheden (Opportunities) die hen geboden worden om optimaal te functioneren (zie Appelbaum e.a., 2000). Een samenhangend HR-systeem bestaat uit beleid en praktijken die (A) competenties van masterdocenten vergroten; (M) de motivatie van masterdocenten vergroten om opgedane kennis te delen met collega's en te benutten ten behoeve van het onderwijs; en (O) de benutting van opgedane kennis en het doorvoeren van innovaties faciliteren (Runhaar, 2017). Om de effectiviteit van HR-systemen vast te stellen richt ons onderzoek zich op de wijze waarop het gebruik van deze HR-systemen daadwerkelijk leidt tot de beoogde effecten. Hierbij hanteren we het 'process-model of HRM' (Nishii & Wright, 2007) dat verklaart hoe organisatie uitkomsten tot stand komen via medewerkeruitkomsten. Het model maakt een onderscheid tussen: HR-systemen zoals deze bedoeld zijn en geformuleerd in beleidsdocumenten (intended-HR); HR-systemen zoals daadwerkelijk uitgevoerd door leidinggevenden en/of HR-functionarissen (implemented-HR); HR-systemen zoals ervaren door medewerkers (perceived-HR). HR-systemen zijn effectief wanneer coherentie bestaat tussen deze drie manifestaties. Hoe ondersteunend HR-systemen ook bedoeld zijn, wanneer deze niet als zodanig uitgevoerd of ervaren worden, dan bereiken zij hun doel niet (zie ook Knies & Leisink, 2018). In 2023 is een vergelijkende casestudie verricht binnen de zes deelnemende mbo-instellingen: per instelling werd de coherentie tussen het bedoelde, uitgevoerde en ervaren HR beleid middels een HR-Kijkwijzer in kaart gebracht. Dit werd gedaan door professionele leergemeenschappen (bestaande uit verschillende actoren zoals HR professionals, teamleiders en masterdocenten) onder begeleiding van onderzoekers. De wijze waarop masterdocenten functioneren en hun ambities voor de toekomst verschillen per mbo-instelling. De wijze waarop HR beleid ondersteunend beoogt te zijn is verschilt ook: binnen één instelling ligt de focus bijv.



op de beloningsstructuur, bij de ander op een kennisplatform. De HR-Kijkwijzer laat zien dat het beoogde en ervaren beleid nog niet altijd overeenstemt. De Kijkwijzer biedt handvatten voor verbetering, waar tijdens de presentatie dieper op zal worden ingegaan. Terwijl overheid en mbo-instellingen investeren in de opleiding van mbo-docenten, toont onderzoek aan dat hun capaciteiten onderbenut worden. Dit is het eerste empirisch onderzoek naar de wijze waarop HR-systemen de vakinhoudelijke-, onderzoeks-, en/of innovatie impact van masterdocenten kunnen versterken. Daarmee dient het onderzoek zowel de wetenschap als de praktijk.

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Professionele leergemeenschappen binnen bovenschoolse netwerken: een duurzame opportuniteit

Schoolleiders ervaren onder invloed van een complexe maatschappelijke context talrijke uitdagingen op het vlak van schoolbeleid en schoolontwikkeling (Gurr & Drysdale, 2020). Om deze uitdagende taak optimaal uit te voeren hebben schoolleiders baat bij een klankbord en stimuli die aanzetten tot kwaliteit en innovatie (Vekeman, Devos, & Tuytens, 2022). Bovenschoolse netwerken kunnen op dit vlak een belangrijke meerwaarde bieden (Leithwood & Azah, 2016; Vekeman et al., 2022). Collectief leren genereert toenemende expertise door het overnemen van elkaars kennis, vaardigheden en attitudes, en door het ontwikkelen van een gedeelde taal en gemeenschappelijkheid (Heikkila & Gerlak, 2013; Leithwood, 2019). Professionele netwerken die gebruikmaken van peer learning kunnen dus bijdragen aan de ontwikkeling van schoolleiderschap (Leithwood & Azah, 2016), omdat een groep professionals - in dit onderzoek schoolleiders - samenwerkt om praktijken in en tussen scholen en/of hun schoolsysteem te verbeteren (Brown & Poortman, 2018). Voor schoolontwikkeling moet collectief leren doelgericht en intentioneel zijn (Baas et al., 2023; Hooge et al., 2017). Om concrete outcomes maximaal te faciliteren gelden voorwaarden voor, tijdens en na collectief leren. Drie primaire contextuele kenmerken van bovenschoolse netwerken zijn faciliterend: samenstelling, interactie binnen netwerken, en netwerkstructuur en -coördinatie (Russell et al., 2015). Q1: hoe beïnvloeden de ervaringen van de deelnemers met de organisatie en aanpak van de PLG gedurende een professionaliseringstraject 1) de output van de PLG en 2) de verduurzaming na afloop? Q2: hoe beïnvloedt de faciliterende rol van het bovenschools netwerk een duurzame implementatie van de gecreëerde PLG binnen dit samenwerkingsverband na afloop van een professionaliseringstraject? Q3: hoe beïnvloedt de ervaren output en werking van de PLG tijdens het professionaliseringstraject de duurzame verderzetting van de PLG binnen het bovenschools netwerk? D.m.v. een mixed-methods-aanpak aan de hand van online surveys en diepte-interviews onderzochten we hoe PLG als vorm van formeel collectief leren (Hulsbos, Evers, Kessels, & De Laat, 2014; Schelfhout, 2017) zich binnen bestaande bovenschoolse netwerken ontwikkelen tijdens een professionaliseringstraject. We gaan na wat de ervaren (leer)outcomes zijn en welke variabelen een duurzame ontwikkeling op langere termijn beïnvloeden. Resultaten geven aan dat de diepgang van het collectief leren gedurende het tweejarig traject significant is toegenomen. Het meest verklarend voor een verdere verduurzaming van de PLG als professioneel netwerk is de ervaren werking van de PLG tijdens het professionaliseringstraject en de aanpak van de procescoach. De ervaren beginsituatie en de faciliterende rol van het bovenschools netwerk beïnvloeden structurele keuzes omtrent de toekomstige verderzetting en aanpak. Ook toont het



de noodzaak aan van investering in duurzaam collectief leren. Verder longitudinaal onderzoek naar de verduurzaming van de PLG binnen het bovenschoolse netwerk en kwaliteit van de coach is aangewezen. Overheid en schoolbesturen kunnen bovenschoolse netwerken sterker benutten voor kennis- en deskundigheidsbevordering door middel van (functieoverstijgend) peer leren. Naast een actief stimulerend en waarderend beleid om scholen meer en diepgaander te laten samenwerken vraagt dit investeringen in structurele tijd voor professionalisering. Daarnaast kan de overheid een toegankelijk professionaliserings- en begeleidingsaanbod steunen om de (verdere) kwaliteit en diepgang van (nieuwe) professionele leergemeenschappen te verduurzamen.

### Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

#### Een integrale aanpak voor leren en professionaliseren in het voortgezet onderwijs: Een case study

Binnen "Samen Opleiden en Professionaliseren" zoeken scholen en lerarenopleidingen samen naar manieren om doorlopende docentprofessionalisering vorm te geven. In deze bijdrage bespreken we resultaten van een case study op een middelbare school die werkt met een integrale aanpak voor leren en professionaliseren. Binnen het zogeheten Opleidingshuis organiseert de school professionalisering van (aanstaande) docenten. Veronderstelling is dat daarmee leren in alle lagen van de school in gang wordt gezet: binnen het Opleidingshuis zelf, door docenten in hun lespraktijk en door leerlingen. De onderzoeksvraag luidt: Wat kenmerkt de gelaagdheid in het leren en ontwikkelen binnen de school en wat is de rol van het Opleidingshuis daarin? Het Interconnected Model for Teacher Professional Growth (Clarke & Hollingsworth, 2002) onderscheidt vier domeinen waarbinnen ontwikkeling kan plaatsvinden (het externe domein, persoonlijke domein, praktijkdomein, en domein van consequenties) en twee mechanismen waarmee verandering in het ene domein, verandering in een ander domein kan veroorzaken (reflectie en enactment) (zie Figuur 1). Gebruikelijk wordt dit model toegepast om leren van docenten te duiden. In dit onderzoek breidden we het model uit richting het Opleidingshuis en het leren van leerlingen (zie Figuur 2), om zo mogelijke congruenties en dwarsverbanden tussen de drie lagen te onderzoeken. We focusten op docentprofessionalisering en leren rond het thema 'werken in een heterogene klas' om concreet te beschrijven hoe de integrale aanpak van de school eruit ziet. Data werden verzameld middels interviews en observaties. Per laag (Opleidingshuis, docenten, leerlingen) werd een groepsinterview gehouden, bijeenkomsten (Opleidingshuis) of lessen (docenten, leerlingen) geobserveerd en nagesprekken gehouden met deelnemers aan bijeenkomsten of lessen. Opnames werden uitgewerkt in 'thick descriptions', die werden geduid met behulp van theorie over effectieve docentprofessionalisering (Van den Bergh et al., 2014) en strategieën voor lesgeven in heterogene klassen (Dotzel et al., 2021). Vervolgens interpreteerden we deze bevindingen door ze in het uitgebreide model (Figuur 2) te plaatsen en zochten we naar dwarsverbanden tussen de drie lagen. Binnen de lagen zagen we kenmerken van effectieve docentprofessionalisering terug in het denken en handelen van opleiders en waren in literatuur beschreven strategieën voor omgaan met heterogeniteit zichtbaar bij leraren en leerlingen. In de persoonlijke domeinen zagen we dat de opvattingen van opleiders, docenten en leerlingen overeenstemden. In de praktijkdomeinen zagen we dat het handelen dat docenten door deelname aan het Opleidingshuis zouden moeten ontwikkelen, zichtbaar was in hun lessen en

ook herkend werd door leerlingen. De aanpak die in het Opleidingshuis werd voorgespiegeld, sijnpelde daarmee door naar de lagen van docenten en leerlingen. Dit onderzoek laat zien wat er in de verschillende lagen van de school gebeurt en hoe de verschillende lagen met elkaar verbonden zijn. Het onderzoek is één van de eerste pogingen deze gelaagdheid tot en met de laag van de leerlingen weer te geven (zie voor enkele uitzonderingen: Fletcher-Wood & Zuccollo, 2020; Prebble et al., 2004). Het aangepaste model van Clarke en Hollingsworth (2002) hielp ons bij het duiden van de gelaagdheid en het leggen van relaties tussen de lagen.

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

## 330. One size does not fit all: informele en formele activiteiten die bijdragen aan de ontwikkeling van mbo-docenten

Marjanne Hagedoorn; Open Universiteit

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

*Middelbaar Beroepsonderwijs, Professionele ontwikkeling, Ervaren docenten, Learner reports*

In het mbo spelen docenten een sleutelrol in het meebewegen met een steeds veranderende omgeving. Zij moeten zich professioneel blijven ontwikkelen om bij te dragen aan goed middelbaar beroepsonderwijs. Dit longitudinale onderzoek richt zich op het in kaart brengen van formele en informele activiteiten die volgens ervaren mbo-docenten bijdragen aan hun professionele ontwikkeling. In deze studie zijn 26 ervaren mbo-docenten tweeënhalf jaar gevolgd. Zij hebben via learner reports 386 activiteiten beschreven die bij hebben gedragen aan hun ontwikkeling. Deze activiteiten zijn geclusterd in zes informele activiteiten en vijf formele activiteiten en voorzien van concrete voorbeelden van hoe deze eruitzien binnen de context van het mbo. Inzichten uit dit onderzoek leveren aanbevelingen voor professionaliseringsbeleid en -vormgeving.

**Inleiding, onderzoeksdoel en context**In het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) spelen docenten een sleutelrol in het meebewegen met een steeds veranderende omgeving. Zij moeten zich professioneel blijven ontwikkelen om bij te dragen aan goed onderwijs. In het onderzoek naar docentprofessionalisering blijft het beroepsonderwijs nog onderbelicht (Dymock & Tyler, 2018). De diversiteit in docentachtergronden, docentrollen, de noodzakelijke verbinding met het beroepenveld en dynamiek van een multidisciplinair team (De Bruijn, 2012) maken dat inzichten uit onderzoek in de po- en vo-context niet zomaar toepasbaar zijn op het mbo. Dit beschrijvende longitudinale onderzoek richt zich daarom op het in kaart brengen van activiteiten die bijdragen aan professionele ontwikkeling van ervaren mbo-docenten.**Theoretisch kader**Professionele ontwikkeling van docenten is gesitueerd in de dagelijkse praktijk (Evans, 2019). Het is een sociaal proces waarin docenten zich ontwikkelen door activiteiten uit te voeren die leiden tot een verandering in hun kennis, opvattingen en/of handelen (Hoekstra et al., 2009).

Er is een breed palet van formele en informele activiteiten die bijdragen aan professionele ontwikkeling. Formele activiteiten zijn expliciet ontworpen, doelgerichte interventies, zoals cursussen, workshops en trainingen (Akiba, 2012). Informele activiteiten zijn spontaan en ongepland, vinden plaats binnen de dagelijkse werkcontext en kunnen zowel bewust als impliciet zijn (Evans, 2019).

**Onderzoeksvraag** Welke activiteiten ondernemen ervaren mbo-docenten om zich professioneel te ontwikkelen?

**Methoden** Gedurende tweeënhalf jaar (2018-2020) hebben 26 docenten drie keer per jaar digitale learner reports bijgehouden. In deze learner reports beschreven zij activiteiten die volgens hen bijdragen aan professionalisering. Om de activiteiten te analyseren is gebruik gemaakt van een analysekader gebaseerd op Kyndt et al. (2016) (informeel) en Akiba (2012) (formeel). Deze bestaande typeringen zijn in een iteratief proces aangepast om recht te doen aan de aard van het mbo. In het kader van het bewaken van de kwaliteit van analyses zijn stappen in het analyseproces binnen het onderzoeksteam besproken en is een deel van de activiteiten door twee onderzoekers gecodeerd tot er consensus was.

**Resultaten en conclusies** De 26 docenten hebben in totaal 386 activiteiten beschreven, waarvan driekwart getypeerd werd als informeel. Er zijn zes informele activiteiten en vijf formele activiteiten getypeerd (Tabel 1). Deze activiteiten hebben eigenschappen die specifiek zijn voor de context van docenten in het mbo. Mbo-docenten ontwikkelen zich professioneel door het lesgeven, maar ook door coachen van studenten. Zij ontwikkelen zich samen met hun collega's, bijvoorbeeld middels co-teaching of co-designing. Studenten en professionals uit de beroepspraktijk zijn een belangrijke partner in hun ontwikkeling. Daarnaast ontwikkelen mbo-docenten zich middels experimenteren en innoveren. Het leren van mbo-docenten is gerelateerd aan de praktijk van het lesgeven, maar ook aan het samenwerken in teams en hun eigen persoonlijke ontwikkeling.

**Wetenschappelijke en praktische betekenis** Het onderzoek genereert kennis over de typen activiteiten die bijdragen aan de professionele ontwikkeling van ervaren mbo-docenten, een grotendeels onontgonnen gebied binnen onderzoek naar docentprofessionalisering. Het onderzoek laat zien dat docenten leren door een brede variatie van activiteiten, waarbij informele activiteiten een belangrijke rol spelen. Inzichten uit dit onderzoek leveren aanbevelingen voor professionaliseringsbeleid en -vormgeving.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Mbo-docenten hebben een sleutelrol in het vormgeven en uitvoeren van onderwijs van waarde. Waarde(n)vol mbo-onderwijs is onderwijs waarin kansen voor iedere mbo-student gelijk zijn en waarbij gewerkt wordt aan een duurzame toekomst. Professionaliseren van de grote groep ervaren docenten is daarbij cruciaal. Dit onderzoek kan helpen bij het vormgeven en professionaliseringsprogramma's voor het mbo.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

Akiba, M. (2012). Professional Learning Activities in Context: A Statewide Survey of Middle School Mathematics Teachers. *Education Policy Analysis Archives*, 20(14).  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1015313.pdf>

De Bruijn, E. (2012). Teaching in innovative vocational education in the Netherlands. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(6), 637–653. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.746499>

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. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1449102>

Evans, L. (2019). Implicit and informal professional development: what it ‘looks like’, how it occurs, and why we need to research it\*. *Professional Development in Education*, 45(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1441172>

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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.007>

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>

**Tabel 1. Frequenties van informele en formele activiteiten**

	f	Type activiteit	f	Subtype
Informeel	292	Het primaire proces van lesgeven en coachen	82	(samen-) lesgeven and coachen, (samen-) beoordelen van studenten
		Interactie, discussie, samenwerking en delen met anderen	64	Samenwerken, feedback ontvangen
		Uitvoeren van taken, rollen en extra curriculaire activiteiten	53	Coördineren en organiseren, collega's coachen
		Consulteren van (offline/online) informatie bronnen	37	Lezen en bestuderen, onderzoeken
		Experimenteren en innoveren	33	Ontwerpen van een nieuw onderwijsprogramma, (digitaal) experimenteren van onderwijsactiviteiten
		Reflecteren en evalueren	23	Reviewen van het curriculum, collegiale consultatie ontvangen
Formeel	94	Professionaliseringsprogramma	58	Deelnemen aan een (online) leeractiviteit, deelnemen aan een (online) cursus
		Cursus voor een graad of studiepunten	18	Deelnemen aan een (master) opleiding
		Ontvangen van structurele coaching	11	Ontvangen van coaching, deelnemen aan peer-coaching
		Bijwonen van een conferentie	4	Bezoeken van een conferentie
		Deelnemen aan een formele samenwerking	2	Deelnemen aan een professionele leergemeenschap op school, deelnemen aan een docenten netwerk
386				

## 333. Functiedifferentiatie als oplossing voor het lerarentekort en het verbeteren van de onderwijskwaliteit.

Jos Verkroost; Verkroost advies; Fabian Lionaar; Universiteit Maastricht

Divisie: Beleid & Organisatie

*functiedifferentiatie, (onderwijs)personeelsbeleid, onderwijskwaliteit, lerarentekort*

Deze studie onderzoekt of differentiatie in taken, gekoppeld aan beloning (functiemix), bijdraagt aan een verhoogde werving en behoud van leerkrachten in het basisonderwijs en aan de verbetering van de onderwijskwaliteit in het basisonderwijs. Deze studie is gebaseerd op internationale literatuur en schoolgegevens uit Nederland. De internationale literatuur is verkregen via een systematisch literatuuronderzoek en de gegevens van Nederlandse scholen zijn afkomstig uit nationale databases (N=6167 scholen). Het onderzoek maakte onderscheid tussen a) de vijf grootste steden in Nederland (G5); b) de Randstad-regio in Nederland; c) de rest van het land. Het onderzoek levert de volgende resultaten op: 1) Er is weinig peer-reviewed literatuur beschikbaar over functiemix in relatie tot de werving en het behoud van leerkrachten. 2) Het kan niet worden vastgesteld of een grotere functiemix op een school leidt tot een hogere instroom van leerkrachten of een hoger behoud van leerkrachten. 3) Scholen buiten de Randstad-regio die meer functiemix toepassen, hebben meer leerlingen die hogere referentieniveaus behalen dan scholen buiten de Randstad-regio die minder functiemix gebruiken.

Nederland had eind 2022 in het basisonderwijs een lerarentekort van 7900 fte. Dit tekort is niet evenwichtig verdeeld over Nederland. Het lerarentekort in de G5 was 14,9% van de totale werkgelegenheid leraren basisonderwijs (2000 fte) en buiten de G5 8,3% van de totale werkgelegenheid leraren basisonderwijs (5900 fte). Daarnaast laten Nederlandse leerlingen een

daling van het niveau zien. Dit dubbele lerarenprobleem (kwantitatief en kwalitatief) wilde de overheid onder meer bestrijden door het instrument functiedifferentiatie gekoppeld aan beloning (ook wel functiemix genoemd). Dit artikel onderzoekt of de maatregel ondersteund kan worden door inzichten uit internationaal onderzoek en empirische evidentie. De inzichten uit internationaal onderzoek zijn het resultaat van een systematische literatuurstudie. Daarnaast is een kwantitatieve analyse gedaan, gebaseerd op registerdata over functiedifferentiatie en inschalingen van leraren in Nederland. Voor de kwantitatieve analyse hebben we gebruikgemaakt van openbaar toegankelijke databestanden, verkregen via Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) en de Inspectie van het Onderwijs. Het doel van het onderzoek is inzichtelijk maken of functiedifferentiatie gekoppeld aan beloning kan steunen op wetenschappelijke onderbouwing en Nederlandse data en of functiedifferentiatie een effectief sturingsmechanisme is voor de overheid en schoolbesturen om het lerarentekort te bestrijden en de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. De onderzoeksvragen die we beantwoorden in dit paper zijn: In welke mate draagt functiedifferentiatie bij aan (extra) instroom en behoud van leraren in het basisonderwijs? - Wat zegt de theorie hierover? - Is het waar te nemen in de scholen? In welke mate draagt functiedifferentiatie bij aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs? - Wat zegt de theorie hierover? - Is het waar te nemen in de scholen? In 2008 kende het basisonderwijs in Nederland drie functieschaalniveaus, LA, LB en LC. LA was daarbij het laagste niveau, waar 98,5% van de leraren in zat. In de jaren daarop volgend was er een duidelijke toename van functiedifferentiatie in relatie tot beloning. Echter vanaf 2016 is de ontwikkeling gestagneerd met uitzondering van de G5 en de Randstadregio. Daarnaast zien wij dat scholen die verhoudingsgewijs meer leraren in lagere schalen hebben lager scoren op het referentieniveau van Rekenen. Functiedifferentiatie in scholen heeft geen invloed op de beoordelingen van de Inspectie van het Onderwijs. De literatuurstudie laat zien dat er weinig peer reviewed artikelen zijn die inzicht geven in de kwestie of functiedifferentiatie gekoppeld aan beloning zorgt voor meer instroom van nieuwe leraren, het behouden van leraren voor het beroep en het verbeteren van de onderwijskwaliteit. In de kwantitatieve analyse op basis van de registerdata, kunnen we niet vaststellen of functiedifferentiatie gekoppeld aan (hogere) beloning in Nederland zorgt voor meer instroom of minder verloop van leraren in het basisonderwijs en een betere onderwijskwaliteit. Een specifieke loonsverhoging zoals uitgevoerd in de functiemix zorgt niet voor meer aanbod, minder verloop en meer kwaliteit. Uit de wetenschappelijke literatuur zien we dat een algehele salarisverhoging (meer) zorgt voor het aantrekken van (nieuwe) leraren, minder verloop en een kwaliteitsimpuls.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Onderwijs is van enorme waarde in onze samenleving en wordt (onder andere) vormgegeven door leraren. We zien dat er een lerarentekort is en dat het niveau bij veel kinderen achterblijft. Dit wordt onder andere bevestigd door de PISA- en ICCS-rapporten. De Waarde van het onderwijs neemt daarmee af. Functiedifferentiatie is één van de beleidsinstrumenten om dit kwalitatief en kwantitatief probleem te verminderen. In dit onderzoek wordt onderzocht of dit beleidsinstrument ook daadwerkelijk een bijdrage kan leveren aan de oplossing van het kwalitatieve en kwantitatieve probleem en de ontwaarding kan tegengaan.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)



Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Adriaens, H., M. Elshout, M. & S. Elshout, S. (2022). Personeelstekorten primair onderwijs, Tilburg: Centerdata. Convenant Actieplan Leerkracht van Nederland 16 april 2008. Inspectie van het Onderwijs, Onderzoekskader 2020, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs, 2020. Aa, R. van der, Scheeren, J., Mommers, A., Sijbers, E. & Cörvers, F. (2016). Carrièrepectieven van leraren in het kader van de functiemix primair en voortgezet onderwijs, Den Haag/ Maastricht: CAOP/ROA. OESO (2020b). PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris. Graaf, D. de, Berg, E. van den, Dosker, R., Houkes, A., Pass, J. & Volkerink, M. (2011). Tussenmeting versterking functiemix 2011, SEO-rapport, Amsterdam: SEO 2011-57. Kamerbrief over de realisatiecijfers op 1 oktober 2017 van de functiemix primair onderwijs.

## 335. Het leren en begeleiden van mbo-studenten voor en tijdens een beroep - naar mbo van waarde

Erica Wijnands-Pot ; Open Universiteit; Kathinka Van Doesum; Open Universiteit; Marjanne Hagedoorn; Open Universiteit

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

*Middelbaar Beroepsonderwijs, Professionele ontwikkeling, Onderzoekende vaardigheden, Beroepsidentiteit*

Een belangrijk deel van de beroepsbevolking is opgeleid in het middelbaar beroepsonderwijs en vervult onmisbare functies in bijvoorbeeld de logistiek of gezondheidszorg. Van deze beroepsbeoefenaars wordt verwacht dat zij een bijdrage leveren aan tal van maatschappelijke uitdagingen zoals de energietransitie of innovaties in gezondheidszorginstellingen. Het middelbaar beroepsonderwijs is daardoor met recht ‘onderwijs van waarde’. Het goed opleiden van studenten vraagt inzicht in hun ontwikkeling en wat dit betekent voor de begeleiding door docenten in het middelbaar beroepsonderwijs. De drie studies die gepresenteerd worden in dit symposium, zijn gesitueerd in, op initiatief van, en in samenwerking met de praktijk van het middelbaar beroepsonderwijs uitgevoerd. De resultaten geven achtereenvolgend inzicht in: (1) welke beroepskennis docenten in het middelbaar beroepsonderwijs volgens henzelf nodig hebben voor het begeleiden van studenten, (2) welke onderzoekende vaardigheden studenten en beroepsbeoefenaars in de gezondheidszorg toepassen als onderdeel van beroepshandelingen, en (3) welke kenmerken leeromgevingen hebben die in potentie beroepsidentiteitsontwikkeling bij mbo-studenten uitlokken. We vragen het publiek met de onderzoekers in gesprek te gaan over bevindingen en opbrengsten, potentiële verbindingen te expliciteren en vervolgvragen voor onderzoek te articuleren.

Inleiding Een belangrijk deel van de beroepsbevolking is opgeleid in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) en vervult onmisbare beroepen in bijvoorbeeld de logistiek of gezondheidszorg. Van deze beroepsbeoefenaars wordt verwacht dat zij een bijdrage leveren aan tal van maatschappelijke uitdagingen zoals de energietransitie of innovaties in gezondheidszorginstellingen (Eimers, 2023). Het mbo bereidt studenten voor op deze uitdagende beroepspraktijk en daarnaast op goed burgerschap en doorstroom naar vervolgopleidingen: de drievoudige kwalificatie. Het mbo is daardoor met recht 'onderwijs van waarde' (De Bruijn, 2019). Het goed opleiden van mbo-studenten vraagt inzicht in de ontwikkeling van studenten en wat dit betekent voor de begeleiding door mbo-docenten. Voor mbo-studenten is het belangrijk om als onderdeel van hun beroepscompetentie een beroepsidentiteit (Chan, 2019) en onderzoekende vaardigheden te ontwikkelen om bij te kunnen dragen aan de uitdagingen van hun toekomstige beroepspraktijk (Balakas & Smith, 2016). Mbo-docenten hebben een sleutelrol om het leren van deze toekomstige beroepsbeoefenaars verder te brengen (Runhaar et al., 2016). De doelstellingen van het symposium

De onderzoeken in dit symposium zijn gesitueerd in, op initiatief van, en in samenwerking met de praktijk van het mbo uitgevoerd. Daarmee dragen zij bij aan de uitbreiding van de wetenschappelijke body of knowledge over het mbo, een onderbelichte onderzoekscontext, én de verbetering van de beroepspraktijk van het mbo. Door de wijsheid van het mbo een stem te geven, dragen we bij aan de waarde(n) van het mbo (De Bruijn, 2019). We delen inzichten over de ontwikkeling en begeleiding van mbo-studenten voor en tijdens beroepsuitoefening. We vatten leren op als een sociaal proces waarin (toekomstige) beroepsbeoefenaars zich ontwikkelen door te participeren in een praktijk, in interactie met anderen (Billett, 2001; Ceelen et al., 2021; Leontyev, 1978). Centraal staan de vragen: (1) welke beroepskennis mbo-docenten volgens henzelf nodig hebben voor het begeleiden van mbo-studenten, (2) welke onderzoekende vaardigheden studenten en beroepsbeoefenaars in de gezondheidszorg toepassen als onderdeel van beroepshandelingen, en (3) welke kenmerken leeromgevingen hebben die in potentie beroepsidentiteitsontwikkeling bij mbo-studenten uitlokken. Overzicht van de presentaties De eerste bijdrage betreft een longitudinaal onderzoek naar beroepskennis van ervaren mbo-docenten. Het gaat hierbij om zowel kennis over het beroep waarvoor studenten worden opgeleid, als over de eigen onderwijskundige expertise. Het onderzoek geeft inzicht in hoe beroepskennis van mbo-docenten kan worden gekarakteriseerd en verandert door de tijd. De tweede bijdrage presenteert een scoping review naar onderzoekende vaardigheden tijdens beroepsuitoefening in de gezondheidszorg. De review is een opmaat tot conceptualisatie van onderzoekende vaardigheden als onderdeel van beroepshandelingen in de gezondheidszorg die dienen als leerdoelen voor mbo- gezondheidszorgopleidingen. De laatste bijdrage betreft een onderzoek naar de potentiële bijdrage die leeromgevingen leveren aan beroepsidentiteitsontwikkeling van mbo-studenten in het economisch domein. In deze explorerende studie is met ontwerpers en docenten uit het mbo geanalyseerd hoe die bijdrage er in het ontwerp van opleidingen er uit ziet. De structuur van de sessie Na de achtereenvolgende onderzoekpresentaties leidt een referent de discussie met het publiek in.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het symposium schenkt aandacht aan de onderbelichte onderzoekscontext van het mbo, dat een groot deel van de beroepsbevolking opleidt voor cruciale beroepen. De uitkomsten van de

gepresenteerde onderzoeken kunnen scholen ondersteunen bij het optimaal ontwerpen van beroepsonderwijs en het begeleiden van mbo-studenten. Het vergroten van de kennisbasis over het mbo heeft waarde omdat zo keuzes over het bevorderen en beoordelen van leren van studenten, en de professionele ontwikkeling van mbo-docenten, geïnformeerd kunnen worden gemaakt.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

**Titel** Beroepskennis van ervaren mbo-docenten: Een gekleurd palet

**Inleiding** Vanwege voortdurende veranderingen in onderwijs en beroepspraktijk wordt van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) verwacht dat zij hun beroepskennis actueel houden (Andersson & Köpsén, 2018). Deze studie richt zich op het karakteriseren van (de verandering van) beroepskennis van ervaren mbo-docenten, een nog weinig onderzochte groep.

**Theoretisch kader** In dit onderzoek kijken we naar beroepskennis vanuit een gesitueerd perspectief waarbij we kennis zien als een samenhangend geheel dat zich ontwikkelt in interactie met anderen en nauw verbonden aan dagelijks handelen (Billett, 2001). Beroepskennis definiëren we als een geheel van kennis, opvattingen en overtuigingen nodig om een beroep uit te voeren en dat ten grondslag ligt aan handelen van docenten (Ballangrud & Nilsen, 2021; Heusdens et al., 2018). Hierbij gaat het om zowel kennis over het beroep waarvoor de student wordt opgeleid als over het eigen beroep van docent in het beroepsonderwijs (Andersson & Köpsén, 2018). We onderscheiden de inhoud en de aard van beroepskennis. De inhoud weerspiegelt waar de beroepskennis betrekking op heeft (expertisegebieden als lesgeven of werken in teams). De aard heeft betrekking op de manier waarop de beroepskennis is georganiseerd en gestructureerd (bijv. rijkheid en specificiteit (Schaap et al., 2009)).

**Onderzoeksvraag** De onderzoeksvraag luidt: Wat kenmerkt de beroepskennis van ervaren mbo-docenten en welke veranderingen zien we over tijd?

**Method** Om beroepskennis te onderzoeken, zijn 22 ervaren mbo-docenten afkomstig uit de domeinen Welzijn en Economie gedurende drie jaar gevolgd. Een gevalideerde onderzoeksmethode met open concept mapping is gebruikt om beroepskennis te vangen (Van den Bogaart et al., 2016). Elk jaar construeerden docenten een concept map (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 voorbeeld Figuur 1). Dit resulteerde in 66 CM's die zijn gecodeerd op inhoud (expertisegebieden) en aard (Schaap et al., 2009). Door de drie CM's over tijd te analyseren werden verandering in inhoud en aard zichtbaar.

**Resultaten en onderbouwde conclusies** Voorlopige resultaten laten zien dat de beroepskennis van docenten vooral gaat over het primaire proces van lesgeven en coachen van studenten, en werken in teams. Kennis over de beroepspraktijk waarvoor zij studenten opleiden, is beperkt zichtbaar. Vergelijking tussen de drie CM's over tijd laat zien dat de inhoud bij veel docenten verandert. Betreffende de aard van de CM's, zoals rijkheid en specificiteit, zien we een gevarieerd beeld per docent en beperkte verandering door de tijd. De analyse van data wordt in maart afgerond.

**Wetenschappelijke en praktische betekenis** In dit onderzoek gebruiken we longitudinaal onderzoek via concept mapping als benadering om beter te begrijpen hoe beroepskennis van ervaren mbo-docenten eruit ziet en verandert door de tijd. Deze inzichten ondersteunen de dialoog over beroepsbeelden en beroepsstandaarden in het mbo, en het leggen van inhoudelijke accenten bij het opleiden en professionaliseren van mbo-docenten. Hiermee draagt ons onderzoek bij aan het kunnen blijven uitvoeren van waarde(n)vol beroepsonderwijs.

## Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

TitelOnderzoekende vaardigheden in de beroepspraktijk van de gezondheidszorg: een scoping review.€

InleidingHet ontwikkelen van onderzoekende vaardigheden (OZV) door gezondheidszorgstudenten in het beroepsonderwijs (mbo en hbo) is belangrijk om actuele uitdagingen in de gezondheidszorg als (toekomstige) beroepskrachten te leren hanteren (Balakas & Smith, 2016; Qiu et al., 2019). Er bestaat echter nauwelijks een kennisbasis over OZV als onderdeel van beroepsmatig handelen (Van der Marel et al., 2022). Daarom is een scoping review uitgevoerd, waarmee systematisch literatuur over OZV en daaraan gerelateerde aspecten van beroepsmatig handelen in de gezondheidszorg in kaart is gebracht.

Theoretisch kaderOZV worden traditioneel uitgelegd als het vermogen methodologisch grondig wetenschappelijk onderzoek uit te voeren (Healey, 2012) en ook wel beschreven als ‘onderzoekend vermogen’ bestaande uit drie aspecten (Andriessen, 2014; Van Katwijk et al., 2019): 1) een onderzoekende houding bezitten, 2) praktijkgericht onderzoek uitvoeren, 3) onderzoeksresultaten toepassen in de praktijk.OZV kunnen ook als onderdeel van beroepscompetenties gezien worden, ondersteunend bij handelingen in de beroepspraktijk (Van der Marel et al., 2022). Zo ook in deze review, waarin de focus ligt op OZV van gezondheidszorgstudenten en beroepskrachten als onderdeel van hun beroepsmatig handelen.Onderzoeksvraag

Wat zijn definities, beschrijvingen, en kenmerken van OZV die gezondheidszorgstudenten en -beroepskrachten aanwenden tijdens beroepshandelingen en welke factoren zijn triggers voor toepassing van OZV?

### Methode

Een scoping review (Khalil et al., 2021) werd uitgevoerd met een zoekstrategie volgens de PCC-mnemoniek (i.e. Participanten, Concept, en Context) (Peters et al., 2020). De 44 geïnccludeerde artikelen (zie Figuur 2) rapporteerden over studenten of beroepskrachten (zoals verpleegkundigen) tot en met een bachelor diploma (Participanten) in gezondheidszorgopleidingen of -instellingen (Context) en beantwoordden een onderzoeksvraag over OZV (Concept).Resultaten en onderbouwde conclusies

Analyses worden nu afgerond. Voorlopige resultaten zijn (Pollock et al., 2023):Participanten: Vooral verpleegkundigen (24), verpleegkunde-studenten (15) of beide (1). Vooropleiding van participanten: bachelor (18), mbo (1), bachelor gecombineerd met master en/of AD (5) of mbo (1).Context: Gezondheidszorginstellingen (27) of verpleegkunde-educatie (17).Concept OZV tijdens beroepshandelingen:1. Scope definities en beschrijvingen:Toepassing van: kritische denkvaardigheden, (kritisch) reflectief handelen, klinische en ethische (persoonsgerichte) beoordelings- en beslissingsstrategieën, expertise en kunde, gesitueerd begrip, kennis en kennispatronen, weerbaarheid, creativiteit nieuwegierigheid, en onderzoeks-competenties.2. Scope kenmerken:Empirische, formele en ethische vragen stellen en beantwoorden, procedurele, wetenschappelijke en ervaringstheorie toepassen, veranderingen waarnemen en beredeneren, intuïtief, gevoelsmatig, en afgestemd op de cliënt handelen.3. Factoren als triggers voor toepassing OZV:Persoonlijke factoren: ervaring, stevig ontwikkelde ethische

overtuigingen, gevoel van onbehagen, werk zo goed mogelijk willen doen, onderzoekend zijn, kritisch bewustzijn, persoonlijke overtuigingen en vooronderstellingen. Praktijkfactoren: de aard en complexiteit van de beroepstaak, een opvallende observatie, maar ook de verwachting dat verpleegkundigen (theoretische) kennis kunnen toepassen als zij klinische (zorg) beslissingen maken. Wetenschappelijke en praktische betekenis Inzicht in OZV als onderdeel van beroepshandelingen in de gezondheidszorg, kan richting geven aan wat studenten in hun beroepsopleiding zouden moeten ontwikkelen om beroepskrachten van waarde te worden De wetenschappelijke toegevoegde waarde is dat de review de stand van de kennis weergeeft van OZV als onderdeel van beroepsmatige competentie, een nog tamelijk onontgonnen terrein.

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Titel

Kenmerken van leeromgevingen die beroepsidentiteitsontwikkeling van mbo-studenten in economische opleidingen kunnen uitlokken

€ Inleiding In het economische domein zijn beroepen diffuser van aard (Reid et al., 2018) en studenten van het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) starten vaak met een onduidelijk beeld van opleiding en beroep (Commissie Macrodoelmatigheid MBO, 2019). Hierdoor lijkt beroepsidentiteitsontwikkeling lastiger te verlopen dan in veel andere domeinen (Virtanen et al., 2018). Het doel van dit onderzoek was te verkennen wat leeromgevingen karakteriseert die in potentie beroepsidentiteitsontwikkeling uitlokken bij mbo-studenten in economische beroepsopleidingen. Theoretisch kader Vanuit een sociaal-cultureel perspectief op leren betekent leren voor beroepsbeoefening niet alleen dat studenten beroepscompetenties voor een specifiek beroepsveld ontwikkelen, maar ook dat zij zich onderdeel (gaan) voelen van een beroepsgemeenschap (De Bruijn, 2019). We zien beroepsidentiteitsontwikkeling als een proces van toenemende betrokkenheid bij een specifieke beroepsgemeenschap: lerenden krijgen het gevoel te passen in de wereld van een bepaald beroep ('belonging'), worden daar langzamerhand onderdeel van ('becoming') en identificeren zich er uiteindelijk mee ('being') (Chan, 2013). Gedurende hun opleiding participeren mbo-studenten in verschillende leeromgevingen die zijn ontworpen om leerprocessen voor een beroep uit te lokken en te ondersteunen (Bouw et al., 2019; Carvalho & Goodyear, 2018). Studenten geven betekenis aan ervaringen die zij binnen die leeromgevingen opdoen (Bijlsma et al., 2016). De leeromgeving bepaalt daarom mede hoe studenten zich betrokken kunnen gaan voelen bij de beroepsgemeenschap (Colley et al., 2003). Onderzoeksvraag Welke kenmerken hebben leeromgevingen die in potentie beroepsidentiteitsontwikkeling bij mbo-studenten in economische beroepsopleidingen kunnen uitlokken? Methode Het design van dit verkennend onderzoek is een meervoudige case-studie (Cohen et al., 2018; Yin, 2018), waarbij de cases beroepgerichte leeromgevingen zijn. Van twee economische mbo-beroepsopleidingen zijn opleidingsmaterialen geanalyseerd, waarna beroepgerichte leeromgevingen geselecteerd zijn. Deze leeromgevingen zijn in termen van ontwerpbaar kenmerken (epistemische, sociale, temporele, ruimtelijke en materiële) (Bouw et al., 2019) omschreven. Tijdens groepsinterviews met ontwerpers en docenten (Fontana & Frey, 2005) werd vervolgens besproken welk kenmerken van de betreffende leeromgeving volgens hen in potentie beroepsidentiteitsontwikkeling kan uitlokken. Daarna is er aan de hand van de fases van belonging, becoming en being een thematische analyse (Cassell et al., 2014)

uitgevoerd. Resultaten en onderbouwde conclusies Uit de opleidingsmaterialen worden twee dimensies zichtbaar in de potentiële bijdrage van leeromgevingen aan beroepsidentiteitsontwikkeling: 1) praktijk nabijheid 2) taakcomplexiteit Ontwerpers en docenten benoemen leeromgevingen met eenvoudige, veelvoorkomende taken in een specifieke beroepssituatie als veelbelovend voor het uitlokken van belonging, terwijl leeromgevingen gekenmerkt door meerdimensionale beroepssituaties en holistische taken volgens hen kunnen bijdragen aan becoming. Beroepsrealistische leeromgevingen waarin studenten in authentiek ervaren situaties een grote zelfstandigheid in taakuitvoering hebben, zouden being kunnen uitlokken. Wetenschappelijke en praktische betekenis Beroepsidentiteitsvorming van studenten in het beroepsonderwijs en specifiek in diffuse domeinen (Reid et al., 2018), wordt nog weinig onderzocht (Chan, 2013). De uitkomsten van dit onderzoek leveren een bijdrage aan de kennisbasis over hoe leeromgevingen dit proces zouden kunnen stimuleren. Mbo-instellingen worstelen met de motivatietekorten van studenten (CMMBO, 2019). Beroepsidentiteitsontwikkeling heeft een motivationele waarde (Ferm, 2021), dus het is belangrijk meer zicht te krijgen op de mogelijkheden die leeromgevingen bieden om beroepsidentiteit te stimuleren.

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- Andersson, P., & Köpsén, S. (2018). Maintaining Competence in the Initial Occupation: Activities among Vocational Teachers. *Vocations and Learning*, 11(2), 317–344. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9192-9>
- Andriessen, D. (2014). Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO. Openbare les. Hogeschool Utrecht.
- Balakas, K., & Smith, J. R. (2016). Evidence-Based Practice and Quality Improvement in Nursing Education. *The Journal of Perinatal & Neonatal Nursing*, 30(3), 191–194.
- Ballangrud, B. B., & Nilsen, E. (2021). VET teachers continuing professional development—the responsibility of the school leader. *Journal of Education and Work*, 34(5–6), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1965968>
- Bijlsma, N., Schaap, H. & de Bruijn, E. (2016). Students’ meaning-making and sense-making of vocational knowledge in Dutch senior secondary vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(3), 378–394.
- Billett, S. (2001). Knowing in practice: Re-conceptualising vocational expertise. *Learning and Instruction*, 11(6), 431–452. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00040-2)
- Billett, S. (2001). Learning in the workplace: Strategies for effective practice. Allen & Unwin, PO Box 8500, St Leonards, 1590 NSW, Australia.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.002>
- Carvalho, L., & Goodyear, P. (2018). Design, learning networks and service innovation. *Design Studies*, 55, 27–53. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2017.09.003>
- Cassell, C., Symon, G., & King, N. (2014). Using templates in the thematic analysis of text. In *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 256–270)
- Ceelen, L., Khaled, A., Nieuwenhuis, L., & de Bruijn, E. (2021). Pedagogic practices in the context of students’ workplace learning: a literature review. *Journal of Vocational Education and Training*, 00(00), 1–33. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1973544>
- Chan, S. (2013). Learning through



apprenticeship: Belonging to a workplace, becoming and being. *Vocations and learning*, 6(3), 367-383.

Chan, S. (2019). From Job to Calling: Vocational Identity and the Role of Apprenticeship. *Vocations and Learning*, 12(3), 387–403. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09220-5>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>

Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J., (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8), 313–318. <https://doi.org/10.1108/13665620310504783>

Commissie Macrodoelmatigheid mbo. (CMMBO) (2019). *Advies Profiel van mbo-studenten van economisch-administratieve beroepsopleidingen*. De Bruijn, E. (2019). *Leren van en voor werken: de waarde(n) van beroepsonderwijs*. Eimers, T. (red. . (2023). *Vandaag is het 2040. Toekomstverkenning voor middelbaar beroepsonderwijs, hoger onderwijs en wetenschap*. Deel 1 Kernrapport. 17.

Ferm, L. (2021). Vocational Students' Ways of Handling the Academic/Vocational Divide. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8(1). <https://doi.org/10.13152/ijrvet.8.1.1>

Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 695–727). Sage Publications Ltd.

Healey, M. (2012). Promoting the scholarship of academic development: Tensions between institutional needs and individual practices. *International Journal for Academic Development*, 17(1), 1–3.

Heusdens, W. T., Baartman, L. K. J., & de Bruijn, E. (2018). Knowing everything from soup to dessert: an exploratory study to describe what characterises students' vocational knowledge. *Journal of Vocational Education and Training*, 70(3), 435–454. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1437065>

Khalil, H., Peters, M. D. J., Tricco, A. C., Pollock, D., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Munn, Z. (2021). Conducting high quality scoping reviews-challenges and solutions. *Journal of Clinical Epidemiology*, 130, 156–160. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2020.10.009>

Leontyev, A. N. (1978). Activity and Consciousness. In *Proceedings of the XXIII World Congress of Philosophy*. Marxists Internet Archive. <https://doi.org/10.5840/wcp232018571215>

Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JB I Evidence Synthesis*, 18(10), 2119–2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>

Pollock, D., Peters, M. D. J., Khalil, H., McInerney, P., Alexander, L., Tricco, A. C., Evans, C., de Moraes, É. B., Godfrey, C. M., Pieper, D., Saran, A., Stern, C., & Munn, Z. (2023). Recommendations for the extraction, analysis, and presentation of results in scoping reviews. *JB I Evidence Synthesis*, 21(3), 520–532. <https://doi.org/10.11124/JBIES-22-00123>

Qiu, C., Feng, X., Reinhardt, J. D., & Li, J. (2019). Development and psychometric testing of the Research Competency Scale for Nursing Students: An instrument design study. *Nurse Education Today*, 79(37), 198–203.

Reid, A., Dahlgren, L. O., Petocz, P., & Dahlgren, M. A. (2008). Identity and engagement for professional formation. *Studies in Higher Education*. 33(6), 729–742. <https://doi.org/10.1080/03075070802457108>

Runhaar, P., Bednall, T., Sanders, K., & Yang, H. (2016). Promoting VET teachers' innovative behaviour: exploring the roles of task interdependence, learning goal orientation and occupational self-efficacy. *Journal of Vocational Education and Training*, 68(4), 436–452. <https://doi.org/10.1080/13636820.2016.1231215>

Schaap, H., de Bruijn, E., Van der Schaaf, M.F., and 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*, 64, 481–494. Van Den Bogaart, A. C. M., Bilderbeek, R. J. C., Schaap, H., Hummel, H. G. K., & Kirschner, P. A. (2016). A computer-supported method to reveal and assess Personal Professional Theories in vocational education. *TechnologyOnline) Journal, homepage*, 1747–5139. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1129986>

Van der Marel, I., Munneke, L., & de Bruijn, E. (2022). Supervising graduation projects in higher professional education – A literature review. *Educational Research Review*, 37(May), 100462. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100462>

Van Katwijk, L., Jansen, E., & Van Veen, K. (2019). Onderzoekend vermogen in leerlijnen onderzoek van lerarenopleidingen. *Pedagogisch Studien*, 96(96), 330–348.

Virtanen, A., Tynjälä, P. & Stenström, M. L. (2008). Field-Specific Educational Practices as a Source for Students' Vocational Identity Formation. In S. Billett, C. Harteis, & A. Eteläpelto (Eds.) *Emerging Perspectives of Workplace Learning*. (pp. 19–34). Sense [https://doi.org/10.1163/9789087906450\\_003](https://doi.org/10.1163/9789087906450_003)

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

## 336. Thuis talen een plek met de meertalige Voorleesrobot

Rianne van den Berghe; Hogeschool IPABO

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

*robots, meertaligheid, basisonderwijs*

De Voorleesrobot is een sociale robot die in dit onderzoek gebruikt wordt om meertalige kleuters in hun thuistaal voor te lezen, zodat hun thuistalen actief betrokken worden in het onderwijs. Voor de (taal)ontwikkeling van meertalige kinderen is het gunstig als zij hun thuistaal actief mogen gebruiken op school, maar dit blijkt in de praktijk niet altijd even eenvoudig te realiseren. Het doel van het project is om te onderzoeken of technologie een bijdrage kan leveren hieraan. In het experiment wordt de robot als pre-teachingactiviteit ingezet en wordt onderzocht hoe de robot en zijn gebruik van thuistalen woord- en verhaalbegrip en betrokkenheid tijdens het voorlezen beïnvloedt. De resultaten zijn op het moment van indienen nog niet bekend, maar worden tijdens de ORD gepresenteerd. Door dit onderzoek wordt meer bekend over de mogelijke meerwaarde van technologie om thuistalen te integreren in het onderwijs, wordt het belang van de inzet van thuistalen onder de aandacht gebracht, en worden handvatten geboden voor verdere ontwikkeling van sociale robots voor het onderwijs.

Inleiding, onderzoeksdoel en context: Dit onderzoek draait om het inzetten van thuistalen in het basisonderwijs. Uit onderzoek blijkt dat het de (taal)ontwikkeling van meertalige kinderen ten goede komt als zij hun thuistaal actief mogen gebruiken op school, maar in de praktijk blijkt dit soms nog lastig vorm te geven. In het Voorleesrobotproject wordt onderzoek gedaan naar een sociale robot die meertalige leerlingen kan voorlezen in hun thuistaal. Het doel van het project is om te onderzoeken of technologie op die manier een bijdrage kan leveren aan het integreren van thuistalen in het onderwijs. Theoretisch kader Onderzoek laat zien dat het gebruik van thuistalen van meertalige leerlingen hun (taal)ontwikkeling en welzijn ondersteunt (Creese & Blackledge, 2010; Cummins 2019; García & Wei, 2015; Günther-van der Meij et al., 2020).

Leerkrachten lopen echter vaak nog tegen praktische problemen aan, bijvoorbeeld omdat zij zelf de talen van hun leerlingen niet spreken. Technologie kan handvatten bieden om thuistalen in te zetten in het onderwijs, maar hier is nog weinig onderzoek naar gedaan (Van den Berghe, 2022). In dit project wordt daarom onderzoek gedaan naar een meertalige Voorleesrobot. Robots bieden ten opzichte van andere vormen van technologie meer interactiemogelijkheden en een sociale aanwezigheid (Belpaeme et al., 2018; Van den Berghe et al., 2019), waardoor ze bij uitstek interessant zijn voor verder onderzoek. Onderzoeksvraag/-vragen De hoofdvraag is: welk effect heeft een meertalige Voorleesrobot op woord- en verhaalbegrip en betrokkenheid van meertalige kleuters tijdens voorleesactiviteiten? Methode van onderzoek De robot wordt in het experiment ingezet als pre-teachingmiddel: voorafgaand aan regulier, klassikaal Nederlandstalige lezen, leest een sociale robot meertalige kleuters hetzelfde boek in hun thuistaal voor. Drie condities worden vergeleken: de robot leest in de thuistaal voor, de robot leest in het Nederlands voor, en een controlegroep die niet wordt voorgelezen. Alle groepen worden daarna in het Nederlands voorgelezen door de onderzoeker. Na het voorlezen zijn taken afgenomen om woord- en verhaalbegrip te meten en tijdens het voorlezen wordt de betrokkenheid van kinderen bij het voorlezen geobserveerd. Resultaten en onderbouwde conclusies Op het moment van indienen zijn er nog geen resultaten bekend, omdat de dataverzameling recent is afgelopen. Ruwe scores op de woord- en verhaalbegripstaken lijken erop te duiden dat kinderen in beide robotcondities vooruit gingen qua woord- en verhaalbegrip, maar dat er geen verschil is tussen de robotcondities. Tijdens de ORD worden de volledige resultaten gepresenteerd. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Door dit onderzoek wordt meer bekend over hoe technologie een rol kan spelen bij het inzetten van thuistalen in het onderwijs. Het levert enerzijds meer wetenschappelijke informatie op over de mogelijke meerwaarde van technologie zoals sociale robotica om meertalige leerlingen beter te ondersteunen. Anderzijds draagt het in praktische zin bij aan de bewustwording van het belang van de inzet van thuistalen in het onderwijs en levert het praktische informatie op voor verdere doorontwikkeling van sociale robotica voor het onderwijs.

#### Onderwijs van Waarde(n)

De uitnodiging voor bijdragen aan de ORD benoemt het onderwijs als ontmoetingsplaats voor jongeren uit diverse milieus en het belang van de toegankelijkheid van het onderwijs voor iedereen. Om kinderen gelijke kansen te geven is het belangrijk dat alle talen positief gewaardeerd worden en ingezet kunnen worden in het onderwijs. Uit onderzoek blijken de positieve resultaten hiervan voor de ontwikkeling van meertalige kinderen. Deze bijdrage is onderdeel van de grotere beweging om toe te streven naar inclusiever onderwijs waarin alle talen welkom zijn.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

Belpaeme, T., Kennedy, J., Ramachandran, A., Scassellati, B., & Tanaka, F. (2018). Social robots for education: A review. *Science Robotics*, 3(21), eaat5954.

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?. *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.

Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9(13), 19-36.

García, O., & Wei, L. (2015). Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. In E. Wright, S. Boun, O. García (Eds.), *The Handbook Of Bilingual And Multilingual Education* (pp. 223-240). Wiley Blackwell.

Günther-van der Meij, M., Duarte, J., & Nap, L. (2020). Including multiple languages in secondary education: A translanguaging approach. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 73-106.

Van den Berghe, R. (2022). Social robots in a translanguaging pedagogy: A review to identify opportunities for robot-assisted (language) learning. *Frontiers in Robotics and AI*, 9, 958624.

Van den Berghe, R., Verhagen, J., Oudgenoeg-Paz, O., Van der Ven, S., & Leseman, P. (2019). Social robots for language learning: A review. *Review of Educational Research*, 89(2), 259-295.

## 337. Hoe zien taken eruit die tot doel hebben adaptieve expertise te bevorderen tijdens werkplekieren in het hoger onderwijs?

Els Roskam-Pelgrim; Avans Hogeschool; Lotte Bus; HAN University of Applied Sciences

Divisie: Hoger Onderwijs

*Adaptieve expertise , Taakkarakteristieken, Werkplekieren*

De onvoorspelbare complexiteit van toekomstige beroepen vereisen dat professionals beschikken over adaptieve expertise. Adaptieve experts weten hoe ze optimaal moeten bewegen tussen efficiëntie en innovatie. Uit de literatuur zijn verschillende taakkenmerken geïdentificeerd die curriculumontwikkelaars kunnen gebruiken om adaptieve expertise te bevorderen. Dit zijn: openheid, authenticiteit, noviteit, cognitieve complexiteit, creatieve complexiteit, interactie met stakeholders, samenwerking, autonomie en leercultuur. In deze studie analyseren we drie casussen in werkgerelateerde onderwijsomgevingen in de context van het hoger onderwijs, die ontworpen zijn om adaptieve expertise te bevorderen. We analyseren op basis van interviews met ontwikkelaars, docenten en studenten hoe de negen genoemde taakkenmerken tot uiting komen. Een zekere mate van autonomie met een veilige leercultuur waarin fouten maken mag en er gereflecteerd wordt, blijken in alle casussen aanwezig. Verder zien we variaties in de mate waarin de aard van de taak uitgewerkt wordt (openheid, authenticiteit en noviteit). Ook de mate waarin er cognitieve en creatieve complexiteit gevraagd wordt, wordt verschillend uitgewerkt, evenals de keuze voor ofwel een grote mate van samenwerking bij het volbrengen van de opdracht, ofwel het interacteren met stakeholders. Curriculumontwikkelaars kunnen de taakkenmerken gebruiken als een gespreksstarter om beredeneerde keuzes te maken in de ontwikkeling van onderwijsmodules gericht op adaptieve expertise ontwikkeling.

## Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Door technologische veranderingen en wereldwijde sociaaleconomische ontwikkelingen is de toekomst van beroepen onvoorspelbaar complex en dynamisch (Susskind & Susskind, 2015). Het vermogen om snel aan te passen aan veranderingen wordt omschreven als 'adaptieve expertise' (Hatano & Inagaki, 1986; Bohle Carbonell & van Merriënboer, 2018). Centraal staat flexibel en responsief werkgedrag dat nodig is om zich aan te passen aan veranderende situaties, omstandigheden en eisen (Pelgrim et al., 2022). Adaptieve experts weten hoe ze optimaal moeten bewegen tussen efficiëntie en innovatie (Schwartz et al., 2005). Voor het onderwijs is het belangrijk om te weten hoe we studenten kunnen ondersteunen bij het ontwikkelen van hun adaptieve expertise. Hatano en Inagaki (1986) geven aan dat een willekeurige context waarin lerenden kunnen observeren en interacteren hiervoor nodig is. Hybride leeromgevingen bieden zo'n willekeurige context. Uit de literatuur zijn verschillende taakkenmerken geïdentificeerd die curriculumontwikkelaars kunnen gebruiken om adaptieve expertise te bevorderen (Groenier et al., under review; Pelgrim et al., 2022). Deze kunnen worden samengevat in de volgende negen kenmerken: openheid, authenticiteit, noviteit, cognitieve complexiteit, creatieve complexiteit, interactie met stakeholders, samenwerking, autonomie en leercultuur. Waar nog geen zicht op is, is hoe deze taakkenmerken tot uiting komen in onderwijs dat in de perceptie van ontwikkelaars en docenten adaptieve expertise ontwikkelt. In deze studie analyseren we drie casussen in hybride leeromgevingen in de context van het hoger onderwijs, die ontworpen zijn om adaptieve expertise te bevorderen. We analyseren hoe de negen genoemde taakkenmerken tot uiting komen. De casussen betreffen een minor van een bacheloropleiding, waarbij studenten in interdisciplinaire groepen aan een realistisch, maatschappelijk vraagstuk werken om samen met professionele partners en burgers innovaties, producten of diensten te ontwikkelen. De tweede casus betrof een verplicht onderdeel van de bacheloropleiding mondzorgkunde en de masteropleiding tandheelkunde. Onder begeleiding van hun supervisors, die ervaren tandartsen en mondhygiënisten zijn, leiden ze gezamenlijk een tandheelkundige kliniek. De derde casus betrof de klinische stages in de master Technische Geneeskunde. Het tweede jaar van het programma is gewijd aan stages (vier periodes van tien weken), waarin studenten hun medisch-technische kennis en vaardigheden toepassen en verbeteren in echte klinische settings, waarbij ze direct met individuele patiënten werken. Data voor onderzoek zijn verkregen door semi-structureerde interviews met onderwijsontwikkelaars, studenten en docenten van de drie casussen. We zien we de negen taakkenmerken die in de inleiding zijn genoemd in meer of mindere mate terugkomen in de cases, maar deze lijken zich te clusteren in vier hoofdcategorieën: aard van de taak, complexiteit, interactie en ruimte om te leren. Hierbij moeten keuzes gemaakt worden met betrekking tot de aard van de taak (openheid, authenticiteit, noviteit), evenals ten aanzien van complexiteit (creatief en cognitief) en interactie (samenwerking en interactie met stakeholders). Daarnaast zien we in alle gevallen een hoge mate van autonomie voor de lerenden in combinatie met een veilige leercultuur waarin fouten maken is toegestaan en wordt gereflecteerd, zodat er ruimte ontstaat om te leren. Curriculumontwikkelaars kunnen de taakkenmerken gebruiken als een gespreksstarter om beredeneerde keuzes te maken tijdens het ontwikkelen van onderwijsmodules die gericht zijn op adaptieve expertise ontwikkeling.



## Onderwijs van Waarde(n)

Het onderwijs dat adaptieve expertise bevordert focust ofwel op samenwerking tussen studenten onderling, waarbij verschillende inzichten, expertises en waarden samengebracht moeten worden in &acute;&acute;n eindproduct. Ofwel is er veel interactie vereist met stakeholders. Ook hierbij leren studenten zich te verplaatsen in anderen en ervaren ze de waarde van perspectiefwisseling.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

## Referenties

Bohle Carbonell, K & Merri&uml;nboer, van, J.J.G. (2018). Adaptive Expertise. In Ward, P., Schraagen, J.M., Gore, J. & Roth, E.M. (Ed.). *The Oxford Handbook of Expertise*. Oxford: Oxford University Press.

Groenier, M., Khaled, A., Kamphorst, J., Tankink, T., Endedijk, M., Fluit, C. & Kuijer-Siebelink, W. (under review). Adaptive expertise development during work-based learning in higher education: A realist review.

Hatano, G. & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. In Stevenson, H., Azmuma, H. & Hakuta, K. *Child development and education in Japan*. New York: W.Y. Freeman and Co.

Pelgrim, E. A. M., Hissink, E., Bus, C.L., van der Schaaf, M., Nieuwenhuis, A.F.M., van Tartwijk, J.W.F. & Kuijer-Siebelink, W. (2022). Professionals' adaptive expertise and adaptive performance in educational and workplace settings: an overview of reviews. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*, 27, 1245-1263. Doi: 10.1007/s10459-022-10190-y.

Schwartz, D., Bransford, J., & Sears, D. (2005). Efficiency and innovation in transfer. In J. Mestre (Ed.), *Transfer of Learning from a Modern Multidisciplinary Perspective* (pp. 1-51). Information Age Publishing.

Susskind R, & Susskind, D. (2015). *The future of the professions. How technology will transform the work of human experts*. Oxford: Oxford University Press.

## 338. Het Onderwijzen van Digitale Informatievaardigheden in het Hoger Onderwijs: Validatie van Ontwerpprincipes

Josien Boetje; Hogeschool Utrecht

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

*Digitale Informatievaardigheden, Hoger Onderwijs, Ontwerpprincipes, Digitale Geletterdheid*

In het digitale tijdperk zijn informatievaardigheden essentieel voor academisch succes (Catalano & Phillips, 2016; Rowe et al., 2021) en het aanpakken van complexe maatschappelijke vraagstukken. Echter, studenten in het hoger onderwijs missen vaak de benodigde vaardigheden om effectief informatie te zoeken, evalueren en te gebruiken (Frerejean et al., 2016; Rosman et al., 2015; Walraven et al., 2009). Dit benadrukt de noodzaak voor systematische ontwikkeling van digitale informatievaardigheden in educatieve curricula. Ons systematisch literatuuronderzoek heeft geleid tot de ontwikkeling van zeven ontwerpprincipes voor het leren van informatievaardigheden in het hoger onderwijs. Deze workshop zal de effectiviteit, toepasbaarheid en volledigheid van deze principes valideren door middel van interactieve oefeningen en groepsdiscussies met onderzoekers.

**Benodigde Tijd en Onderbouwing:** De workshop duurt 60 minuten. Dit omvat 20 minuten voor het presenteren van de systematische reviewresultaten en korte interactieve oefeningen, 10 minuten voor het invullen van een vragenlijst, en 30 minuten voor groepsdiscussie. **Doel van de Presentatie:** Het doel is om de ontwerpprincipes voor digitale informatievaardigheden in het hoger onderwijs te valideren en te verfijnen, met nadruk op hun bruikbaarheid, eenvoud van implementatie en huidige toepassing in hoger onderwijsinstellingen. Daarnaast willen we mogelijke uitdagingen en lacunes identificeren. **Uiteenzetting van de Beoogde Werkvorm:** De workshop start met een presentatie van de resultaten van de systematische review, gevolgd door korte interactieve oefeningen om deelnemers te betrekken. Deelnemers worden vervolgens uitgenodigd om een vragenlijst in te vullen, wat bijdraagt aan de validering van de principes. De sessie wordt afgesloten met een groepsdiscussie, waarin de deelnemers hun ervaringen,

ideeën en feedback kunnen delen. Deze workshop biedt een unieke kans voor deelnemers om actief bij te dragen aan het verfijnen van belangrijke onderwijsstrategieën in het digitale tijdperk en zal waardevolle inzichten opleveren voor zowel onderzoekers als professionals in het hoger onderwijs. Wetenschappelijke en Praktische Relevantie: In het digitale tijdperk zijn informatievaardigheden essentieel voor academisch succes (Catalano & Phillips, 2016; Rowe et al., 2021) en het aanpakken van complexe maatschappelijke vraagstukken. Ondanks het belang missen studenten in het hoger onderwijs vaak de benodigde informatievaardigheden om effectief informatie te zoeken, evalueren en te gebruiken (Frerejean et al., 2016; Rosman et al., 2015; Walraven et al., 2009). Dit gebrek aan vaardigheden benadrukt de noodzaak voor systematische ontwikkeling van digitale informatievaardigheden in educatieve curricula. Een systematisch literatuuronderzoek heeft geleid tot de ontwikkeling van zeven ontwerpprincipes voor het leren van informatievaardigheden in het hoger onderwijs. Deze set is echter nog theoretisch van aard. Om deze set te valideren in de praktijk, hebben we de volgende onderzoeksvragen: In welke mate worden deze ontwerpprincipes door verschillende onderwijsprofessionals gezien als makkelijk toe te passen en effectief voor het verbeteren van informatievaardigheden van studenten? In hoeverre worden deze ontwerpprincipes reeds toegepast in het onderwijs? Welke essentiële principes of concepten ontbreken mogelijk in de huidige set van ontwerpprincipes? Via focusgroepen met informatiespecialisten, docenten en lerarenopleiders hebben we voorlopige inzichten verzameld over de bruikbaarheid, toepasbaarheid en huidige implementatie van deze principes in de praktijk. Deze workshop streeft ernaar om via interactieve oefeningen en groepsdiscussies met onderzoekers deze principes verder te valideren en te verfijnen. Deze workshop draagt bij aan de theoretische en praktische ontwikkeling van digitale informatievaardigheden in het hoger onderwijs. Door de directe betrokkenheid van deelnemers bij het valideren en verfijnen van de ontwerpprincipes, versterkt het de koppeling tussen onderzoek en praktijk en bevordert het de toepassing van evidence-informed benaderingen in het onderwijs.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Dit voorstel benadrukt de cruciale rol van onderwijs in het ontwikkelen van digitale informatievaardigheden, die essentieel zijn voor de hedendaagse digitale transformatie. Door studenten te bekwaamen in deze vaardigheden, dragen we bij aan een onderwijssysteem dat hen niet alleen voorbereidt op de arbeidsmarkt, maar ook vormt tot actieve, geïnformeerde burgers. Dit versterkt hun persoonlijke en professionele groei, en bevordert een inclusieve, geïnformeerde samenleving. Centraal staat de focus op kwaliteitsverbetering van het onderwijs via het verbeteren van de didactiek van digitale informatievaardigheden. Door docenten op te leiden vormen we uiteindelijk studenten die academisch bekwaam, maatschappelijk betrokken en digitaal vaardig zijn.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

Catalano, A. J., & Phillips, S. R. (2016). Information literacy and retention: A case study of the value of the library. *Evidence-Based Library and Information Practice*, 11(4), 2&ndash;13. <https://doi.org/10.18438/b82k7w>

Frerejean, J., Van Strien, J. L. H. H., Kirschner, P. A., & Brand-Gruwel, S. (2016). Completion strategy or emphasis manipulation? Task support for teaching information problem solving. *Computers in Human Behavior*, 62, 90&ndash;104. <https://doi.org/f8tt8v>

Rosman, T., Mayer, A. K., & Krampen, G. (2015). Combining self-assessments and achievement tests in information literacy assessment: Empirical results and recommendations for practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(5), 740&ndash;754. <https://doi.org/gcphvg>

Rowe, J., Leuzinger, J., Hargis, C., & Harker, K. R. (2021). The impact of library instruction on undergraduate student success: A four-year study. *College & Research Libraries*, 82(1), 7. <https://doi.org/gh75kc>

Walraven, A., Brand-Gruwel, S., & Boshuizen, H. P. A. (2009). How students evaluate information and sources when searching the World Wide Web for information. *Computers and Education*, 52(1), 234&ndash;246. <https://doi.org/btpscr>

## 340. Waarde(n)volle onderwijsactiviteiten ter versoepeling van doorstroming van mbo naar hbo

Nick Glazenburg; Hanzehogeschool Groningen

Divisie: Hoger Onderwijs

*Doorstroom, Middelbaar beroepsonderwijs (mbo), Hoger beroepsonderwijs (hbo)*

In 2012 hebben de mbo- en hbo-instellingen in Noord-Nederland (Groningen, Friesland, Drenthe) de handen ineengeslagen om de doorstroom van het mbo naar het hbo te versoepelen. Daartoe zijn zowel in het mbo als in het hbo onderwijsactiviteiten ontwikkeld. In het mbo zijn die activiteiten bedoeld om studenten te helpen bij het maken van een keuze voor na diplomering: doorstroom naar het hbo, instroom in het werkveld of anders (bijv. een tussenjaar). In het hbo zijn die activiteiten bedoeld om (mbo-)studenten zacht te laten landen in hun nieuwe opleiding / onderwijsomgeving. Doormiddel van een driejarig onderzoeksproject zoeken onderwijs(beleids)- en onderzoeksprofessionals van de betrokken onderwijsinstellingen antwoord op de vraag: Wat is het effect op studentsucces van (elementen van) deze onderwijsactiviteiten, voor wie, onder welke omstandigheden en waarom? Het onderzoek kent kwalitatieve en kwantitatieve elementen, waaronder longitudinaal vragenlijstonderzoek om de kwantitatieve opbrengsten van de activiteiten in kaart te brengen en interviews met studenten en docenten in het mbo en hbo om een verdiepend beeld te schetsen van de ervaringen met en opbrengsten van de activiteiten. In deze congresbijdrage schetsen we een beeld van wat gezamenlijke onderwijsactiviteiten hebben opgeleverd en wat de betrokken en andere onderwijsinstellingen met die opgedane kennis kunnen.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Het verbeteren van de mbo-hbo transitie is van groot belang, omdat deze overgang gepaard gaat met hoge uitval en een laag studie-/studentsucces in het hbo (o.a. Van den Broek, 2021). De mbo- en hbo-instellingen in Noord-Nederland (Groningen, Friesland, Drenthe) hebben de handen ineengeslagen om de doorstroom van het mbo naar het hbo te versoepelen. Daartoe zijn zowel in het mbo als in het hbo onderwijsactiviteiten ontwikkeld die zijn gericht op vijf evidence-

based studentsuccesfactoren (bv. Beekhuizen e.a., 2020): binding met de opleiding, programmering, begeleiding/ondersteuning, activerende en motiverende didactiek en studievaardigheden. Doormiddel van een driejarig onderzoeksproject zoeken beleidsmakers, docenten en onderzoekers van de betrokken onderwijsinstellingen antwoord op de vraag: Wat is het effect op studentsucces van (elementen van) deze onderwijsactiviteiten, voor wie, onder welke omstandigheden en waarom? Het onderzoeksproject dat is uitgevoerd binnen negen onderwijsinstellingen, bestaat uit drie samenhangende onderdelen: 1) inventarisatie van de inhoud en beoogde werking van alle aangeboden onderwijsactiviteiten (analyse van 288 documenten), 2) kwalitatieve onderzoek naar de beleving en werking van de aangeboden activiteiten door studenten en docenten en (70 interviews) 3) longitudinaal onderzoek naar kwantitatieve opbrengst van de activiteiten (vragenlijstonderzoek onder 4 studentcohorten). Op het moment van schrijven zijn alle documenten geanalyseerd, is de helft van de interviews afgenomen en heeft de helft van meetmomenten van het longitudinale cohortonderzoek plaatsgevonden (response rates tussen 16 en 43 procent). Ten tijde van de ORD zullen alle resterende interviews zijn afgenomen en geanalyseerd. Ook is de kwantitatieve dataverzameling van de eerste twee studentcohorten dan afgerond. Op dit moment zijn op basis van de voorlopige resultaten al enkele werkzame elementen van onderwijsactiviteiten te identificeren, zoals bijvoorbeeld contact met naar het hbo doorgestroomde oud-mbo's gedurende het keuzeproces van studenten in het mbo en aandacht voor specifieke studievaardigheden. Ook is de rol van docenten die studenten begeleiden in hun keuzeproces en landing in het hbo van belang: docentinschattingen van de geschiktheid van studenten voor doorstuderen in het hbo, instromen in het werkveld of anders moeten realistisch zijn en een positieve benadering van studenten is cruciaal. In deze congresbijdrage geven we tekst en uitleg over het onderzoeksproject en de opbrengsten ervan. Zo schetsen we bijvoorbeeld met concrete en gedetailleerde voorbeelden een beeld van de werkzame en ook de minder werkzame (elementen van) de aangeboden onderwijsactiviteiten en relateren we die aan de vijf eerder genoemde studentsuccesfactoren. Onze bevindingen kunnen onderwijsinstellingen helpen hun begeleiding en voorlichting aan studenten optimaliseren.

Beekhuizen, L., Lei, R., van der, Meijer, A., Posthumus, G., Seelen, C., Slijkhuis, M., Sturing, L., & Volker, J. (2020). RisicoMeter: Inspiratie voor het analyseren en aanpassen van de eerste 100 dagen van de opleiding. Groningen: Hanzehogeschool GroningenBroek, A. van den, Termorshuizen, T., Cuppen, J. & Warps, J. (2021). Monitor beleidsmaatregelen hoger onderwijs 2020-2021. Onderzoek in opdracht van het Ministerie van OCW. Nijmegen: ResearchNed

#### Onderwijs van Waarde(n)

Doorstroom van mbo naar hbo is veelvuldig onderwerp van beleidsaandacht, omdat soepele doorstroom essentieel is voor de toegankelijkheid van het hoger onderwijs. Passend bij de huidige onderwijswaarden is die beleidsaandacht niet meer voornamelijk gericht op rendement (bijv. doorstroom- en switchcijfers), maar is er steeds meer aandacht voor de student als persoon. Zo ligt de nadruk inmiddels minder op het vergroten van de doorstroom en meer op het begeleiden van studenten naar de voor hen best passende plek in het onderwijs. In deze congresbijdrage brengen we in beeld of/hoe onderwijsactiviteiten gericht op het versoepelen van de doorstroom daaraan bijdragen.

## 345. De waarde(n) van innovatief teamwerk – teaming-up rondom een scoping review

Idwer Doosje; Hogeschool Utrecht; Remco Coppoolse; Hogeschool Utrecht

Divisie: Beleid & Organisatie

*Vissenkom methode, Scoping review als basis voor dialoog*

Het huidige (hoger) onderwijs vraagt om vernieuwingen die door (teams van) onderwijsprofessionals worden gerealiseerd. Echter, de duurzaamheid van vernieuwing staat vaak onder druk, projectfinanciering houdt op, collega's voelen zich onzeker over de vernieuwing of een te hoge werklast zijn redenen waarom vernieuwingen kunnen stagneren. Belangrijke aanname voor het slagen van innovaties is om niet individueel, maar meer teamgericht te werken. Via teams kunnen ideeën, kennis en middelen worden uitgewisseld, eigen aannames worden bevraagd en nieuwe inzichten ontstaan. Er is echter weinig bekend over het sociale aspect bij het innoveren van onderwijs. Wat kan het team van onderwijsprofessionals doen om te komen tot succesvolle en duurzame innovaties? In deze 'teaming-up' (met deelnemers vormen we een tijdelijk en ad-hoc team op de ORD) worden resultaten uit de scoping review naar innovatief teamwork gedeeld en getoetst met aanwezige deelnemers die interesse, ervaring en kennis hebben van dit onderwerp. Op interactieve wijze worden deelnemers uitgenodigd aan de slag te gaan met resultaten, met als doel de resultaten verder aan te scherpen.

Transities in de samenleving vragen om meebewegende hoger onderwijsinstellingen die studenten opleiden met toekomstbestendige vaardigheden, kennis en houdingen. Onderwijsvernieuwingen worden gezien als middel om studenten beter toe te rusten op hun (werkende) leven na het behalen van een diploma. Teams van onderwijsprofessionals spelen een belangrijke rol bij het vormgeven en realiseren van deze vernieuwingen. Echter, de totstandkoming en realisatie van onderwijsvernieuwingen binnen onderwijsinstellingen is



complex en kwetsbaar (Prenger et al., 2022; Vanlommel, 2021). Sommige vernieuwingen zijn lastig te verduurzamen omdat de projectfinanciering bijvoorbeeld tijdelijk is (Prenger et al., 2022). Of het onderwijsconcept wordt niet opgenomen in het curriculum omdat collega's zich handelingsverlegen voelen en niet met het idee aan de slag willen, ook vanwege de structurele hoge werkdruk (Koeslag-Kreunen, 2021). De realiteit is dat vernieuwingsprojecten stagneren, dat vernieuwingen elkaar in rap tempo opvolgen met als gevolg dat de zin om te veranderen afneemt (Lambriex-Schmitz et al., 2020; Vanlommel, 2021). Om die complexiteit van innovatie te hanteren wordt verondersteld dat een diversiteit aan ideeën en een goede uitwisseling daartussen nodig is om de uitdagingen in het innovatieproces op te lossen (Torfing, 2019; Vestal & Mesmer-Magnus, 2020). Het eenvoudig klinkende advies is: ga samen innoveren (Kat-de Jong et al., 2019). Teams worden gezien als een belangrijk middel om continu te reflecteren op de onderwijspraktijk en besluiten te nemen over de verdere verloop van een vernieuwing(sproject) (Koeslag-Kreunen, 2021; Vanlommel, 2021; Vestal & Mesmer-Magnus, 2020). Via deze samenwerking kunnen namelijk ideeën, kennis en middelen worden uitgewisseld, eigen aannames worden bevestigd en nieuwe inzichten ontstaan (Nonaka & Takeuchi, 2007). Ook kunnen ze bijdragen aan een adequate implementatie en inbedding van de innovatie (Lambriex-Schmitz et al., 2020; Prenger et al., 2021; Yoon et al., 2017). Toch is het niet eenvoudig om die verbinding in teams te stimuleren. Zo is er onvoldoende tijd om te reflecteren en weten we weinig hoe het teamwork ingericht kan worden ten behoeve van de verschillende fasen van een innovatie (Widmann et al., 2016). Vanuit het concept van Team Innovative Work Behaviour (TIWB) borduren we voort op innovatief werkgedrag van individuen. Deze scoping review heeft als doel (1) verschillende definities van innovatie op teamniveau te identificeren en (2) overzicht te bieden in de antecedenten. De scoping review is uitgevoerd in zes databases met de zoektermen 'team' en 'innovation' gecombineerd met een afbakening van de populatie door de zoektermen 'teacher', 'employee', 'professional' of 'workplace'. Enkel Engelse artikelen die peer-reviewed en wetenschappelijk aangemerkt waren werden meegenomen in de periode 2013 tot 2024. Het literatuuronderzoek vond plaats in december 2023 en januari 2024 en leverde in een eerste ronde 5000 artikelen op. Deze artikelen werden onderworpen aan in- en exclusiecriteria en een kwaliteitscontrole volgens de CASP-richtlijnen (Singh, 2013). Tijdens de ORD worden eerste resultaten op interactieve wijze gedeeld met deelnemers. Vanuit deze kennisbasis verdiepen we het concept van innovatief werkgedrag op het niveau van teams.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Dit onderzoek richt zich op teams en hoe zij onderwijsinnovaties initiëren en realiseren. Door zicht te krijgen in wat er nodig is voor teams om tot innovaties te komen, weten we ook beter hoe we de onderwijsinstelling en de aanwezige professionals beter kunnen toerusten om in te blijven spelen op toekomstige veranderingen. Het past daarmee goed bij het ecosysteemperspectief van de divisie Beleid & Organisatie waarin wordt onderzocht hoe we met passende structuren en processen in organisaties kunnen leren omgaan met de complexiteit en wickedness van vraagstukken.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

## Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

### Referenties

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Kat-de Jong, M., Zweers, J., & Doosje, I. (2019, December 17). Verslag masterclass : Onderwijs vernieuwen in de swampy lowlands – doe het in ieder geval samen! ComeniusNetwerk. <https://comeniusnetwerk.nl/actueel/1526633.aspx?t=Verslag-masterclass--Onderwijs-vernieuwen-in-de-swampy-lowlands-%E2%80%93-doe-het-in-ieder-geval-samen>
- Koeslag-Kreunen, M. (2021). Fier, naar Onderwijsprofessionals met Werkplezier [openbare les] (24 november 2021). Hogeschool Utrecht. [https://ap.lc/jdHdYLambriex-Schmitz, P., Van der Klink, M. R., Beusaert, S., Bijker, M., & Segers, M. \(2020\). When innovation in education works: stimulating teachers' innovative work behaviour. \*International Journal of Training and Development\*, 24\(2\), 118–134. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12175>](https://ap.lc/jdHdYLambriex-Schmitz, P., Van der Klink, M. R., Beusaert, S., Bijker, M., & Segers, M. (2020). When innovation in education works: stimulating teachers' innovative work behaviour. International Journal of Training and Development, 24(2), 118–134. https://doi.org/10.1111/ijtd.12175)
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: advancing the methodology. <http://www.cih-irsc.ca>
- Lockwood, C., dos Santos, K. B., & Pap, R. (2019). Practical Guidance for Knowledge Synthesis: Scoping Review Methods. In *Asian Nursing Research* (Vol. 13, Issue 5, pp. 287–294). Korean Society of Nursing Science. <https://doi.org/10.1016/j.anr.2019.11.002>
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (2007). *The Knowledge-Creating Company*. Harvard Business Review.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2021). Professional learning networks: From teacher learning to school improvement? *Journal of Educational Change*, 22(1), 13–52. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09383-2>
- Prenger, R., Tappel, A. P. M., Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2022). How can educational innovations become sustainable? A review of the empirical literature. *Frontiers in Education*, 7.
- Torring, 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>
- Vanlommel, K. (2021). Organiseren van complexe verandering in onderwijs [openbare les]. Hogeschool Utrecht. <https://www.hu.nl/-/media/hu/documenten/nieuws/openbare-les-kristin-vanlommel.ashx>
- Vestal, A., & Mesmer-Magnus, J. (2020). Interdisciplinarity and Team Innovation: The Role of Team Experiential and Relational Resources. *Small Group Research*, 51(6), 738–775. <https://doi.org/10.1177/1046496420928405>
- Widmann, A., Messman, G., & Mulder, R. H. (2016). The Impact of Team Learning Behaviors on Team Innovative Work Behavior: A Systematic Review. *Human Resource Development Review*, 15(4), 429–458. <https://doi.org/10.1177/1534484316673713>
- Yoon, S., Koehler Yom, J., Yang, Z., & Liu, L. (2017). The Effects of Teachers' Social and Human Capital on Urban Science Reform Initiatives: Considerations for Professional Development. *Teachers College Record*, 119, 040308., 1–32.

## 346. Een waarde(n)volle dialoog: stilstaan en doorvragen

Heleen den Herder; Penta Nova; Annemieke Epema; Penta Nova;  
Henriëtte Hoogenkamp; Penta Nova

Divisie: Beleid & Organisatie

*waarden , schoolleiders, dialoog, leraren*

Waarden spelen een belangrijke rol in organisaties. Bewust zijn van de eigen waarden en collectieve waarden zorgt voor focus en duurzame keuzes. Dit kan leiden tot meer inzicht in eigen drijfveren en verbinding tussen teamleden. De waarden geven een ‘afwegingskader’ dat gedurende langere tijd helpt bij het nemen van beslissingen. Het voeren van waardengerichte gesprekken is geen ‘common practice’ in het onderwijs. Het vraagt om stilstaan en doorvragen. In deze workshop gaan we aan de slag met de waardengerichte dialoog. Deelnemers ervaren hoe je de dialoog kunt inzetten om op waardenniveau met elkaar in gesprek te gaan. Daarbij maken wij gebruik van het Vierkwadrantenmodel dat ontwikkeld is binnen het lectoraat ‘Leiderschap in waardengericht werken in het onderwijs’ van Penta Nova onder leiding van Wouter Schenke. Dit model biedt inzichten hoe je tot afstemming komt van waarden en handelen van individuen en teams.

**Doel:** Deelnemers ervaren wat het betekent om stil te staan en door te vragen aan de hand van de waardengerichte dialoog en het Vierkwadrantenmodel. Zij oefenen met het stellen van verdiepende vragen op waardenniveau.  
**Praktische relevantie:** Bewustwording en afstemming tussen waarden en handelen van individuen en teams zorgen voor focus en duurzame keuzes in organisaties.  
**Verloop workshop:** We starten met een gezamenlijke verkenning van de waardengerichte dialoog en het vierkwadrantenmodel. Vervolgens gaan de deelnemers hier concreet mee aan de slag. Ze maken een koppeling naar de praktijk en oefenen met stilstaan en doorvragen. Tot slot bespreken we de relevantie en verkregen inzichten. Het voeren van waardengerichte gesprekken is geen ‘common practice’ in het onderwijs. Er is schroom om verdiepingsvragen te stellen. Dat voelt onwennig en vraagt om bewuste keuzes. (Den Herder & Hoogenkamp, 2022). Vaak is er sprake van handelingsverlegenheid om een waardengerichte dialoog aan te gaan. Het vraagt om stilstaan en doorvragen. Er is behoefte aan

voorbeelden en handvatten (Hoogenkamp, Uiterwijk-Luijk & Andersen, 2019). We definiëren de waardengerichte dialoog als een onderzoekend gesprek op waardenniveau, waarbij de uitkomst niet vaststaat en de deelnemers door hun gesprek samen verder willen komen in hun denken en diepgang willen bereiken. Voor deze definitie baseren we ons onder meer op David Bohm en Manon Ruijters. Bohm schrijft: 'In een ware dialoog is elk mens deelnemer. Ieder maakt deel uit van het geheel van de betekenisgeving van een groep en neemt daar zelf ook deel aan' (Bohm, 2022, p.14). 'Daardoor kan er in de groep een vloeiende dynamiek van betekenisgeving ontstaan, waaruit een nieuw begrip voortkomt' (Bohm, 2022, p.35). Ruijters (2019) gebruikt de term 'generatieve dialoog': 'Iedereen doet aan deze dialoog mee, iedereen heeft zijn eigen inbreng, en iedereen gaat op zoek naar de betekenis en zin ervan. Zo komen we samen op een hoger plan.' (Ruijters et al., p.91). In de workshop zorgen we voor verdieping. Daarbij maken wij gebruik van het Vierkwadrantenmodel (Andersen, Uiterwijk-Luijk, & Van der Vloed, 2022). Dit model biedt inzichten hoe je tot afstemming komt van waarden en handelen van individuen en teams. De kwadranten die zich richten op de individuele dimensie zijn verbonden aan de denkniveaus van Bateson (1973) en Dilts (2014). De kwadranten gericht op het collectief zijn verbonden aan het systeemdenken (Kim, 1999, 2001). Barrett (2006, 2014) verbindt beide dimensies met elkaar. De waardengerichte dialoog over de persoonlijke afstemming richt zich op het ontdekken van individuele waarden en hoe men deze vertaalt in concreet handelen. Een andere dimensie is de organisatieafstemming. Hier gaat het over de organisatiewaarden en hoe deze concreet zichtbaar wordt in de fysieke omgeving, systemen en routines. Daarnaast kan de dialoog ook gaan over waardenafstemming tussen individuele en collectieve waarden. Een laatste dimensie is de vormafstemming, waarin de afstemming tussen het gedrag van het individu en de systemen, werkwijzen en routines van de organisatie centraal staan. De dialogen kunnen zich bij verschillende afstemmingsvormen richten op verbindingen en spanningsvelden.

#### Onderwijs van Waarde(n)

In het onderwijs gaat het om meer dan het aanbieden van kennis en vaardigheden. Als het goed is, ontdekken kinderen en jongeren wat voor hen van waarde is en wat waardevol is voor het samenleven. Daar hebben zij leraren en schoolleiders bij nodig die met hen op waardenniveau in gesprek gaan. De waardengerichte dialoog is een werkwijze om waardengerichte gesprekken te kunnen voeren. Organisaties kunnen medewerkers toerusten om deze waardengerichte dialogen te voeren. Waar het lukt om op waardenniveau in gesprek te gaan, ontstaat verbinding, zowel op persoonlijk als organisatieniveau.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Andersen, I. (2020). Leiderschap in crisistijd. *Schoolmanagement*, 6-9. Andersen, I., Uiterwijk-Luijk, L. & Van der Vloed, K. (2022). *Woorden, waarden en werkelijkheid, leidinggeven aan waardengericht werken in scholen*. Huizen: Pica. Barrett, R. (2006). *Building a values-driven*

organization: A whole system approach to cultural transformation.

Butterworth/Heinemann. Barrett, R. (2014). Values-based Leadership: Leading from the inside out. Barrett values Centre. Geraadpleegd op 1 mei 2022 via

<https://www.valuescentre.com/resource-library/values-based-leadership/> Bateson, G. (1973).

Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology. University of Chicago Press. Bohm, D. (2022). Over dialoog. Helder denken en communiceren. Utrecht: Ten Have.

Herder, den, H. & Hoogenkamp, H. Stilstaan en doorvragen. Een waardengerichte dialoog over zij-instromende leraren. Basisschoolmanagement, 2023 (2), 22-25.

Hoogenkamp, H., Uiterwijk-Luijk, L. en Andersen, I. Waardegericht leiderschap: hoezo? Een verkennend onderzoek naar beelden van schoolleiders bij waardengericht leiderschap. Schoolmanagement, 29(6), 14-18.

Kim, D. H. (1999). Introduction to systems thinking. Pegasus Communications. Kim, D.H. (2001). Organizing for Learning: Strategies for Knowledge Creation and Enduring Change. Pegasus Communications.

Ruijters, M.C.P., Van Luin, G.E.A. & Wortelboer, F.Q.C. (Eds.) (2019). Mijn Binnenste Buiten. Werken aan je professionele identiteit. Deventer: Management Impact.



## 349. Implementeren is lerend reflecteren

### De onderzoeks- en verbetercultuur van Groeikracht en de Transformatieve School.

Maren Van de Vrie; Oberon; Sanne de Vries; Oberon; Aafke Essen; Oberon; Saskia Brokamp; Hogeschool Utrecht; Elsemarijn Ippel; Hogeschool Utrecht; Ton Klein; Oberon

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Implementatie, Onderzoeks en verbetercultuur*

In opdracht van NRO onderzochten we de kansrijkheid van twee professionaliserings- en cultuurveranderingsprogramma's. We richtten ons op Groeikracht en de Transformatieve School waarbinnen het versterken van de onderzoeks- en verbetercultuur op scholen centraal staat. Binnen een éénjarig pilotonderzoek evalueerden we de kwaliteit van de uitvoering en de potentieel werkzame mechanismen van deze trajecten. Daarnaast verkenden we hoe een onderzoeks- en verbetercultuur, het handelen van leraren en leerwinst van leerlingen vastgesteld kan worden.

Uit onderzoek komen een aantal werkzame elementen voor het bereiken van een verbetercultuur naar voren, zoals terugkerende lesbezoeken, reflecteren en coaching. Om de effectiviteit van de genoemde trajecten te verhogen, is het cruciaal dat werkzame elementen en activiteiten op de beoogde wijze worden geïmplementeerd en uitgevoerd. Wat werkt wel en niet bij de implementatie van programma's op scholen en hoe kunnen we de kwaliteit van de uitvoering het beste meten?



In deze sessie gaan we aan de hand van stellingen in gesprek over werkzame elementen bij de implementatie van professionaliserings- en cultuurveranderingsprogramma's. Daarna bespreken we instrumenten die onderzoekers en onderwijsprofessionals kunnen hanteren om de kwaliteit van de uitvoering van de programma's op een betrouwbare en valide manier te meten.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

#### Onderwerp en context

In opdracht van NRO brachten we de kansrijkheid van de professionaliserings- en cultuurveranderingsprogramma's van Groeikracht (GK) en de Transformatieve School (TS) in kaart. Beide programma's zijn gericht op het versterken van de onderzoeks- en verbetercultuur van scholen. De 'ontwikkelkracht'-variant van deze programma's wordt gekenmerkt door een lerende manier van werken, (waarborgen van) professionalisering, het gebruiken van kennisbronnen en aandacht voor onderlinge beïnvloeding in de onderwijsorganisatie (o.a. Ros e.a., 2020).

#### Theoretisch kader

De concepten van professionaliteit en programma-integriteit staan centraal in dit evaluatieonderzoek. Programma-integriteit betekent de mate waarin een programma is geïmplementeerd zoals wordt beoogd of bedoeld (Carroll e.a., 2007). Om het programma op de beoogde wijze uit te voeren is een bepaalde mate van professionaliteit vereist (opleiding en doorlopende ondersteuning). De mate van programma-integriteit en professionaliteit zijn van invloed op de effectiviteit van programma's (Lipsey, 2009).

#### Doel en opbrengst onderzoek

Ons eenjarig pilotonderzoek bestond uit een (proces)evaluatiestudie en een teststudie. Ten eerste evalueerden we de kwaliteit van de uitvoering (programma-integriteit) en de potentieel werkzame mechanismen van Groeikracht en de Transformatieve School. De mate van programma-integriteit werd bij alle deelnemende scholen door middel van vragenlijsten en interviews vastgesteld. Aanvullend zijn schoolleiders, leerkrachten en niet-lesgevende medewerkers van de deelnemende scholen geïnterviewd over de kwaliteit van de uitvoering, werkzame mechanismen en contextfactoren. Ten tweede verkenden we hoe een onderzoeks- en verbetercultuur, het handelen van leraren en leerwinst van leerlingen vastgesteld kan worden. We analyseerden de mate van betrouwbaarheid en validiteit van de bestaande meetinstrumenten van de programma's. In het eindrapport trekken we conclusies over de mate van programma-integriteit, de potentieel werkzame mechanismen en contextfactoren van de programma's. Tenslotte adviseren we over aanvullende instrumenten om de genoemde uitkomsten en de kosteneffectiviteit van de programma's vast te stellen.



## Doel en opbrengst ronde tafel

Uit eerder onderzoek komen een aantal werkzame elementen voor het bereiken van een verbetercultuur naar voren, zoals terugkerende lesbezoeken, reflecteren, coaching en intervisie (Admiraal e.a., 2015, Kraft e.a., 2018, Severiens & De Koning, 2016). Om de effectiviteit van programma's te verhogen is het cruciaal dat werkzame elementen en activiteiten op de beoogde wijze worden geïmplementeerd en uitgevoerd (Goense e.a., 2014). Wat werkt wel en niet bij de implementatie van programma's op scholen en hoe kunnen we de kwaliteit van de uitvoering op een betrouwbare en valide manier meten?

In deze sessie gaan we aan de hand van stellingen in gesprek over bovenstaande vragen. We vragen deelnemers vanuit verschillende functies en perspectieven mee te denken in de vertaling van onze onderzoeksresultaten naar de praktijk.

## Werkvorm en inbreng deelnemers

De opbouw van de sessie is als volgt:

1. Korte introductie over het beginsel van programma-integriteit en het meten van de kwaliteit van de uitvoering (Oberon/Hogeschool, 10 minuten).
2. Aan de hand van stellingen bespreken deelnemers wat wel en niet werkt bij het implementeren van programma's en welke instrumenten ingezet moeten worden om de kwaliteit van de uitvoering te meten (15 min – Oberon/Hogeschool). Vanuit perspectief: programmaleider GK/TS, schoolleider, leerkracht en wetenschap.
3. Samenvatting en afsluiting (Oberon/Hogeschool, 5 minuten).

## Onderwijs van Waarde(n)

Het centrale thema van deze Onderwijs Research Dagen is Onderwijs van Waarde: hoe kunnen we de intrinsieke waarde van het onderwijs versterken? Door te investeren in een verbetercultuur op scholen en wetenschappelijk onderbouwde programma's te implementeren, versterken we het vakmanschap van leraren. Deze investering levert niet alleen positieve leerwinst voor leerlingen op, maar maakt ook het werk van leraren beter en leuker. Het versterken van onderzoeks- en verbeterculturen draagt dus bij aan het verhogen van de intrinsieke waarde van het onderwijs.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

## Referenties

Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2019). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684–698.

Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 1-9.

Goense, P., Boendermaker, L., van Yperen, T., Stams, G.J., & van Laar, J. (2014). Implementation of Treatment Integrity Procedures. *Zeitschrift für Psychologie*, 222(1), 12-21.

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of educational research*, 88(4), 547-588.

Lipsey, M. W. (2009). The primary factors that characterize effective interventions with juvenile offenders: a meta-analytic overview. *Victims & Offenders*, 4, 124-147.

Ros, A., Geijsel, F., Dengerink, J., & De Wit, B. (2020). *Leraar: een professie met perspectief. Deel 3: Een leeromgeving voor leraren*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.

Severiens, S., & de Koning, H. (2016). Lesgeven in superdiverse klassen. In R. Fukkink, & R. Oostdam (Eds.), *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context* (pp. 165-174). Bussum: Uitgeverij Coutinho.

## 351. Interculturele competentieontwikkeling en diversiteitsbenutting in teams: Een scoping review

Mees Kok; Hogeschool Utrecht

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Interculturele competentieontwikkeling, culturele diversiteit, beroepsonderwijsteams*

De Nederlandse grootstedelijke beroepsonderwijscontext wordt gekenmerkt door culturele diversiteit en ongelijk verdeelde kansen onder leerlingen én docenten. Beroepsonderwijsteams staan dan ook voor de taak om hun eigen culturele diversiteit te begrijpen en te benutten om te kunnen omgaan met diverse studentenpopulaties. Voorliggend paper focust op de daarvoor benodigde interculturele competentieontwikkeling. Hoewel individuele interculturele competentie in onderzoek veel aandacht krijgt, benadrukt eerder onderzoek de waarde van een meer relationele, interactieve teambenadering. Ondanks dat diversiteitsbenutting vaak genoemd wordt in relatie tot teamsamenwerking, wordt de positieve impact van culturele diversiteit op teamsamenwerking niet eenduidig bevestigd. Onderhavige scoping review beoogt daarom deze onderzoeksvraag te beantwoorden: Hoe wordt interculturele competentieontwikkeling en de benutting van culturele diversiteit van teams beschreven in onderzoeksliteratuur? Na het screenen van 1068 abstracts werden negen studies geselecteerd, geabstraheerd door data-extractie en thematisch geanalyseerd. Bevindingen werden verrijkt door middel van praktijkconsultatie. Resultaten tonen het belang van het benutten van interculturele relaties, erkenning van machtsverhoudingen en culturele (zelf)reflexiviteit. De bevindingen bieden een basis voor bijvoorbeeld het ontwikkelen van een observatiekader voor beroepsonderwijsteams.

Inleiding, onderzoeksdoel en -context Culturele diversiteit en ongelijke kansen zijn aanwezig in de Nederlandse grootstedelijke onderwijscontext, onder leerlingen en docenten (Crul &

Lelie, 2017, 2023; Donlevy et al., 2015; Severiens, 2014). Beroepsonderwijsprofessionals werken in teams om vanuit hun diversiteit goed onderwijs te verzorgen (Derksen et al., 2020; Nieuwenhuis, 2012). Er ontbreekt echter theorie over hoe een relatie (bijv. een team) tussen meerdere culturele actoren (bijv. teamleden) leidt tot de benutting van culturele diversiteit (Spitzberg & Changnon, 2009; Bennett, 2023). Dit onderzoek beoogt in kaart te brengen hoe teams interculturele competentie ontwikkelen om hun culturele verschillen te benutten. Theoretisch kader Interculturele competentieontwikkeling is binnen dit onderzoek gedefinieerd als: het ontwikkelen van het vermogen van cultureel perspectief te wisselen om zodoende alternatief, passend gedrag te kunnen tonen (Bennett, 2017; Deardorff, 2020). Culturele diversiteit heeft wisselende effecten op teamsamenwerkingen (Dibble & Gibson, 2013; Michie et al., 2006; Stahl et al., 2010; Stahl & Maznevski, 2021) en interculturele competentie speelt een grote rol in omgaan met culturele diversiteit (Bennett, 2009). Er ontbreekt een overkoepelend beeld over wat de effecten van interculturele competentieontwikkeling zijn op samenwerken in cultureel diverse teams. Onderzoeksvraag/-vragen De onderzoeksvraag luidt: Hoe wordt interculturele competentieontwikkeling en de benutting van culturele diversiteit van teams beschreven in onderzoeksliteratuur? Methode van onderzoek Om overzicht te creëren over de literatuur is een scoping review uitgevoerd volgens de stappen van Peters en anderen (2020). Op basis van vooronderzoek is een zoekstring opgesteld (met synoniemen): (interculturele competentie OF culturele diversiteitsbenutting) EN team. Na screening van 1068 abstracts stelde het onderzoeksteam inclusiecriteria vast en werden negen artikelen geïncludeerd. Data-extractie van de geselecteerde studies behelsde onder meer: onderzoeksmethode, participanten, gehanteerde definities van interculturele competentie en teamsamenwerking. Hierna worden de studies thematisch geanalyseerd om de concepten uit de onderzoeksvraag te kunnen beschrijven. Tot slot worden voorlopige conclusies verrijkt met observaties en een focusgroep. Resultaten en onderbouwde conclusies De onderzoekcontext van de negen studies was de onderwijssector. De participanten in de onderzoeken waren professionals die in groepsverband hun werk uitvoeren. De onderzoeksmethoden waren grotendeels kwalitatief: interviews, focusgroepen en casestudies. Interculturele competentie werd op verschillende manieren gedefinieerd, maar er waren gedeelde thema's. In de onderzochte studies lag de nadruk op het ontwikkelen en benutten van interculturele relaties. Daarnaast werd bewustzijn voor ongelijke machtsverhoudingen tussen culturele groepen vaak aangetroffen. Ook werd culturele reflexiviteit als belangrijk onderdeel van interculturele competentie getoond. De bevindingen bevestigen de noodzaak van verdere conceptualisatie van interculturele competentieontwikkeling in teams en de toets van deze conceptualisatie in de praktijk. (o.b.v. Arar & Taysum, 2020; Aydin, 2014; Green, 2019; Harris & Tanksley, 2021; Huang et al., 2020; Salisbury, 2019; Szelei et al., 2020; Tharapos & O'Connell, 2022; West-Olantunji et al., 2008) Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdragen Deze studie zijn verschillende beschrijvingen van interculturele competentieontwikkeling in teams gebundeld. Hieruit zijn handvatten voortgekomen die nuttig kunnen zijn voor interculturele competentieontwikkeling en culturele diversiteitsbenutting in beroepsonderwijsteams. Deze handvatten kunnen de basis leggen voor een model dat interculturele competentieontwikkeling en culturele diversiteitsbenutting beschrijft waarmee bijvoorbeeld observatie-instrumenten voor beroepsonderwijsteams worden ontwikkeld.

Onderwijs van Waarde(n)

Dit onderzoek is gekoppeld aan het thema van ORD 2024 omdat het bijdraagt aan de emancipatoire functie van het onderwijs door te werken aan gelijke kansen tussen docenten van verschillende culturele groepen. Door interculturele competentie te ontwikkelen in teams en culturele verschillen benutten, zullen teams beter in staat zijn onderwijs te bieden aan studenten met diverse culturele achtergronden. Het ontwikkelen van deze competentie kan bijdragen aan het behoud van leraren voor het onderwijs. Ook draagt deze competentieontwikkeling bij aan het creëren van sociale harmonie door het intercultureel competent faciliteren van ontmoetingen tussen studenten uit diverse milieus.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- Arar, K., & Taysum, A. (2020). From Hierarchical Leadership to a Mark of Distributed Leadership by Whole School Inquiry in Partnership with Higher Education Institutions: Comparing the Arab Education in Israel with the Education System in England. *International Journal of Leadership in Education*, 23(6), 755–774. eric. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1591513>
- Aydin, S. (2014). Wikis as a Tool for Collaborative Learning: Implications for Literacy, Language Education and Multilingualism. *Online Submission*, 5, 207–236. eric.
- Bennett, M. (2009). Defining, Measuring, and Facilitating Intercultural Learning: A Conceptual Introduction to the Intercultural Education Double Supplement. *Intercultural Education*, 20. <https://doi.org/10.1080/14675980903370763>
- Bennett, M. J. (2017). Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In Y. Y. Kim (Ed.), *The International Encyclopedia of Intercultural Communication* (1st ed., pp. 1–10). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0182>
- Bennett, M. J. (2023). The Relational Roots of Intercultural Communication. In J. Baumann Montecinos, T. Grünfelder, & J. Wieland (Eds.), *A Relational View on Cultural Complexity: Implications for Theory and Practice* (pp. 33–47). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-27454-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-031-27454-1_2)
- Crul, M., & Lelie, F. (2017). De ‘integratie’ van mensen van Nederlandse afkomst in superdiverse wijken. *Tijdschrift over Cultuur & Criminaliteit*, 7, 39–56. <https://doi.org/10.5553/TCC/221195072017007001003>
- Crul, M., & Lelie, F. (2023). De nieuwe minderheid: Over mensen zonder migratieachtergrond in de superdiverse stad. VU uitgeverij/VU university Press. <https://vuuniversitypress.com/product/de-nieuwe-minderheid/>
- Deardorff, D. K. (2020). Defining, Developing and Assessing Intercultural Competence. In G. Rings & S. Rasinger (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*. Cambridge University Press.
- Derksen, K., van Middelkoop, D., van den Berg, L., Bay, N., Horsseleberg, P., & Kaarsemaker, A. (2020). Samen sterk of nog meer werk? *Onderwijsteams in het HBO*. Zestor.
- Dibble, R., & Gibson, C. (2013). Collaboration for the common good: An examination of challenges and adjustment processes in multicultural collaborations. *Journal of Organizational Behavior*, 34(6), 764–790. <https://doi.org/10.1002/job.1872>
- Donlevy, V., Meierkord, A., & Rajania, A. (2015). Study on the diversity within the teaching profession with particular focus on migrant and/or minority

background: Final report. ECORYS. Directorate General for Education and Culture, European Commission. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/015763Green>, J. (2019). Cross-Cultural Confusions amongst Diverse Colleagues: What Teachers' Narratives Reveal about Intergroup Communication. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(3), 386–398. eric. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1349737>Harris, J. C., & Tanksley, T. (2021). Multiracial Faculty Members' Experiences with Biculturalism. *Journal of Higher Education*, 92(2), 279–302. eric. <https://doi.org/10.1080/00221546.2020.1803028>Huang, C., He, C., & Zhai, X. (2020). The Approach of Hierarchical Linear Model to Exploring Individual and Team Creativity: A Perspective of Cultural Intelligence and Team Trust. *Mathematical Problems in Engineering*, 1–10. a9h.Michie, S. G., Dooley, R. S., & Fryxell, G. E. (2006). Unified diversity in top-level teams: Enhancing collaboration and quality in strategic decision-making. *International Journal of Organizational Analysis*, 14(2), 130–149. <https://doi.org/10.1108/10553180610742764>Nieuwenhuis, L. F. M. (2012). *Leven lang leren on the roc's! : Een visie op werken en leren in het mbo* [Open Universiteit]. [https://www.ou.nl/documents/40554/111664/5511581\\_oratie\\_Nieuwenhuis\\_WEB\\_20120127.pdf/dc300abf-9e7a-40a6-992f-141c1f4662a8](https://www.ou.nl/documents/40554/111664/5511581_oratie_Nieuwenhuis_WEB_20120127.pdf/dc300abf-9e7a-40a6-992f-141c1f4662a8)Peters, M. D. J., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A., & Khalil, H. (2020). Chapter 11: Scoping review. In E. Aromataris & Z. Munn (Eds.), *JBIManual for Evidence Synthesis*. JBI; <https://jbi-global-wiki.refined.site/space/MANUAL>. <https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-01>Salisbury, J. (2019). Promoting Culturally Relevant Educational Practices: Leveraging Locally Designed Instructional Artifacts as Change Agents. *Journal of School Leadership*, 29(5), 361–388. eric. <https://doi.org/10.1177/1052684618825088>Severiens, S. (2014). Professionele capaciteit in de superdiverse school. In Rede, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar 'Onderwijskunde, in het bijzonder het ontwerpen van onderwijs voor kwetsbare jongeren' aan de Universiteit van Amsterdam. Amsterdam Vossiuspers UvA. <https://dare.uva.nl/search?identificer=18b059fb-556c-4f82-a028-1c4bb51c0272>Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, 2–52.Stahl, G. K., & Maznevski, M. L. (2021). Unraveling the effects of cultural diversity in teams: A retrospective of research on multicultural work groups and an agenda for future research. *Journal of International Business Studies*, 52(1), 4–22. <https://doi.org/10.1057/s41267-020-00389-9>Stahl, G. K., Maznevski, M. L., Voigt, A., & Jonsen, K. (2010). Unraveling the effects of cultural diversity in teams: A meta-analysis of research on multicultural work groups. *Journal of International Business Studies*, 41(4), 690–709. <https://doi.org/10.1057/jibs.2009.85>Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, A. S. (2020). Professional Development for Cultural Diversity: The Challenges of Teacher Learning in Context. *Professional Development in Education*, 46(5), 780–796. eric. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1642233>Tharapos, M., & O'Connell, B. T. (2022). Transnational Communities of Practice: Their Development, Operation, and Contribution. *Journal of Studies in International Education*, 26(3), 299–317. eric. <https://doi.org/10.1177/1028315320964314>West-Olantunji, C., Behar-Horenstein, L., & Rant, J. (2008). Mediated Lesson Study, Collaborative Learning, and Cultural Competence Among Early Childhood Educators. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(1), 96–108. ehh. <https://doi.org/10.1080/02568540809594648>

## 353. Optimaliseren van Besluitvorming: Inzichten in onderwijsprofessionals van Groep 1/2

Christine Resch; Maastricht University; Esther Keulers; Universiteit Maastricht; Petra Hurks; Universiteit Maastricht

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Beslissen in de vroegschool, Mechanisch beslissen, Vignetten*

In onze workshop reflecteren we samen met de deelnemers op het besluitvormingsproces van onderwijsprofessionals betreffende leerlingen in groep 1/2 van de vroegschool. Bijvoorbeeld of/wanneer een leerling klaar is voor de overgang naar groep 3, en of/wanneer deze extra begeleiding of juist meer verdieping nodig heeft. We presenteren bevindingen uit ons recente onderzoek, waarbinnen we onderwijsprofessionals gevraagd hebben hoe zij komen tot besluiten en welke verschillende informatiebronnen (bewust dan wel onbewust) ze meewegen en als belangrijk of doorslaggevend beschouwen. Hierbij hebben we oog voor individuele verschillen tussen professionals: bijv. terwijl de ene leerkracht de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind zwaar meeweegt, hecht een andere meer waarde aan visies van ouders. Ook tussen leerlingen verschilt de professional (mogelijk) in hoe hij deze informatiebronnen meeweegt. Dit besluitvormingsproces kan soms ondoorzichtig of onvoorspelbaar lijken, en is gevoelig voor bias. De workshop focust op het verkennen van manieren om deze complexe beslissingen transparanter en consistentier over leerlingen te maken. We bespreken cruciale vragen, zoals: Hoe wordt bepaald wat relevante informatie is voor een beslissing? Weegt deze informatie voor elke leerling even zwaar? En wat heeft een onderwijsprofessional nodig om transparante(re) besluiten te nemen?

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

De onderwijsprofessional vergaart over tijd een scala aan (diagnostische) informatie over een leerling, zoals observaties tijdens lessen, pauzes en gesprekken met ouders en collega's. Deze gegevens zijn niet altijd consistent; bijvoorbeeld, het gedrag in de klas en thuis kunnen verschillen. De onderwijsprofessional baseert (soms onbewust) verwachtingen op deze



informatie en moet daarmee frequent belangrijke beslissingen nemen voor de leerling, bijvoorbeeld over de overgang naar groep 3 en of een leerling extra begeleiding of juist meer verdieping nodig heeft. Idealiter baseert de professional deze verwachtingen en beslissingen op herhaald verzamelde en valide (diagnostische) informatie, waarbij deze op een rationele en optimale wijze worden gecombineerd. Maar de vraag is daarbij, welke informatie relevant is en hoe deze gewogen dient te worden. Internationaal is er een en ander bekend over leerkrachten in de vroegschool. Bijvoorbeeld, McBryde (2004) ontdekte dat vroegschoolse leerkrachten hun verwachtingen en beslissingen vaak baseerden op aanpassingsvermogen, temperament, sociale vaardigheden en doorzettingsvermogen van een kind. Maar zijn deze resultaten ook toepasbaar op de Nederlandse situatie? Daarom hebben we hier onderzoek naar gedaan en de resultaten bespreken we in de workshop.

Dit onderzoek bestond uit twee fasen. Fase 1 richtte zich op het inventariseren van de (diagnostische) informatie die professionals gebruiken om verwachtingen te vormen en beslissingen te nemen over een kind. In deze fase hebben we meningen van ongeveer 300 onderwijsprofessionals- die werken met leerlingen van groep 1 en 2- verzameld via een vragenlijst. Deze vragenlijst omvatte demografische kenmerken van de onderwijsprofessionals, welke informatie ze meenemen bij het vormen van verwachtingen en beslissingen. Daarnaast hebben we ongeveer 150 onderwijsprofessionals dezelfde vragen gesteld als in de vragenlijst, maar nu middels vignetten waarin demografische variabelen (zoals land van herkomst en opleidingsniveau van de moeder en cognitieve en sociale vaardigheden van het kind) systematisch worden gevarieerd. Vignetten zijn korte verhalende beschrijvingen van gedrag van leerlingen in de klas en informatie van en over ouders. Het doel was om vast te stellen of deze demografische variabelen expliciet of impliciet invloed hebben op besluitvorming. We hebben beide benaderingen (vragenlijst en vignetten) bewust toegepast omdat onderzoek in de geneeskunde heeft aangetoond dat onbewuste vooroordelen over bijvoorbeeld geslacht en ras/ethniciteit veel voorkomen bij artsen (Emerson, 2022) en deze vooroordelen kunnen leiden tot ongelijke beoordelingen van mensen (Mossey, 2011). Internationaal zijn er aanwijzingen dat dergelijke vooroordelen (onbewust) ook de verwachtingen en beslissingen van onderwijsprofessionals kunnen beïnvloeden, bijvoorbeeld dat meisjes in onderzoek eerder als klaar voor school (McBryde, 2004) werden gezien en dat de huidskleur van een leerling verband hield met de kans op schorsing of verwijdering van school (Giordano, 2021).

Tenslotte vroegen we ongeveer 150 onderwijsprofessionals hoe zij al deze (diagnostische) informatiepunten combineren, en of zij daarbij een mechanische, statistische methoden (bv. beslisbomen) hanteerden en waarom zij dat wel/niet deden. Tijdens de bijeenkomst reflecteren we op de resultaten van het onderzoek. Gezamenlijk gaan we op zoek naar antwoorden op voor het onderwijs cruciale vragen zoals: Hoe wordt bepaald wat relevante informatie is voor een beslissing? En wat heeft een onderwijsprofessional nodig om transparante(re) besluiten te nemen? Onderwijs van Waarde(n) \*EditDoor te begrijpen hoe (diagnostische) informatie wordt gebruikt, streven we ernaar het onderwijs in de vroegschool te verrijken. Ons onderzoek belicht de essentie van gelijke kansen, waarbij we beogen bij te dragen aan een rechtvaardigere onderwijsomgeving. Door het optimaliseren van de vorming van verwachtingen en besluitvorming willen we niet alleen de ontwikkeling van individuele kinderen ondersteunen, maar ook het fundament leggen voor een onderwijssysteem gebaseerd op inclusiviteit en waardegedreven principes. We willen graag met professionals in gesprek tijdens de workshop

over de waarde van onze bevindingen en wat de vervolgstappen moeten zijn voor het onderwijs en onderwijsonderzoek. Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium) Edit Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium) Edit Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium) Edit Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium) Edit Referenties Edit Referenties; McBryde (2004). Occupational Therapy International, 11, 193-208. Emerson (2022). Physical Therapy Reviews, 27, 135-50. Mossey (2011). JM. Clin Orthop Relat Res., 469, 1859. Giordano (2021). Early Childhood Education Journal, 49(1), 125-133.

Onderwijs van Waarde(n)

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

## 354. Inzichten in de begeleiding en facilitering van studenten in het living lab-onderwijs

Mirthe van den Hee; Hogeschool Inholland

Divisie: Hoger Onderwijs

*living labonderwijs, studentbegeleiding*

Living labs zijn relatief nieuwe leeromgevingen waar studenten zelfsturend leren en in co-creatie met het werkveld werken aan authentieke, complexe thema's. Hoe kunnen studenten (beter) worden begeleid en gefaciliteerd in het overschakelen naar voldoende zelfsturende mentaliteit en in het omgaan met de onzekerheid van wicked problems? Deze vraag wordt onderzocht en geanalyseerd tijdens een halfjarige pilot case study.

**Inleiding, onderzoeksdoel en context** Recent onderzoek naar het living lab-onderwijs heeft een aantal uitdagingen ontdekt waarmee studenten en onderwijzers worden geconfronteerd en waarmee ze worstelen bij het leren en co-creëren in deze experimentele leeromgeving. De worsteling van de studenten draait met name om het aannemen van een meer flexibele en zelfsturende mentaliteit in hun samenwerking met het werkveld, terwijl ze tegelijkertijd geconfronteerd worden met de onzekerheid van het werken aan authentieke, complexe thema's (Cremers, 2016; Horn, 2023). Docenten moeten zich aanpassen aan hun rol als coach die de studenten begeleidt in hun autonome leerproces. De aangeboden coaching is niet altijd passend (van Halem, 2022; Veltman et al., 2021). Alhoewel veel uitdagingen binnen het living lab-onderwijs en soortgelijke leeromgevingen in kaart zijn gebracht, is er nog weinig bekend over hoe studenten (beter) begeleid en gefaciliteerd kunnen worden in hun overschakeling naar voldoende zelfsturende mentaliteit en in het omgaan met de onzekerheid van wicked problems.

**Theoretisch kader** Living Labs zijn experimentele leeromgevingen die onderwijs, onderzoek en het werkveld integreren en waar in co-creatie en over disciplines heen aan authentieke, complexe thema's wordt gewerkt. Deelnemende studenten binnen living labs leren en werken zelfsturend, onder begeleiding van docenten en experts (Beck-Soeliman & Biemans, 2022).

**Onderzoeksvraag** Hoe kunnen studenten (beter) begeleid en gefaciliteerd worden in hun uitdagingen tijdens het leren in het living lab-onderwijs (en specifiek in een living lab van Hogeschool Inholland)?

**Methoden van onderzoek** Tijdens een pilot case studie bezoek ik een living lab binnen Hogeschool Inholland minstens één keer per maand. In het lab participeren zo'n 15-20 studenten en 2-4 docent-coaches. Tijdens elk bezoek observeer ik de

aanwezig; hun acties en interacties, specifiek met betrekking tot eerdergenoemde uitdagingen en tot de begeleiding van de studenten. Ik verwacht aan het begin, halverwege en aan het einde van het semester verdiepende interviews met vijf studenten en drie docenten te houden, om hun verhalen te analyseren gedurende het semester. Tijdens de pilot test ik mijn gegevensverzameling, omdat het doel is later bij meer cases gegevens te gaan verzamelen. (Voorlopige)Resultaten en onderbouwde conclusiesIn februari start ik met de studie waarin ik bovenstaande vraag onderzoek en analyseer. Tijdens de ORD geef ik hiervan de eerste resultaten en implicaties. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrageDe inhoudelijke bijdrage geeft inzichten in hoe studenten (beter) begeleid en gefaciliteerd kunnen worden in het leren omgaan met zelfsturing, co-creatie, flexibiliteit en onzekerheid binnen het living lab. Hiermee bouwt deze studie voort en vult het aan op eerder onderzoek naar de uitdagingen van studenten en docenten binnen het living lab-onderwijs. Daarnaast geeft de bijdrage inzichten en ervaringen uit de praktijk.

#### Onderwijs van Waarde(n)

De waarden van het onderwijs worden onder de loep genomen als gevolg van complexe, continue veranderende thematiek in de samenleving. Als reactie hierop, ontwikkelt het hoger onderwijs de living labs om studenten te leren omgaan met deze ambiguïteit in een veilige en uitdagende leeromgeving. In living labs kunnen studenten enerzijds op individueel vlak toekomstbestendige kennis en vaardigheden ontwikkelen. Anderzijds leren ze samen te werken in een team over disciplines heen, waardoor ze bewust worden van hun eigen perspectieven en leren van de ander, wat cruciaal is wanneer zij als professionals in die complexe samenleving gaan werken.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Beck-Soeliman, M.S. & Biemans, P.J. (2022). Implementatie van living labs op een hogeschool. *Empirisch onderzoek bij Inholland. Management en Organisatie*, 4, 67-78.

Cremers, P. H. M. (2016). *Designing hybrid learning configurations at the interface between school and workplace* [PhD-Thesis]. Wageningen University.

Horn, A. (2023). *Navigating Difference in Inter- & Transdisciplinary Learning* [PhD-Thesis - Research and graduation internal, s.n.]. <https://doi.org/10.5463/thesis.14>

van Halem, N. (2022). *Accommodating Agency-Supportive Learning Environments in Formal Education* [PhD-Thesis - Research and graduation internal]. Vrije Universiteit.

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. *The Curriculum Journal*, 32(3), 559-583. <https://doi.org/10.1002/curj.100>

## 355. Meertaligheid op de Hogeschool van Amsterdam: waarde(n)vol opleiden in en voor een taaldiverse stad

Catherine van Beuningen; Hogeschool van Amsterdam; Daniela Polišká; Hogeschool van Amsterdam

Divisie: Hoger Onderwijs

*meertaligheid, taaldiversiteit, (toekomstige) jeugdprofessionals, opleiding/opleiden*

Meertaligheid is een gegeven in onze samenleving: voor een derde tot de helft van de kinderen en jongeren is het Nederlands niet hun eerste taal (CBS, 2022). Ook de studentenpopulatie van de Hogeschool van Amsterdam (HvA) en de stage- en beroepscontexten waarin zij terechtkomen, zijn divers en meertalig. Hoewel het valoriseren van meertaligheid bijdraagt aan een inclusief en effectief leer-/ontwikkelklimaat (De Graaf e.a., 2019; Smit, 2022), ligt de focus in het primair- (TeacherTapp, 2021), voortgezet- (Van Beuningen & Polišká, 2019) en middelbaar beroepsonderwijs (Van Batenburg e.a., 2022) veelal eenzijdig op (de ontwikkeling van) het Nederlands. Er is echter weinig bekend over de omgang met meertaligheid in het Nederlandse hoger onderwijs. Bovendien ontbreekt zicht op de mate waarin opleidingen toekomstige jeugdprofessionals voorbereiden op werken in taaldiverse contexten. Middels een survey en focusgroepgesprekken onderzochten we daarom hoe HvA-opleidingen in het jeugddomein (lerarenopleidingen, Pedagogiek, Social Work, Toegepaste Psychologie) omgaan met meertaligheid. Resultaten laten zien dat er nauwelijks ruimte is voor andere talen dan het Nederlands en dat in curricula aandacht ontbreekt voor beroepssituaties waarin niet iedereen het Nederlands (goed) beheerst. We concluderen dat er voor opleidingen een ontwikkelopdracht ligt om studenten waarde(n)vol op te leiden voor en in een taaldiverse stad.

Inleiding Meertaligheid is een gegeven in onze samenleving: voor een derde tot de helft van de kinderen en jongeren is het Nederlands niet hun eerste taal (CBS, 2022). In een (super)diverse stad als Amsterdam, met ongeveer 180 verschillende nationaliteiten (Razenberg & Noordhuizen, 2016), ligt dat percentage nog hoger. Ook de studentenpopulatie van de Hogeschool van Amsterdam (HvA) is dus divers en meertalig. Bovendien komen HvA-studenten terecht in taaldiverse stage- en beroepscontexten. Een urgente vraag is hoe opleidingen kansrijk kunnen omgaan met de meertaligheid van studenten én hoe het curriculum studenten effectief kan toerusten voor taaldiverse beroepssituaties. Achtergrond Hoewel uit theorie en onderzoek blijkt dat het valoriseren van meertaligheid bijdraagt aan een inclusief en effectief leer-/ontwikkelklimaat (De Graaf e.a., 2019; Smit, 2022), ligt de focus in het onderwijs veelal eenzijdig op (de ontwikkeling van) het Nederlands. Zowel in het primair- (TeacherTapp, 2021), voortgezet- (Van Beuningen & Poliřenská, 2019), als middelbaar beroepsonderwijs (Van Batenburg e.a., 2022) wordt kennis van en in andere talen die kinderen en jongeren meebrengen vaak niet als waardevol erkend en nauwelijks doelgericht als bron voor leren benut. Bovendien laat de studie van Van Batenburg e.a. (2022) zien dat slechts een klein deel van de bevroegde mbo-docenten studenten expliciet laat oefenen met het inzetten van meertalige competenties in beroepssituaties. De beschreven eentalige benadering valt voor een belangrijk deel te verklaren uit het feit dat professionals die met kinderen en jongeren werken zich onvoldoende voorbereid voelen om hun aanpak effectief af te stemmen op de behoeften en talenten van een meertalige doelgroep (OECD, 2019; Severiens e.a., 2019). Onderzoeksvragen Waar eerder onderzoek inzicht biedt in de mate waarin het po, vo en mbo de meertalige repertoires van leerlingen/studenten erkennen en benutten, is maar weinig bekend over de omgang met meertaligheid in het Nederlandse hoger onderwijs. Bovendien ontbreekt zicht op de mate waarin opleidingen toekomstige jeugdprofessionals (leraren, maar ook jeugdwerkers of opvoedondersteuners) voorbereiden op werken in taaldiverse contexten. In een verkennende studie onderzochten we daarom: In hoeverre HvA-opleidingen in het jeugddomein de meertaligheid van hun studenten erkennen en benutten in hun opleidingsdidactiek; In hoeverre de curricula van deze opleidingen studenten expliciet voorbereiden op werken in meertalige beroepscontexten. Methode Data werden verzameld middels een survey (N = 307) onder studenten van de volgende HvA-opleidingen: lerarenopleidingen, Pedagogiek, Social Work en Toegepaste Psychologie. Om de inzichten uit de survey te verdiepen, zijn focusgroepgesprekken gevoerd met 3-5 studenten van iedere opleiding. Kwantitatieve data voortvloeiend uit gesloten surveyvragen zijn descriptief geanalyseerd. Kwalitatieve gegevens uit open vragen en focusgroepgesprekken analyseerden we thematisch (Braun & Clarke, 2006). Resultaten en conclusie In relatie tot de eerste onderzoeksvraag geeft het merendeel van de studenten aan dat binnen hun opleiding uitsluitend Nederlands (en evt. Engels) gebruikt wordt en dat ruimte of expliciete aandacht voor andere talen ontbreekt. Studenten geven bovendien aan dat hun opleiding hen nauwelijks voorbereidt op beroepssituaties waarin niet iedereen het Nederlands (goed) beheerst (onderzoeksvraag 2). We concluderen dat er voor opleidingen een ontwikkelopdracht ligt om studenten waarde(n)vol op te leiden voor en in een taaldiverse stad.

#### Onderwijs van Waarde(n)

In Nederland is sprake van een aanzienlijke en hardnekkige prestatiekloof tussen kinderen/jongeren met een anderstalige achtergrond en leeftijdsgenoten die van huis uit Nederlands spreken (Inspectie van het Onderwijs, 2023). Deze situatie kan niet los gezien

worden van het eentalige denken dat in de maatschappij en het onderwijs overheerst: wanneer voor andere talen geen ruimte is, heeft dat negatieve gevolgen voor de identiteitsontwikkeling, het welbevinden en de prestaties van meertalige leerlingen/studenten (Pulinx e.a., 2017). Het is daarom uiterst belangrijk dat (toekomstige) jeugdprofessionals de alom aanwezige taaldiversiteit positief en doelgericht waarderen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Batenburg, E. van, Dale, L., Polišenská, D., & Beuning, C. van (2022). Meertaligheid in het mbo: een inventarisatiestudie naar opvattingen en gerapporteerde praktijken van docenten Nederlands en Engels. *Levende Talen Tijdschrift*, 23(4), 14-29.

Beuning, C. van, & Polišenská, D. (2019). Meertaligheid in het voortgezet onderwijs: Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(4), 25-36.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

CBS (2022). Bevolking; generatie, geslacht, leeftijd en migratieachtergrond. Geraadpleegd op: Bevolking; geslacht, leeftijd, generatie en migratieachtergrond, 1 januari (cbs.nl)

Graaf, A. de, Delarue, S., & De Coninck, K. (2019). Antwoorden op vragen over omgaan met meertaligheid in het onderwijs in het Nederlandse taalgebied. *Taalunie*.

Inspectie van het Onderwijs (2023). *De staat van het onderwijs 2023*. Inspectie van het Onderwijs.

OECD (2019). *Talis 2018 results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. OECD Publishing.

Pulinx, R., Avermaet, P. van, & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542-556.

Razenberg, I., & Noordhuizen, B. (2016). *Beleid voor EU-migranten: Factsheet Gemeente Amsterdam*. Kennisplatform Integratie & Samenleving.

Severiens, S., Boom, E. van der, Ouweland, K., & Meeuwisse, M. (2019). Schoolcompositie en kenmerken van onderwijskwaliteit op VO-scholen: Resultaten van secundaire analyses op de Nederlandse data in het OESO-TALIS 2013 bestand. *Pedagogische Studiën*, 95(4) 254- 271.

Smit, J. (2022, 10 juni). In alle talen. Hoe een meertalige aanpak ons onderwijs toegankelijker, rijker en eerlijker kan maken. *Openbare les, Hogeschool Utrecht*.

TeacherTapp (2021). *De dagelijkse vragenapp voor leraren*. Geraadpleegd op: <https://nl.teachertapp.com/>



## 358. Integreren van burgerschap als (basis)vaardigheid van de scheikunde-docent.

Judith Rotink; Universiteit Twente/ELAN; Talitha Visser; Universiteit Twente/ELAN

Divisie: Curriculum

*Burgerschapsvorming, Docentvaardigheden, Cognitieve taakanalyse*

Nederlandse jongeren scoren relatief slecht op burgerschapsvaardigheden. Door burgerschap te integreren in de vaklessen kan burgerschapsonderwijs beter geborgd worden. Bovendien zorgen burgerschapsonderwerpen in de vakles voor contexten en vraagstukken die voor leerlingen relevant zijn. Scheikunde behandelt veel onderwerpen die raken aan maatschappelijke problemen zoals drugs en de plasticsoep. Bij dit soort onderwerpen naast scheikunde content ook burgerschap te integreren, vraagt van vakdocenten andere kennis en vaardigheden. Bovendien is het vaak normatieve aspect van burgerschapsonderwijs voor hen vaak lastig. In dit onderzoek is gekeken hoe scheikunde-docenten die al veel kansen benutten om burgerschap in hun les te integreren werken. Door middel van een cognitieve taakanalyse is gekeken naar vaardigheden en kennis die nodig zijn voor de integratie van burgerschap en scheikunde. Hiermee is er inzicht gekomen in de docentvaardigheden die nodig zijn voor het onderwijzen van deze complexe vaardigheid. Daarnaast kunnen docenten, maar ook scholen, lerarenopleiders en curriculumontwikkelaars deze inzichten gebruiken om de integratie van burgerschap bij scheikunde te versterken en ondersteunen. Dit onderzoek is input voor een docentprofessionaliseringstraject voor andere scheikunde-docenten dat met het 4C/ID model vormgegeven gaat worden.

Inleiding Nederlandse jongeren weten vrij weinig over burgerschap vergeleken met onze buurlanden (International Civic and Citizenship Education Study, 2023). Dit is problematisch

omdat burgerschap een van de basisvaardigheden is, die belangrijk zijn om mee te kunnen doen in de samenleving (onderwijsinspectie, 2023). Scholen mogen zelf weten hoe ze burgerschapsonderwijs vormgeven en kunnen ervoor kiezen burgerschap te integreren binnen verschillende vaklessen. Dit is interessant voor vakken, aangezien, burgerschapsonderwerpen per definitie aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen. Voor een vak als scheikunde, waar veel maatschappelijke uitdagingen aanbod komen zoals drugs en de plasticsoep, blijkt dat de motivatie van leerlingen verhoogd kan worden door het gebruik van relevante en authentieke contexten (Christensson & Sjöström, 2013). Echter, scheikunde docenten zijn opgeleid om scheikunde content en contexten te behandelen. Burgerschapsonderwijs gaat een stap verder. Docenten moeten hun mening vormen, uiten en bewust zijn van hun eigen (voor)oordelen om daadwerkelijk bij te kunnen dragen aan burgerschapsonderwijs (Guérin et al., 2013). Docenten moeten dus nieuwe vaardigheden ontwikkelen waar ze ondersteuning bij kunnen gebruiken. Welke vaardigheden dat precies zijn, wordt in deze studie onderzocht.

**Theoretisch kader**  
 Een cognitieve taakanalyse CTA kan worden gebruikt voor het bepalen welke kennis en vaardigheden er nodig zijn voor het uitoefenen van een complexe taak (van Geel et al., 2019). Het integreren van burgerschapsonderwijs in de scheikundeles is een relatief nieuwe taak en daarom is gekeken naar docenten die al veel kansen voor deze integratie benutten, zogenaamde pionierdocenten. Hun kennis wordt op deze manier ontsloten voor andere docenten. De vaardigheden hiërarchie en classificatie die uit de CTA komen, kunnen gebruikt worden voor trainingen, curriculumontwikkeling en door lerarenopleiders en dient als input voor de ontwikkeling van een docentprofessionaliseringstraject middels het 4C/ID model, waarmee bijscholing van complexe vaardigheden ontwikkelt kan worden (van Merriënboer, 2019).

**Onderzoeksvraag**  
 Welke kennis en vaardigheden gebruiken geselecteerde scheikunde-docenten om burgerschapsonderwijs binnen de scheikundeles te integreren?

**Methode**  
 Er is een cognitieve taakanalyse uitgevoerd bij 12 pionier-docenten die lesgeven aan de bovenbouw van het havo en/of het vwo. Hierbij zijn ze geobserveerd tijdens hun scheikundelessen, gevolgd door een interview. De verzamelde data is vervolgens geanalyseerd. Dit heeft geresulteerd in een vaardigheden hiërarchie en een classificatie die zijn geverifieerd bij deze docenten in een expertbijeenkomst en in een bijeenkomst met content experts.

**Resultaten & conclusie**  
 In figuur 1 is een overzicht gegeven van de vaardigheden hiërarchie. Er zijn vier fasen te onderscheiden; voor de les begint, tijdens de les, na de les en een continue fase waarin docenten altijd open staan voor relevante contexten. Binnen deze fasen zijn vaardigheden te onderscheiden waarvan sommige weer zijn opgebouwd uit subvaardigheden. Tijdens de CTA hebben we bepaald welke vaardigheden geautomatiseerd kunnen worden, welke een zekere mate van consistentie vragen en welke flexibel zijn. Tevens is er een overzicht gemaakt van kennis die docenten nodig hebben voor de integratie van burgerschap in de scheikundeles en een overzicht van complexiteitsfactoren zoals lestijd.

**Wetenschappelijke en praktische betekenis**  
 Met deze studie komt er inzicht in de vaardigheden en kennis die docenten nodig hebben om burgerschap in de scheikundeles te integreren.

#### Onderwijs van Waarde(n)

De behoefte aan onderwijs van waarde(n) uit zich onder andere in het verplicht stellen van burgerschapsonderwijs. Voor de verankering hiervan is integratie in de vaklessen belangrijk. Het wordt daarmee meer dan het zoveelste project. Het kritisch denken, omgaan met verschillen en je mening verwoorden wordt onderdeel van iedere les en voorgeleefd. Echter, voor vakdocenten

vraagt deze integratie om nieuwe vaardigheden. In dit onderzoek wordt gekeken welke vaardigheden dit zijn voor scheikunde-docenten. Immers scheikunde is een vak waar veel maatschappelijke uitdagingen voorbijkomen bijvoorbeeld drugs, de plasticsoep en het klimaat. Welke vaardigheden hebben docenten nodig om deze scheikundige onderwerpen (meer)waarde te geven?

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

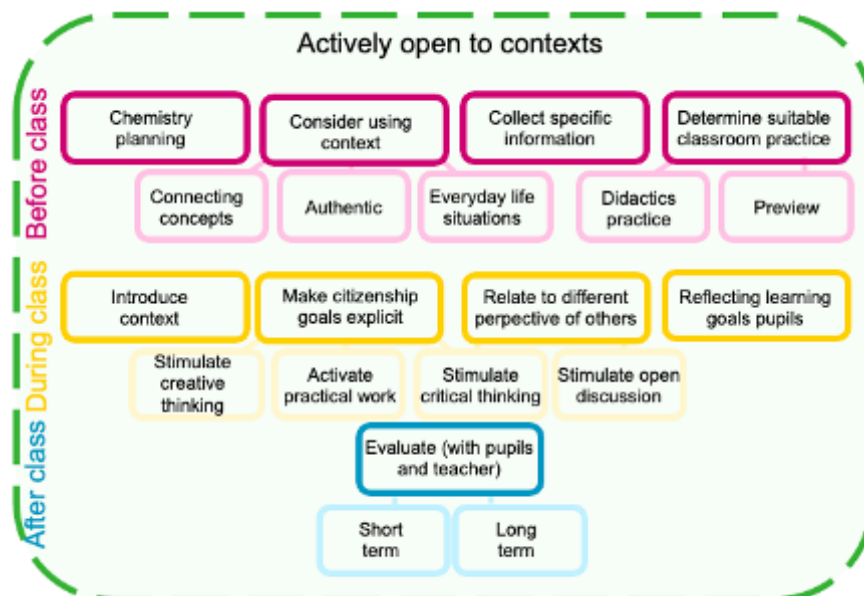
Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Christensson, C., & Sjöström, J. (2013). Chemistry in context: Analysis of thematic chemistry videos available online, *Chemistry Education Research and Practice*, 15, 59-69. Guérin, L. J. F., van der Ploeg, P. A., & Sins, P. H. M. (2013). Citizenship education: The feasibility of a participative approach. *Education Research*, 55, 427-440. International Civic and Citizenship Education Study. (2023). <https://www.iea.nl/studies/iea/iccss> 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. Onderwijsinspectie. (2023). <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/basisvaardigheden>



## 360. Taalsteun in de geschiedenisles

### Primaire bronnen lezen, erover en schrijven en gesprek gaan.

AnneChristien Tammes ; SLO; Johan van Driel; SLO

Divisie: Curriculum

*historisch redeneren, taalgericht vakonderwijs, basisvaardigheden, kritische informatieverwerking*

Primaire bronnen spelen een belangrijke rol in het geschiedenisonderwijs. Als bronnen elkaar tegenspreken, kunnen leerlingen worden aangezet tot diep redeneren over het verleden en tot kritische reflectie over informatie (Reisman, 2015). Daarbij speelt taal een belangrijke rol.

Aandacht voor taal in het geschiedenisonderwijs helpt leerlingen bij het redeneren over primaire bronnen. De door ons ontwikkelde handreiking 'Primaire bronnen bij geschiedenis' baseert zich op de principes van taalgericht vakonderwijs en biedt handvatten om expliciet aandacht te besteden aan de lees-, schrijf- en mondelinge taalvaardigheid van leerlingen, die aansluit bij de werkwijze van historici. De drie bijbehorende lessenseries zijn voorbeeldmatig en kant-en-klaar te gebruiken.

De lessen dragen ook bij aan kritisch, democratisch burgerschap (Veugelers, 2015) en kritische informatievaardigheden (Nokes & De La Paz, 2015). Essentiële vaardigheden voor jongeren die op social media veel te maken krijgen met geframede informatie: informatie die uit de context is gehaald of belicht vanuit een bepaalde invalshoek. Leerlingen leren sneller het frame herkennen van waaruit informatie is beschreven en leren te zoeken naar bewijs.

Geschiedenis is een talig vak en stelt hoge eisen aan de taalvaardigheid van leerlingen. Juist de taalvaardigheid van Nederlandse leerlingen is de afgelopen jaren een groot punt van zorg (o.a. Gubbels et al., 2019). Het valt te verwachten dat dit een negatief effect heeft op de opbrengsten van het geschiedenisonderwijs. Het is dan ook belangrijk om in de geschiedenisles aandacht te besteden aan domeinspecifiek lezen, schrijven en redeneren.

Zo vraagt het lezen van historische bronnen om een specifieke manier van lezen. Zo kunnen leerlingen primaire bronnen lezen om er informatie over een gebeurtenis uit te halen, maar ze kunnen deze ook analyseren en evalueren om zo de waarde van bronnen te bepalen. Ze analyseren de metakenmerken van bronnen: Wie heeft waar en wanneer de bron geschreven? Ze vergelijken bronnen met elkaar. Ze gebruiken de historische context om de bron beter te begrijpen en daarmee de ontwikkeling of gebeurtenis die zij bestuderen (Reisman, 2015). En ze bepalen het standpunt van de auteur van de bron. Ook het schrijven over historische bronnen vraagt om vakspecifieke manier van schrijven. Zo moeten leerlingen leren een historische beschouwing of verklaring te schrijven waarin zij de primaire bronnen gebruiken als bewijs voor een historische stellingname. Taalsteun is nodig voor het leveren van bewijs en het uitleggen van bewijs met behulp van de historische context. Daarnaast vraagt het denken en redeneren over historische bronnen om specifieke interactievaardigheden van zowel de leraar als de leerlingen. Als leraar zul je in het gesprek ruimte voor actieve deelname van leerlingen moeten creëren en de kwaliteit van de inhoud stimuleren om leerlingen aan te zetten tot het beschrijven van processen van verandering en continuïteit, het verklaren van historische verschijnselen en het vergelijken van historische verschijnselen en periodes (Van Drie & Van Boxtel, 2008).

De handreiking Primaire bronnen bij geschiedenis baseert zich op de principes van taalgericht vakonderwijs (Hajer & Meestringa, 2020) en biedt handvatten om leerlingen te ondersteunen bij het lezen van en het schrijven en in gesprek gaan over primaire bronnen. Om te illustreren hoe dit er in de onderwijspraktijk uit kan zien, zijn drie voorbeeldmatige lessenseries ontwikkeld. Tijdens de interactieve workshop willen we laten zien hoe de lessenseries eruit zien en welke bewezen ontwerpprincipes gebruikt zijn om de lessen te ontwikkelen. Ook zullen de deelnemers een lessenserie analyseren op hoe de ontwerpprincipes terugkomen in de lessen. Ten slotte willen we met elkaar bespreken wat nodig is om vakspecifieke taalsteun breed te implementeren, welke actoren daarbij welke rol spelen en hoe dit soort lessen bijdragen aan de bredere vorming van leerlingen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

De handreiking en lessenseries dragen bij aan het versterken van het gebruik in de klas van historische lees-, schrijf en gespreksstrategieën in samenhang met historische kennis. Dit wordt gezien als relevant voor kritisch, democratisch burgerschap (Nokes & De La Paz, 2023) en leveren een bijdrage aan ondermeer de leesvaardigheid van leerlingen (Reisman, 2015) en een toename van kennis (Van Driel et al., 2022).

## 362. Eigenaarschap en agency van lokale onderwijsactoren in het bevorderen van kansengelijkheid

Femke Koekkoek; Universiteit van Amsterdam; Floris Burgers;  
Radboud Universiteit

Divisie: Beleid & Organisatie

*Kansengelijkheid, Eigenaarschap, Agency, Lokale netwerken*

Kansenongelijkheid in het onderwijs is een complex probleem dat inzet en samenwerking vereist van verschillende onderwijsactoren. Dit paper betreft een mixed methods onderzoek naar de mate waarin verschillende onderwijsactoren (beleidsmakers, bestuurders, schoolleiders, leraren en ouders) in twee middelgrote Nederlandse steden zich medeverantwoordelijk voelen voor de aanpak van kansenongelijkheid (eigenaarschap) en zelf invloed willen en kunnen uitoefenen op dit probleem (agency). Ook brengt het onderzoek in beeld welke contextuele factoren, zoals tijd, (hulp)middelen, beleid en steun vanuit school, van invloed zijn op eigenaarschap/agency van onderwijsactoren. Daartoe zijn survey- (n = 515) en interviewdata (n = 41) verzameld. Het onderzoek biedt inzicht in wat er nodig is om actorgroepen te betrekken bij kansengelijkheidsbeleid en de sturingskracht van lokale kansengelijkheidsnetwerken te vergroten. De presentatie gaat vooral in op het kwalitatieve deel van het onderzoek waarin naar voren komt dat onder andere wet- en regelgeving, gebrek aan tijd en menskracht ervaren worden als beperkend voor eigenaarschap en agency van onderwijsactoren. Daarnaast laten de interviews zien dat onderwijsactoren verschillende visies hebben op het probleem, en met name op wat bijdraagt aan de aanpak ervan. Dit is ook van invloed op ervaren eigenaarschap en agency van verschillende groepen.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Inleiding Dit door NRO gefinancierde onderzoek, uitgevoerd als onderdeel van het project ‘&lsquo;koersen op kansengelijkheid&rsquo;, gaat over eigenaarschap en agency van onderwijsactoren ten aanzien van het probleem van kansenongelijkheid in het onderwijs.

Kansenongelijkheid vereist inzet van diverse actoren, zoals ouders, leraren, schoolleiders, onderwijsbestuurders en lokale beleidsmakers. Om kansenongelijkheid effectief aan te pakken moeten zij zich medeverantwoordelijk voelen voor de aanpak (eigenaarschap) en moeten zij zelf invloed willen en kunnen uitoefenen (agency) (Ketelaar et al., 2012). Een gebrek aan eigenaarschap/agency kan de potentie van actienetwerken gericht op kansengelijkheid ondermijnen (Lachapelle, 2008; Coburn, 2016). Eigenaarschap en agency zijn afhankelijk van contextuele factoren zoals wetgeving, tijd en menskracht. Deze factoren bepalen mede of actoren zich betrokken voelen bij het probleem en invloed kunnen uitoefenen (Cavazzoni et al., 2022; Pantić, 2017). Contextfactoren zijn voor elke actor anders, want tijd, middelen en invloed zijn ongelijk verdeeld over verschillende actoren. Dit onderzoek brengt in kaart in hoeverre verschillende onderwijsactoren eigenaarschap/agency ervaren ten aanzien van kansenongelijkheid, en welke contextfactoren hierbij bevorderend of belemmerend werken. Dit geeft beleidsmakers meer inzicht in wat er nodig is om de sturingskracht van lokale actienetwerken voor kansengelijkheid te vergroten.

**Methoden** In twee middelgrote Nederlandse steden (een binnen en een buiten de Randstad) zijn zowel vragenlijsten (n = 515) als interviews (n = 41) afgenomen met verschillende onderwijsactoren in het PO en VO: (politiek) bestuurders, lokale beleidsmakers, schoolbestuurders, schoolleiders, leraren en ouders. Door het onderzoek te beperken tot twee gemeenten, was het mogelijk om de lokale onderwijscontext goed in beeld te krijgen. Dat is belangrijk omdat lokale dynamieken een grote invloed hebben op de overwegingen en mogelijkheden van actoren om zich in te zetten voor het realiseren van kansengelijkheid in het onderwijs.

**Resultaten en conclusies** Uit de eerste kwantitatieve resultaten blijkt dat meer dan 75% van alle respondenten zich medeverantwoordelijk voelt voor de aanpak van kansenongelijkheid, maar dat &lsquo; slechts &rsquo; 35% een goed beeld heeft van wat ze concreet zouden kunnen doen en maar 25% zich in staat voelt om het probleem aan te pakken. De twee gemeentes verschillen hierin niet of nauwelijks. Dit komt overeen met wat respondenten vertelden tijdens interviews: ze zien een rol voor zichzelf weggelegd als het gaat om de aanpak van kansenongelijkheid, en zien soms ook wel mogelijkheden om die rol te pakken, maar worden ook belemmerd door contextfactoren. Zo hebben veel scholen en organisaties te weinig menskracht om bepaalde initiatieven uit te rollen, of bemoeilijkt wet- en regelgeving (bijvoorbeeld de avg-wet) de samenwerking tussen partijen. Daarnaast hebben respondenten vaak verschillende ideeën over wat er nodig is voor het bevorderen van kansengelijkheid. Zo zien sommigen een gratis museumbezoek voor leerlingen uit kansarme gezinnen als een middel om de kansenongelijkheid tegen te gaan, terwijl anderen dit juist zien als een vorm van deficiet-denken. Zulke meningsverschillen hangen samen met de mate waarin mensen het gevoel hebben onderdeel te zijn van de oplossing (eigenaarschap) en bij willen dragen aan voorgestelde oplossingen (agency). Voor onderwijsbeleidsmakers is het daarom belangrijk om onderwijsactoren te betrekken bij het formuleren en beredeneren van de doelstellingen van kansenbeleid.

Onderwijs van Waarde(n)

Kansengelijkheid gaat over het creëren van onderwijs dat van waarde is voor alle kinderen en is daarmee inherent gerelateerd aan het onderwerp van de Onderwijs Research Dagen 2024.



De discussie over gelijke kansen in het onderwijs is bovendien niet waardenvrij. De rol die iemand kan en wil spelen in de aanpak van kansengelijkheid wordt in grote mate beïnvloed door diens opvattingen over waarden als gelijkheid en rechtvaardigheid. Dit onderzoek biedt inzicht in zulke verbanden en dus in de manier waarop waardenverschillen van invloed zijn op kansengelijkheidsbeleid in het onderwijs.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- Cavazzoni, F., Fiorini, A., & Veronese, G. (2022). How Do We Assess How Agentic We Are? A Literature Review of Existing Instruments to Evaluate and Measure Individuals' Agency. *Social Indicators Research*, 159(3), 1125–1153. <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02791-8>
- Coburn, C. E. (2016). What's policy got to do with it? How the structure agency debate can illuminate policy implementation. *American Journal of Education*, 122(3), 465–475. <https://doi.org/10.1086/685847>
- Duquesne Action Network (2020). Lessons learned in the pursuit of social justice in education: Finding a path and making the road. In R. Papa (ed.), *Handbook on promoting social justice in education* (pp. 71-104). Springer Nature Switzerland.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P. A., & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28, 273–282. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2011.10.004>
- Lachapelle, P. R. (2008). A Sense of Ownership in Community Development: Understanding the Potential for Participation in Community Planning Efforts. *Community Development*, 39(2), 52–59. <https://doi.org/10.1080/15575330809489730>
- 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>

## 363. De waarde(n) van leiderschap in een professionele leercultuur

Anoeska van den Noort; Penta Nova

Divisie: Beleid & Organisatie

*Professionele leercultuur, Gespreid leiderschap, Waardengericht werken*

Een professionele leercultuur draagt bij aan het leren en ontwikkelen van de leerlingen en van het schoolteam. Een professionele leercultuur kenmerkt zich onder meer door een heldere, gedeelde visie en onderliggende waarden (Ros, 2022). De rol van de schoolleider hierin is naast het vervullen van een voorbeeldrol, het verbinden van de individuele en collectieve waarden en het stimuleren van de dialoog daarover (Andersen et al., 2022). In een professionele leercultuur wordt leiderschap gespreid (Ros, 2022) en verantwoordelijkheid gedeeld (Inspectie van het Onderwijs, z.j.). Dit vraagt van de schoolleider onder andere dat hij vertrouwen en ruimte geeft (De Jong et al., 2022). Het doel van dit promotieonderzoek in samenwerking met Penta Nova en Wageningen University is het verkrijgen van inzicht in hoe de professionele leercultuur, leiderschap en waardengericht werken samenhangen.

**Onderwerp en context** Dit onderzoek richt zich op de professionele leercultuur in scholen voor primair onderwijs. Het werken in een professionele leercultuur speelt een belangrijke rol in het versterken van het leren en ontwikkelen van de leerlingen en van teamleden en draagt bij aan de maatschappelijke opdracht van het onderwijs (PO-raad, 2020). Het onderzoek vindt plaats in samenwerking met het lectoraat Leiderschap in het onderwijs van Penta Nova en de leerstoelgroep Onderwijs- en Leerwetenschappen van Wageningen University & Research. Theoretisch kader Scholen die goed presteren, hebben een sterke professionele leercultuur. In dergelijke scholen wordt gewerkt vanuit een heldere visie en onderliggende waarden (Ros, 2022). Leiderschap wordt gespreid en verantwoordelijkheden worden gedeeld (Ros, 2022; Inspectie van het Onderwijs, z.j.). Schoolleiders en leerkrachten moedigen elkaar en de leerlingen aan om te blijven leren en ontwikkelen. Zij werken daarbij vanuit hoge verwachtingen (Inspectie van het Onderwijs, z.j.; PO-raad, 2020). Feedback, gericht op het belang van de leerling, is hierbij een belangrijk instrument (Hargreaves & Fullan, 2012; Daniëls et al.,

2019). Waarden zijn “persoonlijke of collectieve principes over een nagestreefde toestand, die specifieke situaties overstijgen en daarbij richting geven en helpen om betekenis te geven aan gedrag, processen en gebeurtenissen” (Schenke, 2023, p.8). De schoolleider heeft een voorbeeldrol en verbindt de individuele en collectieve waarden door de dialoog daarover te stimuleren. Hierdoor wordt het handelen binnen de organisatie afgestemd op de collectieve waarden en krijgen deze betekenis (Andersen et al., 2022). Het leiderschap binnen een professionele leercultuur is gespreid, uitgaande van de expertise van leerkrachten (Amels-de Groot, 2021). Dit vraagt van de schoolleider onder meer dat hij vertrouwen en ruimte geeft (De Jong et al., 2022). Doel en opbrengst van het onderzoek Het doel van het onderzoek is het verkrijgen van inzicht in hoe de professionele leercultuur, gespreid leiderschap en waardengericht werken samenhangen, ten einde het leren en ontwikkelen van leerlingen en teamleden verder te versterken zodat tegemoet kan worden gekomen aan leerwensen, leerbehoeften en leermogelijkheden op individueel en organisatieniveau. (Voorlopige) centrale onderzoeksvraag is: Hoe hangen de professionele leercultuur, gespreid leiderschap en waardengericht werken met elkaar samen in scholen voor primair onderwijs? Doel en opbrengst van de ronde tafel Het doel van het rondetafelgesprek is het verkrijgen van Feedback op de formulering en richting van de hoofdvraag Feedback op de onderzoeksopzet Inzicht in mogelijke modellen en bronnen daarbij. Wijze waarop inbreng van de deelnemers wordt gevraagd Na de inleiding waarin wordt verteld over het theoretisch kader en het doel van het onderzoek gaan de deelnemers in kleine groepen in gesprek over de onderzoeksvraag en -opzet en mogelijke bronnen. De opbrengst van deze gesprekken wordt plenair besproken.

#### Onderwijs van Waarde(n)

De waarde van een professionele leercultuur is dat deze bijdraagt aan leren en ontwikkelen van de leerlingen en het schoolteam. Er wordt gewerkt vanuit hoge verwachtingen op alle niveaus. Dit doet men door het stellen van heldere doelen, gebaseerd op een gezamenlijke visie en onderliggende waarden (Ros, 2022). Het bijeenbrengen van persoonlijke waarden van teamleden en collectieve waarden van de school lijkt van belang bij het versterken van de professionele leercultuur in de school. De rol van de schoolleider hierin is het stimuleren van de dialoog over waarden en leren en het creëren van een klimaat waarin leiderschap wordt gespreid.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Amels-de Groot, J. (2021). Teachers’ capacity to realize educational change through inquiry-based working and distributed leadership. Proefschrift. Rijksuniversiteit Groningen. Andersen, I., Uiterwijk-Luijk, L., Van der Vloed, K. (Reds.). (2022). Woorden, waarden en werkelijkheid. Leidinggeven aan waardengericht werken in Scholen. Pica. Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings.

Educational Research Review, 27, 110-125. De Jong, L., Admiraal, W., Vaessen, A., & Schenke, W. (2022). Duurzame ontwikkeling van de school als professionele leergemeenschap (Rapport 1099). Kohnstamm Instituut. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional Capital. Transforming teaching in every school. Teachers College Press. Inspectie van het Onderwijs (z.j.). Professionele cultuur. Geraadpleegd op 28 december 2023, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/primair-onderwijs/schoolverschillen/professionele-cultuur> PO-Raad (2020). Code Goed Bestuur in het Primair Onderwijs. PO-Raad. Ros, A. (2022). De school als lerende organisatie. Themabeschrijving voor de kennisagenda voor het onderwijs. NRO. Schenke, W. (2023, 5 april). Oog voor elkaar. Op koers met leiderschap in waardengericht werken. [Lectorale rede]. Symposium Leiderschap in waardengericht werken in het onderwijs, Barneveld.

## 367. Learning Bubbles: Hoe geef je leerlingen een stem in een impactanalyse?

Karel Moons; UCLL Research & Expertise

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Impactmeting, Community Gardens, Outreachend werken, Diversiteit*

Learning Bubbles is een Erasmus+ project waarin leerlingen worden opgevangen in een Community Garden. In de 'Learning Bubble' wordt voor elke leerling een leerpad uitgewerkt waarin outdoor learning, digital learning en huiswerkbegeleiding samenkomen. Vanuit UCLL werd de impact van het project onderzocht. Er werd gekozen voor het implementeren van een aantal Strengths-Based instrumenten die de leerlingen een stem gaven in de impactanalyse en er tegelijk voor zorgden dat begeleiders de leerpaden onmiddellijk konden bijsturen (Teachmi, n.d.). De methode legt zo een aantal (on-)waarden in klassieke impactanalyses bloot, waar het in kaart brengen van de impact zich dikwijls beperkt tot het bevragen van begeleiders en er 'over' de leerlingen wordt gepraat. Tegelijk zorgde de methodologie voor een synergie tussen de doelen van de verschillende belanghebbenden, zonder daardoor aan objectiviteit in te boeten. De impactanalyse laat zien dat meenemen van de gevoelswereld van leerlingen in het leerproces een belangrijke voorwaarde kan zijn om hen terug te doen deelnemen aan het leven en leren op school. Het partnerschap van Learning Bubbles bestond uit drie nationale organisaties die Community Gardens inhoudelijk ondersteunen, vijf secundaire scholen, drie Community Gardens en het expertisecentrum 'Education & Development' van UCLL voor de externe evaluatie en de impactanalyse.

Inleiding, onderzoeksdoel en context Learning Bubbles ([www.learningbubbles.eu](http://www.learningbubbles.eu)) startte in het midden van de Covid-19 pandemie. Hoewel het project als doel had om in tijden van een pandemie leerlingen op te vangen buiten de school, startte de pilot van het project pas als alle beperkende maatregelen opgeheven waren. De focus werd daarom verlegd naar leerlingen die

zich niet goed voelden of niet aan het schoolleven deelnamen. De pilots duurden drie tot zes maanden en een traject met een student werd gezien als een leerpad met zes tot acht werkmomenten. Studenten werden geselecteerd door de school. De partners ontwikkelden een ‘Operational Guide’ met de visie van het project en een ‘Toolkit’ met een samenwerkingsovereenkomst, een communicatieplatform en de beschrijving van de activiteiten met leerlingen. Het doel van de impactanalyse was om te onderzoeken of de combinatie van outdoor learning en digital learning de bereidheid van leerlingen om actief deel te nemen in de school kon verhogen. Onderzoeksvragen Kan de ‘inner readiness’ (Reflect, n.d.) van leerlingen die zich terugtrekken in of uit de school verhoogd worden door een combinatie van outdoor learning, digital learning in de context van een Community Garden? Het concept ‘inner readiness’ werd geoperationaliseerd in (Tschannen-Moran & Tschannen-Moran, 2011; Wood, Linley, Maltby, Kashdan, & Hurling, 2011): Welbevinden in de Community Garden Toenemen van diversiteit in gedrag Gevoel van ondersteuning Slagen de begeleiders erin om meer diverse leerpaden te ontwikkelen die beter aansluiten bij de noden en wensen van de leerlingen? Leidt die ontwikkeling tot diverse vormen van integratie tussen digitaal en outdoor leren? Methodologie Uitwerken van een Theory of Change, directe en indirecte outcomes . Ontwikkeling van drie procesgerichte en 3 leergerichte evaluatie-instrumenten (Vlaggen en Wimpels, n.d.). Uitwerken van semi-gestructureerde interviews voor studenten, begeleiders en coördinatoren. Verzamelen van 3 case studies per land. Dataverzameling en -analyse van de evaluatie-instrumenten, het communicatieplatform, de case studies en de interviews (kwantitatief en kwalitatief). Resultaten Een groep van teruggetrokken leerlingen die in begeleiding meestal onder de radar blijven, gaven aan veel baat te hebben bij dit concept. De analyse van de data uit de evaluatie-instrumenten en het communicatieplatform toonde de flexibiliteit van Learning Bubbles en de inbedding in de culturele en plaatselijke context aan. De convergentie van de data uit de interviews, case studies en evaluatie-instrumenten maakte duidelijk dat studenten zich sterk ondersteund voelden, en door het traject anders naar zichzelf en hun gedrag op school keken. De voortdurende monitoring van het traject door de evaluatie-instrumenten gaf de begeleiders handvatten om de leerpaden gericht bij te sturen en nieuwe te ontwikkelen. Wetenschappelijke en praktische betekenis inhoudelijke bijdrage De impactanalyse laat zien dat de context van een Community Garden erg goed geplaatst is om leerlingen op te vangen die zich terugtrekken in of uit de school en hen te begeleiden naar het terug opnemen van schoolse activiteiten. Het concept blijkt erg flexibel te zijn en leidde tot diverse sterktes in de verschillende pilots. De methodologie, gericht op het in kaart brengen van die diversiteit kon dat mooi aantonen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het verhaal van waarden in het onderwijs spitst zich al te veel toe op de discussie over kennis en vaardigheden versus ‘andere belangrijke waarden’ of waardenonderwijs als wapen tegen uitwassen in de samenleving. Geen van beide pistes doet recht aan de vaststelling dat leerlingen zo goed als geen inspraak hebben in de inhoud, het proces en de evaluatie van hun leren en in die zin belangrijke waarden (en rechten) in het onderwijs voortdurend met de voeten worden getreden. We laten zien hoe we door middel van een impactanalyse deze elementen in het begeleidingsproces hebben verankerd.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Hiemstra, D., & Yperen, N. W. V. (2015). The effects of strength-based versus deficit-based self-regulated learning strategies on students' effort intentions. *Motivation and Emotion*, 39(5), 656–668.

Ranquière, J. (2007). *De onwetende meester. Vijf lessen over intellectuele emancipatie*. Leuven: Acco.

Reflect (n.d.) Developing a concept of inner readiness. Geraadpleegd van: <https://www.reflecting.eu/> op 25 september 2021.

Tschannen-Moran, M., & Tschannen-Moran, B. (2011). Taking a Strengths-Based Focus Improves School Climate. *Journal of School Leadership*, 21(3), 422–448.

Teachmi (n.d.) Teacher preparation for migrant inclusion. Retrieved from: <https://www.teachmi.eu/>

Van Dorsselaer, I. Poppe, A., Haudenhuyse, R. & Vandensande, T. (Red.) (2018). *Impactgericht denken en handelen. Wat werkt voor jouw initiatief?* Koning Boudewijnstichting.

Vlaggen en Wimpels (n.d.) Retrieved from: <https://veerman.be/project/vlaggen-en-wimpels>

Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B., & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 50(1), 15–19. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.08.004>

Widdicombe, R. (2017). *Maximise your impact. A guide for social entrepreneurs*. Geraadpleegd van: <https://www.socialvalueint.org/maximise-your-impact-guide> , op 9 september 2021.



## 369. SPOTLIGHT Perspectieven op onderwijsonderzoek in de schoolpraktijk.

Tirsa GuelenSatink; Radboud Universiteit; Errol Ertugruloglu;  
Universiteit Leiden; Martina van Uum; Radboud Docenten Academie;  
Annemieke Vennix; Eindhoven School of Education; Loes de Jong;  
Universiteit van Amsterdam

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Onderwijsonderzoek, Schoolpraktijk, Perspectieven* Ben je lid van de VOR leraar en lerarenopleiding en/of voer je onderzoek uit in de onderwijspraktijk? Denk dan met ons mee in deze workshop over verschillende perspectieven op onderwijsonderzoek in de onderwijspraktijk.

Op scholen wordt onderwijsonderzoek uitgevoerd om meer kennis te verkrijgen over het onderwijs en om op basis van de conclusies het onderwijs te kunnen doorontwikkelen. Bij onderwijsonderzoek op scholen zijn verschillende partijen betrokken die elk vanuit hun eigen perspectief en belangen tegen het onderzoek aankijken.

Deze workshop start met een korte introductie door Helma Oolbekkink-Marchand over onderwijsonderzoek in de schoolpraktijk en verschillende actoren die hierbij betrokken zijn. Vervolgens maken we kennis met verschillende actoren: een promovendus, leraar, schoolleider en student (leraar in opleiding). Zij bespreken verschillende belangen en dilemma's waar zij mee te maken hebben wat betreft onderwijsonderzoek in de schoolpraktijk.

In het tweede deel van de workshop verdelen de deelnemers zich in groepen en gaan zij aan de slag met één of meerdere van deze dilemma's. Het doel is om zowel elkaar als elkaars perspectieven te leren kennen en zo meer zicht te krijgen op verschillende standpunten en belangen wat betreft onderwijsonderzoek in de onderwijspraktijk. Tot slot worden de belangrijkste bevindingen per groep met elkaar gedeeld.

Op scholen wordt onderwijsonderzoek uitgevoerd om meer kennis te verkrijgen over het onderwijs en om op basis van de conclusies het onderwijs te kunnen doorontwikkelen. Bij onderwijsonderzoek op scholen zijn verschillende partijen betrokken die elk vanuit hun eigen perspectief en belangen tegen het onderzoek aankijken.

Deze workshop start met een korte introductie door Helma Oolbekkink-Marchand over onderwijsonderzoek in de schoolpraktijk en verschillende actoren die hierbij betrokken zijn. Vervolgens maken we kennis met verschillende actoren en hun perspectieven wat betreft onderwijsonderzoek in de onderwijspraktijk. Een promovendus bespreekt het belang voor het eigen onderzoek (verzamelen van data waarmee een onderzoeksvraag beantwoord kan worden) versus de dagelijkse praktijk waarin leraren willen bijdragen aan het leren van hun leerlingen. Een leraar gaat in op het inzien van het belang van onderzoek en daarvan ook zelf willen leren versus de dagelijkse schoolpraktijk waarin zaken vaak snel om een oplossing vragen. Een schoolleider bespreekt korte termijn problemen als het lerarentekort versus de betekenis van onderzoek voor de school. Tot slot gaat een student (leraar in opleiding) in op verwachtingen vanuit de opleiding wat betreft onderzoek versus keuzes voor de eigen ontwikkeling tot leraar.

In het tweede deel van de workshop verdelen de deelnemers zich in groepen en gaan zij aan de slag met één of meerdere van deze dilemma's. Het doel is om zowel elkaar als elkaars perspectieven te leren kennen en zo meer zicht te krijgen op verschillende standpunten en belangen wat betreft onderwijsonderzoek in de onderwijspraktijk. Tot slot worden de belangrijkste bevindingen per groep met elkaar gedeeld.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het doel van deze workshop voor deelnemers is om verschillende perspectieven te leren kennen bij het doen van onderzoek in de onderwijspraktijk. Welke belangen spelen een rol, welke dilemma's zijn relevant en welke keuzes worden hierbij gemaakt? Wat zegt dat over waarden, normen, opvattingen, kwaliteiten of visie van betrokkenen? Met behulp van inzicht hierin, kan rekening gehouden worden met deze belanghebbenden van onderzoek in de onderwijspraktijk. Zo kan de waarde van onderwijsonderzoek voor de verschillende partijen worden vergroot.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

## 372. Welke werkzame elementen karakteriseren een passend inductietraject voor zij-instromers in het mbo? – scoping review.

Edy van Renselaar; Open Universiteit

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*zijinstromers, mbo, inductietraject*

Het lerarentekort is voelbaar in alle onderwijssectoren. Passende inductietrajecten dragen bij aan het tegengaan daarvan. Uit onderzoek naar de behoeften van zij-instromers in primair en secundair onderwijs tijdens de inductiefase is bekend dat deze groep startende docenten andere behoeften heeft dan diegenen die de lerarenopleiding hebben afgerond. De situatie van zij-instromers in het middelbaar beroepsonderwijs is significant anders omdat zij uit de beroepsgemeenschap komen waartoe het middelbaar beroepsonderwijs opleidt en de opleiding zowel op school als in het werkveld plaatsvindt. Gezien de achtergrond van de zij-instromers en context van het middelbaar beroepsonderwijs, is het belangrijk om de kennis over inductietrajecten voor deze doelgroep in kaart te brengen. Welke processen spelen in de inductieperiode van zij-instromers in het beroepsonderwijs? Via een scoping review brengen we de aard, kenmerken en het volume van de literatuur over mogelijke werkzame elementen in inductietrajecten voor zij-instromers in het beroepsonderwijs in kaart. We gebruiken hiertoe het stappenplan voor een scoping review van Arksey & O'Malley en werken vanuit drie keywords: induction, 'second career teacher' en 'vocational education'. De gevonden artikelen worden op detailniveau geanalyseerd en gepresenteerd op beschreven werkzame elementen.

Inleiding, onderzoeksdoel en context Een passende inrichting van het inductieproces draagt bij aan het welzijn van startende docenten en vermindert de uitval (Smith & Ingersoll, 2004).

Werkzame elementen in het inductieproces wordt vooral onderzocht bij startende gediplomeerde en zij-instromende docenten in het primair en secundair onderwijs (Bar-Tal et al., 2020; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021) en veel minder in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Doel van deze studie is het synthetiseren wat er in de internationale wetenschappelijke literatuur bekend is over werkzame elementen tijdens inductietrajecten voor zij-instromers in het beroepsonderwijs.

**Onderzoeksvraag** Welke werkzame elementen karakteriseren een passend inductietraject voor zij-instromers in het beroepsonderwijs?

**Theoretisch kader** Inductietrajecten bestaan 'uit meer of minder geplande en geformaliseerde programma's waarmee startende leraren ondersteund worden in hun ontwikkeling tot competente en effectieve professionals' (Schellings et al., 2019, p. 17; Harmsen et al., 2018). Mogelijke werkzame elementen in het ontwerp van inductietrajecten voor zij-instromers kunnen zijn: de ontwikkeling van de beroepsidentiteit (Schellings et al., 2021), aandacht voor leerprocessen van volwassenen (Koopman et al., 2022), co-creatie (Brouwer et al., 2021) en begeleiding op maat (Bar-Tal et al., 2020; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). De specifieke context van inductietrajecten voor zij-instromers in het mbo lijkt echter beperkt in literatuur. Voor nadere verkenning van het vraagstuk en identificatie van werkzame elementen in inductietrajecten en/of bepaling van kennishiaten, wordt een scoping review uitgevoerd (Munn et al., 2018).

**Methode van onderzoek** Arksey en O'Malley's (2005) stappenplan is toegepast met als eerste stap de formulering van de onderzoeksvraag. Vervolgens zijn met hulp van een data-expert keyconcepts vastgesteld: 'second career teacher' (SCT), induction en 'vocational education'. Synoniemen werden bepaald en passende searchstrings geformuleerd voor de geselecteerde wetenschappelijke zoekmachines: Google Scholar (later uitgesloten vanwege teveel hits), Educational Research Complete, Academic Search Complete, ERIC, Web of Science (later uitgesloten vanwege geen hits) en Scopus. Hierna zijn vanaf september 2023 zoekacties uitgevoerd. 72 Artikelen werden gevonden waarvan (via Rayyan) 54 'unique entries'. Twee onderzoekers scanden de eerste 10 artikelen en bereikten 100% consensus welk artikel (één) waarom te includeren, waarna de eerste onderzoeker m.b.v. de vastgestelde inclusiecriteria van de overige 44 artikelen nog drie artikelen includeerde. Daarna werd een tweede zoekactie gestart met combinaties van elke keer twee van de drie keyconcepts, bijvoorbeeld SCT en induction, om meer relevante artikelen te detecteren. Op basis van een data-extractieformulier worden vervolgens werkzame elementen uit de geïncludeerde artikelen geabstraheerd.

**Voorlopige resultaten en onderbouwde conclusies** De tweede zoekactie is ten tijde van dit schrijven gaande. Een try-out van het data-extractieformulier op resultaten van de eerste zoekactie toont dat beschikbaar onderzoek naar de inductiefase van zij-instromers in het mbo vaak focust op hun beroepsidentiteitsontwikkeling. In de meedenksessie worden deelnemers uitgenodigd om mee te denken over: (1) het gehanteerde data-extractieformulier en (2) een toegankelijke manier van kennisdeling.

**Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage** De studie geeft inzicht in werkzame elementen in inductietrajecten van zij-instromers in het mbo, waarmee deze trajecten waardevol voor starters kunnen zijn en kunnen bijdragen aan versterking van onderwijs.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Een actuele, grote uitdaging is het bestrijden van het lerarentekort om de kwaliteit van het onderwijs veilig te stellen en het welzijn van de (startende) docenten te verhogen. In het mbo worden voor de praktijkvakken veelal zij-instromers ingezet omdat zij hun beroepskennis kunnen

inzetten in het onderwijs wat zij aanbieden; dit is een belangrijke waarde van goed beroepsonderwijs. Kennis over werkzame elementen van inductietraject voor zij-instromers in het mbo, kan bijdragen aan het behouden van startende docenten. Alleen met voldoende goede docenten kunnen we de kwaliteit van het beroepsonderwijs borgen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping Studies: Towards a Methodological Framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(1), 19–32.
- 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.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2). <https://doi.org/10.1111/bjep.12238>
- Munn, Z., Peters, M. D., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC medical research methodology*, 18, 1-7.  
<https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Ruitenburch, 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., Helms-Lorenz, M., & Runhaar, P. R. (2019). *Begeleiding startende leraren: Praktijk en Theorie*. Garant Uitgevers.
- Schellings, G., Koopman, M., Beijgaard, 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>
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.  
<https://doi.org/10.3102/00028312041003681>

## 374. Gevoel van inclusie, peer acceptatie en motivatie en welzijn: Leerling ervaringen in het (voortgezet) speciaal onderwijs

Christy Tenback; Rijksuniversiteit Groningen; Ivonne Douma; Rijksuniversiteit Groningen; Willeke Norder; Rijksuniversiteit Groningen

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*(Voortgezet) Speciaal onderwijs, Leerling ervaringen, Motivatie, Acceptatie en gevoel van inclusie*

Om bij te dragen aan maatschappelijke cohesie en welzijn van de samenleving, is het voor het onderwijs van groot belang om een plek te zijn waar leerlingen zich thuis voelen en zich optimaal te kunnen ontwikkelen. Om deze optimale ontwikkeling te realiseren is het voor leerlingen van belang om zich geïnccludeerd en geaccepteerd te voelen, maar ook welzijn en motivatie om te ontwikkelen zijn van belang. De ervaringen van leerlingen in het (voortgezet) speciaal onderwijs met deze onderwerpen zullen tijdens dit symposium worden uitgediept. In de eerste bijdrage wordt besproken hoe leerlingen zich al jong deel voelen uitmaken van hun klas. De tweede bijdrage laat zien dat acceptatie een universele behoefte is, ongeacht ondersteuningsbehoeften. Op het moment dat leerlingen zich binnen een groep geïnccludeerd en geaccepteerd voelen is het van belang dat zij gemotiveerd zijn en zich prettig blijven voelen. Daarover gaat de derde bijdrage.

- De doelstellingen van de sessie Onderwijs heeft als doel elke leerling te brengen naar een passende plaats binnen de maatschappij. Dat start al op school, hoe vindt iedereen daar zijn of haar plek. Daarmee zou onderwijs een kansen gelijkmaker moeten zijn en bijdragen aan de maatschappelijke cohesie en het welzijn van de samenleving. De realiteit is echter dat onderwijs niet de gelijkmaker is die we zouden willen (Effers, 2022). Schraepen (2022) stelt zelfs dat onderwijs de katalysator van exclusie kan zijn. Binnen deze realiteit zien we bovendien dat het speciaal (voortgezet) onderwijs groeiende is. Op dit moment zijn er meer leerlingen in het speciaal (voortgezet) onderwijs dan vóór de invoering van passend onderwijs (OCW, 2023). Ook

dit type onderwijs heeft als opdracht leerlingen voor te bereiden op een plek in de maatschappij. Het gevoel om erbij te horen, geaccepteerd te worden door je leeftijdsgenoten en tegemoetkomen aan de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie (Deci en Ryan, 2017) zijn helpende factoren in het onderwijsproces. Het doel van dit symposium is om zicht te geven op het gevoel van inclusie, acceptatie en motivatie en welzijn van leerlingen in het speciaal (voortgezet) onderwijs. Aanwezigen kunnen deze inzichten gebruiken voor vervolgonderzoek of vertaling naar beleid voor de onderwijspraktijk. - Een overzicht van de presentaties Sociale participatie en daarmee het bijdragen aan de maatschappij begint al op jonge leeftijd. In bijdrage 1 wordt ingegaan op het gevoel van inclusie van leerlingen binnen scholen voor gespecialiseerd onderwijs. Dit scholen voor speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs die integreren tot één school met gemengde klassen en gemengde schoolteams. In het onderzoek van bijdrage 1 zijn leerlingen in de leeftijd van 4-12 jaar bevraagd op hun gevoel van inclusie. We presenteren de resultaten en gaan in op eventuele relaties tussen ondersteuningsbehoeften van leerlingen en hun gevoel van inclusie. Bijdrage 2 stelt dat onderzoek naar voorspellende factoren van peer acceptatie tot op heden adolescenten met een intellectuele beperking of gedragsproblematiek buiten beschouwing heeft gelaten. We presenteren bevindingen op het gebied van peer acceptatie bij deze doelgroep en gaan in een verdiepende discussie in op implicaties van deze resultaten. Tenslotte geeft bijdrage 3 inzicht in de ervaringen van leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs (12-18 jaar) met motivatie en welzijn, en de invloed daarop van de drie psychologische basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie. - De wetenschappelijke betekenis Concepten als gevoel van inclusie, acceptatie en motivatie zijn bij uitstek onderwerpen waar we de mens zelf over moeten bevragen. Dit wordt ook zeker gedaan binnen het reguliere onderwijsveld. Echter lijken leerlingen in het (voortgezet) speciaal onderwijs over het algemeen ondervertegenwoordigd bij participatie in onderzoek. Inzichten die we vanuit deze onderzoeken verkrijgen kunnen van toegevoegde waarde zijn voor de kennis over de bijdrage die zowel het regulier als het speciaal onderwijs kan leveren aan maatschappelijke cohesie. - De structuur van de sessie Korte introductie op het symposium Bijdrage 1 Bijdrage 2 Bijdrage 3 Discussie geleid door referent

#### Onderwijs van Waarde(n)

Om je als leerling te kunnen ontwikkelen tot een volwaardig lid van de samenleving heb je een school nodig die tegemoetkomt aan jouw behoeften. Voor een groeiend aantal leerlingen is dat niet de reguliere school in de buurt. Door allerlei omstandigheden worden zij verwezen naar het (voortgezet) speciaal onderwijs ((V)SO). Het (V)SO zorgt ervoor, dat leerlingen van diverse achtergronden samen leren en zich ontwikkelen. Zij leren accepteren en geaccepteerd worden, onderdeel zijn van een groep en gemotiveerd te zijn om zich op een passende manier verder te ontwikkelen. Deze factoren zijn van onschatbare waarde(n) voor sociale harmonie en maatschappelijke cohesie.

#### Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Je hoort erbij! Gevoel van inclusie van leerlingen in gemengde so-sbo klassen Christy Tenback- Inleiding, onderzoeksdoel en context De mondiale ontwikkeling van het toewerken naar inclusief onderwijs is ook in Nederland gaande. Hoewel volledige inclusie nog zeldzaam is, zijn er wel steeds meer scholen voor speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs die intensief samenwerken met als doel beide schooltypen te integreren tot een setting die we



gespecialiseerd onderwijs noemen. Om deze scholen in hun ontwikkeling te stimuleren heeft het ministerie van OCW in 2018 een beleidsregel afgekondigd die deze integratie mogelijk maakt (Slob, n.d.). De scholen die zich in 2018 hebben aangemeld zijn geïncludeerd in dit onderzoek. Het doel van het onderzoek is zicht te krijgen op belemmerende en bevorderende factoren van het integreren van verschillende typen speciaal (basis) onderwijs voor leraren, ondersteuners, leerlingen en ouders. Ook proberen we inzicht te krijgen in de ontwikkeling over tijd op verschillende variabelen. De deelstudie in deze bijdrage van het symposium gaat in op het gevoel van inclusie van leerlingen gedurende het onderzoek en factoren die hiermee samenhangen. - Theoretisch kader Dit onderzoek is ingebed in de index for inclusion (Booth & Ainscow, 2002) welke uitgaat van drie pijlers voor het realiseren van een (meer) inclusieve school: vaststellen van inclusief beleid, creëren van een inclusieve cultuur en het realiseren van een inclusieve praktijk. Deze deelstudie kijkt naar de inclusieve cultuur en praktijk vanuit het oogpunt van de leerling. - Onderzoeksvragen In welke mate voelen leerlingen in gemengde so/sbo groepen zich geïncludeerd? Welke factoren hangen samen met het gevoel van inclusie van leerlingen in gemengde so/sbo groepen? - Methode van onderzoek Gedurende drie metingen hebben we leerlingen gevraagd naar hun gevoel van inclusie. Hiervoor hebben we de perceptions of inclusion vragenlijst (PIQ) (Zurbriggen, Venetz, Schwab, & Hessels, 2017) afgenomen. Daarnaast is een analyse gemaakt van de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen met behulp van het landelijk doelgroepenmodel (LECSO, 2018) en zijn achtergrondkenmerken als gender, leeftijd, didactisch functioneringsniveau en toelaatbaarheidsverklaring opgehaald. Tabel 1 geeft de deelnemende leerlingen weer van de drie metingen. - Resultaten Deze resultaten zijn voorlopig, tijdens de ORD zullen meer definitieve resultaten gepresenteerd worden. Gedurende de drie metingen is het gemiddelde gevoel van inclusie van de leerlingen positief ( $M = 2.49 - 2.45 - 2.42$ ). Er zijn geen significante verschillen tussen de drie metingen. Alleen tijdens de tweede meting is er een significante samenhang zichtbaar tussen de ondersteuningsbehoeften op het gebied van communicatie het gevoel van inclusie. - Conclusie

Leerlingen in gemengde klassen voelen zich geïncludeerd. Het zich geïncludeerd voelen lijkt niet samen te hangen met leerlingkenmerken in het algemeen. Vervolgonderzoek zou zich moeten richten op andere beïnvloedende factoren zoals samenstelling van de groep en leerkrachtkenmerken. - Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Dit onderzoek draagt bij aan de kennis over het gevoel van inclusie van leerlingen in het speciaal(basis)onderwijs en welke variabelen hiermee samenhangen. De bevindingen kunnen vertaald worden naar de onderwijspraktijk met het oog op toewerken naar inclusie.

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Peer acceptatie onder V(S)O leerlingen Ivonne Douma Inleiding Acceptatie van leeftijdsgenoten (peers) is belangrijk voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van alle leerlingen, zo ook voor leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte (EO). Vanuit een educatief perspectief draagt peer acceptatie bij aan betere schoolse prestaties, grotere schoolbetrokkenheid en verminderde gedragsproblematiek (Bagwell & Bukowski, 2018; Flook et al., 2005; Ladd et al., 2008). Bij peer acceptatie speelt de context van de school een belangrijke rol. Met de transitie richting inclusief onderwijs kan de school- en peer context voor leerlingen sterk verschillen. Het belang van peer acceptatie is door vele studies aangetoond. Leerlingen met EO, zoals leerlingen met

sociaal-emotionele gedragsproblematiek (GP) of leerlingen met een intellectuele beperking (IB) worden vaak minder geaccepteerd door hun peers (Avramidis, 2010; Pijl et al., 2008). Hiervoor worden verschillende voorspellers genoemd op individueel leerlingniveau (mate van gedragsproblematiek en sociale vaardigheden) en op peer niveau (door peers ervaren prosociaal gedrag, agressief gedrag, populariteit en academische prestaties van een leerling) (Garrote, 2017; Milledge et al., 2019; Odom et al., 2006; Wentzel et al., 2021). Echter, onderzoek naar deze voorspellende factoren is vaak beperkt of ambivalent en heeft tot op heden adolescenten met EO binnen inclusief onderwijs buiten beschouwing gelaten. In dit onderzoek is daarom de relatie tussen voorspellers op het individuele niveau en het peer niveau op peer acceptatie onderzocht voor leerlingen met GP of IB in een inclusieve voortgezet onderwijssetting. Onderzoeksvragen Hoe ziet de peer acceptatie eruit voor leerlingen met GP of een IB in een inclusieve onderwijssetting? Welke voorspellers op individueel - en peer niveau voorspellen de peer acceptatie van deze leerlingen? Methode Peer acceptatie en de variabelen op peer niveau zijn in kaart gebracht met behulp van een ongelimiteerde nominatieprocedure (Cillessen & Marks, 2011). Gedragsproblematiek is onderzocht met de Teacher Report Form (Verhulst & Van der Ende, 2013) en sociale vaardigheden zijn onderzocht met de Sociale Competentie Observatie Lijst. In totaal hebben 96 leerlingen deelgenomen (nGP = 28, nIB = 68). Nominatiedata is gecorrigeerd voor klassengrootte. Multilevel analyses (MLA) zijn uitgevoerd om de relatie tussen voorspellers en peer acceptatie te onderzoeken. Resultaten

Leerlingen met IB ontvangen meer acceptatie nominaties ( $M=.391$ ;  $SD .315$ ) dan leerlingen met GP ( $M=.336$ ;  $SD .236$ ). Op individueel niveau bleek gedragsproblematiek een significante voorspeller voor lagere peer acceptatie voor leerlingen met GP. Sociale vaardigheden bleek geen significante voorspeller. Op het peer niveau bleek dat leerlingen met GP die minder prosociaal gedrag lieten zien minder geaccepteerd werden ( $\beta = -0.394$ ,  $p = .011$ ). Voor leerlingen met GP werd een hoofdeffect gevonden voor agressie ( $\beta = 0.399$ ,  $p < .001$ ) en populariteit ( $\beta = 0.054$ ,  $p < .001$ ). Voor leerlingen met IB werd een hoofdeffect gevonden voor agressie ( $\beta = 0.216$ ,  $p = .020$ ) en populariteit ( $\beta = 0.042$ ,  $p = .003$ ) en een interactie-effect voor academische prestaties ( $\beta = 0.173$ ,  $p = .045$ ). Discussie Individuele leerling kenmerken zijn van minder belang voor peer acceptatie dan voorspellers op het peer niveau. Tijdens de ORD zal een verdiepende discussie worden gepresenteerd met betrekking tot praktische implicaties van deze resultaten.

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Motivatie en welzijn: Ervaringen van leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs

Willeke Norder Inleiding, onderzoeksdoel en context In Nederland zit zo'n 4% van de leerlingen van middelbare schoolleeftijd op het voortgezet speciaal onderwijs (VSO) (OCW, 2023; Koopman & Ledoux, 2016, p. 8). Ruim de helft, 20.756 leerlingen (2022), valt binnen het cluster 4 onderwijs (OCW, 2023), welke leerlingen met ernstige psychische en gedragsmatige uitdagingen onderwijst en tracht hen klaar te stomen voor een passende plek in de maatschappij. Toch is voor deze doelgroep succesvolle uitstroom veelal kwetsbaar (zie: Rijksoverheid, 2020), gehinderd door bijvoorbeeld hoog schoolverzuim, schoolverlaten, lage motivatie. Om bij te dragen aan succesvolle uitstroom is het van groot belang meer te begrijpen over de ervaringen van deze leerlingen. Verschillende onderzoeken hebben het belang van de stem van leerlingen in onderwijsbeleid en -onderzoek al benadrukt (Cefai & Cooper, 2010; De Boer & Kuijper, 2017; De Leeuw, 2020), en vooral de stem van jongeren met

bovengenoemde sociaal-emotionele uitdagingen (Cook-Sather, 2018; Nind, Boorman & Clark, 2012). Het huidige onderzoek beantwoordt aan die noodzaak door ervaringen met welzijn en motivatie van deze leerlingen te onderzoeken. 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. Deze concepten worden gebruikt om leerlingervaringen te bestuderen. Onderzoeksvragen

1. Hoe ervaren VSO leerlingen hun onderwijs op het gebied van 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

Voor dit kwalitatieve onderzoek werden 49 leerlingen van 11 cluster 4 VSO scholen in Noord-Nederland geïnterviewd. Interviews waren narratief (over ‘schoolloopbaan’) en semi-gestructureerd (over concepten uit de Self-Determination Theory). Audio-opnames werden getranscribeerd, gecodeerd en thematisch geanalyseerd (zie Braun & Clarke 2006, p. 87). Resultaten en conclusies

Deelnemende leerlingen waren jongens (69%) en meisjes van 12-18, uit leerroute PRO, BB, KB, TL, of HAVO. De reacties van leerlingen op interviewdeelname waren overwegend positief. Sommige leerlingen benadrukten het belangrijk te vinden mee te doen omdat hun stem gehoord werd. Anderen noemden dat hun verhaal delen hen goed deed. Voor veel leerlingen kleurden – naast competentie, autonomie en verbondenheid – een (in deze doelgroep veel voorkomende) schoolloopbaan met meerdere schoolwisselingen en hun psychische diagnose hun welzijn en motivatie. Qua welzijn benoemden leerlingen als belangrijke factor zich “erbij horen voelen”, zich “anders” of “te normaal” voelen in/voor het VSO. Voor determinanten van motivatie kunnen determinanten voor schoolgang-motivatie en schoolwerk-motivatie worden onderscheiden. Tabel 1 toont enkele specifieke ervaringen met competentie, autonomie en verbondenheid die motivatie en welzijn verder beïnvloeden. Deze voorlopige resultaten worden verder geanalyseerd en tijdens de ORD gedetailleerder toegelicht. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Dit onderzoek draagt bij aan kennis over VSO-leerlingervaringen die tot op heden onderbelicht zijn in huidig wetenschappelijke onderzoek. Daarnaast vergroot het verdere theorievorming binnen de Self-Determination Theory. Deze kennis kan vertaald worden naar handvatten voor de (speciaal) onderwijspraktijk.

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017). Self-Determination Theory – Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness. The Guilford Press: New York/London. Effers, L. (2022). Onderwijs maakt het verschil. Zutphen: Uitgeversmaatschappij Walburg Pers. Ministerie van OCW (2023). Leerlingstromen. Retrieved from <https://www.ocwincijfers.nl/themas/passend-onderwijs/leerlingstromen> Schraepen, B. (2022). Excludes. Wat uitsluiting doet met mensen.

Gent: OWL press. Bijdrage 1 Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion, developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education.

Effers, L. (2022). Onderwijs maakt het verschil. Zutphen: Uitgeversmaatschappij Walburg Pers.

LECSO. (2018). Landelijk Doelgroepenmodel. Lecso. Slob, A. Beleidsregel experimenten samenwerking regulier en speciaal onderwijs. Retrieved from <https://wetten.overheid.nl/BWBR0040770/2018-03-30/0>

Zurbriggen, C. L. A., Venetz, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. . (2017). Validity of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). *European Journal of Psychological Assessment*. Bijdrage 2

Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413–429. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513550>

Bagwell, C. L., & Bukowski, W. M. (2018). Friendship in childhood and adolescence: Features, effects, and processes. In W. M. Bukowski, B. . Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed., pp. 371–390). The Guilford Press.

Cillessen, A. H. N., & Marks, P. E. L. (2011). Conceptualizing and measuring popularity. In A. H. N. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the peer system* (pp. 25–56). Guilford Press. <https://doi.org/10.4324/9781315861104-4>

Flook, L., Repetti, R. L., & Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41(2), 319–327. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.319>

Garrote, A. (2017). Relationship between the social participation and social skills of pupils with an intellectual disability: A study in inclusive classrooms. *Frontline Learning Research*, 5(1), 1–15. <https://doi.org/10.14786/flr.v5i1.266>

Ladd, G. W., Herald-Brown, S. L., & Reiser, M. (2008). Does chronic classroom peer rejection predict the development of children’s classroom participation during the grade school years? *Child Development*, 79(4), 1001–1015. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2008.01172.X>

Milledge, S. V., Cortese, S., Thompson, M., McEwan, F., Rolt, M., Meyer, B., Sonuga-Barke, E., & Eisenbarth, H. (2019). Peer relationships and prosocial behaviour differences across disruptive behaviours. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 28(6), 781–793. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1249-2>

Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807–823. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807>

Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>

Verhulst, F. C., & Van der Ende, J. (2013). Handleiding ASEBA-vragenlijsten voor leeftijden 6 t/m 18 jaar: CBCL/6-18, YSR en TRF. Aseba.

Wentzel, K. R., Jablansky, S., & Scalise, N. R. (2021). Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 157–180. <https://doi.org/10.1037/edu0000468.supp>

Bijdrage 3 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. OCW (2023). Leerlingaantallen. Geraadpleegd op 21-12-2023, via: <https://www.ocwincijfers.nl/themas/passend-onderwijs/leerlingaantallen> 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](http://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.

## 375. Samenwerkingsactiviteiten in de BKO. Wat leren docenten hiervan?

Marloes Vreekamp; Wageningen University & Research

Divisie: Hoger Onderwijs

*Docentprofessionalisering, Hoger Onderwijs, samenwerking, survey*

De Nederlandse universiteiten kennen sinds 2008 de Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) om de kwaliteit van het universitaire onderwijs en de professionele ontwikkeling van docenten te verbeteren. Binnen de BKO wordt samenwerken door docenten als belangrijk ervaren. Samenwerken met andere deelnemers omvat diverse activiteiten en varieert in de mate van onderlinge afhankelijkheid tijdens de samenwerking (Little, 1990). In deze studie is middels een survey onderzocht welke samenwerkingsactiviteiten worden ervaren door docenten, welke leeruitkomsten docenten rapporteren en wat de relatie is tussen samenwerkingsactiviteiten en leeruitkomsten. Uit de resultaten blijkt dat samenwerkingsactiviteiten die gepaard gaan met een hoge onderlinge afhankelijkheid (co-creatie) minder vaak worden ervaren dan die met een lage onderlinge afhankelijkheid (delen). Verder blijkt dat hoe frequenter samenwerking wordt ervaren, hoe meer leerresultaten er worden gerapporteerd door docenten. Tot slot blijken samenwerkingsvormen waarbij sprake is van een geringe onderlinge afhankelijkheid leeruitkomsten in het persoonlijke domein (i.e. kennis, visie) en docent handelen te stimuleren. Deze resultaten kunnen worden gebruikt om samenwerkingsactiviteiten binnen de BKO verder vorm te geven.

De Nederlandse universiteiten kennen sinds 2008 de Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) om de kwaliteit van het universitaire onderwijs en de professionele ontwikkeling van docenten te verbeteren. Binnen de BKO wordt onderling samenwerken door deelnemende docenten als waardevol ervaren (Van de Wiel, 2018). Ook reviewstudies benadrukken het belang van samenwerken in pedagogisch ontwikkelingsprojecten (Vreekamp et al., 2023). Samenwerken



omvat diverse activiteiten, variërend in mate van onderlinge afhankelijkheid (bijv. van informatie delen tot co-creatie) (Little, 1990). Hoewel bekend is dat samenwerking in professionaliseringstrajecten van belang is, is weinig bekend over hoe verschillende samenwerkingsactiviteiten samenhangen met verschillende leeruitkomsten. In deze studie onderzoeken we met hulp van een vragenlijst onder BKO-deelnemers van de vier technische universiteiten a) welke vormen van samenwerkingsactiviteiten worden ervaren en welke leeruitkomsten worden gerapporteerd door BKO deelnemers en b) in welke mate en hoe samenwerkingsvormen samenhangen met leeruitkomsten. Er is een vragenlijst opgesteld om ervaren samenwerkingsactiviteiten te meten (cf. Little, 1990). In totaal hebben 295 BKO-deelnemers, die tussen 2017 en 2022 zijn gestart, de vragenlijst ingevuld (responspercentage van 20 procent). Factor analyse bevestigde drie schalen (zie Tabel 1): sharing (lage onderlinge afhankelijkheid), discussion (gemiddelde onderlinge afhankelijkheid) en co-creation (hoge onderlinge afhankelijkheid). Ervaren leerresultaten zijn onderzocht volgens het IMPG model (zie Figuur 1, Clark & Hollingsworth, 2022). De factor analyse bracht vijf schalen naar voren (Zie Tabel 1), namelijk: kennis en visie in het personal domain, docentgedrag in het domain of practice, studentleren en collegiale impact in het domain of consequence. Beschrijvende analyses, correlaties en MANOVA's zijn uitgevoerd om zicht te krijgen op de samenhang tussen de drie samenwerkingsactiviteiten en de vijf leeruitkomsten. Universiteit werd meegenomen als modererende factor, gezien de mogelijke verschillen tussen BKO-programma's per instituut. Eerste resultaten

Samenwerkingsactiviteiten met lage onderlinge afhankelijkheid worden vaker ervaren dan die met hoge onderlinge afhankelijkheid (zie Tabel 2). Leeruitkomsten in het persoonlijk domein worden het meest ervaren, gevolgd door studentleren, docentgedrag en ten slotte collegiale impact. Correlatieanalyses laten een samenhang zien tussen totaal aantal ervaren samenwerkingsactiviteiten en leeruitkomsten ( $r = .500$ ,  $p = .001$ ), en diverse vormen van samenwerkingsactiviteiten met type leeruitkomst (bijv. sharing-activiteiten correleert met leeruitkomst visie ( $r = .471$ ,  $p = < .01$ ); zie Tabel 3). MANOVA analyses toonden een significant verschil op de gerapporteerde leeruitkomsten voor universiteit en sharing-activiteiten. Sharing-activiteiten hebben effect op de leeruitkomsten visie ( $p = < .001$ ), kennis ( $p = < .001$ ), en docentgedrag ( $p = < .001$ ). De leeruitkomsten van universiteiten verschillen enkel op het studentleren ( $p = .003$ ). Voorlopige conclusie De bevindingen uit deze studie geven praktische handvatten voor het ontwerp van de BKO: het is van belang om docenten te laten samenwerken, waarbij samenwerkingsactiviteiten met lage onderlinge afhankelijkheid zoals informatie delen en peerfeedback al van invloed kunnen zijn op het docentgedrag. In vervolganalyses zal nader onderzoek worden gedaan naar de invloed van motivatie en onderwijservaring op de leeruitkomsten (e.g. De Rijdt et al., 2013) en het onderlinge verband tussen samenwerkingsactiviteiten. In de presentatie zullen de resultaten van deze analyses worden gedeeld.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het universitaire onderwijs is aan verandering onderhevig, denk bijvoorbeeld aan nieuwe technologische ontwikkelingen en een veranderende vraag vanuit de samenleving met betrekking tot de vaardigheden van afgestudeerden. Dit benadrukt de noodzaak van voortdurende professionalisering van docenten. De Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) biedt



universitaire docenten een kans tot professionalisering. Om de BKO van waarde te laten zijn, is het cruciaal dat de activiteiten in de BKO ook daadwerkelijk bijdragen aan de ontwikkeling van docenten en daarmee het onderwijs. Er is meer kennis nodig over welke activiteiten effectief zijn. Deze studie richt zich op de relatie tussen samenwerking van docenten en leeruitkomsten.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

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

De Rijdt, C., Stes, A., van der Vleuten, C., & Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, 8, 48-74. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.007>

Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>

Van de Wiel, M., de Ponti, E., & Schlusmans, K. (2018). Docentperspectief op docentprofessionalisering: een focusgroepstudie bij de OU, TiU en UM. . Maastricht University.Vreekamp, M., Gulikers, J. T. M., Runhaar, P. R., & Den Brok, P. J. (2023). A systematic review to explore how characteristics of pedagogical development programmes in higher education are related to teacher development outcomes. *International Journal for Academic Development*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2023.2233471>

## 376. Reisafstanden en voortijdig schoolverlaten.

Tanya Beliaeva; Dienst Uitvoering Onderwijs; Daniel Elzas; Dienst Uitvoering Onderwijs; Rianne Lam; Dienst Uitvoering Onderwijs

Divisie: Beleid & Organisatie

*reisafstanden, voortijdig schoolverlaten*

In dit onderzoek is gekeken naar het verband tussen reisafstanden en voortijdig schoolverlaten in het vo en het mbo. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat een langere reisafstand gepaard gaat met een lager uitvalpercentage. In dit onderzoek hebben wij data over vo-leerlingen en mbo-studenten uit de schooljaren 2021/2022 en 2022/2023 geanalyseerd. Uit de resultaten blijkt dat in het mbo niet-vsv'ers gemiddeld langer reizen dan vsv'ers. Dit geldt ook wanneer we meerdere factoren meenemen, zoals leerweg en niveau. In het vo zien we geen evidente verschillen, al lijken voor specifieke groepen vo-leerlingen vsv'ers juist iets langer te reizen dan niet-vsv'ers.

**Inleiding, onderzoeksdoel en theoretisch kader** De overheid, gemeentes en scholen hebben gezamenlijk de doelstelling het aantal jongeren dat voortijdig uitvalt terug te dringen. Deze groep jongeren heeft een grotere afstand tot de arbeidsmarkt. Daartoe is het van belang de factoren die mogelijk een rol spelen bij voortijdig schoolverlaten te onderzoeken. Onder andere onderzoek van het CBS toont aan dat bijvoorbeeld het geslacht en de leeftijd invloed hebben op de kans op voortijdig schoolverlaten (CBS, 2022). Echter, er is nog weinig onderzoek gedaan naar de relatie tussen reisafstanden van vo-leerlingen en mbo-studenten en voortijdig schoolverlaten. Uit eerder onderzoek blijkt wel dat mbo-studenten minder bereid zijn om te verhuizen voor hun studie (TKMST Monitor, 2008) en hun werk (Van Roon et al., 2011) dan ho-studenten. Het onderzoek naar de rol die de reisafstand speelt voor mbo-studenten (van Egmond, J.R., 2018) laat zien dat het uitvalpercentage van de studenten lager wordt naarmate de reisafstand toeneemt. Dit onderzoek is echter uitgevoerd op beperkte data (11 ROC's) en er is alleen gekeken naar reizen met het openbaar vervoer. DUO beschikt over data van alle mbo-studenten in Nederland en de reisafstanden op basis van vier mogelijke vervoersmiddelen: openbaar vervoer, fiets, elektrische fiets, en auto.

**Onderzoeksvraag** De hoofdvraag van dit onderzoek is of er verband is tussen reisafstanden van leerlingen/studenten en voortijdig schoolverlaten.

**Method** Dit onderzoek is gebaseerd op de data over de voortijdig schoolverlaters

van de schooljaren 2021/2022 en 2022/2023. We hebben de leerlingen in het vo en de studenten in het mbo apart geanalyseerd. Vervolgens hebben we gekeken naar de verschillen in reisgedrag per mogelijk vervoersmiddel tussen niet-vsv'ers en vsv'ers. Daarnaast is door middel van logistische regressie gekeken of het toevoegen van de reisafstand (per vervoersmiddel) leidt tot een betere voorspelling van voortijdig schoolverlaten. Resultaten Op basis van de analyses blijkt binnen het mbo dat de niet-voortijdig schoolverlaters (vsv'ers) over het algemeen iets verder reizen dan vsv'ers, ook als we uitsplitsen naar verschillende kenmerken zoals stedelijkheid, geslacht en leeftijd. Binnen het vo blijkt op totaalniveau geen verschil te zijn tussen vsv'ers en niet-vsv'ers. Maar als er uitgesplitst wordt naar verschillende variabelen blijkt dat voor bepaalde subgroepen, zoals leerlingen in het brugjaar of vwo, vsv'ers juist iets verder reizen dan de niet-vsv'ers. Dit is een tegenovergesteld patroon dan bij mbo-studenten. Tot slot heeft een logistisch regressie model op basis van meerdere kenmerken zowel met als zonder reisafstanden niet tot een accurate voorspelling van vsv geleid. Wetenschappelijke en praktische betekenis Er is weinig bekend over de kans van jongeren om uit te vallen als gevolg van de afstand die zij moeten reizen naar de instelling waar ze onderwijs volgen. Daarnaast biedt dit onderzoek inzicht voor scholen en beleid als het gaat om de effecten van reisafstand op voortijdig schoolverlaten en mogelijk studiekeuze. Hiermee draagt het onderzoek bij aan verdere wetenschappelijke theorievorming op een actueel en relevant thema.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Een kernwaarde van het onderwijsveld is om jongeren te ondersteunen in het behalen van een diploma en ze goed voor te bereiden op de arbeidsmarkt. Door onderzoek te doen naar voortijdig schoolverlaten en factoren die dit mogelijk beïnvloeden dragen we hier aan bij.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Centraal Bureau van de Statistiek (2022). Verkenning alternatief verdeelmodel voor voortijdig schoolverlaten. Van Egmond, J.R. (2018). De rol die reisafstand speelt voor mbo-studenten. Bertrand-Cloodt et al. (2011). Verkenning van de invloed van reisafstand op de keuze voor een middelbare beroepsopleiding. TKMST Monitor (2008). Afstand belangrijker dan opleiding bij studiekeuze. Geraadpleegd op 21-05-2018 via <http://www.tkmst.nl>. Leiden: Qompas BV Vugteveen, J., & Timmermans, A.C. (2017). Risico op afbreken van een opleiding in de eerste twee jaar van het mbo. Van Roon, D. Vos, A. Linder F. en Dankmeyer, B. (2011). De invloed van opleidingsniveau op de woon-werkafstand.

## 377. Passend schooladvies? Hoe onze waarden de invulling van de onderwijspraktijk beïnvloeden

Nynke Douma; GION, Rijksuniversiteit Groningen; Anouk Zuurmond;  
Vrije Universiteit

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Schooladvies, Kansengelijkheid, Onderwijsfilosofie*

Wat is een passend advies? En hoe moet je kansrijk adviseren als het niet duidelijk is wat dat nou eigenlijk is? Onderwijsonderzoek, -praktijk en -beleid hebben te maken met normatieve doelen en concepten; met andere woorden: met ideeën over een rechtvaardige samenleving, over kansengelijkheid, of andere belangrijke waarden die met onderwijs te maken hebben. Onderwerpen als kansengelijkheid komen in onderzoek, praktijk en beleid veel aan bod. Er wordt bijvoorbeeld vaak een link gelegd tussen het schooladvies en kansen(on)gelijkheid, of onderzoek gedaan naar bias in het advies van de leerkracht. Van leerkrachten, die ook hun eigen normatieve opvattingen hebben, wordt gevraagd om een passend advies te geven en kansrijk te adviseren. Deze workshop gebruikt schooladvisering om het belang van het duidelijk definiëren van normatieve concepten binnen onderzoek en beleid te laten zien, en te laten zien hoe lastig werkbaar handvatten uit onderzoek en beleid zijn als dit niet wordt gedaan. Het doel is om deelnemers te laten zien dat een breed concept niet altijd een werkbaar concept is, welke valkuilen hierbij komen kijken, en om concrete handvatten te geven om hiermee aan de slag te gaan in hun eigen werk. Om dit te doen gebruiken we een vignetopdracht, groepsdiscussie en minicollege.

Thema Wat is een passend advies? En hoe moet je kansrijk adviseren als het niet duidelijk is wat dat nou eigenlijk is? Onderwijsonderzoek, -praktijk en -beleid hebben te maken met normatieve doelen en concepten; met andere woorden: met ideeën over een rechtvaardige samenleving,

over kansengelijkheid, of andere belangrijke waarden die met onderwijs te maken hebben. Onderwerpen als kansengelijkheid komen in onderzoek, praktijk en beleid veel aan bod. Er wordt bijvoorbeeld vaak een link gelegd tussen het schooladvies en kansen(on)gelijkheid, of onderzoek gedaan naar bias in het advies van de leerkracht. Van leerkrachten, die ook hun eigen normatieve opvattingen hebben, wordt gevraagd om een passend advies te geven en kansrijk te adviseren. Doel en verloop Deze workshop gebruikt schooladvisering om het belang van het duidelijk definiëren van normatieve concepten binnen onderzoek en beleid te laten zien en te laten zien hoe lastig werkbaar handvatten uit onderzoek en beleid zijn als dit niet wordt gedaan. Het doel is om deelnemers te laten zien dat een breed concept niet altijd een werkbaar concept is, welke valkuilen hierbij komen kijken, en om hen daarna concrete handvatten te geven om hiermee aan de slag te gaan in hun eigen werk. Om dit te doen is de workshop als volgt ingericht: [5 min] Introductie [10 min] Vignetopdracht [10 min] Overleg in groepjes [15 min] Groepsdiscussie passend advies [15 min] Minicollege normatieve principes concretiseren [5 min] Afsluiting Eerst wordt een introductie gegeven van het verloop van de workshop en een voorstelronde gedaan om de verschillende invalshoeken van deelnemers te peilen. Hierna introduceren we de vignetopdracht en werken de deelnemers hier individueel aan. In deze opdracht wordt gevraagd om passende schooladviezen te geven aan fictieve leerlingen, elk met verschillende karakteristieken. Na 10 minuten mogen de deelnemers in groepjes overleggen over de adviezen die ze hebben gegeven. In deze gesprekken komt naar voren dat wat een passend advies is, verschilt per persoon. Op basis hiervan hebben we een discussie van 15 minuten over de verschillen en overeenkomsten die in de groepjes naar voren komen met behulp van de volgende discussievragen: Wat is een passend advies? Wat is kansrijk adviseren en hoe vul je dit in? Welke overwegingen maak je? Zou je het fijn vinden om met het huidige kader (i.e. passend schooladvies) te werken? Hierna volgt een korte uitleg over hoe je dit soort normatieve principes wel duidelijk in kan vullen. Concepten als kansengelijkheid kunnen, hoewel ze op veel verschillende manieren kunnen worden ingevuld, wel degelijk worden ingevuld op een werkbare manier, die handvatten geeft voor de praktijk (e.g. Jencks, 1988). Na deze uitleg sluiten we samen af met aanbevelingen voor literatuur en ruimte voor vragen. Praktische relevantie Deze workshop maakt door middel van de vignetopdracht de verborgen veronderstellingen van de deelnemers rondom concepten als kansengelijkheid zichtbaar, en geeft met het voorbeeld van schooladvisering inzicht in het belang van werkbare definities van normatieve concepten in beleid, praktijk en onderzoek. Hiermee worden deelnemers aan het denken gezet over het inzetten van deze concepten in hun eigen onderzoek en praktijk.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Deze workshop maakt de verborgen waarden en veronderstellingen van onderwijsprofessionals en -onderzoekers zichtbaar, en laat zo zien hoe waarden met betrekking tot onderwijs een rol spelen in onze invulling van normatieve concepten. Daarnaast laat de workshop zien hoe belangrijk het is om jouw invulling van deze concepten concreet te maken, omdat het anders de praktische waarde van beleid en onderzoek vermindert.

Jencks, C. (1988). Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to be Equal? *Ethics*, 98(3), 518–533. <http://www.jstor.org/stable/2380965>

## 379. Effectiviteit van het @school behandelprotocol bij ernstig schoolverzuim door onderliggende emotionele stress.

Evelyne Karel; Tilburg university

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Schoolverzuim, emotionele stress, cognitieve gedragstherapie, effectiviteitsonderzoek*

Jongeren die aanzienlijke emotionele stress ervaren bij het naar school gaan, zowel voorafgaand als bij aankomst op school als gedurende de schooldag lopen een verhoogd risico op schoolverzuim. Wanneer schoolverzuim toeneemt en chronisch van aard wordt, kan dit op de korte termijn een bedreiging vormen voor zowel de academische als de sociaal-emotionele ontwikkeling van jongeren. Bovendien brengt het lange termijn risico's met zich zoals bv mentale gezondheidsproblemen en werkgelegenheidsproblemen in de volwassenheid. In deze presentatie zullen de onderzoeksresultaten toegelicht worden naar de effectiviteit van het @school behandelprotocol bij leerlingen met chronisch verzuim vanwege emotionele stress. De behandelingen hebben plaatsgevonden binnen het onderwijssysteem, waarbij veranderingen in schoolaanwezigheid, angst- en stemmingsklachten, en zelfeffectiviteit werden onderzocht. Deze effectiviteitsstudie draagt bij aan het overbruggen van de kloof tussen onderzoek naar behandelmethodieken dat onder gecontroleerde en ideale omstandigheden uitgevoerd wordt (zoals bij 'efficacy' studies) en onderzoek dat in de dagelijkse klinische praktijk van bv het onderwijs wordt uitgevoerd onder meer realistische omstandigheden.

De aanwezigheid van jongeren op school blijft van essentieel belang voor hun betrokkenheid bij het leerproces en hun voorbereiding op volwassenheid (Kearney et al., 2022). Onderzoek benadrukt de cruciale rol van schoolaanwezigheid in intellectuele ontwikkeling, academisch succes (Carroll, 2010; Gottfried, 2011), en sociale en emotionele groei (Gottfried, 2014).

Desondanks leidt verminderde schooldeelname, met name bij chronisch schoolverzuim, tot aanzienlijke negatieve gevolgen, zoals (mentale) gezondheidsproblemen, sociaal isolement en betrokkenheid (Gottfried, 2014; Heyne et al., 2019; Kearney, 2008; Malcolm et al., 2003). Deze impact strekt zich uit tot gezinnen, schoolgenoten, onderwijspersoneel en de bredere gemeenschap. In Nederland heeft de grote groep jongeren zonder passende onderwijsplek politieke aandacht gekregen, waarbij het verminderen van het aantal jongeren dat niet naar school gaat hoog op de politieke agenda staat (Karel et al., 2022). Cognitieve gedragstherapie (CGT), een bewezen evidence-based benadering, heeft zich bewezen als effectieve behandeling voor diverse psychische aandoeningen, waaronder schoolweigering (SW), waarbij jongeren niet naar school kunnen vanwege aanzienlijke emotionele stress (Heyne et al., 2020). Echter, een aanzienlijk deel van de jongeren met SW reageert niet adequaat op CGT of andere interventies, wat de noodzaak benadrukt voor verder onderzoek naar de effectiviteit van CGT voor SW (Heyne, 2022). Het onderzoeksdoel is het beoordelen van de effectiviteit van het @school behandelprotocol, een op CGT gebaseerde behandeling, bij jongeren met SW binnen een onderwijsinstelling onder realistische omstandigheden. Het beoogt het directe effect van @school op schoolaanwezigheid, angst, stemming en zelfeffectiviteit bij jongeren te evalueren. Daarnaast wordt het effect op de zelfeffectiviteit van ouders onderzocht. In het licht van de gevolgen van schoolverzuim voor zowel individuele jongeren als de bredere gemeenschap, groeit de behoefte aan effectieve interventies. Dit onderzoek evalueert de effectiviteit van het @school behandelprotocol onder realistische omstandigheden binnen de Berkenschutse, een school voor speciaal onderwijs en centrum voor onderwijsexpertise, met een focus op diverse doelgroepen, waaronder jongeren met langdurige ziektebeelden en autismespectrumstoornissen. De resultaten bieden waardevolle inzichten voor klinische praktijk en beleidsvorming in de aanpak van chronisch schoolverzuim. Het theoretisch kader van CGT benadrukt het verband tussen cognities, gedrag en emoties bij psychische problemen, waarbij de focus ligt op het identificeren en wijzigen van disfunctionele denkpatronen en gedragingen. De centrale onderzoeksvraag is gericht op de praktische effectiviteit van het @schoolprotocol bij een diverse doelgroep, en hypothesen worden getoetst met betrekking tot schoolaanwezigheid, vermindering van angst- en/of stemmingsklachten, en verhoging van self-efficacy bij leerlingen en ouders. Er werden verschillende kwantitatieve meetinstrumenten gebruikt om veranderingen in relevante variabelen te evalueren. Resultaten en onderbouwde conclusies zullen in de komende maanden worden afgeleid uit geanalyseerde data. De paperpresentatie draagt bij aan de wetenschappelijke literatuur door de effectiviteit van het @schoolprotocol in een praktijkgerichte context te onderzoeken. De resultaten hebben directe implicaties voor onderwijsprofessionals, beleidsmakers en therapeuten die betrokken zijn bij de aanpak van schoolweigering. Een gedetailleerde analyse van de bevindingen biedt inzicht in de praktische toepasbaarheid van deze interventie, met mogelijke aanpassingen voor een diverse doelgroep. De wetenschappelijke en praktische betekenis wordt benadrukt met het oog op verdere implementatie en verbetering van interventies voor schoolweigering binnen het onderwijslandschap

Onderwijs van Waarde(n)

Dit onderzoek draagt bij aan het versterken van de waarde van onderwijs door het identificeren van effectieve interventies specifiek voor jongeren die vanwege emotionele stress verminderd of niet meer deelnemen aan onderwijs. Het benadrukt het belang van aangepaste



behandelprotocollen om leerlingen te ondersteunen bij het overwinnen van barrières voor schooldeelname. Daarmee draagt dit onderzoek bij aan het versterken van educatieve kansen voor deze jongeren met positieve implicaties op de ontwikkeling van jongeren en daarmee op de voorbereiding op volwassenheid.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- Carroll, H. C. (2010). The effect of pupil absenteeism on literacy and numeracy in the primary school. *School Psychology International*, 31(2), 115-130.  
 doi:10.1177/0143034310361674.
- Gottfried, M. A. (2011). The Detrimental Effects of Missing School: Evidence from Urban Siblings. *American Journal of Education*, 117(2), 147–182. doi: 10.1086/657886
- Gottfried, M. A. (2014). Chronic Absenteeism and Its Effects on Students' Academic and Socioemotional Outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(2), 53-75. doi: 10.1080/10824669.2014.962696
- Heyne, D., Kearney, C., & Finning, K. (2022). Mental health and attendance at school: Setting the scene. In K. Finning, T. Ford, & D. A. Moore (Eds.), *Mental Health and Attendance at School*. Cambridge University Press.
- Heyne, D., Strömbeck, J., Alanko, K., Bergström, M., & Ulriksen, R. (2020). A scoping review of constructs measured following intervention for school refusal: Are we measuring up? *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1744. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01744>
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8–34. doi: 10.1016/j.cbpra.2018.03.006
- Karel, E., Heyne, D., De Weerd, M., & Halberstadt, R. (2022). The recording, reporting, and use of school attendance data by school personnel in The Netherlands: Toe the line or take a new path? *Orbis Scholae*, 16(2–3), 137–156. <https://doi.org/10.14712/23363177.2022.16>
- Kearney, C. A., Benoit, L., González, C., & Keppens, G. (2022). School attendance and school absenteeism: A primer for the past, present, and theory of change for the future. *Frontiers in Education*, 7, Article 1044608. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1044608>
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. A. (2020). A Multidimensional, Multi-tiered System of Supports Model to Promote School Attendance and Address School Absenteeism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(3), 316–337. doi: 10.1007/s10567-020-00317-1
- Malcolm, H., Wilson, V., Davidson, J., & Kirk, S. (2003). Absence from school: A study of its causes and effects in seven LEAs. *Children and Youth Services Review*, 81, 188-196.

## 385. De ontwikkeling van innovatief professioneel potentieel van startende leraren: impact op carrièrekeuzes

Julia van Leeuwen; Radboud Universiteit

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*startende leraren, voortgezet onderwijs, innovatief professioneel potentieel, lerarentekort*

In Nederland loopt de uitval van startende leraren in het eerste jaar op tot 20% (Noordzij & Van De Grift, 2020). Onderzoek richt zich op de uitvalredenen, maar ook op het behoud van starters door te kijken naar hun potentieel vanuit een resources-perspectief (Newberry & Allsop, 2017; Ulvik & Langorgen, 2012; van Leeuwen et al., 2022). Het potentieel van startende leraren om bij te dragen aan (innovatieve) onderwijsontwikkeling en schoolverbetering is eerder geconceptualiseerd als innovatief professioneel potentieel (IPP) (van Leeuwen et al., 2022). In deze bijdrage wordt onderzocht hoe dit potentieel zich ontwikkelt en hoe dat samenhangt met de carrièreoverwegingen van starters. Tijdlijninterviews met 19 startende leraren met 3 tot 7 jaar ervaring in het voortgezet onderwijs zijn uitgevoerd. De resultaten laten drie patronen zien van de impact van IPP-ontwikkeling op carrièreoverwegingen: (1) het onderwijs verlaten (volledig of tijdelijk), (2) twijfelen over het onderwijs verlaten of blijven, en (3) de intentie om in het onderwijs te blijven. De relatie met de schoolleiding lijkt een belangrijke factor in IPP-ontwikkeling en bij het behoud van starters voor het onderwijs, maar collega-docenten kunnen ook dienen als buffer voor een minder goede relatie met de schoolleiding.

Inleiding, onderzoeksdoel en context  
Uitval van startende leraren in het eerste jaar loopt op tot 20% (Noordzij & Van De Grift, 2020). Verschillende redenen (bijvoorbeeld doorgroeimogelijkheden en relaties in de school) gecombineerd met timing en intensiteit, beïnvloeden de beslissing om het onderwijs te verlaten (den Brok et al., 2017; Newberry &

Allsop, 2017). Onderzoek vanuit het resource perspectief (Kelchtermans, 2018) concentreert zich op het behouden van starters door hun potentieel te benutten in plaats van hun tekortkomingen centraal te stellen (Ulvik & Langørgen, 2012; van Leeuwen et al., 2022). In deze bijdrage wordt dit perspectief gebruikt om meer inzicht te krijgen in hoe dit potentieel zich ontwikkelt en hoe die ontwikkeling samenhangt met de carrièreoverwegingen van starters. Theoretisch kader Het potentieel van startende leraren om bij te dragen aan (innovatieve) onderwijsontwikkeling en schoolverbetering, is eerder gedefinieerd als innovatief professioneel potentieel (IPP) (van Leeuwen et al., 2022). Volgens starters hebben interacties die zij ervaren met leraar-collega's en schoolleiders invloed op hoe IPP tot uiting komt (van Leeuwen et al., 2022). De relatie met collega's kan ook een doorslaggevende factor zijn om in het onderwijs te blijven (Mombaers et al., 2023). Onderzoeksvragen Hoe ziet IPP-ontwikkeling eruit bij startende leraren? Wat is de impact van IPP-ontwikkeling op carrièreoverwegingen van startende leraren? Wat is de rol van interacties met leraar-collega's en schoolleiders bij IPP-ontwikkeling en carrièreoverwegingen? Methode van onderzoek Tijdlijninterviews zijn uitgevoerd met 19 startende leraren in het voortgezet onderwijs (3-7 jaar ervaring; 3 hadden het onderwijs verlaten; 6 twijfelden over hun toekomst) over ervaringen waarbij IPP wel of niet tot uiting kwam (zie ook van Leeuwen et al., 2022). De interviewtranscripten zijn geanalyseerd met een structural coding methode (Saldaña, 2016). Resultaten en conclusies De resultaten omvatten drie patronen van de impact van IPP-ontwikkeling op carrièreoverwegingen bij starters: (1) het onderwijs verlaten – volledig of tijdelijk, (2) twijfelen over het onderwijs verlaten of blijven en (3) intentie om in het onderwijs te blijven, op dezelfde school. In patroon (1) en (2) zagen we vooral de starters die direct aan de slag wilden met verandering, terwijl patroon (3) vooral bestond uit starters die hier terughoudender in waren. De patroon-1-starters waren gefocust op experimenteren met hun onderwijs en namen initiatieven voor onderwijsvernieuwing binnen en buiten de klas. De starters in patroon (2) en (3) waren gericht op de relatie met leerlingen en onderwijs in de klas. In de ervaringen van patroon-3-starters bleek de interactie met de schoolleiding een belangrijke factor: duidelijke communicatie en een wederkerige verhouding met ruimte voor wensen tot professionele ontwikkeling werd als positief ervaren door starters. In patroon (2) fungeerden interacties met leraar-collega's als buffer voor minder goede relaties met de schoolleiding. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Dit paper biedt verdiepte inzichten in carrièreoverwegingen van startende leraren vanuit een resource perspectief. Naast uitval, juist ook wanneer starters twijfelen of blijven. Hoewel het de vraag is of we starters met een sterke intentie tot innoveren in hun onderwijs kunnen behouden, bieden de inzichten in ieder geval aanknopingspunten voor behoud van twijfelaars.

Onderwijs van Waarde(n)

De uitdaging van het lerarentekort vraagt om andere manier van kijken naar de waarde van (leraren voor) het onderwijs. We moeten investeren in de leraren (van de toekomst), die onze leerlingen moeten voorzien van onderwijs dat meegroeit met de maatschappelijke vraagstukken die spelen. Startende leraren brengen bij uitstek nieuwe vaardigheden en kennis met zich mee die hieraan bij kunnen dragen. Dit onderzoek leidt tot inzichten in manieren om dit innovatief professioneel potentieel te benutten en daarmee om starters te behouden.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

den Brok, P., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 881–895.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859> Kelchtermans, G. (2018). Dump het deficit-denken over de debutant. In S. De Vos, J. De Wilde, & S. Beusaert (Eds.), *Start to teach: Inspiratiegids over aanvangsbegeleiding in het onderwijs* (pp. 9–17). Garant.

Mombaers, T., Van Gasse, R., Vanlommel, K., & Van Petegem, P. (2023). 'To teach or not to teach?' An exploration of the career choices of educational professionals. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2201425> Newberry, M., & Allsop, Y. (2017). Teacher attrition in the USA: the relational elements in a Utah case study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 863–880.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358705> Noordzij, T., & Van De Grift, W. J. C. M. (2020). Uitval van bevoegde leraren in het voortgezet onderwijs tijdens de inductiefase. *Pedagogische Studiën*, 97(2), 96–107.

Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (No. 14). SAGE Publishing.

Ulvik, M., & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(1), 43–57.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622553> van Leeuwen, J. L., Schaap, H., Geijssel, F. P., & Meijer, P. C. (2022). Early career teachers' experiences with innovative professional potential in secondary schools in the Netherlands. *Professional Development in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2129738>

## 386. Opleiden van wendbare professionals.

Carla Oonk; Wageningen University; Wietske KuijerSiebelink; HAN University of Applied Sciences & Radboudumc Health Academy; Tanja Tankink; HAN University of Applied Sciences; Lotte Bus; HAN University of Applied Sciences

Divisie: Hoger Onderwijs

*Adaptieve expertise, Leerwerkgeving, Praktijkgericht onderzoek, Hoger Onderwijs*

Professionals komen steeds vaker nieuwe, ongebruikelijke en complexe situaties tegen in hun werk, mede door maatschappelijke uitdagingen. Dat betekent, dat we in ons onderwijs professionals moeten opleiden die in staat zijn om te kunnen inspelen op deze situaties en bijdragen aan gewenste verandering. Professionals die dit goed kunnen worden in de literatuur aangeduid als adaptieve experts. In onderwijs wordt wel gesproken over wendbare professionals. In deze workshop krijg je inzichten in hoe je de ontwikkeling van wendbaarheid kunt stimuleren door (nieuwe vormen van) werkplekieren, gebaseerd op de resultaten van het 4-jarig onderzoek Adapt at Work. Middels een korte interactieve warm-up over ‘mijn wendbaarheid’, krijg je inzicht in het concept en werksituaties die vragen om wendbaarheid. Vervolgens geven we een korte uitleg over de ontwikkelde tools op basis van onderzoeksresultaten, waarna deelnemers in subgroepen actief aan de slag gaan met één van de tools, om zo hands-on inzichten te krijgen over hoe te komen tot leerwerkgevingen in het Hoger Onderwijs om de ontwikkeling van wendbaarheid van studenten te stimuleren.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Professionals komen steeds vaker nieuwe, ongebruikelijke en complexe situaties tegen in hun werk, mede door maatschappelijke uitdagingen. Dat betekent dat we in ons onderwijs professionals moeten opleiden die in staat zijn om te kunnen inspelen op deze situaties en bijdragen aan gewenste verandering. Professionals die dit goed kunnen worden in de literatuur aangeduid als adaptieve experts. In onderwijs wordt wel gesproken over wendbare professionals. In een 4-jarig onderzoeksproject Adapt at Work (Fluit e.a. 2023; [www.adaptatwork.nl](http://www.adaptatwork.nl)) hebben we middels literatuuronderzoek, 11 casestudies, cross-case

analyses en verdiepende thematische analyses onderzocht &lsquo;Wat werkt, voor wie, onder welke omstandigheden en hoe in de ontwikkeling van adaptieve expertise in werkgerelateerde contexten in het hoger onderwijs&rsquo;. Op basis van de resultaten uit dit onderzoek, zijn 3 gesprekskaarten ontwikkeld om studenten, docenten en onderwijsontwikkelaars in het Hoger Onderwijs te ondersteunen in (leeromgevingen ontwerpen voor of begeleiden van) wendbaarheid:Wendbaarheid in het werkMijn wendbaarheidInrichten van leerwerkomgevingen voor de ontwikkeling van wendbaarheidIn deze workshop krijg je inzichten in hoe je de ontwikkeling van wendbaarheid kunt stimuleren in leerwerkomgevingen in het Hoger Onderwijs, gebaseerd op de resultaten van het 4-jarig onderzoek Adapt at Work en maak je kennis met de tools die zijn ontwikkeld vanuit het project. Tevens zal de ervaring van deelnemers in de workshop leiden tot aanscherping van de tools.De workshop zal bestaan uit de volgende onderdelen:

#### Onderwijs van Waarde(n)

Professionals komen telkens in aanraking met nieuwe inzichten, situaties en uitdagingen. Zeker nu we voor grote opgaves staan, zoals de klimaatverandering of de opkomst van kunstmatige intelligentie. We hebben onze studenten voor te bereiden om met deze en nog onvoorziene veranderingen om te kunnen gaan, waarbij ze vanuit hun professionele rol leren bijdragen aan de gewenste veranderingen. Ons onderwijs kan daar beter toe worden ingericht. In deze workshop krijgen deelnemers zicht op ontwerpbare elementen en concrete handvatten voor de ontwikkeling van wendbaarheid. Zo dragen we bij aan onderwijs van waarde(n).

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Fluit, L. Kuijer-Siebelink, W. Tankink, T. Nieuwenhuis, L. (2023) Adaptieve expertise-ontwikkeling in werkgerelateerde opleidingscontexten in het Hoger Onderwijs. In: Onderzoek van Onderwijs. Themanummer adaptieve expertise. 52 (3): 4-7Pelgrim, 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 : theory and practice*, 27(5), 1245&ndash;1263. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10190-y>Projectwebsite [www.adaptatwork.nl](http://www.adaptatwork.nl) met opbrengsten vanuit het onderzoek (o.a. podcasts, presentaties, artikelen).

## 388. Een vergelijkende analyse tussen algemene en specifieke self-efficacy bij Vlaamse schoolleiders basisonderwijs

Lore Bellemans; Universiteit Gent

Divisie: Beleid & Organisatie

*schoolleiders, algemene selfefficacy, basisonderwijs, specifieke selfefficacy*

Self-efficacy verwijst naar de mate waarin individuen menen dat zij de doelen die zij zich vooropstellen ook effectief kunnen bereiken (Bandura, 1997). Hoewel steeds meer onderzoek het belang van self-efficacy bij leidinggevendenden aantoonst, is er weinig bekend over de self-efficacy van schoolleiders. Het algemene doel van deze studie was een beter inzicht te krijgen in de relatie tussen algemene en specifieke self-efficacy. 981 schoolleiders in Vlaanderen namen deel aan een online vragenlijst over hun gevoel van self-efficacy. Er werd een vergelijkende analyse uitgevoerd. De resultaten tonen aan dat algemene self-efficacy en specifieke self-efficacy afzonderlijke constructen zijn, die beide relevant zijn voor het zelfbeeld van schoolleiders en gerelateerd zijn aan zowel demografische, carrière-gerelateerde als werkgerelateerde variabelen. Deze studie benadrukt het belang om zowel aandacht te hebben voor de algemene self-efficacy als voor de specifieke self-efficacy van schoolleiders. Suggesties voor verder onderzoek, beperkingen en implicaties voor training en ondersteuning van schoolleiders worden besproken.

Self-efficacy verwijst naar de mate waarin individuen menen dat zij de doelen die zij zich vooropstellen ook effectief kunnen bereiken (Bandura, 1997). Self-efficacy wordt algemeen beschouwd als één van de belangrijkste variabelen in onderzoek naar gedrag van leidinggevendenden in organisaties (Bandura, 1997). Self-efficacy is niet alleen belangrijk voor het welbevinden van individuen, maar ook voor hun persoonlijke ontwikkeling, hun openheid voor vernieuwingen en werkprestaties (Bakker & Demerouti, 2007; Joseph et al., 2014; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Self-efficacy kan algemeen of specifiek zijn, en beide



aspecten van self-efficacy kunnen het optimaal functioneren van leidinggevenden bevorderen (Schutte & Malouff, 2016). Algemene self-efficacy kan worden geconceptualiseerd als “de perceptie van individuen van hun vermogen om in verschillende situaties te presteren” (Judge, Erez, & Bono, 1998, p. 169). Specifieke self-efficacy wordt gedefinieerd als de overtuiging van een individu dat ze goede resultaten kunnen behalen in bepaalde aspecten van hun leven, zoals op het werk (Bandura, 2012). De meeste onderzoeken naar self-efficacy hebben algemene of specifieke self-efficacy onderzocht als unieke afzonderlijke constructen. Slechts in een klein aantal onderzoeken werden beide vormen van self-efficacy gelijktijdig bestudeerd (Schutte & Malouff, 2016). In onderzoek rond de specifieke thematiek van schoolleiderschap is tot op heden weinig onderzoek gedaan naar de relevantie van zowel de algemene self-efficacy van schoolleiders als de specifieke self-efficacy van schoolleiders. In de huidige studie concentreren we ons op de algemene en specifieke self-efficacy bij Vlaamse schoolleiders basisonderwijs en hoe deze twee constructen zich tot elkaar verhouden. Volgende onderzoeksvragen staan centraal: (1) het valideren van de multi-dimensionele specifieke self-efficacy schaal van Federici en Skaalvik (2011) bij Vlaamse schoolleiders, (2) het onderzoeken van de relatie tussen specifieke self-efficacy en algemene self-efficacy en (3) het analyseren van de relatie tussen specifieke als algemene self-efficacy met demografische, carrière- en werkgerelateerde variabelen. In deze studie werd de algemene en de specifieke self-efficacy van 981 Vlaamse schoolleiders bestudeerd na het vervullen van een online vragenlijst met betrekking tot hun self-efficacy. Om het eerste onderzoeksdoel te bestuderen, werden exploratieve grafiekanalyse, exploratieve factoranalyse, confirmatorische factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd om de constructvaliditeit van de specifieke self-efficacy schaal te bestuderen. Voor onderzoeksdoel twee vergeleken we algemene en specifieke self-efficacy door het analyseren van de correlatietabel. Voor onderzoeksdoel drie werd gebruik gemaakt van een (M)ANCOVA.

Als we de bevindingen van de drie onderzoeksdoelen samenvatten, vinden we een complexe puzzel, waarin het duidelijk is dat algemene self-efficacy en specifieke self-efficacy afzonderlijke constructen zijn, die beide relevant zijn voor het zelfbeeld van schoolleiders en gerelateerd zijn aan zowel demografische, carrière-gerelateerde als werkgerelateerde variabelen. We kunnen echter geen eenvoudige rechte lijn identificeren in deze relatie, waarbij algemene self-efficacy meer in de buurt komt van demografische variabelen en specifieke self-efficacy meer in de buurt van carrière- en werkgerelateerde variabelen. De studie benadrukt het belang om zowel aandacht te hebben voor de algemene als voor de specifieke self-efficacy van schoolleiders. Suggesties voor verder onderzoek, beperkingen en implicaties voor training en ondersteuning van schoolleiders worden besproken.

#### Onderwijs van Waarde(n)

De kwaliteit van lesgeven en leren in de klas wordt beïnvloed door de self-efficacy van schoolleiders (Smith et al., 2006). Self-efficacy is bovendien niet alleen belangrijk voor het welbevinden van schoolleiders, maar ook voor hun persoonlijke ontwikkeling, hun openheid voor vernieuwingen en hun werkprestaties (o.a. Bakker & Demerouti, 2007; Joseph et al., 2014). De inzichten in deze studie rond specifieke en algemene self-efficacy en op welke manier ze verschillen in relatie tot andere demografische, carrière- en werkgerelateerde variabelen bij Vlaamse schoolleiders in het basisonderwijs zijn waardevol voor een betere ondersteuning van schoolleiders. Deze bijdrage past daarom binnen het centrale congressthema.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.

<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman & Company.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38, 9–44. Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: assessing a Norwegian Principal Self-Efficacy Scale. *Social Psychology of Education*, 14(4), 575–600.

<https://doi.org/10.1007/s11218-011-9160-4>Joseph, D. L., Jin, J., Newman, D. A., & O’Boyle, E. H. (2014). Why Does Self-Reported Emotional Intelligence Predict Job Performance? A Meta-Analytic Investigation of Mixed EI. *Journal of Applied Psychology*, 100(2), 298–342. <https://doi.org/10.1037/a0037681>

Judge, T. A., Erez, A., & Bono, J. E. (1998). The Power of Being Positive: The Relation Between Positive Self-Concept and job Performance. *Human Performance*, 11(2–3), 167–187.

<https://doi.org/10.1080/08959285.1998.9668030>Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2016). General and Realm-Specific Self-Efficacy: Connections to Life Functioning. *Current Psychology*, 35(3), 361–369. <https://doi.org/10.1007/s12144-014-9301-y>

Smith, W., Guarino, A., Strom, P., & Adams, O. (2006). Effective teaching and learning environments and principal self-efficacy. *Research for Educational Leaders*, 3(2), 4–23. Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>

## 390. Onderzoekend vermogen duurzaam verankeren in de lerarenopleiding? Dilemma's en werkende mechanismen

Belinda Ommering; Hogeschool Utrecht; Ellen de Kwant; Hogeschool Utrecht

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Onderzoekend Vermogen, Onderwijskwaliteit, Docentprofessionalisering, Implementatie*

Wil je meepraten en denken over de wijze waarop we onderzoekend vermogen, nauw verbonden aan beroepsprocessen, kunnen laten landen in een integraal curriculumontwerp van de lerarenopleiding? Tijdens deze sessie gaan we in gesprek over de wijze waarop onderzoekend vermogen binnen een integraal ontwerp in de opleidingspraktijk verankerd wordt. Hoe zorgen we ervoor dat het onderzoekend vermogen niet verdwijnt in de veelheid aan thematieken als er geen aparte lessen voor zijn? Wat zijn de mogelijke werkende mechanismen om dit te realiseren? De sessie start met een korte introductie van het vraagstuk. Vervolgens gaan we aan de hand van een verkennend evaluatieonderzoek dat op dit moment uitgevoerd wordt, in gesprek over het duurzaam kunnen realiseren van voldoende kwaliteit als het gaat om de ontwikkeling van onderzoekend vermogen binnen een integraal opleidingsontwerp en de rol van zogenaamde 'ambassadeurs onderzoekend vermogen' hierin. Wat zijn de mogelijke werkende mechanismen en hoe kunnen lerarenopleiders verder ondersteund worden bij het verankeren van onderzoekend vermogen in het curriculum van de lerarenopleiding.

Het beroep van leraar is dynamisch en complex en vraagt van de onderwijsprofessional om steeds weer afwegingen te maken over wat 'goed' handelen is in een bepaalde situatie. Onderzoekend vermogen van de onderwijsprofessional is een belangrijke ondersteunende competentie om in deze situaties tot 'goed' handelen te komen (Munneke, ter perse).

Onderzoekend vermogen wordt gezien als het kunnen (h)erkennen waar handelingskennis ontbreekt, deze handelingskennis met een passende grondigheid verwerven en bruikbaar maken voor de eigen onderwijspraktijk (Munneke & Rozendaal, 2023). Leraren die het onderzoekend vermogen inzetten blijven zich als beroepsprofessional ontwikkelen en dit is een belangrijke competentie om in de dynamiek van het lerarenberoep bij te blijven met alle veranderingen die daar spelen (Munneke et al., 2023). Dit betekent dat het in de lerarenopleiding van belang is om onderzoekend vermogen geïntegreerd aan te bieden direct gerelateerd aan de beroepssituaties die zich in de context van het lerarenberoep voordoen. Het is complex om dit duurzaam in het curriculum te verankeren en dit brengt dilemma's met zich mee. Dit laatste staat centraal in deze rondetafelbijeenkomst. De casus betreft een voltijdslerarenopleiding primair onderwijs, die in het studiejaar 2023-2024 het onderzoekend vermogen in de propedeusefase op een integrale wijze is gaan aanbieden. De opleiding kent een opleidingsontwerp waarbij studenten en docenten samenwerken op de zogenaamde leerpleinen. Om het onderzoekend vermogen daadwerkelijk op de leerpleinen te laten landen heeft de opleiding ervoor gekozen om specifieke docenten aan te stellen als ambassadeurs van het onderzoekend vermogen op de leerpleinen. Deze ambassadeurs werken direct samen met hun collega-leerpleindocenten en ondersteunen hen bij het stimuleren van het onderzoekend vermogen van studenten (Pelgrim et al., 2022). Ze nemen bijvoorbeeld initiatieven op het gebied van werkvormen voor formatieve evaluatie. We bespreken de resultaten van een eerste evaluatieonderzoek dat zich specifiek richt op wat er gebeurt op de leerpleinen en welke invloed deze ambassadeurs hebben om de nieuwe visie op het onderzoekend vermogen daar te laten landen. Het afgelopen studiejaar hebben we de ontwikkeling en ook de ontwikkelbehoefte van de ambassadeurs onderzoekend vermogen gevolgd. Dit is gebeurd door middel van focusgroepen, begeleidingsbijeenkomsten met de ambassadeurs en observaties op de leerpleinen. Tijdens dit rondetafelgesprek starten we met een korte introductie van het vraagstuk en bediscussiëren we het dilemma van het waarborgen van voldoende aandacht en diepgang voor het onderzoekend vermogen in een ontwerp waarbij er geen aparte lessen onderzoekend vermogen worden georganiseerd. Vervolgens introduceren we de casus en het uitgevoerde evaluatieonderzoek waarbij we een mogelijk oplossing voor het geschetste probleem onderzoeken. Tijdens het rondetafelgesprek willen we samen met jullie de werkende mechanismen verkennen en andere mogelijkheden om onderzoekend vermogen goed te verankeren. Door samen aan de slag te gaan verwachten we dat zowel de deelnemers als de inbrengers van elkaar kunnen leren en hopen we samen tot nieuwe inzichten te komen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

'Onderwijs van waarde(n)' gaat ook over de wijze waarop leraren hun onderzoekend vermogen inzetten tijdens hun werk. Immers, vragen stellen en beantwoorden draagt bij aan het leren van onderwijsprofessionals. Vragen leraren zich af of ze inclusief handelen? Hoe komen leraren tot vragen? Hoe komen ze tot passende oplossingen waarmee ze waarde(n) kunnen creëren? De nieuwe visie op onderzoekend vermogen in de lerarenopleiding biedt hiervoor handvatten (Munneke, Rozendaal & van Katwijk, 2023). In de sessie gaan we in gesprek over het realiseren van de nieuwe visie binnen de lerarenopleiding. We dragen daarmee aan het congresdoel: 'onderwijs van waarde(n)' voor toekomstige leraren.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Munneke, L. (ter perse). Over de sandwich en de satéprikker: onderzoekend vermogen als kerncompetentie van onderwijsprofessionals. Tijdschrift voor Onderwijspraktijkstudies. Munneke, L. & Rozendaal, J.S. (2023). Toetsen van onderzoekend vermogen van professionals. In: H. van Berkel et al. (Eds.), Toetsen in het hoger onderwijs. BPS. Munneke, L., Rozendaal, J.S. & van Katwijk, L. (2023). Onderzoekend vermogen ontwikkelen tijdens je lerarenopleiding. Den Haag: Boom Uitgevers. Pelgrim, E.A.M., Hissink, E., Bus, L., Van Der Schaaf, M., Nieuwenhuis, A.F.M., Van Tartwijk, J.W.F. & Kuijer-Siebelink, W. (2022). Professionals' adaptive expertise and adaptive performance in educational and workplace settings: an overview of reviews. *Advances in Health Sciences Studies*, 27, 1245-1263. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10190-y>

## 393. Pedagogisch redeneren over technologie-integratie: een literatuurstudie

Lotte Schreuders; Universiteit van Amsterdam

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

*Pedagogisch redeneren, Technologie integratie, Scoping review*

Digitale technologie ontwikkelt zich in een razend tempo waardoor docenten worden geconfronteerd met de eindeloze mogelijkheden en uitdagingen van het integreren van technologie in hun onderwijs (Haleem et al., 2022; Vincent-Lancrin, 2021). Een manier om dieper inzicht te krijgen in hoe docenten technologie integreren, is door hun pedagogisch redeneren te bestuderen (Heitink et al., 2016; Holmberg et al., 2018; Hughes et al., 2020). Pedagogisch redeneren kan worden gedefinieerd als het denkproces wat ten grondslag ligt aan de beslissingen die docenten nemen. Hiermee geeft het inzicht in de “waarom” achter de onderwijspraktijk van docenten (Loughran, 2019). Echter, het pedagogisch redeneren van docenten is moeilijk te meten en liggen definities, operationalisaties en meetinstrumenten erg uiteen in de literatuur (Forkosh-Baruch et al., 2021). Deze scoping review heeft daarom als doel te analyseren hoe pedagogisch redeneren over technologie-integratie wordt geoperationaliseerd in de literatuur. Uit deze analyse zijn drie algemene theoretische stromingen en bijbehorende operationalisaties geïdentificeerd. In deze paperpresentatie zullen we deze stromingen, hun theoretische basis en bijbehorende raamwerken verder toelichten.

