



Tinne Van Camp
Christel Verdurmen
Marino Vanmoortel
Pascale Janssens
Leen Alaerts
Anne Decelle
Geert Teugels

VERANDER BEKWAME leerkrachten

Een inspiratiegids voor lerarenopleiders

Veranderbekwame leerkrachten

Een inspiratiegids voor lerarenopleiders

Auteurs:

Tinne Van Camp (coördinator),
Pascale Janssens, Leen Alaerts en Anne Decelle (UC Leuven)
Christel Verdurmen (Arteveldehogeschool)
Marino Vanmoortel (HOGENT)
Geert Teugels (Erasmushogeschool Brussel)

Met medewerking van:

Dirk Dieltjens (EhB), Basiel Bonne en Dave Brunet (Howest), Tomas Fabry & Wim Cuypers (KDG), Eva Maertens (AP Hogeschool Antwerpen), Bart De Nul en Sylvie Van Oosthuyze (Odisee), Fente Swinnen (PXL), Ruuth Oosterlijnck en Merlyn Schoors (Vives).

Inhoud



7	Voorwoord
11	Inleiding
11	Veranderbekwame leerkrachten, wat houdt dat in?
14	Hoe veranderbekwame leerkrachten opleiden?
19	Bouwsteen 1: Transformatief leren
20	Casus: 'Wat voor leerkrachten wil ik zijn?'
22	Wat verstaan we onder transformatief leren?
23	Waarom transformatief leren?
24	Hoe kunnen we in de lerarenopleiding inzetten op transformatief leren?
37	Bouwsteen 2: agency
38	Casus: 'actie-reactie'
40	Wat verstaan we onder agency?
41	Waarom agency?
42	Hoe kunnen we in de lerarenopleiding inzetten op agency?
51	Bouwsteen 3: 'grammar of schooling'
52	Casus: 'Anna en de grenzen van het traditionele onderwijs'
54	Wat zijn de onzichtbare structuren van onderwijs, ofwel de 'grammar of schooling'?
57	Waarom inzage in de 'grammar of schooling'?
58	Hoe werken rond 'grammar of schooling'?
71	Bouwsteen 4: breed leraarschap
72	Casus: 'een overweldigend takenpakket'
73	Waarom is dit takenpakket zo veel ruimer geworden?
75	In welke mate werken lerarenopleidingen vandaag aan een breed leraarschap?
82	Hoe sterker inzetten op breed leraarschap in de lerarenopleiding?
91	Bouwsteen 5: congruent opleiden
92	Casus: 'teach as you preach'
94	Wat is congruent opleiden?
99	Waarom congruent opleiden?
100	Hoe leiden we congruent op?

Voorwoord



Verandering, op zowel micro-, meso- als macroniveau, is een constante in het onderwijs. Elk schooljaar verschilt bijvoorbeeld de samenstelling en diversiteit van de klasgroepen waaraan je lesgeeft; je takenpakket kan nieuwe vakken omvatten; je moet werken met nieuwe leerplannen; je maakt deel uit van een andere vakgroep; er kunnen veranderingen optreden in de systemen en visie van de school; het schoolbestuur kan wijzigen; je krijgt nieuwe richtlijnen van de onderwijsverstrekkers; de minimumdoelen wijzigen, Al deze veranderingen hebben een impact op hoe de leerkracht zijn/haar/hun rol invult. Van een leerkracht wordt er bijgevolg verwacht voortdurend in te spelen op verandering (Kelchtermans, 2018). Bovendien is er in een school steeds de noodzaak om de stabiliteit van bestaande structuren, zoals schoolculturen en -tradities, in balans te behouden en tegelijk dienen zich nieuwe uitdagingen aan. Dit spanningsveld tussen het behouden van wat goed werkt en het inspelen op vernieuwingen is onvermijdelijk en vormt een fundamenteel deel van het leraarschap (Depaepe, 1999). Onderstaand fragment uit het in 2000 gepubliceerde boek 'The Sharp Edge of Educational Change' van Bascia en Hargreaves illustreert zeer mooi de kwestie waar leerkrachten toen en nog steeds, mee te maken hebben.



"Educators find themselves working in a deeply paradoxical profession where, on the one hand, they are hailed as the catalysts of change, the harbingers of the new informational society, the creators of the knowledge and learning on which success in this society will depend. This is why so much is expected of them and why so much change is demanded from them. On the other hand, teachers are also casualties of the informational society with its commitment to individual skilling, personal lifestyle, consumer preference, market driven influences, and the accompanying shrinking of the state and collapse of public commitment and public life (Hargreaves and Lo, 2000). At the very same time as they are expected to work better and harder, teachers also find themselves more restricted, more regulated and less supported to do their work. This paradox is the most crucial context of teaching of all. If change is not to remain transient and localized, and if other reforms are not to destroy and diminish the very teachers on whom the future of quality public education for all depends, it is about time that teachers were pulled back from the sharp edge of change and moved toward its leading edge - intellectually, emotionally and politically (Bascia & Hargreaves, 2000, p20)."

Met deze inspiratiegids richten we ons tot lerarenopleiders en bieden we een onderzoeksgeïnformeerd en praktijkgericht antwoord op de vraag 'Hoe kunnen lerarenopleidingen leerkrachten opleiden tot veranderbekwame onderwijsprofessionals voor een onderwijslandschap-in-verandering?' Dit was de hoofdonderzoeksvraag van het projectwetenschappelijk onderzoek 'Le(e)rmodern dat liep van september 2022 t.e.m. augustus 2025. De concrete aanleiding voor het project was de impact die de modernisering van het secundair onderwijs had op het secundair onderwijs én op de lerarenopleiding bachelor secundair onderwijs. Deze vernieuwing in het secundair onderwijs dwong lerarenopleiders ertoe na te denken over hoe zij toekomstige leerkrachten voorbereiden op deze en andere veranderingen en hoe ze hen kunnen opleiden tot veranderbekwame professionals.

De inspiratiegids kwam tot stand door een cocreatief schrijfproces. Lerarenopleiders uit vier verschillende hogescholen sloegen de handen in elkaar om de ideeën en voorbeelden die ze vanuit literatuur en praktijkonderzoek verkregen, te vertalen naar een inspiratiegids voor collega-lerarenopleiders.

Deze gids heeft als doel het concept veranderbekwaamheid te ontsluiten voor lerarenopleiders. In de inleiding wordt eerst, aan de hand van definities en kaders uit de literatuur, een theoretische omschrijving gegeven van het concept veranderbekwaamheid. Vervolgens wordt het concept vertaald naar de concrete opleidingspraktijk. Dit doen de praktijkonderzoekers door vijf bouwstenen te formuleren die lerarenopleiders kunnen inspireren om na te denken over hun opleidingspraktijk en -organisatie. Deze bouwstenen worden telkens gekoppeld aan het theoretisch kader van veranderbekwaamheid en verder onderbouwd vanuit literatuuronderzoek. Vervolgens worden de bouwstenen gestaafd met concrete casussen en voorbeelden van onderwijspraktijken uit de lerarenopleidingen van de verschillende Vlaamse hogescholen. De bouwstenen zijn met elkaar verbonden, maar ook afzonderlijk te raadplegen. Aan het einde van elke bouwsteen worden een aantal reflectievragen gesteld die kunnen aanzetten tot het al dan niet inzetten van de bouwsteen in de eigen lerarenopleiding. Op deze manier willen we lerarenopleiders aanspreken, inspireren en eventueel aanzetten tot actie.



Inleiding

Veranderbekwame leerkrachten, wat houdt dat in?



Op een teammoment op een secundaire school komt een discussie op gang tussen twee leerkrachten. De school wil eventueel de zogenaamde 'flexuren' introduceren. De flexuren willen het zelfregulerend leren stimuleren, waarbij leerlingen de mogelijkheid krijgen om zelf te kiezen aan welke vakken of projecten ze werken en op welk moment ze dit doen. Een uitgangspunt is dat dit de autonomie en motivatie van leerlingen zou vergroten en zou tegemoetkomen aan verschillende leerbehoeften. De discussie verloopt als volgt:

Dirk reageert terughoudend. 'Ik ben niet zo'n voorstander van flexruimte. Ik denk dat we allemaal weten dat klassikale instructie werkt. We geven al jaren zo les en ondertussen heeft onderzoek ook aangetoond dat dat werkt. Samen leerstof opbouwen is nu éénmaal de meest effectieve manier om leerstof aan te brengen. Zo'n flexruimte is veel chaotischer en het is lang niet zeker dat alle leerlingen in staat zijn om hun verantwoordelijkheid op te nemen tijdens de flexuren. Velen zullen gewoon de pauzeknop induwen.'

Soudad is dan weer sterke voorstander: 'Het grote voordeel van flexibele werktijd is dat leerlingen agency ontwikkelen in hun leerproces. In tijden van digitalisering heeft het geen zin om voortdurend alles voor hen voor te kauwen. Je moet een flexruimte ook niet zien als chaos; we geven de leerlingen natuurlijk duidelijke richtlijnen en we begeleiden hen bij het maken van keuzes die aansluiten bij hun leerdoelen. Onderzoek heeft trouwens aangetoond dat zelfregulerend leren kan leiden tot betere leerresultaten én een grotere betrokkenheid van leerlingen.'

De discussie tussen Dirk en Souad is één van de vele mogelijke meningsverschillen of dilemma's die kunnen leven in een leerkrachtenteam. Leerkrachten maken voortdurend keuzes: zo beslissen ze hoe ze omgaan met veranderende leerplannen, met nieuwe technologieën, met veranderde structuren of met vernieuwde didactische en pedagogische methodes. Zowel Dirk als Souad tonen zich erg betrokken en hebben valide argumenten. Hun visie op wat goed onderwijs is; hoe je dit het beste kunt organiseren en wat leerlingen nodig hebben verschilt evenwel. Die visieverschillen zijn stevast gebaseerd op onderliggende waarden en principes. Mogelijke onderliggende argumenten of overtuigingen kunnen raken aan: onderwijskwaliteit, gelijke onderwijskansen, motivatie, structuur, autoriteit, enzovoort.

Een concept dat inzicht in die overtuigingen van leerkrachten uitdiept, is de subjectieve onderwijstheorie (Kelchtermans, 2018). Dit begrip verwijst naar de betekenisgeving door leerkrachten: onderwijspraktijken en dus ook vernieuwingen worden nooit simpelweg uitgevoerd, leerkrachten geven steeds ook betekenis aan die praktijken vanuit hun persoonlijke en professionele context. Dit betekent dat ze eventuele veranderingen interpreteren op basis van hun overtuigingen en dus ook verschillend beoordelen of vernieuwing al dan niet nodig is. Daarbij kunnen zowel de noden en vragen die zich aandienen vanuit leerlingen en leerkrachten, als uitdagingen vanuit de samenleving centraal worden gezet.

Of leerkrachten al dan niet weerstand voelen of juist erg vernieuwingsgezind zijn, zegt overigens niets over hun engagement of betrokkenheid. Beide houdingen kunnen een grote pedagogische verantwoordelijkheidszin inhouden, net zoals beide houdingen kunnen getuigen van een sterk adaptief of veranderbekwaam vermogen. Belangrijk in veranderbekwaamheid is evenwel dat je als onderwijsprofessional voldoende in staat bent om de complexiteit van een uitdaging in te schatten en te onderzoeken. Dat houdt in dat je je als leerkracht informeert en voldoende achtergrond verwerft om diepgaand te reflecteren en dat je in staat bent om verschillende perspectieven, standpunten, invalshoeken, benaderingen en oplossingen in overweging te nemen.

Er zijn verschillende definities die de term 'veranderbekwaam' definiëren. Dhert & Elen (2020) beklemtonen in hun position paper voor de specifieke lerarenopleiding Gedragswetenschappen (KULeuven) dat veranderbekwame leerkrachten niet alleen adaptief zijn, maar ook (pro)actief gericht zijn op verandering. Voor hen is een veranderbekwame leerkracht een agent of change, die zelf verandering initieert en in staat is om out-of-the-box te denken. In deze inspiratiegids die zich richt op bacheloropleidingen wensen we verandercompetenties te omschrijven conform de definiëring van Wouters et al. (2011).

Zij stellen dat veranderbekwame professionals over het vermogen beschikken om diepgaand na te denken over wat behoort te blijven of te veranderen en in staat zijn om beredeneerd en beargumenteerd positie in te nemen. Tevens zijn deze professionals in staat alternatieven te genereren; een bestaand veranderingsproces gericht uit te werken en nieuwe benaderingen uit te proberen.

Deze inspiratiegids ziet veranderbekwaamheid daarbij niet louter als een competentie. Het volstaat immers niet om in te zetten op het aanleren van vaardigheden en attitudes met betrekking tot veranderingen. Om veranderbekwaam te zijn is een openheid en dus nieuwsgierigheid of goesting noodzakelijk. We zien veranderbekwaamheid daarom eerder als een dispositie (Perkins, 1993). Dit concept omvat niet alleen de capaciteit om met iets aan de slag te gaan, maar ook de geneigdheid en de gevoeligheid om dat te doen. Geneigdheid (inclination) verwijst naar de motivatie of de gewoonte om bepaalde denkvaardigheden te gebruiken. Het gaat erom of iemand geneigd is om bijvoorbeeld kritisch en creatief te denken in verschillende situaties. Gevoeligheid (sensitivity) houdt het vermogen in om te herkennen wanneer het gepast en/of noodzakelijk is om deze denkvaardigheden te gebruiken. Dit betekent dat iemand gevoelig is voor de context en weet wanneer het belangrijk is om bijvoorbeeld kritisch of oplossingsgericht te denken.

Het succes van een verandering of aanpassing hangt bovendien af van verschillende factoren. Zo hebben zowel de schoolstructuren, als de schoolcultuur invloed op een veranderingsproces. Bij schoolstructuren gaat het om de uurroosters, de beleidsorganisatie, de overlegstructuren, de lokaalinrichting en de locatie. März et al. (2018) benoemen deze structurele factoren als het neo-institutioneel kader waarbinnen een leerkracht handelt. Daarnaast speelt ook de schoolcultuur een rol. Deze cultuur wordt bepaald door de subjectieve onderwijstheorie, of taakopvatting en motivatie van leerkrachten, leerlingen en beleidsmedewerkers. De schoolcultuur is het kader waaraan veranderingsprocessen afgetoetst zullen worden. März et al (2018) omschrijven dit als de sense-making theory; het handelen van een leerkracht wordt verklaard vanuit de afstemming tussen de inhoud van de vernieuwing en de betekenis die de leerkracht eraan geeft.

Verandercompetenties kunnen dus ook gaan om inzicht in de factoren die een rol spelen in een veranderingsproces, bijvoorbeeld het inzicht in de impact die een hervormingsproces heeft in een school; of om inzicht in de onderliggende structuren en hoe deze ondersteunend dan wel begrenzend kunnen werken; of om het inzicht in de verhouding tussen collega's, beleid en structuur. In de context van bacheloropleidingen denken we evenwel dat het bovenal essentieel is om inzicht te verwerven in de eigen onderwijsopvattingen, met de bijhorende sterktes en uitdagingen.

Tot slot omvat veranderbekwaamheid volgens ons een interactieve component, namelijk: het kunnen en durven in gesprek gaan met anderen over verschillende meningen en standpunten. In een veerkrachtige school, wordt de plausibiliteit van een verandering, een hervorming of een modernisering open én kritisch onderzocht. Dat betekent dat leerkrachtenteams bereid zijn om telkens opnieuw vragen te stellen bij hun evaluatiebeleid, hun sanctiebeleid, hun oriënteringsbeleid, hun pedagogische aanpak en de samenstelling en samenhang in hun curriculum.

Hoe veranderbekwame leerkrachten opleiden?

In het bovenvermeld praktijkwetenschappelijk onderzoek stond vooral de hoe-vraag centraal. Lerarenopleiders uit vier verschillende hogescholen (UC Leuven, Arteveldehogeschool, Erasmus Hogeschool Brussel en HoGent) gingen aan de slag met de onderzoeksvraag 'Hoe kunnen lerarenopleidingen studenten opleiden tot veranderbekwame onderwijsprofessionals'?

Om een antwoord te formuleren op deze onderzoeksvraag werd een professioneel netwerk samengesteld waarin alle Vlaamse bacheloropleidingen secundair onderwijs zich engageerden. Tijdens vier netwerkevents (afwisselend digitaal en op de campus) deden zij aan ideeënvorming, expertisedeling en afstemming rond veranderbekwaam opleiden. Ook inventariseerden de deelnemende lerarenopleidingen, aan de hand van een schrijfkader, op welke wijze veranderbekwaam opleiden reeds invulling krijgt in de eigen onderwijspraktijk.

Naast deze momenten van uitwisseling en reflectie werden er designteams ingericht in acht lerarenopleidingen van het netwerk. Een designteam bestond uit zes tot tien lerarenopleiders, die binnen eenzelfde opleiding nieuwe of bestaande initiatieven tot het veranderbekwaam opleiden wensten te versterken. In deze designteams werden interventies opgezet rond de thema's 'professioneel zelfverstaan', 'grammar of schooling' en 'interdisciplinair werken'. Deze thema's werden geselecteerd op basis van de informatie die verkregen werd vanuit de schrijfkaders. Op die manier konden de interventies aansluiten bij de bestaande opleidingspraktijken. Elk designteam werd gecoacht door een onderzoeker van het project. De onderzoeker ging na op welke wijze lerarenopleiders 'veranderbekwaam opleiden' invulling geven, waarom ze kiezen voor een bepaalde interventie, welke acties ze als succesvol beschouwen en welke voorwaarden ze als noodzakelijk zien voor het slagen ervan.

Op basis van de data die verkregen werden via de reflectie- en uitwisselingsmomenten, de schrijfkaders, het literatuuronderzoek en de designteams, definieerden de praktijkonderzoekers vijf bouwstenen die bijdragen aan veranderbekwaam opleiden, met name:



In de volgende hoofdstukken wordt ingezoomd op elk van deze bouwstenen. Bij elke bouwsteen wordt in een theoretisch kader toegelicht waarom de bouwsteen van belang is met betrekking tot veranderbekwaam opleiden, wat de bouwsteen inhoudt en hoe lerarenopleidingen er concreet rond kunnen werken. Vervolgens zijn er reflectievragen die lerarenopleiders uitnodigen om over hun opleidingspraktijk en -organisatie te reflecteren en eventuele acties te formuleren. Tot slot komen per bouwsteen twee uitgewerkte praktijkvoorbeelden aan bod.

Vijf bouwstenen voor veranderbekwaam opleiden

Bouwsteen 1: Transformatief leren

Leer studenten hun identiteit-in-**verandering** ontdekken, scherpstellen, betekenis geven en bijstellen.

Bouwsteen 2: Agency

Leer studenten om zelf **veranderingen** aan te sturen.

Bouwsteen 3: Grammar of schooling

Leer studenten constante en **veranderende** structuren in hun omgeving herkennen, begrijpen en **veranderen**.

Bouwsteen 4: Breed leraarschap

Leer studenten omgaan met de **veranderende** taken en rollen van de leerkracht.

Bouwsteen 5: Congruent opleiden

Ontwerp een leeromgeving die optimaal inspeelt op een **veranderd** en **veranderend** onderwijs. Ontwikkel bij studenten **verander**-bekwaamheid en leef het zelf voor.

Bouwsteen één tot en met vier betreffen disposities die we bij studenten nastreven of ervaringen die we hen aanbieden opdat ze veranderbekwaam in de praktijk kunnen staan. De bouwsteen 'congruent opleiden' betreft een opleidingsprincipe, en zodus een dispositie voor de lerarenopleider. Congruent opleiden is daarom niet alleen een ander soort bouwsteen, het is evenzeer een bouwsteen die de andere bouwstenen omvat: transformatief leren, agency, breed leraarschap en inzicht in 'grammar of schooling' zullen ook moeten worden voorgeleefd en uitgedragen door de lerarenopleider die congruent opleidt tot veranderbekwaamheid.

Bouwsteen 1: transformatief leren



*“Any real change implies the breakup of the world as one has always known it, the loss of all that gave one an identity, the end of safety.”
(James Baldwin, 1961)*

Een veranderbekwame leerkracht is in staat om zichzelf in vraag te stellen, als professional én als persoon. Dit betekent dat de leerkracht zijn/haar/hun perspectieven, overtuigingen en identiteit kan aanpassen. Leren dat dergelijke diepgaande verandering ondersteunt, noemen we transformatief leren. Dit leren kunnen we realiseren door middel van diepgaande reflectie gekoppeld aan actie. Een eerste bouwsteen om veranderbekwame leerkrachten op te leiden is inzetten op dit transformatief leren tijdens de opleiding.

In wat volgt, lichten we aan de hand van een casus toe hoe diepgaande reflectie aanzet tot het scherp stellen en bijsturen van de eigen overtuigingen en identiteit als leerkracht. Vervolgens gaan we dieper in op het concept ‘transformatief leren’: wat betekent het, waarom is het van belang, hoe verhoudt dit concept zich tot aanverwante concepten. Tot slot geven we aan hoe dit leren kan gerealiseerd en ondersteund worden in de praktijk van de lerarenopleiding. Het triple loop model gebaseerd op de theorie van Argyris & Schön (1978) schuiven we hierbij naar voor als werkbaar en effectief reflectiemodel.

Casus: 'Wat voor leerkracht wil ik zijn?'



Afgelopen stageperiode gaf ik les in de A-finaliteit, in een school die de voorbije jaren heel wat veranderingen doorvoerde. Het betreft een school met leerlingen die vroeger werden bestempeld als leerlingen waarmee 'niets' aan te vangen viel. Ik ben ook in deze buurt opgegroeid en keek op dezelfde negatieve manier naar deze school en leerlingen. Daardoor had ik best wel wat stress voor de stageperiode die eraan zat te komen.

De voorbije jaren heeft de school echter heel wat veranderingen doorgevoerd. Zo werden de vroegere schotten tussen ASO/TSO/BSO doorbroken door domeincampussen op te richten. De drie finaliteiten delen nu eenzelfde gebouw en speelplaats. Er worden daarbij ook projecten georganiseerd waarbij leerlingen uit de drie finaliteiten samen aan de slag gingen. Ook het sanctiebeleid van de school kende een grondige hervorming. Ze werken nu vanuit een visie waarbij het aantal regels tot een minimum beperkt is (slechts 5 gouden regels!) en in samenspraak met de leerlingen bepaald werd. Daarnaast wordt er nu heel sterk ingezet op autonomie. De leerlingen van de A-finaliteit krijgen veel verantwoordelijkheden en starten zelf ondernemingen op. Het viel me op dat, in tegenstelling tot heel wat andere grote scholen, de poorten hier niet gesloten worden, gsm-gebruik niet voortdurend gecontroleerd wordt, de lessen niet altijd starten met een instructie en sturing door de leerkracht. De bel gaat en de leerlingen gaan, elk op hun tempo, zelf aan de slag. De leerkrachten vertrouwen hen. De leerlingen mogen 's morgens toekomen tussen 8u en 9u. Als ze vroeg toekomen, mogen ze vroeger naar huis. Dat is de afspraak. Ook de sfeer onder de leerkrachten en tussen leerkrachten en directie lijkt in deze school anders dan ik gewoon was. Er wordt in deze school heel veel samengewerkt, lokalen worden voortdurend gedeeld, directies lopen mee rond in de werkplaatsen. Er is een restaurant en een winkeltje dat wordt uitgebaat door leerlingen en waar leerkrachten en leerlingen 's middags eten bestellen en samen kunnen genieten van de lunch.

Ik had nooit gedacht dat deze leerlingen zoveel vrijheid konden nemen zonder er misbruik van te maken. De leerlingen krijgen in deze school nu niet alleen vrijheid maar ook veel verantwoordelijkheid. Er wordt veel zelfsturing van hen gevraagd. Deze zelfsturing wordt vanaf het eerste jaar begeleid door de leerkrachten. Natuurlijk zal het ook in deze school soms ook wel fout lopen, maar over het algemeen had ik de indruk dat dit wel leek te werken; voor de leerlingen én voor de leerkrachten.

Dit zet me toch wel aan het denken over mijn perceptie van leerlingen in de A-finaliteit. Waarop is deze perceptie gebaseerd en klopt ze wel? Ook doet deze ervaring me nadenken over wat voor leerkracht ik zelf wil zijn. Ik kreeg de smaak te pakken om als leerkracht meer coachend en in samenwerking met andere leerkrachten en leerlingen aan de slag te gaan. Dat vond ik eigenlijk heel erg fijn en verrijkend. Dit past misschien wel beter bij mij dan individueel en erg sturend voor een klas te staan, hetgeen ik gewoon was vanuit vorige stages; 'elke leerkracht baas op zijn eiland'. Deze stage-ervaring doet me ook nadenken over een schoolbeleid. Waarom en hoe 'kiezen' scholen voor bepaalde visies en structuren? Het doet me afvragen of scholen kunnen leren van elkaar, of scholen hun visie en beleid 'zomaar' kunnen veranderen, wat hiervoor nodig is en wat mijn bijdrage daarbij zou kunnen zijn als startende leerkracht.

[Deze casus is gebaseerd op de reflectie van een leerkracht uit de professionele leergemeenschap van PWO 'overtuigdsamenleren'.]

Deze casus betreft een reflectie van een student. De student stelt in de reflectie de eigen opvattingen in vraag en denkt na over de visie en structuur van het onderwijs. De student denkt na over de leerkracht die hij/zij/die wil zijn, over hoe onderwijsbeleid tot stand komt en over hoe de student als leerkracht impact kan hebben op de visie en het beleid van een school. Het is een reflectie die verder gaat dan het zoeken naar hands-on oplossingen voor technische kwesties. Dit is een voorbeeld van diepgaande reflectie, een reflectie die kan leiden tot veranderingen in de eigen overtuigingen en het eigen waardenkader. Als reflectie leidt tot dergelijke fundamentele veranderingen spreken we over transformatief leren.

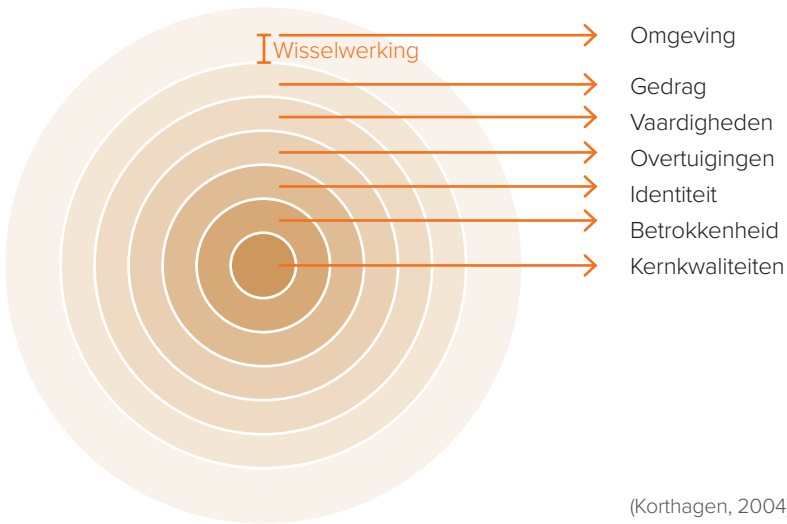
Transformatief leren is geen vanzelfsprekendheid. De student geeft aan dat hij/zij/die er aanvankelijk niet aan dacht dat deze leerlingen zoveel autonomie en verantwoordelijkheid zouden kunnen opnemen. De student beschrijft dat hij gewoon was om het omgekeerde te denken, met name 'met deze leerlingen valt niets aan te vangen'. De student geeft aan dat het perspectief dat hij/zij/die gewoon was in te nemen ook vanuit de omgeving sterk bevestigd werd. We gaan a priori op zoek naar informatie die onze opvattingen bevestigt. Cognitieve processen zullen als het ware de objectieve realiteit kleuren en zelfs vervormen. Dit noemen we ook wel 'confirmation bias' (Nickerson, 1998; Charness & Dave, 2017). Ons brein heeft de gewoonte om meer aandacht te schenken aan informatie die onze opvattingen bevestigt dan aan informatie die onze opvattingen tegensprekt.

