

Een integrale kijk op leren en professionaliseren: Een portret over het heterogene onderwijs van Academie Tien

Brigitte de Kok, Miranda Jansen, Richard van den Berg, Bibi van Wolput en Maaïke Koopman
NUOVO Scholen (Opleidingshuis en Academie Tien)
Lectoraat Werken in Onderwijs (Hogeschool Utrecht)



Een integrale kijk op leren en professionaliseren: Een portret over het heterogene onderwijs van Academie Tien

Onderzoekssamenwerking tussen NUOVO Scholen (Opleidingshuis en Academie Tien) en
Lectoraat Werken in Onderwijs van Hogeschool Utrecht

Brigitte de Kok
Miranda Jansen
Richard van den Berg
Bibi van Wolput
Maaïke Koopman

Januari 2024
Academie Tien; NUOVO Scholen
Het Opleidingshuis; Partnerschap Samen Opleiden en Professionaliseren Utrecht
Lectoraat Werken in Onderwijs; Hogeschool Utrecht

Dit onderzoek is gesubsidieerd door Gemeente Utrecht middels de regeling Onderwijsimpuls (dossiernummer: 10513255 (2022/3920)).



Inhoudsopgave

HOOFDSTUK 1: Inleiding	9
HOOFDSTUK 2: Leeswijzer	15
HOOFDSTUK 3: Onderzoeksopzet	19
Context en participanten	21
Onderzoeksinstrumenten en procedure	22
Analyse	23
HOOFDSTUK 4: Laag Opleidingshuis	25
De opzet van het Opleidinghuis	28
Het doel en de rol van de leraar in het bepalen daarvan	28
Collectieve deelname aan professionalisering	29
Aansluiten en voortbouwen op eigen praktijken, kennis en opvattingen van leraren	30
Gelegenheid voor actief leren	30
Toepassen en laten zien van nieuwe kennis en nieuw handelen	31
Reflectie op handelen	31
De opleider als rolmodel	32
HOOFDSTUK 5: Laag van de leraren	35
Klassenmanagement en groepsindeling	38
Leerlinggecentreerde aanpak	39
Differentiatie	40
HOOFDSTUK 6: Laag van de leerlingen	43
Samenwerken in groepjes	45
Persoonlijke leerroute én samen een klas zijn	46
Omgaan met verschillen	47

HOOFDSTUK 7: Een model om gelaagdheid in beeld te brengen	49
Het model van Clarke & Hollingsworth	51
Uitbreiding op het model van Clarke & Hollingsworth: Weergave van gelaagdheid	52
 HOOFDSTUK 8: Welke dwarsverbanden zien we tussen de lagen?	 57
Congruentie tussen de persoonlijke domeinen: hoe opvattingen elkaar spiegelen en over het belang van opvattingen in het sturen van professionele groei	59
Congruentie tussen de praktijkdomeinen: de gezamenlijke uitdaging van het ‘meta-niveau’	62
 HOOFDSTUK 9: Conclusie en aanbevelingen	 69
Opleidingshuis: Hoe is het leren, werken en professionaliseren gericht op heterogene groepen leerlingen verder te brengen georganiseerd en wat is de rol van het Opleidingshuis daarbinnen?	71
Leraren: Welke leerprocessen en -activiteiten zijn bij leraren te herkennen?	71
Leerlingen: Welke leerprocessen en -activiteiten zijn bij leerlingen te herkennen?	72
Congruentie tussen de lagen	72
Aanbevelingen	73
Tot slot	74
 REFERENTIES	 77



HOOFDSTUK 1:

Inleiding

In het debat over kansengelijkheid wordt gepleit voor het later selecteren van leerlingen (zie bijv. Volkskrant, 27 augustus 2022). Dit om te bevorderen dat alle leerlingen voldoende kansen krijgen op onderwijs dat recht doet aan hun capaciteiten en ontwikkeling (Onderwijsraad, 2021). Ook in de stad Utrecht is er een groeiende aandacht voor heterogeniteit in het onderwijs in het kader van kansengelijkheid (Utrechtse Onderwijs Agenda 2023-2026).

Academie Tien is een school waar **heterogeniteit** kenmerkend is. Academie Tien is een brede school in Utrecht voor mavo, havo, en vwo voor leerlingen vanaf 10 jaar. Op deze school bestaat een klas uit leerlingen van hetzelfde leerjaar, die onderwijs volgen op verschillende niveaus. De primaire taak van Academie Tien is om het onderwijs voor leerlingen te verzorgen. De **ontwikkeling van leraren** wordt echter niet gezien als een aparte bezigheid en is onlosmakelijk verbonden met de ontwikkeling van de leerlingen. Niet alleen omdat de nieuwe kennis en inzichten die leraren opdoen, teruggebracht worden naar de leerlingen (bijvoorbeeld in hoe de lessen ontworpen worden), maar ook omdat de school wil voorleven wat het betekent om onderdeel te zijn van een leergemeenschap. De ontwikkeling van leraren, die wordt begeleid door opleiders in het zogenoemde 'Opleidingshuis', is daarmee een krachtig voorbeeld voor de leerlingen.

Op Academie Tien vindt leren daarom plaats in drie lagen:

- De laag van het Opleidingshuis**

- De laag van de leraren**

- De laag van de leerlingen**

Deze lagen zijn onderling met elkaar verbonden. Het leren en ontwikkelen van leerlingen in een heterogene klas vraagt om een besef bij leerlingen van wat belangrijk is om goed samen te leren in een heterogene klas. Dit besef kan ontstaan wanneer leraren kwalitatief goede lessen geven, rekening houdend met de heterogene opbouw van de klas. De pedagogisch-didactische vaardigheden die daarvoor nodig zijn staan centraal in de professionaliseringsactiviteiten in het Opleidingshuis.

De aanleiding van dit onderzoek is tweeledig. Ten eerste proberen we in kaart te brengen hoe de visie op leren en ontwikkelen van Academie Tien *binnen* deze drie afzonderlijke lagen vorm krijgt in de dagelijkse praktijk van de school. Daarnaast zijn we specifiek op zoek naar de rol van **gelaagdheid**: de relatie en eventuele congruentie *tussen* deze lagen van leren. Een sterke afstemming in deze gelaagdheid zou namelijk een belangrijke motor kunnen zijn voor het leren en ontwikkelen binnen de hele schoolgemeenschap. Academie Tien heeft met het denken over leren en ontwikkelen vanuit gelaagdheid een visie neergezet die nog niet wijdverspreid is binnen het Nederlandse onderwijs.

Naar gelaagdheid is bovendien nog weinig onderzoek gedaan, met name als het gaat om de relatie tussen opleiden en docenthandelen enerzijds en het leren van leerlingen anderzijds (De Jong et al., 2023; Fletcher-Wood & Zucollo, 2020; Prebble et al., 2004).

Om de gelaagdheid te illustreren hebben **Academie Tien** en het **lectoraat Werken in Onderwijs van Hogeschool Utrecht** samen een onderzoek opgezet. Door in- en uit te zoomen is nagegaan hoe de drie lagen van leren en ontwikkelen op elkaar inwerken en op welke manier de visie op leren doorwerkt op de onderwijskwaliteit in termen van het leren van leerlingen.

Hierbij was de volgende onderzoeksvraag leidend: **Wat kenmerkt de gelaagdheid in het leren en ontwikkelen binnen Academie Tien op het gebied van heterogeniteit, wat zijn de sterke kanten en verbeterpunten van deze gelaagdheid en wat is de rol van het Opleidingshuis daarin?**

Dit rapport is opgesteld voor onderwijsprofessionals, waaronder leraren, schoolleiders, beleidsmedewerkers en andere betrokkenen. Het heeft als doel inzicht te geven aan Academie Tien en andere scholen die zich bezighouden met de thematiek van heterogeniteit en/of met het verbinden van leren van leerlingen, opleiden en professionaliseren van leraren en schoolontwikkeling. In het volgende hoofdstuk volgt een leeswijzer gericht op de verschillende doelgroepen van dit rapport.

*Wij bedanken alle opleiders, leraren en leerlingen
die meegewerkt hebben aan dit onderzoek
voor hun inzet en openheid.*



Werkstoff: Holz

1. Holzart
2. Holzart
3. Holzart
4. Holzart
5. Holzart
6. Holzart
7. Holzart
8. Holzart
9. Holzart
10. Holzart

HOOFDSTUK 2:

Leeswijzer

Dit rapport illustreert het leren en ontwikkelen binnen Academie Tien in de drie lagen van de school. Je kunt dit rapport op meerdere manieren lezen: vanuit het perspectief van leren en lesgeven in heterogene klassen, vanuit het perspectief van opleiden en professionaliseren van leraren en schoolontwikkeling, maar ook vanuit het onderzoeksperspectief. Hieronder vind je daarom een ‘leeswijzer’ die kan helpen bij het lezen vanuit deze verschillende perspectieven.

Als onderwijsprofessional wil ik inzicht in:

-De gebruikte methodes van dit onderzoek	->	Hoofdstuk 3: de onderzoekopzet
-De gehanteerde theorie rondom professionalisering	->	Box 4.1 in Hoofdstuk 4: laag Opleidingshuis
-De professionaliseringsaanpak binnen het Opleidingshuis	->	Hoofdstuk 4: laag Opleidingshuis
-De gehanteerde theorie rondom lesgeven met heterogene klassen	->	Box 5.1 in Hoofdstuk 5: laag van leraren
-Het denken en handelen van de leraren in de klas	->	Hoofdstuk 5: laag van leraren
-De gehanteerde theorie rondom les krijgen in een heterogene klas	->	Box 6.1 in Hoofdstuk 6: laag van leraren
-De leerprocessen van de leerlingen	->	Hoofdstuk 6: laag van leerlingen
-Een toelichting op het aangepaste model van Clarke en Hollingsworth voor het duiden van leren en ontwikkelen	->	Hoofdstuk 7: Een model om gelaagdheid in beeld te brengen
-Hoe leren en ontwikkelen in de school op verschillende lagen aan elkaar verbonden worden	->	Hoofdstuk 8: Welke dwarsverbanden zien we tussen de lagen?



HOOFDSTUK 3: Onderzoeksopzet

Dit hoofdstuk bestaat uit een beknopte beschrijving van de onderzoeksaanpak en de daarbij gemaakte methodologische keuzes. Voor een gedetailleerdere beschrijving van de onderzoeksaanpak kunt u contact opnemen met onderzoekers van lectoraat Werken in onderwijs (lectoraatwerkeninonderwijs@hu.nl).

Om een antwoord te geven op de hoofdvraag worden in dit onderzoek drie deelvragen onderscheiden, die elk betrekking hebben op één van de drie lagen van het onderwijsconcept van Academie Tien (zie Tabel 3.1).

Tabel 3.1

Deelvraag per laag

Laag	Focus	Deelvraag
1. De laag van het Opleidingshuis:	Schoolontwikkeling: het organiseren van leren en professionaliseren voor onderwijs in heterogene groepen leerlingen	<i>Hoe is het leren, werken en professionaliseren gericht op heterogene groepen leerlingen verder te brengen georganiseerd en wat is de rol van het Opleidingshuis daarbinnen?</i>
2. De laag van de leraren:	Het professioneel leren van leraren over het begeleiden van leren in heterogene groepen	<i>Welke leerprocessen en -activiteiten zijn bij leraren te herkennen?</i>
3. De laag van de leerlingen:	Het leren van leerlingen binnen onderwijsactiviteiten georganiseerd in heterogene groepen	<i>Welke leerprocessen en -activiteiten zijn bij leerlingen te herkennen?</i>

Om inzicht te krijgen in wat de gelaagdheid binnen Academie Tien kenmerkt, is een case study opgezet. De case study bestond uit een combinatie van een literatuurstudie en verzameling van nieuwe gegevens. De literatuurstudie ging over theoretische inzichten rondom gelaagdheid, opleiden en professionaliseren en rondom heterogeniteit (zie boxjes in hoofdstuk 4, 5 en 6). Nieuwe gegevens zijn verzameld middels interviews en observaties rond lessen en activiteiten in de drie lagen.

Context en participanten

Dit onderzoek is uitgevoerd op Academie Tien. De school is onderverdeeld in units. In de onderbouw bestaat een unit doorgaans uit een klas junioren (groep 7/8), twee brugklassen, twee klassen leerjaar 2 en een klas havo/vwo-3. In de brugklas en in leerjaar 2 leren leerlingen in dezelfde klas op verschillende onderwijsniveaus: mavo, havo en vwo. De klassen op een unitgemeenschap krijgen les van een kernteam van leraren. Deze leraren zijn samen verantwoordelijk voor het onderwijs op de unit.

Hierdoor krijgen leerlingen over meerdere jaren les van een herkenbare groep leraren, die ze in de lessen en op de leerpleinen tegenkomen.

Aan dit onderzoek hebben opleiders, leraren en leerlingen deelgenomen.* In de laag van het Opleidingshuis hebben drie opleiders deelgenomen aan een interview. De twee bijeenkomsten van het Opleidingshuis die geobserveerd zijn, bestonden uit een opleider met zes tot acht leraren aanwezig. Na afloop van de bijeenkomsten is een nagesprek met een leraar gehouden. In de laag van de leraren hebben vier leraren deelgenomen; zij geven onderwijs verspreid over schoolvakken en leerjaren binnen de onderbouw. In de laag van de leerlingen hebben zes leerlingen deelgenomen aan een focusgroep en is aan het eind van elke geobserveerde les een nagesprek met één tot drie leerlingen gehouden. Bij de keuze voor de participanten was de gelaagdheid leidend: leraren die deelnamen aan de professionalisering over heterogeniteit zijn gevolgd in de laag van de leraren; leerlingen van deze specifieke leraren zijn geïnterviewd.

Onderzoeksinstrumenten en procedure

De leerprocessen en -activiteiten zijn in kaart gebracht met behulp van observaties en semi-gestructureerde interviews. Hieronder volgt een beschrijving van de instrumenten en procedures per laag. Alle gegevens zijn verzameld door een onderzoeker van het lectoraat met een leraar-onderzoeker van Academie Tien.

Laag Opleidingshuis

Er is een semi-gestructureerd groepsinterview gehouden met drie opleiders betrokken bij de professionalisering rond heterogeniteit in het Opleidingshuis. De interviewleidraad voor dit interview is opgesteld aan de hand van kenmerken van effectieve docentprofessionalisering (o.a., Van den Berg et al., 2014; Van Veen et al., 2010; Wildeman et al., 2022). Twee bijeenkomsten van het Opleidingshuis zijn bijgewoond en gefilmd. Na afloop van beide bijeenkomsten is een nagesprek gevoerd met een deelnemende leraar. In het nagesprek heeft de onderzoeker met de leraar teruggeblikt op de bijeenkomst aan de hand enkele vragen over of de bijeenkomst aanzette tot leren.

Laag leraren

Er heeft een semi-gestructureerd groepsinterview met vier leraren plaatsgevonden over de opvattingen van leraren over heterogeniteit en op hoe zij zeggen in de praktijk vorm te geven aan heterogeniteit. Van elk van deze leraren is een les bijgewoond. Alle lessen hadden een duur van 50 minuten. De onderzoeker was tijdens de les aanwezig en heeft een filmopname gemaakt en aantekeningen (ter voorbereiding op het nagesprek).