Inleiding, onderzoeksdoel en context

De mate waarin en de manier waarop docenten technologie integreren variëren in grote mate (Kirkup & Kirkwood, 2005; Theelen & van Breukelen, 2022). Deze variaties worden toegeschreven aan persoonlijke factoren, zoals Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) (Graham et al., 2012), overtuigingen (Ertmer, 2005) en externe factoren, zoals infrastructuur (Kopcha et al., 2020). Om dieper inzicht te krijgen in de “waarom” achter deze

beslissingen, richten onderzoekers zich op het pedagogisch redeneren (PR) van docenten (Hughes et al., 2020). Gezien een eenduidige operationalisatie uitblijft (Forkosh-Baruch et al., 2021), geven wij een literatuuroverzicht middels een scoping review over het PR van docenten over technologie-integratie.

#### Theoretisch raamwerk

Het concept PR is geïntroduceerd door Shulman (1987), waarin hij beschreef hoe docenten content knowledge (CK) omzetten naar bruikbare elementen, namelijk pedagogical content knowledge (PCK), via een cyclisch redeneer- en besluitvormingsproces (pedagogical reasoning and action, PR&A) bestaande uit: (1) begrip, (2) transformatie, (3) instructie, (4) evaluatie, (5) reflectie en (6) nieuw begrip. Sindsdien is het begrip PR verder ontwikkeld in de literatuur en wordt het steeds vaker gebruikt in onderzoek naar technologie-integratie.

#### Onderzoeksvraag

Hoe wordt PR over technologie-integratie in de literatuur geoperationaliseerd?

#### Methode

Deze scoping review is uitgevoerd in overeenstemming met de bijbehorende PRISMA extensie (Tricco et al., 2018). De workflow is weergegeven in Figuur 1. Titels en abstracts zijn gescand op basis van vijf inclusiecriteria (Tabel 1). Van de overgebleven publicaties is de volledige tekst gescand op basis van twee extra inclusiecriteria (Tabel 2) om de relevantie te waarborgen.

#### Resultaten en conclusies

Uit de analyse zijn drie manieren gevonden om PR te operationaliseren, gerelateerd aan drie theoretische stromingen. De bijbehorende referenties staan in Tabel 3. De eerste stroming volgt het originele werk van Shulman (1987). Hier wordt PR geoperationaliseerd als de fase van de PR&A cyclus in de redenen die docenten geven voor hun technologie-integratie. In totaal zijn er zeven publicaties die deze operationalisatie toepassen. De tweede stroming pleit voor een technologische vorm van PR&A (TPR&A) aangezien de docent (technologische) kennis nodig heeft om inhoud, pedagogiek en technologie te verbinden (Starkey, 2010). Hierbinnen wordt PR geoperationaliseerd als de fase van het TPR&A proces in de redenen die docenten geven voor hun technologie-integratie. Binnen deze stroming zien we drie raamwerken, namelijk Starkey (2010); Webb, (2013) en Jung et al. (2020). Vier artikelen operationaliseren PR met behulp van TPR&A. Tot slot onderscheidt de derde stroming zich door niet te focussen op het PR&A proces, maar op de inhoud van de redenen die docenten geven voor hun technologie-integratie. Hier wordt PR geoperationaliseerd als overkoepelende categorieën zoals professionele kennisdomeinen of waardes die docenten toeschrijven aan de tools (bijv. studentactivatie). Vier publicaties operationaliseerden PR op deze manier.

#### Wetenschappelijke en praktische betekenis

Dit literatuuroverzicht draagt bij aan meer inzicht over pedagogisch redeneren, een belangrijk concept gezien deze dieper inzicht geeft in hoe en waarom docenten technologie integreren. Deze inzichten kunnen strategieën ondersteunen om de pedagogische redeneringen van



docenten te begrijpen, waardoor docenten en docentopleiders meer houvast krijgen bij het nemen en/of ondersteunen van waardevolle beslissingen over technologie-integratie.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Ons onderwijs en onze docenten worden steeds meer geconfronteerd met de uitdagingen en mogelijkheden die digitale technologieën met zich meebrengen. Artificial Intelligence software zoals ChatGPT heeft de (kern)waarden van docenten en hun zorgen over kwaliteit flink opgeschud. Door het pedagogisch redeneren van docenten te bestuderen, kunnen docenten zelf inzicht krijgen in de “waarom” achter hun onderwijspraktijk. Hierdoor kunnen hun kennis en overtuigingen worden doorontwikkeld waarmee docenten een waardevolle en weloverwogen beslissing kunnen nemen over digitale technologie in hun eigen onderwijs.

#### Referenties

- Anderson, S. E., & Putman, R. S. (2022). Elementary special education teachers' thinking while planning and implementing technology-integrated lessons. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11358-0>
- Bertram, A., & Waldrip, B. (2013). ICT for ICT's sake: Secondary teachers' views on technology as a tool for teaching and learning. *Australian Educational Computing*, 1, 28.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25–39. <https://doi.org/10.1007/BF02504683>
- Forkosh-Baruch, A., Phillips, M., & Smits, A. (2021). Reconsidering teachers' pedagogical reasoning and decision making for technology integration as an agenda for policy, practice and research. *Educational Technology Research and Development*, 69(4), 2209–2224. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09966-7>
- Gong, X., Wei, B., Bergey, B. W., & Shockley, E. T. (2023). Unpacking Chemistry Teachers' Pedagogical Reasoning and Decisions for a PhET Simulation: A TPACK Perspective. *Journal of Chemical Education*, 100(1), 34–44. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.2c00397>
- Graham, C. R., Borup, J., & Smith, N. B. (2012). Using TPACK as a framework to understand teacher candidates' technology integration decisions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(6), 530–546. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00472.x>
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
- 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>
- Hidson, E. (2021). Pedagogy by proxy: Teachers' digital competence with crowd-sourced lesson resources. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educacion*, 61, 197–229. <https://doi.org/10.12795/PIXELBIT.88108>
- Holmberg, J., Fransson, G., & Fors, U. (2018). Teachers' pedagogical reasoning and reframing of practice in digital contexts. *International Journal of Information and Learning Technology*, 35(2), 130–142. <https://doi.org/10.1108/IJILT-09-2017-0084>
- Hughes, J. E., Cheah, Y. H., Shi, Y., & Hsiao, K. H. (2020). Preservice and inservice teachers' pedagogical reasoning underlying their most-valued technology-supported instructional activities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(4), 549–568. <https://doi.org/10.1111/jcal.12425>
- Jung, J., Ding, A. C. E., Lu, Y. H., Ottenbreit-Leftwich, A., & Glazewski, K. (2020). Is Digital Inequality a Part of Preservice Teachers' Reasoning

About Technology Integration Decisions? *American Behavioral Scientist*, 64(7), 994–1011. <https://doi.org/10.1177/0002764220919141>Kirkup, G., & Kirkwood, A. (2005). Information and communications technologies (ICT) in higher education teaching - A tale of gradualism rather than revolution. *Learning, Media and Technology*, 30(2), 185–199. <https://doi.org/10.1080/17439880500093810>Kopcha, T. J., Neumann, K. L., Ottenbreit-Leftwich, A., & Pitman, E. (2020). Process over product: the next evolution of our quest for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 68(2), 729–749. <https://doi.org/10.1007/S11423-020-09735-Y>FIGURES/2Kriek, J., & Coetzee, A. (2021). Interaction between teacher and student beliefs when using different technology tools in a tertiary context. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 13(2), 121–138. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2021.114049>Loughran, J. (2019). Pedagogical reasoning: the foundation of the professional knowledge of teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(5), 523–535. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1633294>Niess, M. L., & Gillow-Wiles, H. (2017). Expanding teachers’ technological pedagogical reasoning with a systems pedagogical approach. In *Australasian Journal of Educational Technology* (Issue 3).Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1). [http://meridian.allenpress.com/her/article-pdf/57/1/1/2108782/haer\\_57\\_1\\_j463w79r56455411.pdf](http://meridian.allenpress.com/her/article-pdf/57/1/1/2108782/haer_57_1_j463w79r56455411.pdf)Starkey, L. (2010). Teachers’ pedagogical reasoning and action in the digital age. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(2), 233–244. <https://doi.org/10.1080/13540600903478433>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>Trevisan, O., & de Rossi, M. (2021). Student teachers’ pedagogical reasoning in tPcK-based design tasks. A multiple case study. *Qwerty*, 15(2), 68–84. <https://doi.org/10.30557/QW000031>Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O’Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. In *Annals of Internal Medicine* (Vol. 169, Issue 7, pp. 467–473). American College of Physicians. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>ÜNAL ÇOBAN, G., KOCAGÜL, M., AKPINAR, E., & BARAN, B. (2022). Examining Science Teachers’ Performances at Planning Geology Lesson through TPACK-based Argumentation Practices. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 15(4), 907–937. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1110596>Vincent-Lancrin, S. (2021). Frontiers of smart education technology: Opportunities and challenges. In *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. OECD Publishing.Webb, M. (2013). Changing models for researching pedagogy with information and communications technologies. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(1), 53–67. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00465.x>Webb, M. E. (2002). Pedagogical Reasoning: Issues and Solutions for the Teaching and Learning of ICT in Secondary Schools. In *Education and Information Technologies* (Vol. 7, Issue 3).

## 397. Leven Lang Ontwikkelen met (Groene) Persona's

Renate Wesselink; Wageningen University & Research

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

*leven lang leren, leven lang ontwikkelen, werknemersprofiel, leercultuur*

(Globale) vraagstukken zoals CO<sub>2</sub>-reductie, klimaatadaptatie, stijgende vraag naar gezond en veilig voedsel, vergrijzing en technologische innovatie vragen om wendbaarheid van organisaties in de groene sector en daarmee om duurzame inzetbaarheid van medewerkers. Recentelijk zijn er vier groene persona's geïdentificeerd die de waarden, verlangens, behoeften, ontwikkelbenaderingen en het werk van verschillende typen werkenden in deze sector inzichtelijk maken (GroenPact et al., 2021). Met dit inzicht worden momenteel maatwerk begeleidingstrajecten ingezet om de ontwikkeling van werknemers te stimuleren en zo hun duurzame inzetbaarheid te bevorderen. Wageningen University & Research onderzoekt, in samenwerking met LTO Noord, FNV en Glastuinbouw Nederland, welke factoren in de leercultuur van een organisatie implementatie van persona's in de praktijk bevorderen danwel hinderen en welke invloed het gebruik van persona's in de ontwikkeltrajecten van medewerkers heeft hun houding en gedrag ten opzichte van leren en ontwikkelen. (Hoe) kunnen persona's het leven lang ontwikkelen van werkenden in het groene domein stimuleren?

Maatschappelijke en economische vraagstukken vragen om wendbaarheid van organisaties en daarmee om duurzame inzetbaarheid van werknemers. Doel van huidig onderzoek is om organisaties te helpen leven lang ontwikkelen (LLO) bij werknemers te stimuleren, zodat werknemers én organisaties zich kunnen aanpassen aan (sector)ontwikkelingen. LLO heeft hiermee een grote vlucht genomen in beleid (De Kruijf et al., 2022). Met en voor groene organisaties ontwikkelen LTO Noord, FNV en Glastuinbouw Nederland maatwerk begeleidingstrajecten waarin HR en leidinggevenden groene persona's leren gebruiken om werknemersontwikkeling te stimuleren. WUR onderzoekt daarbij: 1. Welke factoren (met in het bijzonder de leercultuur en de rol van de leidinggevende daarin) beïnvloeden implementatie van

persona's in de praktijk?2. Hoe beïnvloedt de implementatie van persona's de houding en het gedrag van medewerkers ten opzichte van leren en ontwikkelen?Onderlinge relaties worden verkend met casestudy onderzoek in tien bedrijven op basis van de CIMO-logica (Denyer et al., 2008). De vragenlijst van Watkins & Marsick (1997) wordt gebruikt om de leercultuur te analyseren (Marsick & Watkins, 2003). Daarnaast worden werknemers en leidinggevenden geïnterviewd en een casusbeschrijving gemaakt om de factoren, die implementatie van persona's beïnvloeden, uit te leggen binnen de organisatiecontext.

Groene Persona's zijn werknemersprofielen die waarden, wensen en behoeften van verschillende typen werknemers in de groene sector omtrent leren en ontwikkelen inzichtelijk maken (GroenPact et al., 2021). Aansluiting van leervorm en aanbod bij het type medewerker kan LLO stimuleren (Peeters et al., 2020). Daarnaast heeft leercultuur een positieve invloed op scholingsdeelname: een vorm van LLO (De Kruijf et al., 2022). Leercultuur is de vanzelfsprekendheid van leren en ontwikkelen in een organisatie; wanneer deze onderdeel vormen van de dagelijkse activiteiten én het normen- en waardenkader (SER & TNO, 2021). Hierin is de leidinggevende rol belangrijk. Deze medevoorspelt bijvoorbeeld het bedrijfsresultaat (Osagie et al., 2020). Wij richten ons op kleine bedrijven, omdat de rol van de leidinggevende vooral is onderzocht in grote(re) bedrijven, terwijl contextuele factoren als hoge competitie, slechte infrastructuur en gebrek aan informatie en technologie bij kleine bedrijven om een andere leiderschapsvorm vragen en leercultuur anders kunnen beïnvloeden (Xie, 2019).We verwachten dat persona's organisaties helpen te faciliteren in duurzame inzetbaarheid van medewerkers en wendbaarheid van organisaties. LLO-beleid is veelal gericht op de medewerkers, maar werkomstandigheden zijn ook belangrijk. Daarom onderzoeken we de relatie tussen persona's, leercultuur (waaronder de rol van de leidinggevende) en houding en gedrag van medewerkers. Zo draagt dit onderzoek bij aan de doorontwikkeling van LLO- (beleids)theorie. Met het onderzoek bereiken we feitelijk 120 organisaties en 1196 werkenden. De daadwerkelijke opbrengst is echter groter, want de groene persona's zijn gebaseerd op algemene persona's en er zijn nauwelijks verschillen in belemmeringen en triggers omtrent leren en ontwikkelen tussen medewerkers uit de groene sector en de algehele Nederlandse beroepsbevolking.Doel van de ronde tafel is om feedback op het onderzoeksontwerp te krijgen, om betere inzichten te verkrijgen, beleidstheorie te doorontwikkelen, en de impact van persona's op LLO in groene én andere organisaties te vergroten.We gaan in gesprek met deelnemers die vergelijkbare onderwerpen onderzoeken, omdat dit tot waardevolle aanvullingen/aanpassingen kan leiden.

Onderwijs van Waarde(n)

De link met het congressthema ziet op het vergroten van de waarde (van uitkomsten) van leer- en ontwikkeltrajecten voor werknemers door aan te sluiten bij hun waarden, wensen en behoeften omtrent werken en leren en ontwikkelen. De achterliggende gedachtegang is dat het bevorderen van individueel leren vraagt om gepersonaliseerde leer- en ontwikkeltrajecten in een gunstig klimaat.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

De Kruijf, B., Edzes, A., van Dijk, J., & Waslander, S. (2022). De samenhang tussen leercultuur en de scholingsdeelname bij organisaties. *Tijdschrift voor HRM*, 25(4), 50-72. <https://doi.org/10.5117/thrm2022.4.005.krui>

Denyer, D., Tranfield, D., & van Aken, J. E. (2008). Developing design propositions through research synthesis. *Organization Studies*, 29(3), 393–413. <https://doi.org/10.1177/0170840607088020>

Groenpact, Sparkey & Imagro (2021). Medewerkers in het groene domein: Faciliteren in hun ontwikkeling. 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>

Osagie, E., Wesselink, R., Blok, V., & Mulder, M. (2022). Learning organization for corporate social responsibility implementation: Unravelling the intricate relationship between organizational and operational learning organization characteristics. *Organization & Environment*, 35(1), 130-153. <https://doi.org/10.1177/1086026620933915>

Peeters, P., Kengen, M., & Driessen, G. (2020). Gepersonaliseerd leren ontrafeld. *Opleiding & Ontwikkeling (O&O)*, 1, 8-13. SER, & TNO. (2021). Monitor leercultuur. Sociaal Economische Raad & Nederlandse Organisatie voor Toegepast Natuurwetenschappelijk Onderzoek [https://publicaties.ser.nl/monitor\\_leercultuur/](https://publicaties.ser.nl/monitor_leercultuur/)

Xie, L. (2019). Leadership and organizational learning culture: a systematic literature review. *European journal of training and development*, 43, 76-104. <https://doi.org/10.1108/ejtd-06-2018-0056>

Yin, RK (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage

## 398. Makkelijker gezegd dan gedaan: Uitdagingen bij de inrichting van brede brugklassen

Eddie Denessen; Radboud Universiteit; Floris Burgers; Radboud Universiteit

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Brede brugklassen, detracking, onderwijshervorming, kansengelijkheid*

In het Nederlandse onderwijs worden scholen gestimuleerd om brede brugklassen in te richten ter bevordering van kansengelijkheid, onder meer met subsidie vanuit de rijksoverheid. In zulke klassen zitten kinderen met twee of meerdere verschillende basisschooladviezen gedurende het eerste jaar (of de eerste jaren) van het VO samen in de klas. Het inrichten van brede brugklassen – ‘detracking’ in de internationale literatuur – gaat echter gepaard met normatieve, politieke en technische uitdagingen voor scholen die sterk afhankelijk zijn van de nationale onderwijscontext. Hoe ga je om met weerstand tegen brede brugklassen? En hoe organiseer je een curriculum dat aansluit bij leerlingen met verschillende onderwijsniveaus? Voor wetenschappers is het belangrijk om goed zicht te hebben op dit soort uitdagingen, zodat onderzoek aansluit bij praktijkuitdagingen en wetenschappelijke aanbevelingen rekening houden met de alledaagse praktijk van scholen. Om inzicht te krijgen in de procesmatige uitdagingen die scholen ervaren bij het inrichten van brede brugklassen, nodigt deze ronde tafel zowel wetenschappers als onderwijsprofessionals met kennis van, of interesse in, brede brugklassen uit om ervaringen te delen. De inzichten die in deze ronde tafel worden opgedaan moeten handvatten bieden voor verder onderzoek naar brede brugklassen.

Onderwerp en context De invoering van brede brugklassen in het Nederlandse onderwijs wordt volop gestimuleerd. De Onderwijsraad (2021) pleitte voor afschaffing van het schooladvies en invoering van een driejarige brede brugklas. De PO- en VO-raad vroegen om een stelselwijziging



die zorgt voor latere selectie door middel van een brede en flexibele onderbouw in het voortgezet onderwijs. Deze adviezen werden deels door de regering overgenomen. In Het coalitieakkoord 2021- 2025 staat dat wordt gestreefd naar het bevorderen van doorstroom en differentiatie, onder meer in verlengde brugklassen en er bestaat inmiddels een subsidieregeling voor scholen die brede brugklassen willen inrichten. Echter, het inrichten van brede brugklassen behelst een proces van 'detracking' dat makkelijker is gezegd dan gedaan. In deze ronde tafel gaan we in gesprek over de uitdagingen die scholen ervaren bij het inrichten van brede brugklassen en mogelijke oplossingen voor die uitdagingen. Theoretisch kader Internationale studies naar detracking laten zien dat dit proces gepaard gaat met verschillende soorten uitdagingen (Francis, Taylor & Tereshchenko 2020). Gameron (2010) onderscheidt de normatieve uitdaging om mensen te overtuigen van de noodzaak van brede brugklassen; de politieke uitdaging om tegenstand van groepen die belang hebben bij homogeen onderwijs, zoals bijvoorbeeld ouders van goed presterende kinderen, te adresseren; en technische uitdagingen die komen kijken bij de onderwijskundige inrichting van brede brugklassen en het lesgeven aan kinderen die op verschillende niveaus werken (zie ook Oakes 1992, 1997). Er zijn verschillende casestudies naar detracking gedaan die inzichtelijk maken hoe deze uitdagingen vorm krijgen in alledaagse praktijk, alsook best practices identificeren ten aanzien van detracking procedures (Oakes 1997; Rubin 2003, 2006; Francis, Taylor & Tereshchenko 2020; Thornton 2023). Echter, de lessen die getrokken worden uit deze studies laten zich niet makkelijk vertalen naar de Nederlandse context, omdat uitdagingen sterk contextafhankelijk zijn. Er is meer inzicht nodig in de specifieke uitdagingen die komen kijken bij het inrichten van brede brugklassen in de Nederlandse context, zoals uitdagingen omtrent het basisschooladvies en de aansluiting van brede brugklassen op een homogeen ingerichte bovenbouw. De soorten uitdagingen die Gameron onderscheidt, vormen samen een geschikt theoretisch raamwerk van waaruit dat gesprek gevoerd kan worden. Doel en opbrengst van het onderzoek Deze ronde tafel is gerelateerd aan onderzoek dat de initiatiefnemers aan het ontwikkelen zijn in samenwerking met een schoolbestuur dat sterk inzet op verbreding van brugklassen. Doel van dit onderzoek is scholen handvatten bieden om brede brugklassen effectief in te richten zonder in te leveren op de kwaliteit van onderwijs voor verschillende leerlingen. Doel en opbrengst van de ronde tafel Scholen inzichten bieden die kunnen helpen bij de inrichting van brede brugklassen; stimuleren van onderzoek naar brede brugklassen dat beter aansluit bij praktijkuitdagingen van scholen; en verbetering van de aansluiting van wetenschappelijke aanbevelingen bij de normatieve, politieke en technische complexiteit waar scholen mee vandoen hebben. Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd Tijdens de ronde tafel worden deelnemers eerst gevraagd om veel voorkomende uitdagingen digitaal te delen, via een speciaal voor de ronde tafel opgezet platform. Vervolgens gaan we in gesprek over de meeste genoemde uitdagingen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Brugklassen bevorderen niet alleen kansengelijkheid, ze hebben ook een positieve invloed op burgerschapsvaardigheden en vergroten mogelijk sociale cohesie. Daarmee kunnen brede brugklassen van grote invloed zijn op de waarde van het onderwijs voor verschillende kinderen, maar ook voor de samenleving als geheel. Om effectief brede brugklassen in te richten hebben scholen inzicht nodig in de uitdagingen die daarbij komen kijken en moeten wetenschappers zorgen dat bevindingen aansluiten bij de uitdagingen van scholen. Deze ronde tafel brengt het gesprek hierover op gang.



Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Francis, Becky, Becky Taylor and Antonina Tereshchenko. 2020. Reassessing 'ability' grouping: Improving Practice for Equity and Attainment. Oxon: Routledge.

Gamoran, Adam. 2010. Tracking and inequality New directions for research and practice. In *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, edited by Michael W. Apple, Stephen J. Ball and Luis Armando Gandin. Oxon: Routledge.

Oakes, Jeannie. 1992. Can tracking research inform practice? Technical, normative, and political considerations. *Educational Researcher* 21, no. 4: 12–22

Oakes, Jeannie, Amy Stuart Wells & Makeba Jones. 1997. Detracking: The social construction of ability, cultural politics, and resistance to reform. *Teacher College Record* 98, no. 3: 482–510

Onderwijsraad. 2021. Later selecteren, beter differentiëren. Den Haag, Onderwijsraad

Ruben, Beth. 2003. Unpacking Detracking: When Progressive Pedagogy Meets Students' Social Worlds. *American Educational Research Journal* 40, no. 2: 539–573

Ruben, Beth. 2006. Tracking and Detracking: Debates, Evidence, and Best Practices for a Heterogeneous World. *Theory Into Practice* 45, no. 1: 4–14

Thornton, Margaret. 2023. Classroom detracking in the US: Examples for school leadership. Cham: Palgrave Macmillan

## 403. Strategieën voor het opschalen van bottom-up innovaties in het hoger onderwijs

Nynke van Ketel; Universiteit van Amsterdam

Divisie: Hoger Onderwijs

*Hoger onderwijs, Innovatie, Beleid en organisatie*

Om de waarde van bottom-up innovaties in het hoger onderwijs te vergroten is het belangrijk om te weten hoe kleinschalige innovaties kunnen worden opgeschaald. In de literatuur worden verschillende strategieën geïdentificeerd om de opschaling van innovaties te stimuleren. Niet altijd zijn deze strategieën toegespitst op het hoger onderwijs en niet altijd is er empirische onderbouwing. In deze sessie bespreken we verschillende strategieën om innovaties in het hoger onderwijs op te schalen. De discussie zal gebaseerd zijn op strategieën die op basis van een uitgebreide literatuurstudie zijn geïdentificeerd en op de praktijken en ervaringen van de deelnemers aan de sessie. Het doel van de sessie is om gezamenlijk te reflecteren op relevantie, effectiviteit en bruikbaarheid van verschillende strategieën. De sessie zal dienen als een start voor een onderzoek dat in het najaar zal plaatsvinden. Het doel van de studie is om aan de hand van de Delphi-methode met experts uit het onderwijsveld consensus te bereiken over relevante, bruikbare en effectieve strategieën om innovaties in het hoger onderwijs op te schalen. Wees van harte welkom om tijdens deze ORD-sessie alvast eigen inzichten te delen.

**Onderwerp en context** Het opschalen van innovaties in het hoger onderwijs (HO) die bij docenten zelf zijn ontstaan (bottom-up) biedt mogelijkheden tot waarde-vergroting van deze innovaties (Serdyukov, 2017). Dit opschalen is echter een complex proces (Liu et al., 2020). Het doel van de studie (2024) is om te achterhalen welke strategieën beleidsmedewerkers en onderzoekers relevant, bruikbaar en effectief vinden om innovaties in het HO op te schalen. De sessie dient als start.  
**Theoretisch kader** Opschalen van innovaties houdt in dat de innovatie zich verspreidt naar andere contexten (spread), dat de innovatie impact heeft op de onderwijsovertuigingen en

onderwijspraktijk van (nieuwe) docenten (depth), dat er continuïteit is van de innovatie (sustainability) en dat meer en nieuwe mensen zich eigenaar voelen van de innovatie (shift in ownership; Coburn, 2003). Verschillende onderzoekers hebben strategieën geïdentificeerd die helpen om een innovatie in het onderwijs op te schalen (Aderet-German & Lefstein, 2021; Coburn et al., 2013; Gannaway et al., 2013; Kezar, 2011; Liu et al., 2020; Niederhauser et al., 2018; Rincón-Gallardo, 2016; Treleaven et al., 2012). Zo beschrijven Coburn en collega's (2013) strategieën om innovaties in het basisonderwijs op te schalen, waaronder communicatiestrategieën, capaciteitsstrategieën, participatiestrategieën, strategieën voor infrastructuurontwikkeling en financieringsstrategieën. Liu en collega's (2020) suggereren gebaseerd op een literatuurreview strategieën om de verspreiding van leertechnologieën in het HO te stimuleren. Voorbeelden zijn het presenteren van de voordelen van de innovatie, het erkennen van twijfels en het betrekken van docenten, het geven van training en samenwerking met mensen in leiderschapsposities. Kezar (2011) stelt in een conceptueel artikel drie mechanismen voor om innovaties in het HO op te schalen: 1) dialoog en discussie, wat mensen helpt om nieuwe benaderingen (zoals innovaties) beter te begrijpen en te omarmen; 2) netwerken die vernieuwers input en steun geven en het veranderingsproces vooruit helpen; en door externe steun en prikkels zoals financiering en erkenning. Al deze strategieën zijn echter nauwelijks gevalideerd in het HO. Verder is onbekend welke strategieën het meeste potentieel hebben voor het opschalen van bottom-up innovaties in het HO.

**Doel en opbrengst onderzoek** Het doel van het onderzoek is om consensus te vinden over welke strategieën (volgens beleidsmedewerkers en onderzoekers) bijdragen aan het opschalen van innovaties in het HO. De opbrengst is een overzicht van strategieën die beleidsmedewerkers van hoger onderwijsinstellingen kunnen inzetten om innovaties op te schalen, en die onderzoekers in de praktijk kunnen testen.

**Doel en opbrengst ronde tafel** Het doel van de sessie is om de in de literatuur geïdentificeerde strategieën te delen en gezamenlijk te reflecteren op relevantie, bruikbaarheid en effectiviteit. Opbrengst voor de presenteerder is input voor het samenstellen van een set strategieën om aan experts voor te leggen. Opbrengst voor de deelnemer is kennis over strategieën die in de literatuur voorkomen en reflectie op eigen praktijk.

**Wijze deelnemers' inbreng** Deelnemers zullen verschillende strategieën om een innovatie in het HO op te schalen beoordelen op relevantie, bruikbaarheid en effectiviteit. De werkvorm is geïnspireerd op dot-voting, waarbij deelnemers stickers gebruiken om de strategieën te beoordelen. Een groepsgesprek volgt om de inzichten te bespreken.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Om de waarde van (bottom-up) innovaties te vergroten, is het belangrijk dat een universiteit handvaten heeft om innovaties die in het klein zijn gestart, op te schalen. De resultaten van het onderzoek en de sessie kunnen beleidsmedewerkers ondersteunen in het opschalen van innovaties. Dit draagt bij aan een innovatieve cultuur, een belangrijke waarde voor een universiteit.

## 404. De rol van waarden in leiderschap in de dynamiek van de context

Wouter Schenke; Penta Nova

Divisie: Beleid & Organisatie

*Schoolleider, Waarden, Leiderschap, Gespreid leiderschap*

Schoolleiders zijn actief in de visievorming in hun school en in het stimuleren van teamontwikkeling. Zij worden daarbij beïnvloed door de teamsamenstelling, maar ook door hun persoonlijke identiteit in wie zij zijn als schoolleider. Waarden spelen een rol in hoe schoolleiders handelen en keuzes maken. Waarden worden omschreven als persoonlijke of collectieve concepten die dienen als moreel kompas en richting geven in houding, gedrag, schooldoelen en besluitvorming. Het doel van deze sessie is inzichten te delen over hoe waarden een rol spelen in leiderschap, met oog voor de perspectieven van schoolleiders en leraren. In deze sessie van 30 minuten wordt een paperpresentatie gegeven gevolgd door een gesprek met de aanwezigen over de resultaten en het wetenschappelijke en praktijkbelang ervan.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Doelstellingen sessie Schoolleiders zijn actief in het levend houden van de visie in hun school en in het stimuleren van teamontwikkeling, onder meer door betrekken van leraren bij veranderingen. Hierop heeft de persoonlijke identiteit in wie zij zijn als schoolleider invloed. Waarden spelen een rol in hoe schoolleiders handelen en keuzes maken. Waarden worden omschreven als persoonlijke of collectieve concepten die dienen als moreel kompas en richting geven in houding, gedrag, schooldoelen en besluitvorming (Andersen et al., 2022). Het doel van dit symposium is inzichten te delen over de rol die waarden spelen in leiderschap met oog voor de perspectieven van schoolleiders en leraren. Overzicht van de presentatie De presentator in deze sessie is lector Leiderschap in waardengericht werken van Penta Nova, Academie voor schoolleiderschap. In zijn presentatie laat hij zien welke waarde schoolleiders en leraren hechten aan een complexe verandering in hun schoolorganisatie. In de presentatie is aandacht voor de perspectieven van schoolleiders en van leraren in interactie met elkaar. Wetenschappelijke betekenis Maatschappelijke ontwikkelingen vragen om het kennen van de eigen waarden en die van anderen als anker om koers te houden. Het uitwisselen van perspectieven en waarden maakt bewuster van jezelf en elkaar en draagt bij aan het vinden van vertrouwen in relaties die schoolleiders aangaan (Schenke, 2023). Bewuster zijn van elkaars

perspectief speelt een rol bij het doorvoeren van een verandering in school: door perspectieven uit te wisselen is duidelijker geworden welke waarde schoolleiders en leraren hechten aan de verandering. Na een korte introductie volgt de presentatie, waarna een gesprek met de aanwezigen wordt gevoerd waarin we reflecteren op de gepresenteerde resultaten en het wetenschappelijk en praktijkbelang ervan.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Maatschappelijke ontwikkelingen vragen om het kennen van de eigen waarden en die van anderen als anker om koers te houden. Het uitwisselen van perspectieven en waarden maakt bewuster van jezelf en elkaar en draagt bij aan het vinden van vertrouwen in relaties die schoolleiders aangaan.

#### Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Waarde hechten aan: een veranderproces vanuit het perspectief van adaptief vermogen

Inleiding Een verandering doorvoeren in scholen vraagt aandacht van de betrokken schoolleiders en leraren. Hun rollen en houding kunnen verschillen: van terughoudend tot stimulerend. Gedurende een schooljaar is een vmbo-team gemonitord dat keuzewerktijd voor leerlingen opnieuw wilde opzetten, vanwege onvrede over de eerdere inrichting ervan. Het doel van het onderzoek was om inzicht te krijgen in de betrokkenheid van de actoren in dit veranderproces vanuit het perspectief van adaptief vermogen. Het onderzoek was onderdeel van het langlopende onderzoeksproject Expeditie Lerarenagenda, waarin een team van onderzoekers zich richtte op adaptief vermogen rondom het leraarschap.

Theoretisch kader Schoolleiders zijn actief in de visievorming in hun school. Ook wordt verwacht dat ze teamontwikkeling stimuleren en leraren betrekken bij veranderingen. Leraren hebben de behoefte zich gehoord te voelen in een veranderproces, zodat de verandering niet top-down op hen neerkomt (Van Wessum et al., 2022). Een verandering vraagt van actoren adaptief vermogen: het proactief kunnen aanpassen aan de situatie waarin frictie bestaat door er betekenis aan te geven, besluiten te nemen en daarop te handelen (Lockhorst, et al., 2023; Uhl-Bien & Arena, 2018). Om te komen tot collectieve betekenisgeving zijn drie interactiemechanismen van belang: &lsquo;poortwachten&rsquo;; door het afbakenen van doelen, &lsquo;eigen maken&rsquo;; van een verandering en &lsquo;waarde hechten&rsquo;; aan de verandering (cf. Ganon-Shilon & Schechter, 2019; Pietarinen et al., 2019). Uit onderzoek is nog niet bekend op welke manier deze interactiemechanismen op elkaar inspelen tijdens veranderingen.

Onderzoeksvraag Welke waarde hechten schoolleiders en leraren aan een complex veranderproces op een middelbare school? Wat zijn patronen in interactiemechanismen tussen schoolleiders en leraren in dit veranderproces?

Methoden van onderzoek De onderzoekers volgden een vmbo-team in een kleine vo-school, d.m.v. logboeken (door interne procesbegeleiding ingevuld n.a.v. bijeenkomsten); semigestructureerde interviews; vragenlijst; observaties van bijeenkomsten. In de analyse is aandacht besteed aan het procesverloop en aan de interacties tussen de actoren; de drie interactiemechanismen zijn aan elkaar gekoppeld om patronen te ontdekken.

Resultaten en onderbouwde conclusies De teamleiders en directeur onderwijs waren vanaf de start van de verandering gericht op het kaderen van de verandering binnen de onderwijsvisie van de school (interactiemechanisme: &lsquo;poortwachten&rsquo;); en het stimuleren van verandering door een interne procesbegeleiding aan te wijzen. Leraren lieten merken dat ze veel &lsquo;waarde

hechten' aan de praktische inkleuring van de kernwoorden verantwoordelijkheid, differentiatie en motivatie. Een teamleider hielp de procesbegeleider om de flow in het veranderproces te houden toen bleek dat leraren het te lang vonden duren. Door deze ingreep van de teamleider werd het interactiemechanisme van 'eigen maken' bij de leraren geactiveerd. Wetenschappelijke en praktische betekenis Dankzij het onderzoek heeft het begrip adaptief vermogen meer invulling gekregen, met name hoe de interactiemechanismen van poortwachters, eigen maken en waarde hechten op elkaar inspelen. Bij een organisatieverandering is het belangrijk om te weten waar de betrokken actoren waarde aan hechten. Vaak wordt deze stap overgeslagen in een veranderproces, terwijl in deze casus te zien is dat schoolleiders en leraren de verandering eigen maken zodra zij bewust zijn van elkaars perspectief.

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Amels, J., Krüger, M.L., van Veen, K. (2020). The relationship between primary school leaders' utilization of distributed leadership and teachers' capacity to change. *School Effectiveness and School Improvement*, 49(5), 732-749.

Andersen, I., Uiterwijk-Luijk, L., & Van der Vloed, K. (Red.). (2022). *Woorden, waarden en werkelijkheid. Leidinggeven aan waardengericht werken in scholen.*

Pica-Baloğlu, N. (2012). Relations between value-based leadership and distributed leadership: A casual research on school principles' behaviors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1375-1378.

Both, D., & De Bruijn, A. (Red.). (2015). *Onderwijs vraagt leiderschap. Scriptum.*

Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2019). School principals' sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3), 279-300.

Harris, A. & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146.

Jones, M. & Harris, A. (2014). Principals leading successful organizational change: Building social capital through disciplined professional collaboration. *Journal of Organizational Change Management*, 27(3), 473-485.

Inspectie van Onderwijs. (z.d.). *Wettelijke opdracht burgerschap. Opgeroepen februari 2023, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/burgerschap/wettelijke-opdracht>.*

Kavgaci, H. & Öztürk, A. (2023). How distributed leadership and teachers' psychological capital influence turnover intention? Understanding the mediating role of trust in principal and work engagement. *Participatory Educational Research*, 10(1), pp. 190-212.

Lockhorst, D., De Vries, B., Brouwer, P., Louws, M., Middelbeek, L., Schenke, W., Walraven, A., Struyf, A., & Bulder, E. (2023). *Aankomst op uitzichtpunt. Expeditie onderzoek naar adaptief vermogen in navigeren naar toekomstbestendig leraarschap.*

Oberon. Pietarinen, J., Pyhälä, K., & Soini, T. (2019). Shared sense-making in curriculum reform: Orchestrating the local curriculum work. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 491-505.

Schenke, W. (2023). *Oog voor elkaar. Op koers met waardengericht werken. Lectorale rede. Penta Nova.*

Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership.* Jossey-Bass.

Turkenburg, M. (2005). *Grenzen aan de*

maatschappelijke opdracht van de school. Een verkenning. Sociaal en Cultureel Planbureau. Uhl-Bien, M., & Arena, M. (2018). Leadership for organizational adaptability: A theoretical synthesis and integrative framework. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 89-104. Van Wessum, L., Ros, A., & Runhaar, P. (Eds.). (2022). *De schoolleider in verandering. Theorie en praktijk*. Verschuren, D. (2013). *Het geheim van de innovatieve schoolleider*. Tilburg University. Vignoles, V.L. (2017). Identity: Personal AND Social. In: Deaux, K. & Snyder, M. (Eds), *Oxford handbook of personality and social psychology* (2nd ed.). Oxford University Press. Waslander, S. (2009). *Pers, politiek en praktijk. Over de context waarbinnen VO-scholen innoveren*. VO-raad. Waslander, S. (2011). *Schoolleiders en de kunst van 3-dimensioneel leiderschap*. MESO Magazine (31), 177. Weggeman, M. (2007). *Leiding geven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Scriptum.



## 406. Transitie naar de Universiteit: Impact en Toegankelijkheid van Aansluitingsactiviteiten

Willemien Veldsink; Radboud Universiteit

Divisie: Hoger Onderwijs

*aansluitingsactiviteiten, hoger onderwijs, Transitie vowo*

De mate waarin een student zich voorbereidt op de universiteit is van invloed op hoe eenvoudig de overstap naar de universiteit wordt gemaakt (Conley, 2008). Een van de manieren waarop studenten zich kunnen voorbereiden op het hoger onderwijs, is door deel te nemen aan aansluitingsactiviteiten (Radboud Universiteit, 2021). In dit evaluatieonderzoek worden de doelen, het bereik en de opbrengsten van deze aansluitingsactiviteiten onderzocht. Er wordt onderzocht wat deelname aan aansluitingsactiviteiten studenten oplevert. Tevens zal onderzocht worden in hoeverre verschillende groepen studenten (bijv. eerste-generatiestatus, migratieachtergrond, geslacht) evenredig gerepresenteerd zijn in deze activiteiten en in hoeverre deze studenten ook in gelijke mate profiteren van de aansluitingsactiviteiten. Het onderzoek is een mixed-method posthoc evaluatie bestaande uit een vragenlijst en focusgroep interviews die bij twee cohorten worden afgenomen. In de meedenksessie zullen de eerste resultaten besproken worden en zal input verkregen worden voor de onderzoeksopzet van het tweede cohort. Het huidige onderzoek biedt inzicht in de toegankelijkheid van de aansluitingsactiviteiten en de opbrengsten ervan, wat kan bijdragen aan het creëren van een soepele overgang naar de universiteit.

De overstap van het voortgezet onderwijs naar de universiteit wordt door studenten wisselend ervaren (van der Zanden et al., 2019). De ervaring rondom deze transitie wordt onder andere beïnvloed door de mate van voorbereiding van de student (Conley, 2008). Een goede aansluiting houdt in dat de leerling wordt voorbereid met de 'juiste' kennis, houding en vaardigheden om zo succesvol te kunnen starten aan hun (onderwijs)loopbaan (Wein & Willems, 2022). In het

kader van deze voorbereiding worden er door de universiteit aansluitingsactiviteiten georganiseerd voor bovenbouwleerlingen uit het vwo (Radboud Universiteit, 2021). Hoe deze aansluitingsactiviteiten bijdragen aan de transitie naar de universiteit is echter nog onduidelijk. Daarom onderzoeken we de doelen, het bereik en de opbrengsten van deze aansluitingsactiviteiten. Het uitgangspunt van aansluitingsactiviteiten is dat deze studenten uitdagen, motiveren en voorbereiden op hun toekomstige studie (Radboud Universiteit, 2021). Eerdere onderzoeken wijzen op de positieve effecten die aansluitingsactiviteiten hebben op de student-docent interactie (van Herpen et al., 2020), de motivatie van de student (Leng et al., 2017) en het gevoel voorbereid te zijn op de universiteit (Veraa, 2020). Het blijft nog onduidelijk hoe deelname aan een aansluitingsactiviteit bijdraagt aan de overgang naar het eerste studiejaar. Tevens bestaan er onder studenten verschillen in de mate van voorbereiding. Eerste-generatiestudenten hebben bijvoorbeeld minder informatie tot hun beschikking, waardoor zij zich ook minder goed kunnen voorbereiden op de transitie (Gibbons et al., 2019). Een belangrijke vraag is dan ook wie met deze aansluitingsactiviteiten bereikt worden. Daarnaast is de vraag of de opbrengsten van de aansluitingsactiviteiten voor alle deelnemers gelijk zijn. De volgende onderzoeksvragen zullen beantwoord worden: In hoeverre draagt deelname aan aansluitingsactiviteiten bij aan de (voorbereiding op de) overgang van het voortgezet onderwijs naar de universiteit? In hoeverre zijn de deelnemers van de aansluitingsactiviteiten onder te verdelen in verschillende subgroepen? (Bijv. achtergrond, geslacht, motivatie). Profiteren verschillende groepen studenten in gelijke mate van de aansluitingsactiviteiten? Er wordt een mixed-method posthoc evaluatie uitgevoerd van verschillende aansluitingsactiviteiten op de Radboud Universiteit. De aansluitingsactiviteiten worden op basis van een goal-attainment model geëvalueerd in relatie tot de vooraf vastgestelde (programma) doelen (Hansen, 2005). Er wordt een vragenlijst uitgezet onder eerstejaarsstudenten die wel/niet hebben deelgenomen aan de aansluitingsactiviteiten. Dankzij propensity score matching worden de studenten onderling vergeleken op basis van: geslacht, eerste-generatiestudent zijnde, migratieachtergrond en eindcijfer vwo. Daarnaast worden er semigestructureerde focusgroep interviews gehouden bij deelnemers van de aansluitingsactiviteiten. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een gestratificeerde steekproef naar geslacht, eerste-generatiestudent zijnde, migratieachtergrond en eindcijfer vwo. Het onderzoek wordt in twee cohorten uitgevoerd. In mei zijn de resultaten van het eerste cohort binnen, die besproken zullen worden in de posterpresentatie. In de meedenksessie zal de onderzoeksopzet voor het vervolgonderzoek centraal staan, waardoor input meegenomen kan worden in de aanpassingen voor het tweede cohort. Evaluatie-onderzoeken naar aansluitingsactiviteiten laten onbeantwoord in hoeverre het lukt om alle leerlingen te betrekken bij aansluitingsactiviteiten. Informatie over de toegankelijkheid en opbrengsten van de aansluitingsactiviteiten ontbreekt daardoor nog. Hier zal het huidige onderzoek zich op richten.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Onderwijs van waarde(n) heeft betrekking op hoe bereikbaar het onderwijs is voor verschillende leerlingen. In dit onderzoek staat de toegankelijkheid van het hoger onderwijs centraal. Door aansluitingsactiviteiten te evalueren wordt er onderzocht hoe verschillende groepen studenten (bijv. eerste-generatiestatus, geslacht, motivatie) zich voorbereiden op het hoger onderwijs. Bovendien wordt onderzocht of verschillende groepen studenten in gelijke mate profiteren van de aansluitingsactiviteiten die worden aangeboden vanuit het hoger onderwijs. Dit onderzoek zal

dus informatie opleveren over hoe toegankelijk het hoger onderwijs is voor verschillende groepen studenten en sluit daarmee aan bij het thema ‘Onderwijs van waarde(n)’.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- Conley, D. T. (2008). Rethinking college readiness. *New Directions for Higher Education*, 2008(144), 3–13. <https://doi.org/10.1002/he.321>
- Gibbons, M. M., Rhinehart, A., & Hardin, E. (2019). How First-Generation College Students Adjust to College. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 20(4), 488–510. <https://doi.org/10.1177/1521025116682035>
- Hansen, H. F. (2005). Choosing Evaluation Models. A Discussion on Evaluation Design. *Evaluation*, 11, 447- 462. <https://doi.org/10.1177/1356389005060265>
- Leng, W. E. d., Stegers-Jager, K. M., Born, M. P., Frens, M. A., & Themmen, A. P. N. (2017). Participation in a scientific pre-university program and medical students’ interest in an academic career. *BMC Medical Education*, 17. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-0990-4>
- Radboud Universiteit. (2021). Regionaal ambitieplan aansluiting vwo-wo 2022-2025. Radboud Universiteit. [05/Regionaal%20Ambitieplan%20aansluiting%20vo-ho%202022-2025.pdf](https://www.radbouduniv.nl/05/Regionaal%20Ambitieplan%20aansluiting%20vo-ho%202022-2025.pdf)
- van der Zanden, P. J. A. C., Denessen, E., Cillessen, A. H. N., & Meijer, P. C. (2018). Domains and predictors of first-year student success: A systematic review. *Educational Research Review*, 23, 57-77. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.001>
- van der Zanden, P. J.A.C., Denessen, E., N Cillessen, A. H., & Meijer, P. C. (2019). Studies in Higher Education Patterns of success: first-year student success in multiple domains Patterns of success: first- year student success in multiple domains. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1493097>
- Van Herpen, S., Meeuwisse, M., Hofman, W. H. A., & Severiens, S. E. (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. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1572088>
- Veraa, F. (2020). Een vliegende start op het HBO. Eerste ervaringen en opbrengsten van HvA Tune In 2019, een zomerbrugprogramma voor eerstegeneratiestudenten.
- Wein, B., & Willems, R. (2022). Aansluiting binnen de aansluiting. Een evaluatieve terugblik en verkenning naar aanleiding van het Programma Regionale Aansluiting po-vo-wo 2018-2021. Bestuurs- en Beleidslab.

## 407. Waar je wiegje staat... de kans op een universitaire studie en de locatie van de basisschool

Erik Fleur; Ministerie van OCW/DUOIP; Susanne Lepoeter; Ministerie van OCW/DUOIP

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Gelijke kansen, Onderwijsprestaties, Regionale verschillen*

Dat de onderwijsloopbaan van leerlingen wordt beïnvloed door de opleiding van de ouders, is inmiddels bekend. In deze studie kijken we naar de regionale component van kansgelijkheid over een langere periode. Niet alle basisschoolleerlingen blijken evenveel kans te hebben om naar de universiteit te kunnen. In sommige regio's gaat bijna tweevijfde deel van alle basisschoolleerlingen een wo-opleiding doen. Dat is verhoudingsgewijs ongeveer drie keer zo vaak als in andere regio's. Het is niet zo dat hierbij de eindtoetsscores leidend zijn. Van de leerlingen met een score van 545 of hoger (corresponderend met een vwo-advies) gaat in sommige regio's ruim viervijfde deel van de leerlingen naar de universiteit; in andere regio's geldt dit voor iets meer dan de helft van de leerlingen. Leerlingen uit regio's waar verhoudingsgewijs weinig leerlingen naar de universiteit gaan, stapelen relatief vaak. Dit gaat met name om de routes havo-hbo-wo en havo-vwo-wo. Dit wijst erop dat hier de plaatsing en/of doorstroommogelijkheden in het vo een rol spelen.

**Inleiding en theoretisch kader** Over gelijke kansen is de laatste jaren veel gepubliceerd. In de Staat van het Onderwijs wordt al enkele jaren getoond dat schooladviezen van kinderen met een gelijke toetsscore structureel verschillen voor leerlingen met theoretisch- en praktisch opgeleide ouders (Inspectie van het Onderwijs, 2019). In het voortgezet onderwijs hebben leerlingen van theoretisch opgeleide ouders een voordeel (Elffers, 2022). Veelal wordt gekeken naar de kansgelijkheid binnen een sector of bij de overgang van de ene sector naar de andere. In ons onderzoek kijken we juist naar de kansgelijkheid op de langere termijn. We zijn geïnteresseerd in de regionale kansen van leerlingen uit groep 8 van de basisschool om op de universiteit terecht te komen. **Onderzoeksvragen** De hoofdvraag die we beantwoorden is: Verschilt de kans om op

een universiteit te komen voor basisschoolleerlingen uit verschillende regio's? Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden, geven we antwoord op de volgende subvragen: (a) Verschillen regio's in het percentage leerlingen uit groep 8 dat naar de universiteit gaat? (b) Is dit verschil structureel? (c) Wordt dit verschil verklaard door de eindtoetsscores die door de leerlingen in de verschillende regio's worden behaald? (d) Gaan leerlingen uit verschillende regio's via verschillende routes naar de universiteit? Onderzoeksmethode Voor dit onderzoek maken we gebruik van de gegevens van alle leerlingen die in schooljaren 2010-2011 tot en met 2014-2015 in groep 8 van het basisonderwijs zaten en een Centrale Eindtoets hebben gedaan. De leerlingen uit ieder cohort volgen we gedurende 10 jaar om te bepalen welk deel van deze leerlingen aan een universitaire opleiding begint. Hierdoor kunnen we voor vijf cohorten bepalen welk deel van de leerlingen uiteindelijk op de universiteit terecht komt. Resultaten/conclusies Landelijk komt ongeveer 20 procent van de basisschoolleerlingen uit elk cohort op de universiteit terecht. Hierbij zijn forse regionale verschillen zichtbaar. &lt;figuur 1&gt;. Leerlingen uit Gooi- en Vechtstreek hebben bijvoorbeeld verhoudingsgewijs ongeveer drie keer zoveel kans om naar de universiteit te gaan als leerlingen uit Oost-Groningen (37% om 13%). Deze verhoudingen blijven in de vijf onderzoeksjaren nagenoeg constant. De verschillen kunnen niet worden verklaard vanuit de eindtoetsscores van de leerlingen. In sommige regio's gaat ruim vier vijfde deel van alle leerlingen met een toetsscore van 545 en hoger naar de universiteit en in andere regio's slechts iets meer dan de helft. In sommige regio's komen vijf keer zoveel leerlingen met een toetsscore van 531 of lager op de universiteit als in andere regio's. Dit duiden we nader met een logistische regressie-analyse waarin verschillende achtergrondkenmerken zijn opgenomen. Leerlingen uit regio's waar verhoudingsgewijs weinig leerlingen naar de universiteit gaan, stapelen relatief vaak. &lt;tabel 1&gt; Dit gaat met name om de routes havo-hbo en havo-vwo. Dit wijst erop dat hier met name de plaatsing in het vo een rol speelt en dat dit later (vermoedelijk slechts) deels wordt gerepareerd. Wetenschappelijke betekenis Er is weinig bekend over de kans van basisschoolleerlingen om op de universiteit te komen en het verband met regionale componenten. Hiermee draagt het onderzoek bij aan verdere wetenschappelijke theorievorming op een actueel en relevant thema.

#### Onderwijs van Waarde(n)

In de missie van het Ministerie van OCW staat dat als iedereen een gelijke kans krijgt, al het talent in Nederland kan bloeien. De constatering dat het verloop van een onderwijsloopbaan kan afhangen van de sociaaleconomische status van de ouders gaat daarmee in tegen een centrale waarde van het onderwijs. In dit onderzoek bekijken we of de eerste zaden van kansongelijkheid al vroeg in de onderwijsloopbaan worden gezaaid. Is er reden om aan te nemen dat de regio waar een leerling in groep 8 zit invloed heeft op de kans om naar de universiteit te gaan?

#### Referenties

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

Inspectie van het Onderwijs (2019). *De staat van het onderwijs 2019 – Onderwijsverslag over 2017-2018*. Inspectie van het Onderwijs, Utrecht.

## 408. Controversiële onderwerpen in de klas: hoe docenten verschillen in achtergronden van leerlingen waarderen en benutten

Frouke De Wijs; Radboud Docenten Academie

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Controversiële onderwerpen, Burgerschapsonderwijs, Achtergrond van de leerling*

Een belangrijke burgerschapsvaardigheid is dat leerlingen het gesprek aan kunnen gaan met mensen die andere opvattingen hebben dan zijzelf. School kan leerlingen helpen om deze vaardigheid te ontwikkelen middels het bespreken van controversiële onderwerpen in de maatschappijleerles. Het bespreken van deze onderwerpen kan echter ook bestaande scheidslijnen tussen leerlingen versterken, bijvoorbeeld tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond, en de ervaren afstand kan ertoe leiden dat niet alle leerlingen in gelijke mate deelnemen aan een gesprek over gevoelige onderwerpen. Mijn promotieonderzoek aan de Radboud Docenten Academie richt zich op de rol die docenten spelen in het erkennen van de waarde van verschillen in achtergronden van leerlingen. Juist omdat controversiële onderwerpen raken aan de identiteit van de leerlingen, kan de achtergrond van leerlingen gezien worden als waardevolle bron van kennis. Het erkennen van de waarde van verschillen in achtergronden van leerlingen draagt er naar verwachting aan bij dat leerlingen zich bekrachtigd voelen om deel te nemen aan het gesprek over een gevoelig onderwerp en dat zij het perspectief van medeleerlingen erkennen. Tijdens de meedenksessie zal ik de opzet van de eerste studie van mijn promotieonderzoek presenteren en is er ruimte voor feedback hierop.

Inleiding In een maatschappelijke context van polarisatie is het niet vanzelfsprekend dat mensen met uiteenlopende opvattingen het gesprek met elkaar blijven aangaan. Het is daarom

belangrijk dat leerlingen deze vaardigheid tijdens de maatschappijleerles opdoen. Controversiële onderwerpen zijn een geschikt middel om hiermee te oefenen, omdat het onderwerpen zijn waarover verdeeldheid bestaat in de samenleving (Stradling, 1984). Daarmee bieden ze voor leerlingen de kans om het gesprek aan te gaan met medeleerlingen met andere opvattingen. Deze onderwerpen brengen echter mogelijke scheidslijnen tussen leerlingen aan het licht, bijvoorbeeld tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond, en de ervaren afstand kan ertoe leiden dat niet alle leerlingen in gelijke mate deelnemen aan een gesprek over gevoelige onderwerpen (Parker-Shandal, 2023). Docenten kunnen een belangrijke rol spelen in het erkennen van de waarde van verschillen in achtergronden van leerlingen. Theoretisch kader Het betrekken van de achtergrond van leerlingen in gesprekken over controversiële onderwerpen is echter niet vanzelfsprekend voor docenten. Er kan een onderscheid gemaakt worden in de benaderingswijzen van docenten. Aan de ene kant is er de strategie van cognitieve afstand, waarbij leerlingen gestimuleerd worden om hun identiteit te scheiden van hun mening (Council of Europe, 2015; King, 2009). Dit zou eraan bijdragen dat leerlingen hun emoties beter onder controle kunnen houden, waardoor het klassenklimaat veilig blijft en het controversiële onderwerp op een objectieve manier benaderd kan worden (Sætra, 2021). Aan de andere kant is er de strategie waarbij er tijdens een gesprek over een controversieel onderwerp bewust ruimte wordt geboden door docenten aan de emoties en ervaringen van leerlingen (Sætra, 2021; Wansink et al., 2023). Deze benadering heeft als voordeel dat waardevolle achtergrond-specifieke kennis en kenmerken van leerlingen kunnen worden benut. Docenten zouden hierop kunnen inzetten door het bewust waarderen van de verschillen in achtergronden van leerlingen. Omdat dit niet vanzelfsprekend is, is het relevant om zicht te krijgen op praktijken van maatschappijleerdocenten die wél bewust de achtergrond van leerlingen betrekken tijdens gesprekken over controversiële onderwerpen. Het onderzoeken van de lespraktijk van deze docenten kan relevante inzichten opleveren over waarom en met welk doel de achtergrond van leerlingen betrokken wordt en wanneer en hoe zij dit doen. Onderzoeksvragen De eerste deelvraag van het promotieonderzoek luidt: “Hoe, waarom en met welk doel betrekken maatschappijleerdocenten de achtergrond van leerlingen bij gesprekken over controversiële onderwerpen in de klas?”. Tijdens de meedenksessie presenteer ik de opzet van deze eerste studie. Hierbij is er ruimte voor feedback op de aanpak, de instrumenten en het theoretisch kader. Wetenschappelijke en praktische betekenis Dit onderzoek draagt bij aan meer inzicht in de rol die de achtergrond van leerlingen kan spelen in discussies over controversiële onderwerpen in de klas. De inzichten uit deze studie zullen gebruikt worden om een interventie te ontwikkelen die gericht is op het positief bekrachtigen van de achtergrond van leerlingen en die docenten kunnen inzetten tijdens lessen waarin zij gevoelige onderwerpen bespreken.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Door als docent waarde te hechten aan de achtergrond van leerlingen, voelen leerlingen zich gezien en erkend. Dit is een belangrijke basisvoorwaarde om open te staan voor het perspectief van de ander en een constructieve dialoog aan te gaan die verschillen overbrugt. De klas wordt daarmee een oefenplaats voor leerlingen om burgerschapsvaardigheden op te doen die zij in de samenleving kunnen inzetten om de kloof tussen mensen met verschillende achtergronden te verkleinen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)



Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Council of Europe. (2015). Living with Controversy Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE) Training Pack for Teachers. Council of Europe. [https://doi.org/10.1080/00933104.2009.10473395](https://theewc.org/resources/living-with-controversy-teaching-controversial-issues-through-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-edc-hre/King, J. T. (2009). Teaching and Learning about Controversial Issues: Lessons from Northern Ireland. Theory & Research in Social Education, 37(2), 215-246. <a href=)

Parker-Shandal, C. (2023). Participation in Higher Education Classroom Discussions: How Students' Identities Influence Perspective Taking and Engagement. *Teaching and Learning Inquiry*, 11. <https://doi.org/10.20343/teachlearning.11.19>

Sætra. (2021). Discussing controversial issues: Exploring the role of agonistic emotions. *Democracy & Education*, 29(1).

Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: An evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121-129. <https://doi.org/10.1080/0013191840360202>

Wansink, B. G. J., Timmer, J., & Bronkhorst, L. H. (2023). Navigating Multiple Perspectives in Discussing Controversial Topics: Boundary Crossing in the Classroom. *Education Sciences*, 13(9), 938. <https://doi.org/10.3390/educsci13090938>

## 410. Publieke waarde in het geding? Schaduwwonderwijs op Nederlandse middelbare scholen

Nynke Douma; GION, Rijksuniversiteit Groningen

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Schaduwwonderwijs, Privatisering, Kansengelijkheid, Leerkrachtperspectief*

Er is een toename zichtbaar van schaduwwonderwijs in Nederland. In de afgelopen 10 jaar zijn huiswerkbegeleiding, bijles en examentraining ‘normale’ onderwijsactiviteiten geworden en hebben steeds meer scholen structurele samenwerkingen met aanbieders van schaduwwonderwijs. De NPO-gelden hebben deze samenwerkingen verder versterkt. De verschillende vormen van schaduwwonderwijs en verschillende niveaus van samenwerking tussen scholen en aanbieders hinderen ons begrip van de omvang en de rol van schaduwwonderwijs 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 schaduwwonderwijs in en buiten Nederlandse middelbare scholen door middel van interviews met schoolteams. Hiervoor zijn semi-gestructureerde (groeps-)interviews afgenomen bij 21 onderwijsprofessionals uit 10 schoolteams. Opvallende resultaten zijn dat veel scholen gebruik maken van intern en/of extern aanvullend onderwijs. Dit werd vaak gefinancierd door de NPO-gelden. Veel van deze scholen kozen bewust voor intern aanvullend onderwijs, in plaats van (verdere) samenwerkingen met externe aanbieders. Veel onderwijsprofessionals zijn kritisch ten opzichte van extern, en in mindere mate intern, aanvullend onderwijs. Deze studie breidt de bestaande kennis over aanvullend onderwijs uit, en geeft daarnaast inzicht in de visie van onderwijsprofessionals op aanvullend onderwijs.

In het afgelopen decennium zijn activiteiten als huiswerkbegeleiding, bijles en examentraining deel geworden van de normale onderwijsactiviteiten: ongeveer een derde van alle leerlingen in

het voortgezet onderwijs maakt hier inmiddels gebruik van (Elffers, 2019). In de afgelopen jaren is aanvullend onderwijs in toenemende mate verstrengd geraakt met het reguliere onderwijsprogramma en hebben steeds meer scholen structurele samenwerkingen met aanbieders (Elffers & Janssen, 2019; Onderwijsraad, 2021). De NPO-gelden, die beschikbaar zijn gemaakt voor scholen om achterstanden omtrent Covid-19 te voorkomen, hebben deze samenwerkingen verder versterkt. Door de verschillende vormen (e.g. bijles, huiswerkbegeleiding) en verschillende niveaus van samenwerking tussen scholen en aanbieders van schaduwonderwijs wordt ons begrip van de omvang en rol van schaduwonderwijs gehinderd (Elffers & Jansen, 2019). Het doel van deze studie is daarom om een zo volledig mogelijk beeld te geven van de omvang, rol en de vormen van schaduwonderwijs in en buiten scholen. Hiervoor wordt gebruikgemaakt van een interview- en een surveystudie. Deze presentatie richt zich op de interviewstudie. Hierbij worden naast de omvang en rol van schaduwonderwijs binnen de school de ervaringen en meningen van onderwijsprofessionals rondom schaduwonderwijs onderzocht. Hiervoor zijn de volgende onderzoeksvragen opgesteld: Wat is het aanbod en gebruik van aanvullend onderwijs binnen en buiten het voortgezet onderwijs in Nederland?

Op welke manier wordt aanvullend onderwijs binnen en buiten het Nederlandse voortgezet onderwijs ingericht?

Op welke manier ervaren onderwijsprofessionals aanvullend onderwijs en wat is hun mening hierover?

Hoe zien onderwijsprofessionals de ideale rol van aanvullend onderwijs in Nederland? Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is gebruikgemaakt van semi-gestructureerde groepsinterviews. Er zijn 21 onderwijsprofessionals geïnterviewd van 10 VO scholen. In het onderzoeksdesign is gelet op de locatie van scholen, de ruraliteit van de omgeving, en of de school een of meerdere niveaus aanbiedt. Opvallende resultaten zijn dat veel scholen naar aanleiding van de NPO-gelden gebruik hebben gemaakt van externe aanbieders. Veel scholen willen (zelf) aanvullende activiteiten aanbieden buiten het reguliere curriculum, zoals een bijles na het laatste lesuur. Veel scholen zijn na de covid periode gestopt met extern aanvullend onderwijs in verband met tegenvallende ervaringen. Sommige scholen zijn wel verdergegaan met aanvullend onderwijs, maar hebben dit intern georganiseerd. Wat betreft de ideale rol van schaduwonderwijs zijn visies van onderwijsprofessionals te verdelen in twee groepen. De ene groep ziet graag een vorm van schaduwonderwijs die aansluit bij de school, van hoge kwaliteit is en toegankelijk is voor alle leerlingen, of ziet graag alleen intern aanbod. De andere groep ziet helemaal geen plaats voor aanvullend onderwijs, ook niet intern, en ziet idealiter dat de school genoeg biedt met alleen het reguliere curriculum. Deze studie breidt de bestaande kennis uit door inzicht te geven in het gebruik van schaduwonderwijs op een breed palet aan scholen. Daarnaast laat het zien dat onderwijsprofessionals over het algemeen kritisch zijn ten opzichte van aanvullend onderwijs, met name van externe aanbieders. Zowel voor beleid als onderzoekspraktijk is het belangrijk om na te denken over het al dan niet gebruiken van schaduwonderwijs, hoe dit wordt ingericht en hoe belangrijke factoren zoals toegankelijkheid en kwaliteit worden gewaarborgd.

Onderwijs van Waarde(n)

Schaduwonderwijs heeft zowel te maken met de waarde als de waarden van onderwijs. Schaduwonderwijs kan zowel in positieve als negatieve zin invloed hebben op de kwaliteit van onderwijs, en tegelijk wordt er aan sommige vormen concreet een prijskaartje/waarde verbonden (e.g. externe examentraining). Daarnaast heeft schaduwonderwijs ook te maken met de waarden in het onderwijs: welke waarden zijn kernwaarden van ons onderwijs en van het publieke karakter van ons onderwijs? En welke invloed heeft schaduwonderwijs hierop? Het doel van dit project is om onder andere deze vragen te beantwoorden.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

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?* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Onderwijsraad (2021). *Publiek karakter voorop*. Den Haag: Onderwijsraad.

## 415. Inclusief onderwijs, waarde(n)vol concept?

Lieve De Coninck; Hogeschool van Amsterdam; Mieke Van Diepen;  
Hogeschool van Amsterdam

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*inclusief onderwijs, definitie, normen, implementatie*

‘Inclusief (hoger) onderwijs’ is momenteel een breed gedeeld streven (Dibbets & Verbeek 2022, VNH 2022), maar ook een diffuus begrip (Krischler, Powell & Pit-Ten Cate 2019). Wat betekent het nu precies, of precies niet? Dan gaat het over de toegankelijkheid van een systeem, dan over een voorwaarde voor leren, en dan weer over sociale veiligheid. En welke rol spelen waarden en normen in dit streven? Inclusie kan niet bestaan zonder (conceptuele) begrenzing, maar elk normatief kader sluit per definitie ook uit (Hedegaard Hansen 2012). In dit rondetafelgesprek bespreken we wat het concept ‘inclusie’ inhoudt in de context van het Nederlandse (hoger) onderwijs anno nu en welke waarde(n) het vertegenwoordigt. Leidende vragen daarbij zijn: Wie of wat moet worden geïnccludeerd, bij wat, en: waarom? Meer conceptuele helderheid en common ground helpt het onderzoek én de praktijk van inclusie vooruit.

- Onderwerp en context ‘Inclusief (hoger) onderwijs’ is momenteel een breed gedeeld streven (Dibbets & Verbeek 2022, VNH 2022), maar ook een diffuus begrip (Krischler, Powell & Pit-Ten Cate 2019). Wat betekent het nu precies, of precies niet? Soms gaat het over toegankelijkheid van een systeem, soms over een voorwaarde voor leren, soms over sociale veiligheid. En welke rol spelen waarden en normen in dit streven? Inclusie kan niet bestaan zonder (conceptuele) begrenzing, maar elk normatief kader sluit per definitie ook uit (Hedegaard Hansen 2012). In dit rondetafelgesprek bespreken we wat het concept ‘inclusie’ inhoudt in de context van het Nederlandse (hoger) onderwijs anno nu en welke waarde(n) het vertegenwoordigt. Leidende vragen daarbij zijn: Wie of wat moet worden geïnccludeerd, bij wat, en: waarom? Meer conceptuele helderheid en common ground helpt het onderzoek én de praktijk van inclusie vooruit. - Theoretisch kader Inclusie in het (hoger) onderwijs is sinds jaar en dag onderwerp van debat en beleid, ook in Nederland (Zijlstra en van den Boogaard 2018), maar wat ermee bedoeld wordt is veranderlijk (Krischler, Powell & Pit-Ten Cate 2019, cf.

Goransson & Nilholm 2014). De Salamanca verklaring (1994) ging met name over de insluiting van leerlingen met een zogenaamde beperking in regulier onderwijs. Maar inmiddels speelt het een rol in debatten over bredere ongelijkheid en vormen van uitsluiting zoals racisme of klasse-discriminatie (Essanhajji & Van den Brink 2022, zie ook Elffers 2022). Daarbij kan 'inclusief onderwijs' o.a. refereren aan toegang tot leerpaden (e.g. Groeneweg 2015), voorwaarden voor leren (e.g. Wolff en de Jong 2018), of sociale veiligheid (e.g. Jansen 2023). Dit verschilt bovendien tussen primair- en voortgezet onderwijs en hoger onderwijs. Wat we bedoelen met inclusief onderwijs is dus diffuus, terwijl het in toenemende mate een formele doelstelling is (Dibbets & Verbeek 2022, VNH 2022). Een precieze en contextspecifieke invulling van het concept is nodig om te kunnen weten wat werkt (Krischler, Powell & Pit-Ten Cate 2019, cf. Goransson & Nilholm 2014), maar is ook een conceptuele noodzaak (Hedegaard Hansen 2012): Inclusie betekent niets als er geen grenzen aan zitten, maar elke norm die daarvoor als basis dient vereist uitsluiting van al het andere, en is dus ook niet-inclusief. Antwoorden op de vragen wie/wat precies waarbij moet worden geïncludeerd (en wie/wat dus niet) en waarom zijn dus onontbeerlijk om de waarde(n) van inclusie te realiseren, zowel in onderzoek als in de onderwijspraktijk. - Doel en opbrengst van de ronde tafel Betere kennisuitwisseling over inclusie in (hoger) onderwijs en betere doorwerking van onderzoek in beleid/praktijk. Door reflectie op werkdefinities van inclusief onderwijs ontstaat zicht op overeenkomsten en verschillen in focus. Dit levert kansen op voor meer gerichte onderzoeksinzet en samenwerking. Preciezere en bewustere begripshantering kan houvast bieden t.a.v. visievorming en handelingsperspectief en maakt evaluatie mogelijk. - Verloop Inleiding m.b.v. definitie-categorieën van Goransson & Nilholm (2014).

Voorbeelden van conceptuele verwarring uit de eigen praktijk.

Uitvraag positionering van de deelnemers hierin.

Geleide brainstorm voor een typologie van werkdefinities inclusie voor Nederland, anno nu.

Conclusie door middel van vaststelling common ground / omissies.

Onderwijs van Waarde(n)

Inclusief onderwijs, zowel het ideaal als in de praktijk, wordt gedreven door waarden als gelijkheid, verbondenheid en rechtvaardigheid. Die vertalen zich niet vanzelfsprekend in eenduidige definities of praktijken. Om inclusief onderwijs als concept en als praktijk waardevol te maken en houden is het belangrijk die vertaalslag regelmatig expliciet onder de loop te nemen en opnieuw te maken met elkaar.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

Dibbets, Alicia & Stijn Verbeek. 2022. "Gelijk recht doen – Deelrapport Onderwijs bij het parlementair onderzoek naar de mogelijkheden van de wetgever om discriminatie tegen te gaan". Casusonderzoek Eerste Kamer der Staten Generaal. Elffers, Louise. 2022. Onderwijs maakt het verschil: kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs. Amsterdam University Press, Amsterdam. Essanhaji, Zakia, en Marieke van den Brink. 2022. "Naar het inclusiever (her) maken van het hoger onderwijs: een review naar ongelijkheidspraktijken." Tijdschrift Sociologie (2), 173-212. Göransson, Kerstin, and Claes Nilholm. 2014. "Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education." European journal of special needs education 29, no. 3: 265-280. Groeneweg, Bert. 2015. "Is inclusief onderwijs ook resultaatgericht." Meesterschap 4, no. 1: 31-35. Hansen, Janne Hedegaard. 2012. "Limits to inclusion." International Journal of Inclusive Education 16, no. 1: 89-98. Jansen, Wiebren. 2023. "Zicht krijgen op diversiteit, gelijkwaardigheid en inclusie in het hoger onderwijs." Opinie, ScienceGuide 11 december 2023. Zie <https://www.scienceguide.nl/2023/12/zicht-krijgen-op-diversiteit-gelijkwaardigheid-en-inclusie-in-het-hoger-onderwijs/> (laatst bekeken 15 januari 2024). Krischler, Mireille, Justin JW Powell, and Ineke M. Pit-Ten Cate. 2019. "What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education." European Journal of Special Needs Education 34, no. 5: 632-648. Vereniging van Nederlandse Hogescholen (VNH). 2022. Samen werken aan inclusieve hogescholen met oog voor diversiteit. Position paper mei 2022. Wolff, Rick, en Machteld de Jong. 2018. "Doceren voor een inclusieve klas – een literatuurstudie ter voorbereiding op docenttrainingen in het hoger (beroeps) onderwijs." Hogeschool InHolland & Risbo/Erasmus Universiteit Rotterdam. Zijlstra, Watte, en Maartje van den Boogaard. 2018. "Studiesucces en de noodzaak van nieuw denken en handelen" in Studiesucces in het hoger onderwijs, van rendement naar maatschappelijke relevantie, Folke Glastra en Daniel van Middelkoop (red), 2018, 167-195.



## 417. Docenten in actie: een verkenning van teacher agency in diverse [onderwijs]contexten

Merel Van der Wal; Radboud Universiteit; Martijn Peters; HAN University of Applied Sciences; Hedi Windgassen; HAN University of Applied Sciences; Harmen Schaap; Radboud Docentenacademie; Max Kusters; ICLON Leiden University; Nika Hendriksen; Universiteit Leiden; Madeleine Hulsen; HAN University of Applied Sciences

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*teacher agency, hulpbronnen*

Teacher agency heeft in de afgelopen decennia steeds meer aandacht gekregen in (inter)nationaal onderwijsonderzoek, beleid en praktijk, vaak ingegeven door complexe problemen

als lerarentekorten, teruglopende kwaliteit van het onderwijs en te grote verschillen in kansen tussen leerlingen. Aangenomen wordt dat teacher agency en het versterken daarvan positieve effecten heeft, niet alleen op het welzijn en de professionaliteit van leraren, maar ook op bijvoorbeeld het behoud van leraren en de kwaliteit van het onderwijs. Wetenschappelijk onderzoek kan bijdragen aan de conceptualisatie van het complexe begrip teacher agency, inzicht

verschaffen in het ontstaan, ontwikkelen en versterken van teacher agency in het licht van urgente

onderwijsproblemen. Dit symposium heeft als doel de resultaten en implicaties van onderzoek naar teacher agency in verschillende onderwijssectoren te delen en daarbij in te zoomen op de theoretische en methodologische vraagstukken die het onderzoek naar teacher agency met zich meebrengt. Tevens willen we met dit symposium bijdragen aan implicaties voor beleid en onderwijspraktijk waarbij de rol van de leraar centraal staat.

De doelstellingen van de sessie

Het doel van dit symposium is om recent Nederlands onderzoek naar teacher agency bij elkaar te

brengen en kritisch te reflecteren op de opbrengsten voor wetenschap, beleids- en onderwijspraktijk. Meer specifiek zoomen we in op (de ontwikkeling van) teacher agency in verschillende onderwijscontexten en de manier waarop teacher agency een rol speelt in die contexten. De bijdragen zijn divers qua theoretische inbedding, methodologie en onderwijscontext.

Tijdens het symposium zal worden gereflecteerd adhv de volgende vragen:

Welke verschillen en overeenkomsten zijn er tussen de theoretische perspectieven die worden ingenomen in de onderzoeken?

Welke methodologische keuzes zijn gemaakt om teacher agency in de praktijk ‘in kaart te brengen’?

Op welke manier draagt teacher agency bij aan urgente kwesties in de diverse onderwijspraktijken?

Hoe kan teacher agency in de onderwijspraktijk van scholen versterkt worden?

Overzicht van de presentaties:

1: Teacher Agency in het universitair onderwijs: Het verkennen van manifestaties binnen een ecologisch kader (Max Kusters)

2: De rol van docentpositionaiteit in teacher agency in inclusief handelen in het VO (Nika Hendriksen, Albert Logtenberg, Hanna Westbroek en Fred Janssen)

3: Agency van startende leraren gedurende de inductiefase: aandacht voor taakcomplexiteit, steun

van collega's en begeleiding (Harmen Schaap, Merel van der Wal en Helma Oolbekkink)

4: Ervaren agency van leraren in de context van onderwijsinnovaties (Madeleine Hulsen, Martijn Peters, Hedi Windgassen, Marijke Kral en Helma Oolbekkink)

Wetenschappelijke betekenis:

Agency, een term die moeilijk te vertalen is naar het Nederlands, krijgt steeds meer aandacht in de (inter)nationale onderwijsliteratuur (Abdallah et al., 2023; Oolbekkink et al., 2017; Van der Heijden et al., 2015). Agency gaat om het bewust uitoefenen van invloed op het eigen leven en de

wereld (Varpanen, 2019). Ook wordt vanuit verschillende theoretische invalshoeken benadrukt dat

agency geen ‘persoonskenmerk’ is maar ontstaat als resultaat van de interactie tussen persoonlijke en sociale resources (Eteläpelto et al., 2013).

In dit symposium richten we ons specifiek op teacher agency dat direct in verband gebracht wordt

met onderwijskwaliteit, onderwijsvernieuwing en continue professionele ontwikkeling van leraren

(Toom et al., 2015). Agency is ook gerelateerd aan de toekomstgerichte opdracht van het onderwijs en verhoudt zich tot urgente maatschappelijke vraagstukken waar leraren hun leerlingen

en studenten op voorbereiden en waar zij het verschil kunnen maken, zoals klimaatverandering en

kansengelijkheid (Duraiappah et al., 2022; Van Vijfeijken, 2023). In de afgelopen jaren hebben beleidsontwikkelingen ook bijgedragen aan positioneren van leraren als ‘change agents’ door aandacht voor de professionele ruimte van leraren en het versterken van hun rol als onderzoeker (Braaksma & Bakker, 2016; Oolbekkink-Marchand et al., 2022).

Structuur van de sessie

Na een korte inleiding op het symposium door Helma Oolbekkink volgen twee presentaties (elk 10

minuten) gevolgd door een korte dialoog tussen de presentatoren en met reactie van de discussiant (10 minuten in totaal). Vervolgens worden opnieuw twee presentaties (elk 10 minuten)

gehouden gevolgd door een korte dialoog tussen de presentatoren en met reactie door de discussiant (10 minuten in totaal). Daarna volgt een plenaire discussie van 30 minuten waarbij de

zaal actief betrokken wordt.

Onderwijs van Waarde(n)

Onderwijs van waarde(n)

Het onderzoek naar teacher agency sluit aan bij het thema ‘Onderwijs van waarde(n)’ met inzichten over de cruciale rol van de leraar/docent als professional die onderwijs ontwerpt om leerlingen/studenten voor te bereiden op een veranderende toekomst. Leraren/docenten doen dat

vanuit hun persoonlijke overtuiging, kennis en expertise en spelen zo een cruciale rol. Het agency

perspectief vraagt aandacht voor de persoonlijke professionaliteit van leraren/docenten waar vanuit zij bijdragen aan onderwijs in de praktijk.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Het belang van teacher agency voor effectief onderwijs wordt al lange tijd erkend (Aspbury-Miyanishi, 2022). Hoewel onderzoek naar teacher agency grotendeels betrekking heeft op het primair en voortgezet onderwijs (Cong-Lem, 2021), is het de laatste jaren duidelijk geworden dat teacher agency ook een cruciale impact heeft op het onderwijs aan universiteiten (Kusters et al., 2023; Vähäsantanen et al., 2020). Dit onderzoek verkende manifestaties van teacher agency in universiteiten, binnen een ecologisch perspectief. Er werd onderzocht hoe academici agency bereiken en hoe dit zich vertaalde naar weloverwogen beslissingen in specifieke onderwijssituaties.

Theoretisch kader

Teacher agency is het vermogen om verschillende mogelijkheden in specifieke situaties waar te nemen en te benutten (Aspbury-Miyanishi, 2022), en kunnen bepalen welke mogelijkheid het beste aansluit bij de bredere doelen van de praktijk waarin docenten handelen. Teacher agency wordt niet bereikt wanneer er geen mogelijkheden tot actie zijn of wanneer docenten zich eenvoudigweg houden aan conventionele benaderingen zonder alternatieve opties te overwegen (Priestley et al., 2015). Binnen het ecologische perspectief wordt teacher agency geconstrueerd door persoonlijke en professionele ervaringen (iterational dimension), richt zich op de toekomst met vooruitziende acties (projective dimension), en is geworteld in betrokkenheid bij de huidige praktijk, inclusief praktische evaluaties van culturele, structurele en materiële contexten (practicalevaluative dimension). Deze dynamiek vormt de complexe, contextafhankelijke aard van teacher agency.

Figuur 1. Ecologisch model teacher agency

(Priestley et al., 2015)

Onderzoeksvraag

Hoe en op welke manieren manifesteert teacher agency zich in universiteiten?

Methode

30 academici van diverse universiteiten namen deel aan deze studie. Elke deelnemer nam deel aan een hardop-denksessie van maximaal één uur. Gebruikmakend van eerder ontwikkelde scenario's die gebaseerd zijn op echte onderwijservaringen (Kusters et al., submitted), kozen deelnemers vijf relevante scenario's waarin zij zichzelf konden herkennen. Elk scenario eindigde met "So I knew I had to come up with a solution," bevorderend voor meerdere en weloverwogen oplossingen. Academici deelden hun gedachten en besluitvormingsprocessen tijdens de interactie

met deze scenario's. De opnames van de sessies werden getranscribeerd en geanalyseerd in Atlas.ti. Thematische content-analyses werden uitgevoerd om de overwegingen per genoemde oplossing te categoriseren in de drie dimensies.

### Voorlopige resultaten

De voorlopige resultaten laten zien dat de meeste nadruk ligt op manifestaties van teacher agency

binnen de practical-evaluative dimension, en dat de iterational en projective dimensions als voorwaardelijk worden beschouwd voor het bereiken van teacher agency. Dit wil zeggen dat de mogelijkheden om zaken aan te passen liggen in de praktische zaken omdat daar op korte termijn

de meeste invloed wordt ervaren.

### Implicaties

Voor wetenschappelijke doeleinden is dit onderzoek relevant omdat vervolgonderzoek zich kan richten op hoe de practical-evaluative dimension samenhangt met de professionele ruimte (Meirink et al., 2018) die academici ervaren. Voor de praktijk zouden er professionele ontwikkelingsprogramma's kunnen worden ingericht die meer uitgaan van het handelen op basis van het verleden (iterational) en toekomstige doelen (projective) om invloed op de praktijk te kunnen ervaren (practical-evaluative). Wanneer academici zich meer bewust zijn van hoe hun gepercipieerde professionele ruimte ontstaat, kunnen zij agency bereiken in het ontwikkelen van onderwijs van waarde(n).

### Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Agency, handelingsvermogen, impliceert het vermogen van docenten om in een gegeven situatie verschillende opties af te wegen en de meest wenselijke te kiezen, en wordt bereikt door de ecologische condities van de onderwijspraktijk waarin het handelen tot uiting komt (Priestley et al.,

2015). In deze bijdrage richten wij ons op inclusief handelingsvermogen, wat gaat over de keuzes die docenten maken in het rechte doen aan de diversiteit aan sociaal-culturele achtergronden van leerlingen.

Inclusief handelingsvermogen is dus geïnformeerd door enerzijds persoonlijke waarden en overtuigingen en anderzijds de mogelijkheden en beperkingen van de onderwijscontext. Binnen die persoonlijke waarden en overtuigingen is positionaliteit een belangrijk concept.

### Positionaliteit

verwijst naar iemands sociale positie gebaseerd op biografische referentiepunten (bijvoorbeeld etniciteit) en de manier waarop de combinatie van deze identiteiten vormen hoe we de wereld begrijpen en ermee omgaan (Alcoff, 1988). Hoewel er een grote (kritisch) theoretische basis voor de dynamiek tussen docentpositionaliteit en het inclusief handelen van docenten is, is deze dynamiek nog weinig empirisch onderzocht in de context van het Nederlands voortgezet onderwijs. Daarom staat de volgende vraag centraal:

Welke rol speelt docentpositionaliteit in de manier waarop docenten agency ontwikkelen over inclusief handelen in het voortgezet onderwijs?

### Methode

Personal Project Analysis (PPA) biedt een praktische benadering om projecten te beschouwen als

eenheid van analyse (Little, 2000), waardoor inzicht ontstaat in de rol van docentpositionaliteit in

het inclusief handelingsvermogen van docenten. Projecten zijn persoonlijk betekenisvolle handelingen binnen een context (Little & Coulombe, 2015). In deze studie zijn participanten bevroegd over de belangrijke projecten in hun professionele rol als docent, waarin zij menen inclusief te handelen.

Veertien docenten in het VO van uiteenlopende vakken en onderwijsniveaus namen deel aan een

PPA waarin zij in één-op-één sessie met de onderzoeker gedurende 1,5 uur in detail vertelden over hun projecten. Uitspraken waarin docenten hun sociale positie evalueren t.o.v. hun leerlingen

of andere betrokkenen in het project, zijn gecodeerd als positionaliteit-uitspraken en gecategoriseerd dmv thematische contextanalyse in Atlas.Ti.

Voorlopige resultaten

Alle geïnterviewde docenten evalueerden hoe hun positionaliteit van invloed was op hun keuzes in inclusieve projecten. Deze bleek ofwel belemmerend ofwel bevorderlijk voor de ervaren agency in inclusieve projecten. Er werden drie disposities geïdentificeerd die gekoppeld waren aan hoe docentpositionaliteit het gevoel van agency over een project beïnvloedde: 1)

Gereserveerdheid:

positionaliteit belemmerde agency in inclusief handelen wanneer docenten zich ongemakkelijk voelden omdat ze meenden niet in de juiste positie te zijn om inclusieve thema's te bespreken, 2)

Moed: positionaliteit faciliteerde agency wanneer docenten manieren vonden om dit ongemak te

overwinnen, 3) Herkenning: positionaliteit faciliteerde agency wanneer docenten een eigen uitsluitingservaring koppelden aan het belang van het adresseren van minderheidsnarratieven en

het aansluiten bij ervaringen van studenten die over het hoofd worden gezien in het curriculum.

Implicaties

Docentpositionaliteit lijkt te interfereren met de agency die docenten ervaren over hun inclusieve

projecten. Dit onderstreept de urgentie om docenten te ondersteunen in het navigeren van hun positionaliteit in de implementatie van inclusief onderwijs, bijvoorbeeld door het ontwerpen van ruimten binnen de onderwijspraktijk om op eigen positionaliteit en handelen te reflecteren.

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Lerarentekorten en het behouden van startende leraren in het beroep zijn op dit moment urgente kwesties in het onderwijs. In het voortgezet onderwijs worden onder andere inductieprogramma's

ingericht om startende leraren te behouden voor het beroep en bij te dragen aan hun

professionele ontwikkeling. Een van de aannames onder deze programma's is dat zij afbouwen in intensiteit zodat de autonomie van de starter toeneemt en zij een toenemende mate van professionele ruimte ervaren. Ook wordt binnen inductie aandacht gegeven aan de geleidelijke toename in taakcomplexiteit. In deze context rijst de vraag hoe de agency van startende leraren eruit ziet en verandert over tijd. In dit onderzoek wordt agency gezien als de mate waarin starters de mogelijkheid ervaren om bewust hun werk te beïnvloeden door hun handelen (Imants & Van der Wal, 2020). De onderzoeksvraag is: In welke mate ervaren startende leraren agency om zich te ontwikkelen in de context van een driejarig inductieprogramma?

Methode

Om dit te onderzoeken werd een longitudinaal kwalitatief onderzoek opgezet waarin digitale logboeken werden gebruikt (Schaap et al., 2021). Logboeken bieden de mogelijkheid om starters regelmatig te vragen naar (reflecties op) hun ervaringen in de school. De logboeken hadden een semi-gestructureerd karakter. Starters die participeren in een inductieprogramma in het zuidoosten

van Nederland werd gevraagd om vrijwillig deel te nemen aan deze studie. In totaal vulden 14 starters het negen logboeken in (drie keer per jaar over een periode van 3 jaar). Het totale databestand bestond uit 118 logboeken. Deze logboeken zijn gecodeerd met een eerder

ontwikkeld codeerschema, waarin uitgebreide (starters ervaren veel ruimte) en begrensde (starters ervaren een beperkte of belemmerende ruimte) agency zijn onderscheiden (Oolbekkink et al., 2022); verschillende contexten waarin deze agency zich manifesteert (binnen de klas, in de school en professionele ontwikkeling) en hulpbronnen die hieraan bijdragen.

#### Resultaten

Resultaten laten zien dat starters in de eerste twee jaren meer ‘uitgebreide agency’ dan ‘begrensde agency’ ervaren. Dit betekent dat zij veel ruimte ervaren om zich te ontwikkelen als startende leraar binnen hun werk in de school. In het derde jaar beschrijven beduidend meer starters begrensde agency. De logboeken laten zien dat met name de taakcomplexiteit toeneemt (denk aan examenklassen, mentoraat, lastige klassen qua klassenmanagement) en dat er minder

steun wordt ervaren van bijvoorbeeld collega’s. Juist terwijl in de eerste twee jaar van de inductiefase starters hun directe collega’s vaak als belangrijke hulpbron worden genoemd.

#### Implicaties

Dit onderzoek laat zien dat agency van startende leraren gedurende de inductiefase zich op een specifieke manier manifesteert. Agency kan zowel begrensd als uitgebreid zijn, waarbij starters in de eerste twee jaar meer uitgebreide agency ervaren. De resultaten geven praktisch gezien aanleiding om inductieprogramma’s meer expliciet aandacht te geven aan agency in het tweede en derde jaar. Juist in de transitie van dat tweede en derde jaar zien we dat de agency van starters zich anders manifesteert, als meer beperkend wordt ervaren. Dat is verklaarbaar gezien de afnemende begeleiding en de toenemende complexiteit van werkzaamheden. Ook ervaren starters minder steun van hun directe collega’s.

#### Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

In de afgelopen decennia is er meer aandacht gekomen voor de agency van leraren in de wetenschappelijke literatuur. Mede als reactie op toegenomen nadruk op verantwoording en in relatie tot problemen waar het onderwijs mee te maken heeft, denk aan onderwijskwaliteit en gelijke kansen (Cochran-Smith et al., 2015). Teacher agency wordt gezien als een kernconcept in relatie tot onderwijsvernieuwingen in verschillende onderwijssectoren (Vähäsantanen, 2015). Agency betekent dat je als leraar gericht en doelbewust onderwijspraktijken weet te veranderen om de ontwikkeling en het leren van leerlingen te bevorderen (Oolbekkink et al., 2022).

Belangrijk is dat het bij agency niet gaat om een persoonlijke kwaliteit maar dat agency ‘ontstaat’ in de interactie tussen persoonlijke en contextuele resources. Onderzoek naar de agency van leraren heeft zich tot nu toe nog weinig gericht op de verandering van agency over tijd heen en ervaren agency in algemene zin en in relatie tot een onderwijsvernieuwing.

In dit onderzoek staan twee vragen centraal:

Hoe verandert de agency van ervaren leraren in de context van een onderwijsinnovatie en in hun onderwijspraktijk in algemene zin over tijd?

Welke hulpbronnen zijn van invloed op deze veranderingen in de agency van leraren?

#### Methode

Deze studie heeft een longitudinaal en kwalitatief karakter. Deelnemers aan het onderzoek zijn 20

ervaren leraren uit PO, VO, MBO en HBO die een masteropleiding volgen die gericht is op het ontwerpen en organiseren van onderwijsvernieuwingen met ict in de eigen onderwijspraktijk.

#### Deze

leraren zijn gevolgd over een periode van vier jaar, twee jaar tijdens en twee jaar na afloop van hun masteropleiding. Dataverzameling vond plaats middels storylines en semi-gestructureerde

interviews. Naast de leraren zijn ook de betrokken schoolleiders geïnterviewd over de bijdrage van de leraren aan de onderwijsvernieuwingen binnen de school. Alle interviews zijn getranscribeerd en geanalyseerd met behulp van directed content analysis en met gebruikmaking van ATLAS-Ti. Resultaten

Resultaten laten zien dat teacher agency gedurende de opleiding bij de meeste leraren sterk toeneemt. Leraren beschrijven dat hun agency toeneemt zowel in relatie tot de onderwijsinnovatie als in relatie tot schoolontwikkeling in algemene zin. Na afloop van de masteropleiding zien we een wisselend beeld, afhankelijk van de positie in de school en de mogelijkheden die een leraar percipieert, wordt teacher agency ervaren zowel in relatie tot de onderwijsinnovatie als in relatie tot de schoolontwikkeling in algemene zin. Resultaten laten zien dat verschillende resources bijdragen aan de verandering van teacher agency in de tijd. Opvallend is dat kennis een belangrijke rol speelt bij het versterken van agency gedurende de masteropleiding. Verder spelen zowel persoonlijke als contextuele hulpbronnen een rol waarbij de relatie met de schoolleider van cruciaal belang is.

#### Implicaties

Implicaties vanuit wetenschappelijk perspectief zijn de inzichten die dit onderzoek geeft in de verandering van teacher agency over tijd en de manier waarop de interactie tussen de leraar, de onderwijsinnovatie in de opleiding en school gestalte krijgt. Dit onderzoek heeft implicaties voor de professionalisering van leraren waarin meer aandacht zou moeten zijn voor het actief benutten van hulpbronnen voor het versterken van agency in de onderwijspraktijk.

#### Referenties

##### Referenties

Abdallah, S., Day, M., Distelbrink, M., Pehlivan, T., Soeterik, I., Volman, M., & Noom, M. (2023)

Agency Arrangeren.

Aspbury-Miyaniishi, E. (2022). The affordances beyond what one does: Reconceptualizing teacher

agency with Heidegger and Ecological Psychology. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103662. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103662>

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers*

and Teaching: Theory and Practice, 21(6), 624–640.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>

Braaksma, M., & Bakker, M. (2016). Een ander perspectief op professionele ruimte: de Onderwijsraad over professionele ruimte in het onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 93.

De Boer, E., Janssen, F. J.J.M., Dam, M., & Van Driel, J.H. (2019). Ontwikkeling van agency van

docenten-in-opleiding: Een ecologisch perspectief. *Pedagogische Studiën*, 96(6).

Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2015). Framing teacher preparation research: An overview

of the field, part 1. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 7-20.

Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*, 31(3), 718-738. [doi/10.3316/informit.190851857034060](https://doi.org/10.3316/informit.190851857034060)

Duraiappah, A.K., Atteveldt, N.M. van, Borst, G., Bugden, S., Ergas, O., Gilead, T., Gupta, L., Mercier, J., Pugh, K., Singh, N.C. and Vickers, E. A. (eds.) (2022) *Reimagining Education: The International Science and Evidence based Education Assessment*. New Delhi: UNESCO MGIEP.



In Press.

- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational research review*, 10, 45-65.
- Gladwin, D., Karsgaard, C., & Shultz, L. (2022). Collaborative learning on energy justice: International youth perspectives on energy literacy and climate justice. *The Journal of Environmental Education*, 53(5), 251–260. <https://doi.org/10.1080/00958964.2022.2113019>
- Imants, J., & Van der Wal, M. M. (2020). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1-14.
- Kessels, J. (2018). De ecologie van de professionele ruimte. *Pedagogische studiën*, 95(3).
- Kusters, M., De Vetten, A., Admiraal, W. & Van Der Rijst, R. (submitted). Developing Scenarios for Exploring Teacher Agency in Universities: A Multimethod Study. *Frontline Learning Research*.
- Kusters, M., Van Der Rijst, R., De Vetten, A., & Admiraal, W. (2023). University lecturers as change agents: How do they perceive their professional agency? *Teaching and Teacher Education*, 127, 104097. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104097>
- Little, B. R. (2000). Persons, Contexts, and Personal Projects. In *Theoretical Perspectives in Environment-Behavior Research*(pp. 79–88). [https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4701-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4701-3_8)
- Maher, F. A. ., & Tetreault, M. (1993). Frames of Positionality: Constructing Meaningful Dialogues about Gender and Race Frances A . Maher and Mary Kay Tetreault Source: *Anthropological Quarterly* , Vol . 66 , No . 3 , Constructing Meaningful Dialogue on Difference: Feminism and Postmodernism. *Anthropological Quarterly*, 66(3), 118–126.
- Martin, R. J., & Van Gunten, D. M. (2002). Reflected identities: Applying positionality and multicultural social reconstructionism in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 44–54. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001005>
- Matusov, E., Von Duyke, K., & Kayumova, S. (2016). Mapping concepts of agency in educational contexts. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(3), 420–446. <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9336-0>
- Maulucci, M. S. R., Brown, B. A., Grey, S. T., & Sullivan, S. (2014). Urban middle school students' reflections on authentic science inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(9), 1119–1149. <https://doi.org/10.1002/tea.21167>
- Meirink, J., Oolbakkink-Marchand, H., & Admiraal, W. (2018). Professionele ruimte van leraren in het voortgezet onderwijs: inleiding bij het themanummer. *Pedagogische studiën*, 95(3).
- Needham, C. (2011). Personalization: from storyline to practice. *Social policy & administration*, 45(1), 54–68. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9515.2010.00753.x>
- OECD (2015). *Personalising Education*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030*. OECD Publishing, Paris.
- Oolbakkink-Marchand, H. W., Hadar, L. L., Smith, K., Helleve, I., & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and teacher education*, 62, 37-46.
- Oolbakkink-Marchand, H., van der Want, A., Schaap, H., Louws, M., & Meijer, P. (2022).

Achieving professional agency for school development in the context of having a PhD scholarship:

An intricate interplay. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103684.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter?. In *Flip the system* (pp. 134-148). Routledge.

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. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103283.

Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and teacher education*, 47, 1-12.

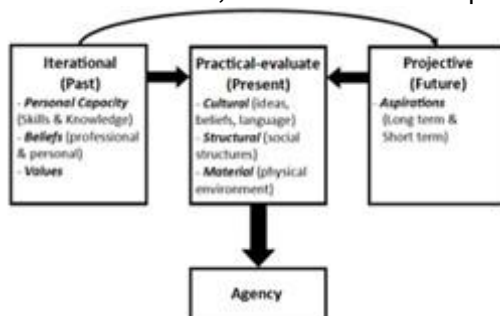
Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E., & Hökkä, P. (2020). Professional agency in a university context: Academic freedom and fetters. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103000. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103000>

Varpanen, J. (2019). What is children's agency? A review of conceptualizations used in early childhood education research.

Van der Want, A., Schaap, H., Oolbekkink-Marchand, H., Janssen, L., Ensink, M., & Meijer, P.

(2022). Change in Early Career Teachers' Professional Agency in Secondary Schools in the Netherlands. *Understanding the Dynamics of Teacher Agency, Resilience, and Identity in the Neoliberal Age*, 89.

Van Vijfeijken, M. (2023). Primary school teachers' attitudes and agency regarding social justice, fair differentiation, and educational equality. *Academisch Proefschrift*.



## 419. Keuzemodules in het hoger beroepsonderwijs: kwalitatief onderzoek naar de keuzefactoren en het keuzeproces van studenten

Peter Verkoeijen; Avans Hogeschool

Divisie: Hoger Onderwijs

*Zelfregulerend leren, Flexibilisering, Keuzeproces*

In het hoger beroepsonderwijs (hbo) veranderen instellingen hun onderwijsprogramma's om tegemoet te komen aan de behoeften van een veranderende studentenpopulatie en beroepenveld. Zo creëren zij steeds meer mogelijkheden voor flexibele leertrajecten, onder andere door studenten de vrijheid te geven de inhoud van hun studietraject deels zelf te bepalen via modulaire curricula. Er is echter nog weinig bekend over hoe hbo-studenten het keuzeproces doorlopen en welke factoren daarin een rol spelen. Het huidige onderzoek is uitgevoerd om daar meer inzicht in te verkrijgen. Achttien hbo-studenten die een opleiding volgden in het economische domein kregen 4 fictieve, maar realistische modulebeschrijvingen voorgelegd. Aan iedere deelnemer werd gevraagd om zich in te beelden dat zij een keuze uit een van deze modules dienden te maken voor hun opleiding en hun werd gevraagd om 1 van de modules te kiezen. Het keuzeproces en de keuzefactoren werden voor iedere deelnemer in kaart gebracht via een semigestructureerd individueel interview. De data van het onderzoek worden momenteel verzameld en geanalyseerd. Tijdens de ORD zullen de resultaten gepresenteerd worden.

Inleiding, onderzoeksdoel en context In het hoger beroepsonderwijs (hbo) veranderen instellingen hun onderwijsprogramma's om tegemoet te komen aan de behoeften van een veranderende studentenpopulatie en beroepenveld (Europese Commissie, 2017). Zo creëren zij steeds meer mogelijkheden voor flexibele leertrajecten (Jonker et al., 2020), onder andere door studenten de vrijheid te geven de inhoud van hun studietraject deels zelf te bepalen via modulaire curricula (French, 2015). Een mogelijk voordeel hiervan is dat het de autonome

motivatie van studenten kan vergroten, omdat ze keuzes kunnen maken op basis van persoonlijke interesse, doelen en waarden. Er is echter nog weinig bekend over hoe hbo-studenten het keuzeproces doorlopen en welke factoren daarin een rol spelen. Het huidige onderzoek is opgezet om hier inzicht in te verkrijgen. Theoretisch kader Autonome motivatie is positief gerelateerd aan betrokkenheid, leerinspanning en prestaties van studenten (Deci & Ryan, 2008). Het beperkte onderzoek dat beschikbaar is over keuzemodules in het universitaire onderwijs suggereert bijvoorbeeld dat de keuzes van studenten soms gebaseerd zijn op factoren die met autonome motivatie samenhangen (bijvoorbeeld persoonlijke interesses en waarden) maar vaker op andere factoren (bijvoorbeeld vriendelijkheid van de docent of planning; Hedges et al., 2014). Daarnaast is er nog weinig bekend over hoe hbo-studenten het keuzeproces doorlopen. In het algemeen is er echter wel het een en ander bekend over hoe mensen keuzes maken en welke factoren daarin een rol spelen (zie bijvoorbeeld Ajzen, 1991; Kotler, 1997; Towers & Towers, 2020).

**Onderzoeksvraag/-vragen** In het huidige onderzoek hebben we hbo-studenten die een opleiding volgden in het economische domein 4 fictieve, maar realistische modulebeschrijvingen voorgelegd met de vraag om 1 van deze modules te selecteren. Op basis van de verkregen resultaten hebben we gepoogd om een antwoord te geven op de volgende vragen: 1) wat is de aard van het keuzeproces, en 2) welke factoren spelen hierin een rol.

**Methoden van onderzoek** Aan het huidige kwalitatieve onderzoek namen 18 hbo-studenten deel uit het tweede of het derde jaar van een economische opleiding; deze studenten zullen later in hun opleiding gevraagd worden om 25% van hun opleiding in te vullen met zelfgekozen, inhoudelijke modules. Deelnemers kregen 4 vignetten voorgelegd en elk vignet bevatte een realistische beschrijving van een fictieve module. Aan iedere deelnemer werd gevraagd om zich in te beelden dat zij een keuze uit een van deze modules dienden te maken voor hun opleiding en hun werd gevraagd om 1 van de modules te kiezen. Het keuzeproces en de keuzefactoren werden voor iedere deelnemer in kaart gebracht via een semigestructureerd individueel interview.

**Resultaten en onderbouwde conclusies** Momenteel wordt de data verzameld en geanalyseerd. De resultaten zijn beschikbaar tijdens de conferentie.

**Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage** Het huidige onderzoek sluit aan bij wetenschappelijke vraagstukken over hoe studenten in het hoger onderwijs omgaan met de toegenomen flexibiliteit in hun leeromgevingen. Deze inzichten zijn tevens praktisch relevant omdat zij inzicht geven in hoe je studenten kunt ondersteunen bij het zelfstandig maken van keuzes in modulair onderwijs.

#### Onderwijs van Waarde(n)

In het hoger beroepsonderwijs (hbo) is er steeds meer ruimte voor flexibele leertrajecten, onder andere door studenten de vrijheid te geven hun studietraject inhoudelijk deels zelf te bepalen. De aanname is dat onderwijs dan waardevoller wordt voor studenten: zij krijgen immers de mogelijkheid om hun onderwijs in te vullen volgens hun eigen interesses, doelen of waarden. De vraag is echter of hbo-studenten inhoudelijke keuzeruimte invullen op basis van deze 3 factoren en hoe het keuzeproces eruit ziet. Het huidige onderzoek brengt zowel keuzefactoren als het keuzeproces in kaart. De resultaten bieden inzicht in of keuzevrijheid het onderwijs van (meer)waarde is.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 179-211.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.

European Commission. (2017). EU Agenda for Higher Education.

French, S. (2015). The benefits and challenges of modular higher education curricula. *Issues and Ideas Paper*. Melbourne: Melbourne Centre for the Study of Higher Education.

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.

Jonker, H., März, V., & Voogt, J. (2020). Curriculum flexibility in a blended curriculum. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1), 68-84.

Kotler, P. (1997). *Marketing Management: Analysing Consumer Markets and Buyer Behaviour*, (The Prentice Hall International Series In Marketing- Ninth Edition).

Towers, A. & Towers, N. (2020). Re-evaluating the postgraduate students' course selection decision making process in the digital era. *Studies in Higher Education*, 45(6), 1133-1148.

## 421. Agency in werkplekieren: dynamiek tussen praktijkopleiders en student in een stage fysiotherapie

Lieke Ceelen; Open Universiteit

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

*Werkplekieren, stage, agency, affordances*

Studenten leren op de werkplek door mee te doen in dagelijkse werkactiviteiten waarbij leerpotentieel (affordances) en agency (het willen en kunnen beïnvloeden en actief gebruiken van affordances) centrale concepten zijn. Zowel praktijkopleiders als studenten spelen een actieve rol in het benutten van het leerpotentieel op de werkplek. Dit onderzoek omvat een enkelvoudige casestudie naar agency in werkplekieren, in de context van een stage fysiotherapie. De casestudie focust op de dynamiek tussen de agency van twee praktijkopleiders en een student, die gezamenlijk het leerpotentieel van de werkplek kunnen beïnvloeden, creëren en benutten. Om de agency van praktijkopleiders te duiden, zijn de volgende drie strategieën gebruikt: (a) toevertrouwen, (b) stimuleren van participatie en (c) laten zien. Als belangrijk resultaten worden drie student-strategieën bediscussieerd, in relatie tot de drie strategieën van praktijkopleiders, als manifestaties van agency in werkplekieren: (a) autonomie, (b) onderhandelde participatie en (c) leerbereidheid. Wanneer praktijkopleiders bepaalde strategieën toepassen, leidt dit tot het gebruik van vergelijkbare strategieën door de studenten. Omgekeerd zorgen de strategieën die studenten hanteren tijdens het werkplekieren ervoor dat de begeleiders hun aanpak kunnen heroverwegen. Tijdens de paperpresentatie wordt het dynamische karakter van agency in werkplekieren bediscussieerd aan de hand van voorbeelden en quotes.

Inleiding. Zowel praktijkopleiders als studenten spelen een actieve rol in de wijze waarop het leerpotentieel van de werkplek wordt benut tijdens stages (Billett, 2001). Praktijkopleiders

begeleiden het werkplekleren van studenten (Ceelen et al., 2023c), en van studenten wordt verwacht dat zij leerpotentieel proactief herkennen en hier actief gebruik van maken (Noble et al., 2023). Dit onderzoek benadrukt het interactieve karakter van werkplekleren en heeft als doel om bij te dragen aan betere begeleidingsprocessen tijdens stages.

Theoretisch kader. Studenten leren tijdens stages door te participeren in werkactiviteiten (Lave & Wenger, 1991). Twee concepten, affordances en agency, bieden het theoretisch kader voor het onderzoek. Affordances omvatten het leerpotentieel van de werkplek (Billett, 2004). Agency in werkplekleren manifesteert als bewuste overwegingen en acties van de praktijkopleider over wat de student op dat moment aan begeleiding nodig heeft, in interactie met bewuste overwegingen en acties van de student over hoe zij op dat moment gebruik wil en kan maken van het leerpotentieel (Billett, 2004; Goller, 2017; Vähäsantanen et al., 2022). Voor praktijkopleiders gebruiken we drie strategieën als verschijningsvormen van agency: (a) toevertrouwen, (b) stimuleren van participatie en (c) laten zien (Ceelen et al., 2023a; 2023c).

Onderzoeksvraag. Wat karakteriseert de dynamiek tussen de agency van praktijkopleiders en de student in de context van het werkplekleren van de student in een fysiotherapie-stage?

Methode. We hebben een enkelvoudige casestudie uitgevoerd in een fysiotherapie-stage om diepgaand inzicht te krijgen in agency in werkplekleren. De stage vond plaats in een revalidatiecentrum waar twee ervaren fysiotherapeuten een vierdejaars fysiotherapie-student gezamenlijk begeleidden. De dataverzameling omvatte observaties van twee stagedagen, interviews met praktijkopleiders en student direct na deze observaties, en audio-opnames van feedbackgesprekken. De data-analyse bestond uit drie stappen: (1) clusteren van de data, (2) coderen en samenvatten, en (3) identificeren van agency in werkplekleren in een narratief. Een narratieve analyse laat zien hoe werkplekleren in deze stage gevormd werd in een dynamisch en interactief proces tussen de agency van praktijkopleiders en de student.

Resultaten en conclusies. De praktijkopleider-student-dynamiek beïnvloedt of en hoe gebruik wordt gemaakt van het leerpotentieel van de werkplek (Figuur 1). Bij de student bediscussiëren we drie strategieën als verschijningsvormen van agency in werkplekleren: (a) autonomie, (b) onderhandelde participatie en (c) leerbereidheid. Deze drie student-strategieën zijn in lijn met de strategieën van de praktijkopleiders, en reageren op elkaar. Bijvoorbeeld: wanneer de student doelgericht zelfstandig een patiënt behandelt (autonomie), wordt de praktijkopleider bevestigd om haar meer autonomie toe te vertrouwen (toevertrouwen). Of: wanneer de begeleider hardop redeneert tijdens een complexe patiënt-behandeling (laten zien), wordt de student uitgenodigd actief betrokken te zijn (leerbereidheid).

Wetenschappelijke en praktische betekenis. Deze studie biedt een nieuw conceptueel raamwerk voor stagebegeleiding door het interactieve karakter van werkplekleren te benadrukken. Het raamwerk benadrukt het gezamenlijke vermogen van praktijkopleiders en studenten om het leerpotentieel van de werkplek vorm te geven en te benutten. Het kan praktijkopleiders en studenten helpen om hun leer- en begeleidingsprocessen te beïnvloeden, wat kan leiden tot betere leerervaringen en meer doelgerichte stagebegeleiding.

Onderwijs van Waarde(n)



Dit onderzoek benadrukt de waardevolle interactie tussen de praktijkopleider en de student in het benutten van het leerpotentieel op de werkplek. Het conceptuele raamwerk van affordances en agency biedt inzicht in het dynamische karakter van begeleidingsprocessen tijdens stage, en kan zo bijdragen aan de vorming van studenten tot waardevolle beroepsbeoefenaren. Het benadrukt de ontwikkeling van persoonlijke waarden en waarden in de beroepsuitoefening tijdens stages, zoals autonomie, participatie en leerbereidheid.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209–214. <https://doi.org/10.1108/EUM00000005548>

Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312–324. <https://doi.org/10.1108/13665620410550295>

Ceelen, L., Khaled, A., Nieuwenhuis, L., & de Bruijn, E. (2023a). Pedagogic practices in the context of students' workplace learning: a literature review. *Journal of Vocational Education & Training*, 1–33. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1973544>

Ceelen, L., Khaled, A., Nieuwenhuis, L., & de Bruijn, E. (2023b). Understanding students' participation in physiotherapy and nursing work settings. *Advances in Health Sciences Education*, 28(1), 65–85. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10142-6>

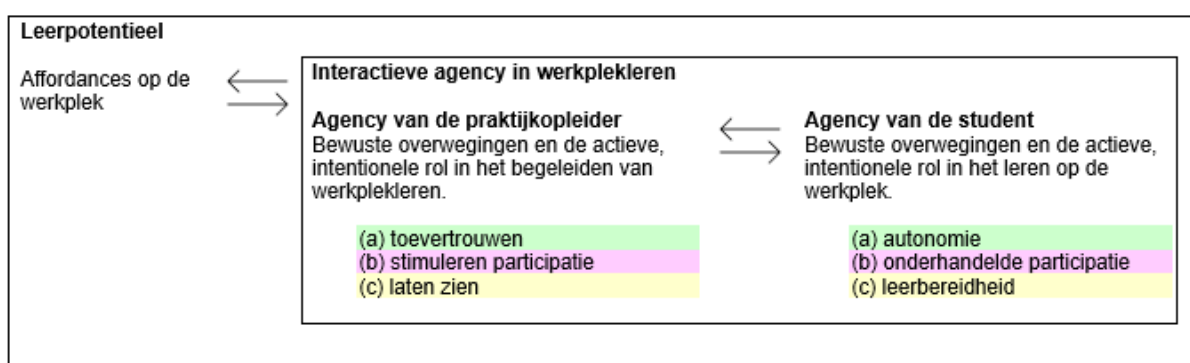
Ceelen, L., Khaled, A., Nieuwenhuis, L., & de Bruijn, E. (2023c). Pedagogic strategies of supervisors in healthcare placements. *Medical Teacher*, 1–8. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2023.2256960>

Goller, M. (2017). Human agency at work. An active approach towards expertise development. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18286-1>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Noble, C., Young, J., Brazil, V., Krogh, K., & Molloy, E. (2023). Developing residents' feedback literacy in emergency medicine: Lessons from design-based research. *AEM Education and Training*, 7(4), e10897

Vähäsantanen, K., Räikkönen, E., Paloniemi, S., & Hökkä, P. (2022). Acting Agentically at Work: Developing a Short Measure of Professional Agency. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 12(1). <https://doi.org/10.18291/njwls.127869>



## 424. Partnerschap in jeugdhulp en speciaal onderwijs

Johan De Jong; Fontys Pedagogiek; Hélène Leenders; Fontys Pedagogiek; Annemiek Hoppenbrouwers; Fontys Pedagogiek

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*partnerschap met ouders en jeugdigen, speciaal onderwijs, eigen stem van jeugdigen, eigen regie van ouders*

“Ik probeer alles eruit te halen wat erin zit, maar ik heb ouders die hun kind maar moeilijk kunnen ondersteunen. Als het kind dan last heeft van ADHD, vind ik dat moeilijk. Wat hoort nog bij mij als leraar, wat ligt bij andere hulpverlenende instanties? Ik heb de neiging om het toch maar steeds zelf op te pakken en ouders aan te sturen” (leraar) Het is van groot maatschappelijk belang om de ontwikkelingskansen van jeugdigen in kwetsbare gezinnen te optimaliseren. Wanneer thuis, school en hulpverlening goed op elkaar aansluiten heeft dit een positief effect op welbevinden, leerprestaties en gedrag van jeugdigen, en wordt de eigen regie van ouders op opvoeden versterkt. Professionals in onderwijs en jeugdhulp zouden jeugdigen en hun ouders als partners moeten zien waarmee ze gezamenlijk werken aan hun ontwikkeling. In de praktijk is het echter complex om een duurzame, gelijkwaardige samenwerking met ouders te realiseren en de stem van jeugdigen daarin centraal te stellen. Ons onderzoek is erop gericht om partnerschap te verbeteren zodat leraren en jeugdhulpverleners samen met jeugdigen en ouders de meest passende ondersteuning bij opvoeden en opgroeien vinden. In het symposium worden de bevindingen uit vragenlijstonderzoek, interviews en participatief actieonderzoek gepresenteerd.

Inleiding op het thema

Het is van groot maatschappelijk belang om de ontwikkelingskansen van jeugdigen in kwetsbare gezinnen te optimaliseren. Wanneer thuis, school en hulpverlening goed op elkaar aansluiten heeft dit een positief effect op welbevinden, leerprestaties en gedrag van

jeugdigen. Professionals in onderwijs en jeugdhulp zouden jeugdigen en hun ouders als partners moeten zien waarmee ze gezamenlijk werken aan hun ontwikkeling. In de praktijk is het echter complex om een duurzame samenwerking op basis van gelijkwaardigheid met ouders te realiseren en de stem van jongeren daarin een centrale plek te geven. Zeker bij kwetsbare gezinnen. Om de gewenste transformatie naar participatie van jeugdigen en hun ouders en partnerschap met ouders duurzaam vorm te kunnen geven wordt van professionals in onderwijs en jeugdhulp gevraagd om jeugdigen en hun ouders veel meer centraal te stellen in hun werk. Ook zouden professionals meer samen moeten werken om vragen over opvoeden en opgroeien zo vroeg mogelijk te signaleren en vanuit een duurzame samenwerking met de jeugdigen en hun ouders gezamenlijk zorgdragen voor een ononderbroken ontwikkeling van jeugdigen. Doelstellingen van de sessie In deze sessie willen we verslag doen van ons onderzoek over hoe je, samen met professionals in speciaal onderwijs en jeugdhulp, ouders en jeugdigen, partnerschap goed kunt vormgeven. Daarbij is aandacht voor de stem van jeugdigen en eigen regie van ouders, en voor het samenwerken van hogeschool en praktijkpartners. Overzicht van de presentatie In Bijdrage 1 wordt verslag gedaan van het vragenlijstonderzoek (N=479) over hoe jeugdigen, ouders, jeugdhulpverleners en leraren de kwaliteit van samenwerking (de relatie, het samen beslissen, de inhoud van de hulp en de eigen regie op opvoeden en opgroeien) beoordelen. Bijdrage 2, de interviewstudie (N=45) gaat over hoe jeugdigen, ouders en professionals invulling geven aan partnerschap en welke werkzame factoren, dilemma's en kritische situaties zij identificeren voor het ondersteunen van de eigen regie op opvoeden en opgroeien. In Bijdrage 3 staat het werken in interprofessionele teams centraal, die op methodische wijze tools hebben ontwikkeld ter versterking van partnerschap: twee teams in het jongerenwerk, één team in de residentiële hulp en één in het speciaal onderwijs. De wetenschappelijke betekenis De sessie geeft meer inzicht in het thema partnerschap, omdat ouders, jeugdigen, hulpverleners en leraren gezamenlijk onderwerp van studie zijn, steeds tegen de achtergrond van de verschillende contexten waarin dit partnerschap vorm krijgt (ambulante hulpverlening, dagopvang, residentiële hulp en speciaal onderwijs). Dit klinische implicaties op die toegesneden zijn op de specifieke praktijken. Tevens levert het onderzoek inzichten op over de samenwerking met praktijkpartners. De structuur van de sessie In het project worden regelmatig bijeenkomsten georganiseerd voor kennisuitwisseling over organisaties heen. Bij het symposium willen we op dezelfde manier na elke bijdrage het publiek erbij betrekken middels een relevante verdiepende vraag: 1: Paperpresentatie vragenlijstonderzoek (15 minuten) met publieksvraag (5 minuten) 2: Paperpresentatie interviewstudie (15 minuten) met publieksvraag (5 min) 3: Paperpresentatie participatief actieonderzoek (15 minuten) met publieksvraag Referent (20 minuten) Afsluitende discussie/ ruimte voor vragen (10 minuten)

#### Onderwijs van Waarde(n)

We zouden ouders moeten beschouwen als competente verzorgers die de behoeften van hun jeugdigen kennen (Minjarez et al., 2013; Singh et al., 1995), en als gelijkwaardige besluitvormingspartners bij het bepalen van de beste ondersteuning. De professionele ethische standaard van leraren en jeugdhulpprofessionals vraagt om het belang van de rol van ouders als opvoeders te erkennen, ongeacht hoe problematisch het ouderschap kan zijn en hoe onzeker ouders zich voelen. Ook dienen we het perspectief van jeugdigen mee te nemen in de hulp, tegemoetkomend aan de rechten van jeugdigen onder de verplichtingen van het VN-Verdrag voor de Rechten van het Kind.

## Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

### Vragenlijstonderzoek: Visies van jeugdigen, ouders en professionals op samenwerking

Wanneer thuis, school en hulpverlening goed op elkaar aansluiten heeft dit een positief effect op welbevinden, leerprestaties en gedrag van jeugdigen (De Greef, 2019) en leidt tot meer zelfvertrouwen bij ouders die zich onzeker voelen over de opvoeding (Hoover-Dempsey et al., 2005; Waanders et al., 2007). Maar jeugdigen worden onvoldoende betrokken bij het opstellen van hun behandel/begeleidingsdoelen (Ten Brummelaar et al., 2017) en bij zorgbeslissingen in het onderwijs worden ouders onvoldoende meegenomen (Leenders et al., 2021). Doel van het vragenlijstonderzoek is om de visie van jeugdigen, ouders, jeugdhulpverleners en leraren op de kwaliteit van de samenwerking in kaart te brengen in verschillende contexten: ambulante hulpverlening, residentiële zorg en speciaal onderwijs. Ambulante hulpverlening omvat preventieve en gespecialiseerde jeugdzorgdiensten, residentiële zorg omvat zowel vrijwillige als verplichte zorg, de scholen voor speciaal onderwijs bedienen jeugdigen met leer en/of gedragsproblemen.

**Theoretisch kader** Het theoretisch kader is gebaseerd op alliantieonderzoek (Hawley & Garland, 2008; Lamers et al., 2015), met een extra focus op de eigen regie van ouders en de eigen stem van jeugdigen. Het doel van jeugdzorg en speciaal onderwijs is om de problemen van jeugdigen te verminderen, hun welzijn te vergroten of ervoor te zorgen dat ze terug naar huis kunnen. Uiteindelijk moeten ouders weer zeggenschap krijgen over de opvoeding (Weiss et al., 2012), terwijl jeugdigen zeggenschap moeten hebben over hoe ze opgroeien (Boomkens et al., 2018). Het gaat dus niet alleen om de relatie tussen ouders en professionals, hun onderlinge samenwerking en gezamenlijke besluitvorming ('alliantie'), maar ook om hoe competent ouders zich voelen over hun opvoeden en hoe jeugdigen zich gehoord en gezien voelen.

**Onderzoeksvragen** Hoe ervaren ouders, jeugdigen, jeugdzorgprofessionals en leerkrachten de alliantie? In hoeverre denken ouders dat hun eigen regie op opvoeden is versterkt en hoe schatten professionals dit in? In hoeverre voelen jeugdigen zich gehoord en gezien en hoe schatten professionals dit in?

**Methoden** Er is een vragenlijstonderzoek uitgevoerd onder 114 ouders, 174 jeugdigen, 132 jeugdzorgprofessionals en 59 leraren speciaal onderwijs. We gebruikten de bestaande alliantie schalen (WAV-12: band, doel, taak), aangevuld met items over eigen regie en eigen stem. De data zijn geanalyseerd middels SPSS. Post-hoc tests en one-way ANOVA werden gebruikt om verschillen tussen respondentengroepen en tussen contexten te beschrijven.

**Resultaten en conclusies** Jeugdigen die ambulante hulp ontvangen zijn het meest positief over het contact met hun jeugdprofessional en over zich gehoord voelen. Leraren speciaal onderwijs vinden het moeilijk om rekening te houden met de stem van jeugdigen en om de opvoedingscompetenties van ouders te bevorderen. In de residentiële jeugdzorg verschillen de meningen van jeugdigen en professionals het meest. Professionals in de jeugdzorg en het speciaal onderwijs zouden zich meer moeten richten op het versterken van de eigen regie van ouders op de opvoeding.

**Wetenschappelijke en praktische betekenis** Het vragenlijstonderzoek draagt bij aan de literatuur over partnerschap en allianties door de gerichtheid op eigen regie/ eigen stem. De bevindingen benadrukken het belang van blijvende aandacht voor het perspectief van jeugdigen en een sterkere ondersteuning van opvoedingsvaardigheden van ouders, vooral bij risicogezinnen.

## Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

“Soms vind ik het niet leuk dat ik niet weet wat mijn begeleider tegen mijn ouders zegt”.

#### Interviewstudie

Inleiding en context: zie vragenlijstonderzoek Het doel van de interviewstudie is om, in aanvulling op het vragenlijstonderzoek, na te gaan hoe jeugdigen, ouders en professionals partnerschap vormgeven. Theoretisch kader Zie vragenlijstonderzoek, met als aanvulling aandacht voor partnerschapscompetenties en voor omgaan met ouders en jeugdigen met diverse achtergronden en gerelateerde vraagstukken rondom afstemming van hulp in verschillende waardesystemen. Om gelijke kansen te bieden aan leerlingen dienen leraren te weten wat ertoe doet in de samenwerking met ouders. Ze moeten over de professionele competenties beschikken om daarnaar te handelen, zoals kunnen samenwerken met een diversiteit aan ouders en kunnen samenwerken met jeugdige en gezin (Kassenberg, 2017). Om de beroepskwaliteiten van professionals in het werkveld te versterken is structurele aandacht nodig voor diversiteitsgevoelig werken (Susam, 2015; Berger et al., 2010). Onderzoeksvragen Hoe geven jeugdhulpprofessionals en leraren vorm aan partnerschap met ouders en jeugdigen, in het bijzonder wanneer sprake is van kwetsbare jeugdigen, ouders, gezinnen en/of verschillende waarden met betrekking tot opvoeden en opgroeien? Hoe worden de eigen regie en eigen stem versterkt? Welke werkzame factoren, knelpunten, dilemma's en kritische situaties identificeren betrokkenen hierbij? Welke competenties hebben professionals nodig om partnerschap te realiseren? Methoden Er zijn 45 semi-gestructureerde diepte-interviews afgenomen bij jeugdigen, ouders en professionals in vier sectoren (onderwijs, ambulante, semi-residentieel/dagopvang, residentieel). Alle interviews zijn opgenomen en getranscribeerd. Transcripten zijn geanalyseerd via kwalitatieve thematische analyse (Boyatzis, 1998), met gebruikmaking van AtlasTi. In totaal zijn 729 citaten geanalyseerd: Eigen stem jeugdigen: 211 citaten (100 jeugdigen; 26 ouders; 85 professionals) Eigen regie ouders: 178 citaten (9 jeugdigen; 101 ouders; 68 professionals) Opvoedwaarden en conflicterende belangen: 120 citaten (15 jeugdigen; 26 ouders; 79 professionals) Partnerschapscompetenties: 220 citaten (14 jeugdigen; 62 ouders; 144 professionals) Met oog op validiteit en betrouwbaarheid zijn meerdere analyseronden uitgevoerd, door drie onderzoekers, als mede peer debriefing sessies (Lincoln & Guba, 1985) met het hele onderzoeksteam. Resultaten en onderbouwde conclusies Aandacht voor eigen stem van kwetsbare jeugdigen wordt op passende wijze gedaan, aansluitend bij wat jeugdigen aankunnen, hetgeen jeugdigen waarderen; maar vaak voelen zij zich niet gehoord en gezien Eigen regie van ouders wordt lang niet altijd ondersteund door (interventies van) professionals. Ouders vinden dat 'tips geven' hen niet helpt. Wél effectief blijkt wanneer ouders in concrete situaties begeleid worden en de professional stap voor stap meedenkt met ouders over handelingsalternatieven. Ouders hebben moeite met 'hulpverlenerstaal' en met hun 'kind als probleem' Opvallend veel professionals kunnen 'voorbij' lastige opvoedstijlen of -waarden van ouders kijken en weten aan te sluiten bij hulpvraag van gezin Leraren speciaal onderwijs vinden zichzelf vaak niet de juiste persoon om ouders te ondersteunen op pedagogisch vlak, en voelen zich daartoe ook niet competent. Wetenschappelijke en praktische betekenis De bevindingen van de interviewstudie zijn in lijn met het vragenlijstonderzoek en illustreren hoe het toegaat in de praktijk. De concrete situaties waarin het goed of juist niet goed gaat leveren een keur aan klinische implicaties op voor de verschillende sectoren.

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Professionals (in opleiding) uit onderwijs en beroepspraktijk samen aan de slag met innovatie

Om het partnerschap tussen professionals en ouders te verbeteren vormden docenten en studenten van een hogeschool samen met werkveldprofessionals ontwikkelteams. Aan de hand van de methodiek Samen ontwerpen in een innovatieteam (Ros et al., 2021) werkten vier ontwikkelteams aan tools en/of praktische handreikingen voor de beroepspraktijk: twee in het jongerenwerk, één in residentiële hulpverlening, één in speciaal onderwijs. Het doel van deze bijdrage is evaluerend na te gaan wat een heterogene samenstelling van de teams betekent voor de samenwerking. Het afstemmen van belangen, doelen en praktijken vraagt van de deelnemers om over de grenzen van hun eigen discipline en organisatie heen te kijken. Theoretisch kader Het betreft een ontwerponderzoek dat op actiegerichte wijze is uitgevoerd (Van Lieshout et al., 2021). We bouwen voort op de succesfactoren van innovatieteams: systematisch werken, evidence-informed, eigenaarschap, gelijkwaardigheid en draagvlak (Ros et al., 2021). De methodiek leent zich om in interprofessionele situaties toe te passen, maar is vooralsnog uitsluitend in onderwijs uitgevoerd. Onderzoeksvraag

Wat zijn ervaringen en opbrengsten van de samenwerking tussen onderwijs en werkveld betreffende de verbetering van partnerschap tussen professionals en ouders? Methoden

Na het eerste projectjaar zijn focusgroepen georganiseerd in de vier ontwikkelteams met in totaal 19 respondenten (3 hogeschooldocenten, 7 studenten en 10 werkveldprofessionals). De topics waren: verwachtingen, evaluatie (inhoud en proces), borging/implementatie en persoonlijke opbrengsten. De gesprekken zijn opgenomen, getranscribeerd en geanalyseerd middels AtlasTi.

Resultaten en conclusies Deelnemers zien participatie in een ontwikkelteam als effectief middel voor samenwerken aan verbeteringen in de praktijk. Perspectieven komen samen, een synthese ontstaat: docenten/opleidingen voegen theorie en focus toe, werkveld voegt belichaamde kennis toe. Participatie van docenten en studenten versterkt kennisuitwisseling tussen opleiding en beroepspraktijk. Maar een methodiek alleen is niet voldoende, het gaat ook om de inhoud: bejegening van ouders. Op dit thema blijken werkveld en opleiding samen te komen. In de teams werd nagedacht over het type medewerker dat organisaties nodig hebben en wat opleidingen daarin kunnen betekenen. Het bleek van wezenlijk belang om verwachtingen en rollen af te (blijven) stemmen, omdat perspectieven zo verschillend zijn, vooral tussen jeugdzorg en onderwijs. Docenten lopen gevaar de rol van kartrekker op zich te nemen, waardoor eigenaarschap van het werkveld in het gedrang komt. Studenten voelden zich gelijkwaardig lid van het ontwikkelteam. Zij leerden flexibel te zijn, omdat de praktijk soms iets anders vroeg dan de opleiding van hen verwachtte. Wetenschappelijke en praktische betekenis Een nieuw inzicht is dat de methodiek Innovatieteams ook werkt in praktijken buiten het onderwijs. In een interprofessionele setting is het wél belangrijk om verwachtingen en rolverdeling goed af te stemmen, om gezamenlijk eigenaarschap te bewaken. Jeugdzorgorganisaties hebben baat bij een gestructureerde, systematische aanpak van kwesties. Innovatieteams of soortgelijke methodieken bieden dat en zijn daardoor waardevol in interprofessionele samenwerkingsprojecten zoals professionele werkplaatsen. Facilitering in werkveld én onderwijs is voorwaarde om draagvlak voor een innovatie te creëren en behouden. De resultaten van dit onderzoek kunnen ondersteunen in gesprek daarover met leidinggevenden.



## 428. Toolbox voor een professionele dialoog bij Samen Opleiden & Professionaliseren

Saskia Brokamp; Hogeschool Utrecht; Ditte Lockhorst; Oberon; Lotte Henrichs; Universiteit Utrecht; Martine van Rijswijk; Universiteit Utrecht

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Leraren opleiden, Professionele dialoog, Opleiden in partnerschap, Strategisch HRM*

In deze workshop leggen wij in een actieve werkvorm aan de deelnemers een toolbox voor, die gebruikers in staat stelt een continue professionele dialoog te voeren bij het opleiden en professionaliseren van leraren. Een professionele dialoog stelt multi-disciplinaire teams (van leraren in opleiding, leraren, opleiders en onderzoekers) in staat om een gelijkwaardige en productieve samenwerkingsrelatie te bewerkstelligen. In de voorliggende toolbox is het onderwerp van de professionele dialoog het gezamenlijk komen tot deskundigheidsbevordering op het gebied van diversiteits-sensitief lesgeven (DSL). De toolbox kan in de toekomst ook voor andere thema's worden ingezet. De toolbox is het resultaat van co-constructie tussen onderzoekers en leraren aan zes vo-scholen in Utrecht. In de workshop leggen wij de eerste versie van de toolbox voor, en presenteren we kort de eerste bevindingen van de participerende leraren in het vo. Daarna stellen we deelnemers aan de workshop in staat om onderdelen van de toolbox uit te proberen aan de hand van een realistische casus en te reflecteren op manieren waarop zij de toolbox in hun eigen context zouden kunnen inzetten.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

In de regio Utrecht werken vo-scholen, lerarenopleidingen en kennisinstituten van Hogeschool en Universiteit al regelmatig samen in een netwerk, dat bestaat uit diverse partnerschappen op het gebied van gezamenlijk onderzoek en Samen Opleiden en Professionaliseren. In het netwerk is gebleken dat er behoefte is aan het verrijken en verduurzamen van de samenwerking rond opleiden en professionaliseren van docenten in verschillende fasen van hun loopbaan. In het PRODIA-onderzoek werkt een consortium van onderzoekers van de lerarenopleidingen, het



departement Bestuurs- en Organisationswetenschap en onderzoeksbureau Oberon samen met zes VO-scholen in de regio Utrecht met actiegericht onderzoek aan deze verrijking. Centraal staat het versterken van de professionele dialoog (PD) tussen verschillende actoren in het netwerk (o.a. (aanstaande) leraren, opleiders en schoolleiding) rondom diversiteitsgevoelig lesgeven (DSL), en de rol die Human Resource Management (HRM) kan spelen bij het duurzaam versterken van zowel de PD als het DSL (Cheng & So, 2012; Henrichs et al., 2023; Knies et al., 2021) Op elke school voert een team onder leiding van een docent-onderzoeker een casestudie rond een eigen schoolspecifiek DSL-vraagstuk uit en gebruikt daarbij de professionele dialoog als instrument voor de samenwerking tijdens de casestudie. Om die professionele dialoog systematisch en effectief te kunnen voeren ontwikkelden wij in gezamenlijkheid een toolbox met daarin verschillende handvatten. In het onderzoek bestuderen we hoe de toolbox kan bijdragen aan de versterking van de samenwerking en aan expertiseontwikkeling op het gebied van DSL. Doel Doel van de workshop is deelnemers kennis te laten maken met de toolbox in een hands-on sessie. Door te ervaren wanneer en op welke manier (instrumenten uit) de toolbox ingezet kunnen worden krijgen deelnemers inzicht in mogelijk gebruik in de eigen context. Input van deelnemers over gebruik van de toolbox wordt meegenomen in het herontwerp. In het schooljaar 2024/2025 wordt de toolbox in verbeterde vorm weer ingezet en het gebruik en de kracht ervan voor de samenwerking onderzocht. Verloop De workshop start met een korte inleiding op het project PRODIA, een toelichting op de ontwikkeling van de toolbox en eerste ervaringen in gebruik. Daarna gaan deelnemers aan de slag met instrumenten uit de toolbox naar aanleiding van een casus uit een van de deelnemende scholen. Daarna worden centraal ervaringen gedeeld en wordt de waarde van de toolbox voor een professionele dialoog besproken. Suggesties voor aanpassing en verbetering worden meegenomen in een volgend ontwerp. Praktische relevantie Het onderzoek richt zich op de versterking van de samenwerking binnen Samen Opleiden en Professionaliseren door de ontwikkeling en inzet van een toolbox voor een professionele dialoog. Behalve dat dit relevant is voor de samenwerking in andere Partnerschappen SO&P, is het voeren van een professionele dialoog ook binnen andere samenwerkingsverbanden belangrijk voor een goede samenwerking. Het versterken van de professionele dialoog kan bijdragen aan het kwalitatief beter opleiden van leraren en het behouden van leraren voor het onderwijs.

#### Onderwijs van Waarde(n)

De tool die centraal staat in deze workshop appelleert aan twee uitdagingen in het huidige onderwijs: 1) het oplopende lerarentekort en 2) het toenemende beroep dat op leraren wordt gedaan om diversiteit-gevoelig te handelen in de klas, om zo onderwijs toegankelijk te houden voor alle leerlingen en segregatie en een gevoel 'er niet bij horen' tegen te gaan. De toolbox die we presenteren moet multi-disciplinaire teams (studenten, leraren, opleiders en onderzoekers) in staat stellen om met elkaar te blijven werken aan expertiseontwikkeling vanuit een gezamenlijk belang. De toolbox beoogt zo bij te dragen aan opleiden, professionaliseren en behoud van leraren.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Referenties Cheng, M. M. H., & So, W. W. M. (2012). Analysing teacher professional development through professional dialogue: An investigation into a university-school partnership project on enquiry learning. *Journal of Education for Teaching*, 38(3), 323–341. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.668331> Henrichs, L. F., Brummel, E., Boerma, A., & Moorman, I. (2023). Hoe zelfbekwaam voelen (aanstaande) Nederlandse VO-docenten zich over Cultureel Responsief Lesgeven? Ervaringen en aanbevelingen voor lerarenopleidingen. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 44(1). Knies, E., Leisink, P., & Penning de Vries, J. (2021). Strategisch personeelsbeleid in het VO 2020-meting in het kader van de monitoring van de afspraak in het geactualiseerde Sectorakkoord VO (2018) over de versterking van strategisch personeelsbeleid. Universiteit Utrecht.

## 430. De dynamische aard van motiverend lesgeven: de validatie van een real-time observatie-instrument

Teuntje van Heese; Universiteit Utrecht

Divisie: Leren & Instructie

*Motivatie, Observatieonderzoek, Zelfdeterminatietheorie*

In het onderwijs kan het lastig zijn om de motivatie van leerlingen vast te houden. Het is daarom belangrijk om te onderzoeken welke manieren van lesgeven motivatie kunnen stimuleren. Onderzoek liet al zien dat behoeftebevredigend lesgeven motivatie kan bevorderen en dat behoeftefrustrerend lesgeven motivatie kan ondermijnen. Echter, om accurate inzichten te verschaffen over deze motiverende en demotiverende handelingen is een nauwkeurig en integraal instrument nodig, waarmee ook hun dynamische aard gevat kan worden. Een micro-analytische aanpak kan hier uitkomst bieden. Daarom trachten wij in deze studie een instrument te valideren waarbij met een joystick real-time observaties van interacties tussen leerkrachten en hun leerlingen worden gecodeerd in het circumplex model van motiverend lesgeven (Aelterman et al., 2019). In de meedenksessie gaan wij graag in gesprek over de voorlopige resultaten, manieren voor het vaststellen van de validiteit en de toepasbaarheid voor de onderwijspraktijk.

**Inleiding, onderzoeksdoel en context** De motivatie van leerlingen neemt af per leerjaar in zowel primair (Weidinger et al., 2017) als secundair onderwijs (Gnambs & Hanfstingl, 2015), en ook gedurende het schooljaar (Corpus et al., 2009). Dit is zorgwekkend, gezien motivatie voorspellend is voor prestaties (Taylor et al., 2015) en doorzettingsvermogen (Howard et al., 2021). Het is daarom belangrijk om te onderzoeken hoe leerkrachten motivatie kunnen beïnvloeden. Onderzoek toonde al aan dat behoeftebevredigend lesgeven, zoals autonomie en structuur bieden, positieve gevolgen heeft voor motivatie (Vansteenkiste et al., 2012). Behoeftfrustrerend lesgeven, zoals controlerende of chaotische lespraktijken, ondermijnt de motivatie juist (Bartholomew et al., 2018). Aelterman en collega's (2019) beschrijven deze motiverende handelingen in een circumplex model (zie Figuur 1), dat een nauwkeurige analyse

mogelijk maakt. In een circumplex model kunnen immers twee dimensies gelijktijdig worden geanalyseerd, waardoor hun onderlinge verhoudingen ook vastgelegd kunnen worden. Zo sluiten bijvoorbeeld sommige aspecten van autonomie bieden beter aan bij structuur en andere beter bij chaos (Aelterman et al., 2019).

Onderzoek met vragenlijsten (Aelterman et al., 2019; Delrue et al., 2019) en observaties met intervallen van 5 minuten (Van Doren et al., 2023) laat zien dat met behulp van het model de motiverende handelingen kunnen worden vastgelegd en vervolgens gebruikt om motivatie te voorspellen. Het handelen van leerkrachten fluctueert echter van moment tot moment (Patall et al., 2018). Daarom hanteert de huidige studie een micro-analytische observationele benadering, waarbij met een joystick interacties real-time worden gecodeerd als combinatie van twee dimensies, overeenkomend met het circumplex model. Het onderzoek beoogt hiermee een methode te ontwikkelen waarmee de fluïde aard van motiverend lesgeven gevat kan worden, zodat nauwkeurig kan worden onderzocht hoe leerkrachten de motivatie van hun leerlingen beïnvloeden. Theoretisch kader Zelfdeterminatietheorie stelt dat het bevredigen van de behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid motivatie bevordert, waar hun frustratie motivatie ondermijnt (Ryan & Deci, 2000). Het model van Aelterman en collega's (2019) focust op autonomie en competentie. De behoefte aan autonomie wordt vervuld door autonomie-ondersteuning en ondermijnd door controle. Een gevoel van competentie wordt gecreëerd door structuur en raakt gefrustreerd bij chaos.

Onderzoeksvraag Kan de dynamische aard van motiverend lesgeven real-time geobserveerd worden met een circumplex model?

Methode van onderzoek

In 137 bestaande video's van wiskunde en Nederlands lessen, opgenomen in 20 eerste klassen met 489 VMBO-leerlingen op 10 scholen, worden student-docent interacties geanalyseerd. Leerlingen vulden vragenlijsten in over hun motivatie en de motiverende handelingen van hun leerkracht. Leerkrachten (n=34) beantwoordden vragen over onder meer hun perceptie op hun motiverende handelingen. Concrete observeerbare gedragingen voor de motiverende handelingen worden vastgesteld op basis van literatuur en expertmeetings. Getrainde codeurs zullen de video's vervolgens real-time coderen met joysticks. De betrouwbaarheid, constructvaliditeit en predictieve validiteit voor motivatie zullen worden vastgesteld.

Resultaten en onderbouwde conclusies Momenteel ontwikkelen wij het observatieschema. Tijdens de ORD zullen voorlopige resultaten gepresenteerd worden. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Dankzij de micro-analytische aanpak ontstaat er nauwkeurig inzicht in de specifieke gedragingen en dynamieken waarmee leerkrachten de motivatie van leerlingen beïnvloeden, wat waardevol is voor de onderwijspraktijk.

Onderwijs van Waarde(n)

Bij het onderzoeken van behoeftebevredigend en behoeftefrustrerend lesgeven wordt er gekeken naar hoe de psychologische basisbehoeften van leerlingen maximaal ondersteund kunnen worden. Met het bevredigen van deze behoeften wordt er niet alleen bijgedragen aan het welzijn van leerlingen, maar het zorgt er ook voor dat zij vanuit interne motivatie willen leren; een belangrijke pijler van waardevol onderwijs.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

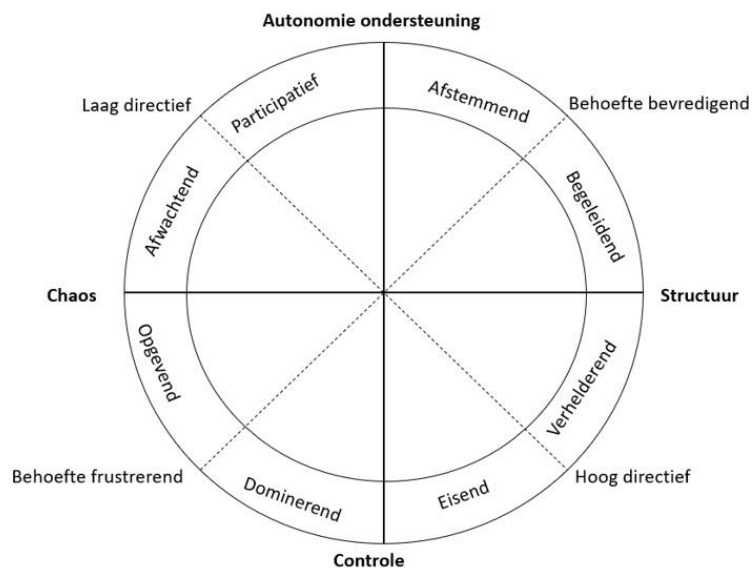
#### Referenties

- 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>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Mouratidis, A., Katartzi, E., Thøgersen-Ntoumani, C., & Vlachopoulos, S. (2018). Beware of your teaching style: A school-year long investigation of controlling teaching and student motivational experiences. *Learning and Instruction*, 53, 50–63. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.006>
- Delrue, J., Reynders, B., Broek, G. V., Aelterman, N., De Backer, M., Decroos, S., De Muynck, G.-J., Fontaine, J., Franssen, K., van Puyenbroeck, S., Haerens, L., & Vansteenkiste, M. (2019). Adopting a helicopter-perspective towards motivating and demotivating coaching: A circumplex approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 40, 110–126. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.008>
- Gnamb, T., & Hanfstingl, B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, 36(9), 1691–1705. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236>
- Howard, J. L., Bureau, J. S., 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>
- Motivatiemeesters. (2023, 17 mei). Motiverend lesgeven - motivatiemeesters. <https://motivatiemeesters.nl/expertise/motiverend-lesgeven/>
- Patall, E. A., Steingut, R. R., Vasquez, A. C., Trimble, S. S., Pituch, K. A., & Freeman, J. L. (2018). Daily autonomy supporting or thwarting and students' motivation and engagement in the high school science classroom. *Journal of Educational Psychology*, 110(2), 269–288. <https://doi.org/10.1037/edu0000214>
- 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>
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342–358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>
- Van Doren, N., De Cocker, K., Flamant, N., Compennolle, S., Vanderlinde, R., & Haerens, L. (2023). Observing physical education teachers' need-supportive and need-thwarting styles using a circumplex approach: How does it relate to student outcomes? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2230256>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., ... & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431–439.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>Weidinger, A. F., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2017). Math grades and intrinsic motivation in elementary school: A longitudinal investigation of their association. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 187–204. <https://doi.org/10.1111/bjep.12143>

**Figuur 1**

Het Circumplex Model van (De)motiverend Lesgeven



Noot. Gebaseerd op Aelterman et al. (2019), p 499. Vertaling door Motivatiemeesters (2023).

## 432. Programmatisch toetsen als ontwerpvoorbeeld: samenwerking in curriculum en e-portfolio

Bas Agricola; Hogeschool Utrecht; Lieke Ceelen; Open Universiteit

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

*programmatisch toetsen, ontwerpkeuzes, eportfolio*

Een groeiend aantal opleidingen in het hbo heeft de afgelopen jaren gekozen om programmatisch toetsen te implementeren. Studenten verzamelen gedurende lange tijd een mix aan datapunten, waarop zij feedback krijgen. Die datapunten worden verzameld in een e-portfolio. Op basis van de verzamelde informatie in het e-portfolio – in de vorm van datapunten - worden beslissingen genomen over de leeruitkomsten die centraal staan. Bij programmatisch toetsen ondersteunt een e-portfolio in het begeleiden en beoordelen van het leerproces van de student. In dit project wordt onderzocht hoe hbo-opleidingen hun e-portfolio inrichten, gebaseerd en afgestemd op de programmatische ontwerpkeuzes in hun curriculum en aansluitend bij hun eigen context. De focus van het onderzoek richt zich op het samenwerkingsverband tussen ontwerpkeuzes, overwegingen en ervaringen van programmatisch toetsen in het curriculum en in het e-portfolio.

Inleiding Programmatisch toetsen is een concept waarin de formatieve en summatieve functie van toetsen wordt verweven. De implementatie van programmatisch toetsen is een vraagstuk dat zorgvuldige ontwerpoverwegingen vereist (Bouw et al., 2021). Hoewel er consensus is over de theoretische principes van programmatisch toetsen, maken opleidingen verschillende concrete ontwerpkeuzes, passend bij hun eigen context (Baartman et al., 2022). Het e-portfolio moet afgestemd zijn op de ontwerpkeuzes van programmatisch toetsen zodat het zowel de studentontwikkeling ondersteunt als helpt bij de beoordeling van leeruitkomsten. Het opzetten van een e-portfolio is cruciaal voor het succesvol implementeren van programmatisch toetsen. Hierbij is het essentieel om verschillende gebruikersperspectieven van studenten, opleiders (docenten en praktijkopleiders) en examinatoren in overweging te nemen. Ontwerpkeuzes richten zich op het ondersteunen van de studentontwikkeling door het verzamelen van



datapunten en feedback. Het e-portfolio vereist tevens functionaliteiten die opleiders in staat stellen om het leerproces van studenten te begeleiden, terwijl het voor examinatoren essentieel is dat het e-portfolio ondersteunend is bij het aggregatieproces voor high stake beslissingen. Theorie Recent onderzoek geeft inzicht in elf ontwerpkeuzes die opleidingen maken tijdens het implementeren van programmatisch toetsen (Agricola et al., 2024). In de specifieke context van programmatisch toetsen, lijkt nauwelijks onderzoek te zijn gedaan naar de afstemming met e-portfolio's. Wel is er onderzoek gedaan naar docent- en studentperspectieven op competentiegerichte portfolio's (Oudkerk Pool, 2018; 2020), en wordt in meerdere onderzoeken naar programmatisch toetsen het belang van een e-portfolio onderstreept (Baartman & Quinlan, 2023). Onderzoeksvragen 1) Welke ontwerpkeuzes maken hbo-opleidingen binnen de principes van programmatisch toetsen voor het curriculum en voor het e-portfolio? 2) Welke overwegingen hebben hbo-opleidingen om deze gemaakte ontwerpkeuzes te verantwoorden? Methode Deze eerste interview-studie verkent ontwerpkeuzes en overwegingen binnen de principes van programmatisch toetsen bij acht opleidingen van de Hogeschool Utrecht. Deze acht opleidingen zijn in september 2023 gestart met het opzetten van een e-portfoliosysteem, samenwerkend in verschillende leerteams voor programmatisch toetsen. Nadruk in de diepte-interviews ligt op ontwerpkeuzes en overwegingen van opleidingen. Een vervolgstudie zal deze monitoren en evalueren vanuit diverse gebruikersperspectieven. Voorlopige resultaten en conclusies Gebaseerd op de elf ontwerpkeuzes van Agricola et al. (2024) analyseren we de afstemming van ontwerpkeuzes tussen het curriculum en het e-portfolio bij acht opleidingen. Hierbij belichten we de overwegingen achter keuzes zoals het gebruik van vaste of vrije datapunten, het al dan niet vastleggen van feedbackperspectieven en de keuze voor een feedbackformulier, en hoe deze keuzes worden vormgegeven. We belichten daarbij hoe het e-portfolio wordt ingebed in het curriculum en hoe de ontwerpkeuzes in het curriculum en het e-portfolio in samenspel worden vormgegeven. Wetenschappelijke en praktische betekenis De wetenschappelijke waarde van dit onderzoek ligt in het vergroten van de inzichten over programmatisch toetsen en de gelijktijdige implementatie van e-portfoliosystemen in het hoger onderwijs. Het onderzoeken van de synergie van ontwerpkeuzes, overwegingen en ervaringen met programmatisch toetsen in het curriculum en in het e-portfolio is van betekenis omdat het andere opleidingen en onderwijsinstellingen kan helpen om zorgvuldige keuzes te kunnen maken.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Dit voorstel sluit aan bij het thema 'onderwijs van waarde(n)' doordat bij programmatisch toetsen de nadruk ligt op leren, ontwikkelen en waarderen van studenten. Het onderzoek bestudeert hoe ontwerpkeuzes en overwegingen bij programmatisch toetsen een waardevolle impact kunnen hebben op het onderwijsproces, bijvoorbeeld door aan te sluiten bij de diversiteit van studentendoelgroepen en het ontdekken en het stimuleren van talent. Hierbij wordt onderzocht op welke wijze deze keuzes waarde toevoegen aan het onderwijs, en hoe verschillende gebruikers deze waarden ervaren.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

## Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

### Referenties

Agricola, B.T., De Vos, M., Baartman, L.; & Van Schilt, T. (2024). Naar een nieuwe balans in toetsfuncties: van formatief en summatief naar een continuüm van beslissingen. Kenniscentrum Leren en Innoveren, Hogeschool Utrecht. Baartman, L., Van Schilt, T., & Van Der Vleuten, C. (2022) Programmatic Assessment Design Choices in Nine Programs in Higher Education. In *Frontiers in Education* (p. 738). Frontiers. Baartman, L. K., & Quinlan, K. M. (2023). Assessment and feedback in higher education reimaged: using programmatic assessment to transform higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 1-11. 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. Heeneman, S., de Jong, L., Dawson, L., Wilkinson, T., Ryan, A., Tait, G., Rice, N., Torre, D., Freeman, A., & van der Vleuten, C. (2021). Ottawa 2020 consensus statement for programmatic assessment–1. Agreement on the principles. *Medical Teacher*, 43(10), 1139-1148. Oudkerk Pool, A., Jaarsma, A. D. C., Driessen, E. W., & Govaerts, M. J. (2020). Student perspectives on competency-based portfolios: Does a portfolio reflect their competence development?. *Perspectives on medical education*, 9, 166-172. Oudkerk Pool, A., Govaerts, M. J., Jaarsma, D. A., & Driessen, E. W. (2018). From aggregation to interpretation: how assessors judge complex data in a competency-based portfolio. *Advances in Health Sciences Education*, 23, 275-287. Schut, S., Maggio, L., 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.

## 433. Kansenongelijkheid in flexibel hoger onderwijs

Tamara van Woezik; Radboud Docenten Academie; Sjirk Zijlstra; Vrije Universiteit

Divisie: Hoger Onderwijs

*diversiteit, flexibilisering, autonomie*

De transitie van voortgezet onderwijs naar de universiteit is een uitdagende overgang. In het eerste jaar zijn er veel studenten die uitvallen, daarnaast kampt een groot deel van de studenten met mentale klachten. Hoewel er meer welzijnsprogramma's aan de universiteiten verschijnen, is er tegelijkertijd een trend om meer te flexibiliseren en vrijheid van studenten te vergroten. Deze flexibilisering heeft als risico dat het de studiedruk verhoogt voor studenten die al een ongelijke start hebben, wat een negatief effect heeft op de verbondenheid die juist voor deze studenten belangrijk is. Echter is er nog weinig aandacht voor dergelijke neveneffecten. Er is steeds meer aandacht voor kansengelijkheid in het onderwijs, maar in onderzoek wordt dit niet vaak gecombineerd met de kansenongelijkheid die ontstaat bij flexibilisering van hoger onderwijs. In de huidige studie ontwikkelen en onderzoeken we een interventie die beoogt de verbondenheid te versterken in de overgang naar de universiteit. Hierin staan thema's als sociale steun, verantwoordelijkheid, en emotionele regulatie bij leren centraal. We onderzoeken de ervaren autonomie, verbondenheid en competentie van de deelnemers voorafgaande en na afloop van deze workshop. Deze posterpresentatie illustreert de ontwerpfase van het onderzoek.

- Inleiding De transitie van voortgezet onderwijs naar de universiteit is een uitdagende overgang. In het eerste jaar zijn er veel studenten die uitvallen, daarnaast kampt een groot deel van de studenten met mentale klachten. Hoewel er meer welzijnsprogramma's aan de universiteiten verschijnen, is er tegelijkertijd een trend om meer te flexibiliseren en vrijheid van studenten te vergroten. Deze flexibilisering heeft als risico dat het de studiedruk verhoogt voor studenten die al een ongelijke start hebben, wat een negatief effect heeft op de verbondenheid die juist voor deze studenten belangrijk is. Echter is er nog weinig aandacht voor dergelijke neveneffecten. In

de huidige studie ontwikkelen en onderzoeken we een interventie die beoogt de verbondenheid te versterken in de overgang naar de universiteit. Deze posterpresentatie illustreert de ontwerpfase van het onderzoek.- Theoretisch kader Studenten die de studie starten met meer ervaring met autonomie, vaardigheden in kritisch denken en goede sociale vaardigheden hebben, vallen minder snel uit en presteren beter (van der Zanden, 2019). Het is echter niet voor alle aankomende studenten weggelegd om hiermee in het voortgezet onderwijs of in hun thuissituatie ervaring op te doen. In het eerste jaar van de universiteit wordt daarom steeds vaker ook aandacht besteed aan het ontwikkelen van sociale en academische vaardigheden. De universiteiten zelf veranderen echter ook. Waar voorheen de overgang met name ingewikkeld was omdat er meer zelfstandig gestudeerd moest worden, is er momenteel in het hoger onderwijs sprake van meer flexibilisering en daarnaast worden verschillende onderwijsvormen ingezet (Benade, 2019). Dat vraagt niet alleen om academische vaardigheden, maar ook om het omgaan met meer autonomie. Ondersteuning hierbij is echter niet vanzelfsprekend, terwijl studenten met andere culturele achtergrond of met beperkingen, extra belemmeringen ervaren bij flexibel hoger onderwijs (Stephens et al., 2022). In het omgaan met flexibel onderwijs is het belangrijk dat studenten verantwoordelijkheid kunnen en willen nemen over hun leren (Stockdale & Brockett, 2011). Daarvoor is ondersteuning van belang op sociaal en emotioneel niveau, zodat studenten sociale cohesie kunnen ervaren en leren omgaan met de spanningen die gepaard kunnen gaan met vergrote autonomie (van Woezik, 2020). Deze principes zijn leidend in de vormgeving van het ontwerp.- Onderzoeksvraag Hoe kunnen we gevoelens van verbondenheid en competentie van studenten met een ongelijke start vergroten ten behoeve van het omgaan met flexibel hoger onderwijs?- Methode Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, maken we gebruik van ontwerponderzoek. Op basis van theorie vanuit autonomie en inclusie, ontwikkelen we een workshop voor eerstejaarsstudenten en hun docenten. Hierin staan thema's als sociale steun, verantwoordelijkheid, en emotionele regulatie bij leren centraal. We onderzoeken de ervaren autonomie, verbondenheid en competentie van de deelnemers voorafgaande en na afloop van deze workshop.- Wetenschappelijke en praktische betekenis Er is steeds meer aandacht voor kansengelijkheid in het onderwijs, maar in onderzoek wordt dit niet vaak gecombineerd met de kansongelijkheid die ontstaat bij flexibilisering van hoger onderwijs. In praktische zin kunnen de inzichten en de ontwerpprincipes instellingen voor hoger onderwijs helpen om handvatten aan te reiken aan hun studenten en docenten.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Onderwijs van waarden gaat over onderwijs voor diverse doelgroepen en goede toegang tot onderwijs. Deze beide elementen staan in ons ontwerponderzoek centraal: we zijn op zoek naar een manier om het steeds meer flexibiliserende hoger onderwijs toch toegankelijk te houden voor doelgroepen die hier wellicht moeite mee hebben. Het inzien van het belang van diversiteit, juist bij inzetten van innovaties, zal leiden tot betere en meer gelijke kansen in het hoger onderwijs. Het omgaan met verschillende waardes in een omgeving waar sociale cohesie gestimuleerd wordt, is een cruciale stap in dit proces.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Benade, L. (2019). Flexible Learning Spaces: Inclusive by Design?. *NZ J Educ Stud*, 54, 53–68. <https://doi.org/10.1007/s40841-019-00127-2>

Stephens NM, Fryberg SA, Markus HR, Johnson CS, Covarrubias R. (2022). Unseen disadvantage: how American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. *J Pers Soc Psychol*, 102(6), 1178-97. doi: 10.1037/a0027143

Stockdale, S. L., & Brockett, R. G. (2011). Development of the PRO-SDLS: A Measure of Self-Direction in Learning Based on the Personal Responsibility Orientation Model. *Adult Education Quarterly*, 61(2), 161-180. <https://doi.org/10.1177/0741713610380447>

Van Woezik, T.E.T. (2020). Making self-directed learning work. Dissertation. Nijmegen: Radboud University.

Van der Zanden, P.J.A.C. (2019). First-year student success at university: Domains, predictors, and preparation in secondary education. Dissertation. Nijmegen: Radboud University.

## 436. Onderzoeksverhalen van waarde: het dekoloniseren van onderwijsonderzoeksmethodologieën

Esther Kamara; Hogeschool van Amsterdam; Bodil Liesdek;  
Hogeschool van Amsterdam; Monique Leijgraaf; Hogeschool IPABO

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Postkoloniale methodologie, Onderwijsonderzoek, Storytelling*

In deze sessie delen we enkele verhalen over onze onderzoekservaringen binnen een onderzoeksproject naar een initiatief waarin scholen en creatieve wijkpartners in Nieuw-West samenwerken (storytelling), en nodigen we deelnemers aan de sessie uit tot het maken van gezamenlijke verhalen waarin het dekoloniseren van onderwijsonderzoeksmethodologieën centraal staat (storymaking). Zo vertellen we het verhaal over ons postkoloniale perspectief op onderwijsonderzoek en kennis, het dekoloniseren van onderwijsonderzoeksmethodologieën en het omarmen van indigenous perspectieven op onderwijsonderzoek en kennis (Collins, 2000; Esposito & Evans-Winters, 2022; Dzodan, 2019; Chilisa, 2020). Daarnaast delen we ons verhaal over onze concrete ervaringen met dit onderzoek, waarin het echt aanwezig zijn en contact maken (Cairo, 2023) met de wijkpartners en de scholen centraal stond. In dit verhaal vertellen we ook van de flexibiliteit die deze manier van onderwijsonderzoek van ons vroeg: we hebben meerdere malen ons onderzoek aangepast op basis van wat we zagen gebeuren. Het verhaal dat we samen met de deelnemers aan deze sessie willen creëren (storymaking) heeft betrekking op toegankelijke vormen om ons onderzoeksverhaal te vertellen, waarmee we mensen hopen aan te zetten tot reflectie en actie binnen hun eigen context.

Benodigde tijd (inclusief onderbouwning) In 15 minuten delen we enkele verhalen over onze onderzoekservaringen binnen het project 'Verhalen van waarde' (storytelling) aan de deelnemers

(storylistening), die we vervolgens vragen te reageren om zo te komen tot een aanzet tot gezamenlijke verhalen over het dekoloniseren van onderwijsonderzoeksmethodologieën (storymaking – 15 minuten). Totaal: 30 minuten. Doel, inhoud en werkvorm

**Aanleiding** Binnen het initiatief Samen leren in de wijk (SLiW) - een initiatief waarbij drie basisscholen uit Amsterdam Slotervaart samenwerken met vijf creatieve wijkpartners om een vertrouwde en samenhangende leef- en leeromgeving voor kinderen uit Nieuw-West te bieden - was de wens ontstaan om op een creatieve wijze de impact van hun initiatief te verbeelden. Daartoe hebben zij contact gezocht met ons (onderzoekers uit het IPABO lectoraat Kansengelijkheid uit het HvA lectoraat Creative media for social change), hetgeen geleid heeft tot het onderzoeksproject Verhalen van Waarde. In dit onderzoeksproject hebben we ingezet op participatie, co-creatie en gedekoloniseerde vormen van onderwijsonderzoek: in plaats van als onderzoekers onze visie op de impact van het initiatief te geven, hebben we de betrokkenen in staat willen stellen zelf hun verhaal te maken. Het verhaal van SLiW is niet een verhaal dat wij als onderzoekers kunnen en willen vertellen, laat staan dat we erover kunnen beschikken (cf. Cairo, 2023): het is het verhaal van SLiW. Wij hebben ondersteunend willen zijn in hun proces van storytelling. Dat betekent niet dat wij als onderzoekers ook niet een eigen verhaal te vertellen hebben: het verhaal namelijk van ons onderzoeksproces en van wat wij als onderzoekers in dit traject geleerd hebben. Tal van reflecties en inzichten die tijdens het onderzoeksproces ontstaan zijn, vormen in zichzelf ook 'verhalen van waarde'. Doel, inhoud en werkvorm

**In deze presentatie, waarvoor we de vorm van storytelling (Cairo, 2021) hebben gekozen, delen we graag onze onderzoeksverhalen van waarde. Daarbij valt te denken aan een verhaal over ons postkoloniale perspectief op onderwijsonderzoek en kennis, het dekoloniseren van onderwijsonderzoeksmethodologieën en het omarmen van indigenous perspectieven op onderwijsonderzoek en kennis (Collins, 2000; Esposito & Evans-Winters, 2022; Dzodan, 2019; Chilisa, 2020). Daarnaast delen we ons verhaal over onze concrete ervaringen met dit onderzoek, waarin het echt aanwezig zijn en contact maken (Cairo, 2023) met de wijkpartners van SLiW centraal staat. Op die manier werkten we aan een vertrouwensband en hoopten we het gevaar van mining (waarbij onderzoekers data ophalen bij een groep mensen, die data inzetten voor hun eigen onderzoek en publicaties, terwijl de groep mensen aan wie ze de data te danken hebt er niets mee opschieten) te verkleinen. In dit verhaal vertellen we ook van de rust van waaruit we probeerden te opereren, en van de flexibiliteit die deze manier van onderwijsonderzoek van ons vroeg: we hebben meerdere malen ons onderzoek aangepast op basis van wat we zagen gebeuren. Het derde verhaal dat we samen met de deelnemers aan deze sessie willen creëren (storymaking) heeft betrekking op toegankelijke vormen om ons onderzoeksverhaal te vertellen, waarmee we mensen hopen aan te zetten tot reflectie en actie binnen hun eigen context.**

#### Onderwijs van Waarde(n)

Behalve dat het onderwijsonderzoeksproject waar deze presentatie op gebaseerd is letterlijk Verhalen van waarde heet, beoogt deze presentatie bij te dragen aan het gesprek over wat van waarde is in onderwijsonderzoek. Hierbij hebben we in het bijzonder oog voor aspecten als co-creatie, participatie en inclusie. Tevens proberen we koloniale valkuilen in ons onderwijsonderzoek (die structuren van ongelijkheid reproduceren en versterken) te vermijden.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)



Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Cairo, A. (2021). Holding space. A storytelling approach to trampling diversity and inclusion. Aminata Cairo Consultancy.

Cairo, A. (2023). Be encouraged 41: Holding Space for knowledge production. (R. Icaza, Interviewer)  
[https://www.youtube.com/watch?v=6QQOIRaOxt8&ab\\_channel=AminataCairoChilisa](https://www.youtube.com/watch?v=6QQOIRaOxt8&ab_channel=AminataCairoChilisa)

Chilisa, B. (2020). Indigenous research methodologies (2nd ed.). Sage.

Collins, P. H. (2000). Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment (Second ed.). Routledge.

Dzodan, F. (2019). The coloniality of the algorithm. Sonic Acts Festival. De Brakke Grond.  
[https://www.youtube.com/watch?v=JOGzQLnQcHI&ab\\_channel=SonicActsEsposito](https://www.youtube.com/watch?v=JOGzQLnQcHI&ab_channel=SonicActsEsposito)

Esposito, J., & Evans-Winters, V. (2022). Introduction to intersectional qualitative Research. Sage.

## 437. Student perspectieven op co-reguleren van adaptieve expertiseontwikkeling tijdens werkplekieren

Anne Khaled; HAN University of Applied Sciences; Martine van Rijswijk; Universiteit Utrecht

Divisie: Hoger Onderwijs

*Werkplekieren, Begeleiding, Adaptieve expertise*

Van professionals wordt verwacht dat zij zich kunnen aanpassen aan veranderingen, innovatief en creatief kunnen werken en aan maatschappelijke vraagstukken kunnen bijdragen. Studenten kunnen deze adaptieve expertise (AE) ontwikkelen door te werken in een authentieke omgeving aan uitdagende en complexe taken. In dit onderzoek staat de begeleiding van AE en de behoefte hieraan vanuit het studentperspectief centraal. Daarvoor wordt gekeken naar hoe opleiders, in de ogen van studenten, deelnemen aan regulerende activiteiten van studenten die bezig zijn met AE vanuit de vraag Wanneer en hoe ervaren HO-studenten co-regulatie voor de ontwikkeling van adaptieve expertise tijdens werkplekieren? Een constante vergelijking van betekenisvolle fragmenten uit 12 focusgroep interviews met studenten laat zien dat AE volgens studenten op verschillende momenten tijdens het werkplekieren wordt aangesproken en dat co-regulatie meerendeels plaatsvindt tijdens de uitvoeringsfase en veel minder tijdens de voorbereiding. Daarnaast zien we dat voor studenten (1) aard van de begeleiding, (2) toegankelijkheid van de begeleider en (3) ruimte maken voor waarderen van functioneren ertoe doen voor co-regulatie.

Inleiding: Van professionals wordt verwacht dat zij zich kunnen aanpassen aan veranderingen, innovatief en creatief kunnen werken en aan maatschappelijke vraagstukken kunnen bijdragen (Eimers, 2023). Zulke professionals bezitten adaptieve expertise (AE) (van Tartwijk et al., 2023). Eerdere studies suggereren dat studenten in het Hoger onderwijs AE kunnen ontwikkelen door te werken in een authentieke omgeving aan uitdagende en complexe taken, maar evidentie voor de

manier waarop dit begeleid kan worden is schaars (Groenier et al., 2023). Dit unieke onderzoek beschouwt de begeleiding van AE en de behoeften hieraan vanuit het studentperspectief. Theorie: AE gaat over kunnen omgaan met een veranderende taak of omgeving die nieuw voor de lerende of de wereld is (Pelgrim et al., 2022). AE doet zich vooral voor in situaties die vragen om zelf-regulatie (SRL) waarbij dan mechanismes als controle, doelgerichtheid en pro-activiteit maar ook interactie met de omgeving nodig zijn (Bohle-Carbonell et al., 2014). SRL kent drie fasen: de voorbereidende-, uitvoerende en waarderende fase (Panadero, 2017). Opleiders kunnen optreden als co-regulator en deelnemen aan regulerende activiteiten van studenten en daarmee bijdragen aan de regulatie van hun leerprocessen (Bransen et al., 2020). Onderzoeksvraag: Wanneer en hoe ervaren HO-studenten co-regulatie voor de ontwikkeling van adaptieve expertise tijdens werkplekleren? Methode: Deze studie maakt onderdeel uit van een groter onderzoeksproject (Adaptatwork). Voor deze studie zijn 12 transcripties van de focusgroep interviews, die zijn uitgevoerd met studenten van vijf hoger beroepsonderwijsinstellingen en vijf universiteiten, geanalyseerd. De onderwijsinstellingen droegen cases aan waar studenten werkten aan authentieke en complexe werktaken tijdens werkplekleren en waarvan werd verondersteld dat AE werd aangesproken. Op iteratieve wijze, middels meerdere kalibratiesessies, hebben de onderzoekers betekenisvolle fragmenten van de interviews geselecteerd, dat wil zeggen fragmenten waarin AE ontwikkeling en een begeleider werd genoemd door de studenten. Vervolgens zijn deze fragmenten gecodeerd op soort adaptieve expertise, de fase van SRL, hoe er wordt geco-reguleerd op AE en voorkeuren van studenten ter ondersteuning van AE. Middels constante vergelijking (Hewitt-Taylor, 2001) is nagegaan of bepaalde eenheden met elkaar samenhangen. Resultaten en conclusie: De constante vergelijking laat zien dat AE op verschillende momenten tijdens het werkplekleren wordt aangesproken volgens studenten. Het is opmerkelijk de studenten aangeven dat co-regulatie bij AE ontwikkeling meerendeels plaatsvindt tijdens de uitvoeringsfase en veel minder tijdens de voorbereiding (Tabellen 1, 2, 3). We konden drie thema's identificeren die meer zicht geven op wat studenten nodig hebben, ongeacht de fase van SRL: (1) aard van de begeleiding, (2) toegankelijkheid van de begeleider en (3) ruimte maken voor waarden van functioneren. De thema's worden verder uitgediept tijdens de presentatie. Wetenschappelijke en praktische betekenis: Dit onderzoek geeft inzicht en richting aan het ondersteunen van AE ontwikkeling, specifiek voor lerenden die nog niet volledig in de rol van professional zijn. Daarnaast vult deze studie de kleinschalige body of knowledge over SRL tijdens werkplekleren aan. In lijn met bevindingen van Cuyvers et al., (2020) laat deze studie zien dat werkplekleren complex en dynamisch is en dat het reguleren van leren cyclisch en niet altijd gestructureerd en planbaar is, ook niet voor studenten.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Dit onderzoek biedt aanknopingspunten om verder te denken over hoe docenten en opleidingen studenten vanuit een veilige basis uit kunnen dagen om door te groeien naar professionals die adaptief om kunnen gaan met veranderingen. Het studentperspectief in deze studie geeft meer zicht op de behoeften die studenten hebben als zij een complex beroep aan het leren en tegelijkertijd zichzelf als professional in dit beroep leren kennen. Door in te steken op adaptieve expertise kunnen we studenten wellicht uitrusten met mogelijkheden om de toekomst van het beroep mede vorm te geven.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Bransen, D., Govaerts, M. J., Sluijsmans, D. M., & Driessen, E. W. (2020). Beyond the self: the role of co-regulation in medical students' self-regulated learning. *Medical Education*, 54(3), 234-241.

Bohle-Carbonell, K., Stalmeijer, R. E., Könings, K. D., Segers, M., & van Merriënboer, J. J. (2014). How experts deal with novel situations: A review of adaptive expertise. *Educational research review*, 12, 14-29.

Cuyvers, K., Van den Bossche, P., & Donche, V. (2020). Self-regulation of professional learning in the workplace: A state of the art and future perspectives. *Vocations and Learning*, 13, 281-312.

Eimers, T. (2023). Vandaag is het 2040. Toekomstverkenning voor middelbaar beroepsonderwijs, hoger onderwijs en wetenschap. KBA Nijmegen, Andersson Elffers Felix, CHEPS, Kohnstamm Instituut.

Groenier, M., Khaled, A., Kamphorst, J., Tankink, T., Endedijk, M., FLuit, C., & Kuijer-Siebelink, W. (Submitted). Adaptive expertise development during work-based learning in higher education: A realist review.

Hewitt-Taylor, J. (2001). Use of constant comparative analysis in qualitative research. *Nursing Standard (through 2013)*, 15(42), 39.

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8, 422.

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*, 27(5), 1245-1263.

Tartwijk, van, J., Dijk, v., E., Geertsema, J., Kluijtmans, M., & Schaaf, v. d., M. (2023). Teacher expertise and how it develops during teachers' professional lives. In R. J. Tierney, F. Rizvi, & K. Erkican (Eds.), *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)*. 170-179). Elsevier.

## 438. Op weg naar een kennishuis over het professional doctorate

Jos Sanders; Hogeschool Arnhem en Nijmegen; Helma Oolbekkink-Marchand; Hogeschool Arnhem en Nijmegen; Niek van den Berg; Aeres Hogeschool Wageningen

Divisie: Hoger Onderwijs

*professional doctorate, kennisdeling, kennisbenutting*

Het Professional Doctorate (PD) is een praktijkgerichte aanvulling op de bestaande academische en professionele opleidingen. Kern is om professionals op kwalificatieniveau 8 op te leiden die onderzoekend kunnen interveniëren in complexe praktijken om daar duurzame innovaties te realiseren.

Een van de pilot-PD trajecten betreft het domein Leren & Professionaliseren. De pilot levert gaandeweg diverse kennisproducten, handelingsrepertoires, tools en andere inzichten op, zowel binnen de afzonderlijke trajecten van de kandidaten als op collectief niveau van de pilot. Om vanaf het begin kennisdeling en -benutting te faciliteren, bouwen de pilotpartners aan een zogeheten kennishuis. In de eerste uitwerkingen is dit kennishuis zowel een digitale vindplaats van inzichten, als een (mobiele) werkplaats om samen met anderen die inzichten te benutten. Het ontwerp van het kennishuis bouwt voort op onderzoeksinzichten over kennisdeling en -benutting in het onderwijs. Onderzocht wordt in hoeverre die inzichten toepasbaar en werkzaam zijn in de PD-context, en welke mogelijke aanpassingen nodig zijn om kennisdeling en -benutting in deze context te realiseren. In de rondetafel toetsen we een eerste ontwerp aan actuele inzichten van deelnemers aan de rondetafel. Herkennen ze de ontwerpeisen, hebben ze aanvullingen, komen er mogelijk nadere onderzoeksvragen voort uit de inrichting van een kennishuis in de PD context?

Het Professional Doctorate (PD) is een praktijkgerichte aanvulling op de bestaande academische en professionele bachelor- en masteropleidingen (Vereniging Hogescholen, 2021). Kern is om professionals op kwalificatieniveau 8 op te leiden die onderzoekend kunnen interveniëren in complexe praktijken om daar duurzame innovaties te realiseren. PD-trajecten moeten dus het volgende opleveren: een PD-kwalificatie voor de kandidaat; een concrete verbetering in de praktijk waar het PD-traject plaatsvindt; en kennis die ook in andere contexten bruikbaar is. Kennisproducten zijn bijvoorbeeld een nieuwe methodiek, tool, interventies of werkwijze, naast de concrete verbetering in de praktijk waar de PD-kandidaat onderzoekend heeft geïntervenieerd. In diverse domeinen zijn er pilot-PD trajecten. In het domein Leren & Professionaliseren (PD L&P) werken zeven hogescholen samen en startten begin 2024 de eerste kandidaten (Ontwikkelteam PD L&P, 2023a). De pilot levert gaandeweg diverse (zich ontwikkelende) kennisproducten, handelingsrepertoires, tools en andere inzichten op, zowel (op termijn) binnen de afzonderlijke trajecten van de kandidaten (“PD als product”), als (vanaf de start) op collectief niveau van de pilot (“PD als construct”). Zo is er bijvoorbeeld een format voor PD-voorstellen en is er een professionele leergemeenschap voor PD-kandidaten ontworpen. Om vanaf het begin kennisdeling en -benutting te faciliteren, bouwen de pilotpartners aan een zogeheten kennishuis (Ontwikkelteam PD L&P, 2023b). In de eerste uitwerkingen is dit kennishuis zowel een digitale vindplaats van inzichten, als een (mobiele) werkplaats om samen met anderen die inzichten te benutten. Het kan bijvoorbeeld benut worden en actief zijn in de professionele leergemeenschap en tijdens congressen in het domein van L&P. Het ontwerp van het kennishuis bouwt voort op onderzoeksinzichten over kennisdeling en -benutting in het onderwijs (o.a. Castelijns & Vermeulen, 2017; Groothuizen et al., 2023; Hulsen et al., 2023; Oolbakkink et al., 2022; Schenke et al., 2019; Tools voor Teamleren, 2022; Van Schaik, 2020). Dat onderzoek wijst onder meer op het belang van: - vroegtijdige aandacht van kennisontwikkelaars voor het toegankelijk maken van hun inzichten; - actieve betrokkenheid van doelgroepen bij het ontwikkelen van die inzichten; - diversiteit aan kennisproducten; en - actieve betekenisgeving aan onderzoeksinzichten door mogelijke gebruikers. Bij het ontwerpen en bouwen van het kennishuis voor de PD L&P onderzoeken we in hoeverre genoemde inzichten toepasbaar en werkzaam zijn in de PD-context, en welke mogelijke aanpassingen nodig zijn om kennisdeling en -benutting in deze context te realiseren. De rondetafel is bedoeld als iteratieslag in dit ontwerpgericht onderzoek. We toetsen een eerste ontwerp van kennisdeling en -benutting via het kennishuis aan actuele inzichten van deelnemers aan de rondetafel. Herkennen ze de ontwerpeisen en hebben ze aanvullingen? Komen er mogelijk ook nadere onderzoeksvragen voort uit de inrichting van een kennishuis in de PD context? Van deelnemers wordt verwacht actief hun praktijk- en onderzoeksinzichten over kennisdeling en -benutting in te brengen, en met de sprekers mee te denken over toepassing van die inzichten in de context van het kennishuis en de PD L&P als geheel, en over mogelijke onderzoeksvragen die hieruit voortkomen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Met de rondetafel brengen we het PD zelf onder de aandacht als een waardevolle uitbreiding van het hoger onderwijs. We gaan met experts op het gebied van kennisdeling in gesprek over effectieve manieren om kennis uit het PD te delen, zodat deze nieuwe onderwijsvorm zoveel mogelijk maatschappelijke waarde toevoegt.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Boogaard, M., Schenke, W., Van Schaik, P., & Felix, C. (2017). Kennisbenutting in kennisnetwerken van docenten: een verkenning. Kohnstamm Instituut.

Castelijns, J., & Vermeulen, M. (2017). Benutting van kennis uit onderzoek. Een pleidooi voor samenwerking tussen onderzoeker en eindgebruiker. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 38, 19-30.

Groothuijsen, S. E. A., Bronkhorst, L. H., Prins, G. T., & Kuiper, W. (2023). Designing for impact? Identifying characteristics of teacher-researchers' practice-oriented educational research studies with impact. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100224.

Hulsen, M., Van der Neut, I., Kurver, B., Schobben, J., Gorissen, P., Kral, M., & Van der Meer, M. (2023). Eindrapportage MBO Onderzoekswerkplaats Gepersonaliseerd leren met ict. IXperium Centre of Expertise Leren met ict. NRO.

Ontwikkelteam PD L&P (2023a). Professional Doctorate Learning & Professional Development. (Programme Proposal). Hogeschool Utrecht.

Ontwikkelteam PD L&P (2023b). Inhoudelijk bestedingsplan Impuls Kwaliteitszorg Professional Doctorate. (Subsidieaanvraag). Hogeschool Utrecht.

Oolbekkink, H., Van der Steen, J., Buijs, E., Opstoel, K., Schenke, W. & Admiraal, W. (2022). Kennisbenutting in scholen. Impact van onderwijsonderzoek in kaart gebracht. HAN/Kohnstamm Instituut/ICLON.

Schenke, W., Van Schaik, P., Heemskerk, I., & Boogaard, M. (2019). Beter benutten van kennis uit onderzoek en onderwijspraktijk: Kansrijke aanpakken voor docentgroepen. Kohnstamm Instituut.

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.

Van Schaik, P. (2020). Utilizing, co-constructing and sharing of knowledge in collaborative teacher learning. Proefschrift. Universiteit van Amsterdam.

Vereniging Hogescholen (2021). Professional Doctorate. Een beroepsopleiding waarin praktijkgericht onderzoek centraal staat.



## 441. AI4Students: online-offline methodiek voor het opleiden van AI-ready studenten

Jochem Kootstra; Hogeschool van Amsterdam; Lianne Henzen;  
Hogeschool van Amsterdam

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

*Artificial Intelligence, Already student, Alcompetenties, Methodiekontwikkeling*

Artificial Intelligence (AI) beïnvloedt het leven en werk van iedereen en vraagt 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 brengen welke veranderingen nodig zijn om studenten 'AI-ready' op te leiden. Dit betreft AI-toepassingen die het werkveld van de opleiding veranderen, AI-vaardigheden die nodig zijn om met de toepassingen te werken en een verkenning van de gewenste toekomst met AI binnen dat werkveld. Vervolgens wordt onderzocht hoe en waar de resultaten een plek kunnen krijgen in het curriculum van de opleiding. Dit wordt uitgevoerd middels co-creatiesessies met docenten en studenten. Een onlinetool moet het sociale, pedagogisch-didactische proces binnen de co-creatiesessies doelgericht vormgeven en begeleiden; gericht op inclusie van verschillende perspectieven, gedeeld eigenaarschap van docenten van het curriculum en studentbetrokkenheid (Wenger, 1999). De ontwikkeling van de methodiek gebeurt door middel van drie iteraties bij negen opleidingen van de Hogeschool van Amsterdam. We bevinden ons in de tweede iteratie, die voornamelijk in het teken staat van het ontwikkelen van de onlinetool. De tool binnen de discipline-overstijgende methodiek en de praktische toepassing ervan bespreken we graag met het publiek.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

AI4Students: online-offline methodiek voor het opleiden van AI-ready studenten  
Inleiding Artificial Intelligence (AI) verandert de beroepen in alle disciplines (Stone et al., 2022). Niet-ICT-opleidingen 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 AI4Students wordt een methodiek ontwikkeld, bestaande uit een interactieve onlinetool en fysieke co-creatiesessies, waarmee teams van docenten en studenten in bacheloropleidingen aan hogescholen bepalen welke AI-specifieke toepassingen, vaardigheden, kennis en attituden nodig zijn om studenten AI-ready te laten afstuderen.

**Theoretisch kader** Een AI-impactscan (voor AI-toepassingen binnen een werkveld), AI-ready persona (met AI-specifieke vaardigheden, kennis en attitude relevant voor dat werkveld) en roadmap voor curriculumaanpassingen zijn deliverables binnen de methodiek. Een taxonomie van AI-toepassingen (e.g. white paper The AI Readiness Model) wordt verder ontwikkeld in de deelnametrajecten van de opleidingen. Design-Based Research (McKenney et al., 2006) dient als theoretische lens voor methodiekontwikkeling, om een interactieve onlinetool en fysieke co-creatiesessies te realiseren die elkaar versterken.

**Onderzoeksvraag** Hoe kunnen een interactieve onlinetool en fysieke co-creatiesessies elkaar versterken, om teams van docenten en studenten in niet-ICT-opleidingen te helpen bepalen welke AI-specifieke toepassingen, vaardigheden, kennis en attituden nodig zijn voor het opleiden van AI-ready studenten?

**Methodie 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 en studenten per opleiding neemt deel aan drie co-creatiesessies onder leiding van een AI-expert/facilitator. De data uit de sessies bestaan uit AI-specifieke toepassingen (geschat op impact en waarde), vaardigheden, kennis, attituden en curriculumaanpassingen. Design-Based Research (McKenney et al., 2006) in drie iteraties wordt gebruikt om opleidingsoverstijgende werkvormen en opleidingsspecifieke 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** De tweede iteratie van methodiekontwikkeling heeft geresulteerd in voorlopige bevindingen. De werkvormen binnen de co-creatiesessies zijn daarmee verder gefinetuned. We gaan nu een fase in van het ontwikkelen van een interactieve onlinetool, die de co-creaties moet ondersteunen en deelnemers helpen in extra kennis betreffende AI-ontwikkelingen. In de meedenksessie delen we de aanpak van de co-creatiesessies in relatie tot de tool, die dan in prototype klaar is. Voor de methodiekontwikkeling voorzien we verschillende typen scenario's met bijbehorende vragen over online-offline interacties en werkwijzen om het sociale, pedagogisch-didactische proces van het uitvoeren van de aanpak doelgericht vorm te geven (Wenger, 1999).

**Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage** De beschikbare AI-methodieken en impactscans zijn werkveldspecifiek, hebben een top-down focus of kunnen eerder als cursussen worden beschouwd. Deze methodieken zijn niet bruikbaar voor een opleidingsbrede aanpak in het hoger onderwijs, om doelgerichte aanpassingen aan bachelorcurricula en het handelingsrepertoire en veranderingsproces van docenten te bewerkstelligen. In deze meedenksessie worden bevindingen van een hogeschoolbreed project van 2,5 jaar gedeeld en hopen we ideeën voor (online) ontwerpprincipes en praktische toepassingen te ontwikkelen in interactie met het publiek.

Onderwijs van Waarde(n)

AI-toepassingen manoeuvreren zich binnen ieder werkveld en vragen om AI-specifieke vaardigheden, vormen van kennis en attituden. Momenteel is er echter onvoldoende aandacht

binnen de curricula van niet-ICT-opleidingen om studenten te scholen in de mogelijkheden van AI in hun beroepenveld. De huidige AI-ontwikkelingen, van automatisering tot generatieve AI, vragen om aanpassingen aan bachelorcurricula en het handelingsrepertoire van docenten, om beter aan te sluiten op de behoeften uit het werkveld. De methodiekontwikkeling in Comenius Leadership-project AI4Students dient om de benodigde of gewenste veranderingen in kaart te brengen middels een onlinetool en fysieke co-creatiesessies met docenten en studenten.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### 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.

## 443. Evaluatie van het onderwijsaanbod voor zieke leerlingen in Vlaanderen

Ella Desmedt; IDEA Consult

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*beleidsevaluatie, zorgbeleid, zieke leerlingen, leerrecht*

Elk kind heeft recht op onderwijs, ook zieke leerlingen. Daarom zijn er vijf Vlaamse overheidsmaatregelen met als doel leerachterstand beperken en terugkeer naar school voorbereiden:

- Maatregelen binnen het zorgbeleid van een school;
- Ziekenhuisonderwijs;
- Tijdelijk onderwijs aan huis (TOAH);
- DMOB, of onderwijs in de kinderpsychiatrie;
- Bednet (synchroon internetonderwijs).

Elke maatregel wordt door een andere actor aangeboden.

Dit onderzoek is een evaluatie van dit onderwijsaanbod in opdracht van de Vlaamse overheid met als evaluatiecriteria relevantie, coherentie, effectiviteit en efficiëntie. Het evaluatiekader bestond uit 21 evaluatievragen en toetsingscriteria gebaseerd op wetenschappelijke en praktijkinzichten over kwaliteitsvol onderwijsaanbod voor zieke leerlingen. Het centrale theoretisch kader inzake beleidsevaluatie was Chen's 'practical program evaluation' (2014). De toetsingscriteria voor een kwaliteitsvol onderwijsaanbod voor zieke leerlingen baseerden we op de 'whole school' benadering (Demeulenaere (2018); Lum et al. (2017); Mintz et al. (2018)). Een mix van onderzoeksmethoden werd gebruikt: analyse van administratieve data, 2 online surveys (bij leerlingenbegeleiders en ouders van zieke leerlingen), interviews, onlinefocusgroepen en 3 casestudies.

## Inleiding, onderzoeksdoel en context

Elk kind heeft recht op onderwijs, ook zieke leerlingen. Daarom zijn er vijf Vlaamse overheidsmaatregelen met als doel leerachterstand beperken en terugkeer naar school voorbereiden:

- Maatregelen binnen het zorgbeleid van een school;
- Ziekenhuisonderwijs;
- Tijdelijk onderwijs aan huis (TOAH);
- DMOB, of onderwijs in de kinderpsychiatrie;
- Bednet (synchroon internetonderwijs).

Elke maatregel wordt door een andere actor aangeboden.

Dit onderzoek is een evaluatie van dit onderwijsaanbod in opdracht van de Vlaamse overheid.

## Theoretisch kader

Het evaluatiekader bestond uit 21 evaluatievragen en toetsingscriteria gebaseerd op wetenschappelijke en praktijkinzichten over kwaliteitsvol onderwijsaanbod voor zieke leerlingen.

Het centrale theoretisch kader inzake beleidsevaluatie was Chen's 'practical program evaluation' (2014). De toetsingscriteria voor een kwaliteitsvol onderwijsaanbod voor zieke leerlingen baseerden we op de 'whole school' benadering (Demeulenaere (2018); Lum et al. (2017); Mintz et al. (2018)).

Dit evaluatiekader werd vertaald in bijgevoegd variabelenmodel.

## Onderzoeksvraag/-vragen

Dit onderzoek evalueerde het onderwijsaanbod voor zieke leerlingen op onderstaande evaluatiecriteria:

- Relevantie: mate waarin de maatregelen aansluiten bij de noden van de doelgroepen;
- Coherentie: mate waarin de diverse maatregelen op elkaar afgestemd zijn en een coherent aanbod vormen;
- Effectiviteit: mate waarin deze maatregelen bijdragen aan de doelstellingen;
- Efficiëntie: link met de ingezette middelen.

## Methode van onderzoek

Een mix van onderzoeksmethoden werd gebruikt: analyse van administratieve data, 2 online surveys (bij leerlingenbegeleiders en ouders van zieke leerlingen), interviews, onlinefocusgroepen en 3 casestudies.

## Resultaten en onderbouwde conclusies

### Relevantie

De doelgroep 'zieke leerlingen' is klein, maar met een breed spectrum aan aandoeningen, kwetsbaarheden, problemen en situaties. Er is oververtegenwoordiging in het buitengewoon onderwijs, de groep is sociaaleconomisch kwetsbaar.

Qua aanbod is niet elke maatregel relevant voor elke zieke leerling, maar complementariteit maakt combinaties op maat mogelijk.

Sommige maatregelen blijken ook relevant voor andere doelgroepen. Bv. TOAH om via 1-op-1 onderwijs leerrecht te garanderen, bv. voor leerlingen die zonder school thuis zitten wegens schorsing of definitieve uitsluiting.

#### Effectiviteit

Een sterk zorgbeleid is cruciaal. Scholen verschillen op dit vlak. De mate waarin zieke leerlingen ondersteuning ervaren, hangt samen met de aard van de ziekte of aandoening: meer voor bekende, zichtbare aandoeningen, minder voor psychische/mentale problemen.

Maatschappelijke evoluties (bv. lerarentekort) zetten druk op een doelmatig onderwijsaanbod. Ook zijn er administratieve/praktische problemen.

Uit deze evaluatie blijkt dat de maatregelen een belangrijke impact kunnen hebben. Alle maatregelen werken positief in op het welbevinden van de leerlingen. Inzake het beperken van de schoolse achterstand, kunnen ze een krachtig instrument zijn, als de leerlingen de cognitieve mogelijkheden en de nodige energie hebben.

#### Coherentie

Er blijken geen structurele garanties voor coherentie tussen de maatregelen via bv. een geïndividualiseerd leer-/of zorgplan of gemeenschappelijk dossier.

#### Efficiëntie

Efficiëntie is moeilijk te beoordelen wegens gebrek aan gegevens. Bovendien: is een enge invulling van efficiëntie hier wel gepast? Elke leerling wiens leerrecht nu niet wordt ingevuld, geeft op termijn een grote maatschappelijke kost.

#### Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Een beleidsevaluatie in overheidsopdracht heeft vooral praktische waarde, via de aanbevelingen voor beleid en andere actoren.

Op wetenschappelijk vlak kan het evaluatiekader bijdragen aan verdere theorieontwikkeling.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Er zijn meerdere links tussen 'Onderwijs van Waarde(n)' en deze evaluatie van onderwijs voor zieke leerlingen:

- Een evaluatiestudie gaat per definitie over de (meer)waarde van...
- Zieke leerlingen gaat over het welzijn van de samenleving

- Voor die leerlingen toont zich ook de intrinsieke waarde van het onderwijs het sterkst: welbevinden, zingeving, sociaal contact
- Samenwerking en innovatie versterkt de coherentie en de kwaliteit van het aanbod
- De evaluatie van Bednet zegt iets over de zin en onzin van digitale tools
- Onderwijs aan zieke leerlingen is gepersonaliseerd leren bij uitstek

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Chen, H. T. (2014). *Practical Program Evaluation: Theory-Driven Evaluation and the Integrated Evaluation Perspective*. Verenigde Staten: SAGE Publications.

Demeulenaere, L. (2018). Een exploratieve studie naar het onderwijs aan langdurig of chronisch zieke leerlingen in Vlaanderen en Nederland. [Unpublished master's thesis].

Lum, A., Wakefield, C. E., Donnan, B., Burns, M. A., Fardell, J. E., & Marshall, G. M. (2017). Understanding the school experiences of children and adolescents with serious chronic illness: a systematic meta-review. *Child: Care, Health and Development*, 43(5), 645–662. Doi: 10.1111/cch.12475

Mintz, J., Palaiologou, I., & Carroll, C. (2018). *A review of educational provision for children unable to attend school for medical reasons*. London: University College London, Institute of Education.



## 451. Leraren leren ontwerpen

Nienke Nieveen; Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven School of Education; Marieke Thurlings; Eindhoven School of Education, AP&SE, TU/e; Elvira Folmer; HAN; Roel Grol; HAN

Divisie: Curriculum

*schooleigen curriculumontwikkeling, ontwerpen, professionele ontwikkeling, loopbaanpaden*

Dit symposium gaat over de vraag hoe leraren leren ontwerpen. Deze vraag bespreken we vanuit drie invalshoeken.

Bijdrage één bespreekt de ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijsbeleid, waarin scholen worden aangemoedigd om een breed scala aan contextspecifieke keuzes te maken. In de praktijk ervaren leraren uitdagingen bij het vormgeven aan het curriculum en is er vraag naar betere voorbereiding op dit gebied. Deze bijdrage richt zich op de vraag hoe leraren beter voorbereid kunnen worden op ontwerptaken. Bijdrage twee stelt zich ten doel om te inventariseren in welke mate lerarenopleidingen hun studenten voorbereiden op hun toekomstige ontwerprol. De hoofdvraag luidt: hoe ziet de leerlijn ‘ontwerpen’ eruit in enkele tweedegraads lerarenopleidingen en welke overeenkomsten en verschillen worden tussen opleidingen zichtbaar? Bijdrage drie presenteert een casus binnen een universitaire lerarenopleiding, waar een curriculumvernieuwing plaatsvond. In deze werd een nieuw vak ontwikkeld: Educational Design Research. In dit vak werken studenten in een groep aan het ontwikkelen van onderwijsmateriaal rondom thema’s aangedragen door scholen. Het doel van deze bijdrage is tweeledig: het beschrijven van het huidige vak EDR alsmede het ontwerpproces van het vak.

De doelstellingen van de sessie Vorig jaar vond op de ORD een symposium plaats dat zich richtte 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). Voortbordurend op dat

symposium ligt dit jaar de focus op hoe leraren leren ontwerpen en wat dit vraagt van opleiders. In het symposium “Leraren leren ontwerpen” worden daartoe dit jaar drie invalshoeken besproken. Een overzicht van de presentatie

Het eerste paper richt zich op de vraag hoe (toekomstige) leraren beter voorbereid kunnen worden op hun ontwerptaken met betrekking tot schooleigen curriculumontwikkeling. Op grond van literatuurverkenning, praktijkonderzoek en bijeenkomsten van het 'Landelijk Expertisenetwerk Leraar/Docent als Ontwerper' wordt het thema schooleigen curriculumontwikkeling nader geconceptualiseerd waarna wordt ingaan op de wijze waarop docenten gedurende hun loopbaan consequenter voorbereid kunnen worden op deze ontwerptaken. Het tweede paper vertrekt vanuit de vraag hoe leraren op hun ontwerprol worden voorbereid tijdens hun initiële lerarenopleiding. Hiertoe zijn de curricula van drie tweedegraads lerarenopleidingen bestudeerd. Naast een inhoudsanalyse van opleidingsstatuten, onderwijs- en examenreglementen en studiegidsen van de opleidingen zijn daartoe gesprekken gevoerd met de opleiders. Het derde paper focust op een curriculumvernieuwing aan een universitaire lerarenopleiding. Studenten werken in groepsverband aan het cyclisch ontwikkelen van onderwijsmateriaal met als stappen probleemanalyse, materiaalontwerp en evaluatie en implementatie ervan in de schoolpraktijk. De centrale vraag is wat de ontwerpprincipes van dit nieuwe vak zijn. De wetenschappelijke betekenis

Het symposium is gericht op het vergroten van de kennisbasis op het terrein van het opleiden van leraren tot ontwerpers en wat dit vraagt van opleiders, door de resultaten van empirisch onderzoek in de diverse opleidingscontexten (hbo, universiteit) te bespreken en te analyseren. Hiermee sluiten we aan op het domein van “ontwerpen van onderwijs” uit het beroepsbeeld (Snoek et al., 2017). Ontwerpgericht onderzoek (McKenney & Reeves, 2019; Nieveen & Folmer, 2013) is een cyclische benadering waarin ontwerpen en onderzoeken hand in hand gaan, en waarin theoretische inzichten toegespitst worden op een specifieke context, die vervolgens weer theoretische inzichten kan opleveren. Het start vanuit een onderwijsprobleem en leidt naar een hoogwaardig ontwerp als oplossing voor dat probleem en de onderbouwing van het ontwerp in de vorm van ontwerpprincipes. De structuur van de sessie Gestart wordt met 3 presentaties van elk 15 minuten. Daarna zal de referent een kritische reflectie geven op het geheel (15 minuten). De laatste 30 minuten bieden ruimte voor discussie met de aanwezigen. Referenties

McKenney, S. E., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2de edition). Nieveen, N. & Folmer, E. (2013). *Formative Evaluation in Educational Design Research*. In: Plomp, T. & Nieveen, N. (eds), pp. 152-169. *Educational Design Research*. SLO: Enschede. Snoek, M., de Wit, B., Dengerink, J., van der Wolk, W., van Eldik, S. & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: Over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Amsterdam: Rosenmullers Communicatie & Organisatie.

Onderwijs van Waarde(n)

Het ontwerpen van waarde(n)vol onderwijs voor leerlingen is een complexe en in zichzelf een waarde(n)volle taak. Docenten vinden het belangrijk dat zij goed worden voorbereid op hun bijdrage aan relevant, consistent, uitvoerbaar en effectief onderwijs binnen hun school. Een deel van de leraren ziet het uitbouwen van hun rol als ontwerper binnen hun school als

aantrekkelijk loopbaanperspectief. Het investeren in dit perspectief en de bijbehorende professionele ontwikkeling vergroot de kans dat zij behouden blijven voor het onderwijs en past binnen de gedachten van het brede beroepsbeeld van de leraar.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Leraar als ontwerper: Naar een consequente voorbereiding op ontwerptaken binnen de school

Inleiding Afgelopen decennia is vanuit de Nederlandse overheid gestuurd op ruime variatie tussen scholen, met veel contextspecifieke keuzes (Kuiper & Berkvens, 2013; Nieveen et al., 2022; Priestley et al., 2021). Scholen worden in staat geacht om vanuit een eigen profiel keuzes te maken voor de pedagogisch-didactische aanpak en het ordenen van het programma. In de dagelijkse schoolpraktijk gaat het werken aan het schooleigen curriculum echter gepaard met vele uitdagingen en docenten en schoolleiding geven aan hier beter op voorbereid te willen worden (cf. Huizinga et al., 2014). Deze bijdrage aan het symposium zal het thema schooleigen curriculumontwikkeling en daaraan gerelateerde ontwerptaken van scholen bespreken. Vervolgens zullen we ingaan op de wijze waarop docenten gedurende hun loopbaan consequenter voorbereid kunnen worden op deze ontwerptaken, startend vanuit de initiële lerarenopleiding. **Vraagstelling**

De centrale vraagstelling van deze bijdrage luidt: Op welke wijze kunnen (toekomstige) leraren consequenter voorbereid worden op ontwerptaken gerelateerd aan schooleigen curriculumontwikkeling? **Methoden** Op basis van literatuurverkenning (o.a. Nieveen et al., 2022; Priestley et al, 2021), praktijkonderzoek (o.a. Adriaens et al, 2022; Leeman et al, 2020) en aan de hand van bijeenkomsten van het 'Landelijk Expertisenetwerk Leraar/Docent als Ontwerper' (<https://lnkd.in/e3bgvvrX>), zijn de thema's schooleigen curriculumontwikkeling en de benodigde bekwaamheden nader uiteengegafd en geconceptualiseerd. **Resultaten en conclusies** Het schooleigen curriculum verwijst naar keuzes en afwegingen die leraren, schoolleiders en andere betrokkenen maken over het curriculum van de school en het te verzorgen onderwijs daarbinnen (cf. Law & Nieveen, 2010; Marsh et al., 1990; Nieveen & Van den Akker, 2023; Skilbeck, 1984). De metafoer van het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003) is behulpzaam om het scala aan beslissingen bij schooleigen curriculumontwikkeling te duiden en de (kwetsbare) samenhang tussen de beslissingen weer te geven. Het ontwikkelen van een schooleigen curriculum kent in de praktijk meerdere, samenhangende ontwikkeldimensies (cf. Goodlad, 1985): 1. een inhoudelijke dimensie (hoe ziet ons schooleigen curriculum eruit, welke doelen en inhouden komen wanneer aan bod, etc.), 2. Een ontwerpdimensie (hoe komen we tot een samenhangend curriculum binnen de school, welke stappen doorlopen we?) en 3. een sociaal-politieke dimensie (wie is betrokken in welke rol, wie hakt knopen door, etc.).

De benodigde ontwikkelbekwaamheden van leraren (Huizinga et al., 2014) kunnen gerelateerd worden aan de drie dimensies van Goodlad: 1. Inhoudelijke dimensie: vakinhoudelijke en vakdidactische expertise; 2. Ontwerpdimensie: expertise om tot curriculumconsistentie te komen en cyclisch te ontwerpen/ontwerponderzoek; 3. Sociaal-politieke dimensie: veranderkundige en reflectievaardigheden. In de bijdrage laten we zien hoe deze bekwaamheden opgebouwd kunnen worden vanuit de kiem in de lerarenopleiding naar de professionele ontwikkeling van (ervaren) leraren die binnen een school werkzaam zijn en ontwikkeltaken verrichten gerelateerd aan het schooleigen curriculum. **Wetenschappelijke en praktische**

betekenis van de inhoudelijke bijdrage Met dit paper dragen we bij aan de nadere doordenking van loopbaanpaden voor docenten binnen een breed en aantrekkelijk beroepsbeeld van de leraar (cf. Snoek et al., 2020) en de bijbehorende professionele ontwikkeling.

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

De plek van ontwerpen in een aantal bachelor-lerarenopleidingen

Inleiding Landelijke kaders bieden leraren in Nederland relatief veel ruimte om eigen invullingen te geven aan curricula op school- en klasniveau (Bron, 2019). Vanuit de onderwijspraktijk is er dan ook behoefte aan leraren die deze ruimte in kunnen vullen door zelf onderwijs te ontwerpen. De aandacht die lerarenopleidingen schenken aan ontwerpen is echter fragmentarisch (Nieveen et al., 2017). Een vraag binnen het associate lectoraat “De leraar als ontwerper” is hoe ontwerpende leraren op te leiden. Deze studie stelt zich dan ook als doel te inventariseren in welke mate opleidingen hun studenten voorbereiden op hun toekomstige ontwerprol. Theoretisch kader en onderzoeksvraag De hoofdvraag luidt: hoe ziet de leerlijn ‘ontwerpen’ eruit in de tweedegraads lerarenopleidingen van de academie educatie van de HAN en welke overeenkomsten en verschillen worden tussen opleidingen zichtbaar? We onderzoeken hoe de leerlijn ‘ontwerpen’ is vormgegeven binnen de diverse lerarenopleidingen van de HAN. Uit het curriculaire spinnenweb (van den Akker, 2003) hebben we elementen geselecteerd die bij de deelvragen in onze studie aansluiten, te weten: \* Wat beogen de tweedegraads lerarenopleidingen van de academie educatie van de HAN hun studenten aan ontwerp-kennis en -vaardigheden mee te geven? [leerdoelen; inhoud]

\* Op welke wijze en waar werken studenten van de tweedegraads lerarenopleidingen van de academie educatie van de HAN aan hun ontwerp-kennis en -vaardigheden? [leeractiviteiten; groeiperingsvormen; plaats]

\* Hoe ziet de toetsing van ontwerp-kennis en -vaardigheden van studenten van de tweedegraads lerarenopleidingen van de academie educatie van de HAN eruit en wie zijn daarbij betrokken? [toetsing]

\* Hoeveel tijd besteden de tweedegraads lerarenopleidingen van de academie educatie van de HAN aan het ontwikkelen van de ontwerp-expertise van hun studenten? [tijd]

Methoden In de eerste fase van het onderzoek zijn studiegidsen, opleidingsstatuten en de Onderwijs- en examenregelingen (2022/2023) van de lerarenopleidingen geanalyseerd langs geselecteerde onderdelen van het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003). Daarna zijn gesprekken met opleiders gevoerd. Doel hiervan was enerzijds als check op de bevindingen vanuit de documentanalyse en anderzijds om antwoord te verkrijgen op vragen die niet uit de documenten konden worden gehaald. Resultaten en conclusies Alle opleidingen hebben aandacht voor ontwerpen via oriëntatie op het schoolvak, visieontwikkeling, ontwerp- en instructiemodellen en ICT. Opleidingen laten studenten leeractiviteiten, een les en/of een lessenserie ontwerpen en stimuleren studenten om gemaakte keuzes te onderbouwen met behulp van literatuur. De toetsing van ontwerp-expertise van studenten vindt doorgaans plaats via opdrachten die een ontwerp opleveren waarbij zij verslag doen van een eventuele uitvoering. We zien tussen opleidingen verschillen in zowel de mate waarin deze leerlijn specifiek onder woorden wordt gebracht als qua keuzes in opbouw en invulling, die niet toevallig ontstaan lijken

te zijn. Wetenschappelijke en praktische betekenis De huidige studie is inventariserend van aard geweest. We zouden met de deelnemers kunnen verder denken over de vraag naar de opbrengst van de gemaakte ontwerpkeuzes in curricula: welke opleidingskeuzes doen ertoe bij het opleiden van ontwerpbekwame leraren? Hoe onderzoeken we dat? En hoe brengen we het gesprek rond ontwerpkeuzes en de opbrengsten daarvan landelijk verder?

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Het (her)ontwerpen van ontwerpgericht onderzoek in de lerarenopleiding

**Inleiding** Onze lerarenopleiding is een tweejarige masterprogramma voor de bètavakken, en kent een verkorte éénjarige variant. In 2019 heeft het opleidersteam de ambitie uitgesproken om een ontwerpvak en een onderzoeksvak te integreren die, met de laatste stage, het afstuderen omhelsde. Met de integratie beoogden we een volledige ontwerp- en onderzoekscyclus te realiseren, de sterke kanten van ieder vak te benutten en studenten de waarde van onderwijskundig onderzoek te laten ervaren. EDR sluit aan bij het domein het ontwikkelen van onderwijs uit het beroepsbeeld (Snoek et al., 2017). In de periode 2019-2022 werkten we in een projectgroep samen om dit nieuwe vak Educational Design Research in het academisch jaar 2022/23 te implementeren, en hebben we gedurende deze implementatie het vak systematisch geëvalueerd en vervolgens verbeteringen doorgevoerd voor het jaar 2023/24. De doelen zijn: (1) het beschrijven van het huidige vak EDR met het curriculaire spinnenweb en (2) het beschrijven van het ontwerpproces van het vak. **Theoretisch kader** Het vak EDR volgt de cyclus van EDR (McKenney & Reeves, 2019). Groepen studenten (“studio”) werken aan het ontwikkelen van onderwijsmateriaal rondom thema’s die aangedragen worden vanuit scholen in ons netwerk. Uit een verkennende probleemanalyse volgen eerste ontwerpprincipes. Het ontwerp wordt ontwikkeld en verantwoord. Voor de implementatie en evaluatie wordt een plan gemaakt. Uit de implementatie en evaluatie volgen aangescherpte ontwerpprincipes. Iedere studio wordt begeleid door twee lerarenopleiders. EDR past daarnaast in Challenge-based education, de onderwijsvisie van de universiteit. De thema’s zijn authentiek, complex en open; de scholen fungeren als stakeholders. De studio’s zijn interdisciplinair (van den Beemt et al., 2022). **Onderzoeksvraag** Wat zijn ontwerpprincipes voor het (her)ontwerpen van EDR? **Methoden** de projectgroep pasten we EDR toe. In de verkennende fase lazen we literatuur over EDR en CBL, bezochten we andere lerarenopleidingen en genereerden we eerste ontwerpprincipes. In de ontwerpfase gebruikten we het curriculaire spinnenweb (van den Akker, 2003) en de ontwerpen van de oude vakken, en legden we het steeds concreter wordende ontwerp voor aan het opleidersteam en aan studenten. Gedurende de eerste implementatie werden studenten en begeleiders viermaal in open interviews bevestigd. In het herontwerp richtten we ons voornamelijk op de roostering, de toetsing, leeractiviteiten en docentrollen, en enkele studenten uit het eerste implementatiejaar gaven feedback op deze verbeteringen. Om de aanpassingen in het huidige academisch jaar te evalueren, vinden open interviews plaats met de begeleiders, de studenten en de stakeholders. **Resultaten en conclusies** De eerste implementatie verliep over het algemeen goed. Het ontwikkelde lesmateriaal werd door de stakeholders als relevant en waardevol ervaren. De huidige ontwerpprincipes staan in Tabel 1. In de tweede, huidige implementatie laten de voorlopige resultaten zien dat de studenten en begeleiders positief zijn over de opstart van EDR: de her-roostering, de invulling van de plenaire sessies, en de eerste stappen uit de herontworpen procedure voor het individuele leerproces. **Wetenschappelijke en**

praktische betekenis Deze vorm van onderzoek sluit aan bij de dagelijkse praktijk van leraren en bij het beroepsbeeld (Snoek et al., 2017).

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Adriaens, R., Béneker, T., Snoek, M., Nieveen, N., & Van Houtum, M. (2022). Teacher leadership bij Geo Future Scholen. *Geografie*, 31(4), 38-39.

Bron, J. (2019). Onderhandelen over het curriculum. *Didactief Online*. <https://didactiefonline.nl/artikel/onderhandelen-over-het-curriculum>.

Huizinga, T. (2009). Op weg naar een instrument voor het meten van docentcompetenties voor het ontwikkelen van curricula (Master thesis). Enschede: University of Twente.

Law, E.H.-F., & Nieveen, N. (Eds.) (2010). *Schools as curriculum agencies: Asian and European perspectives on school-based curriculum development*. Rotterdam: Sense Publishers.

Leeman, Y., Nieveen, N. M., de Beer, F., & van der Steen, J. (2020). Teachers as curriculum-makers: the case of citizenship education in Dutch schools. *The Curriculum Journal*. <https://doi.org/10.1002/curj.21>

Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (Eds.) (1990). *Reconceptualising school-based curriculum development*. London: The Falmer Press.

McKenney, S., Nieveen, N., & Van den Akker, J. (2006). Design research from a curriculum perspective. *Educational design research*, 67-90.

McKenney, S. E., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2de edition). Nieveen, N., Handelzalts, A., & Eekelen, I (2011). Naar curriculaire samenhang in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 86(4), 249-215.

Nieveen, N., Schalk, H., & Van Tuinen, S. (2017). Onderwijs van de toekomst: Aandacht binnen lerarenopleidingen voor schooleigen curriculumontwikkeling. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 38(4), 5-20.

Nieveen, N., & Van den Akker, J. (2023). Schooleigen curriculumontwikkeling als focus van onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 100(4), 486–500.

Snoek, M., de Wit, B., Dengerink, J., van der Wolk, W., van Eldik, S. & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: Over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Amsterdam: Rosenmullers Communicatie & Organisatie.

Snoek, M., De Wit, B., & Dengerink, J. (Eds.) (2020). *Leraar: een professie met perspectief* (3 delen). Meppel: Ten Brink Uitgevers.

Skilbeck, M. (1984). *Readings in school-based curriculum development*. Lincoln: Longman Higher Education.

Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds). *Curriculum landscapes and trend* (pp.1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Van den Beemt, A., & van de Watering, G., & Bots, M. (2022). Conceptualising variety in challenge-based learning in higher education: the CBL-compass. *European Journal of Engineering Education*, doi: 10.1080/03043797.2022.2078181.



## 452. Breng impact in beeld met de tool ‘Leren(d) impact maken’

Haske Van Vlokhoven; HAN University of Applied Sciences; Guuske Van Teunenbroek; HAN University of Applied Sciences; Anne Khaled; HAN University of Applied Sciences

Divisie: Hoger Onderwijs

*Impact, Doorwerking, Interprofessioneel leren, Transdisciplinair onderwijs*

In deze workshop presenteren we de tool Leren(d) impact maken, een tool voor het identificeren en versterken van de impact van onderwijsinnovaties in hoger onderwijs. Steeds meer opleidingen zijn betrokken bij transdisciplinair onderwijs en/of interprofessioneel leren middels open-eind leeromgevingen en veronderstellen dat de activiteiten en producten doorwerking hebben, maar vinden het nog een uitdaging om hier grip op te krijgen. De onderwijsinnovatie Praktijkinnovatie Gezondheidszorg en Welzijn (PZW) van de HAN erkent dit en wilde een lerende werkwijze ontwikkelen waarmee de impact in kaart kan worden gebracht en vergroot. Een literatuurverkenning, expertinterviews, een impact-evaluatie van het eerste cohort PZW studenten en een validatie van een eerste prototype resulteerde in een definitie van impact en vijf principes voor ontwerp. Tijdens de workshop leggen de onderzoekers de achtergrond van de tool uit waarna de deelnemers aan de slag gaan met eigen casuïstiek. De deelnemers brengen al werkende wijze op het canvas hun acties in beeld op de vijf impact domeinen. Vervolgens bediscussiëren de deelnemers en onderzoekers de relevantie en toepasbaarheid van de tool.

Thema: Deze workshop gaat over de tool Leren(d) impact maken voor het identificeren en verbeteren van de impact van een onderwijsinnovatie in het hoger onderwijs. Het hoger onderwijs speelt steeds vaker een strategische rol in de regio door samenwerkingen te vormen in en buiten de sector (Bowman et al., 2022) middels open-eind leeromgevingen (Hoeve et al., 2021). De verwachting is dat leren en samenwerken tussen (toekomstige) professionals van



verschillende opleidingen zal verbeteren, maar tegelijkertijd staan veel van deze onderwijsinnovaties in de kinderschoenen. De onderwijsinnovatie Praktijkinnovatie Gezondheidszorg en Welzijn (PZW) van de HAN erkent dit en wilde een werkwijze ontwikkelen waarmee de impact van in kaart kan worden gebracht en worden vergroot. De centrale vraag was: Op welke manier kunnen PZW-actoren de impact in kaart brengen en leren impact te vergroten? Er zijn een literatuurverkenning, expertinterviews, een impactevaluatie van het eerste cohort studenten van PZW en een validatie van een eerste prototype uitgevoerd wat resulteerde in de volgende definitie van impact: ‘de toegevoegde waarde van een onderwijsinnovatie in het hbo als PZW volgens de betrokkenen op de beroepspraktijk en maatschappij, het onderwijs èn het onderzoek’ en vijf principes voor ontwerp, de tool: (1) benadert impact als een proces en als iets dat ontstaat tijdens het ontwerp en uitvoering van een project of onderzoek, (2) moet bedoelde en niet-bedoelde effecten en interacties identificeren, (3) kan door meerdere actoren van een module worden gebruikt en geeft zicht op impact in zowel het onderwijs, onderzoek als beroepspraktijk en maatschappij, (4) functioneert om leren (reflexief en formatief) te faciliteren tijdens de impactmonitoring en evaluatie en (5) geeft ruimte voor doorontwikkeling van een krachtige leeromgeving met onderwijsprincipes gerelateerd aan impactgedreven onderwijs (Khaled et al., 2023). Doel: Het doel van de workshop is kennis maken met de tool en te ontdekken hoe men de lerende functie van de tool kan benutten. Het centrale uitgangspunt is het landschapsmodel (Backman et al., 2019) dat zichtbaar maakt waar en waardoor (door het uitvoeren van welke activiteiten) impact wordt gerealiseerd. Tijdens de workshop leggen de onderzoekers de achtergrond van de tool uit waarna de deelnemers aan de slag gaan met eigen casuïstiek. De deelnemers brengen al werkende wijze op de canvas ‘impact in beeld’ (figuur 1) met verschillende type ‘activiteitenkaartjes’, ‘locatiekaartjes’, en ‘opbrengstkaartjes’ (figuur 2) impact in beeld op de vijf impactdomeinen: betrokken zijn bij de doelgroep; werken met samenwerkingspartners; omgaan met complexiteit; interprofessioneel leren; verschillende perspectieven combineren. Vervolgens bediscussiëren de deelnemers en onderzoekers de relevantie en toepasbaarheid van de tool. Praktische relevantie: Steeds meer opleidingen betrokken zijn bij transdisciplinair onderwijs en/of interprofessioneel leren en veronderstellen dat de activiteiten en producten doorwerking hebben, maar vinden het nog een uitdaging om hier grip op te krijgen. De tool geeft opleidingen en praktijkpartners een werkwijze in handen om de impact in beeld te brengen en ervan te leren.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Onderwijsinnovaties zoals transdisciplinair onderwijs en interprofessioneel leren dienen niet alleen van waarde te zijn voor het onderwijs (leren van de student) maar ook waarde te creëren voor onderzoek en de maatschappij, zoals burgers. Deze meervoudige waardecreatie maakt onderdeel uit van onze definitie van impact. Wij zien impact als: ‘de toegevoegde waarde van een onderwijsinnovatie in het hbo als PZW volgens de betrokkenen op de beroepspraktijk en maatschappij, het onderwijs èn het onderzoek’. De tool waarmee we werken in de workshop geeft opleidingen en praktijkpartners een werkwijze in handen om de impact in beeld te brengen en ervan te leren.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Backman, M., Pitt, H., Marsden, T., Mehmood, A., & Mathijs, E. (2019). Experiential approaches to sustainability education: Towards learning landscapes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Bowman S, Salter, J., Stephenson, C. & Humble, D. (2022). Metamodern sensibilities: toward a pedagogical framework for a wicked world, *Teaching in Higher Education*, DOI: 10.1080/13562517.2022.2151835 Hoeve, A., Nieuwenhuis, L., Verhoef, M., & Van der Werf, W. (2021). Prepareren voor innoveren. Open eind leeromgevingen als hefboom voor toekomstbestendig beroepsonderwijs. White paper. Smart region. Hogeschool Arnhem en Nijmegen. Khaled, A., Van Vlokhoven, H., Van Teunenbroek, G., & Kuijer-Siebelink, W. (2023). Leren(d) impact maken. Een tool voor het identificeren en verbeteren van de impact van een onderwijsinnovatie in het hbo. Lectoraat Responsief Beroepsonderwijs. Hogeschool Arnhem en Nijmegen.

## 454. Kansrijke Taal: een ketenbenadering

Deepa Meesters; Universiteit Twente; Marieke Van Geel; Universiteit Twente

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Kansengelijkheid, Taalontwikkeling, Interprofessionele samenwerking, Onderwijsachterstandenbeleid*

In de gemeente Enschede is sprake van achterblijvende taalvaardigheid, met name kinderen bij en jongeren met een lagere sociaaleconomische status. Verschillende partners in de gemeente hebben daarom de handen ineengeslagen om een systeembrede aanpak te ontwikkelen ter versterking van de taalontwikkeling. In dit rondetafelgesprek presenteren we de eerste bevindingen uit groepsinterviews (kinderopvang, primair en voortgezet onderwijs, gericht op probleemidentificatie en inventariseren van eerdere succesvolle en minder succesvolle aanpakken ter versterking van de taalontwikkeling) en vragenlijstonderzoek naar academisch optimisme in het kader van hoge verwachtingen. In de sessie willen we graag een aantal kansrijke aanpakken in de keten voorleggen en bespreken.

Onderwerp en context In de gemeente Enschede leeft maar liefst 16,3% van de kinderen en jongeren in armoede, en is 9,5% van de leerlingen geclassificeerd als ‘achterstandsleerling’: kinderen die door een ongunstige thuissituatie minder kans hebben op een succesvolle schoolloopbaan (Nederlands Jeugdinstituut, n.d.). De gemeente Enschede, organisaties voor kinderopvang, en schoolbesturen van zowel primair als voortgezet onderwijs maken zich zorgen om achterblijvende taalvaardigheid van met name kinderen en jongeren met een lagere sociaaleconomische status (Bremer et al., 2019). Ook ligt het aantal laaggeletterde (jong)volwassenen in Enschede hoger dan landelijk. De partners in de gemeente hebben de handen ineengeslagen om een systeembrede aanpak te ontwikkelen, waarin kinderopvang, primair en voortgezet onderwijs met kennispartners zoals de bibliotheek, hogeschool en universiteit, samenwerken aan het versterken van taalontwikkeling. Theoretisch kader In het kader van het creëren van gelijke kansen wordt veel gesproken over de noodzaak van het hebben van hoge verwachtingen. De verwachtingen die leraren van hun leerlingen hebben zijn (deels onbewust) van invloed op het pedagogisch en didactisch handelen, en daarmee op de

ontwikkeling van leerlingen. In veel onderzoek worden verwachtingen gekoppeld aan capaciteiten of inschatting van verwachte prestaties van leerlingen. De mate waarin leraren hun eigen invloed op het leren van hun leerlingen inschatten (self-efficacy) hangt samen met de verwachtingen die zij hebben over de toekomstige prestaties van hun leerlingen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Deze zaken komen samen in het academisch optimisme van leraren. Academisch optimisme maakt onderscheid tussen drie componenten: academische gerichtheid van leraren, individuele doelmatigheid en vertrouwen van leraren in leerlingen en hun ouders (Lelieur et al., 2023). Doel en beoogde opbrengst van het onderzoek. Ten tijde van het indienen van dit voorstel is de dataverzameling nog niet afgerond. Het doel van deze fase van het onderzoek is het in kaart brengen van kansrijke interventies in de keten van opvang en onderwijs, voor kinderen en jongeren van 0 tot 16 jaar. Ter verkenning zijn op alle locaties van kinderopvang en scholen groepsinterviews gehouden met de locatieleider, taalcoördinator, intern begeleider, leerkrachten en pedagogisch medewerkers. In deze gesprekken worden ervaren problemen, verklaringen voor deze problemen, eerdere succesvolle en minder succesvolle aanpakken ter versterking van de taalontwikkeling in kaart gebracht. Hierbij wordt specifiek gekeken naar de overgangsmomenten tussen kinderopvang en primair onderwijs, en primair naar voortgezet onderwijs. Middels vragenlijsten wordt de mate van academisch optimisme van professionals in de verschillende soorten organisaties (KO/PO/VO) en binnen afzonderlijke locaties in kaart gebracht. In een volgende fase van het onderzoek zal in een co-design opzet met professionals uit verschillende organisaties worden gewerkt aan het (door)ontwikkelen van interventies ter bevordering van kansrijke taal in Enschede. Doel en opbrengst van de ronde tafel. Tijdens de rondetafelsessie bespreken we inzichten uit de inventarisatie: welke kenmerken van locaties, ervaren problemen en eerdere aanpakken lijken meer en minder succesvol? Wat is de mogelijke rol van academisch optimisme hierin? We willen graag een aantal geïdentificeerde kansrijke aanpakken in de keten voorleggen en bespreken. Op basis van de inzichten uit de sessie kunnen we de voorgestelde aanpakken aanscherpen en verrijken.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Dit project, gericht op het vergroten van kansen van kinderen en jongeren die door een ongunstige thuissituatie minder kans hebben op een succesvolle schoolloopbaan, sluit naadloos aan bij het congressthema. We richten ons hierbij niet alleen op succesvolle didactische aanpakken, maar op het versterken van de manier van denken en praten over kansen van leerlingen in brede zin.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

## 455. Systematische reviewstudie over Effectieve feedback voor Leerlingen met Special Educational Needs

Maaïke Radix; Vrije Universiteit Amsterdam

Divisie: Leren & Instructie

*Feedback, Special Educational Needs*

Feedback kan op effectieve wijze bijdragen aan het leerproces wanneer de leerling hier proactief mee aan de slag gaat. Momenteel is er echter beperkt onderzoek gedaan naar feedback aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. In deze systematische reviewstudie onderzoeken we daarom welke werkzame mechanismen en factoren van effectieve feedback een rol spelen bij de proactieve verwerking hiervan door leerlingen met Special Educational Needs (SEN). In deze review worden drie typen SEN meegenomen, namelijk: (1) intellectuele en ontwikkelingsstoornissen (IDD), (2) externaliserend probleemgedrag en (3) autismespectrumstoornis (ASS). Het doel van deze systematische literatuur review studie is om designprincipes op te stellen om tot een feedback model te komen voor leerkrachtfeedback aan SEN leerlingen. Tijdens deze meedenksessie worden de tussentijdse resultaten gedeeld van de systematische reviewstudie over effectieve feedback voor SEN-leerlingen.

Effectieve feedback is belangrijk voor het stimuleren van het leerproces van leerlingen (Wisniewsky, Zierer & Hattie, 2020; Winstone, Nash, Parker & Rowntree, 2017; Hattie & Timperley, 2007). We definiëren feedback in deze studie aan de hand van Narciss (2017, p. 174), waarbij feedback wordt gezien als informatie die aan de leerling wordt gegeven over zijn of haar huidige prestatie/ leeruitkomsten om zo het verdere leerproces te reguleren in de richting van de beoogde standaard. Hoewel er veel onderzoek is gedaan naar effectieve feedback, richt dit onderzoek zich veelal op de context van bijvoorbeeld het hoger onderwijs. Onderzoek naar het geven van feedback aan leerlingen met Special Educational Needs (SEN) in de leeftijd van 8 tot en met 12 jaar door leerkrachten is momenteel nog beperkt. In ons onderzoek baseren we de

definitie van Special Educational Needs op eerder onderzoek van van der Veen, Smeets en Derriks (2010), waar negen typen SEN onderscheiden worden. In deze studie nemen we drie typen ervan mee, namelijk: (1) intellectuele en ontwikkelingsstoornissen (IDD), (2) externaliserend probleemgedrag en (3) autismespectrumstoornis (ASS). Huidig onderzoek Deze systematische literatuur review heeft als doel om de belangrijkste mechanismen en factoren van feedback te identificeren om vervolgens designprincipes op te stellen voor een feedback model voor leerkrachten die onderwijs geven aan SEN leerlingen in de leeftijd van 8 tot en met 12 jaar. Hierbij onderzoeken we welke mechanismen en/ of factoren een rol spelen in de proactieve verwerking van feedback door SEN-leerlingen. We onderscheiden hierbij drie niveaus: de zender (leerkracht), ontvanger (SEN-leerling) en de context. Leerlingen worden als proactieve ontvanger gezien als zij de feedback begrijpen en hier vervolgens actief bij betrokken zijn zodat ze een actieve bijdrage leveren aan het feedbackproces (Winstone et al., 2017). Methode van onderzoek Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, zal een systematische literatuur reviewstudie worden uitgevoerd. Vanaf februari 2024 zullen artikelen worden geselecteerd, hierbij worden enkel Engelse peerreviewed artikelen meegenomen die passen binnen de inclusiecriteria van deze studie. Een voorbeeld hiervan is dat de (summatieve en formatieve) feedback door de leerkracht (ondersteuner) wordt gegeven. Resultaten Tijdens de posterpresentatie zullen de eerste resultaten van de systematische literatuur review worden gepresenteerd. Wetenschappelijke/ praktische relevantie Onderzoek naar het geven van feedback aan SEN-leerlingen door leerkrachten is beperkt. De designprincipes die voortkomen uit deze studie zijn dan ook vernieuwend en relevant voor de onderwijspraktijk. Wanneer leerkrachten vervolgens de bewezen effectieve mechanismen van feedback toepassen, kunnen SEN-leerlingen beter begeleid worden tijdens hun onderwijsleerproces doordat zij van effectieve feedback worden voorzien. Hiermee wordt er recht gedaan aan de mogelijkheid die leerlingen moeten hebben om hun (cognitieve) vaardigheden zo optimaal mogelijk te ontwikkelen (art. 29 lid 1 Verdrag inzake de rechten van het kind, 1989).

#### Onderwijs van Waarde(n)

Elk kind heeft recht op een zo volledig mogelijke ontplooiing van de geestelijke vermogens (art. 29 lid 1 Verdrag inzake de rechten van het kind, 1989). Ook SEN-leerlingen moeten de mogelijkheid hebben om hun (cognitieve) vaardigheden optimaal te ontwikkelen, opdat zij later zo zelfstandig mogelijk kunnen functioneren in de samenleving. Daarom moeten leerkrachten met goede en effectieve feedback alle leerlingen optimaal ondersteunen in hun leerproces, ongeacht de specifieke onderwijsbehoefte(n) die een leerling heeft.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81– 112. doi:10.3102/003465430298487

Narciss, S. (2017). Conditions and effects of

feedback viewed through the lens of the interactive tutoring feedback model. Scaling up assessment for learning in higher education, 173-189. van der Veen, I., Smeets, E., & Derriks, M. (2010). Children with special educational needs in the Netherlands: Number, characteristics and school career. *Educational Research*, 52(1), 15-43. Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting Learners' Agentic Engagement With Feedback: A Systematic Review and Taxonomy of Recipience Processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17-37. doi:10.1080/00461520.2016.1207538 Winstone, N., Pitt, E., & Nash, R. (2021). Educators' perceptions of responsibility-sharing in feedback processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 118-131. Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in psychology*, 10, 3087.



## 457. Samen voor de SDG's. Participatief onderzoek aan Learning Communities

Bastienne Bernasco; Saxion

Divisie: Hoger Onderwijs

*learning communities, hoger onderwijs, sustainable development goals, collectief leren*

Het onderzoek is onderdeel van een PD traject binnen het domein Leren en Professionaliseren. In dit traject wordt gewerkt aan een aanpak waarmee learning communities kunnen worden ontwikkeld en ingebed in het ecosysteem van hogescholen en hun beroepspraktijk. Het onderzoek binnen het PD traject richt zich op vijf dimensies van werken, leren en innoveren van learning communities die vanuit een gezamenlijke missie werken aan de SDG's. In een participatief onderzoeksdesign wordt samen met betrokken docenten, studenten, werkveldpartners en LC-experts, gezocht naar werkzame mechanismes in relatie tot ondersteuning, ecosysteem, randvoorwaarden, leerprocessen en opbrengsten van beginnende en best practice LC's in het ecosysteem van twee hogescholen. Dit participatief onderzoek heeft als doel om representatieve stakeholders zelf te laten ervaren welke mechanismes werkzaam zijn in de praktijk van learning communities waar zij deel van uitmaken. Aanvullende inzichten rondom participatief onderzoek als methode, worden gezocht middels de voorgestelde poster presentatie.

Nederlandse kennisinstellingen committeren zich aan de Sustainable Development Goals en werken aan de ontwikkeling van Learning Communities (LC's). Deze kunnen worden beschouwd als sleutelmethode om de bijdrage aan Sustainable Development Goals te versnellen. LC's zijn een authentieke leeromgeving waarin mensen vanuit kennisinstellingen, bedrijven en overheden, interdisciplinair en over grenzen van praktijken heen, samen werken, leren en innoveren naar aanleiding van een maatschappelijke missie. Belemmering voor ontwikkeling, opschaling en inbedding van LC's zien we op vijf gebieden: ondersteunende processen vanuit het hoger onderwijs, samenwerking in het ecosysteem van onderwijs, onderzoek en de beroepspraktijk, ervaring met ontwerp, begeleiding en evaluatie van LC's, ervaring met onderwijs voor duurzame ontwikkeling, en de professionele rol van docenten als facilitator. Mijn PD traject start 1 maart 2024 en wordt uitgevoerd voor opdrachtgever Saxion Hogeschool, waar sprake is

van beginnende LC's, voortkomend uit interdisciplinair projectonderwijs. De praktijkvraag luidt: Hoe kunnen hogescholen LC's ontwikkelen, inbedden en opschalen zodat er een structurele bijdrage wordt geleverd aan de Sustainable Development Goals? Passend bij de opzet van het PD traject, staat het onderzoek ten dienste van innovatie binnen de eigen praktijk. Het onderzoek richt zich op het begrijpen en verbeteren van vijf dimensies van LC's, in respons op de geïdentificeerde belemmeringen: ondersteuning, ecosysteem, randvoorwaarden, leerprocessen en opbrengsten van LC's. Onderzocht wordt, welke factoren de ontwikkeling, inbedding en opschaling van LC's in het ecosysteem van een instelling voor hoger onderwijs, bevorderen. De theoretische basis voor het onderzoek wordt gevonden via kernconcepten, waaronder mechanismes van werken, leren en innoveren in LC's, leren op grenspraktijken, hybride, formeel en informeel leren, leren voor duurzame ontwikkeling, Knowledge Building en professionalisering van docenten. Gekozen is voor een onderzoeksdesign op basis van CIMO logica: context, interventies, werkzame mechanismes en opbrengsten. Onderzoek en veranderen gaan in deze aanpak hand in hand: docenten, studenten, werkveldpartners en onderwijsexperts worden actief betrokken zodat zij de impact van hun rol als facilitator begrijpen en kunnen verbeteren. Looptijd van het onderzoek is vier jaar. Concreet wordt per fase (een semester) een nieuwe dedicated LC gevormd met twee docenten, een student, een werkveldpartner en een LC-expert van de hogeschool. Deze groep selecteert twee beginnende LC's als onderzoeksobject. Met deze groep wordt de context verkend. Er worden een aantal deelinterventies bepaald op basis van literatuur en best practices. Deze interventies worden in de beginnende LC's uitgevoerd. Er worden data verzameld op basis van de praktijkervaringen met deze interventie. De groep evalueert deze ervaringen en destilleert hieruit werkzame mechanismes. Opbrengsten van deze interventiecyclus worden beschreven in de vorm van een learning history. Opbrengsten wordt overgedragen aan de volgende groep en gecommuniceerd, met collega's binnen en buiten de eigen hogeschool en met de deelnemende werkveldpartners. Dit onderzoeksdesign kan worden aangescherpt met ervaringen van collega onderzoekers die ervaring hebben met het participatief onderzoek of het schrijven van een learning history. Aandachtspunten zijn bijvoorbeeld betrouwbare, effectieve methoden van dataverzameling en de rolverdeling en taakafbakening van participanten in het onderzoek. De posterpresentatie is een ideale gelegenheid om deze kennis en ervaring op te halen. [465 woorden]

### Onderwijs van Waarde(n)

Learning Communities zijn een passende en veelbelovende methodiek om te werken aan authentieke duurzame praktijken. LC's leveren opbrengsten voor maatschappelijke opgaven zoals de energietransitie, duurzame voedselsystemen of circulaire economie. Werken, leren en innoveren als collectief betekent dat participanten actief worden betrokken bij de ontwikkeling van Brede Welvaart. Het PD-traject draagt bij aan Onderwijs van Waarde door studenten, docenten, experts en werkveldpartners samen te brengen in LC's die werken aan duurzame ontwikkeling. Doel van deze aanpak is om hen middels onderzoek, kennisdeling, veranderkundige interventies en reflectie in staat te stellen om de beweging naar een duurzamere samenleving vorm te geven.

### Referenties

Alcántara-Rubio, L., Valderrama-Hernández, R., Solís- Espallargas, C. & Ruiz-Morales, J. (2022). The implementation of the SDGs in universities: a systematic review. *Environmental Education Research*, 28:11, 1585-1615.

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.

Bent, M., Bernasco, B., De Jong, F., Seuneke, P., Sturkenboom, I. & Van den Brande, K. (2021). The Learning Community: societal issues, locally rooted learning communities and the role of teachers. *Liber Amicorum, Aeres.CBS. Monitor Brede Welvaart & Sustainable Development Goals 2023*. cbs.nl. Geraadpleegd op 30 december 2023 van <https://www.cbs.nl/nl-nl/dossier/brede-welvaart-en-de-sustainable-development-goals/monitor-brede-welvaart-sustainable-development-goals-2022>.

Corporaal, S., Disberg-van Geloven, M., Endedijk, M. & Hubers, M. (2021). Gas erop! Ontwerpprincipes van learning communities als aanjager voor de energietransitie. *Techyourfuture.nl*. Geraadpleegd op 22 december 2023, van <https://www.techyourfuture.nl/publicaties-gas-erop>

De Jong, F. (2019). Kennis in-(ter)-actie. Responsief leren als kennis construeren. Heerlen: Open Universiteit.

Dingyoudi, F., Strijbos, J. & de Laat, M. F. (2019). Value creation: What matters most in Communities of Learning Practice in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 62. 209-223.

Een nieuw samenspel van innoveren, werken en leren? Onderzoeksprogramma en netwerk learning communities (2023, 23 april). *Regieorgaan-sia.nl*. Geraadpleegd op 8 januari 2024 van [https://regieorgaansia.nl/documents/488/Publicatie\\_onderzoeksprogramma\\_en\\_Netwerk\\_Learning\\_Communities.pdf](https://regieorgaansia.nl/documents/488/Publicatie_onderzoeksprogramma_en_Netwerk_Learning_Communities.pdf)

Emmanuel, E. & Sijbom, R. (2022). Learning Communities: een begripsbepaling en verkenning van leerprocessen en kennisbenutting. *Gedrag en Organisaties*, 35.3 289-315. <https://doi.org/10.5117/GO.2022.3.003>.

EMANSangrá, A., Raffaghelli, J.E. and Guitert-Catasús, M. (2019), Learning ecologies through a lens: Ontological, methodological and applicative issues. A systematic review of the literature. *Br J Educ Technol*, 50: 1619-1638. <https://doi.org/10.1111/bjet.12795>

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press.

Schalkwijk, H., Smid, G., Martini, D. et al. (2020). Learning histories. *TVZ verpleegkd prakt wet* 130, 56–57. <https://doi.org/10.1007/s41184-020-0826-2>

Kennisbank Circulaire Economie. Learning Communities. Geraadpleegd op 8 januari 2024, van <https://www.smartcirculair.com/kennisbank-circulaire-economie-leercirkels>. Geraadpleegd op 15 januari 2024, van

Topsectoren (2019). Samen aan de slag: Roadmap human capital Topsectoren 2020-2023. *Topsectoren.nl*. Geraadpleegd op 14 januari 2024 van <https://www.topsectoren.nl/publicaties/kamerstukken/2019/november/12-11-19/roadmap-hc-topsectoren>.

Vrielink, S., Bendig, J., Wartenberg, F., Scheeren, J., Van den Berg, D. (2022). Professionalisering van leraren en docenten. Onderzoek naar professionalisering in brede zin en evaluatie van de Lerarenbeurs. CAOP, LOOZ en Centerdata.

