

Een gemeenschappelijke taal voor goed onderwijs

Een belangrijke ontbrekende schakel voor
samen opleiden en professionaliseren in de onderwijsregio's



White paper:

Een gemeenschappelijke taal voor goed onderwijs

Een belangrijke ontbrekende schakel voor samen opleiden en professionaliseren in de onderwijsregio's

Mei 2024

[Prof.dr.ir. Fred Janssen](mailto:fjanssen@iclon.leidenuniv.nl) (fjanssen@iclon.leidenuniv.nl, Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsonderzoek en Nascholing (ICLON), Universiteit Leiden)

[Dr. Esther de Vrind](mailto:devrind@iclon.leidenuniv.nl) (devrind@iclon.leidenuniv.nl, ICLON, Universiteit Leiden)

[Prof. dr. Maartje Raijmakers](mailto:m.e.j.raijmakers@vu.nl) (m.e.j.raijmakers@vu.nl, Vrije Universiteit Amsterdam, UvA)

[Dr. Anne Fleur Kortekaas-Rijlaarsdam](mailto:a.f.kortekaas-rijlaarsdam@vu.nl) (a.f.kortekaas-rijlaarsdam@vu.nl, Vrije Universiteit Amsterdam)

Janssen, F.J.J.M., de Vrind, E., Raijmakers, M.E.J. & Kortekaas-Rijlaarsdam, A.F. (2024). *Een gemeenschappelijke taal voor goed onderwijs. Een belangrijke ontbrekende schakel voor samen opleiden en professionaliseren in de onderwijsregio's*. Whitepaper, Mei 2024.

In onderwijsregio's zijn leerbronnen voor leraren in overvloed aanwezig. Leraren kunnen leren van eigen ervaringen, van elkaar en van een heel divers aanbod. Het optimaal benutten van al deze leermogelijkheden vraagt naast een goede organisatorische inbedding ook om een gemeenschappelijke taal. In dit whitepaper wordt een gemeenschappelijke taal voor goed onderwijzen uitgewerkt waarmee duurzaam leren van leraren kan worden bevorderd.

Inleiding

De school is naast een werkomgeving ook een leeromgeving voor leraren. Dit geldt niet alleen voor de initiële opleiding waarbij opleidingsinstituten en opleidingsscholen al geruimere tijd intensief samenwerken. Maar in toenemende mate wordt ook samengewerkt bij de voortgaande professionalisering van leraren. Binnen de nieuw opgerichte onderwijsregio's wordt samen professionaliseren een belangrijke kerntaak, naast samen opleiden en werven. Met het groeifondsprogramma Nationale Aanpak Professionalisering Leraren (NAPL) zal deze ontwikkeling de komende tien jaar zowel een financiële als inhoudelijke impuls krijgen.

Nu zijn er binnen onderwijsregio's tenminste drie typen leerbronnen voor leraren in overvloed aanwezig: leren van eigen onderwijservaringen; leren van elkaar; en leren van theoretisch aanbod (theorieën, modellen en aanpakken)ⁱ. Het is echter nog verre van eenvoudig om goed gebruik te maken van deze leerbronnen. Veel aandacht in praktijk en onderzoek gaat uit naar de organisatorische voorwaarden om het leren van leraren op regio- en schoolniveau te realiseren. In het kader van samen opleiden zijn er op regioniveau al eerder afspraken en routines ontwikkeld door opleidingsinstituten en opleidingsscholen. Ook bestaan er al langer professionaliseringsnetwerken die functioneren op regionaal niveau. Maar van een echte infrastructuur, zoals voor samen opleiden, is bij samen professionaliseren nog geen sprake. Er bestaat wel onderzoek op dit gebied waar onderwijsregio's hun voordeel mee kunnen doen en waarin samen professionaliseren en samen onderzoeken aan elkaar worden verbonden.ⁱⁱ

De organisatorische voorwaarden voor leren van leraren op schoolniveau zijn beter bekend. Zo veronderstelt het inrichten van een school als leeromgeving dat leraren ook tijd krijgen om te leren. Daarbij is het noodzakelijk dat routines op school- (en bestuurs-)niveau worden ontwikkeld die leren van leraren bevorderen, zoals collegiale consultatie en professionele leergemeenschappen. Tevens is het belangrijk dat er een lerende cultuur wordt gecreëerd waarin teamleren wordt gefaciliteerd en gestimuleerd, waarbij diversiteit in teams wordt benut en waarbij afspraken worden gemaakt over professionalisering en bijbehorende taken en rollen in de school. Hiermee wordt het leren van leraren in de context geplaatst van loopbaanontwikkelingⁱⁱⁱ.

Deze organisatorische voorwaarden zijn weliswaar belangrijk maar niet voldoende om op school- en regioniveau een leeromgeving voor leraren te creëren. Een cruciale andere conditie is de beschikbaarheid van een gemeenschappelijke taal over goed onderwijzen waarmee leren van leraren kan worden bevorderd. Iedereen wil goed onderwijs, maar de meningen over wat goed onderwijs is lopen enorm uiteen en goed onderwijs heeft ook meerdere gezichten. Maar het ontbreken van een gemeenschappelijke taal over goed onderwijzen staat het samen bouwen aan goed onderwijs behoorlijk in de weg. Deze gemeenschappelijke taal moet uiteraard niet in detail voorschrijven wat goed onderwijs is. Een gedeeld begrippenkader moet juist ruimte bieden voor het ontwikkelen van meerdere visies en praktijken van goed onderwijs. Tegelijkertijd moet het met deze gemeenschappelijke taal ook mogelijk zijn aan te geven waaraan alle vormen van goed onderwijs tenminste moeten voldoen en wanneer er dus geen sprake is van goed onderwijs.

Een gemeenschappelijke taal kan zowel het leren van eigen onderwijservaringen, van elkaar en van aanbod bevorderen. Veel onderwijservaringen van leraren kunnen tot leerervaringen worden gemaakt als leraren in staat zijn diep en breed op deze ervaring te reflecteren. Maar breed en diep reflecteren veronderstelt een taal en bijbehorende begrippenkader waarmee leraren in staat zijn om meer te zien en te halen uit een onderwijservaring. Een dergelijke gemeenschappelijke taal stimuleert ook het leren van elkaar. Het zorgt ervoor dat leraren makkelijker en productiever met elkaar in gesprek kunnen gaan over hun individuele en collectieve sterke punten en ontwikkelpunten. Ze ontdekken dan op welke punten ze van elkaar kunnen leren en waar ze elkaar kunnen aanvullen. Tot slot is ook leren van een heel divers aanbod binnen een onderwijsregio gebaat bij een gemeenschappelijke taal. Aanbod vanuit scholen, opleidingsscholen, opleidingsinstituten en huisacademies kan zo beter op elkaar worden afgestemd en op de vragen van de leraren en schoolteams.

Er wordt al lang een pleidooi gehouden voor een gemeenschappelijke taal voor goed onderwijzen om het leren van leraren te bevorderen^{iv}. Hiervoor werd al een lans gebroken in de jaren zeventig van de vorige eeuw. Maar vijftig jaar later wordt geconstateerd dat een dergelijke taal nog altijd een droom is gebleven. Dat komt omdat er vaak stilzwijgend vanuit wordt gegaan dat deze taal alleen het resultaat zou moeten zijn van empirisch-wetenschappelijk onderzoek. Deze empirisch-theoretische route heeft uiteraard belangrijke inzichten opgeleverd maar schiet tegelijkertijd ook tekort voor het formuleren van een gemeenschappelijke taal. Een andere, en veel oudere route, om tot een dergelijke taal te komen wordt daarbij over het hoofd gezien. In deze zogenaamde grondslagenroute proberen algemeen pedagogen en onderwijsfilosofen door conceptuele analyse de voorwaarden voor goed onderwijzen in onderlinge samenhang te verhelderen.

In dit whitepaper laten we zien, na een beknopte bespreking van opbrengsten van zowel de empirisch-theoretische route als de grondslagenroute, dat juist een integratie van inzichten uit beide routes kan resulteren in gemeenschappelijke taal voor goed onderwijzen. Vervolgens wordt gedemonstreerd hoe dit kader kan worden gebruikt om leren van leraren van eigen ervaringen, van elkaar en van aanbod te bevorderen in de context van de onderwijsregio's.

De empirisch-theoretische route

Er bestaat een traditie van bijna honderd jaar waarin de kwaliteit van het onderwijzen wordt geëvalueerd met behulp van klasobservatie-instrumenten^v. Vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw heeft dit onderzoek een vlucht genomen. Dit heeft geresulteerd in vele honderden instrumenten voor het evalueren van de kwaliteit van onderwijzen. Deze instrumenten zijn gebaseerd op resultaten van empirisch onderzoek. Eerst wordt empirisch vastgesteld dat bepaald onderwijsgedrag resulteert in bepaalde gewenste leereffecten bij leerlingen en vervolgens worden deze effectieve onderwijsgedragingen als indicatoren uitgewerkt in een klasobservatie-instrument. Deze indicatoren worden vervolgens gecategoriseerd tot deelvoorwaarden en deze op hun beurt weer tot voorwaarden voor goed onderwijs. Op deze manier wordt via een bottom-up benadering geprobeerd voorwaarden voor goed onderwijs te formuleren.

In de afgelopen decennia hebben zich daarbij de volgende ontwikkelingen voorgedaan.

- van een focus op kwaliteit in termen van smal gedefinieerde cognitieve leeropbrengsten naar een verbreding van het repertoire van leeropbrengsten dat wordt geëvalueerd, waaronder zelfregulatie en sociaal-emotionele ontwikkeling.

- van een eenzijdig accent op vormen van directe instructie, naar ook andere modellen van onderwijzen.
- van alleen aandacht voor generieke aspecten van het onderwijzen, naar ook meer aandacht voor domeinspecifieke aspecten van onderwijzen, zoals het onderscheiden van hoofd- en bijzaken in de leerstof, het zorgen voor samenhang en voor relevantie.
- van een eenzijdige onderbouwing op basis van effectiviteitsonderzoek, naar een bredere theoretische onderbouwing vanuit diverse empirische theorieën.
- van een focus op vooral evalueren van de kwaliteit van het onderwijzen, naar ook het gebruik van deze instrumenten voor het bevorderen van leren van leraren zowel in het kader van initiële opleiding als voortgaande professionalisering.

Recent zijn er twee grote overzichtsstudies uitgevoerd waarin kwalitatief hoogwaardige en invloedrijke klasobservatie-instrumenten zijn vergeleken op een groot aantal aspecten. In één studie werden 11 instrumenten vergeleken en in de andere studie 28 instrumenten (4 instrumenten maakten deel uit van beiden studies).

Tabel 1. Voorwaarden en deelvoorwaarden voor goed onderwijzen in klasobservatie-instrumenten

Voorwaarden voor goed onderwijzen (gebaseerd op systematische vergelijking van 11 frameworks in Praetorius & Charalambous (2018))	Voorwaarden voor goed onderwijzen (gebaseerd op systematische vergelijking van 28 frameworks in Dobbelaer (2019))
1. Keuze van inhoud en thematisering	✓ <i>Uitleggen van leerstof</i> ✓ <i>Kwaliteit van de leerstofrepresentatie</i>
1.1. Selectie waardevolle en leerbare inhoud	✓
1.2. Motivering relevantie inhoud	✓
1.3. Structureren inhoud	✓
1.4. Accuraatheid en correctheid inhoud	✓
2. Cognitieve activering	✓ <i>Cognitieve activering</i>
2.1. Taken aansluitend bij cognitieve niveau van de leerlingen	✓
2.2. Ondersteuning cognitieve activiteit van de leerlingen	✓
2.3. Stimuleren meta-cognitief leren van cognitief activerend taken	✓ <i>Onderwijzen van leerstrategieën en zelfregulatie</i>
3. Oefenen	✓ <i>(onderdeel van: Kwaliteit van leerstofrepresentatie)</i>
3.1. Gelegenheid bieden om te oefenen	✓
3.2. Constructieve omgang met fouten en moeilijkheden van leerlingen	✓
4. Formatieve assessment	✓ <i>Assessment voor leren</i>
4.1. Duidelijkheid over doelen en bijpassende assessment	✓ <i>(onderdeel van: Uitleg van de leerstof)</i>
4.2. Regelmatige controle van begrip	✓
4.3. Hoogwaardige feedback	✓
4.4. Gebruik formatieve assessment informatie voor inrichting vervolg van het onderwijs	✓
5. Socio-emotionele ondersteuning	✓ <i>Veilig en stimulerend klimaat (incl. 7.1)</i>
5.1. Leraar-leerling relaties	✓
5.2. Leerling-leerling relaties	✓
6. Klasmanagement	✓ <i>Klasmanagement</i>
6.1. Gedragsmanagement	✓
6.2. Tijdmanagement	✓
7. Ondersteuning van het leren van alle leerlingen	
7.1. Leeromgeving die productief zelfverantwoordelijk leergedrag bevordert	✓ <i>Veilige en stimulerend klimaat</i>
7.2. Differentiatie en adaptatie	✓ <i>Gedifferentieerde instructie</i>
7.3. Bevorderen actieve participatie alle leerlingen	✓ <i>Actief betrekken van alle leerlingen</i>

In tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de voorwaarden en deelvoorwaarden voor goed onderwijs die aan deze 35 invloedrijke instrumenten ten grondslag liggen. Daarbij moet worden aangetekend dat de voorwaarden wel in de meeste instrumenten voorkomen maar dat niet alle deelvoorwaarden in alle instrumenten voorkomen. In tabel 1 wordt in de eerste kolom de set van voorwaarden en deelvoorwaarden (in bijbehorende terminologie) weergegeven van de studie waarin 11 frameworks zijn vergeleken. In de tweede kolom wordt met vinkjes aangegeven in hoeverre deze voorwaarden en deelvoorwaarden ook zijn gevonden in de studie waarin 28 frameworks zijn vergeleken. In cursief geven we aan hoe de voorwaarden in deze overzichtsstudie zijn verwoord.

De gevonden overeenkomsten tussen de bestaande invloedrijke klasobservatie-instrumenten zijn bemoedigend. De hier geformuleerde voorwaarden en deelvoorwaarden lijken daarmee ook een goede basis te vormen voor het formuleren van een gemeenschappelijke taal voor goed onderwijs. De resultaten uit deze route kennen echter ook een aantal beperkingen. Allereerst constateren onderzoekers in deze traditie zelf dat het vaak ontbreekt aan een eenduidige conceptualisering van de voorwaarden en deelvoorwaarden. Bovendien wordt de samenhang tussen voorwaarden niet verhelderd. Daarnaast zorgt de formulering van enkele voorwaarden ervoor dat de reikwijdte van deze kern van goed onderwijs in een aantal opzichten wordt beperkt tot: a) de les als eenheid; b) bepaalde type doelen en onderwijsleerprocessen; c) de klas als leeromgeving. Wij willen graag gemeenschappelijke voorwaarden voor goed onderwijs formuleren die geldig zijn voor alle pedagogisch verantwoorde onderwijsdoelen en onderwijsleerprocessen (van bijvoorbeeld directe instructie tot begeleid ontdekkend leren) voor alle leerlingen. Voor onderwijs dat zowel binnen als buiten de muren van de klas plaatsvindt en voor eenheden die kleiner zijn (zoals een onderwijsactiviteit) maar ook (veel) groter zijn dan een les (zoals lessenserie en leerlijnen).

De grondslagenroute

Er is ook een andere route bewandeld om te komen tot een gemeenschappelijke taal voor goed onderwijs. Deze route kent een nog veel langere geschiedenis dan de empirisch-theoretische route. In deze zogenaamde grondslagenroute is ook geprobeerd voorwaarden voor goed onderwijs te formuleren maar niet door een synthese van empirische studies (bottom-up benadering) maar op basis van een grondige conceptuele analyse van goed onderwijs (top down benadering). Conceptualisering van voorwaarden in onderling verband staat hierin juist centraal waarbij wordt gepoogd om het toepassingsbereik van de voorwaarden zo groot mogelijk te laten zijn^{vi}. Ook deze route kende een bloeiperiode rond de jaren zestig, zeventig en tachtig van de vorige eeuw. Daarna is helaas de aandacht hiervoor verminderd waarbij er nu nog maar enkele vertegenwoordigers van deze traditie die dit belangrijke gedachtegoed voortdurend actualiseren en onder de aandacht proberen te brengen.

De klassieke conceptuele analyse van onderwijs kan beknopt als volgt worden samengevat. Onderwijs is net als alle andere menselijke activiteiten doelgericht. Onderwijs is er altijd op gericht leerlingen iets waardevols te laten leren. Onderwijs veronderstelt dus altijd een drievoudige structuur: leraar, waardevolle inhoud en leerlingen. Er is pas onderwijsresultaat als er leerresultaat is en leren moeten de leerlingen zelf doen. Leren is dus niet iets wat leerlingen overkomt maar hoort een activiteit te zijn waar ze willens en wetens (doelbewust en doelgericht) mee bezig zijn. Als de leraar doelgericht leren van leerlingen wil bevorderen middels onderwijs dan zullen leerlingen allereerst in de gelegenheid moeten worden gebracht om dat wat waardevol is te leren. Ook is het van belang dat leerlingen het willen en kunnen leren en de leraar het onderwijs dus hierop afstemt. Tot slot speelt leren zich altijd af in een sociale context waarin leerlingen

zich kwetsbaar kunnen voelen. Het is daarom ook van belang dat de leraar bijdraagt aan de ontwikkeling van een pedagogisch klimaat waarin leerlingen zich ook veilig en gestimuleerd voelen om te leren.

Bovenstaande analyse van onderwijzen kan worden gevisualiseerd met behulp van de bekende pedagogisch-didactische driehoek (zie figuur 1). Deze analyse van onderwijzen laat zien dat het voor goed onderwijs noodzakelijk is om evenwichtig aandacht te besteden aan de drie zijden van de driehoek. Wanneer alle nadruk ligt op de 'zijde' leraar-inhoud krijgen leerlingen ten onrechte een passieve rol. Wanneer alle nadruk ligt op de 'zijde' leraar-leerlingen zonder gerichtheid op het verwerven van waardevolle inhouden dan worden leerlingen slechts beziggehouden. En ook bij een eenzijdige nadruk op de 'zijde' leerling-inhoud zonder deskundige en inspirerende hulp van de leraar is er sprake van educatieve verwaarlozing. Goed onderwijs veronderstelt dat alle zijden evenwichtig op elkaar worden betrokken: waardevolle inhouden en deskundige hulp van een leraar om leerlingen deze inhouden actief eigen te laten maken in een veilige sfeer.

Binnen de grondslagenroute is er ook veel werk gemaakt van het normatief beginsel dat aan de basis zou moeten liggen van onderwijs dat haar vormende taak serieus neemt. Dit normatieve beginsel kan beknopt worden aangeduid met: verantwoordelijke zelfbepaling en medebepaling. Goed onderwijs hoort *alle* leerlingen in te leiden in waardevolle inhouden zodat ze in toenemende mate zelfstandig leren denken en handelen en leren individuele en collectieve keuzes ook te verantwoorden. Dit is niet alleen in het belang van de leerlingen die hiermee in staat worden gesteld hun eigen nog open toekomst vorm te geven. Maar dit is ook van belang voor een continuering en vernieuwing van onze open pluriforme democratische samenleving.

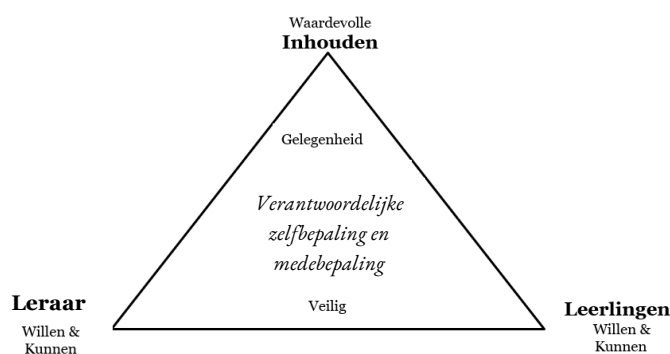
Het bevorderen van zelfverantwoordelijke zelfbepaling en medebepaling stelt eisen aan zowel de werkwijze als de inhoud van het onderwijs. Voor wat betreft de werkwijze van het onderwijs moet zowel dogmatisme (vrijheidsberoving) als relativisme (vrijblijvendheid) worden vermeden. Het is juist een redengevende en redenvragende kritische dialoog die verantwoordelijk zelfstandig denken, oordelend handelen stimuleert. Popper heeft de houding die aan deze kritische dialoog ten grondslag ligt kernachtig als volgt samengevat: 'Ik kan ongelijk hebben, jij kan gelijk hebben en door onze gezamenlijke inspanning kunnen we dichterbij een beter standpunt komen'. Bovendien veronderstelt de ontwikkeling van verantwoordelijke zelfbepaling en medebepaling ook kritische participatie. Leerlingen dienen ook in de gelegenheid te worden gesteld om binnen kaders mee te denken en mee beslissingen te nemen over zaken die de leerlingen aangaan.

Ook de keuze van inhouden is essentieel voor de ontwikkeling van zelfstandig denken en handelen. Het leren van feiten en procedures (weten dat en hoe) is belangrijk maar niet voldoende. Voor het leren verantwoorden van individuele en collectieve keuzes is het van belang dat leerlingen ook inzicht krijgen in onderliggende ideeën (weten waarom) en vakspecifieke denk- en werkwijzen om kennis te ontwikkelen en kritisch te toetsen. Ze moeten verder niet alleen diep maar ook breed worden ingeleid in ideeën en denkwijzen zodat ze complexe kwesties van meerdere kanten leren benaderen om hier verantwoorde keuzes te kunnen maken. In dit proces waarin er voor leerlingen telkens weer een wereld wordt geopend worden zij ook geopend voor de wereld. Ze ontdekken wat ze belangrijk vinden, wat nastrevenswaardig is en wat hun sterke en ontwikkelpunten zijn en wat ze kunnen leren van anderen.

Ten slotte wordt in deze traditie benadrukt dat de ontwikkeling van zelfbepaling en medebepaling niet is voorbehouden voor een bepaalde groep maar voor *alle* leerlingen. Dit betekent enerzijds dat het onderwijs dient te worden afgestemd op wat leerlingen willen en kunnen (adaptief). Anderzijds betekent dit het bewustworden en doorbreken van uitsluitingsmechanismen ter bevordering van insluiting van verschillende achtergronden, ervaringen en aspiraties (inclusief).

Tegen deze achtergrond kunnen de voorwaarden voor goed onderwijs vanuit de grondslagenroute in onderlinge samenhang worden samengevat in de volgende kernzin:

Goed onderwijs is gericht op het bevorderen van *verantwoordelijke zelfbepaling en medebepaling* van *alle* leerlingen door hen de **gelegenheid** te geven **waardevolle inhoud** actief te verwerven, afgestemd op wat ze **willen en kunnen** in een **veilige leeromgeving**.



Figuur 1. Pedagogisch-didactische driehoek van goed onderwijs

Een gemeenschappelijke taal voor goed onderwijs als integratie van beide routes

We hebben nu de opbrengsten van twee routes besproken die gericht zijn op het ontwikkelen van een gemeenschappelijke taal voor goed onderwijs. Op hoofdlijnen vallen allereerst de overeenkomsten op. De meeste voorwaarden voor goed onderwijs zien we in beide routes terugkomen. De kracht van de grondslagenroute zit in de compacte en consistente wijze waarmee de voorwaarden in samenhang worden beschreven. Een ander voordeel is het enorme toepassingsbereik van deze set voorwaarden. De voorwaarden zijn van toepassing op alle doelen, alle inhoud en alle type onderwijsleerprocessen die bijdragen aan het bevorderen van verantwoordelijke zelfbepaling en medebepaling voor alle doelgroepen. Ook gelden de voorwaarden voor alle onderwijseenheden (van onderwijsactiviteit tot leerlijn) en alle type leeromgevingen (van één op één onderwijs, tot onderwijzen in klassen en onderwijs buiten klassen). Een belangrijke beperking van de grondslagenroute is dat de voorwaarden nauwelijks worden uitgewerkt. Dit is juist de kracht van empirisch-theoretische route waarin ook een groot aantal deelvvoorwaarden worden onderscheiden. Tegen deze achtergrond lijkt een synthese van beide routes het meest kansrijk voor de ontwikkeling van een gemeenschappelijke taal waarbij de voorwaarden uit de grondslagenroute als basis worden genomen en deze nader worden ingevuld met deelvvoorwaarden gebruikmakend van inzichten uit de empirisch-theoretische route^{vii}. In figuur 2 wordt deze synthese compact gepresenteerd.

VOORWAARDEN VOOR GOED ONDERWIJS		HOE ZORG JE ERVOOR DAT ALLE LEERLINGEN ...
Leerlingen leren wat waardevol is.	Focus op de kern	inzicht krijgen in de kern?
	Samenhang	samenhang zien?
	Relevantie	leren wat relevant is voor nu en later?
Leerlingen krijgen gelegenheid om te leren.	Doelgerichtheid	weten wat ze gaan leren en de activiteiten en evaluatie hierop aansluiten?
	Duidelijkheid	weten wat er van hen verwacht wordt?
	Randvoorwaarden	over de tijd en middelen beschikken om te leren?
Leerlingen kunnen het leren.	Uitdaging	taken en ondersteuning niet te moeilijk of te makkelijk vinden?
	Activering	activeren wat ze denken en kunnen?
	Feedback	weten hoe ze ervoor staan en hoe ze verder kunnen?
Leerlingen willen het leren.	Interesse	inhoudelijk gemotiveerd zijn?
	Succesverwachting	vertrouwen hebben dat ze het kunnen?
	Keuzevrijheid	keuzevrijheid (binnen kaders) hebben?
Leerlingen voelen zich veilig om te leren.	Respect	zich gerespecteerd voelen?
	Begrip	zich begrepen voelen?
	Zorg	zich ondersteund voelen?

Niets van Perspectiefgericht Onderwijs mag buiten de eigen organisatie worden veelevoudigd, opgeslagen in zoeksystemen of in welke vorm dan ook worden verzonden, elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of anderszins zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van het ICLOD.
 © Universiteit Leiden, 2023

Figuur 2. Voorwaarden voor goed onderwijzen als gemeenschappelijke taal

We zullen hieronder de voorwaarden en uitwerking in deelvoorwaarden voor goed onderwijzen gericht op het bevorderen van verantwoordelijke zelfbepaling en medebepaling beknopt toelichten en verantwoorden.

Waardevol

Goed onderwijs veronderstelt dat de inhoud die worden geleerd waardevol zijn. In beide routes wordt benadrukt dat leerlingen niet alleen feiten en procedures moeten leren maar een *focus op de kern* belangrijk is. In de empirisch-theoretische traditie wordt in dit verband hoofdzakelijk verwezen naar onderliggende centrale ideeën terwijl binnen de grondslagenroute daaraan expliciet het belang van vakspecifieke denk- en werkwijzen wordt toegevoegd. In beide routes wordt er daarnaast op gewezen dat leerlingen ook inzicht krijgen in onderliggende *samenhang* en in het belang van selectie van inhoud die relevant zijn voor type persoonlijke en maatschappelijke situaties waar leerlingen nu en later waarschijnlijk kritisch oordelend mee om moeten leren gaan (*relevantie*).

Gelegenheid

Leerlingen moeten ook de gelegenheid krijgen om deze waardevolle inhoud te verwerven. Dat het daarvoor van belang is dat doelen voor leerlingen duidelijk zijn en activiteiten en evaluatie hierop aansluiten wordt in beide routes onderkend (*doelgerichtheid*). Deze deelvoorwaarde wordt binnen de onderwijswetenschappen ook wel aangeduid met de term *constructive alignment*. Daarnaast moeten leerlingen ook weten wat van hen wordt verwacht (*duidelijkheid*). Dit gaat zowel over verwachtingen ten aanzien van de taak als ten aanzien van gedrag ten opzichte van elkaar en de leraar. Terwijl de

grondslagenroute vooral het eerste aspect benadrukt wordt in de empirisch-theoretische route expliciet aandacht besteed aan beide aspecten van duidelijkheid. In de empirisch-theoretische route wordt er bovendien expliciet op gewezen dat leerlingen daarbij ook over voldoende leertijd en middelen moeten beschikken (*randvoorwaarden*).

Kunnen

Maar gelegenheid bieden is niet voldoende. Leerlingen moeten het ook kunnen. Daarom is het van belang dat de taak en de hulp die leerlingen hierbij krijgen niet te moeilijk of te makkelijk is (*uitdaging*). Ook is het essentieel dat hierbij wordt voortgebouwd op en gebruik wordt gemaakt van wat leerlingen al weten en kunnen (*activering*). Ten slotte is het van belang dat de leerlingen gedurende het onderwijsleerproces, indien nodig, informatieve *feedback* krijgen over hoe ze het doen en hoe ze verder kunnen. Het belang van deze drie deelvoorwaarden wordt in beide routes onderkend.

Willen

Goed onderwijs veronderstelt tevens dat leerlingen het ook willen leren. In de grondslagenroute wordt in dit verband benadrukt dat leerlingen telkens in een positie worden gebracht dat ze ook inhoudelijk gemotiveerd zijn hun aanwezige verwachtingen en vaardigheden uit te breiden of bij te stellen (*interesse*). Het is opvallend dat deze deelvoorwaarde nauwelijks een plek krijgt in klasobservatie-instrumenten uit de empirisch-theoretische route. Als de interesse van een leerling is gewekt dan zullen leerling vervolgens ook het gevoel moeten hebben dat zij de taak wel succesvol kan vervullen (*succesverwachting*). Anders kunnen leerlingen alsnog vroegtijdig afhaken. De motivatie van leerlingen wordt ook bevorderd als ze controle kunnen houden over het eigen leerproces, dit kan worden gerealiseerd als de leerling ook keuzemogelijkheden heeft binnen aangegeven kaders (*keuzevrijheid*). Deze twee laatstgenoemde deelvoorwaarden zien we wel vaker terugkomen in instrumenten uit de empirisch-theoretische route.

Veilig

Ook als de leerstof waardevol is, leerlingen de gelegenheid krijgen en het willen en kunnen, is succes nog niet verzekerd. Leren en onderwijzen speelt zich immers af in een sociale omgeving. Dit maakt leerlingen potentieel kwetsbaar. Daarom is het belangrijk dat leerlingen zich veilig voelen en er dus sprake is van vertrouwen. In beide routes wordt het belang hiervan onderkend. In de grondslagenroute zijn de noodzakelijke deelvoorwaarden hiervoor echter beter onderscheiden. Je voelt je veilig als je niet alleen het gevoel hebt dat de ander je respecteert (*respect*), maar ook inschat dat de ander jou tot op zekere hoogte begrijpt (*begrip*) en zich bekommert om jouw welzijn (*zorg*).

Tot slot is het van belang te vermelden dat in deze gemeenschappelijke kern van goed onderwijzen, afstemmen op alle leerlingen en het laten participeren van alle leerlingen, niet als aparte voorwaarden zijn geformuleerd zoals in de empirisch-theoretische route. Maar aansluitend bij de grondslagenroute is dit eenvoudig verdisconteerd door ervan uit te gaan dat bij goed onderwijs alle voorwaarden voor iedere leerling (en dus *alle* leerlingen) moeten worden vervuld.

Leren van leraren bevorderen met een gemeenschappelijke taal

In deze paragraaf zullen we laten zien aan de hand van enkele voorbeelden hoe de gemeenschappelijke taal een belangrijke rol kan vervullen bij het leren van leraren van eigen ervaringen, van elkaar en van divers aanbod binnen een onderwijsregio. Daarbij is het wel van belang te realiseren dat een dergelijke taal altijd binnen een organisatorische context functioneert die het leren van leraren kan bevorderen of belemmeren. Organisatorische routines voor het verankeren van het leren van leraren en de hier gepresenteerde gemeenschappelijke taal kunnen dan ook worden beschouwd als twee zijden van dezelfde medaille.

Beide zijn onmisbaar voor het creëren van een leeromgeving voor leraren. Een gemeenschappelijke taal zonder organisatorische leerroutines is krachteloos. Maar een organisatorische leerroutine zonder een gemeenschappelijke taal is blind. De hier gepresenteerde taal kan in alle mogelijke organisatorische leerroutines het leren van leraren op basis van eigen ervaringen, van elkaar en van aanbod verdiepen en verbreden.^{viii}

Leren van eigen onderwijservaringen

Dagelijkse onderwijservaringen zijn ook leerervaringen voor leraren. Maar het is geenszins eenvoudig om uit een ervaring te halen wat erin zit. Onderzoek naar de kwaliteit van reflectie laat zien dat leraren het doorgaans moeilijk vinden diep en breed te reflecteren op een onderwijservaring. We zullen dit illustreren met een korte beschrijving van een onderwijssituatie en wat de betreffende leraar hier aanvankelijk van meeneemt.

Een biologieleeraar heeft in de vorige les de fotosynthese uitgelegd. In deze les gaan leerlingen een experiment uitvoeren. De leraar wil eerst uitleggen wat ze moeten gaan doen en waarom, maar tijdens haar uitleg wordt ze voortdurend gestoord door Floor. Op een gegeven moment is ze maar gestopt met uitleggen en heeft ze iedereen aan werk gezet. Floor deed toen goed mee en hielp zelfs andere leerlingen maar de leraar kwam zelf bijna handen en ogen tekort om overal bij te springen omdat leerlingen niet goed wisten wat ze moesten doen.

Na afloop analyseert de leraar de les als volgt.

“Ik had Floor op dat moment strenger moeten toespreken en vooral ook voet bij stuk moeten houden. Dus pas doorgaan met de uitleg als Floor stil zou zijn. Nu waarschuwde ik wel maar voegde niet de daad bij het woord”.

De reflectie van de leraar in kwestie bevat een waardevol element maar de breedte en diepte van deze analyse is beperkt. De analyse richt zich alleen op het voorval zelf en gaat voorbij aan welke keuzes hieraan vooraf zijn gegaan en die erna zijn gekomen. Bovendien richt ze zich vooral op het handelen zelf zonder inzicht in waarom zij en de leerlingen deden wat ze deden.

In tabel 2 wordt de analyse weergegeven die dezelfde leraar heeft uitgevoerd maar nu met behulp van de gemeenschappelijke taal en kern. Het voorbeeld laat zien dat de leraar hiermee haar reflectie aanzienlijk heeft kunnen verbreden en verdiepen, resulterend in productieve vuistregels en voornemens.

Tabel 2. Analyse van een leservaring door de leraar met de gemeenschappelijke voorwaarden voor goed onderwijzen.

Voorwaarden voor goed onderwijzen	Analyse van de klas en meer in bijzonder van Floor
Waardevol? <ul style="list-style-type: none"> ○ Focus op de kern ○ Samenhang ○ Relevantie 	<p>Klas: Fotosynthese is een belangrijke kern van de biologie en op basis van de bespreking en toepassingsvraag denk ik dat dit wel is overgekomen. Samenhang en relevantie kwamen niet goed uit de verf.</p> <p>Floor: Dit geldt ook voor haar.</p>
Gelegenheid? <ul style="list-style-type: none"> ○ Doelgerichtheid ○ Duidelijkheid ○ Randvoorwaarden 	<p>Klas: Veel leerlingen wisten niet wat ze moesten doen en degene die het wel wisten leken niet goed te weten waarom ze dit zo deden. Door de verstoring werd het erg krap in de tijd.</p> <p>Floor: Zij wist wel wat ze moest doen. Ze had haar experiment met haar groepje al snel ingezet en hielp ook een ander groepje.</p>
Kunnen? <ul style="list-style-type: none"> ○ Uitdaging ○ Activering ○ Feedback 	<p>Klas: Veel leerlingen hadden nu hulp van mij nodig om het uit te voeren, maar waren ook niet vooraf geactiveerd om na te denken over de opzet van het experiment.</p> <p>Floor: Ik denk zelfs dat het voor haar te makkelijk was en dat ze al in het begin van mijn uitleg van het experiment snapte wat de bedoeling was. Ik merk vaker dat als ze het wel snapt en dan ongeduldig wordt en andere lln. van hun werk gaat houden</p>
Willen? <ul style="list-style-type: none"> ○ Interesse ○ Succesverwachting ○ Keuzevrijheid 	<p>Klas: Ze vonden het experiment wel leuk maar waren daarvoor niet inhoudelijk gemotiveerd. Sommigen lieten meteen de moed zakken toen ze niet meteen wisten wat ze moesten doen. Er was geen keuzevrijheid.</p> <p>Floor: Zij vindt biologie wel interessant en vooral practica leuk om te doen.</p>
Veilig? <ul style="list-style-type: none"> ○ Respect ○ Begrip ○ Zorg 	<p>Klas: De sfeer in deze klas is meestal goed. Ik neem hen serieus en stel me belangstellend en vriendelijk op en zij gaan doorgaans zo ook met mij om en met elkaar. Alleen het storend gedrag van Floor zorgde voor twee kampen sommige werden erdoor afgeleid en gingen meedoen en anderen irriteerden zich eraan.</p> <p>Floor: Ik realiseer me nu dat dat ik haar eigenlijk vooral corrigeer op gedrag in mijn lessen. Ik denk dat ze zich niet echt gezien of begrepen voelt.</p>
Voornemens <ul style="list-style-type: none"> ○ Ik ga voortaan bij practica leerlingen eerst zelf laten nadenken over het experiment (les daarvoor). Ik check de opzet en als ze er niet uitkomen geef ik hun alsnog het practicumvoorschrift. ○ Ik ga Floor vragen of ze mijn practicumassistent wil worden, zodat ze op een positieve manier haar kwaliteiten kan laten zien. En ik ook laat merken dat ik deze ook zie. ○ Ik ga de volgende les de leerstof over fotosynthese met hen in het biologisch perspectief plaatsen. 	
Vuistregels <ul style="list-style-type: none"> ○ Plaats voor en met leerlingen de leerstof in het biologisch perspectief. ○ Laat leerlingen eerst zelf nadenken over het experiment en biedt het voorschrift als hulp op maat aan. ○ Benut positieve kwaliteiten van de leerlingen in de les. 	

De gemeenschappelijke taal is niet alleen behulpzaam om meer uit een les te halen, het kan ook in heel andere onderwijsituaties worden gebruikt. In tabel 3 wordt een voorbeeld gegeven van een leerkracht die hiermee een gesprek met een leerling voorbereidt die een achterstand heeft bij rekenen en lezen en niet lekker in haar vel zit en waarvoor ze een handelingsplan moet gaan opstellen.

Tabel 3. Analyse van een leerling met behulp van de voorwaarden voor goed onderwijzen

	Rekenen	Lezen	Sociaal-emotioneel
Waardevol <ul style="list-style-type: none"> ○ Focus op de kern ○ Samenhang ○ Relevantie 	Ik vraag me af of ze wel weet waarvoor ze leert. Dit wil ik met haar bespreken. Ze lijkt zich nu voor leren af te sluiten.		Ze is best verlegen en op zichzelf. Dit vindt ze zelf ook niet fijn en het maakt het voor haar ook lastiger om hulp te vragen bij het leren.
Gelegenheid <ul style="list-style-type: none"> ○ Doelgerichtheid ○ Duidelijkheid ○ Randvoorwaarden 	De korte termijn doelen voor rekenen en lezen zijn wel duidelijk voor haar, maar weet ze wel waar ze uiteindelijk naartoe werkt? Ze kan zich moeilijk tot werk zetten maar heeft tegelijkertijd meer tijd nodig om te automatiseren bij rekenen en lezen.		Doelen op dit gebied had ik nog niet zo scherp. Drie doelen lijken mij van belang; hulp vragen; opkomen voor jezelf (aangeven als je iets niet fijn vindt) en hoe maak je vriendinnetjes. Maar dit eerst samen verkennen met haar.
Willen <ul style="list-style-type: none"> ○ Interesse ○ Succesverwachting ○ Keuzevrijheid 	Ze vindt rekenen zelf wel leuk. Maar automatiseren gaat langzaam en misschien denkt ze ook dat het niet kan leren (ook dit bespreken).	Waar zit haar leesmotivatie? Ik ga voorstellen om samen met haar boekjes uit te zoeken. Ook checken of ze wel denkt dat ze het kan leren en haar daarin vertrouwen geven.	Ze vermijdt het nu maar ik denk dat ze het wel wil. Dit met haar bespreken.
Kunnen <ul style="list-style-type: none"> ○ Uitdaging ○ Activering ○ Feedback 	Haar strategieën zijn goed maar automatiseren gaat moeilijk. Krijgt ze daarbij wel de voldoende oefening en hulp?	Extra hulp nodig. Maar ook laten zien dat ze vooruitgaat door hardop te laten lezen en dit op te nemen en na een tijdje haar weer te terug te laten luisteren.	Met haar verkennen wat ze moeilijk vindt en graag zou willen m.b.t. drie doelen (en wat er verder uitkomt). Met haar een pauzeplannetje maken zodat ze niet alleen buiten hoeft te spelen en nagaan met wie ze meer wil samenwerken in de klas. Daarnaast sociale vaardigheidstraining bespreken.
Veilig <ul style="list-style-type: none"> ○ Respect ○ Begrip ○ Zorg 	Ze mist denk ik positieve aandacht. Misschien kan ze ook wel wat meer vertrouwen krijgen door bijvoorbeeld een jongere leerling te helpen met rekenen (zij is goed in strategieën). Ook bespreken hoe ze hulp wil krijgen. Ik krijg de indruk dat ze dit de ene keer fijner vindt dan de andere keer maar weet niet goed waarom (zie verder ook maatregelen bij sociaal-emotioneel).		

Het gemeenschappelijke kader helpt niet alleen bij verdiepen en verbreden van ervaringsleren en het voorbereiden van onderwijs en handelingsplannen. Het biedt ook een kapstok voor het heel compact en samenhangend organiseren van de (zich telkens verder ontwikkelende) praktijktheorie van een leraar. Een leraar vormt deze praktijktheorie op basis van ervaringen van zichzelf en collega's en op basis van theorieën en modellen.

Tabel 4. De aanvankelijke praktijktheorie van een leraar-in-opleiding

Voorwaarden	Vuistregels	G= gerealiseerd V= voornemens
Waardevol?	○ Bekijk de samenvatting achterin het hoofdstuk en behandel vooral die begrippen	V
Gelegenheid?	○ Spreek met de klas de regels af ○ Leg de stof eerst uit en laat ze daarna aan de opdrachten uit het boek werken	V
Kunnen?	○ Geef voorbeelden bij moeilijke begrippen ○ Check na de uitleg of leerlingen het hebben begrepen door vragen te stellen ○ Bespreek alle opdrachten die ze hebben gemaakt.	V V
Willen?	○ Maak het interessant met voorbeelden ○ Help leerlingen als je rondloopt	V
Veilig?	○ Begroet leerlingen bij binnenkomst ○ Maak af en toe en praatje met ze ○ Ben vriendelijk en behulpzaam	V

In zogenaamde vuistregels kunnen de ontwikkelde inzichten handelingsgericht worden uitgewerkt. Sommige vuistregels worden al regelmatig gerealiseerd en vragen relatief weinig bewuste aandacht meer, terwijl andere vuistregels nog relatief nieuw zijn en het gebruik hiervan nog in ontwikkeling is en als voornemens worden geformuleerd. In tabel 4 wordt de praktijktheorie van een leraar weergegeven die net met een eenjarige master lerarenopleiding is begonnen. Tabel 5 laat de verder gedifferentieerde praktijktheorie van dezelfde leraar zien aan het einde van de opleiding.

Tabel 5. De praktijktheorie van dezelfde leraar aan het einde van de opleiding

Voorwaarden	Vuistregels [verwijzing naar theoretische inzichten] G= regelmatig gerealiseerd V= voornemens of incidenteel gerealiseerd	
Waardevol? Focus op de kern Samenhang Relevantie	<ul style="list-style-type: none"> Schrap leerstof en opdrachten tot de kern en plaats deze ook voor leerlingen in het biologisch perspectief <i>[perspectiefgericht onderwijs: Janssen et al, 2019]</i> Behandel de leerstof waar mogelijk in de context van een niet-biologisch perspectief (bijvoorbeeld technologisch, milieu, gezondheid, levensbeschouwelijk, ethisch) <i>[Concept context onderwijs: Boersma, 2008]</i> 	G
		V
Gelegenheid? Doelgerichtheid Duidelijkheid Randvoorwaarden	<ul style="list-style-type: none"> Formuleer duidelijke regels en handhaaf ze ook <i>[actieprogramma: Doyle, 2020]</i> Zorg ervoor dat je klas in beeld houdt ook bij individuele uitleg <i>[signaaltheorie: Doyle, 2020]</i> Geef volledige instructie bij een taak <i>[actieprogramma: Doyle, 2020]</i> Zorg voor soepele overgangen tussen activiteiten <i>[actieprogramma: Doyle, 2020]</i> Werk vanuit hele taken zodat leerlingen oefenen wat ze moeten kunnen <i>[hele taak eerst modellen: Merrienboer & Kirschner, 2008; Merrill, 2002; Janssen et al, 2016]</i> 	G
		G
		V
		G
		G
Kunnen? Uitdaging Activering Feedback	<ul style="list-style-type: none"> Bied hulp op maat aan, door selectief weglaten <i>[scaffolding: Belland; Janssen et al, 2016]</i> Maak een lijst met begrippen die ze in de uitwerking van de taak moeten verwerken, zodat ze vanaf het begin weten waar de uitwerking aan moet voldoen en ze dit ook zelf kunnen checken. <i>[feedback; Hattie & Timberley, 2007; Janssen et al, 2016]</i> 	G
		V
Willen? Interesse Succesverwachting Keuzevrijheid	<ul style="list-style-type: none"> Werk vanuit een hele taak om leerlingen inhoudelijk te motiveren <i>[hele taak eerst modellen]</i> Geef leerlingen keuzevrijheid in taken of in de verwerkingsvorm <i>[autonomie van CAR; Deci & Ryan, 2012]</i> Zorg met hulp op maat dat leerlingen succes ervaren <i>[succesverwachting; Eccles & Wigfield, 2016]</i> Reflecteer met leerlingen die een onvoldoende halen hoe dat is gekomen en zorg ervoor dat wat goed ging en niet goed ging toeschrijven aan factoren waar ze grip op hebben <i>[attributietheorie: Weiner, 2012; mindset : Dweck, 2018]</i> 	G
		V
		G
		V
Veilig? Respect Begrip Zorg	<ul style="list-style-type: none"> Neem leerlingen serieus <i>[SO/SB gedrag roos van Leary, Wubbels 2008]</i> Ben belangstellend, luister actief en ben echt (congruent) <i>[vier stimulerende dimensies: Tausch & Tausch]</i> Groeppeer bewust om groepsvorming te stimuleren <i>[coöperatief leren; Johnson & Johnson, 2013]</i> Benut positieve kwaliteiten van leerlingen in de les <i>[positieve psychologie: Seligman, 2005]</i> 	G
		G
		V
		V

Leren van elkaar

Een belangrijke andere leerbron die in onderwijsregio's in overvloed aanwezig is, zijn collega's om van te leren. Maar net als leren van eigen onderwijservaringen gaat ook het leren van elkaar niet vanzelf. Met behulp van de gemeenschappelijke taal en kern kan het leren van elkaar op verschillende manieren worden bevorderd. Allereerst helpt het bij het formuleren van individuele of gemeenschappelijke sterke punten en ontwikkelpunten (leervragen). De voorwaarden bieden hiervoor een goede structuur en ook een gemeenschappelijke taal zodat leraren elkaar ook beter begrijpen. Een leraar vraagt zich bijvoorbeeld af hoe hij een veilig en stimulerend klimaat in een klas kan bevorderen. Een andere leraar realiseert zich dat ze het lastig vindt om alle leerlingen regelmatig feedback te geven bij met name gespreksvaardigheid. Een lerarensectie kan bijvoorbeeld op basis van het kader als gemeenschappelijk doel formuleren dat ze het overladen curriculum willen terugbrengen tot de kern.

Als individuele of gemeenschappelijke sterke punten en ontwikkelpunten zijn geformuleerd met behulp van het gemeenschappelijke kader dan faciliteert dit ook het zoeken naar antwoorden. Geen leraar is gelijk. Waar de één goed in is, is voor de ander een ontwikkelpunt. Met behulp van het kader kunnen in gesprek met elkaar sterke punten worden benut en ontwikkelpunten worden uitgewerkt. En als het gaat om gemeenschappelijke doelen is het vaak mogelijk om taken te verdelen en zo goed gebruik te maken van de kwaliteiten van alle leraren in een team.

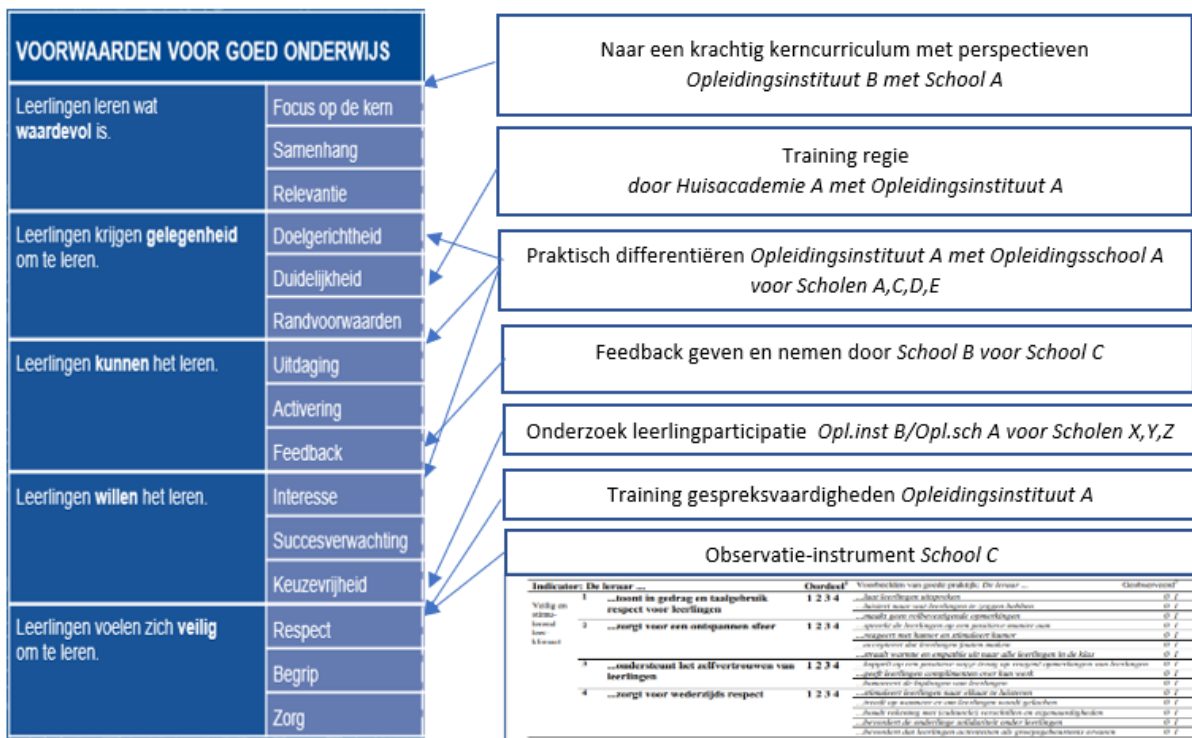
Leren van aanbod

In onderwijsregio's is er heel veel aanbod. Er is expertise voor zowel de initiële opleiding als voortgaande professionalisering bij de opleidingsinstituten, de opleidingsscholen, de scholen en de huisacademies. Dit aanbod is heel divers. Dit kunnen theorieën en modellen zijn, maar ook het tonen van aanpakken, workshops, trainingen, trajecten et cetera. Tot het aanbod behoort ook een enorme rijkdom aan instrumenten (rubrics, kijkwijzers, observatie-instrumenten, lesplanformulieren et cetera).

Deze enorme diversiteit en rijkdom aan aanbod is meteen ook een probleem. Hier zal alleen goed gebruik van kunnen worden gemaakt als het aanbod onderling op elkaar zijn afgestemd en op de vragen van de potentiële gebruikers. Het gemeenschappelijke kader fungeert bij de afstemming als een soort universele adapter (vergelijk dit met een wereldstekker). Elk aanbod kan een plek krijgen binnen dit kader en zo ook gekoppeld worden aan de vragen en doelen van leraren of lerarenteams. In een onderwijsregio kan helpen om bestaand aanbod te structureren en eventuele witte vlekken te identificeren. In figuur 3 wordt ter illustratie een selectie van aanbod van verschillende partners in de onderwijsregio verbonden aan één of meerdere deelvoorwaarden van goed onderwijs (de pijlen die verwijzen naar de bovenkant van één van de hoofdvoorwaarden hebben betrekking op de drie deelvoorwaarden, de overige pijlen verwijzen naar de betreffende deelvoorwaarde).

Bijkomend voordeel van een dergelijke afstemming van aanbod op voorwaarden is dat ook meteen duidelijk wordt dat: (a) iedere deelvoorwaarde op heel veel verschillende manieren kan worden vervuld; en dat (b) elk aanbod slechts betrekking heeft op een aantal deelvoorwaarden en nooit alle voorwaarden van goed onderwijs goed afdekt. Dit zorgt ervoor dat onderwijsidealen en onderwijspraktijken minder snel zullen ontsporen in eenzijdigheden en dat het evenwichtig benaderen van de drie zijden van de pedagogisch-didactische driehoek blijvend wordt gestimuleerd. Op deze manier wordt het bekende stapelen en pendelen van vernieuwingen voorkomen. Het zorgt er ook voor dat opleidingsinstituten, opleidingsscholen en scholen ook hun eigen invullingen hieraan kunnen blijven geven, hetgeen soms ook noodzakelijk omdat ze

geaccrediteerd zijn op basis van een bepaald aanbod. Maar tegelijkertijd kan op de werkvloer beter worden samengewerkt omdat het gemeenschappelijke kader wordt gedeeld.



Figuur 3. Voorwaarden voor goed onderwijs voor afstemming van aanbod op elkaar en de vraag

Eenheid in verscheidenheid en verscheidenheid in eenheid

In dit whitepaper staat een gemeenschappelijke taal centraal om leren van leraren te bevorderen. In de huidige context van onderwijsregio's is dat relevanter dan ooit. Dit gemeenschappelijke kader is samengesteld door een integratie van inzichten uit de empirisch-theoretische route en de grondslagenroute. Door op deze wijze de gemeenschappelijke voorwaarden voor goed onderwijs uit te werken wordt het mogelijk om de onderliggende eenheid te zien in de enorme verscheidenheid. Tegelijkertijd resulteert dit niet in een eenheidsworst maar wordt duidelijk gemaakt dat deze gemeenschappelijke voorwaarden voor goed onderwijs op heel veel manieren kunnen worden gerealiseerd. Hiermee kunnen de leermogelijkheden die in onderwijsregio's in overvloed aanwezig zijn veel beter worden benut.

ⁱ De algemeen pedagoog Herbart hield al tweehonderd jaar geleden een pleidooi om leraren te laten leren van de eigen ervaringen, van elkaar en van theorieën in onderlinge samenhang. Herbart, J. F. (1802). Die erste Vorlesung über Pädagogik. *Jobann Friedrich Herbart. Didaktische Texte zu Unterricht und Erziehung in Wissenschaft und Schule. –Wuppertal*, 137-144.

ⁱⁱ Voor overzichten van onderzoek naar de interactie tussen samen professionaliseren en samen onderzoeken op het regionaal niveau verwijzen we naar: Farrell, C. C., Penuel, W. R., Allen, A., Anderson, E. R., Bohannon, A. X., Coburn, C. E., & Brown, S. L. (2022). Learning at the boundaries of research and practice: A framework for understanding research–practice partnerships. *Educational Researcher*, 51(3), 197-208.; Sjölund, S., Lindvall, J., Larsson, M., & Ryve, A. (2022). Using research to inform practice through research-practice partnerships: A systematic literature review. *Review of Education*, 10(1), DOI: 10.1002/rev3.3337. [Henrick, E. C., Cobb, P., Penuel, W. R., Jackson, K., & Clark, T. \(2017\). Assessing Research-Practice Partnerships: Five Dimensions of Effectiveness. William T. Grant Foundation.](#)

ⁱⁱⁱ Voor drie recente overzichten vanuit diverse invalshoeken over organisatorische condities voor leren van leraren op schoolniveau zie: Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?. *Professional development in education*, 47(4), 684-698 en [Ros, A. \(2021\). De school als lerende organisatie. Kennisagenda NRO](#); Wolthuis, F., Hubers, M. D., van Veen, K., & de Vries, S. (2022). The concept of organizational routines and its potential for investigating educational initiatives in practice: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 92(2), 249-287.

^{iv} In de jaren zeventig werd er al aandacht gevraagd voor een gemeenschappelijke taal voor de professie. Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago press. Maar een halve eeuw later wordt door Grossman geconstateerd dat deze tot op heden nog steeds ontbreekt. Grossman, P. (2020). Making the complex work of teaching visible. *Phi Delta Kappan*, 101 (6), 8-13.

^v Twee recente overzichtstudies geven een goed beeld van onderzoek naar klasobservatie-instrumenten om de kwaliteit van onderwijzen vast te stellen. In deze studies worden niet alleen verschillende aspecten hiervan besproken maar worden ook voorwaarden voor goed onderwijzen geïdentificeerd die veel instrumenten delen. Dobbelaer, M. J. (2019). *The quality and qualities of classroom observation systems*. PhD-thesis. University of Twente. In deze studie worden 28 instrumenten vergeleken. Voor een compact artikel hierover: Bell, C. A., Dobbelaer, M. J., Klette, K., & Visscher, A. (2019). Qualities of classroom observation systems. *School effectiveness and school improvement*, 30(1), 3-29. De volgende overzichtsstudie vergelijkt 11 instrumenten om tot een synthese te komen: Praetorius, A. K., & Charalambous, C. Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *Zdm*, 50, 535-553. Deze auteurs hebben hun synthese nog verfijnd. Charalambous, C. Y., & Praetorius, A. K. (2020). Creating a forum for researching teaching and its quality more synergistically. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100894.

^{vi} Belangrijke vertegenwoordigers van de grondslagenroute in de Angelsaksische traditie zijn Peters en Schwab. Cuypers heeft het werk van Peters geactualiseerd en toegankelijk uitgewerkt in: Cuypers, S.E. (2020). *Emilie of over opvoeding, onderwijs en opera*. Oud-Turnhout: Gompel & Svacina. Voor een inleiding in het werk van Schwab: Deng, Z. (2020). *Knowledge, content, curriculum and didaktik. Beyond social realism*. New York: Routledge. De Continentale traditie wordt in ons land nog steeds verder uitgewerkt en geactualiseerd door Imelman en Meijer. Voor toegankelijke inleidingen: Imelman, J.D., Wagenaar, H. & Meijer, W.A.J. (2017). *Cultuurpedagogiek, onderwijspolitiek en de staat van het onderwijs*. Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum. Meijer, W.A.J. (2013). *Onderwijs. Weer weten waarom*. Amsterdam: SWP Amsterdam.

In Nederland heeft de laatste jaren het werk van de pedagoog Biesta veel aandacht gekregen. Zijn werk past ook in de traditie die hiervoor is beschreven. Dit is echter niet meteen evident omdat Biesta in veel van zijn publicaties niet expliciet verwijst naar deze traditie. In zijn inaugurele rede [Tijd voor Pedagogiek](#) (Biesta, 2018) doet hij dit wel en een uitgebreid citaat hieruit is verhelderend.

“In wat volgt, wil ik in drie stappen laten zien waar de unieke en onderscheiden bijdrage van de pedagogiek in is gelegen. Ik doe dat ten eerste door de pedagogiek te karakteriseren als een betrokken handelingswetenschap en te benadrukken dat datgene waar de pedagogiek op is betrokken het vraagstuk van volwassen-zijn is. Daarmee hoop ik in de tweede slag een wijdverbreid misverstand over pedagogiek en persoonsvorming uit de wereld te kunnen helpen door te laten zien dat het bij persoonsvorming niet gaat om de vorming van personen naar een bepaald beeld of ideaal, maar om vorming tot persoon-willen-zijn. Ik plaats de pedagogiek daarmee expliciet in de traditie van het personalisme, een traditie die in Nederland bijvoorbeeld is te vinden in het werk van Kohnstamm, Langeveld en Imelman (...).” (Biesta, 2018, p. 9)

In deze traditie heeft onderwijs de taak om de wereld te openen voor leerlingen en de leerlingen te openen voor de wereld. Beide aspecten in onderling verband beogen bij te dragen aan de ontwikkeling van verantwoordelijke en kritische volwassenen. Terwijl

Imelman en Meijer vooral aandacht besteden aan het openen van de wereld voor leerlingen door leerlingen diep en breed in te leiden in kennis, legt Biesta juist het accent op het existentiële aspect: wat ga je met je verworven vrijheid doen en helpt dat wat je wilt doen ook bij goed leven en samenleven?

vii In de afgelopen 25 jaar heeft de eerste auteur van dit whitepaper samen met met leraren (-in-opleiding), promovendi, onderwijswetenschappers, vakdidactici en pedagogen gewerkt aan een synthese van inzichten uit de grondslagenroute en de empirisch-theoretische route. De laatste 5 jaar heeft hij daarbij intensief samengewerkt met de tweede auteur van dit whitepaper. In onderstaand boek wordt een eerdere versie van deze synthese uitgewerkt en laten vakdidactici zien, aan de hand van voorbeelden voor vrijwel alle schoolvakken, hoe deze voorwaarden voor goed onderwijs praktisch didactisch kunnen worden vormgegeven.

[Janssen, F.J.J.M., Hulshof, H. & K. van Veen \(2016\). Uitdagend gedifferentieerde vakonderwijs. Praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire te blijven uitbreiden. Leiden/Groningen.](#) In een binnenkort te verschijnen boek worden de voorwaarden voor goed onderwijzen en de implicaties hiervan vanuit de grondslagentraditie uitgewerkt.

Janssen, F.J.J.M., Imelman, J.D., Meijer, W.A.J. & P. van der Ploeg (in voorbereiding). *Onderwijs op koers houden.*

Een pedagogisch-didactisch kompas. Om deze voorwaarden voor goed onderwijzen ook bruikbaar te maken voor het leren van leraren zijn deze uitgewerkt in de vorm van een set samenhangende vragen die kunnen differentiëren tot een vertakkende boom.

Waarom dit van belang is wordt uitgewerkt in:

[Janssen, F.J.J.M. \(2017\). Grip krijgen op complexiteit. Onderwijs voor het 'moeras'. Leiden: UFB.](#) Deze manier van uitwerken van kennis en vaardigheden in vertakkende vragenbomen is ook heel nuttig voor het uitwerken van schoolvakken. Een schoolvak wordt zo omgebouwd tot een krachtige denk-en werkwijze met een focus op kern en samenhang. Voor een theoretische onderbouwing en praktische uitwerking hiervan voor veel schoolvakken zie:

[Janssen, F.J.J.M., Hulshof, H. & K. van Veen \(2019\). Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering. Leiden.](#) Hoe we er daarbij voor kunnen zorgen dat het leren van leraren niet alleen breed en diep is maar ook praktisch kan worden vormgegeven wordt uitgewerkt in:

[Janssen, F.J.J.M., Westbroek H.B. & H. Borko \(2023\). The indispensable role of the goal system construct for understanding and improving teaching. Professional Development in Education.](#)

viii Het leren van leraren richt zich niet alleen op het bevorderen van het leren van leerlingen. Maar bovendien kan de aandacht ook gericht zijn op het eigen leerproces en leren samen met anderen. Hiervoor gelden dezelfde voorwaarden. In de tabel 6 hieronder wordt dit beknopt op hoofdlijnen weergegeven.

Tabel 6. Dezelfde voorwaarden voor het bevorderen van leren van leerlingen en voor professioneel leren (individueel en collectief)

	Leren en ontwikkelen van leerlingen	Leren en ontwikkelen van jezelf als professional	Samen leren en ontwikkelen in een (professionele) gemeenschap
	Hoe zorg ik ervoor dat alle leerlingen...	Hoe zorg ik ervoor dat ik ...	Hoe zorg ik/zorgen wij ervoor dat wij ...
Waardevol	leren wat waardevol is?	leer wat waardevol voor mij is?	leren wat waardevol voor ons is?
Gelegenheid	de gelegenheid krijgen om het te leren?	de gelegenheid creëer om het te leren?	de gelegenheid creëren om het samen te leren?
Willen	het ook willen leren?	het ook wil leren?	het ook samen willen leren?
Kunnen	het ook kunnen leren?	het ook kan leren?	het ook samen kunnen leren?
Veilig	zich veilig voelen om te leren?	dat ik me veilig voel om te leren?	dat we ons veilig voelen om te leren?

Janssen, F.J.J.M., de Vrind, E., Raijmakers, M.E.J. & Kortekaas-Rijlaarsdam, A.F. (2024). *Een gemeenschappelijke taal voor goed onderwijzen. Een belangrijke ontbrekende schakel voor samen opleiden en professionaliseren in de onderwijsregio's* Whitepaper, Mei 2024.