* In verband met anonimiteit hebben we ervoor gekozen te spreken over hij/hem als we het hebben over de opleider of leraar; dit verwijst niet noodzakelijkerwijs naar het geslacht van de betreffende persoon.

Na afloop van de les is een kort nagesprek met de leraar gehouden om zicht te krijgen op welk leren de leraar beoogde op te roepen en waarom en over hoe de leraar terugkeek op de les.

Laag leerlingen

Er is een focusgroep gehouden met zes leerlingen waarbij de ervaringen van de leerlingen rondom heterogeniteit op school centraal stonden. Er is een geluidsopname gemaakt van deze focusgroep. Na afloop van de vier geobserveerde lessen zijn één tot drie leerlingen per les geïnterviewd over hoe zij heterogeniteit in deze les hebben ervaren.

Analyse

De analyse bestond uit drie delen: het maken van rijke beschrijvingen, het maken van een thematische samenvattingen op basis van die rijke beschrijvingen en de koppeling van deze samenvattingen aan een aangepaste versie van het Interconnected Model of Teacher Professional Growth (Clarke & Hollingsworth, 2002; zie hoofdstuk 7 voor ons aangepaste model).

Van alle dataverzamelmomenten (geobserveerde bijeenkomst/les of interview) is er een rijke beschrijving (thick description) gemaakt. Daarvoor is de opname in delen afgespeeld en tussendoor stopgezet om zoveel mogelijk opleiders-, leraar- en leerlinggedrag of -uitspraken te noteren.

Vervolgens is vanuit deze rijke beschrijving een thematische samenvatting geschreven (bijvoorbeeld aan de hand van effectieve kenmerken van docentprofessionalisering voor de laag van het Opleidingshuis of strategieën voor het lesgeven in een heterogene setting voor de laag van de leraren en leerlingen). Aan deze samenvattingen zijn ook representatieve quotes toegevoegd.

Om de gelaagdheid inzichtelijk te maken is een aangepaste en uitgebreide versie van het Interconnected Model of Teacher Professional Growth (Clarke & Hollingsworth, 2002) gebruikt. Dit model dient als een lens om te duiden wat geleerd wordt en hoe leerlingen en leraren zich ontwikkelen en wat de rol van het Opleidingshuis daarbij is. Per domein van het model is ingezoomd op welke doe- en denkactiviteiten worden ondernomen. Door uit te zoomen naar het model als geheel ontstaat zicht op hoe leren en ontwikkeling er binnen Academie Tien uitzien en welke rol het Opleidingshuis speelt in deze ontwikkeling. Aandacht is besteed aan hoe hetgeen binnen afzonderlijke lagen speelt, doorwerkt in de andere lagen.



HOOFDSTUK 4:

Laag Opleidingshuis

*In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe professionalisering gericht op lesgeven in heterogene groepen eruit ziet en wat daarbij de rol van het Opleidingshuis is. Wat er gebeurt op deze laag wordt beschreven aan de hand van kenmerken van effectieve docentprofessionalisering (o.a., Van den Berg et al., 2014; Van Veen et al., 2010; Wildeman et al., 2022). De lezer die meer wil weten over effectieve docentprofessionalisering en in dit onderzoek gehanteerde theorie hierover verwijzen we naar **Box 4.1**.*

Samengevat organiseert het Opleidingshuis het opleiden en ontwikkelen van leraren. Binnen een professionaliseringstraject werken leraren aan het ontwikkelen van een gemeenschappelijke taal over leren en lesgeven in diverse klassen. Het traject legt de nadruk op ‘deliberate practice’ als leidend principe voor professionalisering. In de laag van het Opleidingshuis zijn diverse kenmerken van effectieve professionalisering te herkennen. Zo krijgen leraren een rol in het bepalen van hun eigen leerdoelen. Zowel opleiders als leraren nemen gezamenlijk deel aan professionalisering, waarbij lesbezoeken een belangrijk onderdeel vormen. De start van ontwikkeling vindt plaats in de eigen praktijk, waarbij theorie direct wordt gekoppeld aan het handelen van leraren. Het verschilt per leraar in hoeverre ze persoonlijke betekenis kunnen geven aan de theorie. Opleiders verschillen in hun ervaring als opleider en leraar en zetten zichzelf nog niet altijd heel bewust in als rolmodel.

Box 4.1 Gehanteerde theorie laag Opleidingshuis

Over het professionaliseren van lerarenteams is veel geschreven (o.a. Van den Berg et al., 2014; Van Veen et al., 2010; Wildeman et al., 2022). Voor de laag van het Opleidingshuis hanteren we kenmerken en condities die uit meerdere studies over professionalisering als effectief naar voren komen:

- Een **duidelijk doel** (en een rol voor de leraar bij het bepalen ervan)
- **Collectieve deelname** aan professionalisering
- **Aansluiten en voortbouwen op eigen praktijken, kennis en opvattingen** van leraren
- Gelegenheid voor **actief leren**
- **Toepassen en laten zien van nieuwe kennis en nieuw handelen**
- **Reflectie** op het leren en handelen
- Rol van de **opleider**: het geven van feedback, het zijn van een rolmodel

Meer lezen over professionaliseren van leraren?

Collin, J., & Smith, E. (2021). *Effective Professional Development. Guidance Report*. London: Education Endowment Foundation.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.

Fletcher-Wood, H. & Zuccollo, J. (2020). *The effects of high-quality professional development on teachers and students: A rapid review and meta-analysis*. Wellcome Trust.

McCrea, P. (2023). *Developing Expert Teaching*. High Impact Teaching series.

Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021a). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63.

Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., Anders, J. (2021b). *What are the Characteristics of Teacher Professional Development that Increase Pupil Achievement? A systematic review and meta-analysis*. London: Education Endowment Foundation.

Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren: Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen*. (Oratie). Open Universiteit.

De opzet van het Opleidingshuis

Het opleiden en ontwikkelen van leraren wordt georganiseerd vanuit het Opleidingshuis, het partnerschap samen opleiden en professionaliseren met de lerarenopleidingen van de Hogeschool Utrecht (Instituut Archimedes) en Universiteit Utrecht (Graduate School for Teaching). In het Opleidingshuis wordt – naast het opleiden van aanstaande leraren – professionalisering voor zittende leraren verzorgd op het gebied van pedagogisch-didactisch handelen en onderwijskundig leiderschap. De professionalisering wordt verzorgd door een team van opleiders en is een vast onderdeel van de schoolorganisatie.

Voor dit onderzoek ligt de focus op het professionaliseringstraject over *leren en lesgeven in een heterogene klas*. Dit traject bestaat uit tweewekelijkse bijeenkomsten van twee lesuren van 50 minuten, waarbij een groep van circa zes tot acht leraren onder begeleiding van een opleider samenkomen. Het traject duurt het gehele schooljaar. Het curriculum van het professionaliseringstraject is gestructureerd aan de hand van vijf ‘grote ideeën’, die dienen als perspectieven op het leren en lesgeven in een heterogene klas. Deze perspectieven zijn: groep, opdracht, voortgang, verwondering en regie*. In de eerste bijeenkomst wordt uitgebreid aandacht besteed aan waarom leraren deelnemen aan de bijeenkomsten en vervolgens is er aandacht voor het ontwikkelen van kennis en een gemeenschappelijke taal over het leren en lesgeven in een heterogene klas, aan de hand van de vijf perspectieven. Halverwege het professionaliseringstraject komt de focus in de bijeenkomsten meer te liggen op de toepassing in de praktijk. Leraren kiezen focuspunten voor hun pedagogisch-didactische ontwikkeling (vaak een subonderdeel van één van de vijf perspectieven) en ontwerpen en evalueren lessen of lesmateriaal tijdens de professionaliseringsbijeenkomsten op basis van die focuspunten. Leraren voeren ook lesbezoeken bij elkaar uit op basis van deze focuspunten, waarover ze in de bijeenkomsten terugkoppeling geven.

Het doel en de rol van de leraar in het bepalen daarvan

Het gemeenschappelijke **doel** en thema van de bijeenkomsten van het Opleidingshuis is aan het begin van de reeks bijeenkomsten duidelijk gemaakt door de opleider. Dit gemeenschappelijke doel is de ontwikkeling van een collectie aan vaardigheden die nodig zijn bij het lesgeven in een heterogene klas. Een opleider licht toe waarom dat belangrijk is: *‘Dat het net zo normaal is als op tijd komen dat je bezig bent met jezelf ontwikkelen. [...] Ongeacht of je één jaar geleden van de lerarenopleiding komt of al 30 jaar hier bent.’*

* Deze perspectieven geven richting aan het vormgeven van onderwijs met behulp van verschillende (theoretische) concepten m.b.t. het leren en lesgeven in heterogene klassen. Zo gaat het in het perspectief *groep* bijvoorbeeld over de manier waarop gebruik gemaakt kan worden van flexibele groepsindelingen en welke routines in het klassenmanagement van belang zijn. Binnen het perspectief *opdracht* wordt aandacht besteed aan onderwijskundige ontwerp-principes van lesmateriaal in een heterogene klas, zoals ‘hele taak eerst’ (Janssen et al., 2016), ‘low-floor-high-ceiling’ (Kachwalla, 2021) en ‘backwards design’ (Wiggings & Mctighe, 2011). De perspectieven dienen vervolgens als een mentale ‘kapstok’ voor deze verschillende concepten.

Opleiders geven leraren een **rol in het bepalen van eigen leerdoelen**, maar wel binnen het curriculum van heterogeniteit en de perspectieven in het opleidingstraject, zoals blijkt uit dit citaat van een opleider:

‘Docenten stellen aan het begin in de eerste bijeenkomst [doelen]: waarom ben je hier, wat is het doel dat je komt nastreven? En hoe verder we komen...in die zin hebben docenten ook een rol in het bepalen van doelen want dat bepalen ze ook zelf. Wel binnen het kader van wat we behandelen, dat curriculum.’

Zelfinzicht en kwaliteitsbesef zijn belangrijk voor het stellen van passende doelen, zo stellen opleiders. Leraren werken een heel jaar of zelfs meerdere jaren aan hetzelfde doel. Ook worden doelen soms tussendoor bijgesteld.

Collectieve deelname aan professionalisering

De professionalisering op Academie Tien omvat de bijeenkomsten van het Opleidingshuis en de activiteiten daarbuiten (zoals lesobservaties bij elkaar of experimenten in eigen klas). Zowel binnen de bijeenkomsten van het Opleidingshuis als daarbuiten wordt er **collectieve deelname** aan professionalisering gestimuleerd door de opleiders. Binnen de

bijeenkomsten zorgen de opleiders voor ruimte voor leraren om in gesprek te gaan met elkaar. In deze gesprekken wisselen ze praktijkervaringen uit of denken samen na over lesvoorbereidingen. Leraren hechten veel waarde aan dit accent op samenwerking, zoals blijkt uit dit citaat van een leraar in een nagesprek van een professionaliseringsbijeenkomst:

‘Ik vind het altijd echt heel behulpzaam. Het is echt heel lekker om sowieso met collega’s rond de tafel te zitten. Maar ook vanuit de verschillende vakken vind ik echt heel fijn, want er is gewoon heel veel overlap. Want je hebt allemaal een klas waar je iets mee moet. En ja, het zijn toch vaak tips of tricks of dingen die je dan... ‘O ja, dat is een goed idee’. Ik had ook gelijk heel veel dingen mee zitten schrijven. En ik had gelijk een heel praktisch idee verzonnen voor het afronden van mijn les.’

De collectieve deelname biedt leraren dus gelegenheid om ideeën op te doen van collega’s die in dezelfde context werken.

Deliberate practice is leidend in de professionalisering van het Opleidingshuis. *Deliberate practice* kenmerkt zich als leren door te doen (bijv. experimenteren) en door te reflecteren op het doen in een cyclisch proces. Een opleider licht toe waarom *deliberate practice* ingebouwd is in het Opleidingshuis:

‘Onze organisatie is opgedeeld in unitteams die collectieve verantwoordelijkheid hebben voor een groep leerlingen; meestal rond de 120-150 leerlingen. Zij hebben ook mandaat om te doen wat goed is voor die groep leerlingen. [...] Om ervoor te zorgen dat dat proces goed plaatsvindt en dat we dat

zorgvuldig en kwalitatief hoogstaand doen is het nodig dat je een cultuurfundament hebt van dat het normaal is om samen te leren. Dat professional zijn automatisch betekent dat je aan deliberate practice doet.'

Dit citaat laat zien dat het experimenteren en reflecteren op eigen handelen (deliberate practice) de kern is van wat Academie Tien aan leraren vraagt. Het is iets wat een individuele leraar doet, maar ook onderdeel van de schoolcultuur waardoor er ook uitwisseling tussen leraren kan plaatsvinden. Daarmee zijn collega's gezamenlijk verantwoordelijk in hun leren.

Aansluiten en voortbouwen op eigen praktijken, kennis en opvattingen van leraren

Opleiders beschrijven dat zij willen **aansluiten en voortbouwen op eigen praktijken, kennis en opvattingen van leraren**. Ze zien dit als een cyclisch proces waarbij de praktijkervaringen van leraren de basis vormen. Een opleider licht dit toe:

'Het startpunt is de eigen praktijk. Daarbij kunnen voor ervaren leraren opvattingen over die praktijk ook een startpunt zijn. Bijvoorbeeld omdat iemand wil weten of heterogeen onderwijs eigenlijk wel kan of werkt. Dat is leuk, dan is de urgentie [van professionaliseren] groot. Dan begin je echt met opvattingen.'

Op deze ervaringen wordt gereflecteerd aan de hand van 'theorie met kleine t'. Lesbezoeken – bij jezelf en bij collega's - en het oefenen en aanpassen van aanpakken zijn ook onderdeel van het cyclische proces.

Gelegenheid voor actief leren

Binnen de collectieve deelname creëren opleiders de **gelegenheid voor actief leren**. Tijdens de bijeenkomsten van het Opleidingshuis zien we dat de meeste leraren actief zijn, al zijn er individuele verschillen in de mate waarin leraren actief leraren deelnemen. Zo zijn sommige leraren continu met elkaar in gesprek terwijl andere leraren ervoor kiezen om meer individueel te werken. Buiten de bijeenkomsten sturen de opleiders aan op het uitbreiden van het leren richting de sectie of unit, zodat de (vak)didactische expertise die wordt ontwikkeld, wordt gedeeld.

'Je hoopt dat het ook z'n uitwerking gaat hebben binnen wat iemand meeneemt naar z'n sectie. Van: goh ik heb het gisteren bij h&v hierover gehad. Idem dito binnen de unit.'

Actief leren wordt ook gestimuleerd door bij elkaar te observeren waarvoor de leraren door de opleiders aan elkaar gekoppeld worden, zo licht een opleider toe: *'Bij elkaar kijken, dat is wat we al wel heel veel doen. Dat we koppels maken: ga bij elkaar kijken, ga elkaar feedback geven. Dat bespreken we dan in de sessie.'*

Toepassen en laten zien van nieuwe kennis en nieuw handelen

Opleiders zetten in op het **toepassen en laten zien van nieuwe kennis en nieuw handelen** door leraren. Dit nieuwe handelen wordt uitgedacht tijdens bijeenkomsten. Leraren proberen het nieuwe handelen uit in de klas en brengen daarvan iets mee naar bijeenkomsten van het Opleidingshuis. Dat doen ze vooral in de vorm van materiaal en verhalen over hoe lessen verliepen. Op dit moment is er nog een drempel om beeldmateriaal te delen, want dat is spannend. Toepassen van nieuwe kennis en nieuw handelen is een onderdeel van deliberate practice (zie collectieve deelname aan professionalisering).