Wals, A. E. J. (2019). Sustainability-Oriented Ecologies of Learning: A response to systemic global dysfunction . In Barnett, R. & Jackson, N. (Eds.), *Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities* (pp. 61-78). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351020268-5>

Werkgroep gezamenlijke Kenniscentra HU (2021). Gezond & Duurzaam Leven, Sociale Innovatie, Leren en Innoveren, Digital Business & Media. *HU.nl*. Geraadpleegd op 19 juni 2023 van <https://www.hu.nl/onderzoek/projecten/missiegedreven-omgevingen-een-conceptueel-model-van-de-hu-kenniscentra>

## 468. De aard en waarde van verbindende vaardigheden in het curriculum

Yvette Sol; SLO

Divisie: Curriculum

*Vaardigheden, Curriculum*

Naar aanleiding van diverse kritiek die van meet af aan is geuit op de 21e-eeuwse vaardigheden (in het onderwijs in Nederland bekend van de roos van SLO en Kennisnet), en eigen redenen, heeft SLO, aan de hand van ontwerpprincipes, voor de actualisering van het landelijke curriculum voor po en vo een nieuwe categorisering van vaardigheden ontwikkeld, met duidelijke afbakeningen, omschrijvingen en onderlinge relaties. De twee categorieën die daarin centraal staan zijn de basisvaardigheden en de vakvaardigheden. De ontwikkeling daarvan kan worden ondersteund door en kan doorwerken in de ontwikkeling van drie leervaardigheden, drie denkvaardigheden en drie samengestelde vaardigheden. De vaardigheden in deze drie categorieën worden ‘verbindende vaardigheden’ genoemd, omdat ze in alle vakken en leergebieden een rol spelen en daardoor deze met elkaar kunnen verbinden (en daarmee mogelijk ook bijdragen aan meer samenhang in het curriculum). In de presentatie wordt ingegaan op de wetenschappelijke fundering van deze nieuwe indeling en specifiek op de vormen waarin, manieren waarop en mate waarin verbindende vaardigheden een vakoverstijgend karakter kunnen hebben of verkrijgen. Om op dit laatste meer zicht te krijgen is aanvullende literatuur bestudeerd. De daaruit verkregen bevindingen worden gepresenteerd en bediscussieerd, en in de context geplaatst van het beoogde nieuwe landelijke curriculum.

## Inleiding, onderzoeksdoel en context

Bij de huidige actualisering van het landelijke curriculum voor po en vo worden alle kerndoelen en eindtermen vernieuwd. Een centrale doelstelling daarbij is het komen tot een samenhangend, ambitieus en toekomstgericht curriculum. Daaraan kan worden bijgedragen door in kerndoelen en eindtermen aan te sturen op samenhangende kennis en vaardigheden. Een belangrijke vraag is welke vaardigheden hierbij van belang zijn en hoe die in het curriculum kunnen worden verwerkt. Daartoe is een nieuwe categorisering van vaardigheden ontwikkeld waarin de kennis en vaardigheden in de vakken (basisvaardigheden en vakvaardigheden) worden vergezeld door een aantal zogenoemde 'verbindende vaardigheden'. Deze kunnen op diverse manieren verbindingen leggen tussen vakken en een vakoverstijgend karakter hebben, verkrijgen of verder ontwikkelen. Een en ander dient mede te worden gebaseerd op relevante wetenschappelijke literatuur.

### Theoretisch kader

Inzichten vanuit de cognitieve psychologie in te onderscheiden soorten kennis en vaardigheden en hoe die zich kunnen ontwikkelen.

### Onderzoeksvraag

Welke vaardigheden kunnen in het landelijke curriculum voor po en vo een verbindende rol spelen tussen vakken en op welke manieren kunnen deze vaardigheden een vakoverstijgend karakter hebben of zich (verder) ontwikkelen?

### Methode van onderzoek

## Literatuurstudie Resultaten en conclusies

De volgende ontwerpkeuzes hebben meegespeeld bij de ontwikkeling van de nieuwe categorisering:

- een gedifferentieerde indeling in duidelijk afgebakende en consequent te hanteren categorieën
  - gebaseerd op wetenschappelijke inzichten in soorten kennis en vaardigheden en hun relaties
  - aansluitend bij actuele politieke ontwikkelingen
  - herkenbaar voor scholen, leraren en leerlingen en betekenisvol voor leren en lesgeven
  - kunnen bijdragen aan een samenhangend, ambitieus en toekomstgericht curriculum
- Uitgangspunt was de volgende omschrijving van het begrip vaardigheid, waarin de relatie tussen kennis en vaardigheid en de doelgerichtheid van een vaardigheid tot uitdrukking komen:

Een vaardigheid is een vermogen om door middel van denken en handelen op basis van bepaalde kennis voorliggende problemen op te lossen of taken adequaat uit te voeren. Figuur 1 toont de indeling in categorieën en de per categorie onderscheiden vaardigheden, en de samenhang tussen de categorieën. Richtinggevende publicaties waren onder meer: Anderson 1995, Van Boxtel e.a. 2018, De Groot 1986, Krathwohl 2002, Kuhn e.a. 1992, Perkins e.a. 1989. Ontwikkelen van vaardigheden begint in een specifieke (vak)context. Vakspecifieke vaardigheden die in verwante vorm ook in andere vakken voorkomen, kunnen een min of meer vakoverstijgend karakter hebben of verkrijgen. Ook kunnen vanuit vakspecifieke vaardigheden zich onder bepaalde condities op bepaalde manieren (zoals abstraherende generalisatie of verbredende toepassing) minder specifieke c.q. meer generieke vaardigheden ontwikkelen. In kerndoelen en eindtermen kunnen in vakspecifieke contexten meerdere verbindende

vaardigheden impliciet of expliciet aan de orde zijn. Figuur 2 illustreert hoe vanuit vakkennis en algemene denkactiviteiten zich een vakvaardigheid en min of meer generieke denkvaardigheden kunnen ontwikkelen. Wetenschappelijke betekenis en betekenis voor de praktijk

Verheldering van de vormen waarin, manieren waarop en mate waarin een aantal vaardigheden in een curriculum voor po en vo een vakoverstijgend karakter kunnen hebben of verkrijgen, en bijdragen aan inzichten in en aanwijzingen voor hoe met meer samenhangende ontwikkeling van kennis en vaardigheden een ambitieus en toekomstgericht onderwijs kan worden gerealiseerd

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het landelijke curriculum van po en vo wordt geactualiseerd. Daarvoor is een nieuw model ontworpen van soorten vaardigheden, waaronder 'verbindende vaardigheden', het onderwerp van de presentatie. De actualisatie beoogt een meer ambitieus curriculum (dat talentontwikkeling bevordert), geeft Burgerschap en Loopbaanoriëntatie een duidelijker plaats, introduceert doelen waarbij leerlingen ervaringen opdoen en waarden en houdingen leren die bijdragen aan hun persoonlijke ontwikkeling, en in de bètavakken worden Sustainable Development Goals als contexten opgenomen. De verbindende vaardigheden worden in kerndoelen en eindtermen verwerkt om daarmee het leren in de vakken te ondersteunen. De literatuurstudie beoogt deze bijdrage verder te versterken.

#### Referenties

Literatuur Anderson, J.R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review* 89, 369-406. Anderson, J.R. (1987). Skill acquisition: compilation of weak-method problem solutions. *Psychological Review* 94 (2), 192-210. Anderson, J.R. (1995). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Freeman and Company. Bjork, R.A. (1994). Memory and metamemory considerations in the training of human beings. In: Metcalfe, J. and Shimamura, A.P. (Eds.). *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 185-205). Cambridge: MIT Press. Blunden, R. (1996). The mind dependency of vocational skills. *Journal of Vocational Education and Training* 48 (2), 167-188. Boxtel, C. van, & Drie, J. van. (2018). Historical reasoning: The interplay of domain-specific and domain-general aspects. In: Fischer, F. et al. (Eds.). (2018). *Scientific reasoning and argumentation* (pp. 142-161). London: Routledge. Ennis, R.H. (1989). Critical thinking and subject specificity. *Educational Researcher* 18 (3), 4-10. Ennis, R.H. (1990). The extent to which critical thinking is subject specific: Further clarification. *Educational Researcher* 19 (4), 13-16. Fischer, K.W., & Farrer, M.J. (1987). Generalizations about generalisation. How a theory of skill explains both generality and specificity. *International Journal of Psychology* 22, 643-677. Gourgey, A.F. (1998). Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science* 26, 81-96. Groot, A.D. de. (1986). Wat neemt de leerling mee van onderwijs? Gedragsrepertoires, programma's, kennis-en-vaardigheden. In: A.D. de Groot, Begrip van evalueren (pp. 63-82). Den Haag: VUGA. Hajian, S. (2019). Transfer of learning and teaching: A review of transfer theories and effective instructional practices. *IAFOR Journal of Education* 7 (1), 93-111. Heimanick, A., Engelmann, K., Opitz, A., & Fischer, F. (2018). Beyond intelligence and domain knowledge: Scientific reasoning and argumentation as a set of cross-domain skills. In: Fischer, F. et al. (Eds.). (2018). *Scientific reasoning and argumentation*. (pp. 203-226). London: Routledge. Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory into Practice* 41 (4), 212-218. Kuhn, D., Schauble, L., & Garcia-Mila, M. (1992). Cross-domain



development of scientific reasoning. *Cognition and Instruction* 9 (4), 295-327.

Leamson, R.N. (2002). It's never too late: developing cognitive skills for lifelong learning. *Interactive Learning Environments* 10 (2), 93-103.

Mayer, R.E. (2004). Teaching of subject matter. *Annual Review of Psychology* 55, 715-744.

McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher* 19 (4), 10–12.

Osborne, J. (2018). Styes of scientific reasoning: What can we learn from looking at the product, not the process? In: Fischer, F. et al. (Eds.). (2018). *Scientific reasoning and argumentation*. (pp. 162-186). London: Routledge.

Perkins, D.N., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher* 18 (1), 6-25.

Proctor, R.W., & Dutta, A. (1995). *Skill acquisition and human performance*. Thousand Oaks: Sage.

Renkl, A. (2018). Scientific reasoning and argumentation: Is there an over-emphasis on discipline specificity? In: Fischer, F. et al. (Eds.). (2018). *Scientific reasoning and argumentation* (pp. 194-200). London: Routledge.

Resnick, L.B. (1987). *Education and learning to think*. Committee on Mathematics, Science, and Technology Education. Washington: National Academy Press.

Resnick, L.B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher* December 1987, 13-20.

Romiszowski, A.J. (1993). Designing instructional systems. *Decision making in course planning and curriculum design*. London: Kogan Page, New York: Nichols Publishing.

Salomon, G., & Globerson, T. (1987). Skill may not be enough: The role of mindfulness in learning and transfer. *International Journal of Educational Research* 11 (6), 623-637.

Salomon, G., & Perkins, D.N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist* 24 (2), 113-142.

Schauble, L. (1999). Syntax or Substance? What is scientific reasoning? (Essay review). *Human Development* 42, 278-282.

Schauble, L. (2018). In the eye of the beholder: Domain-general and domain-specific reasoning in science. In: Fischer, F. et al. (Eds.). (2018). *Scientific reasoning and argumentation*. (pp. 11-33). London: Routledge.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science* 26, 113-125.

Schraw, G., Dunkle, M.E., & Bendixen, L.D. (1995). Does a general monitoring skill exist? *Journal of Educational Psychology* 87 (4), 433-444.

Schunn, C.D., & Anderson, J.R. (1999). The generality/specificity of expertise in scientific reasoning. *Cognitive Science* 23 (3), 337-370.

Shulman, L.S., & Quinlan, K.M. (1996). The comparative psychology of school subjects. In: D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (pp. 399-422). New York: MacMillan.

Smith, G. (2002). Are there domain-specific thinking skills? *Journal of Philosophy of Education* 36 (2), 207-227.

Sodian, B. (2018). The development of scientific thinking in preschool and elementary school age: A conceptual model. In: Fischer, F. et al. (Eds.). (2018). *Scientific reasoning and argumentation*. (pp. 251-270). London: Routledge.

Sol, Y., & Visser, A. (2022). *Vaardigheden in het landelijke curriculum*. Amersfoort: SLO.

Sol, Y., & Stokking, K. (2023). *Werken aan leerdoelen in curriculum en onderwijs*. Alblasterdam: Ridderprint.

Sternberg, R.J. (1998). Metacognition, abilities, and developing expertise: what makes an expert student? *Instructional Science* 26, 127-140.

Stevens, R., Wineburg, S., Herrenkohl, L.R., & Bell, P. (2005). Comparative understanding of school subjects: Past, present, and future. *Review of Educational Research* 75 (2), 125-157.

Tricot, A., & Sweller, J. (2014). Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. *Educational Psychology Review* 26, 265-283.

Vallas, S.P. (1990). The concept of skill. A critical re-view. *Work and Occupations* 17 (4), 379-398.

Yamnil, S., & McLean, G.N. (2001). Theories supporting transfer of teaching. *Human Resource Development Quarterly* 12 (2), 195-208.



## 470. Samenwerkend onderzoeken aan Nationaal Programma Onderwijs-thema's mbo-ho

Marieke Pillen; Hogeschool KPZ; Rilana Prenger; Saxion hogeschool; Jolise 't Mannetje; Saxion Hogescholen; Marjon Fokkens-Bruinsma; Rijksuniversiteit Groningen; Esmee Kamp-Bolks; Rijksuniversiteit Groningen; Dineke Tigelaar; Universiteit Leiden; Lysanne Post; Universiteit Leiden; Jessica Nooij; Avans Hogeschool; Lotte Scheeren; Expertisecentrum beroepsonderwijs (ECBO)

Divisie: Hoger Onderwijs

*welzijn en binding, instroom, doorstroom, uitstroom, MBOHBOWO, toekomstorientatie, interesse*

In 2021 is een bestuursakkoord gesloten voor het MBO en het HO. Daarin is een budget beschikbaar gesteld voor het ontwikkelen van aanpakken om de eventuele negatieve consequenties van de COVID-19 pandemie tegen te gaan. Met behulp van deze middelen hebben instellingen verschillende aanpakken ontwikkeld, gericht op een aantal thema's waaronder studentenwelzijn, soepele in- en doorstroom en lerarenopleidingen. Hoe staat het nu in 2024 met de opbrengsten van deze aanpakken? In het kader van de NRO subsidie 'Samenwerkend onderzoeken aan Nationaal Programma Onderwijs-thema's mbo-ho' zijn verschillende aanpakken nader onderzocht. Dit symposium licht aan de hand van vier projecten de opbrengsten van het Nationaal Programma Onderwijsthema's toe. Deze projecten variëren in focus, onderwijssector en methodologie; tegelijkertijd is regionale samenwerking een gezamenlijk startpunt geweest binnen alle projecten. De doelen van het symposium zijn het meer inzicht geven in de werkzame elementen ten aanzien van de verschillende aanpakken. Daarnaast levert het symposium meer inzicht in hoe de resultaten zijn te gebruiken binnen de eigen praktijk.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Doelstelling In 2021 is een bestuursakkoord gesloten voor het MBO en het HO. Daarin is een budget beschikbaar gesteld voor het ontwikkelen van aanpakken om de eventuele negatieve consequenties van de COVID-19 pandemie tegen te gaan. Met behulp van deze middelen hebben instellingen verschillende aanpakken ontwikkeld, gericht op een aantal thema's waaronder studentenwelzijn, soepele in- en doorstroom en lerarenopleidingen. Hoe staat het nu met de opbrengsten van deze aanpakken? In het kader van de NRO subsidie 'Samenwerkend onderzoeken aan Nationaal Programma Onderwijs-thema's mbo-ho' zijn verschillende aanpakken nader onderzocht. Dit symposium heeft twee doelen: 1) we presenteren de inzichten ten aanzien van de werkzame elementen van een aantal van de aanpakken en 2) we gaan in gesprek met de deelnemers in op de vraag hoe deze resultaten zijn te gebruiken binnen de eigen praktijk. Overzicht van de presentaties De eerste presentatie gaat in op de begeleidingspraktijken bij mbo/hbo/wo instellingen als het gaat om studiekeuze, studieloopbaan en toekomst oriëntatie gecombineerd met studie- en werkgerelateerde interesses van studenten. In deze studie zijn deze interesses, toekomstbeelden en leerervaringen met behulp van een mixed-method onderzoek bij verschillende HBO en MBO opleidingen in kaart gebracht. De tweede presentatie gaat in op de aanpakken ontwikkeld door een aantal verschillende (universitaire) lerarenopleidingen gericht op het impliciet of expliciet bevorderen van veerkracht en welbevinden van aanstaande leraren. In het onderzoek worden met behulp van deskresearch en semi-gestructureerde interviews vanuit verschillende perspectieven (beleidsexperts, docenten en studenten) gekeken naar wat de werkzame elementen zijn ter bevordering van het welbevinden en veerkracht aanstaande leraren. De derde presentatie richt zich op de effectiviteit van interventies ingezet op mbo/hbo/wo gericht op het bevorderen van studentenwelzijn, middels studietoetsing en enkele instellingsunieke interventies, zoals een huiskamer. Op basis van documentanalyse, focusgroepgesprekken en individuele interviews zijn de opbrengsten op verschillende opleidingsniveaus met elkaar vergeleken. De vierde presentatie onderzoekt de bijdrage van sociale steun aan het versterken van welzijn en binding van studenten. Het onderzoek is gebaseerd op het principe van realistische evaluatie. Door interviews, literatuuronderzoek, focusgroepen en een kwantitatieve enquête zijn twee programmatheorieën ontwikkeld en getoetst en zijn zeven interventies op vier verschillende onderwijsinstellingen onderzocht. Uit de resultaten komen twee manieren naar voren waarop onderwijsinstellingen sociale steun bieden aan studenten, namelijk informatieve steun en emotionele steun. In de discussie bespreken we de impact die dergelijke interventies kunnen hebben op welzijn, voor wie en onder welke omstandigheden. Wetenschappelijke betekenis De vier presentaties geven meer inzicht in de aanpakken die ontwikkeld zijn in de NPO-middelen. Ze benaderen dit vraagstuk vanuit verschillende perspectieven in termen van onderwijsdomeinen (MBO, HBO, WO), en vanuit verschillende samenwerkingsverbanden in de regio. De presentaties bieden ook meer inzicht in wat werkt ter bevordering van succesvolle in- en doorstroom, studentwelzijn in het algemeen en veerkracht/welbevinden van aanstaande leerkrachten in het bijzonder. Structuur van de sessie De sessie start met een korte introductie door de voorzitter. Vervolgens worden de onderzoeken gepresenteerd gevolgd door een korte inhoudelijke discussie per presentatie. We sluiten af met een algemene discussie over de waarde van deze presentaties voor de eigen onderwijspraktijk.

Onderwijs van Waarde(n)

Het symposium geeft vanuit verschillende perspectieven meer inzicht in factoren die van invloed zijn op in- door en uitstroom, welbevinden en binding van studenten in het MBO-HBO-WO. De vier projecten starten vanuit verschillende uitdagingen zoals switch en uitval van studenten, lerarentekorten en studentwelzijn. In elk project wordt vanuit (regionale) samenwerking gekeken naar onderwijsinnovaties om om te gaan met deze uitdagingen. Tijdens het symposium willen we tenslotte meer inzicht geven in deze projecten, en gezamenlijk met de deelnemers kijken naar de mogelijkheden voor betere in-, door en uitstroom, studentwelzijn en binding binnen de eigen instelling.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Begeleiding bij studiekeuze, studieloopbaan en toekomstoriëntatie waardevol voor: perspectief in opleiding en werk? Inleiding Noodgedwongen gebrekkige oriëntatie op studiekeuze tijdens de covid-pandemie en arbeidsmarkttekorten spelen een rol bij switch en uitval van studenten (MBO-Raad, 2023; OCenW in cijfers, 2023). Een op de vijf studenten stopt de studie, of overweegt een studiestop of studieswitch (Qompas, 2021). Dit door NRO gefinancierde onderzoeksproject Studenten met Perspectief in Opleiding en Toekomst – Ontwerpprincipes en Netwerken (SPOT ON) richt zich op kenmerken van waardevolle begeleiding van studenten op mbo-, hbo- en wo-instellingen bij hun studiekeuze, studieloopbaan en toekomstoriëntatie, opdat meer studenten perspectief vinden in opleiding en werk. De focus ligt op begeleidingspraktijken en op studie- en werkgerelateerde interesses van studenten. Theoretisch kader Studie-uitval, doorstroom en studiesucces vragen al geruime tijd aandacht (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 positief gerelateerd aan het toekomstbeeld van studenten over zichzelf als beroepsbeoefenaar (Keijzer et al., 2020; Weiss et al., 2019). Leerervaringen m.b.t. studieloopbaanbegeleiding illustreren in hoeverre studenten het geleerde waardevol en toepasbaar vinden (Kuijpers et al., 2011; Mittendorff et al., 2017; Wigfield et al., 2020). Eigenschappen als nieuwsgierigheid en flexibiliteit kunnen studenten helpen om te gaan met onzekerheden rond 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 hun interesses (Draijer et al., 2020; Quinlan & Renninger, 2022). Onderzoeksvragen De deelvragen richten zich op: De kenmerken van begeleidingspraktijken vóór de poort en tijdens een studie; Interesses en toekomstbeelden m.b.t. werk en studie; Leerervaringen m.b.t. studie- en loopbaanplanning en begeleiding. Methode De begeleidingspraktijken zijn geanalyseerd met een omgevingsscan. Met een vragenlijstonderzoek zijn onder andere studiekeuze, ervaren begeleiding en aanvullende ondersteuningsmogelijkheden die de instelling biedt, 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 en diverse mbo-techniekopleidingen) zijn gesitueerd in Zuid-Holland. Resultaten/ conclusies De vragenlijstgegevens (N=232) laten zien dat individuele, persoonlijk gerichte aandacht en frequente begeleiding belangrijke kenmerken zijn om studenten (beter) te begeleiden bij hun studiekeuze, studieloopbaan en toekomstoriëntatie. Verschillen in resultaten, bijvoorbeeld wat betreft thuisvoelen en sociaal kapitaal worden gepresenteerd. De deelnemers aan de digitale logboekstudie (N=13) en

diepte-interviews (N=7) rapporteerden gemiddeld 54 interesses waarvan er elf een relatie hadden met de studie. Tijdens de presentatie gaan we nader in op bevindingen uit verdiepend onderzoek naar uitgangspunten en concrete werkwijzen die docenten in hun begeleiding hanteren en naar persoonlijke en contextuele afwegingen van studenten bij het nastreven van hun interesses. Wetenschappelijke/praktische betekenis Het onderzoek bouwt voort op bestaande inzichten over begeleiding bij studiekeuze, studieloopbaan en toekomstoriëntatie en interesseontwikkeling van studenten in relatie tot opleiding en werk, die worden gevalideerd met meer doelgroepen (Slot et al., 2020; Vulperhorst, 2022). De bevindingen bieden ontwerpprincipes voor onderwijsinstellingen die hun begeleidingsaanbod willen verbeteren opdat meer studenten perspectief vinden in opleiding en werk.

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Welbevinden en veerkracht van aanstaande leraren

Inleiding, onderzoeksdoel en context Veerkracht en welbevinden zijn belangrijk voor aanstaande leraren. Hun werkzaamheden zijn emotioneel complex vanwege de relaties met zowel leerlingen als collega's, vanwege de professionele houding die wordt verlangd en vanwege het verbinden van theorie aan praktijk (Fokkens-Bruinsma et al., 2021). Bovendien zijn zij niet alleen zelf student, maar krijgen zij ook te maken met het welbevinden en de veerkracht van hun leerlingen. Het belang van veerkracht en welbevinden voor aanstaande leraren wordt in wetenschappelijk onderzoek en onderwijsbeleid erkend. Veerkracht speelt bijvoorbeeld een belangrijke rol in het succes van leraren en bij het voorkomen van uitval en burn-out (Mansfield et al., 2016; Zhang & Luo, 2023). De bestaande en verwachte lerarentekorten (De Staat van het Onderwijs, 2023) en het feit dat het studentenwelzijn onder druk staat (Dopmeijer et al., 2022), geven de urgentie aan voor meer aandacht voor welbevinden en veerkracht in de opleiding. In dit onderzoek staat de vraag centraal op welke manier lerarenopleidingen aandacht besteden aan welbevinden en veerkracht met de inzet van de NPO-middelen. Specifiek onderzoeken we: 1) wat de ontwikkelde NPO-initiatieven inhouden, 2) wat ze hebben opgeleverd, en 3) wat de werkzame elementen zijn. Methode Bij zeven deelnemende lerarenopleidingen is een deskresearch uitgevoerd en zijn semi-gestructureerde interviews gehouden met verschillende beleidsexperts, docenten en studenten. De data is zowel deductief als inductief geanalyseerd met behulp van een thematische analyse. Uitgangspunten bij het kijken naar de werkzame elementen, waren het onderzoek naar factoren die veerkracht kunnen versterken (zoals het belang van bewustwording, bv Mansfield et al., 2016) en naar hoe welbevinden bevorderd kan worden (vanuit de zelf-determinatie theorie, Ryan & Deci, 2000). Resultaten/ conclusies Het onderzoek laat een variatie in initiatieven zien. Zo zijn er initiatieven gericht op het versterken van veerkracht en welbevinden van studenten, op professionalisering van opleiders, en op het versterken van het samen opleiden. De initiatieven dragen in meer of mindere mate bij aan het versterken van welbevinden en veerkracht. De respondenten noemen als opbrengsten bijvoorbeeld het bewust worden van het belang van deze thema's, het gevoel niet de enige te zijn met problemen en de mogelijkheid voor reflectie d.m.v. vertragen. De werkzame elementen van de initiatieven zijn lastiger te vatten, en ook niet altijd rechtstreeks te koppelen aan de elementen vanuit de literatuur. Thema's die vaak genoemd worden zijn: in gesprek gaan met elkaar, het gebruik maken van alternatieve werkvormen (muziek, kunst, meditatie) en beheersmatige aspecten zoals tijd en geld. Verder

bleek dat, omdat NPO initiatieven vaak onder tijdsdruk zijn geïnitieerd, er bij het ontwikkelen van sommige initiatieven minder of soms pas achteraf aandacht was voor de theoretische onderbouwing. Wetenschappelijke en praktische betekenis De deelnemers reageren positief op de initiatieven waarin welbevinden en veerkracht centraal staan. Zij vinden hun eigen welbevinden en veerkracht belangrijk en onderschrijven daarmee wetenschappelijk onderzoek. Dit onderzoek draagt bij aan het onderbouwen van initiatieven gericht op het versterken van welbevinden en de veerkracht van aanstaande leraren. De werkzame elementen kunnen bovendien worden ingezet in andere initiatieven en contexten.

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

NPO-interventies om het psychologisch, sociaal en emotioneel welzijn van studenten te bevorderen.

Inleiding Vanuit NPO-gelden hebben onderwijsinstellingen op verschillende onderwijsniveaus interventies ontwikkeld en ingezet om de negatieve impact van de Covid-19 pandemie op studentenwelzijn zoveel mogelijk te beperken. Omdat deze gelden tijdens de pandemie beschikbaar werden gesteld moesten snel keuzes worden gemaakt over de besteding. Dit onderzoek beoogde de werkzame principes van de ingezette interventies in kaart te brengen. Dit werd onderzocht op ROC van Twente, Saxion en Universiteit Twente. Op die manier kunnen verschillen en overeenkomsten tussen interventies op verschillende onderwijsniveaus in kaart worden gebracht. Theoretisch kader Studentsucces gaat niet alleen over rendementen, maar ook welzijn, motivatie en het ontdekken en ontwikkelen van jezelf (Vereniging Hogescholen, 2021). Welzijn is daarbinnen een thema dat door de coronapandemie meer aandacht heeft gekregen (o.a. Green et al., 2021; RIVM et al., 2021). Studentenwelzijn hangt samen met hun mogelijkheden succesvol te studeren (Carmona-Halty et al., 2018; Chattu et al., 2020). De impact van de pandemie op het welzijn van studenten lijkt te verschillen tussen onderwijsniveaus. Studenten van mbo, hbo en wo zitten in verschillende leeftijds- en ontwikkelingsfasen, wat leidt tot verschillende behoeften in het kader van studentenwelzijn (o.a. Slotboom & Gravesteijn, 2020). Waar mbo-studenten meer belang hechten aan betrokkenheid door bijvoorbeeld intensiever contact met docenten en medestudenten, hechten studenten op hbo (en wo) meer waarde aan autonomie en competentie (Cuppen & Mulder, 2018; Sneyders & de Witte, 2016). Dit kan betekenen dat het succes van soortgelijke interventies afhankelijk is van de onderwijscontext waarin ze worden uitgevoerd. Dit onderzoek richt zich op effectiviteit van interventies gemeten volgens onderdelen van het mental health continuum (Westerhof & Keyes, 2010). Onderzoeksvraag/-vragen De onderzoeksvraag die we beantwoorden is: "In hoeverre zijn de ingezette interventies effectief en wat zijn hierin de werkzame bestanddelen?". Methode Van interventies met betrekking tot studiecoaching is een vergelijking gemaakt tussen het ROC van Twente, Saxion en Universiteit Twente. Daarnaast zijn op elke instelling specifieke interventies onderzocht. Onderzoekers waren verantwoordelijk voor dataverzameling op hun eigen instelling. Op basis van een inventarisatie per instelling zijn cases geselecteerd. Per geselecteerde interventie is een casebeschrijving gemaakt op basis van verkennende gesprekken en (indien beschikbaar) documentanalyse. Vervolgens zijn data verzameld in semi-gestructureerde focusgroepen en individuele interviews. Data zijn gecodeerd aan de hand van een codeboom, de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is berekend en de codeboom is verder aangescherpt.

Vervolgens is per interventie de casebeschrijving aangevuld met resultaten van de codering en heeft op het onderwerp &quot;studiecoaching&quot; een cross case analyse plaatsgevonden. Resultaten en conclusies Preliminare resultaten tonen dat opbrengsten worden gerapporteerd op zowel psychologisch, sociaal als emotioneel welbevinden. Tijd, toegankelijkheid en afstemming met regulier onderwijs/ zorgaanbieders lijken werkzame principes te zijn voor elk onderwijsniveau. In professionele leergemeenschappen kunnen werkzame principes verder worden doorontwikkeld, passend bij elk onderwijsniveau. Tijdens de conferentie is het project afgerond en zullen definitieve resultaten beschikbaar zijn. Wetenschappelijke en praktische betekenis Inzichten uit dit onderzoek kunnen zowel binnen als buiten de betrokken instellingen helpend zijn bij het (door)ontwikkelen van ondersteuning van studentenwelzijn, op verschillende onderwijsniveaus.

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

We&quot;ve got your back! Welzijn en binding van studenten versterken door het bieden van sociale steun

Inleiding We onderzoeken de bijdrage van sociale steun aan het versterken van welzijn en binding van studenten. Elke student gaat anders om met stress en uitdagingen. Daarom is het te verwachten dat behoeften en benodigde vorm van ondersteuning over studenten en contexten verschilt (Huppert, 2014). Het onderzoek beoogt te verklaren waarom, voor wie en in welke omstandigheden sociale steun kan leiden tot meer ervaren binding en welbevinden. Het onderzoek richt zich op zeven verschillende interventies die zijn gestart binnen vier onderwijsinstellingen (2 hogescholen, 1 universiteit, 1 mbo). We baseren ons op het theoretisch kader van realistische evaluatie (Pawson & Tilley, 1997). Het hoofddoel is om de mechanismen bloot te leggen die leiden tot geobserveerde uitkomsten van een interventie en bijhorende contextuele omstandigheden (Renmans & Pleguezuelo, 2023). Realistische evaluatie begint met het ontwikkelen van programmatheorie&uml;n, opgebouwd rond het principe Context-Mechanism-Outcome Configuration (CMOC). Vervolgens worden empirische gegevens verzameld om deze CMO-configuraties te testen en te verfijnen, om zo de verschillende verklarende mechanismen en contextuele factoren bloot te leggen die ervoor zorgen dat de interventie effectief is. Onderzoeksvragen Hoe is sociale steun met behulp van NPO-gelden vormgegeven? (context) Wat zijn werkzame elementen van vormen van sociale steun op welzijn en binding? (mechanism) Welke studenten maken gebruik van sociale steun en met welke uitkomst? (outcome) Welke overeenkomsten en verschillen zijn er tussen instellingen? (context) Methode Om inhoud en context van de interventies te achterhalen zijn per interventie interviews afgenomen met projecteigenaren en -uitvoerders. Voor de programmatheorie&uml;n is een literatuurstudie uitgevoerd om de theorie te achterhalen over hoe sociale steun effectief kan zijn in het versterken van binding en welzijn en wat de onderliggende mechanismen zijn. Hieruit zijn hypothesen afgeleid over hoe sociale steun vanuit de onderwijsinstelling werkt, voor wie en onder welke omstandigheden. In de tweede stap van het onderzoek zijn deze programmatheorie&uml;n getest en verfijnd door een kwantitatieve en &circ;te en kwalitatieve focusgroepen onder studenten. Resultaten/conclusies Uit de resultaten komen twee manieren naar voren waarop onderwijsinstellingen sociale steun bieden aan studenten, namelijk informatieve steun en emotionele steun. Informatieve steun kan welzijnsbevorderend gedrag bij studenten stimuleren, mits aan een aantal factoren is voldaan.



Dit gedrag kan bijdragen aan welzijn van studenten. We vonden geen directe relatie tussen welzijnsbevorderend gedrag en welzijn. Dit kan verklaard worden door verschillende onderliggende doelen en doelgroepen van de interventies (d.w.z. preventief, versterkend, curatief) en verschillende achtergronden en motivaties van studenten. We vinden een directe route van emotionele steun naar welzijn. Studenten voelen zich mentaal sterker naarmate ze meer emotionele steun ervaren. Er blijven nog vragen over de relatie tussen emotionele steun en binding. Toekomstig onderzoek is nodig om te achterhalen hoe emotionele steun leidt tot een gevoel van binding en voor wie. Wetenschappelijke/praktische betekenis: Inzicht in hoe we via interventies welzijn en binding van studenten kunnen verbeteren en een bijdrage aan het terugdringen van een steeds breder ervaren gevoel van eenzaamheid onder studenten door kennis op te halen om sociale binding te versterken.

## Referenties

Referenties per individuele bijdrage:

Bijdrage 1: Begeleiding bij studiekeuze, studieloopbaan en toekomstoriëntatie waardevol voor: perspectief in opleiding en werk?

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.

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/10.1007/s10775-019-09409-z>

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>

MBO-Raad (2024). Aanpak vsv blijft cruciaal: opleiding afronden belangrijk | MBO Raad, geraadpleegd 10 januari 2024.

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>

OCW in cijfers (2024). Uitval en switch | Hoger Onderwijs | OCW in cijfers, geraadpleegd 10 januari 2024.

Qompas (2021). Switchen en uitval onder eerstejaars studenten op het mbo, hbo en wo. Onderzoek naar switchen, uitval en het effect van corona. Qompas.

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/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 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 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. 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., & Miller, J. (2020). How dimensional comparisons help to understand linkages between expectancies, values, performance, and choice. *Educational Psychology Review*, 32(3), 657-680. Yang, N., Young, 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>

Bijdrage 2: Welbevinden en veerkracht van aanstaande leraren.

Dopmeijer, J.M., Nuijen, J., Bush, M.C.M., Tak, N.I., & Verweij, A. (2022). Monitor Mentale gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs. Deelrapport 1. Mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs. Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu RIVM, Trimbos-instituut en GGD GHOR.

Fokkens-Bruinsma, M., Gemmink, M.M., & Rooij, van, E.C.M. (2021). Staying BRiTE in the Dutch teacher education context. In C. F. Mansfeld (Ed.), *Cultivating Teacher Resilience: International Approaches, Applications and Impact* (pp. 143-158).

Inspectie van het Onderwijs (2023). De Staat van het Onderwijs. Inspectie van het Onderwijs. Geraadpleegd op: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2023/05/10/hoofdlijnen-svho-2023-stelsel>

Kangas-Dick, K. & O'Shaughnessy, E. (2020). Interventions that promote resilience among teachers: A systematic review of the literature. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 131-146, DOI: 10.1080/21683603.2020.1734125

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.

Zhang, S. & Luo, Y. (2023). Review on the conceptual framework of teacher resilience. *Psychol.* 14:1179984. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1179984

Bijdrage 3: NPO-interventies om het psychologisch, sociaal en emotioneel welzijn van studenten te bevorderen. Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2018). How Psychological Capital Mediates Between Study-Related Positive Emotions and Academic Performance. *Journal of Happiness Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9963-5>

Chattu, V. K., Sahu, P. K., Seedial, N., Seecharan, G., Seepersad, A., Seunarine, M., Sieunarine, S., Seymour, K., Simboo, S. & Singh, A. (2020). Subjective Well-Being and Its Relation to Academic Performance among Students in Medicine, Dentistry, and Other Health Professions. *Education Sciences*, 10(224). <https://doi.org/10.3390/educsci10090224>

Cuppen, J. & Mulder, J. (2018). Uitval en switch op het hbo: De invloed van sociaaleconomische kenmerken op uitval en switch in het eerste jaar. *ResearchNed*.

Green, K., Van der Crujisen, R., Van de Groep, S., & Crone, E. (2021). Aandacht voor het welzijn van jonge mensen. <https://www.eur.nl/en/essb/media/2021-10-urban-welzijnparadigmarapport-003> RIVM, Trimbos-instituut, & GGD GHOR (2021). *Monitor Mentale gezondheid en middelengebruik Studenten hoger onderwijs*.

Slotboom, S., & Gravesteijn, C. (2020). Levensvaardigheden voor studenten. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 38(2), 41-64.

Sneyers, E., & De Witte, K. (2016). Doorstroom mbo-hbo en uitval in het hbo. Evidence-based aanbevelingen. Expertisecentrum Beroepsonderwijs i.s.m. Tier en Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Vereniging Hogescholen (2021). *Studentsucces. Verdiepingsdocument bij verkenningsrapport 'HEO met regie naar verantwoordelijkheid'*.

Westerhof, G. J. & Keyes, C. L. M. (2010). Mental Illness and Mental Health: The Two Continua Model Across the Lifespan. *Journal of Adult Development*, 17(1), 110-119. <https://doi.org/10.1007/s10804-009-9082-y>

Bijdrage 4: We've got your back! Welzijn en binding van studenten versterken door het bieden van sociale steun

Huppert, F.A. (2014). The State of Wellbeing Science: Concepts, Measures, Interventions, and Policies. In F.A. Huppert & C.L. Cooper (Eds.), *Wellbeing: A Complete Reference Guide, Volume VI, Interventions and policies to enhance wellbeing* (pp. 1-49). John Wiley & Sons Ltd.

Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. Sage.

Pawson, R. (2013). *The science of evaluation: a realist manifesto*. Sage.

Renmans, D., & Pleguezuelo V.C. (2023). *Methods in realist evaluation: A mapping review*. *Evaluation and Program Planning* 97, 102209.

## 471. Een mixed method studie naar de percepties van leerlingen lager onderwijs over teamteachingslessen

Dries Mariën; Universiteit Antwerpen

Divisie: Leren & Instructie

*Teamteaching, Leerlingpercepties, Effectief lesgeefgedrag, Voor en nadelen*

Deze studie heeft als doel inzicht te krijgen in de percepties van leerlingen over teamteaching. Meer specifiek over het lesgeefgedrag van hun leraren en de voor- en nadelen die zij ervaren tijdens teamteaching. Deze studie hanteert een mixed method design waarin vragenlijsten van 428 leerlingen werden geanalyseerd en aangevuld met data uit 15 focusgroepen. Leerlingen geven de hoogste scores voor 'veilig leerklimaat' en 'duidelijke instructie' in teamteachingslessen en ervaren 'leerwinst' en 'toegenomen steun' als voornaamste voordelen. Leerlingen ervaren echter verwarring wanneer leraren tegenstrijdige of verschillende instructies geven. Grote klassen zijn voor veel leerlingen een storende factor, die tot meer lawaai en chaos leidt. Wanneer de teamteachingslessen gegeven worden in één vaste groep, geven leerlingen voor alle dimensies van effectief lesgeefgedrag en een significant hogere score alsook voor 'toegenomen steun', dan wanneer twee klassen worden samen gezet tijdens teamteaching. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de compositie van de klassen tijdens teamteaching er zeker toe doet bij het ervaren van effectief lesgeefgedrag en mogelijke voor- en nadelen door leerlingen zelf.

Team teaching, een onderwijsmodel waarbij twee of meer leraren in bepaalde mate samenwerken in de planning, uitvoering en/of evaluatie van een les (Baeten & Simons, 2016), wordt vaak naar voren geschoven om het hoofd te bieden aan uitdagingen in onderwijs zoals de groeiende diversiteit onder de leerlingenpopulatie, enz. (Mayer, 2018). Hoewel voorgaand onderzoek voornamelijk het potentieel van team teaching benadrukt en zich heeft gericht op de voordelen en uitdagingen vanuit het perspectief van de leraar (Baeten & Simons, 2014; Walsh, 2022), is het ook belangrijk om het perspectief van de leerlingen

voldoende in overweging te nemen. Zo kunnen leerlingen inzichten geven in hoe zij het lesgeefgedrag van hun leraren ervaren, waardoor de klaspraktijk kan versterkt worden (Maulana et al, 2015; Telli et al., 2020). De percepties van leerlingen worden namelijk gevormd door hun opeenvolgende klaservaringen in de loop van de tijd (Maulana et al., 2015). Echter, het onderzoek dat zich focust op het perspectief van leerlingen, richt zich alleen op de context van lessen met één leraar voor de klas (Maulana et al., 2021; van de Grift et al., 2014; van der Lans et al., 2019). Daarboven heeft dit voorgaand onderzoek vooral de voordelen en uitdagingen onderzocht die worden ervaren in het secundair onderwijs (Simons et al., 2019). De educatieve context van het lager onderwijs blijft echter onderbelicht. Wanneer het perspectief van leerlingen toch wordt onderzocht, wordt het vaak indirect gemeten via de percepties van leraren (Simons et al., 2019; Smith 2004; Sorensen, 2004). Daarom heeft deze studie als doel om inzicht te krijgen in de percepties van leerlingen over het effectief lesgeefgedrag van leraren tijdens teamteaching; en hoe deze leerlingen voor- en nadelen ervaren tijdens teamteachingslessen binnen de context van het lager onderwijs. Een mixed method design werd gehanteerd waarbij eerst bij 428 leerlingen een gevalideerde vragenlijst werd afgenomen om hun algemene perceptie te bevragen over (a) het lesgeefgedrag (MTQ, Maulana et al., 2015) en (b) de voor- en nadelen tijdens teamteaching (LTTPQ, Simons et al., 2019). Vervolgens werden 15 focusgroepen georganiseerd om een dieper inzicht te krijgen in hoe zij deze lessen concreet hebben ervaren. Gezien de verschillende vormen die teamteaching kan aannemen, werden ten slotte multilevel analyses uitgevoerd om verschillen tussen klassen te verklaren. De resultaten tonen aan dat leerlingen de hoogste scores geven voor de dimensie 'het creëren van een veilig en stimulerend leerklimaat' en 'het geven van een duidelijke instructie'. Daarnaast ondervinden ze vooral 'leerwinst' en 'toegenomen steun' tijdens de teamteachingslessen. Leerlingen ervaren het echter verwarrend wanneer leraren tegenstrijdige of verschillende uitleg geven. Grote klassen zijn voor veel leerlingen een storende factor, die tot meer lawaai en chaos leidt. Wanneer de teamteachingslessen gegeven worden in één vaste groep, geven leerlingen voor alle dimensies van effectief lesgeefgedrag en een significant hogere score alsook voor 'toegenomen steun', dan wanneer twee klassen worden samen gezet tijdens teamteaching. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de compositie van de klassen tijdens teamteaching er zeker toe doet bij het ervaren van effectief lesgeefgedrag en mogelijke voor- en nadelen door leerlingen zelf.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het artikel draagt bij tot het thema doordat het het perspectief van leerlingen centraal stelt. Tot op heden wordt dit nog vaak onderbelicht in onderwijsonderzoek en wordt er te weinig waarde gehecht aan de ervaringen van leerlingen. Door in deze studie het perspectief van de leerlingen op te nemen, trachten we in kaart te brengen hoe leerlingen de teamteachingslessen ervaren en hoe leraren hun klaspraktijk hierop naar behoren kunnen afstemmen. Op die manier worden de waarden van zowel leraar als leraar centraal gesteld.

## 474. Onderwijsonderzoek en leraren (in opleiding)

Karliën De Jaeger; KU Leuven; Stefanie De Jonge; Ugent; Annemarie Melisse; Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Onderwijsonderzoek, Educatieve masteropleidingen, Leraren secundair onderwijs*

De onderzoekende houding en onderzoekscompetenties van leraren worden in onze snel veranderende en complexer wordende samenleving alsmaar belangrijker. Daarom wordt onderwijsonderzoek - onder verschillende gedaanten - in het curriculum van lerarenopleidingen geïntegreerd. In dit symposium wordt ingegaan op drie cases uit educatieve masteropleidingen in Vlaanderen en Nederland: de condities waaronder onderwijsonderzoek er geïmplementeerd wordt, de overtuigingen, attitude en het engagement van student-leraren ten aanzien van het gebruik en uitvoeren van onderwijsonderzoek en de plaats ervan binnen de professionele ontwikkeling van leraren worden onder de loep genomen.

### Inleidende toelichting

Doelstellingen van de sessieVanuit drie verschillende praktijken van educatieve masteropleidingen in Vlaanderen en Nederland willen we belichten hoe student-leraren zich verhouden tot het gebruik van bestaand en zelf uitvoeren van onderwijsonderzoek. De studenten werken in de drie praktijkvoorbeelden aan een verschillende vorm van onderwijsonderzoek en vanuit verschillende vakgebieden. Het doel is echter telkens hetzelfde: leraren afleveren die het belang inzien van onderzoeken en innoveren als beroepscompetentie. Een overzicht van de presentatiesIn de eerste presentatie, 'Een evaluatie van de onderzoekscompetenties van toekomstige leraren in Vlaanderen', door Stefanie De Jonge (UGent), wordt geschetst hoe de educatieve masterproef, die een vast onderdeel is van de educatieve masteropleidingen in Vlaanderen, door studenten ervaren wordt op het vlak van tevredenheid en de bekomen onderzoekscompetenties. De tweede presentatie, 'Ook in samenwerking toont zich de meester. Lesson Study op de hbo master lerarenopleiding geschiedenis', door Annemarie Melisse (Fontys Lerarenopleiding Tilburg), belicht een andere vorm van onderwijsonderzoek: Lesson Study. Deze bijdrage schetst hoe Lesson Study als vakdidactisch praktijkonderzoek kan bijdragen tot een masterwaardige onderzoekende houding. De derde en laatste bijdrage met als titel 'Student-

leraren en ervaren leraren: gelijkenissen en verschillen met betrekking tot hun overtuigingen, attitude en engagement ten aanzien van onderwijsonderzoek, door Karlien De Jaeger (KU Leuven), gaat in op de houding van student-leraren en ervaren leraren ten aanzien van het gebruiken en doen van onderwijsonderzoek en de belangrijke rol die overtuigingen hierin spelen. De wetenschappelijke betekenis van onderwijsonderzoek raadplegen, gebruiken en uitvoeren is een belangrijke professionaliseringsstrategie voor leraren (e.g., Cochran-Smith & Lytle, 1999; Giralt-Romeu et al., 2021; Robinson, 2003). Leraren met onderzoeksvaardigheden zijn nodig voor de ontwikkeling van het lesgeven voor de toekomst (Niemi & Nevgi, 2014). Onderwijsonderzoek is dus niet alleen belangrijk voor de leraren, maar ook voor hun leerlingen, de school en het volledige onderwijsveld. Toch hebben leraren vaak eerder negatieve percepties rond onderwijsonderzoek (Gore & Gitlin, 2004; Vanderlinde & van Braak, 2010) en zich hiervoor engageren krijgt vaak een lage prioriteit (Leeman & Wardekker, 2014). Onderwijsonderzoek wordt reeds geruime tijd geïntegreerd in het curriculum van lerarenopleidingen. Zowel in Vlaanderen als in Nederland, vormt onderwijsonderzoek – onder verschillende gedaanten – een vast opleidingsonderdeel in functie van de beroepscompetentie ‘de leraar als onderzoeker – innovator’. Omdat de overtuigingen van studenten en hun ervaringen met en attitude ten aanzien van onderwijsonderzoek niet alleen een onmiddellijke invloed hebben op hun inzet, maar ook bepalen of zij onderwijsonderzoek zullen blijven consulteren en/of uitvoeren gedurende hun loopbaan als leraar (van der Linden et al., 2015), wordt hier in de lerarenopleidingen op ingezet. Deze bijdrage wil drie verschillende praktijken uit educatieve masteropleidingen in Vlaanderen en Nederland bij elkaar brengen en bekijken wat deze praktijken opleveren naar overtuigingen, attitudes en engagement van studenten voor wat betreft onderwijsonderzoek, en of dit verschilt van wat ervaren leraren hier rond getuigen. De structuur van de sessie We starten met de drie bijdragen in de volgorde zoals weergegeven in het overzicht van de presentaties. Vervolgens willen we ruim tijd laten voor de kritische bespreking en de discussie.

#### Onderwijs van Waarde(n)

De vorming van leraren tot onderzoekende professionals versterkt hun positie in het huidige onderwijslandschap en dat van de toekomst. De voorliggende bijdragen rond onderzoek naar de onderzoekende houding en onderzoekscompetenties van student-leraren en leraren zijn daarom, zowel theoretisch als praktisch, van waarde.

#### Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Een evaluatie van de onderzoekscompetenties van toekomstige leraren in Vlaanderen Inleiding, onderzoeksdoel en context Wereldwijd groeit de aandacht voor het opleiden van leraren met een onderzoekende houding (Cochran-Smith & Lytle, 2009) en/of onderzoekscompetenties (Niemi & Nevgi, 2014). Leraren die over deze competenties beschikken kunnen hun lespraktijk voortdurend evalueren, innoveren en bijsturen (Niemi & Nevgi, 2014). Dit is essentieel in een samenleving die voortdurend verandert en waarin het onderwijs geconfronteerd wordt met complexe(re) uitdagingen (Munthe & Rogne, 2015). Daarom is in Vlaanderen onderwijsonderzoek geïntegreerd in de educatieve master onder de vorm van een educatieve masterproef. Ondanks deze integratie is er weinig bekend over hoe een educatieve masterproef de professionele ontwikkeling en onderzoekscompetenties van (student-)leraren beïnvloedt (Flores, 2016). Theoretisch kader Daarom gebruikt deze studie Astin’s (1993) “Input-

Environment-Output"-model (IEO-model) om input en contextuele variabelen te identificeren in relatie tot de onderzoekscompetenties en tevredenheid van student-leraren over hun educatieve masterproef. Input(I) verwijst naar demografische kenmerken en eerder ontwikkelde onderzoekscompetenties van student-leraren na hun vorige masteropleiding. Environment(E) omvat infrastructurele ondersteuning (bijv. toegang tot software), ervaren werklast, duidelijkheid van de doelen van de educatieve masterproef, intellectuele motivatie van studenten, aanwezigheid van een intellectueel motiverend klimaat en begeleiding tijdens het masterproefproces. Output(O) bestaat uit de educatieve onderzoekscompetenties van student-leraren en hun tevredenheid met het masterproefproces.

Onderzoeksvragen Gebaseerd op het IEO-model worden volgende onderzoeksvragen beantwoord: Wat is de relatie tussen de demografische kenmerken van student-leraren (I), de academische context waarin zij leren (E) en de ontwikkeling van hun onderzoekscompetenties (O)? Wat zijn de ervaringen en tevredenheid van student-leraren met het schrijven van de educatieve masterproef? Methode van onderzoek 197 educatieve masterstudenten vulden een gevalideerde, online vragenlijst over hun ervaringen bij het uitwerken van de educatieve masterproef. Resultaten en onderbouwde conclusies De resultaten van de hiërarchische regressieanalyses tonen dat studenten zich, na het schrijven van de masterproef, competent voelen in het uitvoeren van onderwijsonderzoek. Voornamelijk infrastructurele ondersteuning en intellectuele motivatie hebben een positief effect op de ontwikkeling van deze onderzoekscompetenties. Voor de tevredenheid van student-leraren werd een negatieve relatie met ervaren werkdruk waargenomen. Daarnaast waren begeleiding bij het masterproefproces, intellectuele motivatie en eerder ontwikkelde onderzoekscompetenties van student-leraren positief gerelateerd aan hun tevredenheid. Desondanks blijven studenten over het algemeen matig tevreden met het masterproef(proces). Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Deze onderzoeksresultaten benadrukken het belang van levenslange professionalisering voor (student-)leraren. Een positieve beoordeling van de eigen onderzoekscompetenties voorspelt namelijk niet alleen het gebruik ervan in de klas (Tschannen-Moran & Hoy 2007), maar vermindert ook de kans op vroegtijdige uitval bij beginnende leraren (Wang et al., 2015). Bij de implementatie van onderwijsonderzoek dienen lerarenopleiders dus aandacht te besteden aan infrastructurele ondersteuning en intellectuele motivatie van studenten voor het ontwikkelen van onderwijskundige onderzoekscompetenties. Ook moet worden ingespeeld op het verminderen van de ervaren werklast en het versterken van de begeleiding om de tevredenheid van student-leraren te vergroten. Praktijkgericht onderzoek kan hierbij helpen gezien het nut voor de onderwijspraktijk, de groeimogelijkheden die het biedt voor (toekomstige) leraren en het potentieel om de lerarenopleiding te verbeteren (Loughran & Hamilton, 2016).

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Ook in samenwerking toont zich de meester. Lesson Study op de hbo master lerarenopleiding geschiedenis Inleiding, onderzoeksdoel en context In een kleinschalig, verkennend onderzoek van twee lerarenopleiders onder een groep studenten rondom het inzetten van de methodiek Lesson Study (LS) als vakdidactisch praktijkonderzoek op de educatieve masteropleiding geschiedenis, bleken drie elementen van belang: de masterwaardigheid van proces en product, grotendeels groepswork in plaats van individueel onderzoek en de mate waarin de nieuwe werkwijze leidt tot de gewenste onderzoekende houding als onderdeel van onderzoekend



vermogen (Andriessen, 2014). Theoretisch kader Tijdens LS onderzoekt een team docenten systematisch de eigen lespraktijk (De Vries et al., 2016). Het leren van leerlingen staat daarbij centraal. De studenten uit het onderzoek werkten volgens het ‘Europees model’ van LS (Wood et al., 2020): daarin worden dezelfde stappen gevolgd als in het originele model, echter niet de hele klas, maar slechts enkele leerlingen, worden geobserveerd. Zij worden na de les kort geïnterviewd. De onderzoekers worden verder aangemoedigd om de les te verbeteren en nogmaals uit te voeren (Wood et al., 2020).

Onderzoeksvraag In welke mate hebben studenten op de hbo master lerarenopleiding geschiedenis, die in groepen een onderzoekscyclus middels LS hebben doorlopen, een ‘masterwaardige’ onderzoekende houding ontwikkeld? Methode van onderzoek Er werden zeven studenten in drie LS-groepen gevolgd. Ter beantwoording van de hoofdvraag over een al dan niet ‘masterwaardige’ onderzoekende houding werden de masterstandaarden naast elkaar gelegd. De generieke kennisbasis master geschiedenis beschrijft dat het bij onderzoek gaat om een “attitude, over kwaliteitsbewustzijn, over het helder en eenduidig onderbouwen van keuzes, over het kritisch waarderen van de resultaten in het licht van de gehanteerde methode, etc.” (10voordeleraar, z.d., p.11). In de NLQF niveau 7- en EQF-omschrijvingen valt veel ‘attitude’ te herkennen (Nationaal Coördinatiepunt NLQF, z.d.).

Vervolgens werd vastgesteld welke elementen qua onderzoekende houding herkenbaar waren in het aangeboden programma. De indicatoren van het masterwaardig onderzoekend vermogen werden langs de rubric, de modulebeschrijving en -inhouden gelegd. Daarnaast werd naar andere omschrijvingen van deze ‘attitude’ gezocht in de literatuur over LS. Op basis hiervan konden de instrumenten voor lesobservatie, eindgesprek en kritische reflectie ontwikkeld worden.

Resultaten en onderbouwde conclusies De studenten toonden zich positief over de samenwerking, ook al ondervonden ze in meer of mindere mate moeite met focussen op het eigen perspectief hierbij. Er werd gericht gewerkt en problemen tijdens de uitvoering werden opgelost. Er kan voorzichtig vastgesteld worden dat de attitude tijdens de samenwerking getuigde van masterniveau. Verder werd duidelijk zichtbaar dat studenten in staat waren om als observant de rol van onderzoeker aan te nemen. Studenten konden ook ‘door de bril van de ander te kijken’, maar ‘vertrokken vanuit de eigen visie’ (Van der Werff et al, 2020). Het ‘afvragen waardoor het komt’ en de mate van zelfstandigheid bleken, als het gaat om het al dan niet ontwikkeld hebben van een onderzoekend vermogen, veeleer het verschil te maken (en niet de samenwerking).

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Praktijkonderzoek op een hbo master waarbij studenten samenwerken middels de LS-methodiek kan masterwaardig zijn.

#### Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Student-leraren en ervaren leraren: gelijkenissen en verschillen met betrekking tot hun overtuigingen, attitude en engagement ten aanzien van onderwijsonderzoek Inleiding, onderzoeksdoel en context Deze studie kadert in een breder onderzoeksproject, met als hoofddoel (onder andere via een longitudinale studie) de evolutie van de overtuigingen van leraren, hun attitude, alsook hun engagement ten aanzien van onderwijsonderzoek in kaart brengen, van bij de start van de lerarenopleiding tot in de loopbaan als leraar. In deze bijdrage rapporteren we over gelijkenissen en verschillen tussen student-leraren en leraren met vele jaren onderwijservaring, voor wat betreft hun houding en gedrag ten aanzien van onderwijsonderzoek.

Theoretisch kader Het gebruiken van bestaand onderwijsonderzoek en het zelf doen, wordt zowel gedreven door individuele leraarskenmerken als door de (perceptie van

de) context waarin de leraar functioneert (e.g., Joram et al., 2020). Om inzichtelijk te maken hoe de elementen op individueel niveau samenspelen, baseren we ons op de Theory of Planned Behaviour (Ajzen, 1991); voor een beter begrip van de contextfactoren gebruiken we ook Giddens' Theory of Structuration die uitgaat van het samenspel tussen structuur en agency (Fendler, 2016). Onderzoeksvraag Waarin gelijken en verschillen student-leraren en ervaren leraren met betrekking tot hun overtuigingen, attitude en (gepland) engagement ten aanzien van onderwijsonderzoek? Onderzoeksmethode Zowel de student-leraren als de ervaren leraren vulden in het academiejaar 2021-2022 een zeer gelijkaardige vragenlijst in. We vergeleken de data van de studenten na het volgen van een opleidingsonderdeel rond onderwijsonderzoek (n=205) met de antwoorden van ervaren leraren (n=170). Resultaten en onderbouwde conclusies Zowel student-leraren als ervaren leraren hebben significant positievere overtuigingen ten aanzien van het gebruiken van bestaand onderwijsonderzoek dan ten aanzien van het zelf doen ervan ( $t(198) = 18.54$ ;  $p < .001$ ; Cohen's  $d = 1.32$  resp.  $t(169) = 10.60$ ,  $p < .001$ , Cohen's  $d = 0.81$ ). Studenten zijn nog iets meer overtuigd van de nood om onderwijsonderzoek te gebruiken dan ervaren leraren, het omgekeerde geldt voor de waarde van zelf aan onderwijsonderzoek doen (Tabel 1). Beide groepen voelen zich ook competent in het gebruiken van bestaand onderwijsonderzoek dan om het zelf te doen ( $t(169) = 7.17$ ,  $p < .001$ , Cohen's  $d = 0.55$  resp.  $t(203) = 9.01$ ,  $p < .001$ ; Cohens'  $d = 0.64$ ). De self-efficacy van ervaren leraren ligt wel algemeen lager dan die van de studenten (Tabel 1). Student-leraren plannen meer onderwijsonderzoek te zullen gebruiken en doen dan ervaren leraren rapporteren (Tabel 1). Uit Tabel 1 blijkt verder nog dat de overtuiging dat onderwijsonderzoek in een samenwerking tussen leraren en onderzoekers moet gebeuren, zeer sterk is bij beide groepen. Uit meervoudige regressieanalyses blijkt tenslotte dat overtuigingen ten aanzien van onderwijsonderzoek bij beide groepen significante voorspellers zijn voor (gepland) engagement (Tabellen 2 & 3). Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Het lijkt alleszins belangrijk dat (student-)leraren zich bewust zijn van het feit dat ze al dan niet ondersteunende overtuigingen hebben rond onderwijsonderzoek. Aan de hand van kwalitatieve data willen we nog diepgaander inzicht verkrijgen in de aard van deze overtuigingen en de samenhang ervan met attitude en engagement.

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Referenties inleidende toelichting Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X028007015> Giralto-Romeu, M., Liesa, E., & Castelló, M. (2021). I research, you research: do future teachers consider themselves researchers? (Yo investigo, tú investigas; ¿se consideran investigadoras los futuros maestros?). *Infancia y Aprendizaje*, 44(3), 586–622. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1759001> Gore, J. M., & Gitlin, A. D. (2004). Visioning the academic-teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(1), 35–58. <https://doi.org/10.1080/13540600320000170918> Leeman, Y., & Wardekker, W. (2014). Teacher research and the aims of education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(1), 45–58. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848516> Niemi, H. & Nevgi, A. (2014).

Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131–142.

Robinson, V. (2003). Teachers as researchers: A professional necessity? *Set: Research Information for Teachers*, 1, 27–30. <https://doi.org/10.18296/set.0703>  
 van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & van den Bergh, L. (2015). The development of student teachers' research knowledge, beliefs and attitude. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.992631>  
 Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: Views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299–316. <https://doi.org/10.1080/01411920902919257>

Referenties bijdrage 1  
 Astin A. W. (1993). What matters in college? Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bay.  
 Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). Teacher research as stance. *The Sage Handbook of Educational Action Research*. London: Sage, 39–49.  
 Flores, M. A. (2016). Teacher Education Curriculum. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer Press, 187–230.  
 Loughran, J. & Hamilton, M. L. (2016). *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer Press.  
 Munthe, E. & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17–24.  
 Niemi, H. & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131–142.  
 Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.  
 Wang, H., Hall, N. C. & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120–130

Referenties bijdrage 2  
 10voordeleraar. (z.d.). Kennisbasis Generiek- eerstegraads lerarenopleiding. Geraadpleegd op 23 november 2021 van [kennisbasis-vakmasters-generiek.pdf](https://kennisbasis-vakmasters-generiek.pdf) (10voordeleraar.nl)  
 Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig: Dimensies van onderzoek in het hbo*. Hogeschool Utrecht: openbare les. <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/praktisch-relevant-en-methodisch-grondig-dimensies-van-onderzoek-in-het-hbo>  
 Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., De Goede, M., Peters, V., & Van der Velden, T. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Noordhoff Uitgevers.  
 De Vries, S., (2019). *Met het oog op de leerling: De leraar als vakdidactisch onderzoeker van de eigen praktijk*. NHL Stenden Hogeschool. [https://www.nhlstenden.com/sites/default/files/2021-10/nhl\\_stenden\\_-\\_met\\_het\\_oog\\_op\\_de\\_leerling\\_-\\_siebrich\\_de\\_vries.pdf](https://www.nhlstenden.com/sites/default/files/2021-10/nhl_stenden_-_met_het_oog_op_de_leerling_-_siebrich_de_vries.pdf)  
 De Vries, S., Roorda, G., & Van Veen, K. (2017). *Lesson Study: Effectief en bruikbaar in het Nederlandse onderwijs?* Rijksuniversiteit Groningen. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Case-report-Lesson-Study-405-15-726.pdf>  
 De Vries, S., Goei, S. L., & Verhoef, N. (2016). *Lesson Study: Een praktische gids voor het onderwijs*. Garant.  
 Melisse, A., Borger, A. (2023). Ook in samenwerking toont zich de meester. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 44(3) 1-27.  
 Murata, A. & Eng Lee, C.K. (2020). *Stepping up Lesson Study. An educator's guide to deeper learning*. Taylor & Francis Ltd.  
 Nationaal Coördinatiepunt. (z.d.). NLQF. Geraadpleegd op 23 november 2021 van <https://nlqf.nl>  
 Van der Werff, A., Kampman, L. & Pont, H. (2020). *Basisboek*

ontwerponderzoek. Ontwerp je onderwijs in de praktijk. Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum. Vereniging Hogescholen (2019). De professionele masterstandaard. Geraadpleegd op 10 december 2021 van [https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge\\_base/attachments/files/000/001/049/original/De\\_professionele\\_masterstandaard\\_-\\_juni\\_2019\\_-\\_Vereniging\\_Hogescholen.pdf?1562752961](https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/001/049/original/De_professionele_masterstandaard_-_juni_2019_-_Vereniging_Hogescholen.pdf?1562752961)

Wood, P., Sorton Larssen, D.L., Helgevold, N. & Cajkler, W. (2020). Lesson study in initial teacher education: principles and practices. Emerald Publishing Limited.

Referenties bijdrage 3

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.

Fendler, L. (2016). How Is It Possible to Make a Difference? Agency, Actors, and Affect as Discourses of Change in Education Research. In P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.) *Educational Research: Discourses of Change and Changes of Discourse* (pp. 29-44). Springer. DOI 10.1007/978-3-319-30456-4

Joram, E., Gabriele, A. J., & Walton, K. (2020). What influences teachers' "buy-in" of research? Teachers' beliefs about the applicability of educational research to their practice. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102980. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102980>

Vandommelen, O. (2023). Overtuigingen over, attitudes ten aanzien van en gebruik van onderwijsonderzoek als professionaliseringsstrategie door leraren secundair onderwijs. [Ongepubliceerde masterproef]. KU Leuven.

## 477. De waarden van onderzoeksprogramma's

Jelle Ris ; Hogeschool Rotterdam; Matthijs Wieldraaijer; Hogeschool Rotterdam, Instituut voor Lerarenopleidingen

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Empirischanalytische pedagogiek, Geesteswetenschappelijke pedagogiek, Pedagogische literatuur, Waarden van onderzoeksprogramma's*

Er wordt door vele pedagogen geclaimd dat geesteswetenschappelijke pedagogiek is verdrongen door de empirisch-analytische pedagogiek. Hoewel meerdere pedagogen de stelling onderschrijven dat het vakgebied van de pedagogiek zich daardoor in een kritieke toestand bevindt is deze these nog nauwelijks empirisch onderzocht. Doel van dit onderzoek is om uit de pedagogische literatuur die gebruikt wordt op de tweedegraads lerarenopleidingen af te leiden tot welk onderzoeksprogramma deze kan worden geschaard. De pedagogische literatuur die gebruikt wordt op lerarenopleiding geeft inzicht in de wijze waarop studenten worden opgeleid. Welke mensbeelden, visies op onderwijs en normatieve oriëntaties krijgen zij mee? De keuze voor onderzoeksprogramma's hebben een normatieve dimensie. Scherp gesteld: moeten we de mensen in het onderwijs als stimulus-respons-machines zien die op een wetmatige wijze werken of zijn leerlingen en docenten personen die agency hebben: vrijheid van handelen en in staat tot zelfreflectie, zoals de geesteswetenschappelijke traditie stelt? De geesteswetenschappelijke pedagogiek is afgaande op de bestudeerde literatuur inderdaad verdrongen door de empirisch-analytische pedagogiek en de onderwijskunde. Zo wordt er in de pedagogische literatuur die is voorgeschreven op lerarenopleidingen weinig gereflecteerd op doel en bedoeling van onderwijs. En brede vorming en ethisch handelen zijn geen thema's die een prominente plek krijgen in de pedagogische literatuur.

- Inleiding, onderzoeksdoel en context Er wordt door vele pedagogen geclaimd dat geesteswetenschappelijke pedagogiek is verdrongen door de empirisch-analytische pedagogiek en daarmee verwante onderwijskundige benaderingen zoals Evidence Based Education. Hoewel meerdere pedagogen de stelling onderschrijven dat het vakgebied van de pedagogiek zich daardoor in een kritieke toestand bevindt (Biesta, 2018; Meijer, 2016) is deze these nog nauwelijks empirisch onderzocht. Doel van dit onderzoek is om uit de pedagogische literatuur die gebruikt wordt op de tweedegraads lerarenopleidingen af te leiden tot welk onderzoeksprogramma deze kan worden geschaard.

- Theoretisch kader In de empirisch-analytische pedagogiek zien onderzoekers het als hun voornaamste taak om causale hypothesen te testen. (Van IJzendoorn, 1997) Ook veel onderwijskundig onderzoek en de recente beweging van de Evidence Based Education (EBE) staat in deze naturalistische traditie. Dat betekent dat onderwijsonderzoekers op zoek zijn naar bewijs voor de interventies die de gewenste uitkomsten bewerkstelligen. Het gaat hier om het bewijs voor een causale claim. De causale claim is dat een interventie ‘werkt’: de gewenste resultaten worden door de interventie bewerkstelligd. Wanneer een onderzoeker claimt dat een interventie ‘werkt’ doet deze dus een effectiviteitsvoorspelling. (Kvernbekk, 2016) Daar tegenover staat de geesteswetenschappelijke pedagogiek. Onderwijs wordt in de traditie van deze stroming als een waardegeladen, betekenisvolle activiteit gezien. Onderzoekers dienen daarom niet verklaren en voorspelen voorop te stellen maar begrijpen. (Smeyers & Smith, 2016) Door het begrip dat toeneemt door onderzoek kan in de onderwijspraktijk bewuster, meer doordacht en adequater worden gehandeld. (Meijer, 2016). De geesteswetenschappelijke benadering kenmerkt zich door een normatieve oriëntatie gericht op reflectie op het doel van opvoeding, ethisch handelen en persoonsvorming (Koops, Levering & De Winter, 2014). De keuze voor onderzoeksprogramma’s hebben dus een normatieve dimensie. Biesta (2022) stelt het scherp: moeten we de mensen in het onderwijs als stimulus-respons-machines zien die op een wetmatige wijze werken of zijn leerlingen en docenten personen die agency hebben: vrijheid van handelen en in staat tot zelfreflectie, zoals de geesteswetenschappelijke traditie stelt?

- Onderzoeksvraag/-vragen Hoe kunnen we de pedagogische literatuur die op de tweedegraads lerarenopleiding in Nederland wordt voorgeschreven classificeren? Welke waarden gaan er schuil achter onderzoeksmethodes, wetenschappelijke theorieën en kennis. Welke normatieve visie op onderwijs en welke mensbeelden worden impliciet of expliciet overgedragen?

- Methode van onderzoek Aan de hand van belangrijke kenmerken van onderzoeksprogramma’s, zoals wetenschappelijke methode, gebruikte theorieën, vooronderstellingen over de aard van onderwijs en mensbeelden kan literatuur worden geclassificeerd. Is er sprake van empirisch-analytische of geesteswetenschappelijke pedagogiek?

- Resultaten en onderbouwde conclusies De geesteswetenschappelijke pedagogiek is afgaande op de bestudeerde literatuur inderdaad verdrongen door de empirisch-analytische pedagogiek en de onderwijskunde. Zo wordt er in de pedagogische literatuur die is voorgeschreven op lerarenopleidingen weinig gereflecteerd op doel en bedoeling van onderwijs. En brede vorming (bildung) en ethisch handelen zijn geen thema’s die een prominente plek krijgen in de pedagogische literatuur.

- Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage De pedagogische literatuur die gebruikt wordt op lerarenopleiding geeft inzicht in de wijze waarop studenten worden opgeleid. Welke mensbeelden, visies op onderwijs en normatieve oriëntaties krijgen zij mee?

## Onderwijs van Waarde(n)

De pedagogische literatuur die gebruikt wordt op lerarenopleiding geeft inzicht in de wijze waarop studenten worden opgeleid. Welke mensbeelden, visies op onderwijs en normatieve oriëntaties krijgen zij mee? Moeten we de mensen in het onderwijs als stimulus-respons-machines zien die op een wetmatige wijze werken of zijn leerlingen en docenten personen die agency hebben: vrijheid van handelen en in staat tot zelfreflectie, zoals de geesteswetenschappelijke traditie stelt? Zijn leerlingen subject van hun eigen leven of slechts object van de interventies van de leraren?

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties



## 478. Leerbehoeftes van leraren po en vo tussen 2013 en 2018 vergeleken

Rikkert van der Lans; UvA

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Leerbehoeftes, Professioneel leren, samenwerkend leren, afstemmen*

**Inleiding.** Professioneel leren (PL) is effectiever wanneer het aansluit op de eigen leerbehoeftes en samenwerkend (collaboratief) plaatsneemt. Zulke samenwerking organiseren in scholen vereist dat leraren elkaars leerbehoeftes kennen en kennis hebben over veelvoorkomende combinaties van leerbehoeftes waarop samenwerking kansrijk is. Doel van deze studie is om kennis te vergroten over de samenhang tussen leerbehoeftes bij leraren po en vo en verandering door de tijd. **Methode.** Drie steekproeven uit de Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013 en 2018 (n= 1912, n= 1884, n = 1504). Leerbehoeftes aan 14 PL-inhoudsgebieden. Samenhang is onderzocht met de circumplex methode. De circumplex plaatst leerbehoeftes op een cirkel zodat de afstand tussen leerbehoeftes een functie is van hun correlatie. **Resultaten.** Leraren po en vo positioneren en spreiden leerbehoeftes gelijk over de cirkel. Dit betekent dat beide groepen dezelfde inhoudsgebieden voor PL met elkaar associëren en combineren. Uitzonderingen zijn de PL-inhoudsgebieden “ICT vaardigheden” en “onderwijzen van generieke vaardigheden”. Er zijn geen aanwijzingen voor verandering door de tijd. **Discussie.** Kennis over samenhang geeft inzicht in PL-inhoudsgebieden waaraan leraren vaker een gecombineerde leerbehoefte hebben. Zulke kennis ondersteunt de organisatie van het samenwerkend professioneel leren en het afstemmen op de leerbehoeftes en motivatie van leraren.

Inleiding, onderzoeksdoel en context  
Opvattingen over professioneel leren (PL) accentueren het belang van informeel werkplekleren gestuurd vanuit de eigen leerbehoeftes en van

samenwerkend professioneel leren (bijv. Admiraal et al., 2021). Samenwerking organiseren vereist dat leraren elkaars leerbehoeftes kennen en kennis hebben over veelvoorkomende combinaties van leerbehoeftes waarop samenwerking kansrijk is. Doel van deze studie is om de kennis te vergroten over de samenhang in leerbehoeftes (veel voorkomende combinaties) en over verschillen hierin tussen po en vo en door de tijd.

Theoretisch kader PL is effectiever wanneer leeractiviteiten aansluiten op leerbehoeftes. Aansluiten motiveert leraren en draagt bij aan hun werkplezier (Boeskens et al., 2020; Van Veen et al., 2010). Eerder onderzoek heeft zich gericht op de vorm van PL en op het PL-inhoudsgebied. Deze studie onderzoekt samenhang tussen PL-inhoudsgebieden middels een circumplex methode (zie: van der Lans et al., 2024). De circumplex methode brengt de leerbehoeften voor ontwikkeling op verschillende PL-inhoudsgebieden en hun onderlinge samenhang tegelijk in kaart, waar methoden als correlatie- of factoranalyses hierin tekort schieten.

Onderzoeksvraag/-vragen Hoe verschillen professionele leerbehoeftes van leraren po en vo van elkaar?

Hoe verschillen professionele leerbehoeftes van leraren vo tussen 2013 en 2018?

Methode van onderzoek Uit de Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013 databestand zijn leraren vo (n= 1912) geselecteerd. Er is geen 2013 databestand voor leraren po. Uit TALIS 2018 de leraren vo (n= 1884) en po (n = 1504). Leerbehoeftes zijn gemeten met het item “Geef voor elk van onderstaande gebieden aan in hoeverre u momenteel behoefte heeft aan professionele ontwikkeling?” Daarna volgde een lijst van 14 PL-inhoudsgebieden met antwoordopties “geen”, “weinig”, “redelijk”, of “veel”. Er zijn 14 PL-inhoudsgebieden (vergelijking po-vo) en 11 PL-inhoudsgebieden (vergelijking 2013-2018) meegenomen. De 2013-2018 vergelijking is beperkt tot vo. Samenhang tussen leerbehoeften is onderzocht met de circumplex methode. In de circumplex is de afstand tussen leerbehoeftes een functie van hun correlatie; hoe kleiner de afstand hoe hoger de correlatie, dus samenhang, tussen leerbehoeftes (Browne, 1992). De kleuren in de Figuren clusteren PL-inhoudsgebieden waar op voorhand samenhang tussen werd verwacht (zie ook: van der Lans et al. 2013) Resultaten en onderbouwde conclusies 1: Het po en vo kennen een gelijke locatie en spreiding in leerbehoeftes ( $\chi^2(1, 14) = .05, p = .81$ ). De items K “onderwijzen van generieke vaardigheden” en E “ICT vaardigheden” kennen wel een andere locatie (Figuur 1). In de Figuur 1 ordent de legenda de PL-inhoudsgebieden voor vo en po startend vanaf het rode bolletje (1) rechts op de cirkel. 2: Leraren vo 2013 (binnen) en 2018 (buiten) geven ook gelijke locaties en spreiding aan de leerbehoeftes ( $\chi^2(1, 11) = 1.81, p = .18$ ), zie Figuur 2.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Kennis over samenhang geeft inzicht in PL-inhoudsgebieden waaraan leraren vaker een gecombineerde leerbehoefte hebben. Zulke kennis ondersteunt de organisatie van het samenwerkend professioneel leren en het afstemmen op de leerbehoeftes en motivatie van leraren (cf. Admiraal et al., 2021; Boeskens et al., 2020; Van Veen et al., 2010). Apps kunnen leraren helpen snel de eigen leerbehoefte te visualiseren (Figuur 3) en deze te delen met collega's.

Onderwijs van Waarde(n)

Dit onderzoek naar professionele leerbehoeftes van leraren geeft waarde aan de eigen stem van de leraar en aan professioneel leren vanuit de eigen behoeftes en autonomie. Ook plaatst het leraren en de waarden die zij centraal willen stellen in hun eigen leren en professionaliteit centraal.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

LiteratuurAdmiraal, 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>Boeskens, L., Nusche, D., & Yurita, M. (2020). Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data (No. 235; OECD Education Working Papers). <https://doi.org/10.1787/247b7c4d-en>Browne, M. W. (1992). Circumplex model for correlation matrices. *Psychometrika*, 57(4), 469–497. <https://doi.org/10.1007/BF02294416>van der Lans, R. M., Jansen in de Wal, J., Daas, R., Durksen, T. L., Inoue, N., Wilson, E., & Cornelissen, F. (2024). Beyond the linear standard: What circular models can teach us about teachers' continuing professional learning needs in Australia, England, Japan and The Netherlands. *Teaching and Teacher Education*, 138, 104413. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104413>Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren.

## 479. Natuurkundedocenten en -studenten geven hun visie op genderverschillen in hun klas: vragenlijsten en focusgroepen

Natascha Musters; Tilburg University

Divisie: Domein Specifieke Aspecten van Onderwijs

*equity, gender, docenten, natuurkunde*

“Genderongelijkheid in prestaties is een punt van grote zorg, omdat het op lange termijn gevolgen kan hebben voor de persoonlijke en professionele toekomst van meisjes en jongens.” (OECD, 2019). Analyses van prestaties in het voortgezet onderwijs laten een intrigerende paradox zien. In algemene zin hebben meisjes een gunstigere schoolcarrière dan jongens (Onderwijsraad, 2020). Onze vergelijking van natuurkunde-eindexamenresultaten laat echter zien dat jongens, hoewel ze een ongunstigere schoolloopbaan hebben, significant beter presteren op het natuurkunde-eindexamen dan meisjes (Ons Middelbaar Onderwijs, 2013-2019, N=15660).

De literatuur suggereert dat drie factoren belangrijk zijn voor het verklaren van genderverschillen in de onderwijscontext: 1) leerling kenmerken, 2) docenten en docent-leerling-interacties, en 3) leermaterialen. In onze studie richten we ons op deze drie factoren in de bovenbouw van het voortgezet natuurkundeonderwijs. We onderzoeken mogelijke verklaringen voor genderverschillen en ontwikkelen op basis daarvan interventies gericht op het bieden van gelijke kansen.

Tijdens de paperpresentatie delen we de resultaten van de vragenlijsten en focusgroepen voor leerlingen en docenten. In de vragenlijsten vroegen we bijvoorbeeld naar de werkhouding van leerlingen en lesboeken. Gedachten en ideeën over bijvoorbeeld vragen stellen in de klas werden gevonden tijdens de focusgroepen. Tot slot zullen ideeën voor gendergelijkheid bevorderende interventies in de klas besproken worden.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Er is behoefte aan een meer effectieve en rechtvaardig onderwijsbenadering. Hoewel deze behoefte duidelijk is vanuit een maatschappelijk perspectief, weten we nog niet precies wat de oorzaken zijn van ongelijkheid in het onderwijs, noch weten we hoe we ongelijkheid kunnen verminderen. Dit onderzoek draagt bij aan de wetenschappelijke kennis over genderongelijkheid in het natuurkundeonderwijs, specifiek door factoren in het klaslokaal te onderzoeken. Analyses van prestaties in het voortgezet onderwijs laten een intrigerende paradox zien. In algemene zin hebben meisjes een gunstigere schoolcarrière dan jongens (Onderwijsraad, 2020). Echter onze vergelijking van alle natuurkunde-eindexamenresultaten van OMO-leerlingen van 2013-2019 (N = 15660) laten een significant verschil ten gunste van jongens zien. Meisjes (M = 6.3037, SD = .165981) scoorden lager dan jongens (M = 6.68759, SD = .17364),  $t(15197.979) = -139.184$ ,  $p < .001$ .

De literatuur suggereert dat de volgende factoren mogelijk belangrijk zijn voor het verklaren van genderverschillen in de onderwijscontext: 1) leerling kenmerken[1] (o.a. werkhouding en competitie), 2) docenten en docent-leerling interacties[2] (o.a. vragen stellen en gender van de docent), en 3) leermaterialen[3] (o.a. lesboeken).

In onze studie richten we ons op deze drie factoren in de bovenbouw van het voortgezet natuurkundeonderwijs voor het verklaren van genderverschillen en het ontwikkelen van interventies gericht op het bieden van gelijke kansen voor iedereen. Onze onderzoeksvragen zijn:

- Welke huidige methoden en interacties in de klasomgeving hebben volgens docenten en leerlingen invloed op genderverschillen in de bovenbouw van het voortgezet natuurkundeonderwijs?

- Welke interventies in de klas worden door docenten en leerlingen voorgesteld om een meer gendergelijkwaardig onderwijs in de bovenbouw van het voortgezet natuurkundeonderwijs te creëren? Deze onderzoeksvragen beantwoordden we door middel van vragenlijsten en focusgroepen. Vragenlijsten voor leerlingen (N=212) en docenten (N=73) hadden de bestaande vragenlijst van Tuan et al. (2005) als uitgangspunt. Deze werd aangevuld (open/gesloten vragen) zodat voor beide groepen vragen binnen de drie factoren werden gesteld. Gedachten en ideeën werden gevonden tijdens de focusgroepen (N=6): drie fysieke leerling-groepen (mixed genders) en drie online docentengroepen (mannen/vrouwen/gemend).

Een meerderheid (85%) van de docenten ervaart verschillen tussen jongens en meisjes in de natuurkundeles. Bij leerlingen werd dit minder aangegeven (43%). Vervolg vragen in zowel de

vragenlijsten als bij de focusgroepen laten zien dat er vooral verschillen worden ervaren op het gebied van leerling kenmerken. Van meisjes wordt gezegd dat ze meer inzet laten zien, maar onzekerder zijn en van jongens dat ze beter zijn in natuurkunde en gedurfter zijn. Tijdens de presentatie zullen ideeën voor interventies in de klas besproken worden die bijdragen aan gendergelijkheid. Het combineren van mijn rol als natuurkundeleraar met die van onderzoeker hielp om cruciale gebieden in het onderwijsproces bloot te leggen die onderzoekers van buitenaf niet gemakkelijk konden verkennen.

[1] (Driessen & Van Langen, 2010; Duckworth & Seligman, 2006; Harskamp et al., 2008; Kalender et al., 2018; Woltring & van der Wateren, 2019; Zohar et al., 2003)[2] (Labudde et al., 2000; Belfi et al., 2015; Bottia et al., 2015; Newall et al., 2018; Stadler et al., 2000)[3] (Bax, 2021; Doornkamp, 2023; Mesman et al., 2019

#### Onderwijs van Waarde(n)

Dit onderzoeksproject is gericht op het creëren van gelijke kansen voor jongens en meisjes in de bovenbouw van het voortgezet natuurkundeonderwijs. We onderzoeken niet alleen mogelijke oorzaken, maar ook hoe we ongelijkheid kunnen verminderen. We verhogen zowel het bewustzijn over gendersverschillen in het onderwijs als geven richtlijnen over hoe hiermee om te gaan. Het creëren van gelijke kansen in het onderwijs is een belangrijk doel voor een samenleving die streeft naar gelijke kansen voor al haar burgers. De grotere vraag naar studenten met een wetenschappelijke (en specifiek natuurkundige) achtergrond rechtvaardigt de behoefte aan beter natuurkundeonderwijs in het voortgezet onderwijs.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Bax, J. (2021). Gender bias in secondary education [Utrecht University].  
<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/403321>  
 Belfi, B., Levels, M., & Van Der Velden, R. (2015). De jongens tegen De meisjes. [www.roa.nl](http://www.roa.nl)  
 Bottia, M. C., Stearns, E., Mickelson, R. A., Moller, S., & Valentino, L. (2015). Growing the roots of STEM majors: Female math and science high school faculty and the participation of students in STEM. *Economics of Education Review*, 45, 14–27. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.01.002>  
 Doornkamp, L. (2023). A teacher like me. In Leiden Universiteit. Leiden University.  
 Driessen, G., & Van Langen, A. (2010). De onderwijsachterstand van jongens.  
<https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/210500/rapport-r1841.pdf>  
 Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198–208. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.198>  
 Harskamp, E., Ding, N., & Suhre, C. (2008). Group composition and its effect on female and male problem-solving in science education. *Educational Research*, 50(4), 307–318. <https://doi.org/10.1080/00131880802499688>  
 Kalender, Z. Y., Marshman, E., Schunn, C. D.,

Nokes-Malach, T. J., & Singh, C. (2018). Large gender differences in physics self-efficacy at equal performance levels: A warning sign? *Physics Education Research Conference Proceedings*, 2018. <https://doi.org/10.1119/perc.2018.pr.kalender>

Labudde, P., Herzog, W., & Neuenschwander, M. P. (2000). Girls and physics: Teaching and learning strategies tested by classroom interventions in grade 11. *International Journal of Science Education*, 22(2), 143–157. <https://doi.org/10.1080/095006900289921>

Mesman, J., van de Rozenberg, T., van Veen, D., Zicha, L., & Groeneveld, M. (2019). Representatie van vrouwen en mannen in schoolboeken voor de brugklas. *Newall, C., Gonsalkorale, K., Walker, E., Forbes, G. A., Highfield, K., & Sweller, N. (2018). Science education: Adult biases because of the child’s gender and gender stereotypicality. Contemporary Educational Psychology*, 55(August), 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.08.003>

Onderwijsraad. (2020). Een verkenning van sekseverschillen in het onderwijs. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2020/10/07/verkenning-sekseverschillen-onderwijs>

Stadler, H., Duit, R., & Benke, G. (2000). Do boys and girls understand physics differently? *Physics Education*, 35(6), 417–422. <https://doi.org/10.1088/0031-9120/35/6/307>

Tuan, H.-L. L., Chin, C.-C. C., & Shieh, S.-H. H. (2005). The development of a questionnaire to measure students’ motivation towards science learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 27(6), 639–654. <https://doi.org/10.1080/0950069042000323737>

Woltring, L., & van der Wateren, D. (2019). De ontwikkeling van jongens in het onderwijs : context en praktijk van primair tot en met hoger onderwijs (2nd ed.). Zohar, A., Sela, D., & Bronshtein, B. (2003). Her physics, his physics: Gender issues in Israeli advanced placement physics classes. *International Journal of Science Education*, 25(2), 245–268. <https://doi.org/10.1080/09500690210126766>



## 482. Hoe gaan schoolleiders om met spanningen en dilemma's?

Janine Mommers; VORaad; Anje Ros; Fontys Hogeschool; Wouter Schenke; Penta Nova; Marlon van der Put; Fontys Hogeschool; Lydia Schaap; Hogeschool Utrecht; Rozemarijn Capiou; Hogeschool Utrecht

Divisie: Beleid & Organisatie

*Leiderschap, Spanningen, Dilemma's, Professionele identiteit*

Schoolleiders in alle sectoren ervaren spanningen en dilemma's, als zij werken aan onderwijsinnovatie en leraren meer eigenaarschap daarin geven. Hun eigen voorkeuren voor een bepaalde leiderschapsstijl en opvattingen over goed leiderschap beïnvloeden hun gedrag, als zij ruimte bieden voor leiderschapsinitiatieven voor leraren (Edmunds, e.a., 2008). In dit symposium bieden we inzicht in de spanningen en dilemma's die schoolleiders ervaren in drie verschillende sectoren. Daarnaast geeft het symposium zicht op de verschillende strategieën van schoolleiders om met deze spanningen om te gaan. Verder laten de studies zien welke invloed van de spanningen hebben op het zelfvertrouwen de professionele identiteit van schoolleiders. De drie bijdragen zijn getiteld:

- 1) Sturen of loslaten? Dilemma's van schoolleiders die gespreid leiderschap stimuleren (po).
- 2) Professionele identiteit en zelfvertrouwen van schoolleiders in interactie met professionals (vo).
- 3) Leidinggeven aan veranderingen in het hoger onderwijs: omgaan met paradoxale spanningen (hbo).

De discussiant zal de resultaten samenvatten in een integraal model en aanbevelingen voor vervolgonderzoek geven.

Doelstelling Schoolleiders in alle sectoren ervaren allerlei soorten spanningen en dilemma's, die mede worden veroorzaakt doordat hun rol is veranderd en vooral complexer is geworden (Dunn, 2020). Tegelijk blijkt uit onderzoek dat de rol van schoolleiders cruciaal is voor de kwaliteit van het onderwijs (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020). Door de groei van leraren met een masteropleiding en het toegenomen belang van onderwijsinnovatie en -verbetering, neemt de populariteit van concepten als gespreid leiderschap toe. Hierbij bieden schoolleiders ruimte voor leraren om leiderschapsinitiatieven te nemen (agency) om eigenaarschap te bevorderen en expertise van leraren te benutten. Als leraren leiderschap nemen, heeft dit invloed op de perceptie van de eigen rol en daarmee op de professionele identiteit van schoolleiders (Cruz-González, e.a., 2021). Schoolleiders hebben te maken met complexe interacties met leraren, waarin zij zowel bepaalde (innovatie)doelen beogen te realiseren, ruimte bieden (loslaten), leraren dienen te coachen in hun leiderschapsvaardigheden en het overzicht moeten bewaren over alle ontwikkelingen (Louws, e.a. 2020). Hun eigen voorkeuren voor een bepaalde leiderschapsstijl en opvattingen over goed leiderschap beïnvloeden daarbij hun gedrag, dat noodgedwongen sterk situationeel is (Edmunds, e.a., 2008). In dit symposium bieden we inzicht in deze spanningen en dilemma's van schoolleiders in drie verschillende sectoren en de wijze waarop zij daarmee omgaan. Presentaties

1) Sturen of loslaten? Dilemma's van schoolleiders die gespreid leiderschap stimuleren.

Studie naar de aard van de dilemma's die schoolleiders in het basisonderwijs ervaren als zij gespreid leiderschap bevorderen en hoe zij hiermee omgaan.

2) Professionele identiteit en zelfvertrouwen van schoolleiders in interactie met professionals

Studie naar de invloed van oordelen van anderen en zelfbeoordeling op de professionele identiteit en het zelfvertrouwen van schoolleiders in het voortgezet onderwijs.

3) Leidinggeven aan veranderingen in het hoger onderwijs: omgaan met paradoxale spanningen.

Studie naar de spanningen die leiders in hbo-instellingen ervaren bij het leiding geven aan complexe onderwijsinnovaties en de wijze waarop zij hiermee omgaan en in de begeleiding van docententeams. Wetenschappelijke betekenis Dit symposium geeft inzicht in verschillende typen dilemma's en spanningen die schoolleiders ervaren, in verschillende sectoren, als zij sturing geven aan onderwijsinnovatie en daarbij eigenaarschap/agency van leraren bevorderen. Ook bieden de studies inzicht in de verschillende strategieën/mechanismes van schoolleiders om hiermee om te gaan en de gevolgen die de dilemma's en spanningen hebben voor het zelfvertrouwen en leiderschapsopvattingen van schoolleiders, en daarmee hun professionele identiteit. In de drie studies wordt gebruik gemaakt van verschillende wetenschappelijke leiderschapsmodellen en (kwalitatieve) onderzoeksmethoden. De discussiant zal de resultaten samenvatten in een integraal model en aanbevelingen voor vervolgonderzoek geven. Structuur van de sessie Drie presentaties met ruimte voor vragen (totaal 60 minuten).

Reflectie op de studies door de discussiant (15 minuten).

Discussie met de zaal (15 minuten).

Onderwijs van Waarde(n)

Dit symposium gaat dieper in op de spanningen die schoolleiders ervaren als leraren leiderschapsinitiatieven nemen bij onderwijsinnovatie. Dit symposium gaat over de waarde van onderwijs, omdat schoolleiders met onderwijsinnovatie de kwaliteit van het onderwijs beogen te verbeteren. Tegelijk gaat dit symposium over waarden, omdat inzicht wordt geboden in opvattingen van schoolleiders en hun professionele identiteit. In de interactie met leraren tijdens onderwijsinnovatie worden de waarden van schoolleiders expliciet gemaakt. Om deze redenen past dit symposium in het thema van de ORD.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Sturen of loslaten? Dilemma's van schoolleiders die gespreid leiderschap stimuleren

- Inleiding, onderzoeksdoel en context

Steeds meer schoolteams kiezen voor gespreid leiderschap, omdat hierbij optimaal gebruik wordt gemaakt van kennis en expertise van leraren bij schoolontwikkeling (Amels, 2021). Schoolleiders spelen bij de ontwikkeling van gespreid leiderschap een belangrijke rol (Mentink, 2023). Naarmate gespreid leiderschap meer gestalte krijgt, verandert echter ook de rol van schoolleiders, wat kan leiden tot spanningsvolle situaties (dilemma's). Er is nog weinig bekend over de aard van deze dilemma's. Het doel van deze studie is om inzicht te verkrijgen in de aard van de dilemma's die schoolleiders in het basisonderwijs ervaren gedurende het ontwikkelproces van gespreid leiderschap en in hoe zij hier mee omgaan.- Theoretisch kader

Schoolleiders spelen bij het ontwikkelen van gespreid leiderschap een cruciale, responsieve rol (Leithwood, 2020; Bush & Glover, 2012). Naarmate gespreid leiderschap meer vorm krijgt en leraren meer leiderschapsinitiatieven en besluiten nemen, verandert echter ook de rol van de schoolleider naar meer strategisch en voorwaardenscheppend (MacBeath et al, 2005). Deze veranderende rol van schoolleiders vraagt soms zelfs een transformatie in de persoonlijke leiderschapsopvattingen van schoolleiders (Murphy et al, 2009). Tevens kunnen leiderschapsdilemma's ontstaan wanneer tegengestelde opvattingen leiden tot onenigheid of wanneer machtsverhoudingen tussen teamleden de professionele dialoog onder druk zetten (Supovitz et al, 2019).- Onderzoeksvraag/-vragen

1. Wat is de aard van dilemma's die schoolleiders ervaren bij het ontwikkelen van gespreid leiderschap en in welke mate verandert deze over tijd?

2. Hoe gaan schoolleiders met deze dilemma's om?- Methode van onderzoek

Om op gestructureerde wijze ervaren dilemma's en bijbehorend gedrag van schoolleiders in hun specifieke context te onderzoeken, werden middels een kwalitatief onderzoeksdesign (logboek)data verzameld gecombineerd met begeleide reflectie-interviews. Hiertoe zijn op vijf momenten, verspreid over 2021 en 2023, semigestructureerde interviews afgenomen bij vijf schoolleiders van Nederlandse basisscholen, op basis van de STARR-methode (Benamar, 2006) en gecodeerd. Door within and cross-case analyses zijn ervaren dilemma's en coping strategieën vergeleken. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is vastgesteld met een inter coder agreement.- Resultaten en onderbouwde conclusies Uit voorlopige analyses blijkt dat deelnemers op de verschillende meetmomenten gelijksoortige dilemma's ervaren. Hierbij kunnen drie typen dilemma's worden onderscheiden. Dilemma's met betrekking tot: 1) ethische

gevolgen van het delegeren van leiderschap en verantwoordelijkheden aan (startende) teacher leaders; 2) al dan niet ingrijpen wanneer het spreiden van leiderschap leidt tot spanningen tussen leraren of onduidelijkheid in verantwoordelijkheden; 3) ervaren mismatches in wederzijdse verwachtingen tussen schoolleiders en leraren. Schoolleiders lijken verschillend om te gaan dilemma's, maar lijken hoofdzakelijk te kiezen voor: het bieden van heldere (communicatie)structuren; intensieve begeleiding van kartrekkers om hen te ondersteunen in hun rolontwikkeling (modeling); en het organiseren van de (team)dialogo over implicaties van gespreid leiderschap op onderlinge samenwerking.

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Professionele identiteit en zelfvertrouwen van schoolleiders in interactie met professionals

Inleiding, onderzoeksdoel en context Schoolleiderstekorten en complexiteit van schoolleiderschap brengen continuïteit van leiderschap in het (voortgezet) onderwijs in gevaar. Het zelfbeeld van schoolleiders speelt een belangrijke rol in ervaren fricties in het leiderschap en in hoe sterk schoolleiders staan in hun werk (Cruz-González e.a., 2021). Bepalend daarbij is hoe standaarden die schoolleiders voor zichzelf hanteren in het werk (Mommers, Runhaar & den Brok, 2023) overeenkomen met via feedback van anderen en via zelfbeoordeling daarover gereflecteerd wordt (Day e.a., 2020). Een professioneel zelfbeeld beïnvloedt het zelfvertrouwen en geeft richting aan keuzes van schoolleiders (Rigby, 2015). Theoretisch kader Beoordeling vormt voor een belangrijk deel de professionele identiteit en het zelfvertrouwen (Burke & Stets, 2009). De mate waarin de schoolleider zich waardevol, effectief en authentiek voelt is voor een groot deel afhankelijk van het resultaat van dit proces van identiteitsvorming. In dit proces spelen professionele standaarden en beoordeling van anderen en zelf dynamisch op elkaar in. Deze processen beïnvloeden keuzes die schoolleiders maken in het werk en/of professionele overtuigingen ten aanzien van schoolleiderschap. (Crow e.a., 2017). Onderzoeksvragen Welke invloed hebben oordelen van anderen en zelfbeoordeling over de rol als schoolleider in belangrijke professionele situaties op de professionele identiteit van schoolleiders en ervaren zelfvertrouwen? Subvragen:

1) Wat is de match tussen oordelen van anderen (o.a. leraren, collega-schoolleiders, ouders en directie) en zelfbeoordeling van schoolleiders in belangrijke professionele situaties?

2) Wat is het zelfvertrouwen (zelfwaardegevoel effectiviteit en authenticiteit) van schoolleiders in de leiderschapsrol? Methode van onderzoek 36 Schoolleiders (28-59 jaar) namen in 2021 deel aan het onderzoek uitgevoerd in professionaliseringstrajecten in VO-raad. Middels een vragenlijst is gevraagd naar standaarden in praktijksituaties, beoordelingen van anderen en zelfbeoordelingen en naar gevoelens van effectiviteit, zelfwaardegevoel en authenticiteit in het schoolleiderschap. De beoordeling van anderen, zelfbeoordelingen en professionele standaarden in situaties werden vergeleken. De complexiteit van de interactie tussen standaarden, oordelen van anderen en zelf en het zelfvertrouwen, worden nog verder in samenhang beschreven (Riessman, 2008).- Resultaten en onderbouwde conclusies Eerste resultaten laten verschil zien tussen oordelen van anderen en zelfbeoordelingen in uitdagende situaties: schoolleiders oordelen vaker negatief over zichzelf (15x) dan anderen (3x). Oordelen gaan over leiderschap, processen, wijzen van handelen en resultaten. De mate van zelfvertrouwen in eigen leiderschap wordt genuanceerd omschreven in zowel positieve als

negatieve termen en emoties. De complexe samenhang van de verschillende aspecten van de professionele identiteit zijn middels voorbeelden verder uitgewerkt.- Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrageDe invloed van anderen en zelfbeoordelingen op de professionele identiteit van schoolleiders, is nog niet eerder onderzocht. Het verkrijgen van inzicht in de (mis)match tussen waardering en voldoen aan nagestreefde professionele standaarden in situaties, kan dienen als voorspeller voor veranderingen in overtuigingen en gedrag van schoolleiders. Samen met inzicht in ervaren zelfvertrouwen, maakt zichtbaar op hoe schoolleiders ondersteund kunnen worden in hun professionele ontwikkeling. Zo kunnen ze zich meer bewust vanuit professionele identiteit ontwikkelen, wat positief kan bijdragen aan hun weerbaarheid.

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Leidinggeven aan veranderingen in het hoger onderwijs: omgaan met paradoxale spanningen

- Inleiding, onderzoeksdoel en context

Hoger onderwijsinstellingen zijn genooddaakt om zich aan te passen aan de snel veranderende wereld. Dit stelt onderwijsprofessionals voor uitdagende en soms tegenstrijdige verwachtingen (Berti & Cunha, 2023; Smith & Lewis, 2011). De toenemende diversiteit onder studenten bijvoorbeeld, maakt noodzakelijk om gelijke kansen te garanderen, tegelijkertijd wordt, vanuit de politiek, de druk opgevoerd om oog te hebben voor individuele excellentie. Onderwijsveranderingen gaan derhalve vaak gepaard met spanningen die zowel de processen als de resultaten van verandering beïnvloeden (Schaap & Vanlommel, 2024). Om onderwijsinnovatie succesvol te laten verlopen moeten zowel docenten als hun leidinggevendenden (leren) omgaan met organisatieparadoxen die horen bij veranderingen door bijvoorbeeld een paradox mindset te ontwikkelen (Miron-Spektor, 2018).

- Theoretisch kader

Het succes van onderwijsveranderingen hangt af van het vermogen van onderwijsprofessionals om paradoxen te zien, te begrijpen en ermee om te gaan. Reacties op paradoxen kunnen actief zijn (spanningen gebruiken als startpunt voor een constructieve dialoog) of defensief (spanningen negeren of één kant van de paradox kiezen). Defensieve reacties hebben als doel de spanningen te reduceren, maar veroorzaken juist vicieuze cirkels (Jarzabkowski et al., 2013; Smith & Lewis, 2011). Hierdoor blijven de problemen en spanningen terugkomen, omdat de diepere oorzaken niet goed zijn opgelost. Kortom, spanningen en paradoxen zijn inherent aan complexe onderwijsveranderingen. Om het succes van onderwijsveranderingen te vergroten, moeten onderwijsprofessionals en leiders daarom zoveel mogelijk actief paradoxen hanteren. De mate waarin dit mogelijk is, hangt af van ondersteunende organisatiecondities, zoals cultuur, structuur en leiderschap. Organisatiecultuur kan de adoptie van een paradox mindset bevorderen of belemmeren (Keller et al., 2017). Vertrouwen (als element van cultuur) in scholen is bijvoorbeeld een voorwaarde voor constructieve conflicten die kunnen bijdragen aan collectief leren (bijv. Bryrk & Schneider, 2002). Leiderschap speelt hier een belangrijke rol in. Uit een casus studie (Schaap, Capiou & Vanlommel, submitted) bleek dat professionals betrokken bij een grote onderwijs- en organisatieverandering meer defensieve dan actieve responses lieten zien op paradoxale spanningen. Ook gaven zij aan dat aspecten van organisatiecultuur (vertrouwen, openheid en veiligheid) konden helpen om te gaan met de

ervaren spanningen. Leiderschap werd ook vaak genoemd als factor om deze culturele aspecten te bevorderen. Het is dus belangrijk om de rol van leiders in bij spanning in onderwijsveranderingen te onderzoeken.

- Onderzoeksvragen: 1) Welke spanningen ervaren leiders die leidinggeven aan onderwijsveranderingen? 2) Hoe gaan leiders van onderwijsveranderingen om met paradoxale spanningen? 3) Op welke manier ondersteunen leiders in onderwijsorganisaties andere onderwijsprofessionals in het omgaan met paradoxale spanningen bij onderwijsveranderingen? - Resultaten en wetenschappelijke betekenis

In deze studie worden leidinggevendenden in een innovatie aan een hbo-instelling bevraagd middels de rich picture method (Cristiancho, 2015) en semi-gestructureerd interviews. De resultaten zijn ten tijde van deze inzending nog niet bekend en worden tijdens de ORD gepresenteerd. De studie verbreedt kennis over de mogelijkheden van het toepassen van de paradox theorie op onderwijsinnovaties en draagt bij aan het handelingsrepertoire van leiders hierin.

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

Inleiding

Cruz-González, C., Rodríguez, C. L., & Segovia, J. D. (2021). A systematic review of principals' leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 31-53. Dunn, R. (2020). Adaptive leadership: Leading through complexity. *International studies in educational administration*, 48(1), 31-38. Edmunds, B., Mulford, B., Kendall, D., & Kendall, L. (2008). Leadership tensions and dilemmas. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12(17), n17. Leithwood, K., Harris, A., and Hopkins, D. (2020) 'Seven strong claims about successful school leadership revisited,' *School Leadership & Management*, 40(1): 5–22, DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077. Louws, M., Zwart, R., Zuiker, I., Meijer, P., Oolbakkink-Marchand, H., Schaap, H., & van der Want, A. (2020). Exploring school leaders' dilemmas in response to tensions related to teacher professional agency. *Professional Development in Education*, 46(4), 691-710.

Bijdrage 1

Amels-de Groot, J. (2021). Teachers' capacity to realize educational change through inquiry-based working and distributed leadership. University of Groningen. Benammar, K. (2006). *Reflectietools*. Meppel: Boom Lemma Uitgevers. Bush, T. & Glover, D. (2012). Distributed leadership in action: Leading high-performing leadership teams in English schools. *School Leadership & Management*, 32(1), 21–36. Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020) Seven strong claims about successful school leadership revisited, *School Leadership & Management*, 40:1, 5-22. Louws, M., Zwart, R., Zuiker, I., Meijer, P., Oolbakkink-Marchand, H., Schaap, H., & Want, van der, A. (2020) Exploring school leaders' dilemmas in response to tensions related to teacher professional agency, *Professional Development in Education*, 46:4, 691-710. MacBeath, J., Oduro, G. & Waterhouse, J. (2005). Distributed leadership: a developmental process. Presented within the symposium leadership for learning (ICSEI,



2005)Mentink, R. (2023). De ‘beliefs’ van schoolleiders bij gespreid leiderschap. Over zelfbegrip van de schoolleider. Universiteit van UtrechtMurphy, J., Smylie, M., Mayrowetz, D., & Louis, K. S. (2009). The role of the principal in fostering the development of distributed leadership. *School leadership and Management*, 29(2), 181-214.Supovitz, J. A., D'Auria, J., & Spillane, J. P. (2019). Meaningful & Sustainable School Improvement with Distributed Leadership. CPRE Research Reports.Vaessen, M., Van Den Beemt, A., & De Laat, M. (2014). Networked professional learning: relating the formal and the informal. *Frontline Learning Research*, 2(2), 56-71.

#### Bijdrage 2

Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity Theory*. New York: Oxford University Press.Clarke, M., Hyde, A., & Drennan, J. (2013). Professional identity in higher education. *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges*, 7-21.Crow, G. M., & Møller, J. (2017). Professional identities of school leaders across international contexts: An introduction and rationale1. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 749-758.Cruz-González, C., Rodríguez, C. L., & Segovia, J. D. (2021). A systematic review of principals' leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 31-53.Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful School Leadership*. Education development trust.Mommers, Runhaar & Den Brok (2023), Wie ben ik als schoolleider? Over de professionele identiteit van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. *De nieuwe meso*, december 2023 (4), 64-69.Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.Rigby, J. G. (2015). Principals' sensemaking and enactment of teacher evaluation. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 374-392.

#### Bijdrage 3

Berti, M. & Cunha, M.P. (2023). Paradox, dialectics or trade-offs? A double loop model of paradox. *Journal of Management Studies*, 60(4), 861-888.Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for school improvement*. New York: Russell Sage Foundation.Cristancho, S. (2015). Eye opener: Exploring complexity using rich pictures. *Perspectives on Medical Education*, 4, 138-141.Jarzabkowski, P., Lê, J. K., & Van de Ven, A. H. (2013). Responding to competing strategic demands: How organizing, belonging, and performing paradoxes coevolve. *Strategic Organization*, 11(3), 245-280.Keller, J., Loewenstein, J., & Yan, J. (2017). Culture, conditions and paradoxical frames. *Organization Studies*, 38(3-4), 539-560.Miron-Spektor, E., Ingram, A., Keller, J., Smith, W. K., & Lewis, M. W. (2018). Micro-foundations of organizational paradox: The problem is how we think about the problem. *Academy of Management Journal*, 61(1): 26–45.Schaap, Capiou & Vanlommel (submitted). Tensions hindering sustainable educational change: Educators responses to paradoxes and the role of organizational culture, structure, and leadership.Schaap, L. & Vanlommel, K. (2024). Why so many change efforts fail: using paradox theory as a lens to understand the complexity of educational change. *International Journal of Leadership in Education*, 1-14.Smith, W. K., & Lewis, M. W. (2011). Toward a theory of paradox: A dynamic equilibrium model of organizing. *Academy of Management Review*, 36(2): 381-403.



## 484. Leiderschapsidentiteit ontwikkeling van lerarenopleiders tijdens innovatieprocessen

Meity Feher ; Fontys Lerarenopleiding Sittard

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Leiderschapsidentiteit ontwikkeling , Lerarenopleiders, Flexibilisering lerarenopleiding, Onderwijsinnovatieprocessen*

In een snel veranderende maatschappij met een toenemend lerarentekort wordt innoveren in lerarenopleidingen urgenter. Dit vraagt om duurzame innovatieprocessen zoals, flexibele opleidingsmogelijkheden, inhoudelijke aanpassingen van curricula en harmonisatie van organisatieprocessen tussen verschillende sectoren en opleidingen. Lerarenopleiders spelen een sleutelrol bij het leiden van deze innovatieprocessen. Hoe lerarenopleiders zich ontwikkelen in deze leiderschapsrol is niet eerder onderzocht terwijl leiderschap wel een krachtig element voor succesvol en duurzaam innoveren is. Uit de praktijk blijkt succesvol innoveren in het onderwijs geen vanzelfsprekendheid is. Dit promotieonderzoek richt zich daarom op de ontwikkeling van leiderschapsidentiteit van lerarenopleiders tijdens deze innovatieprocessen.

In een snel veranderende maatschappij met een toenemend lerarentekort wordt innoveren in lerarenopleidingen urgenter. Lerarenopleiders spelen een sleutelrol deze innovatieprocessen. Om meer en betere leraren op te leiden gaan lerarenopleidingen momenteel flexibiliseren. Dit betekent dat lerarenopleiders naast het uitvoeren van hun taken als opleider, het primaire proces, nu tevens de verantwoordelijkheid krijgen voor het herontwerpen van de opleidingen, en daarmee een grotere verantwoordelijkheid krijgen in het secundaire proces. Uit de praktijk blijkt echter dat dergelijke complexe onderwijsinnovaties geen vanzelfsprekendheid zijn en dat leiderschap hierbij cruciaal is (Verbiest, 2021). Leiderschap is het vermogen om invloed uit te oefenen op anderen teneinde toe te werken naar gezamenlijke doelstellingen (Yukl, 2013). Een passend leiderschapspectief bij de transitie van lerarenopleidingen is gespreid leiderschap. Dit is een opvatting over leiderschap waarbij wordt gesteld dat leiderschap een dynamisch proces is dat vorm krijgt door interactie tussen leider(s), volger(s) en bepaalde situatie (Hulsbos et al., 2012). Iedereen in een organisatie kan afwisselend de rol van leider of volger aannemen

afhankelijk van de expertise die op dat moment nodig is. Leiderschap is hierbij, in tegenstelling tot traditionele perspectieven, niet exclusief gebonden aan één of enkele formele leiders (Daniëls et al., 2019; Gronn, 2002; Harris & Spillane, 2008; Spillane, 2006; Spillane et al., 2004). Als leiderschap niet toe te schrijven is aan iemands formele positie in de organisatie dan ontstaat de vraag hoe deze relationele en sociale processen ervoor zorgen hoe iemand zichzelf ontwikkelt als leider en/of volger. Het toekennen of verwerven van dergelijke rollen door interacties wordt ook wel leiderschapsidentiteit genoemd (DeRue & Ashford, 2010). Deze worden op basis van wederkerigheid en erkenning binnen de dynamiek van een groep geaccepteerd en ontwikkelen zich door de tijd heen. Kessels (2021) stelt dat het aannemen van deze identiteiten een krachtige invloed kan hebben op het bevorderen van professionele ruimte. Dit is de mate waarin professionals invloed kunnen uitoefenen op werkprocessen (Hulsbos et al., 2012). Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen feitelijke en ervaren professionele ruimte. Invloed uitoefenen op de ervaren professionele ruimte is belangrijk voor het vergroten van eigenaarschap en de motivatie en professionalisering van professionals. Dit betekent dat leiderschapsidentiteitontwikkeling van lerarenopleiders een krachtig element is voor innovatieprocessen binnen lerarenopleidingen. Volgens de theorie van DeRue en Ashford (2010) komt leiderschapsidentiteitontwikkeling tot stand door de volgende beïnvloedende factoren: (1) individuele internalisatie, (2) relationele herkenning en (3) collectieve bekrachtiging. Individuele internalisatie is de mate waarin iemand zichzelf nieuwe eigenschappen toekent op basis van sociale interactie. Dit hangt samen met iemands impliciete overtuigingen op effectief leiderschap. Die sociale interactie duidt op wederkerigheid en herkenning daarvan. Tot slot heeft de collectieve goedkeuring ook invloed op leiderschapsidentiteitontwikkeling. Hoe meer de groep de aangenomen rol bekrachtigt hoe sterker de identiteitsontwikkeling zal verlopen. Tevens spelen risico's en beloningen een rol bij het aannemen van verschillende leiderschapsidentiteiten. Hoe leiderschapsidentiteit zich bij lerarenopleiders ontwikkelt tijdens innovatieprocessen en hoe deze beïnvloedende factoren hierbij een rol spelen is niet eerder wetenschappelijk onderzocht (Hulsbos et al., 2012). Narratief en longitudinaal onderzoek wordt dan ook vanuit de literatuur aanbevolen. (Hulsbos et al., 2012).

#### Onderwijs van Waarde(n)

Om het lerarentekort aan te pakken gaan lerarenopleidingen hun onderwijs flexibiliseren. Dit zijn complexe onderwijsinnovaties waarbij lerarenopleiders een sleutelrol spelen. Zij moeten leiding geven aan deze onderwijsinnovaties. Dit vraagt om leiderschap van lerarenopleiders. Hoe deze leiderschapsidentiteit van lerarenopleiders zich ontwikkelt tijdens innovatieprocessen is niet eerder onderzocht, terwijl dit juist een krachtig en noodzakelijk element is van onderwijsinnovatieprocessen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

De Rue, D.S., & Ashford, S. J. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organisations. *Academy of Management Review*, 35(4), 627-647.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The leadership Quarterly*, 13, 423-451.

Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325. Spillane

Hulsbos, F., Anderson, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). Professionele ruimte en gespreid leiderschap. Rapport 37. LOOK. Heerlen: Open Universiteit.

Kessels, J.W.M. (2021). Gespreid leiderschap als voertuig voor diversiteit in professionele schoolteams. In: H. Bijlsma & M. Keyser (red.), *Erken de ongelijkheid. De kracht van diversiteit in onderwijsteams*. pag. 88-98. PicaVerbiest, E. (2021). *Perspectieven op onderwijsvernieuwing*. Antwerpen/'s-Hertogenbosch: Gompel&Svacina.

Yukl, G. (2013). *Leadership in Organisations*. 8th ed. Pearson.

## 490. Perspectieven op inclusie; doelen, opvattingen en ervaringen van lerarenopleiders en docenten in opleiding

Tessa Mearns; ICLON, Universiteit Leiden

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Lerarenopleiding, Inclusie, Sociale rechtvaardigheid, Curriculum*

Er is een groeiende erkenning in Nederland van de noodzaak van een meer rechtvaardig en inclusief onderwijssysteem. In vergelijking met andere perspectieven op gelijke kansen is een op sociale rechtvaardigheid gerichte lerarenopleiding nog onbekend bij veel docenten en kan als "radicaal" worden beschouwd (Hosseini et al., 2021: 18). Daarom is het belangrijk om samen te werken aan verandering (Jupp & Sleeter, 2016) en in dialoog te blijven over opvattingen (Cochran-Smith et al., 2016). Met als doel om deze dialoog te openen in de context van een curriculumherziening aan een universitaire lerarenopleiding, onderzochten we in deze kleinschalige studie de opvattingen en ervaringen van studenten en lerarenopleiders met betrekking tot het thema inclusie. Een ontwikkelteam van negen lerarenopleiders, van wie 2 onderzoekers, voerden interviews uit met elkaar, met collega's en met studenten, volgens een protocol gebaseerd op doelsystemen en de laddering methode (Janssen et al., 2013). Een eerste analyse met een schema gebaseerd op Hosseini et al. (2021) en Jenks et al. (2001) laat zien dat verschillende perspectieven vertegenwoordigd zijn in de doelen, opvattingen en ervaringen van lerarenopleiders en docenten in opleiding, en dat er niet altijd duidelijke grenzen tussen de perspectieven zijn.

Er is een groeiende erkenning in Nederland van de noodzaak van een meer rechtvaardig en inclusief onderwijssysteem (Hosseini et al., 2021). Na decennia van bewustwording en onderzoek (Leeman & Reid, 2006) is een kritische benadering van een op sociale rechtvaardigheid gerichte lerarenopleiding ontwikkeld (Cochran-Smith, 2004; Gorski & Dalton, 2020). Dit perspectief is, in vergelijking met andere perspectieven (zie tabel 1), nog

onbekend bij Nederlandse docenten en kan als “radicaal” worden beschouwd (Hosseini et al., 2021: 18). Het is dus belangrijk om samen te werken aan verandering: alleen informeren van studenten en collega’s over dit perspectief zal niet per se leiden tot verandering (Jupp & Sleeter, 2016). Cochran-Smith et al. (2016) stellen dat actie nodig is om gelijke kansen en inclusie centraal te stellen in de lerarenopleiding, maar ook dat lerarenopleiders in gesprek moeten gaan over (rol)opvattingen rondom kansengelijkheid.

De doelen van dit kleinschalige project zijn om 1) deze stap te nemen in het kader van curriculumherziening en 2) helderheid te krijgen in onderliggende doelen, opvattingen en ervaringen van lerarenopleiders en docenten in opleiding rond dit thema. Een ontwikkelteam van docenten aan een universitaire lerarenopleiding werkte samen om de onderzoeksvragen te formuleren, de dataverzameling en analyse te plannen en uit te voeren. De onderzoeksvragen zijn: Welke perspectieven op inclusie bestaan er bij lerarenopleiders en docenten in opleiding aan een universitaire lerarenopleiding? Wat zijn aanbevelingen over inclusie van lerarenopleiders en docenten in opleiding aan een universitaire lerarenopleiding? Het team ontwikkelde een gezamenlijk interviewprotocol, gebaseerd op de doelsysteem en laddering methode (Janssen et al., 2013). Respondenten werd gevraagd wat ze verstaan onder inclusie, waarom dat voor hen belangrijk is en welke concrete ervaringen zij ermee hebben. In totaal voerde het team 20 interviews uit met elkaar (n=8), hun collega's (n=5) en hun studenten (n=7). Interviews werden opgenomen en getranscribeerd (na toestemming), samengevat en besproken in het team. Twee onderzoekers hebben vervolgens de doelen, opvattingen en ervaringen samengevoegd en gecategoriseerd (vraag 1) volgens de indeling beschreven in tabel 1 (Hosseini, et al. 2021; Jenks et al., 2001). Deze indeling is gebruikt om de verscheidenheid aan perspectieven te typeren.

Een eerste analyse laat zien dat alle perspectieven, zoals Hosseini et al. (2021) die beschrijven, vertegenwoordigd zijn in de doelen, opvattingen en ervaringen van lerarenopleiders en docenten in opleiding (tabel 1). Het valt op dat er niet altijd duidelijke grenzen tussen de benaderingen te vinden zijn. Bij lerarenopleiders zijn er verschillen tussen ervaringen in hun onderwijs en als medewerker in een lerarenopleiding. We vonden voorbeelden van acties op microniveau die niet altijd zichtbaar lijken te zijn voor collega’s en/of doorwerken op macro niveau. Er zijn hiervoor aanbevelingen gedaan rond personeelsbeleid, curriculum en omgang met studenten. Docenten in opleiding geven aan dat ze hun praktijkwerkplek zien als oefenplaats en zouden hier door de opleiding meer op voorbereid willen worden. De uitkomsten leveren input voor het maken van vervolgstappen in het realiseren van een inclusiever onderwijs op een lerarenopleiding. Daarnaast zijn er aanknopingspunten voor het bespreken van ongemak, dilemma’s en het vinden van een vocabulaire hiervoor.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Dit onderzoek sluit aan bij het thema omdat het raakt aan lastige gesprekken die gaan over positionaliteit en de daaraan gekoppelde waarden en overtuigingen die een rol spelen bij het wel of niet over gaan tot actie en verandering. Een dilemma dat naar voren kwam, betrof bijvoorbeeld zorgen over censuur en academische vrijheid. De geïnterviewden erkenden deze "paradox van tolerantie" (Popper, 1945) en voelden zich niet allemaal zeker over hoe dit aan te pakken of waar de grens te trekken om een veilige en inclusieve leeromgeving te behouden.

#### Referenties

Cochran-Smith, M. (2004) *Walking the Road: Race, Diversity, and Social Justice in Teacher Education*. Teachers College Press.

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. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.006>.

Gorski, P. & Dalton, K. (2020) Striving for Critical Reflection in Multicultural and Social Justice Teacher Education: Introducing a Typology of Reflection Approaches. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 357–368. <https://doi.org/10.1177/0022487119883545>.

Hosseini, N., Leijgraaf, M., Gaikhorst, L. & Volman, M. (2021) Kansengelijkheid in het onderwijs: een social justice perspectief voor de lerarenopleiding [Equal opportunities in education: a social justice perspective for teacher education]. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 42(4) *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 42(4), pp15-25. <https://hdl.handle.net/11245.1/ef3aa0ea-ce66-433d-92ac-6dd7d7c573e9>.

Janssen, F.J.J.M., Westbroek, H.B., Doyle, W., & Van Driel, J.H. (2013). How to make innovations practical. *Teachers College Record*, 115(7), 1-43. <https://doi.org/10.1177/016146811311500703>.

Leeman, Y. & Reid, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36:1, 57-72. <https://doi.org/10.1080/03057920500382325>.

Popper, Karl (2012) [1945]. *The Open Society and Its Enemies*. Routledge. p. 581.

Jupp, J. C., & Sleeter, C. E. (2016). Interview of Christine Sleeter on Multicultural Education: Past, Present, and Key Future Directions. *National Youth Advocacy and Resilience Journal*, 1(2). <https://doi.org/10.20429/nyarj.2016.010202>

Tabel 1: Perspectieven op inclusief onderwijs met voorbeelden van uitspraken van lerarenopleiders en docenten in opleiding.

PERSPECTIEF	Gelijke kansen vraagt om gelijke behandeling	Gelijke kansen vraagt om maatwerk en waarden	Gelijke kansen vraagt om kritisch (opleidings)onderwijs en compenseren voor ongelijkheden	Gelijke kansen vraagt om actie gericht op het bereiken van sociale rechtvaardigheid.
Omschrijving	Gelijke kansen voor iedereen  Verschillen worden niet erkend	Het vieren van verschil  Iedereen heeft recht op individuele behandeling  Geen erkenning van privilege of marginalisatie en eigen positionaliteit  Risiko van <i>deficit thinking</i>	Erkenning van privilege of marginalisatie.  Bewustzijn van eigen rol en positionaliteit wat kan leiden tot uitstellen van actie/handelen.  Kritisch jegens onderdrukkende systemen, maar geen actie om deze te verstoren  Risiko van <i>deficit thinking</i>	Verantwoordelijkheidsgevoel om verandering in gang te zetten  Actie nemen om onderdrukkende systemen te verstoren  Nadruk op <i>funds of knowledge</i> in plaats van deficit thinking
Voorbeelden lerarenopleider	<i>Inclusieve selectieprocedure: toelating open, weigeren geen studenten. Iedere gekwalificeerde student is toelaatbaar.</i>	<i>Alles zie ik als een verrijking - verscheidenheid, etc. - als het te normaal wordt, verlies je het uit het oog</i>  <i>Dat iedereen optimaal tot zijn recht komt</i>  <i>Als er zich problemen voordoen, dan gaan we met individuele studenten in gesprek om een oplossing te vinden.</i>  <i>begin van het jaar, studenten vragen naar achtergrond, ervaring, etc.; gedurende het jaar, proberen aan te sluiten op leervragen</i>	<i>Leren van ervaringen van marginalisatie bij 'andere' groepen helpt om de eigen positie te begrijpen.</i>  <i>De cursus is uitdagend voor iedereen, maar er zouden geen extra obstakels moeten zijn gerelateerd aan geslacht, seksualiteit, etniciteit, enzovoort.</i>  <i>Meer diversiteit zou ruimte geven aan stemmen die minder vaak gehoord worden en daardoor bijdragen aan verandering.</i>	<i>Casus: student met bagage rond grensoverschrijdend gedrag actief betrokken bij uitvoer van college over dit thema</i>  <i>Onderwijs is de plek waar maatschappelijke verandering begint</i> <i>Als lerarenopleider ben je daar een poortwachter met grote impact</i> <i>Je bent verantwoordelijk voor dat onderwijsveld, heel belangrijk dat we daar over nadenken. Zet positie als lerarenopleider in om kansengelijkheid te vergroten</i>
Voorbeelden docent in opleiding	<i>We kijken snel naar verschillen; dat gaat over inhoudelijke dingen, je krijgt een eerlijker beeld als je naar overeenkomsten kijkt.</i>	<i>Van elkaar leren; uitwisseling; opbrengst: invalshoeken van anderen; bewust onder perspectief opzoeken om van te leren</i>	<i>Meer aandacht geven aan leerlingen die dat nodig hebben, maar niet de grenzen verlagen omdat dan de kwaliteit achteruit gaat.</i>  <i>In de loop van de geschiedenis zijn mensen buitengesloten geweest: dat heeft problemen veroorzaakt.</i>	<i>Opleiding is behoorlijk wit. Ze doen wel hun best, maar nog op de oppervlakte.</i>  <i>Diverse personeel is het niet alleen 'dan wordt het een gekleurd persoon die in een wit systeem meedraait'. Het is systematisch. Dan gaat het over het hele anders zijn.</i>

## 491. Mogelijkheden en beperkingen van learning analytics voor kwaliteitsontwikkeling: systematische literatuurstudie

Margot Joris; Vrije Universiteit Brussel; Jerich Faddar; Vrije Universiteit Brussel

Divisie: Beleid & Organisatie

*Kwaliteitsontwikkeling, Learning analytics, Schoolmanagement, secundair onderwijs*

Binnen een dergelijke context van kwaliteitsontwikkeling worden scholen gestimuleerd om gebruik te maken van meerdere informatiebronnen om beslissingen te nemen of actieplannen uit te rollen. Door het toegenomen gebruik van digitale leerplatformen beschikken scholen over gegevens met betrekking tot leerprocessen onder de noemer van ‘learning analytics’ (LA). Het gebruik van deze gegevens binnen het leerplichtonderwijs is schaars. Via een systematische literatuuronderzoek brengt deze studie in kaart welke mogelijkheden en beperkingen er zijn om LA aan te wenden binnen kwaliteitsontwikkeling in secundair onderwijs. De resultaten wijzen erop dat er een gebrek is aan de vereiste competenties om met LA gegevens aan de slag te gaan. De doorstroming van informatie tot een geaggregeerd niveau wordt ook als een moeilijkheid geïdentificeerd. Verder wordt ook gewezen op de noodzakelijke link met een overkoepelend kwaliteitskader. De literatuur wijst ook op de minderjarigheid van de lerenden waarop de LA betrekking hebben binnen het leerplichtonderwijs. De ethische afwegingen spelen hier een prominentere rol in vergelijking met het hoger onderwijs. Vanuit academisch perspectief vormt deze studie een belangrijke link tussen kwaliteitszorg en learning analytics. Bovendien vormen de resultaten een belangrijke voedingsbodem om verdere initiatieven en tools te ontwikkelen die het potentieel van LA te kunnen ontplooiën.



## 1. Inleiding, onderzoeksdoel en context

Van scholen wordt in toenemende mate verwacht dat ze hun geleverde onderwijskwaliteit monitoren. Scholen trachten, voornamelijk vanuit een ontwikkelingsperspectief, via interne processen op systematische wijze hun functioneren in kaart te brengen, te borgen wat goed loopt en zaken voor verbetering te identificeren (Vanhoof & Van Petegem, 2022). Hierbij worden scholen gestimuleerd om gebruik te maken van meerdere informatiebronnen (McNamara et al., 2021). Mede door het toegenomen gebruik van digitale leerplatformen beschikken scholen, naast leerlingprestaties, ook over gegevens met betrekking tot leerprocessen onder de noemer van 'learning analytics' (LA). Het gebruik van deze gegevens binnen het leerplichtonderwijs is echter schaars (Andresen, 2017; Gander, 2020). Deze studie wil op een systematische wijze de huidige kennisbasis in kaart brengen om het potentieel van LA binnen kwaliteitsontwikkeling te ontplooien.

## 2. Theoretisch kader

LA omvat het meten, verzamelen, analyseren en rapporteren van statische en dynamische gegevens over lerenden en leeromgevingen met het oog op het beter begrijpen en optimaliseren van leren en leeromgevingen waarin het leren is gesitueerd, alsook voor besluitvorming binnen organisaties (Ifenthaler & Drachler, 2020). Tot op heden situeert het gebruik van LA zich voornamelijk binnen het hoger onderwijs (Leitner, Khalil, & Ebner, 2017) en ligt de focus op het identificeren van individuele noden van lerenden om hierop instructie af te stemmen (Viberg, Hatakka, Bälter, & Mavroudi, 2018). Het potentieel op het niveau van een school of het schoolmanagement blijft echter onderbelicht (Ifenthaler, 2021).

## 3. Onderzoeksvraag

Deze studie richt zich op de volgende onderzoeksvraag: welke mogelijkheden en beperkingen van learning analytics als informatiebron voor kwaliteitszorg in het secundair onderwijs worden momenteel beschreven in wetenschappelijke literatuur?

## 4. Methode van onderzoek

Het beantwoorden van deze onderzoeksvraag vergt een systematische literatuurstudie die volgens de PRISMA richtlijnen werd opgezet (Page et al., 2021). Daarbij werden de volgende databanken geraadpleegd: Web of Science, EBSCO, Scopus en Education-line. De referentieperiode loopt van 2011 tot 2023. Via een codeerschema werd een kwalitatieve inhoudsanalyse uitgevoerd (Fingeld-Connett, 2014).

## 5. Resultaten en conclusies

De resultaten wijzen erop dat er een gebrek is aan de vereiste competenties om met dergelijke LA gegevens aan de slag te gaan. Schoolleiders hebben vaak een gebrek aan technische kennis om gegevens uit digitale leerplatformen te verzamelen, terwijl zij die het beheer van de digitale platformen op zich nemen vaak onvoldoende inzicht hebben in de pedagogische betekenisgeving. De literatuur wijst ook in richting van een lacune van een overkoepelend kwaliteitskader waaraan de LA gekoppeld kunnen worden. In de context van kwaliteitsontwikkeling vormt de doorstroming van informatie tot op een geaggregeerd niveau ook een hindernis. Bovendien weegt het ethische aspect ook zwaarder door binnen het leerplichtonderwijs dan het hoger onderwijs vermits de gegevens handelen over minderjarigen.

## 6. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Vanuit wetenschappelijk perspectief, vormt deze studie een unieke link tussen het veld van LA en kwaliteitsontwikkeling in het leerplichtonderwijs. De focus op de mogelijkheden en beperkingen biedt bovendien heel wat aanknopingspunten voor het praktijkveld om tools te ontwikkelen die het gebruik van LA in de praktijk kunnen versterken.

### Onderwijs van Waarde(n)

Deze studie stelt kwaliteitsontwikkeling als centraal uitgangspunt. Het heeft een inherente link met de waarde die gehecht wordt aan de kwaliteit van het onderwijs dat verstrekt wordt binnen Vlaanderen en Nederland. De ontwikkeling van deze kwaliteit en het geïnformeerd voeren van beleidsbeslissingen en onderwijspraktijk is fundamenteel om de kwaliteit te borgen en te stimuleren. Vanuit de idee dat het (toegenomen) gebruik van digitale leerplatformen een bijdrage kan leveren aan deze kwaliteitsontwikkeling wil dit onderzoek bijdragen aan het academisch debat, maar tegelijk ook aanknopingspunten bieden voor de onderwijspraktijk.

### Referenties

- Andresen, B. B. (2017). Learning analytics for formative purposes. Paper presented at the Tomorrow's Learning: Involving Everyone. Learning with and about Technologies and Computing: 11th IFIP TC 3 World Conference on Computers in Education, WCCE 2017, Dublin, Ireland, July 3-6, 2017, Revised Selected Papers 11.
- Fingeld-Connett, D. (2014). Use of content analysis to conduct knowledge-building and theory-generating qualitative systematic reviews. *Qualitative research*, 14(3), 341-352. doi:10.1177/1468794113481790
- Gander, T. (2020). Learning analytics in secondary schools. In M. Peters & R. Heraud (Eds.), *Encyclopedia of educational innovation*. Singapore: Springer.
- Ifenthaler, D. (2021). Learning analytics for school and system management. *OECD Digital Education Outlook 2021 Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*, 161.
- Ifenthaler, D., & Drachsler, H. (2020). Learning analytics.
- Leitner, P., Khalil, M., & Ebner, M. (2017). Learning analytics in higher education—a literature review. *Learning analytics: Fundamentals, applications, and trends: A view of the current state of the art to enhance E-learning*, 1-23.
- McNamara, G., Brown, M., Gardezi, S., O'Hara, J., O'Brien, S., & Skerritt, C. (2021). Embedding Self-Evaluation in School Routines. *SAGE Open*, 11(4), 21582440211052552. doi:10.1177/21582440211052552
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., . . . Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88, 105906. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2021.105906
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2022). Zelfevaluatie als motor van schoolontwikkeling. Succesfactoren en valkuilen bij het vormgeven van zelfevaluaties. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, Onderzoeksgroep Edubron.
- Viberg, O., Hatakka, M., Bälter, O., & Mavroudi, A. (2018). The current landscape of learning analytics in higher education. *Computers in Human Behavior*, 89, 98-110. doi:https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.027

## 494. Oekraïners in het Nederlandse onderwijs, van tijdelijke opvang naar duurzame deelname

Koen van der Ven; SEO Economisch Onderzoek

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Oekraïne, Nieuwkomers, Nieuwkomersonderwijs*

Door de uitbraak van de oorlog in Oekraïne, zijn er veel Oekraïense kinderen richting Nederland gekomen. Deze kinderen moesten in korte tijd een plek in het onderwijs krijgen, waar de bestaande nieuwkomersvoorzieningen niet voldoende capaciteit voor hadden. Er is daarom een tijdelijke onderwijsvoorziening geïntroduceerd. De situatie rondom Oekraïense kinderen in het Nederlandse onderwijs wordt gemonitord en geëvalueerd, waarbij de toegankelijkheid van het onderwijs en de onderwijskwaliteit in ogenschouw worden genomen. Het onderzoek bekijkt de situatie vanuit verschillende perspectieven (beleidsmakers, het onderwijs, Oekraïense kinderen/ouders) met een brede mix aan onderzoeksmethoden (zowel kwalitatief als kwantitatief). Het is een lopend onderzoek waarvan de meest recente resultaten zullen worden gepresenteerd. De resultaten van het onderzoek gebruikt OCW om beleid te formuleren rondom nieuwkomersonderwijs, zoals de nieuwe wet tijdelijke nieuwkomersvoorzieningen.

**Inleiding, onderzoeksdoel en context** Door de uitbraak van de oorlog in Oekraïne, zijn er veel Oekraïense kinderen richting Nederland gekomen. Deze kinderen moesten in korte tijd een plek in het onderwijs krijgen. Het ministerie heeft middels de Wet TOV ('Wet tijdelijke onderwijsvoorziening') schoolbesturen de ruimte gegeven om tijdelijke onderwijsvoorzieningen in te richten om dit te faciliteren. Om de gevolgen van de wet en de situatie rondom de Oekraïense leerlingen in het Nederlandse onderwijs te volgen, voeren SEO en CAOP/Sardes een monitorings- en evaluatieonderzoek uit. **Onderzoeksvragen** De hoofdvraag van het onderzoek is: Wat is de situatie van Oekraïense kinderen in het Nederlandse onderwijsstelsel en hoe ontwikkelt deze zich in de komende periode? Daarnaast zijn er meerdere deelvragen geformuleerd rondom verschillende subthema's. Belangrijke aspecten in het onderzoek zijn de

toegankelijkheid van het onderwijs en kwaliteit van het onderwijs. Methode van onderzoek Het onderzoek neemt de perspectieven van verschillende betrokkenen mee: beleidsmakers, leidinggevenden en medewerkers in het onderwijs en Oekraïense ouders en kinderen. We gebruiken een combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve methoden: DUO-gegevens over aantallen Oekraïense leerlingen, CBS Microdata, surveys onder schoolbesturen en gemeenten, casestudies binnen zes gemeenten, focusgroepen, interviews met experts, digitale peiling onder ouders en deskresearch. Deze methodes worden gedurende het onderzoek ingezet (afhankelijk van beschikbaarheid van data en meetmoment). Resultaten en onderbouwde conclusies Het onderzoek loopt tot en met juni 2025. Tijdens de ORD zullen de meest recente resultaten gedeeld worden. Het eerste rapport wordt bijna gepubliceerd en gaat in op de toegankelijkheid van het onderwijs in het eerste onderzoeksjaar, de opzet en inhoud van de tijdelijke onderwijsvoorzieningen en de ervaringen van Oekraïense leerlingen en ouders. De resultaten uit dit rapport laten zien dat de toegankelijkheid van het onderwijs door de tijdelijke onderwijsvoorzieningen is ondersteund, maar dat het waarborgen van de onderwijskwaliteit niet altijd goed verloopt, met name bij het Oekraïens afstandsonderwijs. In het tweede onderzoeksjaar komen de onderwerpen doorstroom naar regulier (nieuwkomers)onderwijs en de afbouw van de tijdelijke onderwijsvoorzieningen aan bod. Daarbij relateren we de monitorresultaten aan evaluatieve vragen. De inhoud van de presentatie stemmen van te voren af met de opdrachtgever (OCW). Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage De resultaten van het onderzoek gebruikt OCW om beleid te formuleren rondom nieuwkomersonderwijs. Voorbeeld daarvan is de nieuwe (tijdelijke) wet tijdelijke nieuwkomersvoorzieningen. OCW is op dit moment bezig met een toekomstverkenning nieuwkomersonderwijs. Daarnaast draagt het bij aan de (wetenschappelijke) kennis op het gebied van (effectiviteit van) nieuwkomersonderwijs.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Zoals aangegeven bij het thema van de ORD 2024, wordt het onderwijs geconfronteerd met verschillende uitdagingen waaronder de toestroom van nieuwkomers. In korte tijd kwamen er door oorlogen en andere oorzaken kinderen deze kant op, die allemaal een plek in het Nederlandse onderwijs moeten krijgen en erin mee moeten kunnen komen. Onderzoek naar de wijze waarop daarmee wordt omgegaan is daarbij onontbeerlijk.

## 496. Versterken van onderwijsteams door transformatief onderzoek

Daniel van Middelkoop; Hogeschool van Amsterdam; Maartje van de Mortel; Hogeschool Fontys; Marian Thunnissen; Hogeschool Fontys; Ilya Zitter; Hogeschool Utrecht; Josien Engel; Hogeschool Utrecht; Mieke Koeslag-Kreunen; Hogeschool Utrecht; Patricia Brouwer; Hogeschool Utrecht; Peter Horsselenberg; Hogeschool van Amsterdam

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

*onderwijsteam, beroepsonderwijs, teamleren, HR, crossboundary teaming*

Onderwijsprofessionals in het mbo en hbo hebben een belangrijke rol in het vertalen van ontwikkelingen in de maatschappij en de beroepspraktijk naar het onderwijs. Zij doen dit veelal in teamverband. Het werk van onderwijsprofessionals wordt in toenemende mate in teamverband georganiseerd. Het benutten van de meerwaarde van onderwijsprofessionals die in teamverband goed beroepsonderwijs realiseren, vraagt om docenten die binnen én over de grenzen van teams die samenwerking gestalte geven en met en van elkaar leren. Onderwijsprofessionals vinden het echter niet eenvoudig om in teamverband complexe onderwijsvraagstukken op te pakken. Ons symposium bundelt drie onderzoeken die bestuderen hoe samenwerken en -leren van onderwijsprofessionals aan complexe onderwijsvraagstukken er uit ziet en hoe vervolgens het samenwerken en -leren in teamverband versterkt kan worden. De drie onderzoeken zijn transformatief van aard. Dit betekent dat onderzoek- en onderwijsprofessionals intensief samenwerkten en dat zodoende al gedurende het onderzoek ontwikkeling van de onderwijspraktijk plaatsvond. In het symposium komen drie inhoudelijke invalshoeken op samen werken en -leren aan bod, te weten: teamleerprocessen, boundary crossing en professionele dialoog. We beogen hiermee een gesprek op gang te brengen hoe deze conceptuele invalshoeken de onderwijswetenschappen kunnen verrijken.

## Inleiding

Onder invloed van maatschappelijke, economische en technologische ontwikkelingen staat het beroepsonderwijs voor telkens veranderende opgaven (Thunnissen et al., 2021), zoals het bevorderen van kansengelijkheid en flexibilisering van het onderwijs. Onderwijsprofessionals in het mbo en hbo hebben een belangrijke rol in het vertalen van ontwikkelingen in de maatschappij en de beroepspraktijk naar het onderwijs (Schriemer, 2020). Het werk van onderwijsprofessionals wordt in toenemende mate in teamverband georganiseerd (Koeslag-Kreunen, 2021), simpelweg omdat het vormgeven van beroepsgericht onderwijs om een integratie van taken en deskundigheden vraagt die niet in één persoon te verenigen zijn (Koeslag-Kreunen et al., 2021; Nieuwenhuis, 2012). Onderwijsprofessionals zijn zodoende gezamenlijk verantwoordelijk voor zowel het ontwerpen en uitvoeren van onderwijs, als de organisatie en verbetering van het onderwijs. Hieraan ten grondslag ligt het idee dat door samen te werken in een team, de totale opleidingsprestatie kan verbeteren (Westerhuis & van den Berg, 2016). Hoewel het beroepsonderwijs is georganiseerd als teamgerichte organisatie, is de uitvoeringspraktijk weerbarstig. Het benutten van de meerwaarde van onderwijsprofessionals die in teamverband goed beroepsonderwijs realiseren, vraagt om docenten die binnen én over de grenzen van teams die samenwerking gestalte geven en met en van elkaar leren (Thunnissen et al., 2021). Onderwijsprofessionals vinden het echter niet eenvoudig om in teamverband complexe onderwijsvraagstukken op te pakken (Brouwer et al., 2019). De doelstellingen van de sessie

Ons symposium bundelt drie onderzoeken die bestuderen hoe samenwerken en -leren van onderwijsprofessionals aan complexe onderwijsvraagstukken er uit ziet en hoe vervolgens het samenwerken en -leren in teamverband versterkt kan worden. De drie onderzoeken zijn transformatief van aard. Dit betekent dat onderzoek- en onderwijsprofessionals intensief samenwerkten en dat zodoende al gedurende het onderzoek ontwikkeling van de onderwijspraktijk plaatsvond (zie Rozendaal, 2023). We beogen met deze sessie kennisdeling op gang te brengen over de wijze waarop samenwerken en -leren in teamverband in beroepsonderwijs kan worden versterkt en welke conceptuele invalshoeken behulpzaam zijn. Een overzicht van de presentaties

Niet ieder voor zich, maar wij voor ons allen. Deze presentatie focust op samenwerken – en leren binnen teams. Professionalisering van hbo-docenten in teamverband. Deze presentatie focust op samenwerken en -leren van teams in de schoolorganisatie. Teaming in de tussenruime. Deze presentatie focust op samenwerken en -leren van organisatie-overstijgende teams. De wetenschappelijke betekenis

We weten inmiddels veel over het samenwerken in teams maar het samen leren en het daarbij gebruik maken van de leermogelijkheden die de werkomgeving biedt, is onderbelicht te gebleven (Thunnissen, 2023). In het symposium komen drie inhoudelijke invalshoeken op samen werken en -leren aan bod, te weten: teamleerprocessen, boundary crossing en professionele dialoog. We beogen hiermee een gesprek op gang te brengen hoe deze conceptuele invalshoeken de onderwijswetenschappen kunnen verrijken. De structuur van de sessie

Na een korte introductie over samenwerken en -leren in teams aan complexe onderwijsvraagstukken volgen de drie paperpresentaties. Na elke paperpresentatie is tijd voor informatieve vragen vanuit de zaal. Aan het einde volgt een reflectie, geïnitieerd door de discussiant.

Onderwijs van Waarde(n)

Ons symposium bediscussieert hoe onderwijsprofessionals in teamverband het hoofd kunnen bieden aan complexe onderwijsvraagstukken. Hiermee gaan we in op de waarde van het versterken van samenwerken en -leren van onderwijsprofessionals voor het opleiden van studenten van waarde voor maatschappij en arbeidsmarkt.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Niet ieder voor zich, maar wij voor ons allen

Inleiding, onderzoeksdoel en contextIn het hbo ligt steeds meer de nadruk op het werken in (zelfsturende of resultaatverantwoordelijke) teams. Bij het ondersteunen van teams kunnen HR en HRD een belangrijke rol spelen (Evers et al., 2011), middels het HR-instrumentarium. De onderlinge dialoog en feedback over functioneren is van belang om als team te kunnen leren en effectief samen te werken (van Middelkoop 2022). De HR cyclus is echter nog sterk gericht op het individu. We voerden een actie-onderzoek uit om samen met teams tot een meer collectieve invulling van de HR-cyclus te komen en te experimenteren met nieuwe vormen van aanspreken, feedback geven en beoordelen. Theoretisch kaderStarpunt was de theorie van teameffectiviteit (Derksen 2021). De mate waarin een team effectief functioneert bepaalt voor een groot deel of functioneren en beoordelen in het team op een goede manier kan worden vormgegeven (van Middelkoop 2022). Een belangrijke voorwaarde voor de dialoog in het team over functioneren en beoordelen is psychologische veiligheid - (Edmondson, 2012). Wanneer deze veiligheid aanwezig is, is het mogelijk om een professionele dialoog in het team te voeren (van Middelkoop e.a. 2018). Een professionele dialoog is een reflectief gesprek tussen beroepsbeoefenaars over de kwaliteit en inhoud van hun werk. (Voion, 2019)Onderzoeksvraag.Op welke wijze en onder welke voorwaarden kunnen teams komen tot een meer teamgerichte invulling van de HR cyclus?MethodeWe voerden een actie-onderzoek uit in een grote hogeschool in Nederland. Individuele interviews, werden opgevolgd door een teamdialoog rond vraagstukken die direct impact hebben op het werk van de teamleden. Van daaruit bedachten de teamleden interventies en acties en vertaalden ze die naar een ontwerp voor functioneren en beoordelen in het eigen team.Resultaten & ConclusiesDe teams waren niet of beperkt toe aan het formeel collectief vormgeven van de beoordelingscyclus. Daarvoor is vertrouwen, veiligheid en een werkwijze voor het geven van constructieve onderlinge feedback noodzakelijk. De team- en taakvolwassenheid rond deze thema's verschilde sterk. Een feedbackcultuur ontstaat en groeit in de directe samenwerkingsverbanden en het samenspel binnen teamsEen duurzame verbetering rond het gesprek over functioneren vraagt om ondersteuning vanuit de organisatie. Tijd maken om met een externe facilitator de professionele dialoog te voeren, kan hierin een versnelling opleveren.

Wetenschappelijke en praktische betekenisHet onderzoek biedt inzicht in werkende principes en voorwaarden voor de professionele dialoog over onderling functioneren in docententeams in het hbo. Het experiment heeft ook een teaminstrument opgeleverd om in kaart te brengen waar het team staat.

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Professionalisering van hbo-docenten in teamverbandInleiding, onderzoeksdoel en contextHbo-docenten hebben een cruciale rol om ontwikkelingen in maatschappij en beroepspraktijk te vertalen naar goed onderwijs (Vreuls et al., 2022). Dit vraagt van docenten dat zij hun expertise



voortdurend ontwikkelen. Docenten trekken steeds meer in teamverband op zodat ieders expertise beter benut en ontwikkeld kan worden (Koeslag-Kreunen et al., 2018). In de praktijk is aandacht hiervoor echter vaak een sluitpost. Voorliggend onderzoek beoogt daarom inzicht te krijgen in condities en randvoorwaarden die de professionele ontwikkeling van docenten in teamverband tijdens de uitvoering van hun werk kunnen versterken. Theoretisch kader Met een team wordt een groep docenten bedoeld die onderling afhankelijk zijn in hun gemeenschappelijke taak en gedeelde resultaatverantwoordelijkheid dragen (Cohen & Bailey, 1997). Figuur 1 toont op welke concepten voorliggend onderzoek focust. Linksboven staat de complexe leervraag die de sense of urgency vormt voor samenwerken en -leren. Daarnaast worden bevorderende condities in de teamleden, het team en in de leer- en werkomgeving als inputvariabelen beschouwd. Deze variabelen zijn gerelateerd aan drie basis- en faciliterende teamleerprocessen (Decuyper et al., 2010). Die processen vormen de output op teamniveau (Kozlowski & Ilgen, 2006). In dit onderzoek gelden teambekwaamheid en teamidentiteitsontwikkeling als output-, en het oplossen van complexe vraagstukken als outcome-variabelen. Figuur 1. Input-proces-output model voor samenwerken en -leren in teams

Onderzoeksvraag Hoe kunnen docenten (teams), verweven met het primaire onderwijsproces, gezamenlijk hun professionele ontwikkeling versterken? Welke leer-werkomgeving past daarbij? Methoden In het onderzoek zijn drie fasen doorlopen: Ontwikkeling van een kijkkader middels literatuuronderzoek naar hoe docenten in teamverband kunnen werken aan hun professionele ontwikkeling passend bij hun gezamenlijke opgave. Case-onderzoek bij zes teams uit drie hbo-instellingen om inzicht te krijgen hoe teams werken aan hun professionele ontwikkeling en wat voor hen belangrijke randvoorwaarden in de leer-werkomgeving zijn. Per team is een vragenlijst afgenomen en zijn interviews gehouden met vier teamleden en vier voor het team relevante actoren. De analyse hiervan is besproken in de teams. Experiment met drie teams gericht op het versterken van voor hen relevante randvoorwaarden en/of teamleerprocessen. Resultaten & Conclusies De basiscondities lijken op orde om te komen tot teamleren. De teamleerprocessen delen en co-constructie komen het meest voor. Co-constructie gebeurt vaak in de praktijk, bijvoorbeeld bij gezamenlijke onderwijsontwikkeling. Constructief conflict is nauwelijks aangetroffen. Teams geven aan dit uit de weg te gaan om harmonie te bewaren. De meeste teams benadrukken het belang van reflectie voor leren, maar zeggen tegelijk dat dit niet, niet intentioneel of te weinig gebeurt. Zij benoemen overheersing van de waan van de dag als reden hiervoor. Tot slot blijkt dat HR-adviseurs en leidinggevenden teams dichterbij hun behoeftes kunnen ondersteunen, zoals door stimuleren intentionele reflectie en meer duidelijkheid over hun eigen rollen hierbij. De basisleerprocessen en activity (samenwerken aan doelen) lijken bepalend voor de mate waarin teamopbrengsten worden gerealiseerd. Wetenschappelijke en praktische betekenis De resultaten verrijken bestaand onderzoek naar samenwerken in teamverband, met inzichten in samenleren en professionaliseren. De onderzoekaankpak is verwerkt in een methodiek waarmee docententeams zelf leermogelijkheden in hun werkomgeving kunnen vergroten.

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Cross-boundary teaming in leerwerk omgevingen

Inleiding, onderzoeksdoel, context

Snelle maatschappelijke en technologische ontwikkelingen vragen om wendbare professionals die (leren) inspelen op veranderingen en samenwerken met professionals vanuit verschillende domeinen en organisaties. Dit wordt Cross-Boundary Teaming (CBT) genoemd (Edmondson, 2012, 2018). Een strategie om wendbaarheid te ontwikkelen, is door sterke verbindingen tussen leren, werken en innoveren te creëren (Visser, 2019). In leerwerkomgevingen in het beroepsonderwijs waarin deze verbindingen worden gelegd en zijn gericht op wendbare (aankomende) professionals, kan CBT een relevante lens bieden voor versterking. Theoretisch kader

CBT is een relatief nieuw concept waar weinig onderzoek naar is gedaan, zeker in beroepsonderwijs (mbo/hbo). Bij Teaming is een dynamisch team aan het werk rond gedeelde vraagstukken (Edmondson, 2012). Teaming is een werkwoord, waarbij samenwerken meer 'on the fly' is, zonder een vast, stabiel team. Teaming kan plaatsvinden in leerwerkomgevingen gebaseerd op hybridisering, waar delen van de contexten van school en werk samenkomen zodat er een nieuwe praktijk ontstaat (Bouw et al., 2019, 2021) en waar (aankomende) professionals en docenten vanuit werkveldorganisatie(s) en onderwijsinstelling(en) samenwerken en leren. Cross-Boundary Teaming wordt geïnterpreteerd als de wijze waarop in deze leerwerkomgevingen betrokkenen grensoverstijgend samenwerken en leren aan vraagstukken over de grenzen van eigen functie/domein/organisatie (Khaled, 2021; Akkerman & Bakker, 2011; Edmondson 2012, 2018). Wendbare vakmensen herkennen tijdens het werken aan vraagstukken kansen om te leren en gaan daarmee aan de slag (Khaled & Mazereeuw, 2022). Onderzoeksvraag

Hoe kunnen in leerwerkomgevingen (mbo/hbo) mogelijkheden voor het versterken van Cross-Boundary Teaming inzichtelijk worden gemaakt? Methode

Er is een meervoudige casestudy (Yin, 2014) uitgevoerd als onderdeel van meerjarig, participatief onderzoek ('Teaming in de Tussenruimte: grensoverstijgend samenwerken in leerwerkomgevingen voor wendbare professionals') bij vier leerwerkomgevingen (mbo/hbo) in zorg/welzijn en techniek. De volgende data zijn verzameld: documentanalyse, voorgesprekken en gestructureerd veldbezoek (observaties en gesprekken ter plekke met sleutelfiguren). Docent-onderzoekers van de leerwerkomgevingen hebben samen met de onderzoekers case reports opgesteld en deze zijn teruggelegd aan betrokkenen. Op basis van de casestudy en literatuur is een initieel diagnostisch instrument ontwikkeld: de TeamingScan. Deze initiële versie is doorontwikkeld in participatieve ontwerpessies. De TeamingScan is gevalideerd i.s.m. de docent-onderzoekers door deze bij de leerwerkomgevingen uit te voeren. Resultaten & Conclusies

Uit de casestudy blijkt dat elke leerwerkomgeving gedeelde vraagstukken heeft die vragen om wendbaarheid en teaming, bijvoorbeeld het (leren) bieden van waardevolle dagbeleving aan cliënten met eventuele ondersteuning van technologie. Cross Boundary Teaming is zichtbaar in het dynamische karakter van betrokkenen bij de grensoverstijgende leerwerkomgevingen met diversiteit in actoren, rollen, opleidingen, opleidingsniveaus, professies, afdelingen en instellingen. Er is sprake van een kernteam en een meer fluide schil van betrokkenen die meer of minder actief zijn. De TeamingScan ondersteunt betrokkenen bij leerwerkomgevingen om zicht te krijgen op de samenstelling van grensoverstijgende teaming en gedeelde vraagstukken. Ook worden aangrijpingspunten geïdentificeerd die CBT kunnen versterken en wordt een aanzet

gedaan voor passende oplossingen/interventies in de leerwerkomgeving. Wetenschappelijke en praktische betekenis

CBT blijkt een relevante lens te zijn om leerwerkomgevingen gericht op wendbaarheid te onderzoeken en versterken. De ontwikkelde TeamingScan kan worden benut door de praktijk en als onderzoeksinstrument.

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.

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, 487-517.

Brouwer, P., Hermanussen, J., Vink, R., Doppenberg, J., van den Hout, J. & van Kan, C. A. (2019). Samenwerken aan onderwijskwaliteit. Eindrapport NRO.

Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23(3), 239–290. <https://doi.org/10.1177/014920639702300303>

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>

Derksen, K. (2021). Goed teamwerk. Boom uitgeverij.

Edmondson, A. (2012). Teaming. *How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy*. Jossey-Bass.

Edmondson, A. C., & Harvey, J. F. (2018). Cross-boundary teaming for innovation: integrating research on teams and knowledge in organisations. *Human Resource Management Review*, 28(4), 347-360.

Evers, A., Kreijns, K., Van der Heijden, B., & Gerrichhauzen, J. (2011). An organizational and task perspective model aimed at enhancing teachers' professional development and occupational expertise. *Human Resource Development Review*, 10 (2), 151-179.

Khaled, A., Hoeve A., Zitter, I. (2021). Projectvoorstel: Grensoverstijgend samenwerken in leerwerkomgevingen voor wendbare professionals. Hogeschool Utrecht, Utrecht.

Khaled, A. & Mazereeuw, M. (2022). Begeleiden van wendbaar vakmanschap in hybride leerwerkomgevingen in het mbo (Eindrapport). Geraadpleegd op 8 januari 2024, van <https://husite.nl/ruimtevoorwendbaarvakmanschap>

Middelkoop, D. van, Portielje, M., Horselenberg, P., (2018). Working apart together. *Tijdschrift voor HRM*, 2, 1-20

Middelkoop, D. van (2022). Samen goed werken: Pleidooi voor een herwaardering van professionaliteit en vakmanschap. Academische Uitgeverij Eburon.

Nieuwenhuis, A. F. M. (2012). Leven lang leren on the roc's. Een visie op werken en leren in het mbo. Oratie. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.

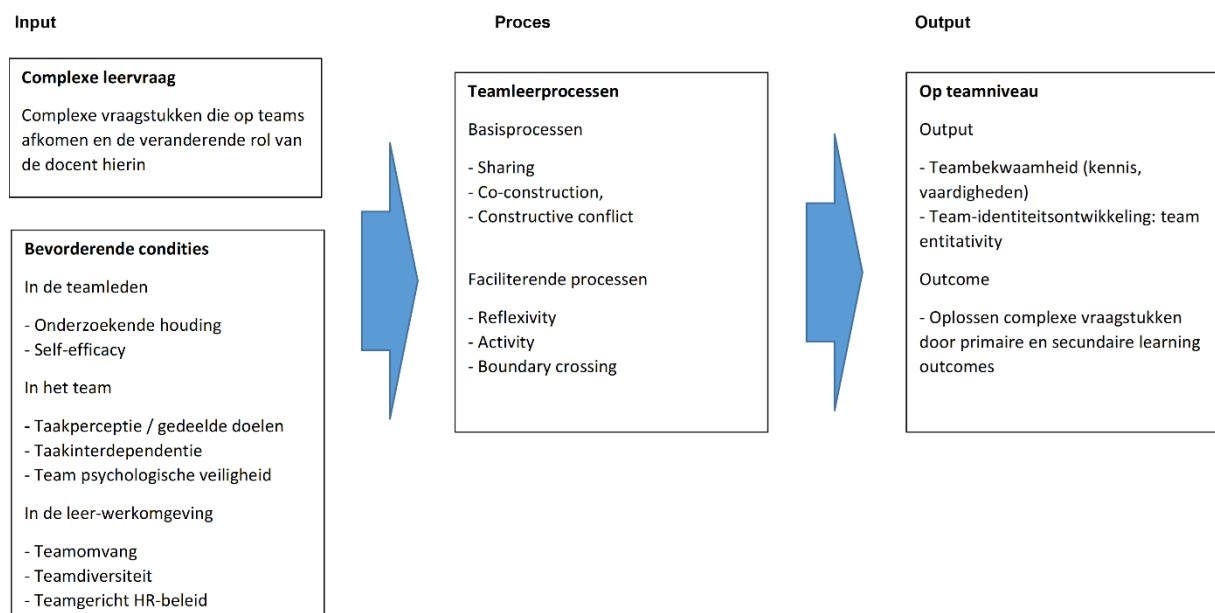
Koeslag-Kreunen, M., Van der Klink, M., Van den Bossche, P., & Gijsselaers, W. (2018). Leadership for team learning: The case of university teacher teams. *Higher Education*, 75(2), 191–207. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0126-0>

Kozlowski, S. W. J., & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest*, 7(3), 77–124. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2006.00030.x>

Rozendaal, J. S. (2023). Samen onderzoekend werken aan onderwijskwaliteit. Praktijkprofessionals aan het roer? Hogeschool Rotterdam.

Thunnissen, M., Zitter, I. & van

Middelkoop, D. (2021). Startnotitie project docentprofessionalisering. Zestor.Schriemer, M. (202) Inspelen op professionaliseringsvragen van HBO docenten. Voorstudie. Zestor.Westerhuis, A. & van den Berg, J. (2016). Teams en het onderwijsbeleid in het middelbaar beroepsonderwijs. Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 4, 255-265.Visser, S. (Red.). (2019) Roadmap Human Capital Topsectoren 2020 – 2023. Opgehaald van <https://www.topsectoren.nl/publicaties/kamerstukken/2019/november/12-11-19/roadmap-hc-topsectoren>.Voion (2019). Wat is een professionele dialoog? Internet: <https://www.voion.nl/programmaliijnen/loopbaan-en-professionalisering/professionele-dialoog/professionele-dialoog/wat-is-een-professionele-dialoog>Vreuls, J., Koeslag-Kreunen, M., Klink, M., Nieuwenhuis, L., & Boshuizen, H. (2022). Responsive curriculum development for professional education: Different teams, different tales. The Curriculum Journal. <https://doi.org/10.1002/curj.155>Yin, R. K. (2014). Case study research: design and methods (5th ed.). Sage publications.



## 499. Waarde(n) van open leermateriaal: beweegredenen voor gebruik in funderend onderwijs

Lysanne Post; Universiteit Leiden; Marjon Baas; Hogeschool Saxion

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

*open leermaterialen, primair onderwijs, voortgezet onderwijs*

Dit onderzoek richt zich op het gebruik van open leermaterialen in het funderend onderwijs, waarbij zowel een systematische literatuurreview als een mixed-method studie is uitgevoerd. Het onderzoek beoogt inzicht te bieden in de beweegredenen van docenten om open leermaterialen al dan niet te gebruiken, met het uiteindelijke doel barrières weg te nemen en meer leerlingen toegang te verschaffen tot hoogwaardige en actuele leermaterialen. De eerste inzichten van de literatuurstudie, waarin 53 van de 784 artikelen voor verdere screening zijn geselecteerd, laten zien dat inzichten zich voornamelijk richten op de waarde van open leermaterialen in het funderend onderwijs vanuit het perspectief van studiesucces en de verkregen toegang tot materialen, maar ook de barrières presenteren die leraren ervaren bij het gebruik. In de mixed-method studie hebben 20 leraren een vragenlijst ingevuld en zijn er 5 leraren geïnterviewd. De eerste resultaten van de empirische studie laten zien dat leraren open leermaterialen vooral incidenteel gebruiken voor het verrijken van het onderwijs met actuele onderwerpen of moderne materialen. Over het geheel kan voorzichtig geconcludeerd worden dat leraren open leermaterialen vooral mogelijkheden bieden ter aanvulling en variatie op de reeds door de leraar gebruikte methode(n).

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Inleiding, onderzoeksdoel en context Momenteel is er veel aandacht voor open leermaterialen in het funderend onderwijs. . Collecties van open leermateriaal worden in Nederland beschikbaar gesteld via bijvoorbeeld Wikiwijs en VO-content. Ondanks dat vele materialen een hoge waardering hebben ontvangen, blijkt dat er nog in beperkte mate gebruik wordt gemaakt van beschikbare collecties . Het doel van dit onderzoek is tweeledig. Enerzijds wordt middels een systematische literatuurreview onderzocht wat er bekend is over het gebruik van open leermaterialen in het funderend onderwijs. Anderzijds wordt middels een mixed-method studie

onderzocht wat de beweegredenen van leraren in het voortgezet onderwijs zijn om wel of geen open leermaterialen te gebruiken. Theoretisch kader Uit onderzoek is gebleken dat leraren nog weinig gebruik maken van open leermaterialen in hun lessen, al verwachten leraren wel meer gebruik te gaan maken van open leermaterialen in de toekomst (Janssen et al., 2021). Maar ondanks dat er veel bekend is over adoptie van open leermaterialen in de context van hoger onderwijs (e.g. Baas et al., 2019; Baas & Schuwer, 2020), blijkt er nog relatief weinig bekend over beweegredenen van leraren in funderend onderwijs om open leermaterialen te gebruiken. Onderzoeksvragen Het centrale vraagstuk van dit onderzoek is: Wat zijn beweegredenen van leraren in funderend onderwijs om wel of geen open leermaterialen te gebruiken? Om dit te onderzoeken, zijn de volgende twee deelvragen opgesteld: Wat is er al bekend over het gebruik van open leermaterialen in het funderend onderwijs? Wat zijn beweegredenen van leraren in het Nederlandse voortgezet onderwijs met betrekking tot het gebruik van open leermaterialen? Methode van onderzoek De eerste onderzoeksvraag is onderzocht in een systematische reviewstudie van wetenschappelijke en grijze literatuur. Er is in diverse databases gezocht op termen gerelateerd aan open leermaterialen (e.g. open educational resources, open pedagogy) en het type onderwijs (e.g. K-12). Via de PRISMA methode zijn 53 van de 784 gevonden artikelen geselecteerd voor nadere review. De tweede onderzoeksvraag is onderzocht middels een mixed-method studie waarbij ongeveer 20 leraren uit het voortgezet onderwijs een vragenlijst invulden over hun kennis van en beweegredenen voor het gebruik van open leermaterialen. Daarnaast werden 5 leraren uitgebreider bevestigd in semigestructureerde interviews. Resultaten en onderbouwde conclusies De eerste inzichten van de literatuurstudie richten zich voornamelijk op de waarde van open leermaterialen vanuit het perspectief van studiesucces en de verkregen toegang tot materialen, maar presenteren ook de barrières die leraren ervaren bij het gebruik. De eerste resultaten van de empirische studie laten zien dat leraren open leermaterialen vooral incidenteel gebruiken voor het verrijken van het onderwijs met actuele onderwerpen of moderne materialen. Over het geheel kan voorzichtig geconcludeerd worden dat leraren open leermaterialen vooral mogelijkheden bieden ter aanvulling en variatie op de reeds gebruikte methode(n). Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage De resultaten van dit onderzoek geven inzicht in de beweegredenen van docenten om wel of geen open leermaterialen te gebruiken in hun lessen, zodat we meer inzicht krijgen hoe eventuele barrières weggenomen kunnen worden. Op deze manier kunnen meer leerlingen toegang krijgen tot hoogwaardige en actuele leermaterialen.

### Onderwijs van Waarde(n)

Onderwijs van waarde(n) betekent een onderwijssysteem dat publieke waarde(n) bevordert. Open onderwijs kan bijdragen aan publieke waarde(n) door de toegankelijkheid, kwaliteit en doelmatigheid van het onderwijs te vergroten. Door leermaterialen, die met publiek geld worden ontwikkeld, publiek beschikbaar te stellen, kunnen vakgenoten elkaars materiaal gebruiken, aanpassen en doorontwikkelen. Hierdoor kan optimaal gebruik worden gemaakt van materialen, kennis en tijd. Leerlingen hebben daarbij eenvoudig toegang tot aanvullende leermaterialen die ook nog eens meer diversiteit kunnen bevatten, want huidige lesmethoden blijken vaak niet inclusief te zijn en nog steeds veel stereotiepe rolpatronen te tonen (Van de Rozenberg et al., 2023).

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Baas, M., Admiraal, W., & Van den Berg, E. (2019). Teachers' adoption of open educational resources in higher education. *Journal of Interactive Media in Education*, 2019(1):9, pp. 1-11. <https://doi.org/10.5334/jime.510>

Baas, M., & Schuwer, R. (2020). What about reuse? A study on the use of open educational resources in Dutch higher education. *Open Praxis*, 12(4), pp. 527-540. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.12.4.1139>

Janssen, W., Rikken, M., Hijink, L., Lohuis, J., Van der Veer, N., & Couvreur, N. (2021). Open leermiddelen in het vo en mbo. Het gebruikersperspectief op huidig en toekomstig gebruik. InnoValor/Newcom.

Van de Rozenberg, T.M., Groeneveld, M.G., Van Veen, D.P., Van der Pol, L.D., & Mesman, J. (2023). Hidden in plain sight: Gender bias and heteronormativity in Dutch textbooks. *Educational Studies*, 59(3), 299-317. <https://doi.org/10.1080/00131946.2023.2194536>



## 501. Leerlingen en studenten voorbereiden op een betekenisvol leven in een veranderende wereld vanuit een agency perspectief

Nicolette Van Halem; Universiteit van Amsterdam; Janine Haenen; De Haagse Hogeschool; Anja Schoots-Snijder; Universiteit Leiden; Monique Volman; Universiteit van Amsterdam

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*agency, veranderkracht, welzijn, toekomstgericht onderwijs*

Agency, een term die moeilijk te vertalen is naar het Nederlands, krijgt steeds meer aandacht in de Nederlandse onderwijsliteratuur. Het wordt gezien als voordelig voor burgerschap, waarbij mensen samenwerken aan het vormgeven van de maatschappij. Daarnaast wordt het gezien als voordelig voor de persoonlijke ontwikkeling van de lerende en levenslang leren. Onderzoek kan bijdragen aan de conceptualisatie van agency, inzicht in het belang van agency voor leerlingen en studenten, en kennis over effectief beleid en praktijken. Dit papersymposium heeft als doel de resultaten en implicaties van onderzoek naar het bevorderen van agency in het onderwijs te delen en te bespreken, met specifieke focus op leerlingen en studenten in verschillende onderwijssectoren. Het symposium omvat paperpresentaties over: Profielen van student agency in open leeromgevingen in het hoger onderwijs Samenhangend leerlinggericht onderwijs voor sterker leerling agency Student agency in relatie tot leren en welzijn De veranderkracht van jongeren

De doelstellingen van de sessie Dit papersymposium beoogt het delen en bespreken van onderzoeksresultaten over het bevorderen van agency in het onderwijs, met een focus op leerlingen en studenten in diverse onderwijssectoren. Het bundelt inzichten uit recent Nederlands onderzoek, waarbij aandacht wordt besteed aan verschillende studentenprofielen, de rol van schoolorganisaties, de relatie tussen agency, leren en welzijn, en het werken aan

agency van jongeren in praktijken buiten het onderwijs. De discussie zal zich richten op de relevantie van verschillende theoretische perspectieven, de waarde van agency van leerlingen en studenten en de rol van onderzoek in het vaststellen daarvan, en de rol van de schoolomgeving in het versterken van agency. Overzicht van presentaties

Bijdrage 1: Profielen van student agency in open leeromgevingen in het hoger onderwijs  
 Bijdrage 2: Samenhangend leerlinggericht onderwijs voor sterker leerling agency  
 Bijdrage 3: Student agency voor leren en welzijn: naar een gedifferentieerde aanpak in het VO  
 Bijdrage 4: Veranderkracht van jongeren; welke ruimte biedt het onderwijs? Wetenschappelijke betekenis

Agency, een term die moeilijk te vertalen is naar het Nederlands, krijgt steeds meer aandacht in de Nederlandse onderwijsliteratuur (Auteurs, 2023; Varpanen, 2019; Vaughn, 2020). Agency gaat om het bewust uitoefenen van invloed op het eigen leven en de wereld (Varpanen, 2019; Vaughn, 2020). Agency is daarmee onlosmakelijk verbonden aan de toekomstgerichte opdracht van het onderwijs en verhoudt zich tot de urgente maatschappelijke vraagstukken waar we leerlingen en studenten op voorbereiden en waar zij het verschil kunnen maken, zoals klimaatverandering, kansgelijkheid en digitalisering (Duraiappah et al., 2022). Verschillende theorieën benadrukken dat agency geen ‘persoonskenmerk’ is maar ontstaat in de interactie tussen persoonlijke en sociale hulpbronnen (Brod et al., 2023; Deed et al., 2014; Rappa & Tang, 2017). Er is echter beperkt empirisch onderzoek naar de rol van de school- en opleidingscontext in het versterken van de agency van leerlingen en studenten. Verder onderzoek kan bijdragen aan de conceptualisatie van agency, inzicht in het belang van agency voor leerlingen en studenten, en kennis over effectief beleid en praktijken. In dit symposium lichten we dergelijk onderzoek uit en bediscussiëren we richtingen voor toekomstig onderzoek. Structuur van de sessie

Na een korte inleiding op het thema van het symposium door de voorzitter volgen vier presentaties van ieder 15 minuten. Daarna volgt een reflectie door de referent van 10 minuten en tot slot is er 15 minuten tijd voor een plenaire discussie.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Onderwijs van waarde(n) Dit symposium geeft invulling aan het thema ‘Onderwijs van waarde(n)’ met inzichten over de rol van het onderwijs in het voorbereiden van leerlingen en studenten op een veranderende toekomst en het toerusten van leerlingen en studenten voor het aanpakken van grote maatschappelijke vraagstukken. Het agency perspectief geeft ook inzicht in de waarden die schuilgaan achter onderwijsconcepten zoals ‘gepersonaliseerd leren’ of ‘flexibele leeromgevingen’.

#### Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Profielen van student agency in open leeromgevingen in het hoger onderwijs

Inleiding, onderzoeksdoel en context Om studenten voor te bereiden op een leven lang ontwikkelen, is het nodig om in het hoger onderwijs ruimte te geven voor de ontwikkeling van agency (Biesta & Tedder, 2007; OECD, 2018). Onderwijsinnovaties waarbij studenten samenwerken aan complexe en authentieke vraagstukken en hun leerproces zelf vorm kunnen geven spelen hierop in (De Bruin & Verkoeijen, 2022; Hannafin et al., 2013). In deze open leeromgevingen worden studenten gestimuleerd in hun agency. Echter, niet alle studenten zijn in staat om hun leren zelf te regisseren (Van Casteren et al., 2021).

Om studenten te ondersteunen in de ontwikkeling van agency, is informatie nodig over studentprofielen van agency. In dit onderzoek worden deze profielen geïdentificeerd op basis van studentpercepties van factoren die agency beïnvloeden. De onderzoekscontext betreft open leeromgevingen in het hoger onderwijs, omdat studenten hierin ruimte krijgen hun leerproces zelf vorm te geven en ondersteuningsbehoeften kunnen verschillen. Theoretisch kader Student agency betreft de capaciteit om doelbewust en reflectief eigen leergedrag en leeromgeving te beïnvloeden (Bandura, 2018). In het sociaal-cognitieve perspectief wordt agency geoperationaliseerd met intentioneel plannen, monitoren en reflecteren (Bandura, 2006; 2018). Agentic gedrag van studenten hangt af van competentiegevoel, leermotivatie en veilig leerklimaat (Bandura, 2018; Jääskelä et al., 2017; Auteurs, 2022). Een open leeromgeving kan student agency stimuleren, omdat studenten de ruimte krijgen hun leerproces zelf te sturen (Hannafin et al., 2013). Binnen deze context kunnen studentpercepties verschillen over welke factoren agency beïnvloeden en welke ondersteuning zij nodig hebben. Onderzoeksvraag Welke studentprofielen kunnen worden onderscheiden voor student agency in een open leeromgeving?

Methoden In totaal hebben 295 eerste- tot en met vierdejaarsstudenten van negen opleidingen met een open leeromgeving een vragenlijst ingevuld. Deze vragenlijst is tot stand gekomen op basis van diverse gevalideerde vragenlijsten (Jääskelä et al., 2017; Jossberger et al., 2010; Auteurs, 2022; Auteurs, 2023) en geven studenten hun perceptie op acht factoren: interesse, intentionaliteit, competentiegevoel en self-efficacy (persoonlijke factoren), doelgericht monitoren, bewust gebruik van leerstrategieën en hulp vragen (leervaardigheden) en veilig leerklimaat (relationele factor). De data is geanalyseerd met een clusteranalyse. Resultaten Uit de clusteranalyse komen vier studentprofielen voor agency naar voren (zie figuur 1). Studenten in profiel 1 hebben een hoge score op de persoonlijke en relationele factoren, maar scoren relatief laag op leervaardigheden (vooral op bewust gebruik van leerstrategieën). Studenten in profiel 2 scoren op alle factoren laag. In profiel 3 scoren studenten gemiddeld op persoonlijke en relationele factoren, maar laag op leervaardigheden. Tenslotte scoren studenten in profiel 4 op alles hoog. Geconcludeerd kan worden dat voor studenten in de eerste drie profielen extra ondersteuning op leervaardigheden kan helpen in de ontwikkeling van agency. Tijdens de ORD worden de studentprofielen uitgewerkt en voorstellen voor passende interventies gepresenteerd. Betekenis Agency wordt beïnvloed door diverse factoren. In dit onderzoek worden deze factoren in samenhang onderzocht met een nieuw ontwikkelde vragenlijst voor hoger onderwijs. De resultaten dragen bij aan inzicht in welke factoren in open leeromgevingen studenten agency beïnvloeden en geven handvatten voor ondersteuning op maat.

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Samenhangend Leerlinggericht Onderwijs voor Sterker Leerling Agency Inleiding Een ontwikkeling naar integraal 'leerlinggericht onderwijs' waarin leerlingen agency ontwikkelen door te leren om richting te geven aan hun eigen leerproces en daarmee beter zijn voorbereid op het vervolgonderwijs wordt door menigeen gezien als essentieel voor toekomstbestendig onderwijs (Duraiappah et al., 2021; Kirschner & Stoyanov, 2020; Volman, 2019). Er bestaat evenwel nog altijd onduidelijkheid over de implicaties van leerlinggericht werken (zie bijv. Auteurs, 2016). Deze literatuurstudie inventariseert onderzoek naar integrale interventies voor het voortgezet onderwijs die verschillende curriculum- en organisatieprocessen (denk aan samenwerking tussen docenten, rooster, lesmateriaal, leeractiviteiten) vernieuwen en op elkaar afstemmen om

de agency van leerlingen te versterken. Deze interventies vergen dat scholen het onderwijs anders organiseren dan via bestaande organisatie routines en structuren (Tyack & Cuban, 1995). Naast dat het uitdagend is gebleken om van deze routines af te wijken, bestaat er een risico op onrust en tegenvallende resultaten wanneer te veel ‘aan het verloop van de implementatie’ wordt overgelaten (Hatch, 2021). Onderzoeksdoel Deze literatuurstudie richt zich op het in kaart brengen van curriculumgerichte programma’s voor leerlinggericht onderwijs die aanpassingen vragen in meerdere (complexe) routines. Deze literatuurstudie onderzoekt daarbij ook de bijdrage van dit soort interventies aan de ontwikkeling van agency van leerlingen in het vo. Specifiek zoomen we in op ‘daadkrachtig’ agency en ‘authentiek’ agency en leggen we uit wat hiermee wordt bedoeld. Vervolgens worden wetenschappelijke artikelen gepresenteerd die beschrijven hoe een integrale onderwijsaanpak kan bijdragen aan deze vormen van eigenaarschap. Methode Voor het verzamelen van literatuur is de methode ‘realist synthesis’ toegepast (Rycroft-Malone et al., 2012). Deze methode biedt ruimte voor het onderzoeken van mechanismen die maken dat een (complexe) aanpak effectief is. Indicaties (en contra-indicaties) voor de relatie tussen deze aanpakken en het ontwikkelen van agency zijn gezocht in wetenschappelijke databases (ERIC, Web of Science, Psych Info), via een sneeuwbalstrategie, en via het ophalen van literatuur suggesties bij 15 experts in het veld. In totaal zijn er 19 studies geïnccludeerd. Resultaten en conclusies Uit het literatuuronderzoek blijkt dat er positieve effecten worden behaald wanneer er op een coachende manier wordt lesgegeven, wanneer leerlingen meer autonomie krijgen in hun leerproces, en wanneer concreet wordt gemaakt binnen welke domeinen (onderwerpen) leerlingen eigenaarschap kunnen ontwikkelen (bijvoorbeeld eigenaarschap op het vraagstuk klimaatverandering). In alle gevallen werd het curriculum afgestemd op het soort agency dat centraal stond (in materialen, thema’s en externe samenwerkingen). De leerling werd in sommige gevallen hierin actief betrokken. Onderbelicht in de meeste studies was de manier waarop organisatieroutines zijn geraakt op het moment dat de interventies zijn geïmplementeerd. Toch laten enkele studies zien dat deze processen het verschil maken in het succes van de interventies. Relevantie Onderzoek naar de bijdrage van integrale, curriculumgerichte aanpakken aan leerling agency is schaars vanwege de complexe wisselwerking tussen curriculumvernieuwing en organisatieprocessen. Interventies die slechts één van deze factoren isoleren, hebben weinig duurzaam effect zonder gelijktijdige interventie op andere elementen (Honingh et al., 2021). Deze literatuurstudie analyseert wetenschappelijke kennis in dit domein en biedt aanknopingspunten voor onderzoek en onderwijspraktijk.

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Student agency voor leren en welzijn: naar een gedifferentieerde aanpak in het VO  
 Inleiding Internationaal vormt student agency een rode draad in curriculumhervormingen (OECD, 2019). Aangenomen wordt dat student agency leidt tot betere leerprestaties (Burger, & Walk, 2016; Charteris, & Eryn, 2017) en welzijn van leerlingen (Harris et al., 2018; Nota et al., 2011). Beide staan onder druk, als gevolg van kenmerken van de leeromgeving en de impact van de coronaperiode (Onderwijsinspectie, 2023). Welzijn van leerlingen berust voor een groot deel op het vermogen eigen gedachten, emoties en handelingen te reguleren om bepaalde doelen te bereiken (Caputi & Schoenborn, 2018; Verzeletti et al., 2016; Witten et al., 2019). Dit sluit aan bij kenmerken van student agency, aangezien agents intentioneel en planmatig werken aan het behalen van bepaalde, door hen gewaardeerde, doelen (Bandura, 2018; Deakin Crick et al., 2015). Pubers hebben echter nog niet altijd het vermogen juiste inschattingen en

keuzes te kunnen maken en hebben daarbij hulp nodig (Bandura, 2001). Het doel van deze studie was om bij te dragen aan een beter begrip van de relatie tussen student agency, leerprestaties en welzijn in het voortgezet onderwijs. Theoretisch kader Student agency is het vermogen om leerervaringen te structureren vanuit de intentie leerdoelen te bereiken, in lijn met eigen interesses en behoeften (Anderson, et al., 2019; Vaughn, 2020). Bandura (2001; 2006) onderscheidt vier kernvermogens van de agent, namelijk intentionaliteit, vooruitdenken, zelfregulerend handelen en reflectie. Deze berusten op drie pijlers, namelijk bewustzijn, vertrouwen in eigen kunnen en waarden (Bandura, 2001; 2006). Onderzoeksvraag De onderzoeksvraag die centraal stond, was in hoeverre kenmerken en pijlers van agency, voorspellend zijn voor de leerresultaten en het ervaren welzijn van leerlingen. Methode Met behulp van de Student Agency Scale (Auteurs, 2023) is onderzocht hoe waarden, bewustzijn en vertrouwen in eigen kunnen samenhangen met intenties, vooruitdenken, zelfregulerend handelen en reflectie en met de impact ervan op cijfers en welzijn in school. Participanten waren leerlingen van drie scholen voor havo/vwo in Nederland en België. Resultaten Vertrouwen in eigen kunnen vormt de belangrijkste voorspeller van vooruitdenken en zelfregulerend handelen. Waarden vormen de belangrijkste voorspeller van intenties en reflecteren. Vertrouwen in eigen kunnen en zelfregulerend handelen verklaren in hoofdzaak de cijfers van leerlingen. Vertrouwen in eigen kunnen en waarden verklaren, samen met de kenmerken van agency in belangrijke mate het welzijn van leerlingen. Een gebrek aan vertrouwen in eigen kunnen, verklaart voor een belangrijk deel ervaren stress bij leerlingen. Het vertrouwen in eigen kunnen en de waarde inzien van school, daalt van onderbouw naar bovenbouw. Betekenis Brod et al. (2023) onderstrepen het belang van maatwerk in de begeleiding van agency, vanwege de complexiteit en verschillen in (levens)ervaring van leerlingen. De uitkomst van dit onderzoek kan bijdragen aan het kunnen herkennen van ondersteuningsbehoeften door docenten en daarmee aan meer welzijn en betere leerprestaties van leerlingen. Longitudinaal vervolgonderzoek en onderzoek naar de impact van docentbegeleiding op de agency van leerlingen in relatie tot hun cijfers en welzijn, is mogelijk met behulp van de Student Agency Scale.

#### Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Veranderkracht van jongeren; welke ruimte biedt het onderwijs? Inleiding, onderzoeksdoel en context Motivatieproblemen op school hebben de afgelopen jaren de aandacht voor agency van leerlingen vergroot. Daarmee wordt meestal gedoeld op het versterken van het eigenaarschap van leerlingen over het leerproces; zelfsturing en eigen doelen stellen. Voor 'transformatieve agency' (Sannino, 2022; Stetsenko, 2019), waarbij het ook gaat om verandering in de omgeving en de samenleving, is in de schoolcontext minder aandacht. In andere praktijken (o.a. theater met jongeren, jongerenwerk op school, life coaching) bestaan echter aanzetten voor werken aan transformatieve agency. Doel van dit onderzoek is te verkennen wat scholen kunnen leren van dergelijke praktijken, zodat ze jongeren ook kunnen ondersteunen in het ontwikkelen van deze vorm van agency. Theoretisch kader We bouwen voort op individuele, relationele en transformatieve perspectieven op agency. Individuele perspectieven benadrukken zaken als intenties en doelen, zelfsturend vermogen, self-efficacy (Bandura, 1986). Relationele/contextuele perspectieven richten de blik op de omgeving van jongeren en de manier waarop die hun agency stimuleert of belemmert (Charteris & Smardon, 2018; Eteläpelto, 2013). Transformatieve perspectieven voegen daaraan toe dat agency ook betrekking heeft op de mogelijkheid zich een andere samenleving voor te stellen en beperkende

omstandigheden te veranderen (Stetsenko, 2019). Onderzoeksvraag/-vragen Hoe creëren buitenschoolse praktijken ruimte voor (transformatieve) agency van jongeren? Hoe nodigen en dagen ze jongeren uit om te werken aan eigen vaardigheden en doelen, én aan veranderingen in hun omgeving/de samenleving. Methode In een eerste fase verrichtten we drie casestudies, waarbij data werden verzameld via documentanalyse, interviews met professionals en jongeren, en onderzoek door jongeren zelf. Een tweede fase bestond uit collaboratief actie-onderzoek, waarbij teams van onderzoekers, professionals en jongeren in vijf organisaties probeerden ruimte te creëren voor transformatieve agency van jongeren, en dit proces onderzochten. Resultaten De resultaten laten zien hoe werken aan jezelf en aan de wereld samen kunnen gaan. In alle onderzochte praktijken werken professionals aan het versterken van het zelfvertrouwen en de competenties van jongeren. In verschillende mate werken ze ook aan bewustzijn van belemmerende omstandigheden en het vermogen je een betere samenleving voor te stellen, soms uitmondend in actie. Ze doen dit door aansluiten, uitnodigen, uitdagen en agenderen. Aansluiten gebeurt door naar jongeren te luisteren en aandacht te hebben voor hun mogelijkheden. Jongeren uitnodigen vraagt om oog voor groepssamenhang en sfeer. Jongeren worden uitgedaagd om leiding te nemen, en samen worden kwesties in hun omgeving of de maatschappij geagendeerd. Uitdagingen als onderbezetting, prestatiedruk en een vol programma maakten het soms lastig om speelruimte te creëren voor agency, maar er waren ook onverwachte voorbeelden van agency, bijvoorbeeld jongeren die besloten te stoppen met een opdracht en aan de slag gingen met een eigen plan. Wetenschappelijke en praktische betekenis Er is nog weinig bekend over werken aan transformatieve agency van jongeren in de onderwijscontext. De bijdrage van dit onderzoek is dat het inzichten hiervoor biedt, ontleend aan praktijken buiten het onderwijs. Het vertrekt vanuit een vernieuwend, interdisciplinair perspectief waarbij theorieën uit jongerenwerk en sociaal werk (Abdallah & Kaulingfreks, 2021) worden verbonden met onderwijswetenschappelijke literatuur.

#### Referenties

Abdallah, S. & Kaulingfreks, F. (2021). Breekijzers en botte bijlen. Culturele expressie in het jongerenwerk, op hún voorwaarden. In R. de Brabander, F. Kaulingfreks & M. Ham (Red.), *Sociaal weerwerk. Maatschappelijke betrokkenheid in zorg en welzijn* (pp. 151-171). Amsterdam: Van Genneep.

Auteur (2023) Auteurs (2016) Auteurs (2020) Auteurs (2022) Auteurs (2023)

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.

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

Brod, G., Kucirkova, N., Shepherd, J., Jolles, D., & Molenaar, I. (2023). Agency in educational technology: Interdisciplinary perspectives and implications for learning design. *Educational Psychology Review*, 35(25), 1-23.

Burger, K., & Walk, M. (2016). Can children break the cycle of disadvantage? Structure and agency in the transmission of education across generations. *Social Psychology of Education*, 19(4), 695-713.

Caputi, M., & Schoenborn, H. (2018). Theory of mind and internalizing symptoms during middle childhood and early adolescence: The mediating role of coping strategies. *Cogent Psychology*, 5(1).

Charteris, J.,



& Eryn, T. (2017). Uncovering 'unwelcome truths' through student voice: Teacher inquiry into agency and student assessment literacy. *Teaching Education (Columbia, S.C.)*, 28(2), 162-177.

Charteris, J., & Smardon, D. (2018). A typology of agency in new generation learning environments: emerging relational, ecological and new material considerations. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(1), 51-68.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1345975>

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.

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

Deakin Crick, R., Huang, R., Ahmed Shafi, A., & Goldspink, C. (2015). Developing resilient agency in learning: The internal structure of learning power. *British Journal of Educational Studies*, 63, 121 - 160.

Deed, C., Cox, P., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., Keeffe, M., Yager, Z. (2014). Personalised learning in the open classroom: The mutuality of teacher and student agency. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 9, 66- 75

Duraiappah, A. K., Van Atteveldt, N., Asah, S. T., Borst, G., Bugden, S., Buil, J. M., Ergas, O., Fraser, S., Mercier, J., Mesa, J. F. R., Mizala, A., Mochizuki, Y., Okano, K., Piech, C., Pugh, K. R., Ramaswamy, R., Singh, N. C., & Vickers, E. (2021). The International Science and Evidence-based Education Assessment. *Npj Science of Learning*, 6(1). <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00085-9>

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>

Hannafin, M.J., Hill, J.R., Land, S.M., Lee, E. (2013). Student-Centered, Open Learning Environments: Research, Theory, and Practice. In J. Spector, M. Merrill, J. Elen, & M. Bishop (Eds), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5\\_51](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_51)

Harris, L., Brown, G., & Dargusch, J. (2018). Not playing the game: Student assessment resistance as a form of agency. *Australian Educational Researcher*, 45(1), 125-140.

Honingh, M. E., Basten, F. M. R. C., & Oude Groote Beverborg, A. (2022). Aard en doorwerking van sturingsrelaties: de sleutel tot toekomstgericht onderwijs? Jämskelä, 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101604>

Jämskelä, 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

Kirschner, P. A., & Stoyanov, S. (2020). Educating youth for nonexistent/not yet existing professions. *Educational Policy*, 34(3), 477-517. <https://doi.org/10.1177/0895904818802086>

Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L., Wehmeyer, M. L. (2011). A Multivariate Analysis of the Self-Determination of Adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 12(2), 245-266.

OECD (2015). *Personalising Education*. OECD Publishing, Paris.

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)

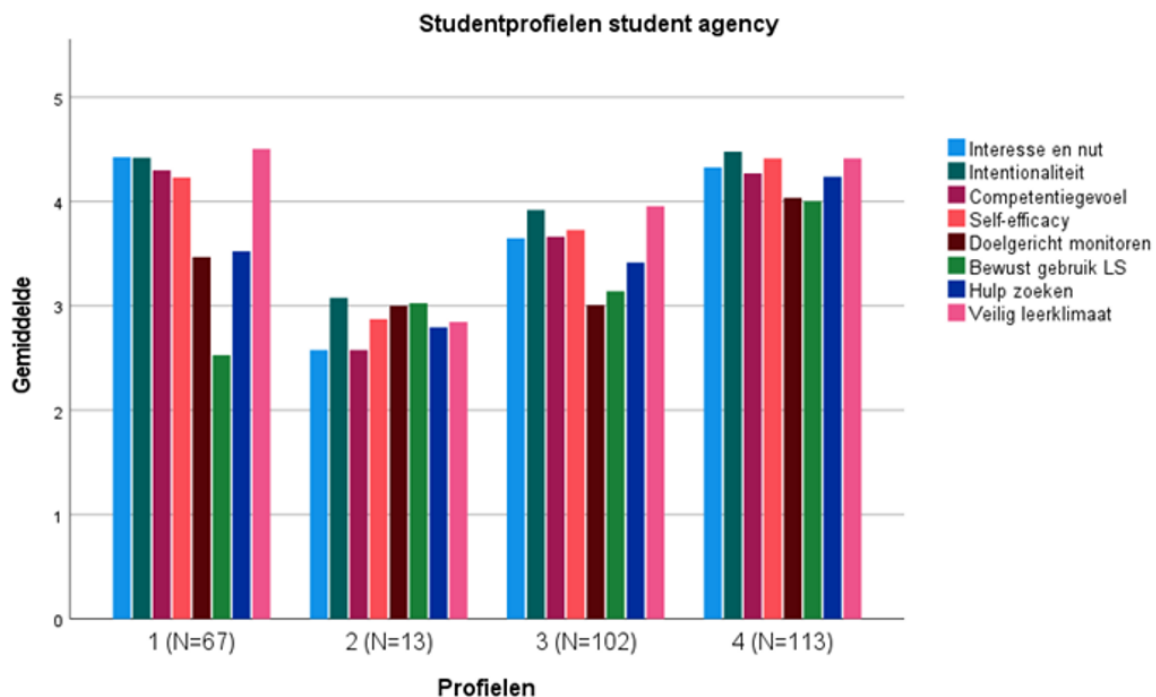
OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Learning Compass 2030*. Paris: OECD.

Onderwijsinspectie (2023). *De Staat van het Onderwijs 2023*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Rappa, N. A., & Tang, K. S. (2017). Student agency: An



analysis of students' networked relations across the informal and formal learning domains. *Research in Science Education*, 47(3), 673-684. Sannino, A. (2022). Transformative agency as warping: how collectives accomplish chance amidst uncertainty. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(1), 9-33. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1805493> Stetsenko, A. (2019). Radical-Transformative Agency: Continuities and Contrasts With Relational Agency and Implications for Education. *Frontiers in Education*, 4(148), 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00148> Studiën, 96(1), 64-75. <http://www.pedagogischestudien.nl/search?identificer=687252> Tyack D. & Cuban L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press. Van Casteren, W., Janssen, B., Brukx, D., & Vroegh, T. (2012). *Evaluatie Experimenten leeruitkomsten deeltijd en dual hoger onderwijs*. Onderzoek in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap door ResearchNed. Varpanen, J. (2019). What is children's agency? A review of conceptualizations used in early childhood education research. Vaughn, M. (2020). What is student agency and why is it needed now more than ever? *Theory into Practice*, 59(2), 109-118. Verzeletti, C., Zammuner, V.L., Galli, C., & Agnoli, S. (2016) Emotion regulation strategies and psychosocial well-being in adolescence. *Cogent Psychology*, 3(1). Witten, H., Savahl, S., & Adams, S. (2019). Adolescent flourishing: A systematic review, *Cogent Psychology*, 6(1).



Figuur 1. Studentprofielen *student agency*

## 502. Change Laboratories: Meer kans op blijvende waarde

Arjen De Vetten; ICLON, Universiteit Leiden

Divisie: Hoger Onderwijs

*Agency, Change Laboratory, Onderwijsinnovatie, Docentontwikkeling*

Wanneer docenten structurele problemen ervaren die een transformatie van hun onderwijspraktijken vereisen, is er behoefte aan transformatieve agency. Wij gebruiken de Change Laboratory innovatiemethodiek om verandering in een complexe onderwijscontext te bewerkstelligen en de ontwikkeling van transformatieve agency van docenten te faciliteren (Engeström, 2011). Het onderzoek vindt plaats binnen de vakken van vier docenten van een master rechtsgeleerdheid. Wij bestuderen de transformaties in hun vakken om te evalueren in hoeverre uit de implementatie van de vernieuwde onderwijsmodellen die docenten tijdens de Change Laboratory hebben ontwikkeld docenten transformatieve agency bereikt hebben. Voor de analyse gebruiken we lesobservaties, interviews en panelgesprekken met studenten, kijkcijfers van kennisclips, toetsresultaten en reflectie-interviews met de docenten over hun transformatieve agency. Een eerste analyse toont getransformeerde onderwijspraktijken, waarbij studenten meer verantwoordelijkheid op zich hebben genomen voor hun eigen leerproces en voor participatie tijdens het onderwijs. Tijdens de presentatie delen we ook de resultaten van de reflectie-interviews. Ons onderzoek draagt bij aan de evidentie over de effectiviteit van de Change Laboratory innovatiemethodiek, een methodiek die ook in andere contexten waarin structurele problemen spelen gebruikt kan worden.

Inleiding, onderzoeksdoel en context Docenten die actief hun onderwijs vormgeven tonen agency. Wanneer docenten structurele problemen ervaren die een transformatie van hun onderwijspraktijken vereisen, is er behoefte aan transformatieve agency (Engeström, Rantavuori, & Kerosuo, 2013). Een Change Laboratory is een methodiek om verandering in complexe

sociale systemen te bewerkstellingen en faciliteert de ontwikkeling van transformatieve agency van docenten (Engeström, 2011). Onderzoek naar Change Laboratories was vooral gericht op de plannen van docenten voor transformaties van hun onderwijspraktijken (Augustsson, 2021; Englund & Price, 2018; Salloum & BouJaoude). Wij bestuderen de daadwerkelijke veranderingen in de vakken van vier docenten binnen een master rechtsgeleerdheid die deelnemen aan een Change Laboratory, ten einde te onderzoeken in hoeverre het onderwijs getransformeerd is en docenten transformatieve agency hebben bereikt. Theoretisch kader Tijdens Change Laboratory bijeenkomsten wordt een proces van expansief leren doorlopen (zie Figuur 1). Expansief leren is een gezamenlijk proces waarin docenten hun vertrouwde onderwijspraktijken loslaten en nieuwe onderwijsmodellen ontwikkelen en transformatieve agency kunnen bereiken (Engeström, 2011). Eerdere studies hebben onderzocht in hoeverre uit wat deelnemers tijdens bijeenkomsten zeggen blijkt dat zij transformatieve agency tonen, bijvoorbeeld in hoeverre deelnemers met ideeën komen voor nieuwe onderwijsmodellen en zich committeren deze modellen te implementeren (fase 3 en 4). In hoeverre deelnemers daadwerkelijk de onderwijsvormen hebben geïmplementeerd is hoogstens indirect onderzocht op basis van reflecties op de implementatie (fase 6). In onze studie richten we ons ook op de daadwerkelijke implementatie van nieuwe onderwijsmodellen van de deelnemende docenten (fase 5) om te evalueren in hoeverre docenten daadwerkelijk transformatieve agency hebben bereikt. Onderzoeksvraag In hoeverre blijkt uit de implementatie van vernieuwde onderwijsmodellen die docenten tijdens een Change Laboratory hebben ontwikkeld en uit hun reflectie hierop dat docenten expansief geleerd hebben en hun transformatieve agency bereikt hebben? Methode van onderzoek Voor de evaluatie van de transformatieve agency van de docenten werden de volgende bronnen geanalyseerd: lesobservaties, interviews en panelgesprekken met studenten, kijkcijfers van kennisclips en toetsresultaten. Dit wordt aangevuld met reflectie-interviews met de docenten over hun transformatieve agency gedurende de Change Laboratory. Voorlopige resultaten en conclusies Een eerste analyse van de geïmplementeerde onderwijsmodellen wijst erop dat het proces in de Change Laboratory heeft geleid tot getransformeerde onderwijspraktijken, waarbij studenten meer verantwoordelijkheid op zich hebben genomen voor hun eigen leerproces en voor participatie tijdens het onderwijs. Tijdens de presentatie delen we ook de resultaten van de reflectie-interviews. In de toekomst hopen we ook zicht te krijgen op in hoeverre de Change laboratory heeft geleid tot generalisatie van de transformaties in het onderwijs buiten de vakken van de deelnemende docenten (fase 7). Wetenschappelijke en praktische betekenis Ons onderzoek laat zien in hoeverre een Change Laboratory leidt tot transformaties in de onderwijspraktijk en hoe de transformaties zich verhouden tot de transformatieve agency van docenten. We dragen bij aan de evidentie over de effectiviteit van een innovatiemethodiek die ook in andere contexten waarin structurele problemen spelen gebruikt kan worden.

### Onderwijs van Waarde(n)

Wat zijn waardevolle activiteiten om docenten te professionaliseren? De Change Laboratory methodologie is uniek in de aandacht die wordt gegeven aan de ontwikkeling van transformatieve agency van docenten: een Change Laboratory leidt, als het goed is, tot een transformatie van het onderwijs die structurele problemen verhelpt, omdat in een Change Laboratory docenten zelf deze transformatie tot stand brengen. De ontwikkelde transformatieve agency zorgt er voor dat

docenten in het algemeen in staat zijn hun onderwijspraktijken te transformeren. Dat maakt de Change Laboratory in potentie een methodologie met blijvende waarde.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Augustsson, D. (2021). Expansive learning in a change laboratory intervention for teachers. *Journal of Educational Change*, 22(4), 475-499. doi:10.1007/s10833-020-09404-0

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.

Engeström, Y., Rantavuori, J., & Kerosuo, H. (2013). Expansive learning in a library: Actions, cycles and deviations from instructional intentions. *Vocations and learning*, 6(1), 81-106.

Englund, C., & Price, L. (2018). Facilitating agency: the change laboratory as an intervention for collaborative sustainable development in higher education. *International Journal for Academic Development*, 23(3), 192-205. doi:10.1080/1360144X.2018.1478837

Salloum, S., & BouJaoude, S. (2018). Formative interventions for science teachers' expansive learning and practices with multilingual learners: A case study from Lebanon. *Professional Development in Education*, 1-23. doi:10.1080/19415257.2022.2162563



## 507. Gespreid leiderschap en intern sociaal kapitaal in onderwijsorganisaties in het VO

Lieneke Ritzema; Rijksuniversiteit Groningen; Marij Veldman;  
Rijksuniversiteit Groningen

Divisie: Beleid & Organisatie

*Gespreid leiderschap, Intern sociaal kapitaal*

Dit onderzoek richtte zich op de vraag op welke manier gespreid leiderschap in VO-onderwijsorganisaties vorm krijgt en hoe dit gerelateerd is aan het intern sociaal kapitaal (ISK) van deze organisaties. We voerden een multi-pele cases studie uit met zes besturen en twaalf onderliggende scholen. Ons onderzoek toont dat er meerdere invullingen zijn van gespreid leiderschap in onderwijsorganisaties. In de onderzochte organisaties wordt op een of andere manier gestreefd naar het spreiden van het leiderschap, maar in welke betekenis, met welk doel en tot waar in de organisatie taken laag belegd zouden moeten worden is niet altijd helder en er treden verschillende uitingsvormen op. Gespreid leiderschap en ISK lijken aan elkaar gerelateerd, in die zin dat een hoge mate aan ISK de implementatie van gespreid leiderschap lijkt te vergemakkelijken en dat in organisaties waar het ISK relatief laag is, het gespreid leiderschap ook minder goed uit de verf lijkt te komen. Dit betekent dat organisaties zich goed bewust zouden moeten zijn van zowel hun visie op gespreid leiderschap als de mate van aanwezig ISK.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Inleiding Gespreid leiderschap houdt in dat medewerkers in zowel formele als informele posities leiderschapstaken op zich kunnen nemen (Spillane, 2006). Het is de vraag hoe (gespreid) leiderschap in de onderwijspraktijk van scholen precies vorm krijgt (Leithwood et al., 2020). Intern sociaal kapitaal (ISK), d.w.z. het hebben van goede contacten binnen de organisatie (Saatcioglu & Sargut, 2014), is hierbij van belang. Uit eerdere studies bleek met name sociaal kapitaal de onderwijskwaliteit van een organisatie te beïnvloeden. Onderzoeksvraag Op welke manier krijgt gespreid leiderschap vorm in VO-onderwijsorganisaties en hoe is dit gerelateerd aan het ISK van deze organisaties? Methode Dit is een multi-pele cases studie met zes besturen en twaalf onderliggende scholen: drie

middencomplexe onderwijsorganisaties (3-5 scholen/vestigingen en >=4 onderwijssoorten) en drie hoogcomplexe onderwijsorganisaties (>=7 scholen/vestigingen en >=4 onderwijssoorten). De individuele diepte-interviews (<math>\pm 1,5\text{u}</math>) met in totaal 43 respondenten (bestuurders, schoolleiders en teamleiders) vonden plaats a.d.h.v. vier vignetten. De contextonafhankelijke hypothetische situaties richten zich op problemen rondom hoge afstroom in de bovenbouw (V1), onvoldoende beoordeelde kwaliteitszorg- en cultuur (V2), onvoldoende beoordeeld aanbod burgerschapsonderwijs (V3) en problemen in het team rondom aanbod controversieel thema's (V4). De gesprekken leverden zeer rijke informatie op over zowel de verwachtingen omtrent het oppakken van de probleemsituaties als voorbeelden van situaties in de eigen context. Uitgebreide analyse van de transcripten is gedaan door vier onderzoekers, waarbij voor elk transcript twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar samenvatten en een thematische analyse uitvoerden. Hierbij werd o.a. gescoord op passieve en actieve sturing, en ervaren en gegeven professionele ruimte. Within cases analyses, d.w.z. binnen (scholen in) een onderwijsorganisatie, zijn opgevolgd door between cases analyses, waarin gekeken is naar verschillen en overeenkomsten tussen scholen en onderwijsorganisaties. Bevindingen In alle zes organisaties wordt op bestuursniveau het laag beleggen van verantwoordelijkheden en beslissingen nagestreefd. De scholen hebben veel ruimte om, binnen de kaders van het strategisch beleidsplan, passend bij de context, een eigen koers te bepalen, maar dienen vaak wel verantwoording af te leggen. Op bestuursniveau waren verschillen in de mate van sturing en (ervaren en gegeven) ruimte. Analyse leverde vier typen leiderschap op schoolniveau op (Tabel 1). Binnen <math>n</math> organisatie kunnen verschillende typen leiderschap op schoolniveau bestaan. Gespreid leiderschap en ISK lijken aan elkaar gerelateerd, in die zin dat een hoge mate aan ISK de implementatie van gespreid leiderschap lijkt te vergemakkelijken en dat in organisaties waar het ISK relatief laag is, het gespreid leiderschap ook minder goed uit de verf lijkt te komen. Dit betekent dat organisaties zich goed bewust zouden moeten zijn van zowel hun visie op gespreid leiderschap als de mate van aanwezig ISK. Wetenschappelijke en praktische betekenis In de organisaties wordt gestreefd naar gespreid leiderschap, maar in welke betekenis, met welk doel en tot waar in de organisatie taken laag belegd zouden moeten worden is niet altijd helder en er treden verschillende uitingsvormen op. Niet alleen in theorie is het begrip zeer breed, maar in de praktijk zijn er ook verschillende betekenissen aan verbonden. Mede hierdoor is het verschillend hoe het leiderschap precies vorm krijgt in organisaties.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Deze bijdrage sluit aan bij het thema door in te gaan op hoe leiderschap in onderwijsorganisaties wordt vormgegeven ten behoeve van de onderwijskwaliteit. Hierbij gaat het in op de waarde van gespreid leiderschap en intern sociaal kapitaal in onderwijsorganisaties.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)





Referenties

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven Strong Claims about Successful School Leadership Revisited. *School Leadership & Management*, 40, 5-22.

doi:10.1080/13632434.2019.1596077 Saatcioglu, A., & Sargut, G. (2014). Sociology of school boards: A social capital perspective. *Sociological Inquiry*, 84(1), 42-74.

doi:10.1111/soin.12025 Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tabel 1. Sturing en ruimte per type leiderschap op schoolniveau

	Actieve sturing	Passieve sturing	Ervaren professionele ruimte	Gegeven professionele ruimte	Aantal scholen
Sterk gestuurd 	++	++	-	+/-	4 scholen uit 3 organisaties
Organisch bottom-up 	+/-	-	++	+	4 scholen uit 3 organisaties
Hiërarchisch top-down 	++	+/-	-	--	2 scholen uit 1 organisatie
Onevenwichtig 	+/-	+/-	+/-	+	2 scholen uit 2 organisaties



## 509. Professionele ontwikkeling van leidinggevendenden in het onderwijs

Annemarie Neeleman; Hogeschool Rotterdam; Niek Van den Bogert; Hogeschool Rotterdam; Taco Bischeroux; Hogeschool Utrecht; Angela de Jong; Hogeschool Utrecht; Mieke Koeslag-Kreunen; Hogeschool Utrecht; Mees Kok; Hogeschool Utrecht; Elsemarijn Ippel; Hogeschool Utrecht; Rachel Verheijen-Tiemstra; Fontys Hogeschool; Patricia Brouwer; Hogeschool Utrecht; Akke Hak; Hogeschool Utrecht

Divisie: Beleid & Organisatie

*professionele ontwikkeling, leidinggevendenden, schoolleiders, leren en ontwikkelen*

In een context waarin het tekort aan schoolleiders oploopt en hun rol in complexiteit toeneemt, is over de professionele ontwikkeling van schoolleiders relatief nog weinig bekend. In dit symposium worden bijdragen gebundeld die zich richten op professionele ontwikkeling van schoolleiders en overige leidinggevendenden in het onderwijs waarmee een bijdrage geleverd kan worden aan de versterking van deze doelgroep. In toenemende mate wordt gepleit voor het conceptualiseren van een school als ‘lerende organisatie’. Oftewel, een school die het vermogen heeft zich routinematig en systematisch te veranderen en te innoveren en aan te passen aan nieuwe ontwikkelingen en omstandigheden. Een lerende organisatie vraagt o.a. om leiderschap gericht op leren, waarbinnen ook de leidinggevende zelf lerende is. In dit symposium worden hieromtrent drie papers gepresenteerd. De eerste gaat in op de ontwikkeling van een meetinstrument voor de school als lerende organisatie. De tweede richt zich op ontwikkelingen van mentale leiderschapsmodellen van leidinggevendenden om het leiderschapsgedrag beter te kunnen begrijpen. De derde focust op de ontwikkeling van inclusief leiderschap, een leiderschapsbenadering die effectief wordt geacht in contexten die zich kenmerken door diversiteit. De referent zal tot slot deze sessies bespreken en is er gelegenheid tot het stellen van vragen en discussie.

Met de toenemende complexiteit van de rol van de leidinggevende in het onderwijs (Brauckmann et al., 2020) wordt leiderschapsontwikkeling als onderzoeksonderwerp urgenter. Desondanks is er beperkt onderzoek naar hun professionele leren (Daniels et al., 2019). Bovendien is onderzoek waarin de wisselwerking tussen professionele ontwikkelingsactiviteiten en de eigen praktijk wordt onderzocht, beperkt (Brauckmann et al., 2020), en ontbreekt het aan een overzicht van professionaliseringsbehoeften en -activiteiten (Daniels et al., 2019). Deze kwestie speelt in een context met een oplopend schoolleiderstekort, hetgeen acteren op deze kennislacune urgenter maakt. Om bij te dragen aan de versterking en behoud van leidinggevendenden in het onderwijs, focust dit symposium zich op de school als lerende organisatie en op hoe leidinggevendenden zich professioneel kunnen ontwikkelen. Het concept van de school als 'lerende organisatie' staat centraal. Dit model biedt inzicht in hoe scholen interacteren met de externe omgeving teneinde organisatorische veranderingen duurzaam te kunnen implementeren en aan te passen aan nieuwe ontwikkelingen en omstandigheden (Kools, 2020). In een lerende organisatie is het leiderschap gericht op leren, waarbinnen ook het leren van schoolleiders zelf cruciaal is. De eerste symposiumbijdrage gaat nader in op deze thematiek, voortbouwend op inzichten in Kools' recente proefschrift. De tweede symposiumbijdrage richt zich op leiderschap in mbo- en hbo-docententeams. Het onderzoek focust op het mentale leiderschapsmodel van teamleiders om meer inzicht te krijgen in hoe teamleiders denken over leiderschap en in hoeverre dat beeld verandert over tijd. Resultaten tonen dat de meeste teamleiders evolueren naar complexer en inclusiever leiderschap. Verschillen in mentale modellen van leidinggevendenden kunnen benut worden binnen managementteams om effectiever in te spelen op de behoeften van onderwijsteams. De derde symposiumbijdrage belicht de impact van ontwerpcriteria en inhoud van een Professional Development Programma (PDP), gericht op de ontwikkeling van inclusief leiderschapsgedrag van schoolleiders en kinderopvangmanagers. De resultaten suggereren een positieve relatie tussen deelname aan het PDP en een verhoogd bewustzijn en toepassing van inclusief leiderschapsgedrag. Collectief leren, duo-participatie en zelfgereguleerd leren met leerlogboeken en reflectieve interviews worden als waardevolle elementen genoemd. Doelstellingen van de sessie

Ons symposium bundelt onderzoeken waarin de professionele ontwikkeling van leidinggevendenden centraal staat teneinde bij te dragen aan inzicht in hoe zij kunnen inspelen op de toenemende complexiteit van hun werk. Overzicht van de presentaties

De school als lerende organisatie: constructie en validatie van een ontwikkel- en meetinstrument voor schoolleiders

Ontwikkeling in mentale leiderschapsmodellen van teamleiders in het (hoger) beroepsonderwijs

Ontwikkeling in inclusief leiderschap: inzichten uit een gezamenlijk programma voor schoolleiders en kinderopvangmanagers

Wetenschappelijke betekenis

Dit symposium presenteert recent onderzoek naar de professionele ontwikkeling van schoolleiders, een schaars onderzoeksthema (Daniels et al., 2019). Specifiek draagt het bij meer inzicht in de school als lerende organisatie, de ontwikkeling van leiderschapsmodellen en hoe inclusief leiderschapsgedrag kan worden ontwikkeld.

Structuur van de sessie

Na een korte introductie waarin algemene inzichten over het leren van schoolleiders worden gepresenteerd, volgen de drie paperpresentaties. Na elke paperpresentatie is tijd voor informatieve vragen. Aan het einde volgt een kritische reflectie, geïnitieerd door de referent, gevolgd door een discussie met de aanwezigen.

## Onderwijs van Waarde(n)

Onderwijs reikt verder dan het verschaffen van kennis en vaardigheden, maar is eveneens een cruciale factor voor maatschappelijke cohesie en welzijn. Onderwijs als broedplaats voor talent is essentieel voor het aanpakken van maatschappelijke vraagstukken in een samenleving die steeds meer diversiteit kent en die ook binnen de school wordt vormgegeven door een steeds diversere beroepsgroep. Verzilveren van deze intrinsieke waarde van het onderwijs in een steeds complexere omgeving legt dus een stevige druk op de rol van de leidinggevende. Hoe professionele ontwikkeling van leidinggevendenden in het onderwijs in deze complexe context vorm krijgt, is het actuele thema van dit symposium.

### Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

De school als lerende organisatie: constructie en validatie van een ontwikkel- en meetinstrument voor schoolleiders

Inleiding Een valide en bruikbaar meetinstrument betreffende ‘de school als lerende organisatie’ ontbreekt. Wij achten het belangrijk dat schoolleiders een instrument ter beschikking hebben als gespreks- en ontwikkelinstrument. Er is een Engelstalige vragenlijst o.b.v. zeven dimensies van Kools et al. (2020). Deze bijdrage beschrijft constructie, validiteits-, en bruikbaarheidsonderzoek van de Nederlandstalige vragenlijst. Onderzoeksdoel en context Het in 2023 gestarte lectoraat ‘Onderwijskundig leiderschap in lerende onderwijsorganisaties’ heeft als doelstelling: verkrijgen van meer inzicht in hoe onderwijskundig leiderschap in scholen kan bijdragen aan de realisatie van een integraal, duurzaam en kennisgedreven lerende organisatie. Theoretisch kader Kools (2020, p. 281) definieert een ‘lerende school’ als “een school die het vermogen heeft zich routinematig te veranderen en aan te passen aan nieuwe omgevingen en omstandigheden, doordat haar leden, individueel en samen, leren om hun visie te realiseren”. Dit wordt gezien als ideaaltypische organisatievorm bij snel veranderende omgevingen en omstandigheden (Senge et al., 2001; Silins, Zarins and Mulford, 2002; Watkins and Marsick, 1999). Onderzoek naar scholen als lerende organisaties onderschrijft het belang van leren waarbij de leden samen onderzoeken en interventies uitproberen (Senge et al., 2012). Bovenstaande beargumenteert de behoefte aan handelingskennis om het concept ‘de school als lerende organisatie’ te meten. Een valide en bruikbaar instrument faciliteert schoolleiders inzicht te krijgen in hun organisatie en de ontwikkeling van doeltreffende interventies (Harris & Jones 2018). Kools et al. (2020) conceptualiseert ‘de school als lerende organisatie’ middels zeven dimensies, en construeerden een vragenlijst. Van deze zeven dimensies hadden zes een Cronbachs alpha  $\geq$  0,90. Onderzoeksvraag Hoe kan een Nederlandstalige vragenlijst geconstrueerd worden o.b.v. Kools et al. (2020) die aansluit bij de Nederlandse onderwijscontext, die schoolleiders faciliteert in de ontwikkeling van hun school naar een lerende organisatie en deze ontwikkeling meetbaar maakt? Methode van onderzoek Kools et al. (2020) beschrijven hun stappen van de vragenlijstconstructie. Onze werkwijze volgt vergelijkbare stappen. De oorspronkelijke Engelstalige vragenlijst is vertaald naar het Nederlands. Deze is vervolgens door een expertgroep van schoolleiders kritisch doorlopen. De oorspronkelijke items zijn aangepast om aan te sluiten bij de Nederlandse onderwijscontext. Een volgende stap is deze vragenlijst middels een focusgroup van onderwijsprofessionals te verfijnen en de psychometrische eigenschappen te toetsen. Resultaten en conclusies In dit symposium presenteren wij onze werkwijze en bevindingen: het proces van vertaling, herziening,

op basis van expertreviews en focusgrouper Nederlandstalige vragenlijst een beschouwing op de bruikbaarheid van de vragenlijst als meet-/ontwikkelinstrument voor schoolleiders. Wetenschappelijke en praktische betekenis. De Nederlandstalige vragenlijst over 'de school als lerende organisatie' draagt bij aan de verdere conceptualisatie van het begrip. Daarnaast zetten de uitkomsten van dit onderzoek aan tot nadenken over de betekenis van leiderschap en de lerende organisatie in de Nederlandse onderwijscontext. Tevens dient de vragenlijst om verandering in de lerende school over tijd te meten.

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Ontwikkeling in mentale leiderschapsmodellen van teamleiders in het (hoger) beroepsonderwijs

**Inleiding, onderzoeksdoel en context** In het mbo en hbo 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 op de specifieke behoeften van de teams moeten hebben en gerichte ondersteuning kunnen bieden (e.g., Koeslag-Kreunen et al., 2021). Leiderschapsonderzoek richt zich echter niet vaak op het mentale model dat leiderschapsgedrag stuurt (e.g., Gottfredson & Reina, 2020). Daardoor missen inzichten in het mentale model van teamleiders en in hoeverre deze zich ontwikkelt in de tijd. Voorliggend onderzoek heeft tot doel om het mentale model van teamleiders inzichtelijk te maken, te beschrijven en in hoeverre we zien dat de modellen zich ontwikkelen. **Theoretisch kader** Een mentaal model kan verschillen in de mate van complexiteit en inclusiviteit (e.g., Zaar et al., 2020). Day en Harrison (2007) stellen drie verschillende niveaus van complexiteit en inclusiviteit voor: meest basis, middel-niveau en meest gevorderd. De niveaus bouwen op naar een meer relationeel beeld van leiderschap. Meest basis gaat over een individueel niveau (top-down invloed van leider naar volgers). Het middel-niveau kenmerkt zich door een wederkerige dyadische invloed (zowel top-down invloed van leider naar volger als bottom-up effect van volger naar leider). Het meest gevorderde of complexe niveau betreft een multi-level benadering waarin iedereen leiderschap kan nemen en geven, op een individueel, team en organisatorisch niveau. **Onderzoeksvraag** In hoeverre en hoe ontwikkelt het mentale leiderschapsmodel van teamleiders in het beroepsonderwijs gedurende een leiderschapsontwikkeltraject? **Methode van onderzoek** Twee managementteams uit het mbo en hbo namen deel aan een leiderschapsontwikkeltraject dat in kader van voorliggend onderzoek als interventie werd gezien. Het traject is vormgegeven aan de hand van de leervragen van de deelnemende teamleiders en werd begeleid door een onderzoeker en een onafhankelijk ervaren leidinggevende en gespreksleider. De bijeenkomsten zijn vormgegeven door gebruik te maken van literatuur en analyse van input van de teamleiders (interviews (voormeting, tweede en derde meting), (video)observaties, (peer)coaching en logboeken). Voor het analyseren van de databronnen gebruikten we de niveaus van Day en Harrison (2007). **Resultaten en onderbouwde conclusies** De meeste teamleiders ontwikkelden naar een ander niveau van hun mentale leiderschapsmodel. Ten opzichte van de voormeting zagen we in de tweede en derde meting meer voorbeelden van complexere en inclusievere niveaus van leiderschap, zoals beschreven in Day en Harrison (2007). De leervragen van de teamleiders konden worden verdeeld in drie categorieën: balans tussen loslaten en sturen, omgaan met emoties, onderlinge verbanden en verhoudingen. De resultaten bieden empirische inzichten in hoe mentale leiderschapsmodellen kunnen veranderen gedurende een leiderschapsontwikkeltraject (Day en Harrison, 2007; Drath

et al., 2008). Wetenschappelijke en praktische betekenis Zowel voor de onderwijspraktijk als de wetenschap is het waardevol om kennis te nemen hoe een mentaal model kan veranderen omdat zo gedrag beter begrepen kan worden (Day en Harrison, 2007). Analyse van en gesprekken over leiderschapsopvattingen kunnen inzicht geven in elkaars zienswijze en kan blootleggen hoe ieders model verrijkt kan worden.

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Ontwikkeling in inclusief leiderschap: inzichten uit een gezamenlijk programma voor schoolleiders en kinderopvangmanagers

Inleiding, doel 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 (Fukkink & Laliatu, 2020; Taskforce samenwerking onderwijs en kinderopvang, 2017). Inclusief leiderschap is een geschikte leiderschapsaanpak voor interprofessionele contexten waarin status- en cultuurverschillen aan de orde zijn (Nembhard & Edmondson, 2006). Verheijen-Tiemstra et al. (2024) toonden echter aan dat professionele ontwikkeling op dit thema gewenst is, en als reactie hierop is een professional development programma (PDP) ontwikkeld voor duo's van kinderopvangmanagers en schoolleiders van kindcentra. Deze studie kent een tweeledig doel: enerzijds gericht op de inhoud van het programma (inclusief leiderschap) en anderzijds gericht op de context van het programma (leren van schoolleiders). Theoretisch kader Om inclusief leiderschap te duiden, is 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 o.a. drie sleutelpublicaties over het leren van (school)leiders (Daniels et al., 2019; Fluckiger et al., 2014; Lacerenza et al., 2017). Synthese heeft geleid tot identificatie van zes onderscheidende criteria: vrijwillige deelname, behoefteanalyse, collectief leren, tijdsintensief, en bevordering van zelfgereguleerd leren met leerlogboeken en reflectieve interviews. Onderzoeksvraag Hoe hebben ontwerpcriteria en de inhoud van een PDP, volgens de deelnemers, bijgedragen aan de ontwikkeling van hun inclusieve leiderschapsgedrag? Methode van onderzoek Deze studie betreft een longitudinale studie, waarbij gebruikgemaakt is van data uit observaties tijdens de vier bijeenkomsten, in combinatie met kwalitatieve interviews zes weken na afloop van de studie in combinatie met zelfevaluaties voorafgaand aan en zes weken na afloop van het PDP. In totaal volgden 17 deelnemers het volledige POP dat bestond uit vier sessies van een halve dag over een periode van vijf maanden met reflectiegesprekken tussen de sessies Resultaten en onderbouwde conclusies De voornaamste bevindingen wijzen erop dat de deelnemers aan het PDP een verhoogd bewustzijn van inclusief leiderschap hebben ontwikkeld, wat tot uiting kwam in nieuwe gedragingen of een intensievere toepassing van inclusief leiderschapsgedrag. Hierbij benoemden deelnemers essentiële ontwerpcriteria, zoals collectief leren, deelname in duo's en zelfgereguleerd leren via leerlogboeken en reflectieve interviews, waarbij de combinatie van de laatste twee door deelnemers specifiek werd gewaardeerd. Wetenschappelijke en praktische betekenis Doel van deze studie is om bij te dragen aan begrip van de effectieve implementatie en waardering van

schoolleiders voor specifieke ontwerpcriteria van een PDP gericht op de ontwikkeling van inclusief leiderschap. Dit heeft zowel wetenschappelijke betekenis als praktische betekenis. Uit wetenschappelijk oogpunt is meer kennis over het leren van schoolleiders wenselijk. Deze kennis is praktisch toepasbaar in PDP's voor schoolleiders.

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

Inleiding:

Brauckmann, S., Pashiardis, P., & Årlestig, H. (2020). Bringing context and educational leadership together: fostering the professional development of school principals. *Professional Development in Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747105>Daniels, 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>Kools, M. T. J. (2020). Schools as Learning Organisations: the concept, its measurement and HR outcomes WorldCat.org. <http://repub.eur.nl/pub/125976>

Paper 1:

Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouédard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24-42.Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2001). *Lerende scholen. Het Vijfde Discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing.* Academic Service.Senge, P. M. (2001). *Lerende scholen: een vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing.* Academic service.Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3, 24-32.Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1999). *Schools as Learning Communities. Sculpting the Learning Community: New Form of Working and Organizing.* NASSP Bulletin, 83(604), 78-87.

Paper 2:

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.Day, D. V., & Harrison, M. M. (2007). A multilevel, identity-based approach to leadership development. *Human Resource Management Review*, 17(4), 360–373. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2007.08.007>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.leaqua.2008.09.003>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.leaqua.2019.101373>Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Van der Klink, M. R., & Gijselaers, 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>Zaar, S., Van Den Bossche, P., & Gijselaers, W. (2020). How business students think about leadership: A qualitative study on leader identity and meaning-making. *Academy of Management Learning and Education*, 19(2), 168–191.

<https://doi.org/10.5465/amle.2017.0290>

Paper 3: Daniels, 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>Fluckiger, B., Lovett, S., & Dempster, N. (2014). Judging the Quality of School Leadership Learning Programmes: An International Search. *Professional Development in Education*. Fukkink, R., & Laliatu, E. (2020). A realist

synthesis of interprofessional collaboration in the early years: Becoming familiar with other professionals. *International Journal of Integrated Care*, 20(3). 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.

<https://doi.org/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.

Taskforce samenwerking onderwijs en kinderopvang. (2017). *Tijd om door te pakken in de samenwerking tussen onderwijs en kinderopvang*. Rijksoverheid. Verheijen-Tiemstra, R., Ros, A., Vermeulen, M., & Poell, R. F. (2024). Fostering Collaboration through Inclusive Leadership: Exploring the Behaviour of Childcare and School Leaders in Dutch child centres [research article]. *Educational Management Administration & Leadership*(in press), 1-17.



## 515. Transdisciplinair samenwerken in hoger onderwijs, een hobbelige weg met verrassende uitzichten.

Julie Kurriss; Avans Hogeschool

Divisie: Hoger Onderwijs

*Transdisciplinariteit, Samenwerken, Hoger Onderwijs*

De huidige complexe maatschappij nodigt uit tot een andere manier van onderwijzen, waarbij samenwerken centraal staat. Transdisciplinair onderwijs, waarin studenten van verschillende disciplines samen met een maatschappelijke partner werken aan een complex maatschappelijk vraagstuk, biedt mogelijkheden om te oefenen in het benaderen en handelen in de complexe samenleving. De implementatie van transdisciplinair onderwijs in hoger onderwijs heeft echter nog weinig voeten in de aarde. Vragen rondom de organisatie en didactische uitvoeringen van het onderwijs spelen bij docenten, beleidsmedewerkers en onderzoekers. Dit onderzoek richt zich op deze brede vraag: ‘wat zijn de voornaamste valkuilen en successen bij het opzetten, uitvoeren en evalueren van transdisciplinair onderwijs?’ Aan de hand van focusgroepen en semi-gestructureerde interviews met docenten, beleidsmedewerkers en onderzoekers, schetst dit onderzoek een beeld van de grootste vragen en belangen op dit thema. Het onderzoek ligt aan de basis van de verdere ontwikkeling van de reeds bestaande TRAIL-tool (<https://steam-plus.vercel.app/trail>). Deze tool omvat kennis, voorbeelden en tools om gesprekken en samenwerkingen tussen verschillende belanghebbenden te faciliteren. Hierdoor zou het opzetten, uitvoeren en evalueren van transdisciplinair onderwijs minder hoogdrempelig worden, met als gevolg dat het een groter draagvlak zou kunnen krijgen binnen hoger onderwijs.

In de huidige maatschappij zijn steeds meer complexe problemen met elkaar verweven, zoals klimaatverandering en de toenemende kloof tussen arm en rijk. Om deze problemen aan te

pakken is er nood aan een nieuwe generatie die in staat is om verandering door te drijven om zo de toekomst te beïnvloeden. Onderwijs is een essentiële bouwsteen voor kennis, houding en vaardigheden voor deze nieuwe generatie (Jensen-Pennington, 2021). Transdisciplinair onderwijs, waarbij studenten, docenten, onderzoekers en maatschappelijk partners vanuit verschillende disciplines op gelijkwaardige manier samen leren, werken en onderzoeken om inzicht te krijgen en vooruitgang te boeken in complexe maatschappelijke problemen, biedt hierop een antwoord (Bernstein, 2015; Mauser et al., 2013). Het daagt uit voor innovatie en nieuwe kennis (Mokiy, 2019). Dit onderzoek biedt inzicht in de grootste valkuilen en successen binnen transdisciplinaire samenwerking in het Nederlandse hoger onderwijs, vanuit de perspectieven van docenten, beleidsmedewerkers en onderzoekers. Het onderzoek ligt mede ten grondslag aan de TRAIL (Figuur1): een specifieke tool ter implementatie van transdisciplinair onderwijs, waarmee wordt voortgebouwd op de resultaten van het Europese project STEAM+ (2023). Dit onderzoek is breed opgezet om inzicht te krijgen in belangrijkste thema's die spelen rondom transdisciplinair onderwijs. De onderzoeksvraag is: Wat zijn de voornaamste valkuilen en successen bij het opzetten, uitvoeren en evalueren van transdisciplinair hoger onderwijs voor docenten, beleidsmedewerkers en onderzoekers op didactisch en organisatorisch vlak en in de samenwerking met maatschappelijke partners? Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn twee methodes gehanteerd. Er zijn zes focusgroepen gehouden met docenten, beleidsmedewerkers en onderzoekers. Aan de hand van een Waarde Propositie Canvas (Fransen, 2022), is hierin achterhaald wat de pijnpunten en verdiensten zijn van transdisciplinair onderwijs. Daarnaast zijn negen semi-gestructureerde interviews uitgevoerd met experts en ervaringsdeskundigen rondom transdisciplinair hoger onderwijs. De focusgroepen en interviews zijn verbatim getranscribeerd, gecodeerd en geanalyseerd met gebruik van Atlas-ti. Volgens de respondenten kan transdisciplinair onderwijs gunstige effecten hebben op de ontwikkeling van studenten. Ze kunnen vaardigheden ontwikkelen die overeenkomen met de Inner Development goals (2023). Verder leidt de directe samenwerking met maatschappelijke partners tot de nodige praktische ervaring in het benaderen van een complex maatschappelijk probleem en het triggeren van een intrinsieke motivatie bij studenten én betrokken docenten. Daartegenover staan de valkuilen van organisatorische aard met betrekking tot ruimte, tijd en het bij elkaar brengen van verschillende belangen. Daarbovenop, leven verschillende didactische voorlopig nog onbeantwoorde vragen over de vorm van toetsing en de verschillende leerdoelen vanuit verschillende vakgebieden. Het doel van dit onderzoek is het formuleren van antwoorden op de vele vragen over de implementatie van transdisciplinair onderwijs in Hoger onderwijs vanuit zowel organisatorisch als didactisch perspectief (Horn et al., 2022). Uit de literatuur wordt duidelijk dat er gelimiteerde kennis is over de vormgeving van transdisciplinair onderwijs binnen het hoger onderwijs (Horn et al., 2022). Veel projecten vertrekken vanuit enthousiaste individuen, vaak docenten, waarbij gelijkaardige valkuilen worden ontdekt (Tijsma, Urias, Zweekhorst, 2023). Dit onderzoek biedt gedetailleerder inzicht in deze valkuilen voor verschillende partijen die transdisciplinair onderwijs willen vormgeven of te implementeren. Het zou een bouwsteen kunnen zijn die initiatiefnemers vooruit trekt.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Bij transdisciplinair onderwijs ligt de focus op het samenwerken aan een complex maatschappelijke uitdaging. Zoals omschreven in 'onderwijs van waarde(n)' heeft onderwijs een grote functie in de bijdrage aan de maatschappelijke cohesie en het welzijn van de samenleving.

In dit onderzoek wordt bekeken hoe transdisciplinair onderwijs een draagvlak kan krijgen binnen hoger onderwijs zodat het aanpakken van grote maatschappelijke vraagstukken in samenwerkingsverband tussen docenten, studenten en maatschappelijke partners kan gebeuren. Zo worden studenten voorbereid op de toekomst en verkrijgen de intrinsieke waarden door middenin de samenleving te leren en werken.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Bernstein, J.H. (2015), "Transdisciplinarity: a review of its origins, development, and current issues transdisciplinarity: a review of its origins, development, and current issues", *Journal of Research Practice*, Vol. 11 No. 1, pp. 1-20. Horn, A., Scheffelaar, A., Urias, E., Zweekhorst, M. (2022), "Training students for complex sustainability issues: a literature review on the design of inter- and transdisciplinary higher education.", *International Journal of Sustainability in Higher Education*. Vol. 24 No.1 pp.1-27 <https://doi.org/10.1108/ijsh-03-2021-0111> Fransen, R. (2022, 3 oktober). Waarde propositie canvas (Uitleg + voorbeeld + template). *Business Model Innovatie*. <https://www.businessmodelinnovatie.nl/innovatietools/waarde-propositie-canvas/> Inner development goals. (z.d.). *Inner Development Goals*. <https://www.innerdevelopmentgoals.org/> Jensen-Pennington, H. (2021). "Envisioning Higher Education for the Future: The Promise of Higher Education." In: van t' Land, H., Corcoran, A., & Iancu, D. (editors). *Essays in Honour of 70 Years of IAU*, pp. 393-399 Mauser, W., Klepper, G., Rice, M., Schmalzbauer, B.S., Hackmann, H., Leemans, R. and Moore, H. (2013), "Transdisciplinary global change research: the co-creation of knowledge for sustainability", *Current Opinion in Environmental Sustainability*, Vol. 5 Nos 3/4, pp. 420-431, doi: 10.1016/j. Cosust.2013.07.001. Mokiy, V. (2019). *International standard of transdisciplinary education and transdisciplinary competence*. Steamplus: [steam-plus.vercel.app/trail](https://steam-plus.vercel.app/trail) Tijsma, G., Urias E., Zweekhorst, M. (2023), "Embedding engaged education through community service learning in HEI a review", *Educational Research*, Vol. 65 No. 2, pp. 143-169, DOI: 10.1080/00131881.2023.2181202

## 516. Cultureel responsieve klassenmanagementstrategieën van een ‘Warm Demander’ vanuit het Interpersoonlijk Perspectief

Simone Polderdijk; Universiteit Utrecht

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*warm demander, cultureel responsief lesgeven, urban classrooms, interpersoonlijk leraargedrag*

Het responsief handelen in een klas met een sterk diverse leerlingpopulatie langs sociaaleconomische en culturele lijnen (kenmerkend voor de stedelijke context) vraagt veel van leraren hun klassenmanagementstrategieën (van Tartwijk et al., 2009). In de Amerikaanse literatuur wordt een Warm Demander beschreven als een leerkracht die door warmte en hoge verwachtingen erin slaagt academische prestaties van alle leerlingen te ondersteunen (Ware, 2006). Er is een kwalitatieve literatuurstudie uitgevoerd naar casestudies van Warm Demanders. Door middel van secundaire data-analyse zijn negen artikelen geanalyseerd, waarmee in totaal het handelen van 26 Warm Demanders die lesgeven in ‘urban classrooms’ in de VS is beschreven. Zowel dagelijkse interacties als de opgebouwde relaties worden gekenmerkt door een hoge mate van invloed en nabijheid, maar op het niveau van dagelijkse interacties is ook frequent een laag niveau van nabijheid gecodeerd. Door het handelen van succesvolle docenten uit de VS te beschrijven aan de hand van een theoretisch raamwerk dat ook in de Europees onderzoek veelvuldig is gebruikt, en dat in lerarenopleidingen gebruikt wordt om effectief docentgedrag te oefenen, zetten we een eerste stap naar het concretiseren van effectief en responsief handelen in urban classrooms.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

InleidingLesgeven in ‘urban classrooms’ brengt verschillende uitdagingen met zich mee. Het responsief handelen in een klas met een sterk diverse leerlingpopulatie langs sociaaleconomische en culturele lijnen (kenmerkend voor de stedelijke context) vraagt van leraren een combinatie van hoge verwachtingen en een goede relatie (e.g. Denessen et al.,

2022). Dit komt tot uitdrukking in de klassenmanagementstrategieën van leerkrachten (van Tartwijk et al., 2009). Een leerkracht die erin slaagt door warmte en hoge verwachtingen de academische prestaties van alle leerlingen te ondersteunen wordt in de Amerikaanse literatuur beschreven als een Warm Demander (Ware, 2006). Het is belangrijk dat lerarenopleidingen de verschillende uitdagingen adresseren waar leraren tegenaan kunnen lopen in ‘urban classrooms’. Een manier waarop dit kan is door hen voor te bereiden met cultureel responsieve klassenmanagementstrategieën. Theoretisch Kader De Interpersoonlijke Cirkel voor Leraren beschrijft met behulp van twee onafhankelijke dimensies ‘Invloed’ en ‘Nabijheid’; al het interpersoonlijke gedrag in klassen (Wubbels & Brekelmans, 2005). Onderzoek met de Interpersoonlijke cirkel voor leraren heeft laten zien dat leerkracht-leerling communicatie in verschillende culturele contexten kan worden geanalyseerd en geeft de mogelijkheid om verschillende tijdsniveaus te analyseren (Wubbels et al., 2022). We hebben met het interpersoonlijke perspectief het handelen van Warm Demanders in kaart gebracht. Om hun veelbelovende cultureel responsieve klassenmanagementstrategieën naar de Europese schoolcontext te kunnen vertalen, is het namelijk eerst nodig deze met een veelgebruikt theoretisch raamwerk te beschrijven. Onderzoeksvraag Hoe worden de cultureel responsieve klassenmanagementstrategieën van Warm Demanders in ‘urban classrooms’ gekenmerkt vanuit de interpersoonlijke dimensies van Invloed en Nabijheid? Methode De studie betreft een kwalitatieve literatuurstudie met casestudies van Warm Demanders als data. Door middel van secundaire data-analyse zijn negen artikelen geanalyseerd, waarmee we in totaal het handelen van 26 Warm Demanders die lesgeven in ‘urban classrooms’ in de VS beschrijven. De artikelen zijn (dubbel)gecodeerd op een drie-punt-schaal (lager, midden, hoger) voor zowel invloed als nabijheid. Resultaten en conclusie Zowel dagelijkse interacties als de opgebouwde relaties worden gekenmerkt door een hoge mate van invloed en nabijheid, maar op het niveau van dagelijkse interacties is ook frequent een laag niveau van nabijheid gecodeerd. Dit betekent dat warm demanders niet terughoudend zijn in het streng aanspreken van leerlingen wanneer zij een verandering in gedrag willen zien. Dit wordt door de warm demanders zelf gezien als een vorm van ‘zorg’, omdat het vertrouwen in leerlingen in hun leerpotentieel voorop staat. Dit vertrouwen is terug te zien in de warme relaties die leraren met hun leerlingen creëren. Wetenschappelijke en praktische betekenis Er is grote behoefte bij leraren in opleiding aan concrete handvatten voor effectief lesgeven in een grootstedelijke context (Gaikhorst & Volman, 2022). Echter, het overgrote deel van het onderzoek naar cultureel responsief handelen in urban classrooms is afkomstig uit de VS. Door het handelen van succesvolle docenten uit de VS te beschrijven aan de hand van een theoretisch raamwerk dat ook in de Europees onderzoek veelvuldig is gebruikt, en dat in lerarenopleidingen gebruikt wordt om effectief docentgedrag te oefenen, zetten we een eerste stap naar het concretiseren van effectief en responsief handelen in urban classrooms.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Deze kwalitatieve literatuurstudie probeert op verschillende manieren bij te dragen aan de kernwaarden van het onderwijs. Lesgeven in ‘urban classrooms’ brengt verschillende uitdagingen met zich mee, waaronder het lesgeven aan leerlingen met zeer diverse (culturele) achtergronden. Door verschillende theoretische perspectieven met elkaar te verbinden willen we bijdragen aan de kennis voor lerarenopleidingen omtrent cultureel responsieve klassenmanagementstrategieën. Dit is nodig, omdat het lerarentekort

ongelijk is verdeeld: scholen met meer leerlingen die een hoger risico hebben op onderwijsachterstanden hebben de meeste moeite met het vervullen van vacatures (Adriaens et al., 2022).