Hoewel geen vanzelfsprekendheid betreft transformatief leren wel een dispositie waarin we kunnen groeien en die we kunnen aanleren.

Wat verstaan we onder transformatief leren?

Transformatief leren wordt omschreven als leren dat leidt tot 'diepgaande veranderingen', maar wat verstaan we hier precies onder?

Elke vorm van leren leidt tot verandering. Deze veranderingen kunnen plaatsvinden op verschillende niveaus. Zo kan leren leiden tot gedragsveranderingen (behaviorisme), mentale reconstructie (constructivisme), biologische aanpassingen in de hersenen (neuroplasticiteit), en/of verschuivingen in persoonlijke overtuigingen (cognitivisme). Het ui-model van Korthagen toont deze verschillende lagen van leren/veranderen.



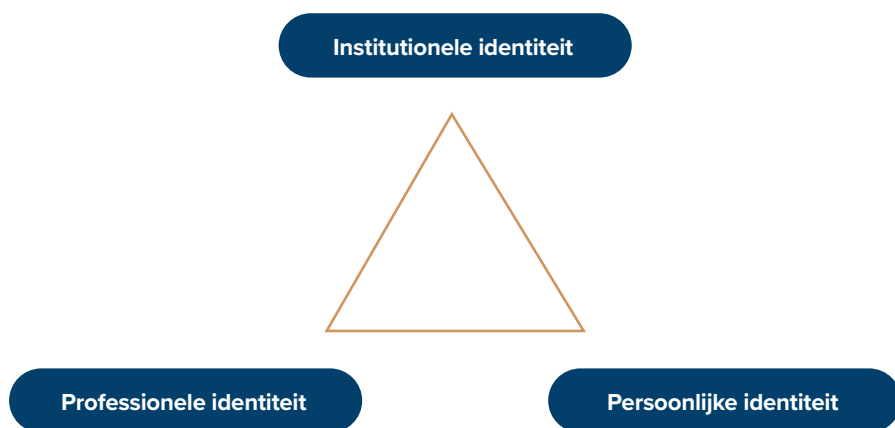
Leren is op elk van deze lagen nodig en waardevol maar niet op elke laag betreft leren een diepgaande vorm van leren in de zin dat het leidt tot veranderingen op het niveau van de persoon. Wanneer we diepgaande verandering voor ogen hebben, met name leren dat effectief leidt tot veranderingen in iemands persoonlijke overtuigingen, perspectieven, waarden en identiteit, spreken we over transformatief leren. Wanneer iemand nieuwe informatie verwerft of nieuwe vaardigheden ontwikkelt, leidt dit tot een reconstructie van cognitieve structuren (mentale schema's). Dit kan ook leiden tot een heroverweging van bestaande overtuigingen en mogelijk tot een verschuiving in het persoonlijk perspectief en waardenkader maar dat is niet noodzakelijk.

Jack Mezirow wordt gezien als de grondlegger van transformatief leren. Hij omschrijft transformatief leren als een (leer)proces waarbij actief op zoek gegaan wordt naar alternatieve perspectieven, benaderingen, waarden en normen om zo het eigen denken en handelen scherp te krijgen, betekenis te geven en in vraag te stellen. Het betreft een bewuste en reflectieve manier van leren die fundamentele veranderingen ondersteunt. Het betreft een proces dat actief bijdraagt aan de ontwikkeling en verandering van iemands wereldbeeld, kernwaarden en identiteit (Mezirow, 1997). Deze omschrijving van transformatief leren beklemtoont het feit dat het een actief en bewust proces betreft. Enkel op die manier kan transformatief leren effectief leiden tot de veranderbekwame professional die actief (adaptief en proactief) omgaat met veranderingen.

Waarom transformatief leren?

Transformatief leren heeft tot doel om individuen te empoweren door diepgaande veranderingen in hun denken, handelen en zijn, te bewerkstelligen. Empowerment onder de vorm van identiteitsvorming; een doel van onderwijs dat, volgens Biesta (2020), vandaag de dag te weinig aandacht krijgt. Nochtans wordt recent binnen de pedagogische en onderwijskundige literatuur de waarde ervan steeds meer naar de voorgrond geschoven (Simons, 2024).

Ook in de lerarenopleiding speelt identiteitsvorming een rol, en meer bepaald op volgende drie vlakken:



(Vanspeybroeck & Claeys, 2010)

Als (toekomstige) leerkracht sta je steeds in relatie tot jezelf als persoon, jezelf als professional en jezelf als lid van de school en de samenleving. Elke omgeving en elke verandering heeft met andere woorden impact op één of meerdere facetten van je identiteit en je identiteit zal ook meebepalen hoe je reageert en aanstuurt op veranderingen in je omgeving (Vanspeybroeck & Claeys, 2010). In die zin vormt transformatief leren een essentiële dispositie voor veranderbekwame leerkrachten.

Zeker tijdens de opleiding is het van belang om de ontluikende professionele identiteit bewust onder de aandacht te brengen van de student. Het professioneel zelfverstaan (hoe zie ik mezelf als leerkracht) en de subjectieve onderwijsopvattingen (wat is voor mij een goede leerkracht en wat is voor goed onderwijs, en waarom vind ik dat) van student-leerkrachten zijn volop in ontwikkeling. Door middel van transformatief leren stimuleren we een bewuste en reflectieve manier van leren die deze diepgaande veranderingen in hun leerkracht-woorden kan ondersteunen en mee vorm kan geven.

De actualiteit van vandaag vraagt meer dan ooit dat leerkrachten transformatief leren. Het huidige lerarenkort daagt leerkrachten uit om hun uitgangspunten in vraag te stellen, om evidenties in vraag te stellen, om hun rol en opdracht te herdenken. We zien dat leerkrachten vaak moeten bijspringen, meer lesuren geven, samenwerken, mee verantwoordelijkheid moeten nemen voor een klas of een community en niet meer gewoon voor een 'vak'. Ook de voorkennis van leerlingen is niet meer verzekerd, onder andere door het lerarentekort. Deze actuele uitdagingen leiden ertoe dat de leerkracht niet alleen het eigen handelen maar ook de opvattingen en zijn/haar/hun identiteit (als leerkracht) zal moeten bijstellen. Het feit dat deze uitdagingen leerkrachten raken in hun identiteit wordt bevestigd door de vaak heftige reacties in de media.

Hoe kunnen we in de lerarenopleiding inzetten op transformatief leren?

In het kader van deze inspiratiegids, schuiven we twee aanbevelingen naar voren:

- ▶ studenten inzicht geven in hun identiteit
- ▶ studenten uitdagen tot het bijstellen van overtuigingen, waarden en normen op vlak van hun professionele, persoonlijke en institutionele identiteit

Studenten inzicht geven in hun identiteit

Bij transformatief leren gaan we bewust en kritisch om met veranderingen op vlak van onze identiteit. In de lerarenopleiding worden reflectieeelerlijnen en -trajecten ontworpen waarbij bewust en kritisch nadenken over zichzelf (als leerkracht) wordt georganiseerd, ondersteund en begeleid. Door studenten taal te geven, data aan te reiken en reflectiegesprekken te plannen, krijgen studenten (in)zicht in/op verschillende aspecten van hun identiteit.

Om studenten te begeleiden bij het ontdekken en scherpstellen van de eigen identiteit reiken we in de lerarenopleiding taal aan waarmee ze verschillende aspecten van hun persoonlijke, professionele en institutionele identiteit kunnen leren kennen en scherpstellen. Zo bijvoorbeeld wordt het persoonlijk interpretatiekader van Kelchtermans (2023) gebruikt om studenten te laten kennismaken met hun subjectieve onderwijstheorieën en hun professioneel zelfverstaan (taakopvatting, zelfwaardegevoel, beroepsmotivatie). Het ui-model van Korthagen (2004) wordt gebruikt om studenten te laten kennismaken met de verschillende lagen van hun identiteit. Daarnaast worden ook meer algemeen-psychologische kaders gebruikt om diverse aspecten van de persoonlijke identiteit scherp te stellen; bijvoorbeeld het kader van Offman om zicht te krijgen op verschillende persoonlijke kwaliteiten of het kader van Zimmerman om zicht te krijgen op de eigen zelfsturingsvaardigheden. Welke kaders precies naar voor worden geschoven kan verschillen per opleiding. Het kader op zich is ook niet de essentie van de zaak hier, wel dat studenten aan de hand ervan taal krijgen aangeboden om de eigen identiteit te analyseren en zo beter te begrijpen.

Taal alleen is niet voldoende om te ontdekken wie je bent als persoon en als leerkracht. Er zijn ook gegevens nodig van/over jezelf om te bevestigen of de ideeën die je hebt over jezelf overstemmen met de werkelijkheid. Dit roept vragen op zoals: stemt de onderwijsvertuiging die ik verkondig ook overeen met de keuzes die ik maak? Komen de kwaliteiten die ik mezelf toeschrijf ook zo over bij anderen, en/of kan ik ze nog sterker inzetten? Wat leer ik over mezelf bij het lezen van stage-evaluatieverslagen? De lerarenopleider zal studenten tijdens reflecties gebruik laten maken van en op zoek laten gaan naar data die hen zicht geven op hun identiteit. Reflecties blijven zo geen dromen of ideeën, maar worden gestaafd met voorbeelden uit stage-evaluaties, informatie van mentoren/ leerlingen/ peers en gegevens uit lesontwerpen en ondernomen acties. Zicht krijgen op eventuele verschillen tussen enerzijds wat men denkt of zou willen en anderzijds de realiteit zijn de eerste stap om de eigen identiteit bij te stellen.

Tot slot zal het ontdekken en scherpstellen van de eigen identiteit vorm krijgen door middel van interactie. Via gesprekken met anderen over (onderwijs)opvattingen en waarden leren studenten verschillende perspectieven en standpunten kennen en zo kunnen ze hun eigen waardenkader beter expliciteren, verfijnen en zelfs bijstellen. In heel wat reflectietrajecten worden daarom reflectiegesprekken (bv supervisie) georganiseerd waarbij studenten ervaringen en perspectieven met elkaar kunnen delen en bespreken.

Omdat de onderwijsopvattingen van studenten nog volop in ontwikkeling zijn en vaak nog onvoldoende tot uiting komen in de stages, blijven reflectiegesprekken zonder input van de docent vaak oppervlakkig en bieden ze weinig uitdaging om opvattingen scherp te stellen. Om diepgaande reflectie te faciliteren is het zinvol dat de docent casussen en standpunten (pro en contra) aanreikt waarover studenten dan onderling in gesprek kunnen gaan. Hiertoe kan bijvoorbeeld gebruik gemaakt worden het handboek *Onderwijsdilemma's* (Alaerts e.a., 2025) dat we ontwierpen in het kader van ons onderzoek naar veranderbekwame leerkrachten.

Studenten uitdagen tot het bijstellen van overtuigingen, waarden en normen

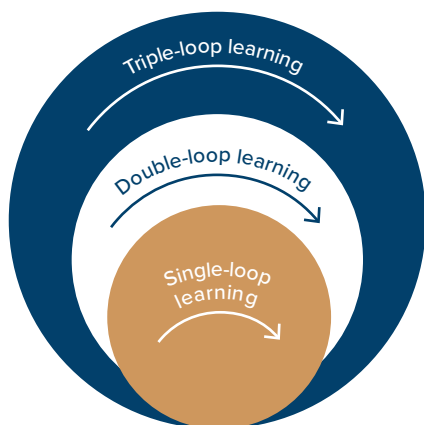
Zicht krijgen op de eigen identiteit is een belangrijke eerste stap bij transformatief leren. Er is veel ondersteuning nodig (taal, data, gesprekken) om dit proces van diepgaande reflectie in de lerarenopleiding te realiseren. We merken als lerarenopleider dat dit vaak moeizaam loopt en dat het veel tijd en begeleiding vraagt om studenten hiertoe te brengen. Van zodra studenten meer (in)zicht krijgen in hun identiteit worden ze uitgedaagd om deze identiteit waar te maken in de eigen praktijk. Dit betekent dat diepgaande reflectie ertoe kan/zal leiden dat de student het eigen handelen in vraag stelt en bijstuurt, maar evenzeer de eigen opvattingen en de context waarbinnen lesgegeven wordt. Deze veranderingen in handelen én denken zijn het resultaat van transformatief leren. Om dit proces van diepgaande verandering te ondersteunen kunnen reflectiemodellen helpen.

Er zijn verschillende reflectiemodellen die in de lerarenopleiding gebruikt worden (bv Korthagen, Kolb). Wanneer we transformatief leren beogen, is het van belang dat het model een reflectieproces faciliteert waarbij opvattingen en waarden geëxpliciteerd, geïllustreerd en bijgesteld kunnen worden. Veel reflectiemodellen bieden hiertoe mogelijkheden. We bespreken hier kort het triple loop reflectiemodel dat gebaseerd is op de theorie van Argyris & Schön (1978, 1996, 2003). Dit model zet expliciet in op diepgaande reflectie doordat het dit proces visualiseert aan de hand van drie verschillende loops die in de reflectie kunnen worden doorlopen.

In een eerste loop stel je je de vraag 'Doe ik het goed?', 'Kan ik mijn handelen nog verbeteren vanuit de didactische keuzes die ik maakte?' 'Kan ik mijn handelen versterken vanuit de (pedagogisch-didactische) inzichten die ik heb?'

In een tweede loop stel je je de vraag 'Doe ik het goede?', 'Waarom maakte ik bepaalde keuzes?', 'Welke alternatieve perspectieven zijn er en hoe verhoud ik me daartoe?', 'Komen de keuzes waar ik voor sta voldoende tot uiting in mijn handelen?'

In een derde loop stel je je de vraag 'Doe ik het om de goede redenen?', 'Waarom neem ik bepaalde standpunten in?', 'Worden mijn standpunten opgelegd of verhinderd door de omgeving?', 'Welke routines, patronen, heilige huisjes belemmeren me om anders te denken?'



Triple-loop learning:

Why are we doing this?

Principles - value and meaning creation

Double-loop learning:

Are we doing the right things?

Insight and patterns - understanding

Single-loop learning:

Are we doing things right?

Procedures and rules - outcome control

Single, double and triple loop learning model gebaseerd op Schön & Argyris (1978) in M. Janssens (2015).

Het sterke aan dit model is dat het, naast het expliciteren van loops die tot diepgaande reflectie leiden, ook wijst op het belang van actie (resultaat). Transformatief leren is zodoende geen doel op zich dat zich in de hoofden van de studenten afspeelt, maar een (leer)proces dat kan leiden tot veranderingen in de praktijk. Op die manier zal de veranderbekwame onderwijsprofessional transformatief leren inzetten om adaptief en proactief met veranderingen om te gaan.

Reflectie als een middel om talenten te ontdekken, te groeien als leerkracht en te bouwen aan een eigen onderbouwde visie op onderwijs.

Verkorte Educatieve Bachelor Secundair Onderwijs Hogeschool PXL

In de Verkorte Educatieve Bachelor van Hogeschool PXL vormt de reflectieve leerlijn het kloppend hart van de opleiding. Gedurende het opleidingstraject worden zij-instromers ondersteund en uitgedaagd om na te denken over zichzelf als persoon en als professional. Groei en verandering op professioneel én persoonlijk vlak, m.a.w. ‘transformatief leren’, wordt hiermee beoogd. Om dit doel te realiseren wordt het hele docententeam, in meer of mindere mate, betrokken bij de leerlijn.

Sinds enkele jaren werkt Hogeschool PXL aan het versterken van de reflectieleerlijn van zowel de initiële als voortgezette opleidingen. Reflectie als onderdeel van onderzoekend handelen vormt één van de hogeschoolbrede leerlijnen om tot excellente professional uit te groeien.

Voor dit praktijkvoorbeeld zoomen we in op de leerlijn ‘reflectie’ van de Verkorte Educatieve Bachelors secundair onderwijs (LSV). In academiejaar 2023-2024 werd er sterk gesleuteld aan deze leerlijn met als doel beter in te spelen

op de specifieke kwaliteiten en noden van deze doelgroep.



“Werken met zij-instromers is anders dan werken met studenten die nog geen diploma of werkervaring op zak hebben. Zij-instromers komen de opleiding binnen met heel wat persoonlijke en professionele expertise. Het zou zonde zijn om hier niet op verder te bouwen. Daarnaast mogen we er niet van uitgaan dat deze studenten geen ondersteuning meer nodig hebben om hun reflectievaardigheid te ontwikkelen. Het is belangrijk om hen van in het begin een goede basis mee te geven op vlak van reflectie.” (F. Swinnen, docent).

Met deze praktijk wil de Verkorte Educatieve Bachelor van PXL inzetten op een reflectietraject dat studenten ondersteunt bij het toepassen van reflectie als middel om het eigen leer- en groeiproces te stimuleren. Anderzijds richt het traject zich op het verdiepen en verbreden van de reflectievaardigheid van studenten zodat ze zicht krijgen op

en verder kunnen bouwen aan hun persoonlijke visie op onderwijs.

En zo werd een leerlijn 'reflectie' ontworpen bestaande uit drie grote delen, met name (1) werken aan een sterke professionele basis geënt op de kwaliteiten en noden van de zij-instromer, (2) reflecteren aan de hand van een groeiportfolio gedurende hun opleidingstraject en tot slot (3) zich profileren als leerkracht met een eigen visie op onderwijs.

Reflectie start vanuit een sterke 'professionele basis'

Het reflectietraject start in het eerste opleidingsjaar met het opleidingsonderdeel 'professionele basis'. Dit opleidingsonderdeel omvat drie studiepunten. Hiertoe volgt elke student vier sessies waaraan telkens een voorbereiding en een naverwerking gekoppeld is. De vakwerkgroep stuurt dit opleidingsonderdeel en bijhorende leerlijn 'reflectie' aan, begeleidt en evalueert de studenten en betreft zoveel mogelijk het voltallige docententeam hierbij.

In een **eerste inleidende sessie** worden het reflectietraject en bijhorende doelstellingen, opbouw en opdrachten aan de studenten toegelicht. Ook worden enkele reflectiemodellen (ui-model en alact-model van Korthagen) besproken.

In **sessie 2** wordt er gewerkt rond 'ik als persoon'. Hier wordt expliciet de link gelegd met ervaringen en expertise die studenten elders verworven hebben. Er wordt stilgestaan bij persoonlijke kwaliteiten en valkuilen. Hiervoor bevragen ze vijf mensen in hun omgeving. Ook nemen ze hun executieve functies onder de loep. *"Deze executieve functies lichten we er specifiek uit omdat ze belangrijk zijn voor de zelfsturing die studenten nodig hebben binnen hun opleidingstraject. Ze vormen eveneens de basis voor de opleidingsbrede leerlijnen die centraal staan binnen de visie van de hogeschool, onze X-factor. Het is belangrijk dat (toekomstige) leerkrachten zicht hebben op hun sterktes en werkpunten wat betreft zelfsturing."* (F. Swinnen, docent)

Vervolgens staat in **sessie 3** 'ik en het onderwijsveld' centraal. Aan de hand van een online leerpad leren studenten op voorhand over de structuur van het Vlaamse onderwijs. Het leerpad geeft een brede blik op onderwijs doordat ook methodeonderwijs, buitengewoon onderwijs, tweedekansonderwijs, OKAN, enzovoort aan bod komen. Met deze informatie op zak kunnen ze tijdens de sessie nadenken over hun droomschool. Dit doen ze aan de hand van zeven clusters: (1) schoolgebouw en ligging, (2) klaslokalen, (3) lessen, (4) visie, (5) organisatie, (6) schoolteam en (7) musts op mijn droomschool. Op

deze manier krijgen de studenten zicht op hun persoonlijke visie op onderwijs maar ook op de grote variëteit die er in het onderwijslandschap is. Daarnaast komen in de sessie ook praktische zaken aan bod die relevant zijn voor hun toekomstige job als leerkracht: de verschillende koepels en soorten onderwijs, de soorten bekwaamheidsbewijzen, enkele onderwijsbenaderingen, enzovoort. Tot slot wordt ook besproken waar ze met hun diploma kunnen lesgeven. Door studenten inzicht te geven in structurele en culturele aspecten van het onderwijs en door hen de link te laten leggen met persoonlijke voorkeuren en kwaliteiten kunnen patronen en routines doorbroken worden die vaak de schoolkeuze van (toekomstige) leraren bepalen (transformatief leren).

Tijdens **sessie 4** wordt er stilgestaan bij het beroepsprofiel, het decreet, de functionele gehelen en de opleidings-specifieke leerresultaten. Deze worden gekoppeld aan het opleidingstraject zodat studenten zien hoe dit traject hun ontwikkel- en veranderingsproces aanstuurt. Aan de hand van een groeiportfolio brengen studenten zelf in kaart in welke competenties ze al sterk gegroeid zijn en waar er nog groeimarge zit. Zo nemen ze hun leerproces zelf in handen.

Het groeiportfolio als leidraad doorheen de opleiding

Bij de start van hun opleiding wordt het groeiportfolio toegelicht en wordt de

student uitgedaagd om het eigen leerproces zelf in handen te nemen. In het groeiportfolio documenteert de student de groei doorheen het opleidingstraject. Op het einde van het traject formuleert elke student enkele persoonlijke leerdoelen waar hij/zij/die nog extra op wil inzetten.

Het groeiportfolio vormt als het ware de leidraad doorheen de volledige studieloopbaan. Het helpt de student te focussen op de persoonlijke groei en daagt hem/haar/hun uit om zijn leren zelf in handen te nemen. Binnen dit portfolio kunnen studenten opdrachten uit alle opleidingsonderdelen toevoegen als 'bewijsmateriaal'. Elk opleidingsonderdeel draagt immers bij aan hun vorming tot leerkracht. Op die manier wordt ook de relevantie van het opleidingsprogramma duidelijk voor de student en wordt elke docent betrokken bij het reflectietraject.

Ik profileer me als leerkracht

In een afsluitend opleidingsonderdeel kiezen studenten nog gericht welke leerkracht ze zelf willen worden en op welke leerdoelen ze extra willen inzetten binnen hun groeiportfolio. Dat kan gaan om werkpunten die ze graag willen aanpakken maar ook over specifieke aspecten van het lerarenberoep die ze voor zichzelf sterker willen uitbouwen.

In een afsluitende eindreflectie maken studenten terug de koppeling met hun 'droomschool' die ze bij de start van

hun opleiding omschreven hebben. Ze ontdekken hoe ze gegroeid en veranderd zijn als professional maar ook als persoon en in hun visie op onderwijs.

Transformatief leren aan PXL

Transformatief leren is een proces dat actief bijdraagt aan de ontwikkeling en verandering van iemands identiteit en kernwaarden. Dat is ook waar de leerlijn 'reflectie' van PXL op inzet. Studenten worden uitgedaagd om na te denken over zowel professionele als persoonlijke aspecten van hun identiteit in ontwikkeling. De ontwikkelingen en veranderingen die ontstaan worden geëxpliciteerd in een groeiportfolio. De reflectie blijft niet aan de oppervlakte maar gaat in de diepte doordat studenten de koppeling maken met hun visie op onderwijs, met wie ze willen zijn en waarom. Van in het begin krijgen studenten een breed beeld van het onderwijslandschap en worden ze uitgedaagd om vanzelfsprekende keuzes in vraag te stellen. Er wordt tijdens de sessies ook veel in gesprek gegaan waardoor ze in contact komen met andere perspectieven, opvattingen en ervaringen.

Uitkomsten/opbrengsten

De studenten ervaren de leerlijn 'reflectie' als verrijkend. Aanvankelijk staan ze wat terughoudend tegenover reflectie als praktisch maar door de concrete invulling, het werken in kleine groepen en de directe link met het volledige opleidingsprogramma krijgt reflectie een betekenisvolle invulling voor hen.



“De praktische insteek van het opleidingsonderdeel was voor mij een grote meerwaarde.”

“Het werken en spreken in kleine groepen vond ik heel sterk aan dit opleidingsonderdeel.”

Studenten waarderen dat reflectie zich niet beperkt tot een administratieve en technische aangelegenheid. Ze waarderen dat de reflectie hen aanzet om hun blik te verruimen, om een ander perspectief in te nemen en alternatieve keuzes te overwegen. Het opleidingsonderdeel zet daadwerkelijk aan tot transformatief leren (leren tot op het niveau van de persoonlijke identiteit).



“Dit opleidingsonderdeel laat je stilstaan bij jezelf. Je krijgt zicht op je eigen ik.”

“Het is een meerwaarde voor je persoonlijke ontwikkeling. Er wordt een spiegel voor jezelf voorgehouden.”

Transformatief leren in de leerlijn ‘professionalisering’

Educatieve Bachelor Secundair Onderwijs Arteveldehogeschool

Transformatief leren is een proces dat actief bijdraagt aan de ontwikkeling en verandering van iemands perspectieven, identiteit en kernwaarden. Dat is ook waar de leerlijn ‘professionalisering’ van de Arteveldehogeschool op inzet. Studenten worden uitgedaagd om na te denken over zowel professionele, persoonlijke als institutionele aspecten van hun identiteit in ontwikkeling. Een onderzoeksgerichte houding en een persoonlijke begeleiding tijdens het traject versterken en ondersteunen de diepgang in de reflectie. Binnen dit traject worden ook taal- en ICT-vaardigheden versterkt zodat de groei op persoonlijk en professioneel vlak onderbouwd en gefaciliteerd wordt. Doordat er gewerkt wordt in professionele leer gemeenschappen, kunnen inzichten onderling afgetoetst, bijgesteld en versterkt worden. Het resultaat is een bewuste professional die zichzelf in vraag kan stellen en nadenkt over de keuzes die hij maakt.

Werkwijze

Het docententeam van de leerlijn professionalisering bestaat voornamelijk uit pedagogen maar ook uit een aantal vakdocenten en docenten ‘religie & zingeving’ met een affiniteit voor coaching en begeleiding. Op regelmatige tijdstippen komt het docententeam samen in een eigen professionele leer gemeenschap en wordt er inhoudelijk, organisatorisch overlegd en gesproken over de visie van de leerlijn en het opleidingsonderdeel.

De studenten participeren tijdens hun opleiding quasi wekelijks in leer gemeenschappen van maximaal 25 studenten. De studenten worden niet per onderwijsvak geclusterd. Tussen het eerste en tweede opleidingsjaar verandert de samenstelling van de groepen nog, maar er wordt gestreefd naar continuïteit tussen het tweede en derde opleidingsjaar om de vertrouwelijkheid en band tussen de studenten en docent te bewerkstelligen.

De gebruikte methodieken zijn gesprekken, cases, reflectieoefeningen, (onderzoeks)opdrachten waarvan de student een neerslag in het persoonlijk portfolio plaatst.

