

Beschouwend artikel

Kansen in context: contextbewust onderwijs en onderzoekend vermogen om als leraar pedagogisch betekenis te kunnen geven aan sociologische analyses van kansenongelijkheid

Mascha Enthoven, Colleen Clinton & Marietje Beemsterboer, Hogeschool Inholland

Lerarenopleidingen kunnen studenten beter voorbereiden op het terugdringen van kansenongelijkheid door de ontwikkeling van contextbewuste professionaliteit al in de opleidingen centraal te stellen. Deze professionaliteit formuleren wij als het “continu bewegen tussen individueel situationeel handelen in een specifieke context en collectieve duiding en onderzoeksmatige verbetering op basis van een collectief geformuleerde pedagogische opdracht” (Enthoven, 2020). Deze opdracht is te omschrijven als het bijdragen aan de brede vorming en het vergroten van de ontwikkelingskansen voor alle leerlingen. Hiertoe is het belangrijk dat (aan-komende) leraren oog hebben voor de manier waarop omstandigheden in de thuissituatie tot uiting komen in de vaardigheden en houdingsaspecten van leerlingen in de klas. Om dat oog te ontwikkelen is een onderzoekend (‘inquiry based’) pabo-curriculum nodig dat de ervaringen van aanstaande leraren in verschillende contexten als uitgangspunt neemt voor onderzoeksmatige verbetering van het eigen handelen (Enthoven et al., 2021).

De hier beschreven professionaliteit van de leraar werpt een nieuw licht op het te ontwikkelen onderzoekend vermogen van aankomende leraren in de pabo-opleidingen. Voor deze studenten is het zaak dat zij leren waarnemen en ervaren in het primaire proces voor de klas in uiteenlopende schoolcontexten. Bovendien is het belangrijk dat zij leren de ervaringen met het collectief van studenten of het schoolteam te duiden met behulp van literatuur. In ons betoog beschrijven we, geïllustreerd met anekdotes uit de praktijk, hoe we bij Hogeschool Inholland een dergelijk onderzoekend curriculum vormgeven dat opleidt tot contextbewuste leraren met onderzoekend vermogen.

“Ik zou graag ideeën willen hebben hoe met kansenongelijkheid om te gaan. Je kan geen onderwijsblad openslaan en er staat wel iets over kansengelijkheid, maar ik heb het gevoel dat het bij praten blijft.”

Inleiding

In het werken aan kansengelijkheid is het nodig dat leraren een meer nadrukkelijke stem en meer professionele ruimte krijgen en benutten. De leraar is een pedagogische professional die zich als opdracht stelt om kansen en ontwikkelingsmogelijkheden van álle aan hem toevertrouwde leerlingen te bevorderen. De leraar heeft daarbij over het algemeen een bredere kijk op de ontwikkeling van kinderen dan het behalen van hoge Cito-scores. Leraren streven er doorgaans naar hun leerlingen te begeleiden tot kritische en zelfstandige mensen die met kennis en (zelf)vertrouwen in de wereld staan (Enthoven, 2020). Zij ervaren dit streven als hun ‘pedagogische opdracht’ (Clinton & Enthoven, 2021). In ons betoog beschrijven we dat de leraar voor elk van zijn leerlingen ‘het goede’ wil doen om deze opdracht te vervullen en dat leraren daarvoor kennis, onderzoekend vermogen en professionele ruimte nodig hebben.

Leraren werken met leerlingen die allen een eigen verhaal en gezinsachtergrond hebben: een gezinsachtergrond die stimulerend, ontmoedigend, veeleisend of risicovol is voor hun ontwikkeling. Deze leerlingen groeien op in een maatschappij waarin de sociale ongelijkheid tussen mensen en de kansenongelijkheid in het onderwijs de laatste jaren zijn toegenomen. Het opleidingsniveau van ouders en de mate waarin zij verschillende vormen van stress ervaren maakt té veel verschil tussen leerlingen in de kansen die zij hebben op succesvolle schoolloopbanen en latere carrièremogelijkheden (Inspectie van het Onderwijs, 2017, 2021). Deze ongelijkheid uit zich niet alleen in verschillen in Cito-scores en schooladviezen. De achtergrondkenmerken van leerlingen maken ook in hun bredere ontwikkeling te veel verschil. Verschillen in gezinssituaties uit zich bij leerlingen in verschillen in levenshouding, vertrouwen in de wereld, een aantrekkelijk toekomstperspectief en relaties met betekenisvolle volwassenen en leeftijdsgenoten die hen verder kunnen helpen op hun levenspad (Enthoven, 2007, 2020; Enthoven & Veldman, 2016). Werken aan het verkleinen van kansenongelijkheid vraagt daarom een focus op de brede ontwikkeling van kinderen, waaronder hun schoolse prestaties én hun plaats in de wereld.