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- Adriaens H., Elshout, M., & Elshout, S. (2022). Personeelstekorten primair onderwijs. [www.centerdata.nl](http://www.centerdata.nl)
- Denessen, E., Hornstra, L., van den Bergh, L., & Bijlstra, G. (2022). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction*, 78, 101437. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2020.101437>
- Gaikhorst, L., & Volman, M. L. L. (2022). Preparing and Supporting Beginning Teachers for the Challenges of Teaching in Urban Primary Schools. In *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 1–17). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3\\_40-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_40-1)
- van Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I., & Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 453–460. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2008.09.005>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1177/0042085906289710>
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1–2), 6–24. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2006.03.003>
- Wubbels, T., Mainhard, T., den Brok, P., Claessens, L., & van Tartwijk, J. (2022). Classroom management at different timescales: An interpersonal perspective. In *Handbook of Classroom Management* (pp. 388–414). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003275312-25>

## 517. Effecten van Familie- en Gezinsklassen: weer met zelfvertrouwen naar school?

Pauline Van Eck; Oberon; Marianne Boogaard; Kohnstamm Instituut;  
Jannie Wouters; Samenwerkingsverband De Eem

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*basisonderwijs, inclusie, gedragsinterventies, ouderbetrokkenheid*

Leerkrachten hebben behoefte aan effectieve interventies voor individuele leerlingen met gedrag dat belemmerend is voor het leerproces van die leerlingen zelf en/of voor hun klasgenoten. De Familieklas en de Gezinsklas zijn interventies waarbij leerlingen op hun eigen school, samen met hun ouders, gedurende een aantal weken kunnen werken aan hun eigen gedragsdoelen. Beide interventies zijn gebaseerd op multi-family-therapie en systeemtherapie en worden sinds een aantal jaren uitgevoerd op diverse basisscholen in de regio Amersfoort, en in Noord-Nederland. De aanpak is geschikt voor kinderen met internaliserend of externaliserend gedrag, die een risico lopen op onderwijsachterstand en/of schooluitval. In het onderzoek ´Effecten van Gezins- en Familieklassen´ hebben we de effecten in kaart gebracht van de interventies op het leerlinggedrag. Daarnaast analyseerden we de (gepercipieerde) opbrengsten voor leerlingen, ouders en leerkrachten, en inventariseerden we de opbrengsten voor de samenwerking tussen ouders en school. Deze empirische resultaten hebben we gecombineerd met literatuurstudie en deskresearch om tevens zicht te krijgen op de werkzame mechanismen van de interventies. Tot slot is een korte, informatieve videofilm gemaakt die de kernpunten van de interventies in beeld brengt.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Vanuit scholen is er, sinds de invoering van Passend Onderwijs, een toegenomen behoefte aan laagdrempelige, effectieve aanpakken voor internaliserend en externaliserend gedrag bij leerlingen dat storend is voor henzelf en/of hun omgeving. De scholen binnen het onderzoeksconsortium zijn om die reden enkele jaren geleden gestart met het aanbieden van



Familie- of Gezinsklassen. De aanpak is gebaseerd op wetenschappelijke theorie, en richt zich op het bieden van passende ondersteuning voor leerlingen met een ondersteuningsbehoefte op het gebied van gedrag, en hun ouders. Ouders en kinderen komen, gedurende een periode van ongeveer 10 weken, steeds een dagdeel samen naar school, en werken in een aparte, kleine groep aan de gedragsdoelen van het kind. De groep wordt begeleid door een gedragstherapeut (Gezinsklas), of een speciaal opgeleide groepsleerkracht (Familieklas). De reguliere leerkrachten worden meegenomen in de aanpak. Doel van het onderzoek is inzicht te krijgen in de werkwijze, de effectiviteit van de aanpak, de gepercipieerde opbrengsten en de werkzame mechanismen.

#### Theoretisch kader

Het onderzoek richt zich op twee vormen van dezelfde aanpak, de Familieklas en de Gezinsklas. Beide aanpakken baseren zich op principes uit de multi-family- en systeemtherapie.

#### Onderzoeksvragen

Er zijn vier hoofdvragen voor het onderzoek:

1. Wat houdt de interventie Familie/Gezinsklas in?
2. Wat zijn vanuit het perspectief van de onderzoeksliteratuur de werkzame mechanismen?
3. Wat zijn de effecten/opbrengsten? (voor gedrag, welbevinden, zelfvertrouwen, relatie, contact etc. bij leerlingen, ouders, school en samenwerkingspartners)
4. Wat zijn sterke punten en verbeterpunten?

#### Methode van onderzoek

Het gaat om een mixed methodes-onderzoek. Deelstudies zijn gedaan via (a) deskresearch en literatuurstudie, (b) een quasi-experimenteel onderzoeksdesign met herhaalde metingen en een controlegroep en (c) een kwalitatieve studie via interviews.

#### Resultaten en onderbouwde conclusies

De analyse van de kwantitatieve data wordt afgerond in mei 2024 (de dataverzameling loopt tot februari 2024). De kwalitatieve data laten zien dat er bij beide interventies positieve opbrengsten worden ervaren. Zo blijkt dat kinderen die hebben deelgenomen aan de Familie- of Gezinsklas meer zelfvertrouwen hebben gekregen en weer met plezier naar school gaan. Door de persoonlijke aandacht die de kinderen binnen een nieuwe groepssetting krijgen, kunnen zij gericht aan eigen doelen werken. Door de mogelijkheid deze doelen onder begeleiding en in kleine stapjes te verwezenlijken, doen zij succeservaringen op. Doordat ouders bij deze interventie van dichtbij ervaren hoe zij hun kind kunnen ondersteunen, is er ook enige transfer naar de thuissituatie. De oudergroep helpt hierbij omdat het ouders de mogelijkheid biedt om (eveneens onder begeleiding) ervaringen met elkaar te delen en zo steun aan elkaar te ervaren. Verder zijn er aanwijzingen dat de relatie tussen ouders en de groepsleerkracht verbetert in situaties waarbij de groepsleerkracht zich betrokken voelt bij de interventie. Wetenschappelijke en praktische betekenis

Het onderzoek biedt inzicht in de mate waarin de Gezins-/Familieklassen bijdragen aan het verminderen van gedrag van kinderen dat hen remt bij het leren op school. Wetenschappelijk

gezien is het relevant dat het onderzoek focust op de werkzame principes van de aanpak, zoals: systeemtherapie, handelingsgericht werken, motiveren van gedragsverandering en ouderbetrokkenheid.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het onderzoek sluit aan op het thema onderwijs van waarde(n) in die zin dat gekeken wordt naar de effectiviteit/opbrengsten van Familie- en Gezinsklassen als interventies die uitgaan van inclusie. Alle leerlingen worden gezien en gehoord, mogen zichzelf zijn. Het doel is dat leerlingen binnen het regulier onderwijs blijven. Ook is er sprake van aandacht voor een goede verbinding tussen school en ouders: door ouders in de school te halen, ontstaat een beter contact met de leerkracht van hun kind en kijken alle volwassenen mee vanuit elkaars perspectief naar wat zij kunnen doen om het kind te ondersteunen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Appelhof, P. (2018). De Deense Familieklass: een alternatief voor het zmk? Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 57 (2018), 42-53.

Asen, E. & Scholz, M. (2008). Multi-Familientherapie in unterschiedlichen Kontexten. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 57/2008, 362-380.

Asen, E., en Scholz, M. (2010). Multi-Family Therapy: concepts and techniques. London: Routledge.

## 518. Praktijkgerichte programma's in het havo-curriculum: Wat vinden leerlingen en docenten ervan?

Robin Willemsen; SLO

Divisie: Curriculum

*Curriculum, Evaluatie, Praktijkervaring, Studiekeuze*

Het kiezen van een vervolgopleiding is lastig voor leerlingen in het voortgezet onderwijs. Het havo-curriculum speelt hier op in met praktijkgerichte programma's maatschappij en technologie, in een grote en kleine variant, welke aansluiten op kenmerken van challenge based learning. In deze studie onderzoeken we wat leerlingen en docenten van de programma's vinden om de vermoedelijke bruikbaarheid en effectiviteit in kaart te brengen. Met vragenlijsten verzamelen we twee keer per schooljaar data over de leerling- en docentenervaringen. Beide praktijkgerichte programma's zijn bruikbaar; docenten kunnen de programma's vormgeven in de lespraktijk. Docenten geven, veelal, een hogere waardering voor de programma's dan leerlingen. In hun ogen is het een mooie aanvulling op het havo-curriculum omdat leerlingen praktijkervaringen opdoen. Qua effectiviteit zien we dat zowel leerlingen als docenten aangeven dat leerlingen leren over hun sterke en zwakke kanten. Vooral docenten en leerlingen uit de grote variant vinden dat leerlingen ook leren over vervolgopleidingen en beroepen. Uit het onderzoek komt naar voren dat de praktijkgerichte programma's potentie tonen voor een bruikbaar en effectief schoolexamenvak, en biedt handvatten voor de (door)ontwikkeling van de programma's en het implementeren ervan in onderwijs. Generalisatie van challenged based learning naar andere onderwijscontexten lijkt hiermee mogelijk.

Inleiding en onderzoeksdoel Het kiezen van een vervolgopleiding is lastig voor leerlingen in het voortgezet onderwijs (ResearchNed, 2021). Het havo-curriculum speelt hier op in met de

praktijkgerichte programma's maatschappij en technologie (OCW, 2023). Leerlingen voeren realistische opdrachten voor organisaties of bedrijven uit en geven zodoende betekenis aan theorie en praktijkervaringen (SLO, 2024; Van Lanschot-Hubrecht, 2009). Het doel is om leerlingen weloverwogen keuzes voor een vervolgopleiding te leren maken. In deze studie onderzoeken we wat leerlingen en docenten van de programma's vinden om de vermoedelijke bruikbaarheid en effectiviteit in kaart te brengen. Theoretisch kader We maken in de programma's gebruik van externe opdrachtgevers en realistische opdrachten. Dit sluit goed aan op de kenmerken van challenge based learning (Gallagher & Savage, 2023; Leijon et al., 2022). Onderzoek naar dit concept vindt, echter, vooral in het hoger onderwijs plaats (Malmqvist et al., 2015). Meer inzicht in de toepassing ervan in havo-curriculum kan generalisatie naar andere onderwijscontexten bevorderen. Onderzoeksvraag We onderzoeken de bruikbaarheid in de onderwijspraktijk, algemene waardering en vermoedelijke effectiviteit van de praktijkgerichte programma's. Methode van onderzoek Met vragenlijsten verzamelen we twee keer per schooljaar (november en april) data om de leerling- en docentenervaringen in kaart te brengen. We bevragen de context en vormgeving van de programma's, de bruikbaarheid in de onderwijspraktijk, algemene waardering en vermoedelijke effectiviteit van de programma's. We rapporteren hier over de meting van november 2023. Het gaat om 367 leerlingen (havo 4 of 5) en 57 docenten afkomstig van 24 pilotscholen. We verwerken de geanonimiseerde gegevens van deze docenten en leerlingen op een beschrijvende wijze. Statistische vergelijkingen zijn, vanwege verschillen in context en steekproefgrootte, minder informatief. Resultaten en conclusies Beide praktijkgerichte programma's zijn bruikbaar, docenten kunnen de programma's goed vormgeven in de lespraktijk. Veel leerlingen vinden het een leuk programma waarin ze veel leren en samenwerken. Ze hebben ook verbeterpunten: soms is het onduidelijk, het zijn veel opdrachten en ze zouden graag meer keuzevrijheid willen hebben. Docenten geven, veelal, een hogere waardering voor de programma's dan leerlingen. In hun ogen is het een mooie aanvulling op het havo-curriculum omdat leerlingen praktijkervaringen opdoen. Qua effectiviteit zien we dat zowel leerlingen als docenten aangeven dat leerlingen leren over hun sterke en zwakke kanten; vooral docenten en leerlingen uit de grote variant vinden dat leerlingen ook leren over vervolgopleidingen en beroepen. Samenvattend: de programma's zijn bruikbaar in de lespraktijk, worden overwegend positief gewaardeerd en tonen eerste positieve effecten. Ook is er ruimte voor verbetering in de ogen van leerlingen, bijvoorbeeld meer keuzevrijheid en minder opdrachten. Wetenschappelijke en praktische betekenis De praktijkgerichte programma's zijn bruikbaar voor het havo-curriculum en lijken leerlingen inzicht te geven in bijvoorbeeld hun sterke en zwakke kanten. Generalisatie van challenged based learning naar andere onderwijscontexten lijkt dus mogelijk. Dit vergroot de kennisbasis over dit concept en biedt kansen om de effectiviteit in verschillende contexten te onderzoeken. Het biedt ook docenten handvatten voor de (door)ontwikkeling van de programma's en het implementeren ervan in het onderwijs.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Een havo-curriculum bereidt leerlingen voor op een passende plek in het vervolgonderwijs en de maatschappij. We beogen leerlingen, ongeacht interesses of achtergrond, gelijke kansen te bieden. Talentontwikkeling vraagt om het verbinden van theorie en praktijkervaringen. In een praktijkgericht programma voeren leerlingen realistische opdrachten uit binnen maatschappelijke contexten. Het stimuleert leerlingen betekenis te geven aan de theorie en

praktijkervaringen en bevordert, zodoende, hun keuze voor een vervolgopleiding. Effectieve studiekeuzes bevorderen de doorstroom naar en beperken de uitval bij vervolgopleidingen. De programma's zijn beroepsoriënterend en vervullen daarmee een spilfunctie in het toerusten van nieuwe generaties voor huidige en toekomstige samenlevingen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- Gallagher, S. E., & Savage, T. (2023). Challenge-based learning in higher education: an exploratory literature review. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1135-1157.  
<https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863354>
- Leijon, M., Gudmundsson, P., Staaf, P., & Christersson, C. (2022). Challenge based learning in higher education—A systematic literature review. *Innovations in education and teaching international*, 59(5), 609-618.  
<https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1892503>
- Malmqvist, J., Rådberg, K. K., & Lundqvist, U. (2015), Comparative Analysis of Challenge-Based Learning Experiences. Paper presented at the 11th International CDIO Conference, Chengdu University of Information Technology
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2023). Kamerbrief praktijkgerichte programma's. <https://open.overheid.nl/Details/ronl-3a00ee5423b5aa493f80d0fc05386102db096ad5/3?hit=1&text=37888436ResearchNed>
- (2020). Monitor beleidsmaatregelen hoger onderwijs 2020-2021.  
<https://open.overheid.nl/Details/ronl-0a1e3f39-a479-4d9b-a694-fa3fc18e61bc/1>
- SLO (2024). Praktijkgerichte programma's havo. <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/havo-praktijkgericht/ontwikkelingen-havo/praktijkgerichte-programma-havo/VanLanschot-Hubrecht>,
- V. (2009). Praktijknabije LOB met beleid: het ontwikkelen van een LOB-beleidsplan. SLO.  
<https://www.slo.nl/@4384/praktijknabije-lob/>

## 519. “I’ve now considered it as a piece of home”; kwalitatief onderzoek naar sense of belonging onder international studenten

Elisabeth Klinkenberg; Hogeschool Inholland; Fleur Hessing;  
Hogeschool Inholland

Divisie: Hoger Onderwijs

*Studentenwelzijn, Sense of belonging, Internationale studenten*

Sense of belonging is een gevoel van verbondenheid met een groep of gemeenschap en is van belang voor het welzijn en succes van individuen. Deze basisbehoefte, erkend door Maslow en recentere studies, heeft specifieke relevantie voor studenten, waarbij een lage sense of belonging negatieve effecten kan hebben op studieresultaten en welzijn. Dit komt vooral naar voren bij internationale studenten die, geconfronteerd met taalbarrières en culturele verschillen, moeite kunnen hebben om zich thuis te voelen in hun studieomgeving. Een lopend onderzoek bij hogeschool Inholland onderzoekt dit vraagstuk door middel van 21 semi-gestructureerde interviews met internationale studenten. De voorlopige bevindingen suggereren dat studenten, ondanks dat ze voelen dat ze zichzelf kunnen zijn en waardevolle vriendschappen hebben ontwikkeld, uitdagingen ondervinden bij het aansluiten bij Nederlandse studenten. Bovendien blijkt huisvesting van invloed op de sense of belonging. Hoewel de meeste studenten een progressieve en open houding in Nederland ervaren, benadrukt het onderzoek de behoefte aan meer inzicht in- en interventies gericht op specifieke factoren die de sense of belonging beïnvloeden. Met name het thuis voelen in de academische en sociale omgeving blijft een uitdaging voor internationale studenten. De uiteindelijke resultaten, inclusief wetenschappelijke en praktische implicaties, delen de onderzoekers graag tijdens de Onderwijs Research Dagen.

Sense of belonging omvat een gevoel van verbondenheid en aansluiting bij een groep of gemeenschap (Hurtado & Carter, 1993). Het houdt tevens in dat je jezelf kunt zijn en je thuis voelt binnen de groep of gemeenschap. Het is een universele menselijke psychologische basisbehoefte om ergens bij te willen horen (Maslow, 1954; Strayhorn, 2019) en het is belangrijk voor het mentale en fysieke welzijn van mensen (Baumeister & Laury, 1995). Voor studenten is het belangrijk voor hun studiesucces en studentenwelzijn (Kennisrotonde, 2023). Wanneer de identiteit niet goed past bij de groep en (sub)culturen botsen, kan dit leiden tot een lage sense of belonging en dus ook een negatieve uitwerking hebben op de studieprestaties en het welzijn (Gomes, 2020). Dit kan vooral spelen bij internationale studenten die ver van familie en vrienden in Nederland komen studeren, de Nederlandse taal niet spreken en tegen diverse culturele verschillen en praktische zaken aanlopen (Elfferich, Geurts, Thravalou & Van Tuijl, 2021; Thravalou & Ybema, 2023). Uit interne onderzoeken van hogeschool Inholland blijkt dan ook dat de sense of belonging onder internationale studenten lager is dan onder de Nederlandse studenten. Waarom ervaren internationale studenten een relatief lage sense of belonging en wat kan de instelling doen om de sense of belonging te versterken? Methoden

Er zijn 21 semi-gestructureerde interviews afgenomen met internationale studenten bij hogeschool Inholland. Internationale studenten zijn geworven via het International Office, het Studentsucces Centrum en de geïnterviewde studenten zelf (“snowball sampling”). De doelgroep omvatte zowel internationale studenten die een hele opleiding volgen (“degree-seekers”) en internationale studenten die een semester onderwijs volgen (“exchange-students”). Interviews vonden op voorkeur van de student online of fysiek op een Inholland locatie plaats tussen november 2023 en januari 2024 en werden allemaal opgenomen en getranscribeerd. Vervolgens zijn in een codeschema gebaseerd op de interviewlijst relevante quotes opgenomen en geanalyseerd. Resultaten

Op het moment van schrijven zijn de analyses in de afrondende fase. Wat voorlopig opvalt is dat de studenten het gevoel hebben dat ze zichzelf kunnen zijn, juist omdat er geen bekenden zijn die ze kunnen veroordelen en ze ervaren dat er in Nederland in het algemeen een progressieve, open houding is. Ook voelen sommige studenten dat ze geluk hebben gehad en in de eerste weken al vriendschappen hebben ontwikkeld. Wel werd aangegeven dat de aansluiting met andere internationale studenten makkelijker gaat dan met de Nederlandse studenten, en dat ze dit jammer vinden omdat ze juist de taal en cultuur beter willen kennen. Ook het gevoel van thuis voelen deelde niet alle studenten. Ze gaven aan dat het tijd nodig heeft om te ontwikkelen en dat het lastig is om te benoemen wat voor een gevoel van thuis zorgt. Een negatieve woonsituatie, taalbarrière en geen familie in de buurt worden overkoepelend benoemd als punten die zorgen voor een verminderd gevoel van thuisvoelen. Tijdens de Onderwijs Research Dagen presenteren wij graag de definitieve resultaten en de wetenschappelijke en praktische implicaties van het onderzoek.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Onderwijs van waarde(n) komt terug in het onderzoek naar sense of belonging bij internationale studenten. Het sluit aan bij grote en relevante maatschappelijke vraagstukken als inclusiviteit, huisvesting en krapte in de arbeidsmarkt. Het creëren van sense of belonging is cruciaal, gezien de uitdagingen die internationale studenten kunnen ervaren bij het aansluiten in Nederland. Hierin schuilt niet alleen het welzijn van studenten, maar ook het potentieel voor deze



internationale studenten om ambassadeurs te worden. Als zij na hun studie in Nederland blijven, kunnen zij waardevolle bijdragen leveren aan de samenleving, verankerd in de gedeelde waarden die het onderwijs van waarde(n) omarmt.

## 521. Meedoen op afstand in een hybride klas, interactie met leerlingen met een chronische aandoening

Silvia Klunder; ICLON, Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing van de Universiteit Leiden; Ben Smit; ICLON, Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing van de Universiteit Leiden

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

*hybride, afstandsonderwijs, interactie, zieke leerlingen*

Onderzoek naar hybride virtueel onderwijs voor leerlingen met een chronische aandoening (CA) is beperkt. In onderwijs aan zieke kinderen die vanuit huis of ziekenhuis onderwijs volgen moeten leraren hun aandacht moeten verdelen over de leerlingen in de klas en de leerling-CA. Leraren hebben met name moeite om de interactie tussen de leerling-CA en de klas (leerlingen én de leraar) te stimuleren. Leraren hebben moeite met het onderhouden van de sociale betrokkenheid van de leerling-CA met de klas en omgekeerd, en het stimuleren van de motivatie van leerlingen-CA voor leren en school. Daarnaast zijn de toegepaste pedagogische en didactische strategieën en de gebruikte technologie van invloed is op de effectiviteit van hybride virtueel onderwijs. In dit onderzoeksproject wordt beschreven hoe leraren hybride virtueel onderwijs in PO, VO en MBO vorm geven en welke problemen ze daarbij ondervinden. Tevens worden suggesties voor verbetering van het onderwijs gepresenteerd. De resultaten van het onderzoek zijn tevens verwerkt in een factsheet voor leraren.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Inleiding Hybride virtueel onderwijs (HVO), waarbij tegelijkertijd zowel fysiek als op afstand aan het onderwijs wordt deelgenomen, wordt in Nederland sinds 2006 ingezet om leerlingen met een chronische aandoening (leerling-CA) in PO, VO en MBO met hun eigen klas te verbinden. Niet alle trajecten verlopen succesvol, met name de interactie tussen leerling-CA en de klas is beperkt (Klunder et al., 2022). Dit sluit aan bij de ervaringen met HVO van scholen tijdens de COVID-19 periode. De meeste scholen geven inmiddels weer volledig ‘fysiek’ les op school, voor leerlingen-CA blijft HVO echter de enige mogelijkheid om les te

volgen. Theoretisch kader HVO vraagt van leraren specifieke kennis en vaardigheden om simultaan les te geven aan groepen leerlingen die op verschillende locaties aanwezig zijn (Rehn et al., 2018). De groep op afstand voelt zich daarbij vaak buitengesloten en is minder gemotiveerd en betrokken bij de les dan de groep die fysiek onderwijs volgt (Raes, et al., 2020). Leerlingen-CA zijn vaak de enige van de klas die op afstand de les volgen, waardoor zij zich nog meer geïsoleerd voelen (Klunder et al., 2022). Tezamen met hun fysieke, sociale en/of emotionele problemen kan dit deelname aan HVO en interactie beperken (Lum et al., 2019). HVO vraagt om een ‘Need Supportive’ lesstijl waarbij de motivatie van leerlingen op afstand ondersteund wordt. De leraar heeft daarbij een centrale rol (Stroet et al., 2014). Deze ondersteunende rol wordt ook benadrukt in het model van de ‘Community of Inquiry’ voor synchroon afstandsonderwijs van Garrison et al. (2000). De leraar heeft de taak om een betekenisvolle leeromgeving te creëren en de sociale interactie en samenwerking tussen deelnemers te bevorderen. Het beperkte onderzoek naar HVO bij leerlingen-CA laat zien dat leraren behoefte hebben aan kennis en aan concrete voorbeelden om dit toe te passen in HVO (Klunder et al., 2022).

Onderzoeksvragen - Welke interactie vindt plaats leerling-CA – medeleerlingen/leraar? - Welke acties onderneemt de leraar om de sociale betrokkenheid van de leerling-CA te beïnvloeden? - Hoe stimuleert de leraar de motivatie van de leerling-CA?

Methode Kwalitatieve multiple case studie bestaande uit 7 cases in PO, VO en MBO. Per casus zijn data verzameld via; semi-gestructureerde interviews met leerling-CA, leraren, buddy’s en/of klasgenoten (en zorgcoördinator). Klassenobservaties/video-opnames tijdens HVO-lessen op school.

Resultaten Interactie vindt plaats zowel tijdens als buiten de lessen en bleef voornamelijk beperkt tot contacten van leerling-CA met leraar of buddy. Er zijn weinig momenten waar bewust (sociale) interactie is ingepland, iets wat essentieel is voor het vergroten van interactie (King, 2002). Slechts enkele leraren pasten hun reguliere lessen aan HVO aan en kozen een werkvorm die de samenwerking en interactie met de leerling-CA bevorderde en/of de leerling-CA een actieve rol in de les gaf. De meeste leraren hadden buiten de lestijd contact met de leerling-CA om de les te evalueren. Evaluatie van het gebruik van de technologie, de procedures, de lesinhoud en de voortgang van de les is essentieel voor succesvol HVO.

Praktijk De resultaten van het onderzoek zijn verwerkt in een interactief factsheet.

Onderwijs van Waarde(n)

Het onderzoeksproject draagt bij aan inclusief onderwijs voor leerlingen die niet of slechts beperkt op school kunnen komen om onderwijs te volgen. Het effectief gebruik van hybride onderwijs stelt leerlingen op afstand (met of zonder chronische aandoening) in staat om samen te werken met klasgenoten en actief en autonoom deel te nemen aan het onderwijs. Daarmee krijgen zij de mogelijkheid om zich verbonden te voelen met studiegenoten en hun schoolcarrière af te ronden met een startkwalificatie.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Referenties Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87- 105.

King, A. (2002). Structuring peer interaction to promote high-level cognitive processing. *Theory into Practice*, 41(1), 33&ndash;40.  
[https://doi.org/10.1207/s15430421tip4101\\_6](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4101_6)

Klunder, S., Saab, N. & Admiraal, W.A. (2022). A teacher perspective on using a hybrid virtual classroom for students with a chronic illness in mainstream primary and secondary schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 31(4), 493-508, DOI: 10.1080/1475939X.2022.2033824

Lum, A., Wakefield, C. E., Donnan, B., Burns, M. A., Fardell, J. E., Jaffe, A., Kasparian, N. A., Kennedy, S. E., Leach, S. T., Lemberg, D. A., & Marshall, G. M. (2019). School students with chronic illness have unmet academic, social, and emotional school needs. *School Psychology*, 34(6), 627&ndash;636.  
<https://doi.org/10.1037/spq0000311>

Raes, A., Detienne, L., Windey, I, Depaepe, F (2020). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: gaps identified. *Learning Environment Research*, 23, 269&ndash;290. DOI: 10.1007/s10984-019-09303-z.

Rehn, N., Maor, D., & McConney, A. (2018). The specific skills required of teachers who deliver K&ndash;12 distance education courses by synchronous videoconference: implications for training and professional development. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(4), 417-429.

## 522. Blended onderwijsontwerp evalueren

Renée Schrauwen; Hogeschool InHolland

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

*Onderwijsontwerp, Evalueren, Toolbox, Blended learning*

Het ontwerpen van onderwijs is een (tijds)intensief proces. In de praktijk zien we dat de nadruk ligt op uitvoering, waardoor kansen in het ontwerpproces onvoldoende benut worden. Volgens het ADDIE-model is dit proces op te delen in verschillende fasen (Molenda, 2003). De analysefase waarin leerbehoeften geïdentificeerd worden; de design-fase waarin het leertraject gestructureerd wordt en leerdoelen worden vastgesteld; de development-fase, waarin het ontwerp verder wordt uitgewerkt; de implementatiefase en tot slot de evaluatiefase, met als doel het doorontwikkelen van het onderwijsontwerp. Momenteel worden hierbij studentevaluaties uitgevoerd, terwijl onderzoek aantoonde dat deze onbetrouwbaar en invalide zijn (Heffernan, 2022). De gepresenteerde toolbox richt zich op het effectief evalueren van (blended) onderwijs. De toolbox is gebaseerd op een uitgebreide literatuurstudie, waarbij zowel evaluatietheorieën als -instrumenten zijn onderzocht. Daarnaast zijn docent- en studentvragenlijsten verzameld, beoordeeld en ingevoegd in de toolbox. Tegelijkertijd is een vragenlijst uitgezet, om inzicht te verkrijgen in de evaluatiebehoeften van docenten. Op basis van de theorie en resultaten is een conceptversie ontwikkeld. Deze versie is ter feedback voorgelegd aan onderwijsadviseurs, en onderwijsteams. Tijdens deze workshop kunnen docenten met behulp van de toolbox de fasen van het ontwerpproces doorlopen, waardoor ze met concrete handvatten hun eigen onderwijsontwerp kunnen versterken.

Het ontwerpen van onderwijs is een (tijds)intensief proces. Voor een doordacht onderwijsontwerp geïmplementeerd kan worden, worden er meerdere fasen doorlopen. Het ADDIE-model, weergegeven in figuur 1, is hierin een goede leidraad (Molenda, 2023). ADDIE

staat voor: analyse, design, develop, implement & evaluate. In de eerste fase van het ontwerpproces, de analysefase, worden leerbehoeften geïdentificeerd. Vervolgens wordt het leertraject gestructureerd en worden leerdoelen opgesteld, ook wel het design genoemd. Dit conceptuele raamwerk wordt verder ontwikkeld door specifieke leeractiviteiten (blended) vorm te geven in de development-fase. Pas na deze stappen wordt het ontwerp uitgevoerd. In de toolbox wordt dit model lineair toegepast om overzicht te creëren, maar dit hoeft niet zo te zijn. De laatste fase in het model is het evalueren van de uitvoering. Momenteel worden hierbij voornamelijk summatieve evaluaties en studentevaluaties uitgevoerd, terwijl onderzoek aantoonde dat deze laatste niet betrouwbaar en valide zijn (Heffernan, 2022). Het is goed om bij de evaluatie van een onderwijseenheid multidimensionaal naar onderwijskwaliteit te kijken, hierbij is het belangrijk dat verschillende informatiebronnen gecombineerd worden (Benton & Cashin, 2014). Het ontwerp wordt momenteel nog onvoldoende geëvalueerd. Hierdoor is het lastig om bij een volgende iteratie een effectieve verbetering van het onderwijs te waarborgen. Om een effectieve evaluatie vorm te geven, is het van belang dat je antwoord kunt geven op de volgende vragen: Wat is het doel van de evaluatie? Wie zouden er betrokken moeten worden in de evaluatie? Hoe en wanneer vindt de evaluatie plaats? Wat moet er geëvalueerd worden? (Pombo & Moreira, 2012). De gepresenteerde toolbox richt zich op het effectief evalueren van een (blended) onderwijsontwerp. De toolbox is gebaseerd op een uitgebreide literatuurstudie, waarbij zowel evaluatietheorieën als -instrumenten zijn onderzocht. Daaruit zijn reeds ontwikkelde en gevalideerde docent- en studentvragenlijsten verzameld. Alle items in deze vragenlijsten zijn beoordeeld en geclusterd, wat heeft geleid tot een samengevoegde versie van de vragenlijsten. Tegelijkertijd is een vragenlijst uitgezet bij docenten, om inzicht te verkrijgen in hun evaluatiebehoeften. Aan de hand van de theorie en de resultaten is een conceptversie ontwikkeld. Deze versie is voorgelegd aan onderwijsadviseurs, en teams voor iteratieve verbeteringen. Dit heeft geleid tot een concrete toolbox waarmee docenten eenvoudig, evidence-informed, hun onderwijsontwerp kunnen evalueren en doorontwikkelen. Tijdens deze workshop gaan de deelnemers actief aan de slag met de toolbox. Inleidend zal een korte theoretische onderbouwing gegeven worden, waarbij het ADDIE model als kapstok gebruikt wordt. Vervolgens gaan de deelnemers zelf aan de slag met het evalueren, analyseren en aanpassen van een onderwijsactiviteit uit hun eigen praktijk. Startpunt hierbij is een gedegen evaluatie van een bestaand ontwerp. Aan de hand van de geïdentificeerde evaluatiedoelen kunnen deelnemers een evaluatieproces vormgeven. Hierbij laten zij zich leiden door het beantwoorden van bovengenoemde vragen. Het doel van de workshop is dat de deelnemers concrete handvatten meenemen naar hun eigen praktijk, waarmee zij direct reeds bestaande ontwerpen naar een hoger niveau kunnen tillen. Op die manier neemt iedere deelnemer iets tastbaars mee terug het werkveld in.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Zoals op de site omschreven staat, is er een groeiend besef van de urgentie om ons onderwijs te versterken en te beschermen ([www.ord2024.nl](http://www.ord2024.nl)). Deze toolbox sluit hier op aan. Door het gebruik van een evidence-informed toolbox wordt de kwaliteit van onderwijs gewaarborgd, bij aanpassingen wordt het ontwerp meer gestoeld op theorie en onderzoek, waardoor de kwaliteit van de onderwijseenheden stijgt. Op deze manier behoudt het onderwijs zijn waarden, of worden deze zelfs vergroot.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

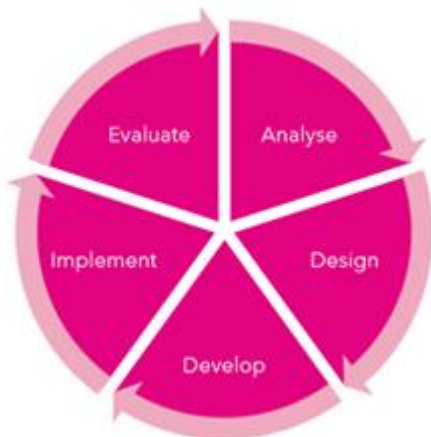
Benton, S. L., & Cashin, W. E. (2014). Student ratings of instruction in college and university courses. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 279-326). Springer, Dordrecht.

Bowyer, J., & Chambers, L. (2017), *Evaluating blended learning: Bringing the elements together*. *Research matters: A Cambridge assessment publication*, 23, 17-26.

Heffernan, T. (2022). Sexism, racism, prejudice, and bias: A literature review and synthesis of research surrounding student evaluations of courses and teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(1), 144-154.

Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance improvement*, 42(5), 34-37.

Pombo, L., & Moreira, A. (2012). *Evaluation Framework for Blended Learning Courses: A Puzzle Piece for the Evaluation Process*. *Contemporary Educational Technology* 2012(3), 201-211.





## 524. Kom in beweging voor studentenwelzijn!

Jolise 't Mannetje; Saxion Hogescholen

Divisie: Hoger Onderwijs

*studentenwelzijn, dynamische schooldagen, bewegend leren*

De laatste jaren is de mentale gezondheid van studenten, mede door prestatiedruk binnen hun studie, steeds meer onder druk komen te staan (Dopmeijer, 2021). De Covid-19 pandemie heeft enerzijds gezorgd voor extra druk op de mentale gezondheid van studenten, maar zorgde er anderzijds voor dat studentenwelzijn breder op de agenda is gekomen (Adrighem et al., 2021; RIVM et al., 2021). Een andere negatieve invloed van de pandemie op de gezondheid van jongeren is veroorzaakt doordat ook sportdeelname en sportfrequentie, vooral tijdens de latere fasen van de pandemie, zowel onder jongeren als volwassenen behoorlijk gedaald zijn (NOC NSF, 2021). Beide ontwikkelingen zijn niet wenselijk, vanwege de risico's voor de mentale en fysieke gezondheid van studenten, wat de kans om gezond succesvol te kunnen studeren verkleint. In het basisonderwijs is toenemende aandacht voor dynamische schooldagen, waar bewegen geïntegreerd onderdeel van schooldagen is. Inzichten die hier zijn opgedaan kunnen dienen als basis voor interventies in het hoger onderwijs. Dit innovatieproject richt zich op het ontwerp en de implementatie van vormen van bewegend leren en beweegbreaks in diverse opleidingen binnen het hbo, om daarmee zowel de fysieke als mentale gezondheid van studenten te bevorderen.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

- Inleiding, onderzoeksdoel en context  
Studentenwelzijn krijgt steeds meer aandacht en mede door de Covid-19 pandemie wordt de noodzaak hiervan nog duidelijker. Zowel mentale als fysieke gezondheid zijn belangrijk om goed te kunnen studeren. In dit innovatieproject wordt binnen verschillende opleidingen geëxperimenteerd met bewegend leren binnen het hbo. Op basis van inzichten uit o.a. bewegend leren in het primair onderwijs, positieve psychologie en positieve gezondheid wordt gezocht naar mogelijkheden om middels beweging bij te dragen aan het leren en de gezondheid van studenten. Interventies worden ontwikkeld, uitgetest en doorontwikkeld binnen verschillende contexten, om zo inzichten ook breder binnen het hbo te kunnen delen.  
- Theoretisch kader  
In ons hoger onderwijs zitten studenten vaak, wat slecht is

voor zowel de fysieke en mentale gezondheid, als voor prestaties (Ben-Ner et al., 2014). In het basisonderwijs is groeiende aandacht voor dynamische schooldagen, waarbij zitten en bewegen afgewisseld worden, zodat kinderen naast cognitieve inspanning ook voldoende beweging en fysieke inspanning hebben (Van Gelder, 2021). Onderzoeken tonen positieve effecten, zoals op positieve stemming (Kennisrotonde, 2019) als grotere hersenactiviteit. Vanuit doorgaande lijnen zou het mooi zijn om deze inzichten te vertalen naar het hoger onderwijs. Mogelijke voorbeelden zijn het fysiek uitbeelden van modellen (technische opleidingen), gamificatie rond beweegactiviteiten (ICT-opleidingen), activiteiten voor cliënten of patiënten eerst zelf ervaren (zorggerichte en sociale opleidingen) of het aanbieden van sportlessen (diverse opleidingen). Fysiek en mentaal gezonde studenten zijn beter in staat succesvol te studeren (Carmona-Halty et al., 2018). In dit project wordt gezocht naar mogelijkheden om beweging geïntegreerd onderdeel te laten zijn van curricula. Hierbij wordt vanuit wetenschappelijke inzichten over effectiviteit van bewegend leren in het basisonderwijs verkend in hoeverre deze inzichten te vertalen zijn naar het hbo. Vervolgens zal de effectiviteit van deze interventies worden onderzocht, op zowel fysieke als mentale gezondheid van studenten.-

Onderzoeksvraag/-vragen De hoofdvraag is: "In hoeverre kan bewegend leren een plek krijgen binnen curricula op het hbo en wat zijn hiervan de (mogelijke) effecten voor fysieke en mentale gezondheid van studenten?";- Methode van onderzoek Dit project wordt opgezet vanuit Onderwijskundig Ontwerponderzoek (McKenney & Reeves, 2019). Ontwikkelingen in de onderwijspraktijk en ontwikkeling van (wetenschappelijke) kennis zijn met elkaar verbonden. Twee teams van professionals werken samen, waarbij het ene team zich primair focust op ontwerpen en uitproberen van innovaties en het andere op inbrengen van wetenschappelijke inzichten en onderzoeken van effectiviteit. Omdat nog weinig bekend is over effectieve interventies in het hbo wordt gestart met het formuleren van ontwerpprincipes, op basis waarvan prototype-interventies worden ontworpen. Deze prototypes worden gedurende het project steeds verder aangescherpt.- Resultaten en onderbouwde conclusies Het project loopt van sept 2023- sept 2025. Op dit moment zijn er dan ook nog geen resultaten. Tijdens de ORD worden de eerste inzichten gedeeld.- Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Wij delen graag onze eerste ervaringen met bewegend leren binnen het hbo en horen van andere deelnemers graag ook hun mooie voorbeelden.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Dit onderzoek richt zich op het verkennen van mogelijkheden om bewegend leren in het hbo in te zetten, om zo bij te dragen aan de fysieke en mentale gezondheid van studenten. Daarmee kan het onderwijs ook van waarde zijn voor de bredere ontwikkeling van studenten tot gezonde volwassenen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Adrichem, L., Meijer, J., De Jong, M., Toonen, S., De Boer, M., Woelders, L., & Kappe, R. (2021). Vier muren en een scherm. Studenten over hun welzijn, studievoortgang en betrokkenheid in coronatijd. Hogeschool Inholland.

Ben-Ner, A., Hamann, D. J., Koepf, G., Manohar, C. U., & Levine, J. (2014). Treadmill workstations: The effects of walking while working on physical activity and work performance. *PLoS ONE*, 9(2).  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0088620>

Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2018). How Psychological Capital Mediates Between Study-Related Positive Emotions and Academic Performance. *Journal of Happiness Studies*.  
<http://doi.org/10.1007/s10902-018-9963-5>

Dopmeijer, J. M. (2021). Running on empty. The impact of challenging student life on wellbeing and academic performance. [Doctoral dissertation, University of Amsterdam].

Kennisronde (2019). Is het waar dat bewegen in de les de taakgerichtheid en concentratie verbetert van leerlingen in het vo/mbo en zo ja, wat is dan het verklarend mechanisme?

McKenney, S. & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research*. Routledge.

NOC NSF (2021). *Zo sport Nederland. Belangrijkste trends en ontwikkelingen in sportdeelname 2021*. RIVM, Trimbos-instituut, & GGD GHOR (2021). *Monitor Mentale gezondheid en middelengebruik Studenten hoger onderwijs*.

Van Gelder, W., Janssen, M., Mauw, S., & Goedhart, B. (2021). De dynamische schooldag: de complexiteit van het succesvol aanbieden van beweegactiviteiten. *Lichamelijke Opvoeding*, 109(2), 8-11.

## 525. Schoolmarkt regio's om onderwijsbeleid in de breedte te evalueren

Joe Rodd; Dienst Uitvoering Onderwijs

Divisie: Beleid & Organisatie

*Evalueren van onderwijsbeleid, Regionale verschillen, Onderwijsstructuren, Kansengelijkheid*

Bij beleidsaanpassing of stelselverandering, worden leerlingen zowel direct geraakt (dit van de beleidsinterventie) als indirect geraakt (de leerlingen op andere afdelingen van de school, of op naburige scholen). Vaak wordt bij beleidsevaluatie enkel naar de impact op de leerlingen die direct geraakt worden gekeken, aannemelijk omdat het moeilijk is om te weten welke leerlingen indirect geraakt worden. De impact op de leerlingen die indirect geraakt worden, wordt dan genegeerd. Dit onderzoek introduceert een methode om in te schatten welke leerlingen indirect geraakt worden, door het algoritmisch vaststellen van schoolmarktregio's die rekening houden met de woon-school reisstromen van VO leerlingen. De onderzoeker kan aannemen dat de rimpelingen van beleidsaanpassingen ophouden bij de grenzen van een schoolmarktregio, en dat door te kijken naar de impact op alle leerlingen binnen deze regio, zij de impact op de effectiviteit van het gehele onderwijsstelsel kan beoordelen. Omdat de regio's verschillen in omvang, bevolkingssamenstelling en onderwijsstructuren, ontstaan er ook veel mogelijkheden tot natuurlijke experimenten. In de huidige kaart zijn er 79 regio's die sterk verschillen in omvang en bevolkingssamenstelling, die we zullen delen als open databestand en shapefile, en toelichten bij de presentatie.

Inleiding, onderzoeksdoel en context, theoretische kader

Het evalueren van het effect van een beleidsinterventie of stelselverandering gebeurt vaak door de leerlingen die hier direct door zijn geraakt te vergelijken met een controlegroep (Biemans et al. 2020; van Herpen et al. 2020) of met vergelijkbare leerlingen in eerdere jaren voordat de

beleidsinterventie van kracht was (DUO 2023). Bijna iedere beleidsaanpassing heeft echter ook indirecte impact op leerlingen buiten de doelgroep: bijvoorbeeld omdat hun klas van samenstelling verandert, of leraren van school wisselen. Er ontstaan ‘rimpelingen’ van de beleidsaanpassing die voelbaar zijn voor leerlingen en scholen buiten de doelgroep.

Om te kunnen concluderen dat een beleidsaanpassing gunstig is, zou het effect op de prestatie van alle onderwijsdeelnemers moeten worden meegewogen. Hiermee kijkt de onderzoeker of de stelsel verbeterd is door de beleidsaanpassing, in plaats van uitsluitend te kijken of de doelgroep er baat bij heeft gehad.

De vraag die voorligt: welke leerlingen en scholen moeten worden meegewogen? Een voor de hand liggende oplossing is regio’s die alle mogelijk direct en indirect betrokken leerlingen beslaan te identificeren, en alle leerlingen in de regio te gebruiken in de analyse. We nemen als voorbeeld de Labour Market Areas die in vee landen worden gebruikt voor statistische rapportage over werkloosheid en arbeidsmarktbeleid (OECD 2020). LMA's worden afgeleid door zuiver, algoritmische processen, die verzorgen dat minimaal een bepaald percentage van de bewoners van de regio in diezelfde regio werkt, en dat minimaal een bepaald percentage werkers in de regio ook in diezelfde regio woont (self-containment rate). Dit onderzoek richt zich op het opstellen van maximaal zelfstandige marktregio’s voor het VO, analoog aan LMA's.

#### Onderzoeksvragen

Hoe kunnen regio-gebonden, maximaal zelfstandige markten voor het onderwijs geïdentificeerd worden in het VO?

Verschillen de geïdentificeerde regio’s in onderwijsaanbod, bevolkingssamenstelling en onderwijsprestaties?

#### Methode van onderzoek en resultaten

Woon- en schoollocaties van alle in Europees Nederland woonachtige bekostigde VO leerlingen in oktober 2022 zijn vergaard uit DUO registergegevens. Hieruit wordt het aantal inwonende VO leerlingen in iedere CBS buurt en het aantal VO leerlingen die naar school gaat in iedere buurt opgeteld.

Alle 13.983 buurten van Nederland worden in het begin beschouwd als ‘protoschoolmarktregio’s’. Het algoritme (een licht aangepaste Labour Market Area algoritme, Franconi, D’alò, en Ichim 2016; Coombes, Green, en Openshaw 1986) itereert over alle protoschoolmarktregio’s, beginnend met de protoregio met de laagste self-containment waarde. Wanneer een protoregio onvoldoende self-contained is, wordt het gesplitst in de onderliggende buurten, en wordt iedere buurt samengevoegd met de regio waarmee het de hoogste cohesie (uitwisseling van leerlingen) heeft. Eenmaal alle buurten ingedeeld zijn in een protoregio die voldoet aan de drempelwaardes, stopt het algoritme.

Het resultaat is een kaart van regio’s die maximaal zelfstandig zijn in woon-school relaties. In de huidige kaart zijn er 79 regio’s van sterk verschillend omvang en bevolkingssamenstelling.

#### Wetenschappelijke en praktische betekenis

Dit onderzoek biedt een set aan regio's aan met verschillende onderwijsaanbod die vergeleken kunnen worden. Dat geeft onderzoekers de mogelijkheid om allerlei natuurlijke en bewuste experimenten die gaande zijn in het Nederlandse onderwijs te evalueren in termen van stelseffectiviteit.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Door een methodologische innovatie in beleidsonderzoek, maken we kwantitatieve zicht op stelseffectiviteit haalbaarder voor de beleidsonderzoeker. Waardig onderwijs is gebaat bij beleidsaandacht waar dat nodig is, en bij beleidskeuzes dat in de breedte beoordeeld zijn.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Biemans, H. J. A., H. Mariën, E. Fleur, T. Beliaeva, en J. Harbers. 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). Coombes, M. G., A. E. Green, en S. Openshaw. 1986. "An Efficient Algorithm to Generate Official Statistical Reporting Areas: The Case of the 1984 Travel-to-Work Areas Revision in Britain." *Journal of the Operational Research Society* 37 (10): 943–53. <https://doi.org/10.1057/jors.1986.163>. Dienst Uitvoering Onderwijs. 2023. "Cohortrapportage NP Onderwijs 2023." Franconi, Luisa, Michele D'alò, en Daniela Ichim. 2016. "Eurostat Grant on "EU-TTWA Method: Improvements, Documentation and Sharing Knowledge Activities"." OECD. 2020. *Delineating Functional Areas in All Territories*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. van Herpen, Sanne G. A., Marieke Meeuwisse, W. H. Adriaan Hofman, en Sabine E. Severiens. 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): 862–77. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1572088>.

## 527. Groei in relationele competentie: Een longitudinaal onderzoek in de lerarenopleidingen kleuter- en lager onderwijs

Liedewij Borremans; KU Leuven

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Leraarleerlingrelaties, Professionele groei, Lerarenopleiding*

De kwaliteit van dyadische leraar-leerlingrelaties is cruciaal voor het welzijn van zowel leerlingen als leraren. Het belang van positieve affectieve leraar-leerlingrelaties wordt in onderzoek benadrukt en ook leraren erkennen de centrale rol van relaties voor het onderwijs. Tegelijkertijd rapporteren leraren dat relaties opbouwen niet vanzelfsprekend is en ervaren student-leraren moeilijkheden met het herkennen van relationele thema's in interacties met leerlingen. De lerarenopleiding biedt een ideale context om de relationele competentie van leraren te versterken. Lerarenopleiders geven zelf aan reeds aandacht te besteden aan relationele thema's, maar student-leraren lijken deze inspanningen niet altijd te herkennen. In een longitudinale studie werd het relationele competentiegevoel van student-leraren in de educatieve bacheloropleiding kleuteronderwijs en lager onderwijs onderzocht. Daarnaast werd hun self-efficacy voor instructiestrategieën, klasmanagement, leerlingbetrokkenheid en emotionele ondersteuning bevraagd. Resultaten toonden significante groei in kennis over leraar-leerlingrelaties, kennis over coping, en self-efficacy voor instructiestrategieën. Toekomstige leraren lager onderwijs vertoonden bijkomend groei in self-efficacy voor leerlingbetrokkenheid en emotionele ondersteuning. De groei in self-efficacy voor klasmanagement, nabijheid bouwen, coping met conflict, en reflectief functioneren was echter voor alle student-leraren beperkt. Doorheen de opleiding lijkt voornamelijk de kennisbasis en self-efficacy voor instructiestrategieën te groeien, terwijl de groei in self-efficacy m.b.t. het bouwen van dyadische relaties beperkter is.



Inleiding De affectieve kwaliteit van dyadische 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 [1; 2]. Op dezelfde manier dragen positieve relaties bij aan de zelfeffectiviteit en jobtevredenheid van leraren, terwijl conflictueuze relaties stress veroorzaken en bijdragen tot burn-outsymptomen [3; 4]. Het belang van dyadische leraar-leerlingrelaties wordt in onderzoek benadrukt en ook leraren erkennen de centrale rol van relaties voor het onderwijs [5; 6]. Recent onderzoek toonde aan dat de relationele competentie van leraren bijdraagt tot positieve relaties met leerlingen, in het bijzonder leerlingen met storend gedrag [7]. Tegelijkertijd rapporteren leraren dat relaties opbouwen niet vanzelfsprekend is en ervaren student-leraren moeilijkheden met het herkennen van relationele thema's in hun interacties met leerlingen en het linken van theoretische concepten aan hun eigen ervaringen [8; 9]. De lerarenopleiding lijkt in dit opzicht een ideale context om de relationele competentie van leraren te versterken, nog voor ze het werkveld betreden. Hoewel lerarenopleiders zelf aangeven reeds aandacht te besteden aan relationele thema's, lijken student-leraren en stagementoren deze inspanningen niet altijd te herkennen [10]. Tot hiertoe is er echter geen inzicht in hoe de relationele competentie van student-leraren ontwikkelt doorheen de initiële lerarenopleiding. In een longitudinale studie gingen we daarom na hoe het competentiegevoel van student-leraren m.b.t. het bouwen van dyadische leraar-leerlingrelaties groeit doorheen de driejarige educatieve bacheloropleiding kleuteronderwijs en lager onderwijs. Methode Student-leraren uit de educatieve bacheloropleiding kleuteronderwijs en lager onderwijs van drie hogeschoolcampussen werden gedurende drie academiejaren halfjaarlijks uitgenodigd om een online vragenlijst in te vullen (in totaal zes waves). Voor deze studie werd een sample van 191 student-leraren gebruikt, die minstens twee keer de vragenlijst invulden. Leraren-in-opleiding rapporteerden over hun competentiegevoel (inclusief attitude, kennis, en self-efficacy) m.b.t. het bouwen van dyadische relaties [7; 11]. Daarnaast rapporteerden ze over hun gevoelens van self-efficacy in de aanverwante domeinen instructiestrategieën, klassenmanagement, leerlingbetrokkenheid en emotionele ondersteuning [12; 13]. Latente groeicurve analyses [14] werden gebruikt om na te gaan of leraren-in-opleiding zich meer competent voelen naarmate hun initiële opleiding vordert en of de competentiegroei vergelijkbaar is voor dyadische relaties bouwen en aanverwante domeinen. Hierbij werden ook verschillen tussen toekomstig leraren kleuteronderwijs en lager onderwijs onderzocht. Resultaten Voorlopige resultaten tonen dat student-leraren doorheen de initiële lerarenopleiding significante groei doormaken wat betreft kennis over leerkracht-leerlingrelaties, kennis over coping, en self-efficacy voor instructiestrategieën. Toekomstig leraren lager onderwijs groeiden in self-efficacy voor leerlingbetrokkenheid en emotionele ondersteuning, in tegenstelling tot hun collega's in het kleuteronderwijs. Wat betreft self-efficacy voor klasmanagement, nabijheid bouwen, coping met conflict, en reflectief functioneren werd voor geen van beide opleidingen significante groei gevonden. Student-leraren lijken doorheen de initiële opleiding voornamelijk hun kennisbasis en self-efficacy voor instructiestrategieën te versterken, terwijl de groei in self-efficacy m.b.t. het bouwen van dyadische relaties beperkter is. We gaan graag in gesprek over wat deze resultaten voor de lerarenopleiding kunnen betekenen.

Onderwijs van Waarde(n)

Positieve leraar-leerlingrelaties staan centraal in goed onderwijs. Hoewel niemand het belang, de waarde, van deze relaties zal contesteren, is het niet vanzelfsprekend om een goede relatie op te bouwen met elke individuele leerling en moeten toekomstig leraren hier voldoende op voorbereid worden. De resultaten van deze studie suggereren dat in de lerarenopleiding minder op relatievaardigheden wordt ingezet dan op kennis en instructiestrategieën. Dit zet aan tot verder nadenken: welke waarden willen we meegeven en benadrukken in het opleiden van toekomstig leraren?

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- Ansari, A., Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2020). Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 71*. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective Teacher-Student Relationships and Students' Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review, 46*(3), 239-261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology, 77*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.001>
- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. A. (2020). Preschool Teachers' Emotional Exhaustion in Relation to Classroom Instruction and Teacher-child Interactions. *Early Education and Development, 33*(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1848301>
- Aspelin, J., Östlund, D., & Jönsson, A. (2020). 'It means everything': special educators' perceptions of relationships and relational competence. *European Journal of Special Needs Education, 36*(5), 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1783801>
- Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2018). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology, 110*(7), 992-1004. <https://doi.org/10.1037/edu000240>
- Borremans, L. F. N., & Spilt, J. L. (under review). Committing to all students: The role of teachers' relationship-building competence in relationships with (non)disruptive students.
- Aspelin, J., & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education. Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development, 23*(2), 264-283. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Koenen, A.-K., Borremans, L. F. N., De Vroey, A., Kelchtermans, G., & Spilt, J. L. (2021). Strengthening Individual Teacher-Child Relationships: An Intervention Study Among Student Teachers in Special Education. *Frontiers in Education, 6*:769573. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.769573>
- Borremans, L. F. N., Deryck, A., & Spilt, J. L. (under review). "It's a way of being for a teacher": multiple perspectives on relationship-building competencies in teacher education.
- Borremans, L. F. N., & Spilt, J. L. (2022). Development of the Competence Measure of Individual Teacher-Student Relationships (COMMIT): Insight Into

the Attitudes, Knowledge, and Self-Efficacy of Pre-service Teachers. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.831468>Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)Zee, M., Koomen, H. M. Y., Jellesma, F. C., Geerlings, J., & de Jong, P. F. (2016). Inter- and intra-individual differences in teachers' self-efficacy: A multilevel factor exploration. *Journal of School Psychology*, 55, 39-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.12.003>Shi, D., DiStefano, C., Zheng, X., Liu, R., & Jiang, Z. (2021, Mar). Fitting Latent Growth Models with Small Sample Sizes and Non-normal Missing Data. *Int J Behav Dev*, 45(2), 179-192. <https://doi.org/10.1177/0165025420979365>

## 528. Ondersteuning van de autonomie van leerlingen als kernwaarde voor het stimuleren van creativiteit op de basisschool

Linda Hendriks; Hanze University of Applied Sciences

Divisie: Leren & Instructie

*Autonomieondersteuning, Interactie in de klas, Muziekles basisonderwijs, Creativiteit*

In een complexe dynamische systeemvisie op creativiteit zijn leerprocessen van individuele leerlingen met elkaar verweven en komen tot uiting in de leerkracht-leerling interactie in de klas. Autonomieondersteuning door de leerkracht is te zien als een kernwaarde voor het stimuleren van creativiteit in de interactie in de klas.

Dit interventieonderzoek vond plaats in de context van de muziekles op de basisschool. Leerkrachten ontvingen videofeedback-coaching voor de bevordering van autonomieondersteuning in de muziek-pedagogische interactie met als doel het stimuleren van muzikale creativiteit.

Ondersteuning van de creatieve autonomie van leerlingen is van belang voor de motivatie en leerprestaties van leerlingen. Dit geldt ook voor de ontwikkeling van (muzikale) creativiteit.

Interactie in de klas bestaat uit talrijke leerkracht- en leerlinguitingen, die de bouwstenen vormen van leer- en onderwijsprocessen. In het onderzoek zijn State Space Grids (SSG's) gebruikt voor het visualiseren en analyseren van leerkracht-leerling interactie op basis van videodata van veertig muzieklessen van vijf middenbouwklassen. In SSG-analyse worden leerkracht- en leerlinguitingen niet als aparte uitingen maar in samenhang geanalyseerd om zo interactiepatronen en veranderingen daarin in beeld te brengen.

De resultaten laten zien hoe leerkracht-leerling interacties zich gedurende de interventie hebben verplaatst naar meer optimale regio's voor vier van de vijf klassen.

#### Inleiding, onderzoeksdoel en context

In onze diverse en complexe samenleving is het primair onderwijs de meest basale plek voor het ontwikkelen en stimuleren van talenten van kinderen. Belangrijke kernwaarden in onze samenleving zoals democratisering en maatschappelijke vorming nodigen ons uit om op nieuwe manieren te kijken naar onderwijs van waarde en naar talentontwikkeling. In een visie vanuit de complexe dynamische systeemtheorie op talentontwikkeling en creativiteit zijn leerprocessen van individuele leerlingen met elkaar verweven en komen tot uiting in de leerkracht-leerling interactie in de klas (Steenbeek & Van Geert, 2013; Kupers et al., 2019). In hun interactieproces geven leerkracht en leerlingen samen vorm aan onderwijs van waarde. Autonomieondersteuning door de leerkracht is te zien als een kernwaarde voor het stimuleren van creativiteit in de interactie (Kupers & Hendriks, 2022; Hendriks et al., 2023). Dit onderzoek vond plaats in de context van de muziekles op de basisschool. Leerkrachten ontvingen videofeedback-coaching voor het ondersteunen van de creatieve autonomie van leerlingen met de stimulatie van hun muzikale creativiteit als doel.

#### Theoretisch kader

Interactie in de klas bestaat uit talrijke leerkracht- en leerlinguitingen, die de bouwstenen vormen van leer- en onderwijsprocessen. Vaak terugkerende interactiepatronen zijn over lange tijd gevormd en kunnen meer of minder autonomieondersteunend van aard zijn. Het veranderen van interactiepatronen in de klas vereist meestal een externe trigger zoals een onderwijsinterventie in de vorm van coaching.

Leerkrachten kunnen de autonomie van hun leerlingen ondersteunen om hun motivatie en leerprestaties te stimuleren (Reeve & Cheon, 2021; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2020). Dit geldt ook voor (muzikale) creativiteit (Amabile, 2018; Hennessey, 2019; Koestner et al., 1984).

Creëren van muziek is een dynamisch proces van afwisseling tussen divergent en convergent denken (en handelen) in muziek in de interactie (Webster, 2002; Hendriks, 2023). Divergentie ligt ten grondslag aan nieuwe/originele muzikale ideeën. Convergentie verwijst naar adequate toepassing van ideeën in muzikale patronen en ritmiek (Webster, 2002). Onderzoeksvraag

Welke veranderingen treden op in de leerkracht-leerling interactie in een videofeedback coachingstraject gericht op autonomieondersteuning van middenbouwleerlingen in de muziekles op de basisschool? Methode van onderzoek

In de interventie zijn State Space Grids (SSG's) gebruikt voor het analyseren van leerkracht-leerling interactie op basis van videodata van veertig muzieklessen (acht lessen, vijf middenbouwklassen). In SSG-analyse (Hollenstein, 2013) worden leerkracht- en leerlinguitingen

niet als aparte uitingen maar in samenhang geanalyseerd. De leerkracht-leerlinginteractie wordt als gekoppelde variabele (blauwe punten in figuur 1) weergegeven in een grid, bestaande uit twee dimensies: horizontaal voor autonomieondersteuning (leerkracht) en verticaal voor convergent denken en handelen (leerlingen). Het geel omkaderde vak rechtsboven vormt de regio met de meest productieve interactie. SSG's kunnen verandering in interactiepatronen zowel op micro-niveau (zoals figuur 1) als op macro-niveau laten zien. Resultaten en onderbouwde conclusies

De resultaten tonen hoe de interactie tijdens de interventie verplaatst is naar meer optimale regio's voor vier klassen. Figuur 2 toont de verandering in leerkracht-leerling interactie op macro-niveau.

### Onderwijs van Waarde(n)

In onze diverse en complexe samenleving is het primair onderwijs de meest basale plek voor het stimuleren van talenten van kinderen. Belangrijke kernwaarden in onze samenleving zoals democratisering en maatschappelijke vorming nodigen ons uit om op nieuwe manieren te kijken naar onderwijs en talentontwikkeling. In een complexe dynamische systeemvisie op talentontwikkeling en creativiteit zijn leerprocessen van individuele leerlingen met elkaar verweven en komen tot uiting in de leerkracht-leerling interactie. Autonomieondersteuning door de leerkracht is te zien als een kernwaarde voor het stimuleren van creativiteit in de interactie in de klas.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

### Referenties

Amabile, Teresa M. (2018). Creativity and the Labor of Love. In R. J. Sternberg & J. C. Kaufman (Eds), *The Nature of Human Creativity* (pp. 1-15). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108185936.003>

Hendriks, L., Steenbeek, H., Bisschop Boele, E., & van Geert, P. (2024). Exploring the relation between teacher autonomy support and children's musical creativity: A complexity approach to studying interaction in primary school music lessons. *Bulletin of Empirical Music Education Research*, 14. Retrieved from <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/233>

Hendriks, L. H., Steenbeek, H. W., Bisschop Boele, E. H., & van Geert, P. L. (2023). Promoting creative autonomy support in school music education: An intervention study targeting interaction. *Frontiers in Education*, 7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.1102011>

Hennessey, Beth A. 2019. "Motivation and Creativity." In *The Cambridge Handbook of Creativity*, edited by James C. Kaufman and Robert J. Sternberg. 2nd ed., 374-395. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316979839.020>

Hollenstein, T. (2013). *State Space Grids: Depicting Dynamics Across Development*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5007-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5007-8_4)

Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52(3), 233-248. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1984.tb00879.x>

Kupers, E., Lehmann-Wermser, A., McPherson, G., & Van Geert, P. (2019). Children's creativity: A theoretical framework and systematic review. *Review of Educational Research*, 89(1), 93-124. <https://doi.org/10.3102/0034654318815707>

Kupers, E., & Hendriks, L. (2023). Autonomy. In *The Palgrave encyclopedia of the possible* (pp. 157-163). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-98390-5\\_265-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-98390-5_265-1)

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>

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>.

Steenbeek, H., & van Geert, P. (2013). The emergence of learning-teaching trajectories in education: A complex dynamic systems approach. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 17(2), 233-267.

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and emotion*, 44, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>

Webster, P. R. (2002). Creativity and music education: Creative thinking in music: Advancing a model. *Creativity and Music Education*, 1(33).



## 539. Zelfsturend leren binnen een authentieke leeromgeving: De impact van een interventie

Janina den Hertog; Saxion; S ophie Verdegaal; Saxion

Divisie: Curriculum

*Authentieke , Leeromgeving, Zelfsturend, Leren*

Zelfsturend leren wordt belangrijker in het hoger onderwijs, omdat de arbeidsmarkt vraagt om zelfsturende professionals (Hughes et al., 2017; Pyrhonen et al., 2019). Authentieke Leeromgevingen (ALO's) zijn mogelijk een manier om deze vaardigheden te stimuleren, omdat zij de realiteit van het werkveld in het curriculum integreren (Herrington, 2006). Het TALENTs-project concentreert zich op het creëeren van ALO's, gericht op het optimaliseren van studentkansen en het bevorderen van zelfsturende vaardigheden. Het onderzoek richt zich op het herontwerp van het eerste jaar van een Saxion-opleiding volgens ALO-principes, met als doel ontwerprichtlijnen te formuleren voor het ontwikkelen van ALO's die zelfsturende vaardigheden bevorderen. De theorie benadrukt het belang van zelfsturende vaardigheden en de noodzaak van ondersteuning voor studenten in dit proces (e.g. Moos & Ringdal, 2012; Vrieling et al., 2014). De onderzoeksmethode omvat een case-study met een mixed-methods design (Creswell, 2009), waarbij data worden verzameld via een opleidingsscan, vragenlijsten, interviews en fieldnotes. Resultaten tonen dat in de pilotfase aanpassingen nodig waren, maar in de tweede fase werd het concept positiever ontvangen, hoewel met kritiek op de uitvoering. Praktische ontwerprichtlijnen zijn samengevat, en het onderzoek draagt wetenschappelijk bij aan inzichten in het faciliteren van zelfsturing bij HBO-studenten.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

### Inleiding

Zelfsturend leren van studenten wordt steeds crucialer in het hoger onderwijs, omdat de arbeidsmarkt vraagt om zelfbewuste en zelfsturende professionals (Hughes et al., 2017, Corporaal, et al., 2018; Pyrhonen et al., 2019; World Economic Forum, 2018). Een

potentiële manier om deze vaardigheden te stimuleren is het aanbieden van Authentieke Leeromgevingen (ALO's), die de realiteit van het werkveld in het curriculum brengen (Herrington, 2006). Door middel van authentieke ervaringen ontwikkelen studenten immers inzichten in hun (carrière) ambities, leerdoelen en benodigde stappen voor een persoonlijke leerroute (Kuijpers & Meijers, 2012). Het TALENTs-project, waar deze mixed-methods case-study (Creswell, 2009) onderdeel van is, richt zich op het creëren van ALO's. TALENTs staat voor Talent-driven Authentic Learning EnvironmeNTs. Een doel van dit project is het definiëren van ontwerprichtlijnen om studentkansen te optimaliseren waarbij studenten hun eigen leerdoelen formuleren, leertraject bepalen en ontwikkelen via authentieke vraagstukken. De casus betreft het herontwerp van het eerste jaar van een Saxion-opleiding volgens de principes van ALO, gericht op het bevorderen van zelfsturing. Het doel van dit onderzoek is inzicht in de effectiviteit van deze ALO bij het ontwikkelen van zelfsturend leren. Theorie

Studenten met zelfsturende vaardigheden zijn in staat hun leerproces zo te organiseren dat zij vooraf gestelde leerdoelen kunnen behalen (Bolks & Van der Klink, 2011), hun eigen leerdoelen kunnen formuleren, hun acties en leerpaden kunnen kiezen en kunnen reflecteren op hun leren (Pintrich, 2000). In de cognitieve psychologie is echter bekend dat studenten niet vanzelfsprekend weten wat ze willen leren en hoe ze hun leerproces moeten sturen (Cornford, 2002). Goede scaffolding is daarom essentieel (e.g. Moos & Ringdal, 2012; Vrieling et al., 2014). Hoe ALO's van invloed zijn op de ontwikkeling van zelfsturend leren is nog niet eerder onderzocht. Het is wel aannemelijk dat deze vorm positief zal bijdragen aan de ontwikkeling van zelfsturing bij studenten. Onderzoeksvraag

Welke ontwerprichtlijnen zijn van belang bij het ontwikkelen van een ALO gericht op het bevorderen van zelfsturende vaardigheden? Methode

Om een volledig beeld te krijgen van de casus, de interventie en de onderliggende mechanismen is data verzameld middels een case-study met een mixed-methods design (Creswell, 2009). Er is gebruik gemaakt van een opleidingsscan, een vragenlijst, interviews met studenten en docenten, en fieldnotes. Onderzoek vond plaats tijdens de pilotfase en de grootschalige implementatiefase. Resultaten

In de pilotfase bleek het concept niet optimaal te functioneren. De uitval was hoog en veelvuldige feedback leidde tot aanpassingen. De belangrijkste ontwerpkeuzen en de aanpassingen daarop zijn aan de hand van de kenmerken van authentieke leeromgevingen (Herrington, 2006) samengevat in tabel 1. In de tweede fase werd het concept positiever ontvangen door docenten en studenten. De resultaten wijzen echter op een kleine groei in de zelfsturing van studenten en aanhoudende kritiek op de uitvoer van het concept. De nieuwe onderwijsvorm blijkt een paradigmaverschuiving voor studenten en te pleiten voor voorzichtige implementatie en zorgvuldige scaffolding, nodig om zelfsturende leerervaringen te stimuleren (Tan & Koh, 2014). Betekenis

Tabel 2 bevat praktische ontwerprichtlijnen. Wetenschappelijk gezien draagt dit onderzoek bij aan inzichten rondom het faciliteren van zelfsturing bij HBO-studenten.

Onderwijs van Waarde(n)

Ons onderzoek maakt deel uit van het TALENTS-project dat staat voor 'Talent-driven Authentic Learning Environments that are Student-centered'. Binnen dit project gaan we op zoek naar ontwerprichtlijnen voor authentieke leeromgevingen die zelfbewustzijn en zelfsturing bij studenten stimuleren. Zelfbewustzijn en zelfsturing zijn belangrijke vaardigheden om goed te functioneren in een steeds complexere maatschappij en om op een talentgedreven manier bij te kunnen dragen aan grote maatschappelijke vraagstukken.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Bolks, T., & Van der Klink, M. (2011). Zelfsturing gaat niet vanzelf. Onderzoek naar sturingsactiviteiten Pabo-studenten en lerarenopleiders. *VELON Tijdschrift*, 32(4), 4-11.

Cornford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International journal of lifelong education*, 21(4), 357-368.

Corporaal, S., Vos, M., van Riemsdijk, M., & de Vries, S. (2018). Werken in de nieuwe industrie: le revolutie Verwachtingen van werkgevers in de techniek over de werknemer van de toekomst. *Tijdschrift voor HRM*, 21(2), 20-44.

Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 3(2), 95-108.

Herrington, J. (2006, October). Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 3164-3173). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Hughes, D., Law, B., & Meijers, F. (2017). New school for the old school: Career guidance and counselling in education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(2), 133-137.

Kuijpers, M., & Meijers, F. (2012). Learning for now or later? Career competencies among students in higher vocational education in the Netherlands. *Studies in Higher Education*, 37(4), 449-467.

Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. *Education Research International*, 2012.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, 92(3), 544.

Pyrhonen, V. P., Niiranen, S., & Pajarre, E. (2019). Engineering graduates' development of competencies-Views from academic stakeholders.

Tan, L., & Koh, J. H. (2014). *Self-Directed Learning: Learning in the 21st Century*. Singapore: Ministry of Education.

Vrieling, E., Stijnen, S., Knaapen, M., & Van Maanen, N. (2014). Van actiegerichte naar betekenisgerichte reflectie. *OnderwijsInnovatie*, 16(4), 36-39.

World Economic Forum Boston Consulting Group (BCG). (2018). *Towards a reskilling revolution: A future of jobs for all*. In World Economic Forum.

## 540. Leren van expert docenten: hoe bereiken zij hoge studentbetrokkenheid in activerend onderwijs?

JW Grijpma; Vrije Universiteit

Divisie: Leren & Instructie

*Actief leren, Studentbetrokkenheid, Docentprofessionalisering*

Kleinschalig activerend onderwijs, waarbij studenten door actieve betrokkenheid hun kennis en vaardigheden ontwikkelen, speelt een grote rol in het medisch onderwijs. Ondanks docentprofessionalisering en theoretische vooruitgang in kennis over dit onderwerp, blijft het een uitdaging voor zowel beginnende als meer ervaren docenten om studenten optimaal te betrekken in hun onderwijs. We hebben een interviewstudie uitgevoerd met behulp van een Constructivist Grounded Theory Approach, om te ontdekken hoe expert docenten (gekenmerkt worden door consequente hoge beoordelingen op het gebied van studentbetrokkenheid) het lukt om een hoge mate van studentbetrokkenheid te bereiken. Deze studie resulteerde in een grounded theorie die bestaat uit drie wederzijds beïnvloedende componenten: 1) Streven naar een ondersteunende leeromgeving, bestaande uit psychologische veiligheid, wederzijdse zorg en toewijding, en een duidelijke en gedeelde klassenstructuur; 2) Persoonlijke aanpak, beïnvloed door individuele onderwijswaarden en competenties, kennis en overtuigingen over studenten, en het cursusontwerp; 3) Faciliteren van het actieve leerproces, door continue te observeren, de betekenis van deze observaties te analyseren in het licht van hun streven en aanpak, en vervolgens te beslissen over een te volgen koers. Deze theorie benadrukt het belang van docentprofessionalisering die studentbetrokkenheid holistisch benaderd en langdurig van opzet is, om docenten bewust te laten worden van hun waarden.

Geïntegreerde inleiding, onderzoeksdoel, context, theoretisch kader en onderzoeksvraag Kleinschalig activerend onderwijs, waarbij studenten door actieve betrokkenheid hun kennis en vaardigheden ontwikkelen, speelt een grote rol in het medisch onderwijs<sup>1</sup>. Het vormt de basis van verschillende methodes als Team-Based Learning, Case-Based Learning en Problem-Based Learning. Docenten zijn cruciaal in deze methodes<sup>2</sup>. Zij moeten bekwaam zijn in het begeleiden van een actief leerproces. Daarom is er bij docentprofessionalisering in het medisch onderwijs veel aandacht voor activerend onderwijs. Toch blijft het een uitdaging voor zowel beginnende als meer ervaren docenten om studenten optimaal te betrekken in hun onderwijs. Persoonlijke, studentgerelateerde en organisatorische barrières liggen hieraan ten grondslag. Echter, er zijn docenten die deze barrières weten te overwinnen en consequent hun studenten optimaal betrekken in het actieve leerproces. Als we zouden leren van deze expert-docenten, wat maakt dat het hen lukt, dan zouden alle medische docenten daar profijt van kunnen hebben. Docentprofessionaliseringsactiviteiten kunnen herontworpen worden, zodanig dat deelnemers beter leren hoe ze hun studenten kunnen betrekken. Daarom zijn wij deze studie begonnen met als onderzoeksvraag: ‘hoe bereiken expert-docenten een hoge mate van studentbetrokkenheid in hun kleinschalig activerend onderwijs?’

**Methoden** We hebben een interviewstudie uitgevoerd met behulp van een Constructivist Grounded Theory Approach, waarbij elementen van Appreciative Inquiry zijn geïntegreerd om te ontdekken hoe deelnemers hun studenten betrekken in een actief leerproces. Deelnemers waren medisch docenten met een onderwijskwalificatie, die van meerdere studiegroepen hoge beoordelingen hadden ontvangen op het gebied van studentbetrokkenheid. Elk interview werd getranscribeerd, gecodeerd en geanalyseerd met behulp van constante vergelijking totdat er theoretische verzadiging werd bereikt. Dataverzameling en analyses werden gelijktijdig uitgevoerd.

**Resultaten en onderbouwde conclusies** We hebben een grounded theorie geconstrueerd die beschrijft hoe expert-docenten studentbetrokkenheid bereiken. Deze theorie bestond uit drie wederzijds beïnvloedende componenten: 1) Streven naar een ondersteunende leeromgeving, bestaande uit psychologische veiligheid, wederzijdse zorg en toewijding, en een duidelijke en gedeelde klassenstructuur; 2) Persoonlijke aanpak, beïnvloed door individuele onderwijswaarden en competenties, kennis en overtuigingen over studenten, en het cursusontwerp; 3) Faciliteren van het actieve leerproces, door continue te observeren, de betekenis van deze observaties te analyseren in het licht van hun streven en aanpak, en vervolgens te beslissen over een te volgen koers.

**Wetenschappelijke en praktische relevantie** De grounded theorie laat zien dat er meerdere manieren zijn om studenten te betrekken in kleinschalig onderwijs. Alhoewel er consensus was over het belang van een ondersteunende leeromgeving en het goed kunnen faciliteren van een actief leerproces, gaven deelnemers aan elk een persoonlijke aanpak ontwikkeld te hebben. Dit heeft implicaties voor docentprofessionaliseringsactiviteiten en docenten die zich willen ontwikkelen in het betrekken van studenten. Allerbelangrijkst is het aannemen van een holistische benadering, gericht op het bewust worden en ontwikkelen van onderwijswaarden en relevante competenties. Daarnaast is een langdurende opzet aanbevolen, gericht op het ontwikkelen van een persoonlijke aanpak die passend is bij een docent zelf, diens studenten en het onderwijs wat de docent geeft. De bevindingen van deze studie dienen voorzichtig geïnterpreteerd te worden, gezien de studie in één context met één methode van activerend onderwijs is uitgevoerd.

## Onderwijs van Waarde(n)

Deze studie laat zien dat het handelen van docenten in de klas beïnvloed wordt door hun onderwijswaarden. Docenten observeren hun studenten, analyseren de betekenis van hun observaties in het licht van onder andere hun waarden, en besluiten daarop hoe te handelen. Daarna begint dan weer een nieuwe cyclus van observeren, analyseren en handelen.

Een concreet voorbeeld uit een interview. Een docent die de eigen verantwoordelijkheid van studenten belangrijk vond, koos er tijdens onderwijs voor om op haar handen te zitten en studenten zelf een probleem op te laten lossen, en niet actief te helpen/ het voor ze op te lossen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

## Referenties

1 Kassab SE, El-Sayed W, Hamdy H. Student engagement in undergraduate medical education: A scoping review. *Med Educ.* 2022 Jul 1;56(7):703–15.2 Kilgour JM, Grundy L, Monrouxe LV. A Rapid Review of the Factors Affecting Healthcare Students' Satisfaction with Small-Group, Active Learning Methods. *Teach Learn Med.* 2016;28(1):15–25.

## 541. Studenten ondersteunen bij zelfregulerend leren: aandacht voor het studentenperspectief

Morane Stevens; KU Leuven; Peter Verkoeijen; Avans Hogeschool;  
Peter Verkoeijen; Avans Hogeschool

Divisie: Leren & Instructie

*Zelfregulerend leren, Hoger onderwijs, Instructional design*

In tegenstelling tot gangbare veronderstellingen, conformeren studenten zich qua leergedragingen niet altijd aan de ontworpen leeromgeving. Hoewel er binnen diverse leercontexten gevallen van ‘afwijkende’ leergedragingen zijn gedocumenteerd, zijn er nauwelijks diepgaande studies naar onderliggende oorzaken. Deze bijdrage benadert deze kwestie vanuit het perspectief van zelfregulerend leren, met specifieke aandacht voor de verschillende variabelen en processen die nodig zijn voor effectieve zelfregulatie binnen het hoger onderwijs. Het doel van de sessie is om doordachte stappen te zetten richting het analyseren en begrijpen van het studentenperspectief, om van daaruit het leerproces te faciliteren.

Doelstellingen van de sessie Deskundigen op het gebied van onderwijs streven ernaar om leeromgevingen zorgvuldig vorm te geven, met als doel effectief leren te bevorderen. Desondanks blijken deze inspanningen niet altijd doeltreffend, vooral in het hoger onderwijs, waar studenten aanzienlijke autonomie verkrijgen in hun leerproces (Elen, 2020). Hierdoor handelen studenten niet altijd consistent volgens de verwachtingen van degenen die verantwoordelijk zijn voor hun leren. In het licht van deze uitdaging is het van essentieel belang om het perspectief van de eigenlijke gebruikers van leeromgevingen, oftewel de studenten, in overweging te nemen om deze te doen slagen. Recentelijk hebben een aantal initiatieven stappen ondernomen richting het actief analyseren en begrijpen van studentenprocessen en -activiteiten, met het oog op (her)ontwerpen van leeromgevingen (e.g., Goodyear et al., 2021; Könings & McKenney, 2017). Deze bijdrage levert aan dit streven bij vanuit het perspectief van zelfregulerend leren (ZRL). Vanuit ZRL-perspectief zijn de leergedragingen van studenten, naast omgevingsfactoren, het resultaat van een complex samenspel van cognitieve (e.g., instructional knowledge), motivationele (e.g., doeloriëntatie, task value) en metacognitieve variabelen (e.g., strategiekennis) (Panadero, 2017). De focus van het symposium ligt op het begrijpen van een aantal van deze zelfregulatievariabelen en -processen binnen het hoger onderwijs die fundamenteel zijn voor de leergedragingen die studenten ondernemen. Overzicht



van de presentatie Dit symposium omvat drie bijdragen. Studie 1 zoomt in op hoe studenten betekenis geven aan de aangeboden leeromgevingen, met bijzondere aandacht voor de rol die instructional knowledge in dit interpretatieproces inneemt. Dit proces en deze variabele worden verondersteld een impact te hebben op leergedragingen. Via een scoping review wordt de empirische literatuur rond dit versnipperde construct verzameld en geanalyseerd. Studie 2 heeft studenten van een tweejarige life sciences onderzoeksmaster gevolgd om het verloop van zelfopgestelde generieke vaardigheidsdoelen in kaart te brengen. Doeloriëntatie en task value bleken belangrijke redenen om een doel te formuleren. Het merendeel van de doelen werd echter aangepast of verlaten, omdat het persoonlijk belang of relevantie binnen de context verminderd was. Studie 3 onderzocht het effect van een geïntegreerde leerstrategie-interventie op het toepassen van retrieval practice en self-explanation door eerstejaarsstudenten tijdens zelfstudie. De interventie leidde niet tot een toename in gebruik of betere prestaties voor de experimentele groep, wel tot meer strategiekennis. Bovendien bleek dat alle studenten reeds gebruikmaakten van de strategieën en strategiekennis bezaten. Wetenschappelijke betekenis De drie bijdragen versterken de literatuur rond zelfregulerend leren door zowel een bredere als diepere inzage te bieden in individuele zelfregulatievariabelen en -processen, alsook hun impact op het leerproces van studenten in het hoger onderwijs. Daarnaast dragen ze bij aan het optimaliseren van instructional design modellen door nadruk te leggen op de noodzaak om de stem en autonomie van studenten te betrekken bij het ontwerpen van interventies ter bevordering van effectief leren, wat op termijn kan leiden tot meer functionele onderwijsleeromgevingen. Structuur van de sessie De studies worden gepresenteerd in de hierboven genoemde volgorde, met telkens een korte introductie door de voorzitter. Na de drie presentaties volgt de kritische bespreking door de referent, gevolgd door een discussie met de deelnemers.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Dit symposium verbindt zich met het thema ‘Onderwijs van Waarde(n)’ door te benadrukken dat doeltreffende leeromgevingen niet uitsluitend het resultaat zijn van inspanningen door docenten en ontwerpers, maar dat ook studenten een belangrijke actor vormen in het ontwerpproces. Door studenten te erkennen als belangrijke stakeholders, onderstreept dit symposium de waarde van inclusiviteit in het onderwijs.

#### Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

##### Instructional knowledge van studenten in het hoger onderwijs: Een scoping review

Inleiding, context en theoretisch kader Leeromgevingen in het hoger onderwijs worden vaak ontworpen vanuit de veronderstelling van een ‘compliant learner’ (Goodyear, 2000). In de praktijk blijken dergelijke omgevingen echter niet altijd effectief te zijn omdat studenten niet altijd handelen volgens de verwachtingen en vereisten (Elen, 2020). Dit wordt bevestigd in Butler en Winne’s (1995) model van zelfregulerend leren. Binnen dit model worden de leerdoelen die studenten nastreven, de leeractiviteiten waaraan ze deelnemen, en de monitoring en bijsturing die ze toepassen bepaald door hoe studenten de leeromgeving interpreteren. Dit interpretatieproces, en met name de rol van ‘instructional knowledge’ in dit proces, vormt een cruciaal aspect van zelfregulatie. Instructional knowledge – verwijzend naar alles wat studenten weten over onderwijs op microniveau en, in het bijzonder, de manier waarop onderwijs wordt

aangeboden – is een facet van de voorkennis van studenten waarvan wordt verondersteld dat het hun interpretatie van de leeromgeving beïnvloedt en daarmee ook hun leergedragingen. Om de daadwerkelijke effectiviteit van leeromgevingen te begrijpen is daarom het overwegen van de instructional knowledge van studenten zeer relevant. Ondanks het bestaan van empirisch onderzoek rond instructional knowledge, is deze literatuur zeer versnipperd (Sarfo et al., 2010), wat resulteert in onduidelijke richtlijnen voor het integreren van deze variabele in het ontwerp van leeromgevingen. Een grondig overzicht van het empirisch onderzoek naar instructional knowledge is dan ook dringend nodig. De studie beantwoordt de volgende vraag: Wat kenmerkt het empirisch onderzoek naar de instructional knowledge van studenten, inclusief theoretische basis, onderzoeksvragen, conceptualisering, operationalisering, methodologische aspecten, en bevindingen? Methodologie Het onderzoek volgt de PRISMA-richtlijnen voor scoping reviews (Tricco et al., 2018). Vanwege ontbrekende standaardterminologie bleek het uitdagend om een effectieve zoekstring te creëren. Daarom werden, na een initiële zoekactie in de ERIC-database, opeenvolgende iteraties sneeuwbalzoeken gehanteerd om relevante literatuur op te sporen, die vervolgens werd gescreend aan de hand van ontvankelijkheidscriteria. Enkel Engelstalige empirische studies die zich richten op de instructional knowledge van studenten in het hoger onderwijs werden in overweging genomen. Een subset van de gevonden bronnen werd gescreend door een tweede en derde reviewer om deze criteria te verfijnen en de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te waarborgen. De geïncludeerde bronnen werden samengevat en ondergingen inhoudsanalyses. Resultaten Op dit moment zijn de bevindingen beperkt tot de ERIC-zoekactie en de eerste iteratie sneeuwbalzoeken (Figuur 1). De zoekactie leverde 260 bronnen op, waarvan zes studies werden weerhouden. Met behulp van deze initiële set leidde de eerste iteratie sneeuwbalzoeken tot het screenen van 253 bijkomende bronnen. Als gevolg hiervan werden nog eens zes studies toegevoegd, waardoor het totale aantal geïncludeerde studies op twaalf komt. Na voltooiing van het sneeuwbalproces wordt verwacht dat dit aantal minstens verdubbelt, waarna ook inhoudelijke conclusies kunnen worden gemaakt. Wetenschappelijke en praktische relevantie Deze studie benadrukt een theoretisch relevante component in het zelfregulatieproces. Een overzicht van het empirisch onderzoek naar instructional knowledge is bovendien niet alleen praktisch, maar kan ook hiaten in de literatuur identificeren en daardoor dienen als basis voor een onderzoeksagenda. Dit kan op termijn leiden tot aanpassingen aan ontwerpmodellen en meer functionele onderwijsleeromgevingen.

#### Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

De motivatie van studenten om zelf generieke vaardigheidsdoelen op te stellen en het verloop hiervan tijdens een tweejarige onderzoeksmaster

Inleiding, onderzoeksdoel en context Binnen hoger onderwijs wordt de laatste decennia steeds meer aandacht gegeven aan het ontwikkelen van generieke vaardigheden, om studenten beter voor te bereiden op complexe problemen oplossen in hun toekomstig werk en samenleving (Cinque 2016). Binnen universiteiten wordt daarom naast vaardigheidsonderwijs ook ruimte aan studenten gegeven om hun eigen curriculum in te vullen met o.a. minors, vakken en opdrachtonderwerpen. Het stellen van generieke vaardigheidsdoelen kan studenten ondersteunen in het invullen van deze ruimte (Locke and Latham 2006). Waarom studenten bepaalde doelen opstellen en hoe dit verloopt blijft echter nog duidelijk. Theoretisch

kader Doelen, gedefinieerd als de focus van een actie, kunnen de aandacht richten op taakrelevante activiteiten en zo het leren ondersteunen (Locke and Latham 2006). Doelen stellen is onderdeel van de eerste fase, de forethought fase, van de zelf-regulatie theorie (Zimmerman 2008). Motivational beliefs ondersteunen het stellen van doelen, waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen mastery goal orientation, performance goal orientation, task value and interest, outcome expectancy en self-efficacy. Wanneer doelen opgesteld zijn, betekent dit niet dat hier statisch aan gewerkt wordt. Kim et al. (2023) hebben onderzoek gedaan naar doelverloop en geven aan dat doelen naast adopted, ook maintained, revised en abandoned kunnen zijn. Het aanpassen van doelen gebeurt tijdens de derde zelfregulatie fase (i.e., evaluate). Redenen voor het aanpassen van een doel kan gevonden worden in de goal salience theory, waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen het belang voor de persoon zelf, de relevantie binnen de context, en de beschikbaarheid van mogelijkheden om aan het doel te werken.

Onderzoeksvraag/-vragen Welke motivatie hebben studenten om een generieke vaardigheid als doel te formuleren en hoe ziet het doelverloop eruit tijdens een tweejarige universitaire master? Methode van onderzoek Studenten hebben tijdens de start van hun tweejarige life sciences onderzoeksmaster een opdracht gemaakt waarin ze een doel hebben opgesteld voor een zelfgekozen vaardigheid. Vervolgens zijn 20-30 studenten vier keer geïnterviewd tijdens hun studie. De opdracht en interviews zijn gecodeerd aan de hand van een generic skills framework (Bennett, Dunne, and Carré 1999), motivational beliefs (Zimmerman 2008) en doelverloop en goal salience (Kim et al. 2023).

Resultaten en onderbouwde conclusies De resultaten laten zien dat de origineel gestelde doelen voornamelijk gericht zijn op vaardigheden binnen zelfmanagement en management van anderen. De doelen zijn geformuleerd door outcome expectancy beliefs, bijvoorbeeld “deze vaardigheid gaat mij helpen in mijn baan” en mastery goal orientation beliefs “ik wil hier beter in worden”. Aan ongeveer een kwart van de doelen is consistent gewerkt, een derde is aangepast en 45% van de doelen is verlaten, omdat ze niet meer relevant waren binnen de context of niet meer belangrijk gevonden werden.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Het enkel opstellen van doelen betekent niet dat hier ook consistent aan gewerkt wordt, wat aangeeft dat studenten ondersteuning nodig hebben binnen hun opleiding. Deze ondersteuning kan zich bijvoorbeeld richten op het aanpassen van doelen naar de huidige omstandigheden van de student.

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Het ondersteunen van het zelfregulerende gebruik van retrieval practice en self-explanation met behulp van een volledig geïntegreerde leerstrategie-interventie in het hoger onderwijs

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Het gebruik van effectieve cognitieve leerstrategieën, zoals retrieval practice en self-explanation, tijdens zelfstudie draagt bij aan betekenisvol leren en ondersteunt de transfer van kennis (Dunlosky et al., 2013). Echter, wanneer studenten in het hoger onderwijs zelf keuzes maken over hoe te leren, gebruiken zij meestal meer oppervlakkige leerstrategieën, zoals lezen of onderstrepen (Carpenter, 2023). Dit is problematisch, omdat het prestaties in de weg staat en de mogelijkheid beperkt om kennis toe te passen in nieuwe, complexe beroepssituaties (McDaniel et al., 2021).

Theoretisch kader

Studenten hebben ondersteuning nodig bij het zelfregulerend gebruiken van effectieve cognitieve leerstrategieën, bestaande uit vier belangrijke onderdelen: Kennis over leerstrategieën en ‘Belief’, geloven dat leerstrategieën effectief zijn voor hen, Commitment om ze te gebruiken en hulp bij het Plannen van gebruik (McDaniel & Einstein, 2021). Interventies met deze onderdelen zijn o.a. de Study Smart training van Biber en collega’s (2020) en de Strategy Training van Endres en collega’s (2021). Een mogelijk nadeel van deze programma’s is dat zij veel tijd kosten en vaak plaatsvinden buiten het curriculum. Daarom is een leerstrategie-interventie ontwikkeld die volledig geïntegreerd werd in twee eerstejaarsmodules van Avans Hogeschool om het gebruik van retrieval practice, jezelf testen tijdens het leren, en self-explanation, te leren stof aan jezelf uitleggen, te bevorderen. Onderzoeksvraag/-vragen Onze hypothesen waren dat de experimentele groep, die de leerstrategie-interventie kreeg, meer gebruik ging maken van retrieval practice en/of self-explanation tijdens zelfstudie dan de controle groep (H1), dat zij meer strategiekennis zouden hebben (H2), en beter zouden presteren op hun tentamen (H3). Methode van onderzoek Onze leerstrategie-interventie bestond uit twee componenten: een reflectiesessie op leerdoelen en strategiegebruik, waarin studenten de waarde van de strategieën ontdekten voor hun doelen aangevuld met zes geïntegreerde strategie-activiteiten waarin studenten de strategieën toepasten op de lesstof (zie Figuur 1 voor details). De uitkomstmaten waren (1) leerstrategiegebruik, (2) strategiekennis en (3) prestatie. De eerste twee werden gemeten met een leerstrategievragenlijst die drie keer werd afgenomen: een pre-test voor het experiment, een post-test in week 5, een follow-up test in week 10. Prestatie werd gemeten met het tentamen van de module. Resultaten en onderbouwde conclusies

Resultaten lieten geen effecten zien op het gebruik van de twee strategieën. De experimentele conditie had significant meer strategiekennis dan de controle conditie in het midden van experiment maar niet aan het eind, en we vonden geen verschillen tussen groepen op prestatie. Andere interessante bevindingen waren dat alle studenten al gebruik maakten van de twee strategieën en ook strategiekennis hadden. Belangrijke redenen voor studenten voor strategiegebruik waren het nut van strategieën voor het begrijpen van stof en behalen van studiepunten. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Onze resultaten laten zien dat studenten - in tegenstelling tot eerder onderzoek – wel gebruik maken van en kennis hebben over effectieve cognitieve leerstrategieën. Voor de praktijk betekent dit dat studenten geholpen kunnen worden bij het gebruiken van effectieve cognitieve leerstrategieën door het bestaande gebruik te waarderen en uit te bouwen met aandacht voor het nut van strategieën zoals ervaren door de student.

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Bennett, N., Dunne, E., & Carré, C. (1999). Patterns of Core and Generic Skill Provision in Higher Education. *Higher Education*, 37, 71–93.

Biber, 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>

Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–

281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>Carpenter, S. K. (2023). Encouraging students to use retrieval practice: A review of emerging research from five types of interventions. *Educational Psychology Review*, 35(4). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09811-8>Cinque, M. (2016). Lost in Translation: Soft Skills Development in European Countries. *Tuning Journal for Higher Education* 3(2). doi:10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427.Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>Elen, J. (2020). “Instructional disobedience”: A largely neglected phenomenon deserving more systematic research attention. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2021–2032. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09776-3>Endres, T., Leber, J., Böttger, C., Rovers, S., & Renkl, A. (2021). Improving Lifelong Learning by Fostering Students' Learning Strategies at University. *Psychology Learning & Teaching*, 20, 144–160. <https://doi.org/10.1177/1475725720952025>Goodyear, P. (2000). Environments for lifelong learning. In J. M. Spector & T. M. Anderson (Eds.), *Integrated and holistic perspectives on learning, instruction and technology* (pp. 1–18). Springer. [https://doi.org/10.1007/0-306-47584-7\\_1](https://doi.org/10.1007/0-306-47584-7_1)Goodyear, P., Carvalho, L., & Yeoman, P. (2021). Activity-Centred Analysis and Design (ACAD): Core purposes, distinctive qualities and current developments. *Educational Technology Research and Development*, 69(2), 445–464. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09926-7>Könings, K. D., & McKenney, S. (2017). Participatory design of (built) learning environments. *European Journal of Education*, 52(3), 247–252. <https://doi.org/10.1111/ejed.12232>Locke, E. A., and Latham, G. P. (2006). *New Directions in Goal-Setting Theory*.McDaniel, M. A., Einstein, G. O., & Ee, E. (2021). Training College Students to Use Learning Strategies: A Framework and Pilot Course. *Psychology Learning & Teaching*. <https://doi.org/10.1177/1475725721989489>Page, M. J., McKenzie, J. E., 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., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>Sarfo, F. K., Elen, J., Clarebout, G., & Louw, F. (2010). Innovative instructional intervention and the need for a better insight into instructional conceptions. In M. V. Zuljan & J. Vogrinc (Eds.), *Facilitating effective student learning through teacher research and innovation*. (pp. 151–174). Ljubljana: Faculty of Education. <https://doi.org/10.13140/2.1.4684.9925>Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garrity, C., ... 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>Yeo, K., Yu, S. L., Wolters, C. A., & Anderman, E. M. (2023). Self-Regulatory Processes within and between Diverse Goals: The Multiple Goals Regulation Framework. *Educational Psychologist* 58(2), 70–91. doi:10.1080/00461520.2022.2158828.Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal* 45(1), 166–183. doi:10.3102/0002831207312909.

## 542. Portrait methodology: een waardevol instrument om reflectie en ontwikkeling van leraren te stimuleren.

Ella AitZaouit ; Fontys Lerarenopleiding Sittard

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*portrait methodology , kwalitatief onderzoek , professionele identiteitsontwikkeling , reflectieinstrument*

In deze workshop staan de praktische en ethische implicaties en de toegevoegde waarde van het uitvoeren van portrait methodology centraal. Portrait methodology is een kwalitatieve en narratieve onderzoeksmethode die tot doel heeft de perspectieven en ervaringen van deelnemers te verkennen door middel van diepte-interviews om vervolgens de essentie vast te leggen in een geschreven portret. Dit portret wordt tevens gebruikt als een reflectiemiddel tijdens het onderzoeksproces. Het is een vrij recente narratieve benadering om diepe reflectie op gang te brengen en identiteitsontwikkeling bij professionals te stimuleren. In deze workshop bespreek ik mijn onderzoekstraject als portretmethodoloog: van mijn beweegredenen voor het inzetten van deze aanpak om identiteitsontwikkeling bij beginnende leraren te onderzoeken tot de implicaties van het uitvoeren van deze methodologie. Op interactieve wijze bespreek ik met jullie de cruciale momenten tijdens het onderzoeksproces en gaan we samen aan de slag met werkvormen waarbij we methodologische keuzes en onze positie als portretmethodoloog bespreken. Deze interactieve sessie heeft als doel jullie inzicht te vergroten in hoe waardevol portrait methodology kan zijn voor de reflectie en ontwikkeling van onderwijsprofessionals en waar je als portretmethodoloog rekening moet houden om deze methodologie op een ethische wijze uit te voeren.



Het doel van deze workshop is om het begrip van de deelnemers te vergroten over hoe portretmethodologie de identiteitsontwikkeling van leraren stimuleert en welke methodologische implicaties dit met zich meebrengt. De deelnemers krijgen inzicht in het proces van het uitvoeren van portrait methodology, ze worden uitgenodigd om kritisch na te denken over het onderzoeksproces en ze voelen zich wellicht geïnspireerd om deze aanpak zelf in hun praktijk toe te passen. De discussie die hieruit voort zal vloeien zal niet alleen de praktische implicaties raken, maar ook de ethische normen en waarden die komen kijken bij het uitvoeren van portrait methodology, waarbij een vertrouwensrelatie met de deelnemer cruciaal is. Portrait methodology biedt geweldige mogelijkheden om deelnemers te stimuleren om te reflecteren op hun ervaringen en identiteit. Het is een narratieve onderzoeksmethodologie die gebaseerd is op sociaal constructivisme, omdat het wordt gevoed door de verhalen van deelnemers over hun ervaringen en de interpretaties van de onderzoeker door middel van een reeks interviews waarvan het resultaat wordt vastgelegd in een geschreven portret (Bottery et al., 2018). Het proces van betekenisgeving van de verhalen van de deelnemers vereist een voortdurende interactie tussen de onderzoeker en de deelnemer om een authentiek portret te garanderen. Het geschreven portret wordt een tastbaar verslag van deze ervaringen, dat in het geval van portrait methodology tevens als reflectiemiddel dient.

Mijn promotie onderzoek heeft o.a. aangetoond dat portrait methodology een zeer effectieve aanpak is om de identiteitsontwikkeling van leraren te stimuleren en heeft geleid tot de conceptualisering van de vijf R-en (implicaties waarmee rekening moet worden gehouden bij het uitvoeren van portretmethodologie). Het wordt aanbevolen om meer gestructureerde en georganiseerde reflectie-activiteiten voor (toekomstige) leraren in te bouwen op (hoge) scholen en portrait methodology zou hiervoor als een zeer effectief reflectiemiddel kunnen dienen.

Verloop van de workshop:

Introductie (5 min): kennismaking met de deelnemers en hun vakgebied.

Theoretisch gedeelte (10 min): Wat is portrait methodology, hoe stimuleert deze de identiteitsreflectie en -ontwikkeling van leraren en wat zijn de implicaties (5 R-en)?

Interactief gedeelte (30 min): 3 activiteiten over cruciale momenten bij het uitvoeren van portrait methodology:

- In groepjes: portrettitels formuleren op basis van een interviewtranscriptie dat voor hen is verstrekt (een zeer cruciaal moment in deze methodologie).
- Plenair: Gevoelige informatie meenemen in het portret? Ik laat de deelnemers fragmenten uit de interviews lezen en we bespreken hoe/of we dat in het geschreven portret zouden opnemen en waarom.
- Matchingsoefening: De deelnemers krijgen interview-/portretfragmenten die ze gaan matchen met de implicaties (5 R-en). Dit zal leiden tot meer discussie over de specifieke implicatie.

Afronding (5 min): Takeaways: wat nemen de deelnemers van deze workshop mee voor hun eigen praktijk?

Q&A (5-10 min).



## Onderwijs van Waarde(n)

Narratief onderzoek doen waarbij de onderzoeker een actieve rol op zich neemt en samen met de deelnemer betekenis geeft aan de ervaringen en perspectieven van de deelnemer, brengt ethische implicaties met zich mee. Vertrouwen en respect zijn cruciale elementen bij het uitvoeren van portrait methodology en tijdens dit promotieonderzoek heb ik kritisch gereflecteerd op de implicaties van het uitvoeren van deze methodologie. Tijdens deze workshop bespreek ik ook met de deelnemers welke waarde betrokkenheid van de leraren bij portrait methodology heeft op hun professionele ontwikkeling.

## 543. De waarde van succesvolle samenwerking tussen onderwijs en kinderopvang

Nynke van Miltenburg; Stichting CAOP; Sanne van der Valk; Stichting CAOP; Jordi Vermeulen; Stichting CAOP

Divisie: Beleid & Organisatie

*Kindcentra, Interprofessioneel samenwerken, Onderwijspersoneel, Kansengelijkheid*

Sinds de jaren negentig bestaan initiatieven om samenwerking tussen primair onderwijs en kinderopvang te organiseren ten behoeve van kinderen, ouders en personeel. Monitoronderzoek wijst uit dat anno 2019 vrijwel alle basisscholen samenwerken met één of meerdere kinderopvanglocaties. Een kwart van de samenwerkende organisaties noemt zichzelf Integraal Kindcentrum (IKC). Dit is een verregaande vorm van samenwerking, waarbij onderwijs, kinderopvang, bso en welzijnsvoorzieningen gecombineerd worden aangeboden onder één integrale visie. Toch blijkt samenwerking in de praktijk voor de meerderheid van de onderwijs- en opvangorganisaties nog oppervlakkig. Dat komt doordat organisaties diverse knelpunten ervaren bij (intensivering van) de samenwerking, onder andere op het gebied van wet- en regelgeving, cultuurverschillen, verschillen in de financiering en huisvesting. Doel van het huidige onderzoek is om schoolleiders, bestuurders en HR-medewerkers praktische handvatten te bieden om de samenwerking met de kinderopvang vorm te geven. We voeren case studies uit bij acht IKC's die succesvol samenwerken, wat betekent dat medewerkers tevreden zijn over hoe de samenwerking verloopt en positieve effecten zien op kinderen. Voorlopige resultaten laten zien dat de IKC's op verschillende, creatieve manieren omgaan met de uitdagingen die bij integratie ontstaan.

Inleiding, onderzoeksdoel en contextSinds de jaren negentig bestaan initiatieven om samenwerking tussen primair onderwijs en kinderopvang te organiseren (Van den Berg et al.,

2023; Verheijen-Tiemstra et al., 2020). Samenwerking kan van waarde zijn voor leerlingen, ouders en personeel. De opvang en school kunnen leerlingen bijvoorbeeld meer maatwerk bieden als ze informatie met elkaar uitwisselen, ouders zijn minder tijd kwijt aan het organiseren van opvang (CPB, 2017) en voor personeel ontstaan nieuwe loopbaanmogelijkheden zoals combinatiefuncties (Van den Berg et al., 2023). Monitoronderzoek wijst uit dat anno 2019 vrijwel alle basisscholen samenwerken met één of meerdere kinderopvanglocaties en dat de samenwerking (sinds 2016) intensiever is geworden (Van der Grinten et al., 2019). Een kwart van de samenwerkende organisaties noemt zichzelf Integraal Kindcentrum (IKC). Dit is een verregaande vorm van samenwerking, waarbij onderwijs, kinderopvang, bso en welzijnsvoorzieningen gecombineerd worden aangeboden onder één integrale visie. Hoewel samenwerking tussen onderwijs en opvang dus groeit en intensiveert, blijkt samenwerking in de praktijk voor de meerderheid van de organisaties nog oppervlakkig. Dat komt doordat organisaties diverse knelpunten ervaren bij (intensivering van) de samenwerking, onder andere op het gebied van wet- en regelgeving, cultuurverschillen, verschillen in de financiering en huisvesting (ibid., Verheijen-Tiemstra et al., 2020). De knelpunten beperken scholen en kinderopvangcentra die intensiever willen samenwerken. Doel van het huidige onderzoek is om schoolleiders, bestuurders en HR-medewerkers handvatten te bieden om de samenwerking met de kinderopvang vorm te geven. Onderzoeksvragen De hoofdvraag van dit onderzoek is: Hoe kunnen schoolorganisaties succesvol invulling geven aan hun samenwerking met de kinderopvang? In het onderzoek gaan we in op hoe de samenwerking is ingericht en wat goede samenwerking vraagt van medewerkers en leidinggevenden. We kijken naar verschillende dimensies van samenwerking, zoals onderscheiden door Verheijen-Tiemstra et al. (2020). Daarnaast besteden we aandacht aan de manier waarop organisaties omgaan met de knelpunten voor succesvolle samenwerking die uit de literatuur bekend zijn (SER, 2021) en wat anderen in de sector van hun aanpak kunnen leren. Methode We voeren case studies uit bij acht IKC's die succesvol samenwerken, wat betekent dat medewerkers tevreden zijn over hoe de samenwerking verloopt en positieve effecten zien op kinderen. De case studies bestaan uit interviews met bestuurders, leidinggevenden en medewerkers en vertegenwoordigers van de OR/MR. Resultaten Resultaten laten zien dat integratie in een IKC vraagt om creatief leiderschap. Omdat voor opvang en onderwijs verschillende wet- en regelgeving geldt, is het aan leidinggevenden om bijvoorbeeld te zorgen voor arbeidsvoorwaarden die samenwerking faciliteren, zoals vergadertijd voor opvangmedewerkers. De IKC's hebben hier verschillende oplossingen gevonden. Ook passen ze verschillende methoden toe om opvang- en onderwijsmedewerkers samen te brengen in één team. Van medewerkers vraagt samenwerking onder andere dat ze open staan voor elkaars expertise en elkaar op de hoogte houden van hun werk. Mogelijkheden voor (online) informeel contact en gebouwinrichting faciliteren dit. Wetenschappelijke en praktische betekenis Een goede samenwerking tussen scholen en kinderopvanginstanties heeft belangrijke voordelen voor de geboden kwaliteit van het onderwijs (o.a. in het kader van een doorlopende leerlijn), en kan een waardevolle bijdrage zijn in vragen rondom medewerkerstekorten.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Integratie van onderwijs en opvang is van waarde voor kinderen, ouders en personeel. Kwalitatief goede voorzieningen voor jonge kinderen leveren een positieve bijdrage aan hun ontwikkeling en kunnen thuismilieus waar nodig compenseren (SER, 2021). De verbinding tussen de expertise

van opvang en onderwijs draagt eraan bij dat kinderen zich optimaal kunnen ontwikkelen (PO-Raad, 2018). Ontwikkelmogelijkheden die ontstaan door integratie (combinatiefuncties, taak- en functiedifferentiatie) dragen bij aan werkgeeluk en behoud van onderwijs- en opvangpersoneel. Een dagvullend aanbod ontlast ouders en draagt bij aan het oplossen van personeelstekorten in andere sectoren.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Van den Berg, D., Wisse, R., Van Miltenburg, N. (2023). Samenwerken is vermenigvuldigen. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.CPB (2017) Samenwerking kinderopvang en onderwijs. CPB Policy Brief 2017/03  
Van der Grinten et al. (2019). Samenwerking in beeld 2 Basisscholen, kinderopvang en kindcentra: de stand van het land 2019. Utrecht: Oberon  
PO-Raad (2018). Integraal Kindcentrum als vliegwiel voor kansengelijkheid. <https://www.poraad.nl/arbeidszaken-bedrijfsvoering/financien/bekostiging/integraal-kindcentrum-als-vliegwiel-voor>  
SER (2021). Een kansrijke start voor alle kinderen: naar inclusieve en toegankelijke voorzieningen voor kinderen van 0-13 jaar.  
Verheijen-Tiemstra, M.E.R, Ros, A.A. & Vermeulen, M.J.M. (2020). Werelden van verschil: aard en intensiteit van interprofessionele samenwerking tussen basisonderwijs en kinderopvang. Pedagogische Studiën, (97) 59-75.

## 544. Studenten met financiële zorgen en -problemen en de invloed op hun welzijn en studiesucces; wat is de zorgplicht?

Elisabeth Klinkenberg; Hogeschool Inholland

Divisie: Hoger Onderwijs

*Studenten, Financiële problemen, Studentenwelzijn, Studiesucces*

Het aantal jongvolwassenen dat financiële problemen heeft, stijgt ieder jaar. De oorzaken zijn onder andere de coronacrisis, de stijgende energieprijzen en de hoge inflatie. Maar financiële problemen kunnen ook ontstaan door een gebrek aan financiële vaardigheden. Voor studenten kunnen financiële zorgen en -problemen ervoor zorgen dat zij zich minder goed op de studie kunnen richten, studievertraging oplopen of zelfs noodgedwongen met de studie moeten stoppen. Alle onderwijsinstellingen hebben een zorgplicht, maar er is onduidelijkheid over hoe ver de juridische zorgplicht reikt en wat de inspanningsverplichting van de student is. In deze mixed-methods studie wordt de relevante wet- en regelgeving bestudeerd, interviews gehouden met experts, en enquêtes en interviews afgenomen met studenten van hogeschool Inholland over hun financiële zorgen en -problemen. Uit de eerste analyses van de Inholland Studentenwelzijnsmonitor blijkt dat de financiële zorgen van studenten iets zijn gedaald (-9%), maar dat deze zorg het minst hard is gedaald ten opzichte van andere mogelijke zorgen. Verder blijkt uit een aanvullende enquête dat 31% van de deelnemende studenten financiële zorgen en/of -problemen ervaart. Van deze studenten, gaf 9% aan dat dit ook studievertraging tot gevolg had. Tijdens de ORD delen de auteurs graag de uiteindelijke resultaten.

Het aantal jongvolwassenen dat financiële problemen heeft, stijgt gemiddeld met 34 duizend personen per jaar (Stichting BKR, 2020). De oorzaken zijn onder andere de coronacrisis, de stijgende energieprijzen en de hoge inflatie (CBS, 2023). Maar financiële problemen kunnen ook ontstaan door een gebrek aan financiële vaardigheden, bijvoorbeeld door geen rekening te

houden met onvoorziene uitgaven (Nibud, 2022). Voor studenten kunnen financiële zorgen en -problemen ervoor zorgen dat ze minder goed kunnen studeren, studievertraging oplopen, de studie moeten pauzeren of zelfs noodgedwongen met de studie moeten stoppen (Jungmann, De Groot & Van der Pol, 2022). Wat kunnen en moeten hoger onderwijsinstellingen doen om studenten met financiële zorgen en -problemen te ondersteunen? En welke ervaringen en behoeften hebben de studenten zelf op dat vlak? In dit mixed-methods onderzoek wordt gekeken naar de juridische- en sociaal maatschappelijke zorgplicht van hoger onderwijsinstellingen met betrekking tot de begeleiding van studenten met financiële zorgen en -problemen. Dit wordt gedaan door middel van het analyseren van relevante wet- en regelgeving, jurisprudentie en interviews met experts (bijvoorbeeld specialisten in onderwijsrecht). Vervolgens wordt onderzoek gedaan naar de context van Hogeschool Inholland en hoe het ondersteuningsaanbod daar vormgegeven is. Ook worden aan de hand van vragenlijsten en interviews de ervaringen en behoeften van studenten van Hogeschool Inholland onderzocht met betrekking tot financiële zorgen en -problemen en hoe dit hun studentenwelzijn en studiesucces beïnvloeden. De voorlopige documentanalyse laat zien dat onderwijsinstellingen geen 'bijzondere zorgplicht' hebben en de zorgplicht gekwalificeerd kan worden als inspanningsverplichting en niet als resultaatverplichting (Paijmans, 2013). Er is wel onduidelijkheid over het enkel informeren over ondersteuningsmogelijkheden of ook proactief doorverwijzen als benodigde inspanning (Van der Veer et al., 2019). Ook een geïnterviewde onderwijsadvocaat geeft aan dat het belangrijk is om signalen van studenten op te vangen, vast te leggen wat de afspraken zijn met de student en daar opvolging aan te geven. Zo zijn er rechtszaken geweest waarbij de onderwijsinstelling werd verweten niet actief genoeg gehandeld te hebben. Uit de jaarlijkse studentenwelzijnsmonitor van Hogeschool Inholland (n= 1462 - 1847), blijkt dat de financiële zorgen na de coronaperiode iets zijn gedaald (-9%). Deze zorg is het minst hard gedaald ten opzichte van andere zorgen, zoals zorgen over de studievoortgang (-16%), toekomst op de arbeidsmarkt (-17%) en het sociale leven (-28%). Uit een aanvullende vragenlijst (n= 126) bleek dat 31% van de studenten op dit moment financiële zorgen of -problemen ervaart. Van deze studenten, gaf 9% aan dat dit ook studievertraging tot gevolg had. Zo gaven de studenten vooral aan dat ze veel moesten werken en daardoor minder tijd hebben om zich in te zetten voor de studie. Maar 16% van de studenten wisten bij wie ze binnen hogeschool Inholland terecht kunnen om financiële problemen te bespreken. Studenten gaven aan dat ze de onderwijsinstelling niet als de plek zien om hun financiële problemen bespreekbaar te maken of ze horen dat de onderwijsinstelling ze niet kan helpen. Op het moment van schrijven wordt er meer data verzameld. De auteurs presenteren de nieuwste resultaten, conclusies en aanbevelingen graag tijdens de ORD.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Onderzoek naar financiële zorgen en problemen onder studenten in het hoger onderwijs belicht het belang van 'Onderwijs van waarde(n)'. De toenemende financiële druk op jongvolwassenen, versterkt door de coronacrisis en inflatie, is cruciaal voor het begrip van ons onderwijssysteem. De directe impact op het welzijn en studiesucces van studenten vereist niet alleen juridische zorgplicht maar benadrukt tevens de ethische verantwoordelijkheid van hoger onderwijsinstellingen. Onze studie integreert wet- en regelgeving met ervaringen van studenten en beoogt waardegedreven interventies. Door financiële vaardigheden en -ondersteuning te versterken, dragen deze maatregelen bij aan de verbetering van studieresultaten en het algehele welzijn van studenten.

## 545. De student journey: studentbeleving als basis voor verandering

Senka Rebac; Hogeschool Inholland; Thijs Dijkstra; Hogeschool Inholland; Christiaan Oostdijk; Hogeschool Inholland

Divisie: Hoger Onderwijs

*Student Journey, Studentbeleving, Tevredenheid*

De student journey – soms ook wel student experience genoemd - gaat over hoe studenten hun opleiding, onderwijsinstelling en studietijd ervaren. Hieruit zijn veel lessen te leren hoe je als instelling en opleiding studenten zo goed mogelijk onderwijs kan bieden. Of studenten zich op hun plek voelen, hun tevredenheid met de verschillende vormen van interactie en de kwaliteit van hun ervaringen bij de onderwijsinstelling zijn van invloed op hoe betrokken zij zijn met hun opleiding (Holmes, 2018; Hixenbaugh et al. 2012). De student journey bestaat dan ook uit een combinatie van functionele en emotionele aspecten, waarbij persoonlijke, sociale en onderwijs-gerelateerde dimensies en waarden samenkomen en de beleving van studenten vormgeven (Van Slooten et al., 2022; Matus et al., 2021). In deze workshop gaan we gezamenlijk aan de slag en bieden we inzicht in hoe je de ervaringen en inzichten van studenten kunt inzetten. Aan de hand van door deelnemers ingebrachte input en voorbeelden uit ons onderzoek verkennen we de mogelijkheden rondom het thema student journey. We wisselen onderling uit en kijken waar mogelijk al interessante aanknopingspunten liggen om mee te nemen en hoe je dit kan toepassen binnen de eigen onderwijscontext.

Thema van de workshop De student journey gaat over de ervaringen die studenten hebben tijdens hun studietijd en hoe dit van invloed is op niet alleen hun beleving bij de opleiding en de instelling waar zij studeren, maar ook op hun betrokkenheid en uiteindelijk hun studiesucces. Het concept van de student journey heeft binnen de wetenschappelijke literatuur nog geen vaste definitie en wordt gevarieerd ingezet, afhankelijk van het doel van een project of



studie (Matus et al., 2021). De student journey bestaat uit een combinatie van functionele en emotionele belevingen waarbij persoonlijke, sociale en onderwijs-gerelateerde dimensies en waarden samenkomen en de student journey vormgeven (Van Slooten et al., 2022; Matus et al., 2021). Of studenten zich op hun plek voelen, hun tevredenheid en de kwaliteit van hun ervaringen bij de onderwijsinstelling zijn van invloed op hoe betrokken zij zijn en dit alles vormt hun beleving bij de instelling (Holmes, 2018). Student ervaringen kunnen bepalend zijn voor succesfactoren en mede daardoor gaat er geregeld aandacht uit naar eerstejaars en het duiden van hun ervaringen – daar waar het risico op uitval vaak het grootst is (Pötschulat et al., 2021; Hixenbaugh et al. 2012) De Student Journey zoals wij deze inzetten is een combinatie van onderzoek onder studenten en docenten en actiegerichte dialoog-vorming middels workshops met opleidingsteams. Het doel is om een actieplan op te leveren om de studentbeleving te kunnen verbeteren binnen opleidingen. Doel en verloop van de workshop We willen in deze workshop onze methodiek rondom Student Journey voorleggen en aan de hand van eerste resultaten van onderzoek onder eerste- en tweedejaarsstudenten bij drie opleidingen van Inholland laten zien hoe je met deze aanpak studenten, docenten en de opleiding kunt verbinden om studentbeleving te verbeteren. Deelnemers gaan aan de slag gaan met de studentbeleving adhv voorbeelden uit ons onderzoek of persoonlijke ervaringen bij hun eigen onderwijsinstellingen. We selecteren touchpoints en framen deze aan de hand van de gebeurtenis, gedrag, en de mogelijke gedachten en gevoelens die dit bij studenten, docenten en de opleiding kan oproepen. Dit doen we in twee rondes, waarbij we de deelnemers stimuleren om een beeld te vormen over de student journey en kijken naar mogelijk interessante aanknopingspunten om zelf mee aan de slag te gaan. Hiervoor bieden we een werkvorm die discussie en uitwisseling stimuleert en stellen we materialen beschikbaar om mee te werken. Praktische relevantie De workshop en het onderzoek waarop deze is gebaseerd bieden praktische inzichten en aanknopingspunten waarmee deelnemers niet alleen geprikkeld worden om zich in te leven in de student journey bij hun eigen instellingen, maar ook handvaten krijgen om zelf verder mee te werken.

#### Onderwijs van Waarde(n)

De aanpak en het onderzoek stellen de waarden van studenten centraal en het is de ervaring van studenten die aan de basis staat van de actiegerichte uitkomsten. Door deelnemers uit de dagen na te denken over de waarden die van belang zijn voor hun studenten en kritisch te reflecteren op hun eigen waarden en belangen, belichten we met deze workshop hoe je verschillende aspecten samen kunt brengen en kunt gebruiken om verbeteringen door te voeren die aansluiten op wat voor de verschillende actoren van belang is.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

Matus, N., Rusu, C., & Cano, S. (2021). Student eXperience: a systematic literature review. *Applied Sciences*, 11(20), 9543.

Van Slooten, S., Veldhoen, B., Achthoven, W., van Rensch, J., & Van Ratingen, B. (2022). *Basisboek customer journey. Een Inleiding in het Vakgebied* [Basics-book customer journey. An introduction to the domain]. Groningen/Utrecht, The Netherlands: Noordhoff.

Shernof, D. J., Ruzek, E. A., Sannella, A. J., Schorr, R. Y., Sanchez-Wall, L., & Bressler, D. M. (2017). Student engagement as a general factor of classroom experience: Associations with student practices and educational outcomes in a university gateway course. *Frontiers in Psychology*, 8, 994.

Holmes, N. (2018). Engaging with assessment: Increasing student engagement through continuous assessment. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 23-34.

Pötschulat, M., Moran, M., & Jones, P. (2021). 'The student experience' and the remaking of contemporary studenthood: A critical intervention. *The Sociological Review*, 69(1), 3-20.

Hixenbaugh, P., Dewart, H., & Towell, T. (2012). What enables students to succeed? An investigation of socio-demographic, health and student experience variables. *Psychodynamic Practice*, 18(3), 285-301.

## 546. Maximale impact door kwetsbaarheid, vertrouwen en verbinding- lessen uit een Professionele Leergemeenschap

Sebastiaan Elstgeest; Saxion; Lynn TakkenBuschers; Janina den Hertog; Saxion; Saxion; Linda Kroon; Saxion

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Verbinding, Waarde, Vertraging, Vertrouwen*

Grote maatschappelijke uitdagingen vragen om onderwijsinnovatie. Leergemeenschappen zijn een krachtige innovatieve oplossing om leren, werken en innoveren te combineren (Schipper et al., 2022) en bij te dragen aan die uitdagingen (Topsectoren, 2019). Saxion Parttime School ontwikkelde daarom twee modules in de vorm van een professionele leergemeenschap (PLG), genaamd "Ontdek morgen" gericht op het omgaan met complexiteit en het versterken van future skills van professionals. Kernelementen van de modules zijn een open collectieve en persoonlijke opdracht, futures literacy (UNESCO), vertragen en verbinden. Hiermee worden deelnemers zich bewust op hun aannames en kunnen ze hun gedrag aanpassen. De impact van de modules op de ontwikkeling van professionals en hun gedrag op het werk is vervolgens onderzocht om de waarde van de modules te bepalen. In de ronde tafel willen we verkennen onder welke voorwaarden de waarden, die bij de modules aan bod komen, van meerwaarde zijn voor het reguliere onderwijs. Hoe zorgen we voor kwetsbaarheid, vertrouwen en verbondenheid in het onderwijs zodat reguliere studenten zich bewust worden van de impact die zij kunnen hebben?

Onderwerp en context

Een Leven Lang Ontwikkelen (LLO) is van cruciaal belang vanwege de vele maatschappelijke, sociale, technologische, ecologische en economische uitdagingen waarmee ons land wordt geconfronteerd. In lijn met dit perspectief heeft de Saxion Parttime School (SPS) de "Ontdek Morgen" modules ontwikkeld in de vorm van een professionele leergemeenschap (PLG), gericht op het Leven Lang Ontwikkelen van professionals. Kernelementen van de modules zijn een open collectieve en persoonlijke opdracht, futures literacy (UNESCO), vertragen en verbinden. Hiermee worden deelnemers zich bewust op hun aannames en kunnen ze hun gedrag aanpassen. De keuze voor een PLG door SPS sluit aan bij de bredere nationale ontwikkeling op het gebied van leergemeenschappen die gezien worden als de sleutel tot het verbinden van leren, werken en innovatie (Schipper, Vos & Wallner, 2022) en daardoor bij te dragen aan oplossingen voor de grote vraagstukken (Topsectoren, 2019). Theoretisch kader

De modules richten zich expliciet op het ontwikkelen van zogenaamde 'future skills' (Cinque, 2016) van professionals. Future skills is een verzamelbegrip van "complexe vaardigheden, houdingen motivatie en zelfbeeld, alle cruciaal voor de beroepspraktijk" (Ros, Thunissen & Van Beelden, 2019, p.6). Voor de modules is gekozen voor de volgende future skills: 1. Omgaan met complexe uitdagingen, 2. Open houding, 3. Ontwikkelingsgerichte houding, 4. Verbinden (van contexten, netwerken), 5. Verbinden (met anderen), 6. Richtinggevende drijfveren, 7. Oog voor de toekomst en 8. Maatschappelijk belang. Volgens Roelofs en Sluijter (2016) gaat het bij future skills om beïnvloedbare en ontwikkelbare skills, die zich over een langere periode ontwikkelen.

#### Doel en opbrengst van het onderzoek

Het doel van het onderzoek was om de waarde van de modules te onderzoeken, zowel voor de professional zelf als voor de context waarbinnen de professional werkt. We maakten hiervoor gebruik van het framework "waardencreatie" (Wenger et al., 2011). Professionals bleken door deelname een open en ontwikkelingsgerichte houding te ontwikkelen en beter verbinding te kunnen maken met anderen. Professionals waardeerden de modules vanwege het bewustworden van hun impact als individu en groep. De context profiteerde doordat de professionals hun impact graag in de praktijk wilden brengen. Hierbij speelden kwetsbaarheid, vertrouwen en verbondenheid een grote rol.

#### Doel en opbrengst van de ronde tafel

In de ronde tafel willen we verkennen onder welke voorwaarden de waarden, die bij de modules aan bod komen, van meerwaarde zijn voor het reguliere onderwijs. Hoe zorgen we voor kwetsbaarheid, vertrouwen en verbondenheid in het onderwijs zodat reguliere studenten zich bewust worden van de impact die zij kunnen hebben?

#### Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd

De deelnemers wordt gevraagd hoe zij kwetsbaarheid, vertrouwen en verbondenheid nu terugzien in het onderwijs en aan welke voorwaarden moet worden voldaan om dit uit te bouwen. De deelnemers reageren op de aanpak in de modules "Ontdek morgen" en de mate waarin zij deze passend achten voor het reguliere onderwijs. Tijdens het gesprek wordt er gestreefd naar community vorming door ruimte te geven aan onderlinge kwetsbaarheid, verbinding en vertrouwen.

## Onderwijs van Waarde(n)

Deelname aan de modules “Ontdek morgen” draagt bij aan bewustwording van de impact die professionals als individu en groep kunnen hebben en daagt hen uit deze impact in de praktijk te brengen. Deelnemers worden zich namelijk bewust van hun aannames en worden gestimuleerd om vastgeroeste patronen te doorbreken. Hierbij spelen de waarden kwetsbaarheid, vertrouwen en verbondenheid een grote rol. Door met elkaar te verkennen hoe we in het reguliere onderwijs meer aandacht kunnen hebben voor deze waarden, kunnen we ook reguliere studenten beter voorbereiden om hun rol pakken bij het aanpakken van grote maatschappelijke vraagstukken zoals klimaatverandering en digitalisering.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

## Referenties

Cinque, M. (2016). “Lost in translation”. Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389-404. Roelofs, E., & Sluiter, C. (2016).

Meetinstrumenten. Skills-platform, Skills voor de toekomst: Een onderzoeksagenda, 63-72. Ros,

A., Thunnissen, M., & Beelen, H. V. (2021). Duurzaam leren en werken in een veranderende samenleving. Schipper, T., Vos, M., & Wallner, C. (2022). Landelijk position paper Learning Communities (in opdracht van NWO). Zwolle: hogeschool Windesheim. Topsectoren. (2019).

Advies meerjarig onderzoeksprogramma learning communities. Geraadpleegd op 11 juni 2020, van [https://www.topsectorenergie.nl/sites/default/files/uploads/Algemeen/](https://www.topsectorenergie.nl/sites/default/files/uploads/Algemeen/Advies%20meerjarig%20ond)

[Advies%20meerjarig%20ond](https://www.topsectorenergie.nl/sites/default/files/uploads/Algemeen/Advies%20meerjarig%20ond)

## 550. Leren en lesgeven met en over ict, door netwerk iXpact

Kirsten de Ries; HAN University of Applied Sciences, Nijmegen, Nederland  
Pierre Gorissen; HAN University of Applied Sciences; Marijke Kral; HAN University of Applied Sciences; Kevin Ackermans; Open University of the Netherlands; Mariola Gremmen; HAN University of Applied Sciences

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

*Gepersonaliseerd leren, ict in het onderwijs, Digitale geletterdheid, Onderwijsprofessionalisering*

Dit symposium, gepresenteerd door onderzoekers van het consortium 'iXpact: Gepersonaliseerd leren met en over ict', richt zich op het verbeteren van onderwijs en lerarenopleidingen met behulp van ict. De focus ligt op de integrale benadering van digitalisering in het onderwijs en transformatief leren op alle niveaus in de onderwijsorganisatie. De bijdragen omvatten onderzoek over de effecten van gepersonaliseerd leren op metacognitie en motivatie, de organisatie van gepersonaliseerd leren met ict, en de digitale geletterdheid van studenten. Het symposium biedt wetenschappelijke inzichten en praktijkgerichte kennis, gericht op effectieve toerusting en ondersteuning van onderwijsprofessionals in een digitale samenleving. De sessie draagt bij aan de maatschappelijke dialoog over waarden in het onderwijs, met specifieke aandacht voor digitalisering, kansengelijkheid, autonomie en differentiatie.

De doelstellingen van de sessie  
Tijdens dit symposium presenteren onderzoekers van het consortium 'iXpact: Gepersonaliseerd leren met en over ict'. Dit consortium van lectoraten, lectoraten en universiteiten, richt zich op het verbeteren van onderwijs en (leraren)opleidingen met behulp van ict en ten behoeve van de digitale samenleving. Digitalisering in het onderwijs is een complexe innovatie die vraagt om een integrale benadering en transformatief leren op alle niveaus in de onderwijsorganisatie. De centrale focus is de vraag hoe (aankomend) onderwijsprofessionals effectief kunnen worden toegerust en ondersteund voor deze

innovatie. De afgelopen jaren hebben we ons binnen iXpact gericht op professionalisering, het verzamelen, ontwikkelen en delen van kennis, en het opbouwen van een netwerk. Dit netwerk bevordert sectordoorsnijdende samenwerking op drie thema's: het leren met ict als middel ten behoeve van gepersonaliseerd leren met ict, de organisatie van gepersonaliseerd leren met ict, en het leren met ict als doel. Een overzicht van de presentatie

We presenteren onderzoek vanuit onze drie samenhangende programmalijnen: De eerste presentatie gaat over de effecten van verschillende vormen van gepersonaliseerd leren met ict op metacognitie van leerlingen, hun intrinsieke motivatie en schoolprestaties. In dit onderzoek deden 588 leerlingen en 82 leraren mee uit groep 4 t/m 8 van acht Nederlandse basisscholen. Vervolgens is er een presentatie over de organisatie van gepersonaliseerd leren met ict. Een ontwikkeld instrument om de huidige en gewenste vormen van gepersonaliseerd leren met ict in kaart te brengen staat hierbij centraal. De derde presentatie gaat over de digitale geletterdheid van studenten. Hoe is het daarmee gesteld en hoe stel je dat eigenlijk vast? We presenteren de ontwikkeling van de zelfscan, een meetinstrument voor studenten op basis van de DigComp 2.2. De wetenschappelijke betekenis

Er is steeds meer belangstelling bij scholen om de beweging te maken van klassikaal onderwijs naar meer gepersonaliseerd leren (Volman & Stikkelman, 2016). Bij het personaliseren van het leerproces heeft de student een actieve rol en is mede-eigenaar van zijn eigen leren. Dit houdt in dat het onderwijs wordt afgestemd op de specifieke behoeften, vaardigheden en interesses van elke student (Bray & McClaskey, 2013). Hierbij spelen twee belangrijke dimensies een rol: (1) het balanceren tussen collectief belang en individueel belang en (2) het vinden van een evenwicht tussen externe begeleiding en zelfregie van de student (Van Loon, Van der Neut, De Ries & Kral, 2016). Tijdens dit symposium zullen producten gedeeld worden die zijn ontstaan door het bundelen van praktijkgerichte kennis over concepten gerelateerd aan leren met ict, zoals zelfregie, differentiatie en de organisatie van gepersonaliseerd leren met ict. De onderzoeken zijn voortgekomen uit vraagstukken van de onderwijspraktijk. Ook delen we opgedane ervaring met het professionaliseren van docenten op dit thema, het ontwerpen van evidence-informed onderwijs en het implementeren en evalueren van het onderwijs. De structuur van de sessie

De drie deelpresentaties duren ieder 20 minuten. Daarna is er ruimte voor de kritische bespreking door de referent en interactie met de deelnemers van de sessie.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Onderwijsprofessionals effectief toerusten en ondersteunen op het gebied van leren met en over ict relateert direct aan actuele vraagstukken, zoals uiteraard digitalisering van de samenleving, maar ook kansengelijkheid, autonomie op je eigen leerproces en differentiëren tussen leerlingen. Keuzes die gemaakt worden over de inzet van ict ten behoeve van leren met ict hebben zeggen iets over de waarden van de personen die de keuzes maken. Door de onderliggende aannames en argumenten met elkaar te delen ontstaat er een maatschappelijk dialoog over wat wij belangrijk vinden in het onderwijs.

#### Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

De effecten van verschillende vormen van gepersonaliseerd leren met ict op metacognitie van leerlingen, hun intrinsieke motivatie en schoolprestaties

Inleiding



Met gepersonaliseerd leren zijn leerlingen actieve deelnemers aan hun eigen leerproces, wat leidt tot een betere metacognitie (Bray & McClaskey, 2013; Moral & Crosseti, 2022), intrinsieke motivatie, en leerprestaties (Waldrip et al., 2016). Het is nog onduidelijk waardoor dit komt (Campbell et al., 2007; Department for Education and Skills, 2004; Duckworth et al., 2009; Sebba et al., 2007). Door deze onduidelijkheid leidt de inzet van gepersonaliseerd leren slechts soms tot verbeterde leerprestaties, motivatie en metacognitie (Molenaar, 2021, 2022).

Theoretisch kader

In dit onderzoek gaan we uit van drie mogelijke theoretische verklaringen voor de onduidelijke effecten. Ten eerste, gepersonaliseerd leren is alleen succesvol bij adequate inbedding in de school (Heemskerk et al., 2011). Ten tweede, adaptieve leertechnologieën zijn essentieel om gepersonaliseerd leren werkbaar te houden (McCombs, 2008). Tot slot, leraren en leerlingen vereisen ict-vaardigheden om gepersonaliseerd leren in te zetten (Fu, 2013). Op basis van deze mogelijke verklaringen hebben we designteams, adaptieve leertechnologieën en een meting van ict-vaardigheden geïmplementeerd.

Onderzoeksvraag/-vragen

De hoofdvraag in het onderzoek was: ‘Wat zijn de effecten van verschillende vormen van gepersonaliseerd leren met ict op metacognitie van leerlingen, hun intrinsieke motivatie en schoolprestaties en hoe beïnvloeden ict vaardigheden deze ontwikkeling?’

Methoden

Deelnemers

588 Leerlingen en 82 leraren uit groep 4 t/m 8 van 8 Nederlandse basisscholen.

Design

In een longitudinaal (3 jaar), between subjects, repeated measures design (3 metingen) zijn in lijn met de Actor Netwerk Theorie (Latour, 1996, 2011) designteams opgezet. Dit zijn multidisciplinaire teams bestaande uit leerkrachten, onderzoekers, procesbegeleiders en onderwijskundige experts.

Materialen

We meten: Metacognitie middels de Meta-cognitive Awareness Inventory Junior (Jr.MAI). Intrinsieke motivatie middels de Intrinsic Motivational Inventory (IMI) (Ryan & Deci, 2000). Academische prestaties middels Cito-toetscores (Cito, 2022). De ict-vaardigheden middels de ECC-ICT-test (Ackermans et al., 2023).

Procedure

Gepersonaliseerd leren werd door designteams in het primaire proces en het school curriculum ingebed, met bijzondere aandacht voor adaptieve leertechnologieën. Deze teams 1) implementeerde workshops voor het visualiseren van de huidige en beoogde situatie 2) formuleerde ontwerpeisen en ontwierp, testte en evalueerde de interventie 3) observeerden de wijze waarop gepersonaliseerd leren vorm krijgt in het betreffende leergebied 4) Interviewde de schoolorganisatie met behulp van de werkvorm ‘Organiseren van gepersonaliseerd leren met ict’ (Van Loon et al., 2020).

Resultaten en onderbouwde conclusies

Er zijn geen significante effecten gevonden voor het inzetten van gepersonaliseerd leren op intrinsieke motivatie en metacognitie. Wel is er een effect gevonden op schoolprestaties (rekenen en spelling). Ook dragen de ict-vaardigheden significant bij aan intrinsieke motivatie en metacognitie. Lesprogramma’s gericht op metacognitieve vaardigheden hebben een significant effect. Bovendien blijken instrumentele en mediavaardigheden van leraren bij te dragen aan de

kennis van leerlingen om hun kennis en vaardigheden in te zetten. Wetenschappelijke en praktische betekenis

Een gerichte aanpak blijkt het meest waardevol. Gepersonaliseerd leren ondersteund door adaptieve technologie en specifiek gericht op rekenen en spelling is een aanrader voor leraren. Bovendien blijkt het expliciet onderwijzen van metacognitieve vaardigheden de metacognitieve ontwikkeling te stimuleren.

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Het organiseren van gepersonaliseerd leren met ict. Inleiding Scholen die streven naar gepersonaliseerd leren met behulp van ict moeten de afstemming tussen het primaire proces (microniveau), de schoolorganisatie (mesoniveau), en de schoolcontext (macroniveau) realiseren. Dit vereist kennis van voorwaarden voor organisatorische verandering en ondersteuning van leraren en scholen. Het onderzoek beoogde een integraal model van gepersonaliseerd leren met ict te ontwikkelen om leraren en scholen te ondersteunen bij succesvolle onderwijsinnovatie. Hiervoor is het nodig de organisatorische processen te begrijpen die nodig zijn voor onderwijsvernieuwing, zowel binnen het lesgeven als in bredere besluitvormingsprocessen binnen scholen. Theoretisch kader Gepersonaliseerd leren, waarbij leerlingen meer regie krijgen over hun leerproces en het onderwijs is afgestemd op individuele behoeften en interesses (Bray & McClaskey, 2013; FitzGerald, Jones, Kucirkova, & Scanlon, 2018), wordt gezien als een opkomende trend. Ict speelt een cruciale rol om dit te bereiken, bijvoorbeeld door het verkrijgen van voortgangsdata, het bieden van maatwerk in leerprocessen en het bevorderen van zelfstandigheid. Succes hangt af van de verbinding met het leerconcept en de rol van de leraar (Fullan, 2013). De integratie van ict in het onderwijs vereist consistentie op microniveau (visie op leren) en mesoniveau (schoolorganisatie) (Petri & Zuylen, 2011). Traditionele 'one size fits all'-modellen passen niet bij gepersonaliseerd leren (Bates, 2014; Williams, 2013). Het vraagt om een flexibelere onderwijsorganisatie met ruimte voor diversiteit en minder standaardisatie. Onderzoeksvraag In het onderzoek werd naar de volgende vragen gekeken: Welke aspecten spelen een rol bij de vormgeving van gepersonaliseerd leren met ict op micro-, meso- en macroniveau? Hoe kunnen deze aspecten worden samengebracht en gevisualiseerd in een integraal model? Kan de praktijk het model als analysetool gebruiken? Methode Eerst heeft er een literatuurstudie plaatsgevonden, gevolgd door validatie door experts. Initiële praktijkvalidatie vond plaats op innovatieve basisscholen, en secundaire praktijkvalidatie op scholen van de onderzoekswerkplaats leren met ict PO. Het model is ook toegepast in het mbo, met initiële praktijkvalidatie door interviews met mbo-leidinggevenden en secundaire validatie met designteams die ict-rijke leerarrangementen ontwikkelden (Hulsen, Van der Neut, Kurver, Schobben, Gorissen, Kral, & Van der Meer, 2023). Resultaten en onderbouwde conclusies Het onderzoek resulteerde in het actantenmodel voor zowel po- als mbo-onderwijs, met respectievelijk 22 en 28 actoren en niet-menselijke elementen (Van Loon, Van der Neut, De Ries, & Kral, 2018). Het model is als analysetool bruikbaar voor het in kaart brengen van huidige en gewenste vormen van gepersonaliseerd leren met ict. Het biedt leraren herkenbare actanten (Latour, 2005) en bewustzijn van de complexiteit. Door de visuele weergave kunnen leraren bewuste keuzes maken in innovatieprocessen en afstemming bereiken over de gewenste vorm. Het model maakt veranderingen zichtbaar en draagt bij aan integrale veranderingen. Wetenschappelijke en praktische betekenis Tijdens dit

onderzoek is er een integraal model voor gepersonaliseerd leren met ict binnen het po en mbo ontwikkeld en gevalideerd op basis van een literatuurstudie, expertvalidatie en praktijkvalidatie (Van Loon, Kooij, Van der Neut, & Kral, 2021). Het biedt scholen, leraren en beleidsmakers een bruikbaar instrument om huidige en gewenste vormen van gepersonaliseerd leren met ict in kaart te brengen.

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Hoe Digitaal Geletterd zijn onze studenten? Inleiding, onderzoeksdoel en context  
Digitale geletterdheid (DG) is een basisvereiste voor leven, leren en werken. Onderwijsinstellingen spelen een belangrijke rol in het begeleiden van studenten bij het ontwikkelen van hun DG-competenties. Het merendeel van studenten is positief over digitalisering in het onderwijs (Jonker et al., 2023), maar verschil in DG kan kansongelijkheid in het onderwijs bevorderen (Van der Horst, Van der Meiden, 2023). Er is nog weinig bekend over het niveau van DG van studenten in het mbo en het hbo.  
Theoretisch kader Er bestaan diverse instrumenten om DG te meten (Siddiq et al., 2016; Voogt et al., 2019; Daas et al., 2020). De meeste richten zich op het basis- of voortgezet onderwijs. Andere gaan uit van zelfinschatting of zijn niet vrij voor onderzoek beschikbaar. Zelfinschatting heeft als nadeel dat respondenten vaak moeite hebben met het inschatten van het eigen niveau (Siddiq et al., 2016). Daarom is de zelfscan ontwikkeld, een meetinstrument voor studenten in het mbo en het hbo op basis van de DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022).  
Onderzoeksvraag/-vragen Doel van het onderzoek is om: zicht te krijgen op de mate waarin studenten DG zijn voor leven, leren en werken; te onderzoeken of de zelfscan studenten kan helpen bij het krijgen van inzicht in hun competenties. Voor de eerste versie van de zelfscan ligt de focus op DG voor leven en leren. Uitbreiding met de werkcontext is onderdeel van vervolgonderzoek.  
Methode van onderzoek De competenties van de DigComp zijn geoperationaliseerd en toetsbaar gemaakt via toetstermen (Van Berkel, 1997). Op basis daarvan zijn toetsitems ontwikkeld. De zelfscan is een formatieve toets die geautomatiseerd en toepassingsgericht voor de student relevante vaardigheden toetst. De zelfscan kan in alle leerjaren afgenomen worden en vraagt geen kennis van specifieke systemen. Elke module van de zelfscan is in 30 minuten te maken. Na afloop van elke module ontvangt de student een rapportage die inzicht geeft in de eigen DG. Docenten en de opleiding krijgen een overzichtsrapportage voor een groep studenten, maar niet op individueel niveau (Willems et al. 2023a). De zelfscan is gepilot met groepen studenten in het mbo en het hbo en in november 2022 grootschalig onder studenten van de HAN University of Applied Sciences uitgezet.  
Resultaten en onderbouwde conclusies Conclusies op basis 875 voltooide modules tijdens de eerste afname zijn (Willems et al., 2023b): Niet alle studenten komen mee op het gebied van DG. De resultaten leggen kansongelijkheid en een digitale kloof bloot (instroomniveau maakt uit). De zelfscan geeft studenten een beeld van hun eigen DG, instellingen krijgen een beeld van de DG van hun studenten, en de voortgang en het effect van onderwijs op het gebied van DG kan worden gemonitord.  
Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage De zelfscan helpt om praktische invulling te geven aan de rol van onderwijs bij het ontwikkelen van DG bij studenten. Het helpt studenten bij het krijgen van inzicht in hun niveau van DG en ontwikkelbehoeften.

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

Bray, B., & McClaskey, K. (2013). Personalization vs. differentiation vs. Individualization. <http://kathleenmcclaskey.com/personalization-vs-differentiation-vs-individualization-chart/>. Van Loon, A.-M., Van der Neut, I., De Ries, K., & Kral, M. (2016). Dimensies van gepersonaliseerd leren. De eerste bouwsteen voor het organiseren van gepersonaliseerd leren. Nijmegen: HAN press. Volman, M., & Stikkelman, R. (2016). Startnotitie: de leerling centraal: Literatuurstudie naar effecten van pedagogische en didactische argumenten voor leerlingen studentgericht onderwijs. Universiteit van Amsterdam. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/rapporten/2017/07/04/studie-de-leerling-centraal---literatuurstudie>. Bijdrage 1. Ackermans, K., Bakker, M., Gorissen, P., Camp, G., Van Loon, A. M., & Kral, M. (2023). Development and Validation of an Instrument for Measuring the ICT Skills needed for Personalized Learning in Primary Education: The ECC-ICT Test. *Journal of Computer Assisted Learning*. Bray, B., & McClaskey, K. (2013). Personalize Learning, A step-by-step guide to. In *Learning & Leading with Technology*. [www.iste.org](http://www.iste.org). Campbell, R. j., Robinson, W., Neelands, J., Hewston, R., & Mazzoli, L. (2007). Personalised Learning: Ambiguities in Theory and Practice. *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 135-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00370.x> Department for Education and Skills. (2004). A national conversation about personalised learning. DfES. <http://dera.ioe.ac.uk/5932/1/personalisedlearning.pdf> Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E., & Vorhaus, J. (2009). Self-regulated learning: A literature review. [Wider Benefits of Learning Research Report No. 33]. In Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London: London. [Report]. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10015842/> Heemskerk, I., Meijer, J., van Eck, E., Volman, M., Karszen, M., & Kuiper, E. (2011). EXPO II: Experimenteren met ict in het PO tweede tranche: onderzoeksrapportage. <https://dare.uva.nl/search?identificer=b0346885-a22e-4003-9846-22e8f4801511> Moral, S. V., & Crosseti, B. de-Benito. (2022). Self-Regulation of Learning and the Co-Design of Personalized Learning Pathways in Higher Education: A Theoretical Model Approach. *Journal of Interactive Media in Education*, 2022(1), Article 1. <https://doi.org/10.5334/jime.749> 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> Sebba, J., Brown, N., Steward, S., Galton, M., & James, M. (2007). An Investigation of Personalised Learning Approaches Used by Schools. Bijdrage 2. Bates, S. (2014). Personalised learning: Implications for curricula, staff and students. Paper presented at the Universitas 21 (U21) Educational Innovation Conference, Sydney, Australia. Bray, B., & McClaskey, K. (2013). Personalization vs. differentiation vs. Individualization. <http://kathleenmcclaskey.com/personalization-vs-differentiation-vs-individualization-chart/>. FitzGerald, E., Jones, A., Kucirkova, N., & Scanlon, E. (2018). A literature synthesis of personalised technology enhanced learning: what works and why. *Research in Learning Technology*, 26. Fullan, M. (2013) *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Pearson. Hulsen, M., Van der Neut, I., Kurver, B., Schobben, J., Gorissen, P., Kral, M., & Van der Meer, M. (2023). Eindrapportage MBO Onderzoekswerkplaats Gepersonaliseerd leren met ict. Nijmegen: iXperium/Centre of Expertise Leren met ict. Petri, M. & Zuylen, J. (2011). Introductie van schoolschetsen. In: Petri, M., Simons, P.R.J., Wijnen, W., & Zuylen, j. (2011) *De Kwestie nr. 3 De gedigitaliseerde wereld in de school, een succesvolle invoering*. Utrecht, VO-raad. Latour, B. (2005). Rerasssembling the

Social: An Introduction to Actor-Network-Theory. Clarendon. Loon, A.-M. van, Kooi, R., Neut, I. van der & Kral, M. (2021). Bouwen aan gepersonaliseerd leren met ict. Ambities en beginsituatie van de scholen in de Onderzoekswerkplaats Gepersonaliseerd leren met ict PO. Nijmegen: iXperium/Centre of Expertise Leren met ict.

Loon, A.-M. van, Neut, I. van der, Ries, K. de, & Kral, M. (2018). Het organiseren van gepersonaliseerd leren: Praktijkscenario's op weg naar gepersonaliseerd leren. Nijmegen: iXperium/Centre of Expertise Leren met ict.

Williams, S. (2013). Principal Sabbatical report: Practical ways that schools can personalise learning for their students – Powerful learner pit stops. Retrieved from: <http://www.educationalleaders.govt.nz>

Bijdrage 3 Daas, R.J.M., Dijkstra, A.B., Roelofs, E., & Sluijter, C. (2020). Digitale geletterdheid. In: Het meten van skills: Verkenning van mogelijkheden voor een skills module gekoppeld aan het Nationaal Cohortonderzoek Onderwijs (pp. 26-33). Amsterdam: UvA-DARE.

Jonker, T., Bloemert, E., Lohuis, J., & van der Veer, N. (2023). Smart Education Monitor 2023. Newcom Research & Consultancy B.V.

Van Berkel, H. (1997). Zicht op toetsen: Toetsconstructie in het hoger onderwijs. Assen: Van Gorcum.

Van der Horst, W., & Van der Meiden, M. (z.d.). Kansenongelijkheid onder studenten door technologie in het middelbaar beroepsonderwijs. Praktische handreikingen voor de docent. Practoraat Mediawijsheid.

Voogt, J., Godaert, E., Aesaert, K., & van Braak, J. (2019). Review digitale geletterdheid. Zwolle/Gent: Hogeschool Windesheim/Universiteit Gent.

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes. Publications Office of the European Union: Luxembourg.

Willems, F., de Korte, K., Coetsier, N., Gorissen, P., Kurver, B., & Kral, M. (2023). Zelfscan digitale geletterdheid studenten HAN: Onderbouwing instrument. iXperium Centre of Expertise Leren met ict.

Willems, F., Coetsier, N., Kurver, B., Gorissen, P., & Kral, M. (2023). Resultaten zelfscan digitale geletterdheid voor studenten van de HAN: Meting 2022. iXperium Centre of Expertise Leren met ict.

## 554. Iedereen hoort erbij! De sociale participatie van kleuters met beperkingen bevorderen via reguliere klasgenoten

Florianne Rademaker; Rijksuniversiteit Groningen

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Contact Theorie, Cooperatief leren, Inclusief onderwijs, Kleuters*

Binnen het regulier onderwijs blijft de sociale participatie van leerlingen met beperkingen achter, waarbij een negatieve attitude van klasgenoten vaak als belangrijke barrière wordt genoemd (Freer, 2023). De sleutel tot verbetering zou liggen in het bevorderen van positieve attitudes bij klasgenoten. De meest voorkomende manieren om een positieve attitude ten opzichte van beperkingen te bevorderen zijn face-to-face contact, informatie, of een combinatie van beide (cq. Contact Theorie Allport, 1954; McManus et al., 2021). In deze quasi-experimentele studie zijn de effecten van de interventie "Iedereen hoort erbij!" op reguliere kleuters (n = 332) onderzocht. Deze interventie combineerde coöperatief leren met prentenboeken over beperkingen en geleide kringgesprekken. Het effect op zowel de attitudes ten aanzien van beperkingen, alsmede de acceptatie en vriendschappen van klasgenoten met een beperking is onderzocht. De resultaten toonden aan dat, ondanks een algemene verslechtering van attitudes over de tijd, de interventie een klein verzachtend effect had op deze neerwaartse trend. Er werden geen effecten gevonden op acceptatie en vriendschappen. Positieve attitudes en acceptatie waren al hoog bij de voormeting, hetgeen suggereert dat er mogelijk weinig ruimte was voor verbetering.

Inleiding, onderzoeksdoel, context en theoretisch kader  
Inclusief onderwijs streeft naar gelijke kansen voor leerlingen met beperkingen. Helaas blijkt in de praktijk dat de sociale participatie van deze leerlingen achterblijft (bijv. Avramidis et al., 2018; Koster et al., 2010). Een negatieve



attitude van klasgenoten wordt in de literatuur vaak aangedragen als belemmerende factor (Freer, 2023). De sleutel tot verbetering van de sociale participatie van leerlingen met beperkingen zou daarmee mogelijk liggen in het bevorderen van positieve attitudes bij klasgenoten. De meest voorkomende interventies om een positieve attitude ten opzichte van beperkingen te bevorderen benutten face-to-face contact, informatie, of een combinatie van beide (cq. Contact Theorie Allport, 1954; McManus et al., 2021). Hoewel deze interventies er over het algemeen goed in slagen om de attitudes of sociale participatie te bevorderen (zie reviews van Armstrong et al., 2017; Rademaker et al., 2020), worden er in de onderbouw vaak wisselende resultaten gerapporteerd. Daarnaast is de veronderstelling dat het bevorderen van positieve attitudes leidt tot een verbeterde sociale participatie van leerlingen met beperkingen niet empirisch onderbouwd. Deze studie beoogde meer inzicht te verschaffen in de effecten van contact en informatie in de onderbouw, en de mogelijke mediërende rol die attitude speelt in het bevorderen van de sociale participatie van leerlingen met beperkingen.

**Onderzoeksvraag/-vragen** Wat zijn de korte- en langetermijneffecten van de interventie Iedereen hoort erbij! op de attitude ten aanzien van beperkingen en acceptatie van en vriendschap met klasgenoten met beperkingen? In hoeverre wordt het effect op acceptatie en vriendschap gemedieerd door attitude?

**Methode van onderzoek** Middels een quasi-experimentele studie met drie herhaalde metingen is in kaart gebracht of en hoe de attitude (ASK-R), acceptatie (peer ratings) en vriendschap (peer nominaties) van reguliere kleuters veranderde als gevolg van de interventie. In totaal participeerden er 332 reguliere kleuters uit 19 Nederlandse kleuterklassen. De experimentele groep volgde de interventie Iedereen hoort erbij!, die coöperatief leren, verhalen over beperkingen en geleide discussies combineerde. De controlegroep volgde het normale curriculum.

**Resultaten en onderbouwde conclusies** Multilevel analyses toonden aan dat de attitudes van kleuters ten aanzien van beperkingen in de loop van de tijd significant minder positief werden. De interventie vertoonde echter een licht verzachtend effect op deze neerwaartse trend. De afname in attitude was significant minder bij kleuters in de experimentele groep dan bij de controlegroep, zowel direct na de interventie als bij de follow-up na acht weken (ES 0.22-0.33). Er werden geen effecten gevonden op acceptatie en vriendschappen. Gezien het uitblijven van effecten op acceptatie en vriendschap, was het (statistisch) niet zinvol om het veronderstelde mediërende effect van attitudes verder te onderzoeken.

**Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage** De interventie Iedereen hoort erbij! had een verzachtend effect op attitude, maar was niet in staat de acceptatie en vriendschappen te verbeteren. Mogelijk was er sprake van een plafond effect, omdat reeds op de voormeting behoorlijk positieve attitudes gevonden werden. Hetzelfde geldt voor acceptatie en vriendschap; deze waren vergelijkbaar met die van klasgenoten zonder beperking.

Onderwijs van Waarde(n)

Gezien de trend richting inclusiever onderwijs, is het belangrijk om leerlingen al vanaf jonge leeftijd te onderwijzen in inclusieve waarden. Aandacht voor inclusieve attitudes en sociale relaties tussen kinderen met en zonder beperking, bijv. binnen burgerschapsvorming, zou een structureel onderdeel van het curriculum moeten zijn (UNESCO, 2016).

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)



Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- Allport, G. W. W. (1954). *The nature of prejudice*. Perseus Publishing.
- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., & Tarrant, M. (2017). Interventions utilising contact with people with disabilities to improve children's attitudes towards disability: A systematic review and meta-analysis. *Disability and Health Journal*, 10(1), 11–22. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.10.003>
- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 221–234. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779>
- Freer, J. R. R. (2023). Students' attitudes toward disability: A systematic literature review (2012–2019). *International Journal of Inclusive Education*, 27(5), 652–670. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866688>
- Koster, M., Pijl, S. J. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- McManus, J. L., Saucier, D. A., & Reid, J. E. (2021). A meta-analytic review of interventions to improve children's attitudes toward their peers with intellectual disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 65(February), 101948. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101948>
- Rademaker, F., De Boer, A., Kupers, E., & Minnaert, A. (2020). Applying the Contact Theory in inclusive education: A systematic review on the impact of contact and information on the social participation of students with disabilities. *Frontiers in Education*, 5, 1–21. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.602414>
- 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*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

## 555. Medisch studenten waarderen activerend onderwijs anders over tijd: een follow-up Q-methodologische studie

JW Grijpma; Vrije Universiteit

Divisie: Leren & Instructie

*Actief leren, Studentbetrokkenheid*

Hoewel activerend onderwijs een effectieve manier is om de kennis en vaardigheden van studenten te

ontwikkelen, wordt de effectiviteit beïnvloed door verschillende factoren. Een belangrijke factor is de

waardering van studenten voor activerend onderwijs als middel om hun ontwikkeling te stimuleren. In deze studie rapporteren we de follow-up bevindingen van een eerder uitgevoerde Q-methodologische studie. In de oorspronkelijke studie identificeerden we vier studentprofielen die beschreven wanneer en waarom studenten gemotiveerd en betrokken waren in activerend onderwijs. In deze follow-up herhaalden we de studieprocedure met dezelfde deelnemers als uit de oorspronkelijke steekproef. Extra waren vervol ginterviews met deelnemers om te vragen naar hun percepties over hun verandering in waardering.

We identificeerden twee nieuwe studentprofielen. Deze bevinding, ondanks een hoge correlatie met de oorspronkelijke profielen, demonstreert dat de waardering van studenten voor activerend onderwijs verandert over tijd. De vervol ginterviews lieten zien dat deze veranderingen voortkwamen uit persoonlijke-, sociale-, en docentfactoren. De opleiding speelde een rol door de invloed van toetsing en de opbouw van het curriculum. Docenten en opleidingen kunnen van deze inzichten gebruik maken door regelmatig de studentwaardering voor activerend onderwijs uit te vragen en te evalueren in hoeverre hun onderwijs daarbij aansluit.

## Inleiding

Hoewel activerend onderwijs een effectieve manier is om de kennis en vaardigheden van studenten te

ontwikkelen, wordt de effectiviteit beïnvloed door verschillende factoren. Een belangrijke factor is de

waardering van studenten voor activerend onderwijs als middel om hun ontwikkeling tot arts te stimuleren. In een eerdere studie\* onderzochten we deze waardering bij eerstejaars geneeskundestudenten. We identificeerden vier studentprofielen: 1) verdiepingsgerichte studenten waardeerden activerend onderwijs als het ze uitdaagde om hun kennis en vaardigheden te verdiepen; 2) toetsgerichte studenten waardeerden activerend onderwijs als het ze hielp tentamens te halen; 3) groepsgerichte studenten waardeerden het als activerend onderwijs bijdroeg aan de ontwikkeling van een sociaal netwerk, en 4) toekomstgerichte studenten waardeerden activerend onderwijs als het bijdroeg aan hun ontwikkeling als toekomstig arts. Studenten rapporteerden meer gemotiveerd en betrokken te zijn bij onderwijs dat aansloot op hun waardering. Echter, gezien de ontwikkeling die studenten doormaken tijdens hun Bachelor als persoon en als toekomstig zorgprofessional, is het aannemelijk dat de studentwaardering van activerend onderwijs over tijd verandert. Hier is echter nog weinig over bekend. Als we meer inzicht krijgen in hoe studenten in verschillende fases van hun opleiding activerend onderwijs waarderen, kunnen docenten daar beter op aansluiten met hun onderwijs. Onze onderzoeksvraag luidde: 'hoe verandert de waardering van geneeskundestudenten voor activerend onderwijs gedurende de Bachelor, en wat zijn drijfveren voor deze verandering?'

## Methode

Q-methodologie is een mixed-methods methode om subjectiviteit systematisch te onderzoeken. We

herhaalden de eerdere studie en nodigden de oorspronkelijke deelnemers uit, drie jaar na hun oorspronkelijke deelname. Deelnemers rangschikten 54 stellingen over activerend onderwijs en beantwoordden open vragen hierover. Daarna nodigden we deelnemers uit voor een vervolginterview om

vragen te stellen over drijfveren die bijdroegen aan de veranderingen.

## Resultaten

Twintig studenten deden mee (38.5% van de oorspronkelijke steekproef, waarbij elk van de vier oorspronkelijke studentprofielen vertegenwoordigd was). Gezien de focus van een Q-studie op het

identificeren van gedeelde perspectieven in een steekproef, en niet op generaliseerbaarheid, was dit

aantal voldoende. Factoranalyse resulteerde in twee nieuwe studentprofielen: 1) succesgerichte

studenten, die activerend onderwijs waardeerden als het bijdroeg aan het halen van goede resultaten en

het worden van een 'goede coassistent'; en 2) ontwikkelingsgerichte studenten, die activerend onderwijs

waardeerden als het bijdroeg aan hun persoonlijke en professionele ontwikkeling. Analyses van de

vervolginterviews gaven inzicht in de drijfveren voor veranderingen. Studenten rapporteerden steeds meer de waarde van activerend onderwijs te zien voor studieresultaten en persoonlijke groei. Daarnaast

ervoeren ze spanning voor aanstaande examens en coschappen en dat verhoogde hun motivatie voor het

activerend onderwijs verder.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

De bevinding van twee nieuwe studentprofielen demonstreert dat de waardering van studenten voor

activerend onderwijs verandert over tijd. De vervolginterviews lieten zien dat deze veranderingen voortkwamen uit persoonlijke en opleidingsspecifieke drijfveren. Docenten kunnen van deze inzichten

gebruik maken door regelmatig de studentwaardering voor activerend onderwijs uit te vragen en te

evalueren in hoeverre hun onderwijs daarbij aansluit. Een belangrijke limitatie is de steekproefgrootte.

Alhoewel de steekproef een goede afspiegeling was, weten we niet welke resultaten de factoranalyse had

opgeleverd met meer deelnemers.

Onderwijs van Waarde(n)

Deze studie richtte zich op de studentwaardering van activerend onderwijs: wanneer en waarom waarderen zij activerend onderwijs, en hoe verandert hun perspectief gedurende de Bachelor? In de praktische betekenis van de bevindingen benadrukken we de waarde van het 'aangaan van een gesprek' met studenten over hun perspectief. Waarom is het onderwijs ontworpen zoals het is, en wat vraagt dat van studenten? In dit gesprek kunnen docenten en studenten met elkaar afstemmen hoe ze het onderwijs gezamenlijk gaan invullen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

\* Grijpma, J. W., de la Croix, A., Kleinveld, J. H., Meeter, M., & Kusrkar, R. A. (2021). Appreciating smallgroup

active learning: What do medical students want, and why? A Q-methodology study. *Med Teach*, 43(4), 411-420. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1854705>

Grijpma, J. W., de la Croix, A., Meeter, M., Kusrkar, R. A. (2022). Changes in student appreciation of

small-group active learning: A follow-up q-methodological study. *International Journal of Educational*

*Research Open*, 3, 100199. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100199>

## 562. Curriculum innovation in higher professional education and the key role of the manager

Hans Frederik; Vrije Universiteit

Divisie: Hoger Onderwijs

*higher professional education, resource orchestration, program director, professional field*

Universities of applied sciences are the driving force in higher professional education and knowledge development. With approximately half a million students, these universities of applied sciences are the largest provider of highly educated professionals in the Netherlands. The success of these universities is partly determined by the quality of the connection and knowledge exchange with the professional field. The manager of the training team is responsible for the organization and development of the curriculum. In this role, they have powers in the areas of personnel, finance, quality assurance and planning within the institutional framework of the university. They are the central hub in the organization of training courses and are responsible for optimizing work processes and guaranteeing the quality of graduates. In this study we interviewed 25 managers about how they use their resources for innovation within their management frameworks in educational organizations. This research shows that innovation requires room for entrepreneurship and experiment.

Stimulating innovation and knowledge exchange are strongly influenced by the opportunities within the educational institution (Cabrera & Cabrera, 2005). Programme directors (PDs) are responsible for organization and development of the programmes. They have become the central pivot in this, and they are responsible for optimizing the work processes and guaranteeing the quality of the graduates (Westerheijden, 2022). PDs operate between senior-level administrators and teaching staff, providing a link between strategic goals and day-to-day operations. They play a significant role in supporting innovation within their managerial frameworks by utilizing available resources effectively. Overall, PDs leverage their position to promote innovation by aligning strategic initiatives, allocating resources, facilitating collaboration, and evaluating outcomes. Their role is essential in driving positive change and

improving educational processes and outcomes within the organization. Interaction with the professional field have shown to be an important stimulator in knowledge exchange and innovation. This research focuses on the role of the program directors on innovation in higher education. Universities are the driving force behind innovation and knowledge development in today's Western European society. But academics need an incentive to actively realize knowledge sharing (Sormani & Rossano-Rivero, 2023). Moreover, in their contacts with the professional field, academics are more focused on the success of their students than on the exchange of knowledge (Frederik & Van der Sijde, 2023). The situation studied here is that of the innovative PD. This director is the operational manager of an educational unit and, as a middle manager, is responsible for the implementation of the educational program within the frameworks set by the university and the government. As a PD, you are responsible for helping to shape education, leading and directing a teaching team and managing business operations. You have to supervise team managers and sometimes also supporting and facilitating people and employees who are involved in collaboration with external parties and guarantee quality assurance procedures. The balance between operational implementation and the maintenance and development of the curriculum is an important success factor. This study looks specific at innovative PDs. To make this selection, a number of members of Executive Boards were asked who, in their opinion, were innovative PDs. These directors were interviewed about their experience in innovation processes, their entrepreneurial behaviour, the successes and obstacles they have experienced and in particular about the way in which they have been able to involve the professional field. In this context, thirty interviews of at least one hour were conducted with directors from healthcare, technology, computer science, social work, teacher training, agricultural sector and management. This research focuses on the PD as a manager with personal responsibility within the institutional framework of the university of applied sciences. The interviews focused on the innovative activities of the PD. What did the interviewee consider an innovative project and what were the starting points. Specifically, the transcribed interviews were analysed on the following criteria: Involvement in the professional field Entrepreneurial behaviour of the PD Institutional space Effect on curriculum Sources used (financial, personnel, etc.) Development and lead time

Onderwijs van Waarde(n)

In today's knowledge society, the education team is the bearer of values and knowledge. Individual space, professional expertise and shared responsibility are crucial, especially in higher professional education. This research focuses on the program director, what is his room for maneuver, but at the same time, what is effective and what are the ideals here.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties



Battilana, J., Leca, B., & Boxenbaum, E. (2009). How actors change institutions: Towards a theory of institutional entrepreneurship. *The Academy of Management Annals*, 3(1), 65–107; <http://doi.org/10.1080/19416520903053598>. DiMaggio, P. J. (1988). Interest and agency in institutional theory. *Institutional patterns and organizations*, 3-21. Cabrera, E. F., & Cabrera, A. (2005). Fostering knowledge sharing through people management practices. *The international Journal of Human Resource Management*, 16(5), 720–735; <https://doi.org/10.1080/09585190500083020> Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023; <https://doi.org/10.1086/231294> Frederik, H., & van der Sijde, P. (2023). The interaction of lecturers and their professional fields - a social capital approach. *Industry and Higher Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/09504222231194627> Ghalwash, S., & Ismail, A. (2022). Resource orchestration process in the limited-resource environment: The social bricolage perspective. *Journal of Social Entrepreneurship.*, 1-28; <http://doi.org/10.1080/19420676.2021.2020152> Greenwood, C. R., Horton, B. T., & Utey, C. A. (2002). Academic engagement: Current perspectives on research and practice. *School Psychology Review*, 31(3), 328–349; <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086159> Hardy, C., & Phillips, N. (1998). Strategies of engagement: Lessons from the critical examination of collaboration and conflict in an interorganizational domain. *Organization Science*, 9(2), 217–230; <https://doi.org/10.1287/orsc.9.2.217> Ireland, R. D., Hitt, M. A., & Sirmon, D. G. (2003). A model of strategic entrepreneurship: The construct and its dimensions. *Journal of Management*, 29(6), 963–989; [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(03\)00086-2](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(03)00086-2) Owusu, W. A., & Janssen, F. (2013). Social entrepreneurship: Effectuation and bricolage approaches to venture establishment in West Africa. 4th EMES International Research Conference on Social Enterprise. Sirmon, D. G., Hitt, M. A., Ireland, R. D., & Gilbert, B. A. (2011). Resource orchestration to create competitive advantage: Breadth, depth, and life cycle effects. *Journal of Management*, 37(5), 1390–1412; <https://doi.org/10.1177/0149206310385695> Sormani, E., & Rossano-Rivero, S. (2023). Facilitating academic engagement with society: A bonding social capital approach to self-determination. *Triple Helix*, 1, 1–29; <https://doi-org.vu-nl.idm.oclc.org/10.1163/21971927-bja10036> Tiberius, V., Rietz, M., & Bouncken, R. B. (2020). Performance analysis and science mapping of institutional entrepreneurship research. *Administrative Sciences*, 10(3), 69; <https://doi.org/10.3390/admsci10030069> Westerheijden, D. F. (2022). Gatekeepers on Campus: Peer Review in Quality Assurance of Higher Education Institutions. *Peer review in an Era of Evaluation: Understanding the Practice of Gatekeeping in Academia*, 79-106; Palgrave Macmillan Cham; <https://doi.org/10.1007/978-3-030-75263-7>.

## 563. Succesfactoren en knelpunten bij de implementatie van kansrijke tutoringinterventies in het basisonderwijs

Afke Donker; Nederlands Jeugdinstituut; Mariëtte Hingstman; Rijksuniversiteit Groningen; Nicole Swart; Expertisecentrum Nederlands; Alexander Krepel; Kohnstamm Instituut; Martine Gijssel; Expertisecentrum Nederlands

Divisie: Leren & Instructie

*Tutoring, Implementatie, Basisonderwijs, Lezen*

In dit symposium wordt gepresenteerd over onderzoek naar de implementatie van drie tutoringinterventies: De BliksemBende, Letterster en Weet wat je leest. De drie projecten richten zich op het verbeteren van leesvaardigheden (zowel technisch als begrijpend) van zwakke lezers en zijn opgezet vanuit het NRO-programma Effectmeting Kansrijke Interventies (EKI). Naast het in kaart brengen van effecten, wordt in de projecten veel aandacht besteed aan de implementatie van de interventies. In het symposium zullen we gezamenlijk reflecteren op succesfactoren en knelpunten voor duurzame implementatie van tutoringinterventies in het Nederlandse basisonderwijs.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

De doelstellingen van de sessie In dit symposium delen we vanuit drie onderzoeksprojecten kennis en inzichten over hoe basisscholen tutoringinterventies -in de context van onderwijsonderzoek- implementeren. We presenteren zowel succesfactoren als knelpunten die tijdens de onderzoeksprojecten zijn ervaren. Naast kennisdeling heeft het symposium tot doel om met elkaar, als onderzoekers en onderwijsprofessionals, &ldquo;uit te zoomen&rdquo; en op basis van de resultaten kritisch na te denken over de vraag hoe succesvolle implementatie van dit type interventies er op basisscholen uit kan zien. Een overzicht van de presentatie Het symposium start met een korte inleiding op het overkoepelende project, Effectmeting Kansrijke Interventies van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO). Daarna worden in afzonderlijke presentaties drie onderzoeksprojecten gepresenteerd. De BliksemBende is een digitale tutoringinterventie voor zwakke lezers uit groep 3 en 4 en richt zich op het ontwikkelen van verschillende leesvaardigheden. Ook Letterster is een digitale tutoringinterventie. Het programma is ontwikkeld voor leerlingen in groep 4 tot en met 8 en heeft als doel om de lees- en/of spellingvaardigheid van leerlingen te verbeteren. De laatste inhoudelijke bijdrage gaat over

de tutoringinterventie Weet wat je leest. Deze interventie is ontwikkeld voor leerlingen in groep 6 en 7 met achterstanden op het gebied van begrijpend lezen en wordt verzorgd door leerkrachten en ondersteunend personeel van de school. In de drie presentaties wordt ingegaan op het ontwerp van de interventie, de wijze van begeleiding van de scholen, de kwaliteit van de implementatie en de ervaren succesfactoren en knelpunten. Een referent zorgt tot slot voor een kritische beschouwing en opent het gesprek met het publiek. De wetenschappelijke betekenis De gemiddelde leesvaardigheid van Nederlandse kinderen daalt (Swart et al., 2023) en de coronacrisis heeft de groep leerlingen met een aanzienlijke leesachterstand vergroot (Engzell et al., 2021). Investeren in de verbetering van leesvaardigheden is daarom cruciaal. Uit internationaal reviewonderzoek is bekend dat tutoringinterventies over het algemeen effectief zijn in het bestrijden van leesachterstanden (Gersten et al., 2020; Neitzel et al., 2021; Nickow et al., 2020). Ook in Nederland lijken tutoringinterventies succesvol te kunnen worden ingezet (Zijlstra, 2015). Niettemin worden grote verschillen tussen scholen en tutores gevonden wat betreft de kwaliteit van implementatie van tutoringinterventies, bijvoorbeeld op het gebied van intensiteit en getrouwheid aan het ontwerp (De Jong & Schreurs, 2023; Hingstman et al., 2023). Deze implementatieverschillen hebben zeer waarschijnlijk impact op de effectiviteit. Meer inzicht in deze verschillen, en in succesfactoren en knelpunten bij de implementatie van tutoringinterventies is nodig, toegespitst op de Nederlandse context. Dit symposium draagt daaraan bij door bevindingen te delen uit drie grootschalige RCT onderzoeken. De tutoringinterventies in deze onderzoeken verschillen in doelgroep en aanpak, waardoor het onderwerp breed wordt belicht. De structuur van de sessie Er zullen korte presentaties worden gehouden waarin ruimte is voor vragen uit het publiek. Aan het einde van het symposium wordt tijd ingeruimd voor reflectie en discussie, ingeleid door een referent.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het symposium sluit aan bij het congressthema door de nadruk te leggen op de waarde van onderwijs als belangrijkste middel om kinderen uit te laten groeien tot vaardige lezers. Daarbij is het waardevol om te onderzoeken hoe kansrijke tutoringinterventies op een duurzame manier geïmplementeerd kunnen worden op Nederlandse scholen.

#### Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Inleiding, onderzoeksdoel en context In deze presentatie wordt ingegaan op de interventie De BliksemBende, ontwikkeld en aangeboden door de Rijksuniversiteit Groningen en onderzocht door het Kohnstamm Instituut. De BliksemBende is een digitale tutoringinterventie gericht op zwakke lezers uit groep 3 en 4. Tijdens een tutorsessie werken leerlingen tegelijkertijd in duo's op een computer, onder begeleiding van een volwassen tutor (vaak een onderwijsassistent). De duo's werken coöperatief aan verschillende activiteiten rondom een verhaal. Bij elk verhaal horen zes verschillende spellen op het gebied van vloeiend lezen, letters lezen, woorden lezen, spelling, woordenschat en begrijpend lezen. De BliksemBende is gebaseerd op het Amerikaanse Tutoring with the Lightning Squad, dat in eerder RCT onderzoek tot significant betere leesresultaten bleek te leiden (Madden & Slavin, 2017; Ross et al., 2017). Het primaire doel van het huidige onderzoeksproject is om te evalueren in hoeverre De BliksemBende effectief is in het verbeteren van leesprestaties van zwakke lezers, maar hierbinnen is ook veel aandacht voor het in kaart brengen van de implementatie, zodat meer inzicht wordt verkregen in de toepasbaarheid van de interventie in de Nederlandse

onderwijscontext. Theoretisch kader Een theoretisch framework voor het in kaart brengen van de kwaliteit van implementatie wordt gegeven door Carrol et al. (2007). Hierin wordt o.a. de frequentie/dosering van de interventie benadrukt, maar ook de kwaliteit van uitvoering. Deze kwaliteit kan worden gefaciliteerd door gestandaardiseerde handleidingen en trainingen van de uitvoerders. In lijn met dit framework zijn er verschillende factoren waarvan we verwachten dat ze bijdragen aan succesvolle implementatie: Training en coaching van een vaste schoolbegeleider;

– Een gestandaardiseerd programma dat tutor, coördinator en groepsleerkracht werk uit handen neemt;

– Het speelse karakter dat motiverend werkt voor leerlingen, en daardoor betrokkenheid binnen de school vergroot. Knelpunten die we verwachten t.a.v. implementatie: Een hoge intensiteit (5x per week 25 minuten), waardoor uitval van of inkorting van tutoringssessies te verwachten is;

– Verschillen tussen tutoren in hun vaardigheden t.a.v. het geven van feedback en in hun begeleiding van samenwerkend leren;

– Verschillen tussen tutorcoördinatoren in hun mate van betrokkenheid. Onderzoeksvraag/-vragen In hoeverre is de interventie De BliksemBende geïmplementeerd als bedoeld? Welke succesfactoren en knelpunten dragen bij aan de implementatie van deze interventie? Methode van onderzoek De BliksemBende wordt geïmplementeerd op 24 basisscholen, voornamelijk gesitueerd in Noord-Nederland. Er worden verschillende type data verzameld om de implementatie van De BliksemBende in kaart te brengen:

– Logdata uit het programma

– Logboeken ingevuld door tutoren

– Observaties van tutoringssessies door schoolbegeleiders

– Vragenlijsten ingevuld door leerkrachten, tutoren en leerlingen Resultaten en onderbouwde conclusies In dit project zal de interventie worden uitgevoerd van februari t/m mei 2024. Op het moment van schrijven zijn daarom nog geen resultaten beschikbaar, maar ten tijde van het symposium zullen die er wel zijn. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Resultaten geven inzicht in verschillende manieren hoe de kwaliteit van implementatie in kaart kan worden gebracht. Het weergeven van succesfactoren en obstakels van implementatie geven concrete aanknopingspunten voor onderzoekers die vergelijkbare projecten (gaan) uitvoeren, maar ook voor onderwijsprofessionals die overwegen om op succesvolle manieren tutoringinterventies in te zetten.

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Inleiding, onderzoeksdoel en context Letterster (van Lexima) is een interventieprogramma voor de aanpak van lees- en/of spellingproblemen – op ondersteuningsniveau 2 en 3. Het is bedoeld voor leerlingen van groep 4 tot en met 8. Het programma is gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek en onderzocht op kleine schaal (Tilanus, 2019). Op basis daarvan

lijkt het programma kansrijk, maar (grootschalig) effectonderzoek in het onderwijs ontbreekt. In dit onderzoek wordt de effectiviteit van het programma in de groepen 5 en 6 nagegaan. Ook wordt onderzocht welke interventiekenmerken bijdragen aan de uitkomsten. Theoretisch kader Er is wetenschappelijke evidentie voor de effectiviteit van gestapelde zorg en voor bepaalde didactische kenmerken van het programma (zie o.a. Scheltinga & Elderenbosch, 2021). Het gaat om effectieve algemene onderwijskundige principes (zoals taakgericht, systematisch, expliciet; Hattie, 2008), maar ook om didactische principes specifiek voor lees- en spellingvaardigheid. Zo wordt er aandacht besteed aan de woordstructuur en wordt er zowel aan accuratesse als aan snelheid van lezen gewerkt. Er is echter weinig (goed) onderzoek beschikbaar over de effectiviteit van specifieke interventieprogramma's voor lezen en/of spellen in Nederland. Scholen vinden het bovendien lastig om ondersteuning te bieden die van voldoende kwaliteit en intensiteit is, terwijl de effectiviteit van een interventie mede bepaald wordt door de interventietrouw. Interventies die niet worden uitgevoerd zoals ontworpen kunnen minder effectief zijn (Wilder, Attwel, & Wine, 2006). Onderzoeksvraag/-vragen De volgende onderzoeksvragen staan centraal: 1. Wat is het effect van Letterster op de lees- en spellingvaardigheid van leerlingen met lees- en/of spellingproblemen? Wat is het effect van Letterster op het lees- en spellingvertrouwen van leerlingen met lees- en/of spellingproblemen? Welke interventiekenmerken zijn geassocieerd met de meeste vooruitgang? Methode van onderzoek Aan het onderzoek nemen 524 leerlingen van 39 basisscholen deel, verspreid over het land. Het onderzoek heeft een RCT-design met een experimentele groep en controlegroep. De interventie wordt gedurende 2 interventieperioden van 12 weken aangeboden. Er vindt een voor-, tussen- en nameting plaats waarin de lees- en spellingvaardigheid van de leerlingen in kaart wordt gebracht. Tevens wordt in een voor- en nameting het lees- en spellingvertrouwen van leerlingen door middel van een vragenlijst onderzocht. Om de interventietrouw te onderzoeken, vullen de leerkrachten wekelijks een online logboek in, is er geobserveerd en maken we gebruik van digitaal opgeslagen data in het programma (frequentie, tijdsduur). Resultaten en onderbouwde conclusies Er zijn nog geen resultaten beschikbaar. Tijdens de presentatie gaan we in op de wijze waarop we de implementatie hebben gefaciliteerd en de resultaten van de interventietrouw in de eerste interventieperiode (oktober 2023-januari 2024). Waar mogelijk koppelen we deze gegevens aan de lees- en spellingresultaten na de eerste interventieperiode (januari 2024). Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Resultaten van het onderzoek geven zicht op de effectiviteit van het tutoringprogramma, werkzame mechanismen en de factoren die positief en negatief bijdragen aan de implementatie van tutoringprogramma's op scholen. Bovendien bieden ze voor interventieaanbieders en scholen belangrijke handvatten voor de ontwikkeling van interventies, de keuze en implementatie ervan.

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Inleiding, onderzoeksdoel en context In deze presentatie staat het tutoringsprogramma Weet wat je leest! centraal. Weet wat je leest! is een interventieprogramma gericht op het verbeteren van de begripvaardigheden van zwakke lezers in groep 6 en 7. Door middel van een RCT-opzet wordt nagegaan in hoeverre het tutoringsprogramma leidt tot het verbeteren van onder andere het leesbegrip van leerlingen die deelnemen aan Weet wat je leest!. Naast de effectmeting is er ook veel aandacht voor de implementatie van het tutoringsprogramma. De implementatie van het programma, en dan met name de knelpunten en succesfactoren, vormt de kern van deze

presentatie. Theoretisch kader Weet wat je leest! is ontwikkeld voor leerlingen met achterstanden in begrijpend lezen en duurt 12 weken. Het programma wordt aangeboden door een leerkracht van school en afhankelijk van de keuze van de school kan dit onder of na schooltijd gebeuren. Inhoudelijk gezien richt de interventie zich op het opbouwen van verdiepend begrip van de tekst waarbij de didactiek van close reading wordt toegepast (Fisher & Frey, 2014); leerlingen lezen dezelfde tekst op verschillende niveaus en proberen op deze manier, ondersteund door de leerkracht die tekstgerichte vragen stelt, de tekst in zijn geheel te doorgronden. Opbouw van kennis staat centraal tijdens de tutoringslessen. Naast de effectevaluatie vormt de evaluatie van de implementatie van het tutoringsprogramma een belangrijk onderdeel van het onderzoek. Verschillende studies hebben laten zien dat tutoring erg effectief kan zijn, maar dat de implementatiekwaliteit van de interventie bepalend is voor de effecten (Fricke et al., 2018; Nickow et al., 2020). Onderzoeksvraag Om de eventuele effecten te kunnen duiden is het noodzakelijk om ook het interventieproces zelf te onderzoeken en de implementatiekwaliteit in kaart te brengen. In de procesevaluatie gaan we na of de kernelementen van het tutoringsprogramma worden toegepast zoals beoogd en wat de kwaliteit is de van de pedagogisch-didactische interacties tussen de tutor en de leerlingen. Hoewel het onderzoek zelf zich richt op het effect van de interventie, staat de implementatie zelf centraal in deze presentatie. De onderzoeksvraag: Welke knelpunten en succesfactoren zijn aan te wijzen bij de implementatie van Weet wat je leest! en wat kunnen we hiervan leren voor vervolgonderzoek? Methode van onderzoek Implementatiedata is op verschillende manieren verzameld. Allereerst is aan leerkrachten gevraagd om na iedere tutoringssessie een logboek in te vullen. Ook is iedere leerkracht gedurende het programma tweemaal geobserveerd. Deze implementatiedata geeft inzicht in de wijze waarop het programma is ingevoerd en de knelpunten en succesfactoren van de implementatie. Resultaten en onderbouwde conclusies Het onderzoek wordt in de eerste helft van het schooljaar 2023-2024 uitgevoerd. Er zijn daarom nog geen resultaten beschikbaar. Tijdens de presentatie worden de succesfactoren en knelpunten besproken en in perspectief geplaatst. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Resultaten van het onderzoek bieden, samen met de resultaten van de andere inhoudelijke bijdragen in deze sessie, zicht op factoren die positief en negatief kunnen bijdragen aan de implementatie van tutoringsprogramma's op scholen en bieden hiermee niet alleen voor onderzoek maar juist ook voor de praktijk belangrijke handvatten.

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation science*, 2, 1-9.

De Jong, P. & Schreurs, B. (2023). Wat maakt de grootschalige implementatie van een evidence-based programma voor de preventie van leesproblemen tot een succes? Universiteit van Amsterdam.

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS*, 118(17), Article e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>

Gersten, R., Haymond, K., Newman-Gonchar, R., Dimino, J., & Jayanthi, M. (2020). Meta-analysis of the impact of reading interventions for students in the primary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(2), 401-427.



<https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1689591> Fisher, D., & Frey, N. (2014). Close reading as an intervention for struggling middle school readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(5), 367-376. <https://doi.org/10.1002/jaal.266>

Fricke, S., Burgoye, K., Bowyer-Crane, C., Kyriacou, M., Zosimidou, A., Maxwell, L., Lerv&aring;g, A., Snowling, M.J. and Hall, M. S., & Burns, M. K. (2018). Meta-analysis of targeted small-group reading interventions. *Journal of School Psychology*, 66, 54-66.

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

Hingstman, M., Warrens, M. J., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2023). The effects of Success for All in the Netherlands on the reading achievement of first-grade students at risk of reading problems. *Studies in Educational Evaluation*, 77, 101257. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101257>

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*, 57(1), 149&ndash;179. <https://doi.org/10.1002/rrq.379>

Nickow, A., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2020). The impressive effects of tutoring in PreK-12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence. *NBER Working Series*, 27476.

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>

Scheltinga, F. & Elderenbosch, M. (2021). *Overzichtsstudie naar de effectiviteit van preventie en interventie in het basisonderwijs*. In opdracht van het NKD en Dyslexie Centraal. Swart, N. M., Gubbels, J., in &lsquo;t Zandt, M., Wolbers, M. H. J., & Segers, E. (2023). *PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Expertisecentrum Nederlands.

Tilanus, E.A.T. (2019). *Responsiveness to intervention in children with dyslexia. A clinical approach*. Radboud Universiteit.

Wilder, D. A., Atwell, J., & Wine, B. (2006). The effects of varying levels of treatment integrity on child compliance during treatment with a three-step prompting procedure. *Journal of applied behavior analysis*, 39(3), 369&ndash; 373.

Zijlstra, A. H. (2015). *Early Grade Learning: The Role of Teacher-child Interaction and Tutor-assisted Intervention* (Doctoral dissertation). Universiteit van Amsterdam.



## 568. Curriculumcoherentie in de lerarenopleiding: de verwevenheid van visie, curriculum en context

Pieter Flamand; Universiteit Gent

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Curriculumcoherentie, Lerarenopleiding, Visieontwikkeling*

Het concept ‘curriculumcoherentie’ biedt een perspectief om de kwaliteit van lerarenopleidingen te benaderen. Een coherent curriculum stelt een heldere opleidingsvisie voorop, zorgt voor onderlinge afstemming tussen opleidingsonderdelen en voor afstemming met de onderwijspraktijk (Canrinus et al., 2019). Eerder onderzoek toont aan dat streven naar curriculumcoherentie uitdagend is, gezien contextfactoren deze inspanningen beïnvloeden (bv. Hermansen, 2019). In dit onderzoek bestuderen we deze factoren vanuit het perspectief van zes Vlaamse lerarenopleidingen secundair onderwijs. Via analyse van interviews en documenten identificeerden we 16 invloedrijke contextfactoren, opgedeeld in zeven opleidingsgebonden (bv. opleidingsgrootte) en negen opleidingsoverstijgende factoren. Van de negen niet-opleidings specifieke factoren, vallen er vijf toe te wijzen aan de hogeronderwijsinstelling (bv. instellingsbrede onderwijsvisie), twee aan de onderwijsoverheid (bv. toewijzing van middelen), één aan de onderwijspraktijk (theorie- en praktijkintegratie) en één factor verwijst naar interinstitutionele afspraken. Het valt op dat niet alleen de directe opleidingscontext curriculumcoherentie beïnvloedt, maar dat verschillende invloedrijke factoren zich in andere organisaties binnen het onderwijssysteem bevinden. De inzichten uit dit onderzoek ondersteunen de waarde van een systeemperspectief op curriculumcoherentie in de lerarenopleiding. Daarmee wordt verwezen naar de complexe interacties tussen het geheel van subsystemen die samen het onderwijssysteem vormen en waar de lerarenopleiding deel van uitmaakt (cf. Kenny & Cirkony, 2022).

Inleiding In het actuele debat over onderwijskwaliteit gaat aandacht uit naar de kwaliteit van lerarenopleidingen. Zo sloten de onderwijspartners in Vlaanderen een pact voor sterkere lerarenopleidingen en bereidt de Nederlandse Onderwijsraad een advies voor dat ingaat op de vraag hoe lerarenopleidingen kunnen bijdragen aan de onderwijskwaliteit (Onderwijsraad, 2024; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2023). Om lerarenopleidingen kwaliteitsvol uit te rollen, wijst eerder onderzoek op het belang van een ondersteunende opleidingscontext (Becher, 2022; Hermansen, 2019). In dit onderzoek bestuderen we invloedrijke contextfactoren vanuit het perspectief van zes Vlaamse lerarenopleidingen. Theoretisch kader Een manier om de kwaliteit van lerarenopleidingen te benaderen is via het concept ‘curriculumcoherentie’ (Carrinus et al., 2019; Hammerness & Klette, 2015). Een coherent curriculum stelt een heldere opleidingsvisie voorop, zorgt voor afstemming tussen opleidingsonderdelen en afstemming met de onderwijspraktijk (Carrinus et al., 2019). Eerder onderzoek benadrukt dat streven naar curriculumcoherentie uitdagend is, gezien specifieke institutionele verwachtingen en praktijken binnen hogeronderwijsinstellingen deze inspanningen kunnen beïnvloeden (Becher, 2022; Hermansen, 2019; Levine et al., 2022). Bateman en collega’s (2008) wijzen bijvoorbeeld op de mogelijke spanning tussen curriculumcoherentie en sterke individuele autonomie van docenten. Hoewel er verschillende indicaties zijn voor de aanwezigheid van dergelijke invloedrijke factoren, is verder onderzoek nodig om inzicht te verwerven in de processen die vormgeven aan curricula voor lerarenopleidingen (Becher, 2022; Hermansen, 2019). Bijgevolg stellen we volgende onderzoeksvraag voorop: “Welke contextfactoren beïnvloeden curriculumcoherentie in de lerarenopleiding (secundair onderwijs)?”. Methode In deze meervoudige casestudie werden 25 leidinggevend en docenten in zes lerarenopleidingen van zes verschillende hogeronderwijsinstellingen geïnterviewd over de factoren die volgens hen curriculumcoherentie in de lerarenopleiding kunnen beïnvloeden. De interviewdata werd aangevuld met documenten met betrekking tot onder meer de opleidingsvisie, het curriculum en kwaliteitszorg. De interviewdata en documenten werden thematisch geanalyseerd (Braun & Clarke, 2006). Resultaten en onderbouwde conclusies Er werden 16 invloedrijke contextfactoren geïdentificeerd, opgedeeld in zeven opleidingsgebonden (bv. opleidingsgrootte) en negen opleidingsoverstijgende factoren (zie Figuur 1). Van de negen opleidingsoverstijgende factoren, vallen er vijf toe te wijzen aan de hogeronderwijsinstelling (bv. systeem van kwaliteitszorg), twee aan de onderwijsoverheid (bv. toewijzing van middelen), één aan de onderwijspraktijk (theorie- en praktijkintegratie) en één factor verwijst naar interinstitutionele afspraken. Het valt op dat niet alleen de directe opleidingscontext curriculumcoherentie beïnvloedt, maar dat verschillende invloedrijke factoren zich in andere organisaties binnen het onderwijssysteem bevinden. De inzichten uit dit onderzoek ondersteunen de waarde van een systeemperspectief op curriculumcoherentie in de lerarenopleiding, een link die tot hiertoe niet werd belicht. Hiermee wordt verwezen naar de complexe interacties binnen het geheel van subsystemen waar de lerarenopleiding deel van uitmaakt (Kenny & Cirkony, 2022; Meadows, 2014). Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage De bevindingen kunnen in de opleidingspraktijk worden aangewend in functie van visie- en curriculumontwikkeling. Invloedrijke factoren kunnen in de eigen context worden geïdentificeerd en er kan worden nagedacht over manieren waarop deze factoren in het voordeel van de opleiding kunnen worden ingezet. Daarnaast is er nood aan onderzoek dat een organisatorisch perspectief inzet om inzicht te verwerven in de processen die curricula van lerarenopleidingen beïnvloeden (Becher, 2022; Hermansen, 2019).

## Onderwijs van Waarde(n)

Curriculumcoherentie in de lerarenopleiding verwijst onder meer naar het vooropstellen van een heldere opleidingsvisie of met andere woorden naar de waarden die je als lerarenopleiding centraal stelt. Dit onderzoek toont aan dat de waarden die lerarenopleidingen vooropstellen niet kunnen worden losgekoppeld van de waarden die van belang zijn in andere subsystemen binnen een onderwijssysteem. De onderwijsoverheid heeft verwachtingen ten aanzien van de curricula en de lerarenopleiding verhoudt zich ook op een bepaalde manier ten aanzien van de actuele onderwijspraktijk. De vraag werpt zich op in welke mate de waarden en doelstellingen binnen deze subsystemen elkaar versterken en/of tegenwerken.

## Referenties

- Bateman, D., Janik, E., Logan, A., & Taylor, S. - PAREA. (2008). Curriculum Coherence and Student Success. Saint-Lambert: Champlain Saint- Lambert Cégep.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/52957596.pdf>
- Becher, A. (2022). When context meets knowledge in university professional education: organizational factors influencing coherence in teaching and social work. *Higher Education*, 83(3), 577–595. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00680-0>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Canrinus, E. T., Klette, K., & Hammerness, K. (2019). Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 192–205. <https://doi.org/10.1177/0022487117737305>
- Hammerness, K., & Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. In G. K. LeTendre & A. W. Wiseman (Eds.), *International Perspectives on Education and Society* (Vol. 27, pp. 239-277). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000027013>
- Hermansen, H. (2019). In Pursuit of Coherence: Aligning Program Development in Teacher Education with Institutional Practices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 936–952.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639815>
- Kenny, J. D., & Cirkony, C. (2022). Using Systems Perspectives to Develop Underlying Principles for Educational Reform. *Australian Journal of Teacher Education*, 47(1). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2022v47n1.6>
- Levine, T. H., Mitoma, G. T., Anagnostopoulos, D. M., & Roselle, R. (2022). Exploring the Nature, Facilitators , and Challenges of Program Coherence in a Case of Teacher Education Program Redesign Using Core Practices. *Journal of Teacher Education*, 74(1).  
<https://doi.org/10.1177/00224871221108645>
- Onderwijsraad. (2024). Adviezen in voorbereiding – Onderwijsraad. Geraadpleeg op 12 januari 2024, van <https://www.onderwijsraad.nl/adviezen/adviezen-in-voorbereiding>
- Meadows, D.H. (2014). *Thinking in systems*. Vermont, USA: Chelsea Green Publishing.
- Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2023, 21 november). Onderwijspartners sluiten pact voor sterkere lerarenopleidingen. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nieuwsoverzicht>

## 573. Interprofessionele samenwerking voor inclusief onderwijs

Elisa Kupers; Rijksuniversiteit Groningen; Kyra Meutstege; Hogeschool KPZ; Carla Geveke; Hanzehogeschool Groningen; Trynke Keuning Keuning; Hogeschool KPZ; Marieke Van Geel; Universiteit Twente

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*inclusief onderwijs, interprofessionele samenwerking, jeugdhulpverlening, onderwijszorg*

Het realiseren van inclusief onderwijs gaat om het afstemmen van de infrastructuur, het pedagogisch-didactisch handelen en het onderwijsaanbod op de behoeften van álle leerlingen. Om het onderwijs binnen het regulier onderwijs af te stemmen op de behoeften van leerlingen met onderwijs-zorgbehoeftes, met een auditieve beperking, of spraak-taal ontwikkelstoornis is vaak intensieve samenwerking tussen de leerkracht en andere professionals nodig. Hierbij kan gedacht worden aan een jeugdhulpverlener, ambulante begeleider of logopedist. Ook binnen de context van het speciaal onderwijs wordt door professionals met verschillende achtergronden samengewerkt aan het optimaliseren van de onderwijssituatie. In de drie bijdragen in dit symposium wordt interprofessionele samenwerking voor inclusief onderwijs vanuit verschillende contexten en aandachtspunten belicht. De eerste bijdrage focust op het vormgeven van deze samenwerking binnen het primair onderwijs, met aandacht voor pedagogisch-didactisch handelen en organisatorische vereisten. De tweede bijdrage behandelt het afstemmen van onderwijs op leerlingen met auditieve beperkingen of TOS, zowel binnen speciaal als regulier onderwijs. De derde bijdrage presenteert een kwalitatieve studie over de samenwerking tussen jeugd-ggz en leraren in het speciaal onderwijs. Deze studies dragen ieder vanuit een eigen perspectief bij aan de ontwikkeling van kennis over (factoren die samenhangen met) succesvolle interprofessionele samenwerking voor inclusief onderwijs.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

De doelstellingen van de sessie Het realiseren van inclusief onderwijs gaat om het afstemmen van de infrastructuur, het pedagogisch-didactisch handelen en het onderwijsaanbod op de behoeften van alle leerlingen (De Boer et al., 2022). Dit is echter geen eenvoudige opgave voor betrokken professionals. Om het onderwijs binnen het regulier onderwijs af te stemmen op de behoeften van leerlingen met onderwijs-zorgbehoeftes, met een auditieve beperking, of spraak-taal ontwikkelstoornis is vaak intensieve samenwerking tussen de leerkracht en andere professionals nodig. Hierbij kan gedacht worden aan een jeugdhulpverlener, ambulante begeleider of logopedist. Ook binnen de context van het speciaal onderwijs wordt door professionals met verschillende achtergronden samengewerkt aan het optimaliseren van de onderwijssituatie. In de drie bijdragen in dit symposium wordt interprofessionele samenwerking voor inclusief onderwijs vanuit verschillende contexten en aandachtspunten belicht. Een overzicht van de presentatie De eerste bijdrage is gericht op het vormgeven van interprofessionele samenwerking binnen het primair onderwijs voor leerlingen met onderwijs-zorgbehoeftes, gericht op het pedagogisch-didactisch en professioneel handelen, alsmede op de organisatorische vereisten. In de tweede bijdrage wordt ingegaan op het afstemmen van onderwijs op leerlingen met een auditieve beperking of TOS, enerzijds binnen cluster-2 scholen voor speciaal onderwijs en anderzijds binnen het regulier onderwijs. De derde bijdrage betreft een kwalitatieve studie naar de ervaringen met een samenwerking tussen jeugd-ggz en leraren in het speciaal onderwijs. De wetenschappelijke betekenis Inclusief onderwijs krijgt op talloze verschillende manieren vorm, en in alle varianten is sprake van enige vorm van interprofessionele samenwerking. Deze studies dragen ieder vanuit een eigen perspectief bij aan de ontwikkeling van kennis over (factoren die samenhangen met) succesvolle interprofessionele samenwerking voor inclusief onderwijs. De structuur van de sessie Na een korte inleiding over inclusief onderwijs en interprofessionele samenwerking volgen drie presentaties met na elke presentatie ruimte voor verhelderende vragen. Na een korte beschouwing door de referent is er ruime gelegenheid voor discussie met de aanwezigen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

In het voorgestelde symposium wordt de waarde van interprofessionele samenwerking tussen leerkrachten en andere professionals (jeugdhulpverlener, ambulante begeleider of logopedist) om inclusief onderwijs te bevorderen toegelicht. De gepresenteerde studies richten zich op het begrijpen en versterken van deze (meer)waarde van interprofessionele samenwerking voor het realiseren van inclusief onderwijs.

#### Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Interprofessionele samenwerking tussen leerkrachten en jeugdhulpverleners in het primair onderwijs Inleiding Inclusief onderwijs streeft ernaar leerlingen met (complexe) onderwijszorgbehoeftes in het regulier onderwijs te houden. Voor een passend onderwijszorgaanbod voor deze leerlingen is interprofessionele samenwerking tussen leerkrachten en jeugdhulpverleners nodig. Doel van deze studie is een literatuuroverzicht te genereren over deze interprofessionele samenwerking binnen primair onderwijs. Theoretisch kader Om inclusief onderwijs te realiseren is een praktijkherziening nodig (Coates & Vickerman, 2008; Mieghem et al., 2018). Leerkrachten voelen zich handelingsverlegen als het gaat om leerlingen met onderwijszorgbehoeftes (Bijstra et al., 2019; De Boer et al., 2011). Volgens Gerdes (2021) is samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulpverlening een manier om

het gebrek aan competenties te overbruggen. Onderzoek naar interprofessioneel samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulpverlening staat nog in de kinderschoenen. Bestaande literatuuroverzichten richten zich veelal op organisatieniveau (Smeets & van Veen, 2018), zoals goede randvoorwaarden voor samenwerking. Uit onderzoek binnen het sociale domein (Bronstein, 2002; Ploeger & Fukkink, 2013) wordt duidelijk dat interprofessioneel samenwerken mogelijkheden biedt om het professioneel handelen in de praktijk te verbeteren. Er is echter weinig bekend over hoe leerkrachten en jeugdhulpverleners pedagogisch-didactisch gezien een integrale aanpak op maat kunnen maken voor zorgleerlingen (Peeters, 2018). Onderzoeksvraag: Wat is er bekend over interprofessioneel samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulp rondom leerlingen met extra onderwijszorgbehoeftes in het primair onderwijs als het gaat om 1. professioneel handelen, 2. pedagogisch-didactisch handelen, 3. organisatorische aspecten?

**Methode** De zoekstring bestond uit de constructen: jeugdhulpverlener en leerkracht; primair onderwijs; interprofessioneel samenwerken. Inclusie en exclusiecriteria zijn geformuleerd. Analyseschema's zijn opgesteld, waarmee per artikel, hoofdthema's en achtergrondgegevens genoteerd zijn. Op basis van een thematische analyse zijn dimensies geabstraheerd. Concept dimensies zijn aan focusgroepen voorgelegd en praktijkvoorbeelden over samenwerking zijn opgehaald. Voorlopige onderzoeksresultaten en conclusie We vonden 370 Engelse publicaties; 62 artikelen zijn geïnccludeerd in de review. Domein 1. professioneel handelen komt het sterkst in de literatuur naar voren. Hierbinnen zijn dimensies te onderscheiden als: "onderlinge afhankelijkheid", bijvoorbeeld onderlinge relatie en rolbegrip; "collectief eigenaarschap van doelen", zoals samen kennis delen; "communicatie" en "samenwerken met ouders". In &acute;&acute;n van de focusgroepen kwam naar voren dat een goede relatie met de leerkracht van belang is. Binnen domein 2. pedagogisch-didactisch handelen vonden we dimensies als "evidence based interventies", gericht op relatie, veiligheid, of leren; "toepassen van de interventie", zoals groepsgerichte versus individuele aanpak; "(tijdig) signaleren en verwijzen" en "monitoring voortuitgang". In de focusgroep werd in het kader van veiligheid gezegd dat jeugdhulpverleners onmisbaar zijn bij een doelgroep waar veel agressie is. Binnen domein 3. Organisatorische aspecten kwamen dimensies als "bereikbaarheid"; "samenwerkingsstructuren", zoals overlegstructuren; "leiderschap"; "missie en visie" en "facilitering", zoals tijd en geldt, naar voren. **Discussie** Deze overzichtsstudie toont dat alle drie domeinen in de literatuur naar voren komen en dat hierbinnen dimensies zijn te onderscheiden die door de praktijk worden herkend. Met deze dimensies wordt een samenhangend raamwerk gegenereerd waarmee interprofessionele samenwerking tussen leerkrachten en jeugdhulpverleners gedefinieerd en onderzocht kan worden. Hiermee kunnen tevens praktijken in kaart gebracht worden, zodat samenwerkingsinterventies ten behoeve van het realiseren van integrale aanpak op maat ontworpen kunnen worden.

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Het optimaliseren van onderwijs voor leerlingen met auditieve beperkingen en leerlingen met een taal-spraak ontwikkelstoornis: een interprofessionele



benadering&rsquo;IntroductieOnderzoek in het regulier onderwijs toont aan het afstemmen van onderwijs op behoeften van leerlingen een complexe leerkrachtvaardigheid is (Van Geel et al., 2019). Differenti&euml;ren vereist een breed scala aan kennis en vaardigheden, waarbij vijf onderliggende principes leidend zijn: doelgericht werken, voortdurend monitoren, het uitdagen van alle leerlingen, instructies &acute;n verwerking afstemmen, en het stimuleren van zelfregulatie (Keuning & Van Geel, 2021). Deze kenmerkende principes voor differentiatie zijn in verschillende contexten onderzocht en relevant gebleken, maar de toepasbaarheid in het speciaal onderwijs is nog niet onderzocht. Bovendien richten bestaande onderzoeken naar differentiatie zich op differenti&euml;ren door de (individuele) leerkracht.Zowel binnen cluster-2 scholen als binnen het regulier onderwijs is de (groeps)leerkracht niet de enige professional die betrokken is bij het optimaliseren van onderwijs aan de leerlingen, maar werkt zij hiervoor samen met een team van professionals met elk hun eigen taken en expertise, zoals de logopedist, intern begeleider, orthopedagoog, onderwijsassistent &ndash; en in het geval van een reguliere basisschool een ambulante begeleider en/of trajectbegeleider. Het optimaliseren van het onderwijs voor deze leerlingen is daarmee een interprofessioneel vraagstuk, waarin verschillende professionals gezamenlijk verantwoordelijk zijn en op basis van gelijkwaardigheid samenwerken om een aanpak te ontwikkelen en uitvoeren (De Waal, 2018). In de praktijk blijken hier nog uitdagingen te liggen.OnderzoeksvragenWat kenmerkt differenti&euml;ren voor leerlingen met een auditieve beperking of TOS, enerzijds binnen cluster 2 scholen voor speciaal onderwijs en anderzijds binnen het regulier onderwijs? In hoeverre zijn deze kenmerken voor differenti&euml;ren vergelijkbaar met kenmerken uit andere onderwijscontexten?Welke factoren zijn stimulerend en belemmerend voor succesvolle interprofessionele samenwerking met het oog op het afstemmen van het onderwijs op de specifieke behoeften van leerlingen met een auditieve beperking of TOS, zowel binnen cluster 2 scholen als binnen het regulier onderwijs?MethodeOm de onderzoeksvragen te beantwoorden is een systematische literatuurverkenning en een praktijkverkenning uitgevoerd. De literatuurverkenning is gebaseerd op een uitgebreide zoekmatrix met constructen op het niveau van de leerling, professional, onderwijstype en afstemming. In de praktijkverkenning zijn focusgroepbijeenkomsten georganiseerd waarin diverse professionals uit verschillende contexten zijn bevestigd over kenmerken van en succesfactoren voor afstemming en interprofessionele samenwerking.Resultaten en conclusiesDe principes ge&iuml;dentificeerd in onderzoek naar differentiatie in het regulier onderwijs worden zowel in de ge&iuml;ncludeerde studies als in de praktijkverkenning herkend. Zo wordt er met verschillende instructiegroepen gewerkt, wordt het belang van flexibel groeperen ook hier onderschreven, en is het belang van kennis over leerlingen en hun specifieke behoeften essentieel. Aanvullend is specifieke kennis over de doelgroep en bijbehorende passende aanpassingen noodzakelijk. Deze aanpassingen zijn deels voorwaardelijk voor deelname aan het onderwijs.Interprofessionele samenwerking wordt in de context van het speciaal onderwijs heel anders vormgegeven dan in de context van het regulier onderwijs. Ook blijken (grote) internationale verschillen te bestaan.Wetenschappelijke en praktische betekenisDe opgedane inzichten kunnen bijdragen aan een bredere kennisbasis over onderwijsondersteuning aan leerlingen binnen het speciaal en regulier onderwijs en handvatten bieden voor professionalisering van interprofessionele (school)teams.

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)



Interprofessionele samenwerking binnen de schoolpoli in het speciaal onderwijs: ervaringen van leerlingen, ouders, leraren, en hulpverleners  
Introductie Veel leerlingen in het speciaal onderwijs krijgen begeleiding vanuit de jeugd-ggz (CBS, 2017), die vaak betrekking heeft op problemen die (ook) een rol spelen bij het functioneren op school. Toch blijven onderwijs en jeugdhulp in Nederland grotendeels ‘gesloten circuits’ (LeDoux & Waslander, 2020). Om dit te doorbreken werken op een aantal scholen voor speciaal onderwijs in noord Nederland twee organisaties voor jeugd-ggz en leraren samen in de Schoolpoli. Het doel van de Schoolpoli is om de jeugdhulpverlening binnen de muren van de school aan te bieden, in samenwerking met leraren, om zo betere uitkomsten voor leerlingen te realiseren. Het doel van dit onderzoek is om vanuit verschillende perspectieven (leraren, jeugdhulpverleners, ouders, en de leerlingen zelf) te onderzoeken of en hoe de samenwerking binnen de schoolpoli werkt. Eerder onderzoek laat zien dat samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp ingewikkeld kan zijn en tijd kost (Phoenix et al., 2021; Hesjedal et al., 2015). Een aantal factoren zijn daarbij belangrijk: de randvoorwaarden vanuit de samenwerkende organisaties, het uitgaan van een gedeelde visie (waarin de leerling centraal staat) en de kwaliteit van de communicatie tussen de verschillende betrokkenen (Bryson et al., 2015; Griffiths et al., 2021).

Onderzoeksvragen Hoe ervaren leerlingen de hulp die zij binnen de schoolpoli krijgen? Hoe ervaren ouders, leraren, en jeugdhulpverleners de samenwerking binnen en resultaten van de schoolpoli?

Methode Dit onderzoek is een case study naar de werking van de schoolpoli op 1 school voor so (cluster 4) voor leerlingen tussen de 6 en 13 jaar oud waar hulpverlening wordt geboden door twee organisaties voor ambulante jeugdhulp. Alle betrokkenen werden benaderd. Er deden 7 jeugdhulpverleners, 7 leraren, 7 leerlingen (10-12 jaar oud, jongens), en 5 ouders mee. Er werd een semi-gestructureerd interview afgenomen waarbij er van tevoren thema’s en vragen werden opgesteld gebaseerd op de literatuur.

Resultaten Alle betrokkenen zien de meerwaarde van het samenwerken binnen de schoolpoli. Leerlingen zijn over het algemeen zeer positief over de hulp die ze binnen de schoolpoli ontvangen en over de samenwerking met de jeugdhulpverlener. Leerlingen hebben beperkt inspraak in het opstellen van de behandeldoelen, maar ze hebben hier ook geen behoefte aan. Ouders zijn positief over de laagdrempelige toegang tot de hulp en de samenwerking met de jeugdhulpverlener, en wisselend positief over de samenwerking met de leraar. Hulpverleners en leraren hebben dezelfde visie op de hulpverlening en zien het belang van goede samenwerking. Toch loopt de samenwerking niet altijd soepel. De tevredenheid hangt voor een groot deel samen met de communicatie tussen de jeugdhulpverlener en leraar die betrokken zijn. Als de samenwerking minder goed verloopt, is er onduidelijkheid over wat de rollen en verantwoordelijkheden van de betrokkenen zijn. Wetenschappelijke en praktische relevantie Met dit onderzoek wordt een eerste stap gezet in het optimaliseren van de samenwerking tussen jeugdhulpverlening binnen de schoolpoli, en vergelijkbare initiatieven. Het onderzoek draagt bij aan de kennisbasis over de werking van interprofessionele samenwerking, waarbij het meenemen van het leerlingperspectief een uniek aspect is.

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

Bijstra, J., De Boer, A., Emans, B., Van der Hoeven, J., Post, W., Tenback, C., & Wally, T. (2019). Een praktijkonderzoek naar effectief handelen bij externaliserend leerlinggedrag: Eindrapportage. *Bronstein, L. R. (2002). Index of interdisciplinary collaboration. Social Work Research, 26(2), 113&ndash;123. <https://doi.org/10.1093/swr/26.2.113>*

Bryson, J. M., Crosby, B. C., & Stone, M. M. (2015). Designing and implementing cross-sector collaborations: Needed and challenging. *Public administration review, 75(5), 647-663.*

Coates, J., & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: Children with special educational needs and their experiences of Physical Education - A review. In *Support for Learning (Vol. 23, Issue 4, pp. 168&ndash;175). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00390.x>*

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers&rsquo; attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15(3), 331&ndash;353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>*

De Boer, A., Struyf, E., Nijs, S & Doolaard, S. (2022). *Samen inclusief onderwijs realiseren: Een handboek voor professionals binnen en buiten het onderwijs. Acco.*

De Waal, V., (2018). *Interprofessioneel werken en innoveren in teams. Coutinho.*

Gerdes, J. (2021). *All Inclusive? Collaboration between teachers, parents and child support workers for inclusive education in prevocational schools [Dissertation] [Vrije Universiteit Amsterdam]. <https://research.vu.nl/en/publications/all-inclusive-collaboration-between-teachers-parents-and-child-su>*

Griffiths, A. J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L., & Brady, J. (2021). Together we can do so much: A systematic review and conceptual framework of collaboration in schools. *Canadian Journal of School Psychology, 36(1), 59-85.*

Hesjedal, E., Hetland, H., Iversen, A. C., & Manger, T. (2015). Interprofessional collaboration as a means of including children at risk: An analysis of Norwegian educational policy documents. *International Journal of Inclusive Education, 19(12), 1280-1293.*

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>*

Ledoux, G., & Waslander, S. (2020). *mmv Eimers, T.(2020). Evaluatie passend onderwijs, eindrapport.*

Mieghem, A. Van, Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). *Inclusief onderwijs: Een overzicht vanuit de literatuur. Impuls Voor Onderwijsbegeleiding, 49(1), 13&ndash;20.*

Peeters, R. (2018). *M&eacute;t Andere Ogen. Rijksoverheid.NL, November. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2018/11/28/rapport-met-andere-ogen>*

Phoenix, M., Dix, L., DeCola, C., Eisen, I., & Campbell, W. (2021). Health professional&ndash;educator collaboration in the delivery of school-based tiered support services: A qualitative case study. *Child: Care, Health and Development, 47(3), 367-376.*

Ploeger, S., & Fukkink, R. (2013). Interprofessionele samenwerking tussen kinderopvang en onderwijs in vier Europese steden. *Pedagogiek, 33, 201&ndash;226.*

Smeets, E., & van Veen, D. (2018). *Samenwerking tussen onderwijs, gemeenten en jeugdhulp: Onderzoek naar succesfactoren in praktijkvoorbeelden. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2018/06/25/samenwerking-tussen-onderwijs-gemeenten-en-jeugdhulp>*

Van Geel, M., Keuning, T., Fr&egrave;rejean, J., Dolmans, D., van Merri&euml;nboer, 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>*

## 574. Vormgeven aan een coherente meertalige onderwijspraktijk: een meervoudige casestudy op drie Nederlandse basisscholen

Edda Veerman; Universiteit van Amsterdam; Joana Duarte; Rijksuniversiteit Groningen; Lisa Gaikhorst; Universiteit van Amsterdam

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*meertaligheid, evidenceinformed onderwijs, basisonderwijs, professionalisering van leraren*

In de onderwijskundige onderzoeksliteratuur zijn verschillende aanpakken beschreven waarmee onderwijsprofessionals meertalige leerlingen kunnen ondersteunen (bijvoorbeeld García & Li, 2014 en Lucas & Villegas, 2020). Toch voelen leerkrachten zich vaak onvoldoende voorbereid om met talige diversiteit in de klas om te gaan (Alisaari et al., 2019). Dit duidt op een behoefte om theorie over meertalige onderwijsaanpakken te vertalen naar bruikbare praktijken voor leerkrachten en schoolleiders (Lorenz et al., 2021). In deze paperpresentatie wordt verslag gedaan van een meervoudige casestudy op drie Nederlandse basisscholen die succesvol al meerdere jaren een meertalige onderwijsaanpak hanteren. Het doel was om te onderzoeken hoe meertalig onderwijs op een coherente en duurzame manier vorm kan krijgen en wat ervaren opbrengsten zijn. Op de scholen werden semigestructureerde focusgroepinterviews afgenomen onder leerlingen (N=22) en onderwijsprofessionals (N=8). De scholen blijken een combinatie van evidence-informed meertalige onderwijsaanpakken toe te passen, en laten praktische invullingen van deze aanpakken zien. De leerlingen ervaren zowel cognitieve als sociaal-affectieve opbrengsten van de meertalige onderwijsaanpakken. De studie geeft inzicht in condities die belangrijk zijn voor het laten slagen van een coherente meertalige onderwijsaanpak, zoals een schoolbrede visie op meertaligheid en het betrekken van ouders bij de aanpak.

Inleiding, onderzoeksdoel en context Meertalige leerlingen worden blootgesteld aan ongelijke leeransen ten opzichte van hun eentalige klasgenoten (Langeloo et al., 2019). Verschillende studies beschrijven aanpakken die meertaligheid van leerlingen omarmen en die deze ongelijkheid tegengaan (bijvoorbeeld Cummins, 2018; Duarte & Günter-van der Meij, 2018; Lucas & Villegas, 2020). Leerkrachten voelen zich echter vaak onvoldoende voorbereid om met talige diversiteit in hun klassen om te gaan, ook als zij een positieve houding hebben ten opzichte van meertaligheid (Alisaari et al., 2019). Dit duidt op een behoefte om theorie over meertalige onderwijsaanpakken te vertalen naar bruikbare praktijken voor scholen (Lorenz et al., 2021). Aan de hand van een meervoudige casestudy bieden we in deze paperpresentatie inzicht in hoe er op een coherente manier concreet vorm kan worden gegeven aan meertalig onderwijs.

Theoretisch kader Meertalige onderwijsaanpakken kunnen bijdragen aan zowel de cognitieve als sociaal-affectieve ontwikkeling van leerlingen (Giouroukakis & Honingsfeld, 2010; Meléndez-Luces & Couto-Cantero, 2021). Vier belangrijke categorieën die in wetenschappelijke literatuur over meertalige aanpakken terugkomen zijn: thuistalen verwelkomen (bijvoorbeeld Fielding, 2016), translanguaging toepassen (bijvoorbeeld Karlsson et al., 2020), meertalige ondersteuning bieden (bijvoorbeeld Cenoz et al., 2021), en werken aan het taalbewustzijn (bijvoorbeeld Hopp et al., 2020).

Onderzoeksvraag Het doel van de studie was om te onderzoeken hoe op een samenhangende manier vorm kan worden gegeven aan meertalig onderwijs. De hoofdvraag luidde: Hoe geven basisscholen op een coherente manier vorm aan meertalig onderwijs en welke opbrengsten ervaren leerkrachten, schoolleiders en leerlingen?

Methode van onderzoek Er werd een meervoudige casestudy uitgevoerd op drie Nederlandse basisscholen met een meertalige onderwijsaanpak. De scholen werden geselecteerd door purposive sampling. Alleen basisscholen met langdurige expertise op het gebied van meertalig onderwijs werden geselecteerd. Onder onderwijsprofessionals werkzaam op de scholen (N=8) en hun leerlingen (N=24) werden semigestructureerde interviews afgenomen en thematisch geanalyseerd.

Resultaten en conclusie De onderzochte scholen blijken een combinatie van evidence-informed strategieën toe te passen. Alle vier de categorieën (thuistalen verwelkomen, translanguaging toepassen, meertalige ondersteuning bieden en werken aan taalbewustzijn) werden toegepast op verschillende manieren. Een viertal condities bleek van belang om de meertalige aanpak coherent toe te kunnen passen. Ten eerste is er op de scholen een breed gedragen visie op meertaligheid waardoor de leerkrachten goed weten met welke doelen zij meertalige aanpakken hanteren. Ten tweede wordt bij de vormgeving van het meertalige beleid rekening gehouden met de context van de school. Ten derde worden ouders betrokken bij het meertalige beleid. Ten slotte wordt er duurzaam samengewerkt met buitenschoolse organisaties zoals de bibliotheek en kennisinstituten. Zowel leerkrachten, schooldirecteuren, als leerlingen ervaren positieve sociaal-affectieve en cognitieve opbrengsten van de meertalige aanpakken.

Wetenschappelijke en praktische betekenis Dit onderzoek geeft schoolleiders, taalcoördinatoren en leerkrachten handvatten om theorie over meertalige aanpakken in de praktijk te brengen. Daarnaast geeft het (wetenschappelijk en praktisch) inzicht in condities die cruciaal zijn om meertalige aanpakken op een coherente manier vorm te geven op scholen. Tot slot bevestigt de studie dat een meertalige aanpak - in de beleving van onderwijsprofessionals en leerlingen - positieve leeropbrengsten en opbrengsten op het sociaal-affectieve vlak kan hebben voor leerlingen.

Dit onderzoek laat zien dat het waardevol is (tot positieve uitkomsten leidt) als leerlingen kunnen ervaren dat op school de waarde van hun moedertaal wordt gezien en erkend.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- Alisaari, J., Heikkola, L.M., Commins, N., & Acquah, E.O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and teacher education*, 80, 48-58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Cenoz, J., Leonet, O., & Gorter, D. (2021). Developing cognate awareness through pedagogical translanguaging. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 2759-2773. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1961675>
- Cummins, J. (2018). Urban Multilingualism and Educational Achievement: Identifying and Implementing Evidence-Based Strategies for School Improvement. In: Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., Sierens, S., Maryns, K. (eds) *The Multilingual Edge of Education*. Palgrave Macmillan, London. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-54856-6\\_4](https://doi.org/10.1057/978-1-137-54856-6_4)
- Duarte, J., & Günther-van der Meij (2018). A holistic model for multilingualism in education. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5(2), 24-43. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.9.153>
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, Language, bilingualism and education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Giouroukakis, V., & Honigsfeld, A. (2010). High-stakes testing and English language learners: Using culturally and linguistically responsive literacy practices in the high school English classroom. *Tesol Journal*, 1(4), 470-499. <https://doi.org/10.5054/tj.2010.240193>
- Hopp, H., Kieseier, T., Jakisch, J., Sturm, S., & Thoma, D. (2020). Do Minority-Language and Majority-Language Students Benefit from Pedagogical Translanguaging in Early Foreign Language Development? *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 40(6), 815-837. <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0164>
- Langeloo, A., Mascareño Lara, M., Deunk, M. I., Klitzing, N. F., & Strijbos, J. W. (2019). A systematic review of teacher-child interaction with multilingual young children. *Review of Educational Research*, 89(4), 536-568. <https://doi.org/10.3102/0034319855619>

\

## 577. (De) Motiverend Lesgeven voor Leerlingen van Diverse Achtergronden en de Rol van Verwachtingen

Jonne Bloem; Universiteit Utrecht

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*(De)motiverend lesgeven, Verwachtingen, Kansengelijkheid*

Alle leerlingen, ongeacht hun (culturele) achtergrond hebben baat bij motiverend lesgeven van de leerkracht. Echter, eerder onderzoek suggereert dat leerkrachten verschillen in de mate waarin zij (de)motiverend lesgeven, bijvoorbeeld voor leerlingen van verschillende sociaaleconomische en etnische achtergronden. Mogelijk spelen de verschillen in verwachtingen van de leerkracht hierbij een rol. In dit onderzoek kijken wij daarom naar de mate waarin leerkrachten verschillende verwachtingen hebben van leerlingen van diverse achtergronden en of dit vervolgens zorgt voor verschillen in (de)motiverend lesgeven. Voorlopige resultaten op basis van pilotdata (n=92 leerkrachten en 247 leerlingen) laten zien dat leerkrachten lagere verwachtingen hebben van leerlingen met een lagere SES dan met een hogere SES. Verwachtingen verschillen niet op basis van migratieachtergrond. Lagere verwachtingen hingen vervolgens samen met minder motiverende strategieën en meer demotiverende strategieën. Voor de meeste (de)motiverende strategieën werd er geen directe relatie met achtergrond gevonden. De bevindingen laten zien hoe verwachtingen van de leerkracht uitwerken op hun gedrag. Daarmee kan dit onderzoek leerkrachten inzichten geven in hoe hun gedrag, ontstaan vanuit goede intenties, de motivatie en prestaties van leerlingen stimuleert of juist ondermijnt. Tijdens de ORD2024 zullen de eerste resultaten op basis van de daadwerkelijke data (68 leerkrachten en hun 1176 leerlingen) bekend zijn.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Inleiding, theoretisch kader en onderzoeksvraag  
Leerkrachten ondersteunen de motivatie en leerprestaties van hun leerlingen door hun dagelijkse interacties in de klas (Bureau et al., 2022). Motiverende strategieën omvatten onder andere het bieden van keuzes, het bieden van



ondersteuning en uitdaging, en het opbouwen van een positieve relatie met de leerling (Ahmadi et al., 2022). Daarentegen zijn directief en chaotisch lesgeven, het uiten van kritiek en ervaren van conflicten juist demotiverend voor leerlingen. Uit eerder onderzoek blijkt dat leerkrachten verschillen in de mate waarin zij (de)motiverend lesgeven aan verschillende leerlingen, ook binnen dezelfde klas (Domen et al., 2020). Leerkrachten geven bijvoorbeeld minder motiverend les aan leerlingen met een lagere sociaaleconomische status (SES) (Bloem et al., 2023) of aan leerlingen waar zij lagere verwachtingen van hebben (Hornstra et al., 2018). Volgens zelfdeterminatietheorie is motiverend lesgeven echter belangrijk voor het stimuleren van de basisbehoeften aan autonomie, competentie en verbondenheid van alle leerlingen, ongeacht hun (culturele) achtergrond (Bureau et al., 2022; Ryan & Deci, 2000). Wij onderzochten daarom de mate waarin leerkrachten (de)motiverend lesgeven aan leerlingen van verschillende sociaaleconomische en etnische achtergronden en of verschillen in verwachtingen hierin een (mediërende) rol speelt. Methode Voor dit onderzoek gebruiken we data van de eerste wave (najaar 2023) van een longitudinaal onderzoeksproject bij 68 leerkrachten in groep 6-8 en hun &plusmn;1176 leerlingen. Leerkrachten en leerlingen vulden vragenlijsten in over hun achtergrond, (de)motiverend lesgeven (leerkrachten en leerlingen) en verwachtingen (leerkracht). De vragenlijsten voor (de)motiverend lesgeven zijn gebaseerd op bestaande vragenlijsten en eerder onderzoek (i.e., Ahmadi et al., 2022; Hornstra et al., 2020; Leo et al., 2022; Koomen et al., 2012) en gevalideerd in een pilotstudie. Voor het meten van verwachtingen lieten we leerkrachten inschatten wat de leerling zou scoren op de eerstvolgende citotoetsen. Omdat de studie momenteel gepre-registreerd wordt, worden hieronder de eerste bevindingen gepresenteerd op basis van de pilotdata (n= 92 leerkrachten en 247 leerlingen), geanalyseerd met mediatieanalyses in PROCESS SPSS27. Tijdens de ORD2024 volgen de eerste echte resultaten op basis van Multilevelanalyses. Resultaten, conclusie en wetenschappelijke bijdragen De resultaten van de pilotdata laten zien dat leerkrachten gemiddeld lagere verwachtingen hebben van leerlingen met een lagere SES dan van leerlingen met een hogere SES. Deze verschillen in verwachtingen resulteren in minder motiverende strategieën en juist meer demotiverende strategieën voor leerlingen met een lage SES. Er was geen directe relatie tussen SES en de meeste (de)motiverende strategieën. Wel gaven leerkrachten aan dat zij het moeilijker vinden hun verwachtingen helder te stellen tegenover leerlingen met een lagere SES en ervaren zij vaker een strijd met deze leerlingen. Verwachtingen verschilden niet voor leerlingen met en zonder niet-westerse migratieachtergrond. Het hebben van een migratieachtergrond was eveneens niet direct gerelateerd aan (de)motiverend lesgeven, behalve voor conflict: Leerkrachten ervoeren vaker een strijd met leerlingen met een migratieachtergrond dan met leerlingen zonder migratieachtergrond. Deze resultaten laten zien hoe verschillen in achtergrondkenmerken en verwachtingen uitwerken in gedrag van de leerkracht. Dit kan leerkrachten inzichten geven in hoe hun gedrag, ontstaan vanuit goede intenties, de motivatie en prestaties van leerlingen kan stimuleren of juist ondermijnen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

In het basisonderwijs komen verschillende groepen samen en het doel is om alle leerlingen de kansen te bieden om zich tot zijn of haar potentieel te ontwikkelen. Dit faciliteren past bij de expertise van leerkrachten en is iets wat zij in het algemeen zeer goed kunnen. Zij zullen voortdurend proberen de beste keuzes te maken, maar net als alle mensen kunnen misopvattingen ook hen parten spelen. Door onderzoek naar hoe het komt dat leerkrachten



differentiëren in de mate waarin zij motiverend lesgeven, kunnen we inzicht krijgen in veelvoorkomende misopvattingen zodat leerkrachten daar vervolgens naar eigen inzicht rekening mee kunnen houden.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P. D., Ryan, R., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M. R., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L., Lonsdale, C. (2022). A classification system for teachers' motivational behaviours recommended in self-determination theory interventions. <https://doi.org/10.31234/osf.io/4vrym>

Bloem, J., Flunger, B., Stroet, K., & Hornstra, L. (2023). Differences in need-supportive teaching toward students from different socioeconomic backgrounds and the role of teachers' attitudes. *Social Psychology of Education*, 1-51. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09831-w>

Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72. <http://doi.org/10.3102/00346543211042426>

Hornstra, L., Stroet, K., van Eijden, E., Goudsblom, J., & Roskamp, C. (2018). Teacher expectation effects on need-supportive teaching, student motivation, and engagement: A self-determination perspective. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 324-345. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550841>

Koomen, H. M., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of school psychology*, 50(2), 215-234. Leo, F. M., Behzadnia, B., Lopez-Gajardo, M. A., Batista, M., & Pulido, J. J. (2022). What kind of interpersonal need-supportive or need-thwarting teaching style is more associated with positive consequences in physical education?. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop), 1-10. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2022-0040>

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. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.36.11.1452>

## 578. Hoe geven basisscholen hun eigen onderwijsachterstandenbeleid vorm en welke keuzes liggen ten grondslag aan hun aanpak?

Annemarie van Langen; KBA Nijmegen; Annemiek Veen; Kohnstamm Instituut

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*basisscholen, onderwijsachterstandenbeleid, kansengelijkheid*

Welk beleid voeren basisscholen op het gebied van onderwijsachterstanden en in hoeverre is dit beleid integraal? Op welke doelen richten zij zich en wat zijn de achterliggende redeneerlijnen? Deze vragen stonden centraal in een onderzoek voor het ministerie van OCW, in samenwerking met NRO, uitgevoerd door het Kohnstamm Instituut en KBA Nijmegen. Om de vragen te beantwoorden voerden we verschillende deelonderzoeken uit. Aan de hand van een expertbevraging, een literatuurstudie, een survey onder OAB-scholen en casestudies onder tien OAB-scholen is beschreven welke aanpakken scholen kiezen en welke keuzes en redeneerlijnen hieraan ten grondslag liggen. In deze sessie presenteren we de onderzoeksuitkomsten en illustreren deze aan de hand van praktijkvoorbeelden.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

**Inleiding, doel en context** Het ministerie van OCW en NRO hebben samen een onderzoeksprogramma opgezet op het gebied van onderwijsachterstandenbestrijding, onder meer om het onderwijsveld te voorzien van relevante kennis. Binnen deze context hebben het Kohnstamm Instituut en KBA Nijmegen een onderzoek uitgevoerd naar het onderwijsachterstandenbeleid (OAB) op het niveau van de school.  
**Theoretisch kader en onderzoeksvragen** Het onderzoek richt zich op het ‘integrale schoolbeleid’ van scholen om onderwijsachterstanden van OAB-doelgroep leerlingen te bestrijden. Hieronder verstaan we schoolbreed uitgevoerd beleid en/of beleid dat bestaat uit een samenhangend programma of configuratie van interventies. Ook richt het onderzoek zich op de onderliggende beleidstheorie van de OAB-schoolaanpakken. De onderzoeksvragen luiden: Wat zijn blijkens onderzoek en volgens experts effectieve aanpakken voor onderwijsachterstandenbeleid in scholen, in welke mate zijn deze te typeren als integraal? Welke strategieën hanteren

scholen in hun beleid, op welke aspecten richten ze zich en in welke mate is sprake van integraal beleid? In hoeverre sluit dit beleid aan bij de aangedragen aanpakken vanuit de literatuur en de experts? Wat zijn de achterliggende redeneerlijnen bij de gekozen OAB-schoolaanpakken? Onderzoeksmethoden Het onderzoek is gestart met een literatuurstudie en expertraadpleging. Daarna is een survey uitgevoerd onder schoolleiders van basisscholen met hoge schoolweging (>33). Tot slot zijn tien casestudies uitgevoerd. Resultaten en conclusies Uit de literatuurstudie blijkt dat er veel literatuur is over de effectiviteit van afzonderlijke interventies/maatregelen, maar nauwelijks over integrale effectieve schoolaanpakken. Ook de geraadpleegde experts reikten veel (deels overlappende) maatregelen aan die onmisbaar zouden zijn voor effectieve achterstandenbestrijding, maar hebben een verschillende visie op wat integraal effectief OAB-schoolbeleid is. Uit de surveyresultaten blijkt dat 17% van de basisscholen met hoge schoolweging geen expliciete OAB-aanpak heeft. Andere basisscholen hebben die wel, maar het is lastig helder te krijgen wat de onderliggende visie onder deze aanpak is. Verder blijkt dat de focus van de OAB-aanpak op bijna alle onderzochte scholen sterk ligt op het verbeteren van basisvaardigheden en sociale competentie van OAB-doelgroepleerlingen. Volgens driekwart van de schoolleiders is hun OAB-schoolaanpak te typeren als integraal, maar daaronder worden uiteenlopende zaken verstaan. De ontwikkeling van de OAB-schoolaanpak blijkt op de meeste scholen een interne aangelegenheid, met veel inbreng van het eigen team. Ook wordt veel gebruikgemaakt van wetenschappelijke kennis. Externe partijen, zoals het schoolbestuur, de gemeente en het OAB-scholennetwerk hebben veel minder invloed. Om diepgaander inzicht te verkrijgen in de redeneerlijnen achter het OAB-beleid van scholen zijn casestudies uitgevoerd. De onderzochte basisscholen verschillen sterk wat betreft context en ideeën over achterstandenbestrijding. Elke casebeschrijving toont echter een goed draaiende school met veel aandacht voor leerlingen en leerkrachten en een doordachte OAB-aanpak met een aantal gemeenschappelijke elementen. Wetenschappelijke en praktische betekenis In de overkoepelende analyse onderzoeken we in hoeverre onze onderzoeksbevindingen stroken met wat van scholen met veel OAB-doelgroepleerlingen verwacht mag worden, gedacht vanuit theorieën over onderwijsachterstanden (bestrijding). Op grond daarvan komen we tot conclusies en aanbevelingen over wat scholen goed (lijken te) doen en welke aspecten meer aandacht behoeven. De schoolportretten zijn opgenomen in een aantrekkelijke brochure ter inspiratie voor de onderwijspraktijk.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Kansenongelijkheid is één van de grote maatschappelijke vraagstukken van deze tijd. Het Onderwijsachterstandenbeleid (OAB) is erop gericht om de kansenongelijkheid in het onderwijs aan te pakken. Van basisscholen met OAB-doelgroepleerlingen wordt verwacht dat zij met behulp van de toegekende OAB-middelen dat beleid in de praktijk uitvoeren. In dit onderzoek is in kaart gebracht welke aanpak basisscholen daarvoor hebben ontwikkeld, welke principes en redeneerlijnen daaraan ten grondslag liggen en in hoeverre scholen wetenschappelijke kennis over effectieve interventies benutten en aansluiten bij theorieën over de oorzaken van kansenongelijkheid. De brochure over scholen met een doordachte OAB-aanpak dient ter inspiratie voor de onderwijspraktijk.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Langen, A. van & Veen, A. (2024). Effectief integraal schoolbeleid ter bestrijding van ongelijke kansen. Verslag expertraadpleging en literatuurstudie. Nijmegen: KBA Nijmegen, Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Jenniskens, T. & Langen, A. van, m.m.v. Veen, A. (2024). Onderwijsachterstandenbeleid in de school. Survey onder schoolleiders basisscholen. Nijmegen: KBA Nijmegen, Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Langen, A. van & Veen, A., m.m.v. Brouwer, A. & Vaessen, A. (2024). Onderwijsachterstandenbeleid in de school. Op zoek naar een integrale aanpak: tien schoolportretten. Amsterdam: Kohnstamm Instituut, Nijmegen: KBA Nijmegen.

## 579. Exploring the Social Dimensions of Digital Media Usage in Children Aged 5-7: An Exploratory Study

Els D.S. Goetschalckx; ICLON, Universiteit Leiden

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

*Medialandschap , Sociale ontwikkeling , Kinderen*

Kinderen van vandaag groeien op in een overweldigend cross-contextueel medialandschap dat zowel hun formele als informele leeractiviteiten en recreatieve momenten doordringt. Digitale media maakt een integraal onderdeel uit van hun leven en geeft vorm aan hun ervaringen en sociale interacties. Deze studie onderzoekt daarom de sociale dimensies van het digitale mediagebruik bij deze leeftijdsgroep, met aandacht voor de rol van digitale media als sociale activiteit. Het cross-contextuele medialandschap omvat diverse mediaopties, en de studie integreert de ecologische systementheorie van Bronfenbrenner en Bowlby's hechtingstheorie om de bredere sociaalecologische context en emotionele aspecten te begrijpen. Onderzoeksvragen zijn "Hoe ziet het cross-contextuele medialandschap eruit voor kinderen van 5-7 jaar oud?" en "In hoeverre is het gebruik van digitale media een sociale activiteit voor kinderen van 5-7 jaar oud?" Een exploratieve studie met twintig kinderen via semigestructureerde diepte-interviews op school, beoogt patronen te identificeren in de sociale aspecten van digitaal mediagebruik. Het onderzoek streeft naar een dieper begrip van de dynamische relatie tussen jonge kinderen en digitale media in sociale contexten. De bevindingen bieden waardevolle inzichten voor ouders, opvoeders en beleidsmakers, ter bevordering van gezond digitale mediagebruik en positieve sociale interacties in de vroege kinderjaren.

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Kinderen van vandaag groeien op in een overweldigend cross-contextueel medialandschap dat zowel formele als informele leeractiviteiten en recreatieve momenten doordringt. Veel kinderen

hebben toegang tot multimedia, en Huber et al. (2018) toonden aan dat de schermtijd van jonge kinderen minstens anderhalf uur per dag bedraagt. Digitale media is dus een integraal onderdeel van het leven van kinderen, waarbij het hun ervaringen en sociale interacties vormgeeft. Het doel van deze studie is daarom om de sociale dimensies van het digitale mediagebruik van kinderen van 5-7 jaar te verkennen, met bijzondere aandacht voor de mate waarin digitale media fungeert als een sociale activiteit in het leven van deze leeftijdsgroep.

**Theoretisch kader** Het cross-contextuele medialandschap omvat het volledige scala aan mediaopties (apparaten, platforms...) en vertegenwoordigt het speelveld waarin iemand wordt blootgesteld aan een voortdurende reeks analoge, digitale en/of geconvergeerde media, bewust of onbewust, en vrijwillig of onvrijwillig (Van Deursen & Helsper, 2021; Kaul, 2012). Om het onderzoek uit te voeren, maken we gebruik van de ecologische systementheorie van Bronfenbrenner en Bowlby's hechtingstheorie. De ecologische systementheorie leidt het onderzoek naar de bredere sociaalecologische context waarin kinderen sociaal omgaan met digitale media, inclusief invloeden van gezinsdynamiek, peer-relaties en maatschappelijke normen (Darling, 2007). Bowlby's hechtingstheorie voegt een emotioneel perspectief toe, waarbij wordt onderzocht of digitale interacties de kwaliteit van hechtingsrelaties aanvullen of beïnvloeden (Fearon & Roisman, 2017). Door deze theorieën te integreren, beoogt de studie een genuanceerd en holistisch begrip te bieden van hoe het gebruik van digitale media als een sociale activiteit functioneert binnen de bredere sociaal-culturele en ecologische contexten in het leven van jonge kinderen.

**Onderzoeksvragen** De onderzoeksvragen zijn: \* Hoe ziet het cross-contextuele medialandschap eruit voor kinderen van 5-7 jaar oud? \* In hoeverre is het gebruik van digitale media een sociale activiteit voor kinderen van 5-7 jaar oud?

**Methode** De vragen worden beantwoord middels een exploratieve studie met semigestructureerde diepte-interviews bij twintig kinderen van 5-7 jaar met diverse socio-economische achtergronden. De interviews, uitgevoerd op school om een gecontroleerde en veilig omgeving te waarborgen, zullen worden getranscribeerd en thematisch geanalyseerd om patronen te identificeren met betrekking tot de sociale aspecten van digitaal mediagebruik.

**Resultaten en conclusies** Tijdens de meedenksessie sparren wij graag over de resultaten. Vanwege de exploratieve natuur van dit complexe onderzoek bij jonge kinderen, verwachten wij dat de resultaten evenzo complex zijn om te analyseren en interpreteren.

**Wetenschappelijke en praktische betekenis** Met dit verkennende onderzoek streven we ernaar meer inzicht te krijgen in de relatie tussen jonge kinderen en digitale media in sociale contexten. Dit draagt bij aan de huidige kennis over de sociale dimensies van het gebruik van digitale media bij kinderen en bevordert een dieper begrip van de implicaties voor hun sociale ontwikkeling. De bevindingen zullen bovendien waardevolle inzichten opleveren voor ouders, opvoeders en beleidsmakers met betrekking tot het passende gebruik van digitale media bij kinderen. Dit kan helpen bij het opstellen van geïnformeerde richtlijnen voor een gezond gebruik van digitale media in de vroege kinderjaren en voor stimulering van positieve sociale interacties en vaardigheden.

Onderwijs van Waarde(n)

Dit onderzoek verkent de sociale dimensies van digitale media bij kinderen binnen het cross-contextuele medialandschap en bevordert inzichten in de dynamiek tussen kinderen en digitale media, wat cruciaal is voor hun sociale ontwikkeling. Door gebruik te maken van de ecologische systementheorie en hechtingstheorie wordt een holistisch begrip nagestreefd. De bevindingen zullen bijdragen aan de kennis over digitale media bij jonge kinderen en informeren ouders, opvoeders, en beleidsmakers over gezond mediagebruik. Dit onderzoek sluit aan bij het congressthema "Onderwijs van Waarde(n)" door de focus op sociale ontwikkeling van kinderen, waarbij digitale media als een integraal onderdeel van het onderwijs wordt behandeld.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Darling, N. (2007). Ecological systems theory: The person in the centre of the circles. *Research in Human Development*, 4(3-4), 203–217. <https://doi.org/10.1080/15427600701663023> Fearon, R. P., & Roisman, G. I. (2017). Attachment theory: progress and future directions. *Current Opinion in Psychology*, 15, 131–136. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.002> Huber, B., Highfield, K., & Kaufman, J. (2018). Detailing the digital experience: Parent reports of children's media use in the home learning environment. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 821–833. <https://doi.org/10.1111/bjet.12667> Kaul, V. (2012). Changing paradigms of media landscape in the digital age. *Journal of Mass Communication and Journalism*, 2(2), 1-9. Van Deursen, A.J.A.M. & Helsper, E.J. (2021). Mediawijsheid: Conceptualisering en belang in een gemedieerde samenleving. *Lacunae in bestaand onderzoek en beleid*. Enschede, Nederland: Universiteit Twente.