Onderzoeksvaardigheden worden ontwikkeld door papers die de studenten in groep maken, zowel in het eerste als tweede opleidingsjaar. Studenten verkennen via deze papers een onderwijsgerelateerd onderwerp, verdiepen zich hierin en leren op deze manier over het muurtje kijken en met een meer evidence-based blik onderwijs te beschouwen. Tussentijdse feedback en peer- en selfassessment maakt het mogelijk om de evolutie van de student in kaart te brengen en biedt de student de kans om inzicht te krijgen in het eigen leer- en samenwerkingsproces en de bijhorende attitudes. Ook leren de studenten elkaar waardevolle feedback te geven en eventuele moeilijkheden uit te spreken.

Op het einde van het academiejaar geeft de student in een presentatie, ofwel in groep, ofwel individueel, een overzicht van de professionele en persoonlijke identiteit, wat aanleiding is voor een gesprek tussen de student en de docent.

Daarnaast worden studenten in dit opleidingsonderdeel ook begeleid in hun studietraject. De prof-begeleider van de groep is ook de trajectcoach van de studenten. Meermaals wordt er gepeild naar de studievoortgang, het traject van de studenten. De trajectcoach is het eerste aanspreekpunt bij vragen over het traject, communicatie met an-

dere docenten, praktische organisatie, studievoortgang, motivatie van studenten, etc. Door deze trajectbegeleiding te koppelen aan de leerlijn professionalisering is er een rechtstreekse lijn tussen motivatie, talent en traject. Ook merken de docenten dat de studenten beter geïnformeerd zijn over hun opties en dus ook een meer geïnformeerde beslissing kunnen nemen.

Uitkomsten/ opbrengsten

Door de vinger aan de pols te houden merken we dat de studenten sneller doorstromen naar het traject van hun keuze en mogelijkheden. We merken dat er door onze intensieve trajectbegeleiding minder studenten door de mazen van het net glippen.

De meerwaarde van de lijn 'professionalisering' is dat deze gedurende drie jaar doorloopt, waardoor de studenten kunnen groeien in diepgaande reflectie op hun eigen professionele en persoonlijke identiteit. Er wordt hen een onderzoekende grondhouding aangeleerd, over zichzelf maar ook over hoe ze zichzelf positioneren ten opzichte van contexten, en maatschappelijke thema's.

Reflectievragen

Single loop

Op welke manier wordt er in jouw lerarenopleiding gewerkt aan transformatief leren bij studenten? (Hoe) werk je hier zelf rond in je lessen? Op welke manier zou je deze werking nog kunnen versterken? Welke (aspecten uit de) voorbeelden inspireren je om het anders aan te pakken in je eigen lessen/ in je eigen opleiding?

Double loop

Vind je transformatief leren een belangrijke dispositie voor toekomstige leerkrachten? Op welke onderwijsopvattingen bots je als je transformatief leren binnen je eigen lessen of binnen je opleiding meer plaats zou willen geven? Hoe positioneer je transformatief leren binnen de visie van je hogeschool?

Triple loop

Welke structuren, routines binnen de opleiding belemmeren/ bevorderen de uitbouw van een curriculum dat inzet op transformatief leren? Over welke competenties dient de lerarenopleider die inzet op transformatief leren te beschikken? Hoe wordt hierop ingezet binnen jouw opleiding.





Bouwsteen 2:

agency



Agency [it] is about acting rather than being acted upon; shaping rather than being shaped; and making responsible decisions and choices rather than accepting those determined by others (p2, OECD, 2019).

Een veranderbekwame leerkracht is in staat om binnen een verander(en)de context na te denken over wat behoort te blijven of te veranderen en alternatieven te genereren. De leerkracht zal hiertoe vanuit agency handelen. Daarmee bedoelen we dat de leerkracht in staat en gedreven is om keuzes te maken, doelen voorop te stellen, acties vorm te geven, uit te voeren en bij te stellen. Hierbij is de leerkracht bereid om nieuwe benaderingen te overwegen en uit te proberen, en kan hij acties afstemmen op de specifieke schoolcultuur en –structuur. Agency kan zowel adaptief als proactief handelen betreffen. Dit betekent dat de leerkracht zichzelf enerzijds kan aansturen om actief bij te dragen aan opgelegde veranderingsprocessen en anderzijds dat de leerkracht in staat en gedreven is om zelf keuzes te maken, doelen voorop te stellen en acties door te voeren in lijn met de eigen onderwijsopvatting en afgestemd op de context. Agency ontwikkelen bij studenten betreft een noodzakelijke bouwsteen in het opleiden tot veranderbekwaamheid.

In dit hoofdstuk bespreken we een casus die illustreert wat agency inhoudt en wat het tweeweg kan brengen. Vervolgens gaan we dieper in op het concept ‘agency’ en lichten we toe wat we hier precies onder verstaan. Tot slot kaderen we het belang ervan en bespreken we hoe hieraan in de lerarenopleiding kan gewerkt worden.

Casus: 'actie - reactie'



Ik ben van opleiding elektricien. Na twintig jaar in het vak heb ik besloten om mijn job als zelfstandige af te bouwen en in het onderwijs te gaan. Vorig jaar was mijn eerste jaar als leerkracht in deze school en dat was voor mij een diepe sprong. Ik heb mijn vakkennis, maar wist ik veel wat ik kon verwachten van het lesgebeuren. Ik geef les in mijn vroegere middelbare school maar de tijd staat niet stil en er is veel veranderd. Gelukkig kon ik rekenen op de vakgroep die me wegwijs maakte in de school en in de cursus en me vertelde wat het materiaal was dat ik kon gebruiken en hoe ik de leerlingen kon onderwijzen. Hoewel ik de cursus dankbaar gebruikt heb, zou ik toch de leerinhoud liever op een andere manier willen opbouwen en aanbrengen. Ik zou daarbij ook een poging willen doen om theorie en praktijk nog meer te verweven. Ik herinner me nog hoe ik zelf aankeek tegen de theoretische lessen. Pas nu, na zoveel jaar ervaring, zie ik het nut in van heel wat theorie. Misschien is het mogelijk, mits een andere aanpak, dat dit beter kan? Ik kreeg in de opleiding, die ik momenteel volg als LIO-student, heel wat didactische principes mee die specifiek inzetten op het activeren van voorkennis en betekenisgeving, het motiveren van leerlingen en het gebruik van nieuwe AI-technologie bij het verwerken en vertalen van theoretische inzichten. Ik zou graag experimenteren met deze inzichten in mijn eigen praktijk. Specifiek voor de arbeidsmarktgerichte finaliteit zal het zeker nog uitzoeken worden hoe deze didactische inzichten goed kunnen worden ingezet.

Het was dan ook mijn doel om mijn vak in het tweede semester op een andere manier uit te werken en daarbij wilde ik dus starten met het herwerken van het cursusmateriaal. Maar wat heb ik daar een weerstand gekregen van een aantal collega's van de vakgroep! Het aanpassen van de cursus op de manier dat ik voor ogen had, zou immers een impact hebben op de volledige leerlijn van het vak, de evaluatiepraktijk en de wijze waarop theorie en praktijk momenteel geroosterd worden. Daarbij bleek de cursus ook twee jaar geleden aangepast te zijn aan de nieuwe stap-voor-stap-strategie die de vakgroep had ontwikkeld tezamen met andere leerkrachten uit de scholengemeenschap. Dat was een zeer intensief en moeizaam proces geweest waarvan ze nu eindelijk de vruchten konden plukken. De collega's begrepen wel waarom ik bepaalde aanpassingen wilde doorvoeren en hadden op zich niets tegen de principes die ik vooropstelde maar op dit moment konden deze veranderingen er voor hen even niet meer bij.

Deze reactie had ik niet verwacht. Ik had gedacht dat mijn voorstellen zeker positief onthaald zouden worden, maar nu ik de context beluisterde, begreep ik hen wel. Ik vond het wel jammer en kon ook niet zomaar mijn ideeën naast me neerleggen. Ik besloot om mijn voorstel wat aan te passen en de principes die ik wilde hanteren wat kleinschaliger in te zetten zodat ze geen impact hebben op het geheel van de lessen. Ik koos er voor om enkel het stuk theorie over de wet van Ohm te herwerken. Ik heb ervoor gezorgd dat het leermateriaal gebruiksklaar was zodat mijn collega's er ook mee aan de slag konden als ze dit wilden. Het zien van het materiaal verzachtte de reactie van de collega's. Ondertussen gebruiken reeds een aantal collega's een deel van het materiaal in hun lessen, en ik heb met hen afgesproken om volgend jaar nog een stuk te herwerken en aan te passen op basis van de ervaringen van dit jaar. Ik ga dit doen in samenspraak en samenwerking met hen. Van zodra we merken dat dit resulteert in betere leerresultaten kunnen we samen bekijken of we het zien zitten om voor een meer fundamentele herdenking van het vak te gaan, met inbegrip van een andere roostering theorie-praktijk en met inbegrip van een nieuwe evaluatiepraktijk.

(Gebaseerd op de reflectie van een LIO-student uit de lerarenopleiding aan de Arteveldehogeschool)

De casus illustreert een leerkracht die handelt vanuit agency. De leerkracht stelt het doel voorop om het leren van de leerlingen te versterken door de kloof tussen theorie en praktijk te verkleinen. De leerkracht zet hiervoor acties op, met name leermateriaal inhoudelijk en didactisch herwerken. De aanpassingen die hij/zij/die wil maken zijn gestoeld op recente didactische inzichten en onderwijsprincipes. De leerkracht doet deze aanpassingen binnen een specifieke onderwijscultuur en -structuur en dit blijkt in dit geval, de mogelijke realisatie van zijn/haar/hun acties te belemmeren. De leerkracht ondervindt weerstand bij collega's en begrijpt de reactie maar behoudt wel het vooropgestelde doel en gaat op zoek naar acties die beter passen binnen de context en maakt plannen om op lange termijn ook veranderingen in de context te overwegen.

Vragen die deze casus kan oproepen zijn: Hoe kan een leerkracht ideeën omzetten in concrete keuzes, doelen en acties die passen binnen de context. In welke mate kan een leerkracht binnen een specifieke cultuur en structuur keuzes maken die in lijn liggen met de eigen ideeën en onderwijsopvattingen? Op welke manier kunnen acties opgezet worden zodat verandering gedragen wordt door de onderwijscontext waarin de leerkracht zich bevindt?

Wat verstaan we onder agency?

Agency omschrijven we als de motor, de drive en de competentie om verandering proactief en adaptief te benaderen, doelgericht en gestoeld op de eigen onderwijsopvattingen binnen een specifieke schoolcultuur en structuur. Concreet wordt agency omschreven als “the capacity to set a goal, reflect and act responsibly to effect change. (OECD, 2019, p.2)”: op basis van vooropgestelde doelen worden acties bedacht, ontworpen en bijgestuurd (Guoya, 2020; OECD, 2019; Cong-Lem, 2021; Priestley, Biesta & Robinson, 2015). Een leerkracht die handelt vanuit agency is bijgevolg een zelfsturende leerkracht. De leerkracht maakt keuzes, onderneemt acties en stelt zichzelf bij waar nodig.

De doelen die de leerkracht vooropstelt, zijn gebaseerd op de onderwijsopvattingen van de leerkracht. Een leerkracht die handelt vanuit agency is dan ook een reflectieve leerkracht. Een leerkracht die handelt vanuit agency heeft daarnaast ook inzicht in structuren en de cultuur van de organisatie waarin hij/zij/die tewerkgesteld is, de zogenaamde ‘grammar of schooling’. De leerkracht kent de beleidsstructuur en -cultuur die aanwezig is op school en kan vanuit inzicht in deze structuren keuzes maken. Het samenspel tussen de factoren werkcontext, onderwijsopvattingen, persoonlijkheid, mate van reflectie, inzicht in de ‘grammar of schooling’ bepaalt de mate waarin en op welke manier leerkrachten agency opnemen bij veranderingsprocessen (Priestley, Biesta en Robinson, 2015). Agency kan zowel adaptief als proactief benaderd worden. Adaptief waarbij een leerkracht opgelegde veranderingsprocessen vanuit het eigen professioneel referentiekader en in een specifieke context tracht vorm te geven zodanig dat er overeenstemming is tussen de gevraagde verandering, onderwijsopvattingen en context. Agency kan ook proactief zijn waarbij de leerkracht veranderingsprocessen zelf initieert, aanstuurt, opnieuw met als basis de eigen onderwijsconcepten en context waarin hij/zij/die ageert.

Een reviewstudie van Cong-Lem uit 2021 toont aan dat agency een dispositie betreft die leerkrachten kunnen ontwikkelen. Agency is bijgevolg veranderlijk over tijd en context. De bewuste ontwikkeling van agency bij leerkrachten helpt hen tot een dieper begrip te komen van wat ze willen en van de aanwezige processen op school en de gevolgen en mogelijkheden van hun acties. Het helpt hen ook de beperkingen en mogelijkheden van de structuren en culturen te zien waarin ze ageren. Agency resulteert bijgevolg in een kritische reflectie op leraarschap en versterkt de professionele identiteit van de leerkracht (Guoyan, 2020). Agency en transformatief leren zijn met andere woorden onlosmakelijk met elkaar verbonden.

Agency vindt plaats op micro-, meso- en macroniveau. *Op microniveau is er bijvoorbeeld de leerkracht die zijn/haar/hun onderwijspraktijk vergelijkt met de eigen onderwijsopvattingen en stelt dat er meer differentiatie ingebouwd mag worden (doel), hiervoor de opdrachten naar mate van begeleiding wil aanpassen (actie) en zo de onderwijspraktijk bijstuurt. Op macroniveau is er de leerkracht die niet akkoord gaat met het vooropgestelde leerplan omdat de leerkracht het beoogde leerniveau ervan te beperkt vindt (visie), die dit wil veranderen (doel) en die vervolgens actie onderneemt en tezamen met vakcollega's een eigen leerplan ontwikkelt en laat goedkeuren door de overheid (cfr. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2023/05/23/wiskundeleraars-pakken-uit-met-eigen-leerplan/> [geraadpleegd op 5 februari 2025]).*

Waarom agency?

Leerkrachten opleiden tot agency, biedt een antwoord op de vraag naar performativiteit (Kelchtermans, 2012). In het onderwijs is de vraag naar performante leerkrachten sterk aanwezig: we verwachten leerkrachten die goed zijn in het opvolgen en uitvoeren van (beleids)beslissingen, die een pasklaar antwoord kunnen bieden op onderwijskundige vraagstukken, die - volgens een vooraf opgelegde kwaliteitsstandaard - kwalitatief onderwijs bieden. In dit geval betekent 'agency' dat de leerkracht zichzelf kan aansturen om actief bij te dragen aan opgelegde veranderingsprocessen.

We mogen de professionaliteit van leerkrachten echter niet louter zien als het uitvoeren van beslissingen die door anderen genomen worden (Kelchtermans, 2012). Een leerkracht houdt rekening met beleidsbeslissingen maar is geen slaafse uitvoerder ervan. De leerkracht overdenkt ze, rekening houdend met de eigen onderwijsopvattingen en de schoolcontext, en implementeert op de wijze die de leerkracht zelf als zinvol ziet binnen de eigen onderwijspraktijk. Er is dus altijd een mate van autonomie nodig. Een leerkracht kan daarnaast ook aan de basis liggen van onderwijsveranderingen op grote of kleine schaal. In dat geval gaat de leerkracht proactief te werk en is autonomie zeer sterk aanwezig en zal dan zelf veranderingen vooropstellen, uitwerken en doorvoeren.

Of agency adaptief dan wel proactief handelen betreft, de aansturende rol van de leerkracht is bij beide essentieel. Agency impliceert altijd in meer of minder mate autonomie van de leerkracht en bijgevolg ook kwetsbaarheid. Een leerkracht neemt beslissingen vanuit het eigen referentiekader. De gevolgen van deze beslissingen zijn voorspeld, maar niet vast bepaald en zelfs ook niet onmiddellijk meetbaar. De beslissingen die een leerkracht neemt, kunnen indruisen tegen de cultuur en of structuur van de school, hebben een invloed op leerlingen, collega's, ouders etc. en zijn niet altijd even (snel) meetbaar.

Agency groeit aan belang. Zo pleit het rapport van de Commissie Beter Onderwijs (Brinckman & Versluys, 2021) voor een beter evenwicht tussen autonomie, vertrouwen en verantwoording. Het vraagt in advies 42 om beleidskeuzes betreffende de uitrol van het curriculum en de pedagogisch-didactische aanpak van het leerproces in de handen te laten van betrokken leerkrachten. Tegelijkertijd worden scholen en leerkrachten vandaag de dag nog meer dan voordien gevraagd om verantwoording af te leggen ten opzichte van de maatschappij en overheid, over het al dan niet behalen van leerresultaten. Verschillende maatregelen worden opgelegd om de onderwijskwaliteit te borgen. Internationale metingen, zoals bijvoorbeeld de alom bekende PISA-toetsen, hebben een impact op het beleid, maar ook de in Vlaanderen ingevoerde Vlaamse toetsen, net als gepubliceerde rapporten zoals het 'Brinckman-rapport' en het rapport van de Commissie Der Wijzen drukken een stempel op onderwijspolitiek en onderwijsbeleid. Van leerkrachten wordt bijgevolg een sterke mate van adaptiviteit (inspelen op gevraagde veranderingen) verwacht, maar ook proactiviteit, waarbij hen gevraagd wordt om positie in te nemen ten opzichte van gevraagde veranderingsprocessen en waarbij ze uitgedaagd worden om doelgericht te handelen vanuit onderwijsopvattingen, aangepast aan de concrete onderwijspraktijk en binnen een specifieke onderwijsstructuur en cultuur.

Hoe kunnen we in de lerarenopleiding inzetten op agency?

Agency staat in sterk verband met zelfregulatie (Zimmerman, 2002). Zelfregulatie bestaat volgens Zimmerman (2002) uit drie fasen: voorbereiden (doelbepaling, uitvoeren), ontwerpen en realiseren van acties, en reflecteren (bijsturen tijdens en na het uitvoeren van de acties). Studenten in de lerarenopleidingen kunnen via verschillende opdrachten uitgedaagd worden in het versterken van zelfregulatie en bijgevolg hun agency. Daarbij is ook de ondersteuning en meer specifiek de feedback die gegeven wordt op het niveau van zelfregulatie van belang (Hattie & Timperley, 2007). Bij deze feedback komt de ondersteuning en focus vooral te liggen op metacognitieve vaardigheden (plannen, doelbepalen, organiseren, zich bijsturen, monitoren, zichzelf leren kennen) van de student (Panadero, 2017)

Deze opdrachten zijn bij voorkeur authentieke opdrachten om studenten te motiveren en hen aan te spreken in hun agency. Daarnaast is ook keuzevrijheid bieden in opdrachten, thema's, manier van uitwerken; maar ook aansluiting voorzien tussen de opdracht en het latere beroepsleven een manier om agency-versterkend te werken. KdG-hogeschool werkt bijvoorbeeld met authentieke cases in de IPSIE week waarbij er interprofessioneel samengewerkt wordt.

Agency versterken betekent dat we naast het aanleren van vaardigheden om zelfregulerend om te gaan met vooropgestelde doelen, ook het proactieve karakter van agency uitdagen. Dit kan bijvoorbeeld door studenten te laten ontdekken wat ze zelf willen en hun te leren om zelf keuzes te maken.

Denk maar aan opdrachten waarbij studenten persoonlijke leerdoelen moeten bepalen, of een opdracht waarbij ze een casestudy krijgen waaraan ze ontwikkelacties koppelen. Denk ook aan tussentijdse bijsturingen die studenten moeten doen in praktijkvakken en bij opdrachten. Een degelijke opdracht met grondige feedback op zowel het product als het proces (doelbepaling, acties, geleverde bijsturingen) staat hierbij centraal.

Een opleiding voorziet voor het versterken van zelfsturing in elke leerlijn bij voorkeur een afnemende begeleiding. De basis hierbij omvat een sterke ondersteuning en structuur in de vorm van een duidelijke voorgestructureerde planning, mee nadenken over doelbepaling, inhoudelijke maar ook vormelijke handvaten voor het ontwikkelen van acties en frequente bijsturing en reflectievragen.

Naast goed ontworpen opdrachten en het voorzien van afnemende begeleiding in leerlijnen, kan de opleiding er ook in het curriculum zelf voor kiezen om agencyversterkende mogelijkheden in te bouwen onder de vorm van bijvoorbeeld keuzeopleidingsonderdelen waar studenten in functie van hun persoonlijke doelstellingen, interesse en competenties voor kunnen kiezen. Dit traject wordt bij voorkeur dan ook sterk begeleid door een trajectbegeleider die nauw betrokken is bij het traject van de student en bovendien inzicht heeft in het kunnen en professionele ambities van de student.

Bij het stimuleren en ondersteunen van zelfregulatie is het uiteraard van belang om een goede inhoudelijke kennisbasis te voorzien over het onderwerp waarover de studenten een doelgerichte opdracht moeten ontwerpen, en hen daarbij voldoende didactische 'ontwerpvaardigheden' aan te leren die ze kunnen inzetten in het volbrengen van hun opdracht.

Werken aan agency, is een opleidingsbrede verantwoordelijkheid en zal beter slagen als er vanuit de opleiding in zijn geheel op ingezet wordt. Zo zien we in de uitwerkte praktijkvoorbeelden dat ze ingebed zijn in een of meerdere leerlijnen, waardoor er automatisch begeleiding in het ontwikkelen van agency doorheen de verschillende opleidingsjaren plaatsvindt.

Interprofessioneel Samenwerken In Educatie (IPSIE)

Educatieve Bachelor Secundair Onderwijs Karel De Grote Hogeschool

Karel de Grote Hogeschool Antwerpen richt in het derde opleidingsjaar lerarenopleiding secundair onderwijs een week rond Interprofessioneel Samenwerken in Educatie, kortweg IPSIE, in. Tijdens dit (keuze)vak, werken de bacheloropleidingen orthopedagogie, sociaal werk, pedagogie van het jonge kind, lerarenopleidingen secundair, kleuter en lager onderwijs samen in gemengde groepen over onderwijskundige thema's die te maken hebben met kinderen en jongeren. IPSIE dompelt de studenten een week lang onder in de sfeer van cultuur en dialoog van interprofessioneel samenwerken. Startpunt van deze IPSIE-week zijn concrete casussen uit het werkveld die studenten doelgericht benaderen, met als focus, het bewust worden van interprofessioneel samenwerken en de persoonlijke onderzoekende normatieve houding die hierbij hoort.

Tijdens de IPSIE-week, die vlak voor de paasvakantie georganiseerd wordt, vormen studenten secundair onderwijs een groep met studenten lager onderwijs, sociaal werk, orthopedagogie en pedagogiek van het jonge kind. Op die manier worden er multidisciplinair

re teams gevormd. Deze teams krijgen een beleidsmatige casus van een school voorgeschiedt waarbij enkel een multidisciplinaire samenwerking een oplossing kan bieden en waarbij de studenten dus vanuit verschillende perspectieven een antwoord bieden met de bedoeling een aantal pistes aan te reiken die de school in kwestie zou kunnen bewandelen. Studenten worden gevraagd prioriteiten te bepalen, vanuit hun perspectief, te overleggen, doelen te bepalen en concrete acties te formuleren om deze casus te behandelen (agency).

Tijdens de IPSIE-week staat het interdisciplinair werken centraal. Er wordt bijvoorbeeld geen uitleg gegeven over de werking van een CLB, maar men laat de toekomstige leerkrachten samenwerken in multidisciplinaire teams met toekomstige CLB-medewerkers. Het samenwerken met nadenken met mensen die vanuit andere kaders nadenken, zorgt voor een wederzijds begrip.

Voorbereiding op de IPSIE-week in verschillende leerlijnen.

De leerlijnen in het eerste en tweede opleidingsjaar, leiden tot vaardigheden, kennis en attitudes die de studenten in hun derde opleidingsjaar gecombineerd bij stage-activiteiten, maar ook tijdens de IPSIE-week kunnen inzetten. Studenten worden voorbereid op leren-ontwikkelen, doelbepaling, communicatievaardigheden, samenwerkingsvaardigheden, inzichten over onderwijs en maatschappij. Deze leerlijnen komen samen in het opleidingsonderdeel 'Educatieve uitdagingen' waarbij studenten middenschoolteams vormen met alle onderwijsvakken.

Samen bespreken zij uitdagingen die maatschappelijk relevant zijn (vb. sexting) en afgestemd worden op de actualiteit. De studenten verwerken op een probleem-based manier informatie en stellen oplossingen voor: zij houden dus informerende klassenraden om te bespreken hoe zij met bepaalde situaties in de toekomst zouden omgaan. Er wordt voor deze werkvorm gekozen omdat de stagescholen niet altijd toelaten dat studenten deelnemen aan klassenraden, deliberaties,

Dit opleidingsonderdeel is een opstap naar de IPSIE-week waarbij interdisciplinair wordt samengewerkt.

Begeleiding

Vanuit de lerarenopleiding secundair onderwijs begeleiden zes docenten in onderling overleg met de lectoren uit de andere opleidingen, deze projectweek. Er wordt over de opleidingen heen gewerkt met een verdeelsleutel: 1 lector per 20 studenten. Vanuit de lerarenopleiding secundair onderwijs zijn vooral pedagogen en vakdidactici die een jarenlange ervaring in een klascontext hebben en dus ook klasasussen naar voren kunnen brengen, betrokken bij de begeleiding van de IPSIE-week. Bovendien zijn deze lectoren in het eerste of tweede opleidingsjaar ook betrokken bij de opleidingsonderdelen 'in dialoog', 'leren en ontwikkelen' of 'onderwijs en maatschappij'. De lectoren die educatieve uitdagingen als vak vorm geven, begeleiden ook de IPSIE-week. Elk jaar wordt er een werkdag over de opleidingen heen geprogrammeerd voor de uitwerking van de IPSIE-week.

Collega's met veel onderwijservaring in het werkveld bekijken de casussen ook steeds kritisch.

Designlabs om agency bij studenten te versterken.

Educatieve bachelor secundair onderwijs Artesis Plantijn Hogeschool

De lerarenopleiding van de AP-hogeschool richt in elke opleidingsfase een designlab in. Na elke trajectschijf werken de studenten twee weken intensief samen aan een thema in een interdisciplinaire opleidingscontext: studenten met verschillende onderwijsvakken werken samen.

Door deze designlabs in te richten krijgen studenten enerzijds inzicht in zichzelf als leerkracht en wat hun subjectieve onderwijstheorie is maar tegelijkertijd leren ze ook samenwerken met andere studenten, en het werkveld, leren ze doelen te bepalen, te ontwerpen in functie van het werkveld en hierop te reflecteren.

Doorheen de driejarige lerarenopleiding secundair onderwijs worden drie designlabs georganiseerd, elk specifiek ingevuld, maar met het gemeenschappelijk doel om het engagement, agency, kritische reflectie en perspectiefneming bij studenten te bevorderen. Studenten worden aangespoord doelgericht te werken, en initiatief te nemen bij het ontwerp van de projecten die zij opnemen. Er wordt van hen verwacht constructief samen te werken met studenten die andere onderwijsvakken opnemen en met het werkveld.

Designlab I & II: In & Out – Wie ben ik als leraar?