De school kan een emanciperende functie voor kinderen ten opzichte van hun achtergrond vervullen. Hoe deze emancipatie eruitziet, is voor elke context, maar ook voor elke leerling, verschillend. Voor sommige kinderen betekent dit het kiezen voor praktijkgericht onderwijs terwijl ouders gymnasium verwachten. Voor andere kinderen betekent emancipatie dat zij meer gaan snappen van de wereld om hen heen dan hun ouders doen of dat zij een andere levenshouding ontwikkelen dan hun ouders. Voor alle kinderen betekent het dat zij begeleiding nodig hebben van hun basisschoolleraren om zich staande te houden in dit proces en om voorbereid te zijn op wat er na de basisschool volgt. Wat 'het goede' is voor leraren om te doen, is contextspecifiek en mede afhankelijk van de thuissituatie van de leerling. Om de behoeften van ieder kind écht te zien is het belangrijk dat de leraar zich in de eerste plaats bewust is van maatschappelijke ontwikkelingen op het gebied van sociale ongelijkheid en onderwijs-sociologische analyses daarvan. In de tweede plaats vraagt het een diepgaand inzicht in de manier waarop de ervaringen van leerlingen buiten school van invloed zijn op hun ervaringen en manier van handelen binnen school. In de derde plaats is het essentieel dat de leraar deze analyses en inzichten leert duiden voor de eigen context en specifieke leerlingen daarbinnen om hier pedagogisch betekenis aan te kunnen geven. Alleen op die manier kan een leraar invloeden uit wetenschap en maatschappij omzetten in effectief pedagogisch-didactisch handelen. Om de relatie tussen de achtergrondkenmerken van leerlingen (bijvoorbeeld de sociaaleconomische status van ouders) en hun leerprestaties en brede ontwikkeling te verminderen is het nodig dat leraren de ruimte krijgen om de contexten waarin leerlingen opgroeien te erkennen, om vervolgens te bepalen wat voor de leerlingen het verschil gaat maken. Wij pleiten er daarom voor om leraren verantwoordelijkheid én professionele ruimte te geven om, met het team, te definiëren wat het optimaliseren van ontwikkelingskansen voor de leerlingen in die specifieke context betekent én wat dit vervolgens voor individuele kinderen betekent. Dit houdt voor de lerarenopleidingen in dat zij aankomende leraren instrumentarium aanreiken om continu te kunnen bewegen tussen de specifieke context waarin de studenten zich professioneel begeven en het leren vergroten van kansen van leerlingen in die specifieke context. In het hier gepresenteerde betoog beschrijven wij op welke wijze wij deze benadering van 'kansen in context' binnen de pabo's van Hogeschool Inholland vormgeven.

We beginnen ons betoog met het beschrijven van het pedagogisch perspectief van leraren in verschillende contexten. Vervolgens gaan we in op vaardigheden en houdingsaspecten van de leraar als contextbewuste professional. Ten slotte beschrijven we wat het voor de lerarenopleidingen betekent om deze contextbewuste professional op te leiden.

Het perspectief van de leraar

In praktijkonderzoek van het lectoraat De Pedagogische Opdracht (Clinton & Enthoven, 2021) is onderwijsprofessionals gevraagd wat zij verstaan onder kansen(on)gelijkheid. Uit deze gesprekken blijkt dat de leraar een professional is die vanuit pedagogisch perspectief naar kinderen kijkt en op basis daarvan zijn verantwoordelijkheid neemt.

De leerling

Vanuit het pedagogisch perspectief van de leraar heeft elke leerling eigen behoeften om tot bloei en ontwikkeling te komen. Daarom is een leraar altijd op zoek naar manieren om de behoeften van leerlingen te vervullen; door bijvoorbeeld de groepsindeling te veranderen om ieder kind bij een maatje in de buurt te zetten, door extra instructies te bieden, door leerstof compact te maken en te verrijken voor makkelijk lerende kinderen of door een leerling eerder naar buiten te laten gaan om drukte in de hal te vermijden. De leraar als pedagoog heeft een relatie met zijn leerlingen en wil voor iedere leerling ‘het goede’ doen. Wat ‘het goede’ is, is contextspecifiek en vraagt van de leraar de behoeften van ieder kind écht te zien.

Wat ‘het goede’ is, is ook afhankelijk van de thuissituatie van een kind. Wordt het kind thuis misschien overvraagd, zijn verwachtingen (te) hooggespannen, is de thuissituatie stabiel of zijn er veel problemen? Deze situaties bepalen mede de behoeften die een kind heeft om tot bloei te komen. De leerling uit deze behoeften vaak niet expliciet op school. Kinderen komen namelijk zelf niet gauw vertellen over de beperkingen die zij vanuit huis ervaren en zijn zich daar zelf vaak ook niet van bewust. In de praktijk ziet een leraar een kind dat mogelijk ongeïnteresseerd oogt, maar eigenlijk niet gewend is aan volwassenen die oprechte interesse tonen. Of een kind is moe omdat hij laat sliep en ’s ochtends zijn zusje naar school moest brengen voordat hij kon ontbijten. Het is aan de leraar om deze behoeften in te schatten en te onderzoeken.

De school heeft daarmee, gewild of ongewild, altijd een bepaald emanciperend effect. De leraar als pedagoog beoogt kinderen altijd tot bloei te laten komen, ongeacht de thuissituatie. De leraar kan de invloed van deze situatie echter niet tenietdoen.

Leraren geven aan kansenongelijkheid vooral te zien in zaken om de school heen: *“Op het moment dat de kinderen de schooldeur uit stappen, begint het eigenlijk pas”*, bijvoorbeeld door inkomensverschillen, een vechtscheiding, ziekte of werkloosheid. Veel factoren die ten grondslag liggen aan de ongelijkheid vinden buitenschools plaats, toch zien leraren een belangrijke rol voor de school: *“Wij doen er in het leven van kinderen zó toe en kunnen het verschil maken, alleen al door kinderen het gevoel te geven dat we ze écht zien.”*

De pedagogische opdracht

Voor het bevorderen van kansen voor alle leerlingen vinden leraren niet alleen cognitieve maar juist óók brede vorming belangrijk. *“Het is natuurlijk belangrijk om te kunnen lezen of rekenen”*, maar ook de ontwikkeling van vaardigheden en houdingsaspecten zoals nieuwsgierigheid, zelfvertrouwen, veerkracht rekenen leraren tot de kern van hun dagelijks werk. Leraren geven aan dat de ontwikkeling van deze vaardigheden en houdingsaspecten niet plaatsvindt door het volgen van onderwijs hierover. Kinderen ontwikkelen hierin door begeleid te worden door leraren in het omgaan met uitdagingen in het leren, en in het dagelijks leven. Leraren zien deze begeleiding dan ook als een belangrijk onderdeel van hun werk.

De professionele ruimte

Vanuit de kennis van de achtergrond van de leerlingen, weten leraren vaak hoe ze kinderen verder zouden kunnen helpen; ze willen leerlingen vaker laten leren van en met elkaar, kansrijk adviseren door te kijken naar het hele plaatje van de leerling en vaker de tijd nemen om te reflecteren op eigen gedrag en overtuiging. Leraren geven echter stelselmatig aan weinig ruimte in de overvolle programma’s te zien – zowel in tijd als in professionele ruimte – om ook daadwerkelijk te kunnen doen wat goed is. Het verschil maken voor leerlingen betekent dus meer dan extra taal- en rekenlessen. Echter, zo schetst een lerares: *“Wij zijn in Nederland erg van de cijfers, elk kind moet over een latje heen kunnen springen op een bepaald moment. We zeggen wel te kijken naar het kind in zijn geheel en onder de IEP-toets staat ‘kind is meer dan taal en rekenen’, maar ondertussen moeten er wel referentieniveaus worden gehaald. Meten of iemand een toets kan maken, dat is wat we doen”*. De veelheid aan gegeneraliseerde toetsen op vaste momenten lokt het ‘leren voor de toets’ uit. Het belemmert leraren om te handelen naar de eigen professionele inschatting van wat een bepaalde situatie vraagt.

De school

Leraren geven aan behoefte te hebben aan 'ruimte en vertrouwen' om beredeneerde keuzes te kunnen maken in lesstof en pedagogisch handelen en om te reflecteren op eigen gedrag en eigen overtuigingen. Leraren zeggen vooral 'als team' verschil te kunnen maken voor kinderen, in relatie tot hun achtergrond. Ze ervaren meer daadkracht op momenten dat zij samen een koers bepalen, beredeneerde keuzes maken en ervaringen delen. *"We willen als team voor alle kinderen het beste. Juist omdat we nu als team vaker samen zitten, kan ik eigenlijk continu om feedback vragen en zelf feedback geven."* Als een ouder of iemand van een externe instantie met een vraag komt, staat een leraar sterker in de schoenen wanneer het een thema betreft dat kortgeleden in het team is besproken. En een leraar die regelmatig de ruimte heeft om binnen het team te sparren over onderwijsorganisatorische of onderwijsinhoudelijke vraagstukken, leert van de vragen en antwoorden van anderen en ervaart een lagere drempel om zelf een vraag te stellen.

De school in de omgeving

Leraren stellen zich als pedagoog de opdracht om elk kind optimaal te ondersteunen in diens ontwikkeling. In de voor hen beschikbare literatuur over kansenongelijkheid en het bevorderen van kansen is een fijnmazig geheel aan perspectieven te herkennen zoals perspectieven op *social justice*, diversiteit, *urban education* of *multiculturalism* (Acar-Ciftci, 2019; Gaikhorst et al., 2019; Nieto, 1994; Severiens et al., 2014).

Leraren in het werkveld bevinden zich echter in een lastig speelveld met tegenstrijdige eisen van vele verschillende partijen en in contexten die niet per se te vatten zijn onder 'urban', 'multicultural' of 'divers'. Er is dan ook een behoorlijke 'afstand' tussen de meer generieke benaderingen van ongelijkheid in literatuur en de contextspecifieke situaties op de scholen in het werkveld. Deze afstand verkleint de toepasbaarheid van de beschikbare bronnen voor (aankomende) leraren. Een schoolleider in een klein dorp verzuchtte hierover: *"Als ik denk aan kansenongelijkheid, denk ik aan alle initiatieven, projecten en voorzieningen die voor mijn leerlingen met hun sociaaleconomische achtergronden wel wenselijk zouden zijn maar waar zij, in vergelijking met kinderen in de grote stad, slechts in beperkte mate toegang toe hebben..."* En wat te denken van de ervaring van de leraar werkzaam op een school met leerlingen met voornamelijk hoogopgeleide ouders: *"Als de uitstroomscores van een school bovengemiddeld zijn, dan wil de school dat graag behouden. Onze school is zo gericht op plusonderwijs... Maar er zit bij ons ook wel een aantal kinderen dat dat niet kan bijbenen... Ook deze kinderen moeten de juiste aandacht of aanbod krijgen. Dat gebeurt nu niet altijd."*

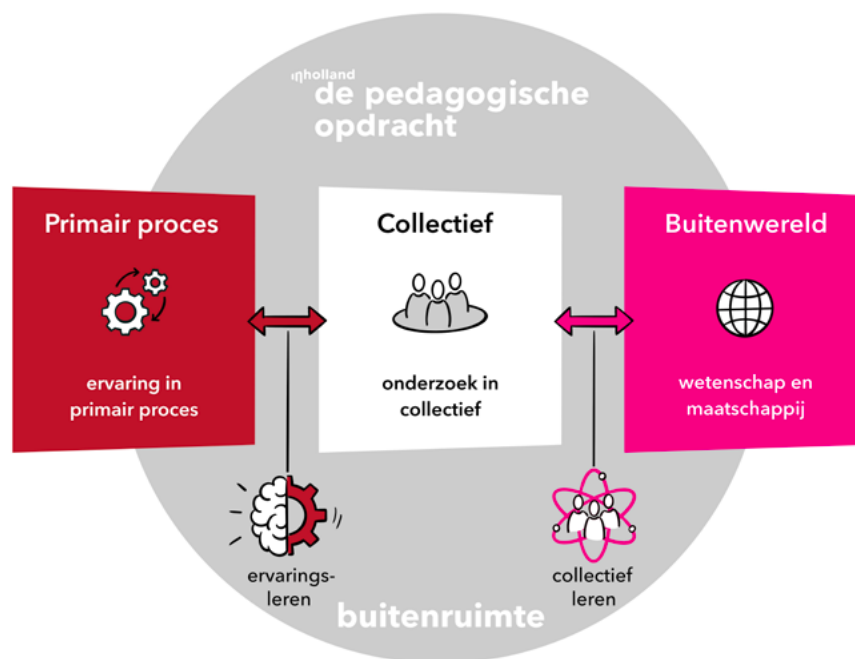
In de volgende paragraaf leggen we uit hoe de schoolcultuur kan worden ingericht om de professionele ruimte van de leraar te vergroten en de leraar de kans te geven om ontwikkelingsmogelijkheden van alle leerlingen te bevorderen. We lichten tevens toe wat de implicaties hiervan zijn voor de lerarenopleiding.

Contextbewuste professional

Onderzoekend vermogen en contextbewust onderwijs

In de voorgaande paragraaf komt naar voren dat de leraar vanuit pedagogisch perspectief naar kinderen kijkt en op basis daarvan zijn verantwoordelijkheid neemt. Vanuit dit pedagogisch perspectief beoogt een leraar de ontwikkelingskansen van ieder kind te bevorderen. Op welke wijze dit zou moeten gebeuren, is contextspecifiek en verschilt naargelang de behoeften van het kind. Het vervullen van de behoeften en 'het goede' doen voor iedere leerling is mede afhankelijk van diens achtergrond, zoals we eerder illustreerden. Het is aan de leraar om deze behoeften te duiden en onderzoeken. De professionaliteit van de leraar is daarmee te omschrijven als situationeel handelen; maatwerk bieden afhankelijk van de context en de eigenschappen van het individuele kind. De professionele leraar gebruikt zijn timmermansoog en stoelt zijn handelen op intuïtie, ervaringskennis, theoretische kennis en reflectie (Atkinson et al., 2000; Enthoven, 2003; Zestor, 2014). "Het gaat niet zozeer over abstracte, generaliseerbare kennis of technisch correct kunnen handelen, maar over het goede op de juiste manier doen in concrete praktijksituaties" (Onderwijsraad, 2013, pp. 38-39).

Om ontwikkelingsmogelijkheden van alle leerlingen te kunnen vergroten moeten leraren dus contextbewust onderwijs kunnen bieden en situationeel kunnen handelen. Hiertoe hebben scholen leraren nodig die bewegen tussen drie functies van onderzoekend vermogen (zie Figuur 1, Enthoven, 2020).



Figuur 1. Drie functies van onderzoekend vermogen voor contextbewust onderwijs (Enthoven, 2020).

De eerste functie van onderzoekend vermogen behelst het oog hebben voor contextuele ervaringen van de leraar in het primair proces: je werkt met de leerlingen in je groep, en je merkt op dat er iets niet ‘lekker’ loopt; een bepaalde interactie met een leerling verloopt niet vlot, of een instructie heeft niet het gewenste effect zoals je beoogde. De tweede functie van onderzoekend vermogen vraagt dat deze individuele ervaringen in het primair proces gezamenlijk geanalyseerd worden in het collectief van het school- of leerteam: welke bedoeling had de leraar voor ogen in een specifieke situatie, wat dacht de leraar dat het kind in deze situatie nodig had en hoe heeft de leraar gehandeld?

In de tweede functie van onderzoekend vermogen bespreekt het team ook hoe het zich als collectief verhoudt tot maatschappelijke ontwikkelingen; wat vinden wij als team nu eigenlijk belangrijk in ons onderwijs en waarom, en hoe kunnen we ons handelen in het primair proces (beter) afstemmen op de opdracht die we ons stellen? In die zin fungeert het collectief als filter tussen generieke, sociologische ontwikkelingen en externe eisen vanuit de maatschappij en beschikbare wetenschap enerzijds én het contextuele primaire proces van handelen in het onderwijs anderzijds. Een collectief biedt leraren op deze wijze steun wanneer het stelling neemt en positie bepaalt als (school)team en schoolbestuur. Het gaat bij deze tweede functie van onderzoekend vermogen wat ons betreft dus om méér dan samenwerkingsvormen of een onderzoekende schoolcultuur, zoals vaker wordt gesuggereerd over functies van onderzoekend vermogen in het onderwijs (zie bijvoorbeeld Meijer et al., 2016; Nijland et al., 2017; Onderwijsraad, 2014; Ros & Van den Bergh, 2018; Van Schaik et al., 2018). Het gaat om het bepalen van een positie en het aannemen van de opdracht om de kansen van alle kinderen in hun specifieke context te vergroten. Eerder in dit artikel zagen we dat leraren last zeggen te hebben van overvolle onderwijsprogramma's. Zij gaven aan een brede ontwikkelingsbehoefte bij hun leerlingen te ervaren, die zij graag zouden vervullen maar waarvoor de bewegingsvrijheid ontbreekt. Hieruit kan worden afgeleid dat juist deze tweede functie van onderzoekend vermogen – het filteren en contextspecifiek maken van generieke eisen en beschikbare bronnen – in het onderwijs veelal ontbreekt. Door als team gezamenlijk stelling te nemen en een pedagogische opdracht te formuleren gericht op het vergroten van de ontwikkelingskansen van leerlingen in de context van de eigen school, ervaart men meer daadkracht en professionele ruimte om vanuit de kennis over de achtergrond van de leerlingen ‘het goede’ te kunnen doen.

De derde functie van onderzoekend vermogen, ten slotte, is verdiepend onderzoek op thema's die na veelvuldig collectief duiden van ervaringen in het primaire proces in meerdere contexten blijken te spelen. In deze

derde functie worden, kortom, contextspecifieke ervaringen generiek geduid. Deze beweging, van contextspecifieke ervaringen naar generieke kennis, kan eraan bijdragen dat deze kennis meer valide en nog beter herkenbaar wordt voor leraren in de praktijk en daarmee van grotere waarde.

De complexe realiteit van verschillen in ontwikkelingsmogelijkheden vraagt om leraren die in elke onderwijscontext een kritisch standpunt kunnen innemen ten aanzien van de opdracht waarvoor zij zich gesteld zien. Leraren die voor het vervullen van deze opdracht in staat zijn om continu af te wegen welk handelen nodig is om specifieke leerlingen optimaal te begeleiden in hun ontwikkeling en welke kennis en andere bronnen daarvoor beschikbaar zijn. Voor de lerarenopleidingen betekent dit dat zij aanstaande leraren moeten bekwalen tot contextbewuste professionals die gebruikmaken van onderzoekend vermogen om in elke schoolcontext te werken aan het vergroten van de ontwikkelingsmogelijkheden van leerlingen.

Met de pabo's van Inholland werken we daartoe aan een inquiry based curriculum waarin aanstaande leraren continu hun ervaringen in verschillende praktijkcontexten onderzoeken, duiden en verrijken met verschillende theoretische bronnen. Deze manier van onderzoeken geeft een specifieke invulling aan onderzoekend vermogen in het opleiden van leraren: het leren bewegen tussen ervaringen in het primaire onderwijsproces en de collectieve, *evidence informed* duiding en verbetering van dit primaire onderwijsproces. In de volgende paragraaf lichten we deze manier van werken in een inquiry based curriculum toe.

Contextbewust opleiden

Contextbewust opleiden in het kader van kansengelijkheid betekent dat het pedagogische perspectief van aanstaande leraren een belangrijke plaats heeft. De aanstaande leraar wordt in een contextbewuste opleiding daarom altijd in zijn of haar professionele context beschouwd en opgeleid. De aanstaande leraar leert in een specifieke school pedagogisch betekenis te geven aan sociologische analyses en kennisbronnen. De aanstaande leraar leert zich af te vragen: Wat betekenen deze maatschappelijke ontwikkelingen en wetenschappelijke bronnen voor de leerlingen van mijn specifieke school? Welke kinderen heb ik voor me? Hoe verschillen zij weer onderling? Hoe gedragen deze kinderen zich? Waarom doen zij dat? Wat hebben zij nodig om tot optimale ontwikkeling te komen? En, hoe kom ik aan die vaardigheden, aan dat instrumentarium? Is dit reeds aanwezig in de school? Hoe leer ik daarvan? Hoe maak ik me dat eigen?

Om contextbewuste professionals op te leiden is het nuttig in de opleiding de verschillen en overeenkomsten tussen uiteenlopende schoolcontexten met een vergrootglas te bekijken. Zo kunnen overeenkomsten zichtbaar worden tussen dorpsscholen en scholen in grote steden wanneer het gaat om armoede of prestatiedruk. Aanstaande leraren leren vervolgens om op basis van deze kenmerken kritisch te kijken welke kennisbronnen beschikbaar zijn om leerlingen binnen die context te stimuleren tot optimale ontwikkeling.

Een van de terugkomende onderzoeksactiviteiten waarin de aanstaande leraar een waardevolle functie heeft, is het ervaren en nemen van de verantwoordelijkheid én de professionele ruimte om, met het schoolteam, te definiëren wat het optimaliseren van ontwikkelingskansen voor de leerlingen in die specifieke context betekent. Vervolgens kan worden gekeken wat dit voor individuele kinderen betekent.

Een tweede waardevolle activiteit voor aanstaande leraren is het analyseren van de eigen ervaring met specifieke leerlingen in hun klas. Deze analyses staan ten dienste van het in kaart brengen van het professionele instrumentarium dat de aanstaande leraar en de school als geheel tot hun beschikking hebben – of juist nog ontberen – om de ontwikkelingsmogelijkheden van individuele leerlingen in de specifieke context te vergroten. Wanneer dit instrumentarium nog niet toereikend blijkt, is dit, bijvoorbeeld door middel van technieken uit ontwerponderzoek met behulp van kennisbronnen, verder te ontwikkelen. In beide activiteiten krijgt onderzoekend vermogen van (aanstaande) leraren een zeer praktische en bruikbare invulling.

Scholen verschillen in de mate waarin zij reeds als een collectief functioneren waarin het stellen van eerdergenoemde vragen en het stelling nemen in het debat rond kansen(gelijkheid) van leerlingen plaatsvindt. Wanneer het schoolteam nog niet functioneert als collectief, heeft de student zijn medestudenten om hem hierin als collectief te ondersteunen. Wanneer praktijk en opleiding goed samenwerken, zoals bij Opleiden in de School of Samen Opleiden het geval is, kunnen de leeractiviteiten van de student worden ingebed in het

schoolteam en wordt het schoolteam geïntroduceerd in een manier van werken die ook de eigen professionele ruimte inricht en vergroot. De waarde van de opleiding als kennisinstituut wordt op deze manier versterkt: de student pendelt tussen de specifieke context en de wetenschappelijke bronnen die helpen betekenis te geven aan de ervaringen van hemzelf en die van collega's in de school.

Het werk van de lerarenopleider verandert hiermee van kennisoverdracht naar situatie-onderzoekend. De lerarenopleider biedt tijdens zijn onderwijs en begeleiding (onderzoeks)instrumenten aan en kiest (zo mogelijk samen met de studenten) literatuur en andere bronnen om samen met de studenten onderzoekend naar hun school te kijken en ervaringen binnen deze school te duiden.

Drie nieuwe ontwikkeldoelen

Op basis van deze contextbewuste invulling van onderzoekend vermogen formuleren we voor (aanstaande) leraren de volgende drie ontwikkeldoelen die in een samenwerking tussen opleiding en werkveld kunnen worden gerealiseerd:

1. Oog krijgen voor uitdagingen en behoeften van leerlingen in verschillende contexten in de specifieke schoolpraktijk.
2. Een rol leren vervullen in een collectief van medestudenten of schoolteam bij het duiden en onderzoeken van eigen ervaringen en die van collega's in relatie tot relevante maatschappelijke ontwikkelingen en beschikbare kennisbronnen.
3. Verdiepend onderzoek leren doen op context-relevante thema's.

De ontwikkeling van onderzoekskennis en -vaardigheden is geïntegreerd in en dienend aan bovengenoemde ontwikkeldoelen. In het volgende beschrijven we de wijze waarop in zowel de praktijk- als de opleidingscontext aan deze ontwikkeldoelen kan worden gewerkt. In sommige gevallen zal dit al mogelijk zijn in een context waarin praktijk en opleiding volledig zijn geïntegreerd, in andere gevallen zal dit een veelvuldig bewegen tussen praktijk- en opleidingscontext betekenen.

1. Oog krijgen voor uitdagingen en behoeften van leerlingen in verschillende contexten in de specifieke schoolpraktijk

Om oog te krijgen voor uitdagingen en de behoeften van de leerlingen kunnen (aanstaande) leraren gevraagd worden de leerlingen die zij in hun praktijk ontmoeten te beschrijven, om op die manier bewust de tijd te nemen om zich te verdiepen in de leerling die zij voor zich hebben. "Beschrijf eens een leerling van je praktijk-school? Beschrijf eens wat deze leerling meemaakt wanneer deze thuis is? Beschrijf eens wat hij of zij heeft gedaan voordat hij/zij op school komt? En na school, wat doet hij/zij dan? Wat doet hij/zij in het weekend? Wat maken deze leerlingen mee in de buurt waar zij rondlopen? Speelt hij/zij buiten?"

Ook kan de student gevraagd worden korte dagboeknotities te maken gedurende de (stage)dag op momenten waarop de (aanstaande) leraar het idee heeft dat de thuissituatie van de leerling zichtbaar wordt in de wijze waarop de leerling zich in de klassensituatie manifesteert. Of op momenten waarop de (aanstaande) leraar even met de handen in het haar zit. Studenten kunnen enkele van deze notities wekelijks uitschrijven in termen van een Lived Experience Description (Van Manen, 2014, p. 197) of in andere vormen van dagboeknotities. Een criterium voor deze notities is dat alleen de ervaring zo dicht mogelijk bij het moment beschreven wordt zonder interpretatie.

2. Een rol leren vervullen in een collectief van medestudenten of schoolteam bij het duiden en onderzoeken van eigen ervaringen en die van collega's

Bovenstaande beschrijvingen kunnen met het schoolteam (of studentengroep) verder onderzocht worden om te analyseren wat de (aanstaande) leraar belangrijk vindt om met deze leerlingen te bereiken. Het team komt op deze manier, vanuit de ervaring van de leraar voor de klas, gezamenlijk tot de beschrijving van een pedagogische opdracht die het schoolteam in deze specifieke context ervaart. Daarnaast kan het school- of studententeam bij de analyse van de ervaringen van de (aanstaande) leraar, gebruikmakend van literatuur en andere bronnen, in kaart brengen wat er aan de hand zou kunnen zijn in het specifieke beschreven moment,

welke handelingsalternatieven er zijn en welke uitbreiding van het instrumentarium van de leraar dit wellicht vraagt.

3. Verdiepend onderzoek leren doen op thema's die uit ervaringen spreken

In de meerdere, kleinschalige verdiepende onderzoeken kunnen gerichte opdrachten worden gegeven. Uitgangspunt voor de thema's van dit verdiepend onderzoek is dat deze zijn gebaseerd op thema's die herkenbaar zijn in de onderzochte ervaringen over een bepaalde periode. Vervolgens is een opbouw in het curriculum van de pabo mogelijk waarbij de student in de eerste twee studiejaren werkt aan verdiepend onderzoek op thema's binnen een specifieke context en waar de student in jaar 3 en 4 werkt aan verdiepende thema's die deze 'boven' verschillende contexten herkent. Op deze wijze leert de student al in de opleiding te bewegen tussen contextspecifieke en meer generieke duiding. Hierbij kan de student gerichte opdrachten krijgen, met vragen als: Hoe verschilt deze context van de vorige in termen van de behoefte van leerlingen, de opdracht, het beschikbare instrumentarium?

Lerarenopleidingen hebben de pedagogische opdracht om, door middel van het opleiden van contextbewuste professionals met onderzoekend vermogen, bij te dragen aan het vergroten van de ontwikkelingsmogelijkheden van alle leerlingen. Wanneer we spreken over kansen, zouden we dan ook altijd ook moeten spreken over context. Het vergroten van kansen vereist het erkennen van context.

Mascha Enthoven

Dr. Mascha Enthoven is lector van het lectoraat De Pedagogische Opdracht binnen Hogeschool Inholland. Zij stelt als doel het individuele handelen en de verantwoordingskracht van leraren en schoolteams te versterken. Hiertoe werkt het lectoraat in partnerschappen met pabo's en (basis)scholen aan structurele collectieve evaluatie en onderzoeksmatige verbetering van het primaire proces van hun onderwijs.

mascha.enthoven@inholland.nl

Colleen Clinton

Drs. Colleen Clinton werkt als onderzoeker bij het lectoraat De Pedagogische Opdracht binnen Hogeschool Inholland. Zij onderzoekt hoe (aankomende) leraren ontwikkelingskansen van kinderen kunnen bevorderen. Het benutten en vergroten van hun onderzoekend vermogen is daarvoor een belangrijk onderdeel. Naast onderzoeker is Colleen Clinton ook lerarenopleider bij de pabo en Master Leren & Innoveren.

colleen.clinton@inholland.nl

Marietje Beemsterboer

Dr. Marietje Beemsterboer werkt als onderzoeker bij het lectoraat De Pedagogische Opdracht binnen Hogeschool Inholland. Haar huidige onderzoek richt zich op persoonsvormend onderwijs en het versterken van de professionaliteit van (aankomende) leraren op dit gebied. Naast onderzoeker is Marietje Beemsterboer docent levensbeschouwing bij de pabo.

marietje.beemsterboer@inholland.nl

Referenties

- Acar-Ciftci, Y. (2019). Multicultural education and approaches to teacher training. *Journal of Education and Learning*, 8(4), 136.
- Atkinson, R. K., Derry, S. J., Renkl, A., & Wortham, D. (2000). Learning from examples. *Review of Educational Research*, 70(2), 181-214.
- Clinton, C., & Enthoven, M. (2021). *Verkenning kansengelijkheid stichting Spaarnesant* (interne rapportage). Lectoraat De Pedagogische Opdracht/Inholland.
- Enthoven, M. (2003). De meester in de spiegel. In J.C. Van der Wolf (Ed.), *In het hoofd van de meester* (pp. 63-75). Agiel.
- Enthoven, M. (2007). *The Ability to Bounce Beyond: The Contribution of the School Environment to the Resilience of Dutch Middle-Adolescents from a low Socio-Economic Background* (Ph.D thesis). F&N Boekservice.
- Enthoven, M. (2020). *Bedachtzaamheid na actie* (lectorale rede). Inholland.
- Enthoven, M., Clinton, C., & Elkerbout, M. (2021). Meer ruimte voor vakmanschap. Kansenongelijkheid bestrijden. *Jeugd in School en Wereld (JSW)*, 105(7), 12-15.
- Enthoven, M., & Veldman, I. (2016). Zelfvertrouwen als fundament voor aanstaande professionals. In R. Fukink, & R. Oostdam (Eds.), *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context: van startbekwaam naar stadsbekwaam* (pp. 111-120). Coutinho.
- Gaikhurst, L., Geven, S., & Baan, J. (2019). Diverse leerlingen, diverse competenties, diverse verwachtingen? In H. van de Werfhorst, & E. van Hest (Eds.), *Gelijke kansen in de stad* (pp. 36-54). Amsterdam University Press.
- Inspectie van het Onderwijs. (2017). *De staat van het onderwijs 2015/2016*. Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2021). *De staat van het onderwijs 2021*. Inspectie van het Onderwijs.
- Meijer, M.-J., Geijssel, F., Kuijpers, M., Boei, F., & Vrieling, E. (2016). Exploring teachers' inquiry-based attitude. *Teaching in Higher Education*, 21(1), 64-78.
- Nieto, S. (1994). Affirmation, solidarity, and critique: moving beyond tolerance in multicultural education. *Multicultural Education*, 1-8.
- Nijland, F., Van Bruggen, J., & De Laat, M. (2017). *Kennisbenutting in het onderwijs: een literatuurstudie*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Onderwijsraad. (2013). *Leraar zijn*. Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2014). *Meer innovatieve professionals*. Onderwijsraad.
- Ros, A., & Van den Bergh, L. (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen*. Fontys.

Severiens, S., Wolff, R., & Van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 295-311.

Van Manen, M. (2014). Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen: *pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen*. NIVOZ.

Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2018). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge. *International Journal of Educational Research*, 90, 50-63.

Zestor. (2014). *Werken aan professionele ruimte*. Zestor.