## 581. Samen op zoek naar (on)zichtbare wiskunde: leraren basisonderwijs bereiden leerlingen voor op wiskunde in de wereld

Michiel Veldhuis; Hogeschool IPABO; Universiteit Utrecht

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*rekenenwiskunde, maatschappelijke redzaamheid*

Hoe bereiden leraren en aanstaande leraren leerlingen voor op situaties waarin sprake is van (verborgen) wiskunde? Om deze vraag te beantwoorden hebben we een vragenlijst uitgezet onder leraren basisonderwijs en studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs. In de vragenlijst worden situaties voorgelegd, met de vraag om aan te geven hoe het door hen verzorgde onderwijs hierop voorbereid. Voorbeelden hiervan zijn het (her)inrichten van een huis of kamer of het reizen met het openbaar vervoer. We vroegen in de vragenlijst ook in meer algemene zin hoe het verzorgde onderwijs zich richt op maatschappelijke redzaamheid. Een twintigtal leraren basisonderwijs heeft de vragenlijst ingevuld, en met een drietal van hen houden we interviews. De dataverzameling en analyse is in volle gang, op het congres verwachten we een verklarend model te kunnen voorleggen aan de deelnemers.

Inleiding, onderzoeksdoel, context  
Ongemerkt komen we dagelijks in aanraking met wiskunde. Vaak hebben we te maken met wiskundige communicatie, zoals bijvoorbeeld bij het interpreteren van verkeersaanwijzingen (Keijzer, 2023). Dan is de wiskunde meer zichtbaar, maar het kan ook om onzichtbare wiskunde gaan. Denk aan de minder zichtbare wiskunde in het gebruik van een OV-chipkaart of in het ontvangen van gepersonaliseerde reclame tijdens het bezoek aan een website.  
Theoretisch kader  
Veel van deze wiskunde heeft te maken met digitalisering van de wereld. Het is belangrijk dat leerlingen zich kunnen redden en daarom leren met deze wiskundige wereld om te gaan. Dit volgt uit een maatschappijanalyse en staat ook in de nieuwe conceptkerndoelen rekenen en wiskunde (Prenger, et al., 2023).  
Nieuwe conceptkerndoelen impliceren een taak voor leraren basisonderwijs. Zij moeten de wiskunde in de omgeving van leerlingen herkennen, om daar betekenisvol in hun onderwijs mee aan de slag

te gaan. Dat klinkt logisch, omdat het voorbereiden van leerlingen op maatschappelijk functioneren een kerntaak van het onderwijs is. Het reken-wiskundeonderwijs is echter vaak niet ingericht op het verkennen van wiskunde in de wereld. Daarbij is het de vraag of leraren basisonderwijs eigenlijk wel de wiskunde in de omgeving van leerlingen herkennen. Of, belangrijker, of ze wiskunde herkennen in maatschappelijke situaties waarin leerlingen zich begeven. Onderzoeksvraag In dit onderzoek beantwoorden we de vraag: Hoe bereiden leraren en aanstaande leraren leerlingen voor op situaties waarin sprake is van (verborgen) wiskunde? Methode van onderzoek Om deze vraag te beantwoorden hebben we een vragenlijst uitgezet onder leraren basisonderwijs en studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs. In de vragenlijst worden verschillende situaties voorgelegd, met de vraag om aan te geven hoe het gegeven onderwijs hierop voorbereid. Een voorbeeld van zo een situatie is het (her)inrichten van een huis of kamer, dat (mogelijk) ondersteund wordt met een app van het bedrijf dat de inrichting levert. Resultaten en voorlopige conclusies De gegeven antwoorden analyseren we door de antwoorden te ordenen en te labelen. Het verbinden van labels leidt tot een verklarend model, waarover we met de leraren in gesprek gaan. Het resulterende model leggen we tijdens het congres aan de deelnemers voor. Het analyseren is nog in volle gang. Tijdens het congres verkennen we met de deelnemers wat de consequenties van de bevindingen kunnen zijn voor de lerarenopleiding basisonderwijs of voor de nascholing van leraren basisonderwijs. Wetenschappelijke en praktische betekenis Recent overheidsbeleid richt zich op het versterken van de basisvaardigheden. Rekenen-wiskunde is een van deze basisvaardigheden. Het doel van de versterking is leerlingen beter in staat te stellen om zich met de verworven kennis en vaardigheden in het basisonderwijs te redden in de maatschappij. Dit laatste vraagt een omslag in het denken over reken-wiskundeonderwijs, omdat er daarmee in het onderwijs een verschuiving nodig is van leren uitrekenen van sommen naar het ontwikkelen van wiskundige denk- en werkwijzen. Dit gegeven roept tal van vragen op rond het leren en ontwikkelen van leraren en de inrichting van het onderwijs.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Een kerntaak van het onderwijs is om leerlingen maatschappelijk redzaam te maken. Dat vraagt een gedegen focus op het leren van rekenen-wiskunde. Namelijk, wiskunde neemt met de toenemende digitalisering in de samenleving een steeds prominentere plek in, terwijl dezelfde digitalisering maakt dat veel van deze wiskunde onzichtbaar is. Het gaat daarbij om de socialiserende functie van het reken-wiskundeonderwijs, waarvan de ontwikkeling nog nauwelijks ontgonnen is.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

## 582. Het formatief evalueren van onderzoekend vermogen door hbo-docenten

Nienke Boere; Open Universiteit/Hogeschool Utrecht

Liesbeth Baarman, Hogeschool Utrecht; Lisette Munneke, Hogeschool Utrecht; Elly de Bruin, Open Universiteit, Heerlen.

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

*Formatief evalueren , Onderzoekend vermogen, Hbodocenten*

Hoewel onderzoekend vermogen steeds meer aandacht krijgt in het curriculum van het hoger beroepsonderwijs (hbo), ervaren hbo-docenten moeilijkheden bij het ondersteunen van de ontwikkeling daarvan. Een werkwijze volgens formatief evalueren zou kunnen helpen. Het is daarom van belang inzicht te krijgen in hoe docenten formatief evalueren benutten om de ontwikkeling van onderzoekend vermogen van hun studenten te stimuleren en welke specifieke problemen ze hierbij ondervinden. In groepsinterviews en reflectiesessies op gegeven feedback zijn de praktijken van docenten besproken, inclusief hun redenen achter hun handelen en opvattingen. Voorlopige resultaten tonen aan dat docenten het moeilijk vinden om een duidelijk beeld te krijgen van hoe onderzoekend vermogen er precies uitziet binnen hun beroepsdomein, wat het geven van gerichte feedback bemoeilijkt. Deze onderzoeksresultaten bieden handvatten voor de professionele ontwikkeling van docenten op het gebied van het formatief evalueren van onderzoekend vermogen en dragen bij aan het wetenschappelijk begrip van het gebruik van formatieve evaluatie in het hoger beroepsonderwijs, specifiek gericht op onderzoekend vermogen.

**Inleiding** De laatste tien jaar is er groeiende aandacht in het hoger beroepsonderwijs (hbo) voor het ontwikkelen van onderzoekend vermogen als onderdeel van de beroepsopleiding. Deze verschuiving komt voort uit de toenemende vraag naar afgestudeerden die kunnen omgaan met de uitdagingen van de complexe beroepspraktijk (Andriessen, 2014; Nerland & Jensen, 2014). Om het onderzoekend vermogen te bevorderen, trachten hbo-opleidingen steeds vaker

deze vaardigheid nauw te koppelen aan authentieke beroepsopdrachten, waarbij studenten verschillende competenties moeten integreren (Losse et al., 2017).

Een veelbelovende aanpak voor het begeleiden van het ontwikkelen van onderzoekend vermogen zou formatieve evaluatie (FE) kunnen zijn (Hattie, & Timperley, 2007). Eerdere studies lieten gunstige effecten van FE op leren zien maar docenten vinden het lastig om hun begeleiding daarop te richten, specifiek ook ten aanzien van het ontwikkelen van complexe beroepscompetenties zoals onderzoekend vermogen (Boud & Molloy, 2013; Ommering et al., 2023; Yan & Brown, 2021). Het is daarom belangrijk om begrip te krijgen van hoe docenten FE benutten om onderzoekend vermogen te stimuleren en welke specifieke problemen zij hierbij ondervinden. Theoretisch kader

In dit onderzoek wordt uitgegaan van een sociocultureel perspectief op leren. Onderzoekend vermogen wordt gedefinieerd als het vermogen om in beroepssituaties vast te kunnen stellen waar adequate handelingskennis ontbreekt en deze ontbrekende kennis met passende grondigheid te kunnen creëren én bruikbaar te maken binnen een beroepscontext (Munneke et al., 2022). Formatief evalueren is het verkrijgen van inzicht in de ontwikkeling van studenten en het gebruiken van deze informatie voor het geven van feedback en het nemen van vervolgstappen in het leerproces (Black & Wiliam, 2009).

De literatuurreview van Yan et al. (2021) illustreert dat het succesvol uitvoeren van formatieve evaluatieactiviteiten door docenten kan afhangen van diverse factoren. Yan et al. (2021) benadrukken ook dat de relevantie van deze factoren context specifiek zijn en daarom binnen de betreffende context onderzocht zou moeten worden. Onderzoeksvraag/-vragen

“Welke formatieve evaluatieactiviteiten zetten hbo-docenten in om het onderzoekend vermogen van studenten te stimuleren, en waarom doen ze dat op deze manier?” Methode van onderzoek

Via een kwalitatieve, interpretatieve aanpak in drie iteraties wordt getracht de onderzoeksvraag te beantwoorden.

De eerste iteratie betreft een groepsinterview waarin docenten benoemden welke formatieve evaluatieactiviteiten zij ondernemen om het onderzoekend vermogen van hun studenten te stimuleren en wat hun redenen daarvoor zijn. In de tweede iteratie reflecteerden dezelfde docenten op feedback die zij gaven op studentenwerk en vergelijken zij dit met hun inzichten uit de eerste iteratie. De derde iteratie bestaat uit een terugkoppeling van de bevindingen uit de vorige iteraties voor verificatie en eventuele vervolgvragen.

Transcripties van audiobestanden worden inductief thematisch geanalyseerd met behulp van Atlas.Ti (Braun & Clarke, 2006). Deze analyse richt zich specifiek op formatieve evaluatieactiviteiten die gericht zijn op het ontwikkelen van onderzoekend vermogen en de redenering erachter. Resultaten en conclusies

Op het moment van indienen is de dataverzameling nog gaande. Voorlopige resultaten suggereren dat docenten het moeilijk vinden om een duidelijk beeld te krijgen van hoe onderzoekend vermogen er precies uit ziet binnen hun beroepsdomein, wat het geven van gerichte feedback bemoeilijkt.

Onderwijs van Waarde(n)

De groeiende aandacht voor het ontwikkelen van onderzoekend vermogen bij studenten in het hoger beroepsonderwijs (hbo) reflecteert de behoefte aan professionals die effectief om kunnen gaan met de uitdagingen van complexe beroepspraktijken (Andriessen, 2014; Nerland & Jensen, 2014). Met ons onderzoek willen we bijdragen aan de professionalisering van hbo-docenten, die op hun beurt het onderzoekend vermogen van studenten versterken. Dit streven beoogt niet alleen de verbetering van de onderwijskwaliteit, maar beoogt ook de capaciteit van hbo-afgestudeerden te versterken om bij te dragen aan innovatie en maatschappelijke vraagstukken, zoals klimaatverandering en digitalisering. Zo draagt ons onderzoek bij aan onderwijs met waarde.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

## 583. Het ervaren en onderzoeken van agency vanuit het perspectief van Futures Literacy

Petra Cremers; Hanzehogeschool; Ramila Kafaji Zadeh;  
Hanzehogeschool; Jitske GulmansWeitenberg; Hanzehogeschool;  
Indira Day; Universiteit Utrecht; Tim Stevens; Technische Universiteit  
Eindhoven

Divisie: Hoger Onderwijs

*Agency, Futures Literacy, Docent Professionalisering*

Hoger onderwijsinstellingen innoveren hun onderwijs zodat zij studenten kunnen voorbereiden op 'de toekomst'. Echter, 'de toekomst' bestaat alleen in onze verbeelding. Futures Literacy (Miller, 2018) is het vermogen om bewust een verscheidenheid aan toekomst(en) te kunnen verbeelden en als lens te gebruiken om anders naar het heden te kijken. Miller suggereert dat als je dit vermogen ontwikkelt een new sense of agency kan ontstaan, waarbij je meer mogelijkheden voor keuzes in het heden kunt zien, omdat je je verbeelding oprekt door het bevragen van aannames over de toekomst. We onderzoeken de agency van docenten die het programma Mastering Futures Literacy volgen. Daarbij focussen we op hoe de professional agency van docenten zich verhoudt tot deze new sense of agency. In de workshop zullen we deelnemers kennis laten maken met de beginselen van Futures Literacy en ze laten ervaren hoe dat van invloed kan zijn op hun gevoel van agency. Dat doen we aan de hand van de Polak Game waarin we verkennen hoe je de toekomst ziet en jouw invloed daarop. Deelnemers aan de workshop positioneren zich op kwadranten, vanuit verschillende rollen. Door uitwisseling en reflectie ontwikkelen we inzicht in de relatie tussen agency en Futures Literacy.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Hoger onderwijsinstellingen innoveren hun onderwijs zodat zij studenten kunnen voorbereiden op een veranderende samenleving. Docenten hebben een centrale rol in het uitvoeren van onderwijsinnovaties (Stevens, 2004). Het is belangrijk dat docenten ervaren dat ze invloed hebben op de keuzes die ze maken tijdens de implementatie van deze innovaties, en dat ze die

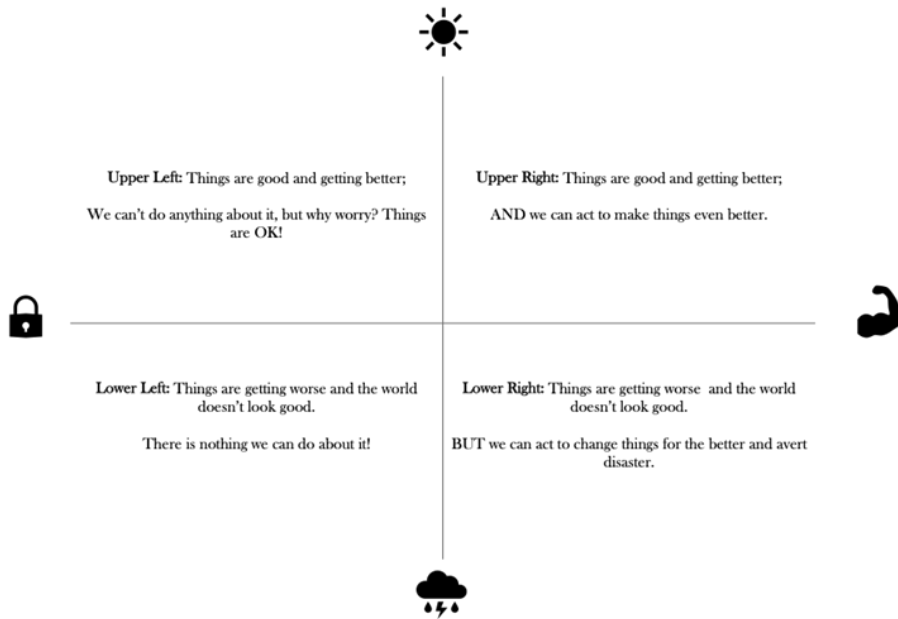
keuzes kunnen afstemmen op hun professionele identiteit. Met andere woorden, docenten moeten professional agency ervaren tijdens het innoveren (Ketelaar et al., 2013). Het is echter de vraag of innovatief onderwijs studenten kan voorbereiden op de toekomst. Met zoveel veranderingen en ontwikkelingen lijkt de toekomst steeds onzekerder: hoe we beslissingen nemen, wat we plannen en waarop we hopen. Het is dan ook onmogelijk om de toekomst te voorspellen. Daarom roept Facer (2019) op om het onderwijs in te richten op een manier die een verscheidenheid aan toekomstige integreert. Een manier om dit te doen is door het ontwikkelen van Futures Literacy (Miller, 2018): het vermogen om bewust een verscheidenheid aan toekomstige te kunnen verbeelden en als lens te gebruiken om anders naar het heden te kijken. Miller suggereert dat als je dit vermogen ontwikkelt een new sense of agency kan ontstaan, waarbij je meer mogelijkheden voor keuzes in het heden kunt zien, omdat je je verbeelding oprekt door het bevragen van aannames over de toekomst. Wij onderzoeken professional agency dus vanuit het perspectief van Futures Literacy. Daarbij focussen we op hoe professional agency van docenten zich verhoudt tot deze 'new sense of agency'. Het professionaliseringsprogramma Mastering Futures Literacy (MFL) is ontwikkeld om het vermogen Futures Literacy te vertalen naar het onderwijs. Tijdens het programma worden deelnemers, onder andere, uitgenodigd deel te nemen aan Futures Literacy Labs en deze zelf te faciliteren. Om meer informatie te krijgen over welke vaardigheden deelnemers ontwikkelen, en hoe die van invloed zijn op hun professional agency hebben we vijf MFL deelnemers gevraagd hun learning journey te schetsen en hebben we ze aan de hand daarvan geïnterviewd. Workshop beschrijving: Polak Game In deze workshop laten we deelnemers kennismaken met de beginselen van Futures Literacy en hoe dat van invloed kan zijn op hun gevoel van agency. Na een korte theoretische inleiding geven we een voorbeeld van denken over de toekomst als vaardigheid, doormiddel van een interactieve werkvorm genaamd de Polak Game. Daarna reflecteren we op onze onderzoeksresultaten in relatie tot de ervaring van de deelnemers. De Polak Game is een dynamisch spel waarin de vragen Hoe zie je de toekomst over het algemeen? en In hoeverre heb je hier invloed op? centraal staan. De assen en de kwadranten van de Polak Game in Figuur 1 worden toegelicht en de deelnemers krijgen de mogelijkheid om een plek te kiezen. Eerst vanuit hun rol als individu en vervolgens als professional of organisatie. De deelnemers wisselen uit wat hun bewoog om in 'n van de kwadranten te staan en daarna volgt een plenaire uitwisseling en reflectie op de onderzoeksresultaten.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Futures Literacy is een belangrijk element binnen onderwijs van waarde. Onderwijs wordt gezien als een belangrijk instrument om de samenleving te veranderen en bij te dragen aan een betere wereld. Daarvoor is het belangrijk dat onderwijsprofessionals en beleidsmakers niet vasthouden aan een beperkt toekomstbeeld maar open staan voor de verscheidenheid aan mogelijke toekomstige. Dat kan hun rol in en hun gevoel van invloed op mogelijke toekomstige vergroten en



helpt ze om te gaan met onzekerheid en complexiteit.



## 586. Waardevolle toetsing: een kunstzinnig perspectief

Saar Frieling; Nivoz; Wouter Modderkolk; Erasmus Universiteit

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

*Waarde, Toetsen, Kunst*

In het Whole Child Development-programma onderzoeken vier hogescholen in samenwerking met vier scholen en Stichting NIVOZ wat het vraagt om breed vormend onderwijs voor álle kinderen mogelijk te maken. Toetsen en evalueren is hierbij een belangrijk thema. De meeste onderwijsprofessionals willen bijdragen aan het ‘in de wereld komen’ van kinderen. Om dat te kunnen doen, is het van belang om die kinderen als – eventueel buiten de norm vallend - subject te waarderen (Biesta 2018). Hoe kunnen we ook in onze toetsing recht doen aan de waarde van ieder kind? Een kunstzinnig perspectief kan hier wellicht aan bijdragen. In deze sessie bieden we deelnemers een kunstzinnige ervaring. De sessie start met een videoperformance door Bart van Rosmalen en Anouk Saleming. Zij geven een muzikaal-poëtische impressie van een gesprek tussen experts over de dilemma’s van toetsen en evalueren in het onderwijs. Vervolgens vragen wij deelnemers te schrijven over wat zij gezien en beleefd hebben. Vanuit die teksten begint een contemplatieve dialoog (Van Rosmalen et al., 2024), bestaande uit twee schrijf- en voorleesrondes met een nagesprek. Door het schrijven blijven deelnemers dicht bij de eigen ervaring. De dialoog rondom het thema toetsen heeft zo een expliciet subjectieve basis.

Duur:

10 minuten film gevolgd door 50 minuten contemplatieve dialoog, bestaande uit twee schrijf- en voorleesrondes met aansluitend gesprek. Doel en inhoud

In het Whole Child Development-programma onderzoeken vier hogescholen in samenwerking met vier scholen en Stichting NIVOZ wat het vraagt om breed vormend onderwijs voor álle kinderen mogelijk te maken. Het gaat hierbij om onderwijs dat kinderen de gelegenheid geeft om als subject te bestaan (Biesta 2017). Het is dergelijk onderwijs dat recht doet aan álle kinderen,

omdat ieder subject kan verlangen (en moeite kan ervaren) om in de wereld te kunnen zijn, ongeacht talenten of tekortkomingen. Toetsen en evalueren is hierbij een belangrijk thema. Veel toetsingskaders hangen in het onderwijs vast aan objectieve normen. Ten opzichte van die normen worden prestaties van kinderen hoger of lager gewaardeerd. Hiermee wordt niet altijd recht gedaan aan de vrijheid van kinderen om buiten de norm te vallen. Hoe kunnen we ook in onze toetsing en evaluatie daadwerkelijk recht doen aan de waarde van ieder kind? In deze sessie bieden we deelnemers een kunstzinnige ervaring. De sessie start met een videoperformance door Bart van Rosmalen (cello) en Anouk Saleming (poëzie). Zij geven een muzikaal-poëtische impressie van een gesprek tussen experts over de dilemma's van toetsen en evalueren in het onderwijs. Door 'terug' te spelen wat zij gehoord hebben, zoeken ze naar het hart van het vraagstuk. Hiermee leveren ze input voor onderzoek-in-actie in deze sessie. We maken na vertoning van de film gebruik van de contemplatieve dialoog (Van Rosmalen, 2024). Deelnemers schrijven een stukje tekst naar aanleiding van de film en van daaruit begint de dialoog. Door het schrijven blijven deelnemers dicht bij de eigen ervaring. De dialoog rondom het thema toetsen heeft zo een expliciet subjectieve basis.

-

De ruimte voor leerlingen om als subject te bestaan, kan gegenereerd worden door leraren die zelf als subject naar voren treden (Biesta 2015). Een kunstzinnig, subjectiverend perspectief op toetsen en evalueren is daarom interessant om te onderzoeken.

In de kunst ontstaat ontroering vaak juist in het spanningsveld tussen talenten en tekortkomingen. De poging om met behulp van talenten tekortkomingen tegemoet te treden treft ons. Voor zowel de getalenteerde leerling als voor de 'zwakke' leerling geldt, dat wat zij op school laten zien pogingen zijn om met behulp van talenten hun tekortkomingen tegemoet te treden. Een kunstzinnig perspectief zou kunnen betekenen om niet de norm, maar de poging als leidraad te nemen. Door samen met de leerling naar het werk te kijken, door te evalueren, door te onderzoeken waar de ruimte zit, kan de leraar de leerling bemoedigen om in het proberen een volgende stap te zetten. Vanuit een dergelijk perspectief op toetsing, waarbij het niet gaat om het beoordelen ten opzichte van een norm, maar om het waarderen van het kind binnen de eigen context, kan de leerling bemoedigd worden om zich – op eigen wijze – al pogend in de wereld te begeven.

Onderwijs van Waarde(n)

Belangrijk aandachtspunt binnen het WCD programma is de interne congruentie tussen intenties, ontwerp en uitvoering van het onderwijs (Modderkolk & Mayo, 2022). Juist op het gebied van toetsen en evalueren is er vaak sprake van incongruentie. Welke ontwikkeling beogen we en willen we waarderen in ons onderwijs? Welke waarden gaan er schuil achter onze wijze van toetsen? Een kunstzinnig perspectief is een mogelijke bijdrage aan het discours op dit onderwerp. Daar waar er nu vaak een hiërarchische waardering is, kan de kunst een perspectief bieden waarin ook het onvermogen gewaardeerd wordt. Vanuit daar ontstaat de mogelijkheid van subject-gericht evalueren.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Referenties Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge journal of education*, 41(3), 287-302. Biesta, G. (2022). *Wereldgericht onderwijs: een visie voor vandaag*. Uitgeverij Phronese. Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Uitgeverij Phronese. Frieling, S. (z.d.) In de kunst is het donker welkom. Opgehaald van: <https://www.musework.nl/nl/page/11963/vormen-van-beschaving-in-de-kunst-is-het-donker-welkom> Frieling, S. (2023, 18 oktober). Toetsen waarbij je leerlingen welkom heet. Opgehaald van: <https://nivoz.nl/nl/toetsen-waarbij-je-je-leerlingen-welkom-heet> Modderkolk, W. & Mayo, A. (2022) *De lemniscaat: bouwen aan een brug tussen ideaal en realiteit*. In: *Werken aan waarde(n)vol vrijeschoolonderwijs voor nu en voor de toekomst*. Hogeschool Leiden.

Van Rosmalen, B., et al. (2024) *Stappen in het onbekende. Handboek Muzisch werk*. HKU Press. Voorlopig te vinden op HKU Musework (z.d.): <https://www.musework.nl/nl/contemplatieve-dialogoog> Saleming, A. en Van Rosmalen, B. (2022, 26 juni) *Er zijn kinderen* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=aQHBKepakUDeVoogd>, L. & Mayo, A. (2023). *Kernconcepten en uitgangspunten WCD/WTD*. Opgehaald van: <https://breedvormendonderwijs.nl/143-2/>

## 588. Student Perception of Suitable and Fair Performance-Based Assessment in Higher Education

S.W.L. Van Buel; Erasmus Universiteit Rotterdam (EUR); J.C. Arboleda; Rijksuniversiteit Groningen (RUG)

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

*Performancebased assessment, standardization, higher education, validity & fairness*

Performance-based assessments (PBA) varying in degrees and components of standardization are commonly used in higher education to assess students' competencies. However, an open question is how students perceive them, which this study aims to answer. It is of high relevance to answer that question, as stakeholder perceptions are known to influence adoption of assessment procedures, and because student motivation and achievement can be negatively influenced by negative assessment perceptions. Through two preregistered studies, we explore how varying degrees and components of standardization in PBA, defined as rating standardization (RS), integration standardization (IS), and comparative judgment (CJ), impact students' perceived suitability (study 1) and perceived fairness (study 2). Specifically, the first study investigates the impact of RS, IS, and CJ on students' perceived validity, decontextualization, reductionism, feedback usefulness, and course-taking intentions. Study 2 investigates how RS, IS and CJ, affect students' perceived procedural and distributive justice, equity, and equality, with a specific focus on potential differences between ethnic minority and majority students. Data analysis is performed using ANOVAs, Linear Mixed Models, and relative importance analysis, among others. No results are available yet.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Performance-based assessment (PBA) is commonly used in higher education to assess students' competencies in authentic settings(3,9). Several studies have focused on the effects of standardization on reliability and validity of assessment procedures(1,4,7), but little is known about how stakeholders, such as students, perceive different levels and components

standardization in PBA. Stakeholder perceptions are strongly related to the adoption of assessment procedures in practice(5,8), and it is known that unfavourable perceptions of assessments can negatively impact student motivation and achievement(2), especially amongst underrepresented ethnic groups(6). Therefore, the aim of this study is to investigate how students perceive different degrees and components of standardization of PBA. The degrees and components of standardization we are interested in are rating standardization (RS), integration standardization (IS), and comparative judgment (CJ). RS involves the extent to which assessors evaluate students using the same performance criteria and rating scales. IS refers to how separately scored performance criteria are integrated to provide the final assessment. It can be done mechanically (i.e., using a pre-defined weighing scheme or decision rule) or intuitively (i.e., &ldquo;in the mind&rdquo; without using a consistently applied, pre-specified weighting scheme or decision rule). Lastly, CJ refers to when performance assessment is conducted using pairwise comparisons. In the educational assessment literature, a limited number of constructs can be found to operationalize student perception. Therefore, we identified a set of constructs in the broader performance assessment literature, such as personnel performance assessment(11,10), to fill the theoretical gap. The set of constructs we identified are divided into two themes: perceived suitability and perceived fairness. Each theme is investigated in a separate, preregistered study. In the study focusing on perceived suitability, we investigate how different degrees and components of standardization in PBA affect students&rsquo; perceived validity, decontextualization, reductionism, feedback usefulness for learning, and how these perceptions relate to students&rsquo; course-taking intentions. In the study that focuses on perceived fairness, we investigate how different degrees and components of standardization affect students&rsquo; perceptions of procedural and distributive justice, equity, and equality in assessments, and whether ethnic minority students differ in these perceptions compared to the ethnic majority. Data collection is currently ongoing. Of the 400 students in higher education that we intend to sample data from, 100 have already participated in our online experiment. In this experiment, participants are randomly presented with four vignettes, each describing a scenario in which a form of PBA is used that varies in degrees and/or components of standardization. For each vignette, students respond to items representing the constructs of interest for both themes. Data on perceived suitability will be analysed using one-way ANOVAs, planned contrasts, exploratory comparisons, and relative importance analysis. Data on fairness will be analysed using repeated measures ANOVAs and Linear Mixed Models. As we are currently in the midst of data collection, we have at present no results to report one. With permission from ORD&rsquo;s organizing team, this abstract could be submitted without results and conclusion. We expect to complete our data collection by March at the latest.

Onderwijs van Waarde(n)

Our study aligns with &lsquo;the value of different assessment forms&rsquo;, in that we aim to understand how students perceive standardized performance-based assessment currently used in higher education. In doing so, we hope to broaden our understanding of barriers and incentives to the implementation of standardized assessment procedures in practice. Consequently, we expect to contribute valuable insights into how performance-based assessment can be designed in the most suitable and fair way with the aim of enabling each student, regardless of their background, to get the most out of their studies.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

1. Andrade, H., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(1), 3.
2. Bazvand, A. D., & Rasooli, A. (2022). Students' experiences of fairness in summative assessment: A study in a higher education context. *Studies in Educational Evaluation*, 72, 1-10. doi:<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.1011183>.
- Burger, R. (2017). Student perceptions of the fairness of grading procedures: A multilevel investigation of the role of the academic environment. *Higher Education*, 74, 301-320. doi:<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0049-14>.
- Chen, J., Yang, H., & Han, C. (2022). Holistic versus analytic scoring of spoken-language interpreting: A multi-perspectival comparative analysis. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1&ndash;19. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2022.20846675>.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS quarterly*, 319-340.
6. Greenhalgh, T., Seyan, K., & Boynton, P. (2004). "Not a university type": focus group study of social class, ethnic, and sex differences in school pupils' perceptions about medical school. *BMJ*, 328, 1-6. doi:<https://doi.org/10.1136/bmj.328.7455.15417>.
- Han, C. (2021). Analytic rubric scoring versus comparative judgment: a comparison of two approaches to assessing spoken-language interpreting. *Meta*, 66(2), 337&ndash;361.
8. Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and teacher education*, 29, 76-85.
9. Lane, S. (2013). Performance assessment in education. In K. F. Geisinger, B. A. Bracken, J. F. Carlson, J.-I. C. Hansen, N. R. Kuncel, S. P. Reise, & M. C. Rodriguez (Eds.), *APA handbook of testing and assessment in psychology*, Vol. 1. Test theory and testing and assessment in industrial and organizational psychology (pp. 329&ndash;339). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14047-02010>.
- Neumann, M., Niessen, A. S. M., Linde, M., Tendeiro, J. N., & Meijer, R. R. (2023b). "Adding an egg&rdquo; in algorithmic decision making: improving stakeholder and user perceptions, and predictive validity by enhancing autonomy. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1-18.
11. Newman, D. T., Fast, N. J., & Harmon, D. J. (2020). When eliminating bias isn&rsquo;t fair: Algorithmic reductionism and procedural justice in human resource decisions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 160, 149-167.



## 590. Benutting van kennis uit onderzoek bevorderen in het onderwijs: hoe doe je dat?

Carlos Van Kan; HAN; Patricia Brouwer; Hogeschool Utrecht

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

*kennisbenutting, practoraten, mbo*

Rond 2015 werd middels practoraten een start gemaakt met het realiseren van een duurzame verbinding tussen praktijkonderzoek en onderwijsverbetering in het mbo. Een practoraat is een expertiseplatform binnen een mbo-instelling waar praktijk(gericht) onderzoek wordt uitgevoerd. Doel is het bijdragen aan onderwijsvernieuwing en verspreiden van kennis. Voor het bereiken van dit doel wordt van practoraten verwacht dat ze kennisbenutting van practoraatsopbrengsten in scholen stimuleren. De praktijkvraag was hoe practoraten aan deze verwachting kunnen voldoen. In voorliggend onderzoek is een model dat kennisbenutting als dynamische interactie adresseert gehanteerd om het proces van kennisbenutting in de context van practoraten te begrijpen en te bevorderen. Het onderzoek richt zich op de vraag welke strategieën practoren hanteren om kennisbenutting bij docenten(teams) te stimuleren, en welke strategieën docenten(teams) hanteren om kennis te benutten. Het onderzoeksdesign wordt gekenmerkt door het verbinden van activiteiten en praktische inzichten van practoraten in mbo-instellingen met onderzoeksactiviteiten en wetenschappelijke inzichten. Er zijn diverse kwalitatieve en kwantitatieve methoden van dataverzameling ingezet. We concluderen dat het model van kennisbenutting als een dynamische interactie zowel passend is voor de wijze waarop practoren kennisbenutting willen stimuleren en als wijze waarop docenten(teams) opbrengsten van practoraten benutten.

Inleiding, onderzoeksdoel en context: Rond 2015 werd middels practoraten een start gemaakt met het realiseren van een duurzame verbinding tussen praktijkonderzoek en onderwijsverbetering in het mbo. Een practoraat is een expertiseplatform binnen een mbo-instelling waar praktijk(gericht) onderzoek wordt uitgevoerd. Doel is het bijdragen aan onderwijsvernieuwing en verspreiden van kennis. Voor het bereiken van dit doel wordt van practoraten verwacht dat ze kennisbenutting van practoraatsopbrengsten in scholen stimuleren. De praktijkvraag was hoe practoraten aan deze verwachting konden voldoen. Een consortium van practoren en onderzoekers heeft zich daarom gebogen over de praktijkkwestie wat practoraten kunnen doen om de benutting van practoraatsopbrengsten door docenten(teams) te bevorderen.

Theoretisch kader: Het probleem van het benutten van opbrengsten uit onderzoek door derden wordt in de literatuur geconceptualiseerd als een kennisbenuttingsprobleem (Nijland et al., 2017; Van Schaik et al., 2018). Aan conceptualisaties van kennisbenutting ligt veelal een lineaire opvatting ten grondslag. Tegenover het beeld van kennis als informatie die overgedragen kan worden naar een passieve ontvanger (Levin, 2011) bestaat het beeld van kennis als iets dat geconstrueerd wordt door een doelgerichte actor (Sfard, 1998). Een model dat deze dynamische interactie adresseert is dat van Castelijns en Vermeulen (2017). In figuur 1 zijn de strategieën die kennisproducenten en kennisconsumenten hanteren ten behoeve van kennisbenutting weergegeven. De diagonale as verbeeldt de opbrengsten van het proces van kennisbenutting (Cleveland, 1982). Figuur 1 Kennisbenuttingsmodel Castelijns en Vermeulen (2017) In voorliggend onderzoek gebruiken we het model van Castelijns en Vermeulen (2017) om het proces van kennisbenutting in de context van practoraten te begrijpen en bevorderen.

Onderzoeksvraag: Welke strategieën hanteren: (1) practoren om kennisbenutting bij docenten(teams) te stimuleren, en (2) docenten(teams) om kennis te benutten?

Methode: De aanpak in het onderzoeksproject wordt gekenmerkt door het verbinden van activiteiten en praktische inzichten van practoraten in mbo-instellingen met onderzoeksactiviteiten en wetenschappelijke inzichten (Cremers & van Turnhout, 2023). In het praktijkproces gingen practoren met behulp van een ontwerpgerichte aanpak aan de slag met versterken van de benutting van kennis door docenten(teams), die in het practoraat is ontwikkeld. In het kennisproces verrichtten de onderzoekers flankerend onderzoek naar de ontwerpcyclus die de practoren doorliepen. In het verbindende proces ondernamen practor(en) en onderzoeker(s) gezamenlijk activiteiten gericht op het verbinden van de ontwerpactiviteiten van de practoren en de onderzoeksactiviteiten van de onderzoekers. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, werden verschillende instrumenten voor gegevensverzameling en -analyse ingezet; er zijn focusgroep-interviews en voortgangsgesprekken gehouden, tijdlijn sessies georganiseerd en vragenlijsten afgenomen. Resultaten & Conclusies: We concluderen we dat practoraten zich bedienen van de strategieën Overdagen en beschikbaar stellen van kennis, Beïnvloeden en overtuigen van docenten(teams) om kennis te benutten, Ontwikkelen van toepassingen en procedures voor implementatie van kennis in de onderwijspraktijk en In samenwerking met docenten(teams) nieuwe kennis co-creëren en transformeren. Docenten(teams) bedienen zich van strategieën Aannemen en adopteren van kennis, Toepassen en gebruiken van kennis in de onderwijspraktijk, en Co-construeren en transformeren van kennis in de onderwijspraktijk. Wetenschappelijke & praktische betekenis. De resultaten geven

inzicht in kennisbenuttingsstrategieën van practoren en docenten(teams). De resultaten zijn vertaald naar een werkwijze waarmee practoraten hun huidige kennisbenuttingsopdracht kunnen evalueren/vormgeven.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Practoraten staan voor de opgave om vernieuwingen uit de beroepspraktijk te verbinden aan het onderwijs. Door met een fijnmazige lens naar de activiteiten van practoraten te kijken wordt een rijk beeld van kennisbenutting gevormd en worden de verschillende verschijningsvormen van kennisbenutting die practoraten hanteren, op waarde geschat.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

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.

Cleveland H. (1982). "Information as Resource". *The Futurist*, 34-39.

Cremers, P., & Turnhout, van, K. (2023). Structureren van ontwerpgericht onderzoek. In Turnhout, K., Andriessen, D., Cremers, P.H.M. (Eds), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek* (99-115). *Ontwerpend onderzoeken in sociale contexten*. Boom.

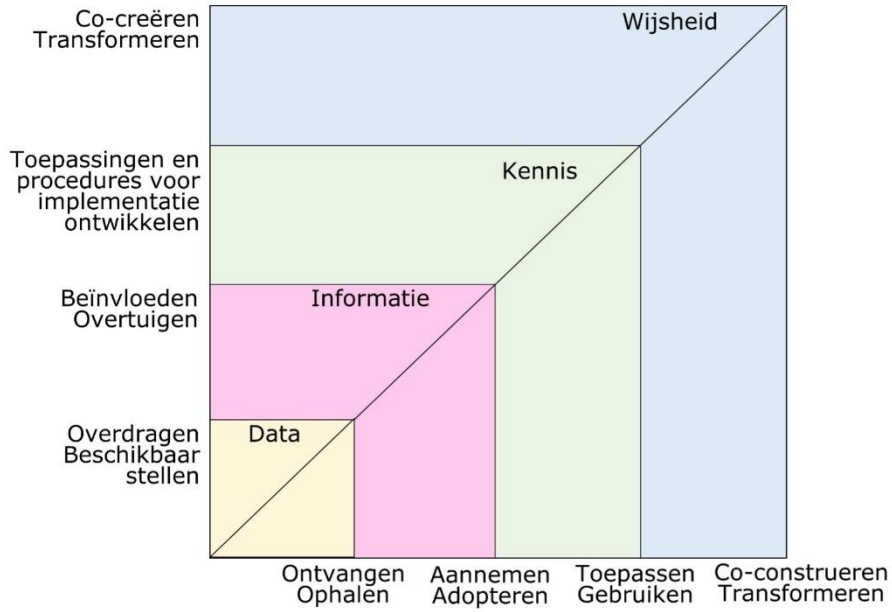
Levin, B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education*, 9, 15-26.

Nijland, F., Van Bruggen, J., & De Laat, M. (2017). *Kennisbenutting in het onderwijs: Een literatuurstudie*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 27(2), 4-13.

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. doi:10.1016/j.ijer.2018.05.003

**Strategieën  
 onderzoekers**



**Strategieën  
 eindgebruikers**

## 593. Dynamieken in hybride leeromgevingen: wat als onderwijs partner is? Balanceren tussen vertragen en NU impact maken

Ina Tilma; Avans; Sandra Wagemakers; Avans

Divisie: Hoger Onderwijs

*hybride leeromgeving, samenwerking, impact, reflectie*

Hybride leer- en innovatieomgevingen werken op het snijvlak van praktijk, onderwijs en onderzoek aan wicked problems. Het zijn krachtige instrumenten om leren, innoveren en transformeren te bevorderen. Zij kenmerken zich door inter- of transdisciplinariteit. Door gezamenlijke inspanningen worden nieuwe kennis, producten en oplossingen gecreëerd. Deze gezamenlijke beweging vereist onderlinge afstemming en vertraging om tot impact te komen. Uit ons onderzoek blijkt dat als onderwijs partner is, het vaak een bepalende rol heeft. Onderwijs is inflexibel bijvoorbeeld in roostering, beoordelingen, en verwachtingen van opleidingen. Dit belemmert gelijkwaardige samenwerking en maatschappelijke impact. Idealiter leren partijen door samenwerkend grenzen op te zoeken, daarin te schuren, die te overschrijden en zo tot ideeën te komen. Reflectie is daarbij essentieel (Jansen e.a., 2020). In deze workshop lichten we thema's uit ons onderzoek toe. Deelnemers gaan met elkaar in gesprek over de betekenis ervan voor transdisciplinair leren en doceren. Zij spelen een spel dat voortgekomen is uit actie-onderzoek naar hoe docenten/facilitators het leren in hybride leeromgevingen kunnen stimuleren (Grahame & Tilma, 2020). Met dit spel ondervinden deelnemers de waarde van vertragen en reflecteren in samenwerking terwijl ze ook impact willen maken. Ze maken kennis met een spel als inspiratie om te reflecteren in een lerende omgeving.

Het werken aan ‘wicked problems’ vereist gezamenlijke inspanningen om nieuwe kennis, producten en oplossingen te creëren. Het vraagt om actieve betrokkenheid en gezamenlijke constructie van nieuwe inzichten. Hybride leer- en innovatieomgevingen zijn omgevingen op het snijvlak van praktijk, onderwijs en onderzoek waarin dit gerealiseerd kan worden. Dit soort plekken kenmerken zich door hun inter- of transdisciplinariteit. Het zijn broedplaatsen voor co-creatie en leven lang leren waarbij samen leren, onderzoeken en creëren belangrijke uitgangspunten zijn. Ons onderzoek beschrijft dergelijke praktijken vanuit relevante thema’s voor transdisciplinariteit, zoals betrokkenheid, aandacht besteden aan samenwerking en elkaar leren kennen en bijdragen aan maatschappelijke vraagstukken in kleine concrete stappen. Het onderzoek wordt samen met de deelnemers aan hybride leeromgevingen gedaan. Zij hebben in focusgroepen gereflecteerd op hun eigen casus wat direct al nieuwe inzichten opleverde. Hier is een toegankelijk boekje van gemaakt waar andere initiatieven van kunnen leren door elementen te vertalen naar de eigen lokale praktijk. Het onderzoek geeft inzicht in principes en strategieën voor transdisciplinair leren in hybride leeromgevingen. Uit onze observaties blijkt onderwijs nog vaak leidend in de door ons onderzochte omgevingen. Onderwijs is vaak inflexibel, waarbij je te maken hebt met roostering, vooraf bepaalde tijd voor deelname van studenten, beoordelingen, verwachtingen van opleidingen, ed. Dit leidt af van de maatschappelijke impact die gemaakt zou kunnen worden. Bovendien staat het de gelijkwaardige samenwerking in de weg waardoor schuring opzoeken en grenzen overschrijden achterwege blijft (Grahame & Tilma, 2020). De gelijkwaardige samenwerking kan juist wel gestimuleerd worden door continue aandacht te besteden aan de groep en de gezamenlijke inspanning die nodig is om voortgang te boeken (Sjoer et al., 2020). Bij samenwerken in dergelijke omgevingen is het belangrijk dat betrokkenen verschillen tussen elkaar (h)erkennen en omarmen (Oonk & Fortuin, 2022). Het is belangrijk om tijd te nemen voor reflectie -te vertragen- op zowel individueel als collectief niveau en voortdurend stil te staan bij verschillende interesses, doelen en ideeën (Jansen e.a., 2020). Van daaruit ontstaan er gedeelde doelen en ambities en wordt duidelijk hoe individuen bijdragen aan de gemeenschappelijke doelen (Onderzoeksprogramma en Netwerk Leergemeenschappen, 2023; Sjoer et al., 2020). Dit vergroot de kans op resultaten, impact die bijdragen aan het oplossen van de ‘wicked problems’ (Jansen, 2020). In deze workshop lichten we enkele thema’s uit ons onderzoek toe waarbij de deelnemers met elkaar in gesprek gaan over wat deze perspectieven betekenen voor transdisciplinair leren en doceren. We doen dit op interactieve wijze door het spelen van een spel met elkaar. Het spel is gebaseerd op resultaten uit eerder afgerond actie-onderzoek naar de rol van docenten/facilitators om het leren in hybride leeromgevingen te stimuleren en helpt om op een creatieve manier zicht te krijgen op de voortgang, issues en opbrengsten (Grahame, 2020). Op deze wijze leren deelnemers aan de hand van dit spel het belang van vertragen. Door het spel te spelen, maken ze tevens kennis met een tool die kan helpen om te vertragen en reflecteren. Door het spelen van het spel kunnen deelnemers geïnspireerd worden dit ook toe te passen in hun eigen situatie.

### Onderwijs van Waarde(n)

In hybride leer- en innovatieomgevingen werken studenten, docenten, onderzoekers en andere partijen samen aan complexe vraagstukken. Het leren vindt in de praktijk plaats door reflectie en het overschrijden van grenzen. In deze nieuwe vorm van onderwijs komen de doeldomeinen socialisatie, kwalificatie en subjectificatie van Biesta (2020) aan bod. Studenten leren skills voor transdisciplinair samenwerken én dragen bij aan maatschappelijke impact.

Docenten/facilitator leren ook andere skills. De ene keer zijn ze docent, dan weer coach, expert en dan deelnemer. Het onderzoek geeft handreikingen aan docenten hoe zij als facilitator, docent en deelnemer in dit soort leeromgevingen hun rol kunnen vervullen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Biesta, G. (2020) Het prachtige risico van onderwijs. Uitgeverij Phronese. Grahame, N. & Tilma, I. (2020) Leren van de leergemeenschappen, Academie voor Sociale Studies Avans Hogeschool <https://publicaties.avans.nl/onderzoek-leergemeenschappen/inleiding> Jansen, E., van der Pas, S. & Tilma, I. (2020) Sociaal transformeren kan alleen lerend. Werkplaatsen sociaal domein: leren als modus operandi voor sociale transformatie. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*- Volume 29, Issue 7. Oonk, C., & Fortuin, K. (2022). Verwachtingsmanagement bij transdisciplinaire samenwerking. In J. Mouw, I. Doosje & M. Jansen (Eds.), *Blijvend Vernieuwen. Uitdagingen en oplossingsrichtingen voor het hoger onderwijs van de toekomst. Gebundelde uitkomsten van de Solution Rooms 2022* (pp. 11-17). ComeniusNetwerk. *Onderzoeksprogramma en Netwerk Learning Communities* (2023). Een nieuw samenspel van innoveren, werken en leren? NWO, Regieorgaan SIA & Human Capital Topsectoren. Sjoer, E., van Harn, R., & Biemans, P. (2020). Duurzame learning communities: Oogsten in de Greenport. 12 succesfactoren met toelichting, belangrijkste bevindingen en tips voor 'hoe nu verder'. De Haagse Hogeschool & Inholland. Tilma, I., Jansen, E., van der Pas, S., Kooiman, A., Werkman, R., Schamhart, R., Hendriksen, M., Middendorp, I., & Purmer, H. (2023). Voors en tegens van lerende praktijken. *Sociale vraagstukken*. Retrieved on 27 June 2023.



## 598. Besluitvorming van leraren voor differentiatie, pedagogisch redeneren en de rol van de leerling.

Mirjam Heemskerk van der Sprong; De Haagse Hogeschool

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*instructiepraktijken, differentiatie, pedagogisch redeneren, adaptief onderwijs*

Dit onderzoek richt zich op de complexiteit die leraren ervaren bij het omgaan met diversiteit in de klas, in lijn met internationale en Nederlandse onderwijsaccenten op differentiatie. Het doel van deze studie is het beter begrijpen van hoe leraren informatiebronnen over leerlingen gebruiken om af te stemmen op verschillen in de klas en of en hoe ze de leerlingen betrekken bij differentiatiekeuzes. Het theoretisch kader benadrukt het belang van inzicht in het pedagogisch redeneren van leraren en adaptief onderwijs en bekijkt differentiatie vanuit curriculum- en leerlinggerichte perspectieven. De onderzoeksvragen richten zich op de gebruikte informatiebronnen en het redeneren van leraren bij differentiatiebeslissingen. Met een mixed-methods aanpak zijn 26 leraren in het basisonderwijs betrokken middels een online vragenlijst en semigestructureerde interviews. De resultaten tonen dat leraren diverse informatiebronnen gebruiken en leerlingen voornamelijk zien als 'onderzoeksubjecten' in het proces van afstemmen op verschillen. Leraren benoemen dat praktische beperkingen de actieve betrokkenheid van leerlingen belemmeren en differentiatie gebeurt vooral vanuit een didactisch perspectief. De wetenschappelijke en praktische relevantie van deze studie ligt in verwerven van inzichten die kunnen bijdragen aan het verbeteren van lerarenopleidingen en docentprofessionalisering, zodat leraren ondersteund kunnen worden bij het bewust en beredeneerd afstemmen op verschillen in de klas.

Inleiding, onderzoeksdoel en context Omgaan met verschillen in de klas is complex voor leraren. Zowel internationaal als specifiek in de Nederlandse context wordt de nadruk op het aanpassen aan de verschillen tussen studenten in het onderwijs sterk benadrukt, zowel door het Ministerie van Onderwijs als de Onderwijsinspectie. Dit onderzoek heeft tot doel een beter begrip te krijgen van hoe leraren verschillende informatiebronnen over de leerling gebruiken en of leraren hun leerlingen actief betrekken bij het omgaan met verschillen. Door beter inzicht te krijgen in het pedagogisch redeneren van de leerkracht, kan dit bijdragen aan het opleiden van leraren ten aanzien van omgaan met verschillen in de klas. Theoretisch kader Pedagogisch redeneren is het 'denken dat ten grondslag ligt aan geïnformeerde professionele praktijk'. Op basis van informatiebronnen nemen leraren beslissingen om te differentiëren. Gedifferentieerd onderwijs impliceert een proactieve afstemming van instructie en activiteiten. Daarnaast maken leraren gebruik van adaptief onderwijs dat gebaseerd is op diagnostiek van affectieve, cognitieve, motivationele en sociaal-culturele variabelen van leerlingen. Het is daarom essentieel dat leraren de kennis die ze verwerven over leerlingen zorgvuldig te verzamelen en te analyseren. Adaptief onderwijs kan vanuit verschillende perspectieven worden vormgegeven. Enerzijds curriculumgericht en contextueel, waarbij leraren diagnostische vaardigheden en begrip van de leerling als individu nodig hebben om een effectieve afstemming tussen de leerling en het curriculum tot stand te brengen. Anderzijds leerlinggericht, waarbij wordt onderzocht in hoeverre de leerling mede-eigenaar is van het leerproces. Onderzoeksvragen Welke informatiebronnen gebruiken leraren om te redeneren over differentiatiebeslissingen? Hoe redeneren leraren met hun kennis van leerlingen om hun onderwijs aan te passen aan hun leerlingen? Onderzoeksmethode Dit onderzoek maakt gebruik van een mixed-methods design om de besluitvormingsprocessen van leerkrachten in het basisonderwijs te onderzoeken. Deelnemers zijn 26 leraren die lesgeven aan de groepen 4 tot en met 8, met onderwijservaring variërend van drie maanden tot 35 jaar. De gegevensverzameling omvat twee hoofdinstrumenten: een online vragenlijst (26 leraren) en semigestructureerde interviews (dertien leraren). De online vragenlijst is geanalyseerd met frequenties van het gebruik van informatiebronnen. De interviews zijn thematische geanalyseerd aan de hand van een codeerschema gebaseerd op de onderwerpen van de vragenlijst. Resultaten en onderbouwde conclusies In het differentiatieproces gebruiken leraren verschillende informatiebronnen in verschillende mate en combinaties in verschillende lesfasen voor differentiatiebeslissingen. De verzamelde gegevens over leerlingen worden voornamelijk gebruikt om onderwijsbehoeften af te leiden door leraren. Leerlingen worden door leerkrachten voornamelijk gezien als 'onderzoeksubjecten'; geobserveerd maar niet actief betrokken in een dialoog. Hoewel leraren de wens uiten om de 'leraar-leerling dialoog' vaker te gebruiken voor het vormgeven van adaptief onderwijs, belemmeren praktische beperkingen zoals tijd, groepsgrootte, curriculum, materialen en ruimte de implementatie ervan. Afstemmen op verschillen doen leraren vooral vanuit didactisch perspectief gericht op informatie verzamelen voor passende didactische keuzes en minder vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief gericht op het actief betrekken van leerlingen bij hun leerproces. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Door een beter begrip van wat leraren doen, kunnen leraren beter worden opgeleid om bewuster af te stemmen op verschillen in de klas.

Onderwijs van Waarde(n)

Dit onderzoek richt zich op hoe leraren in het basisonderwijs hun onderwijs vormgeven en welke waarde zij toekennen aan de informatiebronnen die zij gebruiken om af te stemmen op verschillen tussen leerlingen. Welke bronnen gebruiken zij om beslissingen te nemen en wanneer in het proces van differentiëren? Welke waarde kennen leraren toe aan de leerling als informatiebron in dit proces en wat is de achterliggende redenering om leerlingen te betrekken bij het vormgeven van het onderwijs?

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. 4th ed. York: Dialogos.

Black, R., & Mayes, E. (2020). Feeling voice: The emotional politics of 'student voice' for teachers. *British Educational Research Journal*, 46(5), 1064-1080.

Bron, J., & Veugelers, W. (2014). Why we need to involve our students in curriculum design: Five arguments for student voice. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 16(1), 125-139.

Corno, L. (2008). On Teaching Adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161-173.

Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications, Incorporated.

Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs*. Universiteit Leiden.

Dewey, J. (1963). *The child and the curriculum* (27th impr. ed.). Chicago; London: University of Chicago Press.

Dweck, C. (2006). *Mindset: the new psychology of success*, Random House, New York.

Ebby, C., Sirinides, P., & Supovitz, J. (2017). *Developing Measures of Teacher and Student Understanding in Relation to Learning Trajectories*. Educational Inspectorate.

(2018). *De Staat van het Onderwijs 2016/2017*. [The state of education. Educational year report 2016/2017]. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Educational Inspectorate. (2023). *De Staat van het Onderwijs 2023*. [The state of education. Educational year report 2023]. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Fletcher, A. (2012). Convenient or inconvenient student voice? *Connect*, 197, 18.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed* (New ed.). New York.

Gasse, R., & Acker, G. (2023). Binnenklasdifferentiatie: een data-geïnformeerd proces? *Pedagogische Studiën*, 100, 98-124.

Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and Propositional Processes in Evaluation: An Integrative Review of Implicit and Explicit Attitude Change. *Psychological Bulletin*, 132(5), 692-731.

Hudson-Glynn, K. (2019). Lessons learnt by student teachers from the use of children's voice in teaching practice. In J. Wearmouth & A. Goodwyn (Ed.), *Student teacher and family voice in educational institutions* (pp. 15 - 32). New York: Routledge.

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Teachers College Press.

Jager, L., Denessen, E., Cillessen, A. H., & Meijer, P. C. (2021). Sixty seconds about each student—studying qualitative and quantitative differences in teachers' knowledge and perceptions of their students. *Social Psychology of Education*, 24, 1-35.

Hopkins, E. A. (2008). Classroom conditions to secure enjoyment and achievement: the pupils' voice. *Listening to the voice of Every child matters*. *Education 3-13*, 36(4), 393-401.

İnan-Kaya, G., & Rubie-Davies, C. M. (2022).

Teacher classroom interactions and behaviours: Indications of bias. *Learning and Instruction*, 78, 101516-. Keuning, T., van Geel, M., & Smienk-Otten, C. (2021). Differentiëren in 5, 4, 3...: Stem je onderwijs af op verschillen tussen leerlingen. PICA. Keuning, T., Geel, M., & Visscher, A. (2017). Why a Data-Based Decision-Making Intervention Works in Some Schools and Not in Others. *Learning Disabilities Research and Practice*, 32(1), 32–45. Kim, M. Y., & Wilkinson, I. A. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70-86. Lehesvuori, S., Viiri, J., & Rasku-Puttonen, H. (2011). Introducing Dialogic Teaching to Science Student Teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 22(8), 705–727. Loibl, K., Leuders, T., & Dörfler, T. (2020). A Framework for Explaining Teachers’ Diagnostic Judgements by Cognitive Modeling (DiaCoM). *Teaching and Teacher Education*, 91, 103059-. Loughran, J. (2019). Pedagogical reasoning: the foundation of the professional knowledge of teaching. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 25(5), 523–535. Mitra, D. L., Frick, W. C., & Crawford, E. R. (2011). The ethical dimensions of student voice activities in the United States. In G. Czerniawski & W. Kidd (Eds.), *The student voice handbook: Bridging the academic/ practitioner divide* (pp. 367–378). London: Emerald Group Publishing Ltd. Mockler, N. (2022). Teacher professional learning under audit: Reconfiguring practice in an age of standards. *Professional Development in Education*, 48(1), 166-180. Moon, T. R. (2005). The Role of Assessment in Differentiation. *Theory into Practice*, 44(3), 226–233. Morgan, B. (2011). Consulting pupils about classroom teaching and learning: policy, practice and response in one school. *Research Papers in Education*, 26(4), 445-467. Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of education*, 35(2), 147-159. Oudman, S., van de Pol, J., Bakker, A., Moerbeek, M., & van Gog, T. (2018). Effects of different cue types on the accuracy of primary school teachers' judgments of students' mathematical understanding. *Teaching and Teacher Education*, 76, 214-226. Park, V., & Datnow, A. (2017). Ability grouping and differentiated instruction in an era of data-driven decision making. *American Journal of Education*, 123(2), 000-000. Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., Pierczynski, M. & Allen, M. (2018). Teachers’ instructional adaptations: A research synthesis. *Review of educational research*, 88(2), 205-242. Payne, C. M. (2008). *So much reform, so little change: The persistence of failure in urban schools*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138. Plackle, I., Könings, K., Jacquet, W., Struyven, K., Libotton, A., Van Merriënboer, J. & Engels, N. (2014). Students’ preferred characteristics of learning environments in vocational secondary education. *Journal of Vocational Education & Training*, 1(2), 107–124. Plass, J. L., & Pawar, S. (2020). Toward a taxonomy of adaptivity for learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 275-300. Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2015). Readinessbased differentiation in primary school mathematics: Expert recommendations and teacher selfassessment. *Frontline Learning Research*, 3(2), 90–116. Quaglia, R., Fox, K., Lande, L., & Young, D. (2020). *The Power of Voice in Schools*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development. Ready, D. D., & Wright, D. L. (2011). Accuracy and inaccuracy in teachers’ perceptions of young children’s cognitive abilities: The role of child background and classroom context. *American Educational Research Journal*, 48(2), 335-360. Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. *The Urban Review*, 3(1), 16–20. Rubie-Davies, C. (2017). *Teacher expectations in education*. Routledge. Schildkamp, K., Ehren, M. (2013). From “Intuition”- to “Data”-based

Decision Making in Dutch Secondary Schools?. In: Schildkamp, K., Lai, M., Earl, L. (eds) Data-based Decision Making in Education. Studies in Educational Leadership, vol 17. Springer, Dordrecht. Schildkamp, K., Poortman, C., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 27(2), 228-254. Smit, C., van der Valk, T., & Wever, K. (2011). Fundamenteel onderzoek en patiëntenorganisaties: een verrassende combinatie!. Drukkerij De Adelaar. Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743–762. Tomlinson, C. A. (2014). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Ascd. Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K. & 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. Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). Assessment and student success in a differentiated classroom. Ascd. Urhahne, D., & Wijnia, L. (2021). A review on the accuracy of teacher judgments. *Educational Research Review*, 32, 100374-. Van Casteren, W., Bendig-Jacobs, J., Wartenbergh-Cras, F., van Essen, M., & Kurver, B. (2017). Differentiëren en differentiatievaardigheden in het primair onderwijs. Nijmegen: ResearchNed, 2004-2006. Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2013). Feedback during active learning: elementary school teachers' beliefs and perceived problems. *Educational Studies*, 39(4), 418–430. Van de Pol, J., Brindley, S. & R. Higham (2017). Two secondary teachers' understanding and classroom practice of dialogic teaching: a case study. *Educational Studies*, 43(5), 497-515. 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. Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). Teachers' decision-making: Data based or intuition driven? *International Journal of Educational Research*, 83, 75-83. Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.





van leerlingen worden verbeterd (De Ree et al., 2023; Nickow, Oreopoulos & Quan, 2020). Naast leerachterstanden zijn ook de hoge werkdruk en daardoor uitval van leraren en het lerarentekort aspecten die de kwaliteit van het onderwijs bedreigen. De verwachting is dat studenten worden ingezet op een manier die leraren ondersteunen, bv. als een extra paar handen tijdens de les of wanneer taken worden overgenomen, zoals het nakijken van toetsen. Wanneer de hoeveelheid werk en het tempo van werken lager is, wordt de werkdruk als lager ervaren (Oerlemans et al., 2013). Daarbij kunnen studenten enthousiaster worden om te werken in het onderwijs en zich in te schrijven bij een lerarenopleiding. Daarom wordt niet alleen het effect van StudentinzetopSchool op de leerprestaties van leerlingen onderzocht, maar ook het effect op de ervaren werkdruk van docenten en op de wens van studenten om leraar te worden. Het onderzoek naar StudentinzetopSchool wordt uitgevoerd door een consortium, bestaande uit KBA Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands en de Radboud Universiteit. Een student uit het hoger onderwijs wordt 40 uur, bij voorkeur 4 uur per week, ingezet ten behoeve van een interventieklas. De prestaties van deze klas worden vergeleken met een controleklas, een parallelklas die les krijgt van dezelfde leraar. Welke taken de student uitvoert is afhankelijk van het inzicht en de behoeften van de betrokken leraar en kunnen bestaan uit bv. het begeleiden van leerlingen in de klas, maar ook uit het nakijken van toetsen. Binnen het onderzoek zijn hier geen afspraken over gemaakt, om de externe validiteit van het onderzoek te waarborgen. Tijdens het rondetafelgesprek zullen we kort de resultaten van de eerste interventieperiode presenteren. We willen de deelnemers uitnodigen om te reflecteren op het onderzoek en de gevonden effecten en wat dit betekent voor de waarde van de interventie. Wanneer kan de interventie StudentinzetopSchool wel of niet worden beschouwd als succesvol?

#### Onderwijs van Waarde(n)

De interventie StudentinzetopSchool kan effect hebben op verschillende actoren: leerlingen, leraren en studenten. De NRO richt zich in haar onderzoeksprogramma 'Effectmeting van kansrijke interventies in het PO en VO' op het belang van de leerling, maar moet dit belang altijd prioriteit krijgen? Wanneer is het gerechtvaardigd om het belang van de (toekomstige) docent boven dat van leerlingen te kiezen? En waar ligt daarbij de grens? Hierover willen we graag in gesprek met de deelnemers.

#### Referenties

De Ree, J., Maggioni, M. A., Paulle, B., Rossignoli, D., Ruijs, N., & Walentek, D. (2023). Closing the income-achievement gap? Experimental evidence from high-dosage tutoring in Dutch primary education. *Economics of Education Review*, 94, 102383.

Nickow, A., Oreopoulos, P., & Quan, V. (2020). The impressive effects of tutoring on pre-12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w27476> Oerlemans, W. G. M., Bakker, A. B., Vuuren, van, C. V., Veldhoven, van, M. J. C. M., Bekkum, van, P. W. J., Lith, van, P. M. P., Siegert, H. S., Tweehuysen, H., Velde, van de, C., & Wichgers-van Alst, M. G. R. M. (2013). Onder druk : Multidisciplinaire richtlijn Werkdruk. *Arbo : Vakblad over Arbeidsomstandigheden*, 10, p. 42-45.



## 604. Formatief handelen in de hbo-praktijk: wat gebeurt er en wanneer werkt het?

Peter Verkoeijen; Avans Hogeschool

Divisie: Hoger Onderwijs

*formatief handelen, hbo, docenten, didactiek*

In het hoger beroepsonderwijs (hbo) is er momenteel veel belangstelling voor formatief handelen. Veel hbo-opleidingen denken na over hoe zij formatief handelen kunnen vormgeven in hun eigen onderwijs. Hoewel er vaak ondersteuning wordt geboden aan docenten over formatief handelen, blijkt dat er behoefte is aan praktijkkennis over het succesvol implementeren van formatief handelen. Het doel van dit onderzoek is om bij te dragen aan kennis over de daadwerkelijke uitvoering in de praktijk, de relatie met zelfstandige voorbereiding van de student en de effecten op leren, motivatie en prestatie van studenten. Dit onderzoek wordt gedaan met 12 opleidingen van Avans Hogeschool die gebruik maken van principes van formatief handelen met behulp van een Inhoudsanalyse en focusgroepgesprekken met docenten en studenten. Op het moment van indienen is de dataverzameling van het onderzoek gestart. Voorlopige resultaten worden gepresenteerd tijdens de postersessie.

### Inleiding, onderzoeksdoel en context

In het hoger beroepsonderwijs (hbo) is er momenteel veel belangstelling voor formatief handelen (Onderwijskennis.nl). Hoewel er ondersteuning wordt geboden aan docenten, is er behoefte aan kennis over het succesvol implementeren van formatief handelen in de praktijk van het hbo (Schildkamp et al., 2020). Specifiek is er behoefte aan kennis over hoe generieke principes van formatief handelen toegepast kunnen worden in een hbo-context, en onder welke omstandigheden en voorwaarden deze principes leiden tot een verbetering van motivatie, leren en prestaties van hbo-studenten. De huidige studie levert deze kennis door praktijkimplementaties van formatief handelen bij Avans Hogeschool op verschillende manieren te onderzoeken: door te kijken naar het ontwerp en de beoogde werking van deze

implementaties volgens modulebeschrijvingen en door focusgroepgesprekken te houden met docenten en studenten. Theoretisch kader

Formatief handelen wordt gezien als een didactisch proces dat door de docent geïnitieerd wordt waarbij het leren van studenten zichtbaar wordt gemaakt en waarin feedback een cruciale rol speelt (Black & William, 1998). Een succesvolle inzet van formatief handelen beantwoordt twee vragen over het onderwijsproces: ‘Waar sta je als docent en student ten opzichte van wat je wil bereiken?’ en ‘Wat zijn logische vervolgacties om daar te komen?’ (Kneyber et al., 2022). Hierbij worden verschillende fasen doorlopen, b.v. ‘studenten denken na en produceren’, ondersteund door 10 uitvoeringsprincipes, zoals ‘verkrijg toegang tot het denken van je studenten’ (Kneyber et al., 2022).Onderzoeksvragen

Er is weinig bekend over de uitvoering van formatief handelen in de hbo-praktijk, de relatie met zelfstandige voorbereiding van de student en de effecten op leren, motivatie en presteren van studenten. Om dit te onderzoeken, zijn drie onderzoeksvragen opgesteld.Hoe wordt formatief handelen (FH) zoals beschreven in de literatuur vertaald naar praktijkimplementaties bij verschillende opleidingen van Avans Hogeschool?Welke relaties zijn er tussen de op principes gebaseerde praktijkimplementaties van FH en leren, motivatie en presteren van studenten?Wat zijn noodzakelijke voorwaarden voor succesvolle praktijkimplementaties van FH in het hbo – op basis van 2 en 3 - en in hoeverre wordt er aan deze voorwaarden voldaan?Methoden van onderzoek

Om antwoord te geven op de onderzoeksvragen wordt onderzoek gedaan binnen 12 opleidingen van Avans Hogeschool. Per opleiding wordt een Inhoudsanalyse gedaan met relevante documenten waarin de inzet van formatief handelen wordt beschreven, zoals modulebeschrijvingen, tussentijdse opdrachten, etc. Per opleiding worden twee focusgroepgesprekken afgenomen: één met docenten die betrokken waren bij de module waarin FH werd ingezet en één met studenten. Op basis van de vijf fasen en 10 principes zoals beschreven door Kneyber en collega’s (2022) is een focusgroepinstrument ontwikkeld.Resultaten en onderbouwde conclusies

Op het moment van indienen is de dataverzameling van het onderzoek gestart. Voorlopige resultaten worden gepresenteerd tijdens de postersessie.Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Deze studie biedt inzicht in hoe formatief handelen ingezet wordt door docenten in het hbo door op basis van principes uit de (wetenschappelijke) literatuur te beschrijven onder welke omstandigheden en voorwaarden formatief handelen kan leiden tot een verbetering van motivatie, leren en prestaties van hbo-studenten in de praktijk.

Onderwijs van Waarde(n)

De toegevoegde waarde van dit onderzoek alsmede de bijdrage aan Onderwijs van Waarde bestaat uit het bieden van concrete praktijkkennis voor docenten over belangrijke didactische processen van formatief handelen op basis van ervaringen van docenten en studenten. We verwachten dat dit onderzoek diepgaand inzicht geeft in hoe formatief handelen ingezet wordt door docenten in het hbo. Dit inzicht kan worden vertaald naar bruikbare tools voor andere

docenten, en draagt in beide gevallen bij aan het optimaliseren van het leerproces van de student.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

ReferentiesOnderwijskennis.nl. (2022). Formatief evalueren in het mbo en hbo.

Retrieved from <https://www.onderwijskennis.nl/themas/formatief-evalueren-in-het-mbo-en-ho>Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5, 7-74.

<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>Kneyber, R., Sluismans, D., Devid, V., & Wilde Lopez, B. (2022). *Formatief Handelen: Van Instrument naar Ontwerp*. Culemborg:

Phronese.Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International journal of educational research*, 103, Article 101602.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>

## 605. Welke mechanismen van LOB in het vo dragen bij aan een passende studiekeuze?

Nicky de Vries; Vrije Universiteit Amsterdam

Divisie: Hoger Onderwijs

*loopbaanorientatie en begeleiding, studiekeuze, kwalitatief onderzoek,*

Loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) in het voortgezet onderwijs is bedoeld om leerlingen te helpen bij het navigeren van diverse onderwijs- en loopbaanmogelijkheden, en het leren kennen van hun eigen interesses, vaardigheden en motivaties (Hughes et al., 2016). Een literatuurreview op het gebied van LOB liet zien dat LOB over het algemeen positief bijdraagt aan onderwijsuitkomsten en latere economische uitkomsten. Op basis van deze review is een voorlopige lijst van onderliggende mechanismen opgesteld, maar deze zijn nog niet expliciet onderzocht. Het doel van deze studie was daarom om deze mechanismen te onderzoeken op basis van de (impliciete) kennis van degenen die zich met LOB bezig houden. Twintig individuen (leerlingen, mentoren, decanen, schoolleiders in het voortgezet onderwijs en beleidsadviseurs in het hoger onderwijs) deden mee aan focusgroepinterviews. Met behulp van thematische analyse, identificeerden we zeven mechanismen van effectieve LOB: ervaring en netwerken; ontwikkeling van zelfkennis; contact met ervaren peers; gesprekken met deskundigen; informatievoorziening; ontwikkeling van reflectievaardigheden; en interactieve en activerende activiteiten. Deze mechanismen overlappen grotendeels met de aspecten van effectieve LOB zoals gevonden door Hughes en collega's (2016). Toekomstig interventieonderzoek moet deze mechanismen bevestigen. De resultaten van deze studie kunnen nu al gebruikt worden in de praktijk als bouwblokken voor een LOB-programma.

Inleiding Effectieve loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) in het voortgezet onderwijs is noodzakelijk om leerlingen voor te bereiden op hun studiekeuze. LOB helpt leerlingen bij het navigeren van diverse onderwijs- en loopbaanmogelijkheden, en het leren kennen van hun eigen interesses, vaardigheden en motivaties. Een literatuurreview op het gebied van LOB liet zien dat LOB over het algemeen positief bijdraagt aan onderwijsuitkomsten en latere economische uitkomsten (Hughes et al., 2016). Deze review liet echter ook zien dat de huidige literatuur te weinig systematisch inzicht biedt in de onderliggende mechanismen van LOB die zorgen voor de positieve effecten. Op basis van deze review identificeerden Hughes en collega's enkele voorlopige aspecten, zoals reflectie en exploratie.

Onderzoeksdoel Het doel van dit onderzoek is om de mechanismen van effectieve LOB te onderzoeken aan de hand van het perspectief van hen die zich bezighouden met LOB in de praktijk. Kwalitatief onderzoek vormt hiervoor een passende design, omdat mechanismen niet direct observeerbaar zijn. Specifiek gebruiken we een methode voor het identificeren van context-mechanisme-uitkomst configuraties (Bonell, Warren, & Melendez-Torres, 2022) om te onderzoeken wat werkt, wanneer en voor wie.

Methode De participanten waren medewerkers of leerlingen aan een school of instituut onderdeel van een onderwijsnetwerk in de regio Amsterdam. Decanen (N = 8), schoolleiders (N = 2), docenten/mentoren (N = 2), en leerlingen (N = 2) van tien scholen, zes beleidsadviseurs van vier hoger onderwijsinstellingen deden mee aan vijf verschillende focusgroepinterviews. In deze interviews werden zij gevraagd om drie LOB-activiteiten op te schrijven die volgens hen effectief waren en bijdroegen aan het maken van een passende studiekeuze. Vervolgens bediscussieerden de participanten met elkaar op welke manieren deze praktijken leiden tot goede uitkomsten. De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd. Thematische analyse is gebruikt om de data te categoriseren als context, mechanisme of uitkomst en te relateren aan elkaar. Het onderzoek is goedgekeurd door de Vaste Commissie Wetenschap en Ethiek van de Faculteit Gedrags- en Bewegingswetenschappen van de VU Amsterdam.

Resultaten Op basis van de thematische analyses werden diverse contextuele factoren en mechanismen geïdentificeerd, die helpen uitleggen hoe LOB bijdraagt aan een passende studiekeuze. In Figuur 1 wordt de context-mechanisme-uitkomst configuratie samengevat. In de presentatie wordt deze aan de hand van voorbeelden verder toegelicht. Mechanismen liggen ten grondslag aan effectieve LOB-activiteiten. Over het algemeen zijn minstens 3 mechanismen aanwezig in effectieve activiteiten. De context beïnvloedt de mate waarin een effectieve activiteit het beoogde resultaat oplevert.

Discussie Het doel van dit onderzoek was het identificeren van mechanismen van LOB die inzicht bieden in de manier waarop LOB tot positieve uitkomsten leidt. Met behulp van focusgroepinterviews met actoren uit de praktijk vonden we zeven mechanismen en vier contextuele factoren die samen positieve uitkomsten produceren. Deze mechanismen overlaptten grotendeels met de voorlopige aspecten die door Hughes en collega's (2016) waren geïdentificeerd. Toekomstig onderzoek moet deze mechanismen bevestigen met behulp van interventies. De resultaten van deze studie kunnen nu al gebruikt worden in de praktijk als bouwblokken om LOB-programma's te ontwerpen en te evalueren.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Deze bijdrage is een voorbeeld van de waarde van samenwerking tussen de onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek. Zowel in de wetenschap als in de praktijk bleek behoefte te zijn aan inzicht in de mechanismen van effectieve loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB). Door de perspectieven van diverse actoren in de praktijk te inventariseren en op systematische wijze te

analyseren biedt dit onderzoek zowel wetenschappelijk inzicht in de werkzame aspecten van LOB als praktische handvatten om LOB in scholen te ondersteunen, evalueren en verbeteren.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

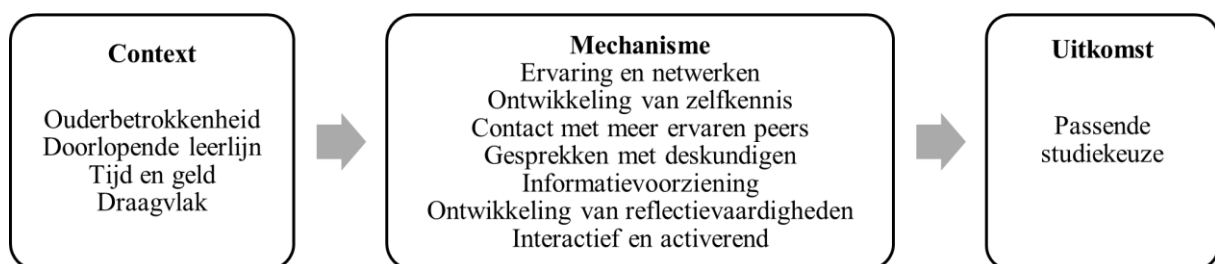
Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Referenties Bonell, C., Warren, E., & Melendez-Torres, G. (2022). Methodological reflections on using qualitative research to explore the causal mechanisms of complex health interventions. *Evaluation*, 28(2), 166-181. <https://doi.org/10.1177/13563890221086309> Hughes, D., Mann, A., Barnes, S.-A., Baldauf, B., & McKeown, R. (2016). *Careers education: International literature review*. Warwick Institute for Employer Research and Education and Employers Research.



## 610. Interprofessionele samenwerking Kinderopvang, Basisonderwijs en Jeugdhulp in beeld

Annelies Kassenberg; Hanzehogeschool; Trynke Keuning Keuning; Hogeschool KPZ; Marian Ooms; Hogeschool van Amsterdam; Emma Nitert; Hogeschool KPZ

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Interprofessionele samenwerking, Basisonderwijs, Kinderopvang, Zorg*

In Nederland is er momenteel een sterke groei van integrale kindcentra (ikc). Binnen een icc werken kinderopvang, basisonderwijs en zorg met elkaar samen. Ondanks de groei van icc's kent het onderzoek naar de interprofessionele samenwerking (IPS) in icc's nog maar een korte traditie met wisselende uitkomsten en steekproeven die vooral bestaan uit icc's met een ver gevorderde samenwerking. Hierdoor is er nog onvoldoende zicht op de ervaringen met IPS op locaties waar deze samenwerking formeel nog minder ver gevorderd is. Het huidig onderzoek wil dit kennishiaat verkleinen door de volgende onderzoeksvraag beantwoorden: In hoeverre hangt de mate van samenwerking tussen opvang, onderwijs en zorgprofessionals, zoals ervaren door directies, de beleving van IPS door diezelfde professionals en de mate van interprofessionele samenwerking gemeten met sociale netwerkanalyse met elkaar samen? Hiervoor is met de directies van 41 locaties de mate van samenwerking in kaart gebracht en aan 1188 professionals van deze locaties gevraagd met wie ze samenwerken en hoe zij de samenwerking ervaren. De eerste sociale netwerkanalyses laten zien dat er verschillen zichtbaar tussen de dichtheid van de netwerken en de mate van samenwerken volgens de directie en dat de netwerken zich onderscheiden op gebied van thema.

Introductie In Nederland is er momenteel een sterke groei van integrale kindcentra (ikc) (Oberon, 2019). Binnen een icc werken kinderopvang, basisonderwijs en zorg met elkaar samen. Het doel



van deze interprofessionele samenwerking (IPS) is het vergroten van kanselijkheid, het versterken van doorlopende leerlijnen en stimuleren van de brede ontwikkeling van kinderen. Ondanks de groei van ikc's kent het onderzoek naar de interprofessionele samenwerking in deze ikc's nog maar een korte traditie met wisselende uitkomsten. Zo tonen onderzoeken naar zogenaamde 'koplopers' onder ikc's gematigd positieve resultaten met betrekking tot visie en de gerealiseerde samenwerking (Fukkink & van Verseveld, 2020; Veen et al., 2020). In een andere studie komen echter minder positieve uitkomsten met naar voren (Verheijen-Tiemstra et al., 2020). De steekproeven van voorgaande onderzoeken bestaan vooral uit ikc's met een ver gevorderde samenwerking, waardoor inzicht ontbreekt in de ervaringen met IPS op locaties waar deze samenwerking formeel nog minder ver gevorderd is. Het doel van huidig onderzoek is om onze kennis over IPS binnen kinderopvang, onderwijs en zorg te vergroten.

**Onderzoeksvraag** Door verschillende bestaande instrumenten (Fukkink & Verseveld, 2020, Verheijen-Tiemstra et al., 2020) te gebruiken binnen een steekproef, met zowel koplopers als startende ikc's, streven we naar meer inzicht in (de meerwaarde van) IPS. De volgende onderzoeksvraag staat centraal: In hoeverre hangt de mate van samenwerking tussen opvang, onderwijs en zorgprofessionals, zoals ervaren door directies, de beleving van IPS door diezelfde professionals en de mate van interprofessionele samenwerking gemeten met sociale netwerkanalyse met elkaar samen?

**Method** Om antwoord te geven op bovenstaande onderzoeksvraag is aan 1188 professionals van 41 locaties verspreid over heel Nederland gevraagd met wie ze samenwerken op gebied van vier thema's (transitie peuter-kleuter, overgang bso-onderwijs, bij zorgen en inhoudelijk beleid) en hoe zij de samenwerking ervaren. Daarnaast is aan de directie gevraagd een inschatting te maken van de mate van samenwerking op basis van 15 indicatoren op drie niveaus (apart, afgestemd en geïntegreerd). Sociale netwerk- en multilevel analyses worden toegepast om te onderzoeken of op locaties met een hogere mate van samenwerken, zoals ervaren door de directie, professionals een positievere beleving hebben ten opzichte van IPS en er sprake is van een intensievere geobserveerde samenwerking.

**Resultaten en conclusies** De eerste sociale netwerkanalyses laten zien dat de netwerken op verschillende punten onderscheidend zijn. Allereerst zijn er verschillen zichtbaar tussen de dichtheid van de netwerken en de mate van samenwerken volgens de directie. Ten tweede laten de analyses ook zien dat de netwerken zich onderscheiden op gebied van thema (zie figuur 1 en 2).

**Wetenschappelijke en praktische betekenis** In de afgelopen tien jaar hebben er grote veranderingen plaatsgevonden op het gebied van wetgeving en beleid rond samenwerking tussen kinderopvang, basisonderwijs en zorg in Nederland. Er is meer aandacht voor inclusie, preventie en vroeg signalering en wordt getracht aan kinderen en ouders tijdig passende hulp te bieden. Wetenschappelijk onderzoek is echter schaars, met dit onderzoek willen we meer inzicht creëren in IPS binnen kindcentra, waardoor professionals passende samenwerkingen kunnen realiseren om kinderen te ondersteunen bij hun ontwikkeling.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Naast het belang van verbinden en samenwerken voor de ontwikkeling van kinderen, zijn er ook andere maatschappelijke vraagstukken (zoals de hoge werkdruk en personeelstekorten in het onderwijs, de kinderopvang en de jeugdzorg) waar mogelijk door IPS en het anders organiseren en inzetten van personeel, een deel van de oplossing zit. Ook de ministers van OCW en SZW onderstrepen in een brief aan de Tweede Kamer (Gennip & Wiersma, 2023) het belang van samenwerking om de ontwikkeling van het jonge kind in een doorgaande lijn te ondersteunen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Fukkink, R., & van Verseveld, M. (2020). Inclusive Early Childhood Education and Care: A Longitudinal Study into the Growth of Interprofessional Collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 25, 1-11.

Gennip, C.E.G., & Wiersma, A.D. (2023, 26 april). Invulling van de gewijzigde motie van de leden Sahla en Maatoug over oplossingen voor geïdentificeerde knelpunten bij samenwerking tussen de kinderopvang en het onderwijs [Kamerbrief]. Geraadpleegd op 15 mei 2023 via [https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven\\_regering/detail?id=2023Z07689&did=2023D18017](https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven_regering/detail?id=2023Z07689&did=2023D18017)

Goossens, W., & Van Dongen, J. (2023). Interprofessionele teams in hun kracht. Ontwikkelen, begeleiden en coachen. Neer: Kloosterhof.

Morrison, M., & Glenny, G. (2012). Collaborative inter-professional policy and practice: In search of evidence. *Journal of Educational Policy*, 27(3), 367-386.

Nurius, P., Coffey, D., Fong, R., Korr, W., & McRoy, R. (2017). Preparing professional degree students to tackle grand challenges: A framework for aligning social work curricula. *Journal of the Society for Social Work Research*, 8(1), 99–118.

Oberon (2019) - Van der Grinten, M., Kieft, M., Kooij, D., Bomhof, M. & van den Berg, E. (2019). Samenwerking in beeld 2. Basisscholen, kinderopvang en kindcentra: de stand van het land 2019. Oberon.

Ooms, M.C.P., Fukkink, R., Devlieghere, J., Fischbach, R. U., De Zwart-Langner, J., (in voorbereiding). On The Way to Inclusive and Integrated ECEC in Europe: A Multilingual Review of Belgium, Germany, the Netherlands and Nordic Countries.

Petri, D. & Doornenbal, J. (2020). “Ik vond het echt een hele leuke school”; Kinderen en ouders over hun leven, spelen en leren op een Integraal Kindcentrum. Hanze Hogeschool.

Ploeger, S., & Fukkink, R. (2013). Interprofessionele samenwerking tussen kinderopvang en onderwijs in vier Europese steden. *Pedagogiek*, 33(3), 209-226. Doi: 10.5117/PED2013.3.PLOE.

Slot, P., & Leseman, P. (2020). Kwaliteit van integrale kindcentra; Een eerste verkenning van onderscheidende factoren. Het Kinderopvangfonds.

Veen, A., Ledoux, G., Emmelot, Y.E., & Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M. (2020). Integrale kindcentra over wat hen kenmerkt. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. (rapport 1021, projectnummer 40783).

Verheijen-Tiemsta, M.R.E., Ros, A.A., & Vermeulen, M.J.M. (2020). Werelden van verschil: aard en intensiteit van interprofessionele samenwerking tussen basisonderwijs en kinderopvang. *Pedagogische Studiën*, 97(1), 58-75.

Verheijen-Tiemstra, R., Ros, A., Vermeulen, M., & Poell, R. F. (2023). Barriers to collaboration between school teachers and child care workers: implications for HRM and school leadership. *International Journal of Educational Management*. Doi: 10.1108/IJEM-04-2023-0169

## 611. Een sociologische blik op schoolafwezigheid: Lessen uit Vlaanderen

Gil Keppens; Tilburg University

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Spijbelen, Ongelijkheid, Mythe van de meritocratie, Diepteinterviews*

Deze studie onderzoekt de stijgende trend van spijbelen in België, ondanks verhoogde inspanningen in data-analyse en preventie. De studie maakt gebruik van biografische diepte-interviews met problematische spijbelaars (N=25) en belicht hoe de huidige benadering van ongeoorloofde afwezigheid in het Belgische onderwijssysteem, vooral in beroepsgerichte opleidingen, leidt tot negatieve stigmatisering van jongeren. Deze stigmatisering, vaak gevoed door meritocratische opvattingen, beschouwt afwezigheid als een persoonlijke keuze en falen, wat leidt tot een self fulfilling prophecy. Jongeren gaan zich identificeren met het negatieve beeld dat van hen wordt verwacht, resulterend in een lager zelfbeeld en verminderde zelfwaardering. Dit onderzoek biedt waardevolle inzichten voor het herzien van spijbelbeleid en het bevorderen van een positievere onderwijsomgeving voor alle leerlingen.

Dit onderzoek richt zich op de toenemende prevalentie van spijbelen in België, ondanks versterkte inspanningen in data-analyse en preventie (Keppens & Spruyt, 2021). Door middel van biografische diepte-interviews met problematische spijbelaars, onderzoekt de studie de impact van stigmatisering en self fulfilling prophecy op jongeren, met name in het beroepsonderwijs. De bevindingen worden gesitueerd binnen de bredere literatuur over sociale reproductie van ongelijkheid en het overwegend sanctionerende perspectief op jongeren in het beroepsonderwijs (Bourdieu & Passeron, 1990). Het onderzoek onthult dat de huidige benadering van ongeoorloofde afwezigheid in het Belgische onderwijssysteem, vooral in beroepsgerichte opleidingen, bijdraagt aan een negatieve stigmatisering van jongeren. Deze stigmatisering is diep geworteld in meritocratische opvattingen, waarbij afwezigheid wordt gezien als een persoonlijke keuze en een teken van falen. Dit perspectief negeert vaak de complexe sociale en economische factoren die bijdragen aan spijbelgedrag. Jongeren worden hierdoor geconfronteerd met een self fulfilling prophecy, waarbij ze het negatieve beeld dat van hen wordt verwacht gaan internaliseren, wat leidt tot een lager zelfbeeld en verminderde

zelfwaardering. Deze bevindingen sluiten aan bij de bredere discussie over sociale reproductie van ongelijkheid (Elfers, 2023). Het onderwijs, dat een rol zou moeten spelen in het doorbreken van sociale ongelijkheden, lijkt in plaats daarvan deze ongelijkheden te versterken door een sanctionerend perspectief op spijbelen. Dit perspectief houdt onvoldoende rekening met de achterliggende sociale en economische problematiek die veel jongeren ervaren. In plaats van ondersteuning en begrip, worden deze jongeren vaak geconfronteerd met straffen en negatieve etikettering, wat hun kansen op succes in het onderwijs en daarbuiten verder vermindert. De studie benadrukt het belang van een paradigmaverschuiving in de benadering van spijbelen. In plaats van een focus op sancties, zou er meer aandacht moeten zijn voor de onderliggende oorzaken van afwezigheid en voor het creëren van een ondersteunende leeromgeving. Dit vereist een holistische benadering waarbij scholen, beleidsmakers en de bredere gemeenschap betrokken zijn. Het bevorderen van aanwezigheid in plaats van het bestraffen van afwezigheid kan een positievere benadering zijn, die rekening houdt met de complexe realiteit van jongeren. De resultaten van dit onderzoek bieden belangrijke inzichten voor beleidsmakers, onderwijzers en andere belanghebbenden in het onderwijs. Het benadrukt de noodzaak van een meer empathische en ondersteunende benadering van spijbelen, die de sociale en economische context van de leerlingen erkent. Door het aanpakken van de dieper liggende oorzaken van spijbelen en het vermijden van stigmatisering, kan het onderwijs een meer inclusieve en rechtvaardige omgeving worden die bijdraagt aan het doorbreken van de cyclus van sociale ongelijkheid.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Deze studie benadrukt hoe onderwijs niet alleen draait om kennisoverdracht, maar ook een cruciale rol speelt in sociale cohesie en het welzijn van jongeren. Door de focus te leggen op de sociologische aspecten van spijbelgedrag en de negatieve impact van stigmatisering in het beroepsonderwijs, onderstreept dit onderzoek het belang van een empathische, inclusieve onderwijsbenadering. Dit draagt bij aan het ontdekken en stimuleren van talent, essentieel voor het aanpakken van grote maatschappelijke uitdagingen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, in society, and culture*. Sage.  
Elfers, L. (2023). *Onderwijs maakt het verschil. Kansengelijkheid in het Nederlandse onderwijs*. Walburg Press.  
Keppens, G., & Spruyt, B. (2021). Ongeoorloofd afwezig zijn in Vlaanderen: Een actuele beschrijving op basis van registratiegegevens. *Tijdschrift voor jeugdgezondheidszorg* (53), 24-29.

## 612. Zelfgereguleerd leren in flexibele leeromgevingen: Eerste onderzoeksinzichten uit het SELFLEX consortium.

Anique De Bruin; Maastricht University; Peter Verkoeijen; Avans Hogeschool; Joyce Neroni; Erasmus Universiteit Rotterdam; Sina Gottschlich; Maastricht University; Judith Sieben; Maastricht University; Eelco Braad; Hanzehogeschool

Divisie: Hoger Onderwijs

*zelfregulerend leren, zelfgestuurd leren, flexibel onderwijs, systematisch literatuuronderzoek*

In het hoger onderwijs krijgen studenten steeds meer flexibiliteit niet alleen in waar, wanneer en hoe ze leren, maar ook in wát ze leren. Deze nieuwe ruimte voor flexibele leeraanpakken (te weten, eigen leerdoelen of leermaterialen kiezen) en/of flexibel leertrajecten (te weten, kiezen welke vakken te volgen) doet een groot beroep op de zelfgereguleerd-leren-vaardigheden van studenten. Voor een goede implementatie van flexibel onderwijs is inzicht in effectieve ondersteuning van zelfgereguleerd leren in deze context onontbeerlijk. Het NRO-ge subsidieerde SELFLEX consortium gaat deze uitdaging aan en doet sinds september 2023 praktijkgericht onderzoek naar evidence-informed ondersteuning van zelfgereguleerd leren in flexibele leeromgevingen. De doelstelling van dit symposium is om de ORD gemeenschap kennis te laten maken met het SELFLEX consortium en met het praktijkgericht onderzoek dat de leden uitvoeren. De verschillende presentaties gaan in op centrale vraagstukken in het hoger onderwijs rondom de ondersteuning van zelfgereguleerd leren. Drie systematische literatuuronderzoeken (twee gecombineerd met een meta-analyse, en één met focusgroepdiscussies), en één empirische studie zullen gepresenteerd worden. De uitkomsten zijn zowel wetenschappelijk als praktisch relevant.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Doelstelling van de sessie Flexibiliteit is een belangrijk kenmerk van het hoger onderwijs: studenten bepalen grotendeels zelf waar, wanneer en hoe ze leren. Dergelijk onderwijs vraagt om studenten die hun leerproces goed kunnen reguleren. Iedere docent weet echter dat dit niet vanzelfsprekend is, met negatieve effecten op het leerproces, het welzijn en de prestaties van

studenten. Tegenwoordig mogen studenten ook steeds meer bepalen wat ze leren. Dat wil zeggen, studenten krijgen ruimte voor een flexibele leeraanpak (te weten, eigen leerdoelen of leermaterialen kiezen) en/of een flexibel leertraject (te weten, kiezen welke vakken te volgen). Dit maakt de uitdaging van zelfgereguleerd leren alleen maar groter. Om deze uitdaging het hoofd te bieden, voert het NRO-gesubsidieerde SELFLEX consortium praktijkgericht onderzoek naar evidence-informed ondersteuning van zelfgereguleerd leren in flexibele leeromgevingen. Wij bestaan uit docenten, onderwijsprofessionals en onderzoekers van verschillende Nederlandse universiteiten en hogescholen. De doelstelling van het symposium is om de ORD gemeenschap kennis te laten maken met het SELFLEX consortium – dat in september 2023 van start is gegaan - en met het praktijkgericht onderzoek dat de leden uitvoeren. De verschillende presentaties gaan in op centrale vraagstukken in het hoger onderwijs rondom de ondersteuning van zelfgereguleerd leren. De uitkomsten zijn zowel wetenschappelijk als praktisch relevant. Overzicht van de presentaties

De volgende presentaties komen aan bod tijdens het symposium.

Neroni en collega's presenteren een recent uitgevoerde overzichtsstudie waarin middels een meta-analyse en systematisch literatuuronderzoek het effect werd onderzocht van probleemgestuurd en project-gestuurd onderwijs op zelfregulerend-leren-vaardigheden en de bereidheid tot zelfgestuurd leren van studenten.

Sieben en collega's presenteren een systematisch literatuuronderzoek waarin zij gekeken hebben wat de leermechanismen voor de ondersteuning van zelfgereguleerd leren zijn en welke effectieve elementen in onderwijsontwerp hieraan gekoppeld kunnen worden. Ook presenteren zij de resultaten van focusgroeponderzoek naar de best-practices op het gebied van de ondersteuning van zelfgereguleerd leren aan een Nederlandse universiteit.

Gottschlich en collega's presenteren onderzoek naar de ontwikkeling van zelfregulerend-leren-vaardigheden van studenten binnen flexibele leeromgevingen, en welke factoren hierop van invloed kunnen zijn.

Braad en collega's presenteren een systematisch literatuuronderzoek naar de invloed van technologie op de ontwikkeling van zelfregulerend-leren-vaardigheden van studenten, individueel en in groepen in flexibel onderwijs.

Wetenschappelijke betekenis

De onderzoeken die aan bod komen tijdens het symposium bieden inzicht in factoren die van invloed zijn op de ontwikkeling en ondersteuning van zelfregulatievaardigheden in het hoger onderwijs. Deze onderzoeken sluiten naadloos aan bij belangrijke wetenschappelijke discussies over (de ondersteuning) van zelfgereguleerd leren.

Structuur van de sessie

Het symposium start met een korte introductie op het centrale thema, i.e., de ondersteuning van zelfgereguleerd leren in het hoger onderwijs. Hierna volgen de drie inhoudelijke presentaties. Het symposium eindigt met een algemene beschouwing door de referent.

#### Onderwijs van Waarde(n)

In het hoger onderwijs krijgen studenten steeds meer flexibiliteit in wat ze leren. De aanname is dat dit de waarde van het onderwijs voor studenten verhoogd omdat zij keuzes kunnen maken op basis van wat zij zelf belangrijk en interessant vinden. Flexibiliteit doet echter een groot beroep op de zelfgereguleerd-leren-vaardigheden van studenten. Wil flexibiliteit van onderwijs tot (meer)waarde leiden dan is het belangrijk dat studenten adequaat ondersteund worden in de ontwikkeling van zelfgereguleerd leren. De bijdragen in dit symposium geven inzicht in hoe je dat in de praktijk van het hoger onderwijs zou kunnen doen.

#### Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)



Probleem-gedreven leermethoden en zelfregulerend leren: een overzichtsstudie. Joyce Neroni, Samantha Vos, Martine Baars, & Lisette Wijnia. Inleiding, onderzoeksdoel en context. Student-gecentreerde, probleem-gedreven leermethoden zoals probleemgestuurd (PGO) en projectgestuurd onderwijs (PjGO) stellen studenten in staat eigen doelen te stellen en bronnen te selecteren (Loyens & Rikers, 2017). Hoewel wordt verondersteld dat deze methoden zelfregulerend leren (ZRL) vaardigheden en zelfgestuurd leren (ZGL) bevorderen, zijn onderzoeksresultaten hierover gemengd (English & Kitsantis, 2013; Hmelo-Silver, 2004). Het doel van deze overzichtsstudie is meer inzicht te verkrijgen in de effectiviteit van student-gecentreerde, probleem-gedreven onderwijsmethoden op ZRL-vaardigheden en ZGL-bereidheid binnen van lager tot en met hoger onderwijs. Theoretisch kader. ZRL veronderstelt een cyclisch proces waarbij lerenden hun gedachten, gevoelens en gedrag plannen en aanpassen om hun doelen te bereiken (Bjork et al., 2013). Om ZRL te bevorderen, hebben studenten ondersteuning nodig (Loyens et al., 2008). In student-gecentreerd onderwijs krijgen studenten vaak de vrijheid om onderwerpen, leervragen en bronnen te kiezen met als doel de ontwikkeling van ZRL-vaardigheden te bevorderen. ZGL-bereidheid heeft betrekking op de mate waarin studenten bereid zijn dit soort activiteiten en processen te ondernemen en is nauw verbonden aan ZRL (Loyens et al., 2008).

Onderzoeksvraag/ -vragen. Deze overzichtsstudie richt zich op het effect van PGO en PjGO (in vergelijking met college-gestuurd onderwijs) op ZRL-vaardigheden en ZGL-bereidheid, en welke studentkenmerken en implementatiefactoren hierbij een rol spelen. Methode van onderzoek. Er werd een systematische review en meta-analyse uitgevoerd, waarbij gebruik werd gemaakt van verschillende databases (e.g., Web of Science). Er werden zoektermen ingevoerd met betrekking tot probleemgedreven leren (e.g., "problem based", "project based") en ZRL/ZGL (e.g., "SRL", "metacogniti\*", "SDL readiness"). De artikelen moesten voldoen aan de volgende criteria: 1) onderzoek naar de impact van PGO/PjGO op ZRL/ZGL met een controlegroep en/of een pre-posttest design; 2) ZRL/ZGL gemeten met gevalideerde instrumenten; 3) geschreven in het Engels; en 4) inclusie van relevante data voor de berekeningen van de effectgrootte. Alle geïnccludeerde artikelen werden gecodeerd met een codeerschema.

Resultaten en onderbouwde conclusies. De meta-analyse omvatte 58 studies met 69 subsamples, waarbij verschillende uitkomsten werden gecombineerd tot een enkele effectgrootte per onderzoek. Het random-effect model toonde aan dat probleem-gedreven onderwijs een significant, positief, gematigd effect had op ZRL-vaardigheden en ZGL-bereidheid,  $d = 0,551$  ( $SE = 0,077$ , 95% CI [0,400, 0,702]). De effecten varieerden echter aanzienlijk,  $Q(68) = 1053,026$ ,  $p < .001$ ,  $I^2 = 93,542$ ,  $T^2 = 0,363$ , 95% PI [0,662, 1,764]. Moderatieanalyses toonden aan dat de effectgrootte significant groter was in lager en voortgezet onderwijs dan in het hoger onderwijs ( $p = .046$ ). In de systematische review werden feedback en ondersteuning van de leerkracht, co- en gedeelde regulatie, en motivatie van studenten geïdentificeerd als belangrijke factoren. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage. Dit is de eerste overzichtsstudie waarbij het effect van probleem-gedreven onderwijsmethoden op ZRL-vaardigheden en ZGL-bereidheid is onderzocht. Deze studie biedt waardevolle inzichten en mogelijke handvatten voor het onderwijs, docenten en onderwijsadviseurs die worstelen met uitdagingen in het bevorderen van ZRL en ZGL.

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)



Hoe kunnen we zelfregulatievaardigheden in het hoger onderwijs evidence-based ondersteunen? Judith Sieben, Felicitas Biwer, Therese Grohnert, Lena Gromotka, Anique de Bruin

**Inleiding, doel en context** Zelfregulerend leren (ZRL), het vermogen om het eigen leren te plannen, te monitoren en bij te sturen, krijgt een steeds grotere prioriteit in opleidingen in het hoger onderwijs. Het ontwikkelen van adequate ZRL-vaardigheden is essentieel om een competente beroepsbeoefenaar en life-long learner te worden. Bovendien vergt de groeiende flexibiliteit die geboden wordt in het hoger onderwijs van studenten dat ze daarin zelfstandig kunnen navigeren. Daarom wordt in WO en HBO opleidingen, naast het ontwikkelen van noodzakelijke kennis en vaardigheden voor het toekomstige beroep, in toenemende mate aandacht besteed aan zaken als omgaan met autonomie, leren reflecteren en keuzes maken. Er is echter nog veel onduidelijkheid over wat er precies nodig is om studenten te ondersteunen in hun ontwikkeling tot competente zelfregulerende professionals, en waar een effectief instructieontwerp aan moet voldoen. Vragen als "Op welke hulpmiddelen, strategieën en ondersteuning van ZRL moeten we ons onderwijsontwerp richten om ZRL te faciliteren? Wat werkt en wat niet?" zijn nog grotendeels onbeantwoord. Het doel van dit project van de Universiteit Maastricht is te komen tot concrete evidence-based aanwijzingen hoe (hoger onderwijs) curricula de ontwikkeling van zelfregulerende leervaardigheden van hun studenten kunnen ondersteunen.

**Theoretisch kader en onderzoeksvraag** Een recente overzichtsstudie benadrukt dat zelfregulatievaardigheden zich alleen ontwikkelen wanneer docenten directe, expliciete aandacht besteden aan voortdurende bewustwording en training van deze vaardigheden bij studenten (Dignath & Veenman, 2021). De centrale vraagstelling voor het huidige project luidde: Wat zijn de leermechanismen voor de ondersteuning van ZRL en daaraan gekoppelde effectieve elementen in onderwijsontwerp in de context van het hoger onderwijs, aan de Universiteit Maastricht en daarbuiten?

**Methode** Om de huidige evidence-basis in kaart te brengen is een systematisch literatuuronderzoek verricht (meta-analyse en systematic review). Daarnaast is focusgroeponderzoek gedaan naar best practices binnen alle faculteiten van de Universiteit Maastricht.

**Resultaten en conclusies** Op dit moment is de analyse van de verzamelde data nog gaande. Bevindingen en conclusies zullen gepresenteerd worden tijdens het symposium.

**Wetenschappelijke en praktische betekening** Deze bijdrage is bedoeld voor iedereen die geïnteresseerd is in (het verbeteren van) ZRL-gedrag van studenten, op individueel cursus- of curriculumniveau (in HBO en WO). Docenten, onderwijsontwerpers, studieadviseurs, en onderwijskundigen zullen kennis opdoen van recente inzichten uit de ZRL-literatuur en van principes voor instructieontwerp die zelfregulatievaardigheden met succes kunnen bevorderen.

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

**Inzicht Krijgen in Zelfregulerend Leren bij Hoger Onderwijs Studenten door Reflectief Portfoliogebruik** Sina Gottschlich, Judith Sieben, Hillie Aaldering, Anique de Bruin

**Inleiding, Onderzoeksdoel en Context:** In het huidige landschap van het hoger onderwijs ligt de nadruk steeds meer op flexibiliteit in leeromgevingen. Studenten hebben geavanceerde zelfregulerend-leervaardigheden (ZRL) nodig om succesvol te leren binnen deze omgevingen. Echter, er is nog weinig bekend over hoe de ZRL-vaardigheden van studenten in het hoger onderwijs zich ontwikkelen binnen deze omgevingen, en welke factoren hierop van invloed kunnen zijn. Onze studie beoogt bij te dragen aan een beter begrip van deze ontwikkeling.

**Theoretisch Kader:** Terwijl het hoger onderwijs evolueert, integreert het steeds meer flexibiliteit in benaderingen van leren.

Deze flexibele leerbenaderingen (FLB) bieden flexibiliteit van leermiddelen, materialen, groepen en docentrollen (Van den Akker, 2010). Succesvol zijn binnen FLB vereist goede ZRL-vaardigheden van studenten, die gedefinieerd worden als “self-generated thoughts, feelings, and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals” (Zimmerman, 2000, p. 14). Studenten met geavanceerde ZRL-vaardigheden hebben een grotere kans op academisch succes. Ze tonen meer zelftevredenheid, motivatie en verbeterd gebruik van leermethoden (Zimmerman, 2002). Aangezien FLB een groter beroep op ZRL-vaardigheden doen, kunnen deze effecten in het hoger onderwijs met FLB even, zo niet meer, significant zijn dan in conventionele curricula. Bovendien heeft onderzoek aangetoond dat co-regulatie de ontwikkeling van ZRL ondersteunt binnen klinische werkomgevingen (Bransen et al., 2020). Aangezien FLB ook co-regulerend leren (CRL) kunnen bevorderen, kan CRL relevant zijn voor de ontwikkeling van ZRL binnen FLB. Deze factoren zullen we onderzoeken binnen een FLB die reflectieportfolio's gebruikt; een relevante tool om ZRL en CRL in kaart te brengen.

**Onderzoeksvraag/-vragen:** Deze studie beoogt de huidige onderwijspraktijk te analyseren en de onderzoeksvraag te beantwoorden over hoe ZRL van studenten zich ontwikkelt binnen FLB in het hoger onderwijs. Specifiek willen we weten (1) hoe studenten betrokken zijn bij ZRL binnen een universitair programma dat reflectieportfolio's integreert, (2) hoe hun ZRL-vaardigheden zich ontwikkelen, (3) welke factoren dit proces beïnvloeden, en (4) wat de bijbehorende patronen van CRL zijn.

**Methode van Onderzoek:** De studie wordt uitgevoerd binnen de recentelijk herontworpen bachelor Geneeskunde aan de Universiteit Maastricht, gebaseerd op probleemgestuurd leren (Dolmans et al., 2005). De voortgang van studenten wordt gedocumenteerd via e-portfolio's. Deze worden geanalyseerd op indicaties van ZRL en CRL, evenals veranderingen in ZRL-patronen gedurende een jaar. De analyse wordt uitgevoerd via de template-analysemethode (King, 2004). De bevindingen worden getrianguleerd met interviews met studenten en leerbegeleiders. De interviews zijn semigestructureerd en omvatten vragen over de ontwikkeling van ZRL en beïnvloedende factoren.

**Resultaten en onderbouwde conclusies:** De studie is momenteel gaande en definitieve resultaten zijn nog niet beschikbaar. We zullen (voorlopige) bevindingen presenteren tijdens het symposium.

**Wetenschappelijke en Praktische Betekenis van de Inhoudelijke Bijdrage:** De studie draagt bij aan onderzoek en praktijk door een beter begrip te bieden van de ontwikkeling van ZRL bij studenten in FLB en factoren die deze ontwikkeling ondersteunen. Door portfolio's te onderzoeken, levert het ook een waardevolle bijdrage aan het discours over het meten van ZRL.

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

**Ondersteuning van Zelf-, Co-, en Sociale Regulatie van Leren met Technologie**  
 Eelco Braad, Patrick Ubags & Esther van der Stappen  
 Inleiding, doel en context  
 Om tegemoet te komen aan de wensen en behoeften van een diverse studentpopulatie en beter aan te sluiten bij de arbeidsmarkt, staat flexibilisering van het (hoger) onderwijs prominent op de agenda (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2019). Flexibel onderwijs vraagt van studenten meer op het gebied van zelfregulerend leren (ZRL). Het SELFLEX-project brengt onderzoek samen op het gebied van zelfregulatie, co-regulatie, en sociaal gedeelde regulatie van studenten in flexibel hoger onderwijs (SELFLEX, 2024).

**Theoretisch kader en onderzoeksvraag**  
 Als onderdeel van SELFLEX hebben wij uitgezocht wat de state-of-the art is in technologie om regulatie van leren te ondersteunen. Er is al veel bekend over regulatie van- en in- leren en hoe digitale technologie ondersteunend kan zijn aan het bevorderen hiervan bij lerenden (Alvarez et al., 2022; Broadbent

et al., 2020; Dignath et al., 2023; Janssen et al., 2019; Scheu & Benke, 2022). Hierbij ligt de nadruk tot nu toe echter veelal op het individu, op het (micro)niveau van taken en gericht op het meten en/of laten zien van regulatie (demonstreren). Over de rol van technologie in het ondersteunen van groepen studenten en hun begeleiders (co-regulatie of socially shared regulation) is veel minder bekend. Ook over ondersteuning van studenten op het niveau van flexibele curricula, bepalen van leerpaden of vullen van (vrije) keuzeruimte binnen opleidingen, lijkt minder onderzoek te bestaan. Hetzelfde geldt voor de ondersteuning van (de ontwikkeling van) de daarvoor benodigde vaardigheden. De centrale onderzoeksvraag van deze studie is daarom: Hoe kan technologie de ontwikkeling van zelfregulerend-leren-vaardigheden stimuleren van studenten, individueel en in groepen, in flexibel hoger onderwijs? Methode We voeren momenteel een systematische literatuurstudie uit volgens de PRISMA-principes (Page et al., 2021). Op basis van het theoretisch kader hebben we een zoekstring bepaald waarmee we in drie grote wetenschappelijke databases hebben gezocht (Scopus, Web of Science en ERIC). Deze resultaten hebben we aangevuld met de eerste 100 hits van Google Scholar. Na het verwijderen van dubbele records leverde dit 2563 artikelen op. Deze zijn wij aan het screenen op basis van de opgestelde inclusiecriteria om tot een selectie van artikelen te komen die we diepgaand gaan analyseren om antwoord te geven op de onderzoeksvraag. Resultaten en conclusies In deze presentatie willen we de eerste inzichten delen die uit deze review naar voren komen. Daarmee bieden we handvatten en concrete voorbeelden voor docenten en onderzoekers om geïnformeerde keuzes te kunnen maken in hun werk. Wetenschappelijke en praktische betekening Deze bijdrage is interessant voor iedereen die geïnteresseerd is in hoe technologie ZRL, co-regulatie en sociale regulatie van studenten kan ondersteunen en de daarvoor benodigde vaardigheden kan helpen ontwikkelen. Docenten, onderwijsontwerpers, studieadviseurs, en onderwijskundigen kunnen de eerste inzichten uit onze review leren kennen en met ons in gesprek gaan over de implicaties daarvan in de praktijk.

## Referenties

- Alvarez, R. P., Jivet, I., Perez-Sanagustin, M., Scheffel, M., & Verbert, K. (2022). Tools Designed to Support Self-Regulated Learning in Online Learning Environments: A Systematic Review. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 15(4), 508-522. [eric. https://doi.org/10.1109/TLT.2022.3193271](https://doi.org/10.1109/TLT.2022.3193271)
- Bransen, D., Govaerts, M. J. B., Sluijsmans, D. M. A., & Driessen, E. W. (2020). Beyond the self: The role of co-regulation in medical students' self-regulated learning. *Medical Education*, 54(3), 234-241. <https://doi.org/10.1111/medu.14018>
- Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417-444. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823>
- Broadbent, J., Panadero, E., Lodge, J. M., & de Barba, P. (2020). Technologies to Enhance Self-Regulated Learning in Online and Computer-Mediated Learning Environments. In M. J. Bishop, E. Boling, J. Elen, & V. Svihla (Red.), *Handbook of Research in Educational Communications and Technology: Learning Design* (pp. 37-52). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-36119-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-36119-8_3)
- Dignath, C., van Ewijk, R., Perels, F., & Fabriz, S. (2023). Let Learners Monitor the Learning Content and Their Learning Behavior! A Meta-analysis on the Effectiveness of Tools to Foster Monitoring. *Educational Psychology Review*, 35(2), 62. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09718-4>
- Dignath, C., & Veenman, M. V. J. (2021). The Role of Direct Strategy Instruction and Indirect Activation of Self-Regulated

Learning&mdash;Evidence from Classroom Observation Studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489-533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>

Dolmans, D. H. J. M., De Grave, W., Wolfhagen, I. H. A. P., & Van Der Vleuten, C. P. M. (2005). Problem-based learning: future challenges for educational practice and research. *Medical Education*, 39(7), 732-741. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02205.x>

English, M. C., & Kitsantas, A. (2013). Supporting student self-regulated learning in problem- and project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 128&ndash;150. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1339>

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235&ndash;266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>

Janssen, C., Louws, M. L., Saab, N., Lockhorst, D., & Kester, L. (2019). *Technologie voor regulatie van leren: Vormgeving, mechanismen en uitkomsten: (NRO rapport #405-17-718) [Report]*. Utrecht University. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/392122>

King, N. (2004). Using templates in the thematic analysis of text. In C. Cassel & G. Symon (Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 256&ndash;270). Sage.

Loyens, S. M. M., Magda, J., & Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20, 411&ndash;427. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9082-7>

Loyens, S. M. M., & Rikers, R. M. J. P. (2017). Instruction based on inquiry. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 405&ndash;431). Routledge.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2019). *Strategische agenda hoger onderwijs en onderzoek [Publicatie]*. Ministerie van Algemene Zaken. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/publicaties/2019/12/02/strategische-agenda-hoger-onderwijs-en-onderzoek>

Page, M. J., McKenzie, J. E., 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., & H&ocirc;bjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1), 89. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>

Scheu, S., & Benke, I. (2022). *Digital Assistants for Self-Regulated Learning: Towards a State-Of-The-Art Overview*. ECIS 2022 Research-in-Progress Papers. [https://aisel.aisnet.org/ecis2022\\_rip/46](https://aisel.aisnet.org/ecis2022_rip/46)

SELFLEX. (2024). SELFLEX. <https://selflex.nl/>

Van den Akker, J. (2010). Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices. In S. Stoney (Ed.), *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for education policy in Europe* (pp. 177-195). National Foundation for Educational Research.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. P. Boekaerts, P.R. & Zeidner, M. (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-72.

## 613. Interventies voor navigeren binnen flexibele curricula in het hoger onderwijs: een scoping review

Eveline Kallenberg; Universiteit Utrecht / UMC Utrecht

Divisie: Hoger Onderwijs

*flexibel curriculum, interventie, navigeren, keuzes*

Dit gepreregistreerde scoping review heeft als doel om de huidige literatuur te presenteren over interventies die studenten ondersteunen bij het navigeren door flexibele curricula in het hoger onderwijs, waarbij uitkomstmaten en effectieve kenmerken van de interventies worden onderzocht. Studenten in onze graduate school worden geconfronteerd met uitdagingen bij het navigeren door hun studie die flexibele elementen bevat, wat van invloed kan zijn op hun professionele ontwikkeling en de tijd tot afstuderen. Inclusiecriteria voor deze review omvatten primair en secundair onderzoek in het hoger onderwijs, met nadruk op keuzes over de inhoud en curriculum planning. Het literatuuronderzoek volgt de JBI-methodologie en wordt uitgevoerd in Scopus, Web of Science, ERIC, PsychInfo en PubMed (vanaf 1999 tot heden en Engelstalige publicaties). De screening van titels en abstracts (circa 8.000 artikelen voor verwijderen van duplicaten) wordt gevolgd door full-text onderzoek. De relevante data zullen vervolgens worden georganiseerd en de belangrijkste bevindingen zullen worden samengevat.

Inleiding, onderzoeksdoel en context: Door flexibel onderwijs aan te bieden, kunnen hoger onderwijsinstellingen de diverse behoeften en ambities van studenten beter bedienen (Interstedelijk Studenten Overleg, 2015). Deze flexibilisering beoogt de toegankelijkheid en aanpasbaarheid te vergroten door studenten keuzes te bieden over wat, wanneer, waar en hoe onderwijs wordt gegeven (Jonker & März, 2020). Hoewel flexibel onderwijs veelbelovend is om de behoeften van studenten te accommoderen en voor het ontwikkelen van hun professionele identiteit, heeft de implementatie ervan ook uitdagingen. Studenten binnen onze Graduate School of Life Sciences (GSLs) blijken het gevoel te hebben niet voldoende vaardig te zijn om door het flexibele curriculum te navigeren. Daarnaast wordt een verlenging van de

studieduur waargenomen dat hier mogelijk een gevolg van kan zijn. Effectieve begeleiding bij het navigeren door een flexibel curriculum is daarom noodzakelijk.

Theoretisch kader en onderzoeksvragen: Flexibiliteit in onderwijs biedt voordelen zoals verhoogde autonomie, motivatie, kennisverdieping en -verbreding (Interstedelijk Studenten Overleg, 2015; Ryan & Deci, 2000). Het kan echter ook leiden tot stress, uitstelgedrag en verminderde tevredenheid (Schwartz, 2016). Terwijl bestaande literatuur over besluitvorming in het hoger onderwijs zich voornamelijk richt op "macro-niveau" keuzes (bijvoorbeeld studie- en loopbaankeuzes) of "micro-niveau" keuzes binnen vakken (bijvoorbeeld tijd en plaats van studie en beoordelingsmethoden) (Germeijs & Verschueren, 2007; van Harsel, 2021), lijkt het "meso-niveau" van curriculum 'customization' en planning onderbelicht. De focus van dit review ligt daarom op (de uitkomstmaten en effectieve kenmerken van) interventies die de 'agency' van studenten in dit navigatieproces ondersteunen.

Methode: Peer-reviewed onderzoeksartikelen, reviews en casestudies in het hoger- en beroepsonderwijs vanaf 1999 zullen worden geanalyseerd (volgens de JBI-methodologie). De zoekopdracht wordt uitgevoerd in Scopus, Web of Science, ERIC, PsychInfo en PubMed. De screening zal plaatsvinden in twee fasen: (1) titel-abstract screening, (2) lezen van de volledige teksten en codering van de artikelen. Het screenen van titels en abstracts wordt uitgevoerd in ASReview (Van de Schoot et al., 2021). Screening met ASReview continueert totdat (1) ten minste 300 artikelen zijn gescreend en minimaal 10% van de totale dataset, (2) wanneer ASReview 25 opeenvolgende niet-relevante papers identificeert, en (3) wanneer de grafiek van ASReview die het aantal relevante artikelen in de dataset weergeeft, afvlakt. De resultaten van de zoekopdracht en het proces van studie-inclusie zullen worden gedocumenteerd in het review en geïllustreerd in een stroomdiagram volgens de Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses extension for scoping review (PRISMA-ScR) (Tricco et al., 2018).

Resultaten en conclusies: In december 2023 is dit review gepreregistreerd in het Open Science Forum. In januari en februari 2024 gaat de hoofdonderzoeker drie dagen per week artikelen includeren. De periode maart en april wordt gebruikt voor codering van de geïncludeerde artikelen. Analyse en het schrijven van een eerste rapportage zal plaatsvinden in mei en juni. In juli verwachten we dus de eerste resultaten van ons review.

Wetenschappelijke betekenis: Door meer kennis te verzamelen over interventies die studenten ondersteunen bij het navigeren door flexibele curricula, streeft deze studie ernaar waardevolle inzichten bij te dragen aan het succesvolle academische traject van studenten in flexibele onderwijssystemen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Veel hedendaags onderwijs focust op vaardigheden, maar de vaardigheid van keuzes maken lijkt onderbelicht in zowel onderwijspraktijk als binnen onderwijskundig onderzoek. Het aanleren van keuzevaardigheid stelt studenten in staat beslissingen te nemen passend bij hun behoeften, talenten en ambities en kunnen zo waarde toevoegen aan hun opleiding. Ook buiten de context van een flexibel curriculum zal (onderzoek naar en onderwijs over) keuzevaardigheid van waarde zijn. In onze snel veranderende wereld gedijen individuen met goed ontwikkelde keuzevaardigheden, omdat ze verstandig en zelfstandig kunnen navigeren op hun pad van



persoonlijke en professionele ontwikkeling wat zal bijdragen aan de ontwikkeling van hun identiteit.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- Referenties Schwartz, B.. (2016). *The Paradox of Choice: Why More Is Less* (Revised ed.). HarperCollins Publishers Inc.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.10.004>
- Interstedelijk Studenten Overleg. (2015). *Studeren op maat Flexibilisering in het hoger onderwijs*.
- Jonker, H., & März, V. (2020). Curriculum flexibility in a blended curriculum. In *Australasian Journal of Educational Technology* (Vol. 2020, Issue 1). <https://doi.org/10.14742/ajet.4926>
- 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>
- Tricco, A. C., Lillie, E., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. In *Annals of Internal Medicine* (Vol. 169, Issue 7, pp. 467–473). American College of Physicians. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- van de Schoot, R., de Bruin, J., Schram, R., Zahedi, P., de Boer, J., Weijdemans, F., Kramer, B., Huijts, M., Hoogerwerf, M., Ferdinands, G., Harkema, A., Willemsen, J., Ma, Y., Fang, Q., Hindriks, S., Tummers, L., & 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 Harsel, M. (2021). *Acquiring problem-solving skills in higher education* [Utrecht University]. <https://doi.org/10.33540/697>



## 614. Dialoog over leren met digitale technologie

Jos Van den Brand; Thomas More Hogeschool; Marleen Evers; KU Leuven

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Persoonsvorming, Rouw, Pedagogisch handelen, Basisonderwijs*

Digitale onderwijsapps en platforms zijn razendsnel geïntegreerd in de onderwijspraktijk van Nederlandse basisscholen. Van leerlingvolgsystemen tot adaptieve leerplatforms. Aanvankelijk reageerden scholen enthousiast: leerkrachten kunnen leerlingen tijdens de les monitoren, in plaats van erna. Daardoor kan de leerkracht beter hulp bieden. Bovendien neemt het nakijkwerk uit handen. Door deze instrumentele benadering blijven de fundamentele waarden die in digitalisering van de klas op het spel staan buiten beschouwing. Pas de laatste tijd zijn er ook kritische geluiden van scholen te horen. Bij kinderen die bijvoorbeeld niet goed zijn in lezen en rekenen, werken digitale lessen eerder averechts. Dit roept bij scholen vragen op over de impact van digitale technologie op pedagogische en didactische waarden. Dit praktijkgericht onderzoek ontwikkelt hiervoor in drie stappen een dialoogmodel voor basisscholen: Stap 1: Casuïstiek verzamelen over de pedagogische en didactische impact van digitale technologie in de onder-, midden – en bovenbouw van twee basisscholen. Stap 2: De casuïstiek bewerken tot praktijkverhalen. Stap 3: Een dialoogvorm ontwikkelen en uitproberen om in gesprek te gaan over deze praktijkverhalen. Bij dit onderzoek werken we samen met Kennisnet en de Universiteit van Utrecht. Wij gaan met de deelnemers in dialoog over de eerste bevindingen van ons onderzoek.

**Aanleiding** Het gebruik van onderwijstechnologie door basisscholen is voornamelijk instrumenteel van aard. Bij de invoering waren scholen gericht op de voordelen. Denk aan: leerlingen monitoren tijdens de les, in plaats van erna. Leerlingen op hun eigen niveau laten werken en minder tijdrovend nakijkwerk. De laatste tijd zijn er ook kritische geluiden.

Voorbeelden zijn: digitale leermiddelen zijn talig van aard, wat averechts werkt voor leerlingen die minder talig zijn. Kinderen worden onzeker en gedemotiveerd door de minpunten en rode strepen die ze krijgen bij foute antwoorden. Leerkrachten zien wel of een antwoord goed of fout is, maar niet hoe het proces tot het antwoord verliep. Dit roept vragen op over de impact van digitale technologie op de pedagogische en didactische waarden van scholen en leerkrachten en hoe daarmee om te gaan. Doelstelling De ontwikkeling van een dialoogvorm voor basisscholen om het gesprek over de impact van digitale technologie op de pedagogische en didactische waarden van leraren op gang te brengen. Onderzoeksvragen Wat is, vanuit het perspectief van leerlingen en leerkrachten, de pedagogische en didactische impact van digitale technologie op hun onderwijs? Hoe kan de dialoog over de pedagogisch-didactische impact van digitale technologie op een basisschool gevoerd worden? Wat doet de school met de inzichten van de dialoog over de pedagogisch-didactische impact van digitale technologie? Methode Er wordt kwalitatief, empirisch onderzoek gedaan op twee basisscholen in Rotterdam. Twee onderzoekers zijn een halfjaar, een dag per week, op een basisschool om lessen te observeren, kinderen, leerkrachten en medewerkers van de school te interviewen en beleidsdocumenten te bestuderen. Op basis hiervan worden praktijkverhalen geschreven, die met de leerkrachten van de school besproken worden. Daarbij wordt een dialoogvorm ontwikkeld en uitgetoet. We werken samen met een klankbordgroep van leerkrachten van de scholen waar onderzoek wordt gedaan. Theoretisch kader Het gaat om een onderzoek in de geesteswetenschappelijke pedagogiek, die dienstbaar is aan het handelen van leraren in de onderwijspraktijk. We laten ons bij het verzamelen van casuïstiek en het ontwikkelen van de dialoogvorm onder andere leiden door de fenomenologie van Heidegger en de hermeneutiek van Gadamer. Eerst wordt achterhaald hoe de betekenisgeving van leerkrachten en kinderen aan digitale technologie tot stand komt en verandert. We richten ons op praktijksituaties, waarbij vertrouwde denk- en handelingspatronen worden onderbroken door een onverwachte gebeurtenis. Deze zetten leraren aan het denken over de waarden die op het spel staan. Voorbeeld: pas nadenken over de impact digitale technologie, als het leesniveau van kinderen achteruitgaat. Vervolgens wordt met inzichten uit de hermeneutiek een dialoogmodel ontwikkeld en uitgetoet. Voorlopige resultaten Tijdens de sessie worden de eerste praktijkverhalen voorgelegd aan de deelnemers en wisselen we van gedachten met elkaar over de ontwikkeling van de dialoogvorm. Wetenschappelijke en praktische betekenis Het onderzoek draagt bij aan het zichtbaar maken van de impact van digitale technologie op de didactische en pedagogische waarden binnen basisscholen en hoe daarmee omgegaan wordt. De praktische betekenis is dat scholen de inzet van digitale technologie kunnen bijsturen op basis van deze waarden.

#### Onderwijs van Waarde(n)

De benadering en gebruik van onderwijstechnologie door scholen is tot op heden zeer instrumenteel van aard. Daardoor blijven de fundamentele waarden die door digitalisering op het spel staan buiten beschouwing. Er is weinig tot geen ondersteuning voor scholen om dit laatste op systematische wijze te evalueren. Het helpt scholen als er een beproefde aanpak komt. Scholen kunnen onderling bevindingen delen en dit kan ervoor zorgen dat de ontwikkeling van technologie op het gebied van waarden kan worden gemonitord, geëvalueerd en bijgestuurd. Dit alles zorgt voor meer regie vanuit de praktijk op de ontwikkeling van technologie, leidend tot meer waardengedreven innovatie.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Literatuur Biesta, G. (2020). *Educational Research: An Unorthodox Introduction*. Bloomsbury Academic. Biesta, G., & Janssens, M. (red) (2021). *Pedagogiek als betrokken handelingswetenschap. Over de relatie tussen onderzoeken en handelen in het onderwijs*. Phronesis. Dibley, L., Dickerson, S., Duffy, M. & Vandermause, R. (2020). *Doing Hermeneutic Phenomenological Research. A Practical Guide*. Sage. Gadamer, H.G. (1960). *Waarheid en methode* (vertaling Mark Wildschut 2014). Vantilt. Kerssens, N., & Van Dijck, J. (2021). The platformization of primary education in the Netherlands. *Learning, Media en Technology*, 46 (3), 250-263. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1876725> Kerssens, N., & Van Dijck, J. (2022). Governed by Edtech? Valuing pedagogical autonomy in a platform Society. *Harvard Educational Review*, (92)(2). DOI:10.17763/1943-5045-92.2.284

## 616. Evalueren van wetenschappelijk redeneren binnen psychologieonderwijs

Marleen Evers; KU Leuven

Divisie: Curriculum

*Wetenschappelijk redeneren, Assessment, Epistemologische opvattingen, Psychologie onderwijs*

Deze studie onderzoekt hoe Vlaamse psychologieleraren (ASO/VWO) wetenschappelijk redeneren evalueren en hoe dit verband houdt met hun epistemologische opvattingen. Twintig leraren formuleerden evaluatiecriteria voor een wetenschappelijk redeneertaak en beoordeelden vervolgens antwoorden van leerlingen aan de hand van toegeleverde evaluatiecriteria. Elk onderdeel werd gevolgd door een semigestructureerd interview. Epistemologische opvattingen werden gemeten met de Epistemic Thinking Assessment (ETA) van Barzilei en Weinstock (2015). Data-analyse omvatte zowel inductieve als deductieve methoden. Resultaten tonen aan dat leraren vooral procescriteria formuleren (met nadruk op begrijpen en toepassen) en in mindere mate epistemic criteria. Leraren benaderen het evalueren van wetenschappelijk redeneren niet zozeer vanuit een wetenschappelijk-epistemologisch perspectief maar eerder als een loutere toepassingstaak. Ze proberen de evaluatie meer controleerbaar te maken door criteria formeel te gaan hanteren, zoals het tellen van het aantal argumenten. Complexere epistemologische opvattingen blijken niet noodzakelijk gunstig te zijn voor het evalueren van wetenschappelijk redeneren. De resultaten van deze studie kunnen professionaliseringsinitiatieven inzake het evalueren van wetenschappelijk redeneren inspireren.

Inleiding Wetenschappelijk redeneren (WR) verwijst naar systematisch redeneren binnen een specifieke wetenschapsdiscipline en omvat acht activiteiten (Fischer et al., 2014): probleemanalyse, vragen formuleren, hypothesen genereren, constructie van artefacten,

gegevens verzamelen en evalueren, concluderen, communiceren en kritisch bevragen. WR manifesteert zich in onderzoeksvaardigheden, het verklaren van wetenschappelijke fenomenen en het oplossen van dagelijkse of professionele problemen. Het verwerven van WR is een doel van algemeen secundair onderwijs (OECD, 2022) en draagt bij aan zowel een conceptueel begrip van een wetenschapsdiscipline als het begrip van de specifieke epistemologische kenmerken van de discipline. Huidig onderzoek naar WR is ontoereikend op drie vlakken. De vraag hoe WR effectief kan worden onderwezen en welke factoren hierin cruciaal zijn, kan nog onvoldoende worden beantwoord. Studies naar WR blijven voornamelijk beperkt tot harde wetenschappen en geschiedenis. Onderzoek concentreert zich hoofdzakelijk op WR binnen onderzoeksvaardigheden. Dit onderzoek onderzoekt daarom hoe WR binnen psychologieonderwijs kan worden onderwezen, met specifieke focus op de evaluatie van WR. Het onderzoek richt zich op WR bij het verklaren van psychologische fenomenen. Hierbij analyseren leerlingen het fenomeen, identificeren mogelijke theorieën en concluderen welke theorie het meest geschikt is om het fenomeen te verklaren. Onderzoeksvragen De studie adresseert volgende onderzoeksvragen: Wat kenmerkt de evaluatiecriteria van psychologie leraren voor een WR-taak? Op welke wijze passen psychologie leraren gegeven evaluatiecriteria toe en reflecteert dit de eigenheid van WR binnen psychologie? Kunnen epistemologische opvattingen van leraren de bevindingen verklaren? Methode 20 Vlaamse psychologie leraren (ASO/VWO) namen deel aan het onderzoek. Elke leraar ontving een WR-taak met vijf gesimuleerde leerlingantwoorden. Na het lezen van de taak en de leerlingantwoorden formuleerden leraren evaluatiecriteria. Vervolgens beoordeelden ze vijf andere leerlingantwoorden aan de hand van door ons opgestelde evaluatiecriteria. Na elk deel volgde een semigestructureerd retrospectief interview. De epistemologische opvattingen werden gemeten met behulp van de Epistemic Thinking Assessment (ETA) van Barzilei en Weinstock (2015). De data werden in NVIVO zowel inductief als deductief geanalyseerd via thematische en inhoudsanalyse. Resultaten In de evaluatiecriteria die leraren opstellen voor de WR-taak zijn vier patronen vast te stellen: een comprehensief (n=8), procedureel (n=6), argumentatie (n=4) en formeel epistemic patroon (n=2). Er is een onderscheid tussen leraren die de WR-taak benaderen als een toepassingstaak (n=10) en zij die de taak effectief beschouwen als een WR-taak (n=10), waarbij de eerste groep de criteria steeds terugbrengt naar de vraag of leerlingen de theorie kunnen toepassen op de gegeven casus. Slechts vier leerkrachten passen de criteria toe volgens de eigenheid van WR binnen psychologie en letten op de geschiktheid van een theorie om het psychologische fenomeen te verklaren. Leraren blijken de criteria veeleer formeel kwantitatief dan inhoudelijk kwalitatief te hanteren. Er werd geen duidelijke relatie gevonden tussen het formuleren en hanteren van criteria en de epistemologische opvattingen, voornamelijk vanwege een gebrek aan variatie in de opvattingen. Conclusie WR en het onderwijzen ervan heeft een sterke epistemologische dimensie (Chinn et al., 2011) die leraren niet gemakkelijk erkennen bij het opstellen en toepassen van evaluatiecriteria. Verder worstelen leraren met het open en complexe karakter van WR en neigen de evaluatie meer controleerbaar te maken.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Wetenschappelijk redeneren verwijst naar de vaardigheid om te redeneren met concepten, theorieën en methoden, en deze flexibel en gepast te gebruiken bij het oplossen van authentieke wetenschappelijke en maatschappelijke problemen (Fischer et al., 2014). Het verwerven ervan

behoort tot de beoogde onderwijsdoelen en stelt leerlingen in staat om te gaan met de huidige maatschappelijke uitdagingen (OECD, 2022). WR overstijgt loutere reproductie en toepassing van kennis (von Glasersfeld, 2001) en legt het redeneerproces in handen van de leerling, om zelf nieuwe kennisclaims te maken en om bestaande kennisclaims te evalueren op hun accuraatheid en gepastheid.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Barzilai, S., & Weinstock, M. (2015). Measuring epistemic thinking within and across topics: A scenario-based approach. *Contemporary Educational Psychology* 42, 141-158.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.006> Fischer, F., Kollar, I., Ufer, S., Sodian, B., Hussmann, H., Pekrun, R., Neuhaus, B., Dorner, B., Pankofer, S., Fischer, M., Strijbos, J.-W., Heene, M., & Eberle, J. (2014). Scientific reasoning and argumentation: Advancing an interdisciplinary research agenda in education. *Frontline Learning Research*, 5, 28–45.  
<https://doi.org/10.14786/flr.v2i2.96> Chinn, C. A., Buckland, L. A., & Samarapungavan, A. (2011). Expanding the dimensions of epistemic cognition: Arguments from philosophy and psychology. *Educational Psychologist*, 46, 141–167.  
<https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587722> OECD. (2022). Trends shaping education 2022. OECD. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>

## 618. Het belang van ontmoetingen: hbo/wo opgeleide ouders aan zet?

Sara Rubingh; Onderzoek & Statistiek, gemeente Amsterdam; Merel van der Wouden; Onderzoek & Statistiek, gemeente Amsterdam

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*segregatie, diversiteit, primair onderwijs, Amsterdam*

In hoeverre hangt onderwijssegregatie in Amsterdam samen met het onderwijsconcept en denominatie van de school? En hoe ontwikkelt de onderwijssegregatie zich in de stad? In de segregatiemonitor brengt Onderzoek en Statistiek (O&S) de segregatie in het Amsterdamse primair onderwijs in kaart en de ontwikkeling hiervan in de afgelopen tien jaar. Daarvoor wordt gekeken naar de diversiteit van leerlingen in het primair onderwijs: wat zijn de sociaaleconomische kenmerken (opleidingsniveau ouders en inkomen) en herkomst van leerlingen in het Amsterdamse primair onderwijs? Daarnaast bekijken we de diversiteit van de leerlingenpopulatie per school waarmee de schoolsegregatie in beeld komt. Ook wordt er naar een relatieve maat van segregatie gekeken door de segregatie op scholen te vergelijken met de samenstelling van woonbuurten in Amsterdam. De resultaten van de nieuwste monitor worden gepresenteerd.

In opdracht van de gemeente Amsterdam brengt Onderzoek en Statistiek (O&S) elke twee jaar een monitor uit waarin de ontwikkeling van segregatie in het Amsterdamse primair onderwijs in beeld wordt gebracht. Onderwijssegregatie betreft de ongelijke verdeling van leerlingen over scholen op basis van sociaaleconomische, etnische of andere kenmerken (bron: Ball, Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage, 2003). In de presentatie staan de volgende vragen centraal: 1. Hoe ziet de diversiteit naar sociaaleconomische kenmerken (opleidingsniveau ouders en inkomen) en herkomst onder leerlingen in het Amsterdamse primair onderwijs eruit en hoe verhoudt zich dit tot de afgelopen tien jaar?



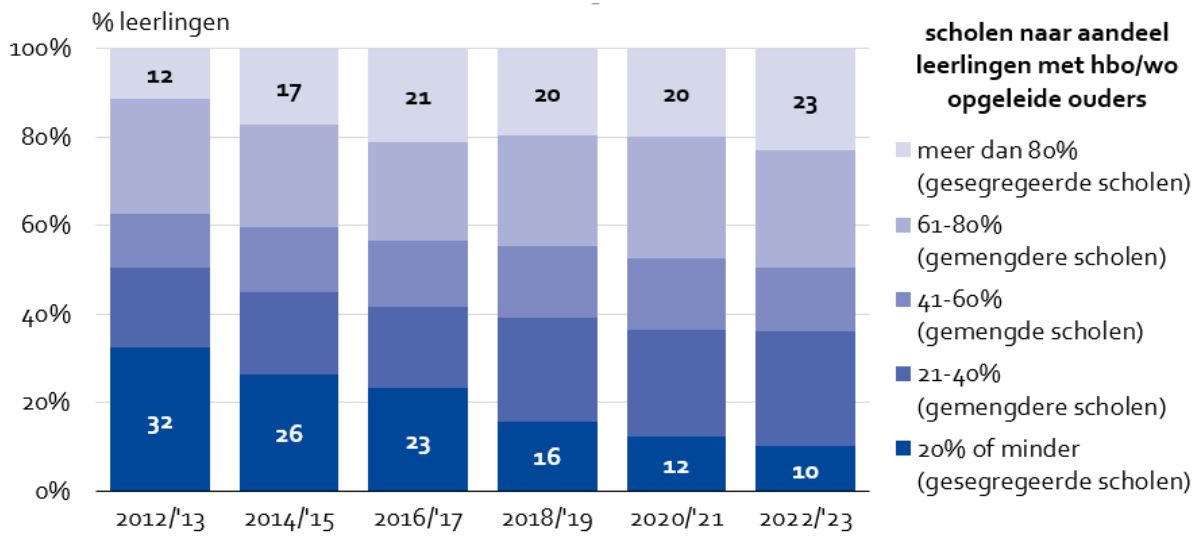
2. Hoe ziet de onderwijssegregatie naar het opleidingsniveau van ouders en herkomst van de leerlingen in het Amsterdamse primair onderwijs eruit en hoe verhoudt zich dit tot de afgelopen tien jaar?

3. In hoeverre hangt onderwijssegregatie in Amsterdam samen met het onderwijsconcept en denominatie van de school?

Om deze vragen te beantwoorden is het Nederlandse leerlingenbestand verrijkt met gegevens over het opleidingsniveau van de ouder(s), het huishoudinkomen, de migratieachtergrond en het adres van de leerlingen. Vervolgens is er een selectie gemaakt op leerlingen die in Amsterdam wonen en/of in Amsterdam naar school gaan. Het bestand is opgebouwd met registerdata van het Centraal Bureau voor de Statistiek. Uit het onderzoek blijkt dat meer dan de helft van de Amsterdamse leerlingen in het schooljaar 2022/23 hbo/wo opgeleide ouders heeft en dat dit aandeel al geruime tijd aan het stijgen is. Zes van de tien leerlingen hebben een migratieachtergrond. Het aandeel leerlingen met hbo/wo opgeleide ouders is onder leerlingen met een migratieachtergrond gestegen, terwijl we bij leerlingen zonder migratieachtergrond een stabilisering zien. De stijging van het aandeel leerlingen met hbo/wo opgeleide ouders in Amsterdam zien we terug in de samenstelling van de scholen. Er zijn steeds minder scholen met heel weinig leerlingen met hbo/wo opgeleide ouders (20% of minder). Kinderen van hbo/wo opgeleide ouders zijn daarentegen steeds meer gaan clusteren op scholen. Het aantal scholen waar heel veel leerlingen hbo/wo opgeleide ouders hebben (meer dan 80%) is toegenomen in de loop van de tijd. In 2022/23 zat ongeveer een kwart van de leerlingen in de stad op dit type gesegregeerde basisschool, terwijl het tien jaar eerder om 12% ging. De segregatie hangt samen met het onderwijsconcept en denominatie. Met name de Vrije school en Montessorionderwijs springen eruit als concepten die veel leerlingen van hbo/wo opgeleide ouders trekken. De monitor draagt bij aan kennis van de gemeente Amsterdam hoe de diversiteit van leerlingen en de segregatie op scholen zich ontwikkelt, en is een van de instrumenten voor beleidsvorming van de directie onderwijs.

Onderwijs van Waarde(n)

Dit onderzoek toont aan dat de segregatie in het Amsterdamse basisonderwijs is toegenomen de afgelopen tien jaren. Die segregatie vindt vooral plaats op grond van opleidingsniveau. Met name kinderen van hbo/wo opgeleide ouders clusteren samen op scholen, en met name op scholen van specifieke onderwijsconcepten. Hoewel uit onderzoek blijkt dat de effecten van segregatie op onderwijsresultaten beperkt of nihil zijn, blijkt ook dat op scholen met een meer diverse leerlingenpopulatie de leerlingen hoger scoren op burgerschapsvorming (bron: KBA Nijmegen, Een grijs gebied, 2023).



## 619. Stress en veerkracht van docenten van uur tot uur

Joost Jansen in de Wal; Universiteit van Amsterdam

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Stress, Veerkracht, Docenten,*

Docenten ervaren stress van hun primaire taken. Docenten die meer veerkracht ervaren, geven aan minder stress te ervaren dan hun collega's. Voor meer overtuigend bewijs over de causale relatie tussen stress en veerkracht is onderzoek naar hoe stress en veerkracht over tijd, binnen docenten, variëren en met elkaar samenhangen belangrijk. Stress wordt in deze studie geconceptualiseerd als de emotionele angstreactie (anxiety) die volgt op het ervaren van een stressor. Veerkracht wordt geconceptualiseerd als 1) het snel kunnen herstellen van eerder ervaren stress en 2) een hoge mate van vertrouwen in het succesvol om kunnen gaan met stress tijdens het komende lesuur. Er werd gedurende tien werkdagen data verzameld onder zeven docenten van dezelfde middelbare school. Er zijn 267 vragenlijsten ingevuld. Data worden geanalyseerd aan de hand van Dynamic Structural Equation Modeling. De resultaten laten zien dat in de huidige steekproef veerkracht negatief voorspellend is voor stress onder docenten, maar niet andersom. Dit is het eerste onderzoek dat dergelijke effecten over tijd heen aantoonst. Het suggereert het nut van interventies gericht op het vergroten van veerkracht, al moeten de effecten worden bevestigd in onderzoek waaraan grotere aantallen docenten meedoen.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Inleiding Docenten ervaren stress van hun primaire taken (Hoofman et al., 2015). Docenten die meer veerkracht ervaren, geven aan minder stress te ervaren dan hun collega's (Collie, 2021). Echter, het onderzoek naar stress en veerkracht bij docenten is voornamelijk gebaseerd op cross-sectioneel onderzoek naar verschillen tussen docenten. Over hoe stress en veerkracht over tijd, binnen docenten variëren en met elkaar samenhangen is weinig bekend. Voor meer overtuigend bewijs over de causale relatie tussen stress en veerkracht is onderzoek hiernaar wel belangrijk. Dergelijk onderzoek helpt daarnaast te bepalen of interventies zich vooral moeten richten op het verminderen van stress, het vergroten van veerkracht, of allebei. Het doel van deze studie is daarom de relatie tussen stress en veerkracht van lesuur tot lesuur te

onderzoeken. Theoretisch kader Stress wordt in deze studie geconceptualiseerd als de emotionele angstreactie (anxiety) die volgt op het ervaren van een stressor (Kyriacou, 2001; Lazarus & Folkman, 1984). Deze angstreactie wordt gekenmerkt door gevoelens van zorgen, nervositeit en spanning (Frenzel et al., 2009; 2015). Veerkracht verwijst naar het succesvol om kunnen gaan met stressvolle gebeurtenissen (Seery & Quinton, 2016). In deze studie wordt veerkracht geconceptualiseerd als 1) het snel kunnen herstellen van stress die werd ervaren tijdens een eerder lesuur en 2) een hoge mate van vertrouwen in het succesvol om kunnen gaan met stress tijdens het komende lesuur. Onderzoeksvraag In welke mate voorspellen stress en veerkracht zichzelf en elkaar van lesuur tot lesuur? Methode Er werd gedurende tien werkdagen data verzameld onder zeven docenten van dezelfde middelbare school. Deze docenten ontvingen op dagen waarop zij les gaven, ieder lesuur een vragenlijst op hun telefoon. Dit gebeurde vanaf hun eerste ingeroosterde lesuur tot aan het einde van de lesdag. Items vroegen naar de mate van ervaren stress tijdens het afgelopen lesuur, de mate waarin docenten hersteld waren van deze ervaren stress, en het vertrouwen dat zij hadden in het succesvol kunnen omgaan met stress tijdens het komende lesuur. Er zijn 267 vragenlijsten ingevuld. Data worden geanalyseerd aan de hand van Dynamic Structural Equation Modeling (Hamaker et al., 2018). Resultaten Resultaten laten zien dat, gecontroleerd voor eerdere scores op deze variabelen: Stress(t) negatief voorspeld wordt door de mate waarin leraren hersteld zijn van stress op t-1 ( $b = -.33$ ,  $p = .015$ ) Stress(t) negatief voorspeld wordt door mate van vertrouwen in het succesvol om kunnen gaan met stress tijdens het volgende lesuur op t-1 ( $b = -.39$ ,  $p < .001$ ) Vertrouwen en mate van herstel niet voorspeld worden door stress op t-1. Wetenschappelijke en praktische betekenis Deze resultaten laten zien dat in de huidige steekproef veerkracht negatief voorspellend is voor stress onder docenten, maar niet andersom. Dit is het eerste onderzoek dat dergelijke effecten over tijd heen aantoonde. Het suggereert het nut van interventies gericht op het vergroten van veerkracht, al moeten de effecten worden bevestigd in onderzoek waaraan grotere aantallen docenten meedoen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Door te onderzoeken hoe stress bij docenten kan worden voorkomen draagt dit onderzoek mogelijk bij aan het wegnemen van een aanleiding voor docenten om het beroep te verlaten. Daarmee draagt het bij aan het tegengaan van het lerarentekort, dat de kwaliteit en waarde van het onderwijs onder druk zet.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Collie, R. J. (2021). COVID-19 and teachers' somatic burdens, stress, and emotional exhaustion: Examining the role of principal leadership and workplace buoyancy. *Aera Open*, 7, 2332858420986187. doi: 10.1177/2332858420986187

- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., & Goetz, T. (2015). Teaching this class drives me nuts! Examining the person and context specificity of teacher emotions. *PloS one*, 10(6), e0129630. doi: 10.1371/journal.pone.0129630
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In: P. A. Schutz (Ed.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives* (pp. 129-151). Dordrecht: Springer.
- Hamaker, E. L., Asparouhov, T., Brose, A., Schmiedek, F., & Muthén, B. (2018). At the frontiers of modeling intensive longitudinal data: Dynamic structural equation models for the affective measurements from the COGITO study. *Multivariate Behavioral Research*, 53(6), 820-841. doi: 10.1080/00273171.2018.1446819
- Hooftman, W. E., Mars, G. M. J., Janssen, B., de Vroome, E. M. M., & Van den Bossche, S. N. J. (2015). *Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden 2014. Methodologie en Globale Resultaten [National Survey Working Conditions 2014. Methodology and Global Results]* (Research Report No. 525236). Retrieved from TU Delft Online Library: <http://publications.tno.nl/publication/34616775/NPtzyL/hooftman-2015-nationale.pdf>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35. doi: 10.1080/00131910120033628
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer publishing company.
- Seery, M. D., & Quinton, W. J. (2016). Understanding resilience: From negative life events to everyday stressors. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 54, pp. 181-245). Academic Press.

## 621. De OpMaat, waar leren centraal staat

Petra Poelmans; Rotterdam University of Applied Sciences  
(Hogeschool Rotterdam)

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*thuiszitters, onderwijsontwikkeling*

In Nederland en Vlaanderen kennen we de leerplicht. Ondanks deze regel zijn er kwalificatie- of leerplichtige jongeren die meer dan drie maanden verzuimen. Wat opvalt in relevante literatuur en ontwikkeling van aanpakken aangaande thuiszitters is dat er vooral óver en veel minder mét de thuisblijvers wordt gesproken. Binnen het onderzoek dat gepresenteerd wordt staat het perspectief van de thuiszitters wel centraal. Op basis van, semi gestructureerde interviews waarbinnen aandacht is voor motivatie, sociale en persoonlijke weerbaarheid en omgevingsfactoren, met leerlingen en met hun ouders/voogd worden succesfactoren en belemmerende factoren achterhaald. Deze factoren worden toegepast in de ontwikkeling van de OpMaat. Een plek waar thuiszitters de stap naar leren weer kunnen maken. Binnen de OpMaat staat een veilig en krachtig pedagogisch leerklimaat centraal door onder meer aandacht te schenken aan competentie, autonomie en (vooral) verbondenheid, drie basisbehoeften voor groei (Vansteenkisten et al 2021; Poelmans, 2023).

De OpMaat, waar leren centraal staat. In Nederland en Vlaanderen kennen we de leerplicht. Ondanks deze regel zijn er kwalificatie- of leerplichtige jongeren die meer dan drie maanden verzuimen. Deze kinderen worden thuiszitters genoemd (Slob et al., 2020). Om een oplossing te kunnen bieden voor de thuiszitters is het essentieel om te weten wat het probleem is, om te weten waarom ze niet deelnemen aan het leerproces. Deze redenen zijn zeer divers. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen: weigeren om naar school te gaan, spijbelen, onthouden van schoolgang en uitsluiten van schoolgang (Heyne et al., 2019). Het goed in kaart brengen en analyseren van verzuim helpt om gepaste interventies te ontwikkelen en in te zetten en zo thuiszitten te voorkomen. Elke vorm van verzuim vraagt immers om een andere aanpak gaande van cognitieve gedragstherapie bij een weigering om naar school te gaan en het inzetten op een

veilig schoolklimaat en stevig monitoren bij spijbelaars tot het inzetten op een goed contact met ouders en het werken aan een veilig pedagogisch klimaat wanneer kinderen van de schoolgang worden onthouden of wanneer er sprake is van uitsluiting (Van Sleeuwen & Heyne, 2019). Wat opvalt in relevante literatuur en ontwikkeling van aanpakken aangaande thuiszitters is dat er vooral óver en veel minder mét de thuisblijvers wordt gesproken. Het gepresenteerde onderzoek plaats het perspectief van de thuiszitters wél centraal. Wie beter dan de leerlingen kunnen immers aangeven wat er nodig is, en zoals Van Binsbergen et al. (2019, p27) het uitdrukken: ‘de weg wijzen naar verschillende routes en maatwerkoplossingen’. Centrale vraag in het onderzoek is dan ook: wat hebben leerlingen die beschouwd (kunnen) worden als thuiszitters nodig om weer te leren en weer naar school te komen? Het is inzicht krijgen in het waarom van niet leren/naar school gaan en in wat er nodig is om dat te veranderen. Op basis van, semi gestructureerde interviews waarbinnen aandacht is voor motivatie, sociale en persoonlijke weerbaarheid en omgevingsfactoren, met leerlingen en met hun ouders/voogd worden succesfactoren en belemmerende factoren achterhaald. Deze factoren dragen direct bij aan de inrichting van De OpMaat, een plek waar weer tot leren en ontwikkelen komen de kern is en die een opstap kan vormen naar een andere vorm van onderwijs. Aan de hand van logboekgegevens en interviews wordt het proces van de kinderen gevolgd wanneer daadwerkelijk de stap naar leren gezet wordt. Binnen de OpMaat staat een veilig en krachtig pedagogisch leerklimaat centraal door onder meer aandacht te schenken aan competentie, autonomie en (vooral) verbondenheid, drie basisbehoeften voor groei (Vansteenkisten et al 2021; Poelmans, 2023). Hierdoor zijn de leerlingen eerder geneigd om naar school te blijven gaan en te blijven leren (Van Sleeuwen & Heyne, 2020). Tijdens de posterpresentatie wordt ingegaan op de eerste resultaten, zowel van de aanloop en ontwikkeling tot de Op Maat als de ontwikkelingen binnen die aanpak. Uiteindelijke doel is het bouwen van een krachtige leeromgeving die tegemoet komt aan de noden van de doelgroep.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Thuiszitters, leerplichtigen die meer dan drie maanden verzuimen, verdwijnen soms van de onderwijsradar. Het vinden van deze leerlingen en het aanpakken van de problematiek die erg divers is, is geen sinecure. Met het uitgevoerde onderzoek, en de toepassing van de resultaten bij het ontwikkelen van een leerplek, wordt bijgedragen aan een oplossing van het thuiszittersprobleem. Het geeft waarde aan de thuiszitters. En maakt leren en ontwikkelen van deze doelgroep weer mogelijk.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Poelmans, P. (2023). Bouwen aan motiverende leeromgevingen. [Lectorale rede]. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij. Slob, A., De Jonge, H. M., Dekker, S. (2020). Thuiszitters in het funderend onderwijs [Kamerbrief]. Geraadpleegd van



<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/01/30/thuiszittersbriefjanuari-2020>Slob, A., & Van Engelshoven, I. (2020). Advies Onderwijsraad 'Vooruitzien voor jonge generaties' [Kamerbrief]. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-vanonderwijs-cultuur-en-wetenschap/documenten/kamerstukken/2020/06/16/adviesonderwijsraad-vooruitzien-voor-jonge-generaties>Van Binsbergen, M.H., Pronk, S., Van Schooten, E., Heurter, A., & Verbeek, F. (2019). Niet thuisgeven. Schooluitval vanuit het perspectief van leerlingen: onderzoek naar thuiszitters. Amsterdam: Kohnstamm InstituutVan Sleeuwen & Heyne (2020). Schoolverzuim aanpakken. Een wetenschappelijke onderbouwing. Utrecht: Nji.Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2021). Vitamines voor groei: Ontwikkeling voeden vanuit de zelf-determinatie theorie. ACCO.

## 623. Leren in Netwerken en Communities bij Defensie (LINCD)

Dany de Vries; TNO

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

*Communities , Learning*

In de huidige maatschappij is het belangrijk dat medewerkers blijven leren om effectief te kunnen zijn in hun werk. De competenties opgedaan in formele opleidingen moeten worden (door)ontwikkeld en verdiept tijdens het werk om zo de ontwikkelingen en veranderingen bij te benen. Ook bij Defensie, waarbij opleiden en trainen essentieel is om medewerkers goed voor te bereiden op hun inzet, is de visie dat de medewerker altijd en overal moet kunnen blijven leren. Het TNO onderzoeksprogramma V2201 (Leerecosysteem op maat) bouwt in brede zin kennis op over verschillende facetten rondom het ontwikkelen van een leerecosysteem op maat voor Defensie. Het project Leren in Netwerken en Communities bij Defensie (LINCD) kijkt specifiek als onderdeel van het programma naar de mogelijkheden van leren in netwerken en communities. De onderzoeksvraag die daarbij centraal staat is: Wat zijn leernetwerken en communities en welke inrichtingsprincipes spelen een rol? De verkennende literatuurstudie richtte zich op hoe leernetwerken en communities effectief kunnen zijn als sociale leersystemen en welke algemene bevorderende mechanismen van belang zijn.

In de huidige maatschappij is het belangrijk dat medewerkers blijven leren om effectief te kunnen zijn in hun werk. De competenties opgedaan in formele opleidingen moeten worden (door)ontwikkeld en verdiept tijdens het werk om zo de ontwikkelingen en veranderingen bij te benen. Ook bij Defensie, waarbij opleiden en trainen essentieel is om medewerkers goed voor te bereiden op hun inzet, is de visie dat de medewerker altijd en overal moet kunnen blijven leren. Het TNO onderzoeksprogramma V2201 (Leerecosysteem op maat) bouwt in brede zin kennis op over verschillende facetten rondom het ontwikkelen van een leerecosysteem op maat voor

Defensie. Het project Leren in Netwerken en Communities bij Defensie (LINCD) kijkt specifiek als onderdeel van het programma naar de mogelijkheden van leren in netwerken en communities. De onderzoeksvraag die daarbij centraal staat is: Wat zijn leernetwerken en communities en welke inrichtingsprincipes spelen een rol? Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is er een literatuurstudie uitgevoerd. We hebben op drie verschillende manieren naar relevante literatuur gezocht. Ten eerste hebben we elektronische databases, zoals Scopus en Google Scholar, doorzocht. Hierbij hebben we bijvoorbeeld de zoektermen leercommunities, Professional Learning Communities, Learning Communities, werkplek, werkplek leren leren, leernetwerken, communities of practice, network of practice en diverse combinaties gebruikt om te komen tot relevante onderzoeksartikelen. Ten tweede hebben we gebruik gemaakt van de sneeuwbaltechniek, waarbij we hebben gekeken naar referenties van andere relevante artikelen in de gevonden literatuur. Tot slot hebben we gezocht naar relevante praktijkvoorbeelden van leernetwerken en communities. Op basis van deze drie stappen kwamen verschillende soorten type resultaten naar voren, zoals wetenschappelijke artikelen, (onderzoeks-)rapporten, reviewpapers en praktijkvoorbeelden. Ten eerste worden communities gedefinieerd als sociale structuren waar men sterke verbindingen heeft en op regelmatige wijze kennis deelt. Ten tweede zijn er verschillende verschijningsvormen van communities in kaart gebracht. In de literatuur wordt een grote verscheidenheid aan terminologie gebruikt met daarbij verschillen in vorm, doel en samenstelling van het sociale leersysteem. De werken, innoveren en leren (WIL)-driehoek kan gebruikt worden om inzicht te krijgen in de mate waarin het doel van de community gerelateerd is aan leren, werken en/of innoveren. Ten derde is er gekeken naar algemene bevorderende mechanismen op individueel, groeps- en organisatieniveau. Op individueel niveau is het onder andere van belang dat het individu geïnteresseerd is in het thema en intrinsiek gemotiveerd is. Op groepsniveau moet er een veilige leeromgeving en vertrouwen zijn. Op organisatieniveau moeten er een aantal zaken gefaciliteerd worden, zoals fysieke ruimte, tijd en budget. Daarnaast moet het bestaan van de community onderschreven worden door de organisatie. Tot slot is er gekeken naar inrichtingsprincipes voor communities. Er wordt onderscheid gemaakt tussen drie thema's, namelijk 1) doel, 2) betrokkenen en 3) manier van interacteren. Op basis van de literatuur is een concept-methode ontwikkeld om de inrichting van een community op een meer gestandaardiseerde wijze in kaart te brengen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Learning communities dragen bij aan het onderwijs van waarden in die zin dat learning communities een vorm kunnen zijn waarmee aandacht wordt besteedt aan belangrijke maatschappelijke vraagstukken, zoals klimaatverandering of digitalisering. Daarnaast kunnen learning communities bijdragen aan het samenbrengen van verschillende groepen mensen en aan maatschappelijke cohesie op verschillende thema's om gezamenlijk te leren en te ontwikkelen op deze thema's. Daarbij is het van belang om te weten wat learning communities zijn, wat belangrijke inrichtingsprincipes en algemene bevorderende mechanismen voor communities zijn om communities op de juiste manier te kunnen inzetten.

## 624. Vanuit teacher noticing werken aan vakdidactische ontwikkeling

Eefje Smit; Hogeschool Utrecht; Jop Schaap; Hogeschool Utrecht

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Vakdidactische kennis, teacher noticing, PCK, case study*

De werkwijze teacher noticing blijkt een positieve bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van vakdidactische kennis (PCK) bij leraren-in-opleiding. In een case study onderzochten wij, Eefje Smit en Jop Schaap, wat leraren-in-opleiding aardrijkskunde en geschiedenis zien en opmerken wanneer zij leerlingmateriaal op een systematische manier bekijken. Ze wisselden deze observaties uit en vergeleken deze met elkaar. Vervolgens reflecteerden zij door het tekenen van een story line op hun vakdidactische ontwikkeling. In deze workshop bespreken we de resultaten van deze case study. We zien dat zowel leraren-in-opleiding als lerarenopleiders vinden dat ze veel geleerd hebben van het systematisch bespreken van leerlingmateriaal. Leraren-in-opleiding noemen de verschillende perspectieven op het materiaal uit de klas waardevol en verrijkend. Wel hadden ze de werkwijze graag eerder in de cursus aangeboden willen hebben. Voor lerarenopleiders bood de manier van werken inzicht in de leerbehoefte van studenten.

In het tweede deel van de workshop zullen we een voorbeeld van leerlingmateriaal gezamenlijk bespreken, om vervolgens te kijken naar het gesprek dat onze leraren-in-opleiding daarover voerden. Hoe wordt het leren van deze studenten zichtbaar?

Pedagogical Content Knowledge (PCK) of vakdidactische kennis is de kennis die leraren nodig hebben om een vakinhoudelijk onderwerp te vertalen naar een specifieke doelgroep. Shulman (1986) onderscheidde twee componenten van PCK: kennis van didactische strategieën én kennis van het leren van leerlingen. Leraren-in-opleiding ontwikkelen PCK zowel op de leerwerkplek als op het instituut (Evens et al, 2015; Smit & Tuijthof, 2020), onder andere door interactie met leerlingen, het samenwerken met collega's en medestudenten, en het volgen

van vakdidactische cursussen. Uit promotieonderzoek van Eefje Smit (Smit et al., 2023) blijkt dat aan het eind van de lerarenopleiding aardrijkskundestudenten nog niet altijd in staat zijn om hun didactische strategieën aan te passen aan het leren van hun leerlingen. Ze zijn zich niet altijd bewust van leerproblemen of misconcepten van leerlingen bij specifieke onderwerpen. Als lerarenopleider zocht Eefje naar manieren die haar studenten helpen hun PCK verder te ontwikkelen. Haar zoektocht leidde naar collega-lerarenopleider Jop Schaap, die in zijn promotieonderzoek Teacher Noticing (Mason 2002; Jacobs, Lamb & Philipp, 2010) bij wiskundestudenten inzet. Hij ontwikkelde een intervisievorm waarbij studenten materiaal of video-opnames uit de eigen praktijk meebrengen, dat vervolgens systematisch wordt bekeken vanuit een vakdidactisch perspectief. Door waarnemingen, interpretaties en handelingsoverwegingen (Van Es & Sherin 2002) met elkaar te bespreken, worden de deelnemers zich bewust van hun eigen voorkeuren en blinde vlekken. Uit onderzoek van Jong et al. (2021) blijkt dat er een significante relatie is tussen Teacher Noticing en PCK-ontwikkeling bij wiskunde. Er is echter nog weinig onderzoek gedaan naar de rol van dit concept bij de gammavakken (Scholten & Sprenger, 2020). Om inzicht te krijgen in de impact van teacher noticing op PCK-ontwikkeling voerden wij een case study uit bij leraren-in-opleiding aardrijkskunde en geschiedenis. We vroegen vier studenten leerlingmateriaal mee te nemen uit hun lespraktijk. In groepen werd dit materiaal systematisch vanuit het framework Teacher Noticing (Van Es, 2011) besproken. Op een later moment vroegen wij deze studenten met behulp van een story line (o.a. Leeferink, 2016) te reflecteren op hun PCK-ontwikkeling. In deze workshop bespreken we de resultaten van deze case study. We zien dat zowel leraren-in-opleiding als lerarenopleiders vinden dat ze veel geleerd hebben van het systematisch bespreken van leerlingmateriaal. Leraren-in-opleiding noemen de verschillende perspectieven op het materiaal uit de klas waardevol en verrijkend. Wel hadden ze de werkwijze graag eerder in de cursus aangeboden willen hebben. Voor lerarenopleiders bood de manier van werken inzicht in de leerbehoefte van studenten.

In het tweede deel van deze workshop zullen we een voorbeeld van leerlingmateriaal gezamenlijk bespreken, om vervolgens te kijken naar het gesprek dat onze leraren-in-opleiding daarover voerden. Hoe wordt het leren van deze studenten zichtbaar?

#### Onderwijs van Waarde(n)

Als lerarenopleiders proberen we ons werk zo waarde- en betekenisvol mogelijk te maken voor onze studenten. We zoeken daarom telkens naar manieren die een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van studenten tot leraar. Eén van die manieren is kijken vanuit het perspectief van Teacher Noticing: waar hebben docenten in opleiding aandacht voor in een klas en wat leren zij van het perspectief van anderen? Welke waarden en overtuigingen spelen (on)bewust een rol? In een case study onderzochten wij in hoeverre deze werkwijze bijdraagt aan de vakdidactische ontwikkeling van leraren-in-opleiding.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

## Referenties

- Evens, M., Elen, J., & Depaepe, F. (2015). Developing pedagogical content knowledge: Lessons learned from intervention studies. *Education Research International*, 2015, 1–23. <https://doi.org/10.1155/2015/790417>
- Jacobs, V. R., Lamb, L. C., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children’s mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), 169–202. <https://doi.org/10.2307/20720130>
- Jong, C., Schack, E. O., Fisher, M. H., Thomas, J., & Dueber, D. (2021). What role does professional noticing play? Examining connections with affect and mathematical knowledge for teaching among preservice teachers. *ZDM–Mathematics Education*, 53, 151-164. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01210-5>
- Leeferink, H. (2016) Het leren van aanstaande leraren op de werkplek. Proefschrift TU Eindhoven.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203471876>
- Scholten, N., & Sprenger, S. (2020). Teachers’ noticing skills during geography instruction: An expert-novice comparison. *Journal of Geography*, 119(6), 206-214. <https://doi.org/10.1080/00221341.2020.1809695>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Van Es, E. A. (2011). A framework for learning to notice student thinking. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs, & R. A. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers eyes* (1st ed., pp. 134–151). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203832714-21>
- Smit, E., & Tuithof, H. (2020). “Ik denk dat ik nu meer snap dat ik het echt nodig heb”. *Dimensies*, 2(2), 22–36.
- Smit, E., Tuithof, H. & Béneker, T. (2023) Portraying the developing PCK of Dutch pre-service geography teachers, *International Research in Geographical and Environmental Education*, DOI: 10.1080/10382046.2023.2281652
- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers’ interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571–596. <https://www.learntechlib.org/primary/p/9171/>

## 625. Motivatielek bij VMBO leerlingen: Een onderzoek naar dalende motivatie vanuit zelfdeterminatietheorie perspectief

Sanne Simons; Open Universiteit

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

*Motivatie, Zelfdeterminatietheorie, Voortgezet onderwijs, Beroepsonderwijs*

Onderzoek wijst uit dat gedurende het voortgezet onderwijs (vo) de motivatie bij veel leerlingen daalt, wat het leren negatief kan beïnvloeden. Een van de meest prominente motivatietheorieën van dit moment is de zelfdeterminatietheorie. Hierbij wordt onderscheid gemaakt in kwaliteit van motivatie op basis van de natuurlijke drive om te willen leren. De docent kan de motivatie van leerlingen bevorderen door de drie psychologische basisbehoeften (i.e., autonomie, competentie, verbondenheid) te ondersteunen. Dalende motivatie per schooltype en de oorzaak hiervan is nauwelijks onderzocht. Het doel van dit onderzoek is om motivatieverschillen onder verschillende schooltypes in kaart te brengen en de mate waarin de psychologische basisbehoeften worden vervuld of gefrustreerd. Uit een vragenlijststudie onder vo-leerlingen (n = 1440) bleek dat tweede tot en met vierde klasleerlingen een lagere autonome motivatie hadden dan brugklasleerlingen, ongeacht schooltype. Ook bleek dat vmbo-leerlingen minder gemotiveerd waren dan vwo leerlingen, gemedieerd door lagere bevrediging van de psychologische basisbehoeftes autonomie en competentie spelen. Het verschil is groter tussen vmbo en vwo ten opzichte van vmbo en havo. Uit de focusgroepstudie onder mbo-studenten (N = 18) bleek dat naast de invloed van psychologische basisbehoeftes op motivatie ook vrienden, het onderwijssysteem, negatieve beeldvorming en huisvesting van invloed zijn op motivatie.



Inleiding, onderzoeksdoel en context Het aantal onderzoeken binnen het voortgezet onderwijs (vo) naar een dalende motivatie per schooltype is beperkt. Een kleine groep onderzoekers spreekt over een lagere motivatie onder vmbo-leerlingen ten opzichte van de havo en vwo, maar hier is weinig empirisch bewijs voor te vinden (De Witte & Rogge, 2012; Prince, 2014; Smit, 2017). In de huidige samenleving, waar polarisatie op de loer ligt (Rijksoverheid, 2022) en we vaak denken in stereotyperingen over vmbo- en mbo- studenten (Becker, 2022; Onderwijsraad, 2015; Veling, 2005) is het van belang om de omvang van eventuele motivatieverschillen te onderzoeken en hoe deze verklaard kunnen worden vanuit de zelfdeterminatietheorie. Theoretisch kader De zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a, 2000b) is momenteel een van de meest prominente theorieën (Koenka, 2020) en wordt vaak onderzocht binnen het onderwijs (Ryan et al., 2022). ZDT maakt onderscheid in kwaliteit van motivatie en geeft handvaten om motivatie te bevorderen (Koenka, 2020). Autonome motivatie wordt gedefinieerd door het gevoel zelf te willen handelen vanuit interesse (Deci & Ryan, 2000) en is een hoogstaande motivatie, die bijdraagt aan optimaal functioneren (Deci & Ryan, 2000). Voor een goede kwaliteit van motivatie zijn drie fundamentele psychologische basisbehoeften van belang: autonomie, competentie en verbondenheid (Ryan & Deci, 2020). Onderzoeksvraag/-vragen “In welke mate daalt de autonome motivatie over de eerste vier vo-jaren en verschilt dit patroon per schooltype?” “Kunnen motivatieverschillen tussen schooltypes worden verklaard vanuit de mate waarin psychologische basisbehoeften worden vervuld of gefrustreerd?” “Hoe kijken mbo-studenten terug op hun schoolloopbaan en hun motivatie door de tijd/schoolloopbaan heen?”

Zie Figuur 1 voor hypothesen. Methode van onderzoek Studie 1 een kwantitatief vragenlijstonderzoek bestaande uit 1440 vo-leerlingen, waarbij verschillende vragenlijsten zijn afgenomen om motivatie en behoeftebevrediging of frustratie te meten (zie Tabel 1). De data zijn geanalyseerd met een ANOVA en PROCESS Mediatie-analyse. Studie 2 was een kwalitatieve focusgroepstudie, met 18 mbo-leerlingen uit dezelfde regio als de vo-leerlingen, waarbij zij terugkeken op hun motivatie ontwikkeling gedurende hun schoolloopbaan. Resultaten en onderbouwde conclusies Resultaten lieten zien dat tweedeklas tot en met vierdeklasleerlingen een lagere autonome motivatie hadden dan brugklasleerlingen ongeacht schooltype. Vmbo-leerlingen hadden een lagere motivatie dan vwo-leerlingen, maar niet lager dan havoleerlingen (zie Figuren 2 en 3). Het motivatieverschil tussen vmbo en vwo werd gemedieerd via bevrediging van de basisbehoefte autonomie en competentie en autonomiefrustratie (zie Figuur 3). Uit de focusgroepstudie kwam naar voren dat bevredigen en frustreren van psychologische basisbehoeften een rol speelt bij hun motivatie. Maar ook vrienden, schooladvies groep 8, negatieve beeldvorming en huisvesting spelen een rol. Een quote horende bij het schooladvies: “Ik zat daar in een hoekje met een vmbo-advies, ik voelde me best klein.” Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage De studie draagt bij aan nieuwe inzichten en verklaringen over motivatie, waaronder handreikingen voor het pedagogisch- en didactisch handelen, voor docenten en schoolleiders binnen het vmbo en mbo.

Onderwijs van Waarde(n)

Uit onderzoek blijkt dat er een afname is in motivatie na het eerste jaar van het VO en er wordt vaak negatief tegen vmbo en mbo aangekeken. Bij deze lagere autonome motivatie onder vmbo-leerlingen ten opzichte van vwo-leerlingen speelt bevrediging en frustratie van psychologische

basisbehoeften een rol, waar docenten een belangrijke rol in kunnen spelen. Ook vrienden, het schooladvies in groep 8, negatieve beeldvorming en huisvesting spelen een rol hierbij. Link met congressthema; invloed van docenten/lessen op motivatie, versterken onderwijs.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

## Referenties

- Becker, J. (2022, 26 september). Gelijkheid voor mbo-student is nog ver weg. Trouw. [696](https://www.trouw.nl/opinie/gelijkheid-voor-mbo-student-is-nog-ver-weg~bed5e97e/De%20Witte,%20K.,%20&%20Rogge,%20N.%20(2012).%20Dropout%20from%20secondary%20education:%20All's%20well%20that%20begins%20well.%20European%20Journal%20of%20Education,%2047(4),%20131-149.Deci,%20E.%20L.%20&%20Ryan,%20R.%20M.%20(2000).%20The%20'what'%20and%20'why'%20of%20goal%20pursuits:%20Human%20needs%20and%20the%20self-determination%20of%20behavior.%20Psychological%20Inquiry,%2011(4),%20319-338.%20https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01Koenka,%20A.%20C.%20(2020).%20Academic%20motivation%20theories%20revisited:%20An%20interactive%20dialog%20between%20motivation%20scholars%20on%20recent%20contributions,%20underexplored%20issues,%20and%20future%20directions.%20Contemporary%20Educational%20Psychology,%2061,%20Artikel%20101831.%20https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101831Onderwijsraad.%20(2015).%20Herkenbaar%20vmbo%20met%20sterk%20vakmanschap.%20https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2015/06/19/herkenbaar-vmbo-met-sterk-vakmanschapPrince,%20A.%20(2014).%20Motivation:%20how%20to%20tame%20the%20elephant%20in%20the%20classroom?%20[Proefschrift,%20Rijksuniversiteit%20Groningen].%20UMCG%20research%20database.%20https://research.rug.nl/en/publications/motivation-how-to-tame-the-elephant-in-the-classroom-a-study-aimeRijksoverheid.%20(2022).%20Troonrede%202022.%20https://www.rijksoverheid.nl/documenten/toespraken/2022/09/20/troonrede-2022Ryan,%20R.%20M.,%20&%20Deci,%20E.%20L.%20(2000a).%20Self-determination%20theory%20and%20the%20facilitation%20of%20intrinsic%20motivation,%20social%20development,%20and%20well-being.%20American%20Psychologist,%2055(1),%2068-78.%20https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.68Ryan,%20R.%20M.,%20&%20Deci,%20E.%20L.%20(2000b).%20Intrinsic%20and%20extrinsic%20motivations:%20Classic%20definitions%20and%20new%20directions.%20Contemporary%20Educational%20Psychology,%2025,%2054-67.%20https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020Ryan,%20R.%20M.,%20&%20Deci,%20E.%20L.%20(2020).%20Intrinsic%20and%20extrinsic%20motivation%20from%20a%20self-determination%20theory%20perspective:%20Definitions,%20theory,%20practices,%20and%20future%20directions.%20Contemporary%20Educational%20Psychology,%2061,%20Artikel%20101860.%20https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860Smit,%20K.%20(2017).%20Exploring%20perspectives%20for%20improving%20students'%20motivation%20in%20pre-vocational%20secondary%20education%20[Proefschrift,%20Universiteit%20Leiden].%20Scholarly%20Publications%20Leiden%20University.%20https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/access/item%3A2943794/viewVeling,%20K.%20(2005,%2022%20januari).%20Kom%20eens%20kijken%20in%20het%20vmbo.%20Trouw.%20https://www.trouw.nl/nieuws/kom-eens-kijken-in-het-vmbo~b8287962/</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

## 626. De relatie tussen ChatGPT-gebruik en zelfeffectiviteit bij schrijven

Janneke van der Loo; Tilburg Center of the Learning Sciences

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

*ChatGPT, schrijfvaardigheid, zelfeffectiviteit, voortgezet onderwijs*

Sinds de lancering van ChatGPT is generatieve artificiële intelligentie een veelgebruikt hulpmiddel onder leerlingen in het voortgezet onderwijs. Dit roept vragen over de ontwikkeling van schrijfvaardigheid. Het doel van deze studie is tweeledig: inzicht krijgen in het gebruik van ChatGPT en de houding ten opzichte van ChatGPT bij leerlingen in het voortgezet onderwijs, en het onderzoeken van de relatie tussen ChatGPT-gebruik en zelfeffectiviteit bij schrijven. 958 Nederlandse leerlingen uit de bovenbouw havo/vwo vulden een vragenlijst in waarin ChatGPT-gebruik, attitudes ten opzichte van het gebruik van ChatGPT voor leren en drie dimensies van zelfeffectiviteit bij schrijven (ideeën genereren, conventies toepassen, zelfregulatie) werden gemeten. 647 leerlingen gaven aan dat ze ChatGPT hadden gebruikt voor schrijftaken op school. Over het algemeen hadden leerlingen een positieve houding ten opzichte van het gebruik van ChatGPT voor leertaken, waarbij ChatGPT-gebruikers positiever waren dan niet-gebruikers. Met betrekking tot zelfeffectiviteit lieten leerlingen die ChatGPT eerder hadden gebruikt voor schrijftaken en leerlingen die het niet hadden gebruikt, even hoge scores zien met betrekking tot conventies toepassen en zelfregulatie. ChatGPT-gebruikers rapporteerden echter lagere scores voor het genereren van ideeën, wat aangeeft dat ChatGPT-gebruikers er minder vertrouwen in hebben dat ze op ideeën zullen komen voor schrijftaken dan niet-ChatGPT-gebruikers.

Achtergrond en doelenSinds de lancering van ChatGPT is generatieve artificiële intelligentie een veelgebruikt hulpmiddel geworden onder leerlingen in het voortgezet onderwijs. Dit roept vragen

op met betrekking tot de ontwikkeling van schrijfvaardigheid bij deze leerlingen. Zelfeffectiviteit bij schrijven, de overtuiging van individuen dat ze een schrijftaak succesvol kunnen uitvoeren, speelt een fundamentele rol in deze ontwikkeling, omdat het nauw samenhangt met schrijfprestaties (Pajares, 2010). In andere domeinen, zoals programmeren (Yilmaz & Yilmaz, 2023) en het oplossen van problemen (Urban et al., 2023), is een positieve relatie vastgesteld tussen het gebruik van ChatGPT en zelfeffectiviteit. Er is echter nog geen onderzoek gedaan naar de relatie tussen ChatGPT-gebruik en zelfeffectiviteit binnen het domein van schrijfvaardigheid. Het doel van deze verkennende studie is tweeledig: (1) inzicht krijgen in het gebruik van ChatGPT en de houding ten opzichte van ChatGPT voor leren bij leerlingen in het voorgezet onderwijs, en (2) de relatie tussen ChatGPT-gebruik en schrijfzelfeffectiviteit onderzoeken. Op deze manier hopen we meer inzicht te krijgen op de mogelijke impact van deze AI-tool op de motivatie van leerlingen in de context van schrijven.

**Methoden** In totaal 958 Nederlandse leerlingen uit de bovenbouw havo/vwo (60,4% vrouw, gemiddelde leeftijd 16,95 jaar) vulden in oktober 2023 een enquête in. In deze enquête werd allereerst ChatGPT-gebruik en attitudes ten opzichte van het gebruik van ChatGPT voor leren gemeten. Daarnaast werden de drie dimensies van zelfeffectiviteit bij schrijven (Bruning et al., 2013) gemeten, namelijk het genereren van ideeën, het toepassen van conventies en zelfregulatie. Voorlopige resultaten In totaal gaven 647 leerlingen aan dat ze ChatGPT hadden gebruikt voor schrijftaken op school, terwijl 306 studenten aangaven dat ze het niet hadden gebruikt. Figuur 1 toont het type taken waarvoor ChatGPT werd gebruikt door leerlingen die aangaven het te hebben gebruikt. Over het algemeen hebben leerlingen een positieve houding ten opzichte van het gebruik van ChatGPT voor leertaken ( $M = 4.58$ ), waarbij ChatGPT-gebruikers ( $M = 4.78$ ) positiever zijn dan niet-gebruikers ( $M = 4.16$ ). Met betrekking tot zelfeffectiviteit laten leerlingen die ChatGPT eerder hebben gebruikt voor schrijftaken en leerlingen die het nooit hebben gebruikt, even hoge scores zien met betrekking tot de dimensies conventies ( $t(952) = 0.85$ ;  $p = .39$ ) en zelfregulatie ( $t(952) = 1.82$ ;  $p = .07$ ). De groep ChatGPT-gebruikers rapporteert echter lagere scores voor het genereren van ideeën ( $t(953) = 2.22$ ;  $p = .03$ ), wat aangeeft dat ChatGPT-gebruikers er minder vertrouwen in hebben dat ze op ideeën zullen komen voor schrijftaken op school. Voorlopige conclusies Op basis van dit verkennende onderzoek kunnen we concluderen dat leerlingen overwegend een positieve attitude hebben ten aanzien van het gebruik van ChatGPT voor leren en dat een substantieel deel van de leerlingen ChatGPT voor verschillende doeleinden inzet bij het uitvoeren van schrijftaken. Daarnaast lijkt er een relatie te bestaan tussen het gebruik van ChatGPT en de zelfeffectiviteit bij schrijven: leerlingen die ChatGPT gebruiken hebben er minder vertrouwen in dat ze ideeën kunnen bedenken voor schrijftaken dan leerlingen die geen ChatGPT gebruiken.

Onderwijs van Waarde(n)

Het gebruik van ChatGPT in het onderwijs roept fundamentele vragen op over de aard van ons onderwijs. Wat moeten leerlingen nu eigenlijk kunnen en kennen? En waarom? Om die vragen te kunnen beantwoorden is het van belang meer inzicht te krijgen in het gebruik van generatieve AI door leerlingen en de relaties die dat heeft met leren.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

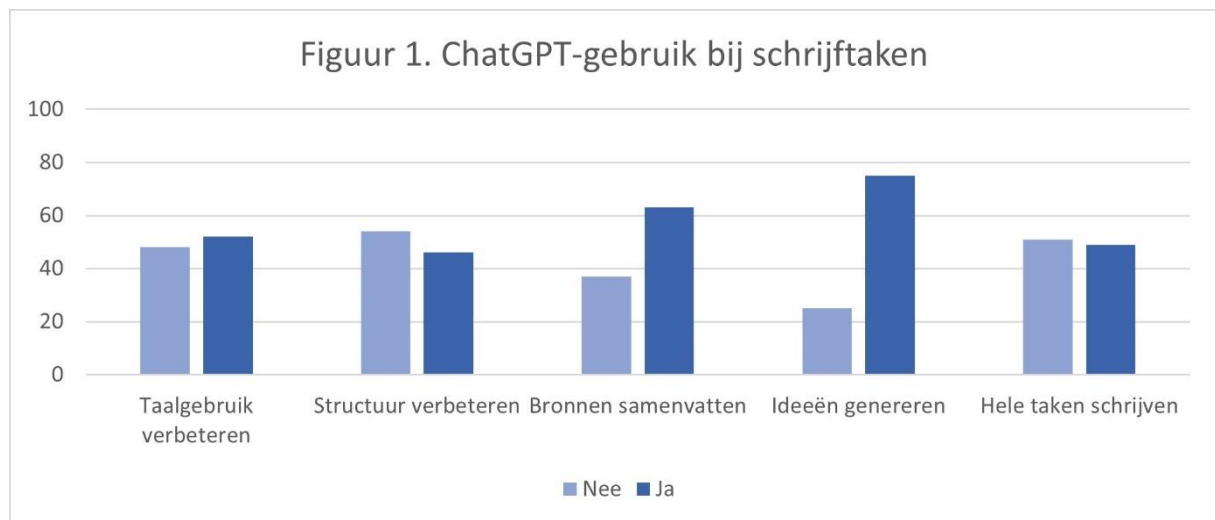
#### Referenties

Bruning, R. H., Dempsey, M. S., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25-38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>

Pajares, F. (2003). Self-efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>

Urban, M., Děchtěrenko, F., Lukavský, J., Hrabalová, V., Svacha, F., Brom, C., & Urban, K. (2023). Can ChatGPT Improve Creative Problem-Solving Performance in University Students? *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/9z2tc>

Yilmaz, F. G. K., & Yilmaz, R. (2023). The effect of generative artificial intelligence (AI)-based tool use on students' computational thinking skills, programming self-efficacy and motivation. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 4, 100147. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100147>



## 628. Measuring adaptive expertise: conceptual and developmental issues.

Loek Nieuwenhuis ; Han; Tom de Laat; Han

Divisie: Hoger Onderwijs

*professionele ontwikkeling, adaptieve expertise, curriculumontwikkeling, meetinstrumenten*

Dit deel onderzoek komt voort uit eerder onderzoek van het onderzoeksproject Adapt at Work. Een project gericht op het verkennen van het concept van adaptieve expertise en hoe adaptieve expertise zich ontwikkelt. Adapt at work wordt uitgevoerd door een door een consortium van elf Nederlandse hogescholen en universiteiten onder leiding van de HAN en de RUMC. Deze paperpresentatie is gericht op het meten van adaptieve expertise middels drie instrumenten (D-ADAPT van Oprins, de Adaptability Scale van Van Dam en de Adaptive Expertise Inventory van Bohle-Carbonell). Door middel van een factor analyse is getoetst of de instrumenten hun stabiliteit behouden. Wat blijkt is dat ze dit met uitzondering van de Adaptive Expertise Inventory netjes doen. Daarnaast waren we geïnteresseerd of er een bepaalde overlap was tussen deze instrumenten. Wat logisch zou zijn, aangezien ze allen claimen hetzelfde te meten. Een factor analyse met alle instrumenten toont echter dat de instrumenten geen overlappende factoren bevatten en netjes van elkaar gescheiden zijn. Dit zou impliceren dat elk instrument toch iets anders meet. Als laatste is onderzocht of deze instrumenten gebruikt kunnen worden om veranderingen in adaptieve expertise te meten. Uit ons onderzoek is gebleken dat inderdaad mogelijk is.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Het concept van adaptieve expertise bestaat al enkele decennia. In contrast tot routine expertise omvat adaptieve expertise kennis en vaardigheden die ingezet worden om flexibele probleemoplossende te werken, met nieuwe oplossingen te komen en te werken onder veranderende omstandigheden. Binnen het onderzoeksveld wordt vanuit het cognitieve veld over expertise ontwikkeling met name over adaptieve expertise gesproken en vanuit de organisatiekunde. De precieze definitie van deze concepten blijft nog uit. Het onderzoeksproject Adapt at Work is er op gericht om de ontwikkeling van adaptieve expertise in het Hoger onderwijs

nader te verkennen. Deze deelstudie is erop gericht om drie instrumenten die adaptieve expertise te evalueren. Binnen Adapt at Work heeft een review plaatsgevonden van de bestaande literatuur rondom het meten van adaptieve expertise (Hissink e.a. in voorbereiding). Gebaseerd op de uitkomsten zijn drie instrumenten gekozen om te gebruiken: D-ADAPT van Oprins, de Adaptability Scale van Van Dam en de Adaptive Expertise Inventory van Bohle-Carbonell. Deze instrumenten verschillen in hun oorsprong en hebben als gevolg een eigen kijk op adaptieve expertise. Dit paper focust zich op de stabiliteit en overeenkomsten van de factoren binnen en tussen de instrumenten. Daarnaast is ook getest of deze instrumenten gebruikt kunnen worden om veranderingen in adaptieve expertise te meten. Het onderzoek heeft plaatsgevonden bij studenten bij elf hogescholen en universiteiten. De studenten hebben voor- en nameting doorlopen waarbij een vragenlijst is ingevuld bestaande uit drie instrumenten voor het meten van adaptieve expertise. De instrumenten zijn geanalyseerd door middel van factor analyse. Hierbij zijn de instrumenten zowel individueel als gezamenlijk geanalyseerd. Hiermee kan vastgesteld worden of de instrumenten hun stabiliteit behouden en of er een gemeenschappelijk kenmerk in de instrumenten wordt gemeten. Een gepaarde t-test is gebruikt om de resultaten van de voor- en nameting met elkaar te vergelijken. Zowel de D-ADAPT van Oprins als de Adaptability Scale van Van Dam behouden hun stabiliteit binnen ons onderzoek. Alleen de Adaptive Expertise Inventory van Bohle-Carbonell wijkt af van wat verwacht zou worden op basis van bijhorende onderzoek. De gezamenlijke factor analyse bevestigt deze resultaten, maar toont dat de instrumenten ook verschillen in de factoren die ze meten. Hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat de instrumenten andere facetten van adaptieve expertise meten. De gepaarde t-test toont dat de instrumenten inderdaad gebruikt kunnen worden om veranderingen in adaptieve expertise te meten. Dit paper draagt bij aan de bestaande literatuur over adaptieve expertise door: meer duidelijkheid te geven over de soorten instrumenten, drie instrumenten te evalueren en aan te tonen dat deze instrumenten verschillende aspecten van adaptieve expertise meten. Deze kennis kan door opleidingen gebruikt worden om het onderwijs zo vorm te geven, dat het bijdraagt aan de ontwikkeling van adaptieve expertise. Door studenten in een veilige omgeving kennis te laten maken met complexe problemen worden ze opgeleid worden tot adaptieve experts. Daarnaast is het van belang dat adaptieve expertise niet alleen het handelen is, maar ook een persoonsgebonden aspect heeft. Het is daarom ook van belang dat opleidingen aan dit aspect ook aandacht besteden en dit helpen te ontwikkelen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Adaptieve expertise vindt plaats wanneer experts geconfronteerd worden met complexe problemen. Als gevolg treden ze buiten hun routine expertise om tot een oplossing te komen. Maatschappelijke en technologische veranderingen vragen expertise die met deze veranderingen kunnen omgaan. Het vraagt van het onderwijs om adaptieve experts op te leiden die met deze veranderingen kunnen omgaan, zowel voor het onderwijs zelf als het beroepsveld.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)



## Referenties

Adapt at Work (<https://adaptatwork.nl/en/>). Nieuwenhuis, A.F.C., Fluit, L. & Kuijer-Siebelink, W. (2022). Adaptivity between professional learning and education: The development of flexible expertise in work-based settings. In Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. & O’Conner, B.N. (Ed.). *The SAGA Handbook of Learning and Work*. London: SAGA Publications Ltd. Pelgrim, E., Hissink, E., Bus, L. et al. Professionals’ adaptive expertise and adaptive performance in educational and workplace settings: an overview of reviews. *Adv in Health Sci Educ* 27, 1245–1263 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10190-y>.

## 629. Publieke waarden voor ogen: voorbij het instrumentele toepassen van ict in het onderwijs

Daan Van Riet; Kennisnet

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

*Pedagogiek, Onderwijsethiek, Burgerschap, Onderwijstechnologie*

Scholen zetten digitale technologie in voor hun onderwijs in de klas en voor de infrastructuur in een school. Deze technologie is aan de voorkant aantrekkelijk en bovendien gemakkelijk in gebruik. Tegelijkertijd is het belangrijk om naar de pedagogische en morele aspecten te kijken. Enkel naar de instrumentele dimensie van technologie kijken doet geen recht aan de vormende aard, complexe praktijk en publieke doelen van onderwijs. Met dit uitgangspunt hebben Kennisnet en de Universiteit Utrecht IPO ontwikkeld: het Impactassessment Publieke waarden en Onderwijstechnologie. Deze toets heeft als doelstelling om scholen voldoende houvast te geven doordacht beslissingen te kunnen nemen wanneer digitale (leer)middelen gekozen worden. In de workshop wordt de IPO gepresenteerd, mede op basis van het gebruikte theoretische kader en volgt er een werksessie met voorbeelden uit de onderwijspraktijk. Er is voldoende ruimte voor discussie en het uitwisselen van ideeën. De IPO is naderhand publiek toegankelijk en te gebruiken.

Scholen zetten digitale technologie in voor hun onderwijs in de klas en voor de infrastructuur in een school. Deze technologie is aan de voorkant aantrekkelijk en bovendien gemakkelijk in gebruik. Tegelijkertijd is het voor goede onderwijsimplementatie belangrijk om naar de pedagogische en morele aspecten te kijken. Enkel naar de instrumentele dimensie van technologie kijken doet geen recht aan de vormende aard, complexe praktijk en publieke doelen van onderwijs. We merken op dat de pedagogische en morele dimensies vaak onvoldoende besproken blijven. Niet verwonderlijk, want het is niet zo snel duidelijk wat de invloed is van de gebruikte technologie op bijvoorbeeld waarden die voor scholen van belang zijn. Tevens zijn scholen in hoge mate afhankelijk van commerciële leveranciers en big tech bedrijven. Dat zet spanning op publieke waarden. Privacy is een waarde die omgezet is in relatief duidelijke

wetgeving. Een digitale toepassing voldoet daarom simpelweg wel of niet aan deze wetgeving. Om dit te toetsen bestaat het Data Protection Impact Assessment (DPIA). De DPIA toetst enkel of er aan de beleidsmatige definiëring van privacy wordt voldaan en kijkt niet breder naar pedagogische impact en beïnvloeding van verdere vorming bij leerlingen. We vinden het belangrijk dat scholen in hun keuzes van digitaal (leer)materiaal rekening houden met pedagogische en morele impact en vooronderstellingen. Met dit uitgangspunt hebben Kennisnet en de Universiteit Utrecht IPO ontwikkeld: het Impactassessment Publieke waarden en Onderwijstechnologie. Deze toets heeft als doelstelling om scholen voldoende houvast te geven doordacht beslissingen te kunnen nemen wanneer digitale (leer)middelen gekozen worden. We stellen niet dat instrumentele toepassing van technologie geen rol mag spelen in besluitvorming, maar betogen dat er met enkel de instrumentele dimensie er voorbij wordt gegaan aan waar onderwijs voor bedoeld is. Een uitdaging, ten opzichte van de DPIA, is dat de pedagogische en morele dimensies discutabel zijn. Toetsen wat een toepassing doet met de pedagogische werkelijkheid in de klas gaat veel meer over betwiste criteria die ook nog eens door verschillende scholen verschillend ingevuld worden. Uit de IPO komt dan ook niet 'geschikt' of 'niet geschikt'. De IPO is een hulpmiddel waar scholen inzichten mee op kunnen doen, waarna het goede gesprek over de pedagogische en morele impact van onderwijstechnologie op school gevoerd kan worden. Mede op basis hiervan kunnen scholen doordacht keuzes maken met de relevante dimensies (instrumenteel voor didactiek/leeropbrengst, pedagogiek voor opvoeden van mensen, moraal voor achterliggende ideeën over het goede leven en politieke opvattingen over het goede samenleven) in ogenschouw. In de workshop wordt de IPO gepresenteerd, mede op basis van het gebruikte theoretische kader en volgt er een werksessie met voorbeelden uit de onderwijspraktijk. Er is voldoende ruimte voor discussie en het uitwisselen van ideeën. De IPO is naderhand publiek toegankelijk en te gebruiken.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Onderwijs is vormend. Daar bestaat weinig discussie over. Waartoe die vorming moet leiden en op welke waarden dit gestoeld moet of mag zijn is een grote bron van onenigheid. Het zorgt voor een rijk onderwijsdebat. De IPO heeft als doel om de onbenoemde waarden van digitaal technologische toepassingen voor het onderwijs zichtbaar te maken, om zodoende scholen doordachtere keuzes te helpen maken. Dat is uiteindelijk niet neutraal of waarde(n)vrij. Dat kan ook niet, het bepalen welke waarden wel/niet de moeite waard zijn vraagt om verantwoordelijkheid nemen en nadenken. Daar helpt de IPO bij.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

## 630. Pedagogiek van de dood

Jos Van den Brand; Thomas More Hogeschool

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Rouw, Basisonderwijs, Onderwijsprofessionals, Pedagogisch handelen*

Pedagogiek van de dood is een traject om beginnende leerkrachten in het basisonderwijs enigszins voor te bereiden op de dood van een ouder of een leerling. Het probleem is dat deze situaties niet in de praktijk geoefend kunnen worden, zoals dat bijvoorbeeld het geval is bij taal en rekenen. Een praktijkgemeenschap van leerkrachten, pabostudenten en -docenten dacht na over de ontwerpeisen van dit traject. De belangrijkste ontwerpeis is: het leren van ervaringen. Om casuïstiek te verzamelen zijn leerkrachten, ouders en leerlingen geïnterviewd die met de dood te maken kregen. Op basis van deze interviews zijn verhalen geschreven van het genre literaire non-fictie. Door met beginnende leerkrachten op deze verhalen te reflecteren, wordt hun pedagogische oordeelkundigheid gevormd. Voor de theoretische en didactische onderbouwing is de negatieve pedagogiek gebruikt die zich bezighoudt met het ontstaan en verloop van vormingsprocessen en met de didactiek van het pedagogisch handelen. Het project is mogelijk gemaakt door subsidie van SIA (onderdeel van NWO).

**Aanleiding** Als leerkracht wil je goed voorbereid zijn, als een van je leerlingen iemand verliest. Je wilt alles zo goed mogelijk doen, om een kind te ondersteunen in deze moeilijke situatie. Maar je kunt deze situaties niet oefenen in de praktijk, noch gaan kijken bij een ervaren collega. Iedere situatie is uniek en er zijn onverwachte momenten. Pedagogiek van de dood is een traject om beginnende leerkrachten enigszins voor te bereiden op rouw in de klas. **Theoretisch kader** De negatieve pedagogiek houdt zich bezig met het ontstaan en verloop van vormingsprocessen. Kortgezegd veronderstellen pedagogen van deze stroming dat negatieve ervaringen aan het begin staan van vormingsprocessen. Dat zijn onverwachte gebeurtenissen die een routine, een verwachting, een waarnemings-, denk- en handelingswijze tegenspreken. Vandaar de naam negatieve pedagogiek. Dit wil zeggen dat discontinuïteit bepalender is voor vormingsprocessen dan continuïteit. Wij veronderstellen dat de negatieve pedagogiek vruchtbaar is voor de onderbouwing van het traject, want het overlijden van een ouder of leerling is de ultieme

onderbreking van het leven van leerlingen en van de normale gang van zaken in een klas. Verder veronderstelt de negatieve pedagogiek dat vormingsprocessen een cirkelstructuur hebben en voortgaan, mits we ons open stellen voor negatieve ervaringen. Voor de didactiek van het pedagogisch handelen raadt de negatieve pedagogiek aan om met leerkrachten te reflecteren op praktijkverhalen en op deze manier hun pedagogische oordeelkundigheid te versterken. Daardoor zijn ze beter in staat om recht te doen aan het unieke van iedere situatie en de uniciteit van ieder kind.

**Onderzoeksvragen Literatuurstudie** Welke ervaringen geven aanleiding tot vormingsprocessen? Wat verstaan we onder pedagogisch handelen, toegespitst op rouwende leerlingen in het basisonderwijs? Welke didactiek is bruikbaar om beginnende leerkrachten enigszins voor te bereiden op de dood van een ouder of een leerling?

**Interviewstudie** Wat zijn belangrijke momenten bij het omgaan met het overlijden van een ouder of een leerling, vanuit het perspectief van leerkrachten, ouders en kinderen?

**Ontwerponderzoek** Aan welke ontwerp-eisen voldoet een traject om beginnende leerkrachten voor te bereiden op rouw in de klas, volgens een praktijkgemeenschap van leerkrachten, pabostudenten en -docenten?

**Methode van onderzoek** Het gaat om een praktijkgericht ontwerponderzoek. Op basis van een literatuurstudie en gesprekken met een praktijkgemeenschap zijn ontwerp-criteria geformuleerd. Op basis daarvan is een traject ontworpen en geëvalueerd.

**Resultaten** Er is een traject ontworpen dat onderbouwd is met theorieën uit de negatieve pedagogiek. Elk onderdeel bestaat uit een praktijkverhaal, een pedagogisch begrip en de toepassing van het pedagogisch begrip op de casus. Voorbeelden van begrippen zijn: vorming en pedagogisch handelen. Het traject is geëvalueerd op pabo's en in workshops aan beginnende leerkrachten.

**Wetenschappelijke en praktische betekenis** De wetenschappelijke betekenis is dat inzichtelijk is gemaakt dat ervaringen die onze verwachtingen op existentieel niveau tegenspreken van fundamenteel belang zijn voor de persoonsvorming van leerlingen in het basisonderwijs. De praktische betekenis is dat er een traject ontwikkeld is om beginnende leerkrachten in het basisonderwijs enigszins voor te bereiden op het omgaan met de dood van een ouder of leerling door hun pedagogische oordeelkundigheid te versterken.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Als een leerling of een ouder van een leerling sterft, is dat een ingrijpende ervaring die je onderbreekt in wat je als vanzelfsprekend aannam: dat diegene leefde en dat nog een poos zou blijven doen. Ervaringen waarvan we iets leren zijn 'negatief': er gebeurt iets wat je niet begrijpt, je hebt je daartoe te verhouden en daardoor verander je. Je leert ervan, het vormt je. Bovendien wijst deze ervaring erop dat er grenzen zijn aan het bevattelijke en aan wat mensen kunnen plannen en beheersen. Dat is een 'negatieve' maar ook vormende ervaring, waar je als mens wijzer van wordt.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

Koller, H.C. (2018). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer

Koller, H.C. (2021). Grundbegriffe, Theorie und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Schenk, S., en Pauls, T. (2014). Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Van den Brand, J.A.M. (2016). Levensverhaal en pedagogische handelingsoriëntatie in de laatmoderne tijd: Een kwalitatieve survey onder leraren in het Nederlandse katholieke basisonderwijs. Lit Verlag.

Van den Brand, J. (2020). Casestudies over het pedagogische handelen bij een sterfgeval in de klas, *Religie en Samenleving*15(2), pp.138-157

Van den Brand, J.(2021). Leren van de dood, *Didactief Online*. Geraadpleegd op 16 januari 2024, van <https://didactiefonline.nl/blog/vriend-en-vijand/leren-van-de-dood>

Van den Brand, J. (2022). Op zoek naar de ziel (3), *Didactief Online*. Geraadpleegd op 16 januari 2024, van <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/op-zoek-naar-de-ziel-3>

## 632. Inductie van startende leraren nader bekeken

Piety Runhaar; Wageningen Universiteit; Julia van Leeuwen; Radboud Universiteit; Helma Oolbekkink-Marchand; Hogeschool Arnhem en Nijmegen; Michelle Helms-Lorenz; Rijksuniversiteit Groningen

Divisie: Beleid & Organisatie

*Inductie, Startende leraren, Schoolorganisatie, Ecologisch perspectief*

Begeleiding van startende leraren is belangrijker dan ooit. Alhoewel het belang van een goede begeleiding van starters (of: inductie) in het algemeen onderkend wordt als een manier om starters te behouden voor het beroep en bij te dragen aan hun professionele ontwikkeling, is de praktijk van inductie weerbarstig en complex. Dergelijke complexiteit maakt noodzakelijk dat de begeleiding van starters vanuit het perspectief van de betrokkenen op alle niveaus, en de interactie daartussen, in samenhang onderzocht dient te worden. Dit roept de vraag op welke opvattingen er leven bij verschillende actoren, voornamelijk die van schoolleider, coach/starter en HRM, met betrekking tot over inductie van startende leraren. In dit symposium brengen we die verschillende actoren bij elkaar vanuit de ecologische systeembenadering. Resultaten van onderzoeken naar hoe innovatief professioneel potentieel tot stand komt in interactie tussen schoolleiders en starters, hoe HRM een bijdrage kan leveren aan inductie en hoe overheidsbeleid- en sturing invloed heeft op het vormgeven van inductie worden in dit symposium gepresenteerd.

Het doel van deze sessie is om het samenspel van verschillende perspectieven en belanghebbenden met betrekking tot de inductie van startende leraren te beschouwen. Alhoewel het belang van een goede begeleiding van starters (of: inductie) in het algemeen onderkend wordt als een manier om starters te behouden voor het beroep en bij te dragen aan hun professionele ontwikkeling (Helms-Lorenz et al., 2020), is de praktijk van inductie weerbarstig (Oolbekkink & Schaap, 2023). In de schoolpraktijk zijn verschillende actoren betrokken bij inductie, denk aan schoolleiders, schoolopleiders of coaches en HRM-professionals (Kearney, 2021), en bestuurders zijn betrokken bij het professionaliseringsbeleid. Lerarenopleidingen zijn daarbij betrokken bij inductie via educatieve partnerschappen. De kwaliteit van inductie van startende leraren wordt niet alleen bepaald door elementen van landelijke beleidskaders of schoolbeleid, maar juist door de samenhang tussen het beleid op



landelijk-, partnerschap en schoolniveau, maar ook van het strategische leiderschap en personeelsbeleid binnen scholen en besturen. Dergelijke complexiteit maakt noodzakelijk dat de begeleiding van starters vanuit het perspectief van de betrokkenen op alle niveaus, en de interactie daartussen, in samenhang onderzocht dient te worden. Dit roept de vraag op welke opvattingen er leven bij verschillende actoren, voornamelijk die van schoolleider, coach/starter en HRM, met betrekking tot over inductie van startende leraren. In dit symposium brengen we die verschillende actoren bij elkaar vanuit de ecologische systeembenadering. Overzicht van de presentaties

Julia van Leeuwen et al. steken in op interacties tussen starters en schoolleiders over innovatief professioneel potentieel. Piety Runhaar et al. kijken naar de rol van HRM in het zowel het po, vo als mbo. Michelle Helms-Lorenz et al. kijken naar factoren die op landelijk- en organisatieniveau bepalend zijn voor de vormgeving van inductieprogramma's en vergelijkt daarbij twee landen. Wetenschappelijke betekenis Effecten van inductie zijn doorgaans significant positief, als er bijvoorbeeld gekeken wordt naar bijvoorbeeld behoud van leraren, zelfvertrouwen en op onderwijskwaliteit, maar deze effecten zijn klein (Keese et al., 2023). Daarnaast laat onderzoek zien dat inductiepraktijken sterk verschillen tussen scholen (Helms-Lorenz et al., 2020) en landen (Courtney et al., 2022). Niet alleen persoonlijke- en schoolgerelateerde factoren hebben effect de begeleiding van starters en de uitkomsten van deze begeleiding, ook speelt overheidsbeleid- en sturing een belangrijke rol. Het samenspel is doorslaggevend voor de manifestatie van de inductiepraktijken en de effecten daarvan. De structuur van de sessie

Julia van Leeuwen zal het symposium inhoudelijk aftrappen met een uiteenzetting van de rol van schoolleiders bij het benutten van innovatief professioneel potentieel van startende leraren. Michelle Helms-Lorenz gaat in op de manifestatie van inductiepraktijken in twee verschillende landen. Piety Runhaar zoomt in op de rol van SHRM-praktijken, zowel in het vo als mbo, bij de begeleiding van startende leraren en hoe er rekening gehouden kan worden met verschillen tussen starters. In de discussie gaat Eline Vanassche in op de waarde van het ecologisch perspectief voor het bekijken van inductiepraktijken van startende leraren en op de vraag hoe de gepresenteerde uitkomsten vanuit recente wetenschappelijk onderzoek vertaald kunnen worden naar beleid en praktijk.

#### Onderwijs van Waarde(n)

De uitdaging van het lerarentekort vraagt om andere manier van kijken naar de waarde van het onderwijs. We moeten investeren in de leraren (van de toekomst) die onze leerlingen voorzien van onderwijs dat meegroeit met de maatschappelijke vraagstukken die spelen. Er moet voorkomen worden dat we door de waan van de dag, die vanwege personeelstekorten vaak erg hectisch is, de waarde van elke nieuwe starter uit het oog verliezen. Dit symposium probeert inzicht te geven in welke doelen worden nagestreefd en welke waarden leiden ons bij de keuzes die we maken met betrekking tot de begeleiding van startende docenten.

#### Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

De rol van schoolleiders in het benutten van innovatief professioneel potentieel van startende leraren Startende leraren komen het onderwijs binnen met enthousiasme en ideeën over het onderwijs, en willen bijdragen aan onderwijsontwikkeling (Correa et al., 2015; März & Kelchtermans, 2020); zij beschikken over innovatief professioneel potentieel (IPP, Van Leeuwen et al., 2022). Om IPP te benutten, blijkt de interactie van starters met docent-collega's en schoolleiders van belang (van Leeuwen et al., 2022). Deze interactie kan een beperkend karakter

hebben, hetgeen eraan bijdraagt dat starters het onderwijs verlaten (van Leeuwen et al., 2023). Het doel van dit paper is om meer zicht te krijgen op de rol van schoolleiders bij het benutten van IPP van starters. Theoretisch kader Aangenomen wordt dat transformationeel (school)leiderschap van belang is voor het benutten van IPP. Dit vanwege het belang van transformationeel schoolleiderschap voor professionele leeractiviteiten van leraren (Geijssels, et al, 2009; Karakose et al, 2023) met een focus op vier leiderschapsdomeinen: de doelen en visie van de school, het bouwen van relaties en de ontwikkeling van leraren, het doorontwikkelen van de schoolorganisatie, en het verbeteren van het lesprogramma (Leithwood et al., 2020). Transformationeel leiderschap is internationaal de belangrijkste pijler in beroepsstandaarden voor schoolleiderschap, waaronder de Nederlandse Beroepsstandaard schoolleiders VO (2021). Onderzoeksvragen In hoeverre herkennen schoolleiders de ervaringen van startende leraren met IPP? Welke intenties en (leiderschaps)verantwoordelijkheden hebben schoolleiders bij het benutten van IPP van startende leraren? Methode Gebaseerd op eerder interviewonderzoek met startende leraren (van Leeuwen et al., 2022), is een vragenlijst ontwikkeld met vier situatiebeschrijvingen (vignettes, Skilling & Stylianides, 2020) en variatie in de manier waarop IPP werd benut. Respondenten lazen twee situatiebeschrijvingen en beantwoordden vragen over herkenbaarheid, intenties en verantwoordelijkheden; N=43 schoolleiders, waaronder afdelingsleiders, teamleiders, locatiedirecteuren, rectoren/directeuren, en directeur-bestuurders. Resultaten en conclusies 88% van de schoolleiders herkent het IPP van starters uit de situatiebeschrijvingen op hun eigen school. Zij herkennen ook dat starters moeite ervaren om IPP in te zetten in de school (72%). Verder herkennen ze dat starters moeite hebben om directe collega's mee te nemen in hun ideeën (47%), en dat starters moeizame interacties hebben met leidinggevendenden (20%). De eigen intenties en verantwoordelijkheden om IPP te benutten zien schoolleiders vooral in het transformationeel leiderschapsdomein 'bouwen van relaties en de ontwikkeling van leraren'. Zij willen bijvoorbeeld aandacht tonen voor de ontwikkelwensen van individuele collega's. Voor de begeleiding van startende leraren vraagt dit meer aandacht voor interacties tussen schoolleiders en leraren, en tussen starters en meer ervaren leraren, tijdens en over het inductieproces. In het kader van het lerarentekort in Nederland is er aandacht voor uitval en behoud van startende leraren. Dit onderzoek geeft inzicht in hoe schoolleiders IPP van startende leraren zien en (willen) benutten. Dat schoolleiders in hoge mate erkennen dat starters moeite ervaren om hun frisse blik in te zetten, laat zien dat hierin nog stappen te zetten zijn en geeft aanleiding tot het doorontwikkelen van een inductieproces voor starters met meer aandacht voor interacties tussen schoolleiders en leraren en de doorwerking daarvan in IPP-benutting.

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Een zachte landing voor startende leraren: een HRM perspectief

Starten in het leraarsberoep kent vele uitdagingen: terwijl het leren lesgeven met vallen en opstaan gepaard gaat - waarbij persoonlijke en professionele spanningen kunnen optreden - kunnen starters ook tegen organisatorische problemen aanlopen, zoals te volle en te complexe takenpakketten en een onduidelijk loopbaanperspectief. Om te zorgen voor een 'zachte landing' is dan ook meer nodig dan voldoende ontwikkelmogelijkheden: ook goed personeelsbeleid speelt een belangrijke rol (Kutsyuruba e.a., 2019). Deze paperpresentatie laat zien hoe inductieprogramma's - waarmee gedoeld op meer of minder geplande en geformaliseerde

programma's waarmee starters leraren kunnen worden ondersteund in hun ontwikkeling tot competente professionals (Helms-Lorenz e.a., 2013) – kunnen worden ingebed in het bredere HRM beleid van scholen. Onder HRM (human resources management) wordt verstaan: het geheel van beleid en praktijken dat een school kan inzetten om voldoende competente en gemotiveerde leraren aan te trekken, te ontwikkelen, te belonen en te behouden zodat dit zowel ten goede komt aan de effectiviteit van zowel de individuele leraar als die van de school (Runhaar, 2017). De paperpresentatie gaat in op de ontwikkeling van een online reflectie instrument (de Startwijzer) die voor de po, vo en mbo-raden ontwikkeld is in het kader van het landelijke BSL-project (Begeleiding Startende Leraren) binnen de regio Wageningen. Met de Startwijzer kunnen teams/scholen de kwaliteit van inductie en de aanpalende onderdelen van HRM in kaart brengen. Tijdens de presentatie wordt ingegaan op een analyse van de data die met de Startwijzer is opgehaald in de vo en mbo-sectoren (Runhaar e.a., 2022; 2023). Aan de Startwijzer liggen twee kennisbronnen ten grondslag, nl. onderwijskundige en HR-literatuur. Onderwijskundige literatuur stelt dat succesvolle inductieprogramma's gericht moeten zijn op 1) het creëren van optimale werkomstandigheden en 2) een rijk leerarrangement (Beijaard e.a. 2010). De Startwijzer includeert dan ook de volgende elementen: werkdrukvermindering, t.b.v. voldoende ruimte voor ontwikkeling; enculturatie; voldoende begeleiding met aandacht voor de professionele identiteit; lesobservaties; een structuur van intervisie en peer-feedback. Daarnaast wordt gesteld dat inductieprogramma's minimaal drie jaren zouden moeten duren (Helms-Lorenz e.a. 2020). Inductie is te zien als onderdeel van het bredere HRM beleid (Runhaar e.a., 2019). HR-literatuur, meer specifiek de 'AMO-theory of performance' (Appelbaum e.a., 2001), stelt dat een samenhangend HR-systeem uit praktijken bestaat die (A) competenties, (M) de motivatie; en (O) de mogelijkheden van starters te vergroten om goed te kunnen functioneren en om zich te blijven ontwikkelen (Runhaar, 2017). Er is een duidelijke overlap te zien tussen de twee kennisbronnen die verwerkt zijn in de indicatoren van de Startwijzer en tegelijkertijd vullen ze elkaar aan. In lijn met het 'process-model of HRM' (Nishii & Wright, 2007) – dat een onderscheid maakt tussen HR-systemen zoals deze bedoeld zijn en geformuleerd in beleidsdocumenten (intended-HR); HR-systemen zoals daadwerkelijk uitgevoerd door leidinggevenden en/of HR-functionarissen (implemented-HR); HR-systemen zoals ervaren door medewerkers (perceived-HR) – laten de Startwijzerdata zien dat verschillende actoren verschillende percepties hebben van inductie en aanpalend HR-praktijken. De presentatie bespreekt de verschillen binnen sectoren en bespreekt de overeenkomsten en verschillen tussen beide sectoren.

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Waarom inductiepraktijken in Franstalig België en Nederland verschillen: een ecologisch en organisatorisch perspectief

Inductie praktijken zijn genest binnen gemeentelijke, regionale, nationale en internationale contexten (Helms-Lorenz et al., 2019). Om ons begrip van de conceptualiseringen en manifestaties van inductie te verdiepen, willen we met onze studie de factoren op macro-, meso- en microniveau identificeren en vergelijken tussen twee buurlanden: (Franstalig) België en Nederland. Hoewel beide landen prioriteit geven aan en het belang van inductie erkennen, onthullen ze verschillende uitingen (van het beleid tot de uitvoering ervan op scholen) van inductiepraktijken. De vergelijking van deze manifestaties biedt een mogelijkheid om met behulp

van verschillende theoretische perspectieven de praktijken beter te begrijpen en mogelijk verbeterkansen te identificeren. Beleidsdocumenten en relevante literatuur en schooldocumenten van deze twee landen dienen als basis voor een beschouwende analyse. Hierbij maken we gebruik van twee theoretische benaderingen; a) de ecologische principes van Heikkinen (2020) en b) de organisatorische socialisatiebenadering, geworteld in organisatiewetenschappen (Chao, 2012) en onlangs gecontextualiseerd naar het lerarenberoep (Coppe et al., 2023). Met deze bijdrage proberen wij beter grip te krijgen op “ontological synchronization – i.e., continuous tuning to what is happening and matters at hand, and what future is being generated, including what values and judgements (practitioners, researchers, policymakers) perpetuate in society” (Akkerman, Bakker & Penuel, 2021, p. 416). De centrale onderzoeksvragen zijn: Wat zijn de overeenkomsten/verschillen in manifestaties van introductie en mentoring tussen (fr)België en Nederland? Hoe kunnen de verschillen/overeenkomsten in manifestaties worden begrepen? Onze resultaten laten o.a. zien dat beide landen inductie hoog op de beleidsagenda hebben staan. Hiermee worden de noden van starters onderkend. In Nederland is in de loop der tijd voorkeur ontstaan voor evidence-based praktijken, zo ook met betrekking tot de begeleiding van startende leraren. Partnerschappen SO&P worden door de overheid gefinancierd waardoor een gedeelde verantwoordelijkheid voor de begeleiding van starters is ontstaan; met rol onduidelijkheden tot gevolg. De geldstromen en het kwaliteitskader veroorzaken een variatie aan de invulling van begeleidingsarrangementen waardoor niches ontstaan. In (fr)België is er zo goed als geen sprake van geldstromen die de begeleiding van starters faciliteren. Het is een schoolverantwoordelijkheid dat door de collectieve schouders van de leraren gedragen wordt. Wat leren wij hiervan?

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

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

Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P., & Kalleberg, A. L., 2001. Do high performance work systems pay off? In *The transformation of work*. Emerald Group Publishing Limited.

Beijaard, D., Buitink, J., & Kessels, C. (2010). Teacher induction. In *International Encyclopedia of education*, 3rd edition, volume 7 (pp. 563-568). Elsevier.

Chao, G. T. (2012). Organizational socialization: Background, basics, and a blueprint for adjustment at work. In S. W. J. Kozlowski (Ed.), *The Oxford handbook of organizational psychology*, Vol. 1, pp. 579–614). Oxford University Press.

Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66–74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>

Courtney, S. A., Austin, C. K., Zolfaghari, M. (2023). International perspectives on teacher induction: A systematic review, *Teaching and Teacher Education*, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104047>.

Coppe, T., März, V., & Raemdonck, I. (2023). Second career teachers' work socialization process in TVET: A mixed-method social network perspective. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103914.

Geijsel, F. P., Slegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.

Heikkinen, H. L. T. (2020). Understanding mentoring

within an ecosystem of practices. In K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (Eds.), *New teachers in Nordic countries – ecologies of mentoring and induction* (Ch. 1, pp. 27–47). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Helms-Lorenz, M., van der Pers, M., Moorer, P., Lugthart, E., van der Lans, R., & Maulana, R. (2020). *Begeleiding Startende Leraren 2014-2019: Eindrapportage*. Helms-Lorenz, M., Slof, B., & van de Grift, W. (2013). First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. *European journal of psychology of education*, 28(4), 1265-1287.

Karakose, T., Tülübaş, T., Papadakis, S., & Yirci, R. (2023). Evaluating the Intellectual Structure of the Knowledge Base on Transformational School Leadership: A Bibliometric and Science Mapping Analysis. *Education Sciences*, 13(7), 708.

Keese, J. Christopher G. Thompson, Hersh C. Waxman, Karen McIntush, Megan Svajda-Hardy (2023). A Worthwhile Endeavor? A meta-analysis of research on formalized novice teacher induction programs, *Educational Research Review*, 38, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100505>.

Kearney, S. (2021). The challenges of beginning teacher induction: A collective case study. *Teaching Education*, 32(2), 142-158.

Kutsyruba, B., Walker, K. D., & Godden, L. (2019). Contextual factors in early career teaching: A systematic review of international research on teacher induction and mentoring programs. *Journal of Global Education and Research*, 3(2), 85-123. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.3.2.1057>.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1). <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>.

März, V., & Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*, 87(4). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102933>.

Nishii, L. H., & Wright, P. M. (2007). Variability within organizations: Implications for strategic human resource management. *Organization Science*, 18(3), 334-350.

Oolbekkink-Marchand, H., & Schaap, H. (2023). Kwesties in het ontwerpen van inductie voor startende leraren: aanzet tot een professionele dialoog. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 44(4), 101-116.

Runhaar, P. (2017). How schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualising HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 639-656. doi: 10.1177/1741143215623786.

Runhaar, P., Gulikers, J., Wesselink, R., & Wallenaar, M. (2019). *Start Wijzer! Een brede blik op verbetering van inductie*. In: Helms-Lorenz, M., Schellings, G., & Runhaar, P. (Eds.). *Begeleiding Startende leraren. Praktijk en theorie*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant Publishers.

Runhaar, P. R., Biemans, H. J. A. & Gulikers, J. T. M. (2022). *Start Wijzer! Analyse van Startwijzer-data voor het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-Raad.

Runhaar, P., Gulikers, J., & H. Biemans (2023). *Start wijzer! Analyse van Startwijzer-data voor het middelbaar beroepsonderwijs*. Utrecht: mbo-raad.

Skilling, K., & Stylianides, G. J. (2020). Using vignettes in educational research: a framework for vignette construction. *International Journal of Research and Method in Education*, 43(5). <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1704243>.

Van Leeuwen, J. L., Schaap, H., Geijsel, F. P., & Meijer, P. C. (2022). Early career teachers' experiences with innovative professional potential in secondary schools in the Netherlands. *Professional Development in Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2129738>.

Van Leeuwen, J.L. Schaap, H., Geijsel F.P., & Meijer, P.C. (2023, 16 november). Leadership support for innovative professional potential of early career teachers in secondary education [Conference presentation]. People Management in Education Conference 2023, Utrecht, NL.

## 639. Exploring the Implementation of Challenge-based Learning for Sustainability in Secondary Education

Bart Schutte; TU Eindhoven

Divisie: Curriculum

*Challengebased learning, Secondary education, Education for sustainable development, Educational innovation*

Education that empowers students to address significant global challenges and guides them in understanding how to contribute to solving these issues should have a permanent place in the curriculum. Unfortunately, students in secondary education currently have limited exposure to this in their educational programs. It is crucial for them to comprehend the complexities of these scientific issues and recognize their role in promoting a sustainable future, leading to more informed and responsible citizens (Bayram-Jacobs et al., 2020). In response to these global challenges, often framed as sustainability issues, such as biodiversity and climate change, the educational concept of challenge-based learning (CBL) emerges as a potential solution for addressing these complex, open-ended, and interdisciplinary challenges. This learner-centered educational approach has been gaining prominence in higher education, positioned as a method for students to integrate disciplinary knowledge with the development of transversal competencies while addressing authentic sociotechnical societal problems. However, despite the extensive literature on CBL in higher education, less is known about this approach in secondary education. Therefore, our objective is to develop an instrument that encapsulates the most important characteristics of CBL for secondary education, that could guide teachers in designing and evaluating their educational practices.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

The study set out to develop an instrument that can effectively guide teachers in the design and evaluation of their CBL implementations for education for sustainable development (ESD). Drawing upon the higher-level conceptual framework for challenge-based learning (CBL), the



instrument adopts the why-how-what approach, identifying educational processes at the levels of vision, teaching and learning, and support. ESD aims to educate students in acquiring the knowledge and skills necessary to find solutions to environmental, economic, and social problems. Sustainable education strives to involve students in the complexities of social reality, fostering competencies such as communication and critical thinking. One approach to developing these competences and preparing students to become informed citizens is through CBL, an innovative pedagogy where students actively engage in solving real-world problems. Extensive research has shown the benefits of this approach for ESD, immersing students in authentic, complex challenges that reflect the complex nature of sustainability issues. By integrating sustainability topics into the educational curriculum, CBL equips students to actively contribute to sustainable solutions, aligning with the overarching goal of ESD. However, the extensive literature on CBL is primarily grounded in higher education, creating uncertainty about whether the same characteristics apply to secondary education. The research question of this study is as follows: What are characteristics of Challenge-Based Learning as implemented by secondary education teachers across various sustainability contexts? This study employed the Educational Design Research (EDR) approach, a systematic method involving the development and evaluation of the beforementioned instrument. Following McKenny and Reeves's (2018) generic model for EDR, the study underwent three core iterative phases for the development of the CBL instrument: (1) theoretical adaptations based on CBL in secondary education, (2) an expert review with 5 experts for quality reassurance, and (3) ensuring ecological validity through 6 semi-structured interviews with teachers that have CBL experience and observations of 5 professional learning community (PLC) meetings involving 26 teachers dedicated to developing ESD using CBL. Overall, teachers indicate that CBL is a valuable approach for ESD. However, they struggle with the amount of teacher regulation, questioning the fine line between direct instruction or guidance and letting students independently navigate subject complexities. While some teachers perceive this as a challenging aspect, others express reservations about the complex and open-ended nature of challenges, suggesting that these may be too demanding for secondary school students to effectively engage with and gain meaningful learning experiences. In evaluating the instrument, teachers generally find most dimensions relevant. However, some teachers found some dimensions too ambitious for secondary education, such as global themes and the involvement of external stakeholders. Thus, preliminary findings indicate the model's suitability for secondary education, yet challenges emerge in the implementation of certain dimensions. This study contributes to the understanding of CBL in secondary education within the sustainability context, shedding light on the challenges and opportunities faced by teachers. Its practical relevance lies in the development of an instrument that guides teachers in CBL implementations, addressing real-world challenges and enhancing sustainability education practices in secondary schools.

Onderwijs van Waarde(n)

This research aligns with the conference theme by addressing the intrinsic values of education and the urgent need to enhance its impact on societal well-being. Focused on CBL for sustainable development in secondary education, the study emphasizes the crucial role of education in fostering competencies to tackle global challenges. It contributes to the ongoing dialogue about educational values, offering a practical instrument to guide teachers in



implementing CBL and advancing sustainability education, thus actively contributing to a more inclusive and impactful educational future.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- Bayram-Jacobs, D., Evagorou, M., Akaygun, S., & Shwartz, Y. (2022). Science education for citizenship through socioscientific issues. *Frontiers in Education*, 7.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1011576>
- Beemt, A. van den, Watering, G. van de & Bots, M. (2022). Conceptualising variety in challenge-based learning in higher education: The CBL-compass. *European Journal of Engineering Education*, 48(1), 24-41.  
<https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2078181>
- Castro, M. P., & G&ocirc;mez, M. G. (2020). Challenge based learning: Innovative pedagogy for sustainability through e-learning in higher education. *Sustainability*, 12(10), 4063. <https://doi.org/10.3390/su12104063>.
- Malmqvist, J., Kohn R&aring;dberg, K., & Lundqvist, U., (2015). Comparative analysis of challenge-based learning experiences. In *Proceedings of the 11th International CDIO Conference*, edited by CDIO. Chengdu, Sichuan, P.R. China: Chengdu University of Information Technology.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2018). *Conducting educational design research*. (2nd ed.) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- Sinek, S. 2009. *Start with why: How Great Leaders Inspire Everyone to Take Action*. New York: Portfolio.
- Takala, A., & Korhonen-Yrj&auml;nheikki, K. (2019). A decade of Finnish engineering education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(1), 170-186.  
<https://doi.org/10.1108/ijsh-07-2018-0132>
- UNESCO. (2020). *Education for Sustainable Development: A roadmap*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802?posInSet=2&queryId=3779a679-30bd-4f04-b0fa-20904abec4c5>
- Van den Akker, J. 2003. Curriculum Perspectives: An Introduction. In *Curriculum Landscapes and Trends*, edited by J. Van den Akker, W. Kuiper, and U. Hameyer, 1&ndash;10. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

## 640. Studiecoaching in thuisgroepen - evaluatie en werkzame principes voor een nieuw model voor studieloopbaanbegeleiding

Rosalien van der Meer; Hogeschool Saxion

Divisie: Hoger Onderwijs

*Binding, Persoonlijke professionele ontwikkeling, Studiecoaching, Studieloopbaanbegeleiding*

Hogescholen willen studenten opleiden tot zelfbewuste professionals die weten wat ze kunnen en willen bijdragen in de beroepspraktijk en maatschappij en die goed voorbereid zijn op een leven lang ontwikkelen. Daarbij krijgt het stimuleren van een sense of belonging van studenten steeds meer aandacht, om studenten onder meer in het kader van studentenwelzijn en succesvol studeren goed te ondersteunen. Saxion heeft mede hierom gekozen voor een nieuwe vorm van studieloopbaanbegeleiding: studiecoaching in thuisgroepen. Een thuisgroep is een vaste groep studenten van dezelfde opleiding, begeleid door een studiecoach. De leeractiviteiten in een thuisgroep zijn gericht op binding met elkaar en de opleiding en persoonlijke, professionele ontwikkeling van studenten. Het onderzoek heeft ervaringen van studenten en studiecoaches met thuisgroepen in beeld gebracht om zo te komen tot werkzame principes voor de inrichting van studiecoaching in thuisgroepen. Er zijn interviews afgenomen onder studenten en studiecoaches van vier opleidingen (zorg en economie). De resultaten leiden tot formulering van werkzame principes op het gebied van de leerinhoud, leeractiviteiten, docentrollen en groepeeringsvormen binnen de thuisgroep. Integratie van het programma voor studiecoaching binnen het opleidingscurriculum blijkt daarbij een belangrijk aandachtspunt. De gevonden werkzame principes zijn vertaald naar aanbevelingen voor opleidingen die studiecoaching in thuisgroepen (verder) willen vormgeven.

Inleiding, onderzoeksdoel en context Hogescholen willen studenten opleiden tot zelfbewuste professionals die zelfsturend zijn en goed voorbereid op een leven lang ontwikkelen. Het werkveld zoekt immers professionals die zich bewust zijn van wat ze kunnen en willen bijdragen aan complexe vraagstukken in de beroepspraktijk en maatschappij (Visscher-Voerman, 2018). Hoger onderwijsinstellingen zien daarnaast het belang om studenten vanaf de start te binden aan de hogeschool en aan medestudenten om daarmee een positieve impact te creëren op het succesvol studeren én het welzijn (Elffers, 2016; Kappe, 2021). Binnen Saxion is daarom besloten om vanaf 2024-2025 binnen alle bachelor- en ad-opleidingen te gaan werken met een nieuwe vorm van studieloopbaanbegeleiding: studiecoaching in thuisgroepen. Een thuisgroep is een vaste groep studenten van dezelfde opleiding, die vanaf de start tot het einde van de studie bij elkaar blijft, onder begeleiding van een studiecoach. Studiecoaching in thuisgroepen heeft als doel om de binding van studenten met elkaar en de opleiding te versterken, en gezamenlijk te werken aan persoonlijke, professionele ontwikkeling (Saxion, 2023). Theoretisch kader Wanneer studenten zich betrokken en verbonden voelen met de studie, medestudenten en docenten, leidt dat tot betere prestaties, meer motivatie en minder uitval (Elffers, 2016; Kappe, 2021). En voor aankomend beroepsprofessionals is het van belang dat zij inzicht krijgen in wie ze zijn, wat ze kunnen en willen bijdragen (Tomlinson & Jackson, 2021). Het hier gepresenteerde onderzoek richt zich op de ervaringen van studenten en studiecoaches van opleidingen die al zijn gestart met het inzetten van studiecoaching in thuisgroepen. Het onderzoek geeft inzichten in de werkzame principes voor het realiseren van binding en de persoonlijke, professionele ontwikkeling van studenten.

Onderzoeksvraag Welke werkzame principes kunnen we identificeren voor de effectieve inzet van studiecoaching in thuisgroepen?

Onderzoeksmethode In 2021-2022 zijn bij drie zorgopleidingen groepjes van vijf à tien eerstejaars studenten uit twaalf thuisgroepen geïnterviewd en zijn individuele interviews gehouden met tien van hun studiecoaches. In 2022-2023 zijn bij een economische opleiding tien derde- en vierdejaars studenten uit vijf thuisgroepen en zes studiecoaches individueel geïnterviewd. Alle interviews zijn opgenomen en getranscribeerd.

Resultaten en conclusie De werkzame principes die naar voren komen hebben betrekking op de curriculumonderdelen leerinhoud, leeractiviteiten, docentrollen en groepeeringsvormen (Van den Akker, 2003). Wat betreft de leerinhoud is belangrijk dat het programma van de thuisgroep goed geïntegreerd is in het opleidingscurriculum en een duidelijke verbinding heeft met de beroepspraktijk, Aandachtspunten voor leeractiviteiten zijn dat er expliciet op binding wordt ingezet en studenten een actieve rol krijgen in de leeractiviteiten. Voor studiecoaches is van belang dat zij inzetten op het opbouwen van een relatie met de studenten, zelfsturing stimuleren, aansluiten bij actuele vragen in de thuisgroep en samenwerken met andere studiecoaches. Respondenten hechten waarde aan een vaste studiecoach en een thuisgroep van kleine omvang. Tevens komen er diverse uitdagingen naar voren, zoals de door studenten ervaren relevantie van leeractiviteiten, actieve studentbetrokkenheid en het behouden van binding als de groepssamenstelling wijzigt.

Wetenschappelijke en praktische betekenis De gevonden werkzame principes worden vertaald naar aanbevelingen voor opleidingen ten behoeve van (verdere) vormgeving van studiecoaching in thuisgroepen.

Onderwijs van Waarde(n)

Dit onderzoek heeft zijn oorsprong in de overtuiging, en daaruit volgende visie op onderwijs en studiecoaching, dat de student als toekomstig beroepsprofessional niet alleen vakspecifieke

kennis en vaardigheden nodig heeft, maar vooral ook een persoonlijk en professioneel profiel ontwikkelt. Dat hij of zij inzicht krijgt in eigen waarden, normen, overtuigingen en ambities. En daarmee van (grotere) waarde kan zijn voor de beroepspraktijk en de maatschappij.

Op een andere laag gaat dit onderzoek ook over de waarde van leren over jezelf in groepsverband vanuit een onderlinge verbinding met elkaar en de opleiding.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

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). Kluwer Academic Publishers.

Elffers, L. (2016). Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo: een ketenbenadering [Lectorale rede]. Hogeschool van Amsterdam.

Hogeschool Saxion (2023). Saxion Onderwijsvisie Begrippenlijst versie 6.1. Enschede: Saxion

Kappe, R. (2021). Zonder relatie, geen prestatie: over het belang van verbondenheid [Conferentiebijdrage]. NRO Symposium Hoger Onderwijs.  
[https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/thema\\_2\\_-\\_rutger\\_kappe.pdf](https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/thema_2_-_rutger_kappe.pdf)

Tomlinson, M., & Jackson, D. (2021). Professional identity formation in contemporary higher education students. *Studies in Higher Education*, 46(4), 885-900.  
<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1659763>

Visscher-Voerman (2018). Perspectieven op curriculuminnovatie in het hoger onderwijs. Lectorale rede, Hogeschool Saxion.

## 641. Waardecreatie van pabostudenten in blended leernetwerken

Emmy VrielingTeunter; Open Universiteit

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*blended leernetwerken, pabostudenten, sociale configuratie, waardecreatie*

In het dynamische domein van het onderwijs, waar professionele ontwikkeling voortdurend ontwikkelt te midden van een steeds veranderende professionele omgeving, wordt de actieve betrokkenheid van pabostudenten in professionele lerarennetwerken (vanaf nu netwerken) beschouwd als een cruciale kans voor voortdurende professionele groei. Netwerken vormen sociale configuraties waarbinnen studenten samenwerken met medestudenten, pabodocenten en basisschoolleraar om gezamenlijk oplossingen te bespreken voor onderwijskwesties. Eerdere onderzoeken binnen fysieke netwerken hebben aangetoond dat deelname kan resulteren in waardevolle leeropbrengsten, oftewel waardecreatie, voor deelnemende student. Mede als gevolg van COVID-19 wordt steeds meer samengewerkt in blended netwerken waarin fysieke en online bijeenkomsten elkaar afwisselen. De huidige studie onderzocht in een mixed methods design hoe de sociale configuratie van blended netwerken gerelateerd is aan waardecreatie bij deelnemende studenten (n = 138) van vier Nederlandse pabo's. De resultaten laten zien dat er voor optimale waardecreatie bij pabostudenten in blended netwerken in de sociale configuratie rekening moet worden gehouden met de volgende factoren: (a) informele contactmomenten, (b) betrokkenheid en gedeelde verantwoordelijkheid, (c) focus op de praktijk en (d) delen van opbrengsten en feedback.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

In het huidige onderwijs is samen werken en leren in professionele lerarennetwerken (vanaf nu netwerken) een belangrijke vaardigheid geworden voor leraren. Om netwerkvaardigheden bij pabostudenten te ontwikkelen, integreren verschillende pabo's de deelname van pabostudenten aan netwerken in het onderwijsprogramma (Vrieling-Teunter et al., 2021). Eerder

onderzoek naar waardecreatie binnen netwerken met pabostudenten concentreerde zich vooral op fysieke netwerken. Echter, de opkomst van blended leeromgevingen, waarbij fysieke en online bijeenkomsten elkaar afwisselen, kan de sociale configuratie van netwerken en daarmee de ervaren waardecreatie bij pabostudenten beïnvloeden. De huidige exploratieve studie onderzoekt de relatie tussen sociale configuratie en waardecreatie bij pabostudenten in blended netwerken. Tijdens de COVID-19 pandemie werden noodgedwongen fysieke leeromgevingen omgezet in online of blended leeromgevingen. De trend van blended leeromgevingen zet zich ook na de pandemie voort (Luijter et al., 2023). Een blended netwerk brengt echter nieuwe uitdagingen met zich mee in de sociale configuratie, zoals mogelijke veranderingen in het contact tussen docenten en studenten en tussen studenten onderling. Daarmee samenhangend kan de ervaren waardecreatie bij pabostudenten worden beïnvloed. In deze studie staat de volgende hoofdvraag centraal: Hoe hangen de ervaren sociale configuratie en waardecreatie van studenten in blended netwerken samen? De ervaren sociale configuratie en waardecreatie van pabostudenten in netwerken is binnen vier zowel kwantitatief ( $n = 138$ ) als kwalitatief vastgelegd, bij de start en aan het eind van het studiejaar. Sociale configuratie is gemeten op basis van de dimensies Praktijkintegratie (PI), (b) Lange-termijn oriëntatie en -doelen (LTOD) en (c) Gedeelde identiteit en gelijkwaardigheid (GIG) (Vrieling-Teunter et al., 2022). Waardecreatie is gemeten met de vijf dimensies van het Waardecreatie raamwerk (Wenger et al., 2011): directe waarde, potentiële waarde, toegepaste waarde, gerealiseerde waarde, en herziene waarde. Er is sprake van een redelijk positief significante samenhang tussen sociale configuratie en waardecreatie in blended netwerken. Pabostudenten ervaren directe waarde wanneer: (a) zij ervaringen vanuit de stagepraktijk kunnen delen met netwerkliden (PI), (b) het doel van de netwerk bijeenkomst een gezamenlijk gedragen doel is (LTOD), (c) gelijkwaardigheid wordt ervaren met de deelnemers van het netwerk (GIG). Pabostudenten ervaren potentiële waarde op het moment dat (a) er beschikking is over nieuwe kennis of toegang is tot nieuwe producten door kennis te delen en te creëren binnen het netwerk (PI) en (b) zij inspiratie opdoen tijdens de informele gesprekken waarbij er een sfeer van gelijkwaardigheid is tussen de netwerkliden (GIG). Toegepaste waarde wordt ervaren door pabostudenten wanneer gedeelde of gecreëerde kennis toegepast kan worden in de stagepraktijk of zij met deze kennis kunnen experimenteren in de praktijk (PI). Pabostudenten benoemen gerealiseerde waarde wanneer er in het netwerk ruimte is om feedback te geven en te ontvangen op ontwikkelde materialen (PI). Om tegemoet te komen aan waardecreatie bij pabostudenten in blended netwerken wordt geadviseerd rekening te houden met de volgende factoren: (1) Informele contactmomenten; (2) Betrokkenheid en gedeelde verantwoordelijkheid op doelen; (3) Focus op de praktijk; (4) Delen van opbrengsten en feedback. Deze factoren worden met het publiek gedeeld en bediscussieerd.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Studenten in de laatste jaren van hun opleiding ervaren vaak een gebrek aan verbondenheid met zowel onderwijsinstelling als medestudenten met een mogelijk negatieve impact op studentenwelzijn. Samen professionaliseren in netwerken wordt dan ook steeds vaker bepleit binnen lerarenopleidingen als middel om de waarde van het samen ontwerpen van onderwijs en daarmee de studiemotivatie van studenten te verhogen.