Dit designlab vertrekt van de vragen 'wie ben ik, wat doet een leerkracht, en hoe kan ik mezelf matchen met de kerntaken van een leerkracht?'. De studenten maken kennis met de verscheidenheid van het lerarenberoep, en ze onderzoeken de attitudes en vaardigheden, kennis die men nodig heeft om te functioneren als leerkracht in het werkveld. Startpunt zijn voorbereidende workshops op campus waar de studenten onder meer worden ondergedompeld in lichaamstaal, ontwikkelingspsychologie en observeren. Daarnaast worden ook gastsprekers uit het werkveld aan het woord gelaten die de studenten de vele facetten van het lerarenberoep toelichten. In een tweede fase observeren de studenten het werkveld in kleine interdisciplinaire groepen onder begeleiding van een leercoach.

Deze input geeft inspiratie voor het eigen psycho-sociaal onderzoek dat gaat over de motivatie om leerkracht te worden, het type leerkracht dat een student wil zijn – kennismaken met de eigen sterktes, uitdagingen. De basis voor het groeitraject wordt op deze manier gelegd.

Designlab III & IV: Muzee

Hier leren de studenten leren vakoverschrijdend communiceren met elkaar, ze stellen doelen op en zetten dit om tot een product, communiceren met externe partners over de opdracht die ze tot een goed einde moeten brengen. Op die manier wordt er gewerkt aan agency.

De studenten gaan voor dit project op residentieel verblijf naar zee. Tijdens dit project zal de student als vakinhoudelijk expert voor het eerst in een multidisciplinair samenwerkingsverband functioneren. Ze zullen vakinhouden samenbrengen in een zelfgekozen projectthema (agency). Ook geven ze de noodzakelijke transversale eindtermen ook een plaats binnen het project. Studenten werken samen met leerlingen en een school. Ze leren in teamverband gezamenlijke activiteiten opzetten passend binnen het opzet van de participerende school. Voorafgaand aan deze twee weken, worden er voorbereidende sessies voorzien op de hogeschool; de studenten maken hierbij kennis met verschillende werkvormen en methodieken en worden uiteraard ook vakinhoudelijk geschoold.

Designlab V en VI:

Kies je designlab

In dit designlab voeren de studenten een praktijkonderzoek uit in het werkveld. Ze vertrekken vanuit een probleemanalyse uit het werkveld en proberen deze bij te sturen/ een oplossing voor te voorzien. Een sterke samenwerking met het werkveld behoort dan ook tot het opzet van dit vak. De studenten doorlopen de designcyclus bij het uitvoeren van dit praktijkonderzoek en reflecteren vanuit een onderzoekende houding op het doorlopen proces.

Het uitgewerkte product wordt vervolgens getest op eindstage én gepresenteerd op de onderwijsmarkt voor studenten, docenten, en werkveldpartners.

Reflectievragen

Single loop

Op welke manier wordt er in jouw lerarenopleiding gewerkt aan agency? (Hoe) werk je hier zelf rond in je lessen? Op welke manier zou je deze werking nog kunnen versterken? Welke aspecten uit de voorbeelden inspireren je om het anders aan te pakken in je eigen lessen/ in je eigen opleiding?

Double loop

Hoe belangrijk vind jij agency in het curriculum van de lerarenopleiding? Welke aspecten van agency zijn meer of minder belangrijk? In welke mate wordt hierop ingezet binnen het opleidingsaanbod? Welke verschillen in onderwijsvisie komen aan bod als je dit in team bespreekt? Welke plaats krijgt 'inzetten op agency' binnen de visie van je lerarenopleiding?

Triple loop

Welke structuren, routines binnen de opleiding belemmeren/ bevorderen de uitbouw van een curriculum dat sterk inzet op agency? Over welke competenties dient de lerarenopleider die inzet op agency te beschikken? Hoe wordt er binnen jouw opleiding ingezet op het professionaliseren van lerarenopleiders in functie van agency?



Bouwsteen 3:

‘grammar of schooling’; de onzichtbare structuren van het onderwijs

~~~~~

“The problem is not the people; teachers are working heroically, and students are persevering under highly adverse circumstances. The problem is that they are working within a structure that is working against them.” (Jal Mehta, 2022)

Een veranderbekwame leerkracht heeft inzicht in onderliggende structuren, routines en maatschappelijke normen die spelen binnen onderwijs. Hij/zij/die is zich ook bewust van de impact van deze systemen op het handelen en denken van zichzelf en van het schoolteam, en kan deze ‘grammar of schooling’ kritisch bevragen. Een veranderbekwame leerkracht staat open voor verschillende mogelijke onderwijsbenaderingen, organisatievormen en schoolstructuren en kan deze structuren aanpassen indien nodig en mogelijk. Op die manier is de leerkracht in staat om impactvol te handelen. Een derde bouwsteen om veranderbekwame leerkrachten op te leiden is inzetten op het kritisch leren kijken naar de ‘grammar of schooling’.

Dit hoofdstuk onderzoekt hoe de ‘grammar of schooling’ het onderwijs beïnvloedt en waarom veranderingen in onderwijsstructuren zo moeilijk te realiseren zijn. We starten met een casus: de schoolloopbaan van Anna, een cognitief sterk functionerende leerling die vastloopt in de vaste structuren van het secundair onderwijs. We verkennen het concept ‘grammar of schooling’, gebaseerd op inzichten van onderwijsonderzoekers zoals Tyack & Cuban, Mehta, Hattie en März en we gaan dieper in op hoe het zo hardnekkig is. Tot slot stellen we ons de vraag hoe lerarenopleidingen toekomstige leerkrachten kunnen voorbereiden om niet alleen binnen deze structuren te functioneren, maar ze ook kritisch te bevragen en te vernieuwen indien nodig en mogelijk?

# Casus: 'Anna en de grenzen van het traditionele onderwijs'.



*Anna is een 12-jarige leerling in het Vlaamse secundair onderwijs die wordt gekenmerkt door haar cognitief sterk functioneren (CSF). Ze is nieuwsgierig, creatief en heeft een brede interesse. Ze blinkt uit in sommige vakken zoals wiskunde, natuurwetenschappen en geschiedenis. Nieuwe leerstof verwerkt ze razendsnel en ze heeft een constante behoefte aan uitdaging om haar leergierigheid te bevredigen.*

*Anna's talenten beperken zich echter niet tot het intellectuele domein. Ze heeft een levendige verbeeldingskracht en een passie voor creatieve bezigheden. Ze leest graag, schrijft verhalen en experimenteert met kunst, muziek en dans. Daarnaast heeft ze een sterk rechtvaardigheidsgevoel en een uitgesproken interesse in maatschappelijke thema's. Dit uit zich in diepgaande gesprekken, niet alleen met haar leeftijdsgenoten, maar ook met oudere leerlingen en leerkrachten.*

*Ondanks haar talenten loopt Anna steeds vaker vast op school. Ze verliest haar motivatie en geeft aan dat ze school saai vindt. Ze ervaart de lessen als traag en repetitief en heeft het gevoel dat ze veel tijd verspilt met wachten tot haar klasgenoten de leerstof begrijpen. Ze wil verdiepende vragen stellen, maar voelt zich geremd door de strikte lesopbouw en het tempo dat door de leerkracht en het leerplan wordt bepaald. Ze merkt dat ze zich steeds minder kan relateren aan haar klasgenoten en voelt zich een buitenbeentje in de groep.*

*Soms begrijpt Anna de leerstof al volledig voordat ze haar eerste toets moet afleggen. Ze denkt dat ze, als ze alle toetsen vooraf zou mogen maken, minstens even goede resultaten zou behalen als nu. Tijdens de studie keek ze toevallig mee in een cursus van een leerling uit de derde graad en voelde zich voor het eerst echt uitgedaagd. Dit moment maakte haar tegelijkertijd angstig en hoopvol: zou er een manier zijn waarop ze echt intellectueel gestimuleerd kan worden? Het voelde anders dan de extra taken die ze af en toe krijgt in bepaalde lessen, die vaak meer van hetzelfde zijn zonder echte verdieping. En die daardoor soms meer als een straf aanvoelen.*

*Haar ouders vroegen een gesprek aan met de school. Tijdens het overleg*

*erkende iedereen haar specifieke leernoden. De leerkrachten gaven aan dat ze graag rekening willen houden met haar noden, maar dat hun werkdruk al zo hoog is dat ze weinig extra ruimte zien om individueel maatwerk te bieden. Anna stelde zelf enkele voorstellen voor. Voor sommige vakken wil ze examens vervroegd afleggen en lessen volgen bij oudere leerlingen. Voor andere vakken wil ze vrijstellingen zodat ze zelfstandig aan verdiepende projecten kan werken. In sommige lessen wil ze graag vakken uit andere studierichtingen volgen om haar brede interesse te voeden, zoals psychologie en filosofie. Artistieke vorming zou ze wel op haar huidige niveau willen blijven volgen, omdat ze dat boeiend vindt en een goede band heeft met haar leerkracht. Voor wiskunde zou ze graag enkele jaren versnellen, omdat ze zich hierin bijzonder sterk voelt. Dat kan ook voor een aantal andere vakken maar zeker niet voor allemaal.*

*De directeur luisterde aandachtig, wreef door zijn haar en zuchtte. “Ik begrijp je wensen, Anna, maar ik weet niet hoe ik dit zou kunnen realiseren binnen de bestaande structuur van onze school. Ik vraag me zelfs af of dit binnen het huidige decretale kader wel mogelijk is.”*

*[Deze casus is gebaseerd op praktijkervaringen van de auteur en ontworpen in het kader van PWO Le(e)rmodern.]*

Cognitief sterk functionerende (CSF) leerlingen zoals Anna dagen de bestaande onderwijsstructuren uit door hun behoefte aan differentiatie, versnelling en flexibiliteit. Hun specifieke leerbehoeften en de moeilijkheid die scholen ervaren om er adequaat op in te spelen tonen ons heel duidelijk hoe de huidige grammatica van het Vlaamse secundair onderwijs verstard is. Pas sinds 1 september 2022 maakte de regelgeving het mogelijk om in het secundair onderwijs te versnellen.

Het gestandaardiseerde curriculum biedt CSF – leerlingen zoals Anna vaak onvoldoende uitdaging, wat leidt tot verveling en demotivatie. Daarnaast belemmeren de schotten tussen de finaliteiten, de gesloten organisatie in studierichtingen en jaarklassen met vaste roosters het leerproces van deze leerlingen, omdat het versnellen binnen bepaalde vakken of het combineren van verschillende leertrajecten binnen het huidige systeem nauwelijks mogelijk is.

Om te besluiten leert de casus ons dat om adequaat in te kunnen spelen op leerbehoeften van leerlingen zoals Anna, en bij uitbreiding alle leerlingen met specifieke leerbehoeften, scholen en het onderwijsbeleid de bestaande onderwijsstructuren moeten durven overstijgen.

Het Vlaamse secundair onderwijs is doordrongen van diepgewortelde structuren en gewoonten die vaak als vanzelfsprekend worden beschouwd. Deze impliciete regels worden door Tyack en Cuban (1995) omschreven als de ‘grammar of schooling’.

## **Wat zijn de onzichtbare structuren van onderwijs, ofwel de ‘grammar of schooling’?**

‘Grammar of schooling’ wordt beschouwd als een overkoepelend concept dat verwijst naar de diepgewortelde organisatorische en pedagogische structuren waarop onderwijs is gebouwd (Tyack & Tobin, 1994). Dit gaat concreet over culturele verwachtingen ten aanzien van onderwijs, de politieke invloed op onderwijs, schoolorganisatie (groepeeringsvormen, evaluatiemethoden, roostering, ...) en bureaucratie. Net zoals grammatica de regels van een taal vormt, definieert de ‘grammar of schooling’ de manier waarop scholen functioneren.

Hoewel de bestaande grammatica stabiliteit en voorspelbaarheid biedt, maakt ze het tegelijkertijd moeilijk om diepgaande onderwijshervormingen door te voeren. Fundamentele wijzigingen worden vaak als bedreigend ervaren: als de grammatica van een taal plots verandert, wordt de taal immers onherkenbaar.

De casus van Anna toont hoe deze diepgewortelde structuren leerlingen kunnen beperken in hun ontwikkeling. Haar behoefte aan flexibiliteit en uitdaging botst op de organisatie van leertrajecten, evaluaties en vakindeling. De structurele belemmeringen waarmee zij te maken krijgt, zoals geen vakken op eigen tempo kunnen volgen of niet interdisciplinair kunnen werken, illustreren precies de situatie die Tyack en Tobin (1994) beschrijven. Jal Mehta (2022) bouwt voort op deze inzichten en stelt dat het ‘klassieke’ onderwijssysteem, gebaseerd op een industriële structuur uit de 19e en 20e eeuw, niet langer voldoet aan de behoeften van de huidige samenleving. Hij pleit voor een diepgaande herziening van de ‘grammar of schooling’, waarbij de vaste structuren worden vervangen door flexibele, adaptieve leeromgevingen die beter inspelen op individuele leerbehoeften en maatschappelijke veranderingen.

Mehta (2022) beschreef de huidige ‘grammar of schooling’ in een overzichtelijke tabel en deed een aanzet om binnen verschillende domeinen veranderingen aan de structuren aan te brengen. We maakten van dit model een vertaling naar de Vlaamse context.

## Tabel grammar of schooling

| Categorie             | Huidige<br>'grammar of schooling'                                                           | Potentiële<br>'grammar of schooling'                                                                                                                                 |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Organisatiemodel      | Lineaire, hiërarchische besluitvorming.                                                     | Gedeeld leiderschap en organische verandering.                                                                                                                       |
| Onderwijsdoel         | Leerlingen voorbereiden op de arbeidsmarkt en maatschappelijke structuren.                  | Leerlingen ondersteunen bij het ontwikkelen van: agency, doelgerichtheid, actieve deelname en bijdrage aan de samenleving en persoonlijke groei.                     |
| Structuur             | Leeftijdsgebonden klassen, segregatie op basis van prestatie, roosters, uniforme leerwegen. | Flexibele leerwegen, keuze. Heterogene en intergenerationele leergroepen. Inclusie op basis van talent en diversiteit.                                               |
| Didactiek             | Kennisoverdracht via traditionele instructiemethodes, vakgericht.                           | Actief leren, projectwerk, interdisciplinair onderwijs.                                                                                                              |
| Leeromgeving          | Klassikaal, met lessen van 50 minuten en vaststaande vakken. Leren gebeurt op school.       | Flexibele leeromgevingen en -ruimtes, hybride leeromgevingen (school, online, werkveld). Leren op verschillende locaties, inclusief gemeenschappen en bedrijfsleven. |
| Evaluatie             | Gestandaardiseerde testen en summatieve evaluatie.                                          | Formatieve beoordeling, portfolio's, en competentiegericht evaluatie.                                                                                                |
| Rol van de leerkracht | Leerkracht als kennisoverdrager en controleur van leerprestaties.                           | Leerkracht als coach en begeleider, met aandacht voor zelfregulerend leren.                                                                                          |





| Categorie                        | Huidige<br>'grammar of schooling'                                            | Potentiële<br>'grammar of schooling'                                                     |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| Samenwerking en<br>gemeenschap   | School als autonome instelling, met beperkte connectie met externe partners. | Netwerkscholen met samenwerking tussen bedrijven, cultuurorganisaties en gemeenschappen. |
| Beeld van de leerling            | Leerling als ontvanger van kennis.                                           | Leerling als participant die autonomie en verantwoordelijkheid krijgt in het leerproces. |
| Ethos                            | Transactioneel, gericht op efficiëntie en controle.                          | Relationeel, gericht op samenwerking en betrokkenheid.                                   |
| Opvatting over<br>kennis         | Kennis is vaststaand en gescheiden in vakken.                                | Kennis is dynamisch, verbonden en wordt geconstrueerd door interactie en ervaring.       |
| Scheiding tussen<br>disciplines  | Sterk, vakken staan los van elkaar.                                          | Doorlaatbaar, integratie tussen disciplines wordt gestimuleerd.                          |
| Leermethode                      | Kennisoverdracht door instructie.                                            | Leren door te doen; een leerproces gebaseerd op apprentissages.                          |
| Keuzevrijheid voor<br>leerlingen | Beperkt, standaardcurricula en strikte leerwegen.                            | Open, meerdere keuzemogelijkheden en flexibiliteit in leertrajecten.                     |
| Tijdsindeling                    | Korte lesuren en vaste tijdsblokken.                                         | Langere, variabele blokken met ruimte voor diepgaand leren.                              |
| Ruimtegebruik                    | Traditionele klaslokalen.                                                    | Verbonden en diverse leeromgevingen (klassikaal, digitaal, in de gemeenschap).           |
| Gelijke kansen beleid            | Focus op het dichten van kloof in gestandaardiseerde tests.                  | Erkenning van de identiteit van leerlingen en ondersteuning op basis van hun potentieel. |

De nieuwe 'grammar of schooling', zoals Mehta (2022) het voorstelt, impliceert een radicaal andere benadering van onderwijs. Het daagt scholen uit om hun roosters, curricula en beoordelingsmethoden, leeromgevingen, schoolorganisatie, ... te herzien, zodat leerlingen niet langer gebonden zijn aan vaste structuren, maar ruimte krijgen om hun leerroute gedeeltelijk zelf te bepalen. Voor Anna zou dit betekenen dat ze niet langer belemmerd raakt door een vastgelegd tempo en leerinhouden, maar de mogelijkheid krijgt om haar eigen curriculum vast te leggen in een op maat gemaakt leertraject. Mehta's model biedt onderwijsinstellingen perspectieven om structuren aan te passen om zo beter tegemoet te komen aan diverse leerbehoeften.

Dat het niet eenvoudig is om een aanwezige 'grammar of schooling' te veranderen wordt duidelijk in de COVID-pandemie. De bestaande 'grammar of schooling' werd immers nooit zo uitgedaagd als toen. Nadien konden we lessen trekken, niet enkel over hoe resistent onderwijs is, maar vooral hoe adaptief dit bleek als de context plots helemaal anders is. Toch bleek dat de fundamentele 'grammar of schooling' grotendeels onaangetast bleef (Zhao, 2020). Scholen migreerden hun bestaande structuren naar digitale platformen, maar de organisatie van leerinhouden, evaluatie en klastijd bleef vaak gebaseerd op de klassieke schoolstructuur. Hattie (2020) benadrukt dat we de ervaringen uit de COVID-pandemie kunnen benutten om te evolueren naar een nieuwe 'grammar of schooling' meer inspeliend op de veranderende eisen van de maatschappij en tegemoetkomend aan nieuwe inzichten over hoe leerlingen het best leren. Ook de OESO (2020) doet suggesties over hoe de traditionele 'grammar of schooling' kan evolueren om beter in te spelen op de veranderende eisen van de maatschappij.

Hattie's en Zhao's ideeën resoneren sterk met uitdagingen van leerlingen zoals Anna. In een ander systeem, zou Anna zelf haar leerproces kunnen sturen, over studierichtingen en leeftijden heen vakken kunnen kiezen en leren in een betekenisvolle context die haar intellectuele nieuwsgierigheid voedt.

## Waarom inzage in de 'grammar of schooling'?

Hoewel de 'grammar of schooling' stabiliteit en voorspelbaarheid biedt, vormt ze tegelijkertijd, wanneer er uitdagingen of veranderingen op scholen afkomen, een belemmering voor onderwijshervormingen, die soms noodzakelijk zijn, maar moeizaam ingang vinden.

In de praktijk betekent dit dat scholen en leerkrachten zich vaak gevangen voelen in een systeem dat weinig ruimte laat voor maatwerk en differentiatie. Daarnaast is het ook zo dat zonder inzicht in de 'grammar of schooling' leerkrachten hun onderwijspraktijk onbe-

wust afstemmen op bestaande en soms vastgeroeste structuren, zonder zich bewust te zijn van alternatieve benaderingen. Dit kan leiden tot frustratie, zowel bij henzelf als bij leerlingen die niet binnen dit onderwijsmodel passen.

Vanuit het perspectief van veranderbekwaamheid vinden we het belangrijk dat een leerkracht zicht krijgt in de ‘grammar of schooling’, en hier kritisch naar kan kijken. Bij uitstek is een veranderbekwame leerkracht er ook toe in staat om de ‘grammar of schooling’ te doorbreken en zelf structurele of culturele verandering teweeg te brengen. In dat geval is het van belang dat de leerkracht beschikt over schoolorganisatorische competenties (März et al., 2021; Kelchtermans & Ballet, 2002). Dit impliceert dat de leerkracht zijn/haar/hun positie binnen de schoolorganisatie begrijpt en kan schakelen tussen beperkte en uitgebreide professionaliteit (rolbewustzijn). Daarnaast betekent dit de leerkracht zicht heeft op interne machtsdynamieken en besluitvormingsprocessen die spelen binnen scholen (micropolitieke geletterdheid).

In de casus van Anna erkennen de schooldirecteur en leerkrachten haar leerbehoeften, maar ze botsen op institutionele beperkingen, zoals vaste leerwegen en regelgeving. Dit toont hoe de onderwijsopvattingen zichtbaar worden in de manier waarop leerkrachten en schoolleiders de situatie interpreteren en naar oplossingen zoeken binnen (en buiten) de bestaande structuren. Een beter zicht krijgen op de diepgewortelde onderwijssystemen die spelen en die hervormingen bemoeilijken helpt leerkrachten en schoolteams met andere woorden bij het expliciteren en scherp stellen van hun onderwijsopvattingen.

## Hoe werken rond ‘grammar of schooling’?

In deze inspiratiegids schuiven we vier aanbevelingen naar voor om te werken rond ‘grammar of schooling’ in de lerarenopleiding:

- ▶ Bied studenten inzicht in onderliggende onderwijsstructuren en systemen
- ▶ Maak studenten bewust van de impact en veranderbaarheid van onderliggende structuren en systemen
- ▶ Leer studenten kritisch kijken naar ‘grammar of schooling’ en leer hen open staan voor verschillende mogelijke onderwijsbenaderingen, organisatievormen en schoolstructuren.
- ▶ Daag studenten uit om mee na te denken over het veranderen van ons onderwijs

## Bied studenten inzicht in ‘grammar of schooling’

Het inzicht in de ‘grammar of schooling’ vergroten, kan door expliciet rond dit concept te werken in de lerarenopleiding. Dit gebeurt door zichtbaar in het curriculum ruimte te maken voor dit aspect van ons onderwijs; bijvoorbeeld via vakken die de historische evolutie van het onderwijssysteem behandelen of vakken die verschillen tussen onderwijsstructuren en onderwijsconcepten belichten.

Naast het versterken van conceptuele kennis op vlak van onderliggende structuren en systemen is het voornamelijk van belang dat studenten verschillende mogelijke toepassingen ervan in de praktijk leren kennen zodat ze een brede invulling kunnen geven aan wat ‘grammar of schooling’ concreet betekent. Hiertoe kan je hen best laten kennismaken met zoveel mogelijk verschillende onderwijsleeromgevingen, organisatievormen en schoolstructuren.

*Organiseer daarom stages in scholen die bewust afwijken van de door studenten reeds gekende (eerder traditionele) ‘grammar of schooling’. Laat hen kennismaken met diverse soorten onderwijsorganisatie, flexibele leertrajecten, interdisciplinaire onderwijsmodellen, verschillende onderwijsbenaderingen of methodes, ... en laat hen via gerichte observatieopdrachten bewust kijken naar de concrete uitwerking van deze structuren.*

## Maak studenten bewust van de impact en veranderbaarheid van ‘grammar of schooling’

Leer studenten hoe onderliggende onderwijsstructuren invloed uitoefenen op het onderwijs dat gerealiseerd wordt. Bespreek de impact ervan op het handelen en denken van de leerkracht en bijgevolg op de opvattingen, gedragingen en resultaten van leerlingen. Structuren kunnen belemmerend of bevorderend werken voor het realiseren van bepaalde onderwijsdoelen. Daarbij is het van belang dat studenten inzien dat structuren veranderbaar zijn en dus dat, indien ze belemmerend werken, het bijsturen ervan kan overwogen worden. Onderwijsstructuren kunnen niet als vanzelfsprekend of onveranderbaar beschouwd worden.

*Om deze bewustwording in de lerarenopleiding te faciliteren kan gewerkt worden met praktijkvoorbeelden (casussen) die de impact en veranderbaarheid van onderliggende structuren illustreren. Zo bijvoorbeeld kan de casus van Anna (zie eerder) studenten laten nadenken over hoe structurele kenmerken van het onderwijs, innovatie belemmeren en hoe hier in de praktijk oplossingen voor te vinden zijn. Het voorbeeld van de modernisering kan illustreren dat onderwijssystemen veranderbaar zijn en dat veranderingen*

*op structureel niveau een impact hebben op het onderwijs dat geboden wordt. Licht telkens toe waarom scholen ervoor kiezen om bepaalde structuren te behouden en andere structuren te veranderen, belicht hoe veranderingsprocessen op scholen kunnen lopen en hoe ze een impact uitoefenen op het handelen en denken van leerkrachten en leerlingen. Casussen maken abstracte concepten concreet en bieden leerkrachten (in opleiding) de kans om theorie toe te passen in simulaties of rollenspellen, om zo de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen.*

Naast het spreken en reflecteren over veranderingen binnen onderwijs is het interessant om studenten de kans te bieden om te ervaren hoe verandering werkt in scholen.

*Dit kan bijvoorbeeld door leerkrachten in opleiding te laten samenwerken in onderwijsinnovatieprojecten. Zo kunnen studenten stagelopen in scholen die in een transitieproces zitten, of die aan de slag zijn gegaan met alternatieve onderwijspraktijken. Studenten kunnen observeren en participeren in veranderingsprocessen binnen dergelijke scholen en hierover reflecteren. Op deze manier krijgen leerkrachten in opleiding de kans om te ervaren dat onderwijs veranderbaar is en hoe onderwijsvernieuwing in de praktijk werkt.*

## **Leer studenten kritisch en met open blik kijken naar ‘grammar of schooling’**

Onderwijsstructuren zijn niet willekeurig ontstaan: veel elementen van de ‘grammar of schooling’ hebben een historisch gegroeide, doordachte basis en spelen een cruciale rol in het bewaken van stabiliteit en continuïteit in het onderwijs. Het is zinvol dat studenten deze basis leren kennen en dat ze vervolgens leren om er kritisch naar te kijken. Leer hen open staan voor verschillende mogelijke onderwijsbenaderingen, organisatievormen en schoolstructuren door hen meerdere perspectieven te leren kennen en door hen uit te dagen tot out-of-the-box-denken.

*Om studenten uit te dagen verschillende perspectieven te overwegen kan gebruik gemaakt worden van de casussen uit het boek ‘Onderwijsdilemma’s’ (Alaerts et al., 2025). Dit boek werd ontwikkeld in het kader van dit praktijkonderzoek en is opgebouwd rond concrete casussen, waarbinnen verschillende perspectieven op een dilemma worden onderzocht. Tegelijk tracht dit boek de nodige achtergrondinformatie aan te reiken. Door middel van contextualisering, historische en onderwijskundige duiding, worden leerkrachten (in opleiding) uitgedaagd om verschillende standpunten te verkennen, om zodoende een eigen onderwijsvisie te ontwikkelen. Door op deze manier perspectiefverbreding te faciliteren bij studenten leggen we de basis om open te staan voor verschillende mogelijke onderwijsbenaderingen, organisatievormen en schoolstructuren.*

‘Grammar of schooling’ beïnvloedt het denken en handelen van de leerkracht. Een veranderbekwame leerkracht is zich hiervan bewust en kan bij het reflecteren over de eigen onderwijspraktijk de impact van onderwijsstructuren op zijn/haar/hun handelen en denken mee in rekening brengen. Bij de bouwsteen transformatief leren kwam het triple loop reflectiemodel aan bod. Het model ondersteunt diepgaande reflectie waarbij naast het nadenken over verbeteringen in de klas (single loop), ook persoonlijke overtuigingen (double loop) en onderliggende structuren, routines en waarden (triple loop) in vraag gesteld worden. Door dit model te gebruiken bij bijvoorbeeld begeleide reflectiegesprekken (supervisie) daag je studenten uit om, gekoppeld aan concrete leservaringen, onderliggende structuren te expliciteren en te bevragen. Koppeling maken met de impact van onderliggende structuren kan de bestaande reflectiemomenten verdiepen.

## Daag collega-lerarenopleiders en studenten uit om na te denken over het veranderen van ons onderwijs

Als lerarenopleiding kan je de motor zijn van systeemverandering. Dit kan je, als lerarenopleider doen door veranderbekwame onderwijsprofessionals op te leiden. Daarnaast kan je ook zelf veranderbekwaam zijn en de eigen grammar of schooling expliciteren en in vraag stellen: Zijn er bepaalde onderwijsbenaderingen of schoolstructuren die jouw lerarenopleiding vooropstelt? Merk je dit in de wijze waarop de opleiding vorm krijgt? Wordt dit ook geëxpliciteerd aan studenten?

*Via scenario-denken kan je (toekomstige) leerkrachten en lerarenopleiders uitdagen om na te denken over structurele veranderingen. In de publicatie ‘Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling’ (2020)’ biedt de OESO mogelijke toekomstscenario’s voor het onderwijs, waarbij wordt onderzocht hoe de huidige structuren kunnen evolueren, opdat ze beter zouden inspelen op de veranderende eisen van de maatschappij. De OESO wil hiermee beleidsmakers, opvoeders en de samenleving stimuleren om na te denken over hoe het onderwijs kan en moet evolueren.*

## Praktijkvoorbeeld 1: Study visits; met de nieuwsgierige blik van een nomade naar onderwijs leren kijken.

Educatieve Bachelor Secundair onderwijs HOGENT

**Het keuzeonderdeel Study Visits van HOGENT maakt deel uit van het internationale curriculum. Zowel buitenlandse studenten als laatstejaarsstudenten uit de opleidingen kleuter-, lager- en secundair onderwijs kunnen zich hiervoor inschrijven. Gedurende één semester nemen ze deel aan hoorcolleges, werksessies en schoolbezoeken en gaan ze met elkaar in dialoog over de ‘grammar of schooling’. Tijdens de studiebezoeken en de daaropvolgende verdiepende reflecties worden de studenten aangemoedigd om hun subjectieve onderwijstheorie expliciet te maken, te onderbouwen en standpunten in te nemen.**

Studenten uit de lerarenopleiding van HOGENT worden net zoals bij alle andere lerarenopleidingen opgeleid om in de eerste plaats goed les te geven. Ze worden vakinhoudelijk gestoffeerd en geprikkeld. Hun initiële ambitie om leerkracht te worden, wordt versterkt door hen vakmanschap aan te leren: (vak)didactische en (ped)agogische competenties. Hoe verder ze in de opleiding doorgroeien hoe meer aandacht er gaat naar het bredere leraarschap: in

team werken, van disciplinariteit naar interdisciplinair werken, ... Toch is er doorheen de opleiding weinig aandacht voor de zogenaamde ‘grammatica van onderwijs’, voor de onderliggende structuren en systemen die het onderwijs vormgeven en organiseren en voor het leren expliciteren, bevragen en onderbouwen van een subjectieve onderwijstheorie. Nochtans zijn subjectieve onderwijstheorieën bij elk student aanwezig en bepalen ze in sterke mate de grondhouding en het pedagogisch-didactisch handelen van de student.

### Hoe wordt dit opleidingsonderdeel opgebouwd?

Voorafgaand aan de keuze voor dit vak worden de doelen geëxpliciteerd, waardoor de studenten die voor dit vak kiezen in vele gevallen een interesse hebben in onderwijsconcepten en het zogenaamde innovatieve onderwijs. Tijdens de eerste les worden ze via een interactieve werkvorm gevraagd om hun keuze te motiveren en hun verwachtingen te expliciteren voor hun medestudenten. Dit toont alvast wat hun leerstatus is en welke leerkansen

ze hopen te krijgen. Tijdens de eerste lessen wordt dieper ingegaan op de verschillende ideologische benaderingen van onderwijs. Via het tempelmodel wordt onderwijsorganisatie geconceptualiseerd. We concretiseren dit aan de hand van voorbeelden en leren ze aan de hand van wetenschappelijke artikels het concept 'grammar of schooling' kennen waardoor ze meer inzicht krijgen in hoe systemen het onderwijs vormgeven en wat daar de kenmerken van zijn. Met deze input gaan de studenten aan de slag en bereiden ze de verschillende schoolbezoeken voor.

## **De onderzoekende blik scherper stellen.**

Nadat de concepten zijn geïntroduceerd en uitgediept, gaan we aan de slag met een concrete oefening die de basis legt voor de schoolbezoeken. De oefening heeft tot doel de studenten de verschillende mogelijke ingrepen op de grammatica van onderwijs te leren herkennen, naast andere mogelijke alternatieve manieren om onderwijsconcepten te vertalen in systemen en processen, didactische aanpakken of infrastructuur.

In een eerste begeleide oefening gaan de studenten op zoek naar voorbeelden van hoe een school vanuit zijn onderwijsconcept zaken vertaalt in een schoolbeleid, de onderwijsleerpraktijk, de schoolorganisatie, etc. In groepjes noteren ze de verschillende zaken die

ze opmerken. Dit kan bijvoorbeeld gaan over de indeling in graadklassen, de organisatie van FLEX-uren, een alternatief evaluatiesysteem, enzovoort. Ze noteren telkens wat ze hebben opgemerkt en reflecteren over de mogelijke toegevoegde waarde voor de school, de leerlingen, leerkrachten, enzovoort.

Vervolgens rangschikken ze individueel de zaken die ze hebben opgemerkt volgens wat voor hen prioritair zou zijn om te integreren in een school waar ze tewerkgesteld zijn. Als laatste stap discussiëren ze in groep om uiteindelijk een consensus te bereiken over wat ze als groep zouden willen doorvoeren. In een volgende fase licht elke groep plenair toe wat ze als consensus hebben bereikt. Als laatste fase wordt over de verschillende groepen heen opnieuw gediscussieerd totdat ze zich achter één voorstel kunnen scharen.

Deze oefening zorgt ervoor dat de studenten leren kijken naar scholen als een geheel van structuren en systemen, vertaald in concrete onderwijsleerpraktijken die gebaseerd zijn op een visie met als beoogd doel beter onderwijs te bieden voor de leerlingen. Tegelijkertijd onderzoeken ze hun subjectieve onderwijstheorieën en bespreken ze deze met medestudenten aan de hand van concrete voorbeelden uit de praktijk.



## Op ontdekkingsreis in het werkveld.

Samen met de studenten bezoeken we diverse scholen in het lager en secundair onderwijs, en maken we een tweedaagse reis naar het buitenland om scholen te bezoeken. Al deze scholen kenmerken zich door een uniek onderwijsconcept of doordat ze uitgesproken methodescholen zijn.

Hoewel de scholen vanuit een voorafgaand gesprek over de doelstellingen van het vak de regie over het bezoek nemen en dit naar eigen inzicht organiseren, zodat ook hierbij hun schoolvisie tot leven komt, vragen we de studenten om tijdens een inleidend gesprek kort de visie van de school mee te krijgen.

Tijdens het bezoek gaan de studenten al dan niet onder begeleiding van het personeel of leerlingen van de school op onderzoek uit. De bedoeling is om zoveel mogelijk de werking van de school te leren kennen, te ontdekken op welke manier de visie wordt vertaald binnen de structuren en systemen, en welke effecten ze zien bij de leerlingen. Daarnaast gaan ze ook in dialoog over de schoolcultuur en het verhaal achter de school.

Na het bezoek voeren we een verdiepend gesprek om ervoor te zorgen dat wat de studenten hebben opgemerkt wordt uitgewisseld, theoretisch wordt gekaderd en ze onderling hun eigen indrukken en bevindingen kunnen delen

en hierop kunnen reflecteren. De initiële oefening die in de lessen aan bod kwam, wordt verder aangevuld met de nieuwe informatie die ze hebben verkregen.