Opleiders proberen het handelen samen met leraren te verbinden aan theorie over heterogeniteit. De samenvatting die opleiders hebben gemaakt van formele kennis over heterogeniteit en de grote ideeën zou daarbij helpend moeten zijn. We constateren dat de rol van kennis zich vooral beperkt tot het ontwikkelen van handelingskennis en dat de koppeling met formele kennis niet altijd wordt gemaakt. Een opleider licht toe dat dat als zodanig al zinvol is: *‘Als je die handelingsprincipes paraat hebt, dan hoef je van mij niet per se die boeken gelezen hebben. Als ik het maar in de klas zie [...] Kwaliteitsbesef groeit niet door heel veel te lezen, maar door heel veel te doen’*. Het accent ligt hier, zoals opleiders aangeven, bewust op toepassen en niet zozeer op het kunnen reproduceren van theorie.

Reflectie op handelen

Zoals uit voorgaande paragrafen al bleek, stimuleren opleiders **reflecteren op handelen**. Het is een onderdeel van deliberate practice (beschreven onder de collectieve deelname aan professionalisering en toepassen en laten zien van nieuwe kennis en nieuw handelen). Hoewel het reflecteren op handelen goed en makkelijk verloopt, wordt tijdens het reflecteren door leraren meestal nog geen persoonlijke betekenis gegeven aan theorie en ‘ondertitelen’ leraren hun praktijkervaringen ook niet altijd met theorie. Een opleider legt uit:

‘Ik ben tevreden over dat collega’s vrij uitgebreid en makkelijk op hun praktijk reflecteren en dat ze ook de relatie tussen praktijk en persoon leggen: achteruitstappen en daarover nadenken. Daar zijn we succesvol in. Het leerproces van verbinden van theorie en praktijk – dus dat ondertitelen – dat verschilt per persoon, maar ik vind dat we daar over de hele linie sterker in kunnen worden. Dat een ervaring niet alleen een verhaaltje is, maar ook een pedagogisch-didactische analyse in zich draagt. [...] Het gaat om een gesprek tussen professionals en dat is best moeilijk. En het proces van afstemming: welke betekenis heeft de theorie voor mij? Dat heeft minder aandacht. We zijn nu als school nog zo gericht op een sterke praktijk neerzetten.’

De opleider als rolmodel

De opleiders verschillen in hun ervaring als opleider en ook als leraar: sommige opleiders zijn ervaren opleider en/of leraar; anderen staan meer aan het begin van hun loopbaan. Gemene deler is dat ze zich vaak net iets meer in het thema verdiept hebben, waardoor ze vervolgens zijn gevraagd een rol als opleider op te pakken. De opleiders vinden deze rol leuk en uitdagend, zo blijkt uit het volgende citaat van een minder ervaren opleider:

‘Mooi is dat je ondanks dat je niet veel meer ervaring hebt, maar misschien iets meer kennis hebt, toch al in die rol van leider wordt gezet. Deelnemers voelen ook dat jij toch al iets meer gedaan hebt of iets meer kennis hebt. Dan is het meer het proces begeleiden, zodat zij gaan leren. Ik ben er niet zo heel erg mee bezig [met het zijn met het zijn van een rolmodel] [...] Het is ook geen lesgeven: je bent een leergemeenschap met elkaar en ik ben daar ook een onderdeel in.’

De **opleiders** zetten zichzelf dus niet altijd heel bewust **als rolmodel** in, al zouden ze die rol nog wel meer op zich willen nemen. Een opleider licht zijn ervaring als rolmodel toe aan de hand van zijn keuze om een keer een les voor te doen tijdens een bijeenkomst: *‘Mezelf als rolmodel komt denk ik nog niet zo goed aan de orde. Dan zouden ze een keertje moeten kijken in de les of dat ik nog een keer een stukje voordoe. Dat is ook heel effectief, want ik hoor nu nog steeds veel over dat lesje.’* Uit dit citaat blijkt dat de opleiders vooral een rol zien als rolmodel wanneer zij een pedagogisch-didactische aanpak bedoeld voor leerlingen voordoen (dit geldt overigens vooral voor de minder ervaren opleiders). Uit het gehele interview met opleiders valt echter op te maken dat er sprake is van ‘teach as you preach’: aanwezige kenmerken van de professionaliseringsaanpak van opleiders (zoals actief leren, collectief deelnemen aan leren), zijn ook onderdeel van de visie van Academie Tien op hoe het onderwijs aan leerlingen eruit zou moeten zien. De minder ervaren opleiders lijken zich hier minder van bewust te zijn. Een gevolg hiervan kan zijn dat opleiders hun aanpak niet ‘ondertitelen’: we zagen ze weinig uitleggen aan leraren waarom ze in bijeenkomsten voor bepaalde aanpakken of werkvormen kozen. In de observaties van bijeenkomsten van het Opleidingshuis komen wel diverse andere rollen van de opleider naar voren: de agenda vaststellen, tijdmanagement, leraren bevragen, parafraseren en conclusies trekken en het geven van suggesties.



HOOFDSTUK 5:

Laag van de leraren

*In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe lesgeven aan heterogene groepen eruitziet en wat daarbij de rol van de leraar is. Wat er gebeurt op deze laag wordt beschreven aan de hand van strategieën voor het effectief gebruik maken van heterogeniteit (Dotzel et al., 2021). De lezer die meer wil weten over deze strategieën en de gehanteerde theorie verwijzen we naar **Box 5.1**.*

Samengevat zien we dat de strategieën voor het effectief gebruik maken van heterogeniteit (Dotzel et al., 2021), in meer of mindere mate, worden ingezet door de leraren op Academie Tien. Allereerst wordt er gewerkt met flexibele groepsindeling. Vaak zijn deze groepen ingedeeld door de leraren en heterogeen, zodat de sterkere leerling de andere kan ondersteunen. Soms laat de leraar het over aan de leerlingen om zelf groepen te vormen. Deze zijn dan vaak gebaseerd op vriendschap en niet op niveau. Leraren spelen in op de cognitieve verschillen door het geven van feedback, bewust en onbewust, schriftelijk en mondeling. De feedback is voornamelijk gericht op taak en proces. Ook houden leraren rekening met het welzijn en de sociaal-emotionele verschillen. Differentiatie is zichtbaar in de opbouw van het lesmateriaal en tijdens de instructie.

Box 5.1 Gehanteerde theorie laag leraren

Het lesgeven aan heterogene klassen op basis van leeruitkomsten is een uitdaging voor leraren. In onderzoek van Dotzel en collega's (2021) worden drie strategieën onderscheiden die leraren helpen in het omgaan met deze leerversillen. Voor dit onderzoek hebben we de gebruikte bewoordingen enigszins aangepast aan de 'taal' van de school. De strategieën zijn:

- Ten eerste moeten leraren een eenvoudige en goed gestructureerde leeromgeving creëren door efficiënt **klassenmanagement** in te zetten. Hiervoor moeten leraren duidelijkheid over regels geven en leerlingen monitoren met betrekking tot de regels. Goed klassenmanagement wordt bijvoorbeeld zichtbaar in soepele overgangsmomenten tussen didactische werkvormen. In een heterogene klas speelt klassenmanagement ook als het gaat over groepsindeling: op basis van welke principes of leerlingkenmerken komen groepen tot stand?
- Ten tweede moeten leraren een **leerlinggerichte lesaankpak** gebruiken. Hierbij speelt de interactie tussen de leraar en de leerlingen een belangrijke rol. Leraren moeten tijdelijke referentienormen gebruiken (vergelijken van individuele prestaties met eerdere prestaties) en een positieve sfeer in de klas creëren waarin gedurfd wordt om fouten te maken. Het is belangrijk dat hierbij niet alleen wordt ingespeeld op de cognitieve verschillen tussen de leerlingen, maar dat er ook rekening wordt gehouden met het welzijn en sociaal-emotionele verschillen. Daarbij is feedback op de taak en het proces van belang.
- Ten derde moeten leraren **differentiëren** in hun instructie en lesmateriaal om goede leerondersteuning voor leerlingen van verschillende leeroutes te waarborgen. Daarnaast is het bij goede differentiatie ook van belang dat leerlingen keuzes hebben om de klassikale instructie te volgen, of voor extra instructie te gaan.

Meer lezen over pedagogisch-didactische strategieën voor het omgaan met heterogeniteit?

Van der Vegt, A.L., Kieft, M., & Bekkers, B. (2019). *Differentiatie in de klas: Wat werkt?* Utrecht: Oberon.

Van Dijk, A. M. (2017). *Learning together in mixed-ability elementary classrooms*. Proefschrift. University Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036544450>

Hogenkamp, L., van Dijk, A.M., & Eysink, T.H.S. (2021). Analyzing Socially Shared Regulation of Learning during Cooperative Learning and the Role of Equal Contribution: A Grounded Theory Approach. *Education Sciences*, 11(9), 512.

Francis, B., Taylor, B., Hodgen, J., Tereshchenko, A. & Archer, L. (2018). *Dos and don'ts of attainment grouping*. London: UCL Institute of Education.

Taylor, B. & J. Yandell. (2018). *Developing Best Practice in Mixed Attainment English*. London: UCL Institute of Education.

Klassenmanagement en groepsindeling

De manier waarop de leraren het klassenmanagement aanpakten, werd goed zichtbaar tijdens de observaties. In de lokalen zijn de tafels op verschillende manieren opgesteld. In de meeste klassen zitten er vier leerlingen bij elkaar in een groepje. De leraar staat bij de deur om de leerlingen welkom te heten en de leerlingen gaan in groepjes zitten. De les Engels begint met een korte instructie over het verloop van de les. De leerlingen gaan in groepjes hun presentatie geven voor de klas. De leraar vraagt aan de leerlingen wat de gedragsverwachtingen zijn tijdens de presentatie en ze stellen samen een lijst op die op het bord worden geschreven. De overgang van de ene naar de andere groep verloopt soepel. Ook tijdens de lessen wiskunde en Kunst en Cultuur weten de leerlingen na een klassikale uitleg waaraan ze kunnen werken en gaan ze meteen aan de slag. In beide klassen zijn het opdrachten waar ze al een paar lessen mee bezig zijn. Tijdens de werktijd, zijn er een aantal leerlingen die opstaan van hun plek. De leraar heeft het overzicht en wijst de leerling op de afspraken. *‘Dit is best hard werken. Ze zijn gewend sommen uit het boekje te maken [...]. Dat is heel geordend. Het leuke is dat je na een paar van dat soort lessen weer naar een creatieve les gaat en dat werkt niet zo geordend. Dit is voor mij prima maar ik moet niet vier van dit soort lessen achter elkaar hebben.’* Tien minuten voor het einde van de les Kunst en Cultuur, loopt de leraar naar het midden het lokaal, klapt in zijn handen en zegt met luide stem ‘we gaan opruimen’ en geeft instructies over waar alles moet worden opgeruimd. Nadat alles was opgeruimd gaan de leerlingen weer rustig in hun groepjes aan de tafel zitten.

Leerlingen zitten vaak in tafelgroepjes die door de coaches* zijn bepaald. Deze groepsindeling wordt gemaakt op basis van sociaal-emotionele kenmerken en gemengde samenstelling van jongens en meisjes, waarbij het niveau niet leidend is. Deze groepsindeling wordt na ongeveer 8-10 weken weer veranderd. Hierbij is het belangrijk dat leerlingen met elkaar leren samenwerken. Tijdens de wiskundeles zitten de leerlingen bijvoorbeeld in hun tafelgroepjes en zijn bezig met een individuele opdracht waarbij ze elkaar mogen helpen. De leraar licht toe: *‘Alles is meegewogen [bij het indelen van tafelgroepjes door coaches] dus het is niet zo dat ik dat als vakleraar nog eens door elkaar ga gooien.’* Leraren geven aan dat leerlingen soms na de les naar hun toekomen met een serieus verzoek om van tafelgroepje te veranderen. Vaak is de reden dan dat ze zich niet goed kunnen concentreren en niet goed kunnen werken, want een andere leerling beweegt veel of praat veel en de samenwerking is heel lastig. *‘Ik vind het bewonderenswaardig hoe serieus ze dat nemen. Het is niet van ‘ik wil heel graag bij dit vriendje of vriendinnetje zitten.’ Het is echt werkhouding.’*

Sommige leraren vormen nieuwe groepjes voor bepaalde opdrachten. De leraar Engels heeft voor een bepaalde opdracht groepjes gevormd op basis van het beheersingsniveau van leerlingen (spreekvaardigheid). Hij geeft

* Op Academie Tien wordt het woord coach gebruikt voor de rol die op andere scholen vaak ‘mentor’ wordt genoemd.

Het woord coach legt de nadruk op het begeleiden van een leerling in zijn/haar gehele ontwikkeling, waarbij een leerling leert daarin zo veel mogelijk regie te nemen. Een coach stelt daarbij vragen om de ontwikkeling van de leerling te stimuleren.

aan dat het beheersingsniveau van een taal niet altijd gelijk staat aan het instroomniveau van leerlingen en dat hij groepjes samenstelt op basis van mogelijkheden tot samenwerking en dat een sterkere leerling een andere leerling kan ondersteunen. Dit kan een leerling zijn die op mavo-niveau werkt, terwijl een leerling die op vwo-niveau werkt meer hulp nodig heeft. Volgens deze leraar zit hierin de kracht van heterogeniteit: *‘Het gaat minder om het stempeltje qua niveau, maar hoe doe jij het voor dit specifieke vak? Als je kunt excelleren, dan kun je die kans ook krijgen.’*

De leraar Natuur en Techniek geeft ook aan dat hij groepjes vormt aan de hand van kwaliteiten van leerlingen om een socratisch gesprek goed te kunnen voeren en niet op basis van niveau. Eén leerling is dan gespreksleider. Hij kiest hiervoor leerlingen uit die overzicht hebben, goed kunnen luisteren en sturen en andere leerlingen ook de beurt geven. De geobserveerde les is deel van een serie over seksuele vorming. In de klas waren eerder veel pedagogische uitdagingen waardoor bijna niemand meer wat durfde te zeggen. Er is gewerkt aan de veiligheid in de groep. De leraar is in de eerste les van de serie begonnen met groepjes van vier leerlingen met elk een gespreksleider. De leerlingen die de klas onveilig maakten werden verspreid over verschillende groepjes zodat ze elkaar niet konden opzoeken. Elke les werden de groepjes groter gemaakt, totdat de leraar met de gehele klas een socratisch gesprek heeft kunnen voeren.