## 643. Evaluatie van een docentprofessionaliseringsprogramma gericht op nieuwe technologieën in het hbo

Eelco Braad; Hanzehogeschool; Mechteld van Kuijk; Hanzehogeschool Groningen, Lectoraat 'leren in de leergemeenschap'

Divisie: Hoger Onderwijs

*docentprofessionalisering, hoger onderwijs, digitalisering, AI*

Hanzehogeschool-docenten van verschillende communicatie(gerelateerde) HBO-opleidingen deden mee aan het Edulab-professionaliseringsprogramma (sept '23 -feb '24). Binnen dit professionaliseringsprogramma voerden docenten een ontwerpgericht onderzoek uit naar een digitale technologie van hun voorkeur (veelal ChatGPT) binnen de eigen onderwijseenheid. Tijdens gezamenlijke bijeenkomsten kregen docenten begeleiding van een inhoudelijk expert op het gebied van digitalisering en onderzoek (tevens co-auteur) en een onderwijskundig procesbegeleider. Doel van het onderzoek is om inzicht te krijgen in het ontworpen en geïmplementeerde professionaliseringsprogramma en in de leerprocessen en -opbrengsten van de deelnemende docenten alsook de reflecties van de ontwerpers op het programma. Om inzicht te krijgen in de percepties van de ontwerpers v.w.b. het ontwerp en de uitvoering van het programma is er gebruik gemaakt van a) interviews en b) logboeken per bijeenkomst. Om inzicht te krijgen in het gerealiseerde programma zijn deelnemers bevraagd d.m.v. c) interviews. Om inzicht te krijgen in de leerprocessen en -opbrengsten zijn d) korte vragenlijsten per bijeenkomst ingevuld en is er e) een eind-focusgroepinterview gehouden. Tevens zijn twee bijeenkomsten f) geobserveerd door de hoofdonderzoeker. De resultaten worden gepresenteerd tijdens de conferentie.



## Inleiding en onderzoeksdoel

Hanzehogeschool-docenten van verschillende communicatie(gerelateerde) HBO-opleidingen deden mee aan het Edulab-professionaliseringsprogramma (sept '23 -feb '24). Binnen dit professionaliseringsprogramma voerden docenten een ontwerpgericht onderzoek uit naar een digitale technologie van hun voorkeur (veelal ChatGPT) binnen hun eigen onderwijseenheid. Tijdens gezamenlijke bijeenkomsten kregen docenten begeleiding van een inhoudelijk expert op het gebied van digitalisering en onderzoek (tevens co-auteur) en een onderwijskundig procesbegeleider. Doel van het onderzoek is om inzicht te krijgen in het ontworpen en geïmplementeerde professionaliseringsprogramma en in de leerprocessen en -opbrengsten van de deelnemers alsook de reflecties van de ontwerpers.

## Theoretisch kader

- Beredeneerd vanuit het werk van Goodlab (1979 in Van den Akker, Kuiper & Hameyer, 2003) is het programma onderzocht op drie verschijningsvormen, namelijk 'beoogde', 'uitgevoerd' en 'bereikt'. De eerste twee worden in kaart gebracht vanuit de perceptie van de ontwerpers, de laatstgenoemde vanuit de deelnemers.
- Het 'interconnected Model of Teacher Professional Growth' (IMTPG) van Clarke & Hollingsworth (2002) wordt gehanteerd om de leeropbrengst van de docenten op individueel en gezamenlijk niveau in kaart te brengen (zie tevens Kools & Van Wessum, 2020; Koopman, Aarts, Hulsker, Imants & Kools, 2019).

## Onderzoeksvragen

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: In welke mate leidt het professionaliseringsprogramma EduLab tot de beoogde leeropbrengsten bij deelnemers en waardoor wordt dat beïnvloed?

Met hierbij als deelvragen

- 1) Wat kenmerkt het ontwerp van het beoogde Edulab volgens de ontwerpers/begeleiders?
- 2) Hoe is het ontwerp in de praktijk geïmplementeerd volgens de ontwerpers/begeleiders?
- 3) Hoe en wat hebben deelnemers geleerd tijdens hun deelname aan het Edulab ?
- 4) Wat leren de begeleiders over het ontwerp van het programma en de leerprocessen en -opbrengsten van deelnemers?

## Onderzoeksmethode

Om inzicht te krijgen in de percepties van de ontwerpers v.w.b. het ontwerp en uitvoering van het programma is er gebruik gemaakt van a) interviews en b) logboeken per bijeenkomst. Om inzicht te krijgen in het gerealiseerde programma zijn deelnemers bevraagd d.m.v. c) interviews. Om inzicht te krijgen in de leerprocessen en -opbrengsten zijn d) korte vragenlijsten per bijeenkomst ingevuld en is er e) een eind-focusgroepinterview gehouden. Tevens zijn twee bijeenkomsten f) geobserveerd door de hoofdonderzoeker.

## Resultaten

De voorlopige resultaten zijn dat er een verschil bleek tussen het ontwerp zoals bedacht en zoals uitgevoerd. Het onderzoekend leren, onderdeel van het ontwerp van het programma aldus ontwerpers, werd door de begeleiders ingevuld als een vorm van ‘parallel inquiry’ (Dana & Yendoll-Hoppey, 2014 in Koopman et al. 2019) waarmee het samenwerkend leren (een tweede onderdeel van het ontwerp) minder invulling kreeg. Dit kwam o.a. naar voren uit de logboeken en observaties, alsook uit het feit dat de overgrote meerderheid van de gerapporteerde leeropbrengsten ‘feedback op de individuele onderwijsexperimenten’ betrof. Meer resultaten worden gepresenteerd tijdens de conferentie.

#### Wetenschappelijke en praktische betekenis

- Wetenschappelijke betekenis: dit onderzoek gebruikt het model van Clarke & Hollingsworth (2004) om de leeropbrengsten van professionaliseringsprogramma's te vangen, aansluitend bij het pleidooi van Kools & Van Wessum (2020; zie ook Koopman et al., 2019).
- Praktische betekenis: de ontwerpers van Edulab gebruiken de resultaten om deze door te ontwikkelen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het congressthema “onderwijs van waarde(n)” relateert aan uitdagingen zoals lerarentekorten en zorgen over de kwaliteit. Docentprofessionaliseringsprogramma's leiden niet vaak tot de beoogde veranderingen in de onderwijspraktijk, noch tot verbeteringen in het leren van studenten (zie bijv. Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017). Een van de redenen hiervoor kan zijn dat het ontwerp van een dergelijk programma niet overeen blijkt te komen met de praktijk (zie van den Akker, Kuiper & Hameyer, 2003). Ook is het belangrijk om te verifiëren of beoogde leeropbrengsten overeenkomen met gerapporteerde leeropbrengsten van deelnemers.

#### Referenties

- o Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- o Doppenberg, J.J. (2012). *Collaborative teacher learning: settings, foci and powerful moments*. [Dissertation, Eindhoven School of Education], Technische Universiteit Eindhoven. <https://doi.org/10.6100/IR738874>
- o Kools, Q. & van Wessum, L. (2020). ‘En wat heb je geleerd?’ Een model om in gesprek te gaan over professionalisering. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 41(3), 193-201.
- o 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.
- o Van den Akker, J.J.H., Kuiper, W. & Hameyer, U. (2003). *Curriculum landscapes and trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

## 645. Professionaliseringsprikkel van de overheid gericht op actoren in het voortgezet onderwijs; een woud om in te verdwalen

Lyset Rekers Mombarg; Universiteit Twente

Divisie: Beleid & Organisatie

*professionaliseringsbeleid, voortgezet onderwijs*

Nederlandse schoolbesturen voor voortgezet onderwijs (vo) zijn in hoge mate autonoom. De overheid kan daarom alleen indirect sturen op de verder professionalisering van actoren in onderwijsorganisaties. Het ministerie van OCW en organisaties die aan OCW gelieerd zijn geven daartoe diverse prikkels (professionaliseringsbeleidsinstrumenten (PBI's)) aan de actorgroepen. De grote hoeveelheid en variëteit aan prikkels is mogelijk problematisch door een gebrek aan overzicht en ongewenste verschillen in gebruik. In dit onderzoek hebben we gevonden dat de grote meerderheid van PBI's gericht op schoolbestuurders, intern toezichthouders en schoolleiders communicatief of communicatief-juridisch van aard zijn. PBI's gericht op leerkrachten zijn meestal financieel of financieel-communicatief. Uit interviews met experts volgt dat ze redelijk positief zijn over de bekendheid van PBI's bij de diverse actorgroepen, maar dat ze naar hun inschatting vaak weinig gebruikt worden. Uit een online-enquête onder actorgroepen volgt dat de respondenten slechts enkele PBI's, meestal financiële, kennen en dat vooral eerdere (eigen) ervaringen in de dagelijkse praktijk aanzetten tot professionaliseringsactiviteiten. We concluderen dat de huidige PBI's van de overheid weinig effectief zijn en bevelen aan om een continu en coherent systeem van prikkels te ontwikkelen om de professionalisering van actoren in het onderwijs te stimuleren, in plaats van 'een woud aan kortdurende prikkels'.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Schoolbesturen voor voortgezet onderwijs (vo) zijn in hoge mate autonoom. De centrale overheid kan daarom alleen indirect sturen op de verdere professionalisering van actoren in

onderwijsorganisaties. Het ministerie van OCW en organisaties die aan OCW gelieerd zijn (bijvoorbeeld NRO, inspectie, VO-raad, Onderwijsraad en CAO's) gebruiken daarvoor diverse prikkels – ook wel professionaliseringsbeleidsinstrumenten (PBI's) genoemd. Dergelijke prikkels zijn onder te verdelen in (een combinatie) van communicatieve, financiële of juridische beleidsinstrumenten (Onderwijsraad, 2007). De grote hoeveelheid en variëteit aan prikkels kunnen leiden tot een gebrek aan overzicht en ongewenste verschillen in gebruik tussen schoolorganisaties en tussen actoren. De onderzoeksvragen zijn: 1) Wat zijn de kenmerken van PBI's gericht op bestuurders/intern toezichthouders, schoolleiders en leraren in het vo? 2) Wat vinden experts en actoren van de bekendheid, benutting en doelbereiking van deze PBI's? 3) Hoe wordt professionalisering van actoren geïmplementeerd in de dagelijkse praktijk? Uit de literatuur volgt dat focus op vakinhoudelijke en pedagogische inhoudelijke kennis, actief leren, samenhang met eigen lespraktijk en schoolbeleid, langere duur en collectieve participatie van belang zijn bij docent-professionalisering (Desimone, 2009). Onderzoek naar professionalisering van schoolleiders en andere leidinggevenden is beperkt; gerichte en kleinschalige professionaliseringsactiviteiten lijken het meest effectief (Kriger, 2017). We hebben alle 33 PBI's van de centrale overheid gekarakteriseerd op inhoud en gecategoriseerd als (een combinatie van) communicatieve, financiële of juridische beleidsinstrumenten. Aanvullende gegevensverzameling heeft plaatsgevonden middels een expertraadpleging (open interviews en focusgroepdiscussie) en online-enquête met bijna 300 respondenten uit diverse actorgroepen. Onze resultaten tonen dat de meerderheid van de 20 PBI's gericht op bestuurders/intern toezichthouders uitsluitend communicatief (50%) of communicatief-juridisch (25%) van aard zijn. De 20 PBI's gericht op schoolleiders zijn voornamelijk communicatief (75%), of tenminste deels juridisch (20%). De 26 PBI's gericht op leerkrachten zijn gevarieerder: 46% is financieel, 38% communicatief en 12% een combinatie van beide. Experts beschouwen communicatieve PBI's als redelijk bekend bij de doelgroep, maar ze worden beperkt gebruikt. De grootste potentie zit volgens hen in professionaliseringscursussen en leerprogramma's gekoppeld aan platforms. Communicatief-juridische PBI's, zoals beroepsbeelden en standaarden, zijn goed bekend, bruikbaar en potentieel effectief. Zuiver financiële PBI's gericht op leraren zijn – met uitzondering van de lerarenbeurs – weinig bekend en worden weinig gebruikt. Experts beoordelen inductieprogramma's, een communicatief-financieel PBI, als goed bekend, vaak gebruikt en behoorlijk effectief omdat deze zorgen voor betere begeleiding en minder uitval van startende leraren en betere coaching-vaardigheden van hun begeleiders. Uit de enquête onder actoren volgt een minder positief beeld. De overgrote meerderheid van de actoren professionaliseert zich wel, maar PBI's zijn daarvoor geen motivatoren. De respondenten kennen slechts enkele PBI's, meestal financiële, en met name eerdere (eigen) ervaringen zijn in de dagelijkse praktijk de initiator. Het belang van deze studie voor beleidsmakers is dat de huidige PBI's van de centrale overheid weinig effectief zijn. We bevelen aan om een continu en coherent systeem van prikkels te ontwikkelen die de professionalisering van actoren stimuleren, in plaats van 'een woud aan kortdurende prikkels'. Daarnaast zijn er bureaucratische belemmeringen: er is een sterke focus op kwantitatieve in plaats van kwalitatieve vereisten en de (aanvraag)procedures zijn complex.

Onderwijs van Waarde(n)

In dit onderzoek staan de waarden en waardering van professionaliseringsprikkel van de centrale overheid gericht op bestuurders/intern toezichthouders, schoolleiders en leraren in het voortgezet onderwijs centraal. We hebben gevonden dat de grote hoeveelheid en variëteit aan dergelijke prikkels leiden tot een gebrek aan overzicht en onderbenutting in alle actorgroepen. De kwaliteit van professionalisering van onderwijsorganisaties kan vergroot worden door een continu en coherent systeem van prikkels te ontwikkelen die de professionalisering van actoren stimuleert, in plaats van 'een woud aan kortdurende prikkels'.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

Kruger, M. L. & Andersen, I. (2017). De lerende schoolleider. Effecten van professionalisering. Utrecht: VO-Academie.

Onderwijsraad (2007). Veelzeggende instrumenten van onderwijsbeleid: Hoe kan de inzet van instrumenten voor het onderwijsbeleid worden verbeterd? Den Haag: Onderwijsraad.

Van Geel, M., Rekers-Mombarg, L., Visscher, A., Maslowski, R., Ritzema, L., & Bosker, R. (2021). Bekendheid, benutting en effectiviteit van professionaliseringsprikkel in het voortgezet onderwijs: Rapportage deelstudie 2. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

## 646. Kennisclips uit DIY-studio: Inzicht in gebruiksvriendelijkheid, docentexpertise en videokwaliteit

Tjark Huizinga; Hogeschool Saxion; Kirsten olde Heuvel; Hogeschool Saxion

Divisie: Hoger Onderwijs

*Kennisclips, Blended learning*

Binnen blended onderwijs wordt vaak gebruik gemaakt van kennisclips. In de afgelopen jaren zijn Do-It-Yourself-studio's (DIY-studio's) ingericht waarbinnen onderwijsprofessionals kennisclips opnemen. Binnen dit onderzoek staan ervaringen over de gebruiksvriendelijkheid van DIY-studio's, de docentexpertise en videokwaliteit centraal.

Gebruiksvriendelijkheid richt zich op de eenvoud van de DIY-studio en de bruikbaarheid van aangeboden instructiematerialen. De docentexpertise maakt inzichtelijk hoe digitaal vaardig gebruikers van de DIY-studio's zijn. De kwaliteit van de kennisclips richt zich zowel op de technische kwaliteit als op de onderwijskundige kwaliteit. Om de gebruiksvriendelijkheid en docentvaardigheden inzichtelijk te maken is een vragenlijst ontwikkeld. Voor de gebruikersvriendelijkheid is de 'ease of use' vragenlijst vertaald naar de context van DIY-studio's. Voor de digitale vaardigheid is het raamwerk docentcompetenties onderwijs met ICT gehanteerd. De kennisclips zijn op basis van een analyseschema gecodeerd. Eerste resultaten illustreren dat de gebruiksvriendelijkheid positief wordt ervaren. Onderwijsprofessionals utoen variatie in de gewenste ondersteuning tijdens het gebruik van de DIY-studio. Onderwijsprofessionals schatten zich in als gemiddelde tot experts op het gebied van ICT-geletterdheid. Aanvullend vinden ze dat ze snel nieuwe ICT-toepassingen eigen maken en deze ook actief inzetten in het werk. De kwaliteit van de kennisclips wordt nog geanalyseerd en resultaten worden gepresenteerd tijdens de ORD.

Inleiding Binnen blended learning vormen kennisclips een belangrijk onderdeel om nieuwe inhoud te leren (Beatty et al., 2017). De effectieve inzet van kennisclips veronderstelt een bepaalde duur van kennisclip (Brame, 2016), dat onderwijsdoelen aanbod komen en rekening wordt gehouden met de doelgroep (Beatty et al., 2017). Vanwege deze kenmerken worden nieuwe kennisclips ontwikkeld, waarvoor DIY-studio's worden ingezet. Binnen dit onderzoek staat de gebruiksvriendelijkheid van DIY-studio's, de digitale expertise van onderwijsprofessionals en de kwaliteit van de opgenomen kennisclips centraal. Theoretisch kader Om de ontwikkeling van kennisclips door onderwijsprofessionals te ondersteunen zijn diverse stappenplannen ontwikkeld (bv. Corbalan Perez & Zijdeveld, n.d.; Lectoraat Rich Media & Teacher Learning, 2015), waarin de multimedia principes van Mayer (2014) zijn geïntegreerd. Het opnemen van kennisclips in DIY-studio's wordt beïnvloed door de gebruiksvriendelijkheid en aangeboden instructiematerialen (vgl. Davis, 1989). Als een DIY-studio als gebruiksvriendelijk wordt ervaren, dan heeft dit ook een positieve invloed op de opvattingen van gebruikers (Saadé & Kira, 2007). Naast de gebruiksvriendelijkheid beïnvloeden de digitale vaardigheden van onderwijsprofessionals ook de mate waarin nieuwe kennisclips worden ontwikkeld. Digitale vaardigheden zijn uitgewerkt in het raamwerk 'docentcompetenties onderwijs met ICT' (Uerz et al., 2021). De kwaliteit van de kennisclips richt zich zowel op de technische kwaliteit als op de onderwijskundige kwaliteit. De onderwijskundige kwaliteit wordt mede bepaald door aansluiting van de kennisclip op inhoudelijke doelstellingen en doelgroep en de mate waarin multimedia principes zijn toegepast (Mayer, 2014). Onderzoeksvragen Hoe ervaren onderwijsprofessionals de gebruiksvriendelijkheid van een DIY-studio? Wat zijn de digitale vaardigheden van gebruikers van de DIY-studio? Wat is de kwaliteit van de, in de DIY-studio opgenomen, kennisclips? Methode van onderzoek Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is een mixed-methods aanpak gehanteerd, waarbij kwantitatieve data zijn verzameld voor de gebruiksvriendelijkheid en digitale vaardigheden. Voor de gebruikersvriendelijkheid is de 'ease of use' vragenlijst, bestaande uit 14 stellingen, ingezet (Brooke, 1996). Voor digitale vaardigheden zijn twee onderdelen uit het raamwerk van Uerz et al. (2021) gehanteerd, namelijk digitale vaardigheden (10 stellingen) en studenten toerusten voor de digitale samenleving (8 stellingen). De kwalitatieve gegevens zijn verzameld om onderzoeksvraag 3 te beantwoorden. Tijdens de ORD worden de analyses van de kennisclips gedeeld. Voorlopige resultaten en conclusies Eerste resultaten illustreren een positief ervaren gebruiksvriendelijkheid. Onderwijsprofessionals variëren in de gewenste ondersteuning tijdens het gebruik van de DIY-studio. Ze schatten zichzelf als gemiddelde tot experts in qua digitale vaardigheden en verwachten snel nieuwe ICT-toepassingen eigen te maken en in te zetten in hun werk. De kwaliteit van de kennisclips wordt nog geanalyseerd. Voorlopig kan geconcludeerd worden dat DIY-studio's voornamelijk door meer digitaal vaardiger onderwijsprofessionals wordt gebruikt. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage De resultaten dragen bij aan inzichten over de inzet van DIY-studio's en welk type docent hier gebruik van maakt. De voorlopige resultaten illustreren dat vooral (meer) ICT-geletterde docenten dit type ruimte lijkt te gebruiken. De inzichten dragen daarnaast bij in welke mate docenten zelfstandig kwalitatief goede kennisclips kunnen ontwikkelen. Deze inzichten dragen voor de onderwijspraktijk ook bij aan het inrichten van DIY-studio's en bijbehorende ondersteuning om te komen tot kwalitatief goede kennisclips.

Onderwijs van Waarde(n)



Het onderzoek over de inzet van DIY-studio's kan gerelateerd worden aan de kwaliteit van het onderwijs. Specifiek richt dit onderzoek op de kwaliteit van onderwijsmaterialen die ingezet worden. De inzichten uit het onderzoek kunnen bijdragen aan het versterken van de kwaliteit van kennisclip(s)(ontwikkeling). Met de docenttekorten, vooral in technische opleidingen, kunnen kennisclips een bijdrage leveren aan het behouden van de kennisoverdracht aan studenten. Hiervoor is het wel van belang dat de kennisclips zowel inhoudelijk als onderwijskundig goed vormgegeven zijn.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Beatty, B., Merchant, Z., & Albert, M. (2017). Analysis of Student Use of Video in a Flipped Classroom. *TechTrends*, 63, 376-385. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0169-1>

Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE Life Sciences Education*, 15(4), es6. doi: <https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125>

Brooke, J. (1996). SUS: a "quick and dirty" usability scale. In P. W. Jordan; B. Thomas; B. A. Weerdmeester; A. L. McClelland (eds.). *Usability Evaluation in Industry*. London: Taylor and Francis.

Corbalan Perez, G., & Zuiderveld, E. M. B. (n.d.). Kennisclips voor activerend (online) onderwijs. Retrieved January 8 2024 from <https://www.uu.nl/onderwijs/onderwijsadvies-training/kennisdossiers/kennisdossier-hoger-onderwijs/kennisclips-voor-activerend-online-onderwijs>

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *Management Information Systems Quarterly*, 13(3), 319 – 340.

Lectoraat Rich Media & Teacher Learning (2015). Kennisclips in 5 fasen. Retrieved on January 8 2024 from <http://www.rbbh.nl/kennisclip/>

Mayer, R. E. (2014). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *Cambridge Handbook of Multimedia Learning second edition* (pp. 43-71). Cambridge: University Press.

Saadé, R. G., & Kira, D. (2007). Mediating the impact of technology usage on perceived ease of use by anxiety. *Computers & Education*, 49(4), 1189-1204. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.01.009>

Uerz, D., van Zanten, M., van der Neut, I., Tondeur, J., Kral, M., Gorissen, P., & Howard, S. (2021). Raamwerk docentcompetenties voor onderwijs met ICT in het hoger onderwijs. Utrecht: Versnellingsplan Onderwijsinnovatie met ICT.

## 647. Drijfveren en werkdruk in het primair onderwijs

Tom Rongen; Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA), Maastricht University

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Lerarentekort, Werkdruk, Arbeidsvoorwaarden, Primair onderwijs*

Het lerarentekort is een langlopend probleem in het Nederlands onderwijs, met tekorten van 9800fte in 2023. (Adriaens et al., 2023). Werkdruk is een grote verklarende factor voor dit probleem.

Ons onderzoek analyseert in welke mate arbeidsvoorwaarden waarvan verwacht wordt dat ze de werkdruk beïnvloeden een rol spelen in het behoud van leraren en aantrekken van oud-leraren. Door middel van een vignetexperiment vragen we (oud-)leraren de kans aan te geven dat zij uit het onderwijs vertrekken (willen terugkeren) onder bepaalde arbeidsvoorwaarden. De keuze voor de specifieke arbeidsvoorwaarden vloeit voort uit het job demands-resources model van Demerouti et al. (2001), waarin burn-out een gevolg is van een combinatie van te hoge eisen en te weinig middelen in het onderwijs. De voorwaarden zijn: een loonsverhoging, mogelijkheid tot professionele ontwikkeling, promotie, gratis en beschikbare kinderopvang, onderwijsassistenten, en flexibiliteit in de planning.

Uit de resultaten blijkt dat het verbeteren van elke arbeidsvoorwaarde tot een significant lagere vertrekintentie van leraren leidt maar dat een loonsverhoging of onderwijsassistent de vertrekintentie het meest vermindert. Deze twee voorwaarden zijn naast promotie ook het meest effectief in het vergroten van de terugkeerintentie. Heterogeniteitsanalyses laten zien dat deze resultaten het sterkst zijn voor werknemers die een hoge werkdruk ervaren.

**Inleiding, onderzoeksdoel en context** Het lerarentekort is een probleem in het Nederlands onderwijs, met tekorten van 9800fte in 2023 (Adriaens et al., 2023). Werkdruk is een grote verklarende factor voor dit probleem. 80% van de leraren ervaart problematische werkdruk (CNV, 2013). Het doel van deze studie is te analyseren hoe arbeidsvoorwaarden bij kunnen dragen aan het verminderen van de uitstroom van leraren en het aantrekken van oud-leraren. Daarnaast bestuderen we welke rol de werkdruk die werknemers in hun huidige baan ervaren hierin speelt.

**Theoretisch kader** Volgens het job demands-resources model is de ontwikkeling van burn-out een gevolg van hoge eisen gepaard met onvoldoende middelen. Constante werkdruk zorgt voor uitputting, met een hoge herstelbehoefte als gevolg (Sonnentag & Zijlstra, 2006; Van Veldhoven & Broersen, 2003). Door meer middelen te bieden aan leraren, kunnen zij beter met hun takenpakket omgaan. Dit vermindert stress en uitputting, wat tot een lagere uitstroom leidt. Zo is er onderzoek gedaan naar de invloed van verschillende voorwaarden als loon (Bueno & Sass, 2019; Falch, 2011; Shifrer et al., 2017) en professionele ontwikkeling (Geiger & Pivovarova, 2018; Sims, 2020) op het behoud van leraren. Uit de meeste studies blijkt dat deze voorwaarden bij kunnen dragen in het behoud van leraren. Het is minder duidelijk welk van deze voorwaarden het meest effectief zijn.

**Onderzoeksvraag/-vragen** Twee onderzoeksvragen staan centraal in dit onderzoek. Ten eerste onderzoeken we in welke mate arbeidsvoorwaarden een rol kunnen spelen in het behoud van leraren en het aantrekken van oud-leraren. Ten tweede onderzoeken we welke rol werkdruk speelt in de afweging tussen arbeidsvoorwaarden en vertrek uit het onderwijs.

**Methode van onderzoek** In een vignetexperiment hebben we 1075 leraren (352 oud-leraren) gepresenteerd met meerdere arbeidsvoorwaardenpakketten om vervolgens hun kans het onderwijs te verlaten (terug te keren) te beoordelen. De arbeidsvoorwaardenpakketten zijn in samenwerking met Arbeidsplatform PO ontwikkeld en zijn gebaseerd op het job demands-resources model. De voorwaarden zijn: loonsverhoging, professionele ontwikkeling, promotie, gratis en beschikbare kinderopvang, een onderwijsassistent, en flexibiliteit. Naast het experiment hebben de respondenten een vragenlijst ingevuld met vragen over baankenmerken en persoonskenmerken. Als indicator voor werkdruk gebruiken we drie vragen die de herstelbehoefte meet.

**Resultaten en onderbouwde conclusies** Uit een fixed effects regressie regressie blijkt dat alle arbeidsvoorwaarden effectief zijn in het behoud van leraren, maar dat een loonsverhoging of onderwijsassistent de meest effectieve arbeidsvoorwaarden zijn. Een loonsverhoging van 10% verlaagd de uitstroomkans met 6% terwijl volledige beschikbaarheid van een onderwijsassistent een verlaging van 8% oplevert. De resultaten worden vooral gedreven door leraren die een hoge werkdruk ervaren. Alle arbeidsvoorwaarden blijken ook effectief in het verhogen van de terugkeer kans van oud-leraren, waar een loonsverhoging en onderwijsassistent wederom het meest effectief zijn. Een loonsverhoging van 10% en een onderwijsassistent verhogen de terugkeer kans met respectievelijk 7,9% en 7,7%.

**Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage** Aan de hand van de resultaten uit ons onderzoek kunnen beleidsmakers gerichte keuzes maken in het verbeteren

van arbeidsvoorwaarden van leraren in het primair onderwijs om het leraarschap aantrekkelijker te maken, en de effecten van werkdruk op uitstroom te verminderen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Onderwijs is een van de meest belangrijke zaken in de ontwikkeling van een land. Daarvoor is een ambitieuze en betrokken leraar essentieel. Leraren werken hard om leerlingen van benodigde kennis te voorzien. Door de bestaande tekorten en het takenpakket van de leraar is werkdruk echter een veelvoorkomend probleem in het onderwijs. Het welzijn van de leraar staat in ons onderzoek centraal. Het onderzoek heeft als doel de wensen van leraren, en specifiek die van leraren die werkdruk ervaren, beter in kaart te brengen. Hierdoor kunnen betere besluiten worden gemaakt, om de continuïteit en de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- Adriaens, H., Elshout, M., & Elshout, S. (2022). Personeelstekorten primair onderwijs. [www.centerdata.nl](http://www.centerdata.nl)
- Akgunduz, Y. E., & Plantenga, J. (2018). Child care prices and maternal employment: A meta-analysis. *Journal of Economic Surveys*, 32(1), 118–133. <https://doi.org/10.1111/joes.12192>
- Aronsson, G., Astvik, W., & Gustafsson, K. (2014). Work Conditions, Recovery and Health: A Study among Workers within Pre-School, Home Care and Social Work. *British Journal of Social Work*, 44(6), 1654–1672. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct036>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. In *Journal of Managerial Psychology* (Vol. 22, Issue 3, pp. 309–328). <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bettendorf, L. J. H., Jongen, E. L. W., & Muller, P. (2015). Childcare subsidies and labour supply Evidence from a large Dutch reform. *Labour Economics*, 36, 112–123.
- Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special Education Teacher Attrition and Retention: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 697–744. <https://doi.org/10.3102/0034654319862495>
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Bueno, C., & Sass, T. R. (2019). The Effects of Differential Pay on Teacher Recruitment and Retention. In *National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER)* (219–0519).
- Busse, A., & Gathmann, C. (2018). Free Daycare and its Effects on Children and their Families.
- Butt, G., & Lance, A. (2005). Modernizing the roles of support staff in primary schools: Changing focus, changing function. In *Educational Review* (Vol. 57, Issue 2, pp. 139–149). <https://doi.org/10.1080/0013191042000308323>
- Cabrera, J. M., & Webbink, D. (2019). Do Higher Salaries Yield Better Teachers and Better Student Outcomes? *The Journal of Human Resources*, 55(4), 1222–1257. <https://doi.org/10.3886/E108623V1>
- CNV. (2013). Onderzoek naar werkdruk en taken.
- Conley, S., & You, S. (2017). Key influences on special education

teachers' intentions to leave: The effects of administrative support and teacher team efficacy in a mediational model. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(3), 521–540. <https://doi.org/10.1177/1741143215608859>

Demerouti, E., Bakker, A. B., De Jonge, J., Janssen, P. P., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. In *Scandinavian Journal of Work* (Vol. 27, Issue 4). Demerouti, E., Nachreiner, F., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>

Falch, T. (2011). Teacher mobility responses to wage changes: Evidence from a quasi-natural experiment. *American Economic Review*, 101(3), 460–465. <https://doi.org/10.1257/aer.101.3.460>

Falch, T. (2017). Wages and recruitment: Evidence from external wage changes. *Industrial and Labor Relations Review*, 70(2), 483–518. <https://doi.org/10.1177/0019793916651040>

Fritz, C., & Sonnentag, S. (2005). Recovery, health, and job performance: Effects of weekend experiences. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(3), 187–199. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.3.187>

Geiger, T., & Pivovarov, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(6), 604–625. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1457524>

Gluschkoff, K., Elovainio, M., Kinnunen, U., Mulla, S., Hintsanen, M., Keltikangas-Järvinen, L., & Hintsanen, T. (2016). Work stress, poor recovery and burnout in teachers. *Occupational Medicine*, 66(7), 564–570. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqw086>

Grant, A. A., Jeon, L., & Buettner, C. K. (2019). Relating early childhood teachers' working conditions and well-being to their turnover intentions. *Educational Psychology*, 39(3), 294–312. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543856>

Haar, J. M., Russo, M., Suñe, A., & Ollier-Malaterre, A. (2014). Outcomes of work-life balance on job satisfaction, life satisfaction and mental health: A study across seven cultures. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 361–373. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.010>

Hughes, E. L., & Parkes, K. R. (2007). Work hours and well-being: The roles of work-time control and work-family interference. *Work and Stress*, 21(3), 264–278. <https://doi.org/10.1080/02678370701667242>

Mas, A., & Pallais, A. (2017). Valuing alternative work arrangements. *American Economic Review*, 107(12), 3722–3759. <https://doi.org/10.1257/aer.20161500>

Morrissey, T. W. (2017). Child care and parent labor force participation: a review of the research literature. *Review of Economics of the Household*, 15(1), 1–24. <https://doi.org/10.1007/s11150-016-9331-3>

Osterberg, K., Skogsliden, S., & Karlson, B. (2014). Neuropsychological sequelae of work-stress-related exhaustion. *Stress*, 17(1), 59–69. <https://doi.org/10.3109/10253890.2013.862615>

Qi, X., Liu, Y., Zhang, J., Ji, S., Sluiter, J. K., Zhou, R., & Deng, H. (2015). Relationship between work strain, need for recovery after work and cumulative cortisol among kindergarten teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 88(8), 1053–1059. <https://doi.org/10.1007/s00420-015-1033-2>

Rau, R. (2006). Learning opportunities at work as predictor for recovery and health. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(2), 158–180. <https://doi.org/10.1080/13594320500513905>

Shifrer, D., Turley, R. L., & Heard, H. (2017). Do Teacher Financial Awards Improve Teacher Retention and Student Achievement in an Urban Disadvantaged School District? *American Educational Research Journal*, 54(6), 1117–1153. <https://doi.org/10.3102/0002831217716540>

Siegrist, J. (1996). Adverse Health Effects of High-Effort/Low-Reward Conditions. In *Journal of Occupational Health Psychology* (Vol. 1, Issue 1).

Warr, S., & Sims, S. (2020). Modelling the relationships between teacher working conditions, job

satisfaction and workplace mobility. *British Educational Research Journal*, 46(2), 301–320. <https://doi.org/10.1002/berj.3578>

Sluiter, J. K., De Croon, E. M., Meijman, T. F., & Frings-Dresen, M. H. W. (2003). Need for recovery from work related fatigue and its role in the development and prediction of subjective health complaints. *Occupational and Environmental Medicine*, 60(SUPPL. 1). [https://doi.org/10.1136/oem.60.suppl\\_1.i62](https://doi.org/10.1136/oem.60.suppl_1.i62)

Sluiter, J. K., Frings-Dresen, M. H. W., Van Der Beek, A. J., & Meijman, T. F. (2001). The relation between work-induced neuroendocrine reactivity and recovery, subjective need for recovery, and health status. *Journal of Psychosomatic Research*, 50, 29–37.

Sonnentag, S. (2001). Work, Recovery Activities, and Individual Well-Being: A Diary Study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6(3), 196–210. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.6.3.196>

Sonnentag, S. (2005). Burnout research: Adding an off-work and day-level perspective. In *Work & Stress* (Vol. 19, Issue 3, pp. 271–275). <https://doi.org/10.1080/02678370500386473>

Sonnentag, S., & Zijlstra, F. R. H. (2006). Job characteristics and off-job activities as predictors of need for recovery, well-being, and fatigue. *Journal of Applied Psychology*, 91(2), 330–350. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.2.330>

Sterkens, P., Baert, S., Moens, E., Derous, E., & Wuyts, J. (2022). I Won't Make the Same Mistake Again: Burnout History and Job Preferences. IZA Discussion Paper No. 15044. [www.iza.org/electroniccopyavailableat](https://www.iza.org/electroniccopyavailableat): <https://ssrn.com/abstract=4114588>

Sterkens, P., Baert, S., Rooman, C., & Derous, E. (2021). Why Making Promotion after a Burnout Is like Boiling the Ocean. [www.iza.org](https://www.iza.org)

Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>

Van der Aa, R., Kools, M., Marthaler, J., & Van Nuland, E. (2021). Een aantrekkelijke werkomgeving voor onderwijspersoneel in Den Haag. [www.iza.org](https://www.iza.org)

Van Der Hulst, M., Van Veldhoven, M., & Beckers, D. (2006). Overtime and need for recovery in relation to job demands and job control. *Journal of Occupational Health*, 48(1), 11–19. <https://doi.org/10.1539/joh.48.11>

Van Der Steeg, M., Gerritsen, S., & Kuijpers, S. (2015). The effects of higher teacher pay on teacher retention. [www.occenvmed.com](https://www.occenvmed.com)

Van Nuland, E., & Van den Berg, D. (2020). Tevreden werken in het primair onderwijs? [www.iza.org](https://www.iza.org)

Van Veldhoven, M., & Broersen, S. (2003). Measurement quality and validity of the “need for recovery scale.” *Occupational and Environmental Medicine*, 60, i3–i9. [www.occenvmed.com](https://www.occenvmed.com)

Virtanen, A., De Bloom, J., & Kinnunen, U. (2020). Relationships between recovery experiences and well-being among younger and older teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 93(2), 213–227. <https://doi.org/10.1007/s00420-019-01475-8>



## 649. Behoeftes van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeftes en van leraren die met hen werken

Carla Geveke; Hanzehogeschool Groningen; Vera De Vries;  
Hanzehogeschool ; Anke de Boer; Rijksuniversiteit Groningen

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*ondersteuningsbehoefte, inclusiever onderwijs, leraren, basisonderwijs*

Dit symposium presenteert onderzoek naar leerlingen met ondersteuningsbehoeftes in het basisonderwijs (zowel regulier als gespecialiseerd) en de behoeftes van leerkrachten bij het werken met deze groep leerlingen. De meest voorkomende soorten problemen gaan over een problematische werkhouding (74%) en/of een leerachterstand (69%) (Ledoux, 2021). Leraren ervaren een verhoogde werkdruk bij het werken met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeftes, onder meer vanwege de organisatie van de extra ondersteuning. In dit symposium worden voorbeelden gepresenteerd van onderzoeken naar de behoeftes van leraren in het werken met leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte, met aandacht voor hun eigen perspectief en hun handelen, en de ondersteuningsvormen waar ze gebruik van kunnen maken. Bijdrage 1 geeft een overzicht van ondersteuningsvormen om leerlingen met cognitieve beperkingen en leerlingen met ernstige gedragsproblemen en/of psychiatrische problematiek te includeren in het reguliere onderwijs en de effecten ervan. Bijdrage 2 gaat in op de behoeftes van leraren met betrekking tot het werken met kwetsbare leerlingen vanuit het perspectief van de leraar zelf. Bijdrage 3 focust op het handelen van de onderwijszorgprofessionals bij het uitvoeren van een integraal professionaliseringstraject.



Doelstellingen van de sessie Alle kinderen hebben recht op een plek die past bij hun behoefte aan onderwijsondersteuning (Po-raad, 2023). Het inclusiever maken van onderwijs is een van de aanbevelingen om dit te realiseren (Onderwijsraad, 2020). Dit betekent dat cholen toegerust moeten zijn om ondersteuning te bieden aan alle kinderen. Een groep leerlingen in het basisonderwijs heeft extra ondersteuningsbehoeftes. De meest voorkomende soorten problemen gaan over een problematische werkhouding (74%) en/of een leerachterstand (69%) (Ledoux, 2021). Echter, leraren ervaren een verhoogde werkdruk bij het werken met leerlingen met een extra ondersteuningsbehoeftes, onder meer vanwege de organisatie van de extra ondersteuning. Beginnende leraren voelen zich vaker niet voldoende toegerust dan ervaren leraren (Staat van het onderwijs, 2023). Van der Steen et al. (2020) onderscheidde vier groepen behoeftes van onderwijsprofessionals in het werken met kinderen met autismespectrumstoornis, waarbij deze verschilde wat betreft hun behoefte aan samenwerking, didactische strategieën, vertrouwen en ondersteunend sociaal gedrag. Het doel van dit symposium is om zicht te geven op de behoeftes van leraren in het werken met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeftes, met aandacht voor hun eigen perspectief en hun handelen, en de ondersteuningsvormen waar ze gebruik van kunnen maken. Deze kennis kan worden gebruikt voor nieuw of vervolgonderzoek of worden vertaald naar beleid voor de onderwijspraktijk. Een overzicht van de presentaties In de eerste bijdrage wordt een overzicht van ondersteuningsvormen gegeven, waarmee leerlingen met cognitieve beperkingen en leerlingen met ernstige gedragsproblemen en/of psychiatrische problematiek kunnen worden geïncorporeerd in het reguliere onderwijs en de effecten ervan. In bijdrage 2 wordt ingegaan op de behoeften van leraren met betrekking tot het werken met kwetsbare leerlingen vanuit het perspectief van de leraar zelf. Hierbij wordt specifiek ingegaan op het ervaren gevoel van zelfredzaamheid (self-efficacy). In bijdrage 3 wordt aandacht besteed aan het handelen van de onderwijszorgprofessionals bij het uitvoeren van een integraal professionaliseringstraject, gericht op het werken met leerlingen met autismespectrumstoornis (ASS). Hierbij komt de mate van autonomie-ondersteuning aan bod, en de aansluiting ervan op de behoeftes van de leerling. De drie bijdragen geven vanuit verschillende invalshoeken en gebruikmakend van verschillende onderzoeksmethodes zicht op wat de leraar nodig heeft om te kunnen werken met leerlingen met ondersteuningsbehoeftes, en wat er al is aan ondersteuningsvormen. De inzichten kunnen gebruikt worden in de praktijk en voor toekomstig onderzoek. De wetenschappelijke betekenis Het vormgeven van inclusiever onderwijs vraagt dat de onderwijsprofessional genoeg toegerust is om tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoeftes van alle leerlingen. Er is nog weinig zicht op wat er nodig is zodat de leraar hiervoor genoeg is toegerust en dit ook zo ervaart. Inzicht in de bestaande ondersteuningsvormen en de effecten ervan, het perspectief van de leraar zelf op wat hij of zij nodig heeft, en wat hij of zij feitelijk al aan ondersteuning biedt, is belangrijk voor theorievorming, en om goed vorm te kunnen geven aan toekomstig beleid en om innovaties in de praktijk te kunnen doorvoeren. De structuur van de sessie Korte introductie op het symposium Bijdrage 1 Bijdrage 2 Bijdrage 3 Discussie geleid door referent

Onderwijs van Waarde(n)

Het inclusiever maken van onderwijs is een belangrijke uitdaging voor het onderwijs de komende jaren, en draagt bij aan het welzijn van alle leerlingen. Dit vraagt van alle scholen om iets te kunnen bieden aan leerlingen met een extra ondersteuningsbehoeftes. Dit gaat niet vanzelf, maar

vraagt een investering in de behoeftes van leraren om dit goed te kunnen vormgeven. Inzicht in hun eigen perspectief en handelen op hun rol bij het ondersteunen van deze leerlingen is van cruciaal belang hierbij.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Ondersteuning aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte bekeken vanuit een continuüm Inleiding en theoretisch kader Recent is er in toenemende mate aandacht gekomen voor het realiseren van inclusiever onderwijs in Nederland (Ledoux & Waslander, 2020; Onderwijsraad, 2020). Hoewel er ontwikkelingen in de praktijk zichtbaar zijn om dit te realiseren, zien we ook een toename van het aantal leerlingen dat naar het speciaal onderwijs gaat (Inspectie van het Onderwijs, 2023). Deze toename is met name zichtbaar bij voormalig cluster 3 en 4, (leerlingen met cognitieve beperkingen en leerlingen met ernstige gedragsproblemen en/of psychiatrische problematiek). Hoewel er allerlei initiatieven in de praktijk zijn om inclusief onderwijs te realiseren, blijkt met name De inclusie van deze doelgroep blijkt nog een brug te ver te zijn in het Nederlandse reguliere onderwijs. Het bieden van de juiste ondersteuning aan leerlingen kan helpen om ook deze groep leerlingen te includeren in het reguliere onderwijs. Ondersteuning aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte kan bekeken worden vanuit een zogeheten continuüm van ondersteuning (Mastropieri & Scruggs, 2018). In dit continuüm kunnen verschillende ondersteuningsvormen onderscheiden worden, waarbij er in meer of mindere mate sprake is van inclusie in het onderwijs (De Boer & Nijs, 2022). Om inclusief onderwijs te realiseren worden er in de praktijk allerlei ondersteuningsvormen ingericht. Een overzicht van ondersteuningsvormen en de effecten ervan ontbreekt op dit moment. Het huidige onderzoek wil daarin voorzien door enerzijds een praktijkonderzoek naar ondersteuningsvormen in de onderwijspraktijk en anderzijds een systematisch literatuuronderzoek naar de effecten van ondersteuningsvormen uit te voeren. Onderzoeksvragen In het onderzoek staan de volgende vragen centraal: Welke vormen van extra ondersteuning zijn er in andere landen geïmplementeerd en hoe zien deze ondersteuningsvormen eruit? Wat zijn de effecten van de ondersteuning op de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte? Wat zijn de ervaringen van leerlingen en onderwijsprofessionals met de ondersteuningsvormen? Welke ondersteuningsvormen zien we in de Nederlandse onderwijspraktijk en wat zijn de ervaringen hiermee? Methode Systematische literatuurstudie Voor de literatuurstudie wordt het PRISMA-model gehanteerd, dat evidence-based richtlijnen geeft voor het zoeken en selecteren van relevante artikelen, en het genereren van data afkomstig uit de artikelen. Voor het zoeken naar wetenschappelijke artikelen zijn de meest relevante zoekmachines gebruikt (bijv. ERIC, PsychInfo). Na de selectie van uiteindelijke artikelen vindt de data-extractie plaats, waarvoor een codeerschema is opgezet, waarvan eerst de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid wordt bepaald.

Praktijkonderzoek Allereerst is een inventarisatie uitgezet onder schoolbesturen met de vraag of, en op welke wijze er wordt samengewerkt tussen het regulier en speciaal onderwijs. Vervolgens is gevraagd om een beschrijving te maken van de samenwerking. Op basis van deze beschrijving zijn er 25 scholen geselecteerd waarbij een semi-gestructureerd interview is gehouden over de vorm/inhoud, doelen, kansen/knelpunten en ervaringen van en met de samenwerking en het inclusievere onderwijs. De interviews zijn thematisch geanalyseerd. Resultaten en

conclusie Voor beide onderzoeken geldt dat ten tijde van het schrijven van dit voorstel de dataverzameling nog loopt. Tijdens de ORD zullen de eerste uitkomsten gepresenteerd worden en tegen het licht worden gehouden van het theoretisch kader.

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Interacties in de klas en de mentale gezondheid van kwetsbare leerlingen

**Inleiding** Het aantal kwetsbare leerlingen in het primair onderwijs met verminderde mentale gezondheid neemt toe. In eerder onderzoek naar deze ondersteuning staan verschillende groepen kwetsbare leerlingen centraal, bijvoorbeeld leerlingen met leer- of gedragsproblemen. Het doel van dit onderzoek is om de behoeften van leraren m.b.t. het werken met kwetsbare leerlingen in kaart te brengen vanuit het perspectief van de leraar zelf. Welke leerlingen zien leraren zien leraren zelf als kwetsbaar, hoe ondersteunen zij deze leerlingen en wat zijn hierin hun behoeften? De relatie tussen leraar en leerling vormt een fundament onder het onderwijsleerproces (Pianta et al., 2003; Roorda & Koomen, 2021). Een positieve leerling-leerkrachtrelatie draagt bij aan psychologische en sociale veiligheid (Coppens et al., 2022), wat op zijn beurt de leerling in staat stelt zich beter te concentreren en actiever deel te nemen aan het onderwijs. Het is echter opmerkelijk dat leerkrachten een verminderde mate van handelingskracht ("teacher self-efficacy") ervaren bij het werken met kwetsbare leerlingen die opvallend gedrag vertonen (Zee et al., 2016). **Onderzoeksvragen** Hoe beschrijven leraren kwetsbare leerlingen en welke kenmerken kunnen we hierin onderscheiden? In hoeverre ervaren leerkrachten een verschillende mate van teacher self-efficacy tussen interacties met een kwetsbare én met een niet-kwetsbare leerling? Wat doen leerkrachten al in hun aanpak bij het werken met kwetsbare leerlingen (krachten), wat zouden ze willen verbeteren of veranderen in hun aanpak (behoeften), en wat hebben ze nodig om dit te kunnen doen (versterkers)?

**Methode** Voor het beantwoorden van de eerste en tweede onderzoeksvraag zetten we een vragenlijst (n=100) onder leraren in het primair onderwijs en het speciaal onderwijs uit waarbij we leraren vragen om een definitie te geven van kwetsbaarheid bij leerlingen en (anoniem) een leerling te beschrijven die zij op dit moment lesgeven en die ze als kwetsbaar beschouwen. Self-efficacy en de kwaliteit van de leraar-leerling-relatie in relatie tot die specifieke leerling wordt gemeten met twee schalen gebaseerd op bestaande instrumenten (Zee et al., 2016; Roorda & Koomen, 2021). Vervolgens wordt de leraar gevraagd om een leerling te omschrijven die ze NIET als kwetsbaar beschouwen en worden dezelfde vragen gesteld. **Onderzoeksvraag 1** wordt beantwoord met een inhoudsanalyse op de antwoorden van de open vragen. Voor onderzoeksvraag worden gepaarde t-toetsen gebruikt. Voor het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag nemen we bij een kleinere groep leraren (n=20) een semi-gestructureerd interview af waarbij een specifieke onderwijsleersituatie wordt uitgevraagd om zicht te krijgen op de interactie tussen de leraar en de leerling (Meijer, 2019). We gaan verder in op wat de leraar nodig heeft om deze, en vergelijkbare leerlingen, beter te kunnen ondersteunen. **Resultaten** De data worden op dit moment verzameld (januari – mei 2024). Op de ORD worden de resultaten van beide studies gepresenteerd. **Wetenschappelijke en praktische relevantie** Het uitgaan van het perspectief van de leraar is een belangrijke toevoeging in de maatschappelijke discussie rondom kwetsbare leerlingen. Daarnaast draagt het onderzoek bij aan de wetenschappelijke kennisbasis rondom leerling-specifieke self-efficacy in relatie tot verschillende typen kwetsbare leerlingen.

### Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Interactie in de klas met leerlingen met kenmerken van autisme  
Inleiding Voor leerlingen met een ingewikkelde zorgvraag is passend onderwijs moeilijk te realiseren (van der Linden et al., 2017; van Houten et al., 2019), zoals leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS). Handelingsvaardigheden ten aanzien van de onderwijsbehoefte zijn nodig om het onderwijs passend te maken (Bijstra et al., 2019; Onderwijsraad, 2010; Smeets et al., 2019). Jeugdhulpverleners kunnen op school leerlingen met complexe problematiek ondersteunen. Easen, Atkins, & Dyson (2000) geven aan dat gezamenlijk professionaliseren van leerkrachten en jeugdhulpverleners (onderwijszorgprofessionals) mogelijkheden biedt om de integrale aanpak te verbeteren. Binnen het onderzoek 't PASST Samen (gefinancierd door Regieorgaan SIA) hebben we een professionaliseringsprogramma gericht op het versterken van een integrale aanpak om de betrokkenheid van de leerling te vergroten, getest. Doel van deze deelstudie is inzicht te krijgen hoe de interactie tussen de onderwijszorgprofessional en de leerling zich ontwikkelt gedurende deze professionalisering.

Theoretisch kader  
Leerlingen met ASS hebben moeite met sociale interactie en vertonen rigide gedragingen (American Psychiatric Association, 2013). Handelingskracht ten aanzien van ASS (Geveke & Steenbeek, 2022) en verstevigen van de interactie (Steenbeek et al., 2011; Veenker et al., 2017) is nodig om het onderwijs passend te maken: structuur bieden (Van Gennip et al., 2007), autonomie verlenen (Geveke et al., 2020; Stefanou et al., 2004; Van Vondel, 2017) en scaffolds (Van de Pol et al., 2014) in de vorm van afstemmen op de leerling (Steenbeek et al., 2012).

Onderzoeksvraag  
Hoe verandert het handelen, specifiek de mate van autonomieverlening, van de leerkrachten en jeugdhulpverlener bij een integrale aanpak (professionalisering) en in hoeverre is dit afgestemd op de mate van betrokkenheid van de leerling?

Methoden  
We hebben een microgenetisch procesonderzoek toegepast (Lavelli et al., 2005). Zeven leerkrachten en jeugdhulpverleners hebben een professionaliseringsprogramma gevolgd. De begeleidingsmomenten voor, tijdens en na de professionalisering zijn op video vastgelegd. De mate van autonomieverlening van de professional en de mate van betrokkenheid van de leerling zijn gecodeerd. Tijdsreeksen zijn gemaakt en verschilcores tussen begeleidingsmomenten zijn berekend. Casus-specifieke patronen zijn vervolgens kwalitatief geanalyseerd.

Voorlopige onderzoeksresultaten en conclusie  
Er blijkt variabiliteit te zijn in de mate van autonomieverlening en in de mate van betrokkenheid binnen de begeleidingsmomenten. Momenten van afstemming waarin de mate van autonomieverlening en betrokkenheid gelijktijdig stijgen of dalen, zijn waargenomen. Vergelijkingen van percentages voor, tijdens en na de professionalisering laten een wisselend patroon zien met in de meeste gevallen een progressie in het begin van het traject. De mate afstemming (correlatie) is eveneens het hoogst aan het begin. Kwalitatieve analyse laat zien dat betrokkenheid niet altijd ontlokt wordt door autonomieverlening, maar ook door andere context-gerelateerde variabelen, zoals het gedrag van andere leerlingen en de taak.

Discussie  
De interacties worden gekenmerkt als sterk variabel en vertonen geen lineair, coherent, stijgende lijn. Een verklaring kan zijn dat de professionalisering zich niet uitsluitend richtte op autonomieverlening, maar een bredere en adaptieve insteek had. Daarnaast lijkt de context de betrokkenheid of autonomieverlening te beïnvloeden. De momenten waarin afstemming en progressie zichtbaar is, worden gebruikt als good practice voorbeelden ten behoeve van praktijkverbetering.

### Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

## Referenties

### € symposium

Ledoux, G. (2021). Wat heeft de invoering van passend onderwijs in Nederland opgeleverd voor leerlingen?. *Pedagogische Studiën*, 98(4). Geraadpleegd van <https://pedagogischestudien.nl/article/view/13712> Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2023). *De staat van het onderwijs 2023*. Utrecht; Inspectie van het Onderwijs/Onderwijsraad (2020). *Steeds inclusiever*. Den Haag: Onderwijsraad. PO-raad (2023). Geraadpleegd van <https://www.poraad.nl/kind-onderwijs/passend-onderwijs/onderwijsraad-schetst-stappen-op-weg-naar-inclusief-onderwijs> Van der Steen, S. et al. (2020). Teaching students with Autism Spectrum Disorders: What are the needs of educational professionals?, *Teaching and Teacher Education*, 90, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103036>.

### Eerste bijdrage

De Boer, A.A. & Nijs, S. (2022). Ondersteuning aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bekeken vanuit een continuüm. In: A.A. de Boer et al., *Samen inclusief onderwijs realiseren*. Rotterdam: Acco. Inspectie van het Onderwijs (2023). *De staat van het onderwijs 2023*. Den Haag: Inspectie van het onderwijs. Ledoux, G., & Waslander, S. (2020). *Evaluatie passend onderwijs: Eindrapport*. Kohnstamm Instituut/TIAS School for Business and Society, Tilburg University. Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. (2018). *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Differentiated Instruction*. London: Pearson. Onderwijsraad (2020). *Steeds inclusiever*. Den Haag: Onderwijsraad.

Tweede bijdrage Coppens, L. Schneijderberg, M. & van Kregten, C. (2022). *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen; een praktisch handboek voor het basisonderwijs*, SWP Books.

Meijer, W. (2019). *Consultatieve leerlingbegeleiding. Professionalisering en onderwijsverbetering*. Gompel & Svacina.

Pianta, R. C., Hamre, B. and Stuhlman, M. (2003). "Relationships between teachers and children". In W. M. Reynolds & G. E. Hoboken, *Handbook of Child Psychology: Vol. 7, Educational Psychology*, Edited by: NJ: John Wiley & Sons

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

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. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

### Derde bijdrage

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®)* (fifth). American Psychiatric Publishing. Bijstra, J., De Boer, A., Emans, B., Van der Hoeven, J., Post, W., Tenback, C., & Wally, T. (2019). *Een praktijkonderzoek naar effectief*

handelen bij externaliserend leerlinggedrag: Eindrapportage. Easen, P., Atkins, M., & Dyson, A. (2000). Inter-professional collaboration and conceptualisations of practice. *Children and Society*, 14(5), 355–367. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2000.tb00190.x>

Geveke, C., & S. H. (2022). Geïntegreerd onderwijszorgaanbod voor kinderen met ASS. *Tijdschrift Voor Remedial Teaching*, 5, 6–9.

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/10.1007/s12454-020-0153-3>

Lavelli, M., Pantoja, A. P. F., Hsu, H. C., Messinger, D., & Fogel, A. (2005). Using microgenetic designs to study change processes. In D. M. Teti (Ed.), *Handbook of Research Methods in Developmental Science* (pp. 40–65). Blackwell Publishing Ltd.

Onderwijsraad. (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Smeets, E., Ledoux, G., & Van Loon-Dijkers, L. (2019). Passend onderwijs in de klas: Tweede meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Bijlagen. Steenbeek, H., Jansen, L., & van Geert, P. (2012). Scaffolding dynamics and the emergence of problematic learning trajectories. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 64–75. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.014>

Steenbeek, H. W. U. of G., Van Geert, P. L. C. U. of G., & Van Dijk, M. W. U. of G. (2011). *PSYCHOLOGY*. *Neth Jn Psych*, 66(3), 98–109.

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>

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 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). Van Gennip, H., Marx, T., & Smeets, E. (2007). *Gedragsproblemen in de basisschool en competenties van leraren*. In ITS, Radboud Universiteit Nijmegen / Kohnstamm Instituut / Hogeschool Leiden (Issue June 2007).

van Houten, M., van Elswijk, E., & van Deth, A. (2019). *Ontwikkelrecht als brug tussen zorg en onderwijs: Leren van thuiszittersinitiatieven*.

Van Vondel, S. (2017). *Scientific understanding of students in the picture: The evaluation of Video Feedback Coaching for upper grade teachers during science and technology education [Dissertation]*. Rijksuniversiteit Groningen.

Veenker, H., Steenbeek, H., Van Dijk, M., & Van Geert, P. (2017). *Talentgerichte ontwikkeling op de basisschool: Een dynamische visie op leren en onderwijzen*. Uitgeverij Coutinho.



## 650. Kennisbenutting door docenten in het hoger onderwijs

Judith Conijn; Kohnstamm Instituut; Marianne Boogaard; Kohnstamm Instituut; Esmée Lalihatu; Kohnstamm Instituut

Divisie: Hoger Onderwijs

*hoger onderwijs, docenten, kennisbenutting, studievoortgang*

Over studievoortgang in het hoger onderwijs is veel kennis beschikbaar, maar de ervaring leert dat docenten, opleidingen en onderwijsinstellingen nog niet altijd gebruikmaken van die kennis. In opdracht van de ETHO (Expertgroep Toegankelijkheid Hoger Onderwijs) heeft Kohnstamm Instituut drie deelstudies uitgevoerd: een literatuurstudie, een survey en (focusgroep)interviews. De hoofdvragen van de deelstudies waren als volgt: ‘In hoeverre en op welke manier verwerven docenten in het hoger onderwijs kennis over het faciliteren van studievoortgang? In hoeverre passen zij die kennis toe in hun onderwijspraktijk? Hoe kan kennisbenutting door docenten in het hoger onderwijs worden vergroot?’ Uit de resultaten blijkt dat er verschillende aanleidingen zijn waardoor docenten op zoek gaan naar kennis. Collega’s zijn vervolgens een belangrijke bron waar docenten hun kennis halen, maar de structuur en cultuur van een organisatie speelt een belangrijke rol bij kennisdeling. Verder noemen de docenten in de interviews dat onder andere infographics goed toepasbaar zijn in hun onderwijspraktijk vanwege de beknoptheid. Een van de vaakst genoemde criteria voor een kennisproduct is dan ook ‘kort’, naast bijvoorbeeld ‘praktisch’. Op basis van de resultaten van de drie deelstudies wil ETHO de beschikbare kennis beter vindbaar, bereikbaar en toepasbaar maken voor onderwijsprofessionals in het hoger onderwijs.

Inleiding, onderzoeksdoel en context



Over studievoortgang in het hoger onderwijs is veel kennis beschikbaar. Er is onderzoek gedaan naar belemmerende en bevorderende factoren en naar interventies die de studievoortgang kunnen faciliteren en stimuleren. Maar de ervaring leert dat docenten, opleidingen en onderwijsinstellingen nog niet altijd gebruikmaken van die kennis (Boogaard & Conijn, 2022). Voor de Expertgroep Toegankelijkheid Hoger Onderwijs (ETHO) was die constatering aanleiding voor een onderzoeksopdracht aan het Kohnstamm Instituut, met als hoofddoel beter inzicht te krijgen in hoe kennisbenutting verloopt in de praktijk van het hoger onderwijs in Nederland. Daarachter ligt de wens om de beschikbare kennis over het faciliteren van de studievoortgang beter vindbaar, bereikbaar en toepasbaar te maken voor docenten in het hoger onderwijs als 'eindgebruikers'. Theoretisch kader

Het gaat om een verkennend, empirisch onderzoek met een praktische vraagstelling. Onder kennisbenutting verstaan we: het gebruikmaken van opbrengsten uit onderzoek met als doel het onderwijs te verbeteren en vernieuwen (NRO & ECBO, 2021, p4). Onderzoeksvragen

De hoofdvraag is: In hoeverre en op welke manier verwerven professionals in het hoger onderwijs kennis over het faciliteren van studievoortgang, in hoeverre passen zij die kennis toe in hun onderwijspraktijk, en hoe kan kennisbenutting door docenten in het hoger onderwijs worden vergroot?

#### Methode van onderzoek

Er zijn drie deelstudies uitgevoerd: een literatuurstudie (databases zoals ERIC, WoS en tijdschriften zoals TvHO en PS, 25 publicaties), een survey (214 respondenten uit hbo en wo) en (focusgroep)interviews (51 respondenten uit hbo en wo). Op basis van de deelstudies zijn praktijkgerichte handvatten geformuleerd. Resultaten en onderbouwde conclusies

Belangrijke aanleidingen voor docenten in het hoger onderwijs om op zoek te gaan naar kennis over het verbeteren van de studievoortgang van studenten zijn: knelpunten bij studenten, tegenvallende studieresultaten, feedback uit onderwijsbeoordelingen en innovaties in de opleiding. Docenten doen daarvoor bijvoorbeeld kennis op via studiedagen, sociale media en boeken/tijdschriften, maar vooral collega's zijn een veel gebruikte, succesvolle en laagdrempelige kennisbron. Belangrijk voor de mate van kennisbenutting is de eigen belangstelling van de docent, maar ook de facilitering en waardering voor kennisbenutting in de structuur en cultuur van de onderwijsorganisatie. De voorkeur van docenten gaat uit naar kennisproducten die beknopt en praktisch zijn, maar ook evidence informed/based en voorzien van verdiepende achtergrondinformatie. Wat bijdraagt aan toepassing van onderwijskennis uit onderzoek is vooral directie relevantie voor de eigen onderwijspraktijk, institutionele ondersteuning en deelname aan praktijkgericht ontwerponderzoek.

De hoofdconclusie van het onderzoek is dat kennisbenutting door docenten in het hoger onderwijs niet optimaal is, en dat meer facilitering en waardering wenselijk is. Aangezien docenten vooral langs informele wegen hun kennis vergroten, lijkt het verstandig om te zorgen voor kennisverspreiding via veel verschillende kanalen tegelijk. Kansrijke ingangen daarbij zijn: kennisnetwerken voor onderwijsontwikkeling, interne onderwijskundigen/opleidingsmanagers en LinkedIn. Wetenschappelijke en praktisch betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Het onderzoek levert een bijdrage aan betere benutting van wetenschappelijke kennis over studievoortgang in het hoger onderwijs en geeft NRO/ETHO handvatten voor het verspreiden van onderzoekskennis die kan bijdragen aan de toegankelijkheid van het hoger onderwijs voor alle studenten.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Kansengelijkheid en het ontwikkelen van ieders talenten zijn belangrijke doelstellingen voor het onderwijs. Maar factoren zoals sociaal-economische status, etniciteit, fysieke of mentale behoeften spelen nog steeds een rol in de mate van toegankelijkheid van het hoger onderwijs. Het is dan ook van belang dat docenten bij het vormgeven van hun onderwijs gebruik kunnen maken van wetenschappelijk onderbouwde en praktisch-buikbare kennis over ´wat werkt (voor wie) als het gaat om het faciliteren van de studievoortgang.´ Aandacht voor kennisbenuttingsvormen passend bij de dagelijkse praktijk van docenten in het hoger onderwijs is daarom relevant.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Boogaard, M. & Conijn, J. (2022). Kennisbehoeften toegankelijkheid hoger onderwijs. Een inventarisatie. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. (Rapport 1087)Boogaard, M., Laliatu, E. & Conijn, J. (te verschijnen, 2024). Kennisbenutting door docenten in het hoger onderwijs. Deelrapport 1: Literatuurstudie. Amstelveen: Kohnstamm Instituut.Boogaard, M., Conijn, J. & Wertwijn, T. (te verschijnen, 2024). Kennisbenutting door docenten in het hoger onderwijs. Deelrapport 2: Survey. Amstelveen: Kohnstamm Instituut.Boogaard, M., Laliatu, E., Wertwijn, T., Vaessen, A., Elshof, D. & Conijn, J. (te verschijnen, 2024). Kennisbenutting door docenten in het hoger onderwijs. Deelrapport 3: Focusgroepen. Amstelveen: Kohnstamm Instituut.Fink, A. (2005). Conducting Research Literature Reviews: From the Internet to Paper (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.NRO & ECBO, 2021. Handleiding kennisbenutting. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/handleiding-kennisbenutting.pdf>

## 651. Ondersteunen van executieve functies in het regulier basisonderwijs

Sophie Pollé; KU Leuven; Fren Dieusaert; KU Leuven; Marleen van Tetering; Vrije Universiteit Amsterdam; Anouck Staff; Vrije Universiteit Amsterdam; Mariëtte Huizinga; Vrije Universiteit Amsterdam

Divisie: Leren & Instructie

*Executieve Functies, Interventies, Basisonderwijs, LeerkrachtLeerling Interacties*

Executieve functies (EF) is een overkoepelende term die verwijst naar een verzameling van cognitieve functies die doelgericht sociaal adaptief gedrag mogelijk maken. Ze zijn van groot belang voor de onderwijsprestatie (Huizinga et al., 2018). De ontwikkeling van EF heeft een langdurig ontwikkelingstraject dat doorloopt tot in de jongvolwassenheid. Achterblijvende ontwikkeling kan op latere leeftijd leiden tot leer- en gedragsproblemen. Daarom is het noodzakelijk dat kinderen ondersteund worden om deze vaardigheden optimaal te ontwikkelen. In de klascontext kan dit bereikt worden door aandacht te besteden aan aspecten van hun leeromgeving en onderwijspraktijken. Leerkrachten spelen een belangrijke rol in het creëren van een stimulerende omgeving die de ontwikkeling van deze vaardigheden bevordert. De eerste bijdrage aan dit symposium biedt een overzicht van de aanwezige evidence- en practice-base van EF-interventies. De tweede bijdrage gaat over het effect van leerkracht-leerling interacties op het werkgeheugen van lagere schoolleerlingen. De derde bijdrage evalueert een bestaande interventie die zich richt op het versterken van EF in het kleuteronderwijs, met extra aandacht voor kinderen met lage SES.

De nadruk in dit symposium ligt op de behoefte van onderzoekers en onderwijsprofessionals om gaten in kennis over doeltreffende interventies te vullen, en hierdoor effectievere strategieën te ontwikkelen binnen de schoolcontext.

Doelstellingen van de sessie

**Executieve functies (EF)** is een overkoepelende term die verwijst naar een verzameling van cognitieve functies die doelgericht sociaal adaptief gedrag mogelijk maken. Ze zijn van groot belang voor de onderwijsprestatie (Huizinga et al., 2018). Achterblijvende ontwikkeling kan op latere leeftijd leiden tot leer- en gedragsproblemen. Het is daarom belangrijk kinderen te ondersteunen in de optimale ontwikkeling van EF, die zich van de vroege kinderjaren tot aan de jongvolwassenheid voortdurend ontwikkelt. Wereldwijd is er een veelheid aan interventies ontwikkeld die pogen om de EF van kinderen in het basisonderwijs te verbeteren. Ondanks deze diverse interventies is er echter nog een aanzienlijk gebrek aan diepgaande kennis over de concrete effecten en doeltreffendheid van deze initiatieven. Het symposium heeft niet alleen tot doel diepgaander inzicht te bieden in de rol van de schoolcontext, maar ook actief bij te dragen aan het vergroten van de kennis met betrekking tot effectieve interventies.

**Overzicht van de presentaties**

Dit symposium belicht drie studies die zich richten op interventies ter versterking en verbetering van EF. De eerste studie is een overzichtsstudie waarin bestaande interventies ter versterking van de zelfregulatie (in dit symposium synoniem voor EF omwille van overlap tussen beide termen) van jonge kinderen gevalueerd worden op hun effectiviteit met een aantal implicaties voor (de ontwikkeling van) interventies. In de tweede studie staat de rol van leerkracht-leerling interacties centraal in het versterken van het werkgeheugen. Deze studie biedt inzicht in hoe het bieden van instructionele steun door leerkrachten een invloed kan uitoefenen op de werkgeheugenprestaties van lagereschoolleerlingen. De derde studie focust zich op de evaluatie van het interventieprogramma "Zet je EF-bril op", een Vlaamse initiatief dat specifiek gericht is op het ondersteunen van EF, met extra aandacht voor kwetsbare kleuters. Deze studie biedt niet alleen inzicht in de effectiviteit van de interventie, maar benadrukt ook de noodzaak om programma's aan te passen aan specifieke populaties, zoals die met lage SES, om gelijke kansen in het onderwijs te bevorderen en de prestatiekloof te doen verminderen.

Samengevat biedt dit symposium een gevarieerd beeld op de huidige stand van onderzoek en praktijk met betrekking tot de ontwikkeling van interventies voor het adequaat ondersteunen van EF. Het beoogt bovendien de brug te slaan tussen wetenschappelijke kennis en praktische toepassingen binnen het onderwijs.

**Wetenschappelijke betekenis**

De gepresenteerde resultaten dragen substantieel bij aan uitbreiding van kennis omtrent de effectiviteit van interventies gericht op EF. Scholen worden hierbij gezien als centrale actoren bij het uitvoeren van deze interventies. De bevindingen van de drie onderzoeken hebben directe implicaties voor de praktische toepassing van interventies binnen onderwijspraktijken en beleidsvorming. Door scholen als centrale actoren te erkennen in de ontwikkeling van kinderen, bieden de studies niet alleen een theoretisch kader, maar ook praktische inzichten die direct toepasbaar zijn in schoolse settings. Deze kennis draagt bij aan de verfijning van of ontwikkeling van toekomstige interventies.

**Structuur van de sessie**

Na een korte inleiding over EF bij kinderen worden drie onderzoeken gepresenteerd. Dr. Mariëtte Huizinga zal hierna optreden als referent. Er is tevens ruimte voor discussie.

#### Onderwijs van Waarde(n)

De ontwikkeling van EF begint op zeer jonge leeftijd en loopt door tot de jongvolwassenheid. Scholen spelen een grote rol bij de ontwikkeling van deze vaardigheden. De onderzoeken die tijdens dit symposium worden gepresenteerd bieden inzicht in en benadrukken het belang van vroegtijdige interventies om kinderen op een succesvol leertraject te zetten. Dit sluit

aan bij het bredere streven naar kwalitatief hoogstaand onderwijs. Verder heeft het ook belang voor de algehele ontwikkeling van kinderen om hen voor te bereiden op maatschappelijke uitdagingen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Anouck Staff, Marjolein Luman, Dorine Slaats-Willemse, Marleen van Tetering Een overzichtsstudie naar de evidence-base en practice-base van zelfregulatie-interventies in het regulier primair onderwijs. Onderwijsprofessionals geven aan dat ze handelingsverlegen zijn in het ondersteunen van leerlingen met leer- en gedragsproblemen. Deze leerlingen vertonen vaak storend gedrag in de klas of ze zijn erg hulpbehoevend, wat weer een negatieve invloed heeft op het pedagogisch klimaat en de leerkracht-leerling relatie. Dit geeft een verhoogd risico op burn-out bij de leerkracht en op leerachterstanden en psychische problematiek bij leerlingen, met als gevolg een toename in het aantal verwijzing naar het speciaal (basis)onderwijs en de GGZ. Ondersteuning van zelfregulatievaardigheden kan leerkrachten handvatten bieden om leerlingen met leer- en gedragsproblematiek te begeleiden. Een goede regulatie van gedrag, emoties en aandacht is immers van belang om optimaal te kunnen functioneren op school en in de maatschappij. Idealiter wordt deze ondersteuning preventief en op jonge leeftijd (4-7 jaar) ingezet, vóórdat leer- en gedragsproblematiek ontstaat. Problemen met zelfregulatievaardigheden op jonge leeftijd worden namelijk geassocieerd met leer- en gedragsproblemen op latere leeftijd. De inzet van interventies op jonge leeftijd heeft als voordeel dat zelfregulatievaardigheden relatief snel aangeleerd kunnen worden. Het brein van jonge kinderen ontwikkelt zich immers op een hoog tempo. Er zijn diverse interventies ontwikkeld om zelfregulatievaardigheden van jonge kinderen te ondersteunen, zowel gericht op leerlingen als op leerkrachten. Het is onduidelijk in hoeverre deze interventies geschikt zijn om preventief in te zetten. Het lijkt erop dat bestaande interventies veelal gericht zijn op oudere leerlingen, leerlingen met een diagnose of niet inzetbaar zijn omdat ze te (arbeids)intensief zijn. Er lijken dus geen effectief-bewezen preventieve interventies te zijn voor jonge leerlingen die toepasbaar zijn binnen het regulier basisonderwijs. Door de afwezigheid van geschikte interventies ontwikkelen veel scholen zelf een ondersteuningsaanbod, waarvan de vraag is of deze effectief zijn. Om duidelijkheid te krijgen over de beschikbaarheid van preventieve interventies heeft een overzichtsstudie plaatsgevonden, waarin (effectief-bewezen) zelfregulatie-interventies voor jonge kinderen in het regulier onderwijs in kaart zijn gebracht. Deze overzichtsstudie is een eerste stap in het optimaliseren van de inzet van zelfregulatie-interventies. In deze overzichtsstudie zijn bestaande en gebruikte zelfregulatie-interventies in het regulier primair onderwijs in kaart gebracht en tevens de effectiviteit en toepasbaarheid ervan. Dit is gebeurd middels: 1) een literatuurstudie (systematische review), 2) een online vragenlijst (onder 53 leerkrachten en onderwijszorgprofessionals), en 3) twee focusgroepen (met 10 leerkrachten en met 8 onderwijszorgprofessionals). De resultaten van de literatuurstudie, online vragenlijst en focusgroepen worden op dit moment geanalyseerd en verwerkt in een overzichtartikel. Tijdens het congres zullen we deze resultaten delen en zal er besproken worden welke implicaties deze resultaten hebben voor (het ontwikkelen van) interventies gericht op het stimuleren van zelfregulatievaardigheden in het onderwijs. Op basis van de resultaten vindt een vervolgstudie plaats. Tijdens deze studie werken onderwijs- en zorg nauw met elkaar samen om de effectieve (elementen van de) interventies te implementeren in het regulier basisonderwijs.

### Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Sophie Poll, Simona Sankalaite, Marijtte Huizinga, Jantine L. Spilt, Dieter Baeyens

De rol van de leerkracht bij het versterken van het werkgeheugen van lagere schoolleerlingen: een microtrial studie

Executieve functies (EF) spelen een cruciale rol in het leerproces, schoolfunctioneren en de algehele schoolprestaties van lagere schoolleerlingen (Cortés Pascual et al., 2019; Huizinga et al., 2018). Met name het werkgeheugen staat bekend als een sterke voorspeller van leerprestaties (Spiegel et al., 2021) en is zeer beïnvloedbaar door leerkrachtstrategieën (Vandenbroucke et al., 2017, 2018). Recent onderzoek richt zich steeds meer op de groeiende rol van leerkrachten als drijvende kracht bij het ondersteunen van het werkgeheugen van leerlingen (Sankalaite et al., 2021; Vandenbroucke et al., 2017). Een belangrijke inspiratiebron hierbij is het 'Teaching Through Interactions'-kader van Hamre & Pianta (2013), waarbij de focus ligt op leerkracht-leerling interacties (TSI) als cruciale elementen in de leeromgeving. De onderzoekers onderscheidde drie dimensies van deze interacties: emotionele steun (i.e., het bieden van een veilige en ondersteunende omgeving), organisationele steun (i.e., structuur bieden in de klaspraktijk) en instructionele steun (i.e., duidelijke, stapsgewijze instructies geven). Dit onderzoek bouwt verder op het potentieel van van instructionele steun op EF in het algemeen, zoals aangetoond in het onderzoek van Sankalaite et al. (2021). We onderzochten aan de hand van microtrials het bestaan van een causaal verband tussen instructionele steun en het werkgeheugen. Via een korte, gerichte interventie gingen we na of instructionele steun werkgeheugenproblemen bij kinderen kan verminderen. Hiertoe werden gegevens verzameld bij 67 triades bestaande uit leerkrachten, leerlingen en ouders die willekeurig werden toegewezen aan de experimentele (n=35) of controleconditie (n=32). Gedurende vier weken werden leerkrachten in de experimentele conditie gecoacht in vijf vooraf bepaalde strategieën binnen instructionele steun (zie ook Sankalaite et al., 2021, 2023), terwijl leerkrachten in de controleconditie les gaven zoals gewoonlijk. Het werkgeheugen van leerlingen werd pre- en post-interventie gemeten via prestatiegerichte metingen (i.e., Corsi en WISC-V cijferreeksen) en vragenlijsten (i.e., werkgeheugenitems van de BRIEF-2) ingevuld door leerkrachten en ouders. Gedurende de interventie, beoordeelden de leerkrachten na twee en vier weken de werkgeheugenproblemen van de leerling. De resultaten van een variantieanalyse met herhaalde metingen bevestigden onze hypothese. Ze wijzen op veelbelovende verbeteringen in gedrag ( $F(1,33) = 6.42, p = .016$ ), werkgeheugenprestaties ( $F(1,65) = 5.11, p = .027$ ) en waargenomen werkgeheugen bij leerlingen na de interventie ( $F(1,65) = 35.21, p < .001$  voor frequentie en  $F(1,65) = 32.37, p < .001$  voor de ernst van het gedrag). Mogelijke implicaties van deze bevindingen zijn betere schoolprestaties als gevolg van verbeterde werkgeheugenvaardigheden en een betere onderbouwing van leerkrachttrainingen en interventieprogramma's. Het is van belang dat vervolgonderzoek zich richt op de twee andere vormen van ondersteuning, namelijk emotionele steun en organisatorische steun, met als uiteindelijk doel de effectiviteit van het door Hamre en Pianta (2013) voorgestelde kader van TSI in het versterken van het werkgeheugen te beoordelen.

### Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Fren Dieusaert, Jantine L. Spilt & Dieter Baeyens  
Zet je EF-bril op: een interactief klasprogramma voor het promoten van EF-ontwikkeling bij kleuters  
De recente PISA resultaten



(Vakgroep Onderwijskunde, 2023) tonen aan dat onderwijsgelijkheid in het kader van socio-economische status (SES) essentieel is. Vanuit onderzoek weten we dat deze prestatiekloof gedeeltelijk verklaard kan worden door de executieve functies (EF) van de kinderen. Hiernaast is het bekend dat kinderen met een lage SES minder goed ontwikkelde EF hebben (Rosen et al., 2020). Desalniettemin spelen EF een cruciale rol in de ontwikkeling en de schoolse prestaties van kinderen (Diamond, 2013). Het besef groeit dat de kwaliteit van de leeromgeving, met name sociale interacties in de kleuterklas met o.a. de leerkracht, een significante invloed heeft op de ontwikkeling van de EF van kinderen (Mattera et al., 2021). Deze bevinding heeft geleid tot meer interventieonderzoek met een focus op het ondersteunen van EF, vooral bij kinderen die als risicogroep worden beschouwd. 'Zet je EF-bril op' (Feryn, 2017, 2021) is een Vlaams programma dat hierop tracht in te spelen. Dit interactie-gebaseerde klasprogramma heeft als doel de EF van kleuters te verbeteren door leerkrachten te trainen in EF-ondersteunende interacties binnen een gestructureerde en voorspelbare klasomgeving, inclusief het aanbrenge(n) doelgerichte activiteiten ter ondersteuning van EF. De voorgestelde studie tracht verdere evidentie te vinden voor de interventie 'Zet je EF-bril op'. Een eerder quasi-experimentele studie toonde significante verbeteringen aan bij kinderen uit gezinnen met een lage SES (Kellens & Dieusaert et al., 2023). Als vervolg hierop werd een nieuwe multi-method studie opgezet met een gerandomiseerd gecontroleerd design, waarbij 24 leerkrachten en 240 kinderen betrokken waren uit acht Vlaamse kleuterscholen met een bovengemiddeld percentage sociaaleconomische risicoleerlingen. De evaluatie omvatte metingen van EF met behulp van zowel door leerkrachten ingevulde vragenlijsten als prestatie-gebaseerde metingen. Uit regressieanalyses, waarbij rekening werd gehouden met de clustering van data, bleek dat kleuters die aan het begin van het schooljaar meer moeilijkheden ondervinden met EF, meer voordeel halen uit het programma ( $p = .008$ , Cohen's  $d = 0.53$ ). Onder 'voordeel' verstaan we een afname van EF-problemen. Met andere woorden, de interventie is effectiever voor kleuters met lichte tot ernstige EF-problemen. Dit patroon manifesteert zich zowel bij algemene EF-problemen als bij specifieke metingen van werkgeheugen en cognitieve flexibiliteit. Er werden geen effecten gevonden op prestatie-gebaseerde EF taken. Dit draagt bij aan het bewijs voor het causale verband tussen leerkracht-kind interacties en (door leerkrachten waargenomen) EF-ontwikkeling van kinderen. De onderzoeksresultaten bevestigen de doeltreffendheid van het programma 'Zet je EF-bril op'. Dit programma blijkt vooral effectief te zijn voor die kleuters die het het meest nodig hebben. Verder onderzoek is noodzakelijk om te bepalen of de effecten duurzaam zijn of na verloop van tijd afnemen. Volgens de literatuur is het van belang dat de aanpak wordt voortgezet gedurende de lagere schooltijd, om zo de grootste winst te kunnen waarborgen. Aanvullend is ook onderzoek naar de impact van het programma op de schoolse prestaties van kinderen aangewezen, om op deze manier de verdere link tussen EF en de prestatiekloof te onderzoeken.

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.

Feryn, S. (2017). *Zet je EF-bril op. Stimuleer de executieve functies van jouw kleuters*. Die Keure.

Feryn, S. (2021). *Kleuters laten groeien in executieve functies. Hoe? Zo! zet je EF-bril op: praktijkboek*. Uitgeverij LannooCampus.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in



preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49–83). Paul H. Brookes Publishing Co.

Huizinga, M., Baeyens, D., & Burack, J. A. (2018). Editorial: Executive Function and Education. *Kellens, S., Dieusaert, F., De Wilde, J., Spilt, J. L., & Baeyens, D. (2023). The impact of an interaction-based classroom program on executive function development in low-SES preschoolers: first support for effectiveness. Frontiers in Education (Lausanne), 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1149977>*

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.

Pascual, A. C., Moyano, N., & Robres, A. Q. (2019). The relationship between executive functions and academic performance in primary education: Review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 10*(JULY), 1582–1582. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582>

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 Socio-economic Status With Executive Function: A Longitudinal Investigation. *Child Development, 91*(4), Article 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), 718262–718262. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718262>

Sankalaite, S., Huizinga, M., Poll, S., Xu, C., De Vries, N., Hens, E., & Baeyens, D. (2023). A Qualitative Study into Teacher–Student Interaction Strategies Employed to Support Primary School Children’s Working Memory. *Education Sciences, 13*(11), 1149–. <https://doi.org/10.3390/educsci13111149>

Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M., & Lonigan, C. J. (2021). Relations between executive functions and academic outcomes in elementary school children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 147*(4), 329–351. <https://doi.org/10.1037/bul0000322>

Vakgroep Onderwijskunde (2023). *Vlaams rapport PISA 2022*. Gent: Universiteit Gent.

Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., & Baeyens, D. (2017). Keeping the spirits up: The effect of teachers’ and parents’ emotional support on children’s working memory performance. *Frontiers in Psychology, 8*, 512–512. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00512>

Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., & Baeyens, D. (2018). The Classroom as a Developmental Context for Cognitive Development: A Meta-Analysis on the Importance of Teacher-Student Interactions for Children’s Executive Functions. *Review of Educational Research, 88*(1), 125–164. <https://doi.org/10.3102/0034654317743200>

## 652. Zelfregie in zicht! Een ontwikkelkaart voor zelfsturend leren voor studenten en docenten

Annemieke Windt; Hogeschool Inholland

Divisie: Hoger Onderwijs

*zelfsturend leren, design based research, hoger onderwijs, ontwikkelkaart*

Zelfsturend leren is een complexe vaardigheid waarbij studenten het initiatief nemen om met of zonder hulp van anderen hun leerbehoeften vast te stellen, leerdoelen te formuleren, benodigde bronnen en materialen te identificeren, bruikbare leerstrategieën te benutten en hun leeruitkomsten te evalueren (Knowles, 1975). Deze vaardigheid is belangrijk bij student-gecentreerd en -gestuurd onderwijs. Mogelijkheden om meer zelfsturend te leren geven studenten meer autonomie in het bepalen van hun studieloopbaan, wat kan bijdragen aan motivatie en studentwelzijn (Conley & French, 2014). Daarnaast hangt het samen met betere leeruitkomsten (Cazan & Schiopca, 2014) en een leven lang ontwikkelen (Tekkol & Demirel, 2018). Ruimte maken binnen opleidingen voor toenemende zelfregie van studenten vraagt van studenten en docenten een omschakeling. Het creëren van een ontwikkelkaart op het gebied van zelfregie kan daarbij helpen door het scheppen van een gemeenschappelijke taal hierover binnen een hogeschool. Het onderzoeksdoel is om te komen tot een ontwikkelkaart die studenten en docenten helpt bij gesprekken over het ontwikkelen van zelfregie en welke stappen men daarin kan zetten. Om tot een ontwikkelkaart te komen die voor de gebruikers relevant, consistent, effectief en bruikbaar is, wordt bij het onderzoek gebruik gemaakt van de Design Based Research methodologie (Plomp & Nieveen, 2013).

Inleiding Zelfsturend leren is een complexe vaardigheid die bij student-gecentreerd en -gestuurd onderwijs belangrijk is. Het houdt in dat studenten het initiatief nemen om met of zonder hulp

van anderen hun leerbehoeften vast te stellen, leerdoelen te formuleren, benodigde bronnen en materialen te identificeren, bruikbare leerstrategieën toe te passen en hun leeruitkomsten te evalueren (Knowles, 1975). Juist in contexten met meer autonomie is helderheid over wie waarover regie heeft belangrijk voor de ontwikkeling ervan (van Halem, 2022), maar zelfsturend leren wordt niet altijd expliciet onderwezen in hbo-opleidingen. Ook docenten zijn hierin nog ontwikkelend. In de begeleiding van de ontwikkeling van zelfsturend leren moet daarnaast rekening worden gehouden met verschillende studentbehoeften (Conley & French, 2014; Fisher, 2001; Jossberger et al., 2010). Het overkoepelende doel van dit onderzoek is het ontwikkelen van een visuele diagnose en ontwikkel-tool voor zelfsturend leren voor zowel studenten als docenten. De opzet van de tool is gebaseerd op de ontwikkelkaart van Hogeschool Utrecht voor praktijkgericht onderzoek (Website Hogeschool Utrecht). Hiermee willen we 1) een instrument creëren om de ontwikkelbehoeften op het gebied van zelfregie te bepalen, 2) bijdragen aan het creëren van een gemeenschappelijke taal rondom het thema zelfregie, 3) inventariseren welk aanbod binnen Inholland al wordt ingezet om zelfregie van studenten te stimuleren en welke aspecten nog onderbelicht zijn en 4) het reeds aanwezige aanbod breder ontsluiten binnen Hogeschool Inholland. Theoretisch kader Zelfsturend leren (Knowles, 1975) kan gezien worden als een toegepaste vorm van student-agency, de capaciteit om invloed uit te oefenen op het eigen leren en de leeromgeving (Castro & Pineda-Báez, 2023). Om dat gedrag te vertonen zijn naast vaardigheden ook motivatie, self-efficacy, een veilig leerklimaat en keuzemogelijkheden belangrijk (Jääskelä et al., 2017). Aan al deze punten wordt in de tool aandacht besteedt, met focus op vaardigheden, welke geëxpliciteerd worden aan de hand van het curriculum-spinnenweb voor vormgeving van leren (van den Akker, 2003) en gefaseerd aan de hand van het EPA-model (ten Cate, 2013). Onderzoeksvragen: Wat zijn de ontwerpcriteria voor een hulpmiddel om studenten en docenten te helpen bij het formuleren van hun ontwikkelbehoeften voor zelfsturend leren? Welk aanbod is binnen Inholland beschikbaar om de zelfsturend leren te ontwikkelen en welke aspecten zijn nog onderbelicht? Methode Voor het ontwerpen van deze ontwikkelkaart wordt Design Based Research toegepast (Plomp & Nieveen, 2013), waarbij in ontwerp- en evaluatierondes iteratief naar een gebruiksklare versie wordt gewerkt. Ontwerp- en evaluatie-input wordt verkregen via (focusgroep-)interviews met experts, docenten en studenten, en prototypes worden getoetst op relevantie, consistentie, bruikbaarheid en effectiviteit. Wetenschappelijke en praktische betekenis In dit model worden zelfsturend leren (Knowles, 1975), het curriculaire spinnenweb (van den Akker, 2003) en het EPA-model (ten Cate, 2013) voor het eerst geïntegreerd, wat onderwijsonderzoekers een nieuw perspectief kan bieden op dit thema. De tool ondersteunt studenten en docenten bij inzicht en communicatie over dit onderwerp, en daarmee een start voor de ontwikkeling van zelfsturend leren. Voorlopige resultaten: De evaluatie van het ontwerpvoorstel wordt nu gepland. Tijdens de ORD verwachten we de eerste uitkomsten over consistentie en relevantie te kunnen delen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Zelfsturend leren zet de ontwikkelrichting en autonomie van de individuele student centraal, iets waar Inholland en andere hoger onderwijsinstellingen grote waarde aan hechten. Het vraagt van student én docent een aanpak die gericht is op het bevorderen van de zelfsturing van studenten en hun individuele ontwikkeling. Om hier samen op een waardevolle manier vorm aan te geven is het begrijpen van wat zelfsturend leren inhoudt en erover in gesprek gaan van groot belang. Dit

onderzoek draagt hieraan bij door een tool te ontwikkelen die deze eerste stappen voor de ontwikkeling van zelfsturend leren expliciet ondersteunt bij studenten en docenten.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. K. Van den Akker, Curriculum landscapes and trends (pp. 1 - 10). Dordrecht : Kluwer Academic Press .ten Cate, O. (2013). Nuts and bolts of entrustable professional activities. *Journal of graduate medical education*, 1, pp. 157 - 158. Cazan, A. & Schiopca, A.M. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, pp. 640 - 644. Opgeroepen op 01 15, 2024, van <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814024185> Conley, D. F. & French, E.M. (2014). Student Ownership of Learning as a Key Component of College Readiness. *American Behavioral Scientist*, 1018 - 1034. Fisher, M. K. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 516–525. Website Hogeschool Utrecht. Ontwikkelkaart: Praktijkgericht onderzoek in hbo-context. Opgeroepen op 01-15-2024, van Praktijkgericht onderzoek in hbo-context: <https://husite.nl/tln/praktijkgericht-onderzoek-in-hbo-context/ontwikkelkaart> van Halem, N. (2022). Accommodating Agency-Supportive Learning Environments in Formal Education. Amsterdam: Vrije Universiteit. (Proefschrift) Jääskelä, P., Poikkeus, A.M., Vasalampi, K., Valleala, U.M. & Rasku-Puttonen, H. (2017). Assessing agency of university students: validation of the AUS Scale. (42, Red.) *Studies in higher education*, 11, pp. 2061-2079. Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H. & van de Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education; a theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education and Training*, 415 - 440. Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York : Association Press .Plomp, T. & Nieveen, N. (2013). Educational design research. Enschede: Netherland Institute For Curriculum Development (SLO). Tekkol, İ. A. & Demirel, M. (2018). An investigation of self-directed learning skills of undergraduate students. , 9, 2324. *Frontiers in psychology*, 9, , 2324. Torres Castro, U. & -B. (2023). How has the conceptualisation of student agency in higher education evolved? Mapping the literature from 2000-2022. , 47(9), . (47, Red.) *Journal of Further and Higher Education*, pp. 1182-1195.

## 653. Evaluatie van flexibiliseringsinterventies in masteronderwijs

Marjon Baas; Hogeschool Saxion; Tjark Huizinga; Hogeschool Saxion;  
Chantal Velthuis; Hogeschool Saxion

Divisie: Curriculum

*Flexibilisering, Leereffecten*

Flexibel onderwijs biedt studenten om meer verantwoordelijkheid te nemen over de invulling van het onderwijs. Binnen het masteronderwijs vragen studenten om meer flexibel onderwijs, vooral binnen modulen, waar behoefte is aan meer flexibiliteit op het gebied van tijd en didactiek van het onderwijs. Specifiek voor de didactiek zien studenten mogelijkheden voor meer variatie in toetsing. Op basis van deze inzichten en de (on)mogelijkheden van docenten en opleidingen zijn aanpassingen doorgevoerd binnen modulen van zeven verschillende mastervarianten, die worden geëvalueerd in dit onderzoek via interviews en semesterevaluaties met studenten en docenten. Hierbij wordt zowel de mate waarin er gebruik is gemaakt van de flexibiliseringsmogelijkheden als de ervaringen met de flexibilisering geëvalueerd. Eerste resultaten illustreren dat studenten vooral gebruik maken van de flexibiliteit voor keuze in toetsing en het meer tijdsflexibel voorleggen van producten voor feedback. Hierdoor hebben studenten het gevoel dat de studielast beter te combineren is met hun werk- en privéleven. Voor docenten geldt dat de geboden beperkte flexibiliteit het onderwijs organiseerbaar houdt. Op basis van de eerste resultaten kan voorzichtig geconcludeerd worden dat het bieden van beperkte flexibiliteit al een bijdrage levert aan de studentbehoeften en bijdraagt aan de uitvoerbaarheid en organiseerbaarheid van het onderwijs voor docenten en opleidingen.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Inleiding: Binnen masteronderwijs is behoefte aan vormen van flexibel onderwijs (Huizinga et al., 2023a). Flexibel onderwijs wordt gedefinieerd als onderwijs waarbinnen studenten meer verantwoordelijkheid krijgen in het vormgeven van het eigen onderwijs (Wade, 1994).

Studentbehoefte(n) van de perspectieven tijdens onderwijsontwikkeling (Huizinga et al., 2023b). Daarom vraagt het tegemoetkomen aan studentbehoefte om bewuste keuzes te maken, waarbij keuzes ook afgestemd zijn op wettelijke kaders en richtlijnen. Binnen 7 mastervarianten wordt geëxperimenteerd met vormen van flexibel onderwijs. Op basis van een behoefteonderzoek onder studenten hebben opleidingscoördinatoren en -teams keuzes gemaakt voor flexibel onderwijs, bijvoorbeeld op het gebied van toetsing, momenten van feedback en bieden van zelfstudiemodules. Dit onderzoek richt zich op de mate waarin er gebruik wordt gemaakt van de geboden flexibiliteit en wat ervaringen zijn voor studenten en docenten. Theoretisch kader Flexibel onderwijs biedt studenten mogelijkheden om eigen keuzes te maken over het leerproces (Wade, 1994). Eén van de uitgangspunten hierbij is dat er een transitie plaatsvindt van aanbodgericht onderwijs naar meer vraaggericht onderwijs (Brinkman et al., 2022). Binnen flexibel onderwijs is het van belang dat studenten voldoende ondersteuning krijgen bij het nemen van beslissingen, zodat ze de consequenties van de keuzes overzien (Müller et al., 2023). Om, in vergelijking met regulier onderwijs, soortgelijke (cognitieve) leereffecten te bereiken is het bieden van goede structuur (Müller & Mildenerger, 2021), gerichte ondersteuning en sturing van belang (Müller et al., 2023). Onderzoeksvragen: In welke mate maken masterstudenten gebruik van geboden flexibiliseringsvormen? Welke ervaringen hebben masterstudenten met geboden flexibiliseringsvormen? Wat zijn docentpercepties in relatie tot het leerproces, de binding met en tussen studenten en uitvoerbaarheid van de geboden flexibiliseringsvormen? Onderzoeksmethode Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn bestaande module-evaluaties uitgebreid met vragen gericht op de geboden flexibiliteit. Aanvullend worden opleidingscommissies geïnterviewd over in welke mate studenten gebruik maken van de geboden flexibiliseringsvormen en wat hun ervaringen waren. Bij docenten wordt flexibilisering toegevoegd bij de semesterevaluaties om inzicht te krijgen in hun ervaringen. Voorlopige resultaten en conclusies Begin februari worden studenten bevraagd. Uit een eerste verkenning onder docenten blijkt dat studenten vooral twee flexibiliseringsvormen gebruiken, namelijk keuze in toetsvormen en zelf regie voeren op het moment voor het ontvangen van feedback. Studenten geven aan dat ze de geboden opties waarderen. Docenten ervaren dat het bieden van enige flexibiliteit zorgt dat voor hen het onderwijs uitvoerbaar en organiseerbaar blijft. Tijdens de ORD zullen de volledige resultaten beschikbaar zijn. Een eerste voorzichtige conclusie is dat het bieden van beperkte flexibiliteit al bijdraagt aan het vervullen van studentbehoefte. Door beperkte flexibiliseringsopties te bieden blijft het onderwijs ook uitvoerbaar en organiseerbaar. Wetenschappelijke en praktische betekenis Dit onderzoek draagt bij aan de kennisbasis over opbrengsten van flexibel onderwijs. Bestaand onderzoek richt zich wel op effecten voor studenten, maar minder op de consequenties voor docenten. Dit onderzoek combineert beide perspectieven vanuit een breed scala aan interventies. Daarnaast maakt dit onderzoek inzichtelijk welke flexibiliseringsvorm geschikt is voor masterstudenten. Voor onderwijsinstellingen levert dit onderzoek onderbouwde flexibiliseringsvormen op die gehanteerd kunnen worden bij het ontwerpen van flexibele modules.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Bij het bespreken van flexibel onderwijs wordt vaak ook aandacht gevraagd over de mate waarin de kwaliteit van het onderwijs geborgd kan worden. Vaak heeft dit te maken met opvattingen dat bij flexibel onderwijs alle opties mogelijk zijn voor studenten. Echter, onderzoek illustreert dat

studenten ook niet (altijd) behoefte hebben aan zoveel keuzevrijheid. Binnen dit onderzoek richten we ons op het vinden van een goede balans tussen gevoel van flexibiliteit, uitvoerbaarheid en organiseerbaarheid, waarbij ook de kwaliteit van het onderwijs geborgd kan worden.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Brinkman, M., Vriens, F., Harmsen, L. & Stuijver, S. (2022). Bouwstenen voor flexibel onderwijs. Versnellingsplan Onderwijsinnovatie met ICTHuizinga, T., Velthuis, C. H., Baas, M. A. A., & De Bruyne, E. A. (2023a). Flexibility needs of professional master students in the Netherlands. Paper presented at the EAPRIL Conference, 22 &ndash; 24 November, Belfast. Huizinga, T., Van Kuijk, M., & Jonker, H. (2023b). Studentbehoefte in het kader van flexibilisering. Onderwijskennis.nl (NRO). Geraadpleegd op [19 december 2023], van [www.onderwijskennis.nl/node/4987](http://www.onderwijskennis.nl/node/4987)

Miller, C., & Mildenerger, 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(1), 100394. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394>

Miller, C., Mildenerger, T., & Steingruber, D. (2023). Learning effectiveness of a flexible learning study programme in a blended learning design: why are some courses more effective than others? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(10). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00379-x>

Wade, W. (1994). Introduction. In: W. Wade, K. Hodgkinson, A. Smith, & J. Arfeld. *Flexible learning in higher education* (p. 12-17). Routledge: Oxen.



## 654. De toepasbaarheid van onderwijs op afstand

Anke Suijkerbuijk; Oberon; Ton Klein; Oberon

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

*Digitaal onderwijs, afstandsonderwijs, thuiszitters, digitale school*

Digitaal- en afstandsonderwijs bieden veel mogelijkheden voor verschillende doelgroepen in het funderend onderwijs. Onderzoek laat zien dat voor bepaalde groepen specifieke kansen of risico's bestaan bij deze vorm van onderwijs. Met name voor de groeiende groep (dreigende)thuiszitters is het van belang om na te gaan wat bekend is over inrichtingsvormen van digitaal onderwijs die goed aansluiten bij hun individuele situatie. In opdracht van Kennisnet wordt een literatuuronderzoek uitgevoerd om inzicht te geven in wat bekend is over de inzet en opbrengsten van digitaal afstandsonderwijs. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen digitaal afstandsonderwijs ten behoeve van kwaliteitsverbetering, als preventieve inzet bij leerlingen die tijdelijk niet (volledig) naar school gaan en als curatieve inzet bij leerlingen waarvoor het gedurende een langere periode lichamelijk of psychisch niet mogelijk is naar een fysieke school te gaan. In deze ronde tafel sessie zullen we met deelnemers en experts in gesprek gaan over bevindingen uit het onderzoek en de mate waarin men afstandsonderwijs toepasbaar vindt. Hierbij zullen we ingaan op de voor- en nadelen van de inzet van digitaal afstandsonderwijs bij leerlingen met verschillende ondersteuningsbehoeften

Onderwerp en context Digitaal- en afstandsonderwijs bieden veel mogelijkheden voor allerlei doelgroepen. Van digitaal afstandsonderwijs is sprake wanneer onderwijs niet op school maar online op afstand wordt verzorgd, zonder fysieke aanwezigheid van een leraar in de nabijheid van een leerling. In de afgelopen decennia is in ons land ruime ervaring opgedaan met digitaal onderwijs op afstand voor leerlingen die tijdelijk niet naar school kunnen of thuis moeten blijven.

Theoretisch kader Digitaal afstandsonderwijs wordt momenteel het meest ingezet als aanvulling op het bestaande onderwijs en als alternatief voor regulier onderwijs wanneer een leerling langere tijd ziek is of thuis zit. Talrijke praktijkvoorbeelden van (digitaal) afstandsonderwijs illustreren dat de inrichting en uitvoering een grote variatie aan verschijningsvormen kent. Verder laat onderzoek zien dat voor bepaalde groepen specifieke kansen of risico's bestaan bij deze vorm van onderwijs[1]. Daarnaast speelt rondom afstandsonderwijs een vraagstuk voor een speciale groep leerlingen: thuiszitters[2]. Thuiszitten zonder onderwijs heeft grote gevolgen voor de leerling, de ouders en uiteindelijk de maatschappij[3]. Voor deze groep thuiszitters is het betekenisvol om na te gaan wat bekend is over inrichtingsvormen van digitaal onderwijs die goed aansluiten bij hun individuele situatie.

Doel en opbrengst onderzoek In opdracht van Kennisnet voeren onderzoekers van Oberon[4], Dialogic[5] en Serendips[6] in de periode van december 2023 tot maart 2024 een literatuuronderzoek uit om inzicht te geven in wat bekend is over de inzet en opbrengsten van digitaal afstandsonderwijs. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen digitaal afstandsonderwijs ten behoeve van kwaliteitsverbetering, als preventieve inzet bij leerlingen die tijdelijk niet (volledig) naar school gaan en als curatieve inzet bij leerlingen waarvoor het gedurende een langere periode lichamelijk of psychisch niet mogelijk is naar een fysieke school te gaan. Dit literatuuronderzoek heeft als doel om scholen en samenwerkingsverbanden te informeren en te inspireren die aanpakken voor digitaal afstandsonderwijs willen inzetten. De eerste resultaten van het onderzoek bestaan uit een overzicht van de beschikbare landelijke en internationale literatuur en inzicht in de kennisvelden in de literatuur. Indien de literatuur kennisvelden vertoont, worden experts geïnterviewd om deze in te vullen.

Doel en opbrengst ronde tafel In deze sessie bespreken we met de aanwezigen de uitkomsten van het onderzoek en gaan we in discussie over de inzet van digitaal afstandsonderwijs bij de verschillende doelgroepen (alle leerplichtige leerlingen, leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoefte en (dreigende) thuiszitters). De sessie is als volgt opgebouwd: Opening door gespreksleiding (Ton Klein) korte toelichting over het onderzoek de uitkomsten (10 min); Gesprek met deelnemers (15 min); Afsluiting/samenvatting (5 min). Wijze inbreng deelnemers In deze ronde tafel sessie zullen we met deelnemers en experts in gesprek gaan over bevindingen uit het onderzoek en de mate waarin men afstandsonderwijs toepasbaar vindt. Hierbij zullen we ingaan op de voor- en nadelen van de inzet van digitaal afstandsonderwijs bij leerlingen met verschillende ondersteuningsbehoeften. Hierbij zal specifieke aandacht besteed worden aan de inzet van digitaal afstandsonderwijs bij (dreigende) thuiszitters.

[1] <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2023/07/06/bijlage-rapport-digitaal-afstandsonderwijs-in-het-primair-onderwijs>[2] <https://kohnstamminstituut.nl/wp-content/uploads/2019/12/1030-niet-thuisgeven.pdf>[3] Kamerbrief voortgang Actieprogramma Digitale School, december 2023[4] Dr. Ton Klein en Anke Suijkerbuijk[5] Kimberly Deppe[6] Dr. Alfons ten Brummelhuis

Onderwijs van Waarde(n)

Het centrale thema van deze Onderwijs Research Dagen is Onderwijs van waarde(n), wat aansluit bij het vraagstuk over de toepasbaarheid van (digitaal) afstandsonderwijs voor (dreigende) thuiszitters. Toegang tot kwalitatief goed onderwijs is een grondrechtelijke waarde

voor iedere leerling. Deze waarde staat onder druk want een groeiend aantal leerlingen zit zonder onderwijs thuis en heeft geen zicht op terugkeer naar de eigen fysieke school. Inmiddels is dit aantal gegroeid tot ruim 15.000 leerlingen. Op basis van de bevindingen uit onderzoek verkennen we in deze sessie de toegevoegde waarde van afstandsonderwijs voor leerlingen die nu al thuiszitten of dreigen uit te vallen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023). Kamerbrief over voortgang Actieprogramma Digitale School: Digitalisering in het onderwijs. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

KBA Nijmegen, Oberon en Kohnstamm Instituut (2023). Digitaal afstandsonderwijs in het primair onderwijs, ervaringen en mogelijkheden. KBA Nijmegen.

Binsbergen, M.H. van, Pronk, S., Schooten, E. van, Heurter, A. & Verbeek, F. (2019). Niet thuisgeven: Schooluitval vanuit het perspectief van de leerling. Kohnstamm

## 656. Het leergemeenschapsgevoel binnen flexibel masteronderwijs

Marjon Baas; Hogeschool Saxion; Tjark Huizinga; Hogeschool Saxion; Chantal Velthuis; Hogeschool Saxion

Divisie: Curriculum

*Flexibilisering, Leergemeenschapsgevoel, Sociale binding*

Binnen flexibel onderwijs krijgen studenten meer regie over het eigen onderwijs. Flexibilisering kan tot uiting komen in vier dimensies, namelijk tijd, plaats, inhoud en didactiek. De keuzes voor één of meerdere van deze dimensies bepaalt de mate van flexibiliteit. Indien er meer flexibiliteit wordt geboden heeft dit mogelijk invloed op het leergemeenschapsgevoel. Dat terwijl binnen zowel regulier als flexibel onderwijs het leergemeenschapsgevoel een belangrijke voorwaarde is om studentsucces te bevorderen. Een aanname is dat flexibel onderwijs een meer individualistisch benadering van onderwijs en studenten zich daardoor minder verbonden voelen met medestudenten. Binnen deze ronde tafel delen we de inzichten van ons onderzoek over het ervaren leergemeenschapsgevoel en relateren we dit aan de vormen van flexibiliteit die geboden zijn. Het doel van deze ronde tafel is om, gebaseerd op de onderzoeksresultaten, in gesprek te gaan hoe zelfs bij relatief kleine veranderingen in flexibiliteit de impact op het leergemeenschapsgevoel inzichtelijk gemaakt kan worden. Daarnaast willen we inzichten krijgen in welke relatie deelnemers verwachten tussen de diverse dimensies van flexibel onderwijs en veranderingen in het leergemeenschapsgevoel.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Onderwerp en context Binnen masteronderwijs ultiemen studenten behoefte aan meer flexibel onderwijs (Huizinga et al., 2023). Keuzes hiervoor zijn te relateren aan de vier dimensies van flexibilisering, namelijk tijd, inhoud, plaats en didactiek (Tucker & Morris, 2011). Tijdens onderwijsontwikkeling wordt bepaald aan welke studentbehoefte tegemoetgekomen wordt, zonder dat de kwaliteit van het onderwijs in het geding komt. Het behouden of bevorderen van het leergemeenschapsgevoel is een belangrijk aspect, zeker in relatie met het studentsucces. Echter, door het bieden van meer flexibiliteit ontstaat de mogelijkheid dat het

leergemeenschapsgevoel wordt verminderd. Binnen ons onderzoek staat het leergemeenschapsgevoel binnen flexibel masteronderwijs centraal. Theoretisch kader In de afgelopen jaren is er steeds meer aandacht voor de effecten van flexibel onderwijs, zeker in relatie tot blended onderwijs (Müller et al., 2023; Xu et al., 2023). Recente studies over blended onderwijs bieden ontwerpprincipes, waarbij het ontwikkelen van het leergemeenschapsgevoel benadrukt wordt (Vanhees et al., 2022, Xu et al., 2023). Het ontwikkelen van een leergemeenschapsgevoel is echter niet eenvoudig (Van der Meer et al., 2022), maar kan zowel in fysieke als online leeromgevingen worden gestimuleerd (Swan et al., 2008; Shea et al., 2022). Doel en opbrengst van het onderzoek Binnen ons ontwerp onderzoek worden veranderingen in het leergemeenschapsgevoel van studenten als gevolg van het bieden van meer flexibiliteit inzichtelijk gemaakt. Het onderzoeksdoel is het inzichtelijk maken bij welke mate van flexibiliteit het leergemeenschapsgevoel behouden blijft. Binnen het onderzoek worden de geboden flexibiliseringsvormen gevalueerd (o.a. semesterevaluaties onder studenten en docenten) en wordt het leergemeenschapsgevoel gemeten met de Community of Inquiry vragenlijst (Swan et al., 2008). Deze vragenlijst is voor en na het inzetten van de flexibiliseringsvorm(en) uitgezet. Onze verwachting is dat er geen tot beperkte veranderingen zien in het leergemeenschapsgevoel van studenten, juist als gevolg van de relatief kleine veranderingen om flexibilisering vorm te geven. Andere factoren zijn minstens zo belangrijk voor het leergemeenschapsgevoel. Om in de toekomst op een verantwoorde wijze flexibilisering van het onderwijs door te voeren, rekening houdend met het leergemeenschapsgevoel van studenten, is het van meerwaarde om meer inzicht te krijgen in de dimensies van flexibel onderwijs en de relatie tot het leergemeenschapsgevoel. Doel en opbrengst van de ronde tafel Binnen ontwerp onderzoek wordt altijd rekening gehouden met randvoorwaarden, zoals verplichte toetsweken of de technologische mogelijkheden van onderwijsinstellingen. Dit maakt dat het flexibiliseren van onderwijs vaak geleidelijk gaat, zoals ook geldt voor de 7 masteropleidingen uit ons onderzoek. Op basis van studentbehoefte hebben opleidingen keuzes gemaakt voor flexibiliseringsvormen, waaronder bieden van keuzemogelijkheden voor toetsing en flexibiliteit voor verkrijgen van feedback. Binnen deze ronde tafel willen we op basis van onze onderzoeksresultaten in gesprek over de complexiteit van het inzichtelijk maken van de dimensies van flexibel onderwijs en hun relatie tot leergemeenschapsgevoel. Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd Tijdens de ronde tafel maken we gebruik van een placematmethode, waarop vier leidende vragen staan. Hiermee halen we eerst in kleine groepen input op over onderzoeksaanpakken om bij kleine doorontwikkelingen het leergemeenschapsgevoel te meten. Vervolgens vergelijken we de inzichten van de verschillende groepen tijdens de plenaire afsluiting.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het ontwikkelen en invoeren van flexibel onderwijs gaat vaak gepaard met vragen over de gevolgen voor studentensucces. Binnen ons onderzoek richten we ons het leergemeenschapsgevoel dat vaak als voorwaarde wordt gezien om te komen tot goede leerresultaten. Welke (on)mogelijkheden biedt flexibel onderwijs voor onze studenten en op welke wijze beïnvloedt de vormgeving van (enige) flexibiliteit de kwaliteit van het onderwijs? Binnen dit onderzoek richten we ons op deze thema's.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Huizinga, T., Velthuis, C. H., Baas, M. A. A., & De Bruyne, E. A. (2023). Flexibility needs of professional master students in the Netherlands. Paper presented at the EAPRIL Conference, 22 &ndash; 24 November, Belfast.

Müller, C., Mildenerger, T. & Steingruber, D. (2023). Learning effectiveness of a flexible learning study programme in a blended learning design: why are some courses more effective than others? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(10). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00379-x>

Shea P., Richardson J., Swan K. (2022). Building bridges to advance the Community of Inquiry framework for online learning. *Educational Psychology*, 57(3), 148&ndash;161.

Swan K., Richardson J.C., Ice P., Garrison D.R., Cleveland-Innes M., Arbaugh J.B. (2008). Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry. *E-Mentor*, 2(24), 1&ndash;12.

Tucker, R., & Morris, G. (2011). Anytime, anywhere, anyplace: Articulating the meaning of flexible delivery in built environment education. *British Journal of Educational Technology*, 42(6), 904&ndash;915. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01138.x>

Vanhees, C., De Smet, M., Eeckhoudt, L., Adriaens, K., & Van Gucht, D. (2022). Hoe geef je effectief blended hoger onderwijs vorm? *Praktijkadviezen voor docenten*. Thomas More

Van der Meer, R., Van Oijen, J., Venema, A. & Oosterwijk, R. (2021). *Sociale binding in online en blended leergemeenschappen*. Utrecht: Versnellingsplan Onderwijsinnovatie met ICT.

Xu, Z., Zhao, Y., Zhang, B., Liew, J., & Kogut, A. (2023). A meta-analysis of the efficacy of self-regulated learning interventions on academic achievement in online and blended environments in K-12 and higher education. *Behaviour & Information Technology*, 42(16), 2911-2931. DOI: <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2151935>

## 660. Practicum van de toekomst: studentinteracties & percepties in online vs. on-campus labvoorbereiding

Sonja van Scheijen; Vrije Universiteit

Divisie: Leren & Instructie

*online onderwijs, interactie, sociale veiligheid, transactionele afstand*

De Covid-19 pandemie leidde tot noodgedwongen online onderwijs, ook voor delen van traditioneel locatiegebonden onderwijs zoals practica. In tegenstelling tot de bredere studentervaring met online lesmomenten, bleek uit evaluaties dat de online experimentvoorbereidingen van een tweedejaars organische chemiepracticum als zeer waardevol en interactief werden ervaren. Dit leidde tot onze onderzoeksvraag of de online voorbereiding een duurzaam alternatief zou kunnen zijn voor de traditionele campusvariant, vooral in termen van leeruitkomsten, studenttevredenheid en interactie. Dit is vooral interessant in het licht van groeiende studentaantallen in combinatie met een talentekort. Een uitdaging bij online onderwijs is de transactionele afstand, oftewel de psychologische en communicatieve afstand die wordt ervaren. Om succesvolle online interactie te bevorderen zijn sociale veiligheid, een ondersteunende technische opzet, studentmotivatie en een adequaat onderwijsontwerp van vitaal belang. Voor de vergelijking tussen online voorbereidingen en de campusvariant is een mixed-methods cross-over experimenteel design toegepast, waarbij studenten afwisselend online en on-campus voorbereidingen volgden. Interacties zijn geteld en daarnaast zijn studentpercepties verzameld middels vragenlijsten, aangevuld met docentpercepties via semi-gestructureerde interviews. De kwantitatieve en kwalitatieve resultaten zullen gebruikt worden om te bepalen of de online variant een volwaardig alternatief is. We zullen daarnaast aanbevelingen geven voor het inrichten van toekomstbestendig practicumonderwijs.



Hoewel het onderwijs noodgedwongen op afstand plaatsvond tijdens de Covid-19 pandemie (1), gaf het ook de ruimte om te experimenteren met blended formats van onderwijs dat traditioneel vooral op de campus plaatsvindt, zoals laboratorium-gebaseerde practica. In het tweedejaars organische chemie practicum van de bacheloropleiding Farmaceutische wetenschappen werd elk laboratoriumexperiment voorafgegaan door een on-campus voorbereidingssessie om begrip te bevorderen door het hoe en waarom van de uit te voeren experimenten interactief te bespreken. Tijdens de pandemie werden deze voorbereidende sessies online gehouden terwijl de experimenten nog steeds op de campus werden uitgevoerd. In tegenstelling tot veel ander online onderwijs, gaven studenten aan dat ze deze online sessies als zeer waardevol en interactief ervoeren. Dit leidde tot onze onderzoeksvraag of deze online sessies een volwaardig alternatief kunnen vormen voor de campusvariant in termen van de te bereiken leeruitkomsten, studenttevredenheid en interactie. Online onderwijs is een vorm van afstandsonderwijs. Eén van de uitdagingen daarvan is het concept van transactionele afstand (2), oftewel de psychologische en communicatieve afstand die ervaren kan worden in een online omgeving. De componenten van transactionele afstand zijn: student-docent interacties, student-student interacties en student-inhoud interacties. Deze interacties zijn van belang voor het bereiken van leeruitkomsten en studenttevredenheid (3-5). Randvoorwaarden om interactie te bevorderen zijn de waarborging van sociale veiligheid (6), het bieden van adequate technische ondersteuning, en een onderwijsontwerp dat gericht is op bevordering van motivatie, interactie en begrip (7-8). Om de online voorbesprekingen te vergelijken met de campusvariant zijn de studenten in twee groepen verdeeld en hebben deze volgens een cross-over design om en om de voorbereidende sessies online (experimenteel) of op de campus (controle) gevolgd. Oftewel, de voorbespreking voor experiment 1 werd door groep A online gevolgd, en door groep B op de campus, en bij de volgende sessie andersom. Tijdens de voorbesprekingen zijn student-docent interacties, student-student interacties en student-inhoud interacties geteld. Daarnaast hebben studenten na elke sessie een korte vragenlijst ingevuld gebaseerd op gevalideerde surveyschalen omtrent sociale veiligheid, praktische set-up, motivatie en begrip. Na afloop van de cursus volgde een uitgebreidere versie van deze vragenlijst voor validatie en ook open vragen om studentpercepties te meten. Daarnaast zijn docentpercepties opgehaald middels een semi-gestructureerd interview. De analyse van de data zal aantonen of er verschillen zijn tussen de experimentele en controle conditie omtrent gemeten interacties maar ook studentpercepties rondom interactie, begrip, sociale veiligheid en motivatie. Samen met de docentpercepties zullen er conclusies worden getrokken over in hoeverre online dezelfde doelen kunnen worden behaald als met een voorbereidingssessie op de campus. In een tijd van groeiende studentenaantallen en gebrek aan ruimte wordt het steeds moeilijker om alle studenten op de campus te kunnen ontvangen voor alle lesmomenten. Volwaardige online alternatieven bieden een mogelijkheid dit aan te pakken. Daarnaast heeft de recente pandemie aangetoond dat niet al het onderwijs op de campus hoeft te worden gegeven om effectief te zijn. Dit onderzoek draagt bij aan het vinden van een optimale blend tussen online en locatiegebonden onderwijs, waarbij aanbevelingen worden gegeven voor toekomstbestendig practica.

Onderwijs van Waarde(n)

Geen link naar het thema

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T.; Bond, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review* 2020.  
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Moore, M. Theory of transactional distance. In *Theoretical Principles of Distance Education*; Keegan, D., Ed; Routledge: London, 1993; pp. 22-38. Bernard, R. M.; Abrami, P. C.; Borokhovski, E.; Wade, C. A.; Tamim, R. M.; Surkes, M. A.; Bethel, E. C. A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research* 2009, 79(3), 1243-1289. Oyarzun, B.; Stefaniak, J.; Bol, L.; Morrison, G. R. Effects of learner-to-learner interactions on social presence, achievement and satisfaction. *J Comput High Educ* 2018, 30, 154-175. <https://doi.org/10.1007/s12528-017-9157-x> Yilmaz, R.; Keser, H. The Impact of Interactive Environment and Metacognitive Support on Academic Achievement and Transactional Distance in Online Learning. *Journal of Educational Computing Research* 2017, 55(1), 95-122. <https://doi.org/10.1177/0735633116656453> Edmondson, A. C. Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams (pp. 255-275). In *International Handbook of Organizational Teamwork*; West, M., Ed.; Blackwell: London, 2002; pp. 255-275 Holmberg, B. Guided didactic conversation in distance education. In *Distance Education: International Perspectives*; Sewart, D.; Keegan,; Holmberg, B. Eds.; St. Martin's Press: New York, 1983; pp. 114-122. Moore, M. G. Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education* 1989, 3(2), 1-6.

## 661. Een succesvolle klas: het belang van verbondenheid in en met de klas

Christiaan Oostdijk; Hogeschool Inholland; Ellen Leen; Hogeschool Inholland

Divisie: Hoger Onderwijs

*Succesvolle klas, Rol docent, Rol organisatie, Verbondenheid*

In het kader van onderwijskwaliteit en leerresultaten hebben we met dit onderzoek gekeken naar de essentiële rol van verbondenheid in een informaticaklas gedurende hun 1e en 2e studiejaar. De focus ligt op drie dimensies van verbondenheid - sociaal, academisch en de klasgemeenschap - en de impact ervan op leergedrag, welzijn en studiesucces. De onderzoeksvragen verkennen elementen van verbondenheid vanuit zowel student- als docentperspectief, onderzoeken de betekenis ervan voor student- en studiesucces, en analyseren de rol van docenten en organisaties. Het onderzoek op basis van observaties en gesprekken laat zien dat studenten binding creëren door o.a. samenwerking, respectvolle communicatie en naleving van afspraken. Docenten dragen bij door aandacht voor studievoortgang en oplossingen te bieden. Klasgemeenschap wordt bevorderd door een veilige omgeving en diversiteit in klassensamenstelling. Deze inzichten hebben ook directe relevantie voor de dagelijkse onderwijspraktijk. Ze voorzien docenten en organisaties van waardevolle aanknopingspunten om effectief bij te dragen aan het versterken van verbondenheid in educatieve contexten om het welzijn en studiesucces van studenten te bevorderen.

Inleiding, onderzoeksdoel en context De kwaliteit van het onderwijsproces en de leerresultaten hangen nauw samen met de kenmerken en dynamiek van de klasomgeving. Het is dus van belang om de factoren die bijdragen aan het succes van klasgroepen nader te onderzoeken. Dit verkennende onderzoek verschaft inzicht in de rol van binding in een klas en hoe dit ontstaat. Het onderzoek is uitgevoerd onder een klas Informatica (gedurende hun 1e en 2e jaar). De

hechte groepsdynamiek en actieve participatie van studenten in deze klas bleek opmerkelijk. Binnen deze context hebben we gekeken naar de rol van verbondenheid en hoe dit bijdraagt aan het ontwikkelen van effectieve strategieën voor zowel docenten, studenten en organisatie om educatieve doelen te bereiken. Theoretisch kader

Onderzoek naar verbondenheid in het onderwijs benadrukt de impact van goede relaties tussen studenten en docenten op leergedrag, gevoel van erbij horen, welzijn en studieresultaten (o.a. Meeuwisse et al., 2010; Gillespie, 2005). Ons onderzoek onderscheidt drie dimensies van verbondenheid: Sociale verbondenheid: relaties onderling zijn essentieel voor het creëren van een ondersteunende en inclusieve leeromgeving (Noyens et al., 2019; Allen & Seaman, 2007). Academische Verbondenheid: relaties tussen studenten en docenten maar ook naar de mate waarin studenten zich betrokken voelen bij hun academische taken, doelen en leerproces (Roorda et al., 2011). Klusgemeenschap: hoe de onderlinge interactie en samenwerking tussen studenten en docenten bijdragen aan gedeelde doelen en betrokkenheid bij het onderwijsproces (Tinto, 1997). Het begrijpen van deze dimensies, samenhang en limitatie biedt waardevolle inzichten voor het ontwikkelen van onderwijsstrategieën die studentenwelzijn en studiesucces kunnen bevorderen. Onderzoeksvragen

Vanuit student- en docentperspectief is bestudeerd welke elementen bijdragen aan het gevoel van verbondenheid in de klas. Tevens is bestudeerd wat de betekenis van verbondenheid kan zijn voor het student- en studiesucces en wat de rol van de docent en organisatie is/kan zijn. Methode van onderzoek

In deze studie werd een succesvolle klas geanalyseerd aan de hand van een logboek waarin wij observaties van situaties, maar ook groeps- en individuele gesprekken hebben gedocumenteerd. Deze data zijn thematisch geanalyseerd om zo de verschillende aspecten van de type verbondenheid te onderscheiden. Resultaten en onderbouwde conclusies

Studenten creëerden binding door actieve samenwerking, respectvolle communicatie, ondersteuning en naleving van afspraken. Ze namen opdrachten serieus en vierden gezamenlijk succes. Docenten deden dit door aandacht voor studievoortgang, consequenties benadrukken en oplossingen bieden door bv. vervangende opdrachten. Klusgemeenschap werd verder gestimuleerd door o.a. een veilige omgeving en het erkennen van organisatorische problemen. De klassensamenstelling (jonge en ervaren studenten door elkaar) droeg ook bij aan de verbondenheid. Wat blijkt is dat sommige vormen van binding zijn maakbaarder dan anderen en de grenzen hiervan bieden inzichten voor docenten en organisaties over hoe zij kunnen bijdragen. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Deze verkenning biedt niet alleen wetenschappelijke inzichten waarbij is gekeken welke aspecten van verbondenheid terug te zien zijn in de klas, maar heeft ook directe relevantie voor de dagelijkse onderwijspraktijk en biedt inzicht en handvaten over waarop een docent/organisatie wel invloed op kan hebben en waarop niet.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Door ons onderzoek is duidelijk geworden dat de persoonlijke en individuele benadering van docenten naar studenten van buitengewoon belang is in het kader van verbondenheid en daaruit voortvloeiend invloed heeft op het welbevinden van de studenten. Het onderzoek biedt inspiratie om zelf op zoek te gaan naar welke waarde verbondenheid heeft binnen het onderwijs waar mensen bij betrokken zijn.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Allen, I. E., & Seaman, J. (2007). Making the grade: Online education in the United States, 2006. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950.

Gillespie, M. (2005). Student–teacher connection: a place of possibility. *Journal of Advanced Nursing*, 52(2), 211-219.

Meeuwisse, M., Severiens, S. E., & Born, M. P. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education*, 51, 528-545.

Noyens, D., Donche, V., Coertjens, L., Van Daal, T., & Van Petegem, P. (2019). The directional links between students’ academic motivation and social integration during the first year of higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 67-86.

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.

## 662. Waarde voor de diëtist van de toekomst creëren door het ontwikkelen van onderzoekend vermogen

Maartje de Groot; De Haagse Hogeschool; Monique Ridder; De Haagse Hogeschool

Divisie: Hoger Onderwijs

*Innoverend vermogen, Innovatieteams, Afstudeerfase, Onderzoekend vermogen*

De Haagse opleiding Voeding & Diëtetiek wil innovatieve professionals opleiden, die inspelen op ontwikkelingen in de maatschappij en de gezondheidszorg. Daarvoor is belangrijk dat studenten onderzoekend vermogen ontwikkelen en dit in de afstudeerfase inzetten om 1) hun handelen in de praktijk te verbeteren en 2) tot innovatieve beroepsproducten te komen. Om een innovatie in de beroepspraktijk te realiseren middels praktijkgericht onderzoek, zijn een passende opdracht, passende onderzoeksmethoden en passende begeleiding voor studenten voorwaardelijk. Wendbaarheid en onderzoekend vermogen van docenten achten we belangrijk voor het begeleiden van studenten bij een innovatieopdracht waarvan de uitkomst vooraf niet bekend is. Het onderwijs van de afstudeerfase wordt voorjaar 2024 doorontwikkeld. In innovatieteams wordt volgens ‘De ontwerpaanpak voor samen innoveren’ gestructureerd gewerkt aan het ontwerp van de vernieuwde afstudeerfase en tegelijkertijd aan het professionaliseren van docenten gericht op het versterken van het eigen onderzoekend vermogen en het begeleiden van studenten om onderzoekend vermogen te benutten ten bate van praktijkinnovatie in de brede beroepscontext van Voeding en Diëtetiek. Parallel aan de innovatieontwikkeling onderzoeken we het ontwikkelproces volgens eerdergenoemde ontwerpaanpak. Aan de ronde tafel delen we op interactieve wijze onze ervaringen en inzichten.

Onderwerp en context Gezien de ontwikkelingen in de maatschappij en de gezondheidszorg (Nederlandse Vereniging van Diëtisten (NVD), 2021) is het opleiden van innovatieve professionals urgent en actueel. De Haagse opleiding Voeding en Diëtetiek herontwerpt met dat doel de afstudeerfase. In de nieuwe opzet tonen studenten hun startbekwaamheid aan in twee contexten: 1) de diëtistenpraktijk (behandelen van cliënten) en 2) de brede sector gezondheid en voeding (zorg, health promotion en (voedings)industrie). In beide contexten zetten studenten hun onderzoekend vermogen in ten bate van 1) het verbeteren van hun handelen in de praktijk en 2) innovatieve beroepsproducten. De aanpak van een innovatieproces ligt niet vast en heeft een onzekere uitkomst. Dat vraagt een andere, wendbare manier van begeleiden en doet een beroep op het onderzoekend vermogen van docenten. Februari 2024 start een innovatietraject volgens 'De ontwerpaanpak voor samen innoveren' (Ros en Heldens, 2021). In 8 bijeenkomsten werkt een docenten-innovatieteam aan een herontwerp van de afstudeerfase, gericht op het begeleiden van afstudeerstudenten om onderzoekend vermogen te benutten ten bate van praktijkinnovatie. Parallel aan de innovatieontwikkeling onderzoeken we het ontwikkelproces volgens eerdergenoemde ontwerpaanpak. Theoretisch kader De Haagse opleiding Voeding en Diëtetiek is een onderzoeksintensieve opleiding (Langius & van Genugten, 2021), waarin onderwijs, onderzoek en praktijk geïntegreerd worden met als doel praktijkinnovatie, kennisontwikkeling en innovatieve professionals opleiden. Om studenten te leren innoveren, dienen zij onderzoekend vermogen te ontwikkelen en te benutten om 1) hun handelen in de praktijk te verbeteren en 2) tot innovatieve beroepsproducten te komen (Rozendaal et al., 2023; van Beest & Butter, 2019). Daartoe zijn in de afstudeerfase van de opleiding een passende opdracht, met passende methoden en passende begeleiding voorwaardelijk (van Beest, 2023). Een passende opdracht betekent: voldoende tijd om de praktijk te 'doorleven', oplossingen te 'verkennen' en opbrengsten te 'demonstreren'. Dit gecombineerd met (het aanleren van) passende methoden en vaardigheden, zoals praktijkgericht onderzoeken, kritisch denken en co-creëren, aansluitend bij het opleidingsniveau en de praktijkcontext. Tot slot is passende begeleiding door docenten essentieel. Inzetten op het (verder) ontwikkelen van onderzoekend vermogen van docenten kan bijdragen aan wendbaarheid (Ommering et al., 2023), wat belangrijk is bij het begeleiden van een innovatieproces met onbekende uitkomst. Doel en opbrengst van het onderzoek Het innovatieproces leidt tot: Een gemeenschappelijke opvatting in het docententeam over het benutten van onderzoekend vermogen ten bate van innovaties en hoe studenten dat kunnen leren. Een begeleidings- en beoordelingsmodel voor het ontwikkelen van onderzoekend vermogen door studenten. Professionalisering van het docententeam ten bate van responsief onderwijsontwerp. Doel en opbrengst van de ronde tafel Ten tijde van de ORD is het innovatieproces doorlopen; het onderwijs is ontworpen maar nog niet uitgevoerd. Doel van de ronde tafel is om onze ervaringen en inzichten te delen en vervolgvragen voor onderzoek en innovatie in kaart te brengen met het oog op vervolgonderzoek.

Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd Deelnemers doorlopen de stappen van het innovatieproces in een notendop, toetsen hun ideeën over onderzoekend vermogen aan die van anderen en ervaren de voor- en nadelen van een gestructureerde aanpak van een innovatieproces.

Onderwijs van Waarde(n)



Gezondheidsbeleid zoals verwoord in GALA en IZA benadrukt nogmaals de behoefte aan professionals met een sterk ontwikkeld onderzoekend en innoverend vermogen in de beroepspraktijk. In de opleiding staan we voor de uitdaging om daar in een – door toenemende kennis in het vakgebied en complexere zorgvragen – toch al overvol curriculum vorm aan te geven. Waarde(n)vol hoger onderwijs dat responsief aan de beroepspraktijk is betekent dat hbo-docenten innoveren steeds meer als onderdeel van hun dagelijks werk toepassen. Hoe pakken we dat aan?

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Langius, J., & van Genugten, T. (2021). De ontwikkeling van onderzoeksintensieve opleidingen in het hbo. <https://www.flipsnack.com/ahgen/onderzoeksintensieve-hbo-opleidingen.html>Nederlandse Vereniging van Diëtisten (NVD). (2021). Een visie op de diëtetiek en de diëtist in 2030. [https://nvdietist.nl/app/uploads/2022/01/NVD\\_visie\\_digitaal.pdf](https://nvdietist.nl/app/uploads/2022/01/NVD_visie_digitaal.pdf)Ommering, B., Wagemakers, S., van Kuijk, M., & van der Want, A. (2023). Wendbare docenten dankzij onderzoekend vermogen: voor ieder wat wils. *Vaktijdschrift Profiel*, 8, 12–16.Ros, A. & Heldens, H. (2021). Samen innoveren in een innovatieteam – een ontwerpaanpak voor samen innoveren. Platform Samen Onderzoeken. <https://www.platformsamenunderzoeken.nl/wp-content/uploads/2021/09/Katern-Innovatieteam.pdf>.Rozendaal, J. S., Ridder, M. A. M., Van de Laarschot, M., & Doornebos-Klarenbeek, D. L. M. (2023). Onderzoekend vermogen van startbekwame leraren: wanneer is het goed genoeg? Ontwerp van een referentiekader voor curriculumontwikkelaars. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders Velon*, 44 (1), 1-18.van Beest, W. (2023). De rol van studenten bij het innoveren van de praktijk. In *Met praktijkgericht onderzoek naar de implementatie van innovaties* (pp. 88–111). Utrecht University.van Beest, W., & Butter, R. (2019). Helpt de ontwikkeling van onderzoekend vermogen studenten om innovatieve professionals te worden? [https://www.researchgate.net/profile/Rene-Butter/publication/336746749\\_Helpt\\_de\\_ontwikkeling\\_van\\_onderzoekend\\_vermogen\\_studenten\\_om\\_innovatieve\\_professionals\\_te\\_worden/links/5db07cf74585155e27f821cc/Helpt-de-ontwikkeling-van-onderzoekend-vermogen-studenten-om-innovatieve-professionals-te-worden.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Rene-Butter/publication/336746749_Helpt_de_ontwikkeling_van_onderzoekend_vermogen_studenten_om_innovatieve_professionals_te_worden/links/5db07cf74585155e27f821cc/Helpt-de-ontwikkeling-van-onderzoekend-vermogen-studenten-om-innovatieve-professionals-te-worden.pdf)

## 663. Activerend Blended Onderwijs aan de Vrije Universiteit, een instituutsbrede analyse

Ralf van Griethuijsen; Vrije Universiteit Amsterdam

Divisie: Hoger Onderwijs

*Activerend blended onderwijs, Hoger onderwijs*

Activerend Blended Onderwijs (ABO) is een onderwijsvorm waarbij onderwijs zowel in onderwijsruimten 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. Met een zelf ontwikkeld meetinstrument is een groot aantal cursussen geanalyseerd om te bepalen of het onderwijs van de VU daadwerkelijk meer blended en activerend is geworden. Uit analyses bleek dat het onderwijs aan de VU in grote mate activerend is. Op een kleine minderheid van ongeveer 10% van de cursussen na heeft elke cursus een groot aantal activerende bijeenkomsten en opdrachten. Daarentegen is het onderwijs aan de VU in veel mindere mate blended. In 2019-2020, voor de Covid-19 pandemie, vond bijna het gehele onderwijs op de campus plaats en dit werd tijdens de pandemie geheel naar online verplaatst. Enkele jaren later had slechts een klein aantal cursussen een aanzienlijk deel van de online-activiteiten behouden.

**Inleiding** De Vrije Universiteit Amsterdam heeft activerend blended onderwijs (ABO) als ontwerpprincipe voor haar onderwijs (Vrije Universiteit Amsterdam, 2021). Bij ABO wordt een combinatie gemaakt van onderwijs op de campus en online onderwijs (Bowyer & Chambers, 2017) en worden studenten geactiveerd door opdrachten en activerende werkvormen. Het is onduidelijk of de universiteit daadwerkelijk een grotere mate van blended en activerend onderwijs heeft gerealiseerd en daarom is een mixed-method onderzoek gestart. **Theoretisch kader** Meerdere meta-analyses tonen aan dat ABO tot betere studieresultaten leidt dan onderwijs dat geheel fysiek of geheel online plaatsvindt (Bernard et al., 2014; Castro, 2019). Het blended-aanbod geeft studenten grotere flexibiliteit waardoor ze op

eigen tempo kunnen leren (Boelens et al., 2018) en actieve werkvormen dwingen studenten om lesstof intensiever cognitief te verwerken. Invulling van ABO verschilt per cursus. Er kan gekozen worden voor een flipped classroom waarbij instructie plaatsvindt via opgenomen hoorcolleges en bijeenkomsten op locatie worden gebruikt voor verduidelijking en discussie. Het is ook mogelijk om een cursus blended te maken door toevoeging van online leermodules. Eerder onderzoek naar ABO richtte zich op gedetailleerde analyses van cursussen of lesprogramma's (Anthony et al., 2022). Dit onderzoek analyseert een groot aantal cursussen om tot een institutioneel overzicht te komen. Onderzoeksvragen 1) Hoe kan efficiënt vast worden gesteld of onderwijs blended en activerend is? 2) Hoe wordt ABO vormgegeven? 3) Is er een verschuiving naar meer ABO in de periode 2019-2024? Onderzoeksmethode Een meetinstrument is ontwikkeld voor analyse van online leeromgevingen van cursussen. Hiermee wordt van bijeenkomsten vastgesteld of die online plaatsvinden en of ze een activerende werkvorm hebben. Daarnaast wordt het aantal opdrachten en gebruik van online middelen zoals e-modules geteld. Voor elke bacheloropleiding zijn gestratificeerd cursussen getrokken. Metingen vonden plaats voor 2019-2020, 2022-2023 en 2023-2024. Daarnaast vond er een interviewstudie plaats waarbij vakcoördinatoren werden ondervraagd naar de redenen achter hun cursusontwerp. Resultaten en conclusies Met het meetinstrument zijn succesvol ruim 150 cursussen geanalyseerd. Het onderzochte onderwijs is in grote mate activerend maar in mindere mate blended. Bijna alle cursussen hadden veel bijeenkomsten met activerende werkvormen en opdrachten. Slechts 10% van de cursussen kan als niet-activerend beschouwd worden. In 2019-2020 vond het onderwijs geheel op de campus plaats (en tijdens de coronaperiode geheel online). In 2022-2023 had een kleine verschuiving plaatsgevonden naar online onderwijs, ongeveer 20% van de cursussen bevatte online bijeenkomsten, vaak slechts één enkele bijeenkomst. Ook was er een beperkte toename van kennisclips en online modules. In interviews waren veel docenten positief over online onderwijs maar gaven de voorkeur aan fysieke bijeenkomsten. Wetenschappelijke en praktische betekenis Een belangrijke opbrengst is dat het mogelijk is om met het ontwikkelde instrument valide en betrouwbare uitspraken te doen over de mate waarin een cursus blended en activerend is. Ook kan daarmee instituutsbreed valide uitspraken gedaan worden over de staat van ABO. Het blijkt dat het beeld dat universitaire onderwijs slechts bestaat uit hoorcolleges inmiddels achterhaald is. Tot slot is gebleken dat de verschuiving naar online onderwijs tijdens de coronaperiode, niet bestendig is gebleken door nadruk op studentenwelzijn en campusonderwijs.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Activerend en blended onderwijs heeft de mogelijkheid om onderwijs aantrekkelijker en uitdagender te maken door actieve werkvormen. Door meer gebruik te maken van online instructie en modules kan het onderwijs ook flexibeler en meer gepersonaliseerd worden. De voordelen van activerende werkvormen worden inderdaad erkend door docenten en vinden hun weerslag in het aangeboden onderwijs. Wat betreft online onderwijs is er slechts een geringe verschuiving omdat docenten grote waarde hechten aan persoonlijke bijeenkomsten.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

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. Vrije Universiteit Amsterdam (2021) *Onderwijsvisie Vrije Universiteit*. Geraadpleegd op 16 januari 2024, <https://vu.nl/nl/medewerker/onderwijsbeleid/onderwijsvisie>

## 664. Onderwijs in democratische waarden

Willeke Slingerland; Saxion Hogeschool; Tamar de Waal; Universiteit van Amsterdam; Hessel Nieuwelink; Hogeschool van Amsterdam; Floor Rombout; Hogeschool van Amsterdam; Anouk Zuurmond; Vrije Universiteit

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Burgerschapsonderwijs, Democratische waarden*

Het uitdragen van democratische waarden is een wettelijke plicht waar scholen, leraren en curriculummakers mee worstelen: hoe kunnen leraren enerzijds democratische waarden uitdragen en deze proberen te versterken bij leerlingen, terwijl ze tevens laten aan de eigen opvattingen van leerlingen en een open en kritisch leerklimaat waarborgen? Diverse studies laten zien dat het burgerschapsonderwijs in Nederland relatief weinig over democratie en democratische waarden gaat, terwijl deze in de nieuwe kerndoelen voor burgerschapsonderwijs een centrale rol spelen. In dit symposium belichten we de vraag ‘hoe kan onderwijs democratische waarden versterken, zonder daarbij de vrijheid en gelijkwaardigheid van leerlingen te beperken?’ vanuit bestuurskundig, onderwijskundig, filosofisch en juridisch perspectief. De eerste presentatie pleit voor meer positieve polarisatie in het onderwijs om jongeren te leren omgaan met schurende verschillen. De tweede presentatie toont hoe dialogen over democratische waarden kunnen bijdragen aan open en kritisch burgerschapsonderwijs. De derde presentatie is een kritische onderwijsfilosofische reflectie op vragen naar de wenselijkheid en haalbaarheid van onderwijs in democratische waarden. De referent reflecteert met een juridische blik op de presentaties en de centrale vraag. Met kritische reflectie en beproefde praktijkvoorbeelden levert dit symposium een wetenschappelijke bijdrage aan de actuele vraag naar onderwijs in democratische waarden.

Een democratische samenleving heeft democratisch gezinde burgers nodig, die democratische instituties en een democratische cultuur levend houden. Dit vereist enerzijds kennis over democratische waarden, democratische instituties en fundamentele rechten en daarnaast ook dat mensen zich aan deze waarden verbinden en kritisch en actief betrokken zijn bij het invulling geven hieraan in de samenleving en politiek. Het uitdragen van democratische waarden is een wettelijke plicht waar scholen, leraren en curriculummakers mee worstelen: hoe kunnen leraren enerzijds democratische waarden uitdragen en deze proberen te versterken bij leerlingen, terwijl ze tevens ruimte laat aan de eigen opvattingen van leerlingen en een open en kritisch leerklimaat waarborgen? Door de overheid en curriculummakers wordt in theorie grote waarde gehecht aan de vrijheid van denken van leerlingen, ouders en scholen: zij moeten zelf kunnen bepalen welke waarden zij onderschrijven. Neutraliteit is daarom een belangrijk uitgangspunt, ook voor veel leraren. Maar dit kan leiden tot normatieve verlegenheid, een houding van relativisme, het niet weerspreken van ondemocratische opvattingen en het niet actief uitdragen van democratische waarden. Ook waarden als gelijkwaardigheid en pluriformiteit zijn lastig te realiseren in het onderwijs. Zo zien we grote verschillen in de mate van en manier waarop leerlingen onderwijs krijgen over democratische waarden: bij vwo-leerlingen ligt relatief meer nadruk op een kritische houding bevorderen en op het vmbo op het leren voegen naar bestaande normen. Diverse studies laten zien dat het burgerschapsonderwijs in Nederland relatief beperkt gericht is op democratie en democratische waarden. Volgens leraren en leerlingen komt dit weinig aan bod en Nederlandse leraren voelen zich hier niet zo bekwaam in, in vergelijking met andere landen. Structurele aandacht voor democratie en democratische gezindheid in het Nederlandse onderwijs is dus zeker geen gegeven en verdient meer aandacht. In de nieuwe kerndoelen voor het burgerschapsonderwijs spelen democratische waarden een centrale rol. Doel van dit symposium is om vanuit verschillende perspectieven in gesprek te gaan over de vraag: Hoe kan onderwijs democratische waarden op een goede manier versterken, zonder daarbij de vrijheid en gelijkwaardigheid van leerlingen te beperken? De eerste presentatie bepleit op basis van onderzoek in het hoger onderwijs voor meer positieve polarisatie in het onderwijs, om jongeren te leren omgaan met schurende verschillen. De tweede presentatie laat zien hoe dialogen over vraagstukken waarin democratische waarden op het spel staan kunnen bijdragen aan open en kritisch burgerschapsonderwijs. De derde presentatie is een kritische onderwijsfilosofische reflectie op vragen naar de wenselijkheid en haalbaarheid van onderwijs in democratische waarden. Vervolgens reflecteert de referent vanuit een juridische blik op onderwijs in democratische waarden en hoe dit bij kan dragen aan een weerbaardere democratie. In de discussie zoeken we naar een onderzoeksagenda voor onderwijs in democratische waarden. Met dit symposium dragen we als wetenschappers bij aan een actuele discussie in het onderwijs, die het licht van recente verkiezingen en de publicatie van het ICCS-rapport over de burgerschapscompetenties van leerlingen nu extra relevant is.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Dit symposium sluit nauw aan bij het congressthema onderwijs van waarde(n), omdat we expliciet ingaan op praktische en principiële vraagstukken over het onderwijzen van fundamentele democratische waarden zoals vrijheid, gelijkwaardigheid en solidariteit. Hoe kunnen leraren onderwijs in democratische waarden vormgeven en hoe wenselijk en haalbaar is dat? Dit beschouwen we in het licht van landelijke ontwikkelingen in het burgerschapsonderwijs en van maatschappelijke processen zoals toenemende polarisatie en ongelijkheid. Daarnaast

gaan we expliciet in op de vraag wat onderwijs in waarden vereist van de normativiteit van leraren, hoe kunnen zij democratische waarden met voldoende ruimte en openheid uitdragen?

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Democratisch samenleven door positieve polarisatie

Sinds enkele jaren groeit de bezorgdheid over polarisatie in de samenleving. Polarisatie is een containerbegrip geworden om maatschappelijke spanningen en tegenstellingen aan te duiden. De eenzijdige kijk op polarisatie ziet hierin vooral iets bedreigends en problematisch terwijl polarisatie ook een essentieel onderdeel is van democratisch samenleven. Democratie gaat uit van een gelijk speelveld en is daarmee een normatief en inclusief concept. Er moet zoveel mogelijk gestreefd worden naar gelijke startposities van de deelnemers. In 1938 verscheen het boek 'Homo Ludens' van Nederlands historicus, cultuurfilosoof en antropoloog Johan Huizinga. Huizinga benadrukt het belang van de mens als speler. Het spel creëert saamhorigheid en gemeenschappen en is daarmee een onontbeerlijk onderdeel van de veerkrachtige samenleving. De Homo Ludens is degene die zich steeds weer opnieuw kan overgeven aan de strijd, de strijd die een onlosmakelijk onderdeel is van het leven in een diverse samenleving. De Homo Ludens ziet in het conflict een uitdaging om niet alleen het spel, maar ook zichzelf als spelende mens steeds weer opnieuw uit te vinden. Op die manier draagt de spelende mens bij aan het idee van een politieke gemeenschap waar we onophoudelijk de strijd aangaan en onze machtsrelaties herdefiniëren. Het betreft een continue wisselwerking: het spel vormt zijn spelers die op hun beurt het spel bepalen. De 'spelregels', de 'spelhouding' en de 'spelgemeenschap' zijn onontbeerlijk in een democratie. Zonder het spel kan geen cultuur bestaan; een samenleving waarbij het spelelement steeds verder naar de achtergrond raakt, komt in verval.

Macht en tegenmacht, vertrouwen en wantrouwen zijn essentiële polen binnen een weerbare democratie. Absolute pogingen tot depolarisatie leiden tot een kunstmatig 'midden' dat maakt dat andere geluiden niet gehoord worden en democratie tot iets statisch wordt. Positieve polarisatie, gezonde conflicten en het schuren van denkbeelden en opvattingen is noodzakelijk en dient beoefend te worden binnen het onderwijs. De methoden die gebruikt worden zijn: serious games, Socratische gesprekken en de weerbaarheidsscan (netwerkanalysetool). De methoden worden eerst bij individuele docenten ingezet die zich bewust worden van hun identiteit, sociale verbanden en de daarbinnen geldende normen en waarden en aanwezige blinde vlekken alvorens dit in groepsverband te doen. Hierna kan de docent de methoden hanteren in de klas om de verschillende

perspectieven en schurende verschillen en overeenkomst tussen (groepen) studenten binnen de opleiding zichtbaar te maken en het belang ervan tastbaar te maken.

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Dialogisch onderwijs in democratische waarden: aanknopingspunten uit het filosofieonderwijs

In de aangescherpte wet op burgerschapsonderwijs spelen democratische waarden een centrale rol: leerlingen moeten hier kennis van hebben en scholen hebben een inspanningsverplichting om basiswaarden van de democratische rechtsstaat te bevorderen.



Daarin lijkt een inherente spanning te zitten: hoe kunnen leraren dit doen zonder daarbij democratische waarden als gelijkwaardigheid en vrijheid van leerlingen problematisch in te perken? We bepleiten aan de hand van recent afgerond en lopend empirisch onderzoek dat dialogisch onderwijs een kansrijke pedagogisch-didactische benadering is om democratische waarden te onderwijzen. Een dialoog is een coöperatieve gespreksvorm, waarbij deelnemers gezamenlijk op zoek gaan naar een beargumenteerd antwoord op een fundamentele open vraag. Dialogen zijn enerzijds geschikt om democratische waarden te onderwijzen, omdat de werkvorm zelf zulke waarden belichaamt: in dialoog hebben de deelnemers vrijheid van meningsuiting, is er grote gelijkwaardigheid tussen leerling en leraar, en oefenen deelnemers met verdraagzaamheid en omgaan met een pluraliteit. Daarnaast is er steeds meer empirisch onderzoek dat laat zien dat dialogen daadwerkelijk effectief zijn om leerlingen kritisch te leren nadenken over morele en maatschappelijke waarden (Frijters et al., 2008; Rombout, 2022; Schuitema et al., 2009). Een groot praktisch bezwaar is dat er slechts weinig echte dialogen gevoerd worden in klassen, daar ligt een uitdagende professionaliseringsopdracht. Deel van deze uitdaging is dat leraren in dialoog een andere houding aannemen dan tijdens een uitleg of onderwijsleergesprek, in plaats van bron van kennis zijn ze meer procesbegeleider. Zeker als het over waarden gaat vereist ruimte maken voor het denken van leerlingen een voortdurende balanceeract tussen neutraliteit en het uitdragen van waarden, tussen veiligheid en een kritisch en open klasklimaat. Grootschalig onderzoek laat zien dat Nederlandse leerlingen deze open ruimte voor discussie relatief weinig ervaren (Daas et al., 2023). Ons eigen onderzoek naar de opvattingen van filosofieleraren en leerlingen blijkt dat dit soms wel lukt. We bieden handelingsperspectieven door de organisatorische, pedagogische, epistemische en morele verantwoordelijkheden van leraren in dialogen te expliciteren. Deze illustreren we aan de hand van praktijkvoorbeelden uit filosofielessen. Om democratische waarden daadwerkelijk te onderwijzen in dialogen, moet de dialoog gaan over vraagstukken waarin waarden als vrijheid, gelijkwaardigheid, pluriformiteit en rechtvaardigheid op het spel staan. Kenmerkend voor zulke waarden is dat er grote overeenstemming is over het belang ervan, maar dat de meningen over de betekenis in specifieke situaties sterk uiteenlopen. Daarom is het cruciaal om in gesprek te gaan over specifieke kwesties waarin deze waarden botsen en afgewogen moeten worden. Aan de hand van dialogen tijdens filosofielessen over vrijheid van meningsuiting, laten we zien hoe leraren dit (kunnen) doen en in hoeverre leerlingen het klasklimaat tijdens deze lessen beoordelen als veilig en open. Dialogen zijn een kansrijke manier om democratische waarden te onderwijzen, die zich op specifieke domeinen reeds bewezen heeft, maar bredere toepassing vereist nog een flinke ontwikkel- en professionaliseringsslag. In deze presentatie bieden we aanknopingspunten voor dialogisch onderwijs in democratische waarden, die bruikbaar is binnen verschillende schoolvakken en onderwijscontexten.

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Het bevorderen van waarden in burgerschapsonderwijs. Filosofische kanttekeningen bij de nieuwe burgerschapsopdracht.

Met de aanscherping van de wettelijke burgerschapsopdracht in 2021 hebben scholen een inspanningsverplichting om de basiswaarden van de democratische rechtsstaat te bevorderen. Het onderwijs moet zich, volgens de wettekst, herkenbaar richten op “het bijbrengen van respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat”. De Inspectie

van het Onderwijs hanteert daarom enkele concrete basiswaarden in de toezichtkaders; deze zijn gegroepeerd rond de waarden vrijheid, gelijkheid en solidariteit. Deze waarden zijn verankerd in de Grondwet en de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, zo stelt de Inspectie. In deze symposiumbijdrage zal vanuit filosofisch perspectief een kritische reflectie worden gegeven op de aangescherpte burgerschapsopdracht. Daarin staan drie vragen centraal. Ten eerste: op welke normatieve vooronderstellingen over de 'goede burger' is deze aanscherping van de wet gebaseerd? Dit vraagstuk zal benaderd worden aan de hand het begrip van burgerschap als contested concept, waarmee wordt bedoeld dat het inherent aan het concept burgerschap is dat er verschillende meningen zijn over 'goede' invulling van dit begrip. Aan de hand van het werk van de onderwijsfilosoof Piet van der Ploeg zal het idee van burgerschap als contested concept uitgewerkt worden en zal beargumenteerd worden dat met een al te specifieke invulling van 'de goede burger' we het risico lopen om de vrijheid van meningsuiting van leerlingen in te perken. De Inspectie is zich van dit spanningsveld bewust; ze stelt dat scholen niet verantwoordelijk zijn voor wat leerlingen denken, maar dat ze basiswaarden wél moeten bevorderen. Dat vereist een complexe balanceeract van onderwijsprofessionals. Het spanningsveld tussen het bevorderen van waarden enerzijds en de vrijheid van leerlingen anderzijds wordt nader uitgediept in een tweede vraagstuk, namelijk: hoe kunnen we burgerschapsonderwijs verzorgen zonder de vrijheid van de leerling in te perken? Het begrip autonomie staat in de beantwoording van deze vraag centraal. Voor de duiding van dit begrip wordt teruggesproken op een klassieke tekst uit de onderwijsfilosofie, namelijk John Dewey's *Democracy and Education* uit 1916. Het theoretische concept autonomie – en het tegenovergestelde concept, namelijk indoctrinatie – geven richting om ook in de huidige onderwijspraktijk burgerschap te bevorderen zonder daarin de vrijheid van leerlingen te beknotten. Aan de hand van een concrete casus zal de toepassing hiervan geïllustreerd worden. Bovenstaande vraagstukken bevragen de wenselijkheid van een richtinggevend kader van waarden in het burgerschapsonderwijs. Het laatste vraagstuk dat in deze bijdrage aan bod zal komen betreft de haalbaarheid van deze doelstellingen. Daarin baseer ik me op het werk van de onderwijsfilosoof Michael Merry, die vanuit het begrip 'onderwijsrechtvaardigheid' normatieve analyses van onderwijspraktijken formuleert. Op basis van deze analyses roept de aanscherping van de wettelijke burgerschapsopdracht enkele fundamentele vragen op, zoals: In hoeverre zijn docenten in de praktijk eigenlijk in de gelegenheid om deze waarden te bevorderen? En is de realiteit van het Nederlandse onderwijssysteem wel geschikt om te werken aan de idealen van verdraagzaamheid en onderling begrip in de klas?

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

## 665. Operationalisering Didactisch Contract op basis van Psychologisch Contract en Buy-in

Rutger van de Sande; Fontys University of Applied Sciences; Dorieke SwinkelsVeldt; Fontys University of Applied Sciences

Divisie: Leren & Instructie

*Didactisch Contract, Buyin, Psychologisch Contract*

In dit onderzoek wordt bekeken welke relatie er bestaat tussen de concepten Buy-in, Psychologisch Contract en Didactisch Contract, om deze laatste te kunnen operationaliseren. Voor Buy-in en Psychologisch Contract bestaan al vragenlijsten. De onderzoeksvraag luidt dan ook: Hoe kan het didactisch contract geoperationaliseerd worden? Aanleiding voor dit onderzoek naar het Didactisch Contract is het stroef verlopen of zelfs mislukken van veel onderwijsinnovaties, ondanks grote inspanningen van docenten. Als we weten uit welke elementen een didactisch contract bestaat en hoe we daarop invloed kunnen uitoefenen, is het voor docenten mogelijk om onderwijsinnovaties soepeler en succesvoller te implementeren. Daarnaast willen we inzicht krijgen in de voortgang van innovatieve ontwikkelingen in onze lerarenopleidingen. In literatuuronderzoek en het vergelijken van bestaande vragenlijsten over Buy-in en Psychologisch Contract liggen aanknopingspunten voor het ontwikkelen van een meetinstrument bij het concept Didactisch Contract, dat we uiteindelijk zullen inzetten om studenten van onder andere onze lerarenopleidingen te bevragen.

Inleiding, onderzoeksdoel en contextAanleiding voor hernieuwd onderzoek naar het didactisch contract is het stroef verlopen of zelfs mislukken van veel onderwijsinnovaties en bijkomende frustraties van zowel docerenden als lerenden, ondanks grote inspanningen van docerenden (Hildebrand, 1999; Avishai & Palatnik, 2022). Als we weten uit welke elementen een didactisch contract bestaat en hoe we daarop invloed kunnen uitoefenen, is het voor docerenden mogelijk om onderwijsinnovaties soepeler en succesvoller te

implementeren. Doelen zijn om de relatie tussen didactisch contract, psychologisch contract en buy-in te beschrijven, om het concept didactisch contract te operationaliseren en om inzicht te krijgen in de voortgang van innovatieve ontwikkelingen in onze lerarenopleidingen. Theoretisch kader Het didactisch contract is een raamwerk voor de verwachtingen en verantwoordelijkheden die docerenden en lerenden van elkaar hebben, gekoppeld aan het kennisdomein waarmee ze zich bezighouden (Brousseau, 1997). Avishai en Palatnik (2022) definiëren dit als het verwachte gedrag van de docent zoals waargenomen door de lerende, en andersom. Volgens Delacour (2016) zijn de regels van het contract nooit vooraf geëxpliciteerd, ze worden pas zichtbaar bij contractbreuk. Breken van het contract zou nodig zijn om te kunnen leren (Brousseau, 1997), maar levert ook risico's op, zoals spanningen (Delacour, 2016; Caldeborg et al., 2019). Bovendien is het didactisch contract dynamisch en het kan per lerende verschillen (Amade-Escot et al., 2015). Hildebrand (1999) en Ferretti en Giberti (2021) spreken over metacognitieve factoren als motivatie, self-efficacy en overtuigingen van docenten in relatie tot het didactisch contract, en over de relevantie van sociale, culturele en gendergerelateerde verschillen voor prestaties van lerenden. Daar lijkt een link met het concept buy-in, dat bestaat uit (a) blootstelling aan een activiteit, (b) overtuiging van het nut ervan, (c) identificatie met de activiteit in termen van plezier, en (d) commitment, de wens om opnieuw deel te nemen. Zijn deze elementen positief, dan is er sprake van buy-in. Dit leidt tot een hogere betrokkenheid en prestatie van lerenden. Begrip, acceptatie en zorg door docerenden lijken een grotere voorspeller voor buy-in, betrokkenheid en prestaties dan een growth mindset (Wang et al., 2021). Wat is dan de relatie is tussen didactisch contract en buy-in? Blootstelling aan wederzijdse verantwoordelijkheden en verwachtingen van docerenden en lerenden, gerelateerd aan het kennisdomein, is nodig om aan te haken. Juist deze zijn nog niet geoperationaliseerd. Bij een psychologisch contract worden wel verwachtingen en verantwoordelijkheden van werkgevers en werknemers gemeten. Recente ontwikkeling is het opnemen van het dynamische aspect d.m.v. fasen (Rousseau et al., 2018). Hier is mogelijk een transfer te maken naar het didactisch contract. Onderzoeksvraag/-vragen Hoofdvraag: Hoe kan het didactisch contract geoperationaliseerd worden?

Subvragen: Welke relaties bestaan er tussen didactisch contract en buy-in? Welke bestaan er tussen didactisch contract en psychologisch contract? Methode van onderzoek Literatuuronderzoek, vergelijken meetinstrumenten buy-in en psychologisch contract, een nieuw meetinstrument voor didactisch contract opstellen en valideren door bevragen studenten lerarenopleiding. Resultaten en onderbouwde conclusies Juli 2024: literatuurstudie en voorstel nieuw meetinstrument zijn vergevorderd. Validering volgt later. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Zie kopje 'Inleiding, onderzoeksdoel en context'.

Onderwijs van Waarde(n)

“A pedagogic contact that enables all students to feel confident that they are learning would be a precious one.” (Hildebrand, 1999) Zowel in het kader van kansengelijkheid als de veranderende samenleving en arbeidsmarkt zijn allerlei aanpassingen nodig in verschillende onderwijsdomeinen. Deze innovaties verlopen nog vaak moeizaam. Onderwijs kan beter van waarde blijven wanneer alle deelnemers mee weten te bewegen. Kennis over het didactisch

contract biedt mogelijkheden voor zowel docerenden als lerenden om bij aanpassingen in verbinding met elkaar te blijven of in elk geval snel weer te komen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- Amade-Escot, C., Elandoulsi, S., & Verscheure, I. (2015). Physical education in Tunisia: Teachers' practical epistemology, students' positioning and gender issues. *Sport, Education and Society*, 20(5), 656–675. doi:10.1080/13573322.2014.997694
- Avishai, T., & Palatnik, A. (2022). How Teachers' Knowledge and Didactic Contract Evolve When Transitioning to Student-Centered Pedagogy: The Case of Project-Based Learning. *The Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*.  
<https://www.researchgate.net/publication/358891398>
- Brousseau, G. (1997). Theory of didactical Situations in Mathematics, edited by N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, and V. Warfield. Kluwer Academic Publishers.
- Caldeborg, A., Maivorsdotter, N., & Öhman, M. (2019). Touching the didactic contract—a student perspective on intergenerational touch in PE. *Sport, Education and Society*, 24(3), 256–268.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1346600>
- Cavanagh, A. J., Chen, X., Bathgate, M., Frederick, J., Hanauer, D. I., & Graham, M. J. (2018). Trust, growth mindset, and student commitment to active learning in a college science course. *CBE Life Sciences Education*, 17(1), 1–8. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-06-0107>
- Delacour, L. (2016). Mathematics and didactic contract in Swedish preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1143257>
- Ferretti, F., & Giberti, C. (2021). The Properties of Powers: Didactic Contract and Gender Gap. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(8), 1717–1735. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10130-5>
- Hildebrand, G. M. (1999, March 28-31). Breaking the Pedagogic Contract: Teachers' and Students' Voices [Paper presentation]. Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Boston, MA, United States). <http://www.narst.org>
- Rousseau, D. M., Hansen, S. D., & Tomprou, M. (2018). A dynamic phase model of psychological contract processes. *Journal of Organizational Behavior*, 39(9), 1081–1098. <https://doi.org/10.1002/job.2284>
- Wang, C., Cavanagh, A. J., Bauer, M., Reeves, P. M., Gill, J. C., Chen, X., Hanauer, D. I., & Graham, M. J. (2021). A Framework of College Student Buy-in to Evidence-Based Teaching Practices in STEM: The Roles of Trust and Growth Mindset. *CBE Life Sciences Education*, 20(4), 1–10.  
<https://doi.org/10.1187/CBE.20-08-0185>

## 667. Valideren van het uitstroomperspectief van leerlingen in het S(B)O en VSO met het Landelijk Doelgroepenmodel

Jos Keuning; CitoLab; Monique Dijks; CitoLab; Emmelien van der Scheer; CitoLab; Anneke Dubbeld; CitoLab: Veerle Hoff; CitoLab; Ate de Boer; Effectief Onderwijs

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Gespecialiseerd onderwijs, Validiteit, S(B)O, Landelijk Doelgroepenmodel*

Om leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs optimaal te kunnen laten ontwikkelen is het belangrijk om te zien wat een leerling kan en wat met de juiste ondersteuning haalbaar is. Het Landelijk Doelgroepenmodel (LDGM) beoogt hierin te ondersteunen. Het dient als kader om de ‘brede ontwikkeling’, onderwijsbehoeften en een mogelijk uitstroomperspectief van leerlingen met leer- en ontwikkelingsachterstanden in geobjectiveerde termen in beeld te kunnen brengen. Het LDGM is ontstaan vanuit de onderwijspraktijk en haar behoeften en was tot voor kort nog niet wetenschappelijk onderbouwd en onderzocht. De validiteit en wetenschappelijke onderbouwing van het model worden momenteel onderzocht, aan de hand van de argumentgericht valideren theorie van Kane (2013). De opzet van het onderzoek en de eerste onderzoeksresultaten worden in dit symposium gepresenteerd. Ten eerste zal gepresenteerd worden hoe het LDGM ontstaan is en hoe het model werkt. Vervolgens zal het verkennende vooronderzoek gepresenteerd worden. Daarna worden de resultaten van een systematische review naar voorspellers van schoolloopbanen in het gespecialiseerd onderwijs besproken. Ten slotte zal een vignettestudie gepresenteerd worden waarin onderzocht is in hoeverre de inzet van het LDGM vergelijkbaar is en tot vergelijkbare conclusies leidt op verschillende scholen.



Doelstellingen van de sessie Het is belangrijk dat leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs hun talenten optimaal kunnen benutten. Met 'optimaal' wordt bedoeld dat ervoor wordt gezorgd dat leerlingen door de juiste ondersteuning het maximale uit zichzelf kunnen halen, om een zo goed en zinvol mogelijk bestaan in onze maatschappij te hebben. Om dit doel te verwezenlijken is het belangrijk om te zien wat de leerling kan en wat met de juiste ondersteuning haalbaar is. Hier mag enige ambitie in zitten. Internationaal onderzoek laat namelijk zien dat het hebben van hoge verwachtingen eraan bijdraagt dat leerlingen méér en beter leren (Fielding, Kerr & Rosier, 2007). De focus moet liggen op het optimaal benutten van mogelijkheden en niet op de beperkingen. In 2018 heeft het landelijk expertise centrum speciaal onderwijs het Doelgroepenmodel uitgebracht dat in deze behoefte voorziet. De Sectorraad GO (voorheen LECSO en SBO Werkverband) is sinds 2019 betrokken bij de ontwikkelingen rondom het Landelijke Doelgroepenmodel (LDGM) en heeft het geadopteerd, waarmee het een landelijke status heeft gekregen. [1] Het LDGM is een bespreekmodel dat dient als hulpmiddel om systematisch en eenduidig het professioneel oordeel over de ontwikkelingsmogelijkheden en ondersteuningsbehoeften van leerlingen te ondersteunen, om te komen tot een leerroute en uitstroombestemming. Hiervoor worden verschillende indicatoren gebruikt: IQ, ontwikkelingsniveau op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling, executieve functies en communicatie, didactisch functioneringsniveau, leerstandaard en ondersteuningsbehoeften op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling, leren en ontwikkelen (incl. executieve functies), communicatie, fysieke situatie en medische situatie. Het LDGM is ontstaan vanuit de onderwijspraktijk en haar behoeften en was tot voor kort nog niet wetenschappelijk onderbouwd en onderzocht. De validiteit en wetenschappelijke onderbouwing van het model worden onderzocht, aan de hand van de argumentgerichte validerende theorie van Kane (2013). Hierin wordt validiteit beschreven als de mate waarin de uitkomsten van een instrument passen bij het beoogde doel en gebruik. Met behulp van het analyseren van belangrijke LDGM-documenten, een verkennend vooronderzoek en een focusgroep met experts is onderzoek gedaan naar het beoogde doel en gebruik, en naar waar aanvullend onderzoek nodig is voor de validering van het LDGM. De opzet van het onderzoek en de eerste onderzoeksresultaten worden in dit symposium gepresenteerd.

Overzicht van de presentaties/structuur van de sessie

Landelijk Doelgroepenmodel: het ontstaan, het doel en de doorontwikkeling.

Verkennend vooronderzoek: de resultaten van interviews op acht scholen.

Systematic review: de resultaten van een systematische review naar voorspellers van schoolloopbanen van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs.

Vignettestudie: een studie naar de mate waarin het LDGM door commissie van begeleiding op een vergelijkbare manier wordt ingezet.

Het symposium zal afgesloten worden met een discussie geleid door Anke de Boer, universitair docent en onderzoeksdirecteur van een schoolbestuur voor gespecialiseerd onderwijs.

Wetenschappelijke betekenis Het symposium geeft nieuwe inzichten in de validiteit en de werking van een landelijk model dat scholen helpt om leerroutes en uitstroombestemmingen van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs in te schatten. De methoden en resultaten leiden tot aanbevelingen om vergelijkbare bespreekmodellen te kunnen valideren en te optimaliseren. [1] Zie Advies doorontwikkeling en organisatie van het Landelijk Doelgroepenmodel

Onderwijs van Waarde(n)

Om talenten te ontdekken en te stimuleren, is het belangrijk dat je deze eerst goed op waarde schat. Het Landelijk Doelgroepenmodel kan hierbij helpen. Zeer veel kwetsbare leerlingen in het



gespecialiseerd onderwijs hebben baat bij een model wat recht doet aan wie ze zijn en wat hun potentie is. Daarbij is het echter wel van belang dat het model valide en betrouwbaar werkt. Dit onderzoek draagt bij aan de wetenschappelijke onderbouwing van een model om de kwaliteiten van leerlingen op waarde te kunnen schatten en zo een passende plek in de maatschappij te kunnen bieden.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Het Landelijk Doelgroepenmodel als basis voor een ontwikkelingsperspectief

Alle leerlingen in het Nederlandse gespecialiseerd onderwijs en praktijkonderwijs hebben recht op een ontwikkelingsperspectief (OPP). De strekking van een OPP is dat een school een analyse maakt van de kenmerken en (onderwijs)behoeften van leerlingen, waarbij samen met ouders een (uitstroom)perspectief en een plan van aanpak wordt vastgesteld. In het regulier onderwijs is een IQ score veelal een goede voorspeller van een mogelijk perspectief, maar in het gespecialiseerd onderwijs is dat (lang) niet altijd het geval. Door belemmerende factoren en bepaalde ondersteuningsbehoeften kan het perspectief afwijken van de verwachtingen op basis van een IQ score. Het Landelijk Doelgroepenmodel (LDGM) is een model dat door een collectief gespecialiseerde scholen is ontwikkeld om het OPP op een (meer) betrouwbare manier vast te stellen, rekening houdend met verschillen tussen het IQ, cognitieve capaciteiten, ontwikkelingsniveaus, didactische niveaus en ondersteuningsbehoeften. Het LDGM is daarmee een kader dat de 'brede ontwikkeling', onderwijsbehoeften en een mogelijk uitstroomperspectief van leerlingen met leer- en ontwikkelingsachterstanden in geobjectiverde termen in beeld brengt. Het bevordert de communicatie tussen professionals en ouders over de mogelijke (ontwikkel- en leer)potentie van leerlingen. Het kader is opgebouwd uit een aantal domeinen die cruciaal zijn voor de ontwikkeling van de leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs, gebaseerd op het AAIDD model (Schalock, Luckasson & Tassé, 2010). In 2021 is door het Ministerie van VWS een initiatief goedgekeurd om de wetenschappelijke onderbouwing van het model als geheel en de verschillende componenten in het bijzonder, betrouwbaarheid en validiteit van het model te onderzoeken. Wanneer het model valide en betrouwbaar blijkt te zijn, stimuleert dat gespecialiseerde scholen, maar ook reguliere scholen (bijvoorbeeld in het kader van inclusief onderwijs) om het model te gebruiken. Dat vergroot de eenduidigheid van redeneren, handelen en terminologie tussen scholen, professionals en schoolsoorten als het gaat om perspectieven, achterstanden, potentie en ondersteuningsbehoeften. Daarnaast vindt een doorontwikkeling plaats van het LDGM. Er worden nieuwe onderleggers ontwikkeld, die de leerkrachten zullen helpen in het betrouwbaarder invullen van het model. De bewoording en indeling binnen het model worden nader bestudeerd en waar nodig aangepast. Deze ontwikkelingen worden geïnformeerd door de inzichten uit het onderzoek naar de wetenschappelijke onderbouwing, de validiteit en de betrouwbaarheid van het LDGM. De Inspectie van het Onderwijs constateert in de meest recente uitgave van De Staat van het Onderwijs (2021) dat het zicht krijgen op de opbrengsten van het onderwijs op een derde van de gespecialiseerde scholen nog van onvoldoende kwaliteit is. Oorzaak was volgens hen dat 'deze besturen onvoldoende relevante kwaliteitsinformatie hebben om adequaat op kwaliteitsverbetering te sturen'. De behoefte aan een kader om onderwijsresultaten te vergelijken ten behoeve van kwaliteitszorg is dan ook groot binnen het gespecialiseerd onderwijs. Wanneer de ontwikkeling en onderwijsresultaten van leerlingen op een betrouwbare, eenduidige in kaart worden gebracht via het LDGM, kunnen deze

van verschillende doelgroepen onderling worden vergeleken. Ook kunnen, op basis van de gemeten onderwijsresultaten, per doelgroep standaarden worden ontwikkeld die recht doen aan de leerlingen die het referentieniveau 1F (Meijerink, 2009) niet (vanzelfsprekend) halen.

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Een verkennend onderzoek naar de huidige inzet van het LDGM als startpunt van het validatieonderzoek

**Inleiding** Het LDGM wordt ingezet bij het nemen van highstakes beslissingen aangaande de schoolloopbaan van leerlingen, zoals het bepalen van de uitstroombestemming. Daarom is het van groot belang dat het LDGM valide en betrouwbaar is. Om de validiteit te onderzoeken, is het gewenst een duidelijk beeld te hebben van de huidige inzet van het model, en bijbehorende achterliggende aannames. Als startpunt van het validiteitsonderzoek volgens de methode van argumentgericht valideren (Kane, 2013), is in een verkennend vooronderzoek een eerste inventarisatie gedaan rondom de huidige inzet van het LDGM en de validiteit en betrouwbaarheid. Het vooronderzoek was richtinggevend voor verdere deelonderzoeken: wat moet nader onderzocht worden en welke gegevens zijn daarvoor nodig? Er is onderzocht met welk doel het LDGM op verschillende scholen wordt ingezet, hoe het LDGM wordt ingevuld, welke personen hierbij betrokken zijn en hoe het model functioneert in de praktijk. **Methode** Er zijn semigestructureerde interviews afgenomen op acht scholen (zes so, twee vso), verspreid over Nederland en uit verschillende samenwerkingsverbanden en besturen (voornamelijk gericht op voormalig cluster 3- en cluster 4-scholen). De interviews werden individueel afgenomen bij de verschillende betrokkenen binnen de school, denk aan directeurs, orthopedagogen, IB'ers en docenten of leerkrachten. De resultaten zijn geanalyseerd middels exploratieve data-analyse. **Resultaten** Er bleken aanzienlijke verschillen tussen scholen wat betreft de werkwijze rondom het LDGM. Zo was er bijvoorbeeld een grote variëteit in het aantal deelaspecten van het model dat door de scholen gebruikt werd, variërend van twee tot alle elf constructen. Ook waren er vragen en onduidelijkheden rond de gepaste inzet van het model, bijvoorbeeld als het gaat om de bewoording: “wat bedoel ik met ‘regelmatig’, bedoel jij dat ook zegmaar?” In de meeste gevallen bleek binnen scholen wél een eenduidig beeld en werkwijze. Uit de interviews kwam een breed palet aan meetinstrumenten naar voren die worden ingezet. Opvallend hierbij was dat de instrumenten die gebruikt worden om eenzelfde construct te beschrijven in het LDGM soms erg verschillen in de operationalisering van constructen. Dit heeft een negatieve invloed op een betrouwbaar gebruik van het LDGM. Verder werd het LDGM door de meeste scholen beschouwd als een waardevol hulpmiddel in onderlinge communicatie, maar ook met externe stakeholders, zoals ouders en uitstroombestemming: “het is onze vertaalslag, praatmanier”. **Wetenschappelijke/praktische betekenis** De resultaten lieten zien dat er winst te behalen is in het betrouwbaar en valide inzetten van het LDGM, met onder andere als waardevolle aanknopingspunten het gebruik van verschillende instrumenten en de (on)volledigheid van invullen van het model. Daarnaast gaf het onderzoek zicht op wat in vervolgonderzoek nader bestudeerd dient te worden ten behoeve van de betrouwbaarheid en validiteit. Zo moet een duidelijker beeld gevormd worden van hoe een leerling concreet besproken wordt aan de hand van het LDGM op verschillende scholen, om meer zicht te krijgen op de effecten van verschillende werkwijzen en hoe meer consistentie nagestreefd kan worden.

Tevens zorgden de resultaten voor concrete input in de doorontwikkeling van het LDGM en haar onderleggers.

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Valide voorspellers van schoolloopbanen in het gespecialiseerd onderwijs: Een systematische review

**Inleiding** Het Landelijk Doelgroepenmodel (LDGM) is ontstaan vanuit de behoefte om breder te kijken naar de leerling in het gespecialiseerd onderwijs (GO) dan alleen IQ en het didactisch functioneren. Het LDGM is gebaseerd op het AAIDD-model (Schalock et al., 2021); een algemeen model van menselijk functioneren. Dit model gaat ervan uit dat het functioneren van mensen (met een beperking) te begrijpen is vanuit een combinatie van vijf dimensies. Het functioneren van een persoon wordt gezien als mede afhankelijk van een adequate ondersteuning op de vijf dimensies. In Tabel 1 zijn de dimensies van het AAIDD-model weergegeven, waarbij een koppeling wordt gemaakt met de aspecten uit het LDGM die opgenomen worden in het ontwikkelingsperspectief (Landelijk expertisecentrum speciaal onderwijs, 2018). Tabel 1. Het AAIDD-model is ontwikkeld voor volwassenen en is niet specifiek gericht op kinderen in het gespecialiseerd onderwijs. Hoewel de aspecten in het LDGM gebaseerd zijn op dit model, zijn ze voornamelijk ontstaan vanuit een werkgroep van experts uit de praktijk. De wetenschappelijke onderbouwing voor de keuze van deze aspecten ontbreekt. Het is onduidelijk of deze aspecten significant samenhangen met de schoolloopbaan van leerlingen in het GO, en of er nog belangrijke aspecten ontbreken. Aan de hand van een systematische review onderzoeken we de volgende onderzoeksvraag: Welke factoren hangen samen met de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs? **Methode**

In ERIC, PsycInfo en Pedagogische Studiën is gezocht naar studies die de termen ‘factor’, ‘schoolloopbaan’ en ‘gespecialiseerd onderwijs’ (en geselecteerde Engelse vertalingen en verwante woorden) bevatten en vanaf 2012 gepubliceerd zijn. Dit leverde 3121 potentieel relevante studies op. De titels en samenvattingen van deze studies zijn beoordeeld op basis van van tevoren vastgestelde criteria. Er werden 412 studies geïncludeerd als relevant of mogelijk relevant. Na deze initiële beoordeling zijn de volledige teksten van die studies opgezocht en op basis van van tevoren vastgestelde criteria beoordeeld. In totaal zijn 24 studies als relevant aangemerkt en gebruikt om de onderzoeksvraag te beantwoorden. **Resultaten**

Uit een eerste verkenning van de gevonden literatuur blijkt dat veel studies gericht zijn op specifieke doelgroepen, zoals leerlingen met een visuele beperking of autisme. Er is nog weinig overkoepelend onderzoek van goede kwaliteit naar de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs. Daarnaast is er een onderscheid te maken tussen verschillende typen factoren die een relatie hebben met de schoolloopbaan van deze leerlingen: kindeigen factoren zoals IQ of sociaal-emotionele ontwikkeling, de invloed van de schoolomgeving zoals de invloed van de leerkracht, en persoonlijke achtergrond van leerlingen zoals ouderbetrokkenheid. **Wetenschappelijke/praktische betekenis** De review geeft een uniek overzicht van de bestaande wetenschappelijke literatuur over de schoolloopbaan van leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs. Daarnaast zijn de resultaten praktisch relevant omdat we kunnen concluderen welke aspecten van het LDGM wetenschappelijk onderbouwd zijn en heeft geeft mogelijk suggesties om het model uit te breiden met relevante factoren.

## Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

### De mate van eenduidigheid in het gebruik van het LDGM: een vignettetestudie

Inleiding Uit de focusgroep, met LDGM-experts, beschreven zij het doel van het LDGM als volgt: “Een hulpmiddel om systematisch en eenduidig het professioneel oordeel over de ontwikkelingsmogelijkheden en ondersteuningsbehoeften van een leerling te vormen, om te komen tot een leerroute en uitstroombestemming”. Uit het vooronderzoek (bijdrage 2) bleek dat scholen intern redelijk eenduidig zijn in de werkwijze rondom het LDGM, maar dat scholen verschillende werkwijzen hanteren. Zo worden bijvoorbeeld niet alle aspecten van het model door scholen gebruikt. Deze verschillende werkwijzen kunnen leiden tot verschillen in het leerling-oordeel op basis van de school, in plaats van op basis van leerlingkenmerken. Op basis van het vooronderzoek kunnen we hier echter geen conclusies aan verbinden, terwijl het wel essentieel is voor een valide landelijke inzet van het LDGM. Om hier meer zicht op te krijgen, staat de volgende onderzoeksvraag centraal: In hoeverre komen verschillende scholen bij eenzelfde (fictieve) leerling tot eenzelfde uitstroombestemming aan de hand van het LDGM? Hierbij wordt gefocust op het duiden van overeenkomsten en verschillen tussen scholen en de impact hiervan op het uiteindelijke oordeel. Wanneer overtuigingen, waarden en normen worden onderzocht, blijken de traditionele onderzoeksmethoden, zoals vragenlijsten en interviews, niet altijd het meest passend. Hierbij antwoorden leerkrachten namelijk vaak vanuit hun eigen mentale beeld bij de taak, wat standaardiseren bemoeilijkt. Vignetten, bestaande uit realistische hypothetische casussen, kunnen hiervoor een oplossing zijn (Poulou, 2001). Het gebruik van vignetten kan helpen in het verzamelen van complexe en impliciete gedachtegangen over gevoelige of waarde-dragende onderwerpen (Skilling & Stylianides, 2020). Hierom worden in het huidige onderzoek vignetten ingezet. Methode Aan de hand van dossierinformatie van verschillende scholen in het s(b)o zijn zes vignetten ontwikkeld. Deze vignetten bevatten de onderdelen van een regulier OPP. Alle vignetten hadden dezelfde basisinformatie en verschilden op het gebied van IQ, ontwikkelingsniveaus, didactisch functioneren en ondersteuningsbehoeften. Deze vignetten worden voorgelegd aan de commissies voor begeleiding (CvB) van acht scholen. Er wordt gevraagd tot welke conclusies ze zouden komen bij de beschreven leerlingen als deze leerling bij hen op school zou komen. Het gesprek van het CvB om tot een conclusie te komen werd geobserveerd. De redematies en uiteindelijke conclusies worden aan de hand van thematische analyse geanalyseerd. Resultaten Het onderzoek vindt momenteel plaats. De verwachting is dat het in april 2024 is afgerond. Op basis van de tot nu toe verzamelde gegevens verwachten we dat de CvB's de resultaten van een vragenlijst of instrument, bijvoorbeeld voor het in kaart brengen van sociaal-emotionele ontwikkeling, verschillend vertalen naar het LDGM. Verschillen en overeenkomsten in de werkwijze van de CvB's in de manier waarop ze het LDGM inzetten worden besproken. Daarnaast is de hypothese dat de CvB's niet allemaal tot exact dezelfde conclusies komen bij de fictieve leerlingen. Wetenschappelijke/praktische betekenis De resultaten geven inzicht in hoe CvB's tot hun beslissingen komen met behulp van het LDGM. Met deze resultaten kan het LDGM doorontwikkeld worden tot een valide model, waar veel SO-scholen van profiteren.

### Referenties

Fielding, L., Kerr, N., & Rosier, P. (2007). Annual growth for all students: Catch-up growth for those who are behind. New Foundation Press. Inspectie van het onderwijs (2021). De Staat van

het onderwijs 2021. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Kane, M. (2013). The argument-based approach to validation. *School Psychology Review*, 42(4), 448-457. Landelijk expertisecentrum speciaal onderwijs (2018). Bijlage 9: Handleiding landelijk doelgroepenmodel. Utrecht: Landelijk expertisecentrum speciaal onderwijs. Geraadpleegd op 9 januari 2024 via <https://doelgroepenmodel.nl/theme/handleiding-2018/>. Meijerink, H. P. (Ed.) (2009). Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus. Enschede: Ministerie van OCW/SLO. Poulou, M. (2006). The role of vignettes in the research of emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(1), 50-62. <https://doi.org/10.1080/13632750100507655> Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th Edition). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Skilling, K. & Stylianides, G. J. (2020). Using vignettes in educational research: a framework for vignette construction. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(5), 541-556. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1704243>

Tabel 1. Overzicht dimensies AAIDD en aspecten LDGM

<b>AAIDD</b>	<b>LDGM in het ontwikkelingsperspectief</b>
Verstandelijke mogelijkheden	IQ
Adaptief gedrag	Ontwikkelingsniveau (Sociaal-emotionele ontwikkeling, Executieve functies, Communicatie)
	Didactische functioneren
	Leerstandaard
Participatie, interactie en sociale rollen	Beschrijving functioneren in niet-schoolse setting
Gezondheid en etiologie	Fysieke en medische situatie
Context	Beschrijving fysieke en sociale omgeving
Ondersteuning	Ondersteuningsbehoeften

## 668. Inclusief onderzoek: duiding en handvatten

Sofie Sergeant; Hogeschool Utrecht; Karin Diemel; Fontys Hogeschool;  
Tisja Korthals Altes; Windesheim University of Applied Sciences;  
Jantien Gerdes; Windesheim University of Applied Sciences

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Inclusie, Onderzoek, Gelijkwaardigheid, Methodologie*

Inclusief onderwijs vraagt om inclusief onderzoek. Bij inclusief onderzoek zijn personen op meerdere vlakken betrokken tijdens het gehele onderzoekstraject, van ideeontplooiing tot implementatie. Binnen het onderwijs kun je daarbij denken aan onderzoek waarbij leraren maar ook leerlingen, ouders of studenten een actieve rol als co-researcher spelen. Inclusief onderzoek geeft niet alleen meer stem aan de praktijk, maar verbetert ook het onderzoek. De implementatie van inclusief onderzoek is echter niet zo eenvoudig als je zou hopen en kan op verschillende manieren worden ingericht. Door transparant te maken welke keuzes onderzoekers op basis van welke redenering hebben gemaakt, kan de validiteit, waarde en interpretatie van onderzoeksresultaten in de onderwijswetenschappen worden verduidelijkt. In deze workshop werken de deelnemers met een prototype-tool waarin de ‘De 3 R-en van inclusief onderzoek: redenen, rollen en reflexiviteit’- centraal staan. De tool beoogt onderzoekers op interactieve wijze te ondersteunen bij het denken over inclusief onderzoek en het (transparant) maken van keuzes hierin. De workshop bestaat uit een korte theoretische inleiding waarna de deelnemers aan de hand van korte opdrachten, reflectievragen en spellen reflecteren op hun onderzoeksmethoden.

Inclusief onderwijs vraagt om inclusief onderzoek. Voor het vormgeven van werkelijk inclusief onderwijs is immers het actieve perspectief van alle betrokkenen van belang. Inclusief onderzoek is daarom een belangrijk punt van aandacht bij de overheid, universiteiten en hogescholen (OCW, 2020; VH, 2022). Echter, het toepassen van inclusief onderzoek is op



verschillende manieren complex (Nind, 2014). In deze workshop testen we een prototype-tool dat duiding en handvaten biedt voor het uitvoeren van inclusief onderzoek. Inclusief onderzoek, wat participatief onderzoek, participatief actie onderzoek en emancipatorisch onderzoek omvat (Nind, 2014), wordt door Walmsley en Johnson (2003) gedefinieerd als: ‘Such research involves people who may otherwise be seen as subjects for the research as instigators of ideas, research designers, interviewers, data analysts, authors, disseminators and users’ (p. 10). Oftewel, bij inclusief onderzoek zijn personen op meerdere vlakken betrokken tijdens het gehele onderzoekstraject, van idee ontplooiing tot implementatie. Wat betekent dat de rol van de onderzoeker en de onderzochte wordt gerevalueerd. De traditionele rollen maken plaats voor ‘trans-disciplinair onderzoek’ waarin gelijkwaardigheid centraal staat (Sergeant et al., 2021). Inclusief onderzoek is niet alleen een manier om meer stem te geven aan de praktijk, maar verbetert ook het onderzoek. Betrokkenheid van deelnemers verbetert de kwaliteit van de uitkomsten (Chalmers et al., 2009; Ocloo et al., 2016) en de implementatie en verspreiding van de onderzoeksresultaten (Baxter et al., 2016; Reed et al., 2002). Binnen het onderwijs kun je daarbij denken aan onderzoek waarbij leraren maar ook leerlingen, ouders of studenten een actieve rol als co-researcher spelen. De implementatie van inclusief onderzoek is niet zo eenvoudig als je zou hopen. Inclusief onderzoek kan op verschillende manieren worden ingericht, allemaal met hun eigen haken en ogen (Nind, 2014, Griffiths et al., 1998). Vraagstukken zijn bijvoorbeeld: wie mag deelnemen, wat geldt als ‘actieve’ deelname en hoe voorkom je dat betrokkenheid een afvinklijstje wordt (Nind, 2014). Daarom is er behoefte aan eerlijkheid en transparantie wanneer onderzoekers rapporteren over hoe ze (inclusief) onderzoek uitvoeren: de bijdragen aan een onderzoek moeten benoemd, beschreven en erkend worden voor wat ze zijn en niet voor wat we zouden willen dat ze zijn (Walmsley, 2004, p. 69). Door transparant te maken welke keuzes onderzoekers op basis van welke redenering hebben gemaakt, kan de validiteit, waarde en interpretatie van de resultaten van onderzoek in de onderwijswetenschappen worden verduidelijkt. In deze workshop werken de deelnemers met een prototype-tool waarin de ‘De 3 R-en van inclusief onderzoek: redenen, rollen en reflexiviteit’-centraal staan. De tool beoogt onderzoekers op interactieve wijze te ondersteunen bij het denken over inclusief onderzoek en het maken van keuzes hierin. De tool ondersteunt de benodigde transparantie van keuzes en effecten op de validiteit, waarde en interpretatie van resultaten. De workshop bestaat uit een korte theoretische inleiding waarna de deelnemers aan de hand van korte opdrachten, reflectievragen en spellen reflecteren op hun onderzoeksmethoden. De workshop wordt afgesloten met een feedback/feedforward over verdere doorontwikkeling en disseminatie van de tool.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Inclusief onderzoek in de onderwijswetenschappen draagt bij aan onderwijs van waarde, onderwijs dat is toegespitst op de behoefte van onze diverse en snel veranderende maatschappij. In deze workshop geven we onderzoekers handvatten voor het evalueren en uitvoeren van inclusief onderzoek. Hierdoor krijgen zij duiding over hoe transparantie over redenering en keuzes de validiteit, waarde en interpretatie van onderzoek zichtbaar maakt. Dit zorgt voor een bewustere inzet van onderzoeksuitkomsten in een specifieke context en diens scholieren/studentenpopulatie.



## 669. De (meer)waarde van onderwijskundig leiderschap bij onderwijsinnovaties

Rosalien van der Meer; Hogeschool Saxion

Divisie: Beleid & Organisatie

*Onderwijskundig leiderschap, Leiderschapspraktijken, Hoger Onderwijs,*

De wereld van morgen vraagt om anders leren, denken én doen. Daarom werkt Hogeschool Saxion sinds 2018 aan de ontwikkeling en implementatie van de Saxion Onderwijsvisie waarmee ze studenten wil opleiden voor de toekomst. Bij de ontwikkeling en implementatie van dit nieuwe onderwijs, is de rol van onderwijskundig leiders van grote waarde: Hoe dragen zij de nieuwe onderwijsvisie uit? Hoe zorgen onderwijskundig leiders ervoor dat docenten voldoende zijn toegerust om het nieuwe onderwijs te verzorgen? En hoe organiseer je nieuwe vormen van onderwijs? Om zicht te krijgen op het handelen van onderwijskundig leiders heeft het Lectoraat Innovatief en Effectief Onderwijs van Saxion de ‘scan onderwijskundig leiderschap’ ontwikkeld. De scan, gebaseerd op de leiderschapspraktijken van Leithwood, brengt in kaart hoe zowel docenten als onderwijskundig leiders het onderwijskundig leiderschap bij de ontwikkeling en implementatie van de Saxion Onderwijsvisie ervaren. Tijdens de posterpresentatie wordt een korte toelichting gegeven op de scan; in de meedenksessie gaat de onderzoeker met deelnemers in gesprek over hoe de resultaten uit de scan van meerwaarde kunnen zijn, zowel binnen Saxion als daarbuiten.

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Om studenten optimaal op te leiden voor de toekomst heeft Hogeschool Saxion een nieuwe onderwijsvisie ontwikkeld. Uit onderzoek blijkt dat de mate waarin en de manier waarop leiding wordt gegeven aan het ontwerp- en implementatieproces van essentieel belang is voor de kwaliteit van onderwijsvernieuwingen (Leithwood et al., 2006, 2020). Onderwijskundig leiders binnen Saxion hebben dus een essentiële rol bij de ontwikkeling en implementatie van de Saxion Onderwijsvisie. Om zicht te krijgen op het handelen van onderwijskundig leiders bij de

ontwikkeling en implementatie van de Saxion Onderwijsvisie en academies hierin te ondersteunen, heeft het Lectoraat Innovatief en Effectief Onderwijs de ‘scan onderwijskundig leiderschap’ ontwikkeld.

#### Theoretisch kader

De scan is gebaseerd op het onderzoek van Leithwood et al. (2006, 2020) en geeft inzicht in het handelen van onderwijskundig leiders binnen vier leiderschapspraktijken: Het ontwikkelen van een visie en aangeven van richting (visie) Het begrijpen en ontwikkelen van docenten (mensen) Het ontwikkelen en (her)inrichten van de organisatie (organisatie) Leidinggeven aan het onderwijsprogramma (onderwijs) Daarnaast meet de scan de mate waarin er binnen het team een cultuur van academisch optimisme wordt ervaren en daarmee de mate waarin het team er vertrouwen in heeft dat beoogde doelen met het nieuwe onderwijs gerealiseerd zullen worden.

#### Onderzoeksvragen

Met de scan kan antwoord worden gegeven op de vragen: Hoe wordt er volgens zowel onderwijskundig leiders als docenten, invulling gegeven aan de vier praktijken voor effectief onderwijskundig leiderschap? Hoe staan onderwijskundig leiders en docenten tegenover de ontwikkeling en implementatie van de Saxion Onderwijsvisie? In welke mate is er sprake van academisch optimisme bij docenten?

#### Methode van onderzoek

Om een breed beeld te krijgen van hoe het onderwijskundig leiderschap wordt ervaren, kent de scan, een digitale vragenlijst, twee versies: een versie voor docenten en een versie voor onderwijskundig leiders. Binnen de deelnemende academies wordt gevraagd welke formele en informele onderwijskundig leiders betrokken zijn bij de ontwikkeling en implementatie van het nieuwe onderwijs zoals academiedirecteuren, managers, teamleiders, lectoren en docenten met een inhoudelijk aansturende taak, zoals projectleider of voorzitter van de curriculumcommissie.

Naast schaalvragen binnen de dimensies behorend bij onderwijskundig leiderschap en academisch optimisme, worden vragen gesteld over de houding van de respondenten ten aanzien van de Saxion Onderwijsvisie en specifieke onderdelen daarvan. Ook zijn er enkele open vragen gericht op de status van de onderwijsvernieuwing en aanvullende opmerkingen ten aanzien van het onderwijskundig leiderschap.

#### Resultaten en conclusie

De scan is inmiddels binnen twee academies binnen Saxion afgenomen, waarbij op basis van de resultaten aanbevelingen voor het onderwijskundig leiderschap zijn geformuleerd en gedeeld met de academie.

#### Wetenschappelijke en praktische betekenis

De ambitie van ons lectoraat is een bijdrage te leveren aan de kwaliteit van onderwijskundig leiderschap bij het ontwerp en de implementatie van onderwijsinnovaties. We willen in gesprek over hoe met de scan opgehaalde inzichten hierbij van waarde kunnen zijn. Hoe kan de vertaalslag worden gemaakt van inzichten uit de scan naar anders handelen in de praktijk van

onderwijskundig leiderschap binnen academies van Saxion en andere onderwijsinstellingen? En welke rol kun en wil je daar als onderzoeker in spelen?

Onderwijs van Waarde(n)

De waarde van onderwijskundig leiderschap bij het ontwikkelen en implementeren van onderwijsinnovaties. Hoe kunnen de scan en de daaruit voortvloeiende inzichten worden gebruikt en van waarde zijn voor de kwaliteit van onderwijskundig leiderschap zowel binnen Saxion als daarbuiten?

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

Hoy, W., Tarter, C., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic Optimism of Schools: a Force for Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446. Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership; what it is and how it influences pupil learning*. University of Nottingham. Leithwood, K., Harris, A., David Hopkins, D. (2020): Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.  
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

## 671. Waarde(n) in Verbinding:

### Samen Opleiden op vakinhoud via de inzet van waardengerichte verbindingskaarten

Marjolijn Peltenburg; Marnix Academie; Carolien Duijzer; Marnix Academie; Christa Dekker; Marnix Academie

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Boundary crossing, Samen Opleiden, pabo, Waardengerichte dialoog* “Ik voel mij gevangen tussen twee werelden” (uitspraak pabo-student). Regelmatig bemerkt zij hoe ideeën en opvattingen die ten grondslag liggen aan het onderwijs op de opleidingsinstelling niet per definitie dezelfde zijn als de ideeën en opvattingen in de onderwijspraktijk. Met het traject Vakinhoud Verbindt! stimuleren we opleiders van de opleidingsinstelling en uit de onderwijspraktijk om verbindingen met elkaar aan te gaan, om vanuit Samen Opleiden studenten beter te kunnen begeleiden juist wanneer er sprake is van verschillende ideeën of opvattingen tussen beide contexten. Het zijn met name gesprekken van opleiders over vakinhoud en vakdidactiek – bijvoorbeeld over taal of rekenen-wiskunde – die niet altijd eenvoudig zijn. Deze gesprekken raken aan de eigen professionele identiteit. Wij hebben een innovatieve set verbindingskaarten ontwikkeld die opleiders kunnen inzetten tijdens deze gesprekken. Voor het ontwerp van de verbindingskaarten en de werkwijze binnen Vakinhoud Verbindt! maken we gebruik van de principes van waardengericht werken (Andersen et al., 2022), van het gedachtegoed van Appreciative Inquiry (Cooperrider & Whitney, 2005) en van het perspectief van boundary crossing (Akkerman & Bakker, 2011). In deze workshop geven we een korte introductie op onze werkwijze, delen we enkele voorbeelden en nemen we deelnemers mee in het gebruik van de verbindingskaarten.

“Ik voel mij gevangen tussen twee werelden. Je bent aan het ontdekken wat bij jou past, je wilt van alles proberen. Je wilt nagaan, dit werkt wel voor mij, dit werkt niet voor mij. Wat hier lastig aan is? Soms moet je dan dingen doen die echt niet bij jou passen of waar je echt niet achter kunt staan,” aldus een student uit jaar drie van de deeltijdvariant van de opleiding tot leerkracht basisonderwijs. Regelmatig bemerkt zij hoe ideeën en opvattingen vanuit de opleidingsinstelling en vanuit de onderwijspraktijk van elkaar kunnen verschillen. Deze bevinding wordt ondersteund door gegevens die we ophaalden via interviews in een groepssetting onder studenten (n=36) uit verschillende jaren van de opleiding. De vakgebieden taal en rekenen-wiskunde zijn bij uitstek gebieden waar opleiders uit de opleidingsinstelling en de onderwijspraktijk van elkaar verschillende visies of opvattingen hebben ontwikkeld. Zodoende krijgen studenten te maken met ‘grenservaringen’. Er is dan sprake van discontinuïteit (Akkerman & Bakker, 2011) in het Samen Opleiden. Het proberen te herstellen van deze discontinuïteit vraagt van de student veel inspanning. Het gaat om inspanningen om grenzen tussen beide contexten – in het bijzonder op het gebied van taal en rekenen-wiskunde – te overbruggen. Voor de ontwikkeling van aanstaande leerkrachten is het nodig dat niet alleen zichzelf, maar ook hun opleiders zich inspannen om het leren op de opleidingsinstelling te verbinden met het leren in de onderwijspraktijk. In het verbinden van dit leren zien we zelden hoe dergelijke verbindingen ingevuld kunnen worden vanuit vakinhoudelijke en vakdidactische vraagstukken. Wellicht niet verwonderlijk aangezien deze manier van ‘herstellen’ van continuïteit vraagt om specifieke (ervarings)kennis en vaardigheden die veelal opgebouwd zijn vanuit een persoonlijk professioneel verhaal. Deze ervaringskennis en vaardigheden inzetten vraagt om het expliciteren van dit persoonlijk professioneel verhaal en onderliggende waarden en overtuigingen. Vanuit dit perspectief besteden we binnen ons partnerschap aandacht aan het maken van verbindingen waarbij dit persoonlijk professioneel verhaal naar boven komt. In het traject Vakinhoud Verbindt! werden in het studiejaar 2023-2024 duo’s gevormd (een opleider van de opleidingsinstelling met een praktijkopleider) die in gezamenlijkheid mogelijkheden verkenden om verbindingen te maken en zo de begeleiding van studenten te versterken. De vraag die hierbij leidend is: Hoe draagt het maken van vakinhoudelijke verbindingen in de begeleiding van aanstaande leerkrachten op het gebied van taal en rekenen-wiskunde bij aan het leren en professionaliseren van aanstaande leerkrachten en hun opleiders? We maken binnen dit traject gebruik van verbindingsskaarten die we ontwikkelden. We benutten hierbij het gedachtegoed van Appreciative Inquiry (Cooperrider & Whitney, 2005) alsook van boundary crossing (Akkerman & Bakker, 2011). We starten onze workshop met een introductie waarin we aandacht schenken aan de gekozen onderzoeks- en veranderstrategie en delen een aantal voorbeelden. We leggen de focus op het persoonlijk professioneel verhaal van de deelnemende opleiders. Vervolgens gaan we aan de slag met het gebruik van de verbindingsskaarten. Deelnemers maken kennis met het aangaan van de verbinding tussen opleiding en praktijk middels een waardengerichte dialoog (Andersen et al., 2022) en verkennen toepassingsmogelijkheden voor hun eigen onderwijs- of onderzoekspraktijk.

Onderwijs van Waarde(n)

Onze bijdrage draait om de uitdagingen en mogelijkheden van het verbinden van opleiding en praktijk in het opleiden van leerkrachten basisonderwijs. Hierin is een sterke aandacht voor het

persoonlijk professioneel verhaal van de deelnemende opleiders waarin dieper liggende waarden en overtuigingen een belangrijke rol spelen. Dit sluit naadloos aan bij het congressthema onderwijs van waarde(n). Opleiders van de opleidingsinstelling en van de onderwijspraktijk werken samen om te komen tot een verdere versterking van de begeleiding van studenten binnen de vakgebieden rekenen-wiskunde en taal. Dit draagt bij aan het leren en professionaliseren van aanstaande leerkrachten en hun opleiders.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary object. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. Andersen, I., Ulterwijk-Luijk, L., & Van der Vloed, K. (2022). *Woorden, waarden en werkelijkheid*. Pica onderwijsmanagement. Cooperrider, D.L., & Whitney, D. (2005). *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*. Berret-Koehler.

## 672. Vakkenintegratie of betekenisvol leren. Snijdt het mes aan twee kanten?

Nynke Bos; Hogeschool Inholland

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Basisvaardigheden, Digitale Geletterdheid, Betekenisvol Leren, Open Leermaterialen*

Digitale geletterdheid wordt gezien als cruciaal voor leerlingen om actief en zelfstandig deel te nemen aan onze (digitale) samenleving (Voogt, Godaert, Aesart, & van Braak, 2019). Er zijn zorgen bij de implementatie van digitale geletterdheid, zowel bij de lerarenopleidingen als in de praktijk onder andere vanwege het feit dat er reeds een overvol programma is en vanwege het feit dat er nog onvoldoende lesmateriaal voor handen is. Huidig onderzoek probeert houvast te geven in deze implementatiefase door de meerwaarde van open leermaterialen te verkennen en wel op een dusdanige manier dat digitale geletterdheid betekenisvol kan worden vormgegeven. Juist het perspectief van betekenisvol leren is essentieel in deze. Alleen dan wordt het maatschappelijke doel van de implementatie van digitaal geletterdheid gehaald en kunnen leerlingen actief, zelfstandig en langdurig deel te nemen aan onze toenemende digitale samenleving.

Digitale geletterdheid krijgt prioriteit in het curriculum van primair en voortgezet onderwijs (OCW, 2022) en krijgt tevens nieuwe kerndoelen als onderdeel van de actualisatie van het landelijk curriculum voor primair, voortgezet en (voortgezet) speciaal onderwijs. Er zijn zorgen rondom de implementatie van digitale geletterdheid. Deze zorgen komen voort uit het feit er reeds een overvol en soms fragmentarisch programma ligt waar 'een extra onderdeel' bij komt (Graft, Klein Tank, & Beker, 2016; Onderwijsraad, 2014). Als oplossing hiervoor wordt gekeken naar integratie in bestaande onderwijsonderdelen (Kennisset, 2022). Hierbij bestaat het risico dat de aandacht te veel uitgaat naar het digitale aspect wat ten koste gaat van de inhoud van het andere vak. Bovendien biedt de integratie van digitale geletterdheid geen garantie op betekenisvol leren (Wildschut & Pijls, 2018). Bij het uitwerken van digitale geletterdheid in het curriculum is het belangrijk om na te denken over de doelen die hierbij gerealiseerd dienen te worden: het actief en zelfstandig participeren in een toenemende gedigitaliseerde samenleving (Voogt, Godaert, Aesart, & van Braak, 2019) om daarmee steeds beter kunnen



participeren in sociale praktijken (Volman, 2011). Digitaal geletterdheid moet daarom vooral betekenisvol zijn zodat hiermee transfer naar andere (sociale) praktijken mogelijk is. Scholen die willen starten met de inzet van digitale geletterdheid lopen tegen het feit aan dat er nog nauwelijks lesmateriaal of methodes ontwikkeld zijn. Vrij beschikbare (open) lesmaterialen zouden een katalysator kunnen zijn voor onderwijsverbetering (Fischer, Hilton, Robinson, & Wiley, 2015). De vraag is echter of deze open leermaterialen uitgaan van vakkenintegratie of uitgaan van betekenisvol leren (en daarmee transfer naar andere leergebieden juist bevorderen). Het onderzoek richt zich daarom op de rol die open leermaterialen kunnen hebben als katalysator voor het uitwerken van betekenisvolle digitale geletterdheid en beantwoordt de volgende onderzoeksvragen: In hoeverre zijn de kenmerken van vakkenintegratie aanwezig in de materialen op Wikiwijs? In hoeverre zijn de (verschillende) elementen van betekenisvol leren aanwezig in de materialen op Wikiwijs? Is er een relatie tussen de kenmerken van vakkenintegratie en elementen van betekenisvol leren? Voor de dataverzameling waarop de analyses in dit onderzoek is gebaseerd is gebruik gemaakt van een a-selecte steekproef van open leer materiaal van Wikiwijs. Alle lessen van digitaal geletterdheid zijn uit de database van Wikiwijs gehaald (n=820), voorzien van een doelgroep en korte omschrijving van het leer materiaal. Deze materialen zijn vervolgens gecodeerd op mate van vakkenintegratie en (combinaties van) betekenisvol leren. Uit de resultaten blijkt dat de open leermaterialen die betrekking hebben op digitale geletterdheid met name genest worden aangeboden. Met betrekking tot betekenisvol leren laten de lesplannen veelal een combinatie zien van actief, constructief, coöperatief-relationeel en authentiek was, maar niet intentioneel. Het aantal lesbrieven waarin alle combinaties van betekenisvol leren aanwezig waren zijn zes. Er is geen relatie tussen de kenmerken van vakkenintegratie en elementen van betekenisvol leren. In de sessie op de ORD worden de resultaten worden toegelicht en zullen de implicaties van deze bevinden voor de praktijk worden geduid: wat betekenen de resultaten voor de uitwerking van digitale geletterdheid voor de praktijk?

#### Onderwijs van Waarde(n)

Digitale geletterdheid krijgt prioriteit in het curriculum van primair en voortgezet onderwijs (OCW, 2022). Digitale geletterdheid wordt gezien als cruciaal voor leerlingen om actief en zelfstandig deel te nemen aan onze (digitale) samenleving (Voogt, Godaert, Aesart, & van Braak, 2019). Digitaal geletterdheid moet daarom vooral betekenisvol zijn zodat hiermee transfer naar andere (sociale) praktijken mogelijk is en hiermee kan bijdragen aan (digitale) kansengelijkheid.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Fischer, L., Hilton, J., Robinson, T. J., & Wiley, D. A. (2015). A multi-institutional study of the impact of open textbook adoption on the learning outcomes of post-secondary students.

Journal of Computing in Higher Education, 27, 159-172. Graft, M. van, Klein Tank, M., & Beker, T. (2016). Leerplankader Wetenschap en technologie in het basis- en speciaal onderwijs. Enschede: SLO.OCW (2022). Kamerbrief over Masterplan basisvaardigheden. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Onderwijsraad. (2014). Een eigentijds curriculum.  
<https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/adviezen/2014/05/19/een-eigentijds-curriculum/Een-eigentijds-curriculum-1.7.pdf> Volman, M. (2011). Kennis van betekenis. Betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en leerresultaten. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. Voogt, J., Godaert, E., Aesart, K., & van Braak, J. (2019). Review Digitale geletterdheid. Hogeschool Windesheim/Universiteit Gent. Wilschut, A., & Pijls, M. (2018). Effecten van vakkenintegratie: Een literatuurstudie. Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.

## 673. Bevordering van zelfregulerend leren in coaching van middelbare scholieren tijdens voortgangsgesprekken

Anna Rebel; Universiteit van Amsterdam

Divisie: Leren & Instructie

*Zelfregulerend leren, Coaching, Voortgezet onderwijs, Gepersonaliseerd onderwijs*

Zelfregulerend leren is een vaardigheid die steeds belangrijker wordt voor middelbare scholieren. Het is voor docenten echter moeilijk om zelfregulerend leren op een effectieve manier aan te leren. Doel van dit onderzoek is inzicht verkrijgen in de mate waarin en de manieren waarop coaches in voortgangsgesprekken met leerlingen uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs aandacht besteden aan strategieën voor zelfregulerend leren. Twintig video-opnames van wekelijkse voortgangsgesprekken tussen coaches (N=10) en leerlingen (N=22) zijn geanalyseerd aan de hand van het observatie-instrument ATES (Dignath-van Ewijk et al., 2013). Middels dit instrument hebben we in kaart gebracht welke (sub)typen strategieën voorkomen in de opnames, hoe de instructie plaatsvindt en of dit impliciet of expliciet gebeurt. De resultaten laten zien dat coaches in 78,4% van de opgenomen minuten aandacht besteden aan strategieën voor zelfregulerend leren. Hun instructie richt zich vooral op metacognitieve strategieën (in 55,5% van de minuten) en motivationele strategieën (in 43,7% van de minuten). Instructie voor cognitieve strategieën komt in 3,2% van de minuten voor. Ruim drie kwart van de strategie-instructies is aangemerkt als impliciet. Het onderzoek suggereert dat het bevorderen van zelfgereguleerd leren tijdens voortgangsgesprekken mogelijk verbeterd kan worden wanneer coaches vaker expliciete instructie geven.

Zelfregulerend leren, het zelfstandig sturen van het eigen leerproces, is een vaardigheid die steeds belangrijker wordt voor middelbare scholieren. Om de eigen gedachten, gevoelens en

handelingen binnen het leerproces te sturen om zo (zelf) gestelde doelen te behalen (Zimmerman & Schunk, 1994) hebben leerlingen cognitieve, metacognitieve en motivationele strategieën nodig (Dignath & Büttner, 2008; Kostons et al., 2014). Het is voor docenten echter een uitdaging om strategieën voor zelfregulerend leren op een effectieve manier aan te leren (Dignath & Veenman 2020; Van Beek, 2015). Innoverende middelbare scholen besteden in toenemende mate aandacht aan het vermogen van leerlingen om hun eigen leerproces vorm te geven (Kostons et al., 2014). Scholen met een concept voor gepersonaliseerd onderwijs kiezen er bijvoorbeeld voor om leerlingen te koppelen aan een coach waarmee zij regelmatig voortgangsgesprekken voeren. Er is echter nog geen onderzoek gedaan naar de mate waarin coaches strategieën voor zelfregulerend leren in voortgangsgesprekken aan de orde stellen en welke methoden zij daarvoor gebruiken. De onderzoeksvragen die in deze paperpresentatie centraal staan zijn: 1. Aan welke strategieën voor zelfregulerend leren besteden coaches aandacht in voortgangsgesprekken en in welke mate doen zij dat? 2. Op welke manieren geven coaches instructie strategieën voor zelfregulerend leren? Aan dit onderzoek hebben coaches (N=10) en leerlingen (N=22) van twee middelbare scholen met een concept voor gepersonaliseerd onderwijs deelgenomen. De leerlingen zijn afkomstig uit de tweede en derde klas van de onderbouw. Er zijn 20 video-opnames van wekelijkse voortgangsgesprekken opgenomen. In 19 gesprekken sprak de coach met één leerling, één gesprek vond plaats met een groepje van drie leerlingen. De gesprekken duurden gemiddeld 19 minuten, variërend van 11 tot 34 minuten. De opnames zijn getranscribeerd en gecodeerd aan de hand van het observatie-instrument ATES (Assessing how Teachers Enhance Selfregulated learning) (Dignath-van Ewijk et al., 2013). Per minuut zijn uitspraken van coaches met strategische instructies geselecteerd en gecodeerd. Sommige minuten bevatten meerdere strategie-instructies. Elke uitspraak is gecategoriseerd als behorend tot een cognitieve, metacognitieve of motivationele strategie, met specificatie van het subtype zoals 'herhalen', 'monitoren' of 'benutten van sociale hulpbronnen'. De subtypes 'plannen' en 'reguleren' hebben we vanwege de ondervonden overlap samengevoegd tot één code. Vervolgens is elke uitspraak gecodeerd voor de manier van instrueren, op basis van vier door ATES onderscheiden modi: demonstreren, uitleggen, bevragen en eisen. Ten slotte is bepaald of de instructie impliciet of expliciet heeft plaatsgevonden. De resultaten laten zien dat coaches in 78,4% van de gesprekstijd aandacht besteden aan strategieën voor zelfregulerend leren. Hun instructie richt zich vooral op metacognitieve strategieën (in 55,5% van de minuten) en motivationele strategieën (in 43,7% van de minuten). Instructie voor cognitieve strategieën komt in 3,2% van de minuten voor. Ruim drie kwart van de strategie-instructies is aangemerkt als impliciet. De twee meest voorkomende combinaties van codes beslaan strategie-instructies die zich richten op de metacognitieve strategieën plannen/reguleren (18,6%) en monitoren (17,7%) en vinden impliciet demonstrerend plaats. Dit onderzoek biedt een basis voor vervolgonderzoek naar hoe coaches het zelfregulerend leren van hun leerlingen kunnen versterken door meer expliciete instructie te bieden.

Onderwijs van Waarde(n)

Voortdurende technologische, maatschappelijke en sociale ontwikkelingen vragen leerlingen van nu om zich in hun toekomstige werk steeds aan te passen aan veranderende omstandigheden. Om klaar te zijn voor dit leven lange leren, dienen leerlingen zelfregulerend te kunnen leren. Het is waardevol als leerlingen deze vaardigheden tijdens hun schooltijd opdoen.

Er is tal van onderzoek naar manieren waarop leraren het zelfregulerend leren van leerlingen kunnen versterken. Deze presentatie richt zich op hoe coaches op middelbare scholen met een concept voor gepersonaliseerd onderwijs, aandacht besteden aan het zelfregulerend leren van hun leerlingen tijdens voortgangsgesprekken.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Beek, J. v. (2015). Teaching for student self-regulated learning: Studies in secondary vocational education. Groningen: University of Groningen.

Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. In: *Metacognition and Learning*. 3 (pp. 231-264).

Dignath, C. Büttner, G. Dickhäuser, O. (2013). Assessing how teachers enhance self-regulated learning: A multiperspective approach. In: *Journal of Cognitive Education and Psychology*. 3 (pp. 338-358).

Dignath, C., & Veenman, M. V. (2020). The Role of Direct Strategy Instruction and Indirect Activation of Self-Regulated Learning—Evidence from Classroom Observation Studies. *Educational Psychology Review*. (pp. 1-45).

Kostons, D. Donker, A.S. Opdenakker, M.-C. (2014). Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk: Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie. GION-Groningen.

Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. In: D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 3-21). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Publishers.

## 676. Network Literacy Questionnaire

Femke Nijland; Open Universiteit

Divisie: Hoger Onderwijs

*Netwerkleren, Netwerkgeletterdheid*

De netwerkgeletterdheid van studenten in het hoger onderwijs is van invloed op hoe studenten academische vaardigheden verwerven en kennis delen buiten de onderwijscontext. Om de netwerkgeletterdheid van studenten in kaart te brengen is de Network Literacy Scale (NLS) ontwikkeld in samenwerking met experts en studenten, bestaande uit vijf schalen: zelf categorisatie, sociale equivalentie, collectieve aandacht, gezamenlijke kennis en sociale identiteit. De NLS is uitgezet onder 75 studenten. Exploratieve factoranalyse is uitgevoerd, waarbij vijf factoren werden onderscheiden. Onderzoek resulteerde in een vragenlijst van 25 items waarmee de vaardigheid van studenten in het aangaan van leerrelaties in kaart kan worden gebracht.

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Netwerkgeletterdheid kan worden gedefinieerd als de vaardigheid om leerrelaties aan te gaan, te onderhouden en te gebruiken voor individuele of collectieve professionele ontwikkeling. Onderzoek naar leerrelaties binnen academisch afstandsonderwijs (Nijland et al., 2023) laat zien dat de netwerkgeletterdheid van studenten van invloed is op hoe en welke ze kennis construeren en hoe ze zich de academische normen van hun nieuwe omgeving eigen maken. Om studenten optimaal te faciliteren in het verwerven van academische kennis en vaardigheden, is het van belang zicht te hebben op hun netwerkgeletterdheid.

Theoretisch kader

Netwerkgeletterdheid kan worden beschreven als een cognitief proces waarbinnen verschillende mechanismen een rol spelen (cf. Nijland et al., submitted; Shteynberg et al., 2020, Skorich & Haslam, 2022).

- 1) zelf-categorisatie, waarin het individu zichzelf en de ander in een sociale categorie plaatst met bijbehorende kennis- en gedragsnormen die interactie faciliteren.
- 2) Het vaststellen van sociale equivalentie, of de normen en ideële overtuigingen van beide partijen voldoende overeenkomen om een leerrelatie mogelijk te maken.
- 3) Collectieve aandacht waardoor mensen in staat zijn meer cognitieve energie vrij te maken voor het bestudeerde onderwerp.
- 4) Gezamenlijke kennis – kennis waarvan alle partijen weten dat iedereen deze kennis heeft.
- 5) Sociale identiteit – een gezamenlijke

identiteit tussen verbondenen die de constructie van collectieve aandacht en gezamenlijke kennis faciliteert en stimuleert.

Onderzoeksvraag Waarmee kan netwerkgeletterdheid worden gemeten en in welke mate is het ontwikkelde instrument valide en betrouwbaar voor toekomstig onderwijsonderzoek? Methode Tijdens een expertmeeting is op basis van netwerkgeletterdheid als cognitief proces (Nijland, et al., submitted ; Shteynberg, 2020; Skorich & Haslam, 2022), de Autism Spectrum Quotient (Baron-Cohen et al., 2006) en de Social Skills Scale van Hoekstra et al. (2011) een vragenlijst ontwikkeld op een 6-punts Likert schaal. De vragen zijn voorgelegd aan twee panels met experts en studenten voor begrijpelijkheid en formulering. De uiteindelijke Network Literacy Scale (NLS), is ingevuld door 75 studenten. Exploratieve factoranalyse is uitgevoerd, hierbij werd het aantal factoren bepaald op basis van parallelanalyse in combinatie met “minimum average partials” (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006; Watkins, 2018). De extractie van de factoren vond plaats op basis van “weighted least squares” (WLS) (Goretzko et al., 2019; Watkins, 2018). De factor oplossing werd oblique geroteerd (Watkins, 2018). Na interpretatie van de factoren werd de betrouwbaarheid bepaald op basis van McDonalds Omega (Hayes & Coutts, 2020). Resultaten en conclusies De NLS bevat vijf schalen, zelf categorisatie, sociale equivalentie, collectieve aandacht, gezamenlijke kennis en sociale identiteit, en zeven items per schaal. Uit de EFA blijkt dat de vijf voorgestelde factoren kunnen worden onderscheiden. Daarnaast blijken de factoren met elkaar samen te hangen. Analyses resulteerden in een vragenlijst van 25 items waarmee de vaardigheid van studenten in het aangaan van leerrelaties in kaart kan worden gebracht.

Wetenschappelijke en praktische betekenis Inzicht in netwerkgeletterdheid van studenten helpt onderwijsinstellingen rekening te houden met de vaardigheden die studenten op dit gebied bezitten en interventies te ontwerpen om lerende relaties tussen studenten te bevorderen.

Onderwijs van Waarde(n)

Onderwijs dient niet alleen de kennis van lerenden te bevorderen, maar ook hun begrip van de nieuwe gemeenschap waarin ze terecht zijn gekomen te vergroten. Door netwerkgeletterdheid te stimuleren en studenten te faciliteren in hun lerend contact met anderen verwerven ze vaardigheden waar ze de rest van hun leven profijt van hebben en die het ze vergemakkelijkt om, verbonden met anderen, complexe problemen op te lossen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

Baron-Cohen, S., Hoekstra, R. A., Knickmeyer, R., & Wheelwright, S. (2006). The autism-spectrum quotient (AQ)—adolescent version. *Journal of autism and developmental disorders*, 36, 343-350. Goretzko, D., Pham, T. T. H., & Bühner, M. (2021). Exploratory factor analysis: Current use, methodological developments and recommendations for good practice. *Current*



psychology, 40, 3510-3521. Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1-24. Hoekstra, R. A., Vinkhuyzen, A. A., Wheelwright, S., Bartels, M., Boomsma, D. I., Baron-Cohen, S., ... & Van Der Sluis, S. (2011). The construction and validation of an abridged version of the autism-spectrum quotient (AQ-Short). *Journal of autism and developmental disorders*, 41, 589-596. Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior research methods*, 38(1), 88-91. Nijland, F., Firssova, O., Robbers, S., & Vermeulen, M. (2023). The networked student. *Teaching and Teacher Education*, 131, 104169. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104169> Nijland, F. & Vermeulen, M. (submitted) Social equivalence in collective learning. 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. Skorich, D. P., & Haslam, S. A. (2022). The integrated self-categorization model of autism. *Psychological Review*. 129(6), 1373-1393. <https://doi.org/10.1037/rev0000385> Watkins, M. W. (2018). Exploratory factor analysis: A guide to best practice. *Journal of Black Psychology*, 44(3), 219-246.

## 678. De rol van het welbevinden op school op de relatie tussen huiselijk geweld en psychosociale problemen

Liselotte van Loon; VerweyJonker Instituut

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Huiselijk geweld, Welbevinden op school, Psychosociale problemen*

Huiselijk geweld heeft grote gevolgen voor kinderen, waaronder een vergrote kans op het ontwikkelen van psychosociale problemen. Alle scholen hebben te maken met kinderen die huiselijk geweld meemaken, en daarom is het van belang om te weten welke rol zij kunnen spelen in het voorkomen van deze problematiek. In deze studie is onderzocht of het welbevinden op school (algemeen welbevinden op school, welbevinden met de leraar, en welbevinden met medeleerlingen) de relatie tussen blootstelling aan en frequentie van huiselijk geweld en psychosociale problemen verklaart. Deelnemers waren 774 kinderen tussen 8-18 jaar), van wie 270 huiselijk geweld meemaakten (geweldsgroep). Kinderen (geweldsgroep: en hun ouders) vulden vragenlijsten in over huiselijk geweld, welzijn op school en psychosociale problemen. Uit de mediatieanalyses (Structural Equation Modeling) in MPlus bleek dat het welbevinden op school de relatie tussen blootstelling aan huiselijk geweld en psychosociale problemen medieerde ( $\beta = -.07$ ,  $p < .001$ ), maar dat de relatie tussen de frequentie van huiselijk geweld en psychosociale problemen niet door het welbevinden op school werd gemedieerd ( $\beta = .07$ ,  $p = .11$ ). Dit betekent dat het welbevinden op school een belangrijk doelwit is voor interventies in het voorkomen of verminderen van psychosociale problemen bij kinderen die huiselijk geweld meemaken.

Inleiding, onderzoeksdoel en context: Kinderen die worden blootgesteld aan huiselijk geweld hebben een grotere kans op het ontwikkelen van psychosociale problemen (Baldwin et al., 2023). Huiselijk geweld werkt mogelijk door op het welbevinden op school (algemeen welbevinden op school, welbevinden met de leraar, en welbevinden met medeleerlingen), wat

op zijn beurt de ontwikkeling van psychosociale problemen kan beïnvloeden (Ban & Oh, 2016; Meng et al., 2018; Yule et al., 2019). De huidige studie onderzoekt de mediërende rol van het welbevinden op school in de associaties tussen blootstelling aan en frequentie van huiselijk geweld en psychosociale problemen. Theoretisch kader: Volgens de Emotionele Veiligheidstheorie (EST) is er een relatie tussen huiselijk geweld en psychosociale problemen, omdat de emotionele veiligheid van kinderen in gezinsrelaties wordt bedreigd (Cummings & Davies, 2010). Wanneer destructieve conflicten (zoals blootstelling aan huiselijk geweld) aanwezig zijn, vertonen kinderen onaangepaste reactiepatronen die uiteindelijk leiden tot psychosociale problemen (Cummings & Davies, 2010; Davies et al., 2016; Warmuth et al., 2018). Huiselijk geweld heeft ook invloed op het welbevinden op school, omdat de emotionele onveiligheid doorwerkt in andere contexten (Davies et al., 2016). Onderzoeksvraag/-vragen: De huidige studie had twee doelstellingen, namelijk 1) het onderzoeken van de mediërende rol van het welbevinden op school in de relatie tussen blootstelling aan huiselijk geweld en psychosociale problemen, en 2) het onderzoeken van de mediërende rol van het welbevinden op school op de relatie tussen de frequentie van huiselijk geweld en psychosociale problemen. Methode van onderzoek: Er zijn gegevens verzameld van een groep bestaande uit kinderen die blootgesteld zijn aan huiselijk geweld (“geweldsgroep”), en van een groep bestaande uit kinderen die niet blootgesteld zijn aan huiselijk geweld (“groep zonder geweld”). De geweldsgroep bestond uit kinderen tussen 8-18 jaar van gezinnen die gemeld waren bij Veilig thuis. De groep zonder geweld bestond uit kinderen tussen 8-18 jaar die werden benaderd via Kantar (een data-analysebedrijf). Kinderen (en hun ouders) vulden digitale vragenlijsten in over het geweld in het gezin (vragenlijsten: CTSPC en CTS2; Lamers-Winkelmann, 2004; Straus et al., 1996, 1998), het welbevinden op school (vragenlijsten: Kidscreen-27, welbevinden met de leraar, welbevinden met medeleerlingen; the Kidscreen Group Europe, 2006; Peetsma et al., 2001), en psychosociale problemen (vragenlijst: SDQ; van Widenfelt et al., 2003). Resultaten en onderbouwde conclusies: Uit de mediatieanalyses (Structural Equation Modeling) bleek dat het welbevinden op school de relatie tussen blootstelling aan huiselijk geweld en psychosociale problemen medieerde ( $\beta = -.07$ ,  $p < .001$ ). De relatie tussen de frequentie van huiselijk geweld en psychosociale problemen werd niet door het welbevinden op school gemedieerd ( $\beta = .07$ ,  $p = .11$ ). Dit betekent dat het welbevinden op school het verband verklaart tussen blootstelling aan huiselijk geweld en psychosociale problemen, maar niet tussen frequentie van huiselijk geweld en psychosociale problemen. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage: Het welbevinden op school is belangrijk voor alle kinderen. Aangezien het de relatie tussen huiselijk geweld en psychosociale problemen medieert, is het een belangrijk doelwit voor interventies om psychosociale problemen tegen te gaan bij kinderen die huiselijk geweld meemaken.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Onderwijs heeft een rol in het bevorderen van het welzijn van de kinderen. In dit onderzoek is de rol van de school onderzocht op het ontstaan van psychosociale problemen als gevolg van huiselijk geweld. Het stimuleren van het welbevinden op school kan een belangrijk doelwit zijn voor interventies in het tegengaan van psychosociale problemen bij deze groep kinderen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Literatuurverwijzingen: Baldwin, J. R., Wang, B., Karwatowska, L., Schoeler, T., Tsaligopoulou, A., Munafò, M. R., Pingault, J. B. (2023). Childhood maltreatment and mental health problems: A systematic review and meta-analysis of quasi-experimental studies. *American Journal of Psychiatry*, 180(2), 117-126. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.20220174>

Ban, J., & Oh, I. (2016). Mediating effects of teacher and peer relationships between parental abuse/neglect and emotional/behavioral problems. *Child Abuse & Neglect*, 61, 35-42. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.09.010>

Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2010). *Marital conflict and children: An emotional security perspective*. Guilford Press.

Davies, P. T., Martin, M. J., & Sturge-Apple, M. L. (2016). Emotional Security Theory and developmental psychopathology. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (3rd ed., pp. 199–264). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy106>

Evans, S. E., Davies, C., DiLillo, D. (2008). Exposure to domestic violence: A meta-analysis of child and adolescent outcomes. *Aggression and Violent Behavior*, 13, 131-140. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2008.02.005>

Lamers-Winkelmann, F. (2004). Als alle kleine beetjes helpen... Effecten van het programma Let op de Kleintjes in de provincie Overijssel (When little bits help... The effects of the psycho-educational program 'Take Care of the Little ones' in the province of Overijssel). VU University.

Meng, X., Fleury, M. J., Xiang, Y. T., & D'Arcy, C. (2018). Resilience and protective factors among people with a history of child maltreatment: A systematic review. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53, 453-475. <https://doi.org/10.1007/s00127-018-1485-2>

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.

Straus, M. A., Hamby, S. L., Boney-McCoy, S., & Sugarman, D. B. (1996). The Revised Conflict Tactics Scales (CTS2): Development and preliminary psychometric data. *Journal of Family Issues*, 17(3), 283-316. <https://doi.org/10.1177/019251396017003001>

Straus, M. A., Hamby, S. L., Finkelhor, D., Moore, D. W., & Runyan, D. (1998). Identification of child maltreatment with the Parent-Child Conflict Tactics Scales: Development and psychometric data for a national sample of American parents. *Child Abuse & Neglect*, 22, 249-270. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(97\)00174-9](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(97)00174-9)

The KIDSCREEN Group Europe. (2006). *The KIDSCREEN Questionnaires: Quality of life questionnaires for children and adolescents*. Handbook. Pabst Science Publishers.

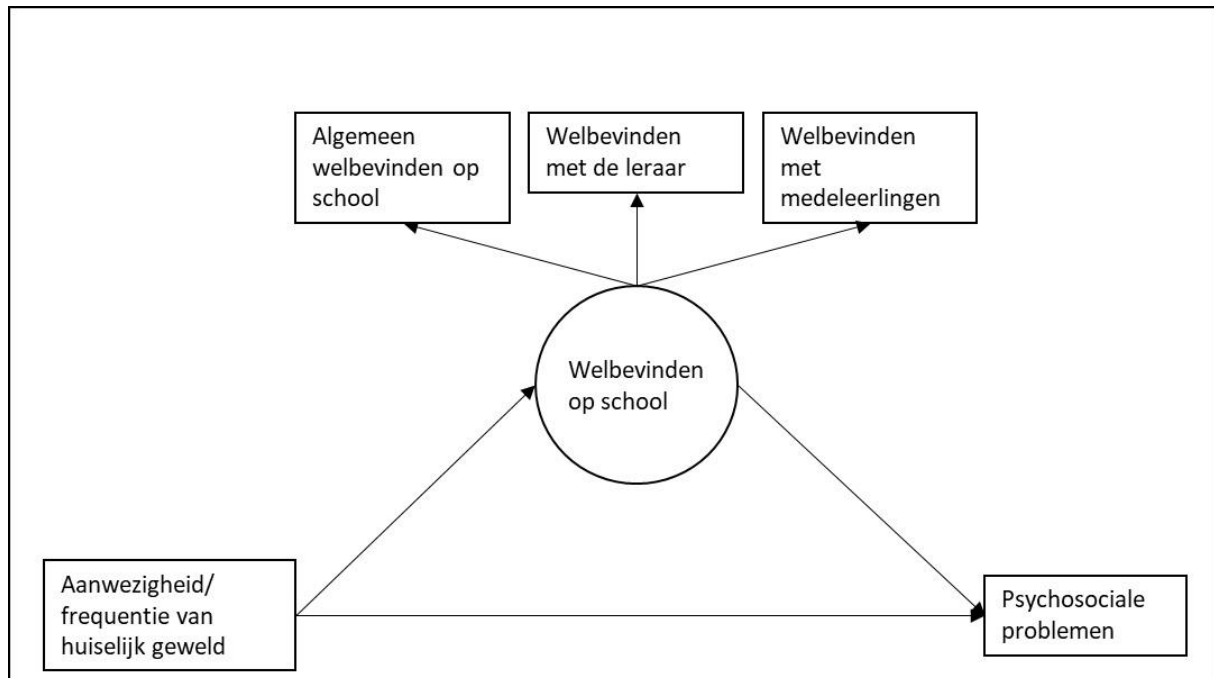
Van Widenfelt, B. M., Goedhart, A. W., Treffers, P. D. A., & Goodman, R. (2003). Dutch version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 12(6), 281-289. <https://doi.org/10.1007/s00787-003-0341-3>

Warmuth, K. A., Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2018). Child behavioral dysregulation as a mediator between destructive marital conflict and children's symptoms of psychopathology. *Journal of Child and Family Studies*, 27(6), 2004-2013. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1038-z>

Yule, K., Houston, J., & Grych, J. (2019). Resilience in children exposed to violence: A meta-analysis of protective factors across

ecological contexts. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22,406-431.

<https://doi.org/10.1007/s10567-019-00293-1>



## 680. De positionering van de lerarenopleider in de Nederlandse en Vlaamse beroepsstandaarden voor lerarenopleiders

Eline Vanassche; KU Leuven Kulak

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Lerarenopleider, Beroepsstandaard, Discoursanalyse*

Zowel in onderzoek als in beleidsmiddelen neemt de aandacht voor de eigenstandige expertise van lerarenopleiders sterk toe. Dit leidde in Nederland en Vlaanderen tot de ontwikkeling van beroepsstandaarden voor lerarenopleiders die al gauw de vanzelfsprekende manier van handelen zijn geworden (bijvoorbeeld het in kaart brengen van professionaliseringsnoden, het werven van nieuwe lerarenopleiders, het evalueren van hun functioneren, etc.). Deze studie nodigt uit om een stap terug te zetten. Vertrekkende van een sociaal-constructionistische benadering van taal en recente inzichten uit de positioneringstheorie wordt het discours over de professionaliteit van lerarenopleiders geïmpliceerd in de Nederlandse en Vlaamse beroepsstandaarden geanalyseerd. Het discursieve perspectief vestigt de aandacht op wat de standaarden (doen) doen en het beeld van (goed) opleiderschap erin geïmpliceerd. De analyse van de Nederlandse en Vlaamse beroepsstandaarden en flankerende documenten reveleerde drie kernpremises voor de professionaliteit van lerarenopleiders: (1) professionaliteit is een kwaliteit die individuele opleiders verwerven, bezitten en ‘uithandelen’; (2) professionaliteit kan in kaart worden gebracht en verzekerd door interactie met de beroepsstandaarden; en (3) professionaliteit is contextloos. De paper sluit af met een kritische analyse van de blinde vlekken in het gehanteerde discours en het verbeelden van een alternatief discours gebaseerd op recent onderzoek.

Zowel in onderzoek als in beleidsmiddelen neemt de aandacht voor de eigenstandige expertise van lerarenopleiders sterk toe. Parallel daaraan worden er initiatieven genomen om de kennis en vaardigheden noodzakelijk voor het opleiden van leraren te documenteren. Zo werden er standaarden voor lerarenopleiders ontwikkeld in Nederland en Vlaanderen, maar ook Australië, Estland, Luxemburg en de Verenigde Staten. Hoewel de literatuur over beroepsstandaarden voor leraren omstandig is, blijft onderzoek dat specifiek focust op de recent ontwikkelde standaarden voor lerarenopleiders uiterst beperkt. De standaarden worden onthaald als een positief signaal dat de professie de erkenning krijgt die ze verdient, en dat klopt. Tegelijkertijd valt op dat werken met de standaarden al gauw de (enige) gangbare manier wordt om bijvoorbeeld professionaliseringsnoden in kaart te brengen, nieuwe lerarenopleiders te werven, hun functioneren te evalueren, opleidingspraktijken te delen en te bediscussiëren, etc. Deze paper nodigt uit om een stap terug te zetten. Vertrekkende van een sociaal-constructionistische benadering van taal (Jorgensen & Philips, 2002) en inzichten uit de positioneringstheorie (Davies & Harré, 1999) wordt het discours over de professionaliteit van lerarenopleiders geïmpliceerd in de Vlaamse en Nederlandse beroepsstandaarden geanalyseerd. Theoretisch en methodologisch laat de focus op discours toe om de aandacht te vestigen op wat standaarden (doen) doen, en te begrijpen hoe standaarden de kennis, vaardigheden en attitudes van lerarenopleiders niet enkel neutraal beschrijven, maar ook een welbepaald beeld van (goed) opleiderschap in het leven roepen. Stellen dat “een lerarenopleider zijn handelen baseert op inzichten uit relevante (wetenschappelijke) bronnen” (VELON, 2012: 21) opent bijvoorbeeld welbepaalde perspectieven en handelingsmogelijkheden, en sluit andere af. Deze studie wil expliciteren welke aspecten van de professionaliteit van lerarenopleiders beroepsstandaarden belichten en on(der)belichten. Een discursieve analyse van de Nederlandse en Vlaamse beroepsstandaarden en flankerende documenten (o.a. de Nederlandse kennisbasis voor lerarenopleiders, websites van de behorende beroepsassociaties) reveleerde drie kernpremisses voor de professionaliteit van lerarenopleiders: 1) Professionaliteit is een kwaliteit die individuele opleiders verwerven, bezitten en ‘uithandelen’

De standaarden hanteren een individu-gecentreerd discours. Professionaliteit wordt geconcipeerd als iets waar individuele opleiders aan kunnen werken en verwerven. Individuele lerarenopleiders zijn (on)professioneel. 2) Professionaliteit kan in kaart worden gebracht en verzekerd door interactie met de beroepsstandaarden

De standaarden vertrekken van de premisse dat datgene wat de professionaliteit van lerarenopleiders omvat, exhaustief in kaart kan worden gebracht en vervolgens als maatstaf kan dienen voor het inschatten van de professionaliteit van (een team van) lerarenopleiders en het definiëren van aandachtspunten voor de inductie en verdere professionalisering van lerarenopleiders. 3) Professionaliteit is contextloos

De assumptie is dat zodra een lerarenopleider een bepaalde rol of competentiegebied heeft verworven, de link met de praktijk eenduidig en stabiel is. De kennis en vaardigheden die een lerarenopleider bezit, stellen hem/haar in staat om consistent (goed) te handelen. Deze premisses zullen worden onderbouwd met referenties naar het beoogde gebruik van de standaarden, de taal gehanteerd in de documenten, en de oproepen die ermee gepaard gaan. De paper sluit af met een kritische analyse van de blinde vlekken in het gehanteerde discours en



“inventive imaging” (Bacchi, 2012: 22) van een alternatief discours gebaseerd op recent onderzoek.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Eens ontwikkeld, verwerven beroepsstandaarden eenvoudig een grote vanzelfsprekendheid, ondersteund door hun wetenschappelijke basis en hun beleidsmatige inbedding. Hoewel goed bedoeld, dreigen beroepsstandaarden daarmee het gesprek over wat goed opleiderschap omvat en welke leraren(opleiders) we willen ontwikkelen, onder te sneeuwen of minstens als minder urgent te laten aanvoelen. Het antwoord wordt immers al verondersteld gegeven te zijn in de standaarden. Een lerarenopleider ‘van waarde’ handelt conform de beroepsstandaarden. Deze studie is een uitnodiging om de professionaliteit of, in termen van het congres, de waarden inzake goed opleiderschap te expliciteren zodoende we ons daar terug kritisch toe kunnen verhouden.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

## 685. Beelden van docenten en studenten over inclusief hoger onderwijs: meervoudige gevalsstudie in Nederland

Tisja Korthals Altes; Windesheim University of Applied Sciences

Divisie: Hoger Onderwijs

*Inclusief onderwijs, Docenten, Diversiteit*

Studenten die verschillen van de norm (“de traditionele student”) ervaren momenteel meer barrières tot studiesucces in het hoger onderwijs. De studentpopulatie wordt steeds meer divers, wat het belang van inclusief hoger onderwijs onderstreept. Docenten spelen een belangrijke rol in het realiseren van inclusief hoger onderwijs, maar ervaren vaak een tekort aan ondersteuning van hun hoger onderwijsinstelling hiervoor. Om docenten te ondersteunen in het realiseren van inclusief hoger onderwijs is het essentieel om te weten wat docenten verstaan als inclusief hoger onderwijs, oftewel wat de beelden van docenten over inclusief HO zijn. Onderzoek over deze beelden zijn echter schaars. Om op dit kennistekort in te spelen is in dit onderzoek verkend welke beelden hoger onderwijs docenten en hun studenten van vier hoger onderwijsinstellingen in Nederland over inclusief hoger onderwijs hebben. Dit door middel van een vragenlijst en (groep)interviews. Met dit inzicht kunnen hoger onderwijsinstellingen, onderzoekers en overheden docenten ondersteunen in het realiseren van inclusief onderwijs.