## Opbrengsten

Sommige scholen kozen voor ingrijpen- de veranderingen in de 'grammatica van het onderwijs', terwijl andere kleine wijzigingen in het curriculum aanbrachten. Denk hierbij aan nieuwe pedagogisch-didactische benaderingen zoals team-teaching, projectmatig leren, en het integreren van verschillende vakken.

De examenopdracht vormt samen met theoretische kaders uit de lessen, de schoolbezoeken en de bijbehorende oefeningen het sluitstuk van dit opleidingsonderdeel. Voor het examen kan elke groep kiezen uit 2 mogelijke opdrachten die ze uitwerken met het oog op een mondelinge presentatie.

Optie 1: De studenten kunnen ervoor kiezen om een nieuwe school te starten. Aan de hand van de 'Golden Circle' presenteren ze hun visie en het raamwerk van de school. Ze denken erover na waarom ze deze school willen starten, hoe ze hun doelen willen bereiken, welke systemen en processen ze willen integreren en wat er concreet anders zal zijn aan de school in vergelijking met bestaande scholen. Telkens opnieuw expliciteren ze en onderbouwen ze hun keuzes.

Optie 2: Ze kunnen ook een advies presenteren voor het lerarenopleidingsprogramma van de hogeschool. Hierbij moeten ze hun visie op onderwijs vergelijken met de visie van de hogeschool en advies geven over hoe zij hun opleidingsprogramma kunnen verbeteren. Inhoudelijk kunnen ze zich laten inspireren door wat ze in de bezochte scholen hebben ontdekt.

De studenten ervaren dit opleidingsonderdeel stevast als een sluitstuk van hun opleiding, omdat ze worden uitgedaagd om vanuit de grammaticabril te kijken naar onderwijs. Hierdoor krijgen ze meer zicht op waarom scholen zich organiseren volgens een bepaald concept en hoe dit afhankelijk van een bepaalde visie kan verschillen van school tot school. Bovendien worden ze door deze confrontatie met andere onderwijsconcepten en de onderlinge dialoog hierover uitgedaagd om hun subjectieve onderwijstheorie te expliciteren, te onderbouwen, te verdiepen en te verbreden.

## ‘Visies op Onderwijs’; breder kijken, beter onderwijzen.

Educatieve Bachelor Secundair onderwijs Hogeschool VIVES

**De curriculumhervorming bood VIVES de mogelijkheid om het opleidingsonderdeel ‘Visies op Onderwijs’ te introduceren voor alle laatstejaarsstudenten van de educatieve bachelor secundair onderwijs. Dit opleidingsonderdeel omvat drie studiepunten en daagt studenten uit om vertrekkende vanuit inzicht in de ‘grammar of schooling’, hun subjectieve onderwijsstheorie te verbreden. Hiertoe werken we met hoorcolleges, reflectieopdrachten, discussies en ervaringen met methodescholen. Gedurende het gehele proces wordt de centrale vraag ‘Wat is evidence-based?’ voortdurend benadrukt en geïntegreerd in het denkproces van de studenten.**

In de eerste opleidingsjaren krijgen de studenten een uitgebreid pakket didactiek en vakdidactiek, waarbij aandacht wordt besteed aan leerzorg en hedendaagse onderwijsvernieuwingen zoals digitale didactiek, instructie- en niveaudifferentiatie, gedifferentieerd evalueren, inclusief leren, en dergelijke. Ondanks deze inspanningen blijkt de integratie van deze vernieuwingen in de eigen lespraktijk bij studenten een heel geleidelijk proces te zijn. We

constateren dat studenten hun comfort-zone niet snel verlaten. Door de leerlijn in reflectie tijdens hun studie zien we echter wel dat laatstejaarsstudenten groeien in hun vermogen om kritisch te reflecteren op hun lespraktijk en vakdidactische benaderingen.

We kiezen ervoor om het opleidingsonderdeel ‘Visies op onderwijs’ te programmeren voor alle studenten met als belangrijkste doelstelling de blik op onderwijs te verruimen. Dit stelt hen in staat verder kritisch te reflecteren en zich dus beter voor te bereiden op de praktijk. Het reikt hen tools aan om effectief om te gaan met nieuwe uitdagingen in het werkveld. Bovendien draagt de integratie van dit vak bij aan een cohesie in het curriculum, aangezien er een aanzienlijke synergie bestaat met onderzoeks- en taalcompetenties.

### Opbouw

In het opleidingsonderdeel wordt gestart met een analyse van de algemene doelen van onderwijs en hoe scholen zich daarbij profileren. De verschillende componenten van de ‘grammar of schooling’ worden besproken aan de hand van het overzicht van Tyack en Cuban uit 1995. Deze componenten

worden voorgesteld als een continuum om te voorkomen dat studenten in zwart-wit denken vervallen en onmiddellijk andere benaderingen afwijzen. Alle onderdelen van de 'grammar of schooling' kunnen op macro-, meso- en microniveau op verschillende manieren worden ingevuld. Studenten brengen hun eigen perspectief op goed onderwijs in kaart door zich te positioneren op deze continuïms, wat op dat moment nog erg vanuit een 'buikgevoel' vertrekt. Doorheen de verschillende hoofdstukken en opdrachten wordt voortdurend teruggegrepen naar dit vertrekpunt, waarbij studenten de evolutie in hun subjectieve onderwijstheorie in kaart brengen.

Om hun visie beter te funderen schotelen we de studenten enkele onderzoeksvragen voor, zoals "Is de democratisering van het onderwijs voldoende gerealiseerd?" of "Worden studiekeuzes op jonge leeftijd beïnvloed door de omgeving van het kind?" Om antwoorden op deze vragen te vinden, hanteren de studenten enkele geselecteerde bronnen over recent onderwijsonderzoek, zowel uit Vlaanderen als daarbuiten. Onderzoeksresultaten of visies van onderzoekers spreken elkaar soms tegen, wat voor studenten een uitdagend aspect is. Voorafgaand aan de lessen dienen studenten zich individueel inhoudelijk voor te bereiden. Alle reflecties en opdrachten worden ver-

zameld in een procesportfolio. Tijdens de lessen vindt er een debat plaats in kleine groepen, bewust heterogeen samengesteld op basis van zowel onderwijsvakken als het prestatieniveau van de studenten. We staan tijdens het debat stil bij wat goede argumenten zijn, iets wat de studenten eerder hebben ingeoeft in het onderdeel taalvaardigheden in het tweede opleidingsjaar.

Na het schetsen van een theoretisch kader, wordt de aandacht gevestigd op de redenen waarom een 'grammar of schooling' niet snel verandert. Een historisch perspectief op het (Vlaamse) secundair onderwijs is daarbij noodzakelijk, om studenten in staat te stellen de complexiteit van onze onderwijsstructuur beter te begrijpen. Vervolgens ondernemen we ook hier een zoektocht naar wat mogelijks evidence-based is en wat niet. Aanvullend bespreken we internationaal vergelijkend onderzoek en de kijk daarop vanuit diverse wetenschappelijke perspectieven.

Om de horizon van de studenten verder te verbreden, worden zij eveneens ondergedompeld in de ideeën van de vernieuwingsbewegingen. Hierbij wordt een historisch kader geschetst waarin de ideeën zijn ontstaan. De nadruk ligt evenwel op de hedendaagse toepassing van vernieuwers zoals Freinet, Montessori, Parkhurst, Neill en Steiner, met speciale aandacht voor de vertaling

naar het secundair onderwijs. Aangezien het organiseren van bezoeken aan methodescholen voor de hele groep derdejaarsstudenten praktisch moeilijk haalbaar is, worden gastsprekers van methodescholen uit de regio van de hogeschool uitgenodigd. Waar mogelijk worden bezoeken ter plaatse ingepland in kleinere deelgroepen om studenten een meer doorleefde ervaring te bieden. Veel secundaire methodescholen hanteren momenteel een eclectische benadering waarbij zij inspiratie halen uit diverse onderwijsstromingen om hun school op een evidence-based en evidence-informed wijze te structureren. Dit aspect wordt onderwerp van kritische discussie onder studenten, waarbij zij op zoek gaan naar en vertrekken vanuit bronnen die de wetenschappelijke basis van deze benadering bevestigen of weerleggen.

## Evaluatie

Als eindevaluatie van dit opleidingsonderdeel gaan de studenten in andere heterogeen samengestelde groepen in discussie met elkaar over een drietal stellingen. Voor aanvang van de discussie is het belangrijk om alle begrippen uit de stelling voor iedereen helder te krijgen. Studenten moeten hun argumentatie grondig en ook kritisch opbouwen, refereren naar wetenschappelijke literatuur of toonaangevende onderzoekers is daarbij een grote troef. Wanneer studenten niet optimaal participeren in de discussie, neemt de docent het procesportfolio erbij. De eerste evaluatiestap is daarbij het vergelijken van

de initiële persoonlijke kijk op onderwijs en de eindvisie. Daarna wordt de kwaliteit van de uitgewerkte opdrachten en reflecties geëvalueerd.

Als sluitstuk in de opleiding streven we naar een geïntegreerde evaluatie waarbij de student een sollicitatiegesprek voert. Tijdens deze sollicitatie integreert de student de inhoud en inzichten vanuit dit OPO maar ook vanuit zijn praktijkervaringen en andere opleidingsonderdelen. Er wordt verwacht dat de student kan schetsen waarvoor hij/zij/die staat, op welke school de student goed zou passen of in welke onderwijscontext de student zelfs een meerwaarde kan zijn. Ook hier is een evidence informed argumentatie een cruciaal criterium. De jury bij deze sollicitatie bestaat idealiter uit een gevarieerde groep docenten, aangevuld met mensen uit het werkveld.

# Reflectievragen

## Single loop

Op welke manier biedt jouw lerarenopleiding studenten inzicht in ‘grammar of schooling’? (Hoe) werk je hier zelf rond in je lessen? Op welke manier zou je deze werking nog kunnen versterken? Welke (aspecten uit de) voorbeelden inspireren je om het anders aan te pakken in je eigen lessen/ in je eigen opleiding?

## Double loop

Vind je het belangrijk dat toekomstige leerkrachten kritisch leren kijken naar ‘grammar of schooling’? Welke plaats krijgt dit binnen de visie van je hogeschool? Op welke onderwijsopvattingen bots je als je ‘grammar of schooling’ binnen je eigen lessen of binnen je opleiding meer plaats zou willen geven?

## Triple loop

In welke mate heb je zicht op de grammatica van je eigen onderwijs/ opleiding? Welke structuren, routines binnen je opleiding belemmeren/ bevorderen de uitbouw van een curriculum dat inzet op veranderbekwame leerkrachten en meer specifiek op leerkrachten die kritisch kijken naar bestaande onderwijsstructuren?





# Bouwsteen 4: breed leraarschap



“One of the beauties of teaching is that there is no limit to one’s growth as a teacher, just as there is no knowing beforehand how much your students can learn.” (Herbert Kohl, 1985).

Een veranderbekwame leerkracht heeft zicht op het brede takenpakket van de leerkracht en beschikt over de nodige (start)competenties om deze uit te voeren en erin te blijven groeien. Daarnaast staat de leerkracht open voor toekomstige veranderingen die zich aandienen in de taken en rollen van de leerkracht. Een vierde bouwsteen om veranderbekwame leerkrachten op te leiden is hen inzicht bieden in dit takenpakket en hen handvatten aanreiken om de diverse en steeds veranderende taken en rollen uit te voeren en erin te groeien.

In wat volgt, lichten we aan de hand van een casus toe welke taken en rollen de (startende) leerkracht vandaag opneemt en wat dit betekent voor de lerarenopleiding. Vervolgens bespreken we hoe we leerkrachten kunnen voorbereiden op toekomstige veranderingen in dit takenpakket. Tot slot komen twee praktijkvoorbeelden aan bod uit UC Leuven en Howest.

# Casus: ‘een overweldigend takenpakket’



*Jan is een derdejaarsstudent aan de lerarenopleiding bachelor secundair onderwijs, Nederlands en Geschiedenis. Tijdens de eerste weken van zijn laatste, lange stage is Jan voornamelijk bezig met het geven van lessen, waarvoor hij zich goed voorbereid voelt dankzij de kennis en vaardigheden die hij in de afgelopen drie jaar heeft opgedaan. Na een maand stage begint Jan echter te merken dat zijn takenpakket uitbreidt. Naast het geven van lessen wordt er van hem verwacht dat hij deelneemt aan verschillende overlegmomenten, waaronder vakgroepvergaderingen. Bovendien wordt hij gevraagd om mee te werken aan de organisatie van een schoolbrede projectweek en moet hij leerlingen begeleiden bij hun GIP. Dit alles komt bovenop zijn lesvoorbereidingen en toetsen.*

*Jan merkt dat hij zich overweldigd voelt door de hoeveelheid en diversiteit van de taken. Hoewel hij het lesgeven onder de knie heeft, voelt hij zich onvoldoende voorbereid op de andere verantwoordelijkheden die bij het leraarschap komen kijken. Hij heeft tijdens zijn opleiding wel geleerd over pedagogische en didactische vaardigheden, maar voelt dat hij zich onvoldoende voorbereid voelt op de praktische aspecten van het werk, zoals vergaderingen volgen, leerlinggesprekken voeren, werken met het digitale platform en organisatorische taken opnemen.*

*Jan begint te twifelen aan zijn bekwaamheid als leerkracht. Hij heeft moeite om zijn tijd goed te managen en voelt zich vaak gestresseerd, wat zijn zelfvertrouwen ondermijnt. Hij vraagt zich af of hij wel geschikt is voor het beroep, omdat hij het idee heeft dat hij tekortschiet in de taken die hij naast het lesgeven moet uitvoeren. Tijdens het supervisiegesprek met zijn stagebegeleider en medestudenten bespreekt Jan zijn ervaring.*

*[Deze casus is gebaseerd op de taken en rollen die pasafgestudeerden omschreven in de bevraging die, in het kader van PWO le(e)rmodern, werd afgenomen in 2023.]*

In bovenstaande casus kunnen we lezen dat er een grote diversiteit aan taken en rollen verwacht wordt van de leerkracht. Dat dit (startende) leerkrachten vaak overweldigt, hoeft niet te verbazen. Meermaals wordt er in media naar verwezen. Dit erg brede takenpakket wordt niet zelden aangewezen als één van de oorzaken voor het huidige lerarentekort, of minstens de uitval van startende leerkrachten.

In de nodenanalyse van dit praktijkonderzoek gaven zowel directies als pasafgestudeerden aan dat de lerarenopleiding hen niet of onvoldoende op deze rollen voorbereidt. In een driejarige opleiding kan vanzelfsprekend niet alles aan bod komen. Een aantal competenties kunnen pas op de werkvloer (terdege) verworven worden, maar om overeind te blijven in het onderwijs is het essentieel dat leerkrachten met een open en brede blik naar hun opdracht kunnen kijken, net zoals het noodzakelijk is dat ze in staat zijn om blijvend bij te leren. Voor lerarenopleidingen betekent dit dat ze een curriculum aanreiken dat studenten niet alleen laat kennismaken met dit brede takenpakket, maar hen tevens stimuleert om met een brede blik en lerende grondhouding in het beroep te stappen.

## Waarom is dit takenpakket zo veel ruimer geworden?

Een leerkracht secundair onderwijs is meer dan de vakexpert die voor de klas staat. Dit blijkt ook uit de omschrijving van de basiscompetenties voor de leerkracht en de domeinspecifieke leerresultaten die een lerarenopleiding dient na te streven (NVAO). Het profiel van de leerkracht secundair onderwijs omvat naast vakspecifieke competenties heel wat algemene lerarencompetenties die noodzakelijk zijn om sterk voor de klas te staan.

Een bredere invulling van het leraarschap werd in de hand gewerkt door verschillende tendensen in de samenleving en in het onderwijs. Een eerste belangrijke factor is de hervorming van het secundair onderwijs (2019-2025). Sinds die hervorming wordt van leerkrachten gevraagd om sterker samen of in team te werken aan bepaalde eindtermen. De huidige minimumdoelen zijn niet langer vakspecifiek opgesteld, maar samengebracht in zestien sleutelcompetenties. Dat is zo omdat heel wat competenties zoals persoonlijke ontplooiing, een gezonde en duurzame levensstijl, actief burgerschap en sociale inclusie en levenslang leren, niet effectief kunnen worden gerealiseerd in één vak door één leerkracht. Ze vergen initiatieven in verschillende les- en schoolcontexten.

Onze huidige minimumdoelen, zijn opgesteld onder impuls van het Europees referentiekader. Dat omschrijft acht sleutelcompetenties. De rationale achter deze sleutelcompetenties luidt als volgt: *'In tegenstelling tot beroeps- of technische competenties die voor een specifiek beroep worden ontwikkeld, zijn sleutelcompetenties transversaal. Dat*

*wil zeggen dat ze relevant zijn voor alle leergebieden op alle niveaus en gedurende het hele leven van mensen, zowel in formeel onderwijs als in niet-formeel en informeel leren (p 11, European Commission, 2019).'* Een transversale benadering vergt afstemming, overleg, nieuwe initiatieven en coördinatie. Dat heeft geleid tot interdisciplinaire samenwerkingsverbanden, vakoverschrijdende werkgroepen, projectdagen, nieuwe vakken en heel wat overleg.

Ten tweede hebben heel wat maatschappelijke ontwikkelingen het takenpakket van leerkrachten verbreed. Zo is er het verminderd welzijn bij jongeren; de toename in diagnoses van leerstoornissen; de nieuwe (AI-)technologie en de groeiende diversiteit. Elk van deze maatschappelijke tendensen vergroten de complexiteit van het lerarenberoep. Van leerkrachten wordt verwacht dat zij kwaliteitsvol kunnen werken op elk van deze terreinen. De vraag naar haalbaarheid dringt zich op.

Tot slot merken we binnen een context van een lerarentekort, dat de vakspecifieke expertise van de leerkracht op de helling komt te staan. Leerkrachten krijgen soms de opdracht om vakken te geven die onvoldoende of niet binnen de expertise liggen waarvoor ze zijn opgeleid. Dit roept heel wat vragen op in het werkveld en in de lerarenopleiding. *In welke mate kunnen en moeten leerkrachten inzetbaar zijn om andere vakken te geven dan degene waarvoor ze werden opgeleid? Welke vakken zijn (voldoende) aanverwant en welke niet?* Tegelijkertijd merken we dat de vraag naar kwaliteitsvol onderwijs steeds luider klinkt en dat er daarbij in eerste instantie juist naar vakexpertise verwezen wordt. Het antwoord op deze vragen is niet eenvoudig en leidt tot heel wat discussies over de essentie van het lerarenberoep en over de verhouding tussen vakspecifieke en algemene lerarencompetenties, kortom over de concrete invulling van het lerarenprofiel en wat het betekent om 'startbekwaam' zijn.

De combinatie van deze factoren maakt dat breed leraarschap niet alleen een feit, maar evenzeer een 'kwestie' is: *Mogen en kunnen we al deze taken van een (startende) leerkracht verwachten? Hoe blijven we zorgen voor kwaliteit? Hoe realiseren we een personeelsbeleid dat optimaal inzet op deze brede complexe en veranderende verwachtingen en hoe kan de lerarenopleiding een aanbod voorzien dat hier optimaal op inspeelt?*

# In welke mate werken lerarenopleidingen vandaag aan breed leraarschap?

Bereiden lerarenopleidingen hun studenten goed voor op de start in het secundair onderwijs? In welke mate beschouwen startende leerkrachten in het Vlaamse secundair onderwijs zichzelf als startklaar en veranderbekwaam? Hoe denken schoolleiders hierover? En welke suggesties hebben starters en schoolleiders voor de Vlaamse lerarenopleidingen om de startbekwaamheid en veranderbekwaamheid van starters te verbeteren? Deze vragen stonden centraal in de bevraging die we in 2023 deden in het kader van het praktijkwetenschappelijk onderzoek dat aan de grondslag ligt van deze inspiratiegids. We vatten de conclusies van de bevraging samen.

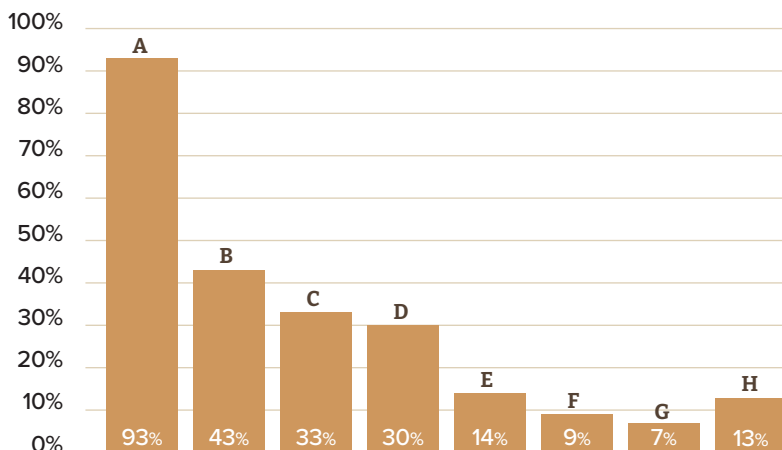
Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden werd een online survey afgenomen bij 336 startende leerkrachten (<3 jaar in het werkveld) en vonden interviews plaats met 32 schoolleiders van secundaire scholen. De resultaten tonen dat de meeste afgestudeerden zich na de lerarenopleiding startbekwaam voelen. Zowel schoolleiders als starters geven aan dat ze over een goede kennis van vakinhouden en vakdidactiek beschikken. Beide groepen respondenten waarschuwen evenwel dat de confrontatie met het brede takenpakket buiten het lesgeven overweldigend is. Ze stellen evenzeer dat de lerarenopleiding hen onvoldoende voorbereidt op die veelheid aan verantwoordelijkheden.

Wat veranderbekwaamheid betreft, tonen de resultaten dat 45% van de bevroagde startende leerkrachten vindt dat de lerarenopleiding hen meer handvatten zou moeten bieden om met veranderingen en onzekerheid in de werkomgeving om te gaan. Veranderbekwaamheid veronderstelt bovendien dat (startende) leerkrachten inzicht hebben in diverse onderwijsconcepten en in hoe de 'grammatica' van een school impact heeft op de onderwijspraktijk. Zowel schoolleiders als starters vermelden dat het wenselijk zou zijn om meer kennis en inzicht te verwerven over diverse onderwijsconcepten. Daarbij geven starters en schoolleiders als suggestie dat de kloof tussen lerarenopleiding en werkveld gedicht zou kunnen worden als lerarenopleidingen hun focus op vakinhoud en vakdidactiek zouden combineren met aandacht voor breed leraarschap en samenwerkingsvaardigheden.

## Breed leraarschap

De Bachelor Secundair onderwijs leidt leraren op in twee onderwijsvakken. Zo zien we dat 93% van onze startende leraren inderdaad lesgeeft in de onderwijsvakken waarvoor ze ook opgeleid zijn, maar dat ze daarnaast ook een breder takenpakket opnemen. 43% geeft ook les in andere onderwijsvakken dan de vakken waarvoor ze zijn opgeleid, 33% is actief binnen clusters van vakken of binnen projecten en 14% neemt ook al zorgtaken op tijdens de eerste jaren in het onderwijs.

### Welke opdrachten heb je reeds opgenomen in het onderwijs? (n=366)



- A Lesgeven in de onderwijsvakken waarvoor ik opgeleid ben
- B Lesgeven in andere onderwijsvakken dan de vakken waarvoor ik opgeleid ben
- C Lesgeven in projecten/clustervakken (PAV, STEM, Mens en Samenleving)
- D Lesgeven in keuzemodules of specifieke vakken uit de basisopties
- E Zorgtaken
- F Begeleiden van flexibele werktijd
- G Coördinatie
- H Andere

## Starters

*Leraarschap zijn is naast kennis doorgeven ook volgende rollen opnemen: coach, IIn begeleiding, communicator met belanghebbenden rond de IIn, praktijkonderzoeker, teammedewerker binnen en voor de gehele school ... Lesvoorbereidingen en evaluaties zijn een groot onderdeel en tijdsbesteding van de job: de 20 lessen zijn maar een deel van je job.*

*De stages van de lerarenopleiding brachten een deel van de taak van een leraar in kaart. Je weet hoe geweldig en uitdagend het is om voor de klas te staan. Die periodes zorgen ervoor om te reflecteren of je nu echt wel uit dat specifieke “lerarenhout” gesneden bent of niet. Die verwachtingen werden nog meer ingelost nu ik mijn “eigen” klassen heb. Niet langer het label van ‘stagiair’ op mijn voorhoofd hebben, was echt een hele ontlasting. Toch is leraar zijn zo veel meer dan enkel lesgeven. Daar wordt in de lerarenopleiding soms te zacht over gegaan. Leer leraren van morgen ook buitenschoolse activiteiten in elkaar steken als team, nadenken over vakspecifieke activiteiten, ... De administratie is enorm. Dat had ik nooit gedacht, net omdat het niet aan bod kwam en ik er dus niet voorbereid op was.*

## Directeur

*Het is zo dat starters ook niet altijd het correcte beeld hebben van hoe het is in het onderwijs. We hebben heel veel starters die heel snel stoppen.*

En in het exitgesprek zeggen ze dan:

“

*ja, maar er is ons niet gezegd dat wij ook in pedagogische werkgroepen moesten zitten, vakwerkgroepvergaderingen moesten doen, dat wij ook moesten projecten uitwerken rond tabak, alcohol, seks enzovoort, allemaal zaken die buiten de les gebeuren.”*

Ik heb de indruk dat starters daar niet echt een heel breed zicht op hebben, want ze doen wel alles in de school en ze geven wel heel veel lessen, maar lesgeven is eigenlijk maar 60, 70% van de job die je doet als leerkracht.

## Diversiteit aan onderwijspraktijken

De modernisering van het secundair onderwijs bracht, zeker in de eerste graad, ook nieuwe onderwijspraktijken, een grotere klemtoon op coaching en nieuwe vakken zoals Mens en Samenleving en differentiatie-uren en basisopties met zich mee. We zien dat een aanzienlijk deel van de starters zich door de lerarenopleiding goed voorbereid voelt of minstens een idee kreeg wat betreft flexibel werken. Op de andere bevraagde onderwijspraktijken voelden de respondenten zich minder goed voorbereid. Een opvallend hoog percentage geeft aan dat de lerarenopleiding hen onvoldoende voorbereidt op de verantwoordelijkheid van coach, in bijvoorbeeld titularisuren: 47% verwacht dat de lerarenopleiding hier meer op inzet. Ook wat betreft leren leren (35%), het geven van keuze-ateliers (33%), actief burgerschap (23%), Mens en Samenleving (21%), vakken van de basisopties (21%), STEM (20%), CLIL (20%) en MEAV (19%) geven respondenten aan dat ze meer inspanningen van de lerarenopleiding verwachten om hen hierop voor te bereiden.

### Starter

*Wat een klastitularis allemaal precies moet doen wordt weinig tot niet besproken. Dit heb ik allemaal ondervonden tijdens mijn vervangopdracht. Veel werd in een notendop verteld maar is vaak te beknopt om echt mee te nemen naar het werkveld. Wanneer je echt lesgeeft en in het team terecht komt, dan weet je pas echt goed hoe en wat.*

## Nieuwe vakken en organisatiestructuren i In n hoeverre voelde jij je voorbereid om te functioneren in onderstaande vakken of lescontexten? (n=204)

### MEAV



### CLIL-vakken



### Vakken in de basisopties (2de jaar)



### STEM-vakken



### Mensen samenleving (1ste jaar)



### Modules ter voorbereiding van de keuze van een basisoptie



### Actief burgerschap



### Leren-leren ateliers



### Coachings-, groeps- of titularisuur



### Flexibele werktijd / begeleid zelfstandig leren



- Ik werd goed voorbereid om te functioneren in onderstaande contexten.
- Ik kreeg een notie in de lerarenopleiding.
- Ik voel(de) me onvoldoende voorbereid, maar mijn opleiding moet me hier niet op voorbereiden.
- Ik voel(de) me onvoldoende voorbereid en ik vind dat mijn lerarenopleiding hier sterker op moet inzetten.
- Ik kan dit niet beoordelen.

## Diverse samenwerkingsverbanden

Van startende leraren wordt in toenemende mate verwacht dat ze ook in teams kunnen functioneren: binnen een vakgroep, een ontwikkelteam, als differentiatieleerkracht, als co-teacher, binnen een interdisciplinaire werkgroep, als medeverantwoordelijke voor een zorgcontinuüm, enzovoort. De mate waarin de respondenten zich hierop voorbereid voelen door de lerarenopleiding varieert. We stellen vast dat een derde tot een vierde van de respondenten vragende partij is om meer op de diverse vormen van teamwerking in te zetten in de lerarenopleiding.

### Starter

*Ikzelf zit in een zeer moeilijke vakgroep waar iedereen tegenwerkt en vasthoudt aan oude ideeën. Het is misschien een idee om voor deze schoolbrede taken telkens ca-sussen voor te leggen die de leerlingen bestuderen en oplossen. Bijvoorbeeld "hoe vernieuwing doorvoeren in een vakgroep die vastgeroest zit". Want waar ik nu enorm mee sukkel is dat we niet voldoen aan wat de inspectie verwacht, de vakgroep wil niet mee en de directie wil graag iedereen tevreden houden dus we zitten vast.*

### Directeur

*Iemand die flexibel is, dat vinden wij heel belangrijk: flexibel als je engageren voor verschillende zaken buiten het lesgeven, want onderwijs is zoveel meer dan het lesgeven. Dat is ook met uw leerlingen in gesprek gaan. Dat is ook opmerken dat uw leerlingen zich niet goed voelen. Dat is ook uw verantwoordelijkheid opnemen in eerste lijn wat tuchtsancties betreft, wat zorg betreft, wat bijles geven betreft. Maar dat is ook flexibel zijn naar collega's toe, naar het delen van materiaal en niet zeggen: "dat is mijn cursus, ik heb die geschreven, dus ik deel dat niet". Dat is elkaar helpen, collegiaal zijn en voor ons gaat dat niet zozeer over uw vakkennis, maar veel meer over uw waarden en uw competenties in samenwerken, in openstaan voor vernieuwingen en engagement. Die zaken zijn heel belangrijk.*

## Schoolbreed en in team werken

### Int hoeverre voel(de) jij je voorbereid om schoolbreed te functioneren in de volgende rollen (n=192)

*Als coördinator*



*Als deel van het beleidsteam*



*Als partner van externen*



*Als medeverantwoordelijke voor het zorgcontinuüm*



*In een interdisciplinaire werkgroep*



*Als co- of team-teachende leerkracht*



*Als differentiatie/ vlinder leerkracht*



*In een ontwikkelingsteam om leermaterialen te ontwikkelen*



*Als lid van een vakgroep*



- Ik werd goed voorbereid om te functioneren in onderstaande contexten.
- Ik kreeg een notie in de lerarenopleiding.
- Ik voel(de) me onvoldoende voorbereid, maar mijn opleiding moet me hier niet op voorbereiden.
- Ik voel(de) me onvoldoende voorbereid en ik vind dat mijn lerarenopleiding hier sterker op moet inzetten.
- Ik kan dit niet beoordelen.

# Hoe sterker inzetten op breed leraarschap in de lerarenopleiding?

In het kader van deze inspiratiegids, schuiven we drie aanbevelingen naar voren:

- ▶ Studenten laten kennismaken met het diverse en brede takenpakket van de leerkracht.
- ▶ Studenten startbekwaam opleiden zodat ze het breed takenpakket kunnen uitvoeren en vandaaruit kunnen verder groeien als leerkracht.
- ▶ Studenten aanzetten tot levenslang leren om zo blijvend professioneel te kunnen inspelen op veranderende noden en verwachtingen.

Om voor te bereiden op het breed leraarschap, is het ten eerste belangrijk dat studenten niet alleen lesgeefopdrachten observeren en voltooien, maar evenzeer hun blik werpen op de andere taken en rollen die leerkrachten opnemen. Zo werken heel wat lerarenopleidingen met opdrachten waarbij studenten een leerkracht volgen in de praktijk (jobshadowing), waarbij ze tijdens stages schoolbrede taken leren kennen en uitvoeren (zoals vakvergadering bijwonen), waarbij ze via schoolbezoeken bepaalde praktijken kunnen observeren (zoals flexwerking). Op dit vlak vinden we in alle Vlaamse lerarenopleidingen diverse goede voorbeelden terug.

Ten tweede leiden lerarenopleidingen op tot startbekwame leerkrachten. Dit lijkt een evidentie, maar levert toch heel wat stof tot discussie op, zeker binnen de huidige onderwijscontext. Hoewel de meeste beginnende leerkrachten in bovenvermelde bevraging aangaven dat ze zich voldoende startbekwaam voelen en directies over het algemeen tevreden zijn over de startcompetenties van de beginnende leerkrachten, leven er hierover heel wat vragen bij lerarenopleiders: Over welke vakspecifieke en algemene lerarencompetenties dient een startende leerkracht secundair onderwijs te beschikken? De toenemende diversiteit, complexiteit en voortdurende veranderingen binnen de taken en rollen van de leerkracht maken dat deze discussie telkens opnieuw gevoerd dient te worden en op een punt komt dat er keuzes dienen gemaakt te worden die kunnen leiden tot fundamentele verschillen tussen lerarenopleidingen.

Tot slot, pleiten we in deze inspiratiegids om in te zetten op levenslang leren. Kunnen reflecteren op het eigen handelen en beschikken over zelfsturingsvaardigheden zijn essentieel om levenslang te kunnen leren. Hoe we hieraan kunnen werken in de lerarenopleiding kwam al aan bod bij de bouwstenen 'transformatief leren' en 'agency'.



## Leraar in schoolbrede context

UC Leuven

**Het lerarenberoep is onderhevig aan een steeds veranderend en diverser wordend takenpakket. Naast een stevige vakinhoudelijke en vakdidactische expertise wordt van (toekomstige) leraren dan ook een brede visie op leraarschap verwacht. In UCLL Bachelor Secundair Onderwijs Heverlee werkt men via het opleidingsonderdeel ‘Leraar in schoolbrede context’ aan breed leraarschap van (toekomstige) leerkrachten.**

In UCLL Bachelor Secundair Onderwijs Heverlee werd in 2022-2023 ‘Leraar in schoolbrede context’ ingericht, een opleidingsonderdeel dat drie studiepunten omvat en ingericht wordt in het tweede semester van het derde opleidingsjaar. Het is flankerend aan de laatste grote stage van de opleiding, de doorgroeistage. In deze stage nemen studenten mesotaken of schoolgebonden taken op, waarin ze kennis maken met het schoolbrede functioneren van hun stageschool.

In het opleidingsonderdeel ‘Leraar in schoolbrede context’ kiezen de studenten voor een schoolbreed thema, waarin ze zich vervolgens verdiepen. De studenten kunnen kiezen voor de volgende thema's: interdisciplinair werken, cultuuronderwijs, zelfgestuurd leren,

zorg en inclusie, gezondheid en beweging, weerbaarheid en veerkracht en CLIL. Rond elk van deze thema's wordt een leergroep opgesteld van ongeveer 15 studenten. Elke leergroep wordt begeleid door een lector die expertise heeft opgebouwd rond het thema.

### Stimuleren om een eigen onderwijsvisie te ontwikkelen

Via verschillende onderwijsactiviteiten levert dit opleidingsonderdeel een bijdrage aan de ontwikkeling van een eigen onderwijsvisie. Het opleidingsonderdeel start met schoolbezoeken aan verschillende Leuvense scholen, waaronder ook enkele innovatieve/alternatieve scholen zoals de MET (forumschool), de Zonnewijzer (Steinerschool), De Nova (Projectonderwijs), Stroom (brede eerstegraadsschool) en 360° (methodeschool, gebaseerd op Freinetprincipes). Ook de andere Leuvense scholen belichten tijdens dit schoolbezoek de zaken die veranderd zijn sinds de modernisering van 2019. Onderwijspraktijken als flexwerking, open leercentra, horizonmodules, mens en samenleving, zorginitiatieven, time-out-projecten, nieuwe STEM-richtingen komen hierbij aan bod. Elke student bezoekt twee scholen, beschrijft twee onderwijsinitiatieven per school,

bespreekt wat de sterktes zijn van deze initiatieven en stelt zich vragen. In een terugkomsessie gaan de studenten in de leergroepen in gesprek over de schoolbezoeken.

Naast de schoolbezoeken werken studenten ook aan een critical incident, waarin ze het hebben over een uitspraak, reactie of confrontatie met leerlingen of leerkrachten tijdens hun stage die een andere opvatting of visie hebben. De situaties worden in de leergroepen grondig besproken en gekaderd.

De studenten reflecteren in de leergroepen ook over de keuzestage die een onderdeel vormt van de doorgroei-stage. In de keuzestage krijgt de student de kans om stage te doen in een organisatie naar keuze. De student verantwoordt op voorhand zijn/haar keuze vanuit het eigen stagetraject en vanuit eigen gekozen leerdoelen.

## **Schoolbrede opdracht**

Het leeuwendeel van de werktijd wordt geïnvesteerd in het verwerven van expertise in het zelfgekozen schoolbrede thema. In elke leergroep wordt een inhoudelijke sessie rond het thema voorzien waarin studenten kennis maken met een aantal theoretische kaders die met het thema verbonden zijn. De studenten verdiepen zich via literatuur in het door hun gekozen thema, par-

ticiperen in initiatieven in hun eigen stageschool, ontwerpen materialen en vormen via een constructieve sterke-zwakke analyse een eigen mening op de lopende onderwijspraktijken in hun stageschool.

De studenten worden geëvalueerd door middel van vier opdrachten: opdracht schoolbezoeken, critical incident, reflectie keuzestage, schoolbrede eindopdracht. De evaluatie steunt voornamelijk op de schoolbrede eindopdracht, waarbij de andere opdrachten het eindpunt in positieve of negatieve zin kunnen beïnvloeden. Daarnaast hanteert dit opleidingsonderdeel permanente evaluatie. Aanwezigheid en actieve participatie worden mee in rekening gebracht bij de evaluatie.

## Vital Schools

Howest

**Een leraar is meer dan de vakexpert voor de klas. Dat bevestigen de huidige minimumdoelen. Die zijn ondergebracht in zestien sleutelcompetenties, die op hun beurt een vertaling zijn van de door USNRC ontwikkelde 21st century skills en door UNCESO vooropgestelde sustainable development goals. Met het project 'Vital Schools' plaatst HOWEST 'gezondheid en welzijn' op de agenda van scholen en van het eigen curriculum. Op die manier werkt de hogeschool aan breed learaarschap bij (toekomstige) leerkrachten.**

In 2018 startte Howest met het onderzoeksproject 'Vital Schools'. Dit mondde in 2022 uit in een vervolgonderzoek 'Vital Schools Coaches' waarbij een coachingstraject voor leerkrachten ontwikkeld werd.

De missie van 'Vital Schools' is scholen stimuleren tot het ontwerpen van een bewegingsbeleid dat 'minder lang stilzitten en meer bewegen' promoot binnen de klascontext. Op die manier wordt er concreet gewerkt aan de gezondheid en het welzijn van de leerlingen.

Sinds 2023 kunnen scholen zich inschrijven voor het coachingstraject

'Vital Schools'. Het programma bevat een leerlijn die ingaat op hoe je een beweegbeleid kan ontwikkelen op je school. Iedere school kan dit invullen vanuit de eigen context: inzetten op actief leren; ontwerpen van bewegingstussendoortjes en het creëren van een beweegvriendelijke klasomgeving. Er is zowel aandacht voor het ontwerp en de inrichting van de ruimte en de leeromgeving, als voor didactische benaderingen die de klas en de school beweegvriendelijker kunnen maken. De inschrijvingsmodaliteiten en enkele praktijkvoorbeelden uit pilootprojecten zijn terug te vinden op de website [www.vitalschools.be](http://www.vitalschools.be).

Om de missie van 'Vital Schools' te realiseren wordt er door Howest naast dit coachingstraject voor scholen, een curriculum voor studenten ontwikkeld dat hier expliciet op inzet. Het betreft niet louter één module of opleidingsonderdeel, maar een sterke verankering binnen het curriculum van alle BaSO-studenten en de visie van de opleiding. Het project gaat niet enkel over beweegvriendelijke lessen leren maken, maar over het vormen van leerkrachten met een brede visie op onderwijs.

## Bewegen in het curriculum

Het project 'Vital Schools' bracht letterlijk en figuurlijk beweging in het curriculum. In 2020 werd er gestart met de implementatie van de module 'gezondheidspromotie' in het specifieke programma van de studenten lichamelijke opvoeding. De leerkracht LO moet als het ware een influencer zijn voor het gezondheidsbeleid op een school en in deze module worden studenten LO hierop voorbereid. Echter, niet enkel de leerkrachten LO maar alle leerkrachten zouden in staat moeten zijn om het langdurig stilzitten in de klascontext te doorbreken en zo bewust in te zetten op de gezondheid van hun leerlingen. Daarom werden de inzichten van Vital Schools geïntegreerd binnen het programma van alle studenten BaSO. Op die manier zet Howest in op breed leraarschap, en meer specifiek op het opleiden van leerkrachten die oog hebben voor de gezondheid en het welzijn van hun leerlingen.

## De module Gezondheidspromotie

In deze module van drie studiepunten wordt de theorie van hoe je een gezondheidsbeleid op school organiseert opgehangen aan de case van beweegvriendelijk lesgeven. De studenten LO komen in contact met tools rond gedragsverandering zoals de gezondheidsmatrix en het 7-stappenplan

(Gezond Leven). Daarnaast krijgen ze heel wat inspiratie over wat je concreet kan doen rond minder lang stilzitten en meer bewegen in de volledige school. Deze inspirerende en ondersteunende rol passen ze toe in hun stageschool.

## Breed leraarschap voor heel BaSO

Niet alleen in de module Gezondheidspromotie is er aandacht voor dit thema van breed leraarschap. Van in het begin van de opleiding wordt de blik van elke leerkracht breed gericht. Zowel binnen de modules onderwijskunde als de modules skills lab komt Vital Schools aan bod.

Binnen **Onderwijskunde** komt het vital school concept aan bod in het kader van het creëren van een krachtige leeromgeving. Binnen Skills lab worden de verschillende invalshoeken verder uitgediept en toegepast in de praktijk. Hierbij wordt er van de studenten verwacht dat ze de verschillende onderdelen van beweegvriendelijk lesgeven kennen; dat ze voorbeelden kunnen geven van de verschillende onderdelen van beweegvriendelijk lesgeven en de begrippen 'sedentair gedrag' en 'dynamisch zitten' kunnen uitleggen in hun eigen woorden. Daarnaast kan de student de principes van bewegingsvriendelijk lesgeven illustreren (beweegvriendelijke omgeving, bewegingstussendoortjes, actieve werkvormen). Tot slot wer-

ken de studenten een lesonderdeel uit rond beweegvriendelijk lesgeven en passen ze dit toe in de praktijk.

Binnen het opleidingsonderdeel **Onderzoekslab 3** (3SP) wordt een week gewerkt aan het ontwikkelen van beweegvriendelijke leeromgevingen op scholen. Onder begeleiding van zowel docenten LO uit Howest als collega's uit buitenlandse partnerinstellingen werken studenten een week lang een beweegvriendelijke schoolproject uit. Ze nemen de intake af met één van de ingetekende partnerscholen waarna de studenten - een onderzoekscyclus doorlopende - de vragen en noden in kaart brengen. Daarna gaan ze in groepen van 5 aan de slag om door middel van brainstorm (Innowiz) en het bouwen van omgevingsmaquettes (i.s.m. Mind en Makerspace) een eerste voorstel te doen aan de scholen. Dit voorstel is telkens ook gekoppeld aan de kennis die studenten reeds hebben over beweegvriendelijk leren én aan de inzichten die ze opdoen tijdens hun brainstorm en literatuuronderzoek. Op basis van de feedback van scholen en begeleiders komen ze op vrijdag tot een afgewerkte versie die ze in het bijzijn van de directies pitchten.

Tijdens de stage in semester 6 wordt verwacht dat de studenten het concept Vital Schools in de praktijk integreren. Afhankelijk van het beginniveau en de noodzaak van de school kunnen volgende zaken uitgewerkt worden rond Vital Schools: sensibiliseren van een collega, leerlingen of directie, op

klasniveau een concrete toepassing uitwerken samen met een leerkracht, op schoolniveau een nudge rond minder lang stilzitten en meer bewegen toepassen. De studenten archiveren deze activiteiten in hun stagemap (bv. verslag, filmopname, fotoreeks) en verdedigen deze later in een mondelinge presentatie.

Tot slot krijgen de didactische inzichten van Vital Schools ook in de verschillende vakdidactieken een plek. Het betreft dan letterlijk 'activerende' werkvormen, bewegingstussendoortjes, vormen van actief leren, enzovoort. In de vakdidactiek wordt de vertaalslag gemaakt naar het specifieke onderwijsvak. Zo bijvoorbeeld gaan leerlingen met de app actionbound aan de slag in het vak aardrijkskunde. In taallessen worden actieve werkvormen gebruikt om woordenschat te verwerken. En in de les wiskunde wordt het stappenplan bij volgorde van bewerkingen fysiek uitgevoerd. Verschillende docenten gingen ook zelf binnen hun eigen lessen aan de slag met het toepassen van de vital school acties.

## Opbrengsten

Zowel de studenten als de docenten waren en zijn tot op heden zeer enthousiast. De studenten geven aan dat ze zich beter kunnen concentreren na een interventie en minder vermoeid zijn tijdens het luisteren. De lesgevers geven ook aan dat de studenten meer aandachtig zijn na de korte onderbreking of het gebruik van actieve werkvormen

en zich zo beter kunnen concentreren gedurende de volledige les. Hierbij is het wel belangrijk om mee te geven dat een goede organisatie de sleutel is tot het succes van de vital school acties.

Veel studenten ervaren dit als een welkome aanvulling op de didactische basis.

Het geeft hen nieuwe tools in handen om te werken aan gezondheid in de les en om leerstof op een actieve manier aan te brengen met oog voor klasmanagement.

## Reflectievragen

### Single loop

Op welke manier wordt er in jouw lerarenopleiding gewerkt aan breed leraarschap? (Hoe) werk je hier zelf rond in je lessen? Op welke manier zou je deze werking nog kunnen versterken? Welke (aspecten uit de) voorbeelden inspireren je om het anders aan te pakken in je eigen lessen/ in je eigen opleiding?

### Double loop

Vertrekkende vanuit het diverse en brede takenpakket dat de leerkracht secundair onderwijs vandaag in de praktijk krijgt toebedeeld: Welke van deze taken moet de startbekwame leerkracht, volgens jou, goed kunnen uitvoeren? In welke mate wordt hier op ingezet binnen het opleidingsaanbod? Welke verschillen in onderwijsvisie komen aan bod als je dit bespreekt? Hoe positioneer je 'inzetten op breed leraarschap' binnen de visie van je hogeschool?

### Triple loop

Welke structuren, routines binnen de opleiding belemmeren/ bevorderen de uitbouw van een curriculum dat inzet op breed leraarschap? Over welke competenties dient de lerarenopleider die inzet op breed leraarschap te beschikken? Hoe wordt hierop ingezet binnen jouw opleiding?



# Bouwsteen 5: congruent opleiden



“Personal leadership is not a singular experience. It doesn’t begin and end with the writing of a personal mission statement. It is, rather, the ongoing process of keeping your vision and values before you and aligning your life to be congruent with those most important things.” (Stephen Covey, 2014)

Congruent opleiden betekent dat de lerarenopleider, in lijn met de opleidingsvisie op goed onderwijs, een leeromgeving ontwerpt die leerkrachten startbekwaam maakt om te handelen in een verander(en)d onderwijsveld. Dit betekent dat de lerarenopleider zelf veranderbekwaam is en aldus het curriculum optimaal afstemt op de veranderingen binnen de onderwijspraktijk. Dit betekent ook dat de lerarenopleider veranderbekwaamheid stimuleert bij de aspirant-leerkrachten. Waar mogelijk zal de lerarenopleider de inzichten, vaardigheden en attitudes die de studenten bijgebracht worden ook zelf voorleven. De bouwsteen ‘congruent opleiden’ betreft met andere woorden een opleidingsprincipe, en bijgevolg een dispositie voor de lerarenopleider. Congruent opleiden is dus een ander soort bouwsteen; een bouwsteen die de andere bouwstenen omvat.

In dit luik bespreken we eerst een casus die aangeeft hoe de lerarenopleider wordt uitgedaagd op vlak van congruent opleiden. Vervolgens gaan we dieper in op het concept ‘congruent opleiden’: wat betekent het, waarom is het van belang en hoe kunnen we congruent opleiden op een haalbare en zinvolle manier realiseren in de lerarenopleiding.

## Casus: 'teach as you preach'



*De studenten BaSO wiskunde hebben tijdens de lessen didactiek net een aantal belangrijke bouwstenen voor de opbouw van een les wiskunde besproken, namelijk (1) de voorkennis voldoende onderzoeken en gebruiken om leerstof op een inductieve manier aan te brengen, (2) leerinhouden zodanig doorgronden om vanuit de essentie een les te kunnen ontwerpen waarbij de klemtoon op het denken en leren van de leerlingen ligt en (3) een doelgerichte vraagstelling voorzien om de inductieve opbouw van een les wiskunde te realiseren.*

*De docent geeft ondertussen ook een inhoudelijk opleidingsonderdeel aan de studenten en modelleert voor deze leerstof de bovenstaande bouwstenen (teach as you preach). Ze start activerend en geeft de studenten een raster met negen begrippen. De studenten gaan op zoek naar drie begrippen die bij elkaar horen en worden uitgedaagd om hiervoor een zinvolle verantwoording te geven. Op die manier activeert de docent de voorkennis van de studenten. Nadien wordt de nieuwe leerstof opgebouwd door, vertrekkende vanuit concrete voorbeelden, via doelgerichte vragen de nodige inzichten te laten verwoorden door de studenten. Op het einde van de les verplaatst de docent zich naar het metaniveau: ze expliciteert de gemaakte keuzes bij de opbouw van de les. Op die manier koppelt de docent terug naar de bouwstenen uit de lessen didactiek wiskunde (preach what you teach).*

*In een volgende les didactiek bespreekt de docent kritisch met de studenten het sporenbeleid als een manier om in de eerste graad gedifferentieerd leerinhoud te laten verwerken. Ze toont in de les hoe de verwerking van een leerstofonderdeel vorm krijgt in drie verschillende sporen. Samen met de studenten onderzoekt ze op welke manier de sporen inspelen op niveauverschillen tussen leerlingen op vlak van voorkennis, cognitief functioneren en interesse. Ze bespreekt in welke lesfase het zinvol is om onderwijs op een dergelijke manier vorm te geven en wat de voordelen en de risico's zijn bij deze aanpak. Vervolgens laat ze de studenten zelf sporen ontwerpen bij de verwerking van een leerstofonderdeel naar keuze. Ze kunnen hiervoor een lesthema uit de stage gebruiken. In een volgende les geven studenten elkaar feedback bij hun keuze en bij de kwaliteit van de uitgewerkte sporen.*

*Na afloop vraagt een student waarom in de lerarenopleiding in dit inhoudelijk opleidingsonderdeel zelf niet in verschillende sporen kan worden gewerkt tijdens de les (teach as you preach). Hij zou het appreciëren mocht hij alle leerstof zelfstandig thuis kunnen verwerken, bijvoorbeeld aan de hand van een leerpad. De docent geeft hiervoor drie redenen:*

*(3) Tijdens deze inhoudelijke lessen wiskunde biedt ze niet alleen de leerinhouden aan maar geeft ze studenten ook inzicht in hoe ze met een groep leerlingen een redenering kunnen opbouwen en hoe ze vakdidactisch aan de slag kunnen gaan. De visie die ze vooropstelt en voorleeft in de lessen wiskunde is immers om leerstof inductief op te bouwen met leerlingen zodat leerlingen zelf tot inzicht kunnen komen. Door te vertrekken vanuit voorbeelden en door gerichte vragen te stellen, kan de leerkracht samen met de leerlingen tot een besluitvorming komen. Ze vindt het belangrijk dat studenten (het effect van) deze inductieve werkwijze kunnen ervaren tijdens de les.*

*(3) In de aanleerfase is de inductieve opbouw van belang en ligt vooral de focus op essentie van begrippen en niet op formules en regels. Dit proces is moeilijk in sporen uit te werken.*

*(3) Tot slot geeft de docent aan dat differentiatie in deze inhoudelijke lessen wiskunde voor haar veel minder een uitdaging vormt dan voor leerkrachten die lesgeven in de eerste graad van het secundair onderwijs. Niet alleen omdat de finaliteit van hoger en secundair onderwijs verschilt maar ook omdat de verschillen tussen de leerlingen wat betreft voorkennis, cognitief functioneren en interesse op vlak van wiskunde in de eerste graad van het secundair onderwijs veel groter zijn.*

*Bovenstaand voorbeeld, gebaseerd op de praktijk aan een van de betrokken lerarenopleidingen, illustreert hoe de lerarenopleider onderwijsprincipes die zij bespreekt in didactiek (de bouwstenen voor een les wiskunde), ook zelf toepast. Er is een duidelijke overeenstemming tussen haar visie op goed onderwijs en de manier waarop zij zelf onderwijst. Daarnaast expliciteert de docent haar didactische keuze(s) voor de student. Deze congruentie en didactische verantwoording werken motiverend voor studenten en deze werkwijze geeft hun concrete handvatten om zelf met de onderwijsprincipes aan de slag te gaan en eigen didactische keuzes te verantwoorden.*

*Toch zijn er ook onderwijsprincipes (het sporenbeleid) die de docent in dit opleidingsonderdeel zelf niet inzet, omdat het hoger onderwijs een andere leercontext betreft dan bijvoorbeeld de eerste graad van het secundair onderwijs. De docent kan ook deze keuzes expliciteren en verantwoorden aan de studenten.*

*[Deze casus is gebaseerd op reflectiegesprekken die in het kader van dit praktijkonderzoek, gevoerd werden met lerarenopleiders].*

Met deze casus illustreren we de keuzes die een lerarenopleider maakt op vlak van congruent opleiden. We merken dat keuzes die lerarenopleidingen op dat vlak maken sterk kunnen verschillen. Zo bijvoorbeeld maakt de ene lerarenopleiding de keuze om met vakkenclusters te werken die ook in het secundair onderwijs voorkomen, terwijl de andere lerarenopleiding beslist om dit niet te doen en studenten op een andere manier voorbereidt om sterk te kunnen functioneren binnen deze praktijk. Uiteraard worden deze keuzes gestuurd vanuit de opleidingsvisie en de onderliggende opleidingsstructuren. Het blijft hoe dan ook een uitdaging voor elke lerarenopleider om te beslissen hoe hij/zij/die zelf, binnen het gegeven opleidingskader, optimaal congruent kan opleiden. Vragen die hierbij spelen zijn: Hoe kan ik mijn lessen zo goed mogelijk afstemmen op de verwachtingen van het secundair onderwijs? Hoe kunnen we als opleiding zo congruent mogelijk opleiden? Hoe bouwen we onze lessen en ons curriculum daartoe best op? Waar stoten we op de grenzen van de haalbaarheid en zinvolheid van congruent opleiden?

## **Wat is congruent opleiden?**

Congruentie betekent in overeenstemming met, afgestemd met, in lijn met, gelijkvormigheid. Of toegepast op onderwijs: een leerkracht dient les te geven in overeenstemming met de doelen die de leerkracht vooropstelt. Voor de lerarenopleider situeert deze congruentie zich op twee niveaus (Swennen et al., 2004, 2008). Ten eerste zal de lerarenopleider samenhangend onderwijs realiseren door onderwijsactiviteiten en evaluatiepraktijken te organiseren die in lijn liggen met de vooropgestelde doelen en met het onderwijsveld waarop de lerarenopleider de studenten voorbereidt. Daarnaast zal de lerarenopleider goed onderwijs voorleven en dus het (didactisch) handelen dat hij/zij/die bij de aanstaande leraren wil bevorderen ook zelf tonen en expliciteren.

## Samenhangend onderwijs realiseren

Samenhangend onderwijs verwijst in eerste instantie naar de mate waarin de verschillende componenten van het onderwijsproces elkaar ondersteunen en versterken. Het betreft de samenhang of coherentie tussen wat wordt onderwezen, hoe het wordt onderwezen en hoe het leren wordt beoordeeld. Zo creëert de leerkracht een leerervaring die logisch en samenhangend is voor de leerlingen, waardoor leerlingen beter in staat zijn om de leerstof te begrijpen, toe te passen en te onthouden. Deze coherentie wordt ook wel 'constructive alignment' genoemd; een onderwijsconcept dat in 1996 door J. Biggs geïntroduceerd werd (Biggs, 1996, 1999, 2011).

Samenhangend onderwijs start vanuit de doelen die worden vooropgesteld en is dus per definitie doelgericht. De doelstellingen van waaruit de lerarenopleider onderwijs realiseert worden deels bepaald door de overheid (domeinspecifieke leerresultaten) en deels gekozen door het opleidingsinstituut (opleidingsspecifieke leerresultaten).

### Toelichting

De Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO) is een kwaliteitszorgorganisatie die op deskundige en onafhankelijke wijze de kwaliteit van het hoger onderwijs bewaakt. Ze bepaalt het kwalificatiekader en meer bepaald de domeinspecifieke leerresultaten (DLR) per opleiding. Domeinspecifieke leerresultaten (DLR) omvatten op Vlaams niveau voor één bepaalde opleiding de leerresultaten als geïntegreerde competenties of als een samenhangend geheel van kennis en inzicht, vaardigheden en attitudes. Hiermee vat het de essentie van wat met een bepaalde opleiding binnen Vlaanderen wordt beoogd. Deze generieke set leerresultaten wordt op Vlaams niveau opgesteld door de verschillende aanbieders van een bepaalde opleiding en is richtinggevend voor alle opleidingen binnen dit domein. Bron: <https://www.nvao.net/nl>

De opleidingsinstituten vertalen de domeinspecifieke leerresultaten naar een eigen opleidingskader of opleidingsspecifieke leerresultaten. Ze staan zelf in voor de kwaliteitszorg hierbij. Met de opleidingsspecifieke leerresultaten (OLR) kunnen de verschillende instellingen door concretisering van en aanvullingen op de DLR's hun eigen sterktes benadrukken en zich ten opzichte van elkaar profileren. Bron: <https://www.kuleuven.be/onderwijs/onderwijslexicon/onderwijslexicon-d/domeinspecifieke-en-opleidingsspecifieke-leerresultaten-dlr-olr>

Samenhangend en doelgericht onderwijs in het kader van een professionele bachelor betekent ook dat het onderwijs is afgestemd op de praktijk waarbinnen de studenten zullen functioneren. Indien zich in het werkveld veranderingen voordoen, zal de lerarenopleider de studenten in overeenstemming hiermee opleiden. Dit kan leiden tot kleine aanpassingen op het niveau van een opleidingsonderdeel of een andere invulling van een concrete stagepraktijk. Het kan echter ook een grote impact hebben op de vormgeving van het curriculum.

Zo kan, bijvoorbeeld, de toegenomen aandacht voor het aanleren van leercompetenties en zelfsturingsvaardigheden in het werkveld, binnen de lerarenopleiding een plaats krijgen door studenten hierover meer inzichten bij te brengen en hen aan te zetten deze toe te passen binnen hun stages (= kleine aanpassingen). Deze verandering in het werkveld zou er echter ook toe kunnen leiden dat het curriculum van de lerarenopleiding wordt herdacht met als uitgangspunt het bevorderen van leercompetenties en zelfsturingsvaardigheden bij studenten. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het inrichten van flexibele trajecten, flipped learning en leerbegeleiding voor studenten (= grote impact).

Omdat de onderwijspraktijk voortdurend in verandering is, impliceert 'startklaar' dat we veranderbekwame onderwijsprofessionals afleveren. Dit betekent dat afgestudeerden in staat zijn om adequaat om te gaan met toekomstige veranderingen. Veranderbekwame leerkrachten opleiden ligt in lijn met de vooropgestelde domeinspecifieke leerresultaten voor de lerarenopleiding. Het is echter de vertaling naar opleidingsspecifieke leerresultaten en concrete opleidings- en evaluatiepraktijken die bepaalt in welke mate en op welke wijze de toekomstige leerkracht effectief een veranderbekwame professional wordt (constructive alignment). De verschillende lerarenopleidingen geven elk hun eigen vertaling aan 'opleiden tot veranderbekwaamheid'. De voorbeelden in deze inspiratiegids zijn hiervan een illustratie.

## Goed onderwijs voorleven

Een lerarenopleider neemt in zijn onderwijspraktijk een dubbele rol in: als lesgever van een specifiek opleidingsonderdeel (first order teacher) en als lesgever over het leren lesgeven op zich (second order teacher) (Murray & Male, 2005). De lerarenopleider die congruent opleidt, zal de onderwijsvisie en onderwijsprincipes die de lerarenopleider verkondigt (second order) ook zelf naleven (first order). Concreet betekent dit dat de lerarenopleider aandacht zal besteden aan 'teach as you preach' en 'preach what you teach' (Swennen et al., 2008; Ponet et al., 2023). De lerarenopleider zal met andere woorden voorleven en expliciteren wat hij/zij/die vertelt aan de studenten.

### **Teach as you preach (voorleven)**

Een lerarenopleider dient de onderwijsvisie, -principes en -methoden die hij/zij/ die verkondigt en aanbeveelt aan de studenten ook zelf na te leven en dus voor te doen. Dit teach (of practice) as you preach principe heeft een positief effect op het leerproces van de student. Op die manier krijgen studenten een model/ voorbeeld voorgeschoteld en kunnen ze ook zelf de zinvolheid en effecten ervan ervaren en zonodig kritisch benaderen (Ponet et al., 2023).

### **Preach what you teach (expliciteren)**

Van lerarenopleiders wordt verwacht, om naast het modelleren, in hun lessen ook te focussen op het metaniveau en hun lessen zodanig in te richten dat leraren-in-opleiding inzicht krijgen in gemaakte keuzes en acties (waarom handelt de lerarenopleider op een bepaalde manier?). Dit zorgt voor dieper inzicht in het lesgeven op zich (Swennen et al., 2004). Dit gebeurt door te expliciteren, dus door het geven van metacommentaar over gesteld voorbeeldgedrag. Aan leraren-in-opleiding wordt uitgelegd waarom bepaalde acties worden uitgevoerd (Swennen, Lunenberg & Korthagen, 2004, 2008). Deze acties worden vervolgens gelegitimeerd door ze te linken aan theoretische concepten (preach what you teach) (Swennen et al., 2008).

Specifiek voor veranderbekwaamheid betekent dit dat de lerarenopleider zelf veranderbekwaam is en dit uitdraagt; dat transformatief leren, agency, breed leraarschap en inzicht in 'grammar of schooling' voorgeleefd en geëxpliciteerd worden.



# Waarom congruent opleiden?

## Omdat het de essentie van kwaliteitsvol opleiden is

Congruent opleiden als ‘samenhangend en doelgericht onderwijs voorzien’, spreekt voor zich. Het lijkt onnodig om te verantwoorden waarom dit van belang is aangezien het de essentie van goed onderwijs betreft. Opleidings- en evaluatiepraktijken opzetten in lijn met de vooropgestelde doelstellingen, of ‘constructive alignment’, werd reeds in 1996 door Biggs geïntroduceerd als een voorwaarde voor het creëren van een efficiënte en effectieve leeromgeving. Het model van Biggs wordt in de onderwijsliteratuur nog steeds gebruikt om de kwaliteit van onderwijs na te gaan.

Daarbij is het specifiek voor een professionele bachelor zoals de lerarenopleiding, noodzakelijk om afgestemd te zijn op de professionele praktijk. Door congruent op te leiden met de verander(en)de praktijk zullen lerarenopleidingen erin slagen om startbekwame professionals af te leveren die na hun opleiding in het werkveld aan de slag kunnen. Dit betekent dat de lerarenopleidingen goed op de hoogte dienen te zijn van wat zich in het werkveld afspeelt.

## Voorleven om te inspireren

Naast onderwijs voorzien dat samenhangend, doelgericht en op de praktijk afgestemd is, kan de lerarenopleider ‘teach as you preach’ en ‘preach what you teach’ inzetten om onderwijsprincipes en -praktijken te modelleren en studenten te motiveren om de geziene én voorgeleefde principes toe te passen.

Het is evident dat de lerarenopleider ‘teach as you preach’ en ‘preach what you teach’ inzet wanneer het onderwijsprincipes betreft die ook de eigen lessen sterker maken. Het is wel een uitdaging om te beslissen voor welke onderwijsprincipes dit zinvol en haalbaar is. Het curriculum van de lerarenopleiding en van het secundair onderwijs kunnen niet volledig overeenstemmen, noch de pedagogisch-didactische principes die er bij het lesgeven gehanteerd worden. De doelgroep waaraan les wordt gegeven, de finaliteit van het onderwijs dat geboden wordt en het kwalificatieniveau dat behaald moet worden, verschillen immers sterk van elkaar.

*Leerkrachten secundair onderwijs geven les aan tieners die verplicht zijn om onderwijs te volgen. De lerarenopleider geeft les aan jongvolwassenen die zelf de keuze maakten om een opleiding te volgen. De leraar secundair onderwijs dient eindtermen te reali-*

*seren die voor de betreffende doelgroep worden vooropgesteld en het pedagogisch project van de school op te volgen. De lerarenopleider dient zich te houden aan het kwalificatiekader dat door de NVAO wordt bepaald en de visie van het opleidingsinstituut na te leven.*

Het zoeken naar een zinvolle en haalbare congruentie met het curriculum van het secundair onderwijs en met de manier waarop onderwijs daar vorm krijgt, is des te meer een uitdaging nu het secundair onderwijs volop in verandering is. We kunnen niet álle mogelijke en veranderbare onderwijspraktijken voorleven. Wat we alvast wel kunnen doen is studenten veranderbekwaam opleiden en dit ook voorleven.

## Hoe leiden we congruent op?

### Leid op vanuit het grotere geheel en niet (enkel) vanuit de afzonderlijke d(o)elen

Constructive alignment zet elke lerarenopleider ertoe aan om per opleidingsonderdeel heldere en duidelijke leerdoelen voorop te stellen die richting geven aan de onderwijs- en leeractiviteiten, en die eenduidig geëvalueerd kunnen worden. Hierdoor wordt het ook mogelijk dat docenten die dezelfde doelen dienen te bereiken en te evalueren, kunnen afstemmen.

Bij een te sterke focus op afzonderlijke en welomschreven doelstellingen ontstaat echter een fragmentarische invulling van het opleidingskader. Grote doelen worden opgesplitst in kleinere, behapbare en meetbare doelstellingen die gekoppeld worden aan zeer concrete en specifieke opleidingsonderdelen en leeractiviteiten. Vaak wordt via concordantietabellen nagegaan waar welke doelstelling geëvalueerd wordt en of zo alle vooropgestelde doelen aan bod komen binnen het opleidingsaanbod. Een dergelijke analytische benadering van het constructive-alignment-model houdt het risico in dat we de essentie - met name leraren opleiden - missen; dat we meer gericht zijn op de afzonderlijke activiteiten dan op het grotere geheel. Lerarenopleiders worden met andere woorden uitgedaagd om enerzijds concrete en evalueerbare leerdoelen voor hun opleidingsonderdelen te expliciteren en anderzijds het grotere doel niet uit het oog te verliezen.

David Perkins (2009) introduceerde de begrippen *elementitis* en *aboutitis* om het probleem van gefragmenteerd en oppervlakkig onderwijs en leren, te omschrijven.

### Elementitis

'Elementitis' is een term die Perkins gebruikt om de neiging te beschrijven waarbij onderwijs zich richt op de afzonderlijke elementen of vaardigheden zonder dat er aandacht is voor het grotere geheel of de samenhang tussen deze elementen. Dit betekent dat leerlingen leren in kleine, geïsoleerde stapjes zonder dat ze begrijpen hoe deze stapjes samenhangen met het grotere leerdoel of hoe ze de vaardigheden in een bredere context kunnen toepassen.

