

Het leren en de leeropbrengsten van docenten en studenten in leerateliers¹

M. Koopman, R. Aarts, J. Hulsker, J. Imants, en Q. Kools

Samenvatting

Dit artikel beschrijft een onderzoek gericht op hoe docenten en studenten leren in leerateliers en wat de opbrengsten van dit leren zijn. In deze leerateliers werken studenten van lerarenopleidingen, docenten van vo-scholen en atelierbegeleiders vanuit de lerarenopleiding een schooljaar lang samen rond het thema 'het leren van leerlingen'. Bij vijf leerateliers met in totaal 43 deelnemers zijn in het schooljaar 2017-2018 observaties van bijeenkomsten uitgevoerd en semigestructureerde groepsinterviews afgenomen. Per leeratelier zijn within-case analyses en portretten gemaakt, gevolgd door een crosscase analyse over de vijf leerateliers heen. Deelnemers aan de leerateliers voeren diverse gezamenlijke en individuele leeractiviteiten uit, zoals uitwisseling van ideeën en in gesprek gaan, feedback geven en ontvangen, delen van praktijken, uitproberen in de les, bestuderen van literatuur en reflecteren. Het leren in de ateliers is te kernschetsen als onderzoekend leren vanuit een eigen leervraag van de deelnemers met een verschillende mate van wederzijdse afhankelijkheid tussen de deelnemers. Deelnemers bepalen hun eigen doelen, maar werken tegelijkertijd met overkoepelende thema's. Deelnemers zijn tevreden over de opbrengsten van deelname aan het leeratelier, die liggen op het terrein van persoonlijke ontwikkeling (kennis en visie), op toepassing in de onderwijspraktijk en verbetering van deze praktijk.

Kernwoorden: Professionele leergemeenschap, leraren(-in-opleiding), onderzoekend leren, samenwerkend leren, multiple case study

1. Inleiding

Bij het realiseren van structurele samenwerking van lerarenopleidingen en scholen rond onderzoek en opleiden spelen academische opleidingsscholen (AOS'en) een belangrijke rol. AOS'en zijn samenwerkingsverbanden van scholen met één of meer lerarenopleidingen, waarbinnen een substantieel deel van het opleidingscurriculum verzorgd wordt en waarbinnen het opleiden van docenten verbonden wordt met het doen van onderzoek (Ministerie van OCW, 2012; NVAO, 2013). De VO-Raad (2017) concludeerde uit verschillende publicaties dat AOS'en positieve effecten hebben op de samenwerkingsrelatie van scholen met lerarenopleidingen, schoolontwikkeling en professionalisering van docenten (zie ook Leuwerink, 2019). Toch blijkt het niet eenvoudig om onderzoek "tegelijk te benutten voor het opleiden van studenten [en] voor professionele ontwikkeling van docenten en schoolontwikkeling" (Timmermans, Ros, & Van der Steen, 2016, p.24).

Mogelijke nieuwe voorzieningen om scholen en lerarenopleidingen samen te laten werken aan de verbinding van onderwijs en onderzoek vormen de *werkplaatsen voor onderwijsonderzoek* (NRO, 2017, Zuiker et al., 2017) en de zogenaamde leerateliers (Beijaard, 2019)². De vijf AOS'en van Ons Middelbaar Onderwijs en vier bij deze AOS'en betrokken lerarenopleidingen namen 2016 het initiatief om leerateliers in te richten³. Een jaar later verwierven deze AOS'en een NRO-subsidie voor een werkplaats onderwijsonderzoek op basis van de leerateliers (NRO, 2017). Leerateliers zijn leeromgevingen waarin studenten van de deelnemende lerarenopleidingen samen met ervaren docenten en begeleiders over de muren van hun opleiding en scholen heen leren. Ze kunnen worden

beschouwd als een specifieke vorm van een professionele leergemeenschap (PLG). Dit artikel beschrijft een onderzoek gericht op hoe studenten en docenten leren in de leerateliers en wat de opbrengsten van dit leren zijn.

Over het leren van studenten (zie o.a. Beijaard, 2016) en van docenten (zie o.a. Kyndt, Gijbels, Grosemans, & Donche, 2016), en over het leren in PLG's (zie o.a. Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006) is de afgelopen decennia veel kennis vergaard. Ook wordt de laatste jaren gekeken naar de bijdrage van het doen van onderzoek aan ontwikkeling van de professional, van de school en van kennis over onderwijzen en leren (Aarts, Hulsker, & Imants, 2019). Een gemeenschappelijk thema binnen de bovengenoemde aandachtsgebieden is de invulling en rol van collectief leren. Collectief leren vatten we hier, in navolging van Swieringa en Wierdsma (1990), op als leren dat is gericht op: "het verhogen van de collectieve bekwaamheid van de leden van een organisatie of onderdelen van een organisatie" (p. 38). Het leeratelier beschouwen we in dit artikel als een organisatie, en wel een organisatie die tijdelijk van karakter is. Het collectieve karakter van het leren in het leeratelier zit vooral in de samenwerking tussen de verschillende deelnemers aan het leeratelier, waardoor het leren zich onderscheidt van strikt individueel leren door afzonderlijke deelnemers los van elkaar. Naast de samenwerking is ook het doen van onderzoek van belang voor het leren in de leerateliers. Daarom wordt in dit artikel het leeratelier gezien als PLG waarin het leren onderzoekend en samenwerkend is.

Het is van belang om na te gaan welke specifieke invulling het collectief leren krijgt binnen de context van de leerateliers. Dit vanwege het unieke karakter van het leeratelier ten opzichte van andere PLG's. Het leeratelier onderscheidt zich door het onderzoeken en ontwerpen van onderwijs met een focus op het leren van leerlingen in combinatie met zijn vraaggestuurde aanpak: deelnemende docenten en studenten bepalen – binnen het overkoepelende thema 'leren van leerlingen' waar zij zich op willen richten in hun onderzoek en ontwerp. Bovendien heeft het leeratelier een kenmerkende samenstel-

ling, waardoor het opleiden van studenten en het professionaliseren van ervaren leraren aan elkaar worden verbonden in één leeromgeving (Beijaard, 2019).

In dit artikel wordt verslag gedaan van het onderzoek naar de leerateliers, zoals dat plaatsvond in het schooljaar 2017-2018. Dit onderzoek is uitgevoerd door onderzoekers van de bij de leerateliers betrokken lerarenopleidingen. De volgende vragen staan in het onderzoek centraal:

- 1) Hoe verloopt het leren binnen de leerateliers?
- 2) Wat levert deelname aan de leerateliers op voor de deelnemende docenten en studenten?

Voor de eerste vraag kijken we naar de invulling van de bijeenkomsten van de leerateliers. Wat wordt er gedaan tijdens de bijeenkomsten, welke leeractiviteiten worden er ontplooid, welke rol speelt het doen van onderzoek, hoe kenmerkt zich de samenwerking en hoe wordt er begeleid? De tweede vraag benaderen we vanuit een professionaliseringsperspectief, met gebruikmaking van het 'Interconnected Model of Teacher Professional Growth' (IMTPG) van Clarke & Hollingsworth (2002) om de leeropbrengst van de deelnemers op individueel en gezamenlijk niveau in kaart te brengen.

2. De opzet en achtergrond van de leerateliers

Er zijn vijf leerateliers ingericht; elke AOS heeft een leeratelier. Elk leeratelier is een experimentele leeromgeving waarin – over de muren van opleiding en school heen – studenten van de lerarenopleiding (ofwel leraren-in-opleiding)⁴ en docenten uit de scholen waar de studenten stage lopen, een schooljaar lang samen onderzoeken en ontwerpen rond het thema 'leren van leerlingen' (Beijaard, 2019). Uitgangspunten van de leerateliers zijn:

- de centrale plaats voor het thema 'het leren van de leerling'; het lesgeef- en docentperspectief ('hoe kan ik mijn leerstof over-

bringen') wordt benaderd als in dienststaand van de leerling (vgl. Beijaard & Hulsker, 2018; Swinkels, Koopman, & Beijaard, 2013);

- onderzoeken en ontwikkelen van onderwijs als integraal deel van het werk van de docent en als mogelijkheid om professioneel te ontwikkelen (vgl. Snoek, Bekebrede, Hanna, Creton, & Edzes, 2017; Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, & Nieveen, 2006);
- zelfverantwoordelijkheid voor het eigen leerproces; deelnemers formuleren hun eigen leerdoelen en leervragen;
- kansen voor professionele ontwikkeling door het leren van en met elkaar in een professionele leergemeenschap (Projectgroep Leerateliers, 2017).

Ieder leeratelier is in beginsel samengesteld uit drie scholen. Elke school stelt een docent een dag in de week vrij om deel te nemen. Er kunnen maximaal zes studenten gekoppeld worden aan een atelier, afkomstig van minimaal twee verschillende lerarenopleidingen. Deze studenten lopen stage in één van de drie scholen. Een docent en een student kunnen aan elkaar gekoppeld zijn als stagiair en werkplekbegeleider. Elke AOS voorziet in een atelierbegeleider vanuit de lerarenopleiding. In de praktijk kan de bemensing van een leeratelier iets anders uitpakken, waardoor leerateliers verschillende aantallen deelnemers kunnen hebben. De leerateliers komen wekelijks op dinsdagochtend bij elkaar. Om de zes weken zijn er atelieroverstijgende inspiratiedagen voor gezamenlijke kennisontwikkeling en -deling.

3. Theoretisch kader

In dit onderzoek staat het leren in het leeratelier, een PLG, centraal. In voorgaande is aangegeven dat het 'hoe' van het leren in de leerateliers in potentie door twee aspecten gekenmerkt wordt: het leren is onderzoekend en samenwerkend. Verwacht mag worden dat dit leren bevorderd wordt door de context die in het kader van het leeratelier is ontworpen. Om meer inzicht te krijgen in hoe het leren

van studenten en docenten verloopt en de uitkomsten ervan ("wat levert deelname op?") wordt bovendien gebruik gemaakt van het 'Interconnected Model of Teacher Professional Growth' van Clarke en Holingsworth (2002). Deze aspecten worden in het nu volgende achtereenvolgens besproken.

3.1 Hoe verloopt het leren van studenten en docenten in een PLG?

Over het leren van docenten is veel geschreven. Het leren van docenten kan zowel georganiseerd plaatsvinden door formele leeractiviteiten zoals cursussen, workshops of leergangen als ook op informele manieren (Hoekstra, Brekelmans, Beijaard, & Korthagen, 2009). Het leren in PLG's en innovatieve teams (Meirink, Imants, Meijer, & Verloop, 2010) kan als tussenvorm beschouwd worden van formeel en informeel leren. In een reviewstudie beschrijven Kyndt et al. (2016) negen 'alledaagse' manieren waarop docenten leren, vaak in combinatie. Ze onderscheiden leeractiviteiten waarbij anderen betrokken zijn, zoals samenwerken, leren van anderen zonder interactie, delen ('sharing') en buitencurriculaire activiteiten (zie ook Doppenberg, 2012; Henze, 2006; Kwakman, 2003 voor vergelijkbare beschrijvingen van leeractiviteiten). Daarnaast zijn er leeractiviteiten die een leraar individueel kan ondernemen, zoals leren door te doen, experimenteren, raadplegen van externe informatiebronnen, reflecteren en 'moeilijkheden het hoofd bieden'.

Onderzoekend leren

Kenmerkend voor het leren van deelnemers in een PLG is dat dit leren onderzoekend van aard is (vgl. Swieringa en Wierdsma, 1990). Onderzoekend leren door docenten in een PLG kan verschillende vormen aannemen. Het woord onderzoek kan bovendien op meerdere manieren worden opgevat. De Engelse taal kent twee woorden voor onderzoek, te weten 'inquiry' en 'research'. Waar 'research' eerder betrekking heeft op wetenschappelijk onderzoek, ligt bij 'inquiry' het accent op een systematische manier van uitzoeken, ofwel 'reflectief zoeken'. Het gaat dan om het verkennen van een fenomeen, het maken van nieuwe vormen om met dit feno-

meen om te gaan, en het uitproberen daarvan, hetgeen vergelijkbaar is met een deel van voornoemde individuele leeractiviteiten (bijvoorbeeld experimenteren, raadplegen van externe informatiebronnen en reflecteren; Kyndt et al., 2016). Essentieel bij 'inquiry' zijn in de woorden van Van Strien (1986) de 'refleksieve pauzes', ofwel het op de rem gaan staan om goed geïnformeerd na te denken over waar men mee aan het werk is. In literatuur over PLG's van docenten wordt het belang onderstreept van 'inquiry' (Stoll et al., 2006) en van reflecteren en uitwisselen (Lomos, 2012). Bij dit onderzoekend leren hoeft niet noodzakelijk een complete empirische cyclus doorlopen te worden. Het gaat eerder om uiteenlopende onderzoekende activiteiten deel te laten uitmaken van het leren, zoals bronnen zoeken en bestuderen, eigen inzichten toetsen aan de inzichten van anderen, en opbrengsten van nieuwe werkvormen vergelijken met de vooraf bedachte doelen (Imants, Van Veen, Pelzer, Nijveldt, & Van der Steen, 2010).

Door Dana & Yendoll-Hoppey (2014) worden drie manieren onderscheiden voor onderzoekend leren in een PLG van docenten. De eerste vorm is 'parallel inquiry' waarbij elke deelnemer werkt aan een eigen onderzoek. Er is geen verbindend thema, maar het geven van peerfeedback aan elkaar zorgt voor verbinding in de groep. De tweede vorm is 'intersecting inquiry', waarbij elk van de deelnemers vanuit een eigen invalshoek aansluit op een overkoepelend onderzoeksthema. De derde vorm is 'shared inquiry', waarbij de deelnemers samen één thema onderzoekend verkennen.

De drie vormen van onderzoekend leren variëren in de mate van interdependentie, een voor samenwerkend leren belangrijke dimensie (Ebbens & Ettehoven, 2013). Daarop wordt ingegaan in de paragraaf over samenwerkend leren. Nu is van belang om op te merken dat bij alle drie de vormen gesproken kan worden van een groep of team, maar dat slechts in één geval sprake is van een volledig gedeeld doel en product, namelijk bij 'shared inquiry'. Weick (1979) laat zien dat van een groep gesproken kan worden als de groep voor de individuele deelnemers een middel is

om eigen doelen te bereiken. Daarnaast is sprake van een groep als de deelnemers een gemeenschappelijk doel hebben. In de leerateliers is het globale doel de gerichtheid op het leren van de leerlingen. Deze gerichtheid wordt door Lomos (2012) en Stoll et al. (2006) genoemd als een kenmerk van PLG's. Echter, gerichtheid op het leren van leerlingen kan inhoudelijk nog variërende invullingen krijgen, die zowel individueel als gedeeld van karakter kunnen zijn. Het is daarom de vraag of en hoe de drie vormen van 'inquiry' terugkeren in hoe men leert in de leerateliers en in de opbrengsten van de leerateliers.

Samenwerkend leren

Belangrijke kenmerken van PLG's zijn gezamenlijke activiteit, praktijkdeprivatisering en gedeelde doelgerichtheid (Lomos, 2012). Gedeelde waarden en visie bij deelnemers op het doel van de PLG en gedeelde verantwoordelijkheid voor het bereiken van de doelen zijn noodzakelijk om samenwerkend leren in PLG's tot stand te brengen. Een centraal kenmerk van dit samenwerkend leren is interdependentie tussen de deelnemers, ofwel positieve wederzijdse afhankelijkheid. "Positieve wederzijdse afhankelijkheid bestaat wanneer groepsleden zien of ervaren dat zij elkaar (wederzijds) nodig hebben om de opdracht te vervullen" (Ebbens & Ettehoven, 2013, p. 121). Little (1990) en Rosenholtz (1989) hebben de rol van interdependentie geanalyseerd binnen collegialiteit en samenwerking tussen docenten, mede in relatie tot het leren van docenten. Zij onderscheiden verschillende niveaus van interdependentie in interactie tussen docenten, te weten het (1) vertellen van ervaringen, (2) hulp en ondersteuning, (3) delen en uitwisselen van materialen en ideeën, oftewel 'sharing', en (4) gezamenlijk werk, probleem oplossen en plannen.

In onderzoek naar ontwerpended leren door docenten in innovatieve teams (Meirink et al., 2010) is naar voren gekomen dat deze vierdeling nog zeer globaal van karakter is. De reden daarvoor is dat de samenwerking in alle innovatieve teams in dat onderzoek gekenmerkt kon worden als 'sharing'. Toch deden zich in de samenwerking significante verschillen voor in de aard en de opbrengs-

ten. Daarom zijn twee vormen van ‘sharing’ onderscheiden. In sommige teams was sprake van een gedeeld probleem en werden ideeën voor nieuwe aanpakken van dit probleem en ervaringen met die nieuwe aanpakken gedeeld. In andere teams werd binnen een algemeen thema uitgegaan van de verschillende problemen van individuele deelnemers, en werden ideeën voor de nieuwe aanpak van deze problemen uitgewisseld. In beide varianten is er sprake van leren als een gezamenlijke activiteit en is de interactie met de groepsleden een noodzakelijk bestanddeel. Individueel zou dit leren niet in deze vormen, met deze inhouden en opbrengsten, tot stand zijn gekomen. Maar beide varianten verschillen in de mate van interdependentie of wederzijdse afhankelijkheid. In de eerste variant zijn de teamleden sterker op elkaar betrokken en in de tweede variant is van een grotere vrijblijvendheid sprake. In het onderzoek van Meirink et al. (2010) lieten docenten in de teams met hogere interdependentie meer leeropbrengsten zien dan docenten in de teams met lagere interdependentie. De twee door Meirink et al. (2010) onderscheiden varianten sluiten aan op het eerder genoemde onderscheid in drie manieren van onderzoek in een PLG, te weten ‘parallel inquiry’, ‘shared inquiry’ en ‘intersecting inquiry’ (Dana & Yendoll-Hoppey, 2014). ‘Shared inquiry’ sluit aan bij het ontwerpen met een hogere mate van interdependentie, terwijl ‘intersecting’ en ‘parallel inquiry’ twee varianten zijn van samenwerking met lagere interdependentie. Voor het onderzoek naar de leerateliers is de vraag hoe varianten van sharing en interdependentie zichtbaar zijn in deze groepen.

Context en begeleiding

Het leeratelier vormt in dit onderzoek de context die is gecreëerd waarbinnen deelnemers leren. Bij georganiseerde leeractiviteiten, blijken er volgens een reviewstudie van Darling-Hammond, Hyler en Gardner (2017) een aantal kenmerken te zijn die effectief leren in de hand werken: focus op (vak) inhoud, actief leren, samenwerkend leren, gebruik van modellen en modelling, coaching en ondersteuning door experts, feedback en reflecteren. Ook is van belang dat activiteiten

over een langer durende periode zijn uitgesmeerd. In het ontwerp van de leerateliers zijn deze kenmerken meegenomen. Specifiek voor leerateliers en andere PLG's is de rol van de (atelier)begeleider: deze kan enerzijds worden beschouwd als ‘participerend lid’ dat samen met andere deelnemers bepaalt hoe er gewerkt wordt en wat er geleerd moet worden (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010, p. 20). Anderzijds is, in het geval van de leerateliers, de begeleider verantwoordelijk voor het bewaken van de in paragraaf 2 genoemde uitgangspunten. Over het effectief invulling geven aan deze begeleidende of faciliterende rol is nog weinig bekend (Borko, Koellner, & Jacobs, 2014). Wel is bekend dat wanneer van docenten en studenten wordt verwacht dat zij samenwerkend leren er veel tijd en aandacht uitgaat naar het creëren van deze samenwerking, hetgeen ten koste kan gaan van de vooraf gestelde doelen (zie bijv. Stoll et al., 2006). De begeleider heeft daarom een belangrijke maar complexe taak. Binnen de globale context die is gecreëerd in het kader van de leerateliers (zie paragraaf 2) kunnen de afzonderlijke ateliers zelf hun eigen condities maken. Zij vullen bijvoorbeeld in hoe ze invulling geven aan bijeenkomsten, welke inhouden aan bod komen, welke specifieke leerdoelen centraal staan en wat de rol is van de verschillende typen deelnemers. Voor het onderzoek naar hoe het leren verloopt binnen de leerateliers is het daarom belangrijk om inzicht te krijgen in hoe de afzonderlijke leerateliers vorm wordt gegeven aan de globale context zoals beschreven in paragraaf 2.

3.2. Wat leren studenten en docenten in een PLG?

Er is veel kennis beschikbaar over het leren van studenten aan de lerarenopleiding, zie bijvoorbeeld Beijaard (2016) of de kennisbasis van de vereniging van lerarenopleiders (<https://velon.nl/professionalisering/kennisbasis/>). Beijaard (2016) gaat in op drie invalshoeken die in dit leren van belang zijn, namelijk effectief leraarsgedrag, praktijkkennis van docenten en professionele identiteit. In de lerarenopleiding leren studenten hoe zij met hun leraarsgedrag het leren van leerlingen kunnen bevorderen, en mede op basis van de

ervaringen die zij hierbij opdoen ontwikkelen zij hun eigen praktijkkennis en professionele identiteit als docent. Het leren van aanstaande docenten krijgt gestalte in samenwerking tussen opleidingsinstituten (universiteiten en hogescholen) en de scholen in het werkveld. Endedijk en Bronkhorst (2014) laten zien dat wanneer het leren plaatsvindt in interactie tussen instituut en werkplek in de school, dit tot reflecties leidt op de identiteit en de ontwikkeling als docent. Het gaat, met andere woorden, om de wisselwerking tussen ‘doen’ en ‘denken over doen’, die ook in de regulatieve cyclus centraal staat.

Studenten van de lerarenopleiding en zittende docenten met uiteenlopende ervaring maken deel uit van de leerateliërs. Dit biedt nieuwe mogelijkheden om te leren voor *alle* deelnemers als gevolg van de interactie tussen elementen van de opleidingen en van de werkpraktijk in de scholen. In het leerateliërs wordt dit bewust toegepast: de leerateliërs zijn heterogeen van samenstelling. Diversiteit van deelnemers, en de daarmee gepaard gaande constructieve frictie, kan een gunstige uitwerking hebben op het leren van de deelnemers (Engeström & Sannino, 2010; Vermunt, 1994).

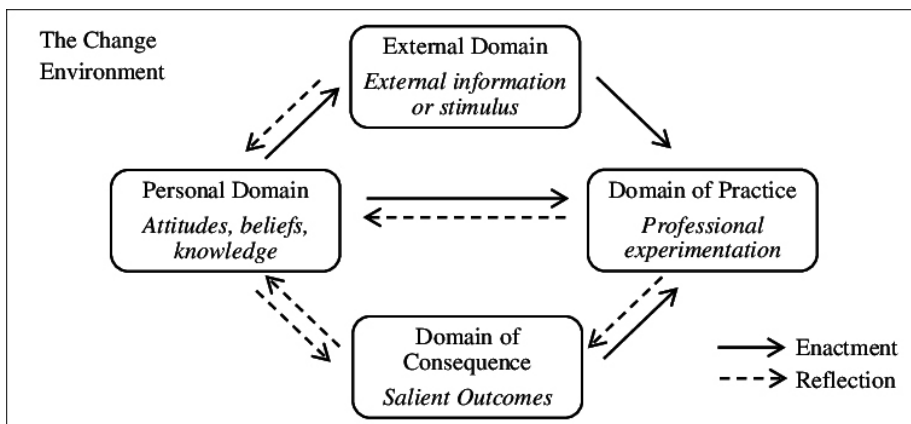
In de leerateliërs is een overkoepelend leerdoel benoemd, namelijk de gerichtheid op het leren van de leerlingen. Zoals eerder beschreven, wordt het werken aan een overkoepelend doel door Lomos (2012) en Stoll et al. (2006) genoemd als een kenmerk van PLG's. Aangezien gerichtheid op het leren

van leerlingen inhoudelijk nog variërende invullingen kan krijgen, die zowel individueel als gedeeld van karakter kunnen zijn (zie de paragraaf over onderzoekend leren), is het vraag wat de opbrengsten van de deelnemers aan de leerateliërs precies zijn.

3.3 Een model voor het leren en de opbrengsten van leren van studenten en docenten

In het voorgaande zijn aspecten besproken van het leren van studenten en docenten, waarvan verondersteld wordt dat deze in dynamische relaties bij het leren in de leerateliërs een belangrijke rol spelen. Het gaat daarbij om de leerprocessen en de opbrengsten van het leren, die vaak onderling sterk verweven zijn. Om enige greep te krijgen op deze complexiteit wordt gebruik gemaakt van het ‘Interconnected Model of Teacher Professional Growth’ (IMTPG; Clarke & Hollingsworth, 2002; zie Figuur 1). Dit is een model waarmee leerprocessen en uitkomsten van leren van docenten inzichtelijk gemaakt kunnen worden.

Het model bestaat uit vier domeinen, te weten het externe domein, praktijkdomein, persoonlijk domein en uitkomstdomein. Deze domeinen zijn op dynamische wijze onderling met elkaar verbonden door processen van ‘enactment’ en ‘reflection’, die het leerproces representeren en daarmee inzicht kunnen verschaffen in *hoe* deelnemers aan leerateliërs leren. Leren van deelnemers kan in elk domein starten en via de connecties met andere domeinen leiden tot professionele



Figuur 1. Het Interconnected Model of Teacher Professional Growth (Clarke & Hollingsworth, 2002, p. 951)

groeit. Meirink (2007) benoemde deze relaties tussen leeractiviteiten met de term 'sequenties', ze duidt er daarmee op dat de ene activiteit gevolgd wordt door een andere en dat de leeractiviteiten zo een doorlopende lijn vormen die sterk verbonden is met de onderwijspraktijk. Een leeractiviteit volgt doorgaans niet zomaar op een andere, hier is reflectie voor nodig. Volgens het model van Clarke en Hollingsworth leidt reflectie tot 'enactment' oftewel het aangaan van een nieuwe leeractiviteit, die ook weer gevolgd wordt door reflectie. Het geheel van reflectie op leeractiviteiten en enactment in nieuwe leeractiviteiten vormt samen het leerproces (Van Wessum en Kools, 2019). Dit dynamisch proces van leren speelt zich af binnen, en in interactie met een op verandering gerichte context. In dit artikel wordt verondersteld dat het model van toepassing is op zowel het leren door de docenten als door de studenten in de leerateliers.

Het model leent zich ook om naar opbrengsten van leren te kijken; naar het 'wat' van het leren. Opbrengsten in het externe domein betreffen de waarneming van, en interpretatie door de leraar van externe bronnen. Deze externe bronnen komen van buiten de leraar zelf, zoals literatuur, voorbeelden of experts die in het leeratelier aan de orde komen. Ook de opzet en uitgangspunten van de leerateliers die voortkomen uit de literatuur en zoals die vooraf zijn vastgelegd voor het ontwerp ervan (zie paragraaf 2) kunnen we plaatsen in het externe domein. Opbrengsten in het praktijkdomein hebben te maken met experimenteren en leren door te doen. In het persoonlijk domein staan kennis, opvattingen en attitudes van de leraar centraal. Het uitkomstdomein betreft resultaten of consequenties van het eigen handelen zoals de leraar die ervaart, bijvoorbeeld voor het leren van leerlingen. Van de omgeving voor verandering (de 'change environment') maken onder andere de manier waarop de globale context die is ontworpen voor het leeratelier (paragraaf 2) daadwerkelijk in de praktijk wordt gebracht, de begeleiding van het leeratelier, en de context van de school en opleiding voor deelname aan het leeratelier deel uit. De precieze context kan uiteindelijk per leeratelier verschillen, omdat uitwerkingen

van de uitgangspunten kunnen verschillen. In ons onderzoek kijken we voor de vraag *hoe* er wordt geleerd naar welke leeractiviteiten uit de opsomming van Kyndt et al. (2016; samenwerken, leren van anderen zonder interactie, delen, buitencurriculaire activiteiten, leren door te doen, experimenteren, raadplegen van externe informatiebronnen, reflecteren en 'moeilijkheden het hoofd bieden') er worden ondernomen en hoe die de verbinding (enactment en reflection) leggen tussen de domeinen. Daarnaast gebruiken we het model ook om naar de *leeropbrengsten* van de deelnemers te kijken. Welke leeropbrengsten benoemen de deelnemers en in welke domeinen zijn die te plaatsen?

4. Methode

In deze multiple case study van vijf leerateliers wordt ieder leeratelier beschouwd als een case (vgl. Yin, 2017) en staan de volgende vragen centraal:

1) Hoe verloopt het leren binnen de leerateliers?

Deze vraag valt uiteen in vier deelvragen:

- Hoe ziet de context van het leren eruit?
- Welke leeractiviteiten en -processen vinden plaats?
- Hoe wordt er samengewerkt?
- Hoe vindt de begeleiding plaats?

2) Wat levert deelname aan de leerateliers op voor de deelnemende docenten en studenten?

Het onderzoek is uitgevoerd in het schooljaar 2017-2018. Gegevens zijn verzameld door middel van observaties van bijeenkomsten van leerateliers en semigestructureerde groepsinterviews met de deelnemers. Deze gegevens zijn gebruikt om portretten te schrijven, welke uiteindelijk in een crosscase analyse met elkaar zijn vergeleken.

4.1 Participanten

Deelnemers aan deze studie waren twintig studenten, achttien docenten uit het voortgezet onderwijs en vijf atelierbegeleiders (zie Tabel 1). De vijf leerateliers bestonden uit vijf

tot tien personen (allen bestaand uit zowel mannen als vrouwen). De studenten waren afkomstig van vier verschillende lerarenopleidingen³: drie universitaire eerstegraads opleidingen en één hbo tweedegraads opleiding. Zij werden opgeleid voor diverse vakken binnen het voortgezet onderwijs (talen, gamma, bèta). De deelnemers vanuit de tweede-graads opleiding zaten in het laatste jaar van deze opleiding. Studenten namen op vrijwillige basis deel aan de leerateliers; zij werden daarvoor benaderd door de opleidingscoördinatoren van de betreffende lerarenopleidingen. In de meeste gevallen ging het om reguliere voltijdsstudenten. De docenten waren afkomstig van zeventien scholen; zij werden benaderd voor deelname via de schoolleiding. Alle docenten waren ervaren docenten die door de school werden voorgedragen. De atelierbegeleiders waren verbonden aan de betrokken lerarenopleidingen (één of twee per opleiding). Deze atelierbegeleiders hadden al een jaar ervaring met het begeleiden van een leeratelier. Binnen de leerateliers werd soms, voor zover mogelijk en relevant, gewerkt in koppels van studenten en docenten die stage liepen of werkzaam waren op dezelfde school. Deze koppels werkten niet altijd binnen hetzelfde vakgebied of domein.

Deelname aan dit onderzoek was vrijwillig. Deelnemers zijn benaderd via de projectleider van de leerateliers. Zij werden geïnformeerd over wat deelname voor hen zou betekenen en stemden daarmee allen in.

4.2 Instrumenten

Gegevens werden per leeratelier verzameld met behulp van twee instrumenten: (a) obser-

vaties van een bijeenkomst van het betreffende leeratelier, en (b) semigestructureerde groepsinterviews met deelnemers na afloop van deze observaties. De observaties geven middels een momentopname inzicht in het proces (onderzoeksvraag 1: hoe verloopt het leren binnen de leerateliers) en de groepsinterviews vullen dit aan met een retrospectief beeld van het verloop van het proces gedurende het jaar. Daarnaast komen uit de groepsinterviews gegevens over de opbrengsten van de leerateliers voor de deelnemers (onderzoeksvraag 2: wat levert deelname aan de leerateliers op voor de deelnemende docenten en studenten).

In het voorjaar van 2018 werd van elk leeratelier een bijeenkomst door een onderzoeker bezocht en gefilmd. Voor het voorjaar werd gekozen omdat de deelnemers dan al volledig gewend waren aan het deelnemen aan de leerateliers en in volle gang bezig waren met hun leren. Deze bijeenkomsten, en daarmee de video-opnames, duurden tussen de twee en drie uur. Na de observatie schreven de onderzoekers transcripten over de observaties met behulp van de gemaakte video-opname. In deze transcripten werd alles wat nodig was om de inhoudelijke voortgang van de bijeenkomst goed weer te geven opgenomen. Al naar gelang een passage meer cruciaal was in relatie tot de onderzoeksvragen werd de voortgang in meer detail en volgens de oorspronkelijke formuleringen opgenomen. Tussenpassages zijn benoemd en overgangen zijn weergegeven met behulp van tijdweergave en de tijdsduur van een passage binnen het grotere geheel.

Na afloop van de observaties vond een semigestructureerd groepsinterview plaats

Tabel 1
Deelnemers en samenstelling leerateliers

Leeratelier	<i>n</i> studenten	<i>n</i> docenten	Atelierbegeleider: lerarenopleider
A	5	4	1
B	1	3	1
C	5	3	1
D	5	4	1
E	4	4	1
Totaal	20	18	5

Tabel 2
Interviewvragen

Hoofdthema	Vragen	Doorgevraagd op
Proces	Hoe heb je geleerd in het leeratelier?	Welke leeractiviteiten uitgevoerd? Tevredenheid daarover?
	Hoe verliep de samenwerking binnen het leeratelier?	Feedback geven/krijgen? Hulp geven/krijgen? Eigen inbreng gehad en wat is daarmee gebeurd? Tevredenheid daarover?
	Hoe zou je de begeleiding die je krijgt in het leeratelier typeren?	Begeleiding door peers (bijv. student – student)? Begeleiding door mensen met een andere rol (bijv. docent-student)? Tevredenheid daarover?
Opbrengst	Wat heb je geleerd in het leeratelier?	Over welke thema's geleerd? Welke kennis, vaardigheden, attitude opgedaan enz.? Zinvolheid/toepasbaarheid? Tevredenheid daarover?

met de deelnemers, waarin zij terugkeken op het leren in en de opbrengsten van het leeratelier. Er is voor een groepsinterview gekozen om ervoor te zorgen dat deelnemers elkaar konden aanvullen wat betreft ieders rol in het leerproces en de opbrengsten daarvan. In het interview kwamen de volgende vragen aan bod: hoe leerden deelnemers, hoe verliep de samenwerking, hoe typeren de deelnemers de begeleiding en wat hebben zij geleerd in de leerateliers? Na het stellen van deze vragen werd steeds doorgevraagd op de reacties van de deelnemers, waarbij het streven was om zoveel mogelijk deelnemers aan het woord te laten. In Tabel 2 is een overzicht te vinden van de hoofdvragen en onderwerpen waarop werd doorgevraagd. Naast het interview was er ook een schriftelijke vragenlijst met daarop de interviewvragen. Van deze vragenlijst is in vier van de vijf leerateliers gebruik gemaakt. De deelnemers maakten hierop aantekeningen over hun antwoorden voorafgaand of gedurende het interview. Op deze manier kon ieders antwoord worden vastgelegd, ook als dit in het gesprek niet aan bod gekomen was. De interviews duurden ongeveer 60 minuten en werden opgenomen met een voicerecorder. Na afloop van de interviews zijn alle passages die gerelateerd waren aan de onderzoeksvragen getranscribeerd.

Ten eerste zijn de transcripten die voortkwamen uit de observaties en interviews en de aantekeningen van deelnemers tijdens de interviews gebruikt voor het schrijven van een portret over de gang van zaken in elk van de vijf leerateliers (vgl. Goodwin, 2005). Het maken van portretten was noodzakelijk omdat daarin gegevens uit de verschillende databronnen per thema gecombineerd konden worden. De portretten bevatten informatie over de volgende thema's: (a) de context van het betreffende leeratelier (in termen van de vormgeving aan bijeenkomsten en de rol van eventuele doelen die deelnemers hebben meegekregen vanuit de school), (b) welke alledaagse leeractiviteiten van Kyndt et al. (2016) en leerprocessen (reflectie en enactment; Clarke & Hollingsworth, 2002) waren aanwezig, (c) hoe men heeft men samengewerkt (in termen van 'sharing' (Meirink, 2007) en wederzijdse afhankelijkheid (Little, 1990)), (d) de wijze van begeleiden in het leeratelier, en (e) wat men heeft geleerd in het leeratelier (in termen van de domeinen waarin opbrengsten zich bevonden binnen het model van Clarke en Hollingsworth; vgl. Vrijnsende Corte, 2012). Thema (a), (b), (c) en (d) hebben betrekking op de onderzoeksvraag over hoe het leren verloopt; thema (e) heeft betrekking op de onderzoeksvraag over wat de opbrengsten zijn van dat leren. De portretten zijn geïllustreerd met behulp van fragmenten uit de observaties en representatieve quotes uit de interviews.

Ten tweede zijn de portretten gebruikt om een within-case matrix per leeratelier te vul-

4.3 Data-analyse

Within-case analyse

De within-case analyse betreft een analyse van de verzamelde gegevens per leeratelier.

len. Dit is gebeurd met het oog op data-reductie en om een overzicht te maken van de belangrijkste bevindingen per leeratelier. De rijen van de matrix hadden betrekking op de voorgenoemde vijf thema's; de kolommen op de twee instrumenten. In de cellen werden de belangrijkste bevindingen met betrekking tot een thema dus per instrument gevuld.

Crosscase analyse

Na de within-case analyse is een crosscase analyse gedaan om zicht te krijgen op mogelijke overeenkomsten en verschillen tussen de vijf leerateliers als het gaat om het leren en de opbrengsten daarvan. Hiertoe is een crosscase matrix gemaakt (zie Tabel 3). Iedere case (ieder leeratelier) vormde een kolom in deze matrix en de rijen vertegenwoordigden de vijf thema's zoals in de within-case matrix. Eerst zijn de cellen van deze crosscase matrix gevuld door de inhoud per rij van een within-case matrix van een bepaald leeratelier te herlezen en samen te voegen. Vervolgens is de gevulde crosscase matrix geanalyseerd op de hoofdthema's 'hoe verloopt het leren' en 'wat zijn de opbrengsten'. De ateliers zijn met elkaar vergeleken wat betreft deze thema's en er is gezocht naar overeenkomsten en verschillen tussen de leerateliers op het gebied van context, leeractiviteiten en -processen, samenwerkend leren, begeleiding en opbrengsten binnen de domeinen van het model van Clarke en Hollingsworth (2002). Dit proces was te kenmerken als iteratief, waarbij de onderzoekers heen en weer gingen tussen portretten per leeratelier, within-case matrices per leeratelier en de crosscase matrix.

Betrouwbaarheid

Met het oog op betrouwbaarheid van de data-verzameling en -analyse zijn verschillende maatregelen genomen. Ten eerste is er gekozen voor verschillende instrumenten die inhaken op dezelfde thema's zodat deze databronnen elkaar konden aanvullen. Ten tweede is gebruik gemaakt van member checks: de portretten zijn op accuraatheid en compleetheid gecontroleerd door de deelnemers. Naar aanleiding daarvan zijn kleine aanvullingen en nuancerings in de portretten

gedaan alvorens ze voor verdere analyse werden gebruikt. Ten derde is de inhoud en compleetheid van elk portret gecontroleerd door een andere onderzoeker uit het onderzoeksteam dan degene die het portret had geschreven. Een vergelijkbare controle door een andere onderzoeker heeft plaatsgevonden na het invullen van de within-case matrices. Ten vierde is de crosscase analyse, die uitgevoerd is door één van de onderzoekers, door alle andere onderzoekers gecontroleerd op de vraag of alle relevante data van het door hen geobserveerde leeratelier daarin correct weergegeven waren en werden zo nodig aanvullingen gedaan. Tot slot zijn de resultaten zoals beschreven in dit artikel voorzien van representatieve quotes om deze te illustreren.

5. Resultaten

In deze paragraaf bespreken we de resultaten van de crosscase analyse aan de hand van de volgende indeling. Eerst gaan we in op de context van het leren in de leerateliers, vervolgens op de vraag hoe er geleerd wordt in de leerateliers, om af te sluiten met de vraag wat er geleerd wordt. We verbinden de leerprocessen en opbrengsten met het IMTPG (Clarke & Hollingsworth, 2002). In Tabel 3 wordt de crosscase matrix over de vijf leerateliers weergegeven, waarin de resultaten beknopt weergegeven worden.

5.1 De context

De opzet en uitgangspunten van het leeratelier, zoals beschreven in paragraaf 2, vormt de interventie die de aanzet geeft tot professionalisering. Deze kunnen we plaatsen in het externe domein van het IMTPG (Clarke & Hollingsworth, 2002). De manier waarop de uitgangspunten door elk van de vijf leerateliers in praktijk worden gebracht vormt de omgeving voor verandering (de 'change environment'), die mede bepalend is voor de groei van de deelnemers. De context kan per leeratelier verschillen, omdat uitwerkingen van de principes kunnen verschillen. Dat heeft te maken met factoren zoals samenstelling van de groep, organisatie van de bijeenkomsten, keuze voor thema's om aan te wer-

Tabel 3
De crosscase matrix

Atelier	A	B	C	D	E
Context: n-n student-docent	5-4	1-3	5-3	5-4	4-4
Context: bijeenkomsten	Ochtend en soms ook middag; afwisselend op scholen	Ochtend; wisselend op scholen; soms via Skype	Ochtend; beurtelings op school en leraaropleiding	Ochtend en soms middag voor intervisie; wisselend school / bibliotheek	Ochtend
Context: doelen vanuit school	geen	bruikbare producten	geen	leerdoelen voor Labklas	geen
Hoe geleerd: Leeractiviteiten en -processen	Activiteiten: leren door doen, reflecteren en delen (sharing)	Activiteiten: raadplegen van externe informatiebronnen; experimenteren; delen (sharing en feedback)	Activiteiten: leren door doen, reflecteren en delen (sharing)	Activiteiten: samenwerken, reflecteren, experimenteren	Activiteiten: raadplegen van externe informatiebronnen, experimenteren, delen (sharing en feedback), reflecteren
	Processen van 'reflectie' en 'enactment'	Proces van 'enactment'	Processen van 'reflectie' en 'enactment'	Processen van 'reflectie' en 'enactment'	Processen van 'reflectie' en 'enactment'
Hoe geleerd: samenwerking	Veilige sfeer; verschil in mate en vorm van inbreng docenten-studenten	Minder grote inbreng van student	Veilige sfeer; individuele verschillen in inbreng, maar gelijke inbreng studenten-docenten	Open sfeer; gelijke inbreng; diversiteit van groep wordt positief ervaren	Open sfeer; diversiteit van groep wordt positief ervaren
Hoe geleerd: Begeleiding	Begeleider bereidt bijeenkomsten voor; daarbinnen rol van facilitator en docent.	Begeleider heeft geen sturende rol	Begeleider heeft geen sturende rol. Stelt zich op als facilitator en docent.	Begeleider heeft geen sturende rol; begeleiding op proces.	Begeleider bereidt bijeenkomsten voor en leidt deze actief.
Wat geleerd^a	Orde houden (Pr); lesmateriaal maken (Pr); visie op leraarberoep (Pe); Inspiratie (E); kennis opgefrist (E)	Diverse werkvormen gebruiken (Pe/Pr); differentiëren (Pr)	Eigen visie ontwikkeld (Pe); reflectie op leren van leerling (E/Pe); verdieping inzicht in onderwijs (E/Pe); versnelling in ontwikkeling (Pe)	Coachingsvaardigheden (Pr); visie op onderwijs (Pe); persoonlijke ontwikkeling (Pe); innovatie (E/Pr)	Visie op onderwijs (Pe); professionele identiteit (Pe); bewuster docentschap (Pe/Pr); koppeling theorie-praktijk (E/Pr)

^a Tussen haakjes de domeinen van Clarke & Hollingsworth (2002): E = externe domein; Pr = praktijkdomein; Pe = persoonlijk domein; U = uitkomstdomein

ken en de opdracht/steun vanuit de scholen. Zoals in de methodeparagraaf benoemd is, bestonden de vijf leerateliers uit een begeleider, drie of vier docenten en een aantal studenten. Alleen in leeratelier B was er maar één student. In de andere ateliers kwamen de

studenten in alle gevallen van meer dan één lerarenopleiding. De docenten kwamen altijd van verschillende scholen. Er zaten in de ateliers docent-student koppels van dezelfde school met hetzelfde vak, maar er waren ook koppels die niet hetzelfde vak gaven. In leer-

atelier D werd in de loop van het schooljaar de 'Labklas' aan het leeratelier toegevoegd. De Labklas was een groep leerlingen uit de tweede en derde klas van één van de deelnemende scholen. Deze leerlingen kwamen in de tweede helft van de ochtend naar de bijeenkomsten van het leeratelier. De deelnemers van het leeratelier konden op deze manier het besproken thema direct toepassen bij een groep leerlingen. Bij het thema 'motivatie' kon er bijvoorbeeld geëxperimenteerd worden met motiverende didactieken en konden coachingsvaardigheden geoefend worden.

De bijeenkomsten van de leerateliers waren wekelijks op een vaste ochtend. In drie ateliers vonden de bijeenkomsten beurteilungen op de deelnemende scholen plaats, bij één van de ateliers waren de bijeenkomsten soms in een ruimte in de Openbare Bibliotheek. In atelier B werden bijeenkomsten ook wel eens via Skype gehouden. In twee ateliers, A en D, werd er naar behoefte in de middag samengewerkt aan een eigen invulling of vond er intervisie plaats. Elk leeratelier ontwikkelde een eigen manier van werken. Voorbeelden daarvan zijn de voorbereiding en het voorzitten van de bijeenkomst door de student/docent van de school waar de bijeenkomst gehouden werd met roulerende scholen, een rondje wederwaardigheden aan het begin van de bijeenkomst, een oefening of opdracht die je ook met leerlingen doet als 'energizer' halverwege de bijeenkomst, etc.

In elk leeratelier heeft de groep zelf beslist welke thema's men aan bod wilde stellen. In de ateliers A en C is er aandacht besteed aan klassenmanagement, examen, mentoraat en ouders. In atelier A is men daarnaast aan de slag gegaan met activerende werkvormen, contextrijk onderwijs, ontwerpen van onderwijs en vakoverstijgend werken. In atelier C zijn Bildung en diep leren ook thema's geweest. In atelier B heeft men aandacht besteed aan samenwerkend leren, eigenaarschap, differentiatie en groepsdynamiek. In atelier D is men in het atelier ingegaan op onderwijsvisies, motivatie, coaching, toetsing, leren en het brein, leren en growth mindset. Diep leren en motivatie (autonomie, verbondenheid, competentie) zijn aan de orde geweest in atelier E.

Deelnemers aan de ateliers hebben vanuit de school geen specifieke doelen of verwachtingen meegekregen, behalve in atelier B. Daar kreeg men vanuit de deelnemende scholen de verwachting mee dat er bruikbare onderwijsproducten gemaakt zouden worden. In de beginfase van de leerateliers hebben deelnemers hun persoonlijke leerdoelen geformuleerd. In leeratelier D speelden naast de leerdoelen van de deelnemers ook de leerdoelen van de leerlingen van de Labklas een rol. De doelen van deze leerlingen werden mede bepalend voor de invulling van het programma van het leeratelier.

5.2 Hoe verloopt het leren binnen de leerateliers?

De manier van leren wordt beschreven aan de hand van de leeractiviteiten en leerprocessen van deelnemers, de onderlinge samenwerking en de rol van de begeleider.

Welke leeractiviteiten en -processen vinden er plaats?

De deelnemers aan de leerateliers benoemen 'alledaagse' *leeractiviteiten* (vgl. Kyndt et al., 2016) die liggen op het terrein van samen leren, zoals deelname aan een netwerk, uitwisseling/in gesprek gaan, feedback geven en ontvangen en deelname aan inspiratiedagen. Daarnaast wordt leren door te doen genoemd, zoals dingen uitproberen in de les (of de Labklas) en schoolbezoek. Ook individueel leren (vgl. 'leren zonder interactie', Kyndt et al., 2016) wordt veelvuldig benoemd, voornamelijk zelf reflecteren en bestuderen van wetenschappelijke literatuur. Deelname aan onderzoek ('inquiry', Dana & Yendoll-Hoppey, 2004) wordt in atelier A, C en D door enkele studenten genoemd, maar bij docenten vindt het minder plaats. Slechts één docent benoemt deelname aan onderzoek als een leeractiviteit. Eén docent noemt ook de deelname aan innovatieve trajecten. In de observaties zien we bovengenoemde leeractiviteiten ook naar voren komen. In de atelierbijeenkomsten wordt aan een bepaald thema gewerkt. De voorbereiding van het thema wordt in enkele ateliers door de atelierbegeleider samen met een docent gedaan, in andere ateliers wordt dit door een docent en student gedaan (meest-

al de docent/student van de school waar de bijeenkomst plaatsvindt). Zij zorgen voor inbreng, zoals een literatuurbespreking, een lesopname, een opdracht vanuit de lerarenopleiding, een observatie-instrument en/of een discussiepunt, waarmee de groep aan de slag gaat. Daarbij zien we een afwisseling van leeractiviteiten, waarbij leren door uitwisseling en in gesprek gaan een grote rol speelt. Er wordt zowel met de hele groep als in subgroepjes gewerkt. Leren door te doen vindt bij atelier D direct in de bijeenkomsten plaats, wanneer in de Labklas met het centrale thema geëxperimenteerd wordt. Bij de andere ateliers vindt het leren door te doen buiten de ateliercontext in de eigen praktijk-situatie plaats. De meest genoemde leeractiviteiten komen voort uit de samenwerking in de groep; men noemt hierbij delen door ervaringen uit te wisselen (Kyndt et al. 2006; Meirink et al., 2010), vgl. 'sharing' met een lage mate van interdependentie, en feedback geven en krijgen.

De leerprocessen uit het IMTPG, 'reflection' en 'enactment', zijn beide volop zichtbaar in de leerateliers. Wat betreft het leerproces van reflectie ('reflection' in het IMTPG) spreken deelnemers vooral over stilstaan bij wat je doet. Dit proces was zichtbaar in alle leerateliers behalve leeratelier B. Wat betreft het leerproces van doen ('enactment' in het IMTPG) zijn vooral uitproberen in de klas, experimenteren, handelen en daar feedback op krijgen zichtbaar. Tenslotte wordt ook het bekijken van andere praktijken als leerzaam proces aangegeven (schoolbezoek, lesbezoek). 'Enactment' is zichtbaar in alle leerateliers. Onderstaande citaten illustreren deze leerprocessen.

“Mijn eigen professionele ontwikkeling, die is ook erg gestimuleerd. Dus gewoon door alle kennis, maar ook door uit te proberen en dat er heel veel uitwisseling is en ook met de andere leerateliers, je netwerk, en het feit dat je ook je student meeneemt, daar heb ik ook heel veel van geleerd, dus...” (docent, leeratelier E)

“En ik denk het leeratelier laat je, geeft je een iets bredere blik op het onderwijs als totaalplaatje, ook omdat we altijd op ver-

schillende scholen afspreken is het ook leuk om eens een keer op een andere school rond te lopen en te zien van hoe het er daar dan uitziet.” (student, leeratelier E)

Hoe wordt er samengewerkt?

De samenwerking in de groep is een centraal element in het samen leren. Uit de observaties komt naar voren dat deelnemers prettig samenwerken en dit blijkt ook uit de interviews. In de observaties zien we dat er naar elkaar geluisterd wordt en dat ieders inbreng wordt gestimuleerd. In de interviews kwalificeren de deelnemers de samenwerking in de groep als: 'gelijkwaardig', "veilige/open sfeer", "gelijkgestemden", "respect voor elkaar", "echt van elkaar leren" en "ruimte voor kritiek". In alle leerateliers wordt door de deelnemers tevredenheid uitgesproken over de samenwerking in het atelier, waarbij opvalt dat de diversiteit in de groep (docent-student, verschillende scholen, verschillende lerarenopleidingen, verschillende vakken) als zeer belangrijk en verrijkend gezien wordt (vgl. Engeström & Sannino, 2010; Vermunt, 1994). Onderstaande citaten illustreren de ervaring van deelnemers met de samenwerking.

“En dat er iedere bijeenkomst de ruimte was om de rol aan te nemen die je zelf wilde, ..., dat je vrijheid had, kwetsbaarheid, en ieder op natuurlijke manier daar een eigen rol in had en de rol neemt waartoe die zich geroepen voelt.” (student, leeratelier C)

“Wat ik wel prettig vond aan de manier van leren hier - en dat ontbreekt soms op school - is dat je met problemen kunt komen. Ik chargeer: als je op sommige scholen met een probleem komt, doe je je werk blijkbaar niet goed. Hier is het niet nodig om de show op te houden. Ik hoop dat de beginnende docenten dat lang vast weten te houden.” (docent, leeratelier A)

De bijdragen aan het atelier worden door zowel begeleiders, docenten als studenten gegeven. De deelnemers spreken over collegiale uitwisseling en ze bestempelen de deelname als gelijkwaardig. In de observaties

zien we dat zowel studenten als docenten verantwoordelijk zijn voor de voorbereiding en het leiden van bijeenkomsten. Bij de meeste ateliers rouleren deze taken en rollen. Zowel docenten als studenten zijn actief in de uitwisseling; het vragen en geven van hulp en feedback. Er lijkt slechts een beperkt verschil te zijn in de inbreng van docenten en studenten: docenten geven relatief vaker antwoorden en hulp, terwijl studenten relatief vaker vragen stellen of hulp vragen. In atelier A valt op dat docenten vaker directe reacties geven in de vorm van ideeën of oplossingen, terwijl studenten meer inbreng hebben tijdens discussies en minder directe reacties op vragen geven. In atelier B (waarin maar één student zit) nam de student duidelijk minder actief deel aan het groepsproces. Deze student gaf zelf aan dat hij vooral “ontvanger” was geweest. Naast deze rolverschillen (docent-student) zijn verschillen in inbreng vooral individueel bepaald: studenten verschillen in de mate van activiteit, terwijl docenten verschillen in hun manier van inbreng geven.

“En het is ook leuk dat je met studenten en docenten bij elkaar zit. Het is met studenten leuk om ervaringen uit te wisselen en met docenten, ja daar krijg je dan heel veel tips van en eh ja ook inspiratie.” (student, leeratelier E)

“Het onderscheid tussen student en docent is minimaal, je bent als professionals met elkaar in gesprek.”(docent, leeratelier D)

In de interactie in de leerateliers is sprake van het vertellen van ervaringen, wordt hulp en ondersteuning gegeven en worden materialen en ideeën uitgewisseld (‘sharing’). De verschillende niveaus van interdependentie, zoals onderscheiden door Little (1990) en Rosenholtz (1989) komen dan ook in de samenwerking naar voren. Het vierde niveau waarbij sprake is van gezamenlijk werken, probleem oplossen en plannen, zien we in mindere mate terug. Het komt wel naar voren in onderstaand voorbeeld uit de observatie van atelier C. De bespreking van het thema had het karakter van een onderzoekend leer-gesprek.(vgl. ‘shared inquiry’, Dana & Yen-

doll-Hoppey, 2014). Het doel van het gesprek was om te komen tot een gedeeld observatie-instrument voor de gezamenlijke analyse van lesfragmenten op video. Een bestaand observatieinstrument moest toepasbaar worden gemaakt voor de deelnemers van het atelier en voor de specifieke lesfragmenten. Er was dus sprake van een gedeeld doel en hoge mate van interdependentie bij het aanpassen van het instrument (vgl. Meirink et al., 2010). Alle deelnemers vroegen en gaven hulp in directe interactie. Het gesprek was een gezamenlijke zoektocht waarbij men elkaar vooruit hielp, bijstuurde en corrigeerde. Er was sprake van een intensieve betrokkenheid op elkaar, kritische bevraging en bevestiging. Voorstellen van anderen konden openlijk in twijfel getrokken worden. Door dit in twijfel trekken kwam men uiteindelijk tot duidelijkheid en consensus over het besprokene. Deze consensus werd expliciet herbevestigd door de atelierbegeleider. Deze mechanismen van intensieve samenwerking werden in mindere mate aangetroffen in de andere leerateliers. Zo was er bijvoorbeeld minder ruimte om elkaar tegen te spreken (atelier A) of was de discussie vaker dialogisch (begeleider-student of begeleider-docent) dan een groepsproces (atelier E).

Hoe vindt de begeleiding in de leerateliers plaats?

De atelierbegeleiders hebben zich alle vijf in eerste instantie opgesteld als facilitator en procesbegeleider, maar verschillen in de mate waarin ze een sturende rol op zich nemen. De begeleiders van atelier E en A hebben sturing gegeven door de bijeenkomst zelf voor te bereiden (bij atelier A soms in samenwerking met een docent) en/of deze zelf actief te leiden (atelier E). In de ateliers C, B en D nemen de begeleiders geen zichtbaar sturende rol op zich. In atelier D zijn belangrijke onderdelen voor het functioneren van het atelier door docenten ingebracht. Eén docent heeft de directe toepassing in de praktijk ingebracht door leerlingen van zijn eigen school als Labklas toe te voegen aan het atelier. Een andere docent heeft een workshopvorm ingebracht waarbij om beurten themabijeenkomsten voorbereid en geleid werden. Alle

atelierbegeleiders sturen wel op de achtergrond wat betreft de ontwikkelrichting van het atelier en zij volgen het leerproces van de deelnemers. Uit de interviews blijkt dat de deelnemers de procesbegeleiding het meest belangrijk vinden. Zij waarderen de zelfsturing van de groep en de mate van vrijheid in het leeratelier. De ruimte in het leeratelier wordt als bevorderend voor het leren gezien, zolang er kaders zijn waarbinnen er vrijheid is. Een docent uit leeratelier C verwoordt dit als volgt:

“Hier krijg je de vrijheid, en ik denk dat de vrijheid bevorderend is voor het leren, niet totale vrijheid, maar iets minder kaders. En iedereen voedt met zijn of haar expertise elkaar. Dus dan heb je als je aan het samenwerken bent verschillende inzichten, dat kan vak of persoon zijn, dat kan interesse zijn, ervaring, dat mix je zeg, maar, dat maakt het samenwerken ideaal, en dus leren ideaal.” (docent, leeratelier C)

5.2 Wat levert deelname aan de leerateliers op voor de deelnemende docenten en studenten?

Wanneer deelnemers gevraagd wordt wat ze geleerd hebben, noemen de meesten leeropbrengsten die liggen op het terrein van persoonlijke ontwikkeling (persoonlijk domein van het IMTPG, Clarke & Hollingsworth, 2002). Het gaat dan vooral om de ontwikkeling van visie op het onderwijs in macro-perspectief, visie op het leraarsberoep (“totaalbeeld gekregen van wat een leraar doet”) tot visie op de eigen professionele identiteit (“bewuster docentschap”). Onderstaande citaten illustreren deze opbrengsten.

“Het belangrijkste is dat ik een veel bredere blik op het onderwijs heb gekregen, dus ook alles daarachter, meer managementkwesities, maar ook meer blik op lerarenopleidingen, organisatie van de school, andere vakken, echt een veel bredere blik eigenlijk.” (docent, leeratelier E)

“Wat ik vooral in het leeratelier heb geleerd – en wat ik ook niet in mijn studie heb geleerd – is dat je een totaalbeeld krijgt van het onderwijs. Niet alleen jouw

vak, jouw lokaal, jouw klas maar ook alle dingen die daaromheen horen. Dat is wat voor mij echt de meerwaarde van het leeratelier is.” (student, leeratelier A)

Daarnaast maken de deelnemers ook melding van de ontwikkeling van kennis en inzicht (“verdieping van inzicht in onderwijskundige onderwerpen”, “kennis opgefrist”, “koppeling tussen theorie en praktijk gemaakt”). Deze opbrengsten bevinden zich op het snijvlak van het externe domein en het persoonlijk domein uit het IMTPG. Een student uit atelier E verwoordt dit al als volgt:

“En ook die koppeling tussen enerzijds die stage en aan de andere kant die universiteit. Er wordt op de universiteit wel geprobeerd om die koppeling te maken, maar dat is vaak wel lastig, want ja, op de universiteit krijg je ook veel theorie die dan misschien op dat moment niet helemaal aansluit bij je praktijk maar bijvoorbeeld een maand later wel en in het leeratelier kun je echt je eigen ei meer kwijt, waar je zelf mee bezig bent.”

Gerapporteerde ontwikkeling van kennis en inzicht bevindt zich bijvoorbeeld op het terrein van onderwijsinnovaties op waarde leren schatten (leeratelier D), ontwerpen en analyseren van lessenseries vanuit een observatiekader over diep leren (leeratelier C) onderzoek doen naar motivatie en activerende didactiek (leeratelier A). Waar bij veel opgedane kennis duidelijk een link te leggen is met het leren van leerlingen, is dit niet altijd het geval. Zo hielden studenten in leeratelier A zich bijvoorbeeld ook bezig met orde houden en klassenmanagement. Minder nadrukkelijk wordt de ontwikkeling van vaardigheden genoemd. Het gaat hierbij om vaardigheden als orde houden, lesmateriaal maken en coachingsvaardigheden. De ontwikkeling van deze vaardigheden wordt alleen door studenten genoemd. Het zijn ook studenten die aangeven dat de ontwikkeling als docent door het leeratelier versneld is verlopen.

Naast de persoonlijke leeropbrengsten zijn er ook leeropbrengsten in de praktijk (prak-

tijkdomein in het IMTPG van Clarke & Hollingsworth, 2002). Vooral docenten noemen de invloed van het leeratelier op hun werk met leerlingen in de praktijk. Voor enkele docenten is het leeratelier de inspiratie geweest om vernieuwingen in hun praktijk door te voeren.

De opbrengsten van de deelname aan het leeratelier worden door de deelnemers als zinvol ervaren. Zij geven aan dat het proces en de opbrengst zowel een collectieve als een persoonlijke component hebben. Er is gewerkt aan gemeenschappelijke thema's, maar daarbinnen is er aandacht besteed aan de eigen doelen en eigen interesses. In atelier D wijzen studenten en docenten expliciet op de praktische toepasbaarheid van het geleerde en de mogelijkheden die het biedt om de eigen praktijk te verbeteren, getuige onderstaande citaten.

“Vooral praktisch nut, dus niet per se de theoretische onderbouwing maar juist handvatten.” (student, leeratelier D).

“Toepasbaar in mijn dagelijkse praktijk. Ik heb meer bagage om te innoveren op school, ook op lange termijn.”(docent, leeratelier D).

De tastbare producten uit de leerateliers zijn beperkt en verschillen per atelier en per deelnemer. Sommige studenten hebben lesseries ontwikkeld of onderzoeksopdrachten uitgevoerd. Elk atelier heeft een fysiek eindproduct opgeleverd, dat varieerde van een kookboek tot een magazine, en dat gepresenteerd is op de laatste inspiratiedag. De producten zijn vooral als kleurrijke en aansprekende illustratie bedoeld en geven weinig inzicht in de werkelijke opbrengsten van het atelier. De persoonlijke ontwikkeling die de deelnemers hebben meegemaakt door te participeren in het leeratelier, lijkt moeilijk te vatten in een concreet en deelbaar product. Onderstaande citaten illustreren dit:

“Alleen het is zo'n persoonlijk leerproces, het is ook moeilijk om het onder woorden te brengen, het is voor iedereen zo'n persoonlijk leerproces en er zitten heel veel

overeenkomsten in, maar toch hebben we het allemaal heel anders beleefd en hebben we heel andere dingen meegenomen en daarom [is het] de vraag in hoeverre het uitrolbaar is. Ja juist omdat wij het een jaar lang iedere dag gedaan hebben, beklijft het en werkt het ook, het is denk ik een illusie als je zegt dat als je een keer met een paar mensen gaat kletsen dat je dit ook bij hun kan bewerkstelligen, zeg maar.” (docent, leeratelier E)

“Dat is het zaadje dat geplant is, je gaat naar je les, je bent er misschien niet heel bewust mee bezig, maar het zit ergens, en je denkt er een keer aan in de les - feedback geven bijvoorbeeld - en dan ga je toch op een moment anders feedback geven, omdat je erover nadenkt, en als je erover nadenkt, dan gebeuren die dingen...Soms is dat niet in concrete zin te zeggen, als mensen dan vragen 'wat doe je nou concreet of wat leer je concreet?': dat is moeilijk aan te geven.” (docent, leeratelier C)

Studenten en docenten plaatsen ook kanttekeningen bij de leerateliers. Voor docenten is het soms lastig de tijd te bewaken door eisen die op onverwachte momenten en meer dan eens worden gesteld vanuit de school. Voor studenten kan het leeratelier een zware route zijn als deelname lastig is in te passen in de rest van de opleiding. Sommige deelnemers ervaren het als lastig om de balans tussen vrijheid en structuur te vinden, zij vinden dat het lang duurt voordat er structuur is, en voordat ze weten waaraan ze gaan werken. Ook is er verschil in hoe deelnemers de ruimte ervaren en waarderen, getuige deze opmerking van een student uit leeratelier D: “het werkt niet even goed voor iedereen”.

6. Conclusies en discussie

Aangezien dit onderzoek is gebaseerd op een beperkte hoeveelheid data, benadrukken we dat we alleen voorzichtige conclusies kunnen trekken.

De eerste vraag van dit onderzoek heeft betrekking op hoe er wordt geleerd in de leer-

ateliers, met deelvragen naar de context van de ateliers, leeractiviteiten en -processen, samenwerking en begeleiding. Essentieel aan de context van het leeratelier is de samenstelling van de ateliers en de werkwijze in de ateliers in de bijeenkomsten. De samenstelling bestaat in alle ateliers een mix van docenten en studenten van verschillende scholen en vakken en een begeleider. De diversiteit in de groep is volgens de deelnemers belangrijk vanwege de verschillende inbreng en perspectieven, hetgeen leidt tot nieuwe inzichten en versterking van visie. Engeström & Sannino (2010) noemen dit ‘constructieve frictie’.

Leeractiviteiten in de ateliers zijn zowel gezamenlijk als individueel van aard (vgl. Kyndt et al., 2016). Gezamenlijke leeractiviteiten die plaatsvinden in de bijeenkomsten zijn uitwisseling/in gesprek gaan, feedback geven/ontvangen en delen van praktijk met elkaar (praktijkdeprivatisering, vgl. Lomos, 2012). De individuele leeractiviteiten omvatten experimenteren in de les, bestuderen van literatuur en zelf reflecteren. Individuele leeractiviteiten worden verbonden met gezamenlijke leeractiviteiten: een lesopname van een uitgeprobeerde les wordt besproken in de gezamenlijke bijeenkomst. Samenwerking wordt door deelnemers in de leerateliers gekenschetst als gelijkwaardig, met ruimte en respect voor ieders inbreng en een veilige sfeer. De diversiteit in de groep wordt gezien als belangrijk en verrijkend. De begeleiding van de leerateliers was gericht op facilitering, procesbegeleiding, sturing op ontwikkeling van het leeratelier en het volgen van het leerproces van deelnemers.

Het model van Clarke en Hollingsworth (2002) is behulpzaam bij het duiden van hoe er geleerd wordt. Het bespreken van literatuur of elkaars praktijk (externe domein) leidt tot het uitproberen (‘enactment’) in de eigen praktijk (praktijkdomein). Reflectie op het uitwisselen en het ervaring opdoen met uitproberen leiden tot nieuwe opvattingen in het persoonlijk domein. De leeractiviteiten volgen elkaar op tijdens en tussen de bijeenkomsten van het leeratelier en vormen zo de ‘sequenties’ die Meirink (2007) beschrijft.

De deelnemers ervaren een gezamenlijke

verantwoordelijkheid voor het functioneren van het ateliers. Dit is terug te zien in hun inspanningen in het samen voorbereiden en leiden van de bijeenkomsten. Belangrijk is verder dat er een gedeelde visie ontstaat op het doel van het leeratelier (zie ook Lomos, 2012 en Stoll et al., 2006). De gedeelde visie op het globale doel en de focus van het leeratelier (‘het leren van leerlingen’) laat onverlet dat deelnemers aan hun eigen concrete opbrengsten werken die onderling verschillende accenten kennen. Deze accenten hebben, zoals blijkt uit de voorbeelden in paragraaf 5.2, vaak maar niet altijd rechtstreeks betrekking op het leren van leerlingen en het aansturen daarvan, maar ook op aanverwante zaken, zoals klassenmanagement, het examen of het mentoraat die wellicht meer aansluiten op een lesgeef- of docentperspectief (vgl. Swinkels et al., 2013). Een onderscheidend kenmerk van het leren in een leeratelier ten opzichte van door externen voorgestructureerde leeromgevingen is dat de deelnemers aan de ateliers zelf uitvinden hoe zij met elkaar gaan leren. In de beginperiode van een leeratelier zijn de deelnemers vooral druk met als leergroep te gaan functioneren. Dat gebeurt grotendeels aan de hand van het werken aan de inhoudelijke thema’s die op dat moment centraal staan. Door het jaar heen komt de nadruk steeds exclusiever te liggen op het werken aan de inhoud(en) waar het atelier zich mee bezig wil houden, en minder op het uitvinden van hoe er geleerd wordt in het leeratelier als zodanig. Het leren wordt, kortom, in de loop van het schooljaar gekenmerkt door werken aan voornamelijk individuele leerdoelen binnen een leeromgeving waarin samen leren en onderzoek met betrekking tot het leren van leerlingen doen belangrijke hulpmiddelen zijn.

De tweede vraag in dit onderzoek was ‘wat levert deelname aan de leerateliers op voor de deelnemende docenten en studenten?’. Ook deze vraag kan beantwoord worden met het IMTPG model (Clarke & Hollingsworth, 2002). De opbrengsten van het leren zijn zichtbaar in alle domeinen. De meeste opbrengsten horen bij het persoonlijk domein, in het bijzonder voor wat betreft visie en attitudes. Het ‘herijken’ van de visie op onderwijs

en leraarschap is een belangrijk onderdeel van de ontwikkeling van de professionele identiteit van de (aankomend) docent (Beijaard, 2019). Door de leeractiviteiten is er kennis opgedaan of opgefrist (persoonlijk en externe domein). Daarnaast zijn er – in mindere mate – vaardigheden opgedaan en zijn er nieuwe werkwijzen ontwikkeld (praktijkdomein) en er is invloed geweest op leerlingen in de onderwijspraktijk (uitkomst-domein). Deze opbrengsten zijn tevens te koppelen aan de drie invalshoeken die Beijaard (2016) beschrijft voor het leren van studenten aan de lerarenopleiding, namelijk effectief leraarsgedrag (de opbrengsten in het uitkomst-domein), praktijkkennis van docenten (de opbrengsten in het persoonlijk en externe domein) en professionele identiteit (de opbrengsten in het persoonlijk domein). Eerder onderzoek naar het leren van docenten door deelname aan onderzoeksactiviteiten in het kader van de AOS liet, net als dit onderzoek, opbrengsten in alle domeinen van het model van Clarke en Hollingsworth (2002) zien (Vrijnsen-de Corte, 2012). In het onderzoek van Vrijnsen-de Corte (2012) lijken er echter minder opbrengsten op het terrein van professionele identiteit in het persoonlijk domein, minder experimenten in het praktijk-domein en minder impact op het uitkomst-domein te zijn. Zij constateert veranderde praktijken, zonder dat onderliggende overtuigingen veranderen. Wellicht dat het globale doel ‘leren van leerlingen’, een doel dat vaak niet expliciet voorop staat in AOS-activiteiten, in het geval van de leerateliers heeft gezorgd voor zichtbare opbrengsten in alle domeinen.

Samenvattend lijkt het leren van deelnemers in leerateliers tot stand te komen door het aanbieden van basisprincipes in een interventie, stimuleren van een gunstige context met een mix van deelnemers, waarin het werken aan een eigen leervraag wordt bevorderd door erover met de anderen in gesprek te gaan. In de leerateliers is sprake geweest van onderzoekend leren en van samen met en van elkaar leren, twee kenmerken die als uitgangspunt voor de ateliers waren gedefinieerd. Ten aanzien van onderzoekend leren valt op dat deelnemers dit zelf niet direct zo

als leeractiviteit benoemen. Zij vatten onderzoek waarschijnlijk op in de zin van ‘research’ in plaats van als ‘inquiry’. Toch vinden we de twee door Dana en Yendoll-Hoppey (2014) onderscheiden vormen van ‘inquiry’ terug bij de leerateliers. We herkennen ‘parallel inquiry’, waarbij elke deelnemer een eigen vraag uitzoekt en het geven van peerfeedback zorgt voor verbinding in de groep en een meerwaarde oplevert ten opzichte van individueel leren. Daarnaast was er sprake van ‘intersecting inquiry’ waarbij elk van de deelnemers vanuit een eigen invalshoek en leervraag aansluit op een overkoepelend thema. In termen van samen leren zijn zowel ‘parallel’ als ‘intersecting inquiry’ te duiden als vormen van samen leren, het gaat dan om ‘sharing’ met een lage mate van interdependentie (Meirink et al. 2010). We hebben slechts in leeratelier C onderzoekend leren waargenomen met een hogere vorm van interdependentie tussen diverse deelnemers, ‘shared inquiry’, waarbij de deelnemers samen één thema onderzoekend verkennen (Dana & Yendoll-Hoppey, 2014; zie het voorbeeld over het observatieschema in paragraaf 5). In deze studie hebben we in de observaties waargenomen dat de verschillende vormen zich binnen één en dezelfde bijeenkomst van een leeratelier kunnen voordoen. In hoeverre dit door het jaar heen ook het geval is, kunnen we niet zonder meer uit onze data vaststellen.

Vaak worden professionele leergemeenschappen homogeen samengesteld qua achtergrond en ervaring van de deelnemers. Een interessante bevinding van dit onderzoek naar de leerateliers is dat ook heterogeen samengestelde leergemeenschappen (studenten en docenten) voor alle deelnemers leerzaam kunnen zijn. In tegenstelling tot de diversiteit in de samenstelling van de deelnemers van de ateliers docent-student, verschillende scholen, verschillende lerarenopleidingen, verschillende vakken) wordt door de deelnemers als belangrijk benoemd. Diversiteit van deelnemers, en de daarmee gepaard gaande constructieve frictie, kan een gunstige uitwerking hebben op het leren van de deelnemers (Engeström & Sannino, 2010; Vermunt, 1994).

Tijdens de observatie hebben we waargenomen dat het samen leren vaak een inductief

proces is van betekeniscreatie. In de dialoog worden externe bronnen zoals literatuur en de individuele betekenissen van deelnemers, die een explicitering vormen van hun impliciete ‘tacit knowledge’, onder woorden gebracht en met elkaar verbonden. Daardoor ontstaat een lokaal begrippennetwerk (begrensd door het leeratelier) dat regelmatig grote gelijkenis heeft met de in boeken en artikelen vastgelegde gecodificeerde kennis. Toch kan hier niet gesproken worden van ‘opnieuw het wiel uitvinden’. Tussen de gecodificeerde kennis die generiek en openbaar van karakter is, en de praktijkkennis die individueel en voor een groot deel impliciet van karakter is, ontstaat een tussenvorm van kennis. Het gaat om doorleefde kennis, die gedeeld wordt met directe collega’s en direct gekoppeld is aan eigen ervaringen.

6.1 Discussie

In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar leerateliers waarin studenten en docenten gezamenlijk leren en professionaliseren. Er is gebruik gemaakt van observaties om een indruk te krijgen van de werkwijze van leerateliers. Per atelier is één observatie uitgevoerd en hoewel niet met zekerheid te zeggen is of deze ene bijeenkomst representatief was voor alle bijeenkomsten, geven de vijf verschillende observaties van de leerateliers gezamenlijk wel een indruk van de dynamiek tussen deelnemers en van de werkwijze binnen leerateliers. Naast observaties is er gebruik gemaakt van groepsinterviews met elk leeratelier om te kunnen doorpraten over opbrengsten en werkwijze. Het voordeel van een groepsinterview is dat deelnemers elkaar in het interview kunnen aanvullen, een nadeel is dat – onder groepsdruk – individuele en/of negatieve meningen minder sterk naar voren komen. Mogelijk zijn hierdoor de ervaringen van deelnemers met het leeratelier wat rooskleuriger dan wanneer er individuele interviews waren afgenomen.

Ondanks de beperkingen in de dataverzameling levert het onderzoek inzichten op in de waarde van het leeratelier voor de lerarenopleiding en de professionalisering van leraren. De mogelijkheden om eigen leerdoelen

te stellen en om in een qua achtergrond gemengde groep voor de periode van een jaar met elkaar te kunnen werken wordt door de meeste deelnemers positief gewaardeerd. Dat geldt zowel voor de manier van leren als voor de leeropbrengsten. Voor studenten is de directe koppeling van praktijk en theorie waardevol: de theoretische kennis komt tot leven (Beijaard, 2016). Voor docenten is deze beschermde ruimte om een jaar lang te kunnen reflecteren, uit te kunnen zoeken, en te kunnen experimenteren een groot goed. Gegeven de uitgangspunten die voor het leeratelier zijn geformuleerd, zou men richting de toekomst kunnen werken aan het voor deelnemers meer herkenbaar maken van bepaalde door hen uitgevoerde leeractiviteiten als zijnde activiteiten die horen bij ‘inquiry’. Het bespreken van welke typen onderzoek binnen het leeratelier mogelijk zijn en het verkennen van de mate van wederzijdse afhankelijkheid die wenselijk is binnen een leeratelier zou een eerste stap kunnen zijn richting ‘sharing’ met een hogere mate van interdependentie (vgl Meirink et al., 2010). Ook de inhoud die aan bod komen binnen de leerateliers vormen een continu aandachtspunt voor deelnemers en met name de atelierbegeleiders: wanneer men het leren van leerlingen voorop wil stellen, is het van belang om bij de keuze voor thema’s steeds te wegen en te expliciteren wat de waarde van thema’s is voor dit leren van leerlingen en of er niet te veel wordt geredeneerd vanuit een lesgeef- of docentperspectief (vgl. Swinkels et al., 2013). Het voorop stellen van een gezamenlijk doel gerelateerd aan het leren van leerlingen kan zorgen voor een hogere mate van wederzijdse afhankelijkheid. Het ligt voor de hand dat het bewaken van dit doel een taak van de atelierbegeleider is. Aan de andere kant zou dit niet ten koste moeten gaan van de hoge mate van vraagsturing die nu inherent is aan de opzet van de leerateliers: uniek is - en zou moeten blijven - dat deelnemers zich in de leerateliers binnen het globale doel ‘leren van leerlingen’ kunnen verdiepen in thematieken die zij zelf relevant en leerzaam achten.

Het leeratelier is opgezet om het opleiden van student tot docent en het professionaliseren van docenten aan elkaar te verbinden, dit

vanuit de gedachte dat de loopbaan van docenten een continu proces is. Het onderzoek laat zien dat het inderdaad mogelijk is om een context te creëren waarin door alle deelnemers geleerd wordt. Het model van Clarke & Hollingsworth (2002) biedt een kader om te duiden hoe er geleerd is en wat er geleerd is en kan gebruikt worden als lens om zowel naar opleiden als professionaliseren te kijken. Terugkijkend zijn in de opzet van de leerateliers alle elementen van het model van Clarke en Hollingsworth te herkennen: de processen van reflectie en enactment, er is een extern domein waarin gebruik van kennis van buiten (literatuur, inspiratiedagen, andere deelnemers uit het atelier) wordt gestimuleerd, er is ruimte om dingen uit te proberen in de eigen praktijk van de deelnemers (praktijkdomein), er is volop tijd en gelegenheid om over de eigen opvattingen na te denken (persoonlijk domein) en deelnemers kunnen effecten zien van hun activiteiten bij leerlingen en bij zichzelf (uitkomst-domein). Hoewel het model niet aan de basis lag van het ontwerp van de leerateliers, biedt het wel een kijkkader om te kijken of een ontworpen professionaliseringsomgeving in potentie het leren van docenten zal ondersteunen. Het zou ook interessant zijn om dit model bij het ontwerp van toekomstige professionaliseringsprogramma's toe te passen (Van Wessum & Kools, 2019).

In een instrumentele visie op het leeratelier is de verwachting vanuit scholen dat er direct bruikbare en breed overdraagbare onderwijsproducten worden gemaakt. Een dergelijke verwachting staat haaks op de waargenomen opbrengsten die vooral in persoonlijke en binnen het atelier gedeelde ontwikkeling zitten. Studenten en docenten hebben veel betekenisvolle, doorleefde, gedeelde kennis geproduceerd. Deze opbrengsten zijn moeilijk concreet te maken of uit te leggen; ze zitten voor een belangrijk deel in het groepsproces zelf. Dat betekent dat je het zelf meegemaakt of ervaren moet hebben. Een vergelijkbare conclusie is geformuleerd voor Docent Ontwikkelteams (DOT) die het leren denken in het schoolvak door leerlingen willen stimuleren. De conclusie is dat de door deze teams ontwikkelde werkwijzen niet

1-op-1 door collega's overgenomen kunnen worden. De collega's die met deze methoden willen werken moeten zelf een nieuw proces doormaken van uitproberen en geschikt maken voor de eigen context (Imants & Oolbekkink, 2009).

Bezien vanuit het streven om middelen voor professionalisering en schoolontwikkeling op efficiënte wijze te gebruiken, is voorgaande een ongemakkelijke constatering. Toch willen we dit punt expliciet benoemen, omdat het te maken heeft met hoe leerateliers gewaardeerd worden. Wanneer als criterium de directe opbrengst voor de hele school genomen wordt, dan is het risico groot dat een leeratelier hooguit matig wordt gewaardeerd. We denken dat daarmee aan dergelijke leeromgevingen tekort wordt gedaan. Het gaat voorbij aan hoe docenten leren, en wat waardevolle kennis is voor docenten. Tevens laat de werkwijze van leerateliers zien dat opleiden van aanstaande docenten en professionaliseren van ervaren docenten kan plaatsvinden in één gezamenlijke leeromgeving. Daarmee wordt zowel voor studenten als ervaren docenten benadrukt dat professionalisering een proces is dat gedurende de loopbaan continu noodzakelijk is (Snoek, de Wit, Dengerink, van der Wolk, van Eldik en Wirtz, 2017).

Het koppelen van opleiden van docenten aan professionalisering van ervaren docenten met een focus op het leren van leerlingen biedt interessante invalshoeken voor verder wetenschappelijk onderzoek. Er wordt nu wel onderzoek gedaan naar het opleiden van docenten of naar docenten in een bepaalde fase van hun loopbaan, maar er is nog weinig systematische aandacht voor professionalisering van docenten als proces dat start bij de opleiding en doorloopt gedurende hun gehele loopbaan.

Noten

- ¹ Deze studie is tot stand gekomen met financiering van NRO, projectnummer 405-17-630.
- ² Douwe Beijaard is een van de initiatiefnemers geweest van de leerateliers. Hij heeft een substantiële bijdrage geleverd aan het concept

van de leerateliers en als lid van de projectgroep heeft hij bovendien de realisatie van de leerateliers mede gemonitord.

³ Het gaat om drie universitaire en één hbo-lerarenopleiding: Eindhoven School of Education, Radboud Docenten Academie Nijmegen, Universitaire Lerarenopleiding Tilburg en Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

⁴ Studenten van de lerarenopleiding worden ook aangeduid als leraren-in-opleiding. We spreken in dit artikel steeds over studenten.

Literatuur

- Aarts, R., Hulsker, J., & Imants, J. (2019). *School- en onderzoekspraktijk: Praktijkonderzoek in de kennisketen*. Tilburg: OMO Script! Onderzoek.
- Beijaard, D. (red). (2016). *Weten wat werkt: Onderwijsonderzoek vertaald voor lerarenopleiders*. Ten Brink Uitgevers, Meppel.
- Beijaard, D. (2019). *De leraar van morgen: Versterking en verandering van de identiteit en het beroepsbeeld van leraren*. Afscheidsrede. Eindhoven University of Technology, Eindhoven School of Education.
- Beijaard, D. & Hulsker, J. (2018). *Van leren naar diep leren in de praktijk*. Tilburg: OMO Script! Onderzoek.
- Borko, H., Koellner, K., & Jacobs, J. (2014). Examining novice teacher leaders' facilitation of mathematics professional development. *The Journal of Mathematical Behavior*, 33, 149-167.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Dana, N. F., & Yendol-Hoppey, D. (2014). *The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry, 3rd Edition*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, California: Learning Policy Institute.
- Doppenberg, J. J. (2012). *Collaborative teacher learning: Settings, foci and powerful moments*. Proefschrift. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Ebbens, S., & Ettekooven, S. (2013). *Effectief leren: Basisboek*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Endedijk & Bronkhorst (2014). Students' learning activities within and between the contexts of education and work. *Vocations and Learning* 14(3), 289-311.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010) Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- Goodwin, D. (2005). Comprehensive development of teachers based on in-depth portraits of teacher growth. In Beijaard, D., Meijer, P., Morine-Dershimer, G., & H. Tillema (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (231-243). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Henze, I. (2006). *Science teachers' knowledge development in the context of innovation*. Proefschrift. Leiden: Universiteit Leiden.
- Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, 25, 663-673.
- Imants, J. & Oolbekkink, H. (Eds.) (2009). *Leren denken binnen het schoolvak*. Antwerpen: Garant.
- Imants, J., Van Veen, K., Pelzer, B., Nijveldt, M., & Van der Steen, J. (2010). Onderzoeksgerelateerde activiteiten in het dagelijks werk van leraren. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 272-287.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching en Teacher Education*, 19, 179-170.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150.
- Leuwerink, K.R. (2019). *Teacher research in secondary education: An empirical study into teacher research as a means for professional development and school development*. Proefschrift. Tilburg: Tilburg University.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Lomos, C. (2012). *Professional community and student achievement*. Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen.

- Meirink, J. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. Proefschrift. Leiden: Universiteit Leiden.
- Meirink, J., Imants, J., Meijer, P., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in interdisciplinary teams. *Cambridge Journal of Education*, 40, 161-181.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012). *Subsidieregeling verankering Academische Opleidingsschool 2012-2016*. Regeling van de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 16 november 2011, nr. DL/313324. Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- NRO (2017). *Pilot werkplaatsen onderwijsonderzoek voortgezet onderwijs: Call for proposals*. Utrecht: NRO.
- NVAO (2013). *Toetsingskaders opleidingsschool en academische kop 2013*. Den Haag: Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie en Inspectie van het Onderwijs.
- Projectgroep Leerateliers (2017). *Samen opleiden en leren in leerateliers*. Informatiegids. Tilburg: Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.
- Snoek, M., Bekebrede, J., Hanna, F., Creton, T. & Edzes, H. (2017) The contribution of graduation research to school development: Graduation research as a boundary practice. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 361-378.
- Snoek, M., de Wit, B., Dengerink, J., van der Wolk, W., van Eldik, S., & Wirtz, N. (Eds.) (2017). Een beroepsbeeld voor de leraar: Over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs. Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Swieringa, J., & Wierdsma, A. F. M. (1990). *Op weg naar een lerende organisatie: Over het leren en opleiden van organisaties*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Swinkels, M., Koopman, M., & Beijaard, D. (2013). Student teachers' development of learning-focused conceptions. *Teaching and Teacher Education*, 34(1), 26-37.
- Timmermans, M., Ros, A., & Van der Steen, J. (2016). *De waarde van de academische opleidingsschool*. Utrecht, Eindhoven, Breda, Nijmegen: NRO, Steunpunt opleidingsscholen, Fontys, Avans, HAN.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (2006). *Educational design research*. London/New York: Routledge.
- Van Strien, P.J. (1986). *Praktijk als wetenschap: Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen & Maastricht: Van Gorcum.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Universiteit Leiden: ICLON.
- Van Wessum, L., & Kools, Q. (2019). *Professionele groei van leraren en andere onderwijsprofessionals: Grip op leren*. 's-Hertogenbosch: Gompel&Svacina.
- Vermunt, J. (1994). Leerstijlen en leerstrategieën van studenten: Recente onderzoeksgegevens. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 15(3), 8-15.
- Vrijnsen-de Corte, M. C. W. (2012). *Researching the teacher-researcher: Practice-based research in Dutch professional development schools*. Proefschrift. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- VO-Raad (2017). *Academische opleidingsscholen bevorderen onderzoekende houding leraren*. Utrecht: VO-Raad.
- Weick, K. (1979). *The social psychology of organizing* [2nd edition]. New York: Random House.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods* [6th edition]. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zuiker, I., Schot, W., Oomen, C., De Jong, A. Lockhorst, D., & Klein, T. (2017) Succesvolle werkplaatsen: Wat is er nodig voor een vruchtbare Onderzoekssamenwerking tussen onderwijspraktijk en hogescholen en Universiteiten? Utrecht: Oberon.

Auteurs

Maike Koopman is Universitair Hoofddocent aan de Eindhoven School of Education van de

Technische Universiteit Eindhoven. **Rian Aarts** is Universitair Docent aan de Universitaire Lerarenopleiding Tilburg van Tilburg University. **Jos Hulsker** is senior bestuursadviseur bij de vereniging Ons Middelbaar Onderwijs. **Jeroen Imants** is Universitair Docent aan de Radboud Docenten Academie van de Radboud Universiteit Nijmegen. **Quinta Kools** is Lector Wendbare onderwijsprofessionals aan de Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

Keywords: Professional learning community, (student) teachers, inquiry learning, collaborative learning, multiple case study

Correspondentieadres: M. Koopman; Eindhoven School of Education; Postbus 513; 5600 MB Eindhoven; e-mail: m.koopman@tue.nl

Abstract

Learning processes and learning results of teachers and students in learning workshops

This article describes how teachers and student teachers learn in a specific type of professional learning community called 'learning workshop' (in Dutch: leeratelier) and what the results of this learning are. Participants of these communities, consisting of student teachers, teachers of secondary schools, and teacher educators from teacher education institutes, work together on the basic topic of 'student learning'. We observed meetings of the learning workshops and performed a semi-structured group interview in each of the five learning workshops (in total 43 participants). Data have been analyzed by making portraits of each learning workshop, followed by within-case and cross-case analyses. Results show that participants of the learning workshops carry out diverse collective and individual learning activities, such as sharing ideas and discussing them, providing and receiving feedback, sharing practices, experimenting in class, studying literature and reflection. Learning in the learning workshops can be characterized as inquiry learning, originating from a personal question of the participants and with a differing degree of interdependency between participants. Participants each formulate their own goals, but simultaneously work together on shared, overarching topics. The participants indicate outcomes related to their personal development (knowledge and vision), implementation in professional practice, and improvement of their practice.