Inleiding, onderzoeksdoel en context Hoger onderwijsinstellingen en hun docenten zullen rekening moeten houden met een steeds diversere studentpopulatie in Nederland (OCW, 2020; Pulinx et al., 2021; van Middelkoop et al., 2017). In dit onderzoek is verkend welke beelden hoger onderwijs (HO)-docenten en hun studenten van vier hoger onderwijsinstellingen in Nederland over inclusief HO hebben. Met dit inzicht kunnen hoger onderwijsinstellingen, onderzoekers en overheden HO-docenten ondersteunen in het realiseren van inclusief onderwijs. Theoretisch kader Om inclusief HO te realiseren is het van belang de waarde van diversiteit in te zien (Moriña, 2016; Ghorashi, 2006). Studenten die verschillen van de norm ervaren momenteel meer barrières tot studiesucces (Meerman et al., 2018; Crul, 2013; Jacobs & de Jong, 2021). Dit

komt bijvoorbeeld door onwetendheid van de faculteit (Yssel et al., 2016) en heersende sociale normen (Thomas, 2002). HO-docenten spelen een belangrijke rol in het realiseren van inclusief HO (Cotán et al., 2021; O'Shea et al., 2016; van Middelkoop, 2017). Echter, wat zij onder inclusief HO verstaan, hun meningen en inzichten, oftewel de beelden van docenten over inclusief HO, is nog weinig onderzocht (Auteur et al., onder review; Stentiford & Koutsouris, 2021; Shaeffer, 2019). Wel weten we dat de hoger onderwijsinstelling van invloed is op de gevoelde ruimte voor het realiseren van inclusief HO (Auteur et al., onder review). Hoewel hoger onderwijsinstellingen hun verantwoordelijkheid voor inclusief onderwijs steeds meer erkennen (Glastra & van Middelkoop, 2018) ervaren HO-docenten een gebrek aan ondersteuning (Auteur et al., onder review) in middelen (Dallas et al., 2014; Perera et al., 2021; Prieto, 2020), informatie (O'Shea et al., 2016; Wray, 2021) en aangeboden trainingen (Cotán et al., 2021). Onderzoeksvraag

Om meer zicht te krijgen over wat docenten en studenten verstaan onder inclusief HO stond de volgende onderzoeksvraag centraal: Wat zijn de beelden over inclusief hoger onderwijs van docenten en studenten in Nederland? Methode van onderzoek Bij vier HO instellingen (WO en HBO) zijn docenten en studenten van elk twee opleidingen bevraagd door middel van een vragenlijst en (groep)interviews. De vragenlijst bestond uit open en gesloten vragen die deels gebaseerd zijn op eerdere onderzoeken naar inclusief onderwijs in het HO (Miesera et al., 2019; Auteur et al., onder review; Wekker et al., 2016) en deze vragen zijn waar nodig aangepast op de Nederlandse hoger onderwijscontext. De interviewleidraad is opgesteld aan de hand van de vragenlijstuitkomsten. Voorlopige resultaten en conclusies De beelden van HO docenten en studenten over inclusief HO en inclusieve onderwijspraktijken worden met elkaar vergeleken. De mate van ondersteuning gevoeld door HO-docenten vanuit hun opleiding en onderwijsinstelling wordt meegenomen in de analyses over de gevonden beelden. Wetenschappelijke en praktische betekenis Het onderzoek

- valt binnen een wetenschappelijk kennistekort betreffende de beelden van HO-docenten van inclusief hoger onderwijs en - ondersteunt in het realiseren van inclusief HO. Dit kan enerzijds bijdragen aan meer gelijkwaardigheid in het HO (Piketty, 2021; Lister et al., 2020) en anderzijds aan betere voorbereide studenten op samen werken en leven in een diverse samenleving (Palfrey, 2017).

Onderwijs van Waarde(n)

In het hoger onderwijs komen studenten met verschillende ervaringen, achtergronden en lichamen elkaar tegen. Dit kan leiden tot een verrijking van het onderwijs: door de verscheidenheid aan perspectieven wordt kennis verdiept en worden gangbare normen aangejaagd. Hiervoor is het echter wel van belang dat de docent, samen met de hoger onderwijsinstelling en studenten, een inclusieve leeromgeving realiseert waarin studenten zich vrij voelen om te delen, uit te dagen en te bekritisieren. Door middel van inclusief hoger onderwijs wordt elke student voorbereid op het samenwerken, leren en leven in onze diverse samenleving en dragen zij bij aan sociale cohesie.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- Auteur et al., onder reviewAuteur et al., onder reviewCotán, A., Aguirre, A., Morgado, B., & Melero, N. (2021). Methodological Strategies of Faculty Members: Moving toward Inclusive Pedagogy in Higher Education. *Sustainability*, 13(6), 3031. <https://doi.org/10.3390/su13063031>
- Crul, M. (2013, 1 januari). Super-diversity. A new perspective on integration. <https://repub.eur.nl/pub/50358>
- Dallas, B. K., Sprong, M. E., & Upton, T. A. (2014). Post-Secondary Faculty Attitudes toward Inclusive Teaching Strategies. *Journal of Rehabilitation*, 80(2), 12.
- Georg, W. (2009). Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher education: a multilevel analysis using data from the Konstanz Student Survey. *Studies in Higher Education*, 34(6), 647–661. <https://doi.org/10.1080/03075070802592730>
- Glastra, F. en van Middelkoop, D. (2018). *Studiesucces in het hoger onderwijs*. Houten: Eburon.
- Ghorashi, H. (2006). Paradoxen van culturele erkenning: Management van diversiteit in nieuw Nederland. *Tijdschrift voor Genderstudies*, 9(4).
- Jacobs, D. & De Jong, M. (2021) "De inclusieve uitdaging van het hoger onderwijs in België en Nederland", pp. 27-46 in Pulinx, R., Schrooten, M. & Emmers, E. (red.) *Diversiteit in het hoger onderwijs. Van theoretisch kader naar praktijkgerichte verandering*. Brussel: Academic and Scientific Publishers.
- Lee, M. Y., & Greene, G. J. (2004). A Teaching Framework for Transformative Multicultural Social Work Education. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 12(3), 1–28. [https://doi.org/10.1300/j051v12n03\\_01](https://doi.org/10.1300/j051v12n03_01)
- Lister, K., Pearson, V. K., Collins, T. D., & Davies, G. J. (2020). Evaluating inclusion in distance learning: a survey of university staff attitudes, practices and training needs. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 321–339. <https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1828048>
- Meerman, M., de Jong, M. & Wol, R. (2018). Diversiteit. We zijn er klaar mee. In: *Studiesucces in het Hoger Onderwijs* (red. D. van Middelkoop en F. Glastra). Houten: Eburon
- Moriña, A. (2019). Inclusive education in Higher Education: Challenges and opportunities. In *Routledge eBooks* (pp. 3–17). <https://doi.org/10.4324/9781351107570-2>
- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 103–114. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2020). Nationaal actieplan voor meer diversiteit en inclusie in het hoger onderwijs en onderzoek. Geraadpleegd op 16 januari 2024, pdf ([overheid.nl](https://overheid.nl))
- O’Shea, S., Lysaght, P., Roberts, J., & Harwood, V. (2015). Shifting the blame in higher education – social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 322–336. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388>
- Palfrey, J. (2017). *Safe spaces, brave spaces: Diversity and Free Expression in Education*. MIT Press.
- Perera, V. H., Moriña, A., Sánchez-Díaz, N., & Spinola-Elias, Y. (2021). Technological Platforms for Inclusive Practice at University: A Qualitative Analysis from the Perspective of Spanish Faculty Members. *Sustainability*, 13(9), 4755. <https://doi.org/10.3390/su13094755>
- Piketty, T. (2020). *Capital and Ideology*. Belknap Press.
- Prieto, L. R. (2020). Concerns about teaching culturally diverse students in a cross-

disciplinary sample of higher education faculty. *Teaching in Higher Education*, 1–12. Pulinx, R., Schrooten, M., & Emmers, E. red. (2021). *Diversiteit in het Hoger Onderwijs: van theoretisch kader naar praktijkgerichte verandering*. ASP Rendon, L. I. (2006). *Reconceptualizing Success for Underserved Students in Higher Education*. *Higher Education Policy for Minorities in the United States*. Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098> Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: a prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 181-192. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w> Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2020). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245–2261. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322> Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Educational Policy*, 17(4), 423-442. <https://doi.org/10.1080/02680930210140257> Van Middelkoop, D., Ballafkih, H., & Meerman, M. (2017). Understanding Diversity: A Dutch case study on teachers' attitudes towards their diverse student population. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-016-0045-9> Wekker, G., Sloodman, M., Icaza, R., Jansen, H., & Vázquez, R. (2016). *Let's do diversity: Report of the Diversity Commission University of Amsterdam*. University of Amsterdam. Geraadpleegd op 16 januari 2024, [178892\\_Diversity\\_Commission\\_Report\\_2016.pdf](https://www.uva.nl/bin/content/view/full/178892_Diversity_Commission_Report_2016.pdf) (uva.nl) Wray, M. (2021). Additional support services and the utilisation of teaching assistants in university settings: dissuading inclusive practice or improving academic outcomes? *Support for Learning*, 36(1), 102–115. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12345> Yssel, N., Pak, N., & Beilke, J. (2016). *A Door Must Be Opened: Perceptions of Students with Disabilities in Higher Education*. *International Journal of Disability Development and Education*, 63(3), 1-11. [10.1080/1034912X.2015.1123232](https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1123232)

## 688. De betekenis van toetsbekwaamheid in hoger onderwijs; een literatuurstudie.

Kitty Meijer; Open University

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

*Toetsbekwaamheid, Hoger beroepsonderwijs, Literatuur studie*

Toetsbekwaamheid is een belangrijk onderdeel van docentcompetenties om zowel het leerproces van studenten te kunnen sturen als de kwaliteit van het onderwijs te kunnen waarborgen (o.a. Popham, 2009; Smith, 2011). Vanuit een sociaal-cultureel perspectief wordt toetsbekwaamheid beschouwd als een dynamische, contextafhankelijke sociale praktijk. Er is echter nog geen coherente kennisbasis over toetsbekwaamheid vanuit dit perspectief in de context van het hoger beroepsonderwijs. In deze context betreft toetsbekwaamheid, naast het toetsen in enkelvoudige leersituaties, ook toetsbekwaamheid op opleidings- en programmaniveau zoals voor het ontwerpen van curricula. Middels een systematische literatuur review worden bouwstenen voor een coherente kennisbasis geïdentificeerd. Tijdens de ronde tafel worden de resultaten besproken en de implicaties van de gevonden karakteristieken voor een mogelijk conceptueel kader verkend.

Onderwerp en context Toetsbekwaamheid is een belangrijk onderdeel van docentcompetenties om zowel het leerproces van studenten te kunnen sturen als de kwaliteit van het onderwijs te kunnen waarborgen (o.a. Popham, 2009; Smith, 2011). In hedendaagse literatuur wordt toetsbekwaamheid opgevat als een dynamisch, contextueel en sociaal proces. Echter, er is nog geen coherente kennisbasis over toetsbekwaamheid binnen het hoger beroepsonderwijs vanuit deze benadering. Theoretisch kader Toetsbekwaamheid wordt in deze studie opgevat als een dynamische, contextafhankelijke sociale praktijk, waarin kennis en vaardigheden op het gebied van toetsing, evenals persoonlijke percepties en identiteit samenkomen. Click or tap here to enter text. Toetsbekwaamheid wordt dus opgevat als een proces in interactie met anderen, dat voortduurt na certificering (BKE/BKO). In de reviewstudie van Coombs & DeLuca (2022) wordt literatuur over toetsbekwaamheid in de context van het primair en secundair onderwijs

samengebracht. De literatuur geeft betekenis aan dit perspectief op toetsbekwaamheid op microniveau, in enkelvoudige leersituaties. Echter, in het hoger beroepsonderwijs overstijgt een substantieel deel van het werk het primaire proces en betreft toetsbekwaamheid ook het handelen op meso- en macroniveau, zoals in curriculumontwikkeling of beleidsontwikkeling, en staat het toekomstige beroepsdomein centraler in de toetsing. Momenteel ontbreekt een samenhangend overzicht van karakteristieken van toetsbekwaamheid vanuit dit sociaal-cultureel perspectief, in de context van het hoger beroepsonderwijs. Doel en opbrengst van het onderzoek In dit onderzoek wordt literatuur over toetsbekwaamheid van docenten in het hoger onderwijs, vanuit de introductie van een sociaal-cultureel perspectief daarop in 2013, gesynthetiseerd volgens de PRISMA richtlijn (Page et al., 2021). Er worden zeven databases doorzocht door middel van een sensitieve zoekstring (Tabel 1). Op dit moment wordt een steekproef van 20% van de 888 geïdentificeerde unieke studies beoordeeld door twee onafhankelijke reviewers middels de in- en exclusie criteria. De synthese van de uiteindelijke geïncludeerde artikelen wordt uitgevoerd volgens een kwalitatieve analyse methode om antwoord te geven op de onderzoeksvraag: Welke karakteristieken van toetsbekwaamheid worden in de literatuur over hoger onderwijs beschreven sinds de introductie van een sociaal-cultureel perspectief in 2013? [Tabel 1: Zoekstring] Deze systematische literatuur review draagt bij aan een coherente kennisbasis over toetsbekwaamheid als basis voor een mogelijk conceptueel kader en als bouwstenen die gebruikt kunnen worden voor de inrichting van professionalisering en certificering in het hoger onderwijs. Doel en opbrengst van de ronde tafel Het doel van de ronde tafel is om de bouwstenen voor toetsbekwaamheid in hoger beroepsonderwijs vanuit de literatuur review te bespreken en de betekenis ervan te verkennen voor een mogelijk conceptueel kader. Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd De resultaten van de review worden gepresenteerd en implicaties worden besproken met de deelnemers. Deelnemers wordt gevraagd actief mee te denken, op een interactieve wijze, over hoe de bouwstenen kunnen bijdragen aan een conceptueel kader over toetsbekwaamheid en aan de professionalisering en/of certificering van docenten in het hoger onderwijs.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Toetsbekwaamheid is van waarde voor docenten voor het sturen van het leerproces van studenten en voor het borgen van de kwaliteit van het onderwijs. Certificerings- en aanwijspcedures voor docenten hebben in het hoger beroepsonderwijs waarde in de borging van toetsbekwaamheid voor hun rol als examinator. Echter de waarde van deze procedures sluit onvoldoende aan bij de snel veranderende toetspraktijk, zoals digitale ontwikkelingen als AI of nieuwe onderwijsconcepten. In de literatuur wordt toetsbekwaamheid daarom de laatste jaren gezien als een sociaal-cultureel proces. Deze literatuurstudie synthetiseert de recente inzichten over toetsbekwaamheid in de context van het hoger onderwijs.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties



Coombs, A., & DeLuca, C. (2022). Mapping the Constellation of Assessment Discourses: A Scoping Review Study on Assessment Competence, Literacy, Capability, and Identity. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(3), 279–301. <https://doi.org/10.1007/s11092-022-09389-9>

Page, M. J., McKenzie, J. E., 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., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2021.105906>

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. *Australian Educational Researcher*, 40(2), 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: Zoekstring

("assessment litera*" OR "assessment competen*" OR "assessment capacit*" OR "assessment abilit*" OR "assessment capabilit*" OR "assessment identit*" OR "assessment expertise" OR "professional development in assess*")
AND
(teacher* OR lecturer* OR educator*)

## 689. Betekenisvol werken in het onderwijs. Een vergelijkende analyse.

Ruud van der Aa; CAOP

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Betekenisvol werk, Werken in het onderwijs*

De personeelstekorten in het primair en voortgezet onderwijs zijn groot en structureel van aard. Daar waar in het verleden vaak werd vertrouwd op de intrinsieke aspecten die een baan in het onderwijs aantrekkelijk zouden maken, is er steeds meer aandacht voor extrinsieke motieven (concurrerend salaris, arbeidsmarkttoelage). Tegelijkertijd is er een trend waarin de (intrinsieke) betekenis van werk van toenemend belang wordt geacht. Denk bijvoorbeeld aan het onderscheid tussen cruciale- en niet-cruciale beroepen tijdens de corona-pandemie. Of denk aan de discussie over bullshitbanen. Maar ook in ander verband wordt voor de (intrinsieke) waarde of betekenis van werk steeds vaker aandacht gevraagd. Maar wat is eigenlijk de betekenis van werk? En wanneer is werk betekenisvol? En heeft de sector onderwijs daarin een streepje voor in vergelijking met andere sectoren, vanuit het idee dat onderwijs toch een maatschappelijk belang dient (public service motivation)? In ons paper onderzoeken wij in hoeverre werkenden in het onderwijs hun werk als betekenisvol ervaren en in hoeverre dit afwijkt van de ervaring van werkenden in anderen publieke en private sectoren. We doen dit aan de hand van de Comprehensive Meaningful Work Scale (CMWS) van Lips-Wiersma & Wright (2012), gemeten bij ruim 2.000 respondenten in de genoemde sectoren

**Inleiding** Het belang van betekenisvol werk is divers, zowel voor werknemers als werkgevers. Mensen die meer zingeving ervaren, voelen zich minder eenzaam en zijn actiever, gezonder, welvarender en gelukkiger (Versantvoort, 2022). Betekenisvol werk draagt ook bij aan het behoud van werknemers en hogere arbeidsproductiviteit door versterking van betrokkenheid bij het werk, hogere werktevredenheid, hogere motivatie en bevoegenheid, meer beroepstrots en een

lager ziekteverzuim of minder uitval (zie voor overzicht: Van der Aa & Van Rijn, 2023). Tegelijk rijst de vraag of betekenisvol werk voor iedereen haalbaar is en in hoeverre dit kan worden beïnvloed door HR-beleid of vanuit een individueel loopbaanperspectief. Onderzoeksvragen In dit paper staan de volgende onderzoeksvragen centraal: In hoeverre verschilt de ervaren betekenis van werk tussen werkenden in het onderwijs met die van werkenden in andere publieke en private sectoren? Welke opties biedt het antwoord op vraag 1 om met instrumenten in het organisatie- en personeelsbeleid van de scholen het ervaren van betekenisvol werk te vergroten? Dimensies van betekenisvol werk Voor ons onderzoek sluiten wij aan op theorieën over ‘meaningful work’, vanuit een individueel perspectief (Lips-Wiersma & Morris, 2011). Deze benadering stelt de individuele subjectieve ervaring van het doel van het werk centraal, waarin zowel de subjectieve beleving als objectieve aspecten van het werk een plek hebben (Lips-Wiersma & Wright, 2012). Het model van Lips-Wiersma identificeert vier kerndimensies waarin mensen betekenisvol werk kunnen ervaren (Lips-Wiersma & Morris, 2011; Lips-Wiersma & Wright, 2012; Both-Nwabuwe, 2020). Trouw zijn aan jezelf (integrity with self): zingeving die ontstaat wanneer we in of tijdens ons werk authentiek (kunnen) zijn; grenzen durven aangeven en jezelf kunnen zijn; Eenheid met anderen (unity with others): zingeving die ontstaat wanneer we ons in of tijdens ons werk verbonden voelen met andere mensen, tot uiting komend in een goede werksfeer en gedeeld gevoelde verantwoordelijkheid met collega’s; Volledig potentieel benutten (expressing full potential): zingeving die ontstaat wanneer we in of tijdens ons werk unieke en specifieke talenten (kunnen) ontwikkelen om daarmee iets te bereiken, creëren of beïnvloeden; Anderen dienen (service to others): zingeving die ontstaat wanneer we in of tijdens ons werk het verschil (kunnen) maken in het leven van een ander, ons dienstbaar voelen. Deze kerndimensies vormen de uitkomstmaten van de Comprehensive Meaningful Work Scale (CMWS) (Lips-Wiersma & Wright, 2012; Lips-Wiersma, Wright & Dik, 2016; Both-Nwabuwe, 2020). Analyses en uitkomsten Regressieanalyse op de vier dimensies van betekenisvol werk op basis van data van 2.202 respondenten laten zien dat het ervaren van betekenisvol werk langs de dimensies niet is voorbehouden werkenden in het onderwijs, zorg of andere (semi-)publieke sectoren. Hoewel de publieke sectoren over het algemeen hoger scoren op de vier kerndimensies, zijn de verschillen met de meeste bedrijfstakken in de private sector niet significant wanneer rekening wordt gehouden met de kwaliteit van arbeid, en met organisatie-, baan- en persoonskenmerken.

#### Onderwijs van Waarde(n)

De Uitkomsten van dit paper zijn relevant voor de discussie over personeelstekorten in het onderwijs en de manier waarop instellingen met organisatie- en personeelsbeleid het ervaren van betekenisvol werk onder werkenden kunnen vergroten.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

LiteratuurBoth-Nwabuwe, J.M.C. (2020). Betekenisvol werk en zelforganiserende teams in de gezondheidszorg: een kwalitatief onderzoek naar de werkbeleving van zorgmedewerkers. *Gedrag en Organisatie*, 33(2), 116-137.

Lips-Wiersma, M., & Morris, L. (2011). *The map of meaning. A guide to sustaining our humanity in the world of work*. London: Routledge.

Lips-Wiersma, M. & Wright, S. (2012). Measuring the meaning of meaningful work: Development and validation of the comprehensive meaningful work scale (CMWS). *Group & Organization Management*, 37(5), 655-685.

Lips-Wiersma, M., Wright, S., & Dik, B. (2016). Meaningful work: differences among blue-, pink-, and white-collar occupations. *Career Development International*, 21(5), 534-551.

Van der Aa, R., Van den Berg, D., Van den Berg, D. & Kools, M. (2020). Samenwerken aan betekenisvol werk. Verkenning naar wat werk betekenisvol maakt in de publieke sector. Den Haag: CAOP.

Vander Aa, R. & Van Rijn, M. (2024). Betekenisvol werk en kwaliteit van Arbeid. In: *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken* (februari 2024).

Van der Aa, R. & Van Rijn, M. *Perspectieven op betekenisvol werk*. Den Haag: CAOP (te verschijnen)

Versantvoort, M. (2022). *Zin verzoet de arbeid. Over arbeid en zingeving in een paradoxale samenleving (oratie)*. Groningen/ Den Haag: Protestantse Theologische Universiteit/Sociaal en Cultureel Planbureau.

## 690. Perspectiefwisseling over normen en waarden in het onderwijs: Discours rondom achterstand, cultuur en ouderbetrokkenheid

Cynthia Groff; Kohnstamm Institute, UvA

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Diversiteit, Gelijkwaardigheid*

Het is geen geheim dat normen en waarden via het onderwijs worden verspreid. Het is bovendien geen geheim dat normen en waarden verschillen tussen culturele groepen. Hoe gaan we hiermee om in een multiculturele samenleving? In een recent project onderzochten wij de “perspectiefwisseling” in het omgaan met meertaligheid. De inzichten uit dit onderzoek nemen we nu een stap verder door middel van een discussie over perspectiefwisselingen rond normen en waarden. Normen en waarden zijn van belang in allerlei onderwijscontexten. Voor de discussie brengen we specifieke voorbeelden mee uit (ons onderzoek over) het samenwerken met ouders ten behoeve van de taalontwikkeling van jonge kinderen en de rol van ouders en professionals. We gaan graag in gesprek over perspectiefwisselingen rond normen en waarden in het onderwijs. Meer aandacht voor (culturele) verschillen botst soms tegen diepgewortelde aannames over de “gewone” of “normale” gang van zaken. Ook in onderzoek zelf zitten vaak verborgen berichten en niet-ondervraagde veronderstellingen. We denken graag samen over hoe we elkaar bewuster kunnen maken over verschillen in normen en waarden in onze samenleving. Ook reflecteren we graag samen hoe dit verbonden is aan theorievorming en onderzoek over ongelijkheid in de Nederlandse onderwijscontext.

Onderwerp en context Het is geen geheim dat normen en waarden via het onderwijs worden verspreid. Het is bovendien geen geheim dat normen en waarden verschillen tussen culturele groepen. Hoe gaan we hiermee om in een multiculturele samenleving? In een recent project

onderzochten wij de “perspectiefwisseling” in het omgaan met meertaligheid. De inzichten uit dit onderzoek nemen we nu een stap verder door middel van een discussie over perspectiefwisselingen rond normen en waarden. Theoretisch kader Er wordt al vele jaren aandacht besteed aan theorie en onderzoek over normen en waarden. Critical Educational Studies richten zich bijvoorbeeld op gelijkwaardigheid in het onderwijs en op rechtvaardigheid in het onderwijscurriculum (Connell, 1993), met aandacht voor het feit dat onderwijs vaak structurele ongelijkheden reproduceert (Bourdieu, 1974; Levinson, et al. 1996). Onderzoekers kijken vanuit verschillende perspectieven naar het omgaan met diversiteit en taal in het onderwijs (Little et al, 2014) en de invloed van ideologieën hierin (Groff et al., 2023; Johnson & Johnson, 2021). Doel en opbrengst van het onderzoek Normen en waarden zijn van belang in allerlei onderwijscontexten. Voor de discussie brengen we specifieke voorbeelden mee uit (ons onderzoek over) het samenwerken met ouders ten behoeve van de taalontwikkeling van jonge kinderen en de rol van ouders en professionals (refs). Professionals hebben bijvoorbeeld vaak aannames over hoe ouderbetrokkenheid eruit moet zien en hebben baat bij meer kennis en reflectie over culturele verschillen in normen en waarden rond opvoeding en communicatie met kinderen. Discoursen rond (taal)achterstand spiegelen vaak opvattingen over de waarde van de ene taal tegenover een andere taal. Doel en opbrengst van de ronde tafel We gaan graag in gesprek over perspectiefwisselingen rond normen en waarden in het onderwijs. Meer aandacht voor (culturele) verschillen botst soms tegen diepgewortelde aannames over de “gewone” of “normale” gang van zaken. Ook in onderzoek zelf zitten vaak verborgen berichten en niet-ondervraagde veronderstellingen waarover we graag in gesprek gaan. Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd Wij inventariseren in de rondetafelbijeenkomst graag de ervaringen en opmerkingen van deelnemers en denken graag samen verder over hoe we elkaar bewuster kunnen maken over verschillen in normen en waarden in onze samenleving. Ook reflecteren we graag samen hoe dit verbonden is aan theorievorming en onderzoek over ongelijkheid in de Nederlandse onderwijscontext.

Onderwijs van Waarde(n)

Het thema van het rondtafelgesprek is direct geïnspireerd door het congres thema.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

## 691. Polarisatie onder Jongeren? De Dynamiek van Attitudepolarisatie op Democratische Kernwaarden.

Nikki Dekker; Universiteit van Amsterdam

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Polarisatie, Jongeren, Burgerschapsonderwijs, Democratische kernwaarden*

De afgelopen decennia vertonen een toenemende mate van scherpe tegenstellingen tussen sociale groepen (bijv. Dekker, 2022). Polarisatie wordt gekenmerkt door een multidimensionale verdeeldheid in attitudes, identiteiten en gedrag. Zodra polarisatie democratische basiswaarden ondermijnt, vormt het een ernstige bedreiging voor de democratie (McCoy et al., 2018). Hoewel de wetenschap zich intensief buigt over het polarisatievraagstuk, ligt de focus hoofdzakelijk op volwassenen. De toenemende zorgen over polarisatie vormen met name een uitdaging voor het voortgezet onderwijs, dat jongeren voorbereidt op democratische participatie. Gezien recent Amerikaans onderzoek dat aantoonde dat jongeren vergelijkbaar gepolariseerd zijn als volwassenen (Tyler & Iyengar, 2023), is het cruciaal om ook polarisatie onder Nederlandse jongeren te onderzoeken. Deze studie richt zich daarom op het in kaart brengen van gepolariseerde houdingen onder Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs, specifiek gericht op democratische kernwaarden. Het onderzoek richt zich tevens op verklaringen voor polarisatie binnen de school- en klascontext, waaronder individuele verschillen, schoolpositionering en klasklimaat. Data van de 50 deelnemende Nederlandse scholen aan het Adolescentenpanel Democratische Kernwaarden en Schoolloopbanen (2018-2024) wordt gebruikt om de standpunten van Nederlandse leerlingen (n = 3.534) op democratische dilemma's te onderzoeken. Multilevel Modeling wordt toegepast om de invloed van de school- en klascontext op polarisatie te onderzoeken.



Inleiding, onderzoeksdoel en context De afgelopen decennia vertonen een toenemende mate van scherpe tegenstellingen tussen sociale groepen (bijv. Dekker, 2022). Polarisation, gekenmerkt door een multidimensionale verdeeldheid in attitudes, identiteiten en gedrag, kan een ernstige belemmering vormen voor maatschappelijke harmonie (Harteveld, 2021). Hoewel de wetenschap zich intensief buigt over het polarisatievraagstuk, ligt de focus hoofdzakelijk op volwassenen. Deze studie richt zich op het in kaart brengen van gepolariseerde houdingen onder Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs, specifiek gericht op het aspect waarmee een democratie staat of valt: democratische kernwaarden. Het onderzoek richt zich tevens op verklaringen voor polarisatie binnen de school- en klascontext, waaronder individuele verschillen, schoolpositionering en klasklimaat.

Theoretisch kader In een gezonde democratie is diversiteit aan opvattingen essentieel, maar overmatige verdeeldheid kan sociale stabiliteit aantasten. Zodra polarisatie democratische basiswaarden ondermijnt, vormt het een ernstige bedreiging voor de democratie (McCoy et al., 2018). Toenemende zorgen over polarisatie vormen een extra uitdaging voor het voortgezet onderwijs, dat jongeren voorbereidt op democratische participatie. Onderzoek benadrukt de invloed van docenten op burgerschapshoudingen (Wanders et al., 2021). Bovendien wordt de adolescentieperiode gekenmerkt door attitudinale plasticiteit, waarin jongeren hun identiteit verkennen en houdingen veranderlijk zijn (Tanti et al., 2011). Gezien recent Amerikaans onderzoek dat aantoont dat jongeren vergelijkbaar gepolariseerd zijn als volwassenen (Tyler & Lyengar, 2023), is het cruciaal om ook polarisatie onder Nederlandse jongeren te onderzoeken.

Onderzoeksvraag In hoeverre zijn Nederlandse jongeren gepolariseerd op democratische kernwaarden, en in welke mate wordt dit verklaard door de school- en klascontext?

Methode van onderzoek Data van 50 scholen die hebben deelgenomen aan het Adolescentenpanel Democratische Kernwaarden en Schoolloopbanen wordt gebruikt om de houding van Nederlandse jongeren tegenover democratische waarden te onderzoeken. Verzameld in de periode 2018-2024, betreft het een jaarlijkse vragenlijst die bij dezelfde leerlingen (n = 3.534) wordt afgenomen. Deze studie analyseert hun standpunten op zeven democratische dilemma's, waarbij Multilevel Modeling wordt toegepast om de invloed van de school- en klascontext op polarisatie te onderzoeken.

Voorlopige resultaten Op het eerste gezicht lijkt er geen polarisatie te zijn op democratische kernwaarden onder de leerlingen in de ADKS-steekproef. Bij nader onderzoek blijkt echter dat er sprake is van substantiële verschillen, zowel tussen als binnen scholen. Voornamelijk op het gebied van individuele kenmerken, zoals politieke interesse en onderwijsniveau, zijn er opmerkelijke verschillen waarneembaar. De voorlopige resultaten van de multilevel analyses wijzen erop dat de klassamenstelling een beduidende invloed heeft op democratische attitudes.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Dit onderzoek biedt inzicht in de mate van polarisatie onder Nederlandse jongeren met betrekking tot democratische kernwaarden en de rol die school- en klascontext hierbij spelen. Om leerlingen optimaal voor te bereiden op de democratie, is het essentieel schadelijke vormen van polarisatie te beperken. Door de mate van polarisatie onder jongeren in diverse klascontexten in kaart te brengen, kan het burgerschapsonderwijs beter worden afgestemd op individuele behoeften van leerlingen. Het meenemen van de schoolcontext biedt scholen bovendien de mogelijkheid een inschatting te maken van de mate waarin polarisatie een uitdaging vormt binnen hun onderwijsomgeving.

Onderwijs van Waarde(n)

Polarisatie kan een ernstige belemmering vormen voor een gezonde democratie. De toenemende zorgen over polarisatie vormen voornamelijk een uitdaging voor het voortgezet onderwijs, dat jongeren voorbereidt op democratische participatie. Meer kennis over de ontwikkeling van gepolariseerde democratische attitudes bij leerlingen in het voortgezet onderwijs – en individuele, klas- en schoolfactoren die hier invloed op uitoefenen – kan ingezet worden om een effectieve aanpak te ontwikkelen om schadelijke vormen van polarisatie tegen te gaan.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Dekker, P. (Ed.). (2022). Politieke polarisatie in Nederland. Het Wereldvenster. Hartevelde, E. (2021). Fragmented foes: Affective polarization in the multiparty context of the Netherlands. *Electoral Studies*, 71, 102332. <https://doi.org/10.1016/j.electstud.2021.102332> McCoy, J., Rahman, T., & Somer, M. (2018). Polarization and the global crisis of democracy: Common patterns, dynamics, and pernicious consequences for democratic polities. *American Behavioral Scientist*, 62(1), 16-42. <https://doi.org/10.1177/0002764218759576> Tyler, M., & Iyengar, S. (2023). Learning to Dislike Your Opponents: Political Socialization in the Era of Polarization. *American Political Science Review*, 117(1), 347-354. <https://doi.org/10.1017/S000305542200048X> Tanti, C., Stukas, A. A., Halloran, M. J., & Foddy, M. (2011). Social identity change: Shifts in social identity during adolescence. *Journal of adolescence*, 34(3), 555-567. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.05.012> 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>

## 692. Ontwerp van (In)formeel Onderwijs rond Duurzaamheid: Factoren die Ontwerpkeuzes van Bètastudenten Beïnvloeden

Ineke Henze; Radboud Universiteit; Hanna Stammes; Radboud  
Universiteit

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*onderwijsontwerp, wetenschappelijke geletterdheid* Groeiende nadruk in (in)formeel bètaonderwijs op wetenschappelijke geletterdheid vraagt van onderwijzenden (bijv. bètadocenten, museumstaf) dat ze hiervoor effectieve leermogelijkheden creëren. Maar, initiatieven om (beginnende) onderwijzenden te ondersteunen in de ontwikkeling van ontwerpvaardigheden hebben wisselend succes. Om meer te leren over factoren die onderwijsontwerp kunnen stimuleren voerden we een multiple casestudie uit in de context van een minor over bètaonderwijs die niet kwalificeert tot bètadocent maar beoogt dat studenten een rol leren spelen in het bevorderen van wetenschappelijke geletterdheid. Twee studenten met minimale onderwijs(ontwerp)ervaring ontwierpen ieder een onderwijsproduct voor een stakeholder en een ontwerpprobleem naar keuze met aandacht voor een duurzaamheidsthema. Via kwalitatieve analyse van ontwerp(tussen)producten, procesrapporten en een interview vonden we zeven thema's die beschreven hoe externe, persoonlijke en praktische factoren ontwerpkeuzes beïnvloedden. Zo zagen we onder andere dat studenten eigen vakdidactische kennis gebruikten, werden ondersteund door suggesties van ervaren ontwerpers/onderwijzenden en hun ontwerp ook voedden met persoonlijke motivaties rond o.a. duurzaamheid en mogelijke carrières. Hun ontwerpkeuzes werden daarentegen minder geremd door praktische factoren. Wellicht dat de minorcontext, met veel keuzevrijheid waaronder in formeel dan wel informeel onderwijs, studenten juist kansen biedt voor de inzet en mogelijk ontwikkeling van externe en persoonlijke factoren ten behoeve van onderwijsontwerp.

Inleiding-Context-Onderzoeksdoel  
 Groeiende nadruk in (in)formeel bètaonderwijs op wetenschappelijke geletterdheid (WL) vraagt van onderwijzenden (bijv. bètadocenten, museumstaf) dat ze effectieve leermogelijkheden creëren (Liu, 2009). Bijvoorbeeld via (her)ontwerp van leertaken/leeromgevingen. Initiatieven om (beginnende) onderwijzenden te ondersteunen in ontwerpvaardigheden hebben wisselend succes. Modellen voor onderwijsontwerp sluiten soms slecht aan bij intuïtieve ontwerpaanpakken of inhoudelijke of vakdidactische kennis werken beperkend (McKenney et al., 2015; Forbes & Davis, 2008). Dit onderzoek begon met een andere observatie. Bètastudenten met minimale onderwijs(ontwerp)ervaring waren in staat nieuwe onderwijsproducten te ontwikkelen rond een duurzaamheidsthema. Het betrof studenten die een 15EC-minor over bètaonderwijs volgden. Deze minor kwalificeert niet tot docent maar stelt dat alle bètaprofessionals een rol kunnen (leren) spelen t.b.v. WL. In de onderwijsontwerpcursus, bijvoorbeeld, leren studenten een onderwijsproduct ontwerpen voor een stakeholder met een onderwijsontwerpprobleem. Om meer te leren over factoren die onderwijsontwerp kunnen stimuleren voerden we hierbij een multiple casestudie uit. Des te relevanter omdat materiaalontwikkeling rond o.a. duurzaamheidsthema's belangrijk maar complex is (Stouthart et al., 2023) en informeel bètaonderwijs vaak wordt onderbelicht (Busch et al., 2022). Theorie WL kent verschillende, soms overlappende perspectieven. 'Visie I' draait om leren van natuurwetenschappelijke kennis en processen. 'Visie II' draait om wetenschap-/techniektoeepassingen in dagelijks leven/maatschappij (Roberts, 2007). 'Visie III' benadrukt deelname aan sociale/politieke activiteiten. Verschillende perspectieven vragen om verschillende onderwijsaanpakken (Sjöström & Eilks, 2018). Onderwijsontwerp wordt echter door verschillende factoren beïnvloed. Ontwerpkeuzes van ervaren docenten werden bijvoorbeeld beïnvloed door drie categorieën factoren: externe (bijv. curriculumdocumenten), persoonlijke (bijv. vakdidactische kennis) en praktische (bijv. tijd; Boschman et al., 2014). Maar: welke externe, persoonlijke en praktische factoren beïnvloeden de ontwerpkeuzes van bètaonderwijsstudenten? Methode Studenten met positief-beoordeelde ontwerpproducten (ontwerpcriteria Nieveen, 2009) werden benaderd. Twee waren geïnteresseerd (tabel 1). Ontwerp(tussen)producten en procesrapporten werden verzameld en voedden een stimulated-recall interview. We selecteerden ontwerpkeuzes in de data en codeerden persoonlijke, externe en praktische invloeden (tabel 2). Thematische analyse (Saldaña, 2016) leidde naar patronen die ontwerp succes hielpen verklaren. Resultaten We vonden zeven thema's (tabel 3). Eén bespreken we. Thema 4. Studenten gebruikten beginnende (vak)didactische kennis. Student 1 koos bijvoorbeeld om differentiatie-opties te ontwikkelen denkende dat verschillende leeftijden het broeikas effect op verschillende moeilijkheidsniveaus beter konden begrijpen. Het karakter van de kennis verschilde tussen studenten. Bijvoorbeeld, student 1's kennis reflecteerde WL Visies II en III; student 2 Visies I en II. Student 1 koos bijvoorbeeld voor stimuleren van daadwerkelijke klimaatactie ("met fiets i.p.v. auto naar zwembad"). Student 2 koos voor leerdoelen draaiend om toepassen van scheikundige "theorie" in de "context" van voedselproducten, o.a. vanwege hun aanstaande eindexamen. Conclusie/Discussie Deze studie bracht in kaart hoe verschillende factoren onderwijsontwerp door bètastudenten kunnen beïnvloeden en mogelijk stimuleren. Studenten met minimale onderwijs(ontwerp)ervaring gebruikten o.a. eigen vakdidactische ideeën (thema 4), ondersteund door ervaren ontwerpers/onderwijzenden (thema 1). Persoonlijke

motivaties rond o.a. duurzaamheid/carrièreperspectief voedden ook hun ontwerp (thema 5). Anders dan ervaren docenten (Handelzalts, 2019), waren studenten opvallend ongeremd door praktische factoren (thema 6). Wellicht dat de minorcontext, met veel keuzevrijheid, bètastudenten kansen biedt voor inzet en ontwikkeling van externe en persoonlijke factoren t.b.v. onderwijsontwerp. Dit kan ook voor lerarenopleidingen interessant zijn, maar moet verder onderzocht worden.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Groeiende nadruk in (in)formeel bètaonderwijs op wetenschappelijke geletterdheid vraagt van onderwijzenden (bijv. bètadocenten, museumstaf) dat ze hier leermogelijkheden voor creëren. Een belangrijke, maar ook lastige taak. Een nadruk in bètaonderwijs op het behandelen van vraagstukken waarin ook nadrukkelijke maatschappelijke componenten meespelen (denk aan thema's als duurzaamheid of gezondheid) vraagt om ander type onderwijs. Deze studie beschrijft factoren die bètastudenten meewegen in het ontwerp van dergelijk onderwijs wat aanknopingspunten geeft voor het ondersteunen van beginnende onderwijzenden in deze taak.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Boschman, F., McKenney, S., & Voogt, J. (2014). Understanding decision making in teachers' curriculum design approaches. *Educational Technology Research and Development*, 62, 393-416.

Busch, K. C., Kudumu, M., & Park, S. (2023). Pedagogical content knowledge for informal science educators: Development of the ISE-PCK framework. *Research in Science Education*, 53(2), 253-274.

Forbes, C. T., & Davis, E. A. (2008). Exploring preservice elementary teachers' critique and adaptation of science curriculum materials in respect to socioscientific issues. *Science & Education*, 17, 829-854.

Handelzalts, A. (2019). Collaborative curriculum development in teacher design teams (pp. 159-173). Springer International Publishing.

Liu, X. (2009). Beyond science Literacy: science and the public. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(3), 301-311.

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, 181-202.

Nieveen, N. (2009). Formative evaluation in educational design research. In Tj. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *An introduction to educational design research* (pp. 89-101).

SLO.Roberts, D.A. (2007). Scientific literacy / science literacy. In S.K. Abell & N.G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 729-780). Lawrence Erlbaum Associates.

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. The coding manual for qualitative researchers. Sage.

Sjöström, J., & Eilks, I. (2018). Reconsidering different visions of scientific literacy and science education based on the concept of Bildung. *Cognition, metacognition, and culture in STEM education: Learning, teaching and assessment*, 65-88.

Stouthart et al., 2023 student teacher SDGStouthart, T., Bayram, D., & van der Veen, J.

(2023). Capturing Pedagogical Design Capacity of STEM Teacher Candidates: Education for Sustainable Development through Socioscientific Issues. Sustainability, 15(14), 11055.

Tabel 1. Casuskenmerken	
Beide studenten: begin 20; (bio)chemische bachelorstudie; reeds afgerond introductievak bètaonderwijs (incl. ontwerp van 1 les en 'microteaching')	
<i>Student 1</i>	<i>Student 2</i>
ervaring met geven van bijles	geen verdere onderrichtserving
met medestudent twee lessen ontwikkeld voor kinderen in basisschoolleeftijd die een soort 'science club' volgen rond het (versterkte) broeikas-effect en manieren om versterking tegen te gaan	met medestudent twee lessen ontwikkeld voor bovenbouw scheikunde rond een bedrijf uit de voedselindustrie en met o.a. aandacht voor productieprocessen en bijdrage aan gezondheid

Tabel 2. Codes: Categorie factoren en bijbehorende subcodes	
Externe factoren	Stakeholder; Ontwerppartner; Andere medestudenten; Bètaonderwijs minor; (Inter)nationale curricula; Anderen
Persoonlijke factoren	Ontwerpkennis; Pedagogische kennis; Inhoudskennis; Vakdidactische kennis; Motivaties
Context factoren	Binnen (in)formele ontwerpcontext; Buiten (in)formele ontwerpcontext

Tabel 3. Thema's volgend uit data-analyse	
1.	Externe factoren creëerden begrensde ontwerpvrijheid
2.	Ervaren onderwijsontwerpers en onderwijzenden leverden waardevolle ontwerpsuggesties
3.	Studenten gebruikten zowel intuïtieve als formele ontwerpkennis
4.	Studenten gebruikten opkomende (vak)didactische kennis
5.	Studenten volgden hun persoonlijke voorkeuren
6.	Studenten hadden weinig oog voor praktische factoren
7.	Studenten balanceerden verschillende factoren zorgvuldig

## 693. Doorgronden en ondersteunen van responsief curriculum co-design met dialoogkaarten

Susan McKenney; Universiteit Twente; Anje Ros; Fontys Hogeschool; Maria Custers; University of Twente

Divisie: Curriculum

*Responsief curriculum, Codesign, Team support, hbo*

Maatschappelijke vraagstukken, een veranderende arbeidsmarkt en een steeds diverser wordende studentenpopulatie dagen het hoger beroepsonderwijs uit om meer responsieve curricula te ontwikkelen. Een responsief curriculum is een curriculum dat flexibel met bovenstaande ontwikkelingen kan meebewegen. Dergelijke curricula vragen om een participatief ontwerpproces: oftewel om collaboratief curriculum design (CCD) in multi-actor design teams. In deze workshop gaan deelnemers spelenderwijs aan de slag met een set kaarten die als onderdeel van een PhD-traject is ontwikkeld om het gesprek aan te gaan over huidige en gewenste support voor dergelijke design teams. Het gaat om een prototype dat in de periode maart-april actief wordt ingezet om MT's en onderwijskundigen voor te bereiden op grootschalige curriculumontwikkeling binnen een hogeschool in het zuiden van Nederland, die de context vormt van dit onderzoek. De workshop is met name interessant voor onderzoekers met interesse in (evaluatie van) curriculum co-design en ORD-bezoekers die benieuwd zijn naar manieren om actief met docenten en andere stakeholders in dialoog te treden over responsieve curricula of het ondersteunen van teams bij onderwijsvernieuwing.

Een responsief curriculum is een curriculum dat flexibel kan meebewegen met veranderende behoeften vanuit studenten, de arbeidsmarkt en bredere maatschappij. Eerder onderzoek toont aan dat dit vraagt om een andere benadering van curriculum design: een non-lineaire,



dialogische aanpak (Nieuwenhuis et al., 2021) waarbij docenten actief samen met studenten, beroepsprofessionals en eventuele andere stakeholders co-designen (Vreuls et al., 2022). Uit onderzoek naar teacher design teams (TDTs) weten we dat docenten passende ondersteuning nodig hebben om met elkaar curriculumproducten te kunnen ontwikkelen. Zo hebben zij hiervoor uiteenlopende expertise nodig (Huizinga et al., 2014), zijn gebaat bij just-in-time ondersteuning vanuit een onderwijskundige, onderzoeker of procesbegeleider (o.a. Voogt et al., 2011; Pieters et al., 2019) en is ondersteuning vanuit de schoolcontext vereist (Handelzalts et al., 2019; McKenney, 2019). In ontwerpprocessen waarin ook andere stakeholders actief participeren, worden designers geconfronteerd met extra uitdagingen, onder andere op socio-politiek vlak (o.a. Penuel, 2019). Uit een recente literatuursynthese blijkt dat multi-actor teams die aan de slag gaan met co-design van responsieve curricula gebaat zijn bij een mix van menselijke expertise, materiële bronnen en ondersteunende structuren op drie terreinen: op het terrein van collaboratie, curriculum én design (Custers et al., 2024a). Uitkomst van dit onderzoek is een overzicht van 40 karakteristieken van CCD support die met behulp van een reeks interviews met docentontwerpers empirisch gevalideerd zijn (Custers et al., 2024b). Beide analysestudies maken onderdeel uit van een ontwerpgericht PhD-onderzoek dat wordt uitgevoerd binnen de context van een hogeschoolbrede onderwijsvernieuwing: Transitie ‘Talengericht Onderwijs’ (TGO) binnen een grote hogeschool in het zuiden van Nederland. In deze workshop maken deelnemers actief kennis met een van de prototype-ontwerpen, een methodiek met 40 dialoogkaarten, die ontwikkeld is voor de managementteams en onderwijskundigen van de 24 betrokken instituten die aan de vooravond staan van de transitie. De dialoogkaarten corresponderen met de eerder genoemde karakteristieken van CCD-support. In een reeks gezamenlijke bijeenkomsten in maart/april 2024 gaan MT's en onderwijskundigen van de betrokken instituten met deze kaarten begeleid aan de slag. Het doel daarvan is om hen inzicht te geven in noodzakelijke elementen van CCD-support. Deze input zou moeten helpen bij het evidence-informed opstellen van transitieplannen, waarin ieder instituut wordt gevraagd concreet te verwoorden hoe zij medewerkers ondersteunen in de transitie richting Talentgericht Onderwijs. De workshop heeft de volgende opzet en doelstellingen.

10 min: Welkom en kennismaken met achtergrond, doelen en methode van de studie  
25 min: Subteams gaan actief aan de slag met de dialoogkaarten  
5 min: Korte uitwisseling van ervaringen  
5 min: Reflectie op inzichten vanuit de bijeenkomsten waarin MTs en onderwijskundigen van verschillende instituten met de dialoogkaarten hebben gewerkt  
15 min: Discussie van verschillen en overeenkomsten tussen instituten en- gebaseerd daarop- uitwisseling van aanbevelingen voor vervolgstappen.

Veel instellingen worstelen met manieren om hun onderwijs responsiever te maken. Deze workshop heeft als doel deelnemers zowel theoretische als praktijkinzichten te bieden om multi-actor teams te ondersteunen bij curriculum co-design en de evaluatie daarvan.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Responsieve curricula zijn curricula die kunnen meebewegen met veranderende behoeften vanuit een steeds diverser wordende studentenpopulatie, de arbeidsmarkt en bredere maatschappij. Deze workshop geeft theoretische en praktische inzichten in hoe het gezamenlijk ontwerpproces hiervan optimaal kan worden ondersteund, zodat dit ook leidt tot het beoogde onderwijs van maatschappelijke waarde. Bij multi-actor design komen verschillende perspectieven en waarden samen. Dat maakt dit soort processen complex, maar ook buitengewoon waardevol.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

ReferentiesCusters, M. Ros, A., & McKenney, S. (2024a). Collaborative curriculum design processes: The development of a conceptual overview of the necessary elements of support [Ongepubliceerd manuscript]. Faculteit Behavioural, Management and Social Sciences, Universiteit Twente.Custers, M. Snoeren, M., Ros, A., & McKenney, S. (2024b). Learning and support needs of vocational education teachers that engage in multi-stakeholder curriculum design [Ongepubliceerd manuscript]. Faculteit Behavioural, Management and Social Sciences, Universiteit Twente.Handelzalts, A., Nieveen, N., & van den Akker, J.J.H. (2019). Teacher Design Teams for School-Wide Curriculum Development: Reflections on an Early Study. In J. Pieters, J. Voogt, & N. Pareja Roblin (Eds.), *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning* (pp. 55-83). London: Springer International Publishing.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.McKenney, S. (2019). Developing the Human, Material, and Structural Aspects of Infrastructure for Collaborative Curriculum Design: Lessons Learned. In J. Pieters, J. Voogt, & N. Pareja Roblin (Eds.), *Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning* (pp. 403-424). London: Springer International Publishing.Nieuwenhuis, L., Smulders, H., & Sessink, R. (2021). Responsiviteit als opdracht. In A. Hoeve, H. Van Vlokhoven, L. Nieuwenhuis, & P. Den Boer (Eds.), *Handboek beroepsgerichte didactiek. Effectief opleiden in het mbo en hbo* (pp. 73-92). Pica.Penuel, W.R. (2019). Infrastructuring as a practice of design-based research for supporting and studying equitable implementation and sustainability of innovations. *Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 659-677.Pieters, J., Voogt, J., & Roblin, N. P. (Eds.). (2019). *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning*. London: Springer International PublishingVoogt, J., Westbroek, H. B., Handelzalts, A., McKenney, S., Pieters, J. M., & de Vries, B. (2011). Teacher learning in collaborative curriculum design. *Teaching and Teacher Education*, 27(8), 1235-1244.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*, 00, 1-24.

## 698. Het benutten van kennis over Inclusief Hoger Onderwijs: ervaringen op drie opleidingen

Machteld de Jong; Hogeschool Inholland; Aliya Celik; Diversity Included; Rick Wolff; Risbo/EUR

Divisie: Hoger Onderwijs

*Kennisbenutting, Inclusief Onderwijs, Docententeams*

Het is makkelijker gezegd dan gedaan: docenten dienen meer aandacht te besteden aan het inclusiever maken van hun onderwijs. Dit vereist wel dat zij hierover kennis verzamelen. In het onderzoek dat wij presenteren - onderzoek dat is mogelijk gemaakt door de NRO Expertgroep Toegankelijk Hoger Onderwijs - zijn docenten van drie hoger onderwijsopleidingen (twee hbo- en een wo-opleiding) enkele maanden gevolgd bij hun zoektocht naar kennis over inclusief onderwijs. In het onderzoek stond de volgende onderzoeksvraag centraal: Op welke manier krijgt het thema inclusief onderwijs concreet vorm binnen de onderwijspraktijk van docententeams in het hoger onderwijs en welke rol speelt kennisbenutting daarbij? Hiervan afgeleid hebben wij ons beziggehouden met vragen als: hoe gaan docenten op zoek? Welke factoren maken deze zoektocht makkelijker, en welke factoren verhinderen dit juist? Veranderen factoren door de tijd heen? En als kennis over inclusief onderwijs eenmaal is gevonden: hoe waardevol is deze kennis dan voor docenten en op welke manieren passen zij deze kennis toe? Inzicht in deze vragen is van belang als je wilt dat onderwijskennis over inclusief onderwijs ook gebruikt gaat worden in de onderwijspraktijk.

### **Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Inleiding, onderzoeksdoel en context Uit een kennisbehoefteanalyse van de NRO Expertgroep Toegankelijkheid Hoger Onderwijs (ETHO) (Boogaard & Conijn, 2022) kwam naar voren dat docenten in het hoger onderwijs weten dat er veel kennis is op het gebied van Inclusief Onderwijs, maar zij ervaren dat kennis als gefragmenteerd en moeilijk bereikbaar. Naar aanleiding van deze uitkomst vroeg de ETHO zich af hoe het eigenlijk zit met kennisbenutting door docenten. Want het is makkelijker gezegd dan gedaan: docenten dienen meer aandacht te besteden aan het inclusiever maken van hun onderwijs. Dit vereist wel dat zij hierover kennis verzamelen. Maar hoe komen zij aan deze kennis? En wat doen zij ermee? In het onderzoek dat wij presenteren - onderzoek dat is mogelijk gemaakt door de ETHO - zijn docenten van drie hoger

onderwijsopleidingen (twee hbo- en een wo-opleiding) enkele maanden gevolgd bij hun zoektocht naar kennis over inclusief onderwijs. Theoretisch kader Op het specifieke gebied van kennisbenutting met betrekking tot inclusief onderwijs is nog weinig onderzoek gedaan. Er dus ook weinig theoretisch basis waarop terug kan worden gevallen. Wij hebben echter als aanname dat interacties van docenten binnen hun team van groot belang zijn bij kennisbenutting: collega's kunnen elkaar helpen bij het vinden/delen van kennis en het gebruiken van deze kennis. Zo bekeken kan kennisbenutting bekeken worden vanuit het perspectief van Sociaal Kapitaal zoals geformuleerd door Putnam (2000): docenten met meer sociaal kapitaal hebben ook betere mogelijkheden om kennis te benutten. Onderzoeksvragen In het onderzoek stond de volgende onderzoeksvraag centraal: Op welke manier krijgt het thema inclusief onderwijs concreet vorm binnen de onderwijspraktijk van docententeams in het hoger onderwijs en welke rol speelt kennisbenutting daarbij? De onderzoeksvraag is verkennend en ruim opgesteld omdat wij op voorhand niet precies weten in hoeverre docententeams inclusief onderwijs hebben doorgevoerd in hun onderwijsprogramma en -praktijk. Hiervan afgeleid zijn de volgende vragen geformuleerd: hoe gaan docenten op zoek? Welke factoren maken deze zoektocht makkelijker, en welke factoren verhinderen dit juist? Veranderen factoren door de tijd heen? En als kennis over inclusief onderwijs eenmaal is gevonden: hoe waardevol is deze kennis dan voor docenten en op welke manieren passen zij deze kennis toe? Methode van Onderzoek In de periode juni 2023 tot en met april/mei 2024 worden docententeams van drie hoger onderwijsopleidingen gevolgd met betrekking tot kennisbenutting in het kader van inclusief onderwijs. Afhankelijk van de opleiding worden 5 tot 10 docenten over deze periode 5 tot 7 maal gesproken in korte gesprekken van 15-20 minuten. Dit, om de belasting voor docenten zo laag mogelijk te houden. Resultaten en onderbouwde conclusies Het onderzoek is op moment van schrijven nog lopende. Resultaten en conclusies kunnen daarom op het moment van schrijven nog niet geformuleerd worden. Wetenschappelijke en praktisch betekenis van de inhoudelijke bijdrage Het onderzoek levert een bijdrage aan betere benutting van wetenschappelijke kennis over inclusief onderwijs in het hoger onderwijs en geeft hiermee inzicht in hoe deze kennis kan worden toegepast in de onderwijspraktijk.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Kansengelijkheid stopt niet aan de poorten van het hoger onderwijs. Ook binnen het hoger onderwijs dienen opleidingen leeromgevingen te bieden waarbij het studiesucces niet afhankelijk is van iemands (culturele) achtergrond en factoren als sociaal-economische status, fysieke of mentale behoeften. Docenten spelen hierin een centrale rol omdat zij degene zijn die studenten opleiden, begeleiden en beoordelen. Het is dus van groot belang dat docenten en de teams waar zij deel van uitmaken kennis hebben over het zo inclusief mogelijk inrichten van het onderwijs. Het is daarmee eveneens van groot belang om inzicht te bieden in hoe docenten kennis (kunnen) benutten.

#### Referenties

Boogaard, M. & Conijn, J. (2022). Kennisbehoeften toegankelijkheid hoger onderwijs. Een inventarisatie. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. (Rapport 1087)

Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster: New York.

## 700. Biases, diversiteit en positionaliteit: Hoe we tot meer inclusief onderzoek kunnen komen

Marije Lesterhuis; Universitair Medisch Centrum Utrecht; Gisela Van der Velden; Universitair Medisch Centrum Utrecht; Bea Mertens; Universiteit Antwerpen

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

*Methodologie, Positionaliteit, Diversiteit, Biases*

Sociaalwetenschappelijke onderzoekers zijn minder divers dan veel van de populaties die we onderzoeken. De achtergrond van een onderzoeker bepaalt echter (vaak onbewust) keuzes die we maken, bijvoorbeeld het onderzoekstopic waarmee we affiniteit hebben en methodologische keuzes die soms (ongewild) leiden tot het uitsluiten van alternatieve perspectieven (Secules et al., 2021). Om te waken over de validiteit van onderzoek is het belangrijk kritisch te reflecteren op de invloed van de eigen subjectiviteit en context op het onderzoeksproces (Olmos-Vega et al., 2022), ofwel op onze positionaliteit. Positionaliteit verwijst naar een geheel van verschillende meer zichtbare (bv. etnische afkomst) en verborgen (bv. seksuele voorkeur) demografische identiteiten. In de workshop introduceren van de concepten diversiteit, biases en positionaliteit. Dit stelt de deelnemers in staat om te reflecteren op aspecten die deel uitmaken van hun onderzoeksidentiteit en die dus hun positionaliteit mee vormen. Vervolgens presenteert een van de auteurs de zes fundamentele aspecten van positionaliteit (Secules et al., 2021) en hoe deze in haar onderzoek het proces hebben beïnvloed. Tot slot gebruiken we deze zes aspecten om te reflecteren op mogelijke biases in het eigen onderzoek. Deze worden plenair besproken om, gebaseerd op methodologische literatuur, bruikbare handvatten voor inclusiever onderzoek aan te kunnen reiken.

Sociaalwetenschappelijke onderzoekers zijn minder divers dan veel van de populaties die dit onderzoek tracht te bestuderen. De achtergrond van een onderzoeker bepaalt echter (vaak onbewust) de keuzes die in onderzoek gemaakt worden. Het gaat dan bijvoorbeeld om de keuze voor een onderzoekstopic waarmee de onderzoeker affiniteit heeft en het maken van pragmatische methodologische keuzes die soms (ongewild) leiden tot het uitsluiten van alternatieve perspectieven. Om te waken over de validiteit van onderzoek is het belangrijk als onderzoeker kritisch te reflecteren over de invloed van de eigen subjectiviteit en context op het onderzoeksproces (Olmos-Vega et al., 2022). De bewustwording van waar methodologische keuzes mogelijk gebiased kunnen worden, zorgt mogelijk voor de wil meer inclusief te onderzoeken (Perry et al., 2015). In kwalitatief onderzoek is het intussen een gangbare praktijk om te reflecteren over de positionaliteit van de betrokken onderzoekers. De positionaliteit van de onderzoeker is een geheel van verschillende meer zichtbare (bv. etnische afkomst) en verborgen (bv. seksuele voorkeur) demografische identiteiten (figuur 1). Positionaliteit wordt doorgaans geoperationaliseerd als reflexiviteit, een activiteit waarin onderzoekers hun achtergrondkenmerken, ervaringen en hieruit voortvloeiende biases identificeren om vervolgens te kunnen stilstaan bij de impact ervan op onderzoekskeuzes. Deze reflectie draagt bij aan het versterken van de kwaliteit van het onderzoek (Berger, 2015; Charmaz, 2014; Creswell & Creswell, 2018). Als kader voor deze workshop hanteren we de zes fundamentele aspecten van onderzoek waar positionaliteit een potentiële impact op heeft, geïdentificeerd door Secules en collega's (2021) (tabel 1). Het gaat onder andere om (1) onderzoekstopics of -doelgroepen die impliciet vermeden worden, wanneer een onderzoeker hiermee weinig ervaring of affiniteit heeft, (2) specifieke kennis hebben over de onderzoekspopulatie als 'insider', of het ontbreken ervan als 'outsider' en (3) hierdoor sneller verborgen elementen kunnen identificeren die bijdragen aan theorievorming over de specifieke onderzoekscontext. Daarnaast beïnvloedt de positionaliteit van de onderzoeker ook de (4) methodologische keuzes en (5) de relatie tussen onderzoeker en participant, bijvoorbeeld de mate waarin je positionaliteit je mogelijk beter in staat om potentieel uitgesloten participanten in de sample te identificeren, 'gatekeepers' te identificeren of om een betere vertrouwensrelatie met de participanten op te bouwen. Tot slot pleiten Secules en collega's (2021) om (6) positionaliteit te beschrijven in onderzoeksoutput, ten behoeve van transparantie, maar ook om ruimte te geven aan onderzoekers met geminoriseerde identiteiten. Aanpak

In deel 1 van de workshop worden de concepten diversiteit, onderzoeksidentiteiten (figuur 1), positionaliteit en biases theoretisch geïntroduceerd. Dit stelt de deelnemers in staat om te reflecteren op aspecten die deel uitmaken van hun onderzoeksidentiteit en die dus hun positionaliteit mee vormen. Deel 2 staat in het teken van de relatie tussen positionaliteit en onderzoekskeuzes. Het raamwerk van Secules en collega's (2021) (tabel 1) wordt toegepast op het onderzoek van één van de presenterende auteurs, wiens positionaliteit beschouwd kan worden als een 'insider' perspectief. Vervolgens brengen de deelnemers mogelijke biases in hun eigen onderzoek in kaart met behulp van de reflectievragen uit tabel 1. Deze worden plenair besproken om, gebaseerd op methodologische literatuur, tot slot bruikbare handvatten voor inclusiever onderzoek aan te reiken.

Onderwijs van Waarde(n)

Alhoewel we in onderwijsonderzoek soms stellen objectief en misschien zelfs waarde vrij te werken, blijkt dit zelden het geval. Onderzoekers zijn mensen, en daarmee niet vrij van het hebben van een eigen perspectief en waarden. Deze is verbonden met hun positionaliteit. Dit is niet erg, maar vraagt om bewustzijn, transparantie en reflexiviteit. In deze workshop willen we deelnemers bewust maken van de invloed van hun positionaliteit op mogelijke biases in hun onderzoeksontwerp. Daarnaast bieden we handvatten gebaseerd op methodologische literatuur, die tot voor inclusiever onderzoek kunnen leiden.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.

Olmos-Vega, F.M., Stalmeijer, R.E., Varpio, L. & Kahlke, R. (2023). A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide No. 149. *Medical Teacher*, 45(3) <https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057287>

Perry, S.P., Murphy, M.C. & Dovidio, J.F. (2015). Modern prejudice; Subtle, but unconscious? The role of bias awareness in whites' perceptions of personal and others' biases. *Journal of Experimental Social Psychology*, 61, 64-78. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jesp.2015.06.007>

Secules, S., McCall, C., Mejia, J. A., Beebe, C., Masters, A. S., Sánchez-Peña, M. L., & Svyantek, I. (2021). Positionality practices and dimensions of impact on equity research: A collaborative inquiry and call to the community. *Journal of Engineering Education*, 110(1), 19-43. <https://doi.org/10.1002/jee.20377>



## 703. Flexibilisering en studentenwelzijn = de vorming van de professional van de toekomst?

Femke Bijker; Hogeschool Windesheim; Herma Jonker; Hogeschool Windesheim; Charlotte Vissenberg; Hogeschool Windesheim

Divisie: Hoger Onderwijs

*flexibilisering, studentenwelzijn, student sense of belonging, hoger onderwijs*

Flexibilisering en studentenwelzijn zijn belangrijke thema's in het hoger onderwijs. Studentenwelzijn kan onder druk komen te staan wanneer er sprake is van flexibilisering van onderwijs (zie o.a. Kouwenberg, 2023). In het proces van flexibilisering van onderwijs binnen Hogeschool Windesheim is ervoor gekozen om een Learning Lab Student Sense of Belonging (SSB) in te richten. SSB heeft net zoals studentenwelzijn een positief verband met studiesucces (zie bijvoorbeeld Dopmeijer et al. 2022a; Gubbels & Kappe, 2017; Kouwenberg, 2023). Vanuit onze verschillende professionele rollen ervaren wij dat deze begrippen vaak als op zichzelf staande innovaties worden ingezet, in plaats van samenhangende processen in relatie tot het bieden van goed onderwijs en het opleiden van toekomstbestendige professionals. Vanuit de begrippen 'flexibilisering', 'studentenwelzijn en SSB' staan we stil bij wat hoger beroepsonderwijs volgens de wet is. Vanuit het wettelijke kader en visie op onderwijs dat interventies altijd in samenhang met goed onderwijs en het opleiden van toekomstbestendige professional moet plaatsvinden, gaan we in deze workshop aan de slag met de vraag 'hoe' dat kan. Ons doel is om theoretische en praktische kennis over goed hoger beroepsonderwijs in relatie tot de thema's 'flexibilisering' en 'studentenwelzijn en SSB' in samenhang te problematiseren én te verrijken.

Aanleiding workshop Flexibilisering en studentenwelzijn zijn belangrijke thema's in het hoger onderwijs. Studentenwelzijn kan onder druk komen te staan wanneer er sprake is van flexibilisering van onderwijs (zie o.a. Kouwenberg, 2023). Vanuit onze verschillende professionele rollen in onderzoek en onderwijs ervaren wij dat deze begrippen vaak als op

zichzelf staande innovaties worden ingezet, in plaats van samenhangende processen in relatie tot het bieden van goed onderwijs en het opleiden van toekomstbestendige professionals. In het proces van flexibilisering van onderwijs binnen Hogeschool Windesheim is ervoor gekozen om een Learning Lab Student Sense of Belonging (SSB) in te richten. Docenten kunnen een project indienen waarbij ze werken aan student SSB. In het learning lab wordt regelmatig de vraag gesteld hoe recht kan worden gedaan aan de behoefte van flexibilisering zonder dat het belang van SSB verwaarloosd wordt.

Conceptueel kader Flexibilisering Flexibel onderwijs biedt studenten de mogelijkheid om, meer dan voorheen, invloed uit te oefenen op hun leerroute, leerproces en leeromstandigheden (Huizinga, Van Kuijk & Jonker, 2023). Het flexibiliseren van hoger onderwijs vindt plaats op basis van een viertal overwegingen (Jonker, Smits & Gijssen, 2020). Deze zijn psychologisch, pedagogisch-didactisch, praktisch en marketing gerelateerd en gaan gepaard met verwachtingen. De verwachting behorend bij de psychologische overweging is dat flexibel onderwijs bijdraagt aan de motivatie van studenten, doordat zij bijvoorbeeld autonomere keuzes kunnen maken. De pedagogisch-didactische overweging gaat gepaard met de verwachting dat flexibel onderwijs beter kan aansluiten bij individuele onderwijsbehoeftes. De praktische overweging heeft de verwachting dat de onderwijstijd- en plaats beter kan aansluiten bij de omstandigheden van de student. Tot slot is de verwachting behorende bij de marketing overweging dat flexibel onderwijs een grotere doelgroep bereikt. Studentenwelzijn en student sense of belonging Een hogeschool wordt gezien als een omgeving die gezondheid en welzijn kan bevorderen (Dopmeijer et al., 2022b). In veel rapportages wordt studentenwelzijn in positief verband gebracht met studiesucces (zie bijvoorbeeld Dopmeijer et al. 2022a; Gubbels & Kappe, 2017; Kouwenberg, 2023). Ook SSB wordt in verband gebracht met studiesucces (zie o.a. Kouwenberg, 2023; Josso Loureiro, Tahir & Vissenberg, 2023; Zondervan[1], 2023). Josso Loureiro et al. (2023) beschrijven de volgende elementen van SSB: Participatie (betrokkenheid door bijvoorbeeld van aanwezigheid), erbij horen (emotioneel betrokken voelen), ertoe doen (gewaardeerd worden), bij de groep passen en jezelf zijn en tot slot het verbonden voelen met de omgeving waar het onderwijs plaatsvindt. Hoger beroepsonderwijs Vanuit de begrippen 'flexibilisering', 'studentenwelzijn en SSB' staan we stil bij wat hoger beroepsonderwijs volgens de wet is: "Onderwijs dat is gericht op de overdracht van theoretische kennis en op de ontwikkeling van vaardigheden in nauwe aansluiting op de beroepspraktijk." Vanuit het wettelijke kader en de visie op onderwijs dat interventies altijd in samenhang met goed onderwijs en het opleiden van toekomstbestendige professionals moet plaatsvinden, gaan we in deze workshop aan de slag met de vraag 'hoe' dat kan. Ons doel is om theoretische en praktische kennis over goed hoger beroepsonderwijs in relatie tot de thema's 'flexibilisering' en 'studentenwelzijn en SSB' in samenhang te problematiseren én te verrijken. [1] Interne publicatie hogeschool Windesheim

#### Onderwijs van Waarde(n)

Onderwijs is zeker meer dan het verschaffen van kennis en vaardigheden. Vanuit onze verschillende rollen binnen de hogeschool (onderzoeker, docent, coördinator, changemaker studentenwelzijn) zien we een risico dat belangrijke maatschappelijke thema's als doel op zich worden gesteld. Innovaties kunnen te veel op zichzelf kunnen komen te staan en te weinig onderdeel zijn van het primaire proces van 'goed onderwijs' om de professional van de toekomst

op te leiden. We vinden het belangrijk dat dit gesprek met behulp van een workshop gevoerd wordt, met het doel 'onderwijs van waarde' te bieden.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Dopmeijer, J.M, Nuijen, J., Busch, M.C.M., Tak, N.I. & Verweij, A. (2022a) Monitor Mentale gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs 2021, Deelrapport I, Mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs. RIVM, Trimbos-Instituut en GGD GHOR Nederland. Opgevraagd van: Monitor Mentale gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs 2021, Deelrapport I, Mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs, herziene versie (openrepository.com)Dopmeijer, J., Horst, M. van der, Avoort, J. van der, Scheeren, L., Wegen, J. van der & Veen, E. van (2022b, 19 oktober). Studentenwelzijn. Onderwijskennis. Opgevraagd van: Studentenwelzijn | OnderwijskennisGubbels, N., Kappe, R. (2017). Lectoraat Studiesucces – Onderzoekslijn Studentenwelzijn, onderzoeksagenda. Hogeschool Inholland, Lectoraat Studiesucces. Opgevraagd van: onderzoeksagendaonderzoekslijnstudentenwelzijnv1.0.pdf (presspage.com)Huizinga, T., Kuijk, M. van, Jonker, H. (2023, 16 november). Studentenbehoeften in het kader van flexibilisering. Onderwijskennis. Opgevraagd van: Studentbehoeften in het kader van flexibilisering | OnderwijskennisJonker, H., Smits, A., & Gijsen, M. (2020). Flexibiliteit & Studiesucces in het hoger onderwijs. Een literatuurverkenning. Zwolle, Nederland: Hogeschool Windesheim, lectoraat Onderwijsinnovatie & ICT.Kouwenberg, M. (2023, 3 juni). Wat is het effect van de sense-of-belonging van docenten op de sense-of-belonging van studenten, in de context van flexibilisering in het hbo? Kennisrotonde. Opgevraagd van: Wat is het effect van de sense-of-belonging van docenten op de sense-of-belonging van studenten, in de context van flexibilisering in het hbo? (kennisrotonde.nl)Josso Loureiro, P., Tahir, L & Vissenberg, C. 2023. Sense of Belonging. Een kwalitatief participatief onderzoek naar sense of belonging van studenten bij Windesheim in Almere. Almere, Nederland: Hogeschool Windesheim, lectoraat Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg. Opgevraagd van: Rapport Sense of Belonging nov2023 (windesheim.nl)Zondervan, T. (2023). Student Sense of Belonging Learning Lab. Voortgangsrapportage monitoring. Zwolle, Nederland: Hogeschool Windesheim, Learning Lab Student Sense of Belonging. Opgevraagd van: Onderwijs maken we samen - Alles over onderwijsontwikkeling - 230613\_Voortgangsrapportage\_SSB.pdf - Alle documenten (sharepoint.com)

## 705. De rol van spanningen in het professioneel leren: diepte-interviews met startende docenten op de universiteit

Marije Eradus; Universiteit van Amsterdam

Divisie: Hoger Onderwijs

*Startende docenten , Spanningen, Professioneel leren, Universiteit*

Startende docenten moeten vaak taken uitvoeren die nieuw voor hen zijn, zonder enige formele voorbereiding of opleiding in lesgeven. De beginperiode kan stressvol en onzeker zijn, maar biedt tegelijkertijd ook leerkansen. Hoewel eerder onderzoek uit het primair en voortgezet onderwijs het belang van spanningen laat zien voor de professionele ontwikkeling van startende docenten, is onderzoek naar spanningen in het hoger onderwijs schaars en is er weinig bekend over hoe startende docenten van deze spanningen leren. Het doel van dit onderzoek is om te exploreren welke spanningen startende docenten op de universiteit ervaren en hoe zij hiervan leren. Data werd verzameld op basis van semigestructureerde diepte-interviews met 15 startende docenten. Inzichten uit dit onderzoek dragen bij aan het verbeteren van de ondersteuning van startende docenten op de universiteit, evenals het versterken van de aansluiting tussen de behoeften van deze groep docenten en hun professionaliseringmogelijkheden. Deelnemers van de presentatie worden gevraagd om mee te denken over de interpretatie van de resultaten, bijvoorbeeld hoe de resultaten zich verhouden tot bestaande theorieën en onderzoeken over spanningen en leren.

**Inleiding** Startende docenten op de universiteit voeren vaak taken uit die nieuw voor hen zijn, zonder formele voorbereiding of opleiding in lesgeven. De beginperiode kan onzeker en stressvol zijn, omdat zij meestal nog niet over de ervaring en competenties beschikken om met alle nieuwe uitdagingen om te gaan (Gast et al., 2022). Tegelijkertijd bieden deze ervaringen ook leerkansen (Kyndt & Baert, 2013). Een manier om het leerproces van startende docenten beter te begrijpen, is door te kijken naar hun ervaren spanningen.

Theoretisch kader Eerder onderzoek laat zien dat startende docenten verschillende spanningen kunnen ervaren (Pillen et al., 2013). Bijvoorbeeld een spanning tussen de werkzaamheden die zij willen uitvoeren en de mogelijkheid die zij hiervoor hebben, of tussen hun eigen overtuigingen en verwachtingen van anderen (Liljedahl et al., 2015). In de literatuur worden verschillende termen gebruikt om spanningen van startende docenten te beschrijven, zoals zorgen, dilemma's en spanningen (e.g., Aarts et al., 2020; Berry, 2007). Deze termen beschrijven veelal hetzelfde fenomeen: een situatie die voortkomt uit een gevoel van conflict, dissonantie, instabiliteit of onzekerheid (Lehne & Koelsch, 2015) waarbij verschillen vooral tot uiting komen in de mate en ernst van de spanning. Vaak worden spanningen geassocieerd met negatieve gevoelens, maar dat hoeft niet altijd zo te zijn; spanningen kunnen ook samengaan met positieve gevoelens en de mogelijkheid bieden voor professioneel leren (Lehne & Koelsch, 2015). Hoewel al veel bekend is over leren op de werkplek (Eraut, 2004; Tynjälä, 2008), is onderzoek naar de rol van spanningen in het professioneel leren schaars. Eerder onderzoek suggereert dat leren van spanningen weerspiegeld wordt in het erkennen, omgaan met de spanning en/of actie ondernemen (Pareja Roblin & Margalef, 2013; Van der Wal et al., 2019).

Onderzoeksvraag en methode De onderzoeksvraag luidt: 'welke spanningen ervaren startende docenten op de universiteit en hoe leren zij daarvan'? Data zijn verzameld middels semigestructureerde diepte-interviews met 15 startende docenten van een Nederlandse universiteit. Voorlopige resultaten en conclusies De interviews worden op dit moment afgenomen. Voorlopige resultaten laten zien dat startende docenten spanningen ervaren op verschillende niveaus (bijv. intrapersoonlijk, interpersoonlijk en organisatieniveau) en over verschillende thema's (bijv. ontwikkeling van kennis en vaardigheden, balanceren tussen verschillende taken). Spanningen worden vaak geassocieerd met negatieve gevoelens. De manier waarop startende docenten omgaan met de spanning en in hoeverre zij ervan leren speelt een rol in de mate waarin de spanning als positief wordt gezien. De leermomenten zijn zowel formeel (bijv. cursussen) als informeel van aard.

Wetenschappelijke en praktische betekenis Onderzoek naar spanningen in het hoger onderwijs is schaars en gericht op specifieke groepen (bijv. aardrijkskunde docenten; Solem & Foote, 2004) of onderwerpen (bijv. samenwerkingsverbanden; Pareja Roblin & Margalef, 2013). Hoewel het belang van spanningen voor de professionele ontwikkeling in verschillende onderzoeken wordt benadrukt (Pillen et al., 2013) is er tot op heden weinig bekend over hoe en wanneer startende docenten op de universiteit leren van spanningen. Resultaten uit dit onderzoek zijn relevant voor beleidsmakers van Nederlandse universiteiten en Teaching and Learning Centres die zich bezighouden met de ondersteuning en professionalisering van startende docenten.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Docenten zijn van grote waarde voor de universiteit. Met de recente ontwikkelingen op het gebied van 'erkennen en waarderen' van wetenschappelijk personeel en het nieuwe docentenbeleid (Recognition & Rewards, 2019; Universiteit van Amsterdam, 2022) is meer aandacht gekomen voor onderwijs als kerntaak van de universiteit. Met dit onderzoek naar de rol van spanningen in het professioneel leren van startende docenten trachten we een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van waardevolle professionaliseringsmogelijkheden voor deze doelgroep en daarmee aan de kwaliteit van het universitaire onderwijs.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- Aarts, R., Kools, Q., & Schildwacht, R. (2020). Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 277–295. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992>
- Berry, A. (2007). Reconceptualizing teacher educator knowledge as tensions: Exploring the tension between valuing and reconstructing experience. *Studying Teacher Education*, 3(2), 117–134. <https://doi.org/10.1080/17425960701656510>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Gast, I., Neelen, M., Delnoij, L., Menten, M., Mihai, A., & Grohnert, T. (2022). Supporting the well-being of new university teachers through teacher professional development. *Frontiers in Psychology*, 13, 866000. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.866000>
- Kyndt, E., & Baert, H. (2013). Antecedents of employees' involvement in work-related Learning: A systematic review. *Review of Educational Research*, 83(2), 273–313. <https://doi.org/10.3102/0034654313478021>
- Lehne, M., & Koelsch, S. (2015). Toward a general psychological model of tension and suspense. *Frontiers in Psychology*, 6, 79. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00079>
- Liljedahl, P., Andra, C., Di Martino, P., & Rouleau, A. (2015). Teacher tension: important considerations for understanding teachers' actions, intentions and professional growth needs. In K. Beswick, T. Muir & J. Wells (Eds.), *Proceedings of the 39th conference of the psychology of mathematics education* (pp. 193-200), Hobart, Australia.
- Pareja Roblin, N., & Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: Teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(1), 18–32. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.744196>
- Pillen, M., Beijaard, D., & Den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(6), 660–678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- Recognition & Rewards. (2019). Room for everyone's talent. VSNU, NFU, KNAW, NWO and ZonMw. <https://recognitionrewards.nl/wp-content/uploads/2020/12/position-paper-room-for-everyones-talent.pdf>
- Solem, M. N., & Foote, K. E. (2004). Concerns, attitudes, and abilities of early-career geography faculty. *Annals of the Association of American Geographers*, 94(4), 889-912. <https://doi.org/10.1080/03098260600717273>
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Universiteit van Amsterdam. (2022). Nieuw docentenbeleid UvA. Universiteit van Amsterdam <https://www.uva.nl/content/nieuws/nieuwsberichten/2022/04/nieuw-docentenbeleid-uva.html>
- Van der Wal, M. M., Oolbekkink-Marchand, H. W., Schaap, H., & Meijer, P. C. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 80, 59–70. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.001>



## 707. Percepties van Nederlandse leerlingen over de kansenstructuur op weg naar het hoger onderwijs

Benthe Van Wanrooij; Universiteit van Amsterdam

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*toegankelijkheid hoger onderwijs, kansenstructuur, percepties van leerlingen*

Nederlandse jongeren verschillen sterk in hun kansen om het hoger onderwijs in te stromen (Inspectie van het Onderwijs, 2023), terwijl het Nederlandse onderwijssysteem op papier een brede toegankelijkheid zou moeten waarborgen, met diverse routes richting het hoger onderwijs. Het doel van dit onderzoek is om beter te begrijpen waarom jongeren, gegeven die toegankelijkheid op papier, in praktijk toch verschillen in instroom in het hoger onderwijs. We focussen ons daarbij op de percepties van jongeren ten opzichte van de formele kansenstructuur richting het hoger onderwijs. Ruim 1100 leerlingen in de tweede en pre-examenklas vulden een nieuw ontworpen vragenlijst in. Uit voorlopige analyses lijken verschillen die zichtbaar zijn in de instroom in het hoger onderwijs weerspiegeld te worden in de percepties van leerlingen over de kansenstructuur op weg naar het vervolgonderwijs.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Inleiding Nederlandse jongeren verschillen sterk in hun kansen om het hoger onderwijs in te stromen (Inspectie van het Onderwijs, 2023), terwijl het Nederlandse onderwijssysteem op papier een brede toegankelijkheid zou moeten waarborgen, met diverse routes richting het hoger onderwijs. Het doel van dit onderzoek is om beter te begrijpen waarom jongeren, gegeven die toegankelijkheid op papier, in praktijk toch verschillen in instroom in het hoger onderwijs. We focussen ons daarbij op de percepties van jongeren ten opzichte van de formele kansenstructuur (Merton, 1995) richting het hoger onderwijs. Jongeren zouden &ndash; gegeven gelijke prestaties &ndash; gelijke kansen en obstakels moeten tegenkomen op weg naar het hoger onderwijs. Echter, de percepties van deze obstakels en kansen, die samen de kansenstructuur vormgeven, verschilt mogelijk tussen jongeren (Voigt, 2007). Zo kunnen sommige leerlingen bepaalde schoolloopbanen als &lsquo;niet voor hen&rsquo; ervaren (ook wel anticipated fit), terwijl deze onderwijsroutes formeel gezien wel voor hen toegankelijk zijn. Andere percepties die in dit onderzoek zijn meegenomen richten zich onder andere op diverse



stelsystemkenmerken zoals mate van mobiliteit binnen het onderwijssysteem (Pallas, 2003), alsmede mogelijke obstakels zoals financiële barrières.

Methodologie Voor dit onderzoek is een vragenlijst ontwikkeld en uitgezet bij jongeren in de tweede en pre-examenklas van het voortgezet onderwijs bij 18 verschillende scholen (vmbo, havo, vwo) (n = 1199). De vragenlijst bevat vragen over de schoolloopbaan van de leerlingen, hun percepties van de kansenstructuur en obstakels die zij mogelijk tegenkomen op weg naar het hoger onderwijs. De verschillen tussen leerlingen van diverse sociale achtergronden zijn vergeleken middels t-testen. Deze analyses zullen mogelijk nog worden aangevuld met multigroup structural equation modeling analyses. Voorlopige resultaten Diverse percepties van leerlingen zoals uitgevraagd zijn vergeleken voor leerlingen van diverse achtergronden. Hierbij hebben we met name gekeken naar culturele achtergrond, gender en opleidingsachtergrond van de ouder(s) van leerlingen. Hier weergeven we de eerste voorlopige resultaten. Er lijken significante verschillen zichtbaar tussen leerlingen die zichzelf identificeren als enkel Nederlands, en leerlingen met een bi- of multiculturele achtergrond, op percepties zoals anticipated fit en ervaren verwachtingen van familie. Aanvullende analyses zijn nodig, maar de gemiddelde scores voor jongeren met een bi- of multiculturele achtergrond op deze percepties waren hoger. Dat wil zeggen dat zij mogelijk zichzelf eerder rond zien lopen op een hbo-instelling of universiteit dan jongeren die zichzelf identificeren als enkel Nederlands. Ook voor jongeren wiens ouders niet gestudeerd hebben aan het hoger onderwijs, ten opzichte van jongeren bij wie minstens één ouder gestudeerd heeft aan het hoger onderwijs, lijken er verschillen zichtbaar in anticipated fit en ervaren verwachtingen van familie. Deze eerste voorlopige resultaten wijzen erop dat de verschillen in instroom in het hoger onderwijs mogelijk ook zichtbaar zijn in de percepties van jongeren over de kansenstructuur naar het hoger onderwijs, maar zijn slechts een tipje van de sluier van de diverse percepties die in dit onderzoek zullen worden uitgelicht. Tijdens de Onderwijs Research Dagen 2024 worden uitgebreidere en aanvullende analyses gepresenteerd.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het Nederlandse onderwijs is gebouwd op meritocratische waarden: we willen dat jongeren wiens prestaties gelijk zijn, gelijke kansen hebben om in het hoger onderwijs te studeren. De praktijk laat anders zien. De toegankelijkheid van ons onderwijs onder druk zolang deze verschillen bestaan, en zelfs lijken toe te nemen. In dit onderzoek leveren wij een bijdrage aan een van de kernwaarden van het onderwijs: toegankelijkheid.

#### Referenties

Inspectie van het Onderwijs. (2023). De Staat van het Onderwijs 2023. 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). Pallas, A. (2003). Educational Transitions, Trajectories, and Pathways. In J. Mortimer & Michael Shanahan (Eds.), *Handbook of the Life Course* (pp. 165–184). Springer. 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>

## 710. Ingebedde expliciete instructie over leerstrategieën in hoger onderwijs: ontwikkelen van een professionaliseringstraject

Tine Hoof; Expertisecentrum Onderwijs en Leren, Thomas Morehogeschool

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*professionaliseringstraject, instructie over leerstrategieën, hoger onderwijs*

Studenten in het hoger onderwijs gebruiken over het algemeen niet die studeerstrategieën die uit onderzoek effectief zijn gebleken (e.g., Morehead et al., 2016). Daarom is er behoefte aan expliciete instructie hierover aan studenten (e.g., Biwer et al., 2020; Rea et al., 2022). Wanneer die expliciete instructie is ingebed in de dagelijkse praktijk van de docent, krijgen studenten bij verschillende leerstofonderdelen begeleide oefenkansen om zich effectieve studeerstrategieën eigen te maken (Dignath & Veenman, 2020; Muijs & Bokhove, 2020). Om docenten te ondersteunen bij het inbedden van expliciete instructie over leerstrategieën in hun lespraktijk hebben we een professionaliseringstraject ontwikkeld. We beschrijven grondig (1) de inhoud van het traject, gebaseerd op de best evidence uit onderzoek naar studeerstrategie-instructie en (2) de ontwerpprincipes volgens welke het traject is vormgegeven. Tot slot (3) rapporteren we over de ervaringen van de docenten die deelnamen aan een pilot-professionaliseringstraject.

Uit bevragingen bij studenten in het hoger onderwijs blijkt dat hun kennis over welke studeerstrategieën effectief zijn en waarom dat zo is, vaak inaccuraat is en dat ze worden geplaagd door een aantal misconcepties hierover (e.g., Morehead et al., 2016). Daarnaast kiezen ze tijdens het zelfstandig studeren ook vaker voor minder effectieve studeerstrategieën, zelfs wanneer ze beseffen dat die minder bijdragen tot duurzaam leren (Dunlosky et al., 2013; Rea et al., 2022). Dit wijst op een nood aan instructie over effectieve leerstrategieën waarbij studenten expliciet wordt aangeleerd welke studeerstrategieën werken en waarom en hoe ze die kunnen

toepassen op verschillende leerstofonderdelen, met begeleide en context-gebonden oefenkansen (Dignath & Veenman, 2020; Muijs & Bokhove, 2020). Om die begeleide en context-gebonden oefenkansen te maximaliseren, lijkt de rol van de docent, die expliciete instructie over leerstrategieën verweeft in zijn dagelijkse klaspraktijk, essentieel. Uit observatie-onderzoek in lager en secundair onderwijs blijkt echter dat die expliciete instructie over effectief studeren vaak ontbreekt (e.g., Dignath & Büttner, 2018; Granström et al., 2023) en veel kennis over leren en studeren impliciet blijft. Hoewel er weinig tot geen observatie-onderzoek in hoger onderwijs is uitgevoerd, lijkt ook daar ingebedde, expliciete e-instructie over effectieve leerstrategieën beperkt te zijn (Morehead et al., 2016). Bevragingen die de kennis van zowel nieuwe als meer ervaren docenten over effectieve studeerstrategieën in kaart brengen tonen aan dat ook zij, net zoals hun studenten, zich soms onbewust zijn van welke studeerstrategieën effectief zijn en waarom (Biber et al., 2020; Surma et al., 2022). Bovendien leven bij docenten soms overtuigingen die het expliciet aanleren van studeerstrategieën overbodig lijken te maken, zoals het idee dat studenten zich die strategieën spontaan of door ervaring eigen maken (Lawson et al., 2019). De vraag is dan hoe we docenten via een professionaliseringstraject kunnen ondersteunen in het inbedden van expliciete instructie over leerstrategieën in hun klaspraktijk. We baseren ons op de best evidence uit onderzoek naar effectieve studeerstrategieën en expliciete instructie hierover om de inhoud van het professionaliseringstraject te beschrijven en te bepalen over welke kennis en vaardigheden docenten moeten beschikken. Daarnaast beschrijven we hoe die kunnen worden aangeleerd en volgens welke ontwerpprincipes van effectieve docentenprofessionalisering het traject is vormgegeven. Tot slot rapporteren we over de focusgroepgesprekken die we voeren met de docenten van Thomas More-hogeschool in Antwerpen die deelnamen aan het pilot-professionaliseringstraject. Een vervolgstudie die volgend academiejaar wordt uitgezet zal de impact meten van het professionaliseringstraject op de kennis van docenten over effectieve studeerstrategieën en hun gebruik van ingebedde expliciete instructie over leerstrategieën in de klas.

#### Onderwijs van Waarde(n)

In het kader van levenslang leren is het essentieel dat studenten tijdens hun schoolloopbaan de kennis en vaardigheden krijgen aangeleerd die nodig zijn om, niet enkel in een schoolcontext maar ook daarbuiten, bij te blijven leren. Bovendien is het belangrijk om de kennis en vaardigheden van docenten over hoe ze de studeervaardigheden van hun studenten kunnen ondersteunen, te blijven versterken.

#### Referenties

Biber, 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.

Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes—insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13, 127-157.

Dignath, C., & Veenman, M. V. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489-533.

Granström, M., Kikas, E., & Eisenschmidt, E. (2023, March). Classroom observations: How do teachers teach learning strategies?. *Frontiers in Education*, 8, 1119519.

Lawson, M. J., Vosniadou, S., Van Deur, P., Wyras, M., & Jeffries, D. (2019). Teachers' and students' belief systems about the self-regulation of learning. *Educational Psychology Review*, 31, 223-251.

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.

Rea, S. D., Wang, L., Muenks, K., & Yan, V. X. (2022). Students can (mostly) recognize effective learning, so why do they not do it?. *Journal of Intelligence*, 10(4), 127.

Surma, T., Camp, G., de Groot, R., & Kirschner, P. A. (2022). Novice teachers' knowledge of effective study strategies. *Frontiers in Education*, 7, 996039.

## 711. Peernetwerkvorming in het hoger onderwijs: De invloed van sense of belonging, studieprestaties en achtergrondkenmerken

Pieter van Lamoen; Erasmus University Rotterdam

Divisie: Hoger Onderwijs

*Transitie naar het hoger onderwijs, Sociale netwerken, Sense of belonging, Academische prestaties*

Het opbouwen van vriendschappelijke en studie-gerelateerde peer netwerken is van belang in de transitie naar het hoger onderwijs. Veel studenten ervaren echter moeilijkheden met de vorming van deze peer netwerken. Eerder onderzoek naar de transitie naar het hoger onderwijs heeft voornamelijk gekeken naar invloed van peer netwerken op bijvoorbeeld studieprestaties en welbevinden, terwijl het proces van netwerkvorming minder onderzocht is. In dit onderzoek wordt daarom gekeken in hoeverre sense of belonging, academische prestaties, en achtergrondkenmerken van studenten (i.e., eerste-generatie hoger onderwijs studenten, migratieachtergrond) van invloed zijn op de vorming van vriendschappelijke- samenwerkings- en hulpnetwerken binnen een opleiding. In totaal 247 eerstejaarsstudenten Psychologie hebben op drie momenten in 2022-2023 (september, november, januari) surveys ingevuld met vragen over hun peerrelaties en sense of belonging binnen de opleiding en deze data zijn gekoppeld aan hun studieprestaties en achtergrondkenmerken, zoals geregistreerd in de universiteitsdatabase. Om de invloed van de verschillende factoren op netwerkvorming te onderzoeken wordt gebruik gemaakt van stochastische actor-oriented modellering in RSiena. Resultaten van deze analyses worden begin 2024 verwacht.

De transitie naar het hoger onderwijs is voor veel studenten een uitdagende periode. De vorming van nieuwe peer netwerken speelt tijdens deze transitie een belangrijke rol. Samen studeren met studiegenoten helpt bijvoorbeeld met studeren en presteren (Brouwer et al., 2022; Mishra, 2020) en vriendschappelijke relaties kunnen steun bieden tijdens de transitieperiode en ervoor zorgen dat studenten op hun gemak zijn binnen een opleiding (Meeuwisse et al., 2010). Tegelijkertijd laat onderzoek zien dat het opbouwen van deze netwerken een uitdaging kan vormen (Wilcox et al., 2005). Huidig onderzoek heeft zich echter vooral gericht op de effecten van peer netwerken op een succesvolle transitie naar het hoger onderwijs (Mishra, 2020), terwijl er minder onderzoek is gedaan naar het proces van netwerkvorming zelf. Dit onderzoek richt zich daarom op peernetwerkvorming in de transitie naar het hoger onderwijs. Factoren die van belang kunnen zijn in netwerkvorming zijn academische prestaties, sense of belonging, en achtergrondkenmerken. Eerder onderzoek laat zien dat studenten graag samenwerken met hoog presterende studenten en dat studenten met hogere cijfers het liefst netwerken vormen met andere studenten met hoge cijfers (Brouwer & Engels, 2022). Sense of belonging is een belangrijke psychosociale factor tijdens de transitie naar het hoger onderwijs en kan gedefinieerd worden als de mate waarin studenten zich erkend, gezien en gewaardeerd voelen binnen de leeromgeving (Hausmann et al., 2009). Dit kan van invloed zijn op netwerkvorming, omdat studenten die zich meer op hun gemak voelen binnen de leeromgeving en zichzelf herkennen in medestudenten minder moeilijkheden ervaren in het vormen van relaties met deze medestudenten (Walton & Cohen, 2011). Dit is voornamelijk van belang voor ondergerepresenteerde groepen studenten in het hoger onderwijs, zoals studenten met een migratieachtergrond en eerste-generatie hoger onderwijs studenten, waarbij onderzoek laat zien dat ze vaak een lagere belonging ervaren (Hulzebos & Munniksma, 2022) en meer moeite ervaren met het vormen van netwerken (Wilcox et al., 2005; Wittner et al., 2020). In het huidige onderzoek stellen we daarom de vraag op welke manier academische prestaties, sense of belonging, en achtergrondkenmerken van studenten de vorming van verschillende peernetwerken (i.e., vriendschaps-, samenwerkings-, en hulpnetwerken) beïnvloeden. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is longitudinale complete netwerkdata verzameld onder 247 eerstejaars Psychologie studenten op drie momenten (september, november, januari). Deelnemers hebben aangegeven met wie ze bevriend zijn, met wie ze samen werken, wie ze om hulp vragen, en in hoeverre ze sense of belonging ervaren binnen het studieprogramma ( $\alpha_1 = .72$ ;  $\alpha_2 = .71$ ;  $\alpha_3 = .78$ ). Surveydata zijn gekoppeld aan cursusresultaten en achtergrondkenmerken (gender, migratieachtergrond, eerste-generatie hoger onderwijs status) uit de universiteitsdatabase. De recent gekoppelde sociale netwerkdata worden geanalyseerd met stochastische actor-based modellering in RSiena (Snijders et al., 2010). Met deze analyses kunnen we onderzoeken op welke manier de verschillende factoren ervoor zorgen dat studenten vaker andere studenten nomineren als vriendschappelijke of studierelaties, en op welke manier deze factoren ervoor zorgen dat ze vaker genomineerd worden door studiegenoten. De eerste resultaten van deze analyses worden begin 2024 verwacht. Inzicht in deze processen kunnen hoger onderwijsinstellingen helpen om steun tijdens de transitie naar het hoger onderwijs te verbeteren.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Om een inclusieve leeromgeving te creëren in het hoger onderwijs is het niet voldoende dat studenten met verschillende (sociaaleconomische) achtergronden slechts getalmatig

aanwezig zijn, maar ook dat studenten onderlinge relaties aangaan. Het kunnen aangaan van onderlinge relaties door studenten, ongeacht hun verschillende achtergronden, is een voorwaarde voor een succesvolle transitie naar het hoger onderwijs. Dit biedt gelijke kansen aan iedereen en de mogelijkheid om daadwerkelijk te profiteren van numerieke diversiteit. Ons onderzoek geeft inzicht in de mate waarin diverse relaties plaatsvinden en in verschillende factoren die de vorming van diverse relaties in een onderwijsomgeving kunnen beïnvloeden.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- Brouwer, J., de Matos Fernandes, C. A., Steglich, C. E. G., Jansen, E. P. W. A., Hofman, W. H. A., & Flache, A. (2022). The development of peer networks and academic performance in learning communities in higher education. *Learning and Instruction, 80*, 101603. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101603>
- Brouwer, J., & Engels, M. C. (2022). The role of prosocial attitudes and academic achievement in peer networks in higher education. *European Journal of Psychology of Education, 37*(2), 567–584. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00526-w>
- 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>
- Hulzebos, G., & Munniksmma, A. (2022). De verbondenheid van meerderheids- en minderheidsstudenten met de universiteit in Nederland. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 40*(1), 39–61. <https://doi.org/10.59532/tvho.v40i1.13399>
- Meeuwisse, M., Severiens, S. E., & Born, M. Ph. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education, 51*(6), 528–545. <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9168-1>
- Mishra, S. (2020). Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on ‘underrepresented’ students. *Educational Research Review, 29*, 100307. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100307>
- Snijders, T. A. B., van de Bunt, G. G., & Steglich, C. E. G. (2010). Introduction to stochastic actor-based models for network dynamics. *Social Networks, 32*(1), 44–60. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2009.02.004>
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science, 331*(6023), 1447–1451. <https://doi.org/10.1126/science.1198364>
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). ‘It was nothing to do with the university, it was just the people’: The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education, 30*(6), 707–722. <https://doi.org/10.1080/03075070500340036>
- Wittner, B., Barthauer, L., & Kauffeld, S. (2020). Accessibility and mobilisation of social capital in first-generation students’ social networks—A mixed-methods approach. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 15*21025120979643. <https://doi.org/10.1177/1521025120979643>



## 713. Design-Based Education passend maken bij kenmerken van het beroep en domein

Migchiel Riemer van Diggelen; NHL Stenden

Divisie: Hoger Onderwijs

*DesignBased Education, Curriculumontwerp, Domeinkenmerken, Beroepskenmerken*

Steeds meer hoger onderwijsinstellingen omarmen Challenge-based en Design-based learning om studenten voor te bereiden op de toekomst. Dit geldt ook voor NHL Stenden, een Noord-Nederlandse hbo-instelling, die Design-Based Education (DBE) aan al haar studenten aanbiedt. DBE, een specifiek onderwijsconcept, leert studenten Design Thinking te gebruiken in multidisciplinaire teams voor het oplossen van complexe problemen, met nadruk op interculturele competenties, persoonlijk leiderschap en duurzaamheid. Hoewel opleidingen overwegend positief gewaardeerd worden bij accreditaties en de Nationale Studenten Enquête (NSE) laat zien dat studenten relatief tevreden zijn krijgt DBE in de praktijk op verschillende wijze vorm. Het doel van deze studie is om de verschillende verschijningsvormen van DBE te duiden vanuit kenmerken van het domein en de beroepscontext. Tijdens het rondetafelgesprek willen we in dialoog met deelnemers de lijst van concepten, indicatoren en stellingen bespreken en verder verfijnen.

Onderwerp en Context Steeds meer opleidingen kiezen voor ontwerpgericht leren om studenten toekomstbestendig op te leiden. NHL Stenden, een hbo-instelling in het Noorden van Nederland, biedt Design-Based Onderwijs (DBE) aan al haar studenten. Dit student-georiënteerde onderwijs omvat het aanleren van Design Thinking, multidisciplinair werken, internationale en interculturele competenties, duurzaam denken en persoonlijk leiderschap. Hoewel opleidingen overwegend positief gewaardeerd worden bij accreditaties de Nationale Studenten Enquête (NSE) laat zien dat studenten relatief tevreden zijn, rijst de vraag hoe dit generieke onderwijsconcept optimaal waardevol kan zijn voor alle studenten en opleidingen. Theoretisch Kader Challenge-based leren, design-based leren en Design-Based Education (DBE) zijn innovatieve onderwijsvormen (Gallagher & Savage, 2023). DBE

onderscheidt zich doordat het specifiek als onderwijsconcept wordt toegepast (Van Diggelen, 2022), wat inhoudt dat het bepaalt wat studenten leren, hoe docenten dat begeleiden en hoe het leren georganiseerd wordt. In DBE leren studenten Design-Thinking gebruiken om complexe vraagstukken in multidisciplinaire teams op te lossen, met aandacht voor interculturele verschillen, persoonlijk leiderschap en duurzaamheid (Geitz & De Geus, 2019). DBE wordt divers toegepast binnen de NHL Stenden, en er is behoefte aan begrip over waarom implementaties variëren. Kenmerken van het beroep, de beroepscontext en het domein kunnen helpen begrijpen waarom DBE op een bepaalde manier geïmplementeerd wordt. Tegelijkertijd weten we heel weinig over de invloed van voorgenoemde aspecten. Doel Het doel van deze studie is tweeledig. Enerzijds willen we een raamwerk ontwikkelen op basis van het ongepubliceerde werk van Losse en Van Diggelen, en interviews met consultants en lectoren waarbij we de kenmerkende aspecten van beroepscontexten en het domein benadrukken. Anderzijds willen we het raamwerk benutten om de verschillende verschijningsvormen van DBE te duiden. De opgedane kennis is informatief voor doorontwikkeling van Design-Based Education als onderwijsconcept en kan onderwijs waardevoller maken. Doel en Opbrengst van de Ronde Tafel Tijdens het rondetafelgesprek willen we graag in dialoog gaan met de deelnemers om de lijst van concepten, indicatoren en stellingen te bespreken en verder te verfijnen. Wijze Waarop Inbreng van Deelnemers Wordt Gevraagd We beginnen het gesprek met een korte introductie waarin we deelnemers informeren over het concept van DBE. Vervolgens illustreren we deze benadering aan de hand van twee concrete casussen van opleidingen, die de verschillen in implementatie van DBE inzichtelijk maken. Daarna presenteren we een lijst met stellingen, die we hebben geëxtraheerd uit verkennende interviews met consultants en lectoren. We nodigen deelnemers uit om actief deel te nemen aan het gesprek, waarbij we gezamenlijk de lijst van concepten, indicatoren en stellingen zullen bespreken en verder aanscherpen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het doel van deze studie is om de verschillende verschijningsvormen van DBE te duiden vanuit kenmerken van het domein en de beroepscontext. Deze kennis helpt DBE passend in te richten en tot waardevoller onderwijs voor studenten te komen. Bovendien helpt het beter begrijpen in hoeverre onderliggende waarden van DBE als wederkerigheid, verbondenheid, diversiteit en gelijkwaardigheid (Van Diggelen, 2022) aansluiten bij de kenmerken van het domein en kenmerken van het beroep en de beroepscontext.

#### Referenties

Referenties Van Diggelen (2022). Design-Based Education: towards the next step. Inaugurale rede, NHL Stenden Hogeschool, Leeuwarden. Gallagher, S. E., & Savage, T. (2023). Challenge-based learning in higher education: an exploratory literature review. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1135-1157. Geitz, G., & de Geus, J. (2019). Design-based education, sustainable teaching, and learning. *Cogent Education*, 6(1), 1647919.

## 715. Onderwijsinnovatie: een ontwikkelingstool voor beginnende docenten?

## Isabel Braadbaart; Vrije Universiteit

Divisie: Hoger Onderwijs

*beginnende docenten, junior docenten, hoger onderwijs, onderwijsinnovatie*

Junior docenten spelen een drijvende rol bij onderwijsinnovatie bij de bèta faculteit op de VU. Echter krijgen ze weinig praktische ervaring hiermee in hun BKO, dus hebben ze begeleiding nodig om dit goed uit te voeren. Effectieve innovatie in het onderwijs vergt dat docenten beleid, praktijk, onderzoek en theorie samen kunnen brengen. Junior docenten, als beginnende docenten, zullen juist gericht zijn op de basisvaardigheden eigen maken. Toch kiezen ze er vaak voor om actief aan de slag te gaan met de verbetering van het onderwijs. Door in gesprek te gaan met junior docenten die innovatie voorstellen indienen, brengen we in kaart wat deze docenten motiveert om onderwijs te innoveren, hoe de huidige begeleiding eruit ziet, wat de positieve en negatieve kanten daarvan zijn, en wat mogelijke verbeteringspunten zijn.

Op universiteiten komt er meer aandacht voor de begeleiding, ontwikkeling en carrièreperspectieven van junior docenten (Universiteiten van Nederland, 2023). Bij de bètafaculteit van de Vrije Universiteit wordt veel waarde gehecht aan onderwijsinnovatie en hoe junior docenten dit kunnen stimuleren. Participatie in onderwijsinnovatie bevordert ook de ontwikkeling van de vaardigheden van de junior docent. Er komt binnenkort geld vrij waarvoor junior docenten innovatie voorstellen kunnen indienen. Alle docenten die voorstellen indienen zullen benaderd worden met als onderzoeksdoel de ervaring en motivatie van junior docenten die onderwijs innoveren in kaart te brengen. Hieronder vallen meerdere subvragen: Bij welke innovaties zijn de docenten al eerder betrokken en naar welke mate? Wat hebben ze ervaren als sterke punten en verbeteringspunten bij deze processen? Wat zijn de beweegredenen voor beginnende docenten om onderwijs te innoveren? Theoretisch kader Onderwijsinnovatie kent veel definities (Earl & Timperley 2015; Tubin 2009), maar wordt door de faculteit gezien als een bedachtzaam, systematisch proces van verbetering van de kwaliteit van onderwijs. Het kost tijd en energie om onderwijs te veranderen en daarom is het belangrijk dat een docent geschikte keuzes kan maken over welke veranderingen impact zullen hebben (Hattie 2012). Dit kan door verdieping in relevant onderzoek of door eigen evaluatie van het succes van een innovatie (Kreber & Cranton 2000; Wall 2018). Echter zullen beginnende docenten vrijwel altijd ondersteuning nodig hebben om de dynamiek tussen onderzoek, beleid, theorie en praktijk te navigeren (Thurlings & den Brok 2017) zodat ze een succesvolle innovatie kunnen

implementeren. Het VU BKO programma focust zich vooral op de theorie van onderwijsontwerp en relevant beleid rondom onderwijswaarden. Hoewel deze belangrijke onderdelen van succesvolle innovatie zijn, moeten docenten ook kunnen reflecteren, evalueren, prioriteren en kritisch denken om het succes van hun acties te beoordelen (Korthagen 2017). Deze vaardigheden vergen dan vaak intensievere ondersteuning (Sandretto et al 2002). MethodeDit wordt een oriënterend kwalitatief onderzoek. Docenten die een innovatievoorstel indienen worden benaderd voor een semi-gestructureerd interview waarin gefocust zal worden op de onderzoeksthema's. Elk gesprek zal worden opgenomen, getranscribeerd en gecodeerd. Door zowel deductieve codes te gebruiken op basis van de onderzoeksvragen als inductieve codes wordt er verwacht dat er voldoende ruimte is voor ook onverwachte resultaten. Voorlopige resultaten Op basis van gesprekken met betrokkenen verwachten we uiteenlopende resultaten waarin sommige docenten positieve ervaringen hebben op alle of sommige gebieden en andere met degelijke verbeteringspunten komen. Hieruit kunnen we advies verzamelen over welke aanpakken wel of niet goed landen. Ervaring leert ons ook dat junior docenten erg gemotiveerd zijn en we verwachten dit terug te zien in hun beweegredenen. Wetenschappelijke en praktische betekenis Dit onderzoek zal bijdragen aan de aanstaande vernieuwing van het beleid omtrent junior docenten. De resultaten zullen gecommuniceerd worden met de relevante bestuursleden en andere stakeholders. Daarnaast draagt het bij aan het gesprek rondom het begeleiden, opleiden en inzetten van beginnende docenten in universiteiten. We zetten twijfels bij het beeld van beginnende docenten als alleen 'uitvoerders' van onderwijs en besteden aandacht aan de capaciteit van beginnende docenten om met goed begeleiding betekenisvolle veranderingen te implementeren.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Docenten creëren waardevol onderwijs voor studenten. In een ideale wereld is elke docent bezig met het evalueren en aanpassen van zijn of haar onderwijsaanbod om de waarde hiervan te bewaken. Echter vergt dit veel verschillende vaardigheden en kennis rondom theorie, didactiek, beleid en onderzoek. Beginnende docenten zijn vaak gemotiveerd om onderwijs te innoveren maar hebben ook begeleiding nodig om dit goed te doen. Door hun ervaringen, ontwikkeling en ondersteuning beter te begrijpen kunnen we nieuwe inzichten krijgen in hoe universiteiten docenten van waarde kunnen opleiden.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Earl, L. & Timperley, H. (2015). Evaluative Thinking For Successful Educational Innovation: Education Working Paper No.122 OECD Directorate for Education and Skills. Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Korthagen, F. (2017) Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0, Teachers and Teaching, 23:4, 387-405 Kreber, C. & Cranton, P.A. (2000). Exploring the Scholarship of Teaching and

Learning. *The Journal of Higher Education* 71: 4, p476-495. Lofthouse, RM (2014) Engaging in educational research and development through teacher practitioner enquiry; a pragmatic or naïve approach? *Education Today*. ISSN 0013-1547 Sandretto, S., Kane, R. & Heath, C. (2002). Making the tacit explicit: A teaching intervention programme for early career academics, *The International Journal for Academic Development*, 7:2, p135-145. Thurlings, M. C. G., & den Brok, P. J. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: a meta-study. *Educational Review*, 69(5), 554-576. Tubin, D. (2009). What can be expected of educational innovation? In: *Educational change*. Eds: A. D. Henshall and B. C. Fontanez, Nova Science Publishers, Inc. Universiteiten van Nederland. (2023). CAO nederlandse universiteiten 1 april 2023 t/m 30 juni 2024. <https://www.universiteitenvannederland.nl/cao-universiteiten> Wall, K. (2018). Building a bridge between pedagogy and methodology: emergent thinking on notions of quality in practitioner enquiry. *Scottish Educational Review*, 50: 2, p3-22

## 716. Onderzoek naar empathieonderwijs bij rechtenstudenten van Tilburg University

Ingemarie Sam MEd; Tilburg University

Divisie: Hoger Onderwijs

*Empathie, rechtenstudenten, curriculum, onderwijsinnovatie*

In deze paperpresentatie wordt het promotieonderzoek gepresenteerd naar de recente inzet van Visual Thinking Strategies (VTS) als methode om empathie te vergroten bij rechtenstudenten van Tilburg Law School (TLS). Ingegaan wordt op het belang van empathie voor de rechtspraktijk door het normatieve karakter van het recht. De Toeslagenaffaire heeft duidelijk gemaakt dat het recht onlosmakelijk verbonden is met context en dat betrokken oordeelsvorming door juristen essentieel is voor het gevoel van rechtvaardigheid in de samenleving. Rechtenstudenten dienen daarom opgeleid te worden tot ‘O-shaped’ juristen: uitbreiding van het onderwijs in ‘T-shaped’ vaardigheden, d.w.z. de traditioneel juridische en ondernemersvaardigheden, met soft skills. Daarin speelt empathie een cruciale rol. In de literatuur over VTS wordt empathie genoemd als een van de effecten van de methode, naast ontwikkeling van onder meer observatievermogen, kritisch denken, taal en culturele sensitiviteit. Het onderzoek naar de ontwikkeling van empathie bij rechtenstudenten van TLS is uniek, aangezien VTS bij die doelgroep nog niet eerder is ingezet als onderwijsmethode. Uitwisseling over mogelijke randvoorwaarden voor deze inzet van VTS, zoals groepsgrootte, is daarom onderwerp van de discussie na afloop van de presentatie.

‘Engagement in the arts nurtures the development of cognitive, social, and personal competencies’ (Fiske, 1999, p. IX). Ook het bekijken en bespreken van kunst kan positieve effecten hebben. Een laagdrempelige methode om in gesprek te gaan over kunst, is de methode Visual Thinking Strategies (VTS). Uit literatuur blijkt dat de VTS-methode voorziet in oefening in empathie; het is een van de bijvangsten van deze van oorsprong kunsteducatieve methode. Deze

paperpresentatie beschrijft het promotieonderzoek naar de recente pilot met Visual Thinking Strategies bij Tilburg University. De VTS-methode omvat een geleid gesprek over kunst, waarbij de gespreksleider, facilitator genaamd, het gesprek begeleidt door gebruik te maken van een vaste set van drie vragen: 'Wat gebeurt er in deze afbeelding', 'Waarom zie je dat?' en 'Wat kunnen we nog meer ontdekken?'. Na elk antwoord volgt parafrasering zonder oordeel (Yenawine, 2013). De methode wordt wereldwijd in het lager-, middelbaar- en hoger onderwijs ingezet.

Gerenommeerde universiteiten als Harvard en Yale zetten VTS in om communicatie- en observatievaardigheden te verbeteren bij geneeskundestudenten. Onderzoek naar de inzet van VTS bij geneeskundestudenten beschrijft de positieve effecten van de methode, vooral verbetering van het diagnostiserings- en observatievermogen, maar ook samenwerken en communicatievaardigheden, cultureel bewustzijn en empathie (Moorman, 2015; Mukunda et al., 2019; Kumagai, 2017; Yenawine 2013). In het juridisch curriculum is ontwikkeling van empathisch vermogen lange tijd geen leerdoel geweest. Na het 'I-shaped professional' model, waarbij het onderwijs de nadruk legde op juridische kennis en traditionele vaardigheden, zoals analytisch denkvermogen, argumentatievaardigheden en overtuigingskracht (Amani Smathers, 2014), volgde het 'T-Shaped Lawyer'-model, dat de voor juridische professionals belangrijke competenties in de 21ste eeuw beschreef. Daaronder bevonden zich ook de niet-traditionele vaardigheden als businessmanagement en digitale vaardigheden (Connor, 2018; Amani Smathers, 2014). Naast deze T-shaped vaardigheden besteedt modern juridisch onderwijs ook aandacht aan interdisciplinariteit, 'Bildung' ten behoeve van kritisch denken over de eigen rol als juridische professional, en hantering van ethische dilemma's (Adams & Prins, 2018; Mak, 2017). In het in 2019 geïntroduceerde Deltamodel 2.0 voor juridisch onderwijs is voor het eerst empathie als leerdoel opgenomen (Runyon & Carrel, 2019; Carrel, 2019). Eerder werd al eerder voorgesteld om het lezen van literatuur op te nemen in het juridisch curriculum, met als doel verbeelding en empathie van rechtenstudenten te vergroten (Witteveen & Taekema, 2000; Bouteligier & Slootweg, 2018). Het lezen van literatuur heeft tot nu toe echter geen plek gekregen in het academisch juridische curriculum. Onderzoek of het huidige juridische onderwijs voldoet om empathisch vermogen bij rechtenstudenten te ontwikkelen is er niet of nauwelijks (Runyon & Carrel, 2019; Stolker (2013). Formeel onderwijs en daarbij geformuleerde leerresultaten die passen bij (onderdelen van) de leerdoelpijler Personal Effectiveness, zijn er op dit moment nog niet. Om in deze leemte in het juridisch onderwijs te kunnen voorzien wordt voornamelijk naar extra-curriculair onderwijs verwezen (Runyon & Carrel, 2019; Gascon-Cuenca et al., 2018). Het onderzoek bij de Law School van Tilburg University is de eerste keer wereldwijd, dat VTS bij de doelgroep rechtenstudenten is ingezet.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het promotieonderzoek naar de mogelijke inbedding van empathieonderwijs in het academisch juridisch curriculum van Tilburg University sluit aan bij de groeiende behoefte in de samenleving aan soft skills en de menselijke maat. Visual Thinking Strategies biedt studenten een veilige omgeving om die te oefenen. Studenten ontdekken zo dat het uitspreken van een afwijkende mening soms lastig is, maar door dat toch te durven en op elkaars gedachten door te bouwen een complexe situatie gezamenlijk beter kan worden begrepen. Zo ontstaat naast zelfbewustzijn ook open gaan staan voor andere perspectieven: de basis voor empathie.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)



Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Adams, M. & Prins, C. (2018). Interdisciplinariteit in de initiële juridische opleiding. *Nederlands Juristenblad*,

93(21), 1486-1491.

Amani Smathers, R. (2014). The 21st-Century T-Shaped Lawyer. *Law Practice*, July/August 2014. Gedownload op 24-

3-2020 van <http://dashboard.mazsystems.com/webreader/31892?page=36>

Bouteligier, C. & Slootweg T. (red.) (2018). *Het empathisch supplement in recht en literatuur*. Gompel&Svacina.

Carrel, A. (2019). *Legal Intelligence Through Artificial Intelligence Requires Emotional Intelligence: A New*

*Competency Model for the 21st Century Legal Professional*. *Georgia State University Law Review*, 35.

<https://readingroom.law.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2977&context=gsulr>

Connor, P. (2018). The T-shaped Lawyer. *Association of Corporate Counsel*. Article first published on

[www.inhousecommunity.com](http://www.inhousecommunity.com) on 23rd August, 2017.

<https://www.inhousecommunity.com/article/tshaped-lawyer/>

Fiske, E. (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Arts Education Partnership/ President's

Committee on the Arts and the Humanities.

Kumagai, A. K. (2017). Beyond "Dr. Feel-Good": A Role for the Humanities in Medical Education. *Academic Medicine*

92(12), 1659-1660.

Mak, E. (2017). *The T-shaped Lawyer and Beyond: Rethinking legal professionalism and legal education for*

*contemporary societies*. Eleven International Publishing.

Moorman, M. (2015). *The Meaning of Visual Thinking Strategies for Nursing Students*, Humanities Open Access

Journals, Indianapolis: School of Nursing, Indiana University. <https://www.mdpi.com/2076->

0787/4/4/748/htm

Mukunda, N, Moghbeli, N., Rizzo, A., Niepold, S, Bassett, B. & DeLisser H.M. (2019). Visual art instruction in medical

education: a narrative review. *Medical Education Online*, 24(1), 1558657.

<https://doi.org/10.1080/10872981.2018.1558657>

Runyon, N. & Carrel, A. (2019) *Adapting for 21st Century Success: The Delta Lawyer Competency Model*.

Gedownload op 29-3-2020 van

<https://legal.thomsonreuters.com/content/dam/ewpm/documents/legal/en/pdf/white-papers/delta-lawyer-competency.pdf>

Witteveen, W. & Taekema, S. (2000). *Verbeeldingsmacht - Wat juristen moeten lezen*. Boom Juridische Uitgevers.

Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Harvard

Education Press



## 718. Meertalige onderwijspraktijken: noodzaak voor waarde(n)vol onderwijs in een talig diverse samenleving

Jantien Smit; Hogeschool Utrecht; Marian van Popta; Hogeschool Utrecht; Jantje Timmerman; Hogeschool Utrecht; Suzanne Dekker; Fryske Akademy

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*meertaligheid, nieuwkomers, leerkrachthandelen, toetsing*

De Nederlandse samenleving wordt steeds meertaliger (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2022; Schmeets & Cornips, 2021), terwijl het onderwijs in Nederland (en Vlaanderen) met name focust op Nederlandse taalvaardigheid (Brakkee, 2017; Pulinx et al., 2017; Van Batenburg et al., 2022; Van Beuningen & Polienska, 2019). Om toekomstbestendig, waarde(n)vol onderwijs te verzorgen in onze talig diverse samenleving, is het noodzakelijk om meertalige onderwijspraktijken te ontwikkelen, waarin (andere) thuistalen verwelkomd én benut worden (Duarte, 2022; Smit, 2022). In dit symposium presenteren we vanuit drie verschillende contexten en onderzoeksperspectieven hoe deze meertalige onderwijspraktijken eruit kunnen zien in het primair onderwijs en wat ze betekenen voor de houding en het handelen van leerkrachten: Opleiden van nieuwkomersspecialisten in de stad Utrecht: ontwikkelde meertalige onderwijspraktijken en hun rol in de reguliere basisschool (Timmerman, Van Popta, Smit) Toetsen in het rekenonderwijs aan nieuwkomersleerlingen: ontwikkelde meertalige toetspraktijken voor rekenen (Van Popta, Alberto, Van Beuningen, Smit) Meertaligheid in het Friese basisonderwijs: uitkomsten van een interventiestudie naar de attitude-ontwikkeling van leerkrachten (Dekker, Loerts, Duarte & Günther-van der Meij) De vraag die centraal staat in de discussie over deze presentaties is in hoeverre leerkrachten binnen deze meertalige praktijken bijdragen aan toegankelijker, eerlijker en inclusiever onderwijs.

Doelstellingen van de sessie In dit symposium willen we vanuit verschillende contexten laten zien hoe meertalige onderwijspraktijken eruit kunnen zien, om vervolgens met elkaar de vraag te bespreken in hoeverre deze meertalige onderwijspraktijken bijdragen aan waarde(n)vol – toegankelijker, eerlijker en inclusiever – onderwijs in onze talig diverse samenleving. We willen hiermee inzichten delen over hoe meertalige onderwijspraktijken zouden kunnen werken en wat ze opleveren voor meertalige leerlingen en leerkrachten. Ook willen we kritisch beschouwen wat er beter kan en moet, om recht te doen aan de talige diversiteit van leerlingen in Nederland en daarmee gelijke(re) onderwijskansen te bevorderen. Een overzicht van de presentaties

De eerste context is die van het onderwijs aan nieuwkomers in de stad Utrecht. In Utrecht wordt een doorgaande lijn voor het onderwijs aan nieuwkomers nagestreefd door nieuwkomersspecialisten op te leiden (Van Popta, 2022). In presentatie 1 (Timmerman, Van Popta, Smit) worden de door hen ontwikkelde meertalige onderwijspraktijken en hun rol in de school als ambassadeur van die meertalige onderwijspraktijken gepresenteerd. De tweede context is die van het rekenonderwijs aan nieuwkomers. Deze leerlingen worden getoetst in het Nederlands, terwijl Nederlandstalige toetsen onvoldoende zicht geven op hun rekenpotentieel (Van Popta, Attar, & Van Beuningen, 2022). Vijf scholen hebben daarom meertalige toetspraktijken ontwikkeld voor het rekenonderwijs, die we in presentatie 2 (Van Popta, Alberto, Van Beuningen, Smit) zullen bespreken. De derde context is die van leerkrachten die deelnamen aan een professionaliseringstraject rondom meertaligheid in het Friese drietalige onderwijssysteem. In presentatie 3 (Dekker, Loerts, Duarte, Günther-van der Meij) bespreken wij hoe de leerkrachten tijdens en na afloop van een professionaliseringstraject gericht op meertaligheid terugkijken op hun houdingen en handelen rondom meertaligheid, en in welke mate zij in hun onderwijspraktijken ruimte bieden voor de thuistalen van de leerlingen.

Wetenschappelijke betekenis van de sessie Translanguaging (de pedagogisch-didactische inzet van thuistalen; Garcia & Wei, 2014) is een kansrijke aanpak om inclusie, welzijn, motivatie en leren te bevorderen (Reljić, Ferring, & Martin, 2015). Ook is er – specifiek voor toetsing – een theoretisch model voorgesteld waarin meertaligheid een plek krijgt met het doel om eerlijker te toetsen (De Backer, 2020). Wat we nog onvoldoende weten, is welke mechanismen maken dat de inzet van thuistalen ook daadwerkelijk bijdragen aan toegankelijker, eerlijker en inclusiever onderwijs en onder welke condities. De gepresenteerde deelstudies kunnen gezamenlijk richting geven aan de vraag hoe meertalige aanpakken vorm kunnen krijgen in het (primair) onderwijs. Hiermee dragen de studies gezamenlijk bij aan een proof of principle (cf. Bakker, 2018): inzicht in hoe meertalige aanpakken (zo goed mogelijk) kunnen werken, met een focus op houding en handelen van de leerkracht binnen deze praktijken. De vraag die centraal staat in de discussie over deze presentaties is in hoeverre deze meertalige onderwijspraktijken inderdaad bijdragen aan waarde(n)vol onderwijs in onze talig diverse samenleving.

Structuur van de sessie  
 Korte inleiding door de voorzitter (5 minuten)  
 Presentatie 1 (20 minuten)  
 Presentatie 2 (20 minuten)  
 Presentatie 3 (20 minuten)  
 Reactie en aanzet tot discussie referent (10 minuten)  
 Discussie met de zaal (15 minuten)

#### Onderwijs van Waarde(n)

In dit symposium denken we samen na over de vraag hoe we in ons onderwijs recht kunnen doen aan de talige diversiteit van onze leerlingen. Daarmee gaat het over de waarde van meertaligheid voor het leren van kinderen, zodat ons onderwijs toegankelijker, eerlijker en inclusiever wordt voor leerlingen van wie het Nederlands niet de thuistaal is.

## Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Opleiden van nieuwkomersspecialisten in de stad Utrecht  
Inleiding, onderzoeksdoel en context  
Binnen de gemeente Utrecht worden nieuwkomersspecialisten opgeleid om binnen hun basisschool beleid te ontwikkelen, leerkrachten te ondersteunen en kennis te delen over onderwijs aan nieuwkomers. De rol van de nieuwkomersspecialist is een nieuwe rol in het onderwijsteam en hun inzet draagt bij aan het ontwikkelen van inclusieve, meertalige onderwijspraktijken. Het onderzoeksdoel was om zicht te krijgen op hoe de beleids- en onderwijspraktijk t.a.v. onderwijs aan nieuwkomers binnen de basisscholen veranderde tegen de achtergrond van dit professionaliseringstraject.  
Theoretisch kader  
De taalontwikkeling van het Nederlands neemt voor een gemiddeld kind vijf tot acht jaar in beslag (Gillis & Schaerlaekens, 2000). Leerlingen die met een beperkte Nederlandse taalvaardigheid instromen in het onderwijs, hebben minstens vijf jaar lang ondersteuningsbehoeften op het gebied van talige ontwikkeling. Dat vraagt om een meerjarenmodel (Schrijfgroep LPTN, 2017). Er moet aandacht zijn voor de verschillende contexten waarin taal gebruikt wordt (dagelijkse taal, schooltaal en vaktaal) en er moet veel ruimte zijn voor mondelinge interactie en taalontwikkende activiteiten in alle lessen die leerlingen volgen. Nieuwkomersleerlingen brengen een talige diversiteit met zich mee die benut kan worden voor een ononderbroken kennisontwikkeling. Meertaligheid is een kans om de sociale, cognitieve, emotionele en talige ontwikkeling te bevorderen (Busse et al., 2020). Naast een talige diversiteit brengen nieuwkomers ook een andere culturele achtergrond met zich mee die invloed heeft op de ontwikkeling van sociaal-emotioneel leren (Hecht & Shin, 2015; Van Overveld, 2017). Onderwijsprofessionals moeten zelf krachtig sociaal-emotioneel leren laten zien in hun pedagogisch en didactisch handelen (Schonert-Reichl et al., 2017) en moeten kennis hebben van psychotrauma en een traumasensitieve aanpak (Coppens et al., 2021; Horeweg, 2018). Ouders spelen een belangrijke rol als educatief partner (Goedhart, 2020).

Onderzoeksvragen en methode  
Hoofdvraag: Hoe verandert de beleids- en onderwijspraktijk in de deelnemende basisscholen tegen de achtergrond van het professionaliseringstraject “nieuwkomersspecialist”?  
De deelvragen richten zich op de ontwikkeling van de nieuwkomersspecialisten, welke veranderingen zij rapporten binnen hun school en welke veranderingen collega’s van de nieuwkomersspecialisten waarnemen.  
De start- en eindsituatie van de scholen en deelnemers is in kaart gebracht met startvragenlijsten en slotinterviews. Met reflectie-instrumenten hebben nieuwkomersspecialisten hun eigen leerproces en het veranderproces binnen de scholen gerapporteerd. Daarnaast zijn de veranderingen binnen de scholen vanuit het perspectief van collega’s gerapporteerd (focusgroep, vragenlijst).

Resultaten en onderbouwde conclusies  
Nieuwkomersspecialisten geven aan meer kennis te hebben ontwikkeld en bewuster bezig te zijn met hoe zijzelf handelen in de onderwijspraktijk met nieuwkomers (thuis talen inzetten, ontwikkelen van materialen). Collega’s betrekken en begeleiden bij het doorvoeren van veranderingen blijkt nog een grote stap. Dit lijkt samen te hangen met de positionering en aandacht voor deze nieuwe rol binnen het onderwijsteam.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage  
Dit onderzoek laat zien wat het vraagt van scholen en individuele leerkrachten om meertalige onderwijspraktijken voor nieuwkomers vorm te geven. Met dit onderzoek wordt de nieuwe rol van nieuwkomersspecialist in kaart gebracht vanuit verschillende perspectieven (nieuwkomersspecialist zelf, collega’s) en

de doorwerking van de rol naar veranderingen binnen de beleids- en onderwijspraktijk t.a.v. onderwijs aan nieuwkomers.

#### Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Meertalige toetspraktijken in rekenonderwijs aan nieuwkomers Inleiding, onderzoeksdoel en context Meertalige leerlingen met een migratieachtergrond (verder: nieuwkomers) bereiken vaak niet hun volledige leerpotentieel (De Winter-Kocak & Badou, 2020). Hierbij speelt inadequate toetsing een rol (Dockrell et al., 2021). Wanneer nieuwkomers bijvoorbeeld nieuwe rekenstof moeten leren in een taal die ze nog aan het verwerven zijn en de toetsing van die inhouden ook in het Nederlands plaatsvindt, laat de toetsing eerder zien wat nieuwkomers kunnen qua rekentaal, dan qua rekenvaardigheid. Om meer recht te doen aan het rekenpotentieel van nieuwkomers hebben onderwijsprofessionals in deze studie meertalige toetspraktijken ontwikkeld voor het rekenonderwijs aan nieuwkomers. Theoretisch kader Toetsen, ook die in het rekenonderwijs, maken gebruik van taal. Taal is in het onderwijs dus niet alleen het middel tot leren (Gibbons, 2002), maar ook het middel tot beoordelen van dat leren (De Backer, Van Avermaet, & Slembrouck, 2017; Shohamy, 2011). Bij meertalige leerlingen levert dit een validiteitsprobleem op: in hoeverre wordt, in plaats van bijvoorbeeld de rekenvaardigheid, eigenlijk de taalvaardigheid in de instructietaal gemeten (Wolf, et al., 2008)? Daarom is het van belang om ook in toetspraktijken een beweging te maken van een eentalige, naar een meertalige aanpak (De Backer, Van Avermaet, & Slembrouck, 2017). De Backer (2020) laat zien dat dergelijke meertalige toetspraktijken beter zicht geven op wat leerlingen kunnen. In deze studie onderzochten we via een ontwerpgerichte, participatieve methode hoe onderwijsprofessionals zelf nieuwe, meertalige toetspraktijken kunnen ontwikkelen om beter zicht te krijgen op het rekenpotentieel van nieuwkomers op de vijf deelnemende basisscholen.

Onderzoeksvragen Welke meertalige toetspraktijken zijn er ontwikkeld voor het rekenonderwijs aan nieuwkomers? Welke kansen en hobbels ervoeren de onderwijsprofessionals met betrekking tot meertalige toetspraktijken in het rekenonderwijs? Methode De beginsituatie qua meertalige rekentoetsing is in beeld gebracht met open vragenlijsten aan de 13 onderwijsprofessionals. Er zijn verdiepende interviews gevoerd met de negen onderwijsprofessionals (minstens één per school) die tijdens het hele proces betrokken waren. Tenslotte zijn er rijke beschrijvingen gemaakt van de vijf ontworpen en uitgevoerde meertalige toetspraktijken. Resultaten en onderbouwde conclusies De ontwikkelde toetspraktijken betreffen een meertalig intakegesprek, een meertalige instaptoets, meertalig aanbieden van methodegebonden en methodeonafhankelijke rekentoetsen en meertalige pre-teaching gevolgd door controle van begrip bij het aanleren van rekenbegrippen. In vergelijking met de beginsituatie, is het in alle scholen gelukt om meertaliger te toetsen dan bij aanvang van het onderzoek het geval was. De onderwijsprofessionals geven als kansen van de meertalige toetspraktijken aan dat het ze inzicht heeft gebracht in de kennis en vaardigheden van hun leerlingen en ook een betere sociaal-emotionele betrokkenheid van de leerlingen. De belangrijkste hobbels die onderwijsprofessionals ervaren hebben betrekking op het bredere systeem van toetsen in het onderwijs en het feit dat meertalig maken van toetsen tijdrovend en ingewikkeld kan zijn. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Dit onderzoek laat zien dat onderwijsprofessionals meertalige toetspraktijken ontwikkelden voor hun rekenonderwijs, waardoor zij beter zicht kregen op het rekenpotentieel van hun nieuwkomersleerlingen. De



nieuw ontwikkelde praktijken zijn beschikbaar voor andere onderwijsprofessionals (Van Popta et al., 2024).

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Attitudes tegenover meertaligheid in het Friese basisonderwijs: uitkomsten van een interventiestudie Inleiding, onderzoeksdoel en contextOnderzoek bevestigt dat leerlingen met een anderstalige achtergrond academisch en sociaal-affectief profiteren van de inclusie van hun thuistalen in het onderwijs (Sierens & Van Avermaet, 2014). Desondanks blijven onderwijspraktijken vaak eentalig (García & Wei, 2014; Lin, 2015). De implementatie van inclusieve meertalige praktijken vereist daarom verdere professionele ontwikkeling met de middelen en kennis om les te geven in taaldiverse omgevingen (Kirsch et al., 2020). Dit onderzoek was onderdeel van het project 3M: Meer kansen Met Meertaligheid, waarin samen met leerkrachten van Friese basisscholen meertalige onderwijspraktijken ontwikkeld en geïmplementeerd werden (Duarte & Günther-van der Meij, 2018). Het doel was om de thuistalen van leerlingen te waarderen en te gebruiken, en positieve attitudes tegenover meertaligheid en meertalig onderwijs te ontwikkelen. Theoretisch kaderOndanks positieve houdingen van leerkrachten tegenover meertaligheid in het algemeen, worden specifieke migranten- en minderheidstalen vaak beschouwd als een hindernis voor het leren (Pulinx et al., 2017). Leerkrachten die deelnemen aan professionele ontwikkeling rondom meertaligheid zien thuistalen echter vaker als waardevol in het onderwijs (Gorter & Arocena, 2020; Lee & Oxelson, 2006) en voelen zich beter voorbereid om les te geven aan meertalige klassen (Gándara et al., 2005). Wij onderzochten daarom de resultaten van een project gericht op het ontwerpen en implementeren van meertalige pedagogieën in het basisonderwijs (Duarte & Günther-van der Meij, 2018). Voortbouwend op de studie van Dekker et al. (2023), waarin de attitudes, kennis, en praktische vaardigheden van basisschoolleerkrachten rondom meertaligheid in het Friese basisonderwijs gedurende het 3M-project werden onderzocht, gebruiken wij daarom leerkrachtinterviews twee jaar na deelname met als doel de longitudinale veranderingen in kaart te brengen.OnderzoeksvragenIn hoeverre blijven de attitudes van leraren ten opzichte van meertaligheid, ontwikkeld via deelname aan een professionalisatietraject, behouden over de tijd?Hoe ervaren leraren de impact van hun deelname aan het professionalisatietraject in vergelijking met hun oorspronkelijke doelen?MethodeWij gebruiken thematische analyse (Braun & Clarke, 2019) voor 15 longitudinale semigestructureerde interviews met 12 verschillende leerkrachten, resulterende in 6 casussen van verschillende scholen. Daarin vergelijken wij de attitudes van leerkrachten naar het gebruik van meertalige onderwijspraktijken.Resultaten en onderbouwde conclusiesWe benadrukken hoe meertaligheid gedurende twee interviewrondes beschouwd werd als individuele aanwinst, als uitdaging en als prioriteit. Leraren uiten positievere attitudes ten opzichte van meertaligheid, maar implementatie in de praktijk wordt vaak overschaduwed door dagelijkse verantwoordelijkheden en het handhaven van vastgestelde onderwijsroutines. De casussen benadrukken de langetermijnresultaten van interventies gericht op meertaligheid, met veranderingen variërend van een inclusiever taalbeleid tot een bredere omarming van taalkundige diversiteit in onderwijspraktijken.Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrageDe studie benadrukt de complexiteit van het integreren van meertaligheid in klaslokalen en onderstreept de behoefte aan professionele ontwikkelingsprogramma's om positieve attitudes te bevorderen. Ondanks de positievere attitudes van leraren, vereist het handhaven van effectieve meertalige praktijken voortdurende



ondersteuning. De blijvende veranderingen in attitudes wijzen op het belang van het opnemen van modules rondom meertaligheid in professionele ontwikkelingsinitiatieven voor duurzame meertalige onderwijspraktijken.

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- Bakker, A. (2018). Design research in education: A practical guide for early career researchers. Routledge.
- Brakkee, L. S. (2017). Meertaligheid in de onderwijspraktijk: Over het beleid en de praktijk rondom taaldiversiteit en meertaligheid op de basisschool. Universiteit Utrecht (Master's thesis).
- 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.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2022, juni 14). Kerncijfers van diverse bevolkingsprognoses en waarneming. Opgehaald van Statline: <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/70737ned/table?ts=1655201456704>
- Coppens, L., Schneijderberg, M., & Van Kregten, C. (2021). Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen. Een praktisch handboek voor het basisonderwijs. Amsterdam: SWP.
- De Backer, F. (2020). Bridging the gap between learning and evaluation: lessons learnt from multilingual pupils. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 14(1), 96-118.
- De Backer, F. (2022). Een scherp zicht. Talenbewust assessment bij meertalige leerlingen. In J. Duarte, M. Günther, F. De Backer, C. Frijns, & B. Gezelle Meerburg, Talenbewust lesgeven. Aan de slag met talige diversiteit in het basisonderwijs (pp. 303-320). Bussum: Coutinho.
- De Backer, F., Van Avermaet, P., & Slembrouck, S. (2017). Schools as laboratories for exploring multilingual assessment. *Language and Education*, 31(3), 217-230.
- De Winter-Kocak, S., & Badou, M. (2020, januari). Schoolloopbanen van jongeren met een migratieachtergrond. Opgehaald van Kennisplatform Integratie & Samenleving (KIS): <https://www.kis.nl/sites/default/files/2022-06/schoolloopbanen-jongeren.pdf>
- Dockrell, J. E., Papadopoulos, T. C., Mifsud, C. L., Bourke, L., Vilageliu, O., Bešić, E., ... & Gerdzhikova, N. (2021). Teaching and learning in a multilingual Europe: findings from a cross-European study. *European Journal of Psychology of Education*, 1-28.
- Duarte, J. (2022). Meertaligheid als cruciaal identiteitskenmerk: Een driehoeksperspectief voor het onderwijs. *Levende Talen Magazine*, 109(3), 14-19.
- Gibbons, P. (2002). Scaffolding language, scaffolding learning. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gillis, S., & Schaerlaekens, A. (2000). Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Goedhart, R. (2020, maart). Ouderbetrokkenheid bij nieuwkomers vanuit twee perspectieven: hoe leraren en ouders elkaar kunnen bereiken. Utrecht: WOSO. Opgehaald van PlatformPraktijkOntwikkeling.nl: [https://plpo.nl/wp-content/uploads/2020/03/32\\_Goedhart-R.\\_2020\\_03\\_Ouderbetrokkenheid-bij-nieuwkomers\\_def.pdf](https://plpo.nl/wp-content/uploads/2020/03/32_Goedhart-R._2020_03_Ouderbetrokkenheid-bij-nieuwkomers_def.pdf)
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2017). Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*, 31(3), 231-248.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). Handboek taalgericht vakonderwijs. Bussum: Coutinho.
- Hecht, M. L., & Shin, Y. (2015). Culture and social and emotional competencies. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta, Handbook of social and emotional learning: Research and practice (pp. 50-64). New York: Guilford Press.
- Horeweg, A. (2018). De traumasensitieve school. Een andere kijk op gedragsproblemen in de klas. Houten: LannooCampus.
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic



## 719. Zomerscholen in Vlaanderen: weg met de groeipijnen?

Pieter Verachtert; Thomas More Hogeschool

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*zomerscholen, onderwijsachterstanden, onderwijsongelijkheid*

Daar waar zomerscholen in 2020 nog relatief nieuw waren en nadrukkelijk in het teken stonden van het wegwerken van covid-leerachterstanden, is het de vraag of dit drie jaar later nog steeds zo is. Als onderdeel van een veel bredere mixed-method studie, onderzochten we daarom bij de Vlaamse zomerscholen in 2023 of er een verschuiving in doelstellingen heeft plaatsgevonden en in hoeverre zomerscholen nog steeds vooral gericht waren op het bereiken van leerlingen uit kwetsbare gezinnen. De onderzoeksresultaten wezen uit dat de Vlaamse zomerscholen net als in 2020 een brede waaier aan doelstellingen probeerden te bereiken. Wel worden zomerscholen door organisatoren en medewerkers vandaag veel minder gezien als een middel om heel specifieke leerachterstanden te remediëren, maar wel als een manier om een kwetsbare groep leerlingen brede ontwikkelingskansen (met nadruk op taalontwikkeling) te geven. Verder stelden we onder meer vast dat de huidige Vlaamse zomerscholen er in geslaagd zijn om nog meer leerlingen aan te trekken die het Nederlands nog weinig machtig zijn. Het aandeel leerlingen uit een gezin dat in aanmerking komt voor schooltoeslag (SES-indicator) bleef daarentegen ongeveer stabiel ten opzichte van drie jaar geleden. De Vlaamse zomerscholen lijken hun kinderziektes ontgroeid te zijn en zitten volop in hun identiteitsontwikkeling.

De Vlaamse overheid subsidieerde in de zomer van 2023 voor het vierde jaar op rij de organisatie van zomerscholen. Daar waar zomerscholen in 2020 nog relatief nieuw waren en als beleidsmaatregel nadrukkelijk in het teken stonden van het wegwerken van covid-leerachterstanden bij leerlingen in het lager (primair) en secundair (voortgezet) onderwijs, is de

vraag welk doelen zomerscholen vier jaar later beogen te realiseren. In het verleden zijn vooral in de Angelsaksische wereld zomerscholen bestudeerd als middel om leerachterstanden bij leerlingen in het leerplichtonderwijs te voorkomen of te remediëren (zie bv. Cooper, Charlton, Valentine & Muhlenbruck, 2000; Kim & Quinn, 2013). Aangezien vooral kwetsbare leerlingen (bv. anderstalige kinderen, kinderen uit gezinnen met een lagere SES) risico lopen op het ontwikkelen van leerachterstand, zijn het vooral deze groepen waar buitenlandse zomerscholen zich op richtten (Lauer et al., 2006). Uit het onderzoek naar de eerste Vlaamse zomerscholen in 2020 (Verachtert et al., 2020) bleek dat ook in Vlaanderen zomerscholen er vrij goed in slaagden om deze doelgroepen met hun aanbod te bereiken. Opvallend was evenwel dat de zomerscholen heel wat doelen tegelijk bij hun leerlingen probeerden te realiseren en dat er binnen zomerscholen niet altijd voldoende afstemming en focus was omtrent de te bereiken doelstellingen. In voorliggende studie zochten we o.m. een antwoord op volgende vragen: (1) in hoeverre zijn de Vlaamse zomerscholen anno 2023 nog steeds gericht op het bereiken van leerlingen uit kwetsbare gezinnen?; (2) in hoeverre is er een verschuiving merkbaar in de doelstellingen die zomerscholen voor hun aanbod hanteren? Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden werd gebruik gemaakt van gegevens uit een veel breder vragenlijstonderzoek uitgevoerd bij alle 218 gesubsidieerde zomerscholen. Daarin werden online vragenlijsten afgenomen van de zomerschoolorganisatoren en -medewerkers. Aanvullend werden 10 zomerscholen diepgaander bestudeerd middels een casestudy-design met observaties en interviews met sleutelpersonen. De onderzoeksresultaten wijzen uit dat de Vlaamse zomerscholen er anno 2023 in geslaagd zijn om nog meer leerlingen aan te trekken die het Nederlands nog bijna niet machtig zijn en/of die thuis slechts beperkte oefenkansen in het Nederlands hebben. Zo bleken 29,0% van de zomerschoolleerlingen een anderstalige nieuwkomer te zijn (t.o.v. 12,8% in 2020) en spreken 71,6% van de zomerschoolleerlingen thuis met hoogstens één persoon Nederlands (t.o.v. 48,5% in 2020). Het aandeel leerlingen uit een gezin dat in aanmerking komt voor schooltoeslag (SES-indicator) bleef met 46,3% ongeveer stabiel ten opzichte van drie jaar geleden (45,1%). Verder stelden we vast dat de organisatoren en medewerkers van de Vlaamse zomerscholen nog steeds een brede waaier aan doelstellingen pogen te bereiken. Uit de dataverzameling kunnen we evenwel de conclusie trekken dat zomerscholen vandaag veel minder gezien worden als een middel om heel specifieke leerachterstanden te remediëren, maar wel als een manier om een kwetsbare groep leerlingen brede ontwikkelingskansen (met nadruk op taalontwikkeling) te geven.

De resultaten van dit onderzoek voeden de discussie over welke rol zomerscholen als beleidsinstrument kunnen spelen en hoe zomerscholen zich op dat vlak verhouden tot andere (mogelijke) beleidsmaatregelen. De Vlaamse zomerscholen lijken hun kinderziektes ontgroeid te zijn en zitten volop in hun identiteitsontwikkeling.

Onderwijs van Waarde(n)

De resultaten van dit onderzoek voeden de discussie over welke rol zomerscholen als beleidsinstrument kunnen spelen en hoe het pedagogisch aanbod binnen de zomerscholen van waarde kan zijn voor de kwetsbare leerlingpopulatie die zij proberen aan te spreken.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Cooper, H., Charlton, K., Valentine, J. C., & Muhlenbruck, L. (2000). Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65(1, Serial No. 260). Hall, G., Poston, K., & Dennehy, J. (2017). Summer learning programs: Investigating strengths and challenges. In N. Deutsch (Ed.), *After-school programs to promote positive youth development* (pp. 1–20). Cham: Springer. Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D., & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of Educational Research*, 76(2), 275-313. Verachtert, P., Bellens, K., Sneyers, E., Surma, T., & Muijs, D. (2020). *Zomerscholen in Vlaanderen 2020: evalueren en inspireren*. Onderzoeksrapport. Antwerpen: Thomas More Hogeschool.

## 720. De relatie tussen rapportages van leerkrachten, leerlingen en medeleerlingen over behoefte-ondersteunend lesgeven

Femke Borst; Universiteit Utrecht

Divisie: Leren & Instructie

*Multiinformant benadering, Behoeftesondersteunend lesgeven*

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. Deze behoefte-ondersteuning kan worden gegeven door middel van autonomieondersteuning, structuur en betrokkenheid. Veelal vindt de behoefte-ondersteuning plaats in dyadische (1-op-1) interacties tussen de leerkracht en de leerling. Uit eerdere onderzoeken blijkt dat de behoefte-ondersteuning die leerkrachten bieden in deze dyadische interacties lastig te meten is, doordat de mate van behoefte-ondersteuning die leerkrachten bieden verschillen tussen leerlingen uit dezelfde klas en doordat de percepties van leerkrachten en leerlingen op geboden behoefte-ondersteuning niet overeenkomen. Het doel van deze studie is om beperkingen van zelfrapportages over behoefte-ondersteunend lesgeven van leerlingen en leerkrachten te ondervangen door percepties van medeleerlingen op behoefte-ondersteunend lesgeven als unieke aanvullende invalshoek te verkennen. Daartoe wordt onderzocht hoe de rapportages van medeleerlingen, leerkrachtrapportages en zelfrapportages van leerlingen met elkaar samenhangen en in welke mate de rapportages van medestudenten unieke voorspellende waarde hebben bovenop leerling- en leerkrachtpercepties voor motivatie, betrokkenheid en prestaties van leerlingen. Hiervoor worden multilevel correlaties en stapsgewijze regressieanalyses uitgevoerd. Tijdens de meedenk postersessie willen we de eerste resultaten delen en bespreken hoe verschillende percepties van behoefte-ondersteunend lesgeven samenhangen.

## 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, 2020). Deze ondersteuning kan worden gegeven door middel van autonomieondersteuning, structuur en betrokkenheid. Veelal vindt de behoefte-ondersteuning plaats in dyadische (1-op-1) interacties tussen de leerkracht en de leerling. Uit eerdere onderzoeken blijkt dat de behoefte-ondersteuning die leerkrachten bieden in deze dyadische interacties lastig te meten is doordat de mate van behoefte-ondersteuning die leerkrachten bieden verschillen tussen leerlingen uit dezelfde klas en doordat de percepties van leerkrachten en leerlingen op geboden behoefte-ondersteuning niet overeenkomen (Domen et al., 2020). De percepties van zowel leerlingen als leerkrachten kunnen onderhevig zijn aan bias, bepaald door hun individuele referentiekaders (Kenny, 2004; Pretsch et al., 2014). De interacties tussen leerkrachten en leerlingen vinden vaak plaats in aanwezigheid van medeleerlingen en deze zouden daarom mogelijk kunnen worden ingezet als informanten. Doordat medeleerlingen een grote groep informanten vormen, kunnen zij mogelijk de bias van individuele leerlingen en leerkrachten ondervangen. Door in het onderzoek naar dyadische leerkracht-leerlinginteracties deze unieke invalshoek van medeleerlingen mee te nemen kunnen verschillen in behoefte-ondersteunend lesgeven mogelijk nog beter inzichtelijk gemaakt worden en leerlinguitkomsten nog beter voorspeld worden. Onderzoeksvragen

In hoeverre hangen de rapportages van medeleerlingen, leerkrachten- en zelfrapportages van leerlingen over behoefte-ondersteunend lesgeven samen? En in hoeverre zijn de beoordelingen van medeleerlingen over behoefte-ondersteunend lesgeven uniek gerelateerd zijn aan de motivatie, betrokkenheid en prestaties van leerlingen? Methode

Er wordt een multi-informant benadering toegepast waarbij gebruik wordt gemaakt van bestaande vragenlijsten over behoefte-ondersteunend lesgeven (e.g., Leo et al., 2022) bij leerkrachten en leerlingen. Met een nieuw ontwikkeld instrument op basis van de bestaande instrumenten worden de percepties van medeleerlingen gemeten. Daarnaast worden met bestaande, gevalideerde instrumenten de motivatie (SRQ-A, Ryan & Connell, 1989), betrokkenheid (Nie & Lau, 2009) en prestaties (CITO-LVS) van leerlingen gemeten. Data worden verzameld bij  $\pm 25$  leerkrachten en 625 leerlingen uit groep 6, 7 en 8 uit het basisonderwijs en aan de hand daarvan zullen multilevel correlaties en stapsgewijze regressieanalyses worden uitgevoerd. Verwachte resultaten en conclusies

Een deel van de data ( $n = 10$  klassen en 200 leerlingen) is verzameld, in de eerste helft van 2024 worden aanvullende data verzameld. Ten tijde van de ORD zullen (voorlopige) resultaten worden gedeeld. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

Onderzoek binnen de zelfdeterminatietheorie naar behoefte-ondersteunend lesgeven maakt vrijwel uitsluitend gebruik van leerlingrapportages en slechts enkele studies hebben gebruik gemaakt van leerling-specifieke leerkrachtrapportages (zie bijv. Domen et al., 2020). Deze methoden kennen echter beperkingen. We onderzoeken middels een multi-informant



benadering of de beperkingen van leerkracht- en leerlingrapportages kunnen worden ondervangen door tevens gebruik te maken van rapportages van medeleerlingen. We verkennen in welke mate medeleerlingen een unieke bron van informatie kunnen zijn voor het inzichtelijk maken van leerkracht-leerlinginteracties. Dit onderzoek kan hierdoor mogelijk bijdragen aan instrumentontwikkeling voor onderzoek naar dyadische leerkracht-leerlinginteracties binnen de zelfdeterminatietheorie en mogelijk ook aan de ontwikkeling van instrumentatie voor de onderwijspraktijk.

Onderwijs van Waarde(n)

Deze studie onderzoekt verschillende perspectieven op behoefte-ondersteunend lesgeven in de klas binnen het bredere kader van waarden in het onderwijs. Specifiek richt deze studie op het nog niet eerder onderzochte perspectief van medeleerlingen, waarbij de waarde van hun beoordelingen in relatie tot het leerproces en de prestaties van leerlingen wordt verkend.

Referenties

- Domen, J., Hornstra, L., Weijers, D., Veen, I., & Peetsma, T. (2020). Differentiated need support by teachers: Student-specific provision of autonomy and structure and relations with student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 403–423. doi:10.1111/bjep.12302
- Kenny, D. A. (2004). PERSON: A General Model of Interpersonal Perception. *Personality and Social Psychology Review*, 8(3), 265-280. doi.org:10.1207/s15327957pspr0803\_3
- Leo, F. M., Behzadnia, B., López-Gajardo, M. A., Batista, M., & Pulido, J. J. (2022). What kind of interpersonal need-supportive or need-thwarting teaching style is more associated with positive consequences in physical education? *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop), 1-10. doi.org:10.1123/jtpe.2022-0040
- Nie, Y., & Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 185–194. doi.org:10.1016/j.cedpsych.2009.03.001
- Pretsch, J., Heckmann, N., Flunger, F., Schmitt, M. (2014). Agree or disagree?: Influences on consensus in personality judgements. *European Journal of Psychological Assessment*, 30(1). 31-39. doi:10.1027/1015-5759/a000165
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761. doi.org:10.1037/0022-3514.57.5.749
- Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65–87. doi:10.1016/j.edurev.2012.11.003

## 721. De waarde van veerkracht: Hoe docenten reageerden tijdens de coronapandemie

Chevy van Dorresteyn; Vrije Universiteit

Divisie: Hoger Onderwijs

*Veerkracht, Hoger onderwijs, Online lesgeven, Docenten*

Crises doen een appel op veerkracht. Over de veerkracht van docenten tijdens onderwijscrises is weinig bekend; van de coronapandemie valt daarom veel te leren. In deze studie is onderzocht hoe de drie mechanismen die een veerkrachtige reactie vormen—cognitieve reactie, gedragsmatige reactie en contextuele versterking van reacties—verschilden voor docenten in het hoger onderwijs die positief dan wel negatief terugblikten op het online lesgeven tijdens de coronapandemie. Open vragen uit een vragenlijst over de ervaringen van docenten met online lesgeven (N=705) werden geanalyseerd. Docenten verschilden vooral in hun cognitieve reactie: de reactie van docenten met een negatiever sentiment bleef vaker beperkt tot het signaleren van problemen, terwijl docenten met een positiever sentiment de problemen doorgaans diepgaander analyseerden en alternatieve oplossingen zochten. De context bleek de verschillen te versterken. De resultaten laten zien dat een veerkrachtige reactie een complex samenspel behelst, waarbij de wisselwerking tussen de reactie van het individu en de organisatorische context van belang is. Deze studie draagt bij aan inzicht in hoe docenten ondersteund kunnen worden om veerkrachtig(er) door toekomstige onderwijscrises te navigeren, bijvoorbeeld door hen te ondersteunen bij het analyseren van de (onderwijskundige) problemen die de crisis meebrengt en het zoeken naar concrete oplossingen.

Inleiding Een veerkrachtige reactie is belangrijk om de onderwijskwaliteit te waarborgen wanneer het onderwijs wordt ontregeld (Schelvis et al., 2014). Er is echter beperkte kennis over de rol die

veerkracht van docenten speelt bij ontregelingen (Struyf et al., 2023). In dit onderzoek is gekeken of en hoe de aard van de veerkrachtige reactie van hogeronderwijsdocenten tijdens de coronapandemie samenhangt met hoe zij terugblikken op de periode van online lesgeven. Methodologie Ongeveer duizend universiteitsdocenten hebben rond januari 2021 een vragenlijst ingevuld over hun tevredenheid met online onderwijs, gebruikte online lesstrategieën en geraadpleegde hulpbronnen (Pareja Roblin et al., 2021). In lijn met eerder onderzoek (e.g., Saha et al., 2022) vonden wij grote verschillen tussen hoe docenten terugkijken op online lesgeven. Om deze sentimentverschillen te verklaren zijn de antwoorden van twee groepen geanalyseerd: een groep docenten die positief terugblijkt (N=456) en een groep die negatief terugblijkt (N=249), zie Tabel 1. Er is gekeken naar waarom docenten (on)tevreden terugkijken op online lesgeven, hoe ze de geboden steun ervaren hebben en hoe ze de toekomst van online onderwijs zien. In de antwoorden zijn de drie mechanismen geïdentificeerd die een veerkrachtige reactie vormen: de cognitieve reactie, de gedragsmatige reactie en de versterking van deze reacties door de context (Williams et al., 2017). Resultaten Beide groepen gebruikten grofweg dezelfde online lesstrategieën (Tabel 2), maar verschilden in de manier waarop zij deze gebruikten. De twee groepen verschilden vooral in hun cognitieve reactie en minder in hun gedragsmatige reactie. De cognitieve reactie van docenten die positief terugblikten bestond vaker uit een analyse van hoe de beoogde leerdoelen in een online leeromgeving op alternatieve wijze alsnog gerealiseerd konden worden, terwijl de cognitieve reactie van docenten die negatief terugblikten doorgaans beperkt bleef tot het signaleren van problemen — tijdens de beoogde presentatie worden praktijkvoorbeelden hiervan besproken. De verschillen tussen docenten werden daarnaast versterkt door de context, zoals de kwaliteit van technische en didactische ondersteuning, sociale omgeving en beleid van de organisatie. Zo belemmerde het gebrek aan een centraal geregeld structuur voor (snelle) uitwisseling van direct toepasbare adviezen de veerkracht van sommige docenten. Discussie Een veerkrachtige reactie van docenten tijdens de onderwijscrisis die de pandemie veroorzaakte, bleek in belangrijke mate hun tevredenheid met online lesgeven te bepalen. De resultaten laten zien hoe docenten verschillende veerkrachtige reacties hebben laten zien, waarbij vooral hun cognitieve reacties verschilden. Daarnaast onderstreept deze studie het belang van de wisselwerking tussen de reactie van individuen en die van de organisatorische context (zie ook Struyf et al., 2023); adequate ondersteuning voor docenten is essentieel voor een veerkrachtige reactie. Wetenschappelijke en praktische bijdrage Hoewel het onderwijs (hopelijk) nooit meer zo ontregeld zal worden als tijdens de pandemie, zijn er continu crises in het onderwijs die een veerkrachtige reactie vragen van docenten, zoals het lerarentekort. Deze studie draagt bij aan meer inzichten om veerkrachtig(er) door toekomstige onderwijscrises te navigeren.

#### Onderwijs van Waarde(n)

De maatschappij herontdekte de waarde van goed onderwijs tijdens de coronapandemie. In tijden van tegenslag is het belangrijk de kern van goed onderwijs te waarborgen en deze studie illustreert hoe belangrijk veerkracht van docenten daarvoor is. Een veerkrachtige reactie houdt in dat docenten analyseren hoe in een veranderende situatie de leerdoelen op alternatieve wijzen kunnen worden bereikt.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Pareja Roblin, N. N., Van Dorresteijn, C. M., Meij, M. T. E., Cornelissen, L. J. F., Voogt, J. M., & Volman, M. L. L. (2021). Online and blended teaching at the UvA: Teachers' experiences and pedagogical strategies. Saha, S. M., Pranty, S. A., Rana, Md. J., Islam, Md. J., & Hossain, Md. E. (2022). Teaching during a pandemic: do university teachers prefer online teaching? *Heliyon*, 8(1), e08663. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08663> Schelvis, R. M. C., Zwetsloot, G. I. J. M., Bos, E. H., & Wiezer, N. M. (2014). Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching*, 20(5), 622–637. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937962> Struyf, A., van der Zanden, P., Cornelissen, F., Geijssel, F., Schreurs, B., Volman, M., Denessen, E., & Slegers, P. (2023). Veerkracht verkennen: Hoe vijf vmbo-scholen veerkrachtig reageren bij het realiseren van educatief partnerschap met ouders van risicoleerlingen tijdens de COVID-19- crisis. *Pedagogische Studiën*, 99(3). <https://platform.openjournals.nl/pedagogischestudien/article/view/13740> Williams, T. A., Gruber, D. A., Sutcliffe, K. M., Shepherd, D. A., & Zhao, E. Y. (2017). Organizational response to adversity: Fusing crisis management and resilience research streams. *Academy of Management Annals*, 11(2), 733–769. <https://doi.org/10.5465/annals.2015.0134>

## 725. De bijdrage van scholen aan de vaardigheidsgroei van leerlingen

Anton Béguin; International Baccalaureate Organization

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

*multilevel modellen, schooleffectiviteit, vaardigheidsgroei*

In schooleffectiviteitsonderzoek wordt empirisch gevonden dat de variantie op schoolniveau relatief laag is (Coleman et al, 1966) in verhouding tot de variantie op leerlingniveau. Op basis daarvan wordt geconcludeerd dat het effect van scholen op leerlingprestaties relatief beperkt is. In een recente Amerikaanse studie (Atteberry & McEachin, 2020) werd echter gevonden dat bij meting van groei in leerlingprestaties een relatief groot deel van de variantie op schoolniveau lag. In dit paper laten we zien dat de conclusie van de auteurs dat de school een groot deel van de groei bepaalde, genuanceerd moet worden. In het door hen gehanteerde statistische model interpreteren zij verschillen vaardigheidsgroei in isolatie, terwijl er ook verschillen in aanvangsniveau (intercept) bestaan tussen scholen. Met name als er een interactie tussen groei en aanvangsniveau optreedt zal dit de interpretatie compliceren. In deze studie presenteren we de resultaten van een replicatie van het onderzoek van Atteberry & McEachin toegepast op Nederlandse data die komen uit het onderdeel Rekenen-Wiskunde van het Cito leerlingvolgsysteem (PO). We voerden ook vervolganalyses uit om inzicht te krijgen in het effect van de interactie tussen het aanvangsniveau en vaardigheidsgroei.

In schooleffectiviteitsonderzoek wordt empirisch gevonden dat de variantie op schoolniveau relatief laag is (Coleman et al, 1966) in verhouding tot de variantie op leerlingniveau. Op basis daarvan wordt geconcludeerd dat het effect van scholen op leerlingprestaties relatief beperkt is. In een recente Amerikaanse studie (Atteberry & McEachin, 2020) werd echter gevonden dat bij meting van groei in leerlingprestaties een relatief groot deel van de variantie op schoolniveau lag. In dit paper laten we zien dat de conclusie van de auteurs dat de school een groot deel van

de groei bepaalde, genuanceerd moet worden. In het door hen gehanteerde statistische model interpreteren zij verschillen vaardigheidsgroei in isolatie, terwijl er ook verschillen in aanvangsniveau (intercept) bestaan tussen scholen. Met name als er een interactie tussen groei en aanvangsniveau optreedt zal dit de interpretatie compliceren. In deze studie presenteren we de resultaten van een replicatie van het onderzoek van Atteberry & McEachin toegepast op Nederlandse data die komen uit het onderdeel Rekenen-Wiskunde van het Cito leerlingvolgsysteem (PO). We voerden ook vervolganalyses uit om inzicht te krijgen in het effect van de interactie tussen het aanvangsniveau en vaardigheidsgroei. Methode replicatie

De gebruikte data bevatten de volledige resultaten van 35.681 leerlingen van 1.651 scholen met 8 waarnemingen per leerling tussen januari groep-4 (M4) en zomer groep-7 (E7). We gebruikten hierbij hetzelfde 3-niveau-regressiemodel met op het laagste niveau de verschillende toetsresultaten (niveau 1) van een leerling (niveau 2) op een school (niveau 3). Naast een intercept kent het model een groeivariabele die een lineaire groei veronderstelt tussen de metingen M4 tot E7. Deze variabele is random op school en leerlingniveau. Resultaten studie 1

In lijn met Atteberry & McEachin vonden we dat een relatief groot deel van de variantie in groei (40%) op schoolniveau lag (Tabel:1-model:1). Maar we vonden ook dat er een interactie bestaat tussen het aanvangsniveau en vaardigheidsgroei. Zoals eerder aangegeven wordt dit aspect genegeerd in het gehanteerde model van Atteberry & McEachin en daarmee kunnen verschillen in gemiddelde vaardigheidsgroei tussen scholen niet zo maar geïnterpreteerd worden als een schoolkenmerk. Tevens wordt duidelijk (Tabel 1) dat maar een klein deel van de totale variantie beschreven wordt door de variantie in de vaardigheidsgroeivariabele.

Aanvullende studies Om meer inzicht te krijgen in de groei en de verschillen tussen scholen zijn de volgende aanvullende analyses gedaan:

- Analyse van de interactie tussen intercept en groei. We hebben hierbij voor elke school met minimaal 80 leerlingen het intercept en de groei bepaald (Figuur-1).
- Schatting 3-niveaumodel met interactie tussen intercept en groei (Tabel:1-model:2).
- Simulatiestudie naar stabiliteit van 3-niveaumodellen voor groeimeting.
- Schatting van een stratificeringsmodel. Met strata voor aanvangsniveau gebaseerd op de M4-meting. Binnen elk stratum werd een 3-niveaumodel zonder interactie geschat op de E4 tot E7-metingen. De interactie wordt zichtbaar door verschillen tussen de strata. Elk van deze analyses zal worden besproken. Er wordt hierbij onderzocht welke voor- en nadelen de verschillende aanpakken hebben om betekenisvolle verschillen in groei tussen scholen vast te stellen.

De resultaten van dit onderzoek dragen bij aan inzicht in schooleffectiviteit en onderzoek naar gelijke kansen.

Onderwijs van Waarde(n)

Effectieve methoden om vast te stellen wat werkt en niet werkt zijn cruciaal voor onderwijsonderzoek. Dit onderzoek helpt die methoden verder te ontwikkelen, door verschillende aanpakken van schooleffectiviteitsevaluatie toe te passen, te analyseren en te evalueren

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Atteberry, A.C., & McEachin, A.J. (2020) Not Where You Start, but How Much You Grow: An Addendum to the Coleman Report. *Educational Researcher*, 49(9):678-685.  
doi:10.3102/0013189X20940304

Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48.

Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1988). Toward a More Appropriate Conceptualization of Research on School Effects: A Three-Level Hierarchical Linear Model. *American Journal of Education*, November, 65-108.

Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, F., Mood, A., & Weinfeld, F. (1966). Equality of educational opportunity study. Washington, DC: United States Department of Health, Education, and Welfare.

Deeks, J. J., Dinnes J, D’Amico, R., Sowden, A. J., Sakarovitch, C., Song, F., et al. (2003). Evaluating non-randomised intervention studies. *Health Technol Assess*, 7, 27.



## 727. Curriculumkeuzes op school

Annette van Noorel; SLO; Geesje van Slochteren; SLO; Talita Groenendijk; SLO

Divisie: Curriculum

*curriculum, curriculumkeuzes, schooleigen curriculumontwikkeling, curriculair leiderschap*

Nederlandse scholen hebben te maken met globale kerndoelen en hebben ruimte om daarbinnen schooleigen curriculumkeuzes te maken. De kerndoelen worden op dit moment geactualiseerd en implementatie hiervan betekent een nieuwe curriculaire uitdaging voor scholen. SLO heeft drie onderzoeken laten uitvoeren (DUO Onderwijsonderzoek, verwacht 2024a,b; KOOS, 2023) om meer zicht te krijgen op de mate waarin en de manier waarop scholen op dit moment al dan niet bezig zijn met het curriculum op mesoniveau. “Het curriculum op mesoniveau of het schooleigen curriculum, verwijst naar afwegingen, keuzes en afspraken die leraren, schoolleiders en andere betrokkenen bij de school maken over het curriculum van de school” (Nieveen & Van den Akker, 2023, p.492). In het rondetafelgesprek worden de uitkomsten van een kwalitatieve interviewstudie en twee kwantitatieve vragenlijstonderzoeken geduid. Wat betekenen de resultaten met betrekking tot de huidige situatie voor beleid rondom de toekomstige implementatie van nieuwe kerndoelen en het proces dat in het kader van nieuwe kerndoelen in de scholen op gang zal moeten komen? Hoe kunnen scholen daarbij ondersteund worden? Na een korte presentatie van de belangrijkste resultaten zullen we enkele vragen voorleggen aan de deelnemers.

Onderwerp en context Nederlandse scholen hebben te maken met globale kerndoelen en maken daarom eigen curriculumkeuzes. SLO liet drie onderzoeken uitvoeren (DUO Onderwijsonderzoek, verwacht 2024a,b; KOOS, 2023) om meer zicht te krijgen op de mate waarin en de manier waarop scholen al dan niet bezig zijn met het curriculum op mesoniveau. “Het curriculum op mesoniveau of het schooleigen curriculum, verwijst naar afwegingen,

keuzes en afspraken die leraren, schoolleiders en andere betrokkenen bij de school maken over het curriculum van de school” (Nieveen & Van den Akker, 2023, p.492). In het rondetafelgesprek worden de uitkomsten van een kwalitatieve interviewstudie en twee kwantitatieve vragenlijstonderzoeken geduid. Theoretisch kader Met oog op de kwaliteit van het onderwijs is het wenselijk dat teams in scholen doelgericht en op basis van betekenisvolle afwegingen keuzes maken in hun onderwijsprogramma. De mate waarin dit gebeurt is afhankelijk van een complex samenspel van factoren (Priestley et al., 2015). Het gaat daarbij zowel om individuele bekwaamheden van leraren en schoolleiders als culturele en structurele factoren in de school. We weten echter weinig over hoe schooleigen curriculumontwikkeling in Nederland daadwerkelijk plaatsvindt (Nieveen & Van den Akker, 2023). Goodlad (1985) reikte drie perspectieven aan om curriculumontwikkeling te onderzoeken: inhoudelijk, technisch-professioneel en sociaalpolitiek. Oftewel: Met welke curriculaire vraagstukken houden scholen zich doelgericht bezig (inhoudelijk)? Hoe pakken zij dit aan, hoe komen zij tot keuzes en met welke hulpmiddelen (technisch-professioneel)? En welke actoren in de school spelen daarin een belangrijke rol, hoe komen tot stand (sociaal politiek)? Doel en opbrengst van het onderzoek SLO werkt samen met het veld aan het actualiseren van de landelijke doelen. Implementatie van deze doelen vormt een nieuwe curriculaire uitdaging voor de scholen waarbij zij op school keuzes maken. Doel van de huidige onderzoeken is daarom om de beginsituatie op de scholen te verkennen om beter te begrijpen in welke mate, op welke manier en op basis van welke hulpmiddelen scholen op dit moment bezig zijn met hun curriculum. Ook is gevraagd waar zij tegenaan lopen en waar zij behoefte aan hebben. Eerste opbrengsten laten zien dat het curriculum beperkt op de agenda staat in de meeste scholen. Duidelijk wordt waar in de school de belangrijkste beslissingen worden genomen. De resultaten verschillen voor po en vo. De inzichten brengen de huidige situatie in beeld en vormen daarmee de beginsituatie voor toekomstige actualisatie van het curriculum in de scholen. Doel en opbrengst van de ronde tafel Tijdens het rondetafelgesprek worden implicaties van de onderzoeksresultaten bediscussieerd. In hoeverre zijn de resultaten een aanvulling op bestaande inzichten? Wat betekenen de resultaten voor beleid rondom de implementatie van nieuwe kerndoelen en het proces dat in scholen op gang zal moeten komen? Hoe kunnen scholen daarbij ondersteund worden? Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd Na een korte presentatie van de belangrijkste resultaten zullen we enkele vragen voorleggen aan de deelnemers waarover ze kort in gesprek gaan. De vragen zijn gericht op het duiden van de onderzoeksresultaten en het nadenken over de implicaties voor beleid. De deelnemers zullen in subgroepen overleggen en plenair terugkoppelen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Nederlandse scholen hebben in vergelijking met scholen in andere landen relatief veel ruimte om schooleigen curriculumkeuzes te maken. Uitgangspunt daarbij is dat scholen zelf zouden moeten kunnen bepalen welk onderwijs zij van meeste waarde vinden. Curriculumkeuzes zijn immers niet waardenvrij. De overheid stelt weliswaar een basis voor alle leerlingen vast om kwaliteit en gelijke kansen te garanderen, maar ouders en leerlingen zouden moeten kunnen kiezen welke school bij hun overtuigingen past. Welk onderwijs is voor hen van waarde?

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

DUO Onderwijsonderzoek (verwacht maart 2024a). Curriculumkeuzes op school (werktitel). Kwantitatief Onderzoek in opdracht van SLO. DUO Onderwijsonderzoek (verwacht maart 2024b). Evaluatie Leerplan in Beeld (werktitel). Onderzoek in opdracht van SLO. Goodlad, J. (1979). The scope of the curriculum field. In J. Goodlad (Ed.) Curriculum Inquiry. The study of curriculum practice. McGraw-Hill. KOOS (2023). Rapportage eindgebruikersonderzoek. Onderzoek in opdracht van SLO. Nieveen, N., & Van den Akker, J. (2023). Schooleigen curriculumontwikkeling als focus van onderzoek. *Pedagogische studiën*, 100, 486-500. <https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18352> Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury Publishing.

## 729. Een soepele start in het voortgezet onderwijs

Margot Bochane; Hanzehogeschool

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*transitie, welbevinden*

Jaarlijks starten ongeveer 200.000 jongeren op Nederlandse middelbare scholen. De start op een nieuwe school is voor alle leerlingen een kwetsbaar moment, zeker voor leerlingen met een ondersteuningsbehoefte. Een niet soepele start kan leiden tot onderpresteren, verminderde motivatie of voortijdig schoolverlaten, met negatieve invloed op welbevinden. Scholen proberen op verschillende manieren hun leerlingen een soepele start te geven, maar weten vaak niet of wat zij doen wel effectief of voldoende is. Het doel van dit onderzoek is om in kaart te krijgen hoe de huidige situatie wordt ervaren door leerlingen, ouders en leraren.

Door middel van semi-gestructureerde interviews hebben we de ervaringen van leerlingen, hun ouders en leraren met de start in het voortgezet onderwijs in kaart gebracht. Daarnaast hebben we gevraagd naar wat er goed gaat en wat er beter zou kunnen voor een soepeler start in het vo. De interviews worden getranscribeerd en gecodeerd. De codes worden samengevoegd in categorieën.

Deze exploratie zal input geven voor op te stellen best practices en hypotheses voor vervolgonderzoek naar het optimaliseren van het welbevinden van leerlingen, en de bijdrage daaraan door ouders en leraren bij de start in het VO.

Inleiding, onderzoeksdoel en context Jaarlijks starten 200.000 leerlingen in het voortgezet onderwijs (VO). De overstap van de basisschool naar het VO is een kwetsbaar moment (Korpershoek et al., 2016). Diverse scholen proberen kleinere of grotere initiatieven uit om leerlingen soepel te laten starten, zoals de inzet van mentoren, een startweek waarbij de oudere leerlingen nog niet op school zijn of een leerkracht die kwetsbare kinderen begeleidt gedurende de overstap van PO naar VO. Scholen weten vaak niet of wat ze doen effectief of voldoende is in

de ogen van de leerlingen, hun ouders en de leerkrachten. Het doel van ons onderzoek is bijdragen aan een soepele start voor leerlingen in het VO. Theoretisch kader Starten in het VO betekent voor een leerling een verandering in fysieke, sociale, en pedagogisch-, didactische context, waarbij er vaak sprake is van een ‘post-transfer dip’ (West et al 2010). Het is een verandering van de kleinere, meer persoonlijke omgeving van de basisschool naar de grotere, minder persoonlijke wereld van het vo. Daarnaast is de pedagogische en didactische aanpak anders (bv. diverse leerkrachten en huiswerk) en is er de blootstelling aan veel meer (oudere) leerlingen en de daarmee samenhangende groepsdruk, waarbij ook de ouders nog meer op afstand staan dan bij de basisschool. Deze verandering geeft bij de veel leerlingen aanpassingsproblemen (West et al, 2010) en kan negatieve gevolgen hebben voor het welbevinden en de geestelijke gezondheid van kinderen (Rens, 2020; Korpershoek, 2016; Waters et al., 2012; West et al, 2010).

**Onderzoeksvragen** Wat zijn de ervaringen van leerlingen, ouders en leerkrachten met de start op het voortgezet onderwijs? Wat gaat er volgens de leerlingen, ouders en leerkrachten goed en wat/hoe zou het beter kunnen?

**Methoden van onderzoek** Door middel van semi-gestructureerde interviews hebben we de ervaringen van leerlingen, hun ouders en leerkrachten als het gaat om belangrijke factoren die van invloed zijn op het welbevinden van de leerlingen tijdens de start in het voortgezet onderwijs in kaart gebracht. Daarnaast hebben we gevraagd naar verbetermogelijkheden voor een soepeler start in het VO. De interviews worden getranscribeerd en gecodeerd. De codes worden samengevoegd in categorieën.

**Resultaten en onderbouwde conclusies** Op dit moment zijn we nog bezig met de interviews. Een eerste verkenning van de interviews tot nu toe laat zien dat zowel leerlingen als ouders en leerkrachten veel ervaringen vertellen over diverse overeenkomende categorieën, zoals communicatie, leeromgeving of de overgangperiode. Tijdens het congres hebben we de data geanalyseerd en delen we de definitieve resultaten.

**Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage** Deze studie biedt inzicht in de ervaringen van leerlingen, ouders en leerkrachten en in wat zij goed vinden gaan en wat er volgens hen beter kan. Door vanuit de pedagogische driehoek (leerling, ouders en leerkracht) onderzoek uit te voeren wordt: (1) bijgedragen aan de optimalisatie van het welbevinden van leerlingen die starten op het VO; (2) kunnen we vervolgens aanpak(ken) voor hiaten identificeren gedragen door leerlingen, ouders en onderwijs(zorg)professionals passend bij hun onderwijscontext, en (3) creëren we een positieve houding voor onderzoekend handelen bij de onderwijsprofessionals.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Dit onderzoek heeft als doel om in kaart te brengen welke ervaringen en behoeften er zijn rond de start van leerlingen op het voortgezet onderwijs. Met meer inzicht over factoren die van invloed zijn op het welbevinden van de leerling bij de start op een nieuwe school kunnen we een raamwerk ontwikkelen waarmee we vanuit de pedagogische driehoek (leerlingen, ouders en onderwijs(zorg)professionals) kleine of grotere (bestaande) interventies ontwikkelen en/of evalueren. Als leerlingen een soepele start krijgen is er meer kans op een goede onderwijsloopbaan.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Rens, M. van, Groot, W., & Haelermans, C. (2020). (How) does information provided by children affect the transition from primary to secondary school?. *Child Indicators Research*, 13(1), 105-130.

Korpershoek, H., Beijer, C., Spithoff, M., Naaijer, H.M., Timmermans, A.C., van Rooijen, M., Vugteveen, J., & Opdenakker, M.-C. (2016). *Overgangen en aansluitingen in het onderwijs: Deelrapportage 1: reviewstudie naar de po-vo en de vmbo-mbo overgang*. Groningen: GION onderzoek/onderwijs.

Waters, S., Lester, L., Wenden, E., & Cross, D. (2012). A theoretical grounded exploration of the social and emotional outcomes of transition to secondary school. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(2), 190–205.

West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). *Transition Matters: Pupils' Experiences of the Primary-Secondary School Transition in the West of Scotland and Consequences for Well-Being and Attainment*. *Research Papers in Education*, 25(1), 21–50. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/02671520802308677>

## 730. Ontwikkelingstaken in relatie tot inclusief onderwijs bij vakdocenten in integratieklassen in Wenen: drie casestudies

Judith 't Gilde; Vrije Universiteit Amsterdam

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*inclusief onderwijs, ontwikkelingstaken, professionele ontwikkeling leraren, voortgezet onderwijs*

In 2008 ratificeerde Oostenrijk het VN-Verdrag Handicap. Vervolgens maakte het land een plan om het onderwijs inclusiever te maken, ook op het middelbaar onderwijs op allgemeinbildende höhere Schule (AHS), wat gelijk staat aan VWO in Nederland. Leerlingen met special educational needs (SEN) kunnen op AHS scholen terecht in integratieklassen. Deze bestaan uit: reguliere AHS leerlingen, maximaal vijf leerlingen met SEN, een vakdocent en een speciaal onderwijs docent (Buchner and Proyer, 2020). Dit onderzoek keek naar welke ontwikkelingstaken, of terwijl uitdagingen er ontstaan voor vakdocenten die op AHS scholen werken in integratieklassen in Wenen, Oostenrijk. In Duitsland onderzocht Hericks (2006) het concept van ontwikkelingstaken in relatie tot beginnende leerkrachten. Hij vond vier ontwikkelingstaken (Hericks, 2006). Er bestaat geen onderzoek naar ontwikkelingstaken van docenten in relatie tot inclusief onderwijs.

In dit onderzoek vonden observaties plaats en werden interviews met twaalf vakdocenten, drie directeuren, en vijf speciaal onderwijs docenten gevoerd. Vervolgens zijn drie contrasterende casussen geselecteerd en diep geanalyseerd met de Duitse dokumentarische methode. Daaruit kwamen drie ontwikkelingstaken voor vakdocenten die in integratieklassen werken: (1) het ontwikkelen van een pedagogisch-didactisch perspectief waar deelname van álle leerlingen centraal staat; (2) samenwerking met de speciaal onderwijs docent; (3) inclusief onderwijs erkennen en promoten op schoolniveau.



Inleiding, onderzoeksdoel en context Oostenrijk probeert zijn onderwijs al langer dan Nederland inclusief te maken. In 2008 ratificeerde Oostenrijk het VN-Verdrag Handicap, waarvan artikel 24 pleit voor inclusief onderwijs (UN, 2006). Oostenrijk heeft een stappenplan gemaakt om het onderwijs inclusiever te maken. In het plan staat dat studenten met special educational needs (SEN) zo goed mogelijk moeten worden geïncorporeerd in het reguliere onderwijs op alle middelbare scholen (BMSGPK, 2022). Zo ook op de allgemeinbildende höhere Schule (AHS), wat gelijk staat aan VWO in Nederland. Leerlingen met SEN kunnen op de AHS terecht in speciale integratieklassen. Deze bestaan uit: reguliere AHS leerlingen, maximaal vijf leerlingen met SEN, een vakdocent en een speciaal onderwijs docent (Buchner and Proyer, 2020). Uit onderzoeken is gebleken dat leerkrachten en docenten zich vaak niet goed voorbereid voelen om in inclusieve klassen les te geven (bijvoorbeeld Feyerer et al., 2005; Pijl, 2010; Ledoux en Waslander, 2020). Docenten die nu worden opgeleid in Oostenrijk, volgen vakken over inclusief onderwijs (Buchner en Proyer, 2020), maar huidige docenten die in integratieklassen in het AHS werken hebben geen specifieke opleiding hiervoor.

**Theoretisch kader** In dit onderzoek wordt professionele ontwikkeling benaderd als een biografisch proces, gericht op de Bildung van de leraar. Bildung is een transformatie proces (Peukert, 2015) en staat centraal in Bildungsgangsforschung, onderzoek waar als uitgangspunt de ontwikkelingstaken van Havighurst zijn genomen (1948/1972). Volgens Havighurst moet elk mens in zijn ontwikkeling bepaalde stappen doorlopen. Hericks (2006) onderzocht het concept van ontwikkelingstaken in relatie tot beginnende leerkrachten en vond vier ontwikkelingstaken (Hericks, 2006).

**Onderzoeksvraag** De onderzoeksvraag is: ‘Welke ontwikkelingstaken ontstaan er voor vakdocenten die op AHS scholen werken in integratieklassen in Wenen, Oostenrijk?’

**Methode** De onderzoeksgegevens zijn verzameld op vier AHS scholen in Wenen, Oostenrijk door probleem gecentreerde interviews (Witzel and Reiter, 2012) met twaalf vakdocenten die in de integratieklassen werken, drie directeuren, vijf speciaal onderwijs docenten. Achtentwintig lessen zijn geobserveerd en er zijn drie casussen geselecteerd door de methode van minimalisatie en maximalisatie van verschillen (Glaser en Strauss, 2006). Deze casussen zijn gereconstrueerd met de Duitse documentaire methode (Nohl, 2012).

**Resultaten** De reconstructie van de drie casussen laat drie ontwikkelingstaken zien voor vakdocenten die in integratieklassen werken: het ontwikkelen van een pedagogisch-didactisch perspectief waarin de deelname van alle leerlingen centraal staat; samenwerking met de speciaal onderwijs docent; inclusief onderwijs erkennen en promoten op schoolniveau. Daarnaast blijkt uit de reconstructie dat de invulling van deze taken afhankelijk is van de visie die de docent heeft over zijn eigen rol en die van het onderwijs.

**Wetenschappelijke en praktische betekenis** Ten eerste bestaat er geen onderzoek over de ontwikkelingstaken die vakdocenten tegenkomen bij het lesgeven in AHS integratieklassen. Dit onderzoek draagt bij aan de theorie over ontwikkelingstaken van docenten. Ten tweede zijn de casussen gebaseerd op verhalen van de vakdocenten over de praktijk. In de discussie worden deze gekoppeld aan hoe inclusief onderwijs vorm zou kunnen worden gegeven op scholen. Ten derde biedt de reflectie op het gebruik van de documentaire methode inzichten voor een betekenisvolle uitwisseling tussen de deelnemers en onderzoekers.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Dit onderzoek draagt bij aan de waarde van de rol van de docent in het onderwijs en de waarde die onderwijs kan hebben op het voorbereiden van toekomstige burgers. Inclusief onderwijs staat hoog op de agenda wereldwijd en ook in Nederland (Onderwijsraad, 2020). Door klassen

inclusiever te maken, zouden deze een betere weerspiegeling kunnen zijn van de maatschappij waar leerlingen leren omgaan met verschillen. Dit is een doel van burgerschapsonderwijs. De reconstructie van de casussen laat zien dat docenten zich professioneel ontwikkelen in relatie tot diversiteit als zij een bredere rol voor zichzelf zien dan alleen kennis en vaardigheden overbrengen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

BMSGPK (2022). Nationaler Aktionsplan Behinderung 2022–2030. Österreichische Strategie zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Wien: BMSGPK. Buchner, T., & Proyer, M. (2020). From special to inclusive education policies in Austria – developments and implications for schools and teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 83-94. doi: 10.1080/02619768.2019.1691992. Feyerer E., Hayward L., Hedge N. & Ness K. (2005). Towards an Inclusive Masters' Curriculum in Europe. Inclusive and Supportive Education Congress International Special Education Conference Inclusion: Celebrating Diversity? 01st - 04th August 2005, Glasgow, Scotland. Glaser B.G. & Strauss A.L. (2006). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. USA, New Brunswick: Aldine Transaction. Havighurst R. J. (1948/1972). *Developmental Tasks and Education*. 3rd edition 1972. New York: Longmann Inc. Hericks U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Ledoux, G., & Waslander, S. (2020). *Evaluatie passend onderwijs. Eindrapport*. Onderwijsraad (2020). *Steeds inclusiever*. Den Haag. Peukert H. (2015). *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. Pijl S.J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (s1): 197-201. United Nations (2006). *The Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.

## 731. Onderzoekend vermogen als motor voor samen opleiden

Lidewij Van Katwijk; NHLStenden; Lisette Munneke; Hogeschool Utrecht, lectoraat onderzoekend vermogen; Jeroen Rozendaal; Hogeschool Rotterdam

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Samen opleiden, onderzoekend vermogen*

In deze workshop gaan we op basis van een concrete opleidingscasus aan de slag met het gezamenlijk werken aan een manier waarop de ontwikkeling van onderzoekend vermogen door opleiders, zowel binnen de opleiding als in het praktijkleren, zo gestimuleerd kan worden dat het een motor wordt binnen samen opleiden.

### Thema en inhoud van workshop

Tot op de dag van vandaag worstelen veel lerarenopleiding met een goede integratie van onderzoekend vermogen in het curriculum (Katwijk et al., 2019; Van der Linden et al., 2015). Om beter handen en voeten te kunnen geven aan de ontwikkeling van onderzoekend vermogen hebben Munneke et al. (2022) deze competentie gedefinieerd als het vermogen om in professionele situaties vast te kunnen stellen waar adequate (handelings)kennis ontbreekt, en waar nodig deze ontbrekende kennis met passende grondigheid samen met anderen te kunnen creëren én bruikbaar te maken voor de professionele context. Op basis hiervan is specifiek voor de lerarenopleiding de leercyclus met onderzoekend vermogen ontwikkeld (Munneke et al., 2023). Deze cyclus start vanuit de leervragen van studenten en kan daarmee een belangrijke motor zijn voor het op gang brengen en houden van de professionele ontwikkeling van studenten waarbij het leren in de opleiding goed verbonden wordt met praktijkleren.

### Doel en verloop van de workshop

Om deelnemers concreet te laten zien en ervaren hoe dit kan werken in de praktijk van lerarenopleidingen willen we aan de hand van een concrete opleidingscasus gezamenlijk verschillende scenario's uitwerken waarin meer of minder onderzoekend vermogen ingezet wordt door studenten bij het werken aan een specifieke leervraag. We werken hierbij in kleinere subgroepen waarna plenair uitgewisseld wordt.

## Relevantie voor deelnemers

De ervaring leert dat deelnemers hiermee alternatieven gaan zien voor de manier waarop onderzoekend vermogen plek kan krijgen in het dagelijkse handelen als leraar. Hiernaast besteden we in de workshop aandacht aan de onderliggende didactische principes voor het ontwikkelen van een complexe, generieke competentie zoals onderzoekend vermogen gedurende een hele opleiding en hoe deze ontwikkeling ondersteund en gestimuleerd kan worden met tools zoals een kaartenset en reflectie-instrument ontwikkeld door Van Katwijk.

## Onderwijs van Waarde(n)

De lerarenopleidingen worstelen tot op de dag van vandaag met een goede afstemming tussen werkplekleren (praktijk) en het leren in de opleiding (theorie). Het leren doen van onderzoek is daarbij iets dat door studenten en praktijkpartners vaak als 'moetje' vanuit de opleiding ervaren wordt. Met de visie op onderzoekend vermogen die als basis voor deze workshop dient, laten we zien hoe onderzoekend vermogen waardevol kan zijn voor je eigen professionele ontwikkeling en de ontwikkeling van de dagelijkse beroepspraktijk. Op die manier sluiten we volgens ons mooi aan op het thema van de ORD 2024.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

## Referenties

Munneke, L., Andriessen, D., Ommering, B., & Schilder, P. (2022, juli). Naar een nieuwe definitie van onderzoekend vermogen in professionele contexten. *Onderwijs Research Dagen*. Hasselt, België.

Munneke, L., Rozendaal, J.S., & Van Katwijk, L. (2023). *Onderzoekend vermogen ontwikkelen tijdens je lerarenopleiding*. Boom.

Van Katwijk, L.C. & De Jonge, F. (2023). *Kaartenset Onderzoekend Vermogen*. <https://innovationlab.nhlstenden.com/projects/onderzoekendvermogen>

Van Katwijk, L., Jansen, E., & Van Veen, K. (2019). Onderzoekend vermogen in leerlijnen onderzoek van lerarenopleidingen. *Pedagogisch Studien*, 96, 330–348.

Van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & van den Bergh, L. (2015). The development of student teachers' research knowledge, beliefs and attitude. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.992631>

## 732. Werken met data verzameld door scholen: kansen en uitdagingen

Rikkert van der Lans; UvA

Divisie: Beleid & Organisatie

*kwaliteitszorg, data van scholen, validatie, kwaliteit van lesgeven*

Scholen verzamelen data (schooldata) voor kwaliteitszorg en ter ondersteuning van personeelsbesluiten. De validiteit van schooldata is, echter, onbekend. Validatie is ook complex omdat scholen diverse instrumenten gebruiken, welke ze op eigen initiatief kunnen aanpassen. Het doel van deze studie is te illustreren hoe schooldata efficiënt kan worden gevalideerd in samenwerking met scholen. Startpunt is de observatie dat de diverse instrumenten allen operationalisaties zijn van een (veel) kleiner aantal latente variabelen. Door deze latente variabelen te koppelen aan de instrumenten van scholen, kun je in theorie meerdere instrumenten tegelijkertijd valideren. Ter illustratie is schooldata met de VOS leerlingvragenlijst bij één school voor vo verzameld. Een procedure van vier stappen is ontwikkeld om de VOS te koppelen aan de latente variabele “kwaliteit van lesgeven”, zoals geoperationaliseerd door de “Mijn Leraar” leerlingvragenlijst (MTQ). Resultaten laten inhoudelijke overlap zien tussen de VOS en de MTQ (stap 1); de VOS fit het PCM, gelijk de MTQ, en hun cumulatieve ordeningen overlappen (stap 2); de VOS kan via geïdentificeerde ankeritems worden gekoppeld aan de MTQ (stap 3 en 4). Door in samenwerking met scholen de validiteit van kwaliteitszorginstrumenten te verbeteren helpt dit onderzoek de onderwijskwaliteit te verhogen en de kloof tussen onderzoek en praktijk te verkleinen.

Inleiding, onderzoeksdoel en context Vrijwel alle scholen verzamelen data (kortweg schooldata) in het kader van hun kwaliteitszorg en ter ondersteuning van personeelsbesluiten. Hoge validiteit

is noodzakelijk vanwege de implicaties voor leerlingen en personeel (Nunnally, 1978; van der Lans e.a., 2016), maar weinig onderzocht en de teneur is dat schooldata weinig valide en betrouwbaar zijn. Wetenschappelijke instrumenten daarentegen zijn niet altijd passend bij de context en behoefte van de school. Vertrekpunt van dit onderzoek is het idee van het verbinden van onderzoek en praktijk (Farell et al., 2022). Het doel van deze studie is daarom te illustreren hoe schooldata kan worden gevalideerd in samenwerking met scholen en hoe dit het perspectief kan kantelen van onderzoekers op de bruikbaarheid van deze data. Theoretisch kader

Hoewel de overheid een wettelijke zorgplicht heeft voor de onderwijskwaliteit, is deze in de praktijk gedelegeerd aan de scholenbesturen en scholen (OECD, 2016). Zij monitoren de onderwijskwaliteit naast toetsing ook via lesobservatie (Overdiep, 2016), vragenlijsten en met diverse instrumenten, welke ze ook op eigen initiatief kunnen veranderen en aanpassen. Validering van elk (aan verandering onderhevig) instrument is zodoende complex en inefficiënt. Toch wordt verondersteld dat instrumenten informatief zijn over latente variabelen, zoals kwaliteit van lesgeven en schoolklimaat. Wanneer deze latente variabelen succesvol gekoppeld kunnen worden aan de instrumenten van scholen, dan zouden daarmee in theorie meerdere instrumenten tegelijkertijd kunnen worden gevalideerd. Daarnaast levert deze methode school specifieke feedback op over itemformuleringen. Dit project beoogt daarom in overleg met scholen de kwaliteitszorginstrumenten verder te verbeteren ten einde de onderwijskwaliteit te verhogen.

Onderzoeksvraag/-vragen Hoe kunnen de items uit een leerlingvragenlijst in de school (schooldata) gelinkt worden aan de latente variabele: kwaliteit van lesgeven, geoperationaliseerd met een gevalideerd wetenschappelijk instrument? Methode van onderzoek Schooldata. De 32-item VOS leerlingvragenlijst ( $n(\text{totaal}) = 1843$ ;  $n(\text{leraren}) = 25$ ) is opgevraagd bij één school vo. De VOS kent een vijfpuntschaal (1=helemaal oneens - 5=helemaal eens). Wetenschappelijk data. De 41-item “Mijn Leraar” leerlingvragenlijst (MTQ) ( $n(\text{totaal}) = 660$ ;  $n(\text{leraren}) = 34$ ) (Maulana et al., 2015). De MTQ kent een vierpuntschaal (1=nooit; - 4=vaak). De analyse kende vier stappen: 1) Inhoudelijk verbinden van VOS-items aan MTQ-domeinen, 2) Partial Credit Model (PCM) analyses, 3) identificatie van ankeritems, evaluatie van uitkomsten. Resultaten en onderbouwde conclusies De VOS-item waren ongelijk verdeeld over de zes factoren (Tabel 1). Dit was wel naar wens van de school. Merendeel van de VOS-items fitte de PCM. De cumulatieve ordening is grofweg gelijk aan de MTQ. Van de geïdentificeerde ankeritems (Tabel 2) kende alleen itempaar Q07 – V11 non-uniforme en uniforme DIF ( $\Pr(\chi^2_{12}, 1) < 0.001$  en  $\Pr(\chi^2_{23}, 1) = 0.049$ ) De VOS-MTQ link analyse lukt gedeeltelijk. De cumulatieve ordening kent een clustering naar vragenlijst.

Wetenschappelijke en praktische betekenis Door in samenwerking met scholen de validiteit van kwaliteitszorginstrumenten te verbeteren helpt dit onderzoek de onderwijskwaliteit te verhogen en de kloof tussen onderzoek en praktijk te verkleinen. Daarnaast richt het zich op het overwinnen van obstakels die samenwerking op bestaande data kunnen belemmeren.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Dit onderzoek gaat in op de waarde van data verzameld door scholen in de praktijk. De data die scholen verzamelen reflecteert de eigen behoeftes voor sturing, beleid en kwaliteitszorg. Het onderzoek gaat ook in op de waarde van samenwerking met scholen.

## 733. Revitaliseert burgerschapsonderwijs onze democratische rechtstaat?

Rieneke Brand; Radboud Universiteit

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Burgerschap, Democratie, Waardenpluraliteit, Onderwijsvrijheid*

De Wet verduidelijking burgerschap verplicht scholen in het funderend onderwijs om (over) bepaalde democratische basiswaarden en competenties te onderwijzen en zorg te dragen voor een schoolcultuur die in lijn is met die basiswaarden.

Vanuit een bestuurskundig, onderwijskundig en onderwijsrechtelijk perspectief valt een aantal theoretische en empirische vragen te stellen naar de relatie tussen de bedoelingen van de wetgever en de dagelijkse onderwijspraktijk. Welke verwachtingen heeft de wetgever van de burgerschapsopdracht? Kan het onderwijs wel voldoen aan die verwachtingen? Hoe geven scholen invulling aan de burgerschapsopdracht? Hoe verhouden de veronderstelde 'basiswaarden van de democratie' zich tot de inzichten vanuit democratische theorieën dat er juist meerdere democratische waarden zijn, die bovendien onderling tegenstrijdig kunnen zijn?

Aan de hand van een analyse van de wetsgeschiedenis van de burgerschapsopdracht onderzoek ik de aan de wet ten grondslag liggende ideeën over burgerschap en democratie en de impliciete en expliciete verwachtingen van de wetgever ten aanzien van de wet. Daarnaast zal ik ook de huidige wetenschappelijke literatuur over burgerschapsonderwijs bestuderen en onderzoeken hoe deze literatuur zich verhoudt tot die hiervoor genoemde ideeën en verwachtingen. Tot slot hoop ik te onderzoeken hoe verschillende middelbare scholen burgerschapsonderwijs vormgeven en hoe zij in hun onderwijs 'goed burgerschap' benaderen.



In 2021 ging de Wet verduidelijking burgerschap van kracht (nu art. 2.2. WVO 2020). Deze wet verplicht scholen in het funderend onderwijs om (over) bepaalde democratische basiswaarden en competenties te onderwijzen en zorg te dragen voor een schoolcultuur die in lijn is met die basiswaarden. Vanuit bestuurskundig, onderwijskundig en onderwijsrechtelijk perspectief beoogt dit onderzoek inzicht te geven in de wijze waarop de doelformulering van de wet, de theorie en de praktijk van het burgerschapsonderwijs zich tot elkaar verhouden en of het onderwijs aan de geformuleerde verwachtingen kan voldoen.

Vanuit juridisch perspectief bestaat er een spanning tussen de grondwettelijke vrijheid van (in)richting van scholen en burgerschapsopdracht omdat bij de burgerschapsopdracht 'onvermijdelijk morele noties en opvattingen een belangrijke rol spelen' (Kortmann, 2021, p. 603, zie ook Dijkgraaf, 2023). Politiek-filosofisch speelt de vraag hoe de in de wet geformuleerde vermeende gedeelde basis van waarden van de democratische rechtstaat zich verhoudt tot de inzichten vanuit democratische theorieën dat er juist meerdere democratische waarden zijn, die bovendien niet als vanzelf met elkaar in lijn liggen, maar tegenstrijdig kunnen zijn (vgl. Rosanvallon, 2019). Deze voorvragen klinken door in de onderwijskundige uitwerking van de verschillende dimensies van de burgerschapsopdracht in de kerndoelen en de onderwijspraktijk (Biesta, 2017 en Onderwijsraad, 2018).

Aan de hand van een analyse van de wetsgeschiedenis van de burgerschapswet onderzoek ik de aan de wet ten grondslag liggende ideeën over burgerschap en democratie en de impliciete en expliciete verwachtingen van de wetgever ten aanzien van de wet. Daarnaast zal ik ook de huidige wetenschappelijke literatuur over burgerschapsonderwijs bestuderen en onderzoeken hoe deze literatuur zich verhoudt tot de hiervoor genoemde ideeën en verwachtingen. Tot slot hoop ik te onderzoeken hoe verschillende middelbare scholen burgerschapsonderwijs vormgeven en hoe zij in hun onderwijs 'goed burgerschap' benaderen.

De hoofdvraag luidt: Op welke wijze verhouden de doelformulering van de wet, de theorie en de praktijk van het burgerschapsonderwijs zich tot elkaar en kan het onderwijs aan de geformuleerde verwachtingen voldoen?

Theoretische vragen:

1. Wat is de bedoeling van de wetgever ten aanzien van burgerschapsonderwijs in het voortgezet onderwijs?
2. Welke interpretaties van burgerschap en democratie liggen ten grondslag aan deze door de wetgever geformuleerde doelen?
3. Wat is er theoretisch bekend over de bijdrage die onderwijs heeft aan burgerschapsvorming en de democratische vorming van burgers?

Empirische vragen:

1. Wat is er volgens onderwijsprofessionals nodig om scholieren zich te kunnen laten ontwikkelen tot democratisch denkende en handelende burgers?
2. Op welke wijze geven onderwijsprofessionals in het voortgezet onderwijs invulling aan burgerschapsonderwijs?

Zie Afbeelding bijlage voor design

Het nagaan van de beleidsverwachtingen en veronderstellingen die ten grondslag liggen aan de burgerschapsonderwijs en de daadwerkelijke uitwerking zijn relevant in het licht van spanningen in de samenleving, noties over polarisatie en ambities die vervolgens belegd worden in onderwijsorganisaties (Honingh, 2022). Dit multidisciplinaire project geeft inzicht in de keuzen die er juridisch gemaakt zijn en de mate waarin de verwachtingen bewaarheid worden in de onderwijspraktijk. De uitkomsten zullen landen in het debat over sturing, onderwijsvrijheid en pogingen om onze democratie te onderhouden en versterken.

Onderwijs van Waarde(n)

Dit onderzoek gaat over de burgerschapsopdracht waarin de 'basiswaarden van de democratie' een centraal element zijn. Over deze basiswaarden is echter veel te doen. Hoe verhoudt het wettelijk vastleggen van basiswaarden zich tot de vrijheid van onderwijs? Hoe kan objectief toezicht worden gehouden op deze waarden? Hoe geven scholen vanuit hun identiteit invulling aan deze basiswaarden en hoe verhoudt de in de wet vermeende gedeelde basis van waarden van de democratische rechtstaat zich tot de inzichten vanuit democratische theorieën dat er juist meerdere democratische waarden zijn, die bovendien niet als vanzelf met elkaar in lijn liggen, maar tegenstrijdig kunnen zijn?

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

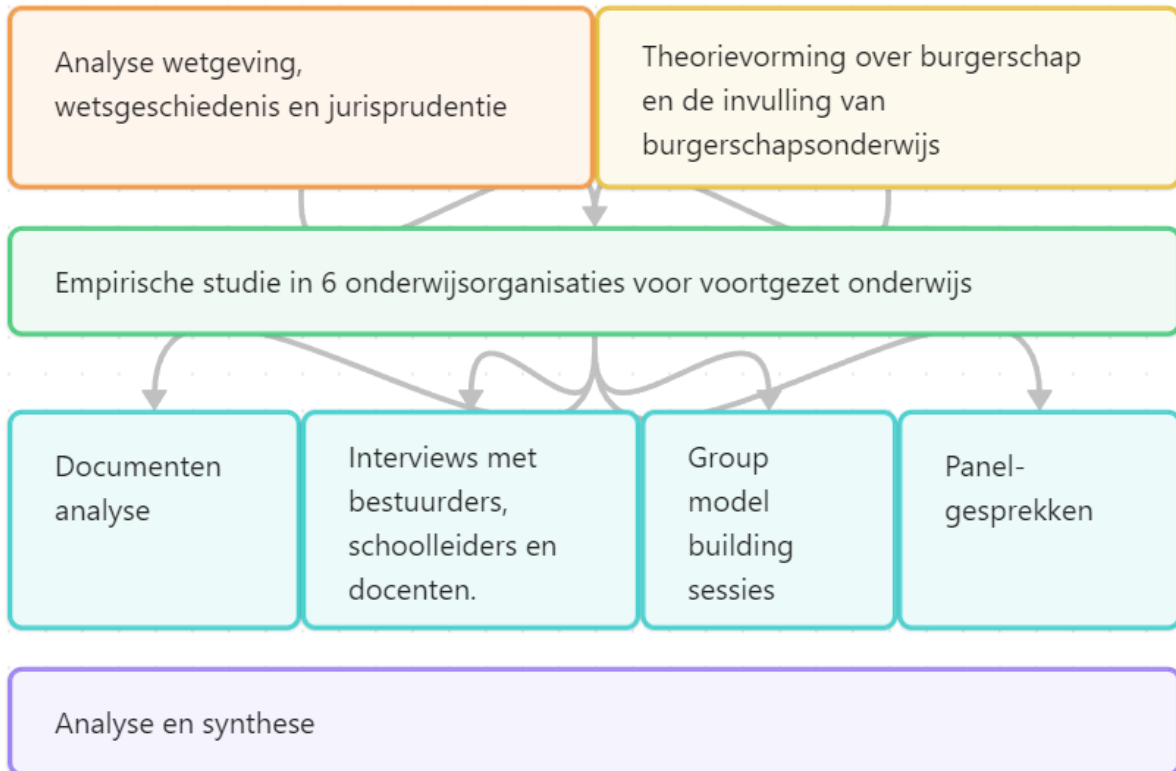
Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

Biesta, G. (2017). Democratie: waarde of mogelijkheidsvoorwaarde? \_Opgehaald van [www.hetabc.nl](https://www.hetabc.nl/wp-content/uploads/2017/07/DEMOCRATIE_blog-Biesta.pdf): [https://www.hetabc.nl/wp-content/uploads/2017/07/DEMOCRATIE\\_blog-Biesta.pdf](https://www.hetabc.nl/wp-content/uploads/2017/07/DEMOCRATIE_blog-Biesta.pdf)Dijkgraaf, R. (2023, 3juli) Kabinetsreactie Onderwijsraadadvies 'Grenzen stellen, ruimte laten' [Kamerbrief]. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2023/07/03/aan-de-tweede-kamer-kabinetsreactie-onderwijsraadadvies-grenzen-stellen-ruimte-laten>Honingh, M. (2022) Opnieuw leren twisten; Over het gebrek aan debat in het onderwijs. (redactie Tinnevelt, R. en Van den Heuvel, F). polarisatie en perspectief: laveren tussen lastige vraagstukken en lange tenen. pp. 153-173. Utrecht: EburonKortmann, C.A.J.M. (2021) Constitutioneel recht (8e ed.), (bewerkt door P.P.T. Bovend'Eert, J.L.W. Broeksteeg, C.N.J. Kortmann & B.P. Vermeulen, Deventer: Wolters Kluwer.Onderwijsraad. (2018). Briefadvies Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.



## 737. Ontwikkeling van reflectieve dialoog van Nederlandse basisschoolleerkrachten die samen leren en werken

Simone Rijksen; ICLON Universiteit Leiden

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*reflectieve dialoog, docentprofessionalisering, samenwerken van docenten, basisonderwijs*

Reflectieve dialoog is een effectief instrument om het leren van docenten in professionele leergemeenschappen te bevorderen. Reflectieve dialoog wordt gedefinieerd als een rijke en terugkerende discussie waarbij docenten continu reflecteren op hun onderwijspraktijk met als doel hun kennis te vergroten en de lespraktijk duurzaam te verbeteren. Uit eerder onderzoek over samenwerkend leren blijkt echter dat het leren van dergelijke dialogen niet vanzelfsprekend en zeer contextafhankelijk is. Empirisch onderzoek naar hoe de gesprekken van docenten verlopen zou moeten uitwijzen hoe en waarom het leerpotentieel in de context van samen leren niet altijd benut wordt. Dit onderzoek heeft als doel meer inzicht te verkrijgen in het verloop van reflectieve dialogen bij zes groepen leerkrachten in het Nederlandse basisonderwijs. Voor de bestudering van de gesprekken in dit onderzoek is gebruik gemaakt van een analysekader gebaseerd op het werk van Bungum et al. (2018) en Mercer et al. (2004) dat de volgende type gesprekken onderscheidt: exploratief (vragen stellen en uitdagen van denken), cumulatief (voortbouwend op elkaar), confirmatief (bevestigend) en onafhankelijk (losstaande uitspraken). Gesprekken die getypeerd worden als exploratief, cumulatief, confirmatief of een combinatie daarvan, worden onder de loep genomen.

Onderwerp en context De reflectieve dialoog wordt gezien als een effectief instrument om het leren van docenten in professionele leergemeenschappen te bevorderen (Vescio et al., 2008). 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 duurzaam te verbeteren (Nehring et al., 2010; Stoll et al., 2006). Tegelijkertijd blijkt uit onderzoek naar samenwerkend leren van docenten dat leren van dergelijke dialogen complex, contextafhankelijk en niet vanzelfsprekend is (Kvam, 2018; Opfer & Pedder, 2011). Om beter te begrijpen hoe en waarom het leerpotentieel niet altijd benut wordt, is volgens onderzoekers meer empirisch onderzoek nodig waarbij de gesprekken tussen docenten in detail bestudeerd worden. De onderzoeksvraag van deze studie richt zich dan ook op de vraag: hoe ontwikkelen reflectieve dialogen van groepen basisschoolleerkrachten in het Nederlandse basisonderwijs? Het theoretisch kader dat gebruikt wordt om de reflectieve dialogen van docenten te bestuderen is gebaseerd op het werk van Bungum et al. (2018) en Mercer et al. (2004) en onderscheidt de volgende type gesprekken: exploratief (redeneren, vragen stellen en uitdagen van denken), cumulatief (voortbouwend), confirmatief (bevestigend) en onafhankelijk (losstaande uitspraken). Op basis van literatuur zouden exploratieve gesprekken de kans op leren vergroten (Popp & Goldman, 2016). Daarnaast suggereren Sjoer en Meirink (2016) op basis van hun studie naar patronen in samenwerking van docenten bij curriculumontwikkeling dat het van belang is om de volgende aantal fasen te doorlopen om samenwerking tussen docenten effectiever te laten verlopen:

1. Uitwisseling van onderwijspraktijkervaringen (horizontale exploratie)
  2. Synthese van ideeën en praktijk: Wat hebben docenten gemeen? (verticale exploratie)
  3. Formuleren van moeilijkheden
  4. Beslissing maken: welke stappen zijn nodig?
  5. Actie: experimenteren in de onderwijspraktijk
  6. Reflectie op onderwijspraktijk
- Uit een eerdere deelstudie onder zes groepen docenten waarvan tijdens één schooljaar vier tot vijf leerkrachtbijeenkomsten van 30 tot 90 minuten zijn opgenomen en getranscribeerd, blijkt dat de gesprekken exploratief, cumulatief of bevestigend van aard zijn of een combinatie daarvan bevatten. In dit onderzoek worden de gesprekken verder onder de loep genomen. De huidige studie bouwt met een analysekader gebaseerd op de ideeën Sjoer en Meirink (2016) voort op patronen in de gesprekken die de ontwikkeling van reflectieve dialoog weergeven.
- Doel en opbrengst onderzoek** Doel van het onderzoek is om meer inzicht te verkrijgen in het verloop van reflectieve dialogen met als doel meer inzicht te krijgen hoe het leerpotentieel van dergelijke dialogen kan worden verhoogd.
- Doel en opbrengst ronde tafel** Doel van deze ronde tafel is tweeledig: 1) het hebben van een reflectieve dialoog over de onderzoeksresultaten en daarmee 2) het collectief inzicht vergroten in de resultaten: hoe en waarom wordt het leerpotentieel (niet) benut? Wat zijn implicaties voor de praktijk?
- Inbreng van deelnemers** Uit literatuur blijkt dat reflectieve dialogen niet vanzelfsprekend zijn in de context van samen leren. In het kader van ‘teach what you preach’ zullen we daarom eerst bespreken hoe we het gesprek met elkaar aangaan en daarna vervolgen we met discussie over onderzoeksresultaten. Tot slot een reflectie met tops/tips over het proces.

Onderwijs van Waarde(n)

In een polariserende samenleving neemt de druk en verantwoordelijkheid op het onderwijs toe. De reflectieve dialoog is bij uitstek de manier om met elkaar, niet alleen met andere professionals, maar ook met leerlingen en ouders, in gesprek te blijven ondanks mogelijke verschillen in ideeën en meningen. Noodzakelijk zijn een veilige en open omgeving, waarin alle deelnemers gelijkwaardig zijn en in gelijke mate bijdragen aan hetgeen wat besproken wordt. Hoe mooi zou het zijn als we ons gezamenlijk bekwamen in een reflectieve dialoog op ons eigen werk en de vaardigheden die daarbij komen kijken elders toepassen in de samenleving?

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### 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>
- 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., Littleton, K., & Wegerif, R. (2004). Methods for studying the processes of interaction and collaborative activity in computer-based educational activities. *Technology, Pedagogy and Education*, 13(2), 195–212. <https://doi.org/10.1080/14759390400200180>
- 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>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. 81(3), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Popp, J. S., & Goldman, S. R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347–359. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.007>
- Sjoer, E., & Meirink, J. (2016). Understanding the complexity of teacher interaction in a teacher professional learning community. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 110–125. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994058>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- 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.

## 739. De ontwikkeling van een model voor de kans op voortijdig schoolverlaten

Jaap Walhout; Centraal Bureau voor de Statistiek

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*voortijdig schoolverlaten, voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs*

Om voortijdig schoolverlaten (vsv) op het vo en mbo aan te kunnen pakken, is het van belang te weten welke factoren samenhangen met de kans op vsv. In dit onderzoek hebben we, met behulp van data die beschikbaar is bij het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS), onderzocht welke combinatie van factoren het beste samenhangen met de kans op vsv.

Voor de kans op vsv op het vo gebruikt het beste model zeven achtergrondkenmerken: leeftijd, onderwijssoort, psychosociale problemen van de leerling, opgelopen vertraging, welvaartsniveau van het huishouden, ouderlijke structuur, of de leerling verdachte is geweest van een misdrijf. Het beste model voor de kans op vsv op het mbo gebruikt twaalf kenmerken: niveau van de mbo-opleiding, leeftijd, psychosociale problemen van de student, of de student verdachte is geweest van een misdrijf, ouderlijke structuur, geslacht, de aanwezigheid van problematische schulden, hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder, de gevolgde leerweg en onderwijsrichting, welvaartsniveau van het huishouden, stedelijkheid van de woonbuurt.

Met behulp van deze modellen kunnen individuele kansen op vsv worden geschat. Uiteindelijk kan zo vervolgens ook op regioniveau de verwachte omvang van de vsv-problematiek in kaart gebracht worden.

Inleiding, onderzoeksdoel en context

Gemeenten en onderwijsinstellingen krijgen middelen voor het voorkomen van voortijdig schoolverlaten (vsv). Het doel is om die middelen zo in te zetten dat zoveel mogelijk jongeren het



onderwijs met een startkwalificatie verlaten. Een startkwalificatie is een diploma op ten minste havo, vwo- of mbo 2-niveau. Om tot een verdeling te komen waarmee regio's zo effectief en transparant mogelijk potentieel vsv kunnen voorkomen en bestrijden, wil het ministerie van OCW het geld verdelen op basis van waar de uitdagingen het grootst zijn. Om dit te bewerkstelligen dient er een nieuwe indicator ontwikkeld te worden om de omvang van de vsv-problematiek per regio te schatten. Stap één daarin is het ontwikkelen van een model voor de kans op vsv. Het huidige onderzoek van het CBS omvat deze eerste stap en is in opdracht van het ministerie van OCW uitgevoerd.

#### Theoretisch kader

Twee eerdere onderzoeken van het CBS (2020; 2021) naar de samenhang tussen (multi)problematiek en vsv lieten zien dat verschillende factoren gerelateerd zijn aan de kans op vsv. O.a. de factoren geslacht, leeftijd, migratieachtergrond, de hoogte van het huishoudinkomen, psychosociale en gezondheidsproblemen en schulden in het huishouden bleken samen te hangen met een verhoogde kans op vsv. Naast deze twee onderzoeken hebben ook een groep experts een lijst opgesteld met mogelijke verklarende variabelen voor de kans op vsv. Al deze kenmerken, alsmede potentiële voorspellers op andere gebieden zoals school en omgeving, zijn in dit onderzoek meegenomen.

#### Onderzoeksvraag

Welke combinatie van factoren kan het beste de individuele kans op voortijdig schoolverlaten van jongeren in het vo en mbo verklaren?

#### Methode van onderzoek

Er is gebruik gemaakt van gegevens van het CBS. Van jongeren (11 t/m 26 jaar) die op 1 oktober 2018 stonden ingeschreven in het vo, mbo of vavo is onderzocht of zij een jaar later vsv'er waren geworden. Vsv'ers zijn jongeren die het bekostigd onderwijs hebben verlaten zonder een startkwalificatie.

Door middel van stepwise logistische regressieanalyses is van een groot aantal potentiële verklarende factoren onderzocht welke van hen samen het beste model voor de kans op vsv vormen. In figuur 1 is het gehele analyseproces te zien dat is doorlopen.

Figuur 1. Stappen in de analyse.

#### Resultaten en onderbouwde conclusies

Voor het vo bestaat het voorkeursmodel uit zeven kenmerken: leeftijd, onderwijssoort, psychosociale problemen van de leerling, opgelopen vertraging, welvaartsniveau van het huishouden, ouderlijke structuur, of de leerling verdachte is geweest van een misdrijf. Het voorkeursmodel in het mbo bestaat uit twaalf kenmerken: niveau van de mbo-opleiding, leeftijd, psychosociale problemen van de student, of de student verdachte is geweest van een misdrijf, ouderlijke structuur, geslacht, de aanwezigheid van problematische schulden, hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder, de gevolgde leerweg en onderwijsrichting, welvaartsniveau van het huishouden, stedelijkheid van de woonbuurt.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage

De resultaten geven een duidelijk beeld van welke combinatie van factoren vsv het beste kan voorspellen. Op basis hiervan kan uiteindelijk de omvang van de vsv-problematiek per regio geschat worden en kan de verdeling van overheids gelden hierop worden aangepast.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het ontwikkelen van een model voor de kans op voortijdig schoolverlaten draagt indirect bij aan de kwaliteit van het onderwijs en de kans dat jongeren volwaardig kunnen participeren in de maatschappij. Op basis van dit model zal het ministerie van OCW overheids geld verdelen zodat regio's waar de uitdagingen op het gebied voortijdig schoolverlaten het grootst zijn, meer middelen krijgen om deze problemen aan te pakken.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Agresti, A. (2013). *Categorical Data Analysis* (2e editie). John Wiley & Sons, New York.

CBS (2020). *Multiproblematiek en vsv. Is er een relatie tussen multiproblematiek en voortijdig schoolverlaten?* Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek

CBS (2021). *Samenhang tussen problemen en de kans op voortijdig schoolverlaten.* Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek

McFadden, D. (1974). *Conditional logit analysis of qualitative choice behavior.* In: P. Zarembka (ed.), *Frontiers in Econometrics*, Academic Press, pp. 105-142.

McKelvey, R.D. & Zavoina, W. (1975). *A Statistical Model for the Analysis of Ordinal Level Dependent Variables.* *Journal of Mathematical Sociology*, 4, 103-112.

Merlo, J., Chaix, B., Ohlsson, H., Beckman, A., Johnell, K., Hjerpe, P., Råstam, L. & Larsen, K. (2006). *A Brief Conceptual Tutorial of Multilevel Analysis in Social Epidemiology: Using Measures of Clustering in Multilevel Logistic Regression to Investigate Contextual Phenomena.* *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60, 290-297.

Rubin, D.B. (1987). *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys.* John Wiley & Sons, New York.



## 740. Een landelijk Kennisinstituut Onderwijs – wat betekent dit voor onderwijsonderzoek?

Inge de Wolf; Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek; Rosanne Zwart; Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Kennisinstituut, Verbinden, Kenniscirculatie, Evidenceinformed*

In de afgelopen jaren is er veel aandacht geweest voor de versterking van de landelijke kennisinfrastructuur voor het onderwijs. In dat kader wordt er momenteel gewerkt aan het opzetten van een landelijk Kennisinstituut voor het Onderwijs. Het NRO zal zich de komende jaren doorontwikkelen naar zo'n instituut. Naast het uitzetten van onderzoek, zal een kennisinstituut ook een landelijke kennisagenda maken, meer aan kennisdeling doen, evidence informed werken stimuleren en nieuwe taken rond monitoring en evaluatie op zich nemen. Het kennisinstituut neemt een belangrijke plek in in de bestaande kennisinfrastructuur. Het staat in nauwe verbinding met organisaties en netwerken in deze kennisinfrastructuur. Het organiseert gerichte partnerschappen met de belangrijkste organisaties en netwerken. Deze partnerschappen kunnen verschillende vormen aannemen, variërend van wederzijdse samenwerkingsafspraken (bijvoorbeeld over kennisdeling) tot financiering.

Wat betekent dit voor onderwijsonderzoek? Welke nieuwe kansen liggen er? En hoe verhoudt dit kennisinstituut zich tot bestaande wetenschappelijke kennispartners? In de ronde tafel bespreken we met de deelnemers welke verbindingen met het kennisinstituut voor hen van waarde zijn.

Achtergrond ontwikkeling van een landelijk kennisinstituut voor het onderwijs In 2022 heeft OCW de wens uitgesproken dat het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) zich de komende jaren verder ontwikkelt tot een landelijk kennisinstituut voor het onderwijs. Missie, doelgroepen en kerntaken Het kennisinstituut voor het onderwijs biedt scholen,

lerarenopleidingen en het (landelijk) onderwijsbeleid relevante, wetenschappelijke, toegankelijke, bruikbare kennis uit onderzoek over de belangrijkste huidige en toekomstige vraagstukken in het onderwijs en stimuleert het gebruik van deze kennis om de kwaliteit van het onderwijs te versterken. Belangrijkste doelgroepen: Scholen ofwel docenten (teams) [1], inclusief hun leidinggevend[2] en andere onderwijsprofessionals [3]; Intermediaire partijen in de kennisinfrastructuur; Lerarenopleidingen en -opleiders (Landelijk) beleid/Wetenschap/Onderzoek [4]. In het kennisinstituut staan de onderstaande vijf taken centraal. De taken worden in samenhang en cyclisch uitgevoerd (kenniscirculatie):

Taak 1: Aansluiten bij en identificeren van de belangrijkste vragen en knelpunten in het onderwijs. Periodiek, per sector en sectoroverstijgend identificeren van de belangrijkste vraagstukken in de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid.

Taak 2: Bestaande kennis uit onderzoek over de grootste vraagstukken en knelpunten vindbaar, toegankelijk en bruikbaar maken.

Taak 3: Nieuwe wetenschappelijke kennis ontwikkelen over de belangrijkste thema's en aanpakken in het onderwijs.

Taak 4: Stimuleren gebruik kennis en 'evidence informed' versterken van de kwaliteit van het onderwijs.

Taak 5: Bijdragen aan lerend onderwijsstelsel door monitoren en evalueren van onderwijs

**Doel en opbrengst van de ronde tafel** Het kennisinstituut neemt een belangrijke plek in de bestaande kennisinfrastructuur in. Het staat in nauwe verbinding met organisaties en netwerken in deze kennisinfrastructuur. Het organiseert gerichte partnerschappen met de belangrijkste organisaties en netwerken. Deze partnerschappen kunnen verschillende vormen aannemen, variërend van wederzijdse samenwerkingsafspraken (bijvoorbeeld over kennisdeling) tot financiering. Doel is met de aanwezigen te spreken over het ontwerp van het kennisinstituut. Centraal staat de vraag wat dit betekent voor de huidige wetenschappelijke partners in de kennisinfrastructuur. Wat zien zij als kansen en bedreigingen? Graag bespreken we met de deelnemers welke verbindingen met het kennisinstituut voor hen van waarde zijn. Wat we gezamenlijk voor meerwaarde en opbrengsten van de verbindingen zien en wat ervoor nodig is om die verbindingen te organiseren of te versterken. Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd. Vanuit het NRO zullen we de sessie inleiden en toelichten in welk stadium van ontwikkeling het kennisinstituut zich op dat moment bevindt. Tijdens de ronde tafel wordt inhoudelijk gesproken over de kansen die het kennisinstituut biedt, de uitdagingen en de wijze waarop de deelnemers kunnen samenwerken met het instituut. Na een korte presentatie, gaan we aan de hand van stellingen (of een andere interactieve meedenk werkvorm) het gesprek met elkaar aan.

[1] Onder docenten wordt verstaan: leerkrachten, leraren, opleiders, werkplekbegeleiders, en instructeurs. [2] Onder leidinggevend wordt verstaan: schoolleiders, teamleiders en andere direct leidinggevenden van docenten. [3] Onder andere onderwijsprofessionals wordt verstaan: kwaliteitscoördinatoren, intern begeleiders, beleidsmedewerkers binnen scholen en andere professionals. [4] Wetenschappelijk betekent niet dat alleen onderzoekers van universiteiten het onderzoek kunnen uitvoeren. Dit kunnen ook onderzoekers van hogescholen, mbo-instellingen en scholen voor primair en voortgezet onderwijs zijn. De kwaliteitsstandaarden voor hoogwaardig onderwijsonderzoek zijn leidend.

Onderwijs van Waarde(n)

In deze ronde tafelsessie is de meerwaarde van het kennisinstituut voor het onderwijs en het onderwijsonderzoek onderwerp van gesprek. Centraal staat de vraag wat dit betekent voor de huidige wetenschappelijke partners in de kennisinfrastructuur. Wat zien zijn als kansen en bedreigingen? We bespreken met de deelnemers welke verbindingen met het kennisinstituut voor hen van waarde zijn.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

## 745. Een multilevel perspectief op binnenklasdifferentiatie (BKD): een valideringsstudie

Antje Kenis; Universiteit Antwerpen

Divisie: Leren & Instructie

*binnenklasdifferentiatie, vragenlijstvalidering, lager onderwijs, wiskunde en wetenschappen*

Het onderwijs wordt geconfronteerd met zorgen over de kwaliteit naar aanleiding van dalende leerlingprestaties en uitdagingen zoals inclusie. Deze kwesties benadrukken het belang van binnenklasdifferentiatie (BKD), een aanpak door leraren om tegemoet te komen aan de diverse leerbehoeften van alle leerlingen. Het nastreven van BKD brengt uitdagingen met zich mee, niet alleen voor individuele leraren, maar ook de school als geheel. Hoewel BKD cruciale implicaties heeft op zowel leraar- als schoolniveau, hebben eerdere studies een gefragmenteerde aanpak gehanteerd. Dit onderzoek richt zich op deze lacune en ontwikkelde een comprehensieve vragenlijst rond BKD als een multilevel vraagstuk. Na de validering van het meetinstrument, via exploratieve en confirmatieve factoranalytische technieken, kon de operationalisering van de geïntegreerde kenmerken van BKD bevestigd worden, alsook de constructvaliditeit en betrouwbaarheid van de schalen. Deze vragenlijst kan dienen voor zelfevaluatie doeleinden, maar ook voor administratieve autoriteiten voor controledoeleinden.

Een 'one-size-fits-all' benadering past niet langer in het overkoepelende principe van inclusief onderwijs. Als er geen rekening wordt gehouden met de verschillen tussen leerlingen kan dit zelfs het leren van leerlingen benadelen of belemmeren (Belfi et al., 2012).

Binnenklasdifferentiatie (BKD) komt hierbij naar voren als een aanpak gericht op het effectief aanpakken van en tegemoetkomen aan de diverse leerbehoeften van alle leerlingen, om zo maximale leermogelijkheden te garanderen. Het nastreven van BKD brengt uitdagingen met zich mee, niet alleen voor individuele leraren, maar ook voor de school als geheel en andere belanghebbenden in het onderwijsproces van de leerlingen (Tomlinson, 2001). Praktijken van BKD vinden plaats in een continu en chronologisch proces waarin de leraar (1) voorbereidingen

treft door het opstellen van gedifferentieerde doelen en het groeperen van leerlingen, (2) aanpassingen maakt in de inhoud, materialen en instructie, en (3) voortdurend de voortgang van leerlingen evalueert (Coubergs et al., 2017; Keuning et al., 2017; Roy et al., 2013; Tomlinson et al., 2003; van Geel et al., 2019). Het vermogen van de leraar om in te spelen op de uiteenlopende leerbehoeften van leerlingen en de implementatie van BKD-strategieën is nauw verbonden met de manier waarop een school functioneert. Scholen die prioriteit geven aan een inclusieve visie en cultuur cultiveren, middelen beschikbaar stellen, samenwerking en ouderbetrokkenheid ondersteunen, creëren een omgeving waarin BKD kan gedijen (De Neve et al., 2015; Marzano, 2009; Struyf et al., 2013; Tomlinson, 2001; Tomlinson et al., 2003). Het ontwikkelde conceptueel kader, weergegeven in figuur 1, tracht deze dynamiek van BKD op meerdere niveaus te ontrafelen. Hoewel BKD cruciale implicaties heeft voor zowel leraren als scholen, hebben eerdere studies naar BKD gekozen voor een gefragmenteerde aanpak. Evenzo hebben eerder ontwikkelde theoretische kaders en meetinstrumenten zich uitsluitend geconcentreerd op het leraarniveau. Terwijl het leraarniveau in de literatuur overheersend op de voorgrond staat, is de focus ook prominent gericht op wiskunde en lezen als schoolvakken. Andere leergebieden, zoals wetenschappen, zijn nog grotendeels ononderzocht gebleven binnen deze onderwijsaanpak (Tobin & Tippett, 2014). Deze studie heeft daarom als doel een comprehensieve vragenlijst te ontwikkelen en te valideren, die beschrijft in welke mate leraren denken en handelen volgens de principes van BKD in het lager onderwijs voor wiskunde en wetenschappen, en in welke mate scholen een gedeelde visie hebben en samenwerken in dit opzicht. De combinatie van exploratieve en confirmatieve factoranalytische technieken werd gebruikt overheen twee fasen met een verschillende steekproef om de psychometrische kwaliteiten van de vragenlijst te onderzoeken (zie figuur 2). De post-pilot versie van de vragenlijst bestaat uit 21 schalen en 97 items, waarmee de belangrijkste kenmerken van BKD geoperationaliseerd konden worden. De schalen werden verdeeld in drie luik: (1) Attitude van de leraar, (2) Praktijk van de leraar en (3) Organisatorische kenmerken van de school. Na de tweede fase in de validering kon de constructvaliditeit bevestigd worden voor alle drie de luiken (zie tabellen 1, 2 en 3), alsook de betrouwbaarheid van de schalen met een meer dan voldoende interne consistentie.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het onderwijs wordt geconfronteerd met zorgen over de kwaliteit naar aanleiding van dalende leerlingprestaties en uitdagingen zoals inclusie. Deze kwesties benadrukken het belang van een gedifferentieerde aanpak door leraren om zo tegemoet te komen aan de diverse leerbehoeften van alle leerlingen en hen maximale leermogelijkheden te garanderen. Deze intrinsieke waarde van het onderwijs tracht de huidige studie te waarborgen en verder te realiseren.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties



Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review*(7), 62-74. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.002>

Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53(41-54). <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.004>

De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*(47), 30-41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003>

Keuning, T., van Geel, M., Frèrejean, J., van Merriënboer, D., Dolmans, D., & Visscher, A. J. (2017). Differentiëren bij rekenen: een cognitieve taakanalyse van het denken en handelen van basisschoolleerkrachten [Differentiated Instruction for Mathematics: A Cognitive Task Analysis into Primary School Teachers' Reasoning and Acting]. *Pedagogische Studiën* 94(3), 160-181.

Marzano, R. J. (2009). Wat werkt op school: research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk. *Bazalt*.

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>

Struyf, E., Adriaensens, S., & Verschueren, K. (2013). Geïntegreerde zorg op school. *Acco*.

Tobin, R., & Tippett, C. D. (2014). Possibilities and potential barriers: learning to plan for differentiated instruction in elementary science *International Journal of Science and Mathematics Education*(12), 423-443.

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed ability classrooms (2nd ed. ed.). ASCD Association for Supervision and Curriculum Development.

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>

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>

## 746. SPOTLIGHT Op het juiste (onderwijs)pad?

Anne van Leest; Universiteit Utrecht

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Basisschooladvies, Kansengelijkheid*

Het toewijzen van leerlingen aan een middelbaar schoolniveau is al decennialang onderwerp van gesprek, niet alleen in Nederland, maar ook internationaal. Toch is de ongelijkheid van kansen in het onderwijs de afgelopen tien jaar toegenomen. Zo lijken leerlingen uit een laag sociaal economisch milieu (SES) aanhoudend kansen mis te lopen. Tijdens deze spotlight sessie van de divisie Onderwijs en Samenleving staat een panelgesprek rondom het thema kansengelijkheid bij de overgang van po naar vo centraal. Aan de hand van bevindingen en inzichten uit het proefschrift van Anne van Leest wordt vanuit verschillende perspectieven (wetenschap, beleid en praktijk) gekeken welke mogelijkheden er vanuit het onderwijs ingezet kunnen worden om gelijke kansen in het onderwijs te bevorderen.

Het toewijzen van leerlingen aan een middelbaar schoolniveau is al decennialang onderwerp van gesprek. Toch is de ongelijkheid van kansen in het onderwijs de afgelopen tien jaar toegenomen (OECD, 2016). Niet alleen internationaal, maar ook in Nederland laait dit debat steeds weer op. Een groot deel van deze kansen lijkt te liggen bij de overgang van primair naar voortgezet onderwijs rond het toewijzen van leerlingen aan middelbare schoolniveaus die bepalend is voor de toekomstige schoolcarrière van een leerling (Boone & Demanet, 2020; Glock et al., 2012; Korpershoek et al., 2016; Reed et al., 2015; Rodrigues et al., 2018; Strand, 2020; Timmermans et al., 2015). In Nederland gebeurt dit door middel van een basisschooladvies dat wordt opgesteld door basisschoolleerkrachten. Wat is de ‘beste’ manier van toewijzen om ervoor te zorgen dat alle leerlingen gelijke kansen krijgen? Welk soort informatie nemen leerkrachten dan mee in hun basisschooladviezen, of zouden ze misschien moeten meenemen? Vanuit het perspectief van kansengelijkheid zouden leerlingen met vergelijkbare prestatieniveaus vergelijkbare basisschooladviezen moeten krijgen: kans op hetzelfde middelbare schoolniveau (OECD, 2016). In die zin zouden basisschooladviezen voornamelijk gebaseerd zijn op gestandaardiseerde toetsresultaten om de norm voor elke leerling op hetzelfde niveau te stellen. Onderwijs fungeert dan als ‘grote

gelijkmaker; waarbij alle leerlingen ongeacht andere leerlingkenmerken gelijke kansen krijgen (De Rooy, 2018). Er zou echter kunnen worden beargumenteerd dat gestandaardiseerde toetsen de capaciteiten van leerlingen niet volledig vastleggen om hun toekomstige schoolsucces te kunnen voorspellen (Driessen et al., 2008; Feron et al., 2013; Geven et al., 2018; Jungbluth, 2003; OECD, 2016), en dat het toegenomen belang van deze toetsen de druk op leerlingen om te presteren heeft vergroot (Curran & Hill, 2019; Dopmeijer et al., 2023; Kleinjan et al., 2020; Mijs, 2016). Al vanaf de jaren '60 zijn er verschillende beleidshervormingen rond deze overgang van primair naar voortgezet onderwijs in Nederland ingezet om deze functie als 'grote gelijkmaker' te bewerkstelligen: van meer gericht op prestaties van leerlingen tot meer ruimte voor leerkrachten om hun eigen percepties mee te wegen. Heel erg succesvol lijken deze veranderingen niet, want leerlingen uit een laag sociaal economisch milieu (SES) lijken aanhoudend kansen mis te lopen, blijkt ook uit het proefschrift van Anne van Leest. Zo krijgen zij lagere basisschooladviezen dan leerlingen uit een hoger sociaal economisch milieu. Een groot deel van deze ongelijkheid lijkt niet te zitten in het basisschooladvies zelf, maar voornamelijk in de prestaties van leerlingen. Leerlingen uit een laag sociaal economisch milieu presteren slechter op gestandaardiseerde toetsen dan leerlingen uit een hoog sociaal economisch milieu. Daarnaast zijn er ook verschillen tussen scholen in welke mate bepaalde factoren worden meegewogen in het advies. Tijdens deze spotlight sessie van de divisie Onderwijs en Samenleving staat een panelgesprek rondom het thema kansengelijkheid bij de overgang van po naar vo centraal. Aan de hand van bevindingen en inzichten uit het proefschrift van Anne van Leest wordt vanuit verschillende perspectieven (wetenschap, beleid en praktijk) gekeken welke mogelijkheden er vanuit het onderwijs ingezet kunnen worden om gelijke kansen in het onderwijs te bevorderen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Bij Onderwijs van waarden fungeert onderwijs als een ontmoetingsplaats voor jongeren uit diverse milieus waarbij talent ontdekt en gestimuleerd wordt. Maar is dat ook zo in een samenleving waarin leerlingen uit diverse milieus niet dezelfde kansen krijgen?

#### Referenties

- 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>
- Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145(4), 410–429. <https://doi.org/10.1037/bul0000138>
- De Rooy, P. (2018). Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland. [A history of education in the Netherlands]. Wereldbibliotheek.
- Dopmeijer, J., Scheeren, L., Van Baar, J., & Bremer, B. (2023). Harder, better, faster, stronger? Een onderzoek naar risicofactoren en oplossingen voor prestatiedruk en stress van studenten in het hbo en wo. [A study on risk factors and solutions for performance pressure and stress of students in college and universit. <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/rapporten/2023/06/14/rapport-age-harder-better-faster-stronger/rapportage-harder-better-faster-stronger.pdf>
- 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. [http://www.iwaae.org/PaperValidi2014/20140226204440\\_Feron Schils terWeel.pdf](http://www.iwaae.org/PaperValidi2014/20140226204440_Feron%20Schils%20terWeel.pdf)Geven, S., Batruch, A., & Van de Werfhorst, H. G. (2018). Inequality in teacher judgements, expectations and track recommendations: A review study.Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Klapproth, F., & B&ouml;hmer, M. (2012). Improving teachers&rsquo; judgments: Accountability affects teachers&rsquo; tracking decisions. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 1(2), 89&ndash;98. <https://doi.org/10.20533/ijtie.2047.0533.2012.0012>Jungbluth, P. (2003). De ongelijke basisschool: Etniciteit, sociaal milieu, sekse, verborgen differentiatie, segregatie, onderwijskansen en schooleffectiviteit. [The unequal primary school]. 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. [Happiness under pressure? Research on the mental well-being of young people in the Netherlands]. In Trimbos Instituut. <https://www.trimbos.nl/wp-content/uploads/sites/31/2021/09/af1785-geluk-onder-druk.pdf>Korpershoek, H., Beijer, C., Spithoff, M., Naaijer, H. M., Timmermans, A. C., Van Rooijen, M., Vugteveen, J., & Opdenakker, M.-C. (2016). Overgangen en aansluitingen in het onderwijs. Deelrapportage 1: Reviewstudie naar de po-vo en de vmbo-mbo overgang. [Transitions and interconnections in education: Report 1]. GION Onderwijs/Onderzoek. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Eindrapport-405-14-402-project-1-Reviewstudie-naar-de-po-vo-en-de-vmbo-mbo-overgang.pdf>Mijs, J. J. B. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. *Social Justice Research*, 29, 14&ndash;34. <https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0>OECD. (2016). Netherlands 2016: Foundations for the future. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264257658-en.pdf?expires=1695906413&id=id&accname=oid038041&checksum=2345F995302D07468113965BA23069A7>Reed, H. C., Van Wesel, F., Ouwehand, C., & Jolles, J. (2015). Keeping on track: Performance profiles of low performers in academic educational tracks. *British Educational Research Journal*, 41(1), 48&ndash;71. <https://doi.org/10.1002/berj.3132>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&ndash;240. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1463144>Strand, G. M. (2020). Supporting the transition to secondary school: The voices of lower secondary leaders and teachers. *Educational Research*, 62(2), 129&ndash;145. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1750305>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&ndash;478. <https://doi.org/10.1111/bjep.12087>

## 747. Grip op polarisatie in het wo: een digitaal dialoogplatform als oefenplaats voor perspectiefuitwisseling onder studenten

Tjitske De Groot; Universiteit Utrecht

Divisie: Hoger Onderwijs

*Polarisatie, Online dialoogplatform, Perspectiefuitwisseling, Wetenschappelijk onderwijs*

Voor een gezonde democratie is het essentieel om respectvol met elkaar van mening te kunnen verschillen en een constructieve dialoog te kunnen aangaan. In de praktijk is dit behoorlijk uitdagend. Ook in Nederland zien we bezorgdheid over toenemende polarisatie in het publieke debat. Ook op de universiteit komen verhitte debatten voor, bijvoorbeeld over inclusiviteit of discriminatie, waardoor mogelijk onveilige leeromgevingen ontstaan. Dergelijke discussies buiten het klaslokaal houden is vaak geen optie en ook niet gewenst: voor studenten zijn oefenmogelijkheden voor het omgaan met anderen die er verschillende, soms tegengestelde standpunten op nahouden juist essentieel ter voorbereiding op hun toekomstige (werkende) leven. Het huidige project onderzoekt hoe een digitaal dialoogplatform, ontworpen door Civinc, hieraan kan bijdragen. Op het platform gaan deelnemers met tegenstrijdige meningen over een onderwerp – zoals vrijheid van meningsuiting of representatie in de media – in anonieme, één-op-één chats het gesprek met elkaar aan. Door het platform in verschillende UU cursussen te implementeren en evalueren, is bekeken in hoeverre het platform functioneert als oefenplaats voor dialoog en perspectiefuitwisseling onder universiteitsstudenten. In deze postersessie delen we de eerste resultaten en nodigen we deelnemers uit om met ons de dialoog aan te gaan over de implicaties hiervan en mogelijke vervolgstappen.