### Aboutitis

'Aboutitis' verwijst naar de neiging van onderwijs om zich vooral te richten op het overbrengen van kennis over een onderwerp in plaats van leerlingen actief te betrekken bij het daadwerkelijk begrijpen en toepassen van die kennis. Met andere woorden, het onderwijs is vooral gericht op feiten en informatie, zonder dat er diepgaand begrip of praktische toepassing wordt nagestreefd.

Perkins (1993, 2009) pleit ervoor dat onderwijs zich meer moet richten op deep understanding (diepgaand begrip) en whole learning (geheel leren). Dit betekent dat studenten betrokken worden bij betekenisvolle leeractiviteiten die hen helpen om zowel de afzonderlijke elementen van hun kennis als de grotere concepten en toepassingen ervan te begrijpen. Studenten hebben ondersteuning van de docent nodig bij het zien van de verbanden tussen wat ze leren en hoe dit relevant is in de echte wereld. Perkins spreekt over disposities om dergelijke grote betekenisvolle doelen te omschrijven en zo beter het geheel te vatten. Disposities gaan verder dan het omschrijven van de competentie an sich, ze omvatten ook de geneigdheid en de gevoeligheid om de competentie in de juiste context in te zetten.

Disposities kunnen aangeleerd, ontwikkeld of verworven worden en omvatten telkens drie componenten: (a) de neiging om bepaald gedrag te stellen, (b) de gevoeligheid voor de gelegenheid om dit gedrag te stellen en (c) de capaciteit, in de vorm van vaardigheden, vermogens of bekwaamheden om het betreffende gedrag effectief te stellen. Naast het beheersen van een vaardigheid (a) is het immers van belang om te herkennen in welke omstandigheden die vaardigheid kan worden ingezet (b) en om bereid te zijn dat ook effectief te doen (c). Elen en Dhert beamen in hun position paper (2020) dat we door disposities te omschrijven de complexiteit van het onderwijzen erkennen en de risico's op fragmentatie en proceduralisering, zoals hierboven omschreven, kunnen beperken.

Onderstaand voorbeeld over praktijkonderzoek in de lerarenopleiding illustreert de nood om de onderzoekscompetentie van de toekomstige leerkracht te benaderen als een dispositie, en dus met inbegrip van gevoeligheid en geneigdheid.

*In elke lerarenopleiding vormen de onderzoeksvaardigheden een belangrijke competentie die studenten dienen te verwerven. Het risico bestaat dat er leerlijnen ontworpen worden waarbij niet 'de leerkracht als onderzoeker' maar 'de onderzoeker an sich' de bovenhand krijgt. Uiteraard is het belangrijk dat de toekomstige leerkracht onderzoeksvaardigheden leert, zoals systematisch te werk gaan, gericht data verzamelen, bronnen opzoeken, onderzoeksinstrumenten ontwerpen, enzovoort. Het is echter even belangrijk dat hij leert hoe hij deze vaardigheden in de toekomst zal kunnen inzetten en dat hij de attitude ontwikkelt om onderzoekend in de praktijk te staan. Zo zal hij in staat moeten zijn om spontaan de impact van zijn acties te meten, evidence based materiaal te gebruiken, kritisch te kijken naar handleidingen, conclusies te trekken uit data, enzovoort. Als we bij het ontwerpen van de leerlijn 'onderzoek' de concrete praktijk van de leerkracht uit het oog verliezen, bestaat het risico dat we studenten onderzoeksvaardigheden aanleren die weinig betekenis hebben voor hen of die ze niet zullen moeten inzetten in de eigen praktijk.*

## **Werk samen met het werkveld om zo tot een goede afstemming tot komen**

Een goede afstemming op de onderwijspraktijk is essentieel. Het is echter niet evident om dit te realiseren bij een onderwijs-in-verandering en de diverse onderwijspraktijken dat dit tot gevolg heeft. In eerder besproken bouwstenen lichtten we toe hoe we studenten wegwijs kunnen maken in de verander(en)de structuren van het onderwijs en de verbreding van het takenpakket van de leerkracht. Maar meer nog dan over het werkveld te spreken met studenten, zal afstemming bereikt worden door samen met het werkveld op te leiden. Lerarenopleidingen gaan op zoek naar hoe zij dit 'samen opleiden' vorm kunnen geven. Dit kan gaan over het organiseren van werkveldoverleg, werken met Ankerscholen, samen leeromgevingen ontwerpen, samen studenten evalueren, samen onderzoek doen, enzovoort.

*Het tijdschrift voor lerarenopleiders wijdde in 2022 een volledig nummer (jaargang 4) aan dit thema: [https://www.velov.be/wp-content/uploads/2022/12/TvL-2022\\_4-jaargang-43.pdf](https://www.velov.be/wp-content/uploads/2022/12/TvL-2022_4-jaargang-43.pdf) [geraadpleegd op 30 januari 2025]. Je vindt er diverse voorbeelden van samenwerkingspraktijken uit Vlaanderen en Nederland. In Nederland worden er meer overheidsmiddelen ter beschikking gesteld om deze samenwerking mogelijk te maken. Het werkplekleren is er daardoor al sterk uitgebouwd. In Vlaanderen wordt er gezocht naar andere manieren om de samenwerking met het werkveld te versterken. Voorbeel-*

*den van dergelijke 'return of investment' zijn studenten inschakelen om mentoren vrij te roosteren, studenten inschakelen bij het begeleiden van extracurriculaire activiteiten, studenten leermaterialen laten ontwerpen die binnen een opleidingsonderdeel begeleid en geëvalueerd worden of studenten een interim laten opnemen en hierbij begeleiding vanuit de opleiding voorzien.*

## **Ga op zoek naar zinvolle en haalbare congruentie met het werkveld**

Door middel van 'teach as you preach' en 'preach what you teach' kunnen we studenten inspireren en motiveren. Toch is het niet altijd zinvol noch haalbaar om de onderwijsprincipes die we studenten aanleren ook zelf toe te passen. De uitdaging voor de lerarenopleider is onderzoeken op welke manier een optimale congruentie met het secundair onderwijs kan vormgegeven worden. Vragen die hierbij spelen zijn: *Welke onderwijsprincipes zijn geschikt om ook zelf voor te leven en welke niet? Hoe kunnen we onderwijspraktijken uit het secundair onderwijs zinvol vertalen naar de context van hoger onderwijs? Waar stoten we op de grenzen van haalbaarheid binnen de structuur van het hoger onderwijs? Welke keuzes maken we hierin en hoe koppelen we dit aan de opleidingsvisie en aan onderzoek?*

Door de huidige veranderingen binnen het secundair onderwijs en hiermee samenhangend de grote diversiteit die er tussen secundaire scholen ontstaat, wordt de uitdaging om in de lerarenopleiding praktijken en principes voor te leven nog groter. De lerarenopleiding zal zich verhouden ten opzichte van de verschillende praktijken in het werkveld en bijgevolg zelf keuzes maken over het al dan niet zelf inzetten van bepaalde onderwijsprincipes. De keuzes die gemaakt worden op vlak van congruent opleiden zullen de opleidingsvisie concretiseren. Dit zal leiden tot verschillen tussen lerarenopleidingen. De voorbeelden in deze inspiratiegids zijn hiervan een illustratie. De bijhorende reflectievragen in de gids dagen de lezer uit om verschillen te expliciteren en eigen keuzes te verantwoorden.

Met onderstaand voorbeeld over interdisciplinair onderwijs kunnen we de uitdagingen op vlak van congruent opleiden goed illustreren.

*Interdisciplinair onderwijs vindt steeds meer ingang in het werkveld. Het kan gaan om interdisciplinaire opleidingsonderdelen of projectweken maar evenzeer om onderwijs dat interdisciplinair georganiseerd wordt door onderwijs in te richten in clusters (STEM, moderne talen). De vragen die dit oproept bij de lerarenopleider zijn: 'In welke mate moeten we dit principe zelf ook toepassen om studenten sterk voor te bereiden op deze onderwijspraktijken?' 'Is het haalbaar om onze studenten disciplinair én interdisciplinair op te leiden?' 'Is interdisciplinair onderwijs geschikt om discipline expertise te verwerken?' 'Wat zegt onderzoek hierover?' We merken dat de keuzes die lerarenopleidingen*

*maken op vlak van interdisciplinair onderwijs sterk verschillen. Zo wordt bijvoorbeeld in sommige lerarenopleidingen clusterdidactiek ingericht, bij de ene opleiding al in het eerste jaar (als uitgangspunt), bij de andere opleiding pas in het derde jaar (als toepassing). Sommige opleidingen werken zelf niet in clusters maar geven les over de verschillende interdisciplinaire praktijken in het onderwijs en werken eventueel een interdisciplinair opleidingsonderdeel of projectweek uit voor studenten. Interdisciplinariteit in de lerarenopleiding kan bovendien een samenwerking tussen onderwijsvakken betreffen, maar ook breder gaan en gericht zijn op samenwerking tussen onderwijs en andere externe partners.*

Er is heel wat onderzoek voorhanden dat lerarenopleidingen kan ondersteunen bij het maken van onderbouwde keuzes inzake interdisciplinair opleiden. De Universiteit Utrecht is in dat opzicht toonaangevend (Themadossier: Interdisciplinair Onderwijs en CEL, z.d.). Toch ontbreekt nog onderzoek dat de effectiviteit in kaart brengt van de huidige praktijken die hierrond in onze lerarenopleidingen worden opgezet.

## **Leef veranderbekwaamheid voor**

Last but not least kunnen we als lerarenopleider de veranderbekwaamheid die we verwachten van de toekomstige leerkracht ook zelf voorleven. Dit doen we door onszelf in vraag te stellen (transformatief leren), door actief bij te dragen aan de ontwikkeling en verandering van het onderwijs (agency) en daarbij de nodige structuren kritisch onder de loep te nemen en mee vorm te geven (grammar of schooling). De taken en rollen van de lerarenopleider zijn eveneens complex, divers en voortdurend in verandering. Een open, kritische en onderzoekende houding ten aanzien van maatschappelijke evoluties wordt ook van de lerarenopleider verwacht.



## Praktijkvoorbeeld 1: Practice what you preach in het opleidingsonderdeel Co-Creatief de school

Educatieve Bachelor Secundair Onderwijs Odisee

**In de opleiding Educatieve Bachelor Secundair Onderwijs, hogeschool Odisee, startte men in academiejaar 2024-2025 met de implementatie van de curriculumvernieuwing. Congruent opleiden is hierbij één van de basisprincipes. Om dit te realiseren wordt in het nieuwe curriculum de samenwerking tussen studenten en docenten structureel ingebed. Op deze manier sluit de opleiding ook aan bij een van de basisprincipes van haar hogeschool: ‘co-creatie’.**

Om in te spelen op de vernieuwingen in het werkveld en de studenten veranderbekwaam op te leiden, heeft men in deze hogeschool bij het vernieuwingstraject kritisch gekeken naar het volledige curriculum. Een van de streefdoelen hierbij was om studenten meer aan te zetten de transfer te maken tussen praktijk en theorie én tussen opleidingsonderdelen onderling. Zoals een docent opmerkte: “We willen de schotten tussen de vakken meer wegnemen en daarbij toch aandacht blijven hebben voor de specificiteit van het vak”. Op die manier tracht de hogeschool beter aan te sluiten bij de geïntegreerde en breed-vormende aanpak die in het secundair onderwijs steeds meer gehanteerd wordt.

### Een gedragen visie voor de drie opleidingsjaren

In het eerste opleidingsjaar komt de student en de persoonlijke studiekeuze centraal te staan. In het tweede opleidingsjaar legt men het accent op het vakbewaam zijn voor de twee gekozen onderwijsvakken. In het derde opleidingsjaar verschuift het accent naar de student die op schoolniveau in een team goed moet kunnen functioneren. De vraag ‘hoe maken we samen gestalte?’ komt daarbij centraal te staan en dus gaat er aandacht naar samenwerken met collega’s, ouders en andere externen. Daarnaast wil men studenten in de derde fase ook aansporen om over de muren van hun eigen opleidingsonderdelen te kijken zodat ze klaar zijn om ingeschakeld te worden in een breed-vormend secundair onderwijs.

### Co-creatief in de school

In dit praktijkvoorbeeld concentreren we ons op het opleidingsonderdeel ‘co-creatief in de school’ dat georganiseerd wordt in het derde opleidingsjaar en zes studiepunten omvat. In dit opleidingsonderdeel, werken onderwijkskundigen en vakdocenten - zowel docenten LO/



BR - nauw samen. Men wil studenten er vooral van bewust maken dat vakoverstijgend samenwerken belangrijk is om de transversale sleutelcompetenties te realiseren. De studenten worden op deze manier uitgedaagd om los te komen van de twee gekozen onderwijsvakken. Via dit opleidingsonderdeel richt deze opleiding dus een onderwijsleeromgeving in die overeenstemt met de onderwijsleeromgeving die verwacht wordt van toekomstige leraren ('practice what you preach').

Het opleidingsonderdeel 'co-creatief in de school' wordt opgestart in het eerste semester van het derde opleidingsjaar (20 CU); in het tweede semester moeten de studenten de theorie linken aan de praktijk.

Aan de start van het traject licht men het kader en het opzet van het oplei-

dingsonderdeel toe: hoe gaan scholen aan de slag met de transversale eindtermen en met de eindtermen? Naast een algemeen theoretisch kader krijgen de studenten ook praktijkverhalen te horen. Voor deze inleiding werkt men samen met directie en pedagogische begeleiders.

Na deze gezamenlijke opstart wordt ingezoomd op drie thema's: (1) gezonde leerlingen, (2) kritische leerlingen en (3) (cultureel) geletterde leerlingen.

Studenten kiezen één thema waarin ze zich willen verdiepen. Er wordt dus exemplarisch gewerkt. Naast specifieke inhoud staat immers vooral een werken denkwijze centraal.

Elk van de thema's wordt begeleid door twee of drie docenten die dit gestalte geven vanuit hun eigen expertisedo-

mein. Op deze manier wordt het docententeam uitgedaagd om meer structureel samen te werken, zowel in de voorbereiding als in het lesgeven.

In het tweede semester werken de studenten in groepjes aan een project. Het betreffen meestal projecten rond een vraag die van het werkveld komt. Op die manier zet de hogeschool in op 'samen opleiden'. De studenten werken tijdens de projecten samen met elkaar en met leerkrachten en directies. Ze zoeken samen naar hoe ze de transversale onderwijsdoelen in een school kunnen realiseren.

Van de studenten wordt op dit moment in hun opleiding een hoge mate van zelfstandigheid en initiatief, kortweg eigenaarschap, verwacht. Ze beslissen zelf in welke context, met wie en hoe ze

willen aantonen dat ze in staat zijn om samen met anderen aan vakoverschrijdende doelen te werken.

Eigenaarschap geven aan de studenten betekent evenwel niet hen 'aan hun lot overlaten'. Op gezette tijden worden studenten gecoacht door de hogeschool. In kleine groepjes reflecteren ze over wat goed en minder loopt.

De evaluatie wordt met elke studentengroep afzonderlijk bepaald, maar gebeurt vanuit de centrale vraag 'In hoeverre slaag ik erin samen met collega's (via co-teaching, via projectvorming, ...) leerlingen een brede vorming te geven, door naast vakdoelen ook niet-vakgebonden doelen te realiseren?' Overleg en samenwerken aan een gemeenschappelijk doel staan hierbij centraal.



## Praktijkvoorbeeld 2: Verbredend werkplekieren

Educatieve Bachelor Secundair onderwijs Erasmushogeschool Brussel

De Erasmushogeschool Brussel voorziet voor al zijn laatstejaarsstudenten lerarenopleiding secundair onderwijs het opleidingsonderdeel Verbredend Werkplekieren, of voluit “Werkplekieren Praktijk- en Veldonderzoek (WPVO)”. WPVO is een werkplekleerproject waarbij studenten gedurende een gans academiejaar verbonden worden aan een werkplekleerschool waar ze zullen participeren aan activiteiten die de lerarenopleiding slechts vanuit een theoretisch kader kan aanreiken. In samenwerking met een 20-tal werkplekleerscholen wordt via dit opleidingsonderdeel het professioneel zelfverstaan van de student-leraar versterkt.

In het laatste jaar van de opleiding tot leraar secundair onderwijs nemen alle studenten deel aan verbredend werkplekieren. Het verbredend werkplekleieren (extended professionalism) verwijst naar het ervaren en onderzoeken van elementaire niet-vakgebonden beroepsactiviteiten in het kader van leerzorg (inclusie en diversiteit) en participatie in en vanuit de school/klaspraktijk van een specifieke school. Dit ervaren en onderzoeken in de school/klaspraktijk gebeurt in een collaboratief klimaat, waarin teamvaardigheden als collegiaal leren, elkaar ondersteunen en

samenwerken in ontwikkeling worden gebracht. Immers, in onze scholen zijn deze vaardigheden cruciaal voor het onderhouden van de intrinsieke motivatie van waaruit jonge leraren hun onderwijsloopbaan aanvangen. Het project kadert in de opvatting dat “samen opleiden”, het samenwerken tussen lerarenopleiding en scholen, de kloof tussen theorie en praktijk dicht en de instroom van toekomstige onderzoekende leraren in onze partnerscholen vergroot. Het project beoogt het zelfregulerend professioneel handelen vanop de “werkvloer” te ontwikkelen vanuit de samenwerking tussen de leraar-in-opleiding, werkveldactoren, leraren, directies, ondersteuners én lerarenopleiders.

Het verbredend werkplekieren vult het gewone werkplekieren (vakkenstage) aan en wordt dus liefst in dezelfde school opgezet. Het thema waarin studenten zich tijdens dit werkplekieren verbreden, is afhankelijk van de leernood die de werkplekleerschool vooraf samen met EhB vastgelegd heeft. Deze leernood situeert zich binnen één van de volgende zes bouwstenen:

1. Ondersteunende leerbegeleiding buiten de klas (cognitief)
2. Ondersteunende leerlingbegeleiding buiten de klas (psychosociaal)

3. Ondersteunende leer-/ leerlingbegeleiding in de klas (co-teaching – differentiatie)
4. Leerlingen-/ouderparticipatie
5. Teamparticipatie
6. Buurtparticipatie

Het verbredend werkplekleren is tweeledig: er wordt verwacht dat de student zowel participatieonderzoek als actieonderzoek uitvoert en dit onder begeleiding van een veldcoach (verbonden aan de secundaire school) en een opleidingscoach (verbonden aan de hogeschool).

Het verbredend werkplekleren spoort de student aan om binnen een team samen te werken rond topics die anders louter beschouwend worden aangebracht in een lerarenopleiding.

## **Participatie- en actieonderzoek op de werkplek**

De studenten zullen in functie van de zes bouwstenen zowel een actieonderzoek als een participatieonderzoek uitvoeren.

Het participatieonderzoek heeft een verkennende focus. De student verkent vanuit de bril van de school hoe de school een aantal van de hierboven genoemde bouwstenen vormgeeft. Om meer te weten over het schoolbeleid en specifieke acties, wordt er aan de

student gevraagd te participeren aan school- en eventueel klasactiviteiten met betrekking tot deze bouwstenen. De planning van deze activiteiten wordt in september in samenspraak met de school opgesteld.

In het actieonderzoek wordt van de student een proactieve houding verwacht. Samen met de school (collaboratief praktijkonderzoek) wordt er nagedacht over een leernood, passend binnen één of meerdere verbredende bouwstenen. De student zal in dit actieonderzoek in functie van de aangekaarte behoefte van de school en in overleg met het schoolteam en onder begeleiding van de lerarenopleiding, een onderzoek uitvoeren: een specifieke leernood bepalen, onderzoeksvragen opstellen en acties initiëren om die onderzoeksvraag te beantwoorden.

Naast de inhoudelijke verrijking, dragen het zelf bepalen van doelen, deze opvolgen en uitvoeren in samenwerking met het werkveld, bij tot het versterken van de agency van de student.

## Begeleiding van het werkplekleren

De begeleiding van het werkplekleren ligt in handen van zowel de secundaire school (via de schoolcoach) als de lerarenopleiding (via de opleidingscoach).

De secundaire school zet hierbij een schoolcoach in. Deze schoolcoach zal het hele leertraject van de student tijdens het werkplekleren op de school begeleiden en co-evalueren. Deze begeleiding betreft het plannen van de participatieactiviteiten en het uitvoeren van specifieke acties uit het actieonderzoek; ook de reflectie – die mondeling, maar ook schriftelijk gerapporteerd wordt via een logboek - maakt hier deel van uit.

Organisatorisch vereist dit wel dat de schoolcoach op een aantal specifieke tijdstippen (i.c. dinsdagen, woensdagen en/of vrijdagen) aanwezig is op school. EhB zorgt er dan ook voor dat de student minimum een tiental weken vrij ge-roosterd is om aanwezig te kunnen zijn op de secundaire school.

De opleidingscoach is een docent van de hogeschool die een aantal scholen onder zijn/haar/hun hoede neemt. Deze opleidingscoach zal de dialoog voorzien tussen het werkveld en de opleiding, met in het midden de student. De opleidingscoach zal ook de reflecties van de student bekijken, het actieonderzoek begeleiden en dus het leerproces opvolgen. Hij/zij/die zal daarnaast ook interveniëren bij mogelijke proble-

men of wanneer bepaalde reflecties uitgediept moeten worden. De opleidingscoach is ook het eerste aanspreekpunt voor de schoolcoach bij problemen of om iets af te toetsen.

## Leerplekleren op de hogeschool

Naast het werkplekleren worden de studenten meermaals teruggeroepen naar de hogeschool. Hierbij worden zij uitgenodigd om in overleg te treden met de docenten en hun peers, die hun eigen traject verbredend werkplekleren uitvoeren in andere scholen. De bedoeling hiervan is om in dialoog vanuit verschillende perspectieven een gelijkaardige nood te kunnen bespreken en een bewustzijn te creëren dat elke school een specifieke context heeft en dat niet elke actie altijd en overal zal werken.

## Evaluatie

De evaluatie is zowel proces- als productgericht. Procesgericht wordt het functioneren van de student op de werkplek, zowel in participatie- als in actieonderzoek en zowel individueel als in team, onder de loep genomen. Productgericht betreft de evaluatie een onderzoeksrapport met poster over de bevindingen uit het actieonderzoek, een logboek met reflectie, een groepsrapport en een presentatie. Dit groepsrapport komt tot stand per vier studenten die in verschillende scholen aan de slag zijn en die vanuit hun gezamenlijke ervaringen een aanbevelingsnota afleveren.

Er wordt tussentijds formatieve feedback gegeven op zowel proces- als productgerichte componenten. Zowel de lerarenopleiding als de werkplekscholen zijn betrokken bij de evaluatie.

## **Bijsturingen in functie van onderzoek**

Tijdens het academiejaar 2023-2024 werd een onderzoek gedaan naar de kwaliteitsvariabelen van het verbredend werkplekleren, waarna het model werd bijgesteld. Onder meer het leertraject

in de school wordt zo meer vanuit samenwerking tussen school en lerarenopleiding opgezet. Denk hierbij aan gezamenlijke workshops op de werkvloer, verbreden van werkplekleerteamoverleg, etc. Tijdens het onderzoek gaven studenten ook aan dat ze via dit project een veel beter en authentiek begrip van het onderwijs hebben ontwikkeld en vooral... het gevoel kregen er niet alleen voor te staan.

# **Reflectievragen**

## **Single loop**

Op welke manier wordt er in jouw lerarenopleiding congruent opgeleid? (Hoe) pas je dit zelf toe in je lessen? Op welke manier zou je dit opleidingsprincipe nog sterker kunnen inzetten? Welke (aspecten uit de) voorbeelden inspireren je om het anders aan te pakken in je eigen lessen/ in je eigen opleiding?

## **Double loop**

In welke mate ga je akkoord met de principes van congruent opleiden? Op welke hindernissen bots je als je dit opleidingsprincipe inzet in je eigen lessen of in je opleiding?

## **Triple loop**

Welke structuren, routines binnen de opleiding belemmeren/ bevorderen de uitbouw van een 'congruent' curriculum? Over welke competenties dient de lerarenopleider die congruent opleidt te beschikken?



# Referentielijst



- ▶ Achinstein, B. & Ogawa, R. (2006). (In)Fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 26 (1), 30-63.
- ▶ Alaerts, L. et al. (in druk). *Onderwijsdilemma's. Denken over de grammatica van het secundair onderwijs*. Acco: Leuven.
- ▶ Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organisational learning: A Theory of Action Perspective*. Mass: Adisson Wesley.
- ▶ Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organisational learning II. Theory, Method and Practice*. Mass: Adisson Wesley.
- ▶ Argyris, C. & Schön, D. A. (2003). Theories of action. In *Jarvis, P. and Griffin, C. (eds) (2003) Adult and Continuing education. Volume III: Vocational Education*. London: Routledge.
- ▶ Bascia, N. & Hargeaves, A. (2000). *The Sharp Edge of Educational Change*. Routledge: London.
- ▶ Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational theory*, 70(1), 89-104.
- ▶ Biggs, J.B. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- ▶ Biggs, J.B. (1999, 2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- ▶ Brinckman, P. & Versluys, K. (2021). *Naar de kern: leerlingen en hun leer-kracht. Rapport van de commissie beter onderwijs Departement van Onderwijs en Vorming..*
- ▶ Claey, J., & Vanspeybroeck, K. (2011). *Identiteit in-zet: ontvangen, dialogeren, beslissen en handelen*. Maklu.
- ▶ Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*, 31(3), 718–738.
- ▶ Depaepe, M., et al. (1999). *Orde in vooruitgang*. Leuven: Leuvense Universitaire Pers.
- ▶ Dhert, S. & Elen, J. (2020). *Position paper Educational Master Behavioral Sciences KULeuven*. Leuven: KULeuven.
- ▶ European Commission. (2019). Key competences for lifelong learning. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-af3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- ▶ Gouyan, S. (2020). Teacher Agency. In *M. Peters, Encyclopedia of Teacher Education*. Singapore: Springer.

- ▶ Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- ▶ Hattie, J. (2022, 22 mei). The new normal of learning: build back better. Geraadpleegd van <https://corwin-connect.com/2020/05/the-new-normal-of-learning-build-back-better/>
- ▶ *Het Tijdschrift voor Lerarenopleiders*. (2022). Jaargang 43(4). [https://www.velov.be/wp-content/uploads/2022/12/TvL-2022\\_4\\_jaargang-43.pdf](https://www.velov.be/wp-content/uploads/2022/12/TvL-2022_4_jaargang-43.pdf)
- ▶ Janssen, M. (2015). The learning paradox in higher education. Although the main focus of a higher educational institution is on learning, it's far from evident that every university or university college functions as a learning organization. In *10th European Quality Assurance Forum Taking Stock and Looking Forward*, Quality Assurance Agency and UCL Institute of Education, London.
- ▶ Kelchtermans, G. (2012). De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten. *Notitie in opdracht van de Nederlandse Onderwijsraad*. KU Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, vernieuwing en lerarenopleiding.
- ▶ Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. Opleiden voor geëngageerde vernieuwingspraktijken. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39(4), 7-22.
- ▶ Kelchtermans, G. (2019, MEI 16). Kwetsbare Professionaliteit of professionele kwetsbaarheid? Opgehaald van nivoz: <https://nivoz.nl/nl/nro/geert-kelchtermans-kwetsbare-professionaliteit-of-professionele-kwetsbaarheid>
- ▶ Kelchtermans, G. (2019, MEI 16). Kwetsbare Professionaliteit of professionele kwetsbaarheid? Opgehaald van nivoz: <https://nivoz.nl/nl/nro/geert-kelchtermans-kwetsbare-professionaliteit-of-professionele-kwetsbaarheid>
- ▶ Kelchtermans, G. (2023). *Leraar zijn, leraar worden*. Pelckmans: Antwerpen
- ▶ Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). Micropolitical Literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37, 755-767. DOI:10.1016/S0883-0355(03)00069-7
- ▶ Khol, H.R. (1985). *Growing minds: On becoming a teacher*. New York: Harper & Row.
- ▶ Korthagen, F. (2004). Een zoektocht met kans op verdwalen. *VELON-tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(2), 41-43.
- ▶ KU Leuven. (z.d.). Domeinspecifieke en opleidingsspecifieke leerresultaten (DLR/OLR). KU Leuven Onderwijslexicon. <https://www.kuleuven.be/onderwijs/onderwijslexicon/onderwijslexicon-d/domeinspecifieke-en-opleidingsspecifieke-leerresultaten-dlr-olr>
- ▶ März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssel, F. (2018). *Van acties naar interacties: een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame*

- me onderwijsvernieuwing*. Amsterdam: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- ▶ März, V., Geijsel, F., Gaikhorst, L. & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Leraar ben je in een school: voorbereiding op de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 42(2), 103-118. [https://www.researchgate.net/publication/351282490\\_Leraar\\_ben\\_je\\_in\\_een\\_school\\_voorbereiding\\_op\\_de\\_schoolorganisatorische\\_dimensie\\_van\\_het\\_leraarschap\\_published\\_in\\_Tijdschrift\\_voor\\_Lerarenopleiders](https://www.researchgate.net/publication/351282490_Leraar_ben_je_in_een_school_voorbereiding_op_de_schoolorganisatorische_dimensie_van_het_leraarschap_published_in_Tijdschrift_voor_Lerarenopleiders)
  - ▶ Mehta, J. (2022). Reimagining American Education: Possible Futures: Toward a new grammar of schooling. *Phi Delta Kappan*, 103(5), 54-57. <https://doi.org/10.1177/00317217221079980>
  - ▶ Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.
  - ▶ Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and teacher education*, 21(2), 125-142.
  - ▶ Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO). (z.d.). NVAO – Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie. <https://www.nvaio.net/nl>
  - ▶ OECD (2019), *Future for education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf)
  - ▶ OECD. (2019). *Conceptual learning framework. Student agency for 2030*. OECD.
  - ▶ Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning. Six models and four directions for research. *Front Psychology*, p. 422.
  - ▶ Pavlakis, M. (2020). Argyris and Mezirow: A relationship revealed. In *Expanding Transformation Theory* (pp. 135-149). Routledge.
  - ▶ Perkins, D. (2009). *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
  - ▶ Perkins, D. N., Jay, E., & Tishman, S. (1993). *Beyond abilities: A dispositional theory of thinking*. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982), 1-21.
  - ▶ Ponet B, Vantieghem W, Tack H, Vanderlinde R. (2023) 'Let's Teach as We Preach': The Design of a Professional Development Initiative to Support Teacher Educators' Responsiveness to Diversity. *Education Sciences*, 13(7):755. <https://doi.org/10.3390/educsci13070755>
  - ▶ Priestley, M, Biesta, G & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency. What is it and why does it matter?* In R. K. Jelmer Evers, *Flip the System. Changing education from the ground up*. (p. 320). London: Routledge.

- ▶ Raad van de Europese Unie. (2023, 23 november). *Digitale vaardigheden en digitaal onderwijs: klaar voor het digitale tijdperk*. <https://www.consilium.europa.eu/nl/press/press-releases/2023/11/23/digital-skills-and-competences-and-successful-digital-education-and-training-fit-for-the-digital-era/>
- ▶ Simons, M. (2024). Vier dimensies van goed onderwijs: kwaliteit, professionaliteit, legitimiteit en inrichting. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2023(3), 127-140.
- ▶ Swennen, A., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2004). Congruent opleiden door lerarenopleiders. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(2), 17-27.
- ▶ Swennen, A., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and teaching*, 14(5-6), 531-542.
- ▶ Themadossier: Interdisciplinair onderwijs en CEL. (z.d.). Universiteit Utrecht. <https://www.uu.nl/onderwijs/onderwijsadvies-training/kennisdossiers/themadossier-interdisciplinair-onderwijs-en-cel>
- ▶ Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>
- ▶ Vanderhoven, E, Verdurmen, C. & Dhondt, D. (2019). *Digital Dani or Worried Wally? Developing an interactive customized class with a codesign tool*. INTED 2019 conference proceedings. Valencia, Spain: INTED 2019.
- ▶ VRT NWS. (2023, 14 november). *Eén op de tien leerkrachten onvoldoende opgeleid voor nieuwe digitale technologieën: KU Leuven-studie onderzoekt impact van digitalisering op het onderwijs*. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2023/11/14/zeven-op-de-tien-leraren-vinden-dat-ze-onvoldoende-opgeleid-zijn/>
- ▶ Wouter, R. & Hermans, K.e. (2011). *Leraren opleiden in 2030*. Leuven: Stuurgroep School of Education project.
- ▶ Zhao, Y.(2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49, 29-33. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>
- ▶ Zimmerman, B. (2002, 42 2). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, pp. 64-70.