Soms mogen de leerlingen zelf hun groepje samenstellen. Tijdens de lessen Kunst en Cultuur ging de opdracht over vriendschap en leerlingen hebben voor elkaar gekozen omdat ze vrienden zijn. De opdrachten van Kunst en Cultuur zijn niet gericht op niveau en ook in de groepjes zitten leerlingen met een verschillend niveau. De leraar Kunst en Cultuur stuurt soms de groepsvorming aan, maar regelmatig gaat het ook vanzelf. Hij benoemt het voorbeeld waarbij twee vriendinnen merkten dat ze niet zo goed konden samenwerken en in verschillende groepen uiteengingen. De leraren geven wel aan dat ze tijdens het professionaliseringstraject leren over het gebruik van een flexibele groepsindeling, soms meer heterogeen of juist homogeen op basis van de lesdoelen die een leraar nastreeft. In de praktijk wordt nog weinig gebruik gemaakt van een meer homogene groepsvorming, terwijl – zoals een leraar aangeeft – *‘homogeen niet per se slecht is.’*

Leerlinggecentreerde aanpak

De leraren richten zich tijdens de lessen niet alleen op de gehele klas, maar ook op individuele leerlingen. Elke leerling volgt een persoonlijke route en krijgt opdrachten aangeboden op het niveau dat bij hem of haar past. In de rubrics, die worden gebruikt voor de beoordelingen van de opdrachten, staan de leerdoelen uitgeschreven voor de verschillende niveaus. Leraren merken op dat de doelen in de rubric best wel dicht bij elkaar liggen, en dus ook de niveaus. Een mogelijke valkuil kan zijn dat er te weinig aandacht is voor de individuele cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Leraren geven tegelijkertijd ook aan dat er keuzes

worden aangeboden in de uitvoering van de opdracht en dat leerlingen hier zelf de uitdaging in kunnen opzoeken. Leerlingen worden ook uitgedaagd aan de hand van vragen en feedback van leraren, zoals tijdens de les wiskunde. Leerlingen die meer aankunnen worden dan bijvoorbeeld gevraagd om meer complexe objecten mee te nemen in hun tekening.

Feedback wordt op verschillende manieren aangeboden: van persoonlijke mondelinge feedback tot schriftelijke feedback. Leraren geven aan dat mondelinge één-op-één feedback praktisch niet haalbaar is voor elke leerling. Toch lopen de leraren tijdens de wiskundeles en de Kunst en Cultuurles door de klas om individuele feedback te geven, vaak gericht op taak en proces. De wiskundeleraar geeft aan dat leerlingen onzeker zijn en daar komen veel vragen uit voort. Met name door zwakke rekenaars, die zoeken de leraar vaak op. Deze groep leerlingen wordt ook intensiever geholpen. Sommige leerlingen worden getriggerd met een vraag: teken het maar eens even. Andere leerlingen hebben meer voorbeelden nodig, en de leraar tekent dan op het bord. De Natuur en Techniek leraar maakt gebruik van complimenten zoals *“jij stelde hele goede vragen”*. Tegelijkertijd gaat de leraar na de les in gesprek met de leerlingen als hij een verandering in houding wil zien. De leraar geeft aan dat wat hij gezien heeft ‘in ontwikkeling’ is en geeft opnieuw aan welke verwachtingen hij heeft en dat *‘op deze manier reageren op een klasgenoot die klasgenoot zich onveilig laat voelen.’*

Er wordt ook rekening gehouden met de sociaal-emotionele verschillen, zoals bij de Engelse les tijdens de presentaties. Een tweetal leerlingen vond het te spannend en had een afspraak gemaakt met de leraar om tijdens de pauze te presenteren en niet in de klas. Een ander groepje van drie heeft de presentatie met z’n tweeën gedaan, omdat een van de drie leerlingen niet is opgestaan. De leraar kent de persoonlijke achtergrond van de leerling en gaf in het nagesprek aan: *“Toen leerlingen zeiden: “he, zijn jullie maar met z’n tweeën”, ben ik daarom ook niet verder op ingegaan. Hier is ook ruimte voor. Ik weet dat haar niveau prima is.”*

Differentiatie

Leraren geven aan dat ze niet altijd bewust bezig zijn met heterogeniteit. Doordat de leerlingen van verschillende niveaus bij elkaar in de klas zijn ingedeeld, is de heterogeniteit voor een groot deel al neergezet c.q. een gegeven. Vaak wordt er gewerkt binnen de tafelgroepjes die door de coach zijn bepaald. Afhankelijk van hoe de leraar de les vormgeeft, zijn er in bijna elke les wel momenten waarin leerlingen binnen en/of buiten hun tafelgroepjes samen mogen werken om elkaar te helpen. Tijdens de wiskundeles, bijvoorbeeld, helpen leerlingen elkaar als ze bij elkaar langslipen of vragen ‘lukt het een beetje?’ aan een ander. Afhankelijk van de leraar mag dit op eigen initiatief of met toestemming van de leraar.

Ook tijdens de uitleg wordt rekening gehouden met verschillen. Tijdens een klassikale uitleg formuleert de leraar wiskunde een vraag op een andere manier zodat de leerling alsnog de kans krijgt om tot een goede oplossing te komen. Bij de start van de les Engels spreekt de leraar de klas in het Engels toe. Nadat hij de instructies in het Engels heeft gegeven, schakelt hij naar het Nederlands. *'I will explain in Dutch from now on, because I want you to know exactly what you need to do. Vanaf nu leg ik het in het Nederlands uit zodat je precies weet wat je moet doen.'* Vanaf dit moment worden instructies tijdens de les vaak tweetalig gegeven.

Binnen het curriculum dat is gebaseerd op grote vragen zijn er verschillende keuzemomenten voor de leerlingen waarin ze zichzelf kunnen uitdagen of door de leraar worden uitgedaagd. Deze keuzes zijn op vorm en inhoud. Vaak wordt gewerkt met opdrachten voor de verschillende niveaus. In de geobserveerde lessen werd toevalligerwijs meestal gewerkt met differentiatie binnen één en dezelfde opdracht voor leerlingen. De opdracht voor wiskunde was bijvoorbeeld het maken van een tekening op schaal. Hier hadden de leerlingen de keuze om verschillende onderwerpen te kiezen voor deze tekening. Ook bij de les Engels mochten ze kiezen uit een lijst van verschillende helden. Zo kunnen leerlingen tegelijkertijd samenwerken, maar zich ook individueel verdiepen. Een leraar legt uit: *'Het is logisch dat leerlingen zich aan elkaar kunnen optrekken en dat je samen kunt werken, dat je leert door het uit te leggen aan een ander. Maar het is ook belangrijk om hier niet in door te slaan. Leerlingen moeten tijd hebben om aan hun eigen verdieping en verrijking te werken.'* Tijdens de les wiskunde is de leraar veel bezig met leerlingen die de stappen van de opdracht niet snappen of niet weten hoe ze een goede schaalverdeling kunnen maken. Na een aantal dezelfde vragen, vraagt de leraar weer de aandacht om klassikaal te remediëren. Leerlingen die uitgedaagd kunnen worden, krijgen een richtvraag om de opdracht uit te breiden, maar er wordt geen hulp aangeboden.



HOOFDSTUK 6:

Laag van de leerlingen

*In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe leerlingen heterogeniteit ervaren. Wat er gebeurt op deze laag wordt beschreven aan de hand van strategieën voor het effectief gebruik maken van heterogeniteit (Dotzel et al., 2021). De lezer die meer wil weten over deze strategieën en de gehanteerde theorie verwijzen we door naar **Box 6.1**.*

Samengevat ervaren leerlingen diverse vormen van samenwerking in de klas, variërend in groepsindelingen en afhankelijk van het vak. Ze werken graag samen om vragen te stellen aan elkaar, waarbij ze het belangrijk vinden dat ze goed met een medeleerling kunnen samenwerken. Leerlingen zijn zich bewust van hun persoonlijke leerroute in de klas. Ook weten ze op welk niveau medeleerlingen werken en wat er binnen de verschillende niveaus verwacht wordt. De meerwaarde van deze diverse leerroutes wordt door leerlingen erkend, zowel op cognitief als sociaal vlak. Leerlingen waarderen de mogelijkheid om invloed uit te oefenen op hun persoonlijke leerroute en te kunnen switchen tussen niveaus. Diegenen met een vwo-route ervaren een nadruk op zelfstandigheid, terwijl leerlingen met een mavo-route meer individuele ondersteuning ontvangen.

Box 6.1 Gehanteerde theorie laag leerlingen

Voor de laag van de leerlingen verwijzen we naar dezelfde theorie als de laag van de leraren, zie **Box 5.1**. De drie strategieën - (a) klassenmanagement, (b) leerlinggerichte lesaanpak en (c) differentiëren - gebaseerd op van Dotzel en collega's (2021) zijn voor de leerlingen vertaald naar respectievelijk (a) het samenwerken in groepjes, (b) persoonlijke leerroute én samen een klas zijn en (c) omgaan met verschillen.

De ervaringen van leerlingen kunnen beschreven worden aan de hand van hoe ze samenwerking in groepjes met klasgenoten ervaren, hoe ze hun eigen persoonlijke leerroute in een klas ervaren en hoe ze zien dat er in de klas wordt omgegaan met verschillen. We beginnen dit hoofdstuk met enkele representatieve voorbeelden van opvattingen van de leerlingen over heterogeniteit (zie Tabel 6.1). Uit deze citaten blijkt dat heterogeniteit voor leerlingen heel normaal is en ze voordelen zien op zowel cognitief als sociaal vlak. In de tekst wordt verder verwezen naar deze citaten.

Tabel 6.1

Opvattingen over heterogeniteit bij leerlingen

Leerling	Citaat
Leerling 1:	<i>'Ik vind het prima en op zich wel leuk want dan kan je meer vrienden maken dan als je alleen met jouw niveau zit.'</i>
Leerling 2:	<i>'Ik vind het eigenlijk wel heel gezellig samen zeg maar, want je kan van iedereen leren van mavo-kinderen, van havo-kinderen, van vwo-kinderen. En eigenlijk is iedereen daardoor soort van anders. [...] Ik vind het ook wel fijn dat je als je mavo hebt gewoon nog naar havo-niveau kan.'</i>
Leerling 3:	<i>'Ik ben er wel aan gewend dus ik vind het wel gewoon normaal.'</i>
Leerling 4:	<i>'Ik vind het wel prima. Soms is het wel moeilijk, maar het is ook leerzaam. Iedereen heeft een andere manier van hoe ze iets zien en dat is heel interessant om te weten.'</i>
Leerling 5:	<i>'Ik vind het op zich wel leuk [...] Ze geven wel een iets algemenere uitleg dus soms helpt het wel dat je ook dingen weet die eigenlijk mavo moest weten. Dan heb je daar ook wel wat aan in je opdracht.'</i>
Leerling 6:	<i>'Ik vind het ook wel leuk want soms dan heb ik havo-niveau en dan maak ik opdrachten en dan denk ik: oh dat is best wel makkelijk. En dan kan je ook kijken naar de vwo-opdrachten.'</i>

Samenwerken in groepjes

Leerlingen werken samen tijdens de verwerking van lesstof. Ze ervaren dat samenwerking met klasgenoten in verschillende samenstellingen gebeurt en dat het afhangt van het vak hoeveel er wordt samengewerkt. In

de focusgroep geeft een leerling aan *‘Het verschilt heel erg. Of met z’n drieën of met z’n tweeën. Soms mag je kiezen, maar soms ook niet. Soms [werk je ook samen in] je tafelgroepjes’*. Na de les Kunst en Cultuur vertelt een leerling dat de leraren meestal bepalen met wie ze mogen samenwerken: *‘We hebben best veel vakken en bijna nooit dat je met anderen mag samenwerken. Met Kunst en Cultuur wel.’* In de focusgroep vertellen leerlingen: *‘Talen doe je niet echt samen behalve een keer Engels’*. Meestal werken leerlingen samen met de leerling naast zich of leerlingen uit het tafelgroepje. In de samenwerking zoeken leerlingen elkaar op, bijvoorbeeld om een vraag te stellen of een antwoord te controleren. Bij eindopdrachten wordt ook vaak samengewerkt.

Leerling lijken het in de samenwerking minder belangrijk te vinden op wat voor niveau (mavo/havo/vwo) medeleerlingen werken. In de samenwerking vinden ze het vooral belangrijk dat ze goede afspraken met elkaar kunnen maken, bijvoorbeeld over de werkverdeling. Een leerling geeft aan dat zijn voorkeur persoonsafhankelijk is:

‘Meestal maakt het me niet zo veel uit of diegene dan een ander niveau heeft. Het ligt eraan welke persoon het is. Soms is het gewoon dat ik...zij doen bijna niks en dan moet ik heel vaak alles doen.’

In de lesobservatie werd zichtbaar dat leerlingen zich op hun gemak en vertrouwd voelen in een samenwerking met een vriendengroepje waarbij ze de opdracht vorm kunnen geven op basis van hun gedeelde interesses. Na de les Kunst en Cultuur vertelt een leerling: *‘Het is fijn om met een bepaald groepje te zijn, omdat je allemaal dezelfde ideeën hebt’*. Dit kwam ook terug in de focusgroep:

‘Als ik vrienden met iemand ben, kan ik ook makkelijker met diegene samenwerken. We kennen elkaar en dan praten we meer, dan weten we soort van wat iemand moeilijker of makkelijker vindt en wat zij wil doen en wat ik wil doen.’

Soms is samenwerking een keuze die leerlingen zelf mogen maken en soms ook niet. Leerlingen vertelden dat ze kunnen aangeven bij hun coach met wie ze willen samenwerken en dat de coach ook ziet met wie ze wel of niet kunnen samenwerken.

Persoonlijke leerroute én samen een klas zijn

In de klas zijn leerlingen ervan bewust dat ze hun eigen persoonlijke leerroute hebben en dat deze route anders kan zijn dan hun klasgenoten. Leerlingen weten van elkaar op welk niveau ze werken: *‘Soms wordt aangegeven wie welk niveau heeft maar na twee jaar samen in de klas weet je wel wie welk niveau heeft.’* Ze kunnen ook beschrijven hoe het werken er op verschillende niveaus eruitziet. Het verschil in het werk kan volgens de leerlingen worden samengevat als een verschil in moeilijkheidsgraad en hoeveelheid. Ook is er een verschil in beoordeling, wat inzichtelijk gemaakt wordt met een rubric die alle leerlingen hebben. Leerlingen vinden het goed dat er verschillen zijn in de beoordeling. Een leerling licht toe: *‘Ik vind het ook*

wel weer goed [...] Goed dat zij [leerlingen met een mavo-route] dan iets minder hoeven te doen.'

De leerlingen geven ook aan het fijn te vinden om invloed te hebben op hun persoonlijke leerroute: waar werken ze naartoe en op wat voor manier? Leerlingen leggen dit uit na de les Kunst en Cultuur: *'Het was een leuke les, omdat we zelf mochten bepalen in welk tempo we mochten werken. En dat was fijn.* Een ander: *'Een leuke les want ik houd van zelf bepalen wat we doen.'* Gegeven de verschillen in de klas, geven leerlingen ook aan het fijn te vinden om te kunnen samenwerken met leerlingen met een ander niveau. Een leerling legt uit: *'Het is wel handig als degene die naast je zit bijvoorbeeld een hoger niveau heeft. Als je dan iets niet snapt, kan je het vragen want die snapt het meestal wel.'* Ook ervaren ze dat ze van iedereen kunnen leren, zoals bijvoorbeeld blijkt uit het citaat van leerling 2 (zie Tabel 6.1). Ditzelfde citaat illustreert dat leerlingen de toegevoegde waarde van het sociale aspect van leren in een heterogene klas zien.

Omgaan met verschillen

Leerlingen ervaren vooral dat leraren proberen om te gaan met verschillen in de fase van de les die plaatsvindt na afloop van de gebruikelijke klassikale instructie. De klassikale instructie zelf is vaak voor iedereen gelijk, zo vertellen leerlingen: *'In principe leggen ze eigenlijk gewoon hetzelfde uit aan heel de klas.'* Instructie ervaren sommige leerlingen als lang, al verschilt dit per les. Een leerling licht toe: *'De leraar legt eerst best wel lang uit eigenlijk. Niet iedereen [iedere leraar] gelukkig'.* Er kunnen wel afspraken met de leraar gemaakt worden dat leerlingen zelf mogen werken in plaats van de instructie volgen. Na de klassikale instructie is er vaak tijd voor zelfstandige verwerking, zo geven leerlingen aan. En dan zien ze leraren omgaan met verschillen:

'Als iemand het niet snapt - van een lager niveau of een hoger niveau - dan komt die [de leraar] gewoon nog even langs. Dan gaat hij het nog een keer uitleggen. Ik heb wel het idee dat ze iets meer hulp geven aan mavo en havo' (citaat focusgroep leerlingen).'

Leerlingen die opdrachten op vwo-niveau doen, worden meer aangesproken op hun zelfstandigheid, zeggen ze: *'Dan denken ze zo van: jij hebt vwo dus jij snap het vast wel. Lees de uitleg nog maar even een keer.'*

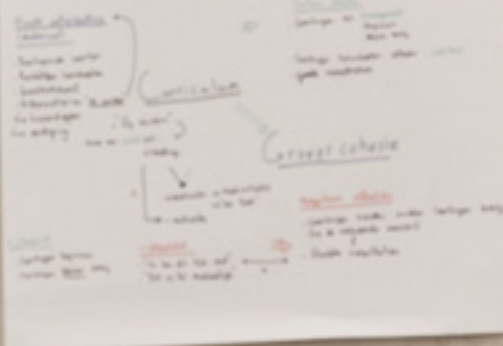
Leerlingen vertellen dat ze bovendien kunnen wisselen in het niveau waarop ze werken:

'Een andere leerling ging eerst ook goed en mocht misschien niveau hoger. Maar omdat het daarna weer minder ging, is het niet doorgegaan. Dat vindt ze heel jammer, want ze zou wel hoger willen. Maar kan nu niet meer. Ze moet volgend jaar profiel voor de mavo-route kiezen. Nog een andere leerling doet nu havo en dat gaat heel goed. Hij kan volgend jaar nog laten zien of het vwo kan worden. Dat is het mooie van Academie Tien.'

Leerlingen vragen zich wel af hoe het is voor een leerling die op een lager niveau werkt. Een leerling legt uit: *'Ik kan me voorstellen dat misschien mensen met een wat lager niveau denken: huh, zij doen allemaal dingen...zij zijn vast superslim enzo... oh nee, ik ben dom.'*

1. *What is the purpose of the study?*

- [illegible]



- desirable taste spectrum
 - $\rightarrow$ sublingual region
 - injection
 - $\rightarrow$ gustatory cortex
- Q30
- $\rightarrow$ flavour higher in oral cavities
 - perceptive
 - threshold
 - consequent by



HOOFDSTUK 7:

Een model om gelaagdheid in beeld te brengen

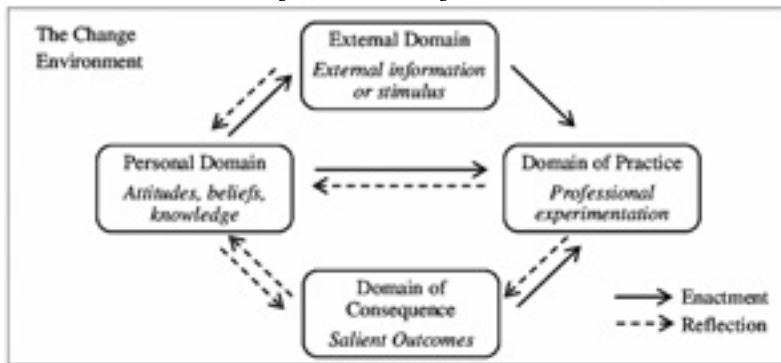
*In de volgende twee hoofdstukken gaan we dieper in op de manier waarop de lagen van leren en werken in het Opleidingshuis, van leraren en van leerlingen onderling met elkaar verbonden zijn. We proberen deze **gelaagdheid** in beeld te brengen middels een aangepaste versie van het Interconnected Model of Teacher Professional Growth (Clarke & Hollingsworth, 2002). In dit hoofdstuk zetten we uiteen hoe gelaagdheid in beeld gebracht kan worden middels ons uitgebreide model. Hoewel we in de invulling van het model de context van heterogeniteit gebruiken, zien we onze uitbreiding op Clarke & Hollingsworth (2002) als een manier om gelaagdheid van leren en werken in het algemeen te analyseren. Het uitgebreide model kan daarmee dienen als een instrument voor schoolorganisaties die de gelaagdheid van opleiden en professionaliseren, ontwikkeling van leraren, en ontwikkeling van leerlingen in beeld willen brengen. In hoofdstuk 8 passen we het uitgebreide model toe om **dwaarsverbanden** tussen de verschillende lagen in kaart te brengen binnen de context van heterogeniteit op Academie Tien.*

Het model van Clarke & Hollingsworth

Het originele model van Clarke & Hollingsworth (2002) is een veelgebruikt instrument in onderzoek naar professionalisering van leraren. Dit zogeheten *Interconnected Model of Teacher Professional Growth* geeft een weergave van de manieren waarop professionele ontwikkeling van leraren kan plaatsvinden. Clarke en Hollingsworth onderscheiden daartoe vier domeinen die betrekking hebben op de professionele ontwikkeling van leraren, waarin verandering kan optreden: het externe domein, het persoonlijke domein, het praktijkdomein, en het domein van consequenties. Zo kunnen bijvoorbeeld bepaalde opvattingen van leraren in het persoonlijk domein veranderen, en kunnen leraren in het praktijkdomein hun lessen aanpassen door te experimenteren met specifieke pedagogisch-didactische strategieën. Clarke en Hollingsworth geven in hun model ook weer hoe verandering in het ene domein een verandering in een ander domein kan veroorzaken. Dit vindt plaats via de processen van *reflectie* en *enactment** (zie de pijlen in het originele model, Figuur 7.1). Zo kan reflectie op nieuwe kennis uit het externe domein leiden tot verandering van opvattingen in het persoonlijke domein (*reflectie*). Tegelijkertijd kunnen geobserveerde uitkomsten in de klas in het domein van consequenties leiden tot aangepast handelen in het praktijkdomein (*enactment*). Professionele groei van leraren vindt volgens Clarke en Hollingsworth plaats in een omgeving van verandering (*the change environment*), waarmee zij verwijzen naar kenmerken van de schoolorganisatie. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om zaken als de mogelijkheid om deel te nemen aan professionalisering, de wijze waarop professionalisering aangemoedigd wordt binnen de schoolcultuur, en de tijd die hiervoor in het weekritme wordt vrijgemaakt. Figuur 7.1 geeft het originele model weer.

Figuur 7.1

Interconnected Model of Teacher Professional Growth (Clarke & Hollingsworth, 2002)



* We kiezen ervoor om het woord 'enactment' onvertaald te laten, omdat meerdere Nederlandse vertalingen geen recht doen aan het feit dat 'enactment' zowel het 'in zich opnemen' van (nieuwe) kennis en opvattingen en het 'in de praktijk brengen' daarvan omvat.

Uitbreiding op het model van Clarke & Hollingsworth: Weergave van gelaagdheid

Om congruenties en dwarsverbanden tussen verschillende lagen van leren en werken in de school te kunnen analyseren en beschrijven, hebben wij in dit onderzoek het model van Clarke en Hollingsworth verder uitgebreid. We hebben het model, dat zich in de kern richt op mechanismen voor leren en ontwikkelen, toegepast op de drie verschillende lagen van leren in de school: binnen het Opleidingshuis, leren van leraren, en leren van leerlingen. Het domein van consequenties op de voorgaande laag vormt – in onze ogen – het externe domein op de volgende laag. Zo is het domein van consequenties in de laag van het Opleidingshuis de door leraren opgedane kennis en handelingsmogelijkheden over heterogeen lesgeven. Vanuit het gezichtspunt van de laag van leraren vormen deze kennis en handelingsmogelijkheden precies datgene wat in het externe domein (namelijk: het professionaliseringstraject) aangereikt wordt. Op deze manier ontstaat binnen het model een onderlinge verbondenheid en wordt gelaagdheid zichtbaar. Daarnaast wordt het mogelijk om eventuele congruenties tussen de persoonlijke domeinen en de praktijkdomeinen op de verschillende lagen in kaart te brengen.

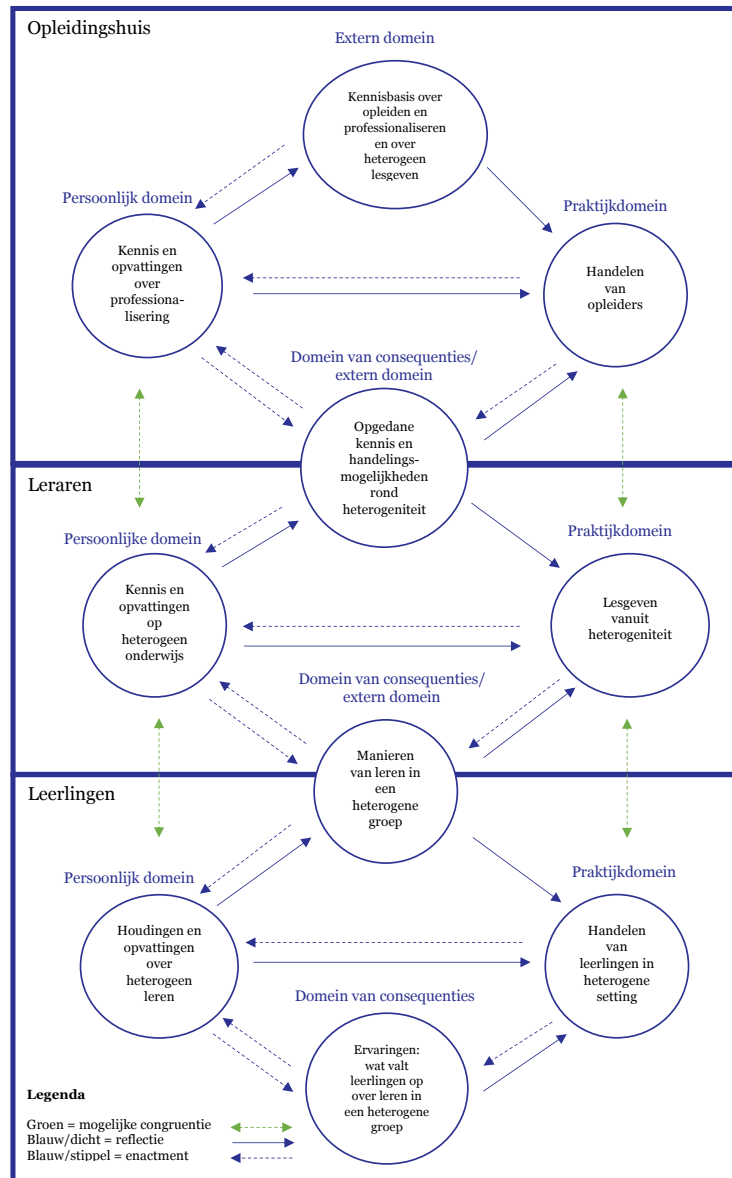
In Figuur 7.2 geven we het model voor de gelaagdheid van leren en werken in de schoolorganisatie weer. Voor het externe domein leunen we daarbij op theoretische inzichten die de school gebruikt en die ook de leidraad vormden voor het samenstellen van instrumenten (zie Box 4.1, 5.1 en 6.1). De interviews en nagesprekken gaven zicht op het persoonlijke domein en het domein van consequenties. De observaties gaven zicht op het praktijkdomein. We lichten onze invulling van dit aangepaste en uitgebreide model hieronder verder toe.

Laag van het Opleidingshuis

Binnen de laag van het Opleidingshuis staat het leren en werken van opleiders centraal. In dit onderzoek richten we ons specifiek op het werk van opleiders om de professionalisering van leraren op het gebied van lesgeven in een heterogene klas te begeleiden. Daarom wordt het externe domein voor opleiders gevormd door de **kennisbasis over zowel opleiden en professionaliseren als over heterogeen lesgeven**. Deze kennisbasis bestaat uit (wetenschappelijke) vakliteratuur en uit ervaren lerarenopleiders die een expertrol vervullen. Het persoonlijke domein bestaat uit de **kennis en opvattingen over professionalisering** die opleiders hebben. In het praktijkdomein staat het **handelen van opleiders** in professionaliseringstrajecten centraal. In het domein van consequenties wordt beschreven welke uitkomsten door opleiders als opvallend en waardevol worden gezien. We noemen deze opvallende uitkomsten (*salient outcomes*). In deze laag hebben ze betrekking op door leraren **opgedane en waardevol geachte kennis en handelingsmogelijkheden rond heterogeniteit**. Professionaliseringsactiviteiten zijn er immers op gericht om de kennis en handelingsmogelijkheden van deelnemende leraren op het gebied van lesgeven in een heterogene klas te doen toenemen.

Figuur 7.2

Model voor gelaagdheid van leren en ontwikkelen in de schoolorganisatie (op basis van Clarke & Hollingsworth, 2002)



Laag van leraren

Binnende laag van leraren staat het leren en ontwikkelen van leraren op het gebied van lesgeven in een heterogene klas centraal. Het externe domein wordt daarom gevormd door **kennis en handelingsmogelijkheden rondom heterogeniteit** die leraren aangeboden krijgen in het Opleidingshuis. Hierin ligt een belangrijke verbinding tussen de lagen besloten: de professionalisering in het Opleidingshuis geeft belangrijke input in het externe domein van

leraren binnen de school. Het persoonlijke domein van leraren betreft hun eigen **kennis en opvattingen over heterogeen onderwijs**. Het praktijkdomein richt zich op het **lesgeven vanuit heterogeniteit**. In het domein van consequenties worden de opvallende uitkomsten gevormd door **de manier waarop leerlingen leren in een heterogene groep**. Het lesgeven van leraren binnen de context van een heterogene klas is er immers op gericht om alle leerlingen in de groep op passende wijze uit te dagen.

Laag van leerlingen

Binnen de laag van leerlingen staat de perceptie van leerlingen binnen de heterogene klas centraal. We werken hierbij vanuit de assumptie dat de opvattingen en het gedrag van leerlingen met betrekking tot het leren in een heterogene klas hun perceptie van het leren in die klas beïnvloedt. Als leerlingen bijvoorbeeld weten waarom en op welke manier ze kunnen leren in hun tafelgroepjes kan dat hun daadwerkelijke leren in de heterogene klas beïnvloeden. Het externe domein voor leerlingen wordt gevormd door de aangeboden **manieren van leren in een heterogene groep**. Hierin bevindt zich een tweede verbinding tussen de lagen: de manier waarop de leraar zijn leerlingen begeleidt in het leren binnen de context van een heterogene klas vormt belangrijke input voor leerlingen over hoe zij zelf aankijken tegen leren in hun klas. Het persoonlijke domein betreft de **houdingen en opvattingen over heterogeen leren** van leerlingen. Het praktijkdomein richt zich op het **handelen van leerlingen in een heterogene setting**. Daarbij valt te denken aan de manier waarop leerlingen keuzes maken in het volgen van (verlengde) instructie, hoe zij samenwerken met andere leerlingen (bijvoorbeeld in tafelgroepjes), en welke feedback zij aan leraren vragen. De opvallende uitkomsten worden gevormd door de **ervaringen van leerlingen**: wat valt hen op over het leren in een heterogene groep? De laag van leerlingen in ons model is daarmee ‘impliciet’: we zijn bij leerlingen niet zozeer benieuwd naar hun expliciete kennisbasis over hun leren in een heterogene klas, maar we richten ons op de manier waarop zij denken over (persoonlijke domein) en zich gedragen (praktijkdomein) in een heterogene klas en wat hen daarbij bewust opvalt.

Weergave van gelaagdheid

Ons model voor de gelaagdheid van leren en ontwikkelen in een schoolorganisatie betreft dus niet alleen de verschillende lagen waarop geleerd wordt, maar ook de verbinding tussen die lagen. We proberen in dit model weer te geven hoe de manier waarop opleiders werken in de professionalisering die zij aanbieden de manier waarop leraren zich middels die professionalisering ontwikkelen beïnvloedt. De manier waarop leraren vervolgens lesgeven in de heterogene klas beïnvloedt, op zijn beurt, ook de manier waarop leerlingen het leren in de heterogene klas ervaren. We zouden hierbij kunnen spreken van een ‘trickle-down-effect’: de vorige laag beïnvloedt de ontwikkeling in de volgende laag. Daarnaast kunnen we het model gebruiken om congruenties in kaart te brengen binnen de persoonlijke domeinen en de praktijkdomeinen: in hoeverre zijn de opvattingen van opleiders, leraren en leerlingen congruent en in hoeverre zien we een vergelijkbaar beeld in het handelen van opleiders, leraren, en leerlingen in het praktijkdomein? Deze vragen vormen het vertrekpunt voor het volgende hoofdstuk.



HOOFDSTUK 8:

Welke dwarsverbanden zien we tussen de lagen?

Samenvattend constateren we een congruentie in de opvattingen en houding van opleiders, leraren en leerlingen ten aanzien van het leren en lesgeven in een heterogene klas. Zij zien het leren in deze context als vanzelfsprekend en van toegevoegde waarde voor het leren en ontwikkelen van leerlingen. Deze congruentie kan ontstaan doordat opvattingen via de toepassing in de verschillende praktijkdomeinen (professionaliseringstraject, lespraktijk) via het proces van reflectie tot verandering in opvattingen kunnen leiden. Daarnaast zien we een congruentie in het praktijkdomein op twee niveaus. Naast een congruentie in het toepassen van effectieve strategieën op de laag van opleiders, leraren en leerlingen, zien we dat het expliciteren van de ‘meta-laag’ vaak achterwege blijft. Opleiders benoemen weliswaar theoretische concepten in hun besprekingen met leraren, maar dagen leraren minder uit om deze concepten in hun analyse van de praktijksituatie expliciet toe te passen. Leraren passen, op hun beurt, effectieve strategieën wel toe in hun lessen, maar ‘ondertitelen’ deze strategieën niet. Ze onderbouwen, met andere woorden, hun pedagogisch-didactische keuzes in veel mindere mate met theoretische concepten uit het professionaliseringstraject. Dit geldt zowel voor gesprekken over gegeven lessen, als in de lessen zelf. Ook daar expliciteren leraren vaak niet richting leerlingen waarom zij een bepaalde aanpak gebruiken. In de laag van leerlingen zien we vervolgens dat het expliciteren van meta-cognitieve processen (in de heterogene context) ook minder aandacht krijgt.

In ons uitgebreide model voor gelaagdheid van leren en ontwikkelen in de schoolorganisatie zijn niet alleen verschillende **lagen van leren en werken** (van opleiders, van leraren, van leerlingen) zichtbaar, maar kunnen we ook **verbanden tussen die lagen** in kaart brengen. In het vorige hoofdstuk hebben we laten zien hoe er tussen de lagen sprake kan zijn van een ‘trickle-down-effect’: de vorige laag beïnvloedt het leren in de volgende laag. Hieronder brengen we dwarsverbanden in kaart: congruenties tussen de persoonlijke domeinen en de praktijkdomeinen op verschillende lagen. In hoeverre zijn de opvattingen van opleiders, leraren en leerlingen congruent en in hoeverre zien we een vergelijkbaar beeld in het handelen van opleiders, leraren, en leerlingen in het praktijkdomein?

Congruentie tussen de persoonlijke domeinen: hoe opvattingen elkaar spiegelen en over het belang van opvattingen in het sturen van professionele groei

In het **persoonlijk domein** bestuderen we veranderingen in kennis, opvattingen en houding. In onze analyse van de verschillende lagen van leren binnen Academie Tien is een congruentie waar te nemen in de opvattingen en houding ten opzichte van het leren en lesgeven in een heterogene onderbouwklas. Hoewel opleiders, leraren en leerlingen niet precies dezelfde taal gebruiken, wijzen hun uitspraken wel in dezelfde richting: zij delen de opvatting dat het leren en lesgeven in een heterogene onderbouwklas vanzelfsprekend is en van toegevoegde waarde voor het leren van leerlingen. Uiteraard spelen er vragen over hoe dit leren en lesgeven het beste plaats kan vinden, maar het feit dát de onderwijscontext heterogeen is wordt op de verschillende lagen als positief gezien. De heterogeniteit heeft een meerwaarde voor het leren en ontwikkelen van leerlingen. De opvattingen en houding in de lagen van opleiders, leraren en leerlingen zijn dus congruent (zie Tabel 8.1 voor illustraties). We zouden hier kunnen spreken van een ‘cultuurcongruentie’: binnen het systeem van de schoolorganisatie is sprake van een eenduidig waardensysteem ten opzichte van het leren en lesgeven in de heterogene onderbouwklas.

Tabel 8.1*Opvattingen over heterogeniteit bij opleiders, leraren en leerlingen*

Laag van leren	Opvattingen over heterogeniteit
Opleiders	[1] <i>“Heterogeniteit is [in dit professionaliseringstraject] belangrijk want het is het startpunt van de lespraktijk. Als het gaat om hoe leren leraren hun praktijk te verbeteren, dan zul je die heterogene context aan moeten raken. [...] Tegelijkertijd zou je ook kunnen zeggen: dit traject gaat over goed lesgeven, of het nu homogeen of heterogeen is.”</i> [2] <i>“Ik hoop eigenlijk dat leerlingen niets merken [van de professionalisering van hun leraren]. Dat betekent dat ze ervaren dat het normaal is dat leerlingen op verschillende dieptes met de stof bezig zijn.”</i> [3] <i>“Het startpunt is de eigen praktijk. Daarbij kunnen voor ervaren leraren opvattingen over die praktijk ook een startpunt zijn. Bijvoorbeeld omdat iemand wil weten of heterogeen onderwijs eigenlijk wel kan of werkt. Dat is leuk, dan is de urgentie [van professionaliseren] groot. Dan begin je echt met opvattingen.”</i>
Leraren	[4] <i>“Ik had twijfels over deze manier van werken. Nu heb ik gezien dat de heterogeniteit geen belemmering hoeft te vormen voor het leren van leerlingen. Mijn mening is veranderd door in deze praktijk te werken.”</i> [5] <i>“Tijdens het samenwerken, kijk ik naar wie sterk is in Engels, en dat kan een leerling zijn op de mavo-diplomaroute, terwijl een leerling op de vwo-diplomaroute juist meer hulp nodig heeft. Daar ligt de kracht van heterogeniteit. Het gaat minder om het stempeltje van je niveau, maar hoe doe jij het voor dit vak? Als je kan excelleren, dan kan je die kans krijgen.”</i> [6] <i>“Het is belangrijk dat je met iedereen om kunt gaan. Dat is ook de realiteit van de wereld. [...] We vragen van leerlingen dat je met iedereen kunt samenwerken, ook al is dat moeilijk.”</i> [7] <i>“Het gaat om het openstellen voor het leren van elkaar, en dat kan door de heterogene groepsindeling.”</i> [8] <i>“We hebben elkaar allemaal nodig en hoe meer verschillend een klas is, hoe meer ideeën je samen kan bedenken. Iedere manier van werken is interessant. Het doel is een veilige groep waar naar elkaar geluisterd wordt en waar ideeën gedeeld durven worden.”</i>

	[9] <i>“Ik vind het goed dat leerlingen in de klas op verschillende niveaus werken. Dan kun je ook van elkaar leren en je leert andere niveaus kennen.”</i> [10] <i>“Ik ben er wel aan gewend dus ik vind het wel gewoon normaal.”</i> [11] <i>“Ik vind het wel prima. Soms is het wel moeilijk, maar het is ook leerzaam. Iedereen heeft een andere manier van hoe ze iets zien en dat is heel interessant om te weten.”</i>
--	--

Onze analyse is dat deze cultuurcongruentie ontstaat in de integrale aanpak van professionalisering in de schoolorganisatie. Opleiders passen hun opvattingen en houding ten opzichte van heterogeniteit toe in de praktijk van de professionaliseringstrajecten (zie ook citaat [1] en [2]), welke leidt tot een aanwezigheid van deze opvattingen in het externe domein van de laag van leraren. Leraren reflecteren naar aanleiding van dit professionaliseringsaanbod en de toepassing daarvan in hun lespraktijk, waardoor hun eigen houding en opvattingen zich ontwikkelen (zie ook citaat [4]). Dit passen zij, op hun beurt, toe in de praktijk van het klaslokaal, waardoor leerlingen in hun externe domein te maken krijgen met en les van een leraar die heterogeniteit in hun leren vanzelfsprekend vindt. Ook bij leerlingen kunnen processen van reflectie plaatsvinden op die context. Leerlingen geven aan dat zij het leren in een heterogene klas “gewoon normaal” vinden (zie citaat [10]) en toegevoegde waarde zien in het leren van elkaar (citaat [9]) of in verschillende perspectieven die leerlingen inbrengen (citaat [11]). Leerlingen geven uitvoering aan deze opvattingen in hun handelen in de klas. Uit lesobservaties kwam bijvoorbeeld naar voren dat leerlingen elkaar om hulp vragen binnen heterogene tafelgroepen. Zo wordt zichtbaar dat deze ‘cultuurcongruentie’ ondersteunend werkt in het praktijkdomein: opleiders, leraren en leerlingen laten gedrag zien dat de opvatting dat heterogeniteit vanzelfsprekend en waardevol is, ondersteunt. Onze analyse van cultuurcongruentie laat daarmee zien dat een integrale aanpak van professionalisering in de schoolorganisatie effectief lijkt in het bereiken van de noodzakelijke opvattingen bij leraren én leerlingen die onderliggend zijn aan het bereiken van een bepaalde onderwijskundige doelstellingen (in dit geval het leren en lesgeven in een heterogene onderbouwklas).

De opvattingen en houding in het persoonlijk domein van leraren zijn van groot belang in hun professionele groei: ze geven onder andere richting aan (vak)didactische kennisontwikkeling van leraren (Tuijthof, 2017). De opvattingen en houding van leraren ten opzichte van heterogeniteit zijn evenzeer van belang. Ze beïnvloeden de mate waarop leraren hun pedagogisch-didactisch handelen toespitsen op de context van de heterogene klas. Een leraar die heterogeniteit niet van toegevoegde waarde vindt, zal minder geneigd zijn specifieke strategieën in te zetten om deze heterogeniteit te benutten. Het feit dat leraren van Academie Tien

het leren in de heterogene klas zien als zowel vanzelfsprekend (zie ook citaat [5]) als van meerwaarde (zie ook citaat [6]-[8]), kan op meerdere manieren richting geven aan hun professionele groei. Het motiveert om het pedagogisch-didactisch repertoire (aangereikt in het professionaliseringstraject) in de klas uit te breiden, maar geeft ook richting aan hoe leraren hun handelen vormgeven. Een leraar vertelt:

‘We spraken over hoe je groepjes indeelt in de heterogene klas, bijvoorbeeld hoe ik een divers heterogeen groepje vorm bij een samenwerkingsopdracht. Ik laat leerlingen nu nog te veel in dezelfde groepen werken, daar wil ik volgend jaar verandering in aanbrengen door andere leerlingen met elkaar samen te laten werken.’

In dit citaat zien we hoe de opvattingen van leraren (het is van meerwaarde om met verschillende soorten mensen samen te werken) interacteren met kennis over het belang van flexibele groepsindelingen in een heterogene klas. De opvattingen van deze leraar in het persoonlijk domein geven dus richting aan de wijze waarop het pedagogisch-didactisch handelen in het praktijkdomein wordt vormgegeven.

Concluderend kunnen we stellen dat er sprake is van een congruentie in de opvattingen en houding van opleiders, leraren en leerlingen ten aanzien van het leren en lesgeven in een heterogene klas. Zij zien het leren in deze context als vanzelfsprekend en van toegevoegde waarde voor het leren en ontwikkelen van leerlingen. Deze congruentie kan ontstaan doordat opvattingen via de toepassing in de verschillende praktijkdomeinen (professionaliseringstraject, lespraktijk) via het proces van reflectie tot verandering in opvattingen kunnen leiden. De congruentie in deze opvattingen is van belang, omdat deze opvattingen richting geven aan de professionele groei van leraren, die het leren van leerlingen in de heterogene klas beïnvloedt.

Congruentie tussen de praktijkdomeinen: de gezamenlijke uitdaging van het ‘meta-niveau’

In ons uitgebreide model van Clarke en Hollingsworth (2002) zien we op de laag van opleiders, leraren en leerlingen het praktijkdomein terug. Het gaat hierbij om het handelen van opleiders (binnen professionaliseringstrajecten gericht op heterogeniteit), het lesgeven van leraren in een heterogene klas, en het handelen van leerlingen in een heterogene setting. Net als in het persoonlijk domein op de drie lagen, zien we ook in het praktijkdomein een congruentie tussen opleiders, leraren en leerlingen. We constateren dat strategieën voor professionaliseren (opleiders) en voor lesgeven in een heterogene context (leraren) veelvuldig toegepast worden en dat leerlingen handelen conform deze strategieën (zie ook hoofdstuk 4, 5 en 6). We zien dus dat strategieën die uit literatuur als effectief naar voren komen bij Academie Tien worden toegepast.

Er wordt veelvuldig gereflecteerd op de toepassing van deze strategieën in de praktijk, maar er vindt tegelijkertijd minder reflectie op ‘meta-niveau’ plaats. We zien bijvoorbeeld dat er binnen de praktijkdomeinen weinig sprake is van het expliciet koppelen van praktijkervaringen aan theoretische inzichten (laag opleiders), het ondertitelen van gebruikte pedagogisch-didactische strategieën (laag leraren) en feedback op meta-cognitie (naast feedback op taak en proces) in het leerproces van leerlingen. De congruentie in de praktijkdomeinen heeft daarmee eigenlijk twee niveaus: hoewel er sprake is van congruentie in de toepassing van effectieve strategieën in het praktijkdomein, vormt het **bewust expliciteren van onderliggende (theoretische) principes van de werkwijze in het praktijkdomein** op de verschillende lagen een uitdaging. Hierin ligt dus als het ware een tweede congruentie, maar dan op meta-niveau. We illustreren deze meta-congruentie en de daaruit voortvloeiende uitdaging door de verschillende lagen achtereenvolgens te beschrijven.

Laag van het Opleidingshuis

In de laag van het leren van opleiders hebben we reeds in kaart gebracht hoe verschillende leerprocessen plaatsvinden in de professionaliseringsbijeenkomsten. Er is veel sprake van reflecteren, waarbij leraren veelvuldig praktijksituaties en -vraagstukken inbrengen en hier met hulp van een opleider in de groep op reflecteren. Daarbij wordt op impliciete wijze in de vragen van opleiders gebruik gemaakt van de theorie die in dit professionaliseringstraject centraal staat. In deze onderwijsleergesprekken gaat het vooral over de *theorie met een kleine t* (Korthagen, 2012), de zogeheten *phronesis* of praktische wijsheid (cf. Lunenberg & Korthagen, 2009). Twee voorbeeldcasussen uit de geobserveerde professionaliseringsbijeenkomsten om dit aan te geven:

Casus 1. Leraren zijn zelfstandig aan het werk met een lesvoorbereiding tijdens de professionaliseringsbijeenkomst. Een leraar overlegt met de opleider. Hij wil een groepje van drie cognitief sterke leerlingen een vakinhoudelijk onderwerp laten onderzoeken. De opleider denkt mee over hoe dit onderzoeksproces ontworpen kan worden. Ze geeft aan dat de leraar in de eerste les de hele taak gaat aanbieden, en met leerlingen kan bespreken wat ze nodig zouden hebben om die hele taak te volbrengen. Zo start het onderzoeksproces voor de leerlingen.

Casus 2. Tijdens de professionaliseringsbijeenkomst vertelt een leraar over een lessituatie waarin leerlingen op zoek gingen naar fouten in werkblad bij het vak wiskunde. Leerlingen waren druk in overleg: “Wat is er dan fout?”, “Hoezo staan er fouten in?”. De opleider reageert op deze ervaring door te benoemen dat het kwaliteitsbesef over hoe een correcte uitwerking van differentiëren hierdoor toeneemt bij leerlingen, omdat ze kritisch het lesmateriaal onder de loep namen.

Deze twee casussen geven weer op welke manier *theorie met een kleine t* aan bod komt in de professionaliserings-bijeenkomsten. In het eerste gedeelte van het traject zijn verschillende theoretische concepten besproken die relevant zijn voor de pedagogisch-didactische aanpak van het lesgeven in een heterogene onderbouwklas. Zo is de aanpak van *hele-taak-eerst* (met hulp op maat) (Janssen et al., 2016) aan bod gekomen als een manier om ‘rijke taken’ aan te bieden, zodat leerlingen op verschillende niveaus kunnen instappen en feedback kunnen ontvangen, en waarbij geen plafond zit aan de mate van diepgang en beheersing die leerlingen kunnen bereiken (Kachwalla, 2021). Deze aanpak is van belang in de context van een heterogene onderbouwklas (Francis, 2018). De opleider refereert in casus 1 aan deze wetenschappelijke theorie door in zijn suggesties voor de praktijkvraag die de leraar inbrengt het begrip hele taak te benoemen. De opleider vraagt daarentegen niet aan de leraar welke aanpak hij zou kunnen hanteren voor zijn praktijkvraag op basis van het theoretische concept *hele-taak-eerst*. In plaats daarvan zijn opleider en leraar met elkaar in gesprek over de praktijkvraag, en refereert de opleider naar de concepten die relevant zijn in de feedback die hij geeft. De theoretische concepten worden benoemd, maar zijn ondergeschikt aan het nadenken over de specifieke praktijkvraag. Het meta-niveau krijgt hierdoor weinig aandacht. De opleider maakt namelijk niet expliciet *waarom* de genoemde concepten worden ingebracht (zowel bij deze praktijkvraag - ‘waarom is dit theoretisch principe van belang bij deze praktijkvraag?’ - als in de professionaliseringsdidactiek - ‘waarom vraag ik je om bij deze praktijkvraag na te denken over dit theoretisch principe?’). Hierdoor wordt de desbetreffende leraar niet uitgedaagd om concepten te gebruiken om praktijksituaties te analyseren. Het gesprek tussen opleider en leraar richt zich op de toepassing van het concept in deze specifieke situatie, maar veralgemeniseert de praktijkvraag niet (de zogeheten ‘meta-laag’).

Hetzelfde beeld zien we in casus 2. In de geobserveerde bijeenkomsten in het Opleidingshuis worden meerdere praktijkcasussen met de groep leraren besproken. Leraren reageren daarin positief op elkaar en zijn nieuwsgierig naar elkaars ervaringen. De opleider brengt in dit voorbeeld een theoretisch concept in (kwaliteitsbesef) om het praktijkvoorbeeld van deze leraar verder te duiden. Er wordt echter niet expliciet gemaakt waarom dit concept hier relevant is, of waarom het gebruik van dit theoretisch concept in de professionalisering van leraren wenselijk is. Daardoor worden leraren niet uitgedaagd om toekomstig gebruik van de werkvorm (fouten zoeken in een werkblad) te analyseren door de lens van het theoretisch concept (kwaliteitsbesef). Reflectie bevindt zich daarmee op het niveau van de praktijksituatie en daarbij horende handelingskennis, maar raakt het meta-niveau van afstemming op theorie nog niet aan.

We zien dit beeld ook terug in de manier waarop leraren de professionaliseringsbijeenkomsten na afloop beschrijven:

‘Of er stukken van de bijeenkomst minder leerzaam waren? Nee, eigenlijk niet. Het is het delen

van ervaringen en het aanscherpen van wat we aan het doen zijn wat waardevol is. Juist het praktijkgedeelte dat je kan toepassen voor je eigen les.'

'De feedback van opleiders is ook heel prettig: dit kan je ook nog toepassen of heb je hieraan gedacht? Zo word je zelf ook weer scherp.'

Deze citaten laten duidelijk zien dat reflecteren (o.a. “aanscherpen van wat we aan het doen zijn”) een veelvoorkomend leerproces is. De vragen van opleiders over hun lespraktijk worden gewaardeerd. Uit de observaties van bijeenkomsten blijkt dat in die vragen juist de praktische wijsheid bevraagd wordt, waarbij opleiders theoretische concepten noemen. De citaten laten echter ook zien dat de focus van leraren zich richt op de praktische toepassing van het professionaliseringstraject (“het praktijkgedeelte dat je kunt toepassen voor je eigen les”) en minder op de onderliggende (theoretische) principes. Opleiders benoemen deze principes wel, maar alleen benoemen is niet genoeg om leraren uit te dagen om óók op deze meta-laag te reflecteren. Dit zien we terug in de laag van leraren, die we nu zullen bekijken.

Laag van leraren

In de laag van leraren valt op dat leraren hun gebruikte pedagogisch-didactische strategieën in de klas of in interviews na afloop van lessen weinig ‘ondertitelen’. Leraren beschrijven weliswaar de keuzes die ze in hun lespraktijk gemaakt hebben, maar geven daarbij geen toelichting voor die keuze die gebaseerd is op (theoretische) principes die van belang zijn in een heterogene context. Ook richting leerlingen worden de keuzes die in de inrichting van de les gemaakt worden niet of nauwelijks geëxpliciteerd.

We zien dit beeld bijvoorbeeld terug in de manier waarop een van de leraren uitleg geeft over de manier waarop hij de groepen in de klas heeft samengesteld voor een specifieke opdracht:

'Ik had iedere groep voorzien van een leerling die sterk is in [dit onderdeel van mijn vak] en een leerling die wat zwakker is en dan de middenmoot heb ik lekker random verdeeld. Zo heeft iedere groep iemand om op te bouwen. Ik heb niet gekeken naar het mavo, havo, of vwo-niveau, maar naar het niveau op dit onderdeel van mijn vak.'

In dit voorbeeld laat deze leraar duidelijk zien dat er bewust is nagedacht over de groepsindeling. Echter, er wordt niet geëxpliciteerd op basis van welke (theoretische) principes voor deze specifieke indeling gekozen is, terwijl in het professionaliseringstraject criteria voor specifieke flexibele (cognitieve) groepsindelingen aan bod komen. Zo combineert deze leraar in de genoemde groepsindeling een analyse van de beheersing van een specifiek onderdeel van het vak (in plaats van het ‘standaardniveau’ van een leerling) en een bewuste heterogene indeling van die verschillende mates van beheersing in een groepje. Volgens het principe van een flexibele groepsindeling (Van der Vegt et al., 2019) is dit een geschikte strategie in een heterogene klas, waarbij altijd gelet moet worden op welke leerdoelen met een specifieke (groeps)opdracht nagestreefd worden.

Deze leerdoelen (die bijvoorbeeld meer gericht kunnen zijn op samenwerking, of juist op een specifieke beheersing van een deel van de stof) geven richting aan de keuze voor een bepaalde groepsindeling. Dergelijke afwegingen worden niet expliciet gemaakt in het citaat. Deze explicitering van pedagogisch-didactische keuzes ontbreekt ook in het klaslokaal zelf. In het geval van bovenstaande opdracht werd op het bord de groepsindeling aan leerlingen kenbaar gemaakt. De leraar vertelt daarover: *‘Ik heb niet per se iets gedeeld over waarom de leerlingen gegroepeerd worden qua beheersingsniveau.’* Deze uitspraak lijkt in lijn te liggen met de opvatting dat heterogeniteit vanzelfsprekend is. Leraren lijken daarom in de les weinig tot geen aandacht te besteden aan het expliciteren hoe de heterogeniteit ingezet wordt om het leren van leerlingen te ondersteunen en waarom dat belangrijk voor leerlingen is.

In het handelen van leraren in het praktijkdomein ligt daarom een kans tot verdere verdieping in de meta-laag in het expliciteren van pedagogisch-didactische keuzes: zowel richting zichzelf als naar leerlingen.

Laag van leerlingen

In de laag van leerlingen valt op dat leerlingen in de lessen vooral feedback vragen en krijgen op taak- en procesniveau, en veel minder op het niveau van meta-cognitie (Hattie & Timperley, 2007). Ook hier zien we dus terug dat een explicitering van onderliggende principes van het leren in de heterogene setting minder aanwezig is.

Een voorbeeld hiervan vormt een les wiskunde waarin uit de lesobservatie blijkt dat de leraar tijdens het begeleid zelfstandig werken veel rondloopt, vragen van leerlingen beantwoordt door tegenvragen te stellen (didactisch coachen), verlengde instructie geeft en leerlingen aanmoedigt (*“je kunt het wel, probeer maar”*). Het is duidelijk dat de leraar meerdere strategieën inzet voor het lesgeven binnen een heterogene klas en ook doorlopend leerlingen feedback geeft tijdens zijn les. In een interview na afloop lijkt de leraar zich hier niet volledig van bewust: *‘Het lukt niet om iedereen één op één aan tafel feedback te geven; dat kan wel als ik een toets heb afgenomen en die bespreek met de klas.’* Het lijkt erop dat deze leraar het didactisch coachen en het geven van verlengde instructie nog niet classificeert als feedback aan leerlingen, terwijl zijn leerlingen in de les toch voortdurend bijgestuurd worden in hun leerproces. De feedback die gevraagd en gegeven wordt in de les is dus vooral gericht op taak- en procesniveau. Zo krijgen sommige leerlingen verlengde instructie over de precieze stappen van de opdracht die ze in deze les af moeten hebben (procesniveau). Daarnaast is er veel sprake van feedback op taakniveau. Zo geeft de leraar bijvoorbeeld extra voorbeelden aan sommige leerlingen en geeft hij feedback op het werk dat leerlingen gemaakt hebben door daar inhoudelijke vragen over te stellen. Leerlingen vragen ook om feedback op taakniveau door te vragen of zij de opdracht goed uitvoeren.

Hoewel er veel aandacht is voor het leren van leerlingen, is er weinig sprake van feedback op meta-cognitief niveau. Noch de leraar of leerlingen bespreken *waarom* zij de opdracht op een bepaalde manier moeten uitvoeren, of hoe ze de groepering in hun tafelgroepjes bij deze opdracht kunnen gebruiken. In het interview met leerlingen na afloop van de les geven leerlingen bijvoorbeeld aan: *'We maken allebei een appartement maar wel echt anders. We helpen elkaar met afmetingen en of iets logisch is. Ik vraag [aan mijn tafelgenootje] of 5x7 logisch is voor een kamer.'* Hoewel leerlingen met elkaar overleggen over de inhoud van de opdracht, is hun beschrijving van die samenwerking gericht op het taakniveau.

Concluderend zien we ook in de laag van leerlingen in het praktijkdomein terug dat, hoewel effectieve strategieën in een heterogene context toegepast worden, deze strategieën in veel mindere mate geëxpliciteerd worden. De feedback die gevraagd en gegeven wordt richt zich op het taak- en procesniveau van opdrachten en niet zozeer op de metacognitieve laag.



HOOFDSTUK 9:

Conclusie en aanbevelingen

Met deze case study bij Academie Tien hebben we gezocht naar een antwoord op de onderzoeksvraag: **Wat kenmerkt de gelaagdheid in het leren en ontwikkelen binnen Academie Tien op het gebied van heterogeniteit, wat zijn de sterke kanten en verbeterpunten van deze gelaagdheid en wat is de rol van het Opleidingshuis daarin?** Om deze vraag te beantwoorden hebben we gegevens verzameld binnen drie lagen van de school: de laag van het Opleidingshuis, de laag van de leraren en de laag van de leerlingen. In dit hoofdstuk vatten we de belangrijkste bevindingen per laag samen, trekken we conclusies over de congruentie tussen de lagen en doen we aanbevelingen.

Opleidingshuis: Hoe is het leren, werken en professionaliseren gericht op heterogene groepen leerlingen verder te brengen georganiseerd en wat is de rol van het Opleidingshuis daarbinnen?

In de professionaliseringsaanpak van het Opleidingshuis zijn de onderzochte kenmerken van effectieve docentprofessionalisering zichtbaar. De kennis en opvattingen van opleiders (persoonlijk domein van het model van Clarke en Hollingsworth, 2002) lijken grotendeels in lijn te zijn met deze kenmerken (externe domein). Het handelen van opleiders is in overeenstemming (praktijkdomein) met hun kennis en opvattingen, zoals blijkt uit de observaties en ook uit de ervaringen genoemd door deelnemende leraren (domein van consequenties). Het Opleidingshuis leunt zwaar op het idee van deliberate practice. Opleiders voeden deelnemende leraren met samengevatte theorie over heterogeniteit, gekoppeld aan de vijf grote ideeën die de school centraal stelt. Men beschouwt dit als theorie met een kleine t: theorie die dicht bij het handelen van leraren zit. Leraren experimenteren met nieuw handelen in de eigen praktijk en reflecteren op dat handelen. Reflectie door persoonlijk betekenis te geven aan ingebrachte theorie is een aandachtspunt; bespreken van ervaringen en vervolgstappen – nieuw handelen – bedenken lukt heel goed. Een ander aandachtspunt is de rol van de opleider als rolmodel. We observeerden een professionaliseringsaanpak die doordacht is, die in lijn is met theoretische inzichten over leren van leraren en die congruent is met de visie van school op het leren van leerlingen (met andere woorden: teach as you preach). Echter leken minder ervaren opleiders zich niet zo bewust van hun rol in het expliciteren van hun eigen aanpak en zagen wij hen tijdens de bijeenkomsten deze aanpak niet ‘ondertitelen’. Ook ondertiteling en verdiepen van reflectie door leraren met behulp van theorie kwam minder aan bod.

Leraren: Welke leerprocessen en -activiteiten zijn bij leraren te herkennen?

Het goed lesgeven aan heterogene klassen is een uitdaging voor leraren. De kennis en opvattingen van leraren op Academie Tien (persoonlijk domein) zijn gevormd door de opgedane kennis vanuit het Opleidingshuis (externe domein) en de ervaringen binnen de klas. De laag van de leraren wordt dus zowel gevoed vanuit de bovenlaag van het Opleidingshuis als zowel de onderlaag van de leerlingen. Het handelingsrepertoire van

leraren in het praktijkdomein omvat de drie strategieën zoals beschreven door Dotzel en collega's (2021), die in verschillende mate worden toegepast. Dit blijkt uit de observaties en ook uit de ervaringen genoemd door deelnemende leraren. Ten eerste wordt er gewerkt met een flexibele heterogene groepsindeling, soms vanuit sociaal-emotionele beweegredenen, kwaliteiten van leerlingen of het beheersingsniveau waarbij sterkere leerlingen de andere leerlingen kunnen ondersteunen en helpen. Het werken met een homogene groepsindeling is nog niet duidelijk zichtbaar en kan nog verder worden ontwikkeld. Leraren benutten de diverse kwaliteiten van leerlingen om een veilige leeromgeving te creëren. Het bewuste gebruik van het feedbackproces door leraren kan echter nog verbeterd worden. Leraren spelen al in op cognitieve verschillen door gerichte feedback te geven met de focus op taak en proces, maar minder op meta-cognitie. Bovendien hebben leraren aandacht voor het welzijn van en de sociaal-emotionele verschillen tussen leerlingen. De opbouw van lesmateriaal en instructie tonen een gedifferentieerde aanpak.

Leerlingen: Welke leerprocessen en -activiteiten zijn bij leerlingen te herkennen?

De leerprocessen en -activiteiten in de laag van de leerlingen kunnen gekoppeld worden aan de strategieën voor lesgeven in een heterogene setting, die we hebben doorvertaald naar wat dit betekent voor leerlingen in termen van (1) het samenwerken in groepjes, (2) de persoonlijke leerroute en samen een klas zijn en (3) het omgaan met verschillen. De houding en opvattingen over heteroog leren die leven bij de leerlingen (persoonlijk domein) zijn gevormd door de manier waarop zij aangezet worden tot leren in een heterogene groep (externe domain). Het handelen van leerlingen in een heterogene setting is in overeenstemming (praktijkdomein) met de houding en opvattingen van leerlingen over heteroog leren (persoonlijk domein). Dit blijkt uit de observaties en ook uit de ervaringen genoemd door deelnemende leerlingen (domein van consequenties). Leerlingen werken in de klas samen met klasgenoten in verschillende groepssamenstellingen. In het praktijkdomein en het domein van consequenties komt sterk naar voren dat leerlingen het werken in een heterogene klas als heel normaal ervaren.

Congruentie tussen de lagen

In onze uitbreiding van het model van Clarke en Hollingsworth (zie Figuur 7.2) hebben we laten zien hoe er sprake is van een 'trickle-down-effect' via de verschillende lagen. Het domein van consequenties op de laag van opleiders en leraren is verbonden met het externe domein in de lagen die daarop volgen (respectievelijk de laag van leraren en leerlingen). De uitkomsten in de ene laag vormen daarmee de 'input' voor de volgende laag, waardoor het leren en werken in de laag van opleiders het leren van leraren beïnvloedt, die, op hun beurt, het leren van leerlingen beïnvloeden. We gebruikten ons uitgebreide model om congruentie tussen de lagen in het persoonlijke en praktijkdomein te analyseren. Binnen het persoonlijke domein was sprake van een 'cultuurcongruentie': een eenduidig waardensysteem met betrekking tot heterogeniteit. Zowel opleiders,

als leraren en leerlingen zien het leren in een heterogene klas als vanzelfsprekend en van meerwaarde. Een dergelijke opvatting kan van positieve invloed zijn op de manier waarop leraren richting geven aan hun professionele groei binnen de heterogene setting. In het praktijkdomein van de verschillende lagen was ook sprake van congruentie. We constateerden op de verschillende lagen een toepassing van effectieve strategieën in het praktijkdomein. Tegelijkertijd werd ook zichtbaar dat de ‘meta-laag’ binnen het praktijkdomein nog minder geëxpliciteerd wordt. Opleiders *benoemen* theoretische concepten, maar dagen leraren nog minder uit om die theoretische concepten ook actief toe te passen op praktijksituaties. Leraren, op hun beurt, ‘ondertitelen’ hun pedagogisch-didactische keuzes nog niet vanuit deze concepten. Ook leerlingen vragen en krijgen nog minder feedback op de meta-cognitieve laag van het leerproces. Er ligt een kans om dit ‘meta-niveau’ op alle lagen te verbeteren door opleiders verder te ontwikkelen in hun rol als rolmodel, waarbij zij ook zelf ‘meta-commentaar’ geven op hun keuzes tijdens professionaliseringsbijeenkomsten (Swennen et al., 2008).

Aanbevelingen

Voortbouwend op bovenstaande conclusies constateren we dat de integrale aanpak van leren en professionaliseren verschillende sterke kanten kent. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de samenhang tussen externe kennis, persoonlijke kennis en opvattingen, handelen en consequenties daarvan *binnen* elk van de drie lagen. Ook zien we congruenties van opvattingen met betrekking tot heterogeniteit en het toepassen van effectieve strategieën *tussen* de lagen. We constateren daarnaast enkele verbeterpunten, op basis waarvan we de volgende aanbevelingen formuleren:

-Versterk opleiders in het zijn van een rolmodellen die hun aanpak expliciteren. In het Opleidingshuis geven opleiders een duidelijk voorbeeld van hoe onderwijs eruit zou moeten zien dat past bij Academie Tien (‘teach as you preach’), maar ze lijken zich daar maar ten dele van bewust en maken dit niet altijd expliciet richting deelnemende leraren. Een lerarenopleider heeft een dubbele rol en daarmee ook een eigen professionele identiteit die anders is dan die van een leraar: hij geeft onderwijs (aan leraren) en is daardoor een voorbeeld voor deze leraren van hoe onderwijs eruit kan zien. Zet dus in op ‘preach what you teach’ (Swennen et al., 2008). Wanneer leraren en lerarenopleiders hun gemaakte keuzes kunnen ondertitelen met theoretische concepten, kunnen zij meer onderbouwde pedagogisch-didactische keuzes maken, en deze concepten ook toepassen op nieuwe praktijksituaties waar zij tegenaan lopen. Het stelt ook leerlingen in staat om optimaal gebruik te maken van de heterogene setting. Zij kunnen hun positieve opvattingen ten opzichte van heterogeniteit vertalen in een bewust handelen in die setting, bijvoorbeeld doordat ze weten waarom ze op een bepaalde manier gegroepeerd worden en hoe ze die groepssamenstelling tijdens een opdracht kunnen gebruiken. Opleiders kunnen op deze ontwikkeling inzetten door in professionaliseringsbijeenkomsten leraren

actief uit te dagen om op deze ‘meta-laag’ te reflecteren en theoretische concepten toe te passen. Hierin kunnen zij hun rol als rolmodel verder ontwikkelen door ook zélf niet alleen specifieke strategieën voor te doen, maar ook ‘meta-commentaar’ te geven over hun keuzes terwijl ze lesgeven en deze keuzes vervolgens te verbinden met de relevante theorie (Swennen et al., 2008).

-Verdiep deliberate practice via de reflectie op het handelen van leraren. Deliberate practice zorgt voor samenhang tussen de kenmerken van de opleidingsaanpak en reflectie op handelen maakt daar een belangrijk onderdeel van uit. Reflecteren op praktijkervaringen lukt goed, maar de mate waarin daarbij theorie wordt gebruikt verschilt per leraar. Zorg dat opleiders leraren ondersteunen in meer diepgaande reflectie door leraren te bevragen op wat theorie betekent in de ingebrachte praktijkervaring of op hoe theorie een rol kan spelen bij het verbeteren van praktijk.

Een laatste, algemene aanbeveling betreft ten slotte: **Werk aan cultuurcongruentie tussen de drie lagen.** Wanneer in alle drie de lagen van de school vanuit eenzelfde visie op leren en ontwikkelen wordt gehandeld, versterkt dit de samenhang tussen de lagen en biedt dit kansen voor schoolontwikkeling die doorwerkt tot de laag van de leerlingen.

Tot slot

Dit onderzoek laat zien wat er in de verschillende lagen van Academie Tien gebeurt en hoe de verschillende lagen met elkaar verbonden zijn. Daarmee onderzochten we een groot deel van de keten van leren en ontwikkelen binnen de school en konden we illustreren hoe een professionaliseringsaanpak kan doorwerken op wat leraren denken en doen en op wat leerlingen ervaren. Ons kleinschalige onderzoek is één van de eerste pogingen deze gelaagdheid tot en met de laag van de leerlingen weer te geven (voor enkele uitzonderingen, zie Fletcher-Wood & Zuccollo, 2020; Prebble et al., 2004). Bestaand onderzoek beperkt zich vaak tot de laag van professionalisering en doorwerking daarvan op docenthandelen in de klas (Stoll & Louis, 2007) of tot leiderschap en/of schoolcultuur in relatie tot docentprofessionalisering (Claessen et al., 2020; de Jong et al., 2023; Vermeulen et al., 2022). Het aangepaste model van Clarke en Hollingsworth (2002) hielp ons bij het duiden van de gelaagdheid en het leggen van relaties tussen de lagen.

Leraren die goed kunnen lesgeven in heterogene klassen ontstaan niet ‘als vanzelf’. Het gaat om complexe vaardigheden waar de meeste leraren na de lerarenopleiding nog niet klaar voor zijn. Juist daarom is het zo belangrijk om doorlopende professionalisering een vast onderdeel te maken van het werkritme van leraren. Dat stelt leraren in staat steeds betere lessen te geven en doet recht aan de complexiteit van een heterogene klas.

Deze professionalisering draait om structureel samenkomen om te oefenen, ontwerpen, theoretisch te verdiepen, en feedback te analyseren om zo handelen – van individuele leraar en van het team - te verbeteren. Professionalisering wordt zo een structureel onderdeel in de schoolorganisatie.

In dit onderzoek brachten we in kaart hoe het leren van leerlingen in een heterogene klas verband houdt met het professionaliseren van leraren én hoe deze professionalisering ingebed wordt in de schoolorganisatie. Ons onderzoek geeft deze gelaagdheid weer. Zo hopen we te laten zien hoe een integrale aanpak van het leren van leraren in de schoolorganisatie een fundament biedt voor het implementeren van complexe interventies, zoals heterogene klassen.



REFERENCES

- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Claessen, J. F. M., Camp, G., Evers, A. T., Fastré, G., Martens, R. L., Olierhoek, L., Robbers, S., Vrieling-Teunter, E. M., & van der Wurff, I. S. M. (2020). *Schoolfactoren en leraarsbekwaamheden in vernieuwingscholen*. Open Universiteit.
- Dotzel, S., Bonefeld, M., & Karst, K. (2022). Students' attitudes towards performance heterogeneity and their relation to contextual factors. *European Journal of Psychology of Education*, 1-21.
- De Jong, W. A., de Kleijn, R. A. M., Lockhorst, D., Brouwer, J., Noordegraaf, M., & van Tartwijk, J. W. F. (2023). Collaborative spirit: Understanding distributed leadership practices in and around teacher teams. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103977.
- Fletcher-Wood, H., & Zuccollo, J. (2020). *The effects of high-quality professional development on teachers and students: A rapid review and meta-analysis*. Education Policy Institute.
- Francis, B., Taylor, B., Hodgen, J., Tereshchenko, A. & Archer, L. (2018). *Dos and don'ts of attainment grouping*. London: UCL Institute of Education.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Janssen, F., Hulshof, F., & Van Veen, K. (2016). *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs. Praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire te blijven uitbreiden*. Leiden/Groningen: Universiteit Leiden en Rijksuniversiteit Groningen.
- Kachwalla, B. (2021). "Making math accessible to all students: Effective pedagogy?" *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(3), pp. 89-94.
- Korthagen, F. (2012). Over opleiden en reflecteren: Ongemakkelijke waarheden en wenkende perspectieven. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(1), 4-11.
- Koster, B., & Stappers, J. (2020). *Het transformatorhuisje. Inzichten en methodieken voor het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek*. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling van leraren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(2), 16-21.
- Onderwijsraad (2021). *Later selecteren, beter differentiëren*. Den Haag: Onderwijsraad. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsraad.nl/themas/publicaties/adviezen/2021/04/15/later-selecteren-beter-differentieren>
- Prebble, T., Hargraves, H., Leach, L., Naidoo, K., Suddaby, G., & Zepke, N. (2004). *Impact of student support services and academic development programmes on student outcomes in undergraduate tertiary study: A synthesis of the research*. Report to the Ministry of Education. Wellington: Ministry of Education.

- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., Anders, J. (2021). *What are the Characteristics of Teacher Professional Development that Increase Pupil Achievement? A systematic review and meta-analysis*. London: Education Endowment Foundation.
- Stoll, L. and Louis, K.S. (2007), *Professional Learning Communities: Divergence, depth and dilemmas*. McGraw-Hill Education.
- Swennen, A., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). "Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching." *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 531-542.
- Truijens, A. (2021). *Het is mijn taak om leraren te helpen. Als schoolbesturen daar niet aan meehelpen zal ik ingrijpen*. Interview met minister Wiersma. Volkskrant, 27 augustus 2021. Geraadpleegd via <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/het-is-mijn-taak-om-leraren-te-helpen-als-schoolbesturen-daar-niet-aan-meehelpen-zal-ik-ingrijpen~b2543e98/>
- Tuithof, H. (2017). *The characteristics of Dutch experiences history teachers' PCK in the context of a curriculum innovation*. Amsterdam: Response Network.
- Utrechtse Onderwijs Agenda 2023-2026*. Raadsvoorstel Gemeente Utrecht. Vastgesteld op 2 juli 2023.
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program. *American Educational Research Journal*, 51(4), 772-809.
- Van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON.
- Vermeulen, M., Kreijns, K., & Evers, A. T. (2022). Transformational leadership, leader–member exchange and school learning climate: Impact on teachers' innovative behaviour in the Netherlands. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 491-510.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (1998). *Understanding by Design*. Atlantic Books.
- Wildeman, E., Koopman, M., & Beijaard, D. (2022). Fostering subject teachers' integrated language teaching in technical vocational education: Results of a professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103626