Inleiding, onderzoeksdoel en context Voor een gezonde democratie is het van essentieel belang om respectvol met elkaar van mening te kunnen verschillen en een constructieve dialoog te kunnen aangaan. In de praktijk is dit behoorlijk uitdagend. Nederlanders zijn bezorgd over de toenemende polarisatie in het publieke debat (Miltenburg et al., 2022). Ook onder studenten worden zulke spanningen gesignaleerd (van Wonderen & van den Berg, 2019), en docenten ervaren het faciliteren van veilige gesprekken over gepolariseerde thema's als een uitdaging (Onderwijsinspectie, 2022). Voor studenten zijn oefenmogelijkheden voor het omgaan met andersdenkenden essentieel als voorbereiding voor hun toekomstige (werkende) leven. Dit project draagt met de doorontwikkeling en evaluatie van een educatief digitaal dialoogplatform, ontworpen door Civinc, dan ook bij aan (het leren van) perspectiefuitwisseling en verschaft meer inzicht in hoe zo'n dialoogplatform bijdraagt aan (de)polarisatie.

Theoretisch kader In het onderzoek gaan wij in op de invloed van de dialoog op de gevoelens van de gebruikers ten opzichte van iemand met een tegengestelde mening (affectieve polarisatie, (Iyengar et al., 2012)), het vertrouwen in vaardigheden om andermans perspectief te begrijpen, standpunten te verwoorden, en te luisteren (self-efficacy in perspective taking, argumenteren en luisteren (Holman et al., 2021; Newton & Zeidler, 2020)) en de bereidheid om het gesprek aan te gaan (communicatiebereidheid, (Jones-Carmack, 2019; Kleinman & Kleinman, 2015)).

Onderzoeksvraag/-vragen- In hoeverre draagt het platform bij aan (de)polarisatie en welke factoren spelen hierbij een rol?- In hoeverre functioneert het platform als oefenplaats voor dialoog en perspectiefuitwisseling? Methode van onderzoek In de eerste fase van het onderzoek zijn verschillende docentsessies en een prepilot (N = 160) georganiseerd op de Universiteit Utrecht. Op basis hiervan is het platform verder ontwikkeld. Het platform zal worden geïmplementeerd en geëvalueerd in verschillende cursussen (februari-juli 2024, +- 1000 studenten). Hierbij wordt gebruik gemaakt van studentvragenlijsten voor en na de chatsessies, follow-up interviews met studenten, evaluaties met de deelnemende docenten en analyses van de chatgesprekken zelf.

Voorlopige resultaten en conclusies Een eerste pre-pilot toonde dat de meerderheid van de studenten licht positieve gevoelens had bij personen met een andere politieke voorkeur en zich comfortabel voelde tijdens het gesprek. De meerderheid gaf aan het niet lastig te vinden hun standpunt te verwoorden of de ander te begrijpen. Studenten waren positief over het anonieme karakter van de chats, de ervaren veiligheid, en het gevoel gehoord te worden door de ander. Er lijkt een lichte voorkeur te zijn voor een online dialoog boven een offline dialoog. Daarnaast blijkt dat belangrijk is dat docenten inzicht hebben in de onderwerpen waarover studenten van mening verschillen zodat passende stellingen geformuleerd kunnen worden die tot voldoende perspectiefuitwisseling leiden. De voorlopige conclusie is dat het dialoogplatform een waardevolle manier kan zijn om perspectiefwisseling en dialoogvaardigheden te oefenen.

Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Het onderzoek geeft meer inzicht in de mogelijke rol van een dialoogplatform om polarisatie tegen te gaan en hoe de dialoog te bevorderen. In deze postersessie delen we de eerste resultaten en gaan wij graag in gesprek over de implicaties hiervan en mogelijke vervolgstappen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Ons onderzoek nodigt uit tot een reflectie op verschillende waarde(n). Allereerst, door de studenten, hoe denken zij over verschillende stellingen, wat vinden zij belangrijk en waarom? Ten tweede, door studenten, docenten en onderwijskundigen, over de waarde van een online

dialogplatform als aanvulling op of alternatief voor het face-to-face oefenen van dialoogvaardigheden. Ten derde, door onderwijsonderzoekers, over de waarde van opeenvolgende pilots en een mixed-method analyse voor het evalueren en ontwikkelen van een online onderwijstool.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- Holman, C., Dijkstra, A. B., & Daas, R. (2021). Meting van burgerschapscompetenties van jongeren in het middelbaar beroepsonderwijs. *Pedagogische Studien*, 98, 303-319.
- Iyengar, S., Sood, G., & Lelkes, Y. (2012). Affect, Not Ideology: A Social Identity Perspective on Polarization. *Public Opinion Quarterly*, 76(3), 405-431. <https://doi.org/10.1093/poq/nfs038>
- Jones-Carmack, J. (2019). Political communication apprehension: Toward productive political discourse online and face-to-face. *Journal of Leadership Studies*, 13(3), 73-78.
- Kleinman, S. B., & Kleinman, E. (2015). Willingness to communicate about politics (WTCAP): A novel measure of interpersonal political discussion. *Studies in Communication Sciences*, 15(2), 173-181.
- Miltenburg, E., Geurkink, B., Tunderman, S., Beekers, D., & Den Ridder, J. (2022). Zorgen over polarisatie en verharding van het publieke debat. *SCP Burgerperspectieven*(2). <https://www.scp.nl/binaries/scp/documenten/publicaties/2022/12/29/continu-onderzoek-burgerperspectieven---bericht-2-2022/Burgerperspectieven+bericht+2+2022.pdf>
- Newton, M. H., & Zeidler, D. L. (2020). Developing socioscientific perspective taking. *International Journal of Science Education*, 42(8), 1302-1319. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1756515>
- Onderwijsinspectie. (2022). Sociale veiligheid in het hoger onderwijs (Factsheet, Issue februari 2022). <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2022/02/23/factsheet-sociale-veiligheid-in-het-hoger-onderwijs>
- van Wonderen, R., & van den Berg, G. (2019). Jongeren en polarisatie. Verkenning naar polarisatie waarbij jongeren zijn betrokken en gehanteerde werkwijzen om hiermee om te gaan. Verwey-Jonker Instituut.



## 748. SPOTLIGHT Burgerschapsonderwijs in de vakken: lesgeven over maatschappelijke vraagstukken

Vincent Jonker; Universiteit Utrecht; Carla van Boxtel; Universiteit van Amsterdam; Lida Klaver; Hogeschool Saxion; Elwin Savelsbergh; Hogeschool Utrecht

Divisie: Curriculum

*burgerschapsonderwijs, socioscientific issues, controversieel onderwerpen, vakdidactiek*

Doorgaans wordt benadrukt dat burgerschapsonderwijs geïntegreerd kan worden in schoolvakken. In deze sessie verkennen we hoe burgerschapsonderwijs in schoolvakken geïntegreerd kan worden met lessen over maatschappelijke vraagstukken. We bespreken samen met de deelnemers welke kennis, vaardigheden en attitudes die belangrijk zijn voor burgerschap hierbij worden nagestreefd en in hoeverre conceptualisering daarvan vakspecifiek zijn. Er worden voorbeelden uit verschillende schoolvakken gepresenteerd en besproken.

De eerste bijdrage gaat over de vraag hoe rekenen-wiskunde niet alleen een 'hard selectievak', maar ook een betekenisvol vak kan zijn door aandacht te besteden aan maatschappelijke vraagstukken, zoals armoedebestrijding. De tweede bijdrage gaat over 'ta-burgerschapsonderwijs waarin leerlingen groepsgewijs denken en discussiëren over de optimale oplossing voor een socio-scientific issue. 'Groepsgewijs probleemoplossen' wordt daarbij gezien als een centrale competentie voor burgerschap. De derde bijdrage gaat over de vraag hoe studenten in de lerarenopleiding ondersteund kunnen worden bij het ontwikkelen van een handelingsrepertoire en een visie op klimaatonderwijs. Studenten vinden het lastig om klimaatverandering in de klas te bespreken. De vierde bijdrage gaat over lesgeven over controversieel geschiedenis. In hoeverre begrijpen leerlingen waarover precies onenigheid is en hoe ziet een aanpak eruit waarin aandacht is voor de epistemologische en ethische structuur van controversieel, kritisch denken, vakspecifiek en moreel redeneren?

## Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.

Doorgaans wordt benadrukt dat burgerschapsonderwijs geïntegreerd kan worden in schoolvakken. In deze sessie verkennen we hoe in verschillende schoolvakken invulling kan worden gegeven aan burgerschapsonderwijs met lessen over maatschappelijke vraagstukken. Welke kennis, vaardigheden en attitudes die belangrijk zijn voor burgerschap worden daarbij nagestreefd en in hoeverre zijn conceptualisering daarvan vakspecifiek? De sessie start met voorbeelden uit verschillende vakken.

Vincent Jonker laat zien hoe rekenen-wiskunde niet alleen een ‘hard selectievak’, maar ook een betekenisvol vak kan zijn door binnen de grenzen van het vak (po, vo en mbo) aandacht te besteden aan maatschappelijke vraagstukken, zoals armoedebestrijding en energie-transitie. Dat is geen pleidooi voor het verminderen van de aandacht voor ‘basis’-vaardigheden, maar een poging tot verrijking. Bij de actualisatie van kerndoelen, vakvernieuwingen bij vmbo/havo/vwo en de nieuwe rekeneisen in het mbo blijkt de behoefte om bij rekenen-wiskunde elementen toe te voegen van onderzoekend leren en het toepassen van kennis in een functionele situatie. Alles hangt dan samen met een betekenisvolle invulling van context-gebruik.

Lida Klaver gaat in op onderzoek naar de aanpak ‘Burgerschap waarin leerlingen (po/vo) groepsgewijs denken en discussiëren over de optimale oplossing voor een socio-scientific issue. Uitgaande van een bepaalde opvatting van democratie en burgerschap, kan ‘groepsgewijs probleemoplossen’ gezien worden als een centrale burgerschapscompetentie. Met aandacht voor samen denken, argumenteren, netwerk-denken en beslissingen nemen rondom een vraagstuk met een duidelijke ‘technologische dimensie (zoals afvalwater) door expliciete aandacht voor kennis over ‘technologische technologie kan hieraan worden gewerkt. Er wordt hierbij tevens ingezoomd op de bagage die leerlingen meebrengen en hoe aandacht hiervoor het onderwijs over socio-scientific issues kan versterken. Elwin Savelsbergh presenteert onderzoek naar hoe studenten in de lerarenopleiding ondersteund kunnen worden bij het ontwikkelen van een handelingsrepertoire en een visie op klimaatonderwijs. Studenten vinden het lastig om klimaatverandering in de klas te bespreken: ze vrezen emoties, weerstand en misverstanden, twijfelen of ze zelf genoeg weten en het staat nauwelijks in het examenprogramma, dus waarom zou je? Klimaatverandering houdt echter veel leerlingen bezig en is bepalend voor hun toekomst. Het is bij uitstek een thema waarbij ‘technologische-onderwijs raakt aan burgerschap, mediawijsheid, en de pedagogische opdracht. Begrijpen wat gaande is en het ontwikkelen van technische oplossingen is vertrouwd terrein, maar hoe ga je om met emoties en onzekerheden, hoe voorschrijvend en activistisch wil je zijn? Carla van Boxtel presenteert onderzoek naar het begrip dat leerlingen (derde klas vo) hebben van controverses over geschiedenis, zoals discussie over de vraag of het standbeeld van Coen kan blijven bestaan. In hoeverre begrijpen leerlingen waarover precies onenigheid is? Herkennen ze onenigheid over de plausibiliteit van uitspraken, het gebruik van begrippen en onderliggende waarden? Er wordt tevens ingegaan op de mogelijkheden van een integratieve didactiek waarin aandacht is voor de epistemologische en ethische structuur van controverses, kritisch denken, vakspecifiek en moreel redeneren.

Na de presentaties gaan deelnemers aan verschillende tafels in gesprek over de gestelde vragen. We sluiten af met de belangrijkste conclusies en vragen die gedeeld worden met curriculumontwikkelaars en onderzoekers op het gebied van burgerschapsonderwijs.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Deze sessie gaat over lessen over maatschappelijke vraagstukken (socio-scientific issues) als aanpak om binnen vakken als geschiedenis, biologie, natuurkunde en rekenen/wiskunde gericht te werken aan burgerschap. Waarden spelen een belangrijke rol in discussies over zulke maatschappelijke vraagstukken. Verschillende en soms conflicterende perspectieven op oorzaken, gevolgen en mogelijke oplossingen hebben immers vaak te maken met verschillende waarden. Hoe kan in vakspecifieke lessen over maatschappelijke vraagstukken aandacht worden besteed aan deze waarden?

## 749. observatieonderzoek van waarde: Observeren, analyseren & rapporteren

Chiel van der Veen; Windesheim University of Applied Science; Mireille Smits; Vrije Universiteit; Elizabeth Wynberg; Vrije Universiteit; Debby ten Hove; Vrije Universiteit

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

*Observatieonderzoek, Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, Rapportage*

Veel waardevolle kenmerken van leerlingen, leerkrachten en scholen zijn slecht of beperkt in kaart te brengen met toetsen of zelfevaluatie vragenlijsten. Observatieonderzoek is daarom alomtegenwoordig in de onderwijspraktijk en in onderzoek. In dit symposium bespreken we verschillende fases in het doen van observatieonderzoek: Observaties, analyses en rapportage. Daarnaast laten we zien hoe de kwaliteit van observatieonderzoek binnen de onderwijswetenschappen verbeterd kan worden. Het symposium begint met een presentatie over een observatie instrument voor rollenspellen bij kleuters. Aan de hand van een validatiestudie van dit instrument bespreken wij hoe de kwaliteit van observatieonderzoek onderzocht en beschreven kan worden. Vervolgens presenteren we de recent ontwikkelde online tool ICC4IRR waarmee de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van observatie instrumenten in kaart gebracht kan worden en bespreken we de impact van observatiedesigns op de betrouwbaarheid van observatiedata. Afsluitend bespreken we een studie waarin domein-overstijgende richtlijnen voor het rapporteren over observatieonderzoek werden ontwikkeld.

Doelstellingen van de sessie  
Veel waardevolle kenmerken van leerlingen, leerkrachten en scholen zijn slecht of beperkt in kaart te brengen met toetsen of zelfevaluatievragenlijsten. In veel onderwijswetenschappelijk onderzoek wordt daarom gebruik gemaakt van observaties van gedrag van leerlingen, leerkrachten en andere betrokkenen in een naturalistische context. Hoewel dit vaak complex onderzoek is, wordt het belang van dit type onderzoek door steeds

meer onderwijsonderzoekers onderschreven. Belangrijkste argument is dat observatieonderzoek direct zicht geeft op de primaire onderwijs- en leerprocessen en daarmee een waardevolle bijdrage kan leveren aan een beter begrip van het onderwijs. Leerkrachten gebruiken bijvoorbeeld observatie instrumenten om een indruk te krijgen van de sociale en cognitieve ontwikkeling van kinderen, lerarenopleiders en onderwijsinspecteurs observeren de didactische vaardigheden van leerkrachten, en wetenschappelijk onderzoek gebruikt dergelijke observaties om ontwikkelings- of interventievraagstukken te beantwoorden. Het is dan belangrijk dat de observatieresultaten de (verschillen in) vaardigheden van deze kinderen en leerkrachten weerspiegelen, in plaats van verschillen tussen beoordelaars en hun perspectieven. Observaties die sterk afhankelijk zijn van beoordelaars zijn onbetrouwbaar, wat kan leiden tot onjuiste besluitvorming in de praktijk en vertekende resultaten in analyses. Voordat observatieprocedures geïmplementeerd worden dient dan ook de kwaliteit hiervan onderzocht te worden. Om bij te dragen aan de ontwikkeling van observatieprocedures die van waarde zijn voor onderwijs en onderwijsonderzoek geven wij in dit symposium handvatten voor het analyseren van en het rapporteren over observatieonderzoek. Overzicht Dit symposium bestaat uit drie presentaties waarin verschillende fasen van observatieonderzoek worden besproken. In de eerste presentatie geven Mireille Smit en collega's een inkijkje in hun observatieonderzoek van rollenspel in kleuterklassen. Zij beschrijven een doorlopende validatieprocedure om deze naturalistische observaties op een betrouwbare manier te coderen, met gebruikmaking van meerdere codeurs. De tweede bijdrage wordt verzorgd door Debby ten Hove en collega's. Zij laten zien hoe de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van observatiedata in kaart gebracht kan worden en geven handvatten voor het plannen van een observatiedesigns. Tot slot presenteren Chiel van der Veen en collega's een aantal discipline overstijgende richtlijnen voor het rapporteren van resultaten van observatieonderzoek. Wetenschappelijke betekenis Met dit symposium beogen wij een bijdrage te leveren aan het verhogen van de kwaliteit en betrouwbaarheid van observatieonderzoek binnen de onderwijswetenschappen. Zo laten Smits en collega's zien hoe je de betrouwbaarheid van spelobservaties in kleuterklassen kunt vergroten. Ten Hove et al's bijdrage laat zien hoe met behulp van recente psychometrische ontwikkelingen de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid in kaart gebracht kan worden. De bijdrage van Van der Veen et al. geeft een aantal rapportagestandaarden voor observatieonderzoek waarmee de kwaliteit van dit type onderzoek binnen de onderwijswetenschappen kan worden verbeterd. Deze discipline overstijgende standaarden zijn nog niet beschikbaar. Structuur van de sessie Het symposium begint met een korte introductie op het thema door de voorzitter (5 min). Vervolgens zal het de drie papers (15 minuten per paper) worden gepresenteerd. Na elke presentatie is ruimte voor enkele verhelderende vragen. Na de inhoudelijke bijdragen zal de referent de discussie inleiden (10 minuten), waarna de plenaire discussie zal worden geopend (20 minuten).

#### Onderwijs van Waarde(n)

Veel waardevolle kenmerken van leerlingen, leerkrachten en scholen zijn slecht of beperkt in kaart te brengen met toetsen of zelfevaluatievragenlijsten. In veel onderwijswetenschappelijk onderzoek wordt daarom gebruik gemaakt van observaties om deze kenmerken in kaart te brengen. Dergelijke observaties zijn pas van waarde voor de onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek als deze betrouwbaar en valide zijn. In dit symposium laten we zien hoe observatieonderzoek nog meer waarde kunnen geven binnen de onderwijswetenschappen.

## Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

### Van observatie naar betrouwbaarheid: de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van spelobservaties in de kleuterklas

**Inleiding, onderzoeksdoel en context**In de kleuterklas wordt veel gespeeld. Een type spel wat veel voorkomt bij jonge kinderen (4-6 jaar) is doen-alsof spel. Tijdens doen-alsof spel worden allerlei situaties uitgespeeld, bijvoorbeeld in de rol van vader of moeder. Er is nog veel onduidelijk over de waarde van doen-alsof spel voor de ontwikkeling van jonge kinderen. Ondanks bestaande theoretische aannames over de meerwaarde van doen-alsof spel, is empirisch onderzoek niet eenduidig (Lillard et al., 2013). Het is belangrijk dat doen-alsof spel betrouwbaar kan worden geobserveerd om meer en beter onderzoek te doen naar de potentiële bijdrage aan de ontwikkeling van kinderen. Recent presenteerden Thompson en Goldstein (2022) een nieuw observatieinstrument waarbij alle essentiële spelgedragingen en de complexiteit van het construct rollenspel gemeten kunnen worden: de “Pretend Behavior Observation Coding Scheme (PBOCS)”. Dit observatieinstrument is gevalideerd in een Amerikaanse context, maar het is nog onduidelijk of deze ook betrouwbaar ingezet kan worden in de Nederlandse onderwijscontext. Dit is het doel van het huidige onderzoek.

**Onderzoeksvraag**In welke mate is de PBOCS betrouwbaar te meten in de Nederlandse onderwijscontext? **Methode**De volledige steekproef bestond uit 248 kinderen in de leeftijd van 3 tot 6 jaar oud ( $M=5.11$  jaar,  $SD=.63$ ) uit 28 verschillende kleuterklassen. Om doen-alsof spel te meten zijn alle kinderen gedurende 15 minuten gefilmd in de huishoek van hun eigen klas. Deze speelsessies vonden plaats in groepjes van 3-4 kinderen samengesteld door hun eigen leerkracht. Vijf codeurs volgde een training die bestond uit een introductie in de basis van coderen (zoals het vermijden van ‘coder drift’ en het ‘halo-effect’) en het begrijpen en het onderling eigen maken van de coderingen en de procedures. Na deze intensieve training is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid onderzocht. Met het oog op de haalbaarheid is niet gekozen voor een volledig overlappend design, maar om alle codeurs onafhankelijk van elkaar 12% van de steekproef te laten coderen. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is vervolgens geschat middels de online tool ICC4IRR. De tool schat de intraclass correlatie coëfficiënt welke rekening houdt met deels niet-overlappende beoordelingen tussen de subjecten (Ten Hove et al., 2022). Codeurs werden pas geschikt bevonden als de training volledig was doorlopen en de betrouwbaarheid als groep codeurs voldoende was. Na afloop is de betrouwbaarheidstraining herhaald op basis van de resultaten van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid: conflicterende coderingen werden besproken tot consensus werd bereikt.

**Theoretisch kader**De PBOCS is gebaseerd op een uitgebreide review naar spelobservatie (Thompson & Goldstein, 2019). Dit resulteerde in vijf essentiële spelgedragingen van doen-alsof spel (zie Tabel 1). Hoe meer gedragingen tegelijk plaats vinden, hoe hoger de gemeten spelcomplexiteit.

**Resultaten en conclusie**De resultaten laten een goede interbeoordelaarsbetrouwbaarheid zien voor de complexiteit van het doen-alsof spel. Voor de individuele gedragingen varieerde dit van matig tot goed (zie Tabel 2).

**Wetenschappelijke/praktische betekenis**Deze resultaten zijn aanvullend voor de betrouwbaarheid van de PBOCS in de Nederlandse onderwijscontext. De inzet van dit instrument kan bijdragen aan een groter begrip over de potentiële waarde van doen-alsof spel voor de ontwikkeling van jonge kinderen.

## Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

De Online Tool ICC4IRR voor het Schatten van de Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid Inleiding, onderzoeksdoel en context In observatieonderzoek wordt informatie over kenmerken (zoals vaardigheden en kennis) van subjecten (bijvoorbeeld leerlingen, leerkrachten en scholen) verkregen via externe beoordelaars. Vaak worden deze kenmerken samengevat in een ‘score’ welke gebruikt wordt om beslissingen te nemen over de geobserveerde subjecten of om hypothesen te toetsen in wetenschappelijk onderzoek. Het is dan belangrijk dat deze scores de kenmerken van de subjecten weerspiegelen, in plaats van verschillen tussen beoordelaars en hun perspectieven. Scores die sterk afhankelijk zijn van beoordelaars zijn onbetrouwbaar, wat kan leiden tot onjuiste beslissingen in de praktijk en vertekende schattingen of verlies van power in statistische analyses. Onderzoekers moeten daarom de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid schatten voordat ze observatieprocedures in de praktijk of in onderzoek implementeren. Tijdens deze presentatie zullen wij de recent ontwikkelde online tool ‘ICC4IRR’ presenteren waarmee de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid geschat kan worden voor typische onderwijswetenschappelijke observatiedesigns. Theoretisch kader Intra-class correlatiecoëfficiënten (ICC's) zijn zeer flexibele schatters van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, en dienen veel onderzoeksdoeleinden (McGraw en Wong, 1996; Shrout en Fleiss, 1979). Zo kan met ICCs zowel de betrouwbaarheid—van belang voor veel wetenschappelijke doeleinden—als de overeenstemming van beoordelaars—van belang voor veel praktijk toepassingen—van enkele maar ook gemiddelde beoordelingen in kaart gebracht worden. Traditionele op variantieanalyse (ANOVA) gebaseerde schattingsmethoden die in standaard softwarepakketten zijn geïmplementeerd, kunnen de ICC echter niet berekenen op basis van onvolledige gegevens, omdat ze vereisen dat de beoordelaars voor elke proefpersoon uniek of identiek zijn. Onderzoekers maken echter vaak gebruik van planned-missing designs om de werklast over de beoordelaars te verdelen. In zulke ontwerpen overlappen de beoordelaars gedeeltelijk tussen de proefpersonen, wat resulteert in onvolledige data. Recente ontwikkelingen hebben geleid tot definities en schattingsmethoden voor ICCs voor interbeoordelaarsbetrouwbaarheid die geschikt zijn voor onvolledige data welke voortkomen uit planned-missing designs (Ten Hove et al., 2022; Ten Hove, onder review). Methode De recent in R ontwikkelde en onderzochte methoden voor het schatten van ICCs voor interbeoordelaarsbetrouwbaarheid zijn geïmplementeerd de online R/Shiny applicatie ICC4IRR (Koopman & Ten Hove, 2023). Resultaten en conclusie Met behulp van de online tool ICC4IRR kunnen (onderwijs)onderzoekers de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid schatten van hun eigen observatiedata. Onderzoekers kunnen de betrouwbaarheid schatten voor de reeds verzamelde data, maar ook schatten wat de betrouwbaarheid zal zijn als dezelfde observatieprocedure toegepast zou worden op een nieuwe (of grotere) groep subjecten en met eventueel een ander observatiedesign. Deze designkeuzes kunnen van invloed zijn op de mate van betrouwbaarheid. Wetenschappelijke en praktische betekenis Veel waardevolle kenmerken van leerlingen, leerkrachten en scholen zijn slecht of beperkt in kaart te brengen met toetsen of zelfevaluatievragenlijsten. Daarom wordt gebruik gemaakt van observaties. Dergelijke observaties zijn pas van waarde voor de onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek als deze betrouwbaar zijn. Doordat veel observatiestudies gebruik maken van incomplete observatiedesigns kon de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid echter niet goed in kaart gebracht



worden. Met behulp van de online tool ICC4IRR kunnen deze observaties nu wel op waarde geschat worden.

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Richtlijnen voor het rapporteren van onderzoek met behulp van Systematic Coding of Observed Human Behaviour (SCOBe)

Inleiding, onderzoeksdoel en context Het systematisch coderen van menselijk gedrag (systematic coding of observed human behaviour; SCOBe) wordt in verschillende disciplines toegepast, waaronder de onderwijswetenschappen. SCOBe wordt gebruikt om menselijke gedragingen te interpreteren, kwantificeren en analyseren. Hierbij kunnen diverse doelen worden nagestreefd, zoals het monitoren of evalueren van de kwaliteit van interventies of het identificeren van de structuren en dynamieken van dagelijkse activiteiten. Binnen de context de onderwijswetenschappen wordt SCOBe bijvoorbeeld ingezet om leerkracht-leerling relaties te observeren. Hoewel er grote verschillen kunnen zijn in de focus van onderzoek waarin SCOBe wordt gebruikt, zijn methodologische kwaliteit en transparantie altijd van groot belang om te komen tot betrouwbare, valide en replicerbare resultaten. Binnen verschillende onderzoeksdisciplines zijn er inmiddels vele codeerschema's en protocollen ontwikkeld voor het coderen van menselijk gedrag, met grote verschillen in kwaliteit. Zo is vaak niet duidelijk hoe het codeerschema werd ontwikkeld en hoe betrouwbaar of valide het is. Hierdoor is het in veel gevallen niet mogelijk om de kwaliteit van SCOBe onderzoek te beoordelen, wat implicaties heeft voor de replicerbaarheid. Doel van deze studie was om interdisciplinaire richtlijnen te ontwikkelen voor de rapportage van SCOBe onderzoek. Theoretisch kader Systematisch coderen van menselijke gedragingen is een veel toegepaste methode om meer inzicht te krijgen in (menselijke) gedragingen (Bakeman & Quera, 2011; Yoder & Symons, 2010). Observaties kunnen hierbij zowel in real-time worden gedaan of er kan gebruik worden gemaakt van audio- of video-opnames. Met SCOBe kunnen onderzoekers op een betrouwbare manier natuurlijke gedragingen onderzoeken die niet altijd op een valide manier door de participanten zelf gerapporteerd kunnen worden. SCOBe wordt toegepast in veel verschillende disciplines, waaronder de pedagogiek, criminologie, en onderwijswetenschappen. Binnen elk van die disciplines is behoefte aan richtlijnen voor de rapportage van SCOBe onderzoek. Onderzoeksvraag Welke interdisciplinaire richtlijnen zijn er nodig voor de methodologische rapportage van SCOBe onderzoek? Methode Er werd een interdisciplinaire en internationale werkgroep van 22 SCOBe experts samengesteld. Deze groep participeerde in een meerdaagse, hybride workshop. Er werd er een Delphi methode ingezet waarbij de groep experts in drie rondes probeerden tot consensus te komen over de benodigde richtlijnen. In ronde 1 werd een initiële set met richtlijnen beoordeeld, waarna deze set in een aantal interactieve meetings verder werden bijgesteld en aangescherpt. Resultaten/conclusie Op basis van de meerdaagse workshop werden 20 criteria opgesteld die samen de richtlijnen vormen voor de rapportage van SCOBe onderzoek. Deze criteria beslaan drie verschillende domeinen: context van het onderzoek (bijv. welke concepten worden onderzocht, bij welke populatie, hoe werden de bron data verkregen), eigenschappen van het codeerschema (bijv. rationale voor het gebruik van het codeerschema, betrouwbaarheid en validiteit) en toepassing van het codeerschema (bijv. beschrijving codes, training codeurs, codeerprocedure, ethiek). Wetenschappelijke en praktische betekenis Observatieonderzoek wordt veelvuldig toegepast binnen de

onderwijswetenschappen. De SCOBBe richtlijnen kunnen helpen bij het verbeteren en beoordelen van de kwaliteit en repliceerbaarheid van dit observatieonderzoek. Dit draagt bij aan de vooruitgang van onze onderzoeksdiscipline. .

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

## 750. Do's en Don'ts van (inter)nationale peilingsonderzoeken

Maarten Wolbers; KBA Nijmegen; Annemarie van Langen; KBA Nijmegen; Nicole Swart; Expertisecentrum Nederlands

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie

*Peilingsonderzoeken, Peil.Onderwijs, PISA2022*

Uitkomsten van (inter)nationale peilingsonderzoeken (zoals PISA, PIRLS en de peilingsonderzoeken binnen het programma Peil.Onderwijs) worden ingezet om zicht te krijgen op de kennis en vaardigheden van leerlingen en de mate waarin zij door het onderwijs voorbereid worden om te kunnen participeren in de maatschappij, zowel in nationale als internationale context. Resultaten geven daarmee inzicht in de kwaliteit en het niveau van het onderwijs in Nederland. Nederland kent een rijke uitvoer en deelname aan de nationale en internationale peilingsonderzoeken waarbij voor verschillende domeinen (niet alleen de basisvaardigheden, maar bijvoorbeeld ook Engels, kunstzinnige oriëntatie, natuur & techniek en bewegingsonderwijs), verschillende schooltypen (po, vo en mbo) en op verschillende niveaus (leerling, leraar en school) onderzoeken worden uitgevoerd, zowel nationaal en internationaal. Met dit symposium willen we inzicht geven in het type onderzoek dat wordt uitgevoerd, presenteren we de resultaten van PISA-2022 met speciale aandacht voor de (on)mogelijkheden die er zijn met de data en gaan we in op een recent initiatief om de resultaten van de nationale en internationale peilingsonderzoeken samen te brengen op [Onderwijskennis.nl](https://onderwijskennis.nl), het digitale knooppunt van en voor het onderwijs.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

De doelstelling van de sessie Uitkomsten van (inter)nationale peilingsonderzoeken (bijvoorbeeld PISA, PIRLS en de peilingsonderzoeken binnen Peil.Onderwijs) worden ingezet om zicht te krijgen op de kennis en vaardigheden van leerlingen (in de meest brede zin van het woord) en de mate waarin zij door het onderwijs voorbereid worden om te kunnen participeren in de maatschappij, zowel in nationale als internationale context. Resultaten geven daarmee inzicht

in de kwaliteit en het niveau van het onderwijs. Nederland kent een rijke deelname aan deze peilingsonderzoeken waarbij voor verschillende domeinen (niet alleen de basisvaardigheden, maar bijvoorbeeld ook Engels, kunstzinnige oriëntatie, natuur & techniek en bewegingsonderwijs), verschillende schooltypen (po, vo en mbo) en op verschillende niveaus (leerling, leraar en school) onderzoeken worden uitgevoerd. Met dit symposium willen we inzicht geven in het type onderzoek dat wordt uitgevoerd, presenteren we de resultaten van PISA-2022 met speciale aandacht voor de (on)mogelijkheden die er zijn met de data en gaan we in op een recent initiatief om de resultaten van de onderzoeken samen te brengen op Onderwijskennis.nl, het digitale knooppunt van en voor het onderwijs. Het symposium start met een korte inleiding op het doel en daarmee de waarde van nationale en internationale peilingsonderzoeken. Na de inleiding worden de peilingsonderzoeken in drie afzonderlijke presentaties verder uitgediept. Allereerst worden onderzoeken die worden uitgevoerd rondom de basisvaardigheden toegelicht met aandacht voor het doel, de inhoud en de vergelijkbaarheid van de onderzoeken. De tweede presentatie gaat in op de resultaten van PISA-2022 waarbij stil wordt gestaan bij de (on)mogelijkheden van de PISA-data. In de derde en laatste inhoudelijke presentatie presenteren we een recent initiatief om de resultaten van verschillende onderzoeken samen te brengen. De wetenschappelijke betekenis inzicht in de beschikbare peilingsonderzoeken, het doel waarmee deze onderzoeken worden afgenomen, de (on)mogelijkheden van de data en de manieren waarop resultaten van verschillende onderzoeken samengebracht kunnen worden, is cruciaal om een juiste duiding te geven aan de resultaten, niet alleen voor beleidsmedewerkers en onderwijsprofessionals, maar ook voor wetenschappers, aangezien alle data beschikbaar zijn voor secundaire data-analyse. De structuur van de sessie De sessie wordt ingeleid en voorgezeten door het Nationaal Regieorgaan Onderzoek (NRO). Het NRO heeft als doel om met kennis uit onderzoek de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs te verbeteren. Dat doet het NRO door onderwijsonderzoek te coördineren en te financieren, en door de resultaten uit dit onderzoek toegankelijk en bruikbaar te maken voor de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid. Na de inleiding worden drie afzonderlijke presentaties gegeven. In de eerste presentatie staan we stil bij de onderzoeken die worden uitgevoerd rondom de basisvaardigheden met aandacht voor het doel, de inhoud en de vergelijkbaarheid van de onderzoeken. In de tweede presentatie presenteren we de resultaten van PISA-2022 met speciale aandacht voor de (on)mogelijkheden die er zijn met de data. In de derde en laatste presentatie presenteren we een recent initiatief om de resultaten van verschillende onderzoeken samen te brengen. Marleen van der Lubbe, voorheen werkzaam bij de Inspectie van het Onderwijs als programmamanager Peilingsonderzoek, leidt als referent de discussie met de zaal.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het symposium sluit aan bij het congres thema 'Onderwijs van waarden' door na te gaan hoe de nationale en internationale peilingsonderzoeken die worden uitgevoerd in Nederland kunnen bijdragen aan het verkrijgen van inzicht in de kennis en vaardigheden van leerlingen en de dialoog over de kwaliteit van het onderwijs in Nederland.

#### Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Basisvaardigheden onderzocht met (inter)nationale peilingsonderzoeken Inleiding, doel en context De basisvaardigheden (en dan met name lezen en rekenen-wiskunde) staan al een

aantal jaren flink ter discussie. De in 2018 geconstateerde daling van de leesvaardigheid van Nederlandse 15-jarigen heeft zich in 2022 voortgezet en ook de wiskunde-vaardigheden van Nederlandse 15-jarigen is tussen 2018 en 2022 gedaald (Gubbels et al., 2019; Meelissen et al., 2023). Ook in het basisonderwijs is een daling van de leesvaardigheid geconstateerd (Inspectie van het Onderwijs, 2022; Swart et al., 2023). Nationale en internationale periodieke peilingsonderzoek (Peil.Onderwijs, PISA, PIRLS en TIMSS) hebben als doel de leesvaardigheid en rekenen-wiskunde vaardigheden van leerlingen in het po en vo inzichtelijk te maken en het onderwijs in deze domeinen in kaart te brengen. Theoretisch kader/ onderzoeksvraag

Hoewel verschillende onderzoeken in worden gezet om de basisvaardigheden te peilen, is inzicht in de oorsprong, opzet, organisatie, doelgroep en toetsen van belang om de resultaten van deze onderzoeken goed te kunnen duiden. Dit is niet alleen voor beleidsmedewerkers en onderwijsprofessionals belangrijk, maar ook voor wetenschappers die de data van deze onderzoeken (die openbaar beschikbaar zijn) willen gebruiken in secundaire, verdiepende analyses. Inzicht geven in deze verschillende studies en de mate waarin ze te vergelijken zijn staat centraal in deze presentatie.

Onderzoeksmethoden, resultaten en conclusie

Voor de nationale en internationale onderzoeken naar leesvaardigheid en rekenen-wiskunde wordt inzicht gegeven in het doel en de vergelijkbaarheid van de studies, zowel in termen van onderliggende raamwerken die gebruik zijn om de inhoud van de studies vorm te geven als de afnameprocedures. Beide aspecten zijn belangrijk om mee te nemen in het bepalen van de mate waarin de verschillende onderzoeken naar hetzelfde domein vergelijkbaar zijn.

Wetenschappelijke en praktische betekenis

Uitkomsten van (inter)nationale peilingsonderzoeken worden ingezet om zicht te krijgen op de kennis en vaardigheden van leerlingen en de mate waarin ze door het onderwijs voorbereid worden om te kunnen participeren in de maatschappij. Resultaten geven daarmee inzicht in de kwaliteit en het niveau van het onderwijs. Inzicht in de oorsprong, opzet, organisatie, doelgroep en toetsen van belang om de resultaten van deze onderzoeken goed te kunnen duiden.

Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht. Expertisecentrum Nederlands. Inspectie van het Onderwijs (2023). Peil. Leesvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2020-2021. Inspectie van het Onderwijs. Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., & Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht. Universiteit Twente. Swart, N. M., Gubbels, J., & Zandt, M., Wolbers, M. H. J., & Segers, E. (2023). PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland. Expertisecentrum Nederlands

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

De uitkomsten van PISA-2022 in Nederland

Inleiding, doel en context

Het Programme for International Student Assessment (PISA) onderzoek is een driejaarlijks grootschalig internationaal vergelijkend trendonderzoek naar de vaardigheden en kennis in lezen, wiskunde en natuurwetenschappen van 15-jarigen. Daarnaast worden ook kenmerken van leerlingen, zoals hun gezinsachtergrond, van scholen en van de context waarin de leerlingen deze vaardigheden ontwikkelen in kaart gebracht. PISA-2022 is uitgevoerd door een consortium van onderzoekers van de Universiteit Twente, het Expertisecentrum Nederlands en KBA Nijmegen, in opdracht van het Ministerie van OCW en gesubsidieerd door het NRO. In december 2023 verscheen het Vogelvlucht-rapport over de eerste bevindingen van PISA-2022, in 2024 volgen

nog enkele verdiepende rapportages. Theoretisch kader / onderzoeksvraag In totaal hebben 80 landen deelgenomen aan PISA-2022. Het onderzoek biedt hen inzicht in de kennis, vaardigheden en het welbevinden van hun 15-jarigen. Landen kunnen niet alleen de opbrengsten van hun onderwijs vergelijken met die van andere (omringende) landen, maar ook nagaan hoe het onderwijsniveau zich in de loop der jaren in eigen land heeft ontwikkeld. In deze presentatie beschrijven we deze uitkomsten van PISA-2022 voor Nederland en besteden daarbij speciaal aandacht aan de bevindingen die in de pers onderbelicht zijn gebleven zijn. Ook gaan we in op de (on)mogelijkheden van de PISA-dataset. Onderzoeksmethoden In Nederland hebben in het kader van PISA-2022 ruim 5000 leerlingen van 154 scholen voor voortgezet onderwijs (van pro tot en met vwo) in Nederland toetsopgaven gemaakt en een vragenlijst ingevuld. Ook de schoolleiders hebben een vragenlijst ingevuld. De steekproef van scholen en vervolgens van 15-jarige leerlingen op deze scholen wordt via een zorgvuldige procedure getrokken door de internationale PISA-organisatie, die tevens strenge eisen stelt aan de respons. Resultaten en conclusies Uit de resultaten van PISA-2022 blijkt dat Nederlandse 15-jarigen er in de afgelopen vier jaar flink op achteruitgegaan bij wiskunde, natuurwetenschappen en leesvaardigheid. Ook in veel andere landen presteren leerlingen aanmerkelijk minder goed in de getoetste vakken dan in 2018. Het is de eerste keer in de geschiedenis van PISA dat de prestaties van 15-jarigen er in zoveel landen zo sterk op achteruit zijn gegaan. De dalingen zijn waarschijnlijk mede het gevolg van de scholensluitingen tijdens de coronapandemie. Ruim de helft van de Nederlandse leerlingen geeft zelf aan dat zij tijdens de scholensluitingen achterop raakten met hun schoolwerk. In Nederland zijn de prestaties in wiskunde en natuurwetenschappen van meisjes echter veel sterker afgenomen dan die van jongens. Ook zijn de prestaties van vmbo-leerlingen in wiskunde en leesvaardigheid sterker gedaald dan die van havo- en vwo-leerlingen. Bovendien is in Nederland de leesvaardigheid veel sterker gedaald dan in veel andere landen. De pandemie alleen biedt dus onvoldoende verklaring voor de specifiek Nederlandse bevindingen. Wetenschappelijke en praktische betekenis In deze presentatie zetten de PISA-onderzoekers de belangrijkste uitkomsten van PISA-2022 op een rij, met speciale aandacht voor de bevindingen die in de pers onderbelicht zijn gebleven zijn. Dit kijkje in de keuken biedt zicht op de (on)mogelijkheden van de PISA-data, ook voor andere onderzoekers die in de toekomst met deze openbare dataset willen gaan werken.

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Het samenbrengen van (inter)nationale peilingsonderzoeken Inleiding, onderzoeksdoel en context Periodieke peilingsonderzoeken in het funderend onderwijs spelen de afgelopen jaren een steeds grotere rol als het gaat om het verschaffen van input voor een brede dialoog over de inhoud, kwaliteit en het niveau van het onderwijs in verschillende leergebieden, in het bijzonder wat betreft de basisvaardigheden (taal, burgerschap, digitale geletterdheid, rekenen/wiskunde). De nationale peilingsonderzoeken staan bekend als Peil. onderwijs. De regie hierover wordt gevoerd door de Inspectie van het Onderwijs. Internationale peilingsonderzoeken worden gecoördineerd door de OECD (zoals PISA en IELS) of IEA (bijvoorbeeld PIRLS, TIMSS, ICILS en ICCS). In deze presentatie wordt een eerste aanzet gegeven om de (inter)nationale peilingsonderzoeken samen te brengen. Het doel ervan is om te faciliteren in het verspreiden en benutten van de beschikbare kennis en data van de peilingsonderzoeken voor wetenschap, beleid en praktijk. Theoretisch kader / onderzoeksvraag De bestaande peilingsonderzoeken zijn door hun verschillende oorsprong, opzet, organisatie, doelgroep en toetsen moeilijk met elkaar

te vergelijken. Sommige zijn internationaal vergelijkend, andere nationaal georiënteerd; sommige richten zich op po, andere op vo; sommige hebben een klas of leerjaar als doelpopulatie, andere een leeftijdscategorie; sommige richten zich op alle subdomeinen van een vaardigheid, andere op specifieke subdomeinen, enzovoort. Dit maakt het lastig de resultaten uit de verschillende peilingsonderzoeken met elkaar in verband te brengen. Het is daarom van belang de (inter)nationale peilingsonderzoeken samen te brengen. Dit biedt niet alleen de kans om de verschillende trends die binnen elk van de peilingsonderzoeken worden waargenomen te vergelijken (cohortvergelijkend of trendperspectief), maar ook om cohorten van leerlingen op basis van verschillende peilingsonderzoeken gedurende hun onderwijsloopbaan te vergelijken (cohortvolgend of loopbaanperspectief). Onderzoeksmethoden Ten behoeve van deze presentatie wordt eerst een aantal relevante kenmerken van de verschillende peilingsonderzoeken geïnterpreteerd om de vergelijkbaarheid ervan in kaart te brengen. De aandacht gaat daarbij uit naar de vier domeinen vallende binnen de basisvaardigheden. Vervolgens wordt op basis van enkele peilingsonderzoeken een empirische illustratie geschetst waarbij voor het domein rekenen/wiskunde de resultaten van een trend- en loopbaanperspectief worden getoond. Daarbij worden uitsplitsingen gemaakt naar enkele achtergrondkenmerken van leerlingen (zoals geslacht, migratieachtergrond, opleidingsniveau ouders). Resultaten en conclusies Aan de hand van de nog uit te voeren inventarisatie en empirische illustratie zullen conclusies worden getrokken over de vergelijkbaarheid van de verschillende peilingsonderzoeken en de mogelijkheden deze samen te brengen. Vermoedelijk zal de conclusie zijn dat deze mogelijkheden gering zijn. Op basis hiervan zullen vervolgens aanbevelingen worden gedaan voor het nader samenbrengen van de peilingsonderzoeken in de verdere toekomst, mogelijk ook in combinatie met het NCO. Wetenschappelijke en praktische betekenis Het doel van het samenbrengen van (inter)nationale peilingsonderzoeken is om te faciliteren in het verspreiden en benutten van de beschikbare kennis en data van deze onderzoeken voor wetenschap, beleid en praktijk, bijvoorbeeld via [www.onderwijskennis.nl](http://www.onderwijskennis.nl).

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties



## 751. Student's perspective on 'authentic' undergraduate research experiences

Fanny Beekman; Vrije Universiteit Amsterdam

Divisie: Hoger Onderwijs

*CourseBased Research Experiences, Authentic Research*

Participating in Undergraduate Research Experiences (URE) provides valuable benefits for STEM students, enhancing their understanding of the research process, improving technical skills, and better informed career decisions. Typically occurring towards the end of undergraduate programs, mentor-based UREs led by PhD mentors can be demanding and not always feasible. Course-Based Research Experiences (CUREs) offer a promising alternative, integrated within courses and emphasizing collaboration, discovery, relevance, iteration, and scientific practices to cultivate an 'authentic' research experience. The Laboratory Course Assessment Survey (LCAS) was developed to measure students' perceptions of collaboration, discovery, relevance, and iteration, yet research yields conflicting findings on significant differences between students' perceptions between CURE and traditional courses. This might suggest that other factors influence students' perspectives on authentic research experiences. This comparative analysis aims to identify additional factors shaping students' perceptions, hypothesizing that the potential for failure significantly impacts overall authenticity perception. The research design and methodology details are presented in this poster.

Participation in Undergraduate Research Experiences (URE) benefits students in science, technology, engineering and mathematics (STEM) disciplines. The first UREs for students usually take place at the end of their undergraduate program, during which they assist in laboratory research under the guidance of a mentor, such as a PhD student. The benefits include a better understanding of the research process, improved technical skills and more informed decision-making for their future careers. Nevertheless, these mentor-based UREs require a significant amount of time and may not be feasible for every student. Furthermore, it is argued that these activities should be introduced earlier in the curriculum so students can make more informed

decisions about pursuing research at. Course-Based Research Experiences (CUREs) are a promising way to offer early-stage research experience to students. Implemented within the context of a course, CUREs allow all students to participate. But how does a CURE differ from other forms of laboratory teaching? The framework proposed by Auchincloss et al. is commonly used to develop a CURE and uses the following principles: emphasizing (1) collaboration, (2) discovery, (3) broad relevance, (4) iteration, and (5) the use of science practices. The Laboratory Course Assessment Survey (LCAS) was developed based on this framework to measure students' perceptions of their engagement in activities related to iteration, discovery, relevance, and collaboration in their courses. Previous research by Corwin et al. identified significant differences in student perceptions between CURE courses and traditional laboratory courses, while Beck et al. found variations and overlaps among different CUREs in LCAS scores. The observed differences in student perceptions, as highlighted by Corwin et al. and Beck et al., may be linked to variations in how students perceive authenticity compared to the perspectives of course developers. Therefore, this proposal advocates for a focused exploration of factors to comprehend what students associate with authentic research experiences. In practical terms, the plan is to design an experimental setup within the next two years for the undergraduate laboratory course 'Practicum Moleculaire Toxicologie.' This course imparts basic skills necessary for experiments in molecular toxicology research, covering a diverse range of techniques. A central component of the course involves xenobiotic metabolism. In the first year, students will work on known compounds, ensuring a high likelihood of positive outcomes. In the second year, students will contribute to ongoing research by metabolizing and analyzing novel compounds. Both years involve students formulating hypotheses and methodologies, with the second year introducing an element of uncertainty as the results may be used for further research by the research group. To evaluate the authenticity of the course, students in both years will provide feedback through a questionnaire. Our objective is to conduct a comparative analysis of the two years to elucidate what factors influence the overall perception of authenticity in the research experience. This poster will detail the design and methodology of this research.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het onderzoek concentreert zich op het stimuleren van authentieke onderzoekservaringen in de Bachelor-fase, met als doel studenten niet alleen beter voor te bereiden op de toekomst door vaardigheden aan te leren, maar ook om hen een concreter beeld te geven van wat die toekomst kan inhouden. Vroegtijdige blootstelling aan deze ervaringen draagt bij aan individuele competentieontwikkeling en bevordert gelijke verwachtingen onder studenten. Dit streven draagt bij aan gelijkheid, waarbij elke student de mogelijkheid krijgt om te gedijen in een academische omgeving, ongeacht hun achtergrond of startpunt.

#### Referenties

Beck, C. W., Cole, M. F., & Gerardo, N. M. (2023). Can We Quantify If It's a CURE?. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 24(1), e00210-22.

Corwin, L. A., Runyon, C., Robinson, A., & Dolan, E. L. (2015). The laboratory course assessment survey: a tool to measure three dimensions of research-course design. *CBE—Life Sciences Education*, 14(4), ar37.

Goodwin, E. C., Anokhin, V., Gray, M. J., Zajic, D. E., Podrabsky, J. E., & Shortlidge, E. E. (2021). Is this science? Students' experiences of failure make a research-based course feel authentic. *CBE—Life Sciences Education*, 20(1), ar10.

## 752. Studenten Welzijnswijzer: Handboek voor ontwikkelen van welzijnsbeleid binnen verenigingen

Philip Diederer; Avans Hogeschool; Marca Wolfensberger; Avans Hogeschool

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Studentenwelzijnsbeleid, Sport en gezelligheidsverenigingen, Studenten en jongerenparticipatie, Mentale gezondheid*

Actuele cijfers maken duidelijk hoe slecht het gesteld is met studentenwelzijn. Het probleem is urgent en vraagt om een nieuwe aanpak. Hierin is aandacht voor initiatieven van studenten zelf. We doen dit project dan ook met een onderzoeksgroep waar mbo, hbo- en wo-studenten aan deelnemen. Wij hebben zelf ervaren hoe studentenwelzijn onder druk staat én we hebben ervaring met het verenigingsleven. Dit project onderzoekt de rol die verenigingen kunnen spelen in het versterken van het welzijn van studenten en vertaalt dit naar een Studenten Welzijnswijzer (SWW), een adviesrapport, om verenigingen te ondersteunen bij het ontwikkelen van beleid. Dit vereist samenwerking tussen verenigingen, onderwijsinstellingen, gemeente, experts en studentenvakbonden. Dit onderzoek wordt uitgevoerd door een unieke samenstelling (intersectoraal en interdisciplinair) van onderzoekers en experts. Die samen, maar ook vanuit ieders eigen expertise en perspectief onderzoek doen naar studentenwelzijn.

**Inleiding, doelstelling en context** Het thema van mentaal welzijn van studenten ligt tegenwoordig gelukkig onder het vergrootglas. Subsidies worden uitgekeerd, en fondsen worden vrijgemaakt. Maar waar moeten ze heen? Een kern stakeholdergroep in het probleem, die ook nog eens het meest direct in contact staat met studenten, zijn studenten-, studie- en sportverenigingen. Het probleem wordt door besturen erkend en de eerste stappen zijn gezet, bij de ene vereniging meer dan bij de ander. Maar op dit moment zijn de verenigingen allemaal apart het wiel aan het uitvinden, een inefficiënt proces. Met dit project willen wij alle verenigingen een helpende hand bieden in het organiseren van preventieve en curatieve maatregelen onderbouwd vanuit

onderzoek voor het mentale welzijn van studenten. Met de Studenten Welzijnswijzer willen wij verenigingen die contact hebben met studenten een helpende hand bieden in het organiseren van preventieve en curatieve maatregelen voor het mentale welzijn van studenten. Samen met de verschillende stakeholders (verenigingen, experts op het gebied van mentaal welzijn, overkoepelende onderwijsorganen, gemeenten en studentenvakbonden) doen we onderzoek naar de manier waarop het studentenwelzijn binnen verenigingen versterkt kan worden, welke factoren hier mogelijk van invloed zijn en welke strategieën er bestaan om de gezondheid en het welzijn van studenten binnen verenigingen te bevorderen. Methode van onderzoek De Studenten Welzijnswijzer maakt gebruik van verschillende onderzoeksmethoden, waaronder een literatuurstudie die recente literatuur en beleidsstukken over studentenwelzijn samenvat. Expertinterviews met deskundigen, die uit ervaring kunnen spreken over studentenwelzijn en gerelateerde kwesties, evenals welzijnsbeleid dat hierop inspeelt, worden toegepast. Daarnaast worden belrondes georganiseerd met verenigingen, waarbij aan de hand van een ontwikkeld belscript wordt geïnventariseerd hoe het huidige welzijnsbeleid op verenigingen eruit ziet en wat de actuele behoeften van deze verenigingen zijn. Tot slot worden focusgroepen georganiseerd, waarbinnen diverse stakeholdergroepen elkaar uitdagen, in discussie gaan en argumenten bieden ter ondersteuning van hun standpunten. Dit biedt een waardevolle gelegenheid om directe reacties en feedback te verkrijgen op het welzijnsbeleid, wat bijdraagt aan een diepgaand begrip van de behoeften en opvattingen van de betrokkenen. Resultaten De bevindingen uit het literatuuronderzoek, de expertinterviews, de belrondes met verenigingen en de input van de focusgroepen worden samengebracht in de Studenten Welzijnswijzer. Dit uitgebreide document fungeert als een waardevolle bron van inzichten en aanbevelingen, waarin de verzamelde kennis over studentenwelzijn en beleidsvorming binnen verenigingen wordt gebundeld. De Studenten Welzijnswijzer voorziet verenigingen van concrete tips die ze direct kunnen implementeren om hun welzijnsbeleid te versterken.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Studenten Welzijnswijzer, gekoppeld aan essentiële onderwijswaarden, bevordert het welzijn van studenten binnen verenigingen. Het sluit aan bij intrinsieke doelen van onderwijs, zoals het stimuleren van sociale harmonie, talentontdekking en aanpakken van maatschappelijke vraagstukken. De integratie van deze waarden niet alleen ten gunste van studentenwelzijn, maar draagt ook bij aan de bredere missie van onderwijs om evenwichtige individuen te vormen die actief bijdragen aan de samenleving. Het unieke karakter van de Studenten Welzijnswijzer ligt in het feit dat het onderzoek jongeren zelf aan het roer plaatst, waardoor ze op een bijzondere wijze participeren in het onderzoeksproject, wat het educatieve proces versterkt.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

## 756. Onderwijskwaliteit; wat verstaat ú eronder?

Ellen Klatter; Rotterdam University of Applied Sciences (Hogeschool Rotterdam)

Divisie: Leren & Instructie

*Onderwijskwaliteit, Studiesucces, Standaarden*

Onderwijskwaliteit wordt zichtbaar als studenten en leerlingen hun diploma kunnen behalen in de tijd die ervoor staat. Onderwijsprofessionals zijn derhalve de eerstverantwoordelijken voor het organiseren van een studeerbaar programma dat curriculair, didactisch en pedagogisch zo goed in elkaar zit dat studenten met plezier, succes én welzijn kunnen studeren. In de praktijk zien we echter, dat dit nog sterk kan verbeteren. Willen we het aantal studenten dat binnen de tijd diplomeert verhogen, dan zullen we de onderwijskwaliteit moeten onderzoeken en het begrip ‘onderwijskwaliteit’ inhoudelijk moeten laden en definiëren. Binnen Hogeschool Rotterdam doen we vanuit expertisekringen samen met onze (praktijk)partners, praktijkgericht onderzoek naar de thema's die samen de onderwijskwaliteit bepalen. Het uiteindelijke doel van ons onderzoek is een heldere beschrijving te maken van het begrip onderwijskwaliteit. Op basis van deze beschrijving willen we een instrument ontwerpen dat opleidingen kunnen inzetten bij het in kaart brengen van hun onderwijskwaliteit en doelen voor verbetering. We willen onze voorlopige analyse van het complexe begrip onderwijskwaliteit toetsen door in gesprek te gaan met onderwijsprofessionals om, met elkaar en vanuit verschillende perspectieven tot een zo compleet mogelijk beeld te komen van onderwijskwaliteit en de onderliggende concepten

Onderwerp en context Onderwijskwaliteit wordt zichtbaar als studenten hun diploma kunnen behalen in de tijd die ervoor staat. Onderwijsprofessionals zijn de eerstverantwoordelijken voor het organiseren van een studeerbaar programma dat curriculair, didactisch en pedagogisch zo goed in elkaar zit dat studenten met plezier, succes én welzijn kunnen studeren. In de praktijk

zien we echter, dat dit nog sterk kan verbeteren. In hoeverre is er immers sprake van onderwijskwaliteit, als slechts een minderheid van de hbo-studenten erin slaagt om af te studeren in de tijd die ervoor staat? (Vereniging Hogescholen, 2023). Hoewel ‘onderwijskwaliteit en borging’ de afgelopen decennia belangrijke thema’s waren op strategische agenda’s van koepelorganisaties van VH, OCW, MBO Raad (Klatter, 2020) gaven deze agenda’s geen eenduidige definitie van het begrip onderwijskwaliteit. Vanuit de taak van de opleiding om studenten te faciliteren in het ontwikkelen van hun studiec capaciteit, dient allereerst de kwaliteit van het onderwijs op orde te zijn. Dit vraagt om een heldere definitie van Onderwijskwaliteit.

Binnen Hogeschool Rotterdam zijn we vanuit de expertisecring ‘Onderwijskwaliteit en leiderschap’ gestart met het in kaart brengen van het complexe begrip onderwijskwaliteit. Theoretisch kader Het percentage studenten dat erin slaagt het diploma te behalen in de tijd die ervoor staat (Cohen, e.a. 2019), is een gevolg van de kwaliteit van het gegeven onderwijs. In het maatschappelijk debat wordt wel vaak gesproken over ‘onderwijskwaliteit’ maar wordt het begrip nauwelijks concreet gemaakt. Toch komen in de literatuur over onderwijskwaliteit een aantal belangrijke onderliggende concepten naar voren. Enkele voorbeelden hiervan zijn: constructive alignment van het opleidingsprogramma (Biggs, Tang & Kennedy, 2022), Pedagogical Content Knowledge van docenten (Shulman, 1986), onderzoekend en reflectief vermogen van docenten en hun managers (Verschuren, 2021) en krachtig onderwijskundig leiderschap die het opleidingsteam faciliteert en stuurt (Hattie & Smith, 2021; Scheerens, 2018). Doel en opbrengst van het onderzoek Hoewel deze begrippen terugkomen in de vier NVAO-standaarden, is de beoordeling ervan niet gericht op de toepassing ervan binnen het primaire proces. Onze focus is juist gericht op het onderwijskwaliteit in de klas (microniveau). Het doel van de expertisecring is een heldere beschrijving te geven van het begrip onderwijskwaliteit. Op basis van deze beschrijving willen we een instrument ontwerpen dat opleidingen kunnen inzetten bij het in kaart brengen van hun onderwijskwaliteit en bijdraagt in het bepalen welke onderwerpen voor verbetering in aanmerking komen. Doel en opbrengst van de ronde tafel We willen onze voorlopige analyse van het complexe begrip onderwijskwaliteit toetsen en verrijken door in gesprek te gaan met onderwijsprofessionals om vanuit hun (andere) perspectief tot een zo compleet mogelijk beeld te komen van onderwijskwaliteit en de betrokken concepten. Centraal staat de vraag in hoeverre de deelnemers de door ons gepresenteerde concepten als de cruciaal zien voor onderwijskwaliteit, of zij onderdelen missen of juist overbodig vinden en waarom. Wijze waarop inbreng van deelnemers wordt gevraagd We starten het gesprek met de deelnemers via het presenteren van stellingen over de centrale concepten, waarna we in discussie de pro’s en contra’s over de concepten nader uitwisselen en aanscherpen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Onderwijs van waarde(n) verleidt tot de vraag: welke waarde heeft de kwaliteit van het hoger beroepsonderwijs, als op landelijk niveau (Vereniging Hogescholen, 2023) slechts een minderheid van de hbo-studenten erin slaagt om af te studeren in de tijd die ervoor staat? In deze ronde tafel presenteren we onze voorlopige analyse van het complexe begrip onderwijskwaliteit, en bediscussiëren we de onderliggende concepten. Op deze manier werken we aan een definitie van onderwijskwaliteit, ten gunste van student- en studiesucces.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Biggs, J., & Tang, C. & Kennedy, G. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-Hill Education. London. Open University Press.

Cohen-Schotanus, J., Visser, K., Jansen, E., & Bax, A. (2019). *Studiesucces door onderwijskwaliteit*. Amsterdam: Boom Uitgevers.

Hattie, J. & Smith, R. (2021). *10 Mindframes for Leaders*. London, Corwin Press.

Klatter, (2020). Is merkbaar ook meetbaar? Onderwijskwaliteit met een grote K. In: *Hoger Beroepsonderwijs in 2023. Toekomst verkenningen en scenario's vanuit Hogeschool Rotterdam*. <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/onderzoek/hoger-beroepsonderwijs-in-2030/>

Scheerens, J. (2013). *School leadership effects revisited. Meta-analysis of Empirical Studies*. Presentation Intitut fuer Qualitaetsentwicklung an Schulen Schleswick-Holstein.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Vereniging Hogescholen (2023). *Feiten en Cijfers. Factsheet\_studievoortgang\_2022-2023.pdf* (vereniginghogescholen.nl)

Verschuren, P.J.M. (2021). Onvolprezen praktijkgericht onderzoek in het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 39, 61-76.



## 757. Identiteitsontwikkeling van docenten: Betekenisvolle momenten in het combineren van onderwijs, onderzoek, en praktijk

Monica van Winkel; HAN UAS; Roel Grol; HAN

Divisie: Hoger Onderwijs

*Kennisdriehoek, transdisciplinair leren, hybridisering van docentidentiteit, verhaaltheorie*

De uitdaging voor docentonderzoekers in hoger onderwijs is steeds meer om hun rollen binnen de kennisdriehoek, de velden onderwijs, onderzoek, en praktijkgerichte dienstverlening, te combineren. De inzet hierbij is op versterking van individueel en gezamenlijk leren, innoveren, en onderzoeken in die kennisdriehoek. In deze workshop exploreren we samen hoe docentonderzoekers hun rolidentiteiten combineren en hulpbronnen benutten in hun trajecten binnen de kennisdriehoek. We belichten betekenisvolle momenten in hun trajecten, eerst uit eigen onderzoek. We kijken naar leer- en keerpunten vanuit concepten van Aristoteles. We verkennen vervolgens hoe deze betekenisvolle momenten verweven zijn met structurele elementen binnen de kennisdriehoek: betrokken actoren, settingen, gebeurtenissen, en interacties. Hiervoor gebruiken we ook narratieve modellen. We geven in de

alvast een voorbeeld van een betekenisvol moment. We hebben 18 docentonderzoekers een jaar lang gevolgd (startinterviews en logboeken). Ten tweede nodigen we deelnemers uit om in de workshop betekenisvolle momenten in hun eigen trajecten in de kennisdriehoek te reconstrueren. Tot slot reflecteren we gezamenlijk op betekenisvolle momenten en op de gebruikte narratieve kaders: Verschaffen zij inzicht in de aard van deze betekenisvolle momenten? Idem op het samenspel in verhalen tussen structurele elementen van de praktijken binnen de driehoek en hoe docentonderzoekers hun rolidentiteiten combineren.

€

Workshopdoel: In hoger onderwijs wordt steeds meer verwacht dat docentonderzoekers rollen in de driehoek onderwijs, onderzoek, en praktijkgerichte serviceverlening combineren (Barry et al., 2020; Lam, 2018; van Winkel, et al., 2018). Een rol wordt beschouwd als een positie in een sociale structuur; de rolkleuring vanuit eigen overtuigingen en sociale verwachtingen vormt de rolidentiteit (Ashforth, 2001). We exploreren met narratieve kaders hoe docentonderzoekers hun

diverse rollen en resources inzetten om individueel en samenwerkend onderzoeken, leren en innoveren in de kennisdriehoek te bevorderen. Aanpak We exploreren betekenisvolle momenten voor docentonderzoekers in hun trajecten in de kennisdriehoek. Eerst belichten we dit soort momenten gebaseerd op eigen onderzoek. We volgden 18 docentonderzoekers gedurende een jaar (startinterview; logboeken). Ten tweede nodigen we workshopdeelnemers uit om betekenisvolle momenten in hun trajecten te reconstrueren. Tenslotte reflecteren we gezamenlijk op deze momenten en op de gebruikte narratieve kaders: Verschaffen zij inzicht in betekenisvolle momenten? Idem in de relatie tussen structurele elementen van praktijken en het combineren van rollidentiteiten door docentonderzoekers. We reconstrueren betekenisvolle momenten met narratieve concepten (Aristoteles, 1989, oorspronkelijk 4e eeuw voor Christus): significante leerpunten (anagnorisis) omvatten een nieuw begrip van rollen en praktijken in de driehoek, mogelijk gevolgd door keerpunten (peripeteia) in trajecten. We gaan vervolgens op zoek naar de structurelere inbedding van betekenisvolle momenten. Acties, gebeurtenissen, actoren, en settingen vormen gezamenlijk de structurele elementen van verhalen (Bal 2009; Greimas 1983; Herman en Vervaeck 2019). Inzicht in verandering en continuïteit in deze structurele elementen in de driehoek kanaliseert een dieper begrip van de ervaren leer- en keerpunten in verhalen (Greimas en Courtés 1982). Betekenisvol moment Simon, docent-onderzoeker (techniek) verwoordt een kritisch begeleidingsmoment in de samenwerking met een externe senior onderzoeker/expert (logboek). Hun studentgroep worstelt met de onderzoeksstrategie. Van die groep is slechts één student aanwezig. De externe verwoordt dat het studentwerk onder niveau is en vreest dat het werk niet goed komt. De student vraagt: “Wat nu?”. Hierop verwoordt de externe aanvullende kritiek. Simon neemt de leiding over “met knipogen naar de externe om diens afbrandmethode te temperen”. Simon besluit om de student “aan de tand te voelen” door te vragen de onderzoeksstrategie visueel te maken, hetgeen deels via een schema lukt. Simon benoemt dit hardop als het “1e succesje”. Dan stelt Simon vervolgvragen om de student te helpen zijn schema in te vullen. Simon betreft bewust de externe expert door aanvullende bronnen te vragen. De student gaat doelgericht aan de slag, en levert na 1,5 uur de resultaten. De student is zichtbaar trots en opgelucht (2e succes), en presenteert vervolgens met verve voor een lectoraat (3e succes). De externe deskundige complimenteert Simon als docentbegeleider: “Ieder zijn vak, ik zie je echt groeien”. Simon vraagt zich daarna af “wie groeit? Hopelijk leerde de externe begeleider hier ook van! Door mij te complimenteren neemt hij een hogere hiërarchische status aan”. Simon’s rollidentiteit als docent-onderzoeker uit het startinterview is bevestigd: “Door zelf onderzoek te doen en studenten te voorzien van relevante bronnen, voed je zowel jezelf als de studenten, en geef je hun de kans om te excelleren”.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Professioneel hoger onderwijs heeft rond de eeuwwisseling mandaat gekregen voor onderzoek, met als doel het onderwijs, het beroep/de disciplines, en de beroepspraktijk te ontwikkelen en te verbeteren. Professionals moeten om kunnen gaan met complexere vraagstukken in de kenniseconomie (Bologna-verklaring, 1999). Daar komen nu anno 2024 nog wicked problems op wereldniveau bij. Onderzoeksuniversiteiten hebben er meer dan 200 jaar over gedaan om onderwijs en onderzoek integreren en staan nu meer en meer open voor praktijkintegratie. Het professioneel hoger onderwijs zal de aandacht op het integreren van onderzoek moeten houden. Docenten zijn daarbij een verbindende schakel.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Aristotle 1989. Poetics. In R. C. Davis & L. Finke (Eds), Literary criticism and theory: The Greeks to the present: 60–83. New York/London: Longman.

Ashforth, B. E. (2001). Role transitions in organizational life. An identity-based perspective. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Auteurs, 2018

Bal, M. (1997). Narratology: introduction to the theory of narrative. Toronto, Buffalo.

Barry, M., Kuijer-Siebelink, W., Niewenhuis, L. A., & Scherpbier, N. (2020). Professional development arising from multiple-site workplace learning: boundary crossing between the education and clinical contexts. BMC medical education, 20, 1-9.

Greimas, A. J. 1983. Structural Semantics: An Attempt at a Method, Lincoln, University of Nebraska Press.

Greimas, A. J., Courtés, J., Crist, L., & Patte, D. (1982). Semiotics and language: An analytical dictionary (Vol. 10). Bloomington: Indiana University Press.

Herman, L., & Vervaeck, B. (2019). Handbook of narrative analysis. U of Nebraska Press.

Lam, A. (2018). Boundary-crossing careers and the ‘third space of hybridity’: Career actors as knowledge brokers between creative arts and academia. Environment and Planning A: Economy and Space, 50(8), 1716-1741.

Van Winkel, M. A., Van Der Rijst, R. M., Poell, R. F., & van Driel, J. H. (2018). Identities of research-active academics in new universities: towards a complete academic profession cross-cutting different worlds of practice. Journal of Further and Higher Education, 42(4), 539-555.

## 758. Voorleven van het onderzoekend vermogen: de spiegelklapkaart

Sjoerd Zoeteman; Fontys HKE; Nanke Dokter; Fontys HKE

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*Congruent opleiden, Voorbeeldrol docent, Onderzoekend vermogen*

Fontys Hogeschool Kind en Educatie stimuleert studenten om hun onderzoekend vermogen te ontwikkelen, essentieel voor leraren in een dynamische en veranderende onderwijscontext. Lerarenopleiders hebben een cruciale rol als voorbeeld en moeten congruent opleiden, waarbij ze het onderzoekend vermogen voorleven aan studenten. Om docenten bewust te maken van hun eigen onderzoekend vermogen en studenten te helpen begrijpen wat dit inhoudt, is een instrument ontwikkeld: de spiegelklapkaart. Deze kaart fungeert als reflectietool voor zowel docenten als studenten. De onderzoeksvragen richten zich op de bewustwording bij docenten en het nut voor studenten. Evaluaties tonen positieve resultaten onder bachelor- en masterdocenten, en verdere analyses volgen. Wetenschappelijk gezien beoogt het project de theorie over de voorbeeldrol van docenten in onderzoekend vermogen aan te vullen, terwijl het praktisch een waardevolle tool biedt voor HBO-docenten om hun onderzoekend vermogen te verbeteren en te tonen.

Studenten van Fontys Hogeschool Kind en Educatie werken tijdens de opleiding aan de ontwikkeling van hun onderzoekend vermogen. Van der Velde, Munneke, Jansen en Dikkers (2020) verstaan onder onderzoekend vermogen: Het vermogen om in complexe situaties ontbrekende kennis te kunnen waarnemen en verwoorden en deze op een passende manier te kunnen aanvullen en bruikbaar maken in de beroepssituatie. Daarbij is het cruciaal dat studenten onderzoek leren inzetten ten dienste van hun dagelijkse beroepspraktijk, dus om de kwaliteit van hun werk te verbeteren, te innoveren en flexibel in te kunnen spelen op wat er speelt. Het onderzoekend vermogen wordt beschouwd als een belangrijke basis voor leraren, omdat de context van hun beroep dynamisch is en snel verandert. Leraren moeten met deze veranderingen om kunnen gaan. Door onderzoeksmatig te handelen blijven ze voortdurend hun

onderwijs verbeteren, passend bij actuele ontwikkelingen. Docenten in de lerarenopleiding hebben als leraar van leraren een belangrijke voorbeeldrol. Zij moeten congruent opleiden: het didactische handelen van de lerarendocent is in overeenstemming met het didactisch handelen dat aangeleerd wordt aan de student (Swennen, Korthagen & Lunenberg, 2004). Ook voor onderzoekend vermogen geldt dat docenten dit moeten voorleven aan hun studenten. De vraag is of docenten zich hiervan bewust zijn en of ze dat ook doen. Om docenten te helpen grip te krijgen op hun eigen onderzoekend vermogen, hebben we een instrument ontwikkeld met een dubbelfunctie. We noemen dit instrument een spiegelklapkaart. De bedoeling van de kaart is om zicht te krijgen op het eigen onderzoekend vermogen. De docent en de student reflecteren op hoe het onderzoekend vermogen van de docent zichtbaar is in de opleidingspraktijk. Beide reflecties worden geanalyseerd en besproken. De docent krijgt zo een spiegel voorgehouden en kan eigen ontwikkeldoelen stellen. De student krijgt zicht op wat er bedoeld wordt met onderzoekend vermogen en ziet een voorbeeld van hoe dit onderdeel is van het vak van leraar. De onderzoeksvragen luiden: Worden docenten van Fontys FHKE bewust van de zichtbaarheid van hun eigen onderzoekend vermogen door de spiegelklapkaart? Helpt de spiegelklapkaart studenten met zicht krijgen op wat er wordt bedoeld met onderzoekend vermogen? De spiegelklapkaart wordt bij meerdere groepen docenten ingezet en geëvalueerd. De studenten die de klapkaart invullen voor hun docent worden ook bevraagd op wat het voor hen opleverde. De evaluaties die gedaan zijn bij de ontwikkeling van de kaart bij zowel bachelor- als masterdocenten zijn positief. In januari, februari en maart worden meer evaluaties gehouden bij groepen docenten en wordt alle evaluaties samen geanalyseerd. Tijdens de presentatie laten we zien wat de docenten en studenten in de evaluaties hebben teruggegeven over de bewustwording van hun eigen onderzoekend vermogen. Wetenschappelijk beogen we de theorie over de voorbeeldrol van de docent ten aanzien van onderzoekend vermogen aan te vullen. Praktisch gezien presenteren we een waardevolle tool voor HBO docenten, waarmee zicht kan worden gekregen op het voorleven van het eigen onderzoekend vermogen en de ontwikkelkansen daarbinnen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Onderzoekend vermogen is belangrijk voor leraren. Het helpt hen op een kritische manier kwesties in de eigen onderwijspraktijk aan te pakken. Dit onderzoek onderstreept de waarde van de voorbeeldrol die docenten op de leraren opleiding daarin hebben. Ook de docent kan het eigen opleidingsonderwijs op een onderzoeksmatige manier verbeteren. Door dit te laten zien aan studenten, begrijpen deze dat onderzoekend vermogen logisch verbonden is aan het beroep. Daarnaast zien studenten hoe onderzoekend vermogen kan worden toegepast. Dit onderzoek is waardevol, want geeft inzicht in het onderzoekend vermogen van docenten en biedt een tool die voor anderen van waarde kan zijn.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

## 760. De universiteit als plek om zelfgekozen vaardigheden te ontwikkelen en hierin ondersteund te worden door docenten.

Heleen van Ravenswaaij; Universitair Medisch Centrum Utrecht

Divisie: Hoger Onderwijs

*Generieke vaardigheden, Doelen opstellen, Coachende docenten, ChallengeBased Learning*

Van docenten in het hoger onderwijs wordt steeds vaker verwacht dat ze naast domein specifieke kennis en vaardigheden overdragen, ze ook studenten kunnen ondersteunen in het ontwikkelen van generieke vaardigheden. Voor docenten betekent dit dat zij d.m.v. een coachende rol studenten kunnen ondersteunen in het stellen van specifieke doelen en het werken aan deze doelen. Binnen challenge-based learning (CBL) is het vaak nog onduidelijk hoe docenten dit kunnen doen, waardoor in het huidige paper inzicht geeft in de kenmerken en activiteiten van docenten die hen helpen bij het ondersteunen van studenten. Vier docenten van een CBL-cursus, waarin studenten leerdoelen opstelden en individuele reflectiegesprekken voerden met de docenten, zijn geïnterviewd. De resultaten laten zien dat docenten de reflectiegesprekken vooral gebruikten om met studenten de doelen en groei te specificeren door vragen te stellen. Docenten vonden het belangrijk om een open en nieuwsgierige houding te hebben, eigen ervaringen te delen en studentente vragen het voortouw te nemen. Het hebben van reflectieve discussies en het delen van ervaringen tussen docenten heeft bovendien bijgedragen aan het verbeteren van hun coaching praktijk. Met deze resultaten kunnen toekomstige coaches beter geïnformeerd en geïnstrueerd worden en nagedacht worden over de match tussen docenten en bepaalde onderwijsvormen.

- InleidingOnderwijsinnovatie is onlosmakelijk verbonden met de universiteit en vaak wordt (impliciet) verwacht van onze docenten dat ze vrijwel onmiddellijk in staat zijn om les te geven in

nieuwe situaties. Hetzelfde geldt voor studenten ondersteunen in persoonlijke doelen stellen en hieraan te werken, bijvoorbeeld binnen Challenge-Based Learning (CBL). Deze studie tracht inzicht te geven in hoe docenten dit kunnen doen.- Theoretisch kader Binnen CBL werken studenten in interdisciplinaire teams aan een oplossing voor een complex maatschappelijk probleem, waardoor ruimte voor het ontwikkelen van zelf gekozen generieke vaardigheden. Het stellen van doelen helpt de aandacht te richten op relevante activiteiten (Morisano, Hirsh, Peterson, Pihl & Shore, 2010), wat nog sterker is bij zelf opgestelde doelen, aangezien deze vaak betekenisvoller zijn (Moeller, Theiler & Wu, 2012). De begeleiding hiervan is echter niet vaak deel van de rol van een universitair docent. Hoewel er in de literatuur suggesties zijn, zoals instructie (Morisano et al., 2010) en &acute;&acute;n-op-&acute;&acute;n gesprekken (Roberts, 2019), blijft de specifieke invulling onduidelijk.- Onderzoeksvraag Hoe kunnen docenten hun studenten begeleiden bij het formuleren en uitvoeren van doelen en welke docentvaardigheden en kennis zijn hierbij helpend?- Methode De studie heeft een case study design met semi-gestructureerde interviews. Alle vier docenten van de 7,5 ECTS cursus, gebaseerd op de CBL-guide (Nichols, Cator & Torres, 2016), werden geïnterviewd. Studenten werkten in interdisciplinaire groepen aan een oplossing voor een complex maatschappelijk probleem. Tijdens de cursus formuleerden studenten daarnaast individueel een persoonlijk leerdoel, waarop ze zowel schriftelijk reflecteerden, als in drie gesprekken met hun docent. De vier docenten in de cursus begeleidden elk drie tot vijf studenten. Alle leraren identificeren zich als vrouw en verschilden qua discipline, docentervaring en CBL-ervaring.- Resultaten De schriftelijke documenten van studenten werden voornamelijk gebruikt voor het rapporteren en controleren of de doelen specifiek en uitvoerbaar waren. De gesprekken zijn door alle docenten gebruikt om de doelen specifiek te maken door vragen te stellen en suggesties te geven. De docentkarakteristieken die van belang waren, waren openheid en het opbouwen van vertrouwen, oprechte interesse, reflectiviteit en flexibiliteit. Daarnaast gaven docenten aan dat het belangrijk is om aan verwachtingsmanagement te doen en gezamenlijk na te denken over hoe de beoordeling uitgevoerd en eigenaarschap gestimuleerd kan worden. Het leren van andere docenten werd als waardevol beschouwd.- Wetenschappelijke en praktische betekenis Het voeren van reflectieve discussies tussen docenten helpt docenten met het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden om studenten te ondersteunen in het opstellen van doelen. Hierin kunnen specifieke onderwerpen aan bod komen, zoals beoordelen en studenten motiveren, maar ook verschillende rollen in coaching geoefend worden. Dit onderzoek draagt bovendien bij aan ons begrip van coaching binnen CBL, omdat het de algemene idee&uml;n rond coaching onderstreept, maar een concreter en gedetailleerder beeld geeft van hoe dit zich manifesteert in CBL.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Binnen Challenge-Based Learning werken studenten in interdisciplinaire groepen aan een oplossing voor een complex, maatschappelijk probleem. Hierbinnen ligt de nadruk minder op kennis en voornamelijk op de professionele en soms persoonlijke ontwikkeling van studenten. Hierdoor is er veel ruimte voor studenten om hun sterke en zwakkere kanten te ontdekken en zelf te bepalen wat ze verder willen ontwikkelen. Aangezien docenten studenten hierin moeten begeleiden, is het van belang om inzicht te krijgen in hoe docenten dit kunnen doen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)



Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Nichols, M., Cator, K., & Torres, M. (2016). Challenge Based Learner User Guide. Redwood City, CA: Digital Promise.

Moeller, A. K., Theiler, J. M., & Wu, C. (2012). Goal setting and student achievement: a longitudinal study. *The Modern Language Journal*, 96(2), 153-169. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01231.x

Morisano, D., Hirsh, J. B., Peterson, J. B., Pihl, R. O., & Shore, B. M. (2010). Setting, elaborating, and reflecting on personal goals improves academic performance. *Journal of Applied Psychology*, 95(2), 255-264. DOI: 10.1037/a0018478

Roberts, K. M. (2019). An analysis of autobiographical tools in written reflection: implications for teaching critical thinking and goal-setting, *Reflective Practice*, 20(2), 201-217, DOI: 10.1080/14623943.2019.1575196

## 761. Opgroeien in een gefilterd universum: hoe bewust zijn leerlingen zich van algoritmische filtering ?

Tjitske De Groot; Universiteit Utrecht

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Kritisch mediaonderwijs, Filterbubbels, Algoritmisch bewustzijn, Digitale geletterdheid*

Algoritmische filtering van online content wordt steeds invloedrijker, en daarmee neemt het risico toe dat jongeren beperkte toegang hebben tot kennis en verbinding met elkaar. Het is belangrijk meer inzicht te krijgen in de algoritmische ervaringen van gebruikers, om de invulling van kritisch mediaonderwijs te herformuleren. In dit onderzoek, naar de algoritmische ervaringen van middelbare scholieren in Nederland, maken we gebruik van de volgende concepten: algoritmische verbeelding, algoritmische macht en kritische evaluatie. Onze resultaten tonen aan dat studenten situationele en praktijkgerichte kennis van algoritmische werking opbouwen die aansluit bij de kenmerken van de interface van sociale mediaplatforms. Implicaties voor mediawijsheid worden besproken.

**Inleiding, onderzoeksdoel en context** Slechts twee decennia geleden werden nieuwe digitale technologieën voornamelijk gezien als mogelijkheden om kennis te delen en voor het leggen van verbindingen tussen mensen. Momenteel overheerst echter de angst dat algoritmische filtering onvoorspelbare en onzichtbare barrières tussen mensen creëert, die kunnen resulteren in eenzijdige informatieverspreiding en polarisatie. Algoritmes kunnen bijvoorbeeld 'filterbubbels' veroorzaken (Pariser, 2011) of 'echo chambers' (Jamieson & Cappella, 2008), deze zorgen voor een beperkte toegang tot informatie en daarmee kunnen ze de opinievorming beperken, op manieren die buiten onze controle en bewustzijn vallen. In dit onderzoek willen we meer inzicht krijgen in de algoritmische ervaringen van jongeren, om zo aanbevelingen te doen voor kritisch mediaonderwijs. **Theoretisch kader** We maken gebruik van de begrippen algoritmische verbeelding (Bucher, 2017), algoritmische macht (Cotter, 2019) en kritische evaluatie (Bucher, 2018).

**Onderzoeksvragen** Zijn middelbare scholieren zich bewust van de algoritmische werking van hun sociale media-apps, en hoe stellen zij zich dergelijke werkingen voor? (algoritmische verbeelding) Wat doen middelbare scholieren om invloed uit te oefenen, of weerstand te bieden

aan dergelijke algoritmische werkingen? (algoritmische macht) Hoe beoordelen en reflecteren ze op de (ethische) effecten van dergelijke algoritmische werkingen? (kritische evaluatie). Methode van onderzoek Om meer inzicht te krijgen in de ervaringen van jongeren met algoritmische filtering en de mogelijke gevolgen hiervan, zijn interviews gehouden met 18 middelbare scholieren in de leeftijd van 12 tot 16 jaar. Hierbij is gebruik gemaakt van een 'walk-through' methode en vignettes. Resultaten en onderbouwde conclusies De meeste leerlingen hadden kennis van de algoritmische werking van sociale media-apps, maar de mate van bewustzijn en kennis verschilde aanzienlijk. Studenten konden zich een voorstelling maken van hoe verschillende filtermechanismen werkten, zoals door middel van het gebruik van de knoppen 'like', 'opslaan', 'volgen' en 'niet-interessant'. Daarnaast werden minder direct zichtbare filtermechanismen genoemd, zoals: zoeken, delen, klikken en langer kijken naar inhoud. Respondenten leken over deze mechanismen te hebben geleerd door ervaring. Er werd niet veel gedaan om het algoritme te beïnvloeden of te omzeilen, omdat de respondenten over het algemeen tevreden waren over hun online content. Leerlingen hadden dan ook een gevoel van controle over de selectie van hun online content. Leerlingen leken online content niet problematiseren of in twijfel trekken, er was weinig aandacht voor een potentieel selectie-effect. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Onze resultaten kunnen dienen ter inspiratie voor de ontwikkeling van educatief materiaal om algoritmisch bewustzijn, kennis, agency en ethische reflectie over de effecten ervan te bevorderen. Ten eerste lijkt het belangrijk om gebruikers te laten weten dat er een dynamisch systeem actief is dat online content personaliseert en aanpast (Hargittai, et al., 2020). Ten tweede kan kennis van verschillende soorten algoritmen (bijv. Karimi, Jannach, & Jugovac, 2018) helpen een kennisbasis te vormen om verbeelding en bewustzijn van de werking van algoritmen te vergroten. Ten derde moeten studenten zich bewust worden van de ethische en oordelende kant van platformalgoritmen en dat algoritmische filtering ongewenste persoonlijke of maatschappelijke effecten kan veroorzaken. En ten vierde moeten studenten weten hoe ze 'algoritmische macht' kunnen verkrijgen (Gillespie, 2014).

#### Onderwijs van Waarde(n)

Deze studie maakt deel uit van een ontwerponderzoek waarin een educatieve app wordt ontwikkeld die het algoritmisch bewustzijn, de kennis, de handelingsbekwaamheid en de ethische reflectie bevordert met betrekking tot algoritmische filtering onder leerlingen in het voortgezet onderwijs. Het onderzoek komt voort uit de ervaring van docenten, die aangaven dat sociale media een grote plaats inneemt bij hun leerlingen en sterk bijdraagt aan eenzijdige meningen of vooroordelen. Voor de bevordering van maatschappelijk cohesie is het van belang bewustwording te creëren met betrekking tot (de invloed van) algoritmische filtering, onder andere om polarisering en ongelijke toegang tot kennis tegen te gaan.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

Bucher, T. 2017. "The Algorithmic Imaginary: Exploring the Ordinary Affects of Facebook Algorithms." *Information, Communication & Society* 20 (1): 30–44. Bucher, T. 2018. *If ... . Then: Algorithmic Power and Politics*. Oxford: Oxford University Press. Cotter, K. 2019. "Playing the Visibility Game: How Digital Influencers and Algorithms Negotiate Influence on Instagram." *New Media & Society* 21 (4): 895–913. Gillespie, T. 2014. "The relevance of algorithms." In T. Gillespie, P. Boczkowski and K. Foot (Eds), *Media Technologies: Essays on Communication, Materiality, and Society*. MIT Press. Hargittai, E., Gruber, J., Djukaric, T., Fuchs, J., and Brombach, L. 2020. "Black box measures? How to study people's algorithm skills." *Information, Communication & Society*: 1–12. Jamieson, K. H., and Cappella, J. N. 2008. *Echo chamber: Rush Limbaugh and the conservative media establishment*. Oxford University Press. Karimi, M., Jannach, D., and Jugovac, M. 2018. "News recommender systems—Survey and roads ahead." *Information Processing & Management* 54(6): 1203-1227. Pariser, E. 2011. *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. Penguin.

## 762. Onderzoeksplein Onderwijs: hoe werkt het? En wat is de meerwaarde?

Rosanne Zwart; Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek

Divisie: Leren & Instructie

*Matchingsplatform, Verbinden, Innovatie, Coconstructie*

Het NRO heeft in het kader van NP Onderwijs voor het mbo en ho gewerkt aan het ontwikkelen van een matchingsplatform 'Onderzoeksplein Onderwijs'. Het Onderzoeksplein Onderwijs is bedoeld als matchingsplatform voor onderzoekers en onderwijsprofessionals. Deze partijen kunnen op het Onderzoeksplein hun idee voor een onderzoek plaatsen. Onderwijsprofessionals (scholen) geven aan welke kansrijke aanpak of innovatie ze graag zouden willen laten onderzoeken. Vervolgens zoeken ze (via het onderzoeksplein) de samenwerking met onderzoekers of andere praktijkprofessionals op. Indien een match leidt tot een onderzoeksvoorstel, dan kan financiering direct worden aangevraagd bij het NRO. Inmiddels is het onderzoeksplein succesvol gebruikt in onderzoek in het kader van het Nationaal Programma Onderwijs en wordt het ook benut voor andere financieringsinstrumenten van het NRO. In deze interactieve workshop willen we deelnemers graag kennis laten maken met het onderzoeksplein en het gebruik ervan. Hoe werkt het, wat kan je er halen en brengen? Hoe moet je een idee op het plein zetten? Hoe zien eerdere aanvragen er in grote lijnen uit die op basis van de ontmoet op het plein tot stand zijn gekomen? Welke gebruikerservaringen zijn er al om van te leren?

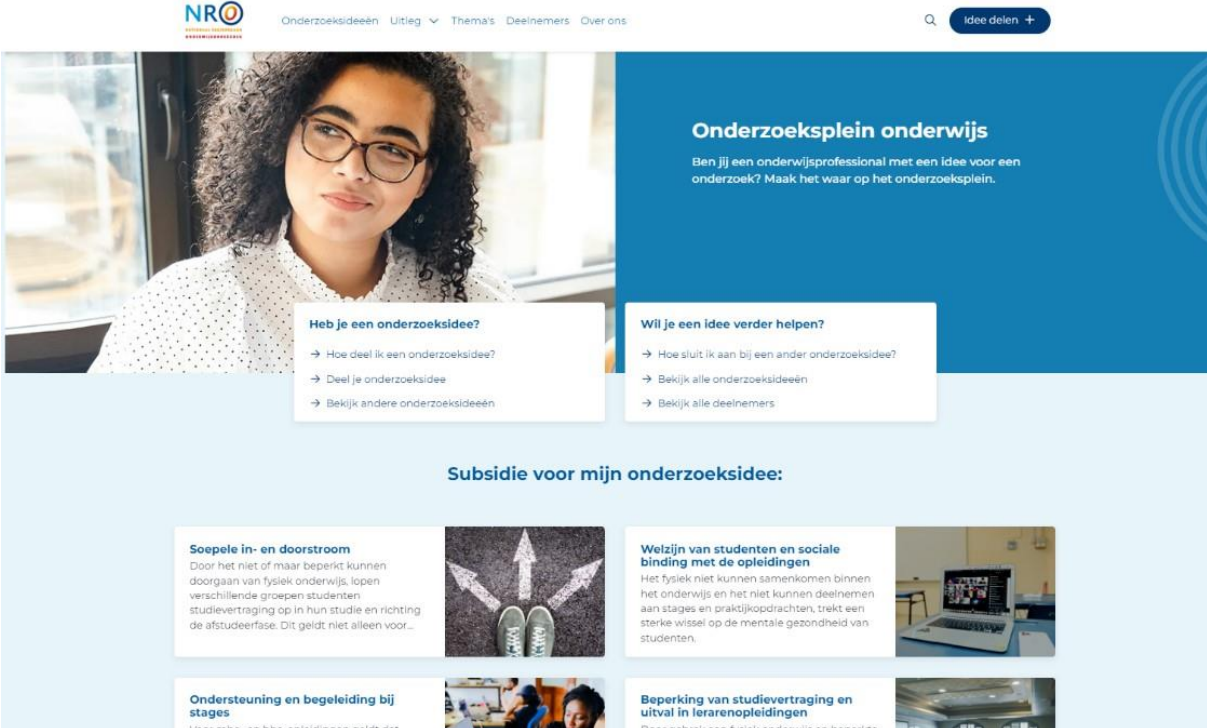
Het NRO heeft in het kader van NP Onderwijs voor het mbo en ho gewerkt aan het ontwikkelen van een matchingsplatform 'Onderzoeksplein Onderwijs'. Op dit plein kunnen onderwijsprofessionals en onderzoekers hun onderzoeksideeën waarmaken. Onderwijsprofessionals (scholen) geven aan welke kansrijke aanpak of innovatie ze graag zouden willen laten onderzoeken.

Het kan zijn dat onderwijsprofessionals of juist onderwijsonderzoekers wel een idee hebben voor onderzoek, maar geen expertise of middelen om tot uitvoering over te gaan. Het onderzoeksidee kan dan op het platform geplaatst worden om krachten te bundelen met andere onderwijsonderzoekers of onderwijsprofessionals die ook met het idee aan de slag willen. Vervolgens zoeken ze (via het onderzoeksplein) de samenwerking met onderzoekers of andere praktijkprofessionals op. Uit de samenwerkingen komen onderzoeksvoorstellen voort waarvoor bij het NRO financiering kan worden aangevraagd. Inmiddels is het onderzoeksplein succesvol gebruikt in onderzoek in het kader van het Nationaal Programma Onderwijs en wordt het ook benut voor andere financieringsinstrumenten van het NRO. In deze interactieve workshop willen we deelnemers graag kennis laten maken met het onderzoeksplein en het gebruik ervan. Hoe werkt het, wat kan je er halen en brengen? Hoe moet je een idee op het plein zetten? Hoe zien eerdere aanvragen er in grote lijnen uit die op basis van de ontmoet op het plein tot stand zijn gekomen? We zullen ook gebruikerservaringen met de deelnemers delen.

Aan het eind van de workshop weten de geïnteresseerden waar het ontmoetingsplein voor bedoeld is en hoe het werkt. Vanuit het NRO hopen we dan natuurlijk dat het plein veel gebruikt gaat worden om tot waardevolle verbindingen en samenwerkingen tussen de onderwijspraktijk en de onderzoekers te komen.

## Onderwijs van Waarde(n)

In deze workshop gaan we met de deelnemers aan de slag om de meerwaarde te ervaren van het werken via Onderzoeksplein Onderwijs. Het is een mooie manier om vanuit zowel de onderwijspraktijk als het onderzoek gelijkwaardig aan onderwijs(verbeter)vraagstukken te kunnen werken. Het achterliggende idee is dat er in de praktijk zelf vaak veel mooie voorbeelden van kansrijke aanpakken te vinden zijn waar onderzoekers waarde aan kunnen toevoegen.



The screenshot shows the NRO Onderzoeksplein Onderwijs website. At the top, there is a navigation bar with the NRO logo, the text 'Onderzoeksplein', and a search bar containing 'idee delen'. The main content area features a large image of a young woman with glasses and curly hair. To the right of the image is a blue box with the heading 'Onderzoeksplein onderwijs' and the text 'Ben jij een onderwijsprofessional met een idee voor een onderzoek? Maak het waar op het onderzoeksplein.' Below this are two white boxes with questions and links: 'Heb je een onderzoeksidee?' with links to 'Hoe deel ik een onderzoeksidee?', 'Deel je onderzoeksidee', and 'Bekijk andere onderzoeksideeën'; and 'Wil je een idee verder helpen?' with links to 'Hoe sluit ik aan bij een ander onderzoeksidee?', 'Bekijk alle onderzoeksideeën', and 'Bekijk alle deelnemers'. Below these is a section titled 'Subsidie voor mijn onderzoeksidee:' with four cards: 'Soepele in- en doorstroming', 'Welzijn van studenten en sociale binding met de opleidingen', 'Ondersteuning en begeleiding bij stages', and 'Beperking van studieovertraging en uitval in lerarenopleidingen'. Each card includes a brief description and a small image.

## 763. Onderwijs met impact ontwerp je samen: ondernemend onderwijs

Joyce van den Boogaard; Fontys HKE; Nanke Dokter; Fontys HKE

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding

*werken met projecten, motivatie, leerlandschap, betekenisvol opleiden*

Bij Fontys Pabo 's-Hertogenbosch staat samen opleiden met partners uit het werkveld centraal, met flexibel en gepersonaliseerd onderwijs dat aansluit bij studenten. Gepersonaliseerd onderwijs stimuleert zelfgestelde leerdoelen en onderzoeksmatig werken en leidt tot diepgaand leren. In reactie op studentenwensen om duidelijkere kaders en de behoefte aan meer bruisende activiteiten, werd ervoor gekozen om in het curriculum 'Werken met projecten' als speerpunt te nemen. Dit werd ondersteund door een website waar externe partners projecten kunnen aanmelden. Evaluaties tonen sterke studentenmotivatie en tevreden docenten, met verbeterde team- en student-docent relaties. Tijdens de ronde tafel worden enkele uitdagingen besproken: het balanceren van diversiteit in projectkeuzes, het optimale leerlandschap voor een ideaal leerklimaat en het creëren van ruimte voor gepersonaliseerde projecten binnen het curriculum zonder concessies aan kwaliteit.

Bij Fontys Pabo 's-Hertogenbosch vinden we het belangrijk om samen op te leiden met partners uit het werkveld en daarbuiten, door flexibel en gepersonaliseerd onderwijs te verzorgen dat aansluit bij de behoefte van de studenten. Bij gepersonaliseerd onderwijs wordt de student uitgedaagd de leerdoelen voor zichzelf betekenisvol te maken. De student toont initiatief, werkt onderzoeksmatig vanuit een positieve grondhouding aan het verbeteren van het onderwijs en haalt zo de leerdoelen op een niveau van diep leren (Ros, Heldens, Van der Linden & Beijers, 2019). In de kwaliteitskring gaven studenten aan dat ze behoefte hadden aan meer kader en ruimte voor gepersonaliseerd leren. Daarbij leefde de wens bij studenten en docenten dat het op de pabo meer mocht bruisen door successen te delen, samen te vieren en plezier te beleven. Een onderzoeksgroep van pabodocenten boog zich over ervaringen die er al waren rondom samenwerking met werkveld en externe partners en schreef een theoretisch onderbouwd advies



aan het team. Onderwijs en samenleving kunnen meer op elkaar aansluiten door mensen vanuit organisaties, bedrijven en onderwijs te verbinden en door maatschappelijke vraagstukken en ontwikkelingen met elkaar te delen en zo ondernemendheid, innovatie en duurzame ontwikkeling te stimuleren. Naar aanleiding van het advies werd het ‘Werken met projecten’ als speerpunt van het curriculum gekozen. Projectmatig werken is een veelbelovende manier van werken in het hogere onderwijs volgens de reviewstudie van Guo, Saab, Post en Admiraal (2020). Om het werken met projecten goed te laten verlopen is een website opgezet, <https://ondernemend-onderwijs.com>, waar projecten door externe partners kunnen worden aangemeld. Projectaanvragen worden gescreend, vertaald naar de onderwijscontext van de studenten en ieder kwartaal krijgen studenten de gelegenheid zich aan te melden voor een project. Het kwartaal start met een kick-off waarin de projecten van het kwartaal worden gepitcht. Het kwartaal eindigt met het vieren van de opgedane leerwinsten door kennis te delen tijdens de kenniskermis. Uit evaluaties, observaties en aanwezigheidsaantallen blijkt dat studenten zeer gemotiveerd zijn om te leren via werken met projecten. Ook docenten geven in evaluaties aan tevreden te zijn: het werk van studenten lijkt van hoog niveau vergeleken met voorgaande jaren. De samenwerking binnen het team is verbeterd en ook het contact tussen studenten en docenten is toegenomen en daarmee ook de tevredenheid. Een aantal vraagstukken willen we graag voorleggen aan collega’s. Tijdens deze ronde tafel willen we graag in gesprek over de volgende thema’s: Door de keuzemogelijkheid voor de projecten verschillen de studenten in waar ze aan werken. Hoe kan het onderwijs in lijn blijven (m.b.t. activiteiten, doelen en toetsing), terwijl de inbreng van het werkveld en andere externe partners wordt vergroot? Hoe groot mag een leerlandschap zijn om te kunnen leiden tot een optimaal leerklimaat? Hoe kan er ruimte worden gecreëerd in het curriculum voor gepersonaliseerde projecten en borg je toch de eisen en de kwaliteit?

#### Onderwijs van Waarde(n)

In deze ronde tafel bespreken we een voorbeeld van waardevol onderwijs. Het ondernemende onderwijs dat wij in de opleiding uitvoeren is gebaseerd op authentieke vragen uit de maatschappij. Externe partners komen met vraagstukken, waar studenten over kunnen leren, maar waar ook antwoorden op worden gevonden. Omdat de vraagstukken authentiek zijn, is het onderwijs voor de studenten én voor de externe partners waardevol. Ieder kwartaal vieren we in een kenniskermis dat er nieuwe inzichten zijn ontstaan. Samen vieren en samen werken versterken de relaties tussen studenten en docenten. De vraag die centraal staat is hoe een waardevol leerlandschap eruit moet zien.

#### Referenties

Ros, A., Heldens, H., Van der Linden, W. & Beijers, J. (2019). Leren voor morgen: Toekomstgericht opleidingsonderwijs met impact. Opleidingsvisie Fontys Hogeschool Kind en Educatie. Eindhoven: FHKE. Guo, P., Saab, N., Post, L., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures, *International Journal of Educational Research* 102, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>.

## 764. Aandacht van leerkrachten voor buitenschoolse kennisbronnen van leerlingen in Nederlandse basisschoolklassen

Anke Munniksma; Research Institute of Child Development and Education, UvA

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Buitenschoolse kennisbronnen, Primair Onderwijs, Migratieachtergrond, Schoolervaringen*

Door toenemende diversiteit binnen het onderwijs hebben steeds meer leerkrachten de taak om leerlingen met een andere achtergrond dan hun eigen achtergrond les te geven. Het kan voor deze leerkrachten een uitdaging zijn om lessen aan te passen aan de achtergrond van leerlingen. Als er een kloof is tussen de kennis en ervaringen van leerlingen thuis en wat ze op school leren, kan dat leiden tot lagere schoolprestaties, met name voor leerlingen uit minderheidsgroepen. Aandacht voor buitenschoolse kennisbronnen van leerlingen kan de kloof tussen school en thuis minimaliseren. Deze studie onderzocht of de aandacht van leerkrachten voor buitenschoolse kennisbronnen van leerlingen samenhangt met de schoolervaringen van leerlingen (motivatie, welzijn, growth mindset en kunnen omgaan met verschillen) en of dit verschilt tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond. Multilevel analyses op basis van data van leerlingen (N = 533) van 24 Nederlandse basisscholen laten significante positieve relaties zien tussen de aandacht van leerkrachten voor buitenschoolse kennisbronnen en de schoolervaringen van leerlingen. Dit verschilt deels naar migratieachtergrond. De bevindingen laten zien dat aandacht voor buitenschoolse kennisbronnen binnen het primair onderwijs bij kan dragen aan het bevorderen van gelijke kansen.

Inleiding Het kan voor leerkrachten een uitdaging zijn om lessen aan te laten sluiten bij de achtergronden van leerlingen. Als er een kloof is tussen de kennis en ervaringen van leerlingen thuis en op school, kan dat leiden tot lagere schoolprestaties, met name voor leerlingen uit minderheidsgroepen. Om hier op in te spelen kan de ‘buitenschoolse kennisbronnen benadering’ ingezet worden. Onderzoeksdoel en context Onderzoeken of aandacht van leerkrachten voor buitenschoolse kennisbronnen gerelateerd is aan schoolervaringen van leerlingen met en zonder migratieachtergrond. Dit is onderzocht op basisscholen in Amsterdam. Theoretisch kader De ‘buitenschoolse kennisbronnen benadering’, in de internationale literatuur Funds of Knowledge en Funds of Identity approach, is een onderwijsstrategie gebaseerd op het idee dat leerlingen naar school komen met waardevolle kennis en vaardigheden vanuit hun familie en bredere sociale omgeving (Moll et al., 1992; Esteban-Guitart, 2016). Door aandacht voor buitenschoolse kennisbronnen van leerlingen, kunnen leerkrachten een meer cultureel responsieve en relevante leeromgeving creëren (Llopart & Guitart, 2017). Het erkennen en waarderen van individuele kennis en ervaringen van leerlingen kan het gevoel van erbij horen en betrokkenheid bij het leerproces bevorderen, wat in het bijzonder onderwijsresultaten zou kunnen verbeteren van leerlingen die een kloof tussen thuis en school ervaren (González et al. 2005; Hogg, 2011). Op basis hiervan verwachten we dat meer aandacht van leerkrachten voor buitenschoolse kennisbronnen van leerlingen gerelateerd is aan positievere schoolervaringen van leerlingen (Hypothese 1) en dat deze relatie sterker is voor leerlingen met een migratieachtergrond (Hypothese 2). Onderzoeksvraag Is aandacht van leerkrachten voor buitenschoolse kennisbronnen gerelateerd aan positievere schoolervaringen van leerlingen met en zonder migratieachtergrond? Methode Data is verzameld aan de hand van vragenlijsten onder 533 leerlingen (68% migratieachtergrond) op 24 basisscholen in Amsterdam (groep 5 tot 8). Indicatoren voor schoolervaringen waren: motivatie ( $\alpha = .82$ ), welbevinden bij klasgenoten ( $\alpha = .76$ ), welbevinden bij leerkrachten ( $\alpha = .90$ ), growth-mindset ( $\alpha = .80$ ), houdingen t.o.v. verschillen ( $\alpha = .80$ ), en vaardigheden in het omgaan met verschillen ( $\alpha = .75$ ). In de nieuwe vragenlijst voor buitenschoolse kennisbronnen waren de categorieën: (1) geografisch, (2) praktisch, (3) cultureel, (4) sociaal, (5) existentieel en (6) taal. Factor analyses bevestigden de zes categorieën ( $\alpha = .63$  tot  $.79$ ). Achtergrondvariabelen waren leeftijd, sekse en migratieachtergrond. Resultaten en onderbouwde conclusies Multilevel analyses (zie Tabel 1) wijzen, in lijn met Hypothese 1, uit dat aandacht van leerkrachten voor buitenschoolse kennisbronnen gerelateerd is aan positievere schoolervaringen (met name voor existentiële, praktische en taal). Daarnaast waren, in lijn met Hypothese 2, culturele en sociale bronnen sterker gerelateerd aan schoolervaringen (specifiek burgerschapsvaardigheden) voor leerlingen met een migratieachtergrond. In tegenstelling tot de tweede hypothese was aandacht voor taal juist minder sterk gerelateerd aan schoolervaringen (welbevinden bij leerkrachten en houdingen t.o.v. verschillen) voor leerlingen met een migratieachtergrond. Wetenschappelijke en praktische betekenis Dit onderzoek draagt bij aan de (tot dusver schaarse) kennis over de effectiviteit van het gebruik van buitenschoolse kennisbronnen van leerlingen binnen het onderwijs. Voor de onderwijspraktijk laten de bevindingen zien dat aandacht van leerkrachten voor buitenschoolse kennisbronnen gelijke kansen voor leerlingen met verschillende achtergronden kan bevorderen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Binnen de buitenschoolse kennisbronnen benadering wordt waarde gehecht aan de kennis en vaardigheden die leerlingen opdoen buiten de schoolcontext. Om te bekijken wat de waarde is

van deze benadering is in dit onderzoek in kaart gebracht in hoeverre buitenschoolse kennisbronnen gerelateerd is aan schoolervaringen van leerlingen met verschillende achtergronden. Aandacht voor buitenschoolse kennisbronnen blijkt waardevol voor het bevorderen van gelijke kansen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

## Referenties

Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity: Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press.

González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates.

Hogg, L. (2011). Funds of knowledge: An investigation of coherence within the literature. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 666–677. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.005>

Llopart, M., & Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145–161. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>. Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 1(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>

**Tabel 1**

Regressie Coëfficiënten Multilevel Analyses

Fixed Effects	Motivatie	Welbevinden bij leerlingen	Welbevinden bij leerkrachten	Growth Mindset	Houding verschillen	Vaardigheid verschillen
	<i>b</i> *( <i>SE</i> )	<i>b</i> *( <i>SE</i> )	<i>b</i> *( <i>SE</i> )	<i>b</i> *( <i>SE</i> )	<i>b</i> *( <i>SE</i> )	<i>b</i> *( <i>SE</i> )
<b>Kennisbronnen</b>						
Intercept	3.32 (.09)***	3.92 (.10)***	3.75 (.09)***	4.11 (.07)***	2.99 (.07)***	3.11 (.05)***
Existentieel	0.14 (.05)**	0.12 (.04)**	0.22 (.05)***	0.15 (.04)***	0.17 (.04)***	0.11 (.03)***
Taal	-0.01 (.04)	-0.01 (.04)	0.23 (.07)***	-0.05 (.03)	0.01 (.05)	-0.01 (.03)
Sociaal	0.03 (.05)	0.03 (.05)	0.11 (.05)*	0.01 (.04)	0.04 (.04)	-0.09 (.05)
Geografisch	0.08 (.04)	0.08 (.04)	0.08 (.04)	-0.01 (.04)	-0.01 (.03)	-0.01 (.02)
Praktisch	0.10 (.04)*	0.10 (.04)*	0.05 (.05)	0.09 (.04)*	0.05 (.04)	0.00 (.03)
Cultureel	-0.05 (.05)	-0.05 (.05)	-0.04 (.05)	-0.01 (.04)	-0.01 (.05)	0.04 (.03)
<b>Migratieachtergrond*</b>						
Westers	-0.01 (.12)	-0.20 (.09)*	-0.11 (.11)	-0.18 (.09)*	-0.11 (.11)	0.08 (.07)
Anders	-0.01 (.07)	0.12 (.07)	-0.07 (.08)	-0.07 (.08)*	-0.07 (.08)	0.01 (.05)
<b>Interacties</b>						
Taal*Westers	-	-	-0.27 (.10)**	-	-0.16 (.08)*	-
Taal*Anders	-	-	-0.17 (.08)*	-	-0.07 (.06)	-
Cultureel*Westers	-	-	-	-	0.09 (.08)	-
Cultureel*Anders	-	-	-	-	0.13 (.06)*	-
Sociaal*Westers	-	-	-	-	-	0.08 (.07)
Sociaal*Anders	-	-	-	-	-	0.11 (.05)*
<b>Random Effecten</b>						
	<i>s</i> <sup>2</sup> ( <i>SD</i> )	<i>s</i> <sup>2</sup> ( <i>SD</i> )	<i>s</i> <sup>2</sup> ( <i>SD</i> )	<i>s</i> <sup>2</sup> ( <i>SD</i> )	<i>s</i> <sup>2</sup> ( <i>SD</i> )	<i>s</i> <sup>2</sup> ( <i>SD</i> )
School	0.05 (.22)	0.02 (.13)	0.06 (.24)	0.02 (.15)	0.01 (.09)	0.01 (.09)
Klas	0.00 (.00)	0.00 (.07)	0.00 (.03)	0.00 (.00)	0.00 (.07)	0.00 (.00)
Leerling	0.48 (.69)	0.44 (.66)	0.57 (.76)	0.04 (.61)	0.33 (.57)	0.25 (.50)

NB. \*Referentie categorie migratie achtergrond is geen migratieachtergrond.

## 766. Onderzoek met daadwerkelijke impact op de waarde(n) van onderwijs; hoe pak je dat aan?

Marlies Welbie; Lectoraat Onderzoekend Vermogen, Hogeschool Utrecht; Marieke Zielhuis; Lectoraat Onderzoekend Vermogen, Hogeschool Utrecht

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*praktijkgericht onderzoek, impact van onderzoek, onderzoeksvoorstel, verbinding onderwijs, onderzoek en praktijk*

De ongelijkheid in kansen van mensen in het onderwijs in relatie tot hun Sociaal Economische Status is groot en de laatste decennia gelijk gebleven. Het verkleinen van deze 'kloof' is een zeer complexe maatschappelijke uitdaging. Wil je met behulp van onderzoek bijdragen aan het oplossen van een dergelijk complex maatschappelijk probleem dan volstaat het niet om je uitsluitend te richten op het begrijpen en theoretiseren ervan. Het vraagt om onderzoek dat daadwerkelijk positieve impact heeft op de praktijk. Daarvoor is het nodig om de praktijk als gelijkwaardige partner te betrekken. En dan niet alleen bij het uitvoeren, maar ook bij het opzetten van onderzoek. In deze workshop leer je hoe je samen met leraren, ouders, leerlingen en andere betrokkenen kunt werken aan een praktijkgericht 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 toelichting op de methodiek. Daarnaast laten we je ervaren hoe je met behulp van de werkvormen uit de methodiek mensen met verschillende perspectieven en verschillende vormen van (ervarings-)kennis als gelijkwaardige partners kunt betrekken bij het ontwikkelen van een onderzoeksvoorstel.

De ongelijkheid van kansen die mensen in het onderwijs hebben in relatie tot hun Sociaal Economische Status is een voorbeeld van een zeer complex maatschappelijk probleem met een taai karakter (Borghans & Diris, 2021). Dit is onder andere af te leiden aan de volgende kenmerken van het probleem (Vermaak, 2009):- er is geen duidelijke probleemeigenaar (het is van niemand en van iedereen);- betrokkenen zijn het niet eens over hoe het aan te pakken;- er verschuivende speelvelden en concurrerende oplossingen. Praktijkgericht onderzoek beoogt van maatschappelijke waarde te zijn door daadwerkelijk bij te dragen aan het oplossen van dergelijke complexe problematiek. Hiertoe wordt in praktijkgericht onderzoek kennis ontwikkeld, geholpen om netwerken te bouwen, tools, producten en diensten te ontwerpen of professionals nieuwe vaardigheden te laten ontwikkelen. Het is geen onderzoek dat van een afstand beschouwend naar de praktijk kijkt (Andriessen, 2019). Om praktijkgericht onderzoek succesvol op te zetten en uit te voeren is een samenwerkingsverband nodig, van verschillende partijen die bij de complexe problematiek betrokken zijn of er invloed op uit kunnen oefenen. Succesvolle samenwerkingsverbanden ontstaan echter niet vanzelf. Er is een aantal succesfactoren en valkuilen waarmee rekening dient te worden gehouden (Janssens, 2016; Van der Linden, Cox & Holleman, 2010; Wehrens et al., 2011):- elke partner brengt zijn eigen belangen mee.- in een vroeg stadium moeten afspraken over doelen en producten van het onderzoek op papier worden gezet;- daarbij moet er ook aandacht zijn voor wat het samenwerkingsverband niet gaat doen om overbelasting van de partners te voorkomen;- een enthousiaste projectleider die de partijen bij elkaar kan brengen en de energie kan hooghouden is van groot belang voor het welslagen van de samenwerking;- een onderzoek dat primair de praktijk te dient vraagt om een passende manier van onderzoek die zowel zorgt voor praktische resultaten als voor wetenschappelijk verantwoorde kennisontwikkeling.- lokale factoren spelen een grote rol bij het daadwerkelijk toepassen van de resultaten in de praktijk. Iedere context vraagt om een eigen veranderstrategie om onderzoeksresultaten onderdeel te laten worden van de werkprocessen van onderwijsprofessionals;- dit heeft ook gevolgen voor wie als partners in het consortium worden betrokken. De aanpak 'Cirkelen Rond Je Onderzoek' (CRJO) (Andriessen, Ganzevles & Welbie, 2022) helpt samenwerkingsverbanden bij het adresseren van deze punten. Binnen de methodiek wordt gedacht in vier soorten doelen van onderzoek te weten: kennisontwikkeling (kennisdoel), persoonsontwikkeling (professionaliseringsdoel), systeemontwikkeling (veranderdoel) en productontwikkeling (ontwerpdoel). Het denken in deze doelen wordt in de methodiek onder andere gecombineerd met de Impact Plan Benadering van NWO. Dit helpt samenwerkingsverbanden om in de ontwikkeling van een onderzoeksvoorstel nog sterker te werken aan het vergroten van de impact en daarmee waarde van hun onderzoek voor de praktijk (Stein & Valters, 2012; Vogel, 2012). De methodiek van CRJO wordt op dit moment actiegericht doorontwikkeld en overdraagbaar gemaakt, zodat samenwerkingsverbanden er zelfstandig mee aan de slag kunnen gaan. De resultaten zullen eind maart 2024 opgeleverd worden, middels een publiek toegankelijk website.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Onderwijs van Waarde(n) gaat over het werken aan een onderwijssysteem dat actief bijdraagt aan een betere toekomst voor iedereen. Daarbij is het belangrijk om kritisch te kijken naar de waarde die onderzoek kan hebben voor het verbeteren van het onderwijssysteem. Hoe kan onderzoek zo opgezet worden dat het daadwerkelijk positieve impact heeft op de waarde(n) van de praktijk? Met behulp van de methodiek Cirkelen Rond Je Onderzoek geven we je als



onderzoeker handvatten om de impact van onderzoek te bevorderen door vanaf het prille begin van het ontwikkelen van een onderzoeksvoorstel gelijkwaardig samen te werken met mensen uit de praktijk.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Andriessen, D., Ganzevles, M, Welbie. (2022). Cirkelen rond je onderzoek Langdurige Zorg en Ondersteuning; Methodiek voor het ontwikkelen van een onderzoeksopzet Commissie Langdurige Zorg en Ondersteuning van ZonMw. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Lectoraat Onderzoekend Vermogen.

Andriessen, D. (2019). Doorwerking van onderzoek in complexe vraagstukken. (2019) Gepubliceerd in: Nicolien Montesano Montessori, Mariecke Schipper, Daan Andriessen & Kees Greven (Eds.), *Bewegen in complexiteit: Voorbeelden voor onderwijs, onderzoek en praktijk*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Lectoraat Onderzoekend Vermogen.

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 Staathuishoudkunde* (pp. 37-43). Amsterdam: ESB & Koninklijke Vereniging voor de Staathuishoudkunde. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3278934>

Janssens, M. (2016). Nut en noodzaak van netwerken voor de verbinding tussen onderzoek en praktijk. Den Haag. Linden van der, B., Cox, K., & Holleman, G. (2010). Mooie plannen en weerbarstige praktijk Theorie en praktijk ervaringen rond implementeren van zorgverbeteringen. Den Haag. Retrieved from [http://www.zonmw.nl/uploads/tx\\_vipublicaties/Boekje\\_\\_Mooie\\_plannen\\_en\\_weerbarstige\\_praktijk\\_DEF.pdf](http://www.zonmw.nl/uploads/tx_vipublicaties/Boekje__Mooie_plannen_en_weerbarstige_praktijk_DEF.pdf)

Stein, D., Valters, C. (2012). Understanding 'Theory of Change' In *International Development: A Review of Existing Knowledge*. Justice and Security Research Programme Paper, 1(August), 25.

Vermaak, H. (2009). Plezier beleven aan taaie vraagstukken. *Werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbarstigheid*. Deventer: Kluwer.

Vogel, I. (2012). *ESPA guide to working with Theory of Change for research projects*. Edinburgh: ESPA. Retrieved from <http://www.espa.ac.uk/files/espa/ESPA-Theory-of-Change-Manual-FINAL.pdf>

Wehrens, R., Bekker, M., & Bal, R. (2011). Academische werkplaatsen in ontwikkeling: ontwikkelstadia, knelpunten en opbrengsten van vijf jaar samenwerking. In M. Jansen & K. Burhenne (Eds.), *Hoge Hakken, lange tenen*. Geleen: GGD.



## 767. ‘Holding environments’, voor individueel- en collectief identiteitswerk binnen opleidingen.

Famke van Lieshout; Hogeschool Utrecht; Cok Bakker; Hogeschool Utrecht

Divisie: Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap

*Normatief opleiden, Collectief identiteitswerk, Identity workspaces, Participatief actieonderzoek*

Tijdens dit rondetafelgesprek wordt een kritische, creatieve dialoog gevoerd over de specifieke rol van de onderwijscontext, in en bij professionele identiteitsontwikkeling van studenten. Veelal gaat de aandacht uit naar hoe een dergelijke vorm van normatieve professionalisering een plek krijgt in de beroepsopleiding. Echter, beïnvloedt een (on)bewust waarden-geladen context; middels het handelen van docenten, hoe het onderwijs vormgegeven wordt en hoe hier leiding aan wordt gegeven, ook het identiteitswerk van studenten én docenten en andere betrokkenen in de opleiding. Steeds meer beroepsopleidingen komen openlijk uit voor een normatief perspectief, op ‘goed werk’ door professionals. Echter, wordt vaak een discrepantie ervaren tussen hoe een bepaald perspectief begrepen en vertaald wordt in het handelen van betrokkenen binnen het curriculum en welke ‘bedoeling’ er men initieel mee had. Het voorleven van een waarden-oriëntatie, betreft een complex proces. Een dergelijk perspectief bestaat veelal naast andere relevante perspectieven en kan als té voorschrijvend overkomen waarmee de autonomie in het gedrang komt. Het is veelal te vrijblijvend en een eigen invulling wordt vrijwel niet besproken met elkaar. Dit pleit voor het belang van het creëren van ‘holding environments’, al dan niet met participatief actieonderzoek, waarmee zowel individueel en collectief identiteitswerk binnen opleidingen plaats kan vinden.

Steeds meer beroepsopleidingen, maar ook organisaties bekennen ‘kleur’ als het gaat om hun normatieve opvattingen waartoe een goede professional zich dient te ontwikkelen en welk onderwijs daar dan bij past. Denk bijvoorbeeld aan; ecologische pedagogiek, persoonsgericht verpleegkunde, wendbare en waarden-gedreven fysiotherapie, arts-based vaktherapie, praktijkgericht onderzoeken. Onder dergelijke specificaties gaat een palet aan normatieve waarden schuil, waarmee gestreefd wordt om professionals in staat te stellen, om de steeds toenemende dynamiek en complexiteit in het werkveld het hoofd te kunnen bieden. Zodoende, om stevig te (leren) staan (Ruijters et al, 2023) en het beroepenveld niet voortijdig te verlaten. Een dergelijke kleuring, onderscheid bepaalde opleidingen of organisaties van elkaar (separatie), tegelijkertijd bindt het ook mensen, biedt veiligheid en vergroot de ontwikkeling van een collectieve identiteit (identificatie). Daarnaast wordt de persoonsvorming en/of professionele identiteit van studenten met deze specifieke contextualiteit, (on)bewust beïnvloed. Het voorleven van onderliggende waardenkader en het ontwikkelen van een collectieve identiteit, beperkt zich echter niet tot een beschrijving van gedeelde waarden in een visie en het gefragmenteerd een plek te geven ergens binnen een onderwijsprogramma. Om studenten ervaringen te laten opdoen met de voor de opleiding relevante uitgangswaarden en de kans te vergroten dat dit ook doorwerkt in hun latere professionele handelen, dient dit o.a. door docenten in gezamenlijkheid begrepen en voorgeleefd te worden in alle aspecten van een curriculum (Lieshout & Cardiff, 2023). Echter, wordt vaak een discrepantie ervaren tussen hoe een bepaald perspectief begrepen en vertaald wordt in het handelen van betrokkenen binnen het curriculum en welke ‘bedoeling’ er men initieel mee had. Het collectief voorleven van een specifieke waarden-oriëntatie, is namelijk een complex proces. Een dergelijk perspectief bestaat veelal naast andere relevante perspectieven en kan als té voorschrijvend overkomen waarmee de autonomie van betrokkenen in het gedrang komt. Het is veelal te vrijblijvend, een eigen invulling wordt vrijwel niet besproken met elkaar en er wordt beperkt nagedacht over de betekenis van de integratie van een bepaald perspectief in beroepsopleiding en samenwerkend werkveld. Dit pleit voor het belang van het gezamenlijk creëren van ‘holding environments’ welke voortkomen uit een theorie over ‘identity workspace’ (Petriglieri & Petriglieri, 2020), waarmee zowel individueel en collectief identiteitswerk binnen opleidingen plaats kan vinden. Het lectoraat Normatieve Professionalisering, krijgt steeds meer het verzoek vanuit opleidingen om te ondersteunen bij het (normatief) richten, inrichten en verrichten van hun onderwijs en het betreffende systeem, danwel de ervaren discrepantie te helpen verkleinen. Veelal is het een enkele docent die een dergelijke transformatie initieert en (wil) voorleven en zich tegelijkertijd bewust is van het eigen normatief handelen en beperkingen door een vaak stevig verankerde en soms traditioneel en taai contextueel systeem. In deze ronde tafel willen we middels een kritisch-creatieve dialoog in gesprek gaan over of participatief actieonderzoek een passende verander -en onderzoeksmethodiek zou kunnen zijn. Daarnaast, of een dergelijke focus voor onderzoek in een nieuwe termijn van dit lectoraat breder gedragen wordt. Deelnemers zullen uitgenodigd worden beelden uit de eigen praktijk te delen, aan de hand van een vooraf opgestelde illustratie van een fictief (meta)praktijkvoorbeeld.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Deze bijdrage linkt sterk met het congres thema waarbij niet alleen het onderwijs zelf, al dan niet met aandacht voor het normatieve handelen van (aankomend) professionals, maar ook het gekozen perspectief van waaruit het onderwijs vormgegeven wordt, van waarde is. Mits deze

juist 'voorgeleefd' wordt door docenten en andere betrokkenen in de opleiding. Zodanig dat studenten hiermee ervaringen op kunnen doen en dat dit bijdraagt aan een continue professionele identiteitsontwikkeling, waarmee zij 'stevig' (leren) staan in de beroepspraktijk.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Bakker, C. (ed.) & Coppoolse, R. (ed.); (2022). Op zoek naar de ziel van de professional: Levensbeschouwelijke vorming in beroepsopleiding en professionalisering. Utrecht: Hogeschool Utrecht. Ruijters, M., Luin van, G., Benthum, van Niek & Bierlaagh, D. (2023). Stevig (leren) staan. Aan de slag met professionele identiteit in beroep en opleiding. Boom, Amsterdam. Lieshout, van F., Cardiff, S. (2023). Persoonsgericht opleiden van professionals in de gezondheidszorg. *Onderwijs & Gezondheidszorg*, jaargang 47, p. 18-21. Petriglieri, G. and Petriglieri, J. (2010). Identity Workspaces: The Case of Business Schools. *Academy of Management Learning & Education*. Vol. 9, No. 1, pp. 44-60.

## 768. Existentieel welzijn: wat voor jongeren van waarde is.

Marije Verkerk; Hogeschool Utrecht

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*Existentieel welzijn, jongeren, levensverhalen, levensoriëntatie*

Jongeren in Nederland hebben in toenemende mate last van mentale klachten. Te veel toetsen? Te veel social media? Of hebben zij misschien een zingevingsprobleem? Wat maakt het leven voor hen moeilijk, en wat maakt het de moeite waard? En wat betekent ‘zinnig onderwijs’ in dit kader? Aan de hand van kwalitatief onderzoek kijk ik hoe existentieel welzijn er voor jongeren uitziet. Inzichten uit onderwijspedagogiek, filosofie en existentiële psychologie vormen de theoretische kant van het onderzoek. Voor het empirische deel ga ik in gesprek met leerlingen, studenten, en jonge professionals. Deze poster presenteert de eerste opbrengsten van dit narratieve onderzoek. Voor existentieel welzijn blijken verbinding, voldoening en zingeving cruciale ingrediënten; in de verhalen van respondenten komen waarden naar voren als balans, relaties, rust, perspectief, en (zelf)vertrouwen. De voorlopige resultaten bieden aanknopingspunten om in gesprek te gaan over het belang van diepgaande reflectie in alle soorten onderwijs en de waarden die in ons onderwijsstelsel lijken te zijn vergroeid, zoals succes, meetbaarheid, maakbaarheid en objectiviteit. Meedenkers worden uitgenodigd te delen wat zij herkennen in hun eigen onderwijspraktijk en kritisch mee te denken over hoe deze inzichten onderwijs ‘waarde-voller’ kunnen helpen maken.

Context, doel & kernvragen

De afgelopen jaren zien we een toename van psychische klachten onder Nederlandse jongeren (Dopmeijer; Kleinjan et al.), die sinds de covid-crisis zijn verergerd (Stevens). Tegelijk worstelt het levensbeschouwelijk onderwijs met een lage maatschappelijke waardering en zoekt het naar

haar plaats in een complexe gesecculariseerde, pluriforme samenleving (Ter Avest et al.; Bertram-Troost en Visser). Bij levensbeschouwelijk onderwijs is bij uitstek ruimte om te reflecteren op levensvragen, persoonlijke waarden, en maatschappelijke normen. Dit onderzoek wil een nieuw perspectief bieden op welzijnsvragen door te onderzoeken welke rol zingeving speelt in deze problemen, om daarmee handvatten te ontwikkelen voor zinvol levensbeschouwelijk onderwijs.

Het onderzoek bestaat uit verschillende deelonderzoeken waarvan de overkoepelende vraag is op welke manier zingeving en welzijn samenhangen in de levensverhalen van Nederlandse jongeren. Deelvraag 1: Hoe kunnen inzichten uit de psychologie, filosofie, en (godsdiens)pedagogiek worden gecombineerd tot een bruikbaar concept van existentieel welzijn? Deelvraag 2: Hoe verschijnt existentieel welzijn in de autobiografische verhalen van adolescenten en jongvolwassenen en wat dit zegt over de rol van zingeving voor welzijn? Deelvraag 3: Hoe kunnen onderwijsprofessionals deze inzichten gebruiken voor het verzorgen van zinvol onderwijs?

#### Theorie & methodiek

De theoretische verkenning bestaat uit een interdisciplinaire literatuurstudie, waaruit bouwstenen van het kernconcept 'existentieel welzijn' zijn gedestilleerd. Belangrijke begrippen hierbij zijn onder andere meaning salience (Hooker & Park), sense of coherence (Antonovsky in Huber) en (therapeutische) existentieel welzijn (Leijssen).

Onderwijspedagogische en filosofische inzichten over subjectificatie (Biesta) en levensbeschouwelijke ontwikkeling en narratief (o.a. Van der Zande; Taylor) verbinden psychologische theorieën met het veld van levensbeschouwelijk onderwijs.

Naast de literatuurstudie gebruikt dit kwalitatieve onderzoek narrative inquiry (Clandinin & Connelly) om het proces van betekenisgeving in kaart te brengen en om ervaringen in verschillende cycli te analyseren. Verschillende technieken worden ingezet bij het verzamelen van de ervaringen: schrijfopdrachten, tekeningen, en semi-gestructureerde diepte-interviews.

**Resultaten**De literatuurstudie leverde een voorlopig concept van existentieel welzijn op dat bestaat uit volgende dimensies: verbinding (een positieve relatie met zelf, anderen, de wereld, en/of het hogere), voldoening (diepe, positieve gevoelens), en betekenisgeving (het leven is begrijpelijk (cognitief) en heeft zin (affectief)).De empirische deelstudie onder adolescenten leverde o.a. de volgende voorlopige resultaten: Dagelijkse kleine geluismomenten zijn belangrijker voor welzijn dan grootse, bijzondere ervaringen Plotselinge inzichten die ontstonden door perspectiefverbreding of -wisseling vormden positieve existentiële ervaringen Een gevoel van onvoorwaardelijke acceptatie en 'jezelf kunnen zijn' is belangrijk; gebrek hieraan is een van de grootste indicatoren voor laag welzijn Negatieve ervaringen krijgen betekenis als zij verbonden worden met positieve ervaringen of waarden. Voor welzijn is het affectieve aspect van betekenisgeving belangrijker dan het cognitieve. De verwachting is dat ttv het congres ook de eerste resultaten van de tweede empirische deelstudie kunnen worden gepresenteerd.

**Relevantie**De poster presenteert de voorlopige antwoorden op deelvragen 1 en 2, en draagt daarmee bij aan: Het ontwikkelen en verfijnen van een multidimensioneel concept van existentieel welzijn Inzicht in de belangrijke existentiële thema's en uitdagingen van deze jongeren Een alternatief voor het psychologiseren van het innerlijk leven door er vanuit een levensbeschouwelijk perspectief naar te kijken

## Onderwijs van Waarde(n)

Persoonlijke en morele ontwikkeling zijn een kernonderdelen van levensbeschouwelijk onderwijs, het is dus onderwijs dat over waarden gaat. Daarnaast is dit vakgebied, net als onderwijs in brede zin, op zoek naar de beste manier om van waarde te zijn voor de jongeren die zij ontvangt en de maatschappij waarin zij is ingebed (en die zij ook kritisch wil bevragen). Dit onderzoek houdt zich zowel bezig met de vraag hoe zulk zinvol (/waardevol) onderwijs eruit ziet, als met actuele maatschappelijke kwesties rond zingeving en prestatiedruk, waar waarden(conflicten) een rol in spelen.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

## Referenties

Bertram-Troost, Gerdien en Taco Visser. 2020. "Dutch RE Teachers' Voices in the Ongoing Debate on RE in Secondary Education; on Aims and Content of RE in The Netherlands" In Religion & Education, 47:2, 204-221, DOI: 10.1080/15507394.2019.1626212

Clandinin, J. and Connelly, M. (2000) Narrative Inquiry

Dopmeijer, Janneke et al. 2021. Monitor Mentale gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs. Deelrapport I Mentale gezondheid van studenten in het hoger onderwijs. Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu

Hooker, Stephanie, Kevin Masters, Crystal Park. 2018. "A Meaningful Life Is a Healthy Life: A Conceptual Model Linking Meaning and Meaning Salience to Health". In Review of General Psychology Vol. 22, No. 1, 11-24

Huber, M. A. S. (2014). Towards a new, dynamic concept of health : Its operationalisation and use in public health and healthcare and in evaluating health effects of food. Maastricht University. <https://doi.org/10.26481/dis.20141217mh>

Kleinjan, Marloes et al. 2020. Geluk onder druk? Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland. Den Haag: Unicef Netherlands

Leijssen, Mia. 2004. "Zingeving en zingevingproblemen vanuit psychologisch perspectief". In: Wetenschappelijk denken: een laboratorium voor morgen? Lessen voor de eenentwintigste eeuw (pp. 241-268). Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Stevens, Gonneke et al. 2022. HBSC 2021. Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland. Utrecht: Universiteit Utrecht, Trimbos-instituut, Sociaal Cultureel Planbureau en HBSC

Taylor, Charles. 1989. Sources of the Self. Cambridge: Harvard University Press

Ter Avest, I., C. Bakker, G. Bertram-Troost and S. Miedema, (2007) 'Religion and Education in the Dutch Pillarized and Post-Pillarized Educational System: Historical Background and Current Debates.' In: Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates, eds Robert Jackson, Siebren Miedema, Wolfram Weisse and Jean Paul Willaime. (Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 2007), 103-220

Van der Zande, Edwin. 2018. Life Orientation for Professionals. Almere: Parthenon Publishing House

## 774. Groepsinteracties in de internationale setting: Een vergelijkende case studie in het hoger onderwijs

Marloes Hendrickx; TU Eindhoven

Divisie: Leren & Instructie

*Internationalisering, samenwerkend leren, interactieanalyse, diversiteit*

Het hoger onderwijs wordt steeds internationaler, waardoor samenwerking plaatsvindt in diverse studententeams. Dit internationale karakter brengt een grote diversiteit aan perspectieven met zich mee, wat een voordeel kan zijn bij samenwerkend leren. Diversiteit brengt echter ook een risico op uitsluiting, vooral wanneer denkbeeldige faultlines (breuklijnen) ontstaan, hypothetische verdeellijnen die een groep in relatief homogene subgroepen opsplitsen. Dit onderzoek exploreert de effecten van verschillende diversiteitsstructuren in groepssamenstelling op de onderlinge interactiepatronen van studenten. De multi-pele casestudie vergelijkt de interactie en prestaties van drie studentengroepen van dezelfde masteropleiding aan een Nederlandse universiteit. Case 1 had een duidelijke faultline met drie mannelijke Nederlandse studenten en één vrouw uit China, terwijl cases 2 en 3 diverser waren. Groepsinteractie werd gecodeerd op basis van beurten en dialooghandelingen, en sequentiële analyses met orbital decomposition werden uitgevoerd om terugkerende patronen te identificeren. De resultaten tonen aan dat hoewel groepen niet veel verschilden in hun prestaties, uitsluitingspatronen optraden in case 1 die veel minder aanwezig waren in de andere studentengroepen. Deze bevindingen geven aan dat docenten er goed aan doen aandacht te besteden aan mogelijke faultlines bij het vormen van groepen, zodat diversiteit een troef kan worden in plaats van een bron van wrijving of ontevredenheid.



**Inleiding** Het hoger onderwijs wordt internationaler, waardoor samenwerkend leren plaatsvindt in diverse studententeams (zie Brandenburg et al., 2014). Voordelen zijn het leren van verschillende perspectieven, begrip van diversiteit en voorbereiding op latere (internationale) functies (Johnson & Johnson, 2009; O'Donnell et al., 2006; Slotte et al., 2004). Echter, de internationale omgeving vergroot ook het risico op uitsluiting (Dalglis, 2006). Deze studie heeft als doel te onderzoeken hoe diversiteit van studentengroepen van invloed is op de groepsinteractie en -resultaten.

**Theoretisch kader** Het risico op uitsluiting komt voornamelijk voor wanneer faultlines (breuklijnen) ontstaan, denkbeeldige verdeellijnen die een groep in relatief homogene subgroepen opsplitsen op basis van demografische kenmerken (zie Lau & Murnighan, 1998). Het huidige onderzoek richt zich op nationaliteit en geslacht, waarbij een breuklijn bijvoorbeeld ontstaat wanneer twee vrouwelijke Nederlandse studenten en twee mannen uit Finland samenwerken. In-group en out-group processen zullen vertrouwen en samenwerking beïnvloeden (Sawyer et al., 2006). Een diversiteitsstructuur waarbij verschillen in nationaliteit en geslacht verdeeld zijn leidt tot gunstigere groepsprocessen en betere groepsprestaties (Sawyer et al., 2006).

**Onderzoeksvraag** Welk verband bestaat er tussen de diversiteitsstructuur van de groep, de interactiepatronen van de groepsleden en de groepsresultaten?

**Method** Drie studentengroepen van een Nederlandse universiteit namen deel aan een multiple casestudie binnen een master-vak gericht op ontwerpen met AI. De groepen werden geselecteerd op basis van hun diversiteitsstructuur. Case 1 bestond uit drie Nederlandse mannen en één Chinese vrouwelijke student, met dus een duidelijke faultline. Case 2 had twee Nederlandse mannen, een vrouw uit India, een Chinese man en Chinese vrouw. Faultlines zijn hier minder duidelijk, hoewel de twee Nederlandse mannen een subgroep kunnen vormen. Case 3 had een meer gelijkmatige verdeling van de diversiteitsindicatoren: een Nederlandse vrouw, Nederlandse man, een Franse man en een Chinese vrouw. Drie online groepsbijeenkomsten zijn opgenomen en getranscribeerd. Beurtverdeling is afgeleid uit het transcript, dialooghandelingen zijn gecodeerd (Vraag; Informatief; Verduidelijking; Antwoord; Betwisten; Overeenkomst, vgl Imafuku et al., 2014). Patronen in beurtverdeling zijn geanalyseerd met sequentiële analyses, resulterend in transitiediagrammen. Met orbital decomposition-analyse (OD; zie Guastello, 2000) zijn interactiepatronen in de dialooghandelingen geïdentificeerd. De resultaten (=cijfers) van de groepen zijn opgevraagd bij de docent.

**Resultaten/conclusies** Figuur 1 laat de transitiediagrammen zien. Bij case 1 domineren de drie Nederlandse mannen het gesprek, met name in de eerste bijeenkomst. Ook bij case 2, lijken de twee Nederlandse mannen voornamelijk in gesprek met elkaar. In case 3 ontstaat een veel gelijkmatiger patroon, met name in de eerste bijeenkomst. Patronen in dialooghandelingen laten een sterker initiatief zien (vragen, betwisten) wanneer studenten uit dezelfde subgroep komen dan wanneer studenten faultlines oversteken. In case 3 waren dialooghandelingen het meest gelijkmatig verdeeld. De cases verschilden nauwelijks in hun groepsresultaten: 42, 41 en 40 punten op een schaal van 0 tot 50.

**Wetenschappelijke/praktische betekenis** Deze studie laat zien dat bij bepaalde diversiteitsstructuren inderdaad faultlines ontstaan. Hoewel groepsresultaten nauwelijks verschilden, kunnen individuele leerresultaten en tevredenheid wel beïnvloed zijn. Om inclusie en onderlinge afhankelijkheid te bevorderen, lijkt het raadzaam voor docenten om rekening te houden met de diversiteitsstructuur van studentengroepen, om zo faultlines te voorkomen.

Onderwijs van Waarde(n)

Binnen het thema staat de maatschappelijke cohesie centraal, alsmede de sociale harmonie die kan ontstaan wanneer mensen uit allerlei milieus elkaar ontmoeten in het onderwijs. Deze studie sluit daar nauw bij aan door de sociale cohesie in verschillende studentengroepen te onderzoeken en specifiek te focussen op diversiteit in de groep.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Brandenburg, U., Berghoff, S., Taboadela, O., Bischof, L., Gajowniczek, J., Gehlke, A., ... & Vancea, M. L. (2014). The ERASMUS Impact Study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Dalglish, C. (2006). The international classroom, challenges and strategies in a large business faculty. *International Journal of Learning*, 12(8), 85-94.

Guastello, S. J. (2000). Symbolic dynamic patterns of written exchanges: Hierarchical structures in an electronic problem-solving group. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 8, 1-16.

Imafuku, R., Kataoka, R., Mayahara, M., Suzuki, H., & Saiki, T. (2014). Students' experiences in interdisciplinary problem-based learning: A discourse analysis of group interaction. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 8(2), 1.

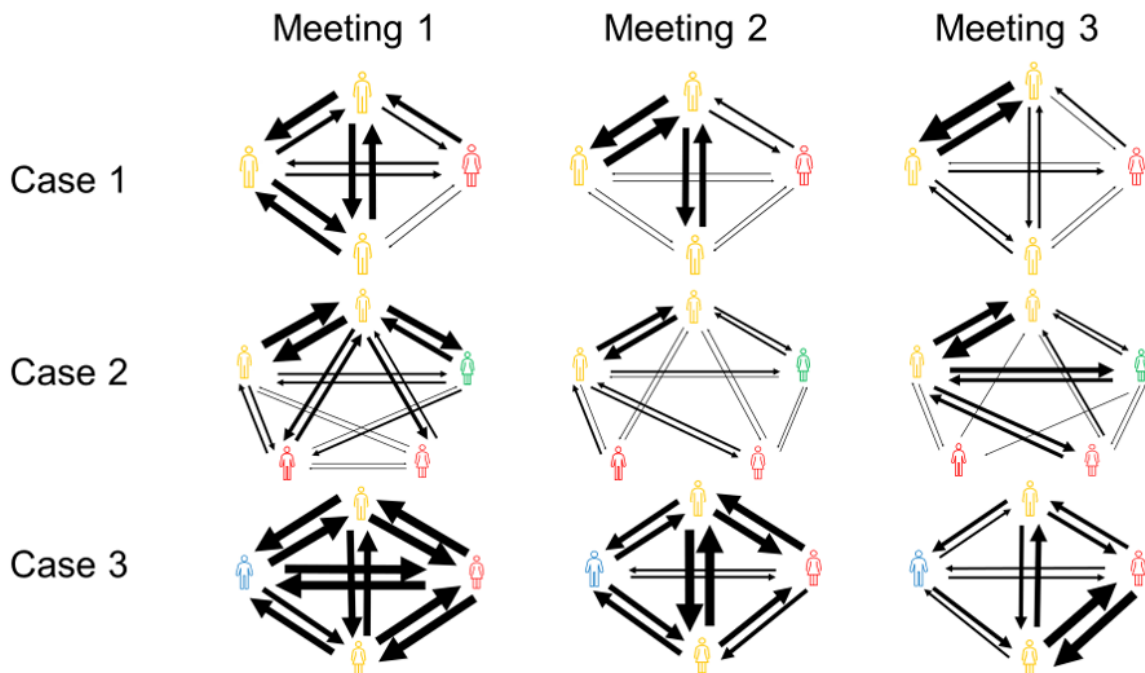
Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.

Lau, D. C., & Murnighan, J. K. (1998). Demographic diversity and faultlines: The compositional dynamics of organizational groups. *Academy of management review*, 23(2), 325-340.

O'Donnell, A. M., Hmelo-Silver, C., & Erkens, G. (Eds.). (2006). Collaborative, learning, reasoning, and technology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Peressini, A. F., & Guastello, S. J. (2014). Orbital decomposition: A short user's guide to ORBDE [Computer software]. Retrieved from <http://www.societyforchaostheory.org/resources>

Slotte, V., Palonen, T., & Salminen, L. (2004). Best practices for professional competence development. *Lifelong Learning in Europe*, 2, 95-105.



*Figuur 1.* Patronen in de interactie in de drie studentgroepen voor drie bijeenkomsten. Kleuren staan voor nationaliteit (geel: Nederlands; rood: Chinees; groen: Indiaas; blauw: Frans).

## 775. De verschillende waarden van leergemeenschappen in het hoger onderwijs

Jannet Doppenberg; Hanze Hogeschool

Divisie: Hoger Onderwijs

*Leergemeenschappen, Leeromgevingen*

Leergemeenschappen binnen het hoger onderwijs zijn hot. We zien echter binnen en buiten het onderwijs een grote diversiteit aan leergemeenschappen met elk hun rationale. Deze diversiteit en daarmee samenhangende waarden kunnen de samenwerking zowel binnen als buiten leergemeenschappen belemmeren. Tijdens de ronde tafel presenteren we een kader waarbinnen we een brug slaan tussen de verschillende leergemeenschappen en bieden we een handvat voor docenten en ontwerpers van curricula om de verschillende typen leergemeenschappen elkaar te laten versterken. Aan de hand van stellingen willen we een gezamenlijke dialoog voeren over het kader en de toepasbaarheid daarvan binnen het hoger onderwijs.

Binnen en buiten het hoger onderwijs zien we een grote diversiteit aan leergemeenschappen met elk hun eigen rationale. Dit geldt ook voor de Hanzehogeschool dat het opleiden van studenten binnen leergemeenschappen centraal heeft gesteld in haar onderwijsconcept. Aan de ene kant zie we de ambitie om leergemeenschappen te ontwikkelen die gekenmerkt worden door studenten, docenten, onderzoekers, werkveldpartners en eindgebruikers die inter- en/of transdisciplinair samenwerken voor complexe maatschappelijke vraagstukken. Aan de andere kant zien we in de praktijk leergemeenschappen die gekenmerkt worden door een groep studenten die veelal aan een monodisciplinair vraagstuk werken. Deze twee 'uitersten' lijken vaak ver uit elkaar te liggen door de verschillende waarden die daarmee samenhangen. Denk bijvoorbeeld aan de 'taal' die gebruikt wordt over, en binnen de verschillende vormen van leergemeenschappen en de veronderstelde leerprocessen die binnen een leergemeenschap plaatsvinden. Tijdens de Ronde tafel presenteren we een kader waarin verschillende typen leergemeenschappen geplaatst kunnen worden. In dit kader wordt uitgegaan van eenvoudige definitie van een leergemeenschap: een gemeenschap die samenwerkt aan een gezamenlijk vraagstuk en van en met elkaar wil leren. Deze definitie benadrukt de intentie van leren en sluit

aan bij de beschrijving van Wenger, Tayner en de Laat (2011) en het onderscheid dat zij maken tussen leergemeenschap en netwerk. Volgens Wenger e.a. (2011) verwijst een leergemeenschap naar een groep mensen die de intentie heeft om van en met elkaar te leren over een bepaald onderwerp of vraagstuk. De krachten worden gebundeld om de uitdagingen waarmee men individueel en collectief wordt geconfronteerd te kunnen begrijpen en aan te pakken. De groep ontwikkelt door individuele en collectieve leerprocessen na verloop van tijd gedeelde praktijken over het onderwerp of vraagstuk. Aansluitend bij deze omschrijving van een leergemeenschap wordt aangegeven dat een leergemeenschap vaak gebruik maakt van netwerken om expertises en perspectieven van buiten naar binnen te halen. In het kader onderscheiden we vier kernelementen: a) vraagstuk, b) gemeenschap, c) samen werken en d) van en met elkaar leren. Het vraagstuk verwijst naar het waartoe of het doel dat de gemeenschap wil bereiken. De gemeenschap verwijst naar de vraag: wie vormen de leergemeenschap en waarom? Hierbij past bijvoorbeeld ook de vraag of een persoon deel uitmaakt van de leergemeenschap of het netwerk. Samenwerken verwijst, naar hoe willen we samenwerken, bijv. organisatorisch en/of methodisch. Bij het van en met elkaar leren gaat om de vraag, hoe willen we het leren van en met elkaar faciliteren. In het kader kunnen ontwerpers starten vanuit een verschillend element bij het vormgeven van een leergemeenschap. Belangrijk in het kader is dat er samenhang is tussen de verschillende elementen en dat deze bewaakt wordt tijdens het ontwerpen en aanbieden van de leergemeenschap. Aansluitend kan het kader worden gebruikt om bruggen te slaan tussen verschillende leergemeenschappen met als doel studenten voor te bereiden op complexe samenwerkingen alsook op het leren daarbinnen. Tijdens de ronde tafel presenteren we het kader en gaan we graag aan de hand van stellingen gezamenlijk in dialoog over het kader en de toepasbaarheid daarvan binnen het (hogere) onderwijs.

#### Onderwijs van Waarde(n)

De diversiteit aan typen leergemeenschappen met elk hun eigen rationale hebben elk hun eigen waarden. Afhankelijk van de rationale kan een bepaald type leergemeenschap beter of van meer waarde worden ervaren. Binnen het gepresenteerde kader willen de waarde van elk type leergemeenschap erkennen en juist laten zien hoe deze verschillende typen elkaar kunnen versterken.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Wenger, E., Trayner, B., and de Laat, M. (2011) Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework. Rapport 18, Ruud de Moor Centrum, Open University of the Netherlands.

## 776. Technologie om thuistalen in te zetten in het onderwijs

Rianne van den Berghe; Hogeschool IPABO

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

*technologie, meertaligheid*

Deze meedenksessie gaat over de vraag hoe technologie een bijdrage kan leveren aan het actieve gebruik van thuistalen van meertalige leerlingen in het onderwijs. Thuistalen actief gebruiken in het onderwijs draagt namelijk bij aan het leren van meertalige leerlingen, maar een dergelijke ‘translanguaging pedagogy’ – waarin thuistalen positief gewaardeerd en actief ingezet worden om Nederlands en andere vakinhouden te leren (García & Kano, 2014) – is nog geen gebruikelijke aanpak in het onderwijs. Niet alle leerkrachten hebben voldoende kennis of praktische handvatten om een dergelijke aanpak in te zetten, bijvoorbeeld omdat zij zelf niet de talen van hun leerlingen spreken. Hier zou een rol kunnen liggen voor technologie. Deze meedenksessie is erop gericht om te achterhalen waar kansen en mogelijkheden liggen om technologie in te zetten om thuistaalgebruik te in het onderwijs te stimuleren.

Inleiding, onderzoeksdoel en context: Deze meedenksessie gaat over de vraag hoe technologie een bijdrage kan leveren aan het actieve gebruik van thuistalen van meertalige leerlingen in het onderwijs. Thuistalen een actieve plek geven draagt namelijk bij aan het leren van meertalige leerlingen, maar is nog geen gebruikelijke aanpak in het onderwijs. In het werkveld hebben leerkrachten grote behoefte aan praktische handvatten voor hoe zij dit kunnen bereiken, waarbij één van de mogelijkheden is om technologie hiervoor in te zetten. Deze mogelijkheid wordt verder verkend in deze meedenksessie. Theoretisch kader Uit onderzoek is bekend dat in het onderwijs ruimte bieden aan de thuistaal versterkend is voor de participatie van leerlingen, het leren ondersteunt, bijdraagt aan een veilig groepsklimaat en inclusie in de klas bevordert (Creese & Blackledge, 2010; Cummins 2019; García & Wei, 2015; Günther-van der Meij et al., 2020). Slechts ongeveer 10% van de leerkrachten geeft echter aan dat zij hier regelmatig ruimte voor bieden (Henrichs et al., 2021). Een mogelijke oorzaak is dat leerkrachten hier onvoldoende kennis over hebben, maar dat zij wellicht ook tegen praktische bezwaren aanlopen. Immers, hoe kan je als leerkracht al die diverse thuistalen in de klas benutten, als je

die zelf niet machtig bent? Technologie kan onderdeel worden van een zogeheten ‘translanguaging pedagogy’, waarin thuistalen positief gewaardeerd en actief ingezet worden om Nederlands en andere vakinhouden te leren (García & Kano, 2014). Onderzoeksvraag/-vragen Deze meedenksessie is onderdeel van een grotere verkenning die op dit moment loopt vanuit de onderzoeksgroep Onderwijs & (Leer)technologie van de Hogeschool iPabo, Marnix Academie en Hogeschool de Kempel. Deze verkenning is erop gericht om in kaart te brengen waar mogelijkheden en behoeften liggen voor de inzet van technologie ten behoeve van thuistalen. Uiteindelijk zal dit uitmonden in een onderzoek naar het ontwerp en evaluatie van een technologisch middel om thuistalen actief in te zetten in het onderwijs. Op dit moment worden zowel met het werkveld als mede-onderzoekers gesprekken gevoerd over mogelijkheden en behoeften, zo ook bij deze poster. Methode en resultaten Doordat het project zich nog in de verkennende fase bevindt, is er nog geen sprake van een onderzoeksmethode en resultaten. Wetenschappelijke en praktische betekenis van de inhoudelijke bijdrage Deze bijdrage is richtinggevend voor vervolgonderzoek naar de vraag hoe technologie een rol kan spelen bij het inzetten van thuistalen in het onderwijs. Dit levert zowel wetenschappelijke informatie op over mogelijke toepassingen om leerlingen beter te ondersteunen, als bewustwording omtrent het belang van de inzet van thuistalen in het onderwijs. Door juist in deze fase feedback te vragen, kunnen we ervoor zorgen dat het project gegrond is in huidige wetenschappelijke ontwikkelingen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het risico van taalongelijkheid in het onderwijs is dat daarmee kansenongelijkheid ontstaat (Agirdag, 2022). Door te onderzoeken hoe meertalige leerlingen beter ondersteund kunnen worden, kan zorg worden gedragen voor de toegankelijkheid van het onderwijs voor alle leerlingen. Deze bijdrage is onderdeel van de grotere maatschappelijke beweging om toe te streven naar inclusiever onderwijs waarin alle talen welkom zijn.

#### Referenties

Agirdag, O. (2022). Kansen(on)gelijkheid in een meertalige samenleving. Gepresenteerd op Urban Education: Opleiden voor kansrijk opgroeien in een taaldiverse stad. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, CoE Urban Education. Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?. *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115. Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9(13), 19-36. García, O., & Wei, L. (2015). Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. In E. Wright, S. Boun, O. García (Eds.), *The Handbook Of Bilingual And Multilingual Education* (pp. 223-240). Wiley Blackwell. García, O. & Kano N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. In J. Conteh & G. Meier (Eds.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (pp. 258-277). Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters Günther-van der Meij, M., Duarte, J., & Nap, L. (2020). Including multiple languages in secondary education: A translanguaging approach. *European Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 73-106. Henrichs, L., Wansink, B., Krijnen, M., & Koppen, W. (2021). Hoe gaan docenten om met diversiteit in de klas? (24 september). Geraadpleegd op <https://voordeklas.com/hoe-gaan-docenten-om-met-diversiteit-enmeertaligheid-in-de-klas/>



## 777. Fostering online interaction

Nanda van der Stap; Hogeschool Utrecht

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

*Online learning, blended learning, social presence, convergence*

Blended learning is een didactische, weloverwogen keuze waarbij een deel van het onderwijs online gebeurt en een deel fysiek. Bij traditioneel onderwijs gebeuren de interactieve leeractiviteiten en groepsactiviteiten voornamelijk fysiek plaats. Bij blended learning zit er een splitsing in de leeractiviteiten waarbij deze gedeeltelijk online uitgevoerd worden en waar ook de docent (idealiter) zich online laat zien: de zogenaamde poten. Een dergelijke samengevoegde leeromgeving vergt een goede overweging die samengevat kan worden in twee aspecten: 1. Hoe stimuleer je studenten dat ze daadwerkelijk online actief zijn, 2. Hoe maak je een goede verdeling tussen wat studenten aan leeractiviteiten online uitvoeren, en welke activiteiten beter voor de fysieke bijeenkomsten bewaard kan worden. Deze twee aspecten vormen samen de twee poten van blended learning die bepalend kan zijn voor de volledige deelname aan beiden poten. Studies laten zien dat veel studenten vroegtijdig de opleiding verlaten of daar ontevreden mee zijn door gebrekkige online deelname. Slechts bij een volledig begrip van deze poten van de leeromgeving kan deze geoptimaliseerd worden. Een diepgaand systematische literatuuronderzoek naar beide poten welke vervolgens samengevoegd worden in ontwerpprincipes geeft docenten handvatten voor het ontwikkelen van degelijke blended learning cursussen.

**Dit onderzoek is NRO-gefinancierd.**

Het ontwerp van een blended learning leeromgeving brengt twee uitdagingen met zich mee: social presence (bewust van anderen online) en convergence (de verdeling van online en fysiek leren). Wanneer deze uitdagingen niet geadresseerd zijn door middel van degelijke ontwerpprincipes gebaseerd op theorie, heeft dit als resultaat dat er een gebrekkige deelname is aan de activiteiten die online staan. Bovendien is online deelname de kern van blended learning. Studies die online deelname stimuleren zijn gefragmenteerd en bovendien niet gesynthetiseerd. Een instructional design die deze uitdagingen ondervangt ontbreekt. Het doel

van deze studie is om tot een volledig begrip te komen van beide uitdagingen en een nieuw overzicht van beide aspecten te geven zoals deze momenteel zijn neergezet in de gefragmenteerde literatuur. Vervolgens zijn deze uitdagingen gesynthetiseerd in blended learning ontwerpprincipes. Om ontwerpprincipes te bewerkstelligen werden twee systematische literatuuronderzoeken uitgevoerd, een per uitdaging. Middels een zoekstrategie naar beide uitdagingen werd het Web of Science bezocht en vervolgens bronnen uit andere literatuurstudies benaderd. Als gevolg hiervan werden er 20 uitzonderlijke studies geselecteerd middels de richtlijnen van het PRISMA statement. Hiertoe werd pre-gedefinieerde selectie criteria gebruikt. Per studie, zijn de resultaten met betrekking tot de uitdagingen gecodeerd en geanalyseerd door twee onderzoekers. Na de analyse is er een ontwerpgroep samengekomen om de resultaten om te zetten in korte samenvattingen waarna deze werden geformuleerd in ontwerpprincipes volgens de richtlijnen van Van den Akker (1999). Deze geven aan wat de uitvoering is, de wijze waarop, en het doel. De resultaten van de systematische literatuuronderzoeken laten zien dat social presence in blended learning vooral gestimuleerd wordt door het ontwerp van de cursus, introductie bijeenkomsten die f2f zijn, collaboratieve activiteiten en facilitering. Convergence wordt vooral bewerkstelligd door basis theorie online te plaatsen waardoor er meer gelegenheid wordt gecreëerd om dieper op de stof in te gaan tijdens fysieke bijeenkomsten middels, bijvoorbeeld, discussies en groepsopdrachten. Dit artikel voegt toe aan de theorie over blended learning en instructional design in hoger onderwijs, en biedt een uitgebreide set van ontwerpprincipes aan voor educatieve doeleinden, als ook suggesties voor vervolgonderzoek.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Deze studie is waardevol voor het onderwijs aangezien het ontwerpprincipes geeft die gefundeerd zijn in de theorie en welke het didactisch repertoire van docenten kan uitbreiden.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Akpan, V. I., Igwe, U. A., Mpamah, I. B. I. & Okoro C. O. (2020) Social Constructivism: Implications on Teaching and Learning. *British Journal of Education*, 8(8) 49-56.

Ali, A., & Smith, D. (2015). Comparing social isolation effects on students attrition in online versus face-to-face courses in computer literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 12, 11-20. Retrieved from <http://iisit.org/Vol12/IISITv12p011-020Ali1784.pdf>

Allen, T.T., Artis, S., Afful-Dadzie, A. & Allam, Y. (2013). Case study: Application of blended learning for an engineering simulation course. *Quality Approaches in Higher Education*, 4, 13-22. <http://asq.org/edu/2013/07/best-practices/case-study-application-of-blended-learning-in-an-engineering-simulation-course.pdf>

Andel, S. A., de Vreede, T., Spector, P. E., Padmanabhan, B., Singh, V. K., & De Vreede, G. J. (2020). Do social features help in video-centric online learning platforms? A social presence perspective. *Computers in Human Behavior*, 113,

106505. Anderson, T., Rouke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17. <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/1875>

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <http://doi.org/10.1080/1364557032000119616>

Armillini, A. & De Stefani, M. (2015). Social presence in the 21st century: An adjustment to the Community of Inquiry framework. *British Journal of Educational Technology*, 47(6), 1202-1216. <https://doi.org/10.1111/bjet.12302>

Aslanian, C., & Clinefelter, D. (2012). *Online College Students 2012: Comprehensive Data on Demands and Preferences*. Louisville, KY: The Learning House, Inc.

Baragash, R. S. & Al-Samarraie, H. (2018). An empirical study of the impact of multiple modes of delivery on student learning in a blended course. *The Reference Librarian*, 59:3, 149-162, DOI: 10.1080/02763877.2018.1467295

Biggs, J. B. (2003). *Aligning Teaching and Assessment to Curriculum Objectives*. Imaginative Curriculum Project, LTSN Generic Centre.

Biggs, J.B. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. (3rd Ed.). Maidenhead: McGraw Hill Education & Open University Press.

Bergtrom, G. (2011). Content vs. learning: An old dichotomy in science courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 15, 33-44. Retrieved 12 April 2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ918217.pdf>

Blackmon, S. J. & Major, C. H. (2012). Student experiences in online courses: A qualitative research synthesis. *Quarterly Review of Distance Education*, 13(2), 77-85.

Bouilheres, F., Viet Ha, L. T., McDonald, S., Nkhoma, C., & Jandug-Montera, L. (2020). Defining student learning experience through blended learning. *Education and Information Technologies*, 25, 3049-3069. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10100-y>

Choi, H. J., Kim, B. (2018) Factors Affecting Adult Student Dropout Rates in the Korean Cyber-University Degree Programs. *The Journal of Continuing Higher Education*, 66, 1-12. DOI: 10.1080/07377363.2017.1400357

Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. New York: Routledge.

Corden, R.E. (2001). Group discussion and the importance of a shared perspective: Learning from collaborative research. *Qualitative Research*, 1(3), 347-367.

Croft, N., Dalton, A., & Grant, M. (2010) Overcoming isolation in distance learning: Building a learning community through time and space. *Journal for Education in the Built Environment*, 5(1), 27-64.

Czaplinski, I., Fielding, A. L., (2020). Developing a contextualised blended learning framework to enhance medical physics student learning and engagement. *Physica Medica*, 72, 22-29.

Cuesta Medina, L. (2018). Blended learning: Deficits and prospects in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.3100>

Decelle, G. (2017). Andragogy: A fundamental principle of online education for nursing. *Journal of Best Practices in Health Professions Diversity* 9(2), 1263-1273.

Diep, N. A., Cocquyt, C., Zhu, C., Vanwing, T., de Greef, M. (2017). Effects of core self-evaluation and online interaction quality on adults' learning performance and bonding and bridging social capital. *The Internet and Higher Education* DOI: 10.1016/j.iheduc.2017.05.002

Dixson, M.D. (2012). Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging? *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 10, 1-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ890707>

Dixson, M. D., Greenwell, M. R., Rogers-Stacy, C., Weister, T. & Lauer & Sara, L. (2017). "Nonverbal immediacy behaviors and online student engagement: Bringing past instructional research into the present virtual classroom". *Communication Education*. 66: 37-53.

doi:10.1080/03634523.2016.1209222. S2CID 151596209Doo, M. Y., & Bonk, C. J. (2020). The effects of self-efficacy, self-regulation and social presence on learning engagement in a large university class using flipped Learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(6), 997–1010. <https://doi.org/10.1111/jcal.12455>

Ke, F. (2010). Examining online teaching, cognitive, and social presence for adult students. *Computers & Education*, 55(2), 808-820. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.03.013>

Flock, H. (2020). Designing a Community of Inquiry in Online Courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(1), 134-152.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105. <http://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>

Garrison, R. (2011). *E-learning in the 21st century* (2nd ed.). New York, New York: Routledge.

Garrison, D. & Akyol, Z. (2013). The Community of Inquiry Theoretical Framework. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of Distance Education*: 104-119. New York: Routledge.

Gomez, L.A.O. & Duarte, J.M. (2011). A hybrid approach to university subject learning activities. *British Journal of Educational Technology*, 42, 62-75.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, edited by C. J. Bonk and C. R. Graham, pp. 3–21. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, 5(3), 101–117. [http://doi.org/10.1016/S0899-3467\(07\)60142-6](http://doi.org/10.1016/S0899-3467(07)60142-6)

Gutiérrez-Santisteban, E., Rodríguez-Sabido, C. & Gallego-Arrufat, M. (2015). Cognitive presence through social and teaching presence in communities of inquiry: A correlational–predictive study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(3).

Hajibayova, L. (2017) Students' Viewpoint: What Constitutes Presence in an Online Classroom?, *Cataloging & Classification Quarterly*, 55:1, 12- 25, DOI: 10.1080/01639374.2016.1241972

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>

Hoey, R. (2017). Examining the Characteristics and Content of Instructor Discussion Interaction upon Student Outcomes in an Online Course. *Online Learning Consortium*, 1. <http://olj.onlinelearningconsortium.org>

Ilgaz, H., Gulbahar, Y. (2015). A Snapshot of Online Learners: e-Readiness, e-Satisfaction and Expectations. *International Review of Research in Open and distributed Learning*, 16, 171-178.

Johnson, C., Hill, L., Lock, J., Altowairiki, N., Ostrowski, C., da Rosa dos Santos, L., & Liu, Y. (2017). Using Design-Based Research to Develop Meaningful Online Discussions in Undergraduate Field Experience Courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(6). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i6.2901>

Johnson, E., Morwane, R., Dada, S., Pretorius, G., & Lotriet, M. (2018). Adult Learners' Perspectives on Their Engagement in a Hybrid Learning Postgraduate Programme. *Journal of Continuing Higher Education*, 66 (2), 88–105. <https://doi.org/10.1080/07377363.2018.1469071>

Jones, I. S., & Blankenship, D. (2017). Learning style preferences and the online classroom. *Research in Higher Education Journal*, 33, 8. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161492.pdf>

Kim A. Hosler & Bridget D. Arend (2012). The importance of course design, feedback, and facilitation: student perceptions of the relationship between teaching presence and cognitive presence. *Educational*

Media International, 49:3, 217-229. DOI: 10.1080/09523987.2012.738014

Kim, J., Song, H. & Luo, W. (2016). Broadening the understanding of social presence. *Comput. Hum. Behav.*, 65, 672-679. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.07.009>

King, S.E. & Arnold, K.C. (2012). Blended learning environments in higher education: A case study of how professors make it happen. *MidWestern Educational Researcher*, 25, 44-59. <https://www.learntechlib.org/p/88276>

Kjgaard, A. (2017). Face-to-Face Activities in Blended Learning: New Opportunities in the Classroom? *Academy of Management Proceedings*, 1, 2-36.

Kozan, K. & Richardson, J. C. (2014). Interrationships between and among social, teaching, and cognitive presence. *The Internet and Higher Education*, 21, 68-73. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.007>

Kuo, Y.-C., & Belland, B. R. (2016). An exploratory study of adult learners' perceptions of online learning: Minority students in continuing education. *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 661-680. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9442-9>

Lakhal, S., Bateman, D. & B&eacute;dard, J. (2017). Blended Synchronous Delivery Modes in Graduate Programs: A Literature Review and How it is Implemented in the Master Teacher Program. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 10, 47-60. DOI - 10.22329/celt.v10i0.4747

Lee, J. H. (2020). Relationships among students' perceptions of native and non-native EFL teachers' immediacy behaviours and credibility and students' willingness to communicate in class. *Oxford Rev. Educ.* 46, 153-168. doi: 10.1080/03054985.2019.1642187

Lorenza, L. & Carter, D. (2021). Emergency online teaching during COVID-19: A case study of Australian tertiary students in teacher education and creative arts. *Int. J. Educ. Res. Open*, 2, 100057.

Lowenthal, P. R. & Dunlap, J. C. (2018). Investigating students' perceptions of instructional strategies to establish social presence, *Distance Education*, 39(3), 281- 298 DOI: 10.1080/01587919.2018.1476844

Mahoney, J. W., & Harris-Reeves, B. (2019). The effects of collaborative testing on higher order thinking: Do the bright get brighter? *Active Learning in Higher Education*, 20(1), 25-37. <https://doi.org/10.1177/1469787417723243>

Martin, F. & Bolliger, D. U. (2008). Engagement Matters: student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning* 22(1), 205-222 doi 10.24059/olj.v22i1.1092

McKenna, K., Gupta, K., Kaiser, L., Lopes, T., & Zarestky, J. (2020). Blended Learning: Balancing the Best of Both Worlds for Adult Learners. *Adult Learning*, 31(4), 139-149. <https://doi.org/10.1177/1045159519891997>

Miles, M. B., and Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). London: Sage.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *International Journal of Surgery*, 89(8), 336-341. <http://doi.org/10.1136/bmj.b2535>

Morueta, R.T., L&acute;pez, P.M., G&acute;mez, & Aacute;H., & Harris, V.W. (2016). Exploring social and cognitive presences in communities of inquiry to perform higher cognitive tasks. *Internet High. Educ.*, 31, 122-131.

Murray, S. L., Jones, K. L., and Phelps, J. A. (2016). Blending the Best of Both Worlds: Overcoming Skepticism in a Hybrid Engineering Course. *Quality Approaches in Higher Education*, 7, 13-17. <http://asq.org/edu/2016/05/blending-the-best-of-both-worlds-overcoming-skepticism-vol-7-no-1-march-2016.pdf>

Ouml;stlund, B. (2008). Prerequisites for interactive learning in distance education: Perspectives from Swedish students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.1229>

Owston, R. & York, D. N. (2018). The nagging question when designing blended courses: Does the proportion of time devoted to online activities matter?. *The Internet and Higher Education*, 36, 22-32.



<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.001>Oyarzun, B., Barreto, D. & Conklin, S. (2018). Instructor social presence effects on learner social presence, achievement, and satisfaction. *TechTrends* 62(6), 208-282. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0299-0>Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144, 103701. Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J., Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402-417. Serrano, D. R., Dea-Ayuela, M. A., Gonzalez-Burgos, E., Serrano-Gil, A., & Lalatsa, A. (2019). Technology-enhanced learning in higher education: How to enhance student engagement through blended learning. *European Journal of Education*, 54(2), 273-286. Schneider, S.L., & Council, M.L. (2021). Distance learning in the era of COVID-19. *Arch Dermatol Res*, 313, 389–390. <https://doi.org/10.1007/s00403-020-02088-9>Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10, 4-33. doi:10.1108/JRIT-10-2016-0007 Shea, P. A. (2006). Study of students' sense of learning community in online environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 10(10). [http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v10n1/v10n1\\_4shea\\_member.asp](http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v10n1/v10n1_4shea_member.asp)Sheybani, M. (2019). The relationship between EFL Learners' willingness to communicate (WTC) and their teacher immediacy attributes: a structural equation modelling. *Cogent Psychol.* 6, 1–14. doi: 10.1080/23311908.2019.1607051 van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E., & van Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. *European journal of teacher education*, 43(4), 623-638. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>Sun, L., Tang, Y. and Zuo, W. (2020). Coronavirus Pushes Education Online. *Nature Materials*, 19, 687. <https://doi.org/10.1038/s41563-020-0678-8>Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P Model of Workplace Learning: A Literature Review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11-36. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9091-z>Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press. Zhao, H., Sullivan, K.P.H. and Mellenius, I. (2014), Collaboration in online peer review groups. *Br J Educ Technol*, 45: 807-819. <https://doi.org/10.1111/bjet.12094>Zilka, G., Cohen, R. & Rahimi, I. (2018). Teacher Presence and Social Presence in Virtual and Blended Courses. *Journal of Information Technology Research*, 17, 103-126. DO-10.28945/4061 Wei, C. W., Chen, N. S., & Kinshuk. (2012). A model for social presence in online classrooms. *Educational Technology Research and Development*, 60(3), 529–545. <http://www.jstor.org/stable/41488597>

## 778. Moeten we weer gaan schrijven met de hand, of mag de laptop blijven?

Jan Engelen; Tilburg University; Marije van Amelsvoort; Tilburg University

Divisie: Leren & Instructie

*aantekeningen, schrijven, typen, voortgezet onderwijs*

De vraag of je beter aantekeningen kunt maken op een laptop of op papier, is al langere tijd onderwerp van onderzoek. De algemene tendens is dat het (leer)rendement bij schrijven iets groter is dan bij typen, maar de onderzoeken lijken de laatste tijd ook genuanceerder te worden. Wij dragen bij aan dit debat met een onderzoek waarin een grote, zorgvuldig samengestelde groep leerlingen uit vwo-4 in acht condities aantekeningen maakt, aantekeningen gebruikt en begripstoetsen en zelfbeoordelingen maakt. In een directe en uitgestelde nameting vonden we bij een van de twee colleges dat de leerlingen betere resultaten behaalden wanneer zij aantekeningen met pen en papier hadden gemaakt, dan met de laptop. Bij het andere college zagen we geen verschillen in de manier van aantekeningen maken. Leerlingen waren meer zeker over hun eigen kunnen in de condities waarin met pen en papier gewerkt werd. Bovendien gaven leerlingen meer goede antwoorden op de toets wanneer ze de gemaakte aantekeningen gebruikt hadden door ze te herlezen, dan door de aantekeningen te bewerken. Op de ORD bespreken wij meer gedetailleerde resultaten en mogelijke vervolgstappen.

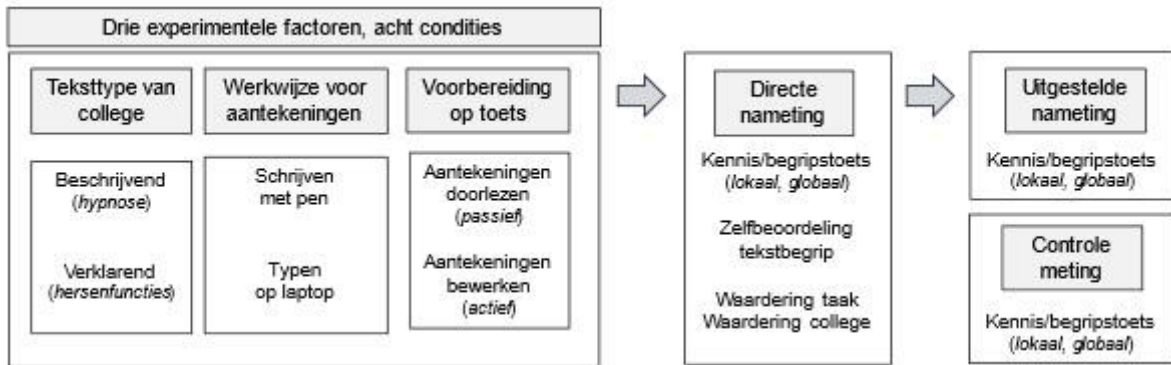
Een les volgen is een samenspel van luisteren en schrijven, volgen wat de docent uitlegt en ondertussen aantekeningen maken. Onderzoek naar hoe studenten dat doen, laat zien dat in het algemeen het (leer)rendement bij schrijven op papier iets groter is dan bij typen op een laptop. De verklaring is dat typen leidt tot passief noteren van wat de docent zegt, terwijl schrijven juist aanzet tot actief selecteren en ordenen. In de afgelopen jaren is de tendens van deze onderzoeken wel veranderd van ‘maak geen aantekeningen met een laptop!’ naar ‘er is geen onmiddellijk voordeel van aantekeningen maken met de hand’. Naast de vraag hoe je aantekeningen maakt is er ook de vraag wat je er daarna mee doet. Lees je de aantekeningen



alleen nog een keer over óf ga je actief aan de slag en bewerk je ze tot een beter samenhangend geheel? Daar komt nog bij dat de lesstof van invloed zou kunnen zijn. Hier vergelijken we een meer narratieve opzet waarin een ontwikkeling wordt beschreven met een meer verklarende opzet waarin functionele verbanden worden uitgelegd. Ten slotte is er behoefte aan onderzoek met grote, zorgvuldig samengestelde steekproeven waarbij gewerkt wordt in een natuurlijke lesomgeving. Dit alles leidt tot het onderzoeksontwerp in Figuur 1. Het onderzoek is afgenomen bij 303 leerlingen uit 16 vwo-4-klassen (149 jongens en 154 meisjes). De gemiddelde leeftijd was 16.5 jaar. Voor deze samenvatting bespreken we alleen het leereffect. Op de ORD gaan we ook in op de andere variabelen. Figuur 1 Onderzoeksontwerp experiment Hoofdvragen: Scoort schrijven met pen bij de toetsscores hoger dan typen op laptop? Scoort aantekeningen bewerken bij de toetsscores hoger dan aantekeningen doorlezen? Blijven de effecten onder OZV1 en OZV2 staan bij de uitgestelde nameting? Het leereffect is getoetst op zowel reproductie van details als begrip van verbanden. In de directe nameting vonden we hogere scores op correctheid voor de leerlingen die aantekeningen maakten met pen en papier ( $M=.57$ ) vergeleken met de laptop ( $M=.53$ ,  $p<.008$ ). Ook scoorden leerlingen die hun aantekeningen doorlezen in plaats van bewerkten hoger op de toets ( $M_{doorlezen}=.58$ ,  $M_{bewerken}=.52$ ,  $p<.001$ ). Er was een interactie tussen voorbereiding (doorlezen vs. bewerken) en vraagtype (detail vs. verband) ( $F(1,295)=8.05$ ,  $p=.005$ ,  $\eta^2p=.027$ ). Door de aantekeningen te bewerken ging vooral de score op reproductie van details naar beneden, van .62 naar .52 (begrip van verbanden van .55 naar .53). De “verwarring” door het bewerken had dus de meeste invloed op detailinformatie. In de uitgestelde nameting vonden we significante effecten van voorbereiding op correctheid ( $M_{doorlezen}=.56$ ,  $M_{bewerken}=.48$ ,  $p<.001$ ). Het doorlezen van eerder gemaakte aantekeningen zorgde voor hogere scores dan het bewerken ervan. Bij de uitgestelde nameting zijn de scores voor correctheid iets gedaald ten opzichte van de directe nameting. Over het geheel liggen ook in de uitgestelde nameting de scores nog steeds veel hoger dan die in de voormeting. Het leereffect is niet verdwenen.

#### Onderwijs van Waarde(n)

De waarde van dit onderzoek is met name gelegen in het feit dat het is uitgevoerd in een natuurlijke setting met een taak die leerlingen voorbereidt op het vervolgonderwijs. Bovendien zijn cognitieve, motorische en motivationele kenmerken meegenomen, en is niet alleen onderzocht hoe goed leerlingen presteerden, maar ook hoe zeker ze zich voelden over hun werk. Dit onderzoek heeft zo een directe waarde voor de onderwijspraktijk en suggereert dat een cursus notuleren wellicht meer effect op leren heeft dan de keuze van het medium waarmee dat notuleren gebeurt.



## 779. Jongeren in de (Georganiseerde) Criminaliteit: Verantwoordelijkheden en Rol Onderwijs(professionals).

Marije van Amelsvoort; Tilburg University (Tilburg School of Humanities and Digital Sciences),

Divisie: Onderwijs & Samenleving

*jonge aanwas, signaleringsrol onderwijs, preventierol onderwijs, criminele netwerken*

In Nederland groeit de bezorgdheid over de betrokkenheid van jongeren bij ernstige vormen van criminaliteit zoals drugshandel, wapenhandel, fraude en witwassen van geld. Deze trend raakt ook middelbare scholen, waar incidenten plaatsvinden als drugshandel op schoolpleinen, verstoring van gedrag van betrokken leerlingen en uitbuiting door criminele groepen. De overheid tracht deze criminaliteit niet alleen te bestrijden, maar ook te voorkomen. Dit doen zij door samenwerking tussen veiligheids- en sociale domeinen, waarbij scholen een cruciale rol spelen. Ons enquêteonderzoek onder onderwijspersoneel in het voortgezet onderwijs toonde aan dat middelbare scholen inderdaad een belangrijke rol zien in het verstrekken van kennis aan personeel, leerlingen en ouders, het hanteren van duidelijke protocollen, samenwerken met veiligheidspartners en het voeren van gesprekken met leerlingen die betrokken (dreigen te) raken bij criminele netwerken. De wettelijke verplichtingen omtrent veiligheid op school, passend onderwijs en de meldcode kindermishandeling en huiselijk geweld vormen hierbij de juridische grondslag. Dit onderzoek geeft daarnaast de frequentie van gevallen waarin leerlingen betrokken zijn bij criminele netwerken weer en identificeert mogelijke signalen die hieraan vooraf zijn gegaan, zoals storend gedrag, fysieke onrust, negatieve houding jegens autoriteit en schoolverzuim.

In Nederland groeien de zorgen over jongeren die betrokken raken bij ernstige criminaliteit (Adamse e.a., 2023), zoals drugshandel, wapenhandel, mensenhandel voor seksuele uitbuiting, fraude en witwassen van geld (Ministerie van Justitie en Veiligheid, 2022; Boonstra, 2022). Deze problematiek beïnvloedt ook middelbare scholen, met incidenten zoals drugshandel op schoolpleinen (RTL, 2019; Vlaanderen, 2022), verstorend gedrag door leerlingen die bij criminaliteit betrokken zijn (Visser, 2020) en uitbuiting van leerlingen door criminele groepen (Noteboom e.a., 2020). Om deze reden hebben wij onderzoek gedaan naar de rol van het voortgezet onderwijs in het voorkomen en signaleren dat leerlingen betrokken raken bij criminele netwerken. Sinds 2019 probeert de overheid namelijk niet alleen deze zware vormen van criminaliteit te stoppen en verstoren, maar ook te voorkomen door samenwerking tussen veiligheids- en sociale domeinen. Scholen spelen hierin een cruciale rol. Scholen zijn namelijk (juridisch) verantwoordelijk voor preventie, signalering, melding, het waarborgen van zowel de fysieke als emotionele veiligheid van leerlingen, en het bieden van passend onderwijs en ondersteuning aan leerlingen. Deze verantwoordelijkheden zijn vastgelegd in verschillende wetten en codes, zoals de Wet Veiligheid op School, de Meldcode Kindermishandeling en Huiselijk Geweld, en de Wet Passend Onderwijs. De poster die wij willen presenteren geeft een samenvatting van de resultaten van een enquêteonderzoek naar de rol van het voortgezet onderwijs bij het herkennen en signaleren van betrokkenheid van leerlingen bij (georganiseerde) jeugdcriminaliteit. Het onderzoek concentreerde zich op de opvattingen van 698 onderwijsmedewerkers binnen het voortgezet onderwijs (vmbo BBL tot en met Gymnasium) over hun rol in dit vraagstuk, evenals de incidenten die zij de afgelopen vijf jaar hebben meegemaakt en de signalen die daaraan voorafgingen. De respondenten zien voor het voortgezet onderwijs een rol weggelegd in: Kennis verstrekken aan onderwijspersoneel (91%), leerlingen (93%) en ouders (72%) zodat zij kunnen bijdragen aan preventie en signalering. Duidelijke protocollen formuleren en volgen (88%) Zorg- en veiligheidspartners betrekken (90%) In gesprek gaan met leerling (86%) Drie op de vier respondenten geeft aan de afgelopen vijf jaar te maken te hebben gehad met een casus waarbij een leerling betrokken is geraakt bij een crimineel netwerk. Soorten casuïstiek (veelvoorkomend) die genoemd werden, zijn: Casussen op school Drugs dealen (47%) Drugs- en wapens bewaren (46%) Handel in gestolen goederen (21%) Ronselen voor criminele klusjes (19%) Casussen buiten school Uitbuiting binnen prostitutie (26%) Hand- en spandiensten verrichten (19%)\* per school kunnen meerdere medewerkers hebben geparticipeerd, het betreft dus niet per definitie unieke casussen Respondenten is gevraagd signalen aan te vinken die vooraf zijn gegaan aan de laatste bekende casus. Hieruit zijn de volgende signalen naar voren gekomen: Storend gedrag (56%) Beweeglijk in school (45%) Negatief over politie (41%) Liegen/ smoesjes (40%) Gewelddadig gedrag (35%) Rondhangen (36%) Teruggetrokken gedrag (33%) School verzuim (27%) Slechtere schoolresultaten (26%) Let op! Signaal is aanknopingspunt voor gesprek. Het kan op veel meer dingen wijzen.

Vragen/contact: Jennifer van den Broek j.r.a.vdnbroek@tilburguniversity.edu

#### Onderwijs van Waarde(n)

In onderwijs van waarde past vertrouwen, autonomie, burgerschap en veiligheid. Betrokkenheid bij ernstige criminaliteit ondermijnt deze waarden. Dit zorgt namelijk voor verstoring van het leerproces, dalende schoolprestaties en mogelijk een strafblad dat de afgifte van een VOG voor bepaalde beroepen bemoeilijkt, wat de loopbaan van de leerling beïnvloedt. Deze betrokkenheid heeft ook een directe impact op het welzijn van de leerling, met gevoelens van stress en

slapeloosheid als gevolg. Het brengt ook zowel de veiligheid op school als die van de leerling zelf in gevaar. Het is dus van groot belang dat er wordt gezorgd voor een veilig (leer)klimaat.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Adamse, I., Nguyen, Q., Boertien, E., van Deuren, S., Eichelsheim, V. & Blokland, A. (2023). EPIC: Explaining, Preventing, and Intervening in organized Crime involvement. Resultaten systematische literatuurreviews. Amsterdam, Project EPIC.

Boonstra, W (2022). Beschikbaarheid van vuurwapens zorgelijk. Binnenlands bestuur. Geraadpleegd via: <https://www.binnenlandsbestuur.nl/bestuur-en-organisatie/beschikbaarheid-van-vuurwapens-zorgelijk>

Ministerie van Justitie en Veiligheid. (2022, 9 mei). OM Jaarbericht 2021. Jaarverslag | Openbaar Ministerie. <https://www.om.nl/documenten/jaarverslagen/om/map/2019-en-verder/om-jaarbericht-2021>

Noteboom, F., Landers, S., Ceuleers, S., & van Bommel, S. (2020). Criminele uitbuiting; verkenning onder Nederlandse scholen. <https://www.hetckm.nl/databank/criminele-uitbuiting-verkenning-onder-nederlandse-scholen/22>

RTL Nieuws (2019, October 28). Drugscriminelen ronselen jongeren op school: “Het gebeurt overal.”. <https://www.rtlnieuws.nl/nieuws/nederland/artikel/4900091/ondermijning-drugscriminaliteit-jongeren-school-studenten>

Vlaanderen, K. (2022, 3 oktober). Criminelen ronselen schoolkinderen met verslavende snus, politie vreest voor gevolgen. AD.nl. <https://www.ad.nl/den-haag/criminelen-ronselen-schoolkinderen-met-verslavende-snus-politie-vreest-voor-gevolgen~ab5dc422/>

## 780. Hoe stimuleer je de ontwikkeling van executieve functies bij kleuters? Inzichten uit een metareview

Kathleen Bodvin; KU Leuven

Divisie: Curriculum

*executieve functies, effectief kleuteronderwijs, metareview*

Wat zijn volgens de internationale literatuur effectieve praktijken die de kennis en vaardigheden van kleuters rond executieve functies (EF) in het kleuteronderwijs kunnen versterken? We voerden een metareview uit. Via een streng systematisch selectieproces werden 12 reviews van interventiestudies geselecteerd die rapporteerden over interventies gericht op EF van kleuters. De conclusies betroffen het belang om (1) doorheen de dag, tijdens verschillende activiteiten en inhoudsgebieden aandacht te schenken aan EF; (2) speciaal ontworpen spelen in te zetten waarbij kleuters hun impulscontrole, werkgeheugen en flexibel denken oefenen; (3) spelen steeds uitdagender maken door de regels of rollen te veranderen; (4) kleuters te vragen om na te denken over hun ervaring met het spelen van een spel; (5) gepast EF-gedrag te modelen door de leraar; (6) uitdaging, aanmoediging en feedback te bieden ter versterking van de EF-competenties; (7) cognitieve scaffolding te bieden door bijvoorbeeld een interne begeleidende stem te activeren. Wil het kleuteronderwijs impact hebben, dan is het uiterst belangrijk dat het kleuteronderwijs van hoge kwaliteit is. Voorliggend onderzoek bundelt de wetenschappelijke evidentie en informeert het onderwijsveld over effectieve didactiek voor EF bij kleuters, waarmee het fundament gelegd wordt voor toekomstig leren.

Het Vlaamse kleuteronderwijs is met zijn hoge participatiegraad voor andere landen een toonaangevend voorbeeld van een universele, democratische benadering van kleuteronderwijs. Een hoge participatiegraad is echter niet alles. De mate waarin jonge kinderen profiteren van het kleuteronderwijs hangt sterker samen met de kwaliteit van dat onderwijs dan met het aantal uren aanwezigheid. Onderzoek in Vlaanderen laat zien dat kleuters uit lage SES-gezinnen een

achterstand hebben in executieve functies (EF) die verder toeneemt in de kleuterjaren (Kellens et al., 2023). De groeiende achterstand in EF vormt een belemmering voor de latere schoolse ontwikkeling en wordt gezien als een belangrijke verklaring voor de latere prestatiekloof tussen kinderen uit kansarme en kansrijke gezinnen in het secundair en hoger onderwijs (Waters et al., 2021). De vroege kinderjaren vormen dan ook een cruciaal venster om preventief actie te ondernemen (Kellens et al., 2023). In lijn met de opdracht van de Vlaamse overheid in 2022, was onze leidende onderzoeksvraag ‘Wat zijn volgens de internationale literatuur effectieve praktijken die de kennis en vaardigheden van kleuters rond EF in het kleuteronderwijs kunnen versterken?’ We voerden een metareview uit, namelijk een inhoudelijke analyse van reeds bestaande systematische reviews en meta-analytische studies. Via een systematisch selectieproces werden slechts 12 relevante en methodologisch kwaliteitsvolle onderzoeksartikelen weerhouden die rapporteerden over interventies gericht op EF van 2.5 tot 6-jarige kinderen (zie figuur 1): (1) Voor de identificatie van potentieel relevante reviews in Web of Science en Scopus, gebruikten we een doordachte combinatie van zoektermen die in de onderzoeksliteratuur gebruikt worden voor: het onderwijsniveau (kleuteronderwijs, settings voor kleuters), interventies voor EF, systematische/scoping reviews en meta-analyses als type studies, gepubliceerd tussen 2010 en 2022. De primaire studies in de review moesten experimentele en/of quasi-experimentele studies betreffen, met een controlegroep of een groep zonder interventie. De artikelen werden (2) ontdebeld, (3) gescreend op basis van titel, abstract en tekst. (4) De methodologische kwaliteit werd gecontroleerd in de full-text, via een screeningsinstrument gebaseerd op de PRISMA 2020 Checklist (Cohen et al., 2021) en de ROBIS tool (Whiting et al., 2015).

De conclusies betroffen het belang om (1) doorheen de dag, tijdens verschillende activiteiten en inhoudsgebieden aandacht te schenken aan EF; (2) speciaal ontworpen spelen in te zetten waarbij kleuters hun impulscontrole, werkgeheugen en flexibel denken oefenen; (3) spelen steeds uitdagender maken door de regels of rollen te veranderen; (4) kleuters te vragen om na te denken over hun ervaring met het spelen van een spel; (5) gepast EF-gedrag te modelen door de leraar; (6) uitdaging, aanmoediging en feedback te bieden ter versterking van de EF-competenties; (7) cognitieve scaffolding te bieden door bijvoorbeeld een interne begeleidende stem te activeren. Wil het kleuteronderwijs impact hebben, dan is het uiterst belangrijk dat het kleuteronderwijs van hoge kwaliteit is. Voorliggend onderzoek bundelt de (eerder beperkte) wetenschappelijke evidentie rond en informeert het onderwijsveld over effectieve didactiek voor EF bij kleuters, waarmee het fundament gelegd wordt voor toekomstig leren. In de presentatie komen daarnaast de beleidsaanbevelingen met concrete voorbeelden van effectieve praktijken aan bod.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Ons onderzoek vertrekt van de democratiserende rol van onderwijs en ziet onderwijs als een mogelijke hefboom voor verschillen in startposities van leerlingen aan het begin van hun onderwijsloopbaan. We focussen op executieve functies, als belangrijke vaardigheden die de schoolloopbaan en algemene ontwikkeling faciliteren. Op een effectieve manier de executieve functies van kleuters ondersteunen in het onderwijs is van grote waarde voor deze kleuters zelf maar ook voor de maatschappij.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)



Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Baron, A., Evangelou, M., Malmberg, L. E., & Melendez-Torres, G. J. (2017). The Tools of the Mind curriculum for improving self-regulation in early childhood: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-77.

Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., ... & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA network open*, 1(8), e185727-e185727.

Burchinal, M. R., Krowka, S., Newman-Gonchar, R., Jayanthi, M., Gersten, R., Wavell, S., ... & Rosen, E. (2022). Preparing Young Children for School. *Educator's Practice Guide*. WWC 2022009. What Works Clearinghouse.

Cohen, J.F., Deeks, J.J., Hooft, L., Salameh, J., Korevaar, D.A., Gatsonis, C. et al. (2021). Preferred reporting items for journal and conference abstracts of systematic reviews and meta-analyses of diagnostic test accuracy studies (PRISMA-DTA for Abstracts): checklist, explanation, and elaboration. *BMJ* 2021, 372. doi:10.1136/bmj.n265

Day, N., Paas, F., Kervin, L., & Howard, S. J. (2022). A systematic scoping review of pre-school self-regulation interventions from a self-determination theory perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2454.

Griffith, S. F., Hagan, M. B., Heymann, P., Heflin, B. H., & Bagner, D. M. (2020). Apps as learning tools: a systematic review. *Pediatrics*, 145(1).

Kellens, S., Dieusaert, F., De Wilde, J., Spilt, J.L., Baeyens, D. with Kellens, S. (joint first author), Dieusaert, F. (joint first author), Kellens, S. (corresp. author) (2023). The impact of an interaction-based classroom program on executive function development in low-SES preschoolers: first support for effectiveness. *Frontiers in Education*, 8, Art.No. 1149977, 1-15. doi: 10.3389/educ.2023.1149977

Scionti, N., Cavallero, M., Zogmaister, C., & Marzocchi, G. M. (2020). Is cognitive training effective for improving executive functions in preschoolers? A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 10, 2812.

Pauli-Pott, U., Mann, C., & Becker, K. (2021). Do cognitive interventions for preschoolers improve executive functions and reduce ADHD and externalizing symptoms? A meta-analysis of randomized controlled trials. *European child & adolescent psychiatry*, 30, 1503-1521.

Rodrigues, D.A., Cruz-Ferreira, A., Marmeleira, J., & Veiga, G. (2022). Effects of Body-Oriented Interventions on Preschoolers' Social-Emotional Competence: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12, 752930.

Sun, Y., Lamoreau, R., O'Connell, S., Horlick, R., & Bazzano, A. N. (2021). Yoga and mindfulness interventions for preschool-aged children in educational settings: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 6091.

Sun, Y., Lamoreau, R., O'Connell, S., Horlick, R., & Bazzano, A. N. (2021). Yoga and mindfulness interventions for preschool-aged children in educational settings: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 6091.

Ştefan, C. A., Dănilă, I., & Cristescu, D. (2022). Classroom-Wide School Interventions for Preschoolers' Social-Emotional Learning: A Systematic Review of Evidence-Based Programs. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2971-3010.

Takacs, Z. K., & Kassai, R. (2019). The efficacy of different interventions to foster children's executive function skills: A series of meta-analyses. *Psychological bulletin*, 145(7), 653.

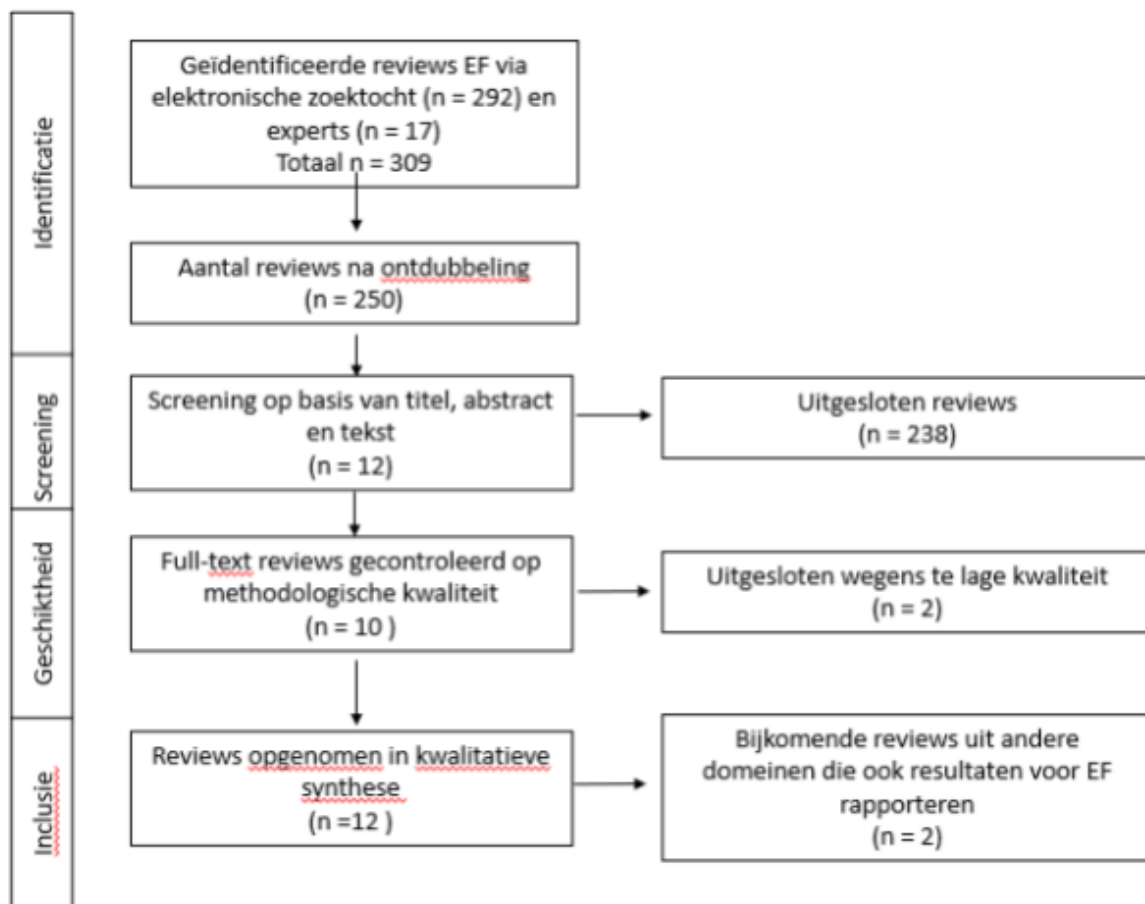
Waters, N. E.,

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

Whiting, P, Savović, J., Higgins, J.P., Caldwell, D.M., Reeves B.C., Shea, B., Davies, P., Kleijnen, J., & Churchill, R. (2015). ROBIS group. ROBIS: A new tool to assess risk of bias in systematic reviews was developed. *J Clin Epidemiol*. 2016. doi: 10.1016/j.jclinepi.2015.06.005

Wood, A. P., Nocera, V. G., Kybartas, T. J., & Coe, D. P. (2020). Physical activity and cognitive aspects of self-regulation in preschool-aged children: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6576.

**Figuur 1: flowdiagram van de selectieprocedure voor EF.**



# 781. To blend or not to blend: opvattingen van docenten en studenten over Blended Learning aan de universiteit

Jimmy van Rijt; Tilburg University; Rian Aarts; Tilburg University

Divisie: Hoger Onderwijs

*blended learning, universitair onderwijs, docentovertuigingen, studentmotivatie*

Dit project van de Tilburg School of Humanities and Digital Sciences (TSHD) richt zich op de opvattingen van docenten en studenten over pedagogisch-didactische elementen van Blended Learning (BL) en hun impact op studentmotivatie na de Covid-pandemie. BL wordt gezien als een innovatieve aanpak voor geoptimaliseerd leren, met flexibiliteit en actief leren als cruciale elementen. Tegelijkertijd kan BL alleen optimaal tot bloei komen als aangesloten wordt bij de opvattingen van docenten en studenten over deze onderwijsvorm. Een online survey, ingevuld door 165 studenten en 39 docenten, onthult verschillen tussen hun opvattingen over BL. Studenten waarderen vooral de flexibiliteit die de benadering biedt, terwijl in docentopvattingen vooral de mogelijkheden voor actief leren doorschemeren. De resultaten bieden inzicht in de behoeften van beide groepen en hebben praktische implicaties voor het vormgeven van universitair onderwijsbeleid dat hun opvattingen integreert.

Hoewel Blended Learning (BL) na de Covid-pandemie een grote rol is gaan innemen binnen het universitair onderwijs, is er geen overeenstemming over de definitie (Brown, 2016; Boelens & al., 2015) en de manier waarop het ingezet kan worden in de onderwijspraktijk. We weten dat opvattingen van docenten en studenten van belang zijn (Guskey, 2002), maar we weten nog onvoldoende wat die opvattingen zijn en in hoeverre ze overeenkomen. Daarom heeft de Tilburg School of Humanities and Digital Sciences (TSHD) na de coronaperiode een onderzoek opgezet naar BL. Doel van het onderzoek is om meer inzicht te krijgen in opvattingen rondom BL en de relatie met studentmotivatie. Daarnaast levert het onderzoek aanbevelingen voor universitair onderwijsbeleid. BL wordt gezien als een innovatieve aanpak waarmee het leren van studenten geoptimaliseerd kan worden (Köse, 2010). De mogelijkheid om op eigen tempo te leren en colleges terug te kijken, meer ruimte voor docent-student interactie in de klas en de inzet van

diverse bronnen en strategieën zou leiden tot verhoging van motivatie en beter leren (Hung, 2015; Kim et al., 2014; Lai & Hwang, 2016; Hao & Lee, 2016). De vraag of de mogelijkheden van BL in de praktijk benut worden, hangt samen met docentopvattingen over de waarde en mogelijke voordelen van BL (Rasheed et al., 2020) en met de digitale vaardigheden van docenten (Hao & Lee, 2016). Onze onderzoeksvraag is: Welke opvattingen hebben docenten en studenten over de pedagogisch-didactische elementen van Blended Learning en hun impact op de motivatie van studenten? Data zijn verzameld door het afnemen van online surveys bij studenten en docenten van TSHD. De surveys zijn opgezet en gedistribueerd via Qualtrics. De studentensurvey is ingevuld door 165 studenten, 82 bachelor- en 83 masterstudenten. De docentensurvey werd door 39 docenten ingevuld. De survey bestond uit vier delen: 1) definitie van BL en belang van pedagogisch-didactische elementen, zoals actief leren, flexibiliteit, zelfregulatie, interactie enz.; 2) visie op BL, positieve en negatieve aspecten; 3) beoordeling van BL in een cursus wat betreft mate van structuur, individueel versus groepswork, face-to-face versus online en docentgestuurd versus studentgestuurd; 4) impact van BL op motivatie aan de hand van stellingen over autonomie, competentie en relatie (Ryan & Deci, 2000). Voor de data-analyse is SPSS (kwantitatieve data) en Atlas-Ti (kwalitatieve data) gebruikt. De resultaten laten verschillen tussen opvattingen van studenten en docenten zien. Studenten noemden flexibiliteit als belangrijkste element van BL, voor docenten was dit actief leren. Studenten beoordeelden het onderwijs als minder gestructureerd en meer online dan docenten. De mate waarin studenten in het onderwijs relatie ervaren was lager dan docenten dachten. In de presentatie zal dieper ingegaan worden op deze resultaten in samenhang met de resultaten van de kwalitatieve analyses. Het onderzoek draagt bij aan inzicht in de pedagogisch-didactische elementen van BL en de samenhang met studentmotivatie. Daarnaast levert het onderzoek informatie op over opvattingen van docenten en studenten en de aansluiting daartussen. Praktisch speelt het onderzoek een rol bij het tot stand komen van universitair onderwijsbeleid waarbij de opvattingen van docenten en studenten expliciet meegenomen worden.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Dit onderzoek sluit aan bij het thema Onderwijs van Waarde(n) in die zin dat waarden in het universitair onderwijs centraal staan. Het gaat in op de vraag wanneer we spreken van “goed” universitair onderwijs, de onderliggende waarden bij docenten en studenten die van invloed zijn op het onderwijs en de waarde die in het universitair onderwijs gehecht wordt aan de opvattingen van studenten en docenten.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Boelens, R., Van Laer, S., De Wever, B., & Elen, J. (2015). Blended learning in adult education: Towards a definition of blended learning. Brown, M. G. (2016). Blended instructional

practice: A review of the empirical literature on instructors' adoption and use of online tools in face-to-face teaching. *The Internet and Higher Education*, 31, 1-10.  
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.05.001>Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381–391. Hao, Y., & Lee, K. S. (2016). Teaching in flipped classrooms: Exploring pre-service teachers' concerns. *Computers in Human Behavior*, 57, 250-260. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.022>Hung, H. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.04.003>Kose, U. (2010). A blended learning model supported with Web 2.0 technologies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2794-2802. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.417>Lai, C., & Hwang, G. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126-140. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.006>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>

## 782. Hoopvol of angstig over klimaatverandering? De rol van emoties in jeugdliteratuur op gedragsintentie

Marije van Amelsvoort; Tilburg University

Divisie: Leren & Instructie

*klimaatcommunicatie, jeugdliteratuur, emoties, primair onderwijs*

Verhalen zijn belangrijk. Ze helpen om een steeds ingewikkeldere wereld te begrijpen. Als een van de grote uitdagingen van onze tijd speelt klimaatverandering vaker een hoofdrol in verhalen, ook in verhalen voor kinderen. Waar sommige klimaatverhalen een neutrale insteek hebben, hebben andere verhalen het over de door de mens veroorzaakte opwarming van de aarde. Zoiets maakt natuurlijk nogal uit voor wie zich verantwoordelijk voelt en bereid is er iets aan te doen. Wat misschien ook uitmaakt voor de bereidheid om iets aan klimaatverandering te doen is of een verhaal vooral negatief is (De aarde wordt steeds warmer, het weer extremer en we doen er met zijn allen onvoldoende aan) of dat het een hoopvolle ondertoon heeft (De aarde wordt steeds warmer, maar het is nog niet te laat om er iets aan te doen). In het hier beschreven onderzoek hebben we bij kinderen uit de hoogste klassen van het primair onderwijs gekeken hoe verhalen hen beïnvloeden en hoe emotie daar een rol in speelt. De focus lag hierbij op de emoties hoop en angst.

Kinderen en jongeren uit de hele wereld ervaren klimaatangst, waarbij 60 procent aangeeft zeer of extreem bezorgd te zijn over klimaatverandering (Hickman et al., 2021). Angst lijkt (jonge) mensen echter te verlammen en daarmee actie voor klimaatrechtvaardigheid in de kiem te smoren. Klimaatverandering is regelmatig onderwerp van jeugdliteratuur. Angst speelt ook daar vaak een grote rol, meestal via het genre van dystopische cli-fi. Literatuur over klimaatverandering zou een middel kunnen zijn om verandering teweeg te brengen, omdat fictie ons in staat stelt ons alternatieve werelden, relaties en werkelijkheden voor te stellen (Young, 2022). Dit zou invloed kunnen hebben op onze bereidheid iets te doen aan klimaatverandering (Schneider-Mayerson, 2017). Als angst echter inderdaad verlammend werkt, is deze emotie misschien niet de beste om in te zetten in verhalen over klimaatverandering. Oziewicz et al.

(2022), houden dan ook een pleidooi om in plaats van dystopische toekomsten juist gewenste toekomsten te schetsen. Met name de notie van hoop staat centraal in de roep om meer positieve emoties in klimaatverhalen. Tot nu toe is er echter weinig evidentie voor het idee dat emoties houding of gedrag van lezers ten aanzien van klimaatverandering beïnvloeden. Ook weten we niet of angst of hoop lezers op een andere wijze zouden beïnvloeden. Om bij te dragen aan het debat over de rol van emoties in klimaatfictie voor jongeren, hebben wij een experimentele studie opgezet. Onze hoofdvraag luidt: Hebben de emoties ‘hoop’ en ‘angst’ in klimaatverhalen voor kinderen invloed op hun attitude en gedragsintentie ten aanzien van klimaatverandering? Na een inventarisatie van bestaande Nederlandstalige kinderboeken over klimaat en milieu, hebben we het boek “De laatste beer” van Hannah Gold geselecteerd. Uit dit boek hebben we drie fragmenten gehaald. De fragmenten zijn zo aangepast dat ze ofwel een angstig ofwel een hoopvol beeld schetsen. In totaal werden 426 leerlingen (9-12 jaar) uit de bovenbouw van drie verschillende scholen per klas willekeurig verdeeld over de condities hoop of angst. Een klas kreeg drie keer (verspreid over een aantal dagen) een fragment voorgelezen met dezelfde emotie. Na toestemming van zowel de leerlingen als hun ouders, bleven de data van 142 leerlingen over voor analyse. Voor zowel attitude als gedragsintentie vonden we geen significante verschillen tussen de hoop en angst-condities. Op de ORD zullen we de bevindingen uitgebreider bespreken. Ze inspireren tot een kritische discussie over verschillende affectieve strategieën en pedagogische inspanningen voor klimaatrechtvaardigheid. Literatuur

Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P. et al. (2021). Young people’s voices on climate anxiety, government betrayal and moral injury: A global phenomenon. *Lancet Planetary Health*, 5(12), e863–e873.

Oziewicz, M., Attebery, B., & Dědinová, T. (Eds.) (2022). *Fantasy and Myth in the Anthropocene. Imagining Futures and Dreaming Hope in Literature and Media*. Bloomsbury Academic. Schneider-Mayerson, M. (2017). *Climate Change Fiction*. In R. Greenwald Smith (Ed.), *American Literature in Transition, 2000–2010* (pp. 309–321). Cambridge University Press. Young, R. L. (2022). Introduction. In R. L. Young (Ed.), *Literature as a Lens for Climate Change: Using Narratives to Prepare the Next Generation* (pp. 1–17). Rowman & Littlefield.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Onderwijs van waarde(n) gaat niet alleen over kennis en vaardigheden, maar ook over hoe we ons verhouden tot de wereld waarin we leven en wat daarin gebeurt. In het onderwijs willen wij leerlingen meenemen in de grote vragen van deze tijd, waarbij verschillende perspectieven op deze uitdagingen en mogelijke oplossingen worden aangedragen. In deze zoektocht leren leerlingen op een andere manier kijken naar de wereld. Bovendien leren ze wat ze zelf belangrijk en interessant vinden, ze leren hun eigen waarden ontdekken. Literatuur is daarbij een uitstekende vorm, omdat daarin gespeeld kan worden met perspectief en verschillende waarden.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)



#### Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P. et al. (2021). Young people's voices on climate anxiety, government betrayal and moral injury: A global phenomenon. *Lancet Planetary Health*, 5(12), e863–e873.

Oziewicz, M., Attebery, B., & Dědinová, T. (Eds.) (2022). *Fantasy and Myth in the Anthropocene. Imagining Futures and Dreaming Hope in Literature and Media*. Bloomsbury Academic. Schneider-Mayerson, M. (2017). Climate Change Fiction. In R. Greenwald Smith (Ed.), *American Literature in Transition, 2000–2010* (pp. 309–321). Cambridge University Press. Young, R. L. (2022). Introduction. In R. L. Young (Ed.), *Literature as a Lens for Climate Change: Using Narratives to Prepare the Next Generation* (pp. 1–17). Rowman & Littlefield.

## 783. Generatieve AI en het schoolvak Nederlands: Opvattingen van docenten Nederlands

Emmy Stevens; Tilburg University

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

*generatieve AI, schoolvak Nederlands, docentopvattingen, surveyonderzoek*

Met de komst van ChatGPT eind 2022, en vergelijkbare AI-applicaties in de maanden daarna, werd generatieve AI in één keer toegankelijk voor het grote publiek, en werd het meteen een onderwerp van gesprek op scholen. Ondanks talloze wetenschappelijke publicaties die de kansen en uitdagingen rond de implementatie van generatieve AI in het onderwijs bespreken, ontbreekt tot nog toe een diepere verkenning van de mogelijkheden voor generatieve AI in het onderwijs, en inzichten uit relevante disciplines, zoals taal- en letterkunde, worden nog niet voldoende benut. De opkomst van generatieve AI is zeer relevant voor het moedertaalonderwijs, omdat de verwerving van lees- en schrijfvaardigheid hierin een prominente positie inneemt en generatieve AI hier waarschijnlijk op van invloed zal zijn. Om ervoor te zorgen dat generatieve AI op verantwoorde wijze wordt geïmplementeerd, is het zaak om theoretische inzichten af te stemmen op praktijkervaringen. In dit surveyonderzoek verkennen we daarom opvattingen van middelbareschooldocenten Nederlands op het gebruik van generatieve AI in het schoolvak door middel van een vragenlijst en focusgroepinterviews. De uitkomsten uit dit onderzoek, samen met theoretische inzichten, gebruiken we om een beter beeld te krijgen van de potentiële impact van generatieve AI op het schoolvak Nederlands en om effectieve leermiddelen te ontwikkelen.

**Inleiding** Met de komst van ChatGPT eind 2022, en vergelijkbare AI-applicaties in de maanden daarna, werd generatieve AI, ofwel taalmodellen, in één keer toegankelijk voor het grote publiek. Generatieve AI vormde meteen een uitdaging voor docenten: wat als leerlingen vertrouwen op generatieve AI voor hun schoolwerk? Hoe worden leeruitkomsten hierdoor beïnvloed en moet

het onderwijs zich aanpassen? Talloze wetenschappelijke publicaties die ingaan op deze vragen zijn inmiddels verschenen (bijv. Kasneci et al., 2023; Yan et al., 2023). Hoewel kansen en uitdagingen belicht worden, worden inzichten uit relevante disciplines, zoals taal- en letterkunde, nog niet voldoende benut. Deze inzichten zijn echter van bijzonder belang voor het taalonderwijs. Met name de metafoor van taalmodellen als stochastische papegaaien, afkomstig uit taalkundige hoek, is nu stevig verankerd in het onderwijsdebat (Bender et al., 2021). Hoewel het belangrijk is stil te staan bij de beperkingen die kleven aan het gebruik van taalmodellen, moeten we ook oog te hebben voor de ervaring van gebruikers. Zij ervaren een taalmodel niet als betekenisloze chatbot en het letterkundige perspectief van taalmodellen die wel betekenisvolle taal produceren is hiermee meer in lijn (Agüera y Arcas, 2022; Hayles, 2019; Rees, 2022). Onderzoeksvraag Nog voordat taalmodellen toegankelijk werden voor algemeen publiek, identificeerden Green & Erixon (2020) technoculturele verandering als een van de thema's die het moedertaalonderwijs zullen beïnvloeden. Binnen dit thema is de opkomst van generatieve AI met name relevant, aangezien dit het lees- en schrijfvaardigheidsonderwijs waarschijnlijk gaat beïnvloeden. Toch is nog maar weinig bekend over perspectieven van moedertaaldocenten op het gebruik van generatieve AI in hun onderwijs, maar zijn hun opvattingen wel van groot belang voor de wijze waarop generatieve AI uiteindelijk geïmplementeerd zal worden. Met dit onderzoek willen we dan ook een beter beeld krijgen van de mogelijkheden en beperkingen die deze docenten zien voor het gebruik van generatieve AI in hun onderwijs. Methodeln het surveyonderzoek worden de opvattingen van middelbareschooldocenten Nederlands bevroegd door middel van een vragenlijst en focusgroepinterviews. Door middel van de vragenlijst willen we inzicht krijgen in zowel de huidige stand van zaken op scholen met betrekking tot het gebruik van generatieve AI als mogelijkheden en bezwaren die docenten Nederlands zien ten aanzien van de implementatie van generatieve AI in hun onderwijs. In hoeverre de docenten openstaan voor het gebruik van generatieve proberen we te achterhalen aan de hand van het Technology Acceptance Model (Venkatesh & Bala, 2008). De vragenlijst wordt verspreid onder docenten Nederlands op zestig middelbare scholen in Nederland. Door middel van deze representatieve steekproef streven we een compleet beeld te krijgen van de verschillende opvattingen van docenten Nederlands. Met ongeveer vijftwintig deelnemers worden daarna nog enkele focusgroepinterviews afgenomen, om zo meer diepgaande inzichten te verzamelen. Data worden verzameld tussen februari en april 2024. Verwachte resultaten Door verschillende theoretische perspectieven en opvattingen van docenten Nederlands samen te brengen, streven we naar een beter begrip van de potentiële impact van generatieve AI op het schoolvak Nederlands. De uitkomsten uit het onderzoek dragen uiteindelijk bij aan het ontwikkelen van effectieve leermiddelen voor het schoolvak.

#### Onderwijs van Waarde(n)

De komst van generatieve AI stelde docenten voor een uitdaging: hoe verhoudt het gebruik van generatieve AI zich tot de onderwijswaarden die we nastreven en hoe kunnen we generatieve AI inzetten om die waarden te versterken? Welke kennis en vaardigheden nodig zijn voor een verantwoord gebruik van generatieve AI, en op welke manier generatieve AI in het onderwijs aan bod moet komen, dat zijn vragen waar in de komende jaren antwoorden op gevonden moeten worden. Het geschetste onderzoek wil hier een bijdrage aan leveren door inzichten uit theorie en praktijk met elkaar te verbinden.

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

- Referenties Agüera y Arcas, B. (2022). Do Large Language Models Understand Us? *Daedalus*, 151(2), 183–197. [https://doi.org/10.1162/daed\\_a\\_01909](https://doi.org/10.1162/daed_a_01909)
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? . *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 610–623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Green, B., & Erixon, P.-O. (Eds.). (2020). *Rethinking L1 Education in a Global Era: Understanding the (Post-)National L1 Subjects in New and Difficult Times (Vol. 48)*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-55997-7>
- Hayles, N. K. (2019). Can Computers Create Meanings? A Cyber/Bio/Semiotic Perspective. *Critical Inquiry*, 46(1), 32–55. <https://doi.org/10.1086/705303>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Rees, T. (2022). Non-Human Words: On GPT-3 as a Philosophical Laboratory. *Daedalus*, 151(2), 168–182. [https://doi.org/10.1162/daed\\_a\\_01908](https://doi.org/10.1162/daed_a_01908)
- Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions. *Decision Sciences*, 39(2), 273–315. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x>
- Yan, L., Sha, L., Zhao, L., Li, Y., Martinez-Maldonado, R., Chen, G., Li, X., Jin, Y., & Gašević, D. (2023). Practical and ethical challenges of large language models in education: A systematic scoping review. *British Journal of Educational Technology*, bjet.13370. <https://doi.org/10.1111/bjet.13370>

## 784. SPOTLIGHT Programmatisch toetsen in het mbo: Perspectief op kwaliteit (#hoedan)

Cor Sluijter; Liesbeth Baartman; Hogeschool Utrecht; Marlies de Vos;  
Hogeschool Utrecht; Manel van Kessel; Universiteit Leiden; Manel van  
Kessel; Universiteit Leiden; Heleen van der West; Radboud  
Universiteit; Susan VerbuntJanssen; Radboud Universiteit; Martine  
Baars; Radboud Universiteit

Divisie: Assessment, Methodologie & Evaluatie / Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleiding en  
Vakmanschap

*Programmatisch toetsen, Lerend Kwalificeren, Beroepsonderwijs*

Bij programmatisch toetsen (in het mbo vaak Lerend Kwalificeren genoemd) vormen leren en toetsen een geïntegreerd geheel. Studenten verzamelen tijdens hun leerproces voortdurend bewijzen van ontwikkeling. Deze dataverzameling kan op verschillende manieren gebruikt worden. Deze benadering roept echter ook vragen op. Hoe wordt het toegepast? Wat weten we er al over? Hoe zit het met validiteit en betrouwbaarheid? Hoe draagt het bij aan onderwijs, toetsing en onderwijskwaliteit? En als je het doet, hoe doe je het goed? De VOR-divisies Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap (BBV) en assessment, methodologie & evaluatie nodigen u graag uit voor hun gezamenlijke spotlightsessie over dit thema tijdens de ORD 2024. Gastsprekers Liesbeth Baartman, Marlies Vos en Cor Sluijter geven korte inleidingen als startpunt voor verdiepende en agenderende tafelgesprekken.

Programmatisch toetsen is een benadering waarbij leren en toetsen een geïntegreerd geheel vormen. Bij deze benadering verzamelen studenten tijdens hun leerproces voortdurend bewijzen van ontwikkeling, waardoor het leerproces voor docenten, praktijkbegeleiders, en studenten zichtbaar wordt. Deze dataverzameling kan gebruikt worden voor continue formatieve feedback, maar ook voor beslissingsdoeleinden tijdens of na afloop van het leerproces. In het mbo is steeds meer belangstelling voor programmatisch toetsen (vaak Lerend Kwalificeren

genoemd). Deze benadering roept echter ook vragen op. Hoe wordt het toegepast? Wat weten we er al over? Hoe zit het met validiteit en betrouwbaarheid? Hoe draagt het bij aan onderwijs, toetsing en onderwijskwaliteit? En als je het doet, hoe doe je het goed? Deze gezamenlijke spotlight sessie van de VOR-divisies BBV en AME start met een korte begripsverheldering door dr. Liesbeth Baartman, lector Toetsing en beoordeling in beroepsonderwijs bij het lectoraat Beroepsonderwijs van Hogeschool Utrecht. Daarna volgen twee onderwijskundige en methodologische inleidingen van elk tien minuten. Marlies de Vos (onderzoeker bij het lectoraat Beroepsonderwijs van Hogeschool Utrecht, in 2023 gepromoveerd op het thema beoordeling van beroepsuitoefening van studenten op de werkplek) en Liesbeth Baartman gaan in op Lerend Kwalificeren in het mbo. Cor Sluiter (senior-expert toetsing in onderwijs, o.a. lid van diverse examencommissies en docent bij de master opleiding toetsdeskundigheid van Fontys) zoomt in op de methodologische aspecten van toetsing. Aansluitend gaan deelnemers in groepjes in gesprek aan de hand van enkele discussievragen. We sluiten de sessie af met een gezamenlijke terugkoppeling waarin we de uitkomsten samenbrengen en proberen te vertalen in een aanzet voor een onderzoeksagenda. De VOR-divisies Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Vakmanschap (BBV) en assessment, methodologie & evaluatie (AME) nodigen u graag uit voor deze gezamenlijke spotlight sessie tijdens de ORD 2024. Het divisiebestuur VOR-BBV bestaat uit Niek van den Berg (Aeres Hogeschool Wageningen), Anne Khaled (HAN), Bas Kollhoffel (Universiteit Twente) en Marcel van der Klink (Zuyd Hogeschool). Het divisiebestuur VOR-AME bestaat uit Remco Feskens (CITO), Matthieu Brinkhuis (Universiteit Utrecht), Annemiek Punter (Onderwijsinspectie) en Lynn van Vught (ROA/Universiteit Maastricht)

Onderwijs van Waarde(n)

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

## 786. SPOTLIGHT De inzet van Dashboards, data geletterdheid en zelf regulerend leren in het onderwijs

Manel van Kessel; Universiteit Leiden; Heleen van der West; Radboud Universiteit; Susan VerbuntJanssen; Radboud Universiteit; Martine Baars; Radboud Universiteit

Divisie: Leren & Instructie

*Zelf regulerend leren (SRL), Dashboards, Datageletterdheid*

Het onderwijs ondergaat een verschuiving met de opkomst van adaptieve leersystemen zoals Snappet en Gynzy. Deze systemen helpen leraren om de voortgang van leerlingen te volgen, maar bevorderen ook leerlingen in hun zelfregulatievaardigheden. Leraren ervaren echter uitdagingen in het interpreteren van leerling-data, waarvoor data geletterdheid een essentiële vaardigheid blijkt te zijn. Daarnaast spelen leraren een sleutelrol in bij het ondersteunen van zelfregulerend leren (SRL), maar wordt beperkt door missende kennis over SRL-concepten en strategische implementatie van SRL in de klas. Leraren kunnen inzichten uit het dashboard hierdoor niet goed vertalen naar pedagogisch handelen in de klas om leerlingen te ondersteunen. De sessie benadrukt het belang van optimaal benutten van leerling-data voor gefundeerde besluitvorming voor instructie, feedback en ondersteuning van SRL. Een korte presentatie over deze concepten en het gebruik van dashboards wordt gevolgd door een interactieve workshops. Deelnemers krijgen hands-on ervaring met SRL-dashboards en kunnen input geven vanuit hun expertise. Vervolgens discussiëren we over vragen zoals: 'Wat is het volgens je expertise nodig bij leraren om ze op basis van de inzichten van het dashboard constructieve feedback te geven, gericht op de SRL-vaardigheden van leerlingen?' en 'Kan een leraar efficiënt werken met een dashboard zonder kennis van deze concepten?'



Het onderwijs ondergaat een transformatie door de integratie van leerlingdata en digitale materialen, waar adaptieve systemen zoals Snappet en Gynzy een cruciale rol spelen door leraren te voorzien van inzichten via dashboards (Knoop-van Campen & Molenaar, 2020; Molenaar & Knoop-van Campen, 2018). Leraren kunnen gefundeerde beslissingen nemen en leerlingen kunnen via persoonlijke dashboards hun leerproces bijsturen. Onderzoek wijst uit dat leraren die actief handelen op basis van leerling data over het algemeen betere beslissingen nemen in vergelijking met hun niet-data-geïnformeerde collega's. Zo kunnen zij het leren van leerlingen beter ondersteunen. Hoewel adaptieve lessystemen leraren voorzien van data via dashboards, ervaren leraren moeilijkheden bij de interpretatie ervan. Data geletterdheid blijkt een sleutelvaardigheid voor leraren te zijn om effectief gebruik te kunnen maken van de informatie die deze dashboards verschaffen (Mandinach & Gummer, 2016). Een ander aspect dat aandacht verdient bij de inzet van adaptieve systemen is de rol van zelfregulerend leren (SRL). SRL verwijst naar het vermogen van leerlingen om hun eigen leerproces te plannen, monitoren en evalueren (Zimmerman, 2002). Hoe leerlingen werken in adaptieve systemen geeft informatie over hoe leerlingen hun leren reguleren. Door deze informatie te verzamelen en samen te vatten in SRL-dashboards krijgen zowel leraren als leerlingen meer inzicht in de SRL van leerlingen (Matcha et al., 2020). Leerlingen kunnen op basis van deze informatie eigen leerstrategieën bijstellen en leraren kunnen op basis van leerling data effectief feedback geven om het SRL van leerlingen te ondersteunen. Leraren blijken echter vaak onvoldoende kennis te bezitten over SRL-processen en de strategische implementatie van SRL voor het leren en onderwijzen (Kramarski & Heaysman, 2021), wat het gebruik van dashboards voor het ondersteunen van leerlingen belemmert. Om informatie correct te kunnen interpreteren, dienen leraren bekend te zijn met SRL en moeten zij beschikken over de benodigde kennis om SRL effectief toe te passen en te ondersteunen in de klas. Hoewel er professionaliseringstrajecten zijn voor afzonderlijke kernconcepten, zoals dashboards, data geletterdheid en SRL, ontbreekt een gecombineerde aanpak. De presentatoren van deze sessie werken aan een teacher training waar deze drie kernconcepten samenkomen, om leraren te ondersteunen in het werken met adaptieve leersystemen en het maken van weloverwogen keuzes op basis van leerlingdata. In deze sessie zal een korte presentatie gegeven worden over drie kernconcepten: (leraar)dashboards, data geletterdheid en SRL. Tijdens de workshop nodigen we deelnemers uit om hands-on ervaring op te doen met SRL-dashboards en input te geven op basis van hun expertise. Tevens zal het gesprek gevoerd worden hoe deze drie kernconcepten gecombineerd het leren van leerlingen en het geven van onderwijs door leraren beïnvloed wordt. Met deze hands-on ervaringen gaan we met elkaar de discussie aan een aantal prikkelende vragen te beantwoorden. Vragen zoals: 'Wat is er volgens jou nodig voor leraren om ze op basis van de inzichten van het dashboard constructieve feedback te geven, gericht op de SRL-vaardigheden van leerlingen?' of 'Kan een leraar, volgens jou, efficiënter werken met een dashboard wanneer hij of zij deze concepten niet beheerst?'

Onderwijs van Waarde(n)

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

## Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

### Referenties

Knoop-van Campen, C., & Molenaar, I. (2020). How Teachers Integrate Dashboards into Their Feedback Practices. *Frontline Learning Research*, 8(4), 37-51.

Kramarski, B., & Heaysman, O. (2021). A conceptual framework and a professional development model for supporting teachers' "triple SRL-SRT processes" and promoting students' academic outcomes. *Educational Psychologist*, 56(4), 298-311. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985502>

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education*, 60, 366-376.

Matcha, W., Uzir, N. A., Gašević, D., & Pardo, A. (2020). A Systematic Review of Empirical Studies on Learning Analytics Dashboards: A Self-Regulated Learning Perspective. *IEEE Transactions On Learning Technologies*, 13(2), 226-245. <https://doi.org/10.1109/tlt.2019.2916802>

Molenaar, I., & Knoop-van Campen, C. A. (2018). How teachers make dashboard information actionable. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12(3), 347-355.

Zimmerman, B. J. (2002b). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

## 787. SPOTLIGHT Best of Both Worlds – The Game: de optimale combinatie van mens en techniek in het onderwijs

Nynke Bos; Hogeschool Inholland; Suzan van Brussel; Avans Hogeschool

Divisie: ICT in Onderwijs & Opleiding

*Onderwijsontwerp, Game, Technologie*

Het nieuwe divisiebestuur van ICT in Onderwijs & Opleiding speelt graag het spel Best of Both Worlds: wat is in jouw onderwijs(ontwerp) de optimale combinatie tussen mens en techniek? Deze vraag staat centraal bij het spelen van ‘Best of Both Worlds’; tijdens deze workshop. Verken elkaars perspectieven over een praktijkcasus en bepaal vanuit jouw rol hoe het onderwijskundig doel het best wordt bediend. Kruip in de huid van de student, docent, tech-ambassadeur, mens-ambassadeur of advocaat van de duivel! Aan het eind van het spel hebben de spelers meer inzicht in hoe technologie kan worden ingezet in het onderwijs op zo’n manier dat het ons mensen versterkt en verder helpt. Het spel is ontwikkeld door dr. Esther van der Stappen, lector Digitale Didactiek bij Avans Hogeschool en enkele kenniskringleden.

Best of Both Worlds: wat is in jouw onderwijs(ontwerp) de optimale combinatie van mens en techniek? Deze vraag staat centraal tijdens het spelen van Best of Both Worlds tijdens deze workshop. Het lectoraat Digitale Didactiek van het expertisecentrum Future-proof Education van Avans Hogeschool constateerde dat technologische ontwikkelingen in het onderwijs niet vanzelf leiden tot een goed gesprek over de meerwaarde ervan (1,2). Ook spelen belemmerende en bevorderende overtuigingen van onderwijsprofessionals een rol in dit proces (3). Bij de implementatie van technologie in het onderwijs zijn mensen met verschillende perspectieven en kennis betrokken. Het is daarom belangrijk om een open gesprek hierover te voeren. Om dergelijke gesprekken tussen onderwijsprofessionals te verdiepen is het spel ‘Best of Both Worlds’ ontwikkeld. Het spel biedt inzicht in vragen zoals: waar kunnen mens en technologie elkaar aanvullen? Hoe organiseer je dat concreet? En waar moet je op letten? In

deze workshop gaan we het spel spelen. Aan de hand van een casus uit de onderwijspraktijk worden elkaars perspectieven verkend. Vanuit dit gesprek, in verschillende rondes, wordt steeds meer duidelijk hoe de optimale leeromgeving kan worden gecreëerd en kan de casusinbrenger met concrete voorbeelden aan de slag om diens onderwijspraktijk te verbeteren. Voor de overige deelnemers levert het spelen van het spel kennis over en inzicht in het samenspel tussen mens en technologie in het onderwijs. De praktijkcasus is een bestaand of nog te ontwikkelen onderwijseenheid waarin technologie wordt toegepast. Denk bijvoorbeeld aan de ontwikkeling van een blended leerarrangement voor de lerarenopleiding om oudergesprekken te oefenen met behulp van Virtual Reality (VR). De casuseigenaar brengt deze technologie in en aan de hand van een filmpje achter een QR-code wordt de technologie nader toegelicht. De praktijkcasus wordt toegelicht en het spel kan beginnen. De deelnemers overleggen welke meerwaarde de gekozen technologie heeft en welk onderwijskundig doel wordt gediend. Vervolgens worden de overige rollen verdeeld. De spelleider kan als advocaat van de duivel bijvoorbeeld overtuigingen ter discussie te stellen. De spelers gaan in verschillende rondes aan de hand van de kaarten op het spelbord in discussie over de meerwaarde van mens en technologie voor het onderwijsontwerp. Vanuit het perspectief van de student en docent kunnen vragen aan elkaar worden gesteld en worden besproken zaken geprioriteerd. Aan het eind van het spel hebben de spelers meer inzicht in hoe technologie kan worden ingezet in het onderwijs op zo'n manier dat het ons mensen versterkt en verder helpt. Let's play!

Onderwijs van Waarde(n)

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

Referenties

Kirkwood, A., & Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: What is 'enhanced' and how do we know? A critical literature review. *Learning, Media, and Technology*, 39(1), 6- 36. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2013.770404>

Van der Stappen, E. (2022). Keuzes maken in blended en flexibel onderwijs: #hoedan? Avans Hogeschool. <https://www.avans.nl/onderzoek/expertisecentra/stand-alonelectoren/lectoraten/digitale-didactiek/lectorale-rede>

Gremmen, M. & Van der Stappen, E. (2024). De docent als schakel: helpende en Belemmerende docentovertuigingen bij blended onderwijs. *Tijdschrift voor onderwijspraktijkstudies TOPS*

## 794. Dialogisch literatuuronderwijs vanuit filosofisch perspectief

Joop van der Kuip; Tilburg University; Sander Bax; Tilburg University

Divisie: Leraar & Lerarenopleiding / Onderwijs & Samenleving

*dialogisch literatuuronderwijs, educational design research, authoritative and dialogic discourse, Max Havelaar*

Binnen het Tilburg Center of the Learning Sciences werken wij aan een didactisch model voor dialogisch literatuuronderwijs dat gebruik maakt van de dialogische technieken uit het filosofieonderwijs. Met dat model willen we niet alleen de literaire leesvaardigheid van leerlingen verbeteren, maar willen we ook bijdragen aan de bredere ontwikkeling van leerlingen tot kritische, analytische, flexibele en empathische burgers. Op die manier gaan we én de leescrisis in Nederland te lijf én werken we aan een betekenisvolle implementatie van burgerschapsvorming in het onderwijs in Nederland.

Het onderwijsleergesprek is de meest gebruikte didactische vorm binnen de filosofieles. Door het afwisselen tussen authoritative en dialogic discourse kunnen docenten zowel sturen naar bepaalde filosofische begrippen en theorieën (filosofie leren), als dat ze leerlingen hier zelf over aan het denken kunnen zetten (leren filosoferen). In onze workshop zullen we een eerste versie van ons didactisch ontwerp presenteren waarin we de inzichten uit het dialogisch literatuuronderwijs van Janssen en Schrijvers verbinden met inzichten rondom authoritative en dialogic discourse. Wij zullen ons ontwerp met de deelnemers aan de workshop uitproberen en evalueren door een klassikale bespreking van twee fragmenten uit de Max Havelaar te modelleren, zodat de deelnemers (in de rol van leerling) uitgedaagd worden tot reflectie en tot kritisch denken.

Het PISA-onderzoek van 2023 liet zien dat Nederlandse leerlingen aanzienlijk lager scoren op leesvaardigheid dan leerlingen uit 15 andere EU-landen. Er is sprake van een serieuze leescrisis: Nederlandse jongeren lezen steeds minder en met minder plezier, vooral korte teksten, en besteden minder tijd aan diepgaand lezen van langere teksten of boeken (Lees! Een oproep tot

leesoffensief, 2019). Die leescrisis hangt samen met de wens om in het onderwijs meer te doen aan burgerschapsvorming. Sinds de wet 'Verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs' uit 2021 wordt van de school gevraagd leerlingen respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat bij te brengen. In onze workshop willen we met de aanwezigen nadenken over een vorm van literatuuronderwijs die een positieve bijdrage kan leveren aan beide gesignaleerde problemen. Binnen het Tilburg Center of the Learning Sciences werken wij aan een didactisch model voor dialogisch literatuuronderwijs dat gebruik maakt van de dialogische technieken uit het filosofieonderwijs. Met dat model willen we niet alleen de literaire leesvaardigheid van leerlingen verbeteren, maar willen we ook bijdragen aan de bredere ontwikkeling van leerlingen tot kritische, analytische, flexibele en empathische burgers. In ons onderzoek sluiten we aan bij inzichten uit onderzoek van Tanja Janssen en Marloes Schrijvers. Janssen richtte zich op het stellen van vragen tijdens het lezen van korte verhalen, waarbij leerlingen in groepen spraken over de verhalen aan de hand van hun eigen vragen, in plaats van traditionele analysevragen te beantwoorden. Schrijvers concentreerde zich op het bevorderen van het inzicht in de menselijke natuur, waarbij leerlingen werden gestimuleerd tot divergent denken en het ontwikkelen en verdiepen van hun ideeën en ervaringen. In veel voorgestelde didactische vormen voor literaire dialogen is de rol van de docent beperkt of afwezig, omdat de gedachte steeds is dat de leerlingen zelf onderling in dialoog gaan. In ons project gaan we op zoek naar een didactisch model waarin de docent Nederlands wel een aanwezige en actieve rol heeft in het begeleiden van het dialogisch lezen. We oriënteren ons daarbij op best practices uit de filosofiedidactiek. Filosofieonderwijs draait om zowel het leren van begrippen en theorieën als het kritisch onderzoeken en bekritisieren ervan, wat een voortdurend heen-en-weer gaan is. Zodoende blijkt ook het onderwijsleergesprek, als meest gebruikte didactische vorm binnen de filosofieles, zeker niet enkel een vorm van autoritair discours. Door het afwisselen tussen autoritair en dialogisch discours kunnen docenten zowel sturen naar bepaalde filosofische begrippen en theorieën (filosofie leren), als dat ze leerlingen hier zelf over aan het denken kunnen zetten (leren filosoferen). In onze workshop zullen we een eerste versie van ons didactisch ontwerp presenteren waarin we de inzichten uit het dialogisch literatuuronderwijs van Janssen en Schrijvers verbinden met inzichten uit de filosofiedidactiek rondom autoritair en dialogisch discours. Wij zullen ons ontwerp met de deelnemers aan de workshop uitproberen en evalueren door een klassikale bespreking van twee fragmenten uit de Max Havelaar te modelleren, zodat de deelnemers (in de rol van leerling) uitgedaagd worden tot reflectie en tot kritisch denken.

#### Onderwijs van Waarde(n)

Het Meesterschapsteam Nederlands geeft aan dat het literatuuronderwijs gericht zou moeten zijn op bewuste literaire leesvaardigheid, waarbij creativiteit, reflectie, empathie en kritisch denken worden gestimuleerd. Deze uitgangspunten sluiten nauw aan bij wat de Vereniging voor Filosofie in het Voortgezet Onderwijs (VFVO) omschrijft als de bedoeling van filosofieonderwijs, namelijk 'dat leerlingen zich leren verhouden tot zichzelf, anderen en de wereld om hen heen. Naast kennis van de filosofische ideeën, geschiedenis en het leren van kritische denkvaardigheden, staat het ontwikkelen van een eigen, weloverwogen visie op allerlei maatschappelijke, wetenschappelijke en existentiële vraagstukken centraal

Individuele bijdrage 1 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 2 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 3 (alleen bij symposium)

Individuele bijdrage 4 (alleen bij symposium)

#### Referenties

Janssen, T., & Braaksma, M. (2015). Lezen in de diepte. Leren interpreteren van verhalen door vragen stellen. Stichting Lezen Reeks, pp. 93-112.

Le Coultre, E.-A. (2023). Ruimte om te denken: Wat we kunnen leren van ervaren filosofiedocenten. Rijksuniversiteit Groningen. doi:10.33612/diss.689959497

Schrijvers, M.S.T. (2019). The story, the self, the other: Developing insight into human nature in the literature classroom. Amsterdam 2019.

Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2019, February). Gaining Insight Into Human Nature: A Review of Literature Classroom Intervention Studies. *Review of Educational Research*, 89(1), 3-45. doi:10.3102/0034654318812914

Divisie:

Divisie: