

Evaluatie van het ontwerp van een Challenge Program



Martijn van Grootel [studentnr. 3328066]

Februari 2010

Begeleiders:

Dr. Jeannette Geldens, Kempellectoraat, de lerarenopleiding Helmond

Dr. mr. Herman Popeijus, Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel

Dr. Gijsbert Erkens, Universiteit Utrecht

Samenvatting

Deze evaluatie van het ontwerp van een Challenge Program omvat een evaluatieve studieopdracht naar de uitwerking van vier uitgangspunten die een lerarenopleiding heeft omschreven voor een specifieke nieuwe opleidingslijn voor een selecte groep talentvolle aanstaande leraren.

Deze opleidingslijn verschilt qua inhoud, duur en niveau van het reguliere programma. Zo duurt het Challenge Program drie jaar, wordt theorie in een korte periode aangeboden en krijgen de volgende vier uitgangspunten een prominente rol in het onderwijs: 1) het doorbreken van de frontlinie fixatie, 2) het ontwikkelen van academische onderzoeksvaardigheden en -attitude, 3) het tonen van ondernemingszin en 4) een actieve bijdrage in leerwerk gemeenschappen.

In deze evaluatie wordt door middel van een kwalitatief onderzoek antwoord gegeven op drie onderzoeksvragen: 1) In hoeverre komt, volgens challenge docenten en talentvolle aanstaande leraren, het Challenge Program tegemoet aan de vooraf gestelde uitgangspunten? 2) In hoeverre draagt, volgens challenge docenten en talentvolle aanstaande leraren, het Challenge Program bij aan het verkrijgen van een voor leraren 'plus' noodzakelijke vakkennisbasis? 3) In hoeverre draagt, volgens talentvolle aanstaande leraren, het Challenge Program bij aan de ontwikkeling van didactische vaardigheden en attitude voor een leraar basisonderwijs?

Om antwoord te kunnen geven op deze onderzoeksvragen zijn semi-gestructureerde interviews afgenomen onder vier docenten en negen talentvolle aanstaande leraren die deelnamen aan het Challenge Program.

Opvallend aan de resultaten van onderzoeksvraag 1 is dat niet alle uitgangspunten voldoende of sterk tot uiting komen in het onderwijsprogramma. Met name het uitgangspunt 'academische onderzoeksvaardigheden en -attitude' komt volgens de challenge docenten beperkt terug en volgens de talentvolle aanstaande leraren zwak. Voor onderzoeksvraag 2 kunnen we voor de challenge docenten concluderen dat het aanbod van vakkennis sterk tot uiting komt en voor de talentvolle aanstaande leraren concluderen we dat het aanbod van vakkennis voldoende tot uiting komt. Voor onderzoeksvraag 3 concluderen we voor de talentvolle aanstaande leraren dat het Challenge Program sterk bijdraagt aan het ontwikkelen van didactische vaardigheden en attitude van een leraar basisonderwijs.

Aanbevelingen die gedaan worden hebben betrekking tot 1) het operationaliseren van de uitgangspunten, 2) het plaatsen van de uitgangspunten in het curriculum en 3) het expliciteren van de uitgangspunten.

INHOUDSOPGAVE

Inhoudsopgave	3
1. Inleiding	1
1.1 Context	1
1.1.1 De opleiding tot leraar basisonderwijs	1
1.1.2 Onderzoek in de opleiding	2
1.2 Opzet en aanpak	3
2. Probleemschets en onderzoeksvragen (Retrospectie)	4
2.1 Talentonderwijs in Nederland, een probleemschets	4
2.2 Doelstelling	5
2.3 Onderzoeksvragen	7
3. Theoretische verdieping (Retrospectie)	8
3.1 Programmafasen	8
3.2 Manieren van evalueren	8
3.3 Functies van evalueren	9
3.4 Domeinen van evaluatie	10
3.5 Samenvatting	10
4. Talentonderwijs op de lerarenopleiding (ontwerpen)	12
4.1 Doorbreken van de frontlinie fixatie	12
4.2 Academische onderzoeksvaardigheden en –attitude	13
4.3 Ondernemingszin.....	15
4.4 Actieve bijdragen aan leerwerk gemeenschappen.....	15
5. Methode (dataverzamelen Toepassing ontwerp).....	17
5.1 Kwalitatieve aanpak	17
5.2 Semi-gestructureerde interviews	18
5.3 Participanten.....	18
5.4 Beschrijving en verantwoording onderzoek	18
6. Resultaten (data-analyse onderzoek).....	25
6.1 De vier uitgangspunten (onderzoeksvraag 1)	25
6.1.1 Doorbreken van de frontlinie fixatie (onderzoeksvraag 1a).....	25
6.1.2 Academische onderzoeksvaardigheden en –attitude (onderzoeksvraag 1b)	28
6.1.3 Ondernemingszin (onderzoeksvraag 1c).....	30
6.1.4 Actieve bijdrage aan leerwerk gemeenschappen (onderzoeksvraag 1d).....	32
6.2 Bijdrage aan de vakkennisbasis (onderzoeksvraag 2)	34
6.3 Bijdrage aan didactische vaardigheden en attitude (onderzoeksvraag 3).....	35
6.4 Samenvatting	36

7. Conclusies, discussie en aanbevelingen (Reflectie).....	40
7.1 Conclusies	40
7.1.1 De vier uitgangspunten	40
7.1.2 Doorbreken van de frontlinie fixatie	40
7.1.3 Academische onderzoeksvaardigheden en –attitude.....	41
7.1.4 Ondernemingszin	42
7.1.5 Actieve bijdrage aan leerwerk gemeenschappen	43
7.1.6 Bijdrage aan de vakkennisbasis	43
7.1.7 Bijdrage aan didactische vaardigheden en attitude	44
7.1.8 Samenvatting.....	44
7.2 Discussie.....	45
7.3 Aanbevelingen.....	46
7.3.1 Operationaliseren van de uitgangspunten	46
7.3.2 Expliciteren van de uitgangspunten naar de talentvolle aanstaande leraren	47
Literatuurlijst.....	49
Bijlagen	52

1. INLEIDING

1.1 Context

Om de context te kunnen duiden gaan we kort in op enkele organisatorische kenmerken van de lerarenopleiding waarin de evaluatie wordt uitgevoerd.

1.1.1 De opleiding tot leraar basisonderwijs

De lerarenopleiding waarvan hier het Challenge Program wordt onderzocht, is een zelfstandige monosectorale pedagogische hogeschool in het zuiden van het land, gespecialiseerd in de opleiding van leraren primair onderwijs. De opleiding telt ongeveer 900 aanstaande leraren waarvan er 19 deelnemen aan het Challenge Program.

De missie van de lerarenopleiding is mensen te verbinden die leren een warm hart toedragen. De opleiding wil de interactie bevorderen tussen kinderen, aanstaande leraren, docenten, mentoren en bestuurders. Opleiden is geen eenrichtingsverkeer maar moet de vorm krijgen in leerwerk gemeenschappen. Daarbij streeft de opleiding ernaar om verbondenheid te scheppen tussen mensen onderling en de mens en zijn wereld, geïnspireerd door de christelijke traditie. Het leren moet doelgericht zijn, cumulatief, actief, sociaal en contextgebonden. Echte betrokkenheid bij en oprechte interesse in de leerprocessen zijn essentiële factoren (Hogeschool de Kempel, 2009).

Gedurende de vier jaar die de reguliere en de drie jaar die het Challenge Program duurt, besteedt de opleiding veel aandacht aan de juiste beroepshouding. Elke aanstaande leraar wordt opgeleid tot een gekwalificeerd, geïnspireerd vakman die nieuwsgierig is naar het leren van kinderen en zich zelf. De aanstaande leraar inspireert kinderen door naar hen te luisteren en door hen te bevragen. De aanstaande leraar is niet alleen uitvoerder, maar ook onderzoeker en ontwerper. Daarnaast is de communicatie met collega's en ouders van belang. Samen werken allen aan de ontwikkeling van de school (Commissie Onderwijs, 2008).

De opleiding beschouwt het leren als een sociaal constructivistisch proces en vertaalt deze visie op leren naar het opleidingsonderwijs. De opleiding wil aanstaande leraren voorbereiden op een toekomstig beroep waarbij flexibiliteit, creativiteit en communicatievaardigheden van belang zijn. Het leren van aanstaande leraren is dan ook gericht op leeropbrengsten die duurzaam, flexibel, functioneel, geïntegreerd, betekenisvol, generaliseerbaar en toegepast zijn. Hierbij gaat de nodige aandacht uit naar het zelf construeren van kennis en het verwerven van vaardigheden binnen leer(werk)gemeenschappen (Commissie onderwijs, 2008). Deze visie wordt vertaald naar de praktijk door competentiegericht op te leiden. Bij het competentiegericht opleiden staat het zelfstandig functioneren in een realistische beroeps(context) centraal (Deprez & Lieveyns, 2004). In het eerste en het tweede jaar ligt binnen de competentieontwikkeling het accent op het ontwikkelen en verbreden van kennis- en

vaardighedenrepertoire. Om die reden is er gekozen voor een intensief vakaanbod en intensieve begeleiding. De intensiteit van aanbod neemt in de loop van de eerste twee jaar af om zodoende de student meer ruimte te bieden tot vraag- en zelfsturing. Zo ontstaat een vloeiende overgang het derde en het vierde jaar. In deze fasen staan het werken aan competenties en het integreren, toepassen en vergroten van het repertoire centraal. Het opleidingsprogramma krijgt vorm op basis van de leervragendie de student vanuit de praktijk opdoet. In deze fase wordt toenemende zelfsturing en vraagsturing ten aanzien van de competentieontwikkeling van studenten gevraagd. De aanstaande leraren worden voorbereiden op het uitvoeren van specifieke beroepstaken en het functioneren in een professionele context door hen te confronteren met complexe beroepsituaties.

1.1.2 Onderzoek in de opleiding

Sinds begin 2000 vormt onderzoek op en door het hoger beroepsonderwijs, naast onderwijs, de tweede kwaliteitspijler. Om te kunnen voldoen aan deze kwaliteitspijler heeft de opleiding in 2005 een eigen onderzoeks- en kenniscentrum, het Kempellectoraat opgericht. Het hart van dit onderzoekscentrum bestaat uit een kern-kenniskring. Deze kern-kenniskring wordt onder leiding van een lector en een associate lector, gevormd door onderzoeker-projectleiders, onderzoekers en onderzoekers in opleiding (bij elkaar thans zo'n tien mensen).

De primaire doelstelling van het onderzoekscentrum is geformuleerd als: het initiëren, stimuleren, coördineren en ondersteunen van onderwijsontwikkeling en van onderwijsonderzoek op en vanuit de lerarenopleiding (Popeijus, Geldens, Venrooij, Lemmen & Slegers, 2008). De kern van de onderzoekstaak van het onderzoekscentrum bestaat uit het genereren van nieuwe kennis door kansen en belemmeringen voor onderwijsontwikkelingsactiviteiten te onderzoeken. Dat onderzoeken gebeurt op zowel de hogeschool als op betrokken basisscholen in de omgeving (Popeijus et al., 2008). Dit gebeurt door praktijkgericht onderzoek uit te voeren, dat tot doel heeft antwoorden te vinden op vragen rond onderwijsontwikkelingen; ontwikkelingsbegeleidend onderzoek (Popeijus et al., 2008).

Het onderzoekscentrum heeft als leidend onderzoeksthema 'leren in leerwerkgemeenschappen'. Binnen dit thema wordt gewerkt aan verschillende ontwikkelings- en onderzoeksprojecten in de vorm van breedte- of diepteprojecten onder leiding van een onderzoeker-projectleider (Popeijus et al., 2008). Er wordt gesproken van een breedteproject wanneer sprake is van meerdere participanten die samen de onderwijsontwikkeling onderzoeken waarin ze zelf actief participeren en aan bijdragen. Het gaat dan om praktijkonderzoek waarbij de kwaliteit van de beoogde onderwijsontwikkeling gepaard gaat aan ontwikkelingsbegeleidend onderzoek (Popeijus et al., 2008). Diepteprojecten focussen zich primair op bijdragen aan wetenschappelijke inzichten met herkenbare spin off mogelijkheden voor de praktijk. De onderzoeker maakt zelf geen deel uit van de onderwijsontwikkeling (Popeijus et al., 2008).

Leidend zowel voor de eerste fase van de opleiding als voor het onderzoek is dat het uitgaat

van een gestructureerde ontwikkelings- en onderzoeks aanpak. Deze is gebaseerd op een specifiek voor het onderwijsontwikkeling en -onderzoek uitgewerkt denk- en handelingsmodel, de ROTOR.

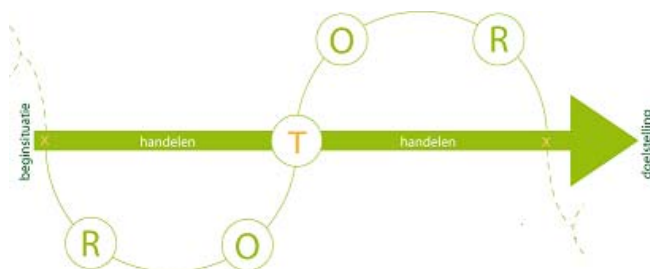
1.2 Opzet en aanpak

Voor de opzet en de aanpak van het onderzoek en het onderzoeksrapport wordt gebruik gemaakt van de ROTOR-cyclus. De ROTOR-cyclus is een denk- en handelingsmodel dat handvatten biedt om systematisch en planmatig gegevens te verzamelen met als doel te komen tot het oplossen van ontwikkelingsproblemen of (probleem)vragen (Geldens & Popeijus, 2008). De praktijk heeft geleerd dat de cyclus meerdere toepassingmogelijkheden biedt. Zo kan zij gebruikt worden als reflectiecyclus om het persoonlijke handelen in kaart te brengen, maar ook voor schoolontwikkeling of als onderzoeksmodel. In deze evaluatieve studie is er voor gekozen om de ROTOR-cyclus in te zetten als middel om op een systematische en planmatige manier gegevens te verzamelen, om uiteindelijk antwoord te geven op de geformuleerde onderzoeksvragen.

De ROTOR-cyclus is een acroniem dat vijf stappen omvat. Deze zijn hier uitgewerkt vanuit een ‘zij-perspectief’. Deze keuze impliceert dat de onderzoeker zelf geen deel heeft aan de beoogde onderwijsontwikkeling in casu onderwijsontwerp het Challenge Program.

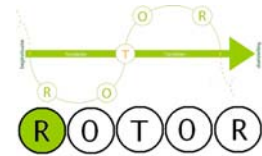
- 1) Retrospectie: wat is er aan de hand, wat is de probleemstelling; wie wil wat of welk doel bereiken en waarom? Wat is daarover in de onderzoeksliteratuur al bekend?
- 2) Ontwerpen: welk(e) oplossingsontwerp(en) voor de gestelde problematieken zijn voorgesteld? Welke methode van onderzoek leent zich om dit ontwerp te onderzoeken?
- 3) Toepassen (en data-verzamelen): hoe wordt het gekozen ontwerp in de praktijk toegepast?
- 4) Onderzoeken (data-verwerken): analyse van de onderzoeksdata.
- 5) Reflectie: wat zijn de onderzoeksresultaten en tot welke conclusies en aanbevelingen leiden deze?

Deze stappen worden in Figuur 1.1 visueel weergegeven



Figuur 1.1 ROTOR cyclus.

2. PROBLEEMSCHEETS EN ONDERZOEKSVRAGEN (RETROSPECTIE)



In dit hoofdstuk wordt een probleemschets gegeven waarin zichtbaar is wat momenteel speelt in Nederland met betrekking tot talentonderwijs en waarom dat zo is. Daarna wordt ingezoomd op het Challenge Program van de lerarenopleiding en worden uiteindelijk de verschillende onderzoeksvragen uiteengezet.

2.1 Talentonderwijs in Nederland, een probleemschets

In december 2003 stuurt de toenmalige staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Van der Laan, de notitie 'ruim baan voor talent' aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal. Op grond van deze notitie wilde Van der Laan een intensieve discussie voeren over het toelatingsbeleid in het hoger onderwijs in de toekomst (Notitie Ruim Baan voor Talent [RBT], 2003). Centraal in de visie van het kabinet, in 2003, staat “*de overtuiging dat versterking van het innovatievermogen in ons land met kracht ter hand moet worden genomen en dat het aanmoedigen van toptalent in onderwijs en onderzoek daarvoor een noodzakelijke voorwaarde is. Het beleid is dan ook gericht op het bevorderen van excellentie en maximale participatie in en aan hoger onderwijs*” (Notitie RBT, 2003, p.2). Het beschikken over een krachtige kenniseconomie is voor Nederland noodzakelijk in een wereld waarin internationale ontwikkelingen een steeds grotere invloed krijgen op nationale ontwikkelingen. Nederland staat op een middelmatige positie op de ranglijst van Europese kenniseconomieën.

Als een oorzaak van de middelmatige Europese positionering wordt aangevoerd dat het Nederlands onderwijsbeleid gericht is op brede toegankelijkheid. Het resultaat hiervan is in elk geval een stijging van de aantallen aanstaande leraren in het HBO en WO. Echter, brede toegankelijkheid is niet voldoende (ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap [OCW], 2007).

Een hoog gemiddeld niveau is niet voldoende. Voor innovatie telt vooral de top. Je kunt een ontdekking immers maar één maal als eerste doen. Het zijn de vernieuwende onderzoekers die individueel of in clusters de grote doorbraken bereiken en de wereldwijde onderzoeksagenda bepalen (Ibd. p.5).

Een gevolg van de focus op de massa, in plaats van op excellentie, is dat het onderwijs voor 37% van de aanstaande leraren in het WO en 50% van de aanstaande leraren in het HBO niet uitdagend is (ministerie van OCW, 2007). Daarnaast heeft 25-30% van de aanstaande leraren in het Hoger Onderwijs meer behoefte aan ambitieus (excellent) onderwijs. Een tweede gevolg van de focus op de massa is een zeer beperkte ontwikkeling van internationaal erkende topopleidingen. Selectie en topopleidingen voor excellente aanstaande leraren zijn mogelijke instrumenten om een hoger rendement en topkwaliteit te realiseren. Ervaringen vanuit het onderwijs in de Verenigde Staten en het

Verenigd Koninkrijk wijzen dat uit (Notitie RBT, 2003). Een derde gevolg is dat er onderbenutting ontstaat bij getalenteerde aanstaande leraren. Hierdoor presteren zij onder hun niveau (onderwijsraad, 2007). Wat de afstemming op de mogelijkheden en behoeften betreft (differentiatie) lijkt vooral sprake van differentiatie in de richting van minder begaafde leerlingen in casu aanstaande leraren dan wel in de richting van keuzemogelijkheden zoals minoren.

Onderwijs dat optimaal rekening houdt met de verschillen tussen aanstaande leraren, dat uitgaat van hun verschillende interesses en aansluit bij hun mogelijkheden, wordt adaptief onderwijs genoemd (Alkema, Dam, Kuipers, Lindhout & Jerkstra, 2005). Om onderbenutting tegen te gaan en om het onderwijs uitdagender te maken voor meer begaafde of meer getalenteerde aanstaande leraren moeten instellingen meer differentiëren binnen en tussen de opleidingen, zodat het onderwijs ook in die richting op maat wordt aangeboden (het Interstedelijk Studentoverleg [ISO], 2008). Op deze manier kan ook talent beter tot zijn recht komen.

In Nederland vindt in het hoger onderwijs steeds meer afstemming tussen aanstaande leraar en studie plaats (commissie RBT, 2007). Universiteiten en hogescholen willen weliswaar onderwijs aanbieden waarbij elke aanstaande leraar het maximale uit zichzelf haalt, echter, in de praktijk gebeurt dit nog te weinig (commissie Ruim baan voor talent, 2007).

Een vormgeving waarbinnen differentiatie sinds enkele jaren in de lerarenopleidingen plaats vindt is het aanbieden van talentenonderwijs in zogeheten honoursprogramma's of academische opleidingen. In honoursprogramma's wordt niet alleen de focus gelegd op inhoudelijk verdergaande leerstof, maar ook op meer interactiviteit, samenwerkend leren, uitdaging, ontdekkend leren, reflectie, ruimte voor eigen initiatief en interesse en zelfstandigheid (Van Eijl, Wolfensberger, Schreve-Brinkman & Pilot, 2007).

2.2 Doelstelling

De lerarenopleidingen willen met honoursprogramma's, waaronder we een Challenge Program kunnen rekenen, aansluiten bij de behoeften van meer getalenteerden. Dit sluit aan bij de huidige landelijke beleidsontwikkelingen: scholen focussen zich niet alleen op de massa en minder begaafde of getalenteerde kandidaten, maar differentiëren ook om ook talent uit te kunnen dagen. Daarnaast sluit de opleiding aan bij de behoefte die aanstaande leraren hebben. Onderzoek laat zien dat ongeveer de helft van alle aanstaande leraren zich niet uitgedaagd voelt terwijl zo'n 25-30% van de aanstaande leraren hebben meer behoefte heeft aan op excellentie gericht onderwijs (ministerie van OCW, 2007). Van Eijl en collega's (2007) schrijven verder dat honoursprogramma's relatief nieuw zijn in het hbo. Zij stellen dat honoursonderwijs zodanig anders is dan het regulier onderwijs, dat het beter past bij de talenten van de kandidaten die eraan deelnemen. Het is niet zozeer dat er meer leerstof wordt aangeboden, maar het accent ligt meer op interactiviteit, samenwerkend leren, uitdaging, ontdekkend

leren, reflectie, ruimte voor eigen initiatief en interesse en zelfstandigheid. Tevens is interactie en samenwerking tussen aanstaande leraren via een honourscommunity van belang.

Uit het onderzoek van Van Eijl en collega's (2007) blijkt tevens dat de didactische opzet van de honoursprogramma's in het hbo zeer divers is. De duur van de programma's varieert van 10 weken tot 4 jaar, sommige programma's zijn verdiepend binnen het vakgebied, andere zijn vooral verbredend en een aantal programma's hebben extra aandacht voor leiderschap.

De lerarenopleiding biedt, net zoals Eijl en collega's aangeven, met het Challenge Program ander onderwijs aan dan het reguliere onderwijs. Hierbij gaat het niet alleen om meer leerstof, maar ligt het accent op vier uitgangspunten: 1) het doorbreken van frontlinie fixatie, 2) het beschikken over academische onderzoeksvaardigheden en -attituden, 3) het tonen van ondernemingszin en 4) een actieve bijdrage leveren aan leerwerkgemeenschappen.

Nu het onderwijs in blok 1 van het Challenge Program heeft plaatsgevonden ontstaan er vanuit de opleidingscoördinatoren, docenten van het Challenge Program (vanaf nu challenge docenten), leden van de Hogeschoolraad en leden van de examencommissie de volgende vragen met betrekking tot het Challenge Program:

- Wat doen docenten met de verschillende uitgangspunten in hun les?
- Hoe komen de uitgangspunten tot uiting in de stage van de talentvolle aanstaande leraren?
- Herkennen de talentvolle aanstaande leraren de verschillende uitgangspunten op zowel de opleiding als op de stage?
- Wordt er voldoende kennis aangeboden op de opleiding?
- Zijn de talentvolle aanstaande leraren vaardig genoeg om te kunnen functioneren in de stage?

2.3 Onderzoeksvragen

De verschillende vragen die gesteld worden vanuit de lerarenopleiding, kunnen omgevormd worden in de volgende (sub)onderzoeksvragen.

1. In hoeverre komt, volgens challenge docenten en talentvolle aanstaande leraren, het Challenge Program tegemoet aan de vooraf gestelde uitgangspunten?
 - a. In hoeverre komt het Challenge Program tegemoet aan het doorbreken van de frontlinie fixatie?
 - b. In hoeverre komt het Challenge Program tegemoet aan het ontwikkelen van academische onderzoeksvaardigheden en attitude?
 - c. In hoeverre komt het Challenge Program tegemoet aan het uitgangspunt ‘ondernemingszin’?
 - d. In hoeverre komt het Challenge Program tegemoet aan het leren in leerwerk gemeenschappen?
2. In hoeverre draagt, volgens challenge docenten en talentvolle aanstaande leraren, het Challenge Program bij aan het verkrijgen van een voor leraren ‘plus’ noodzakelijke vakkennisbasis?
3. In hoeverre draagt, volgens talentvolle aanstaande leraren, het Challenge Program bij aan de ontwikkeling van didactische vaardigheden en attitude voor een leraar basisonderwijs?

Het uiteindelijke doel is om op een systematische en planmatige manier gegevens te verzamelen, om uiteindelijk antwoord te geven op de bovenstaande onderzoeksvragen. Daar waar mogelijk worden aanbevelingen gegeven.

3. THEORETISCHE VERDIEPING (RETROSPECTIE)



3.1 Programmafasen

Effectief en efficiënt handelen wordt steeds belangrijker. Instellingen moeten de besteding van het budget verantwoorden en duidelijk kunnen maken dat hun programma's de gestelde doelen bereiken (Harinck & Smit, 1995). Het evalueren van een programma kan plaats vinden op verschillende tijdstippen en op verschillende manieren. Zo beschrijven Harinck en Smit (1995) de verschillende fasen waarin een programma zich kan bevinden, met ieder zijn eigen passende evaluatie. De verschillende fasen zijn: 1) signaleren van problemen en behoeften in de samenleving, 2) bepalen van programmadoelen, 3) ontwerpen van programma-alternatieven en het kiezen van een alternatief, 4) implementatie en uitvoering van het programma en 5) programma evaluatie. Tevens beschrijven Hall en Hall (2004) vier verschillende fasen, die overlap vertonen met de programmafasen van Harinck en Smit(1995): 1) Ex-ante evaluatie; een evaluatie die uitgevoerd wordt voordat het programma start. 2) Behoeft analyse; een evaluatie om de behoeften van de doelgroep in kaart te brengen. 3) Evaluability assessment; refereert naar een formatief proces, waarbij gekeken wordt of het programma klaar is voor een formele evaluatie. Geprobeerd wordt om programma doelen helder te krijgen en om het programma verder te ontwikkelen en eventueel te veranderen. 4) Ex-post evaluatie; een lange termijn evaluatie die vaak plaats vindt na twee jaar. Het is een zeldzame evaluatie omdat programmamakers vaak niet zo lang kunnen wachten.

Tabel 1.1 is een synthese van de verschillende programmafasen van Harinck en Smit (1995) en de verschillende evaluatiefasen van Hall en Hall (2004). Het geeft een overzicht van de verschillende fasen met de relevante vragen en passende vormen van evaluatie. Om relevante en bruikbare antwoorden uit het onderzoek te verkrijgen, moet de aard van het evaluatieonderzoek passen bij de programmafase van dat moment.

3.2 Manieren van evalueren

Shaw, Green en Mark (2007) beschrijven evalueren als een onderdeel van het alledaagse leven. Zij maken een onderscheid tussen informeel en formeel evalueren. Bij informeel evalueren maken mensen gedurende hun hele leven evaluaties in de vorm van hoe goed of slecht iets is. Een nadeel van informeel evalueren is dat het voor anderen niet duidelijk is wat geleid heeft tot een bepaalde conclusie. Systematische, formele evaluaties kunnen het bewijs en criteria waarop conclusies zijn gebaseerd expliciet maken. Deze formele evaluaties kunnen breed ingezet worden op bijvoorbeeld beleidontwikkeling, programma- en organisatieontwikkeling, kennisontwikkeling en de verbetering van de praktijk. In dit rapport staat het formeel evalueren centraal. Op een systematische wijze moeten

conclusies expliciet gemaakt worden, zodat de praktijk verbeterd kan worden.

Tabel 1.1. *De verschillende programmafases met de relevante vragen en evaluaties*

Programmafases	Relevante vragen	Passende evaluatie
1. Signaleren van problemen en behoeften in de samenleving	In hoeverre wordt tegemoet gekomen aan bepaalde behoeften in de samenleving?	Ex-ante evaluatie
2. Bepalen van programma-doelen	Wat moet er gebeuren om aan die behoeften te kunnen komen?	Behoeft analyse
3. Ontwerpen van programma alternatieven en het kiezen van een alternatief	Welke programma alternatieven zijn er en welke alternatieven moeten we kiezen?	Behoeft analyse
4. Implementatie en uitvoering van het programma	Hoe moeten we het programma invoeren en loopt het volgens plan?	Evaluability evaluatie
5. Programma-evaluatie	Bereikt het programma de gewenste effecten tegen de gewenste kosten? Moeten we doorgaan met het programma?	Ex-post evaluatie

3.3 Functies van evalueren

Een veel gebruikt onderscheid bij het evalueren van programma's zijn formatieve en summatieve evaluaties (Scriven, 1967). Summatieve evaluaties worden toegepast om te beoordelen of het programma een bijdrage heeft geleverd aan de doelstelling(en) (Hall & Hall, 2004). Hierbij kan gedacht worden aan een effectenevaluatie. Bij formaties evaluaties gaat het om het opsporen van sterke en zwakke plekken in het programma, met als doel het verbeteren van programma's. Dit evaluatietype heeft betrekking op de meningen en ervaringen van de verschillende stakeholders. Scriven (1967) ziet de formatieve evaluatie niet als vervanger van de summatieve evaluatie, maar meer als voorstadium. Wanneer de zwakke punten voldoende verbeterd zijn kan er een summatieve evaluatie plaats vinden. Chelimsky en Shadish (1997) en Nevo (1995) onderscheiden verschillend functies van evaluatie. Evaluatie voor: besluitvorming, verbetering/ontwikkeling, aansprakelijkheid, professionalisatie, certificatie. Van deze verschillende functies zijn er twee relevant voor dit evaluatieonderzoek: 1) *Evaluatie voor verbetering/ontwikkeling*; niet de uitkomsten, zoals bij de evaluatie voor aansprakelijkheid, maar het proces naar de uitkomsten zijn uitgangspunten voor de evaluatie. Het doel is het verbeteren van het programma om het programma verder te ontwikkelen

en te versterken. Aanstaaende leraren moeten hun leerprestaties verbeteren. Docenten moeten hun lesgeven en de vaardigheden verbeteren. Curriculummaterialen moeten continue worden bijgesteld en worden verbeterd. Scholen moeten zichzelf blijven verbeteren om te blijven concurreren met andere scholen. 2) *Evaluatie voor professionalisatie*; terwijl het hoofddoel van een school is om aan de behoeften van de aanstaande leraren te voldoen, is de school ook een plaats voor docenten. Professionalisering zou de kwaliteit, die aanstaande leraren krijgen binnen hun opleiding, moeten verbeteren.

3.4 Domeinen van evaluatie

Nevo (1995) maakt een onderscheid in verschillende domeinen waar de evaluatie plaats kan vinden. Dit zijn: aanstaande leraarevaluatie, docent evaluatie, evaluatie van instructie materialen, evaluatie van projecten en programma's, evalueren van scholen. De evaluatie van projecten en programma's is van belang voor de lerarenopleiding en zal daarom nader toegelicht worden.

Evaluatie van programma's. Een programma wordt door Nevo (1995) gezien als lange termijn activiteiten, zoals een pabo van leerjaar één tot en met vier. Het proces van de programma evaluatie heeft een vijftal componenten en kan gedurende de evaluatie enige overlap vertonen tussen de verschillende componenten. 1) *het begrijpen van het evaluatieprobleem*; wordt gezien als een cruciaal component en moet uitgevoerd worden voordat de data verzameld wordt. Een goede manier om grip te krijgen op het evaluatie probleem vereist grip op (a) de nature van het programma, (b) de sleutelpersonen van het programma, (c) waarom het programma geëvalueerd wordt, (d) wat voor informatie verzameld zou moeten worden en (e) welke criteria gebruikt moeten worden om het programma te evalueren. Er zijn verschillende instrumenten die evaluatoren kunnen gebruiken om het evaluatieprobleem te begrijpen. Als eerste kunnen ze interactie aangaan met belanghebbenden, zoals docenten, aanstaande leraren en administratoren om erachter te komen wat de behoeftes en zorgen zijn. Ten tweede kunnen ze activiteiten gaan bekijken die plaatsvinden in het programma. Ten derde kunnen ze meer leren van de nature van het programma door gebruik te maken van bestaand onderzoek naar soortgelijke programma's. 2) *Het plannen van de evaluatie*; het plannen van het proces van de evaluatie kan simpel of complex zijn, maar het zal altijd een aantal basisingrediënten bevatten. Dat zijn: (a) evaluatie vragen in operationele termen, (b) meet instrumenten en data collectie procedures, (c) data analyse procedures en (d) een tijdspad voor de implementatie.

De overige drie stappen zijn 3) *datacollectie*, 4) *data-analyse* en 5) *rapportage*. Deze worden in hoofdstuk 5 verder uitgewerkt.

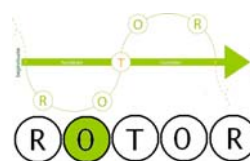
3.5 Samenvatting

In dit onderzoek zal formeel geëvalueerd worden. Systematische, formele evaluaties kunnen het

bewijs en criteria waarop conclusies zijn gebaseerd expliciet maken, zodat de praktijk verbeterd kan worden. Wanneer gekeken wordt naar de verschillende fasen die door Harinck en Smit (1995) en Hall en Hall (2004) geschetst worden dan kan geconcludeerd worden dat de eerste drie fasen al gepasseerd zijn en dat de opleiding nog in een te vroeg stadium zit voor de evaluatiefasen, waarvan Hall en Hall (2004) beschrijven dat deze pas na twee jaar plaats kan vinden. Dit houdt in dat de opleiding momenteel in de vierde fase, de implementatie en uitvoering van het programma, zit. De bijbehorende evaluatie is de *evaluability evaluatie*. Deze refereert naar een formatief proces. Bij formatief evalueren gaat het om het opsporen van sterke en zwakke plekken in het programma, met als doel het verbeteren van programma's. Dit evaluatietype heeft betrekking op de meningen en ervaringen van de verschillende belanghebbenden. Geprobeerd wordt om programmadoelen helder te krijgen en om het programma verder te ontwikkelen en eventueel te veranderen. Deze *evaluability evaluatie* sluit aan op de functies 1) *evaluatie voor verbetering/ontwikkeling* en 2) *evaluatie voor professionalisatie* die Chelimsky en Shadish (1997) en Nevo (1995) onderscheiden.

De stappen die Nevo (1995) onderscheidt bij het domein *evaluaties van programma's*, worden in dit onderzoek gevolgd. Fase 3 tot en met 5 zullen mede op basis van Baarda en de Goede (2006), Baarda, de Goede en Teunissen (2005) en Boeijs (2005) uitgewerkt en uitgevoerd worden. Een gedetailleerde beschrijving is in hoofdstuk 5 terug te vinden.

4. TALENTONDERWIJS OP DE LERARENOPLEIDING (ONTWERPEN)



De hier onderzochte lerarenopleiding probeert in te spelen op talentvolle aanstaande leraren door meer uitdaging te bieden met behulp van een Challenge Program. Dit programma omvat een hbo-bacheloropleiding met een 'plus'. Het is een driejarige opleiding die ontplooiingskansen biedt voor talentvolle aanstaande leraar in de beroepspraktijk. Van de afgestudeerden wordt, evenals van de reguliere aanstaande leraren, verwacht dat zij goed onderwijs kunnen verzorgen. Maar, als extra wordt verwacht dat de aanstaande leraren innovatieve, ondernemende kwaliteitsbewuste professionals zijn, die kennis hebben van onderwijs en de organisatie daarvan, kennis hebben van en ervaring hebben opgedaan met veranderingsprocessen, en evidence based praktijken toepassen in het onderwijs en onderzoekt (Hogeschool de Kempel, 2009).

Begin 2009 is een start gemaakt met de ontwikkeling van het Challenge Program en in het studiejaar 2009/2010 is dit programma geïmplementeerd. Van de 254 aanstaande leraren die zich in hadden geschreven mochten op basis van positieve scores op een rekentoets, een taaltoets en een persoonlijkheidstoets, 49 aanstaande leraren op gesprek komen om nader te bekijken of zij geschikt waren voor het Challenge Program. Uiteindelijk heeft dit geresulteerd in 19 aanstaande leraren die in het studiejaar 2009/2010 hun start hebben gemaakt in het Challenge Program.

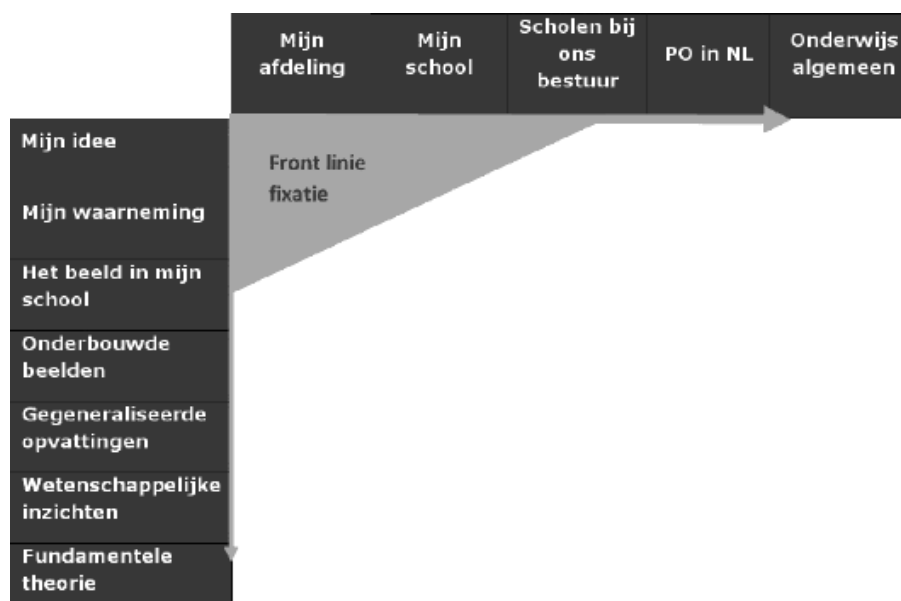
De 'plus' in het Challenge Program wordt toegespitst op een viertal uitgangspunten: 1) het doorbreken van frontlinie fixatie, 2) het beschikken over academische onderzoeksvaardigheden en –attituden, 3) het tonen van ondernemingszin en 4) een actieve bijdrage leveren aan leerwerkgemeenschappen.

4.1 Doorbreken van de frontlinie fixatie

De lerarenopleiding baseert dit uitgangspunt op uitspraken van Vermeulen (2008). Vermeulen ziet dit uitgangspunt als het kunnen doorbreken van de eigen beelden van de eigen klas en school. Volgens Vermeulen denken leerkracht teveel vanuit hun eigen situatie en kijken zij niet verder naar wat er nog meer gebeurt op het gebied van onderwijs. De uitspraken van Vermeulen komen overeen met een aantal inhoudelijke aspecten voor honoursprogramma's die Eijl, Wolfensberger, schreve-Brinkman en Pilot (2007) benoemen. Dit zijn onder andere domeindoorbrekend denken en innovatiekracht. Over innovatiekracht zeggen Eijl en collega's: *"Innovatiekracht begint bij onderwijs dat georganiseerd is volgens onderwijsactiviteiten die innovatiekracht kunnen bevorderen. Het is een manier om met talent om te gaan. Het leert de blik naar buiten richten en over de grenzen van het eigenvakgebied heen te kijken. Opleidingen zijn nog steeds in hoofdzaak gericht op kennisverwerving en specialisatie in één*

domain. Dat is de solide basis om thuis te raken in een vakgebied. Beide oriëntaties zijn nodig, maar moeten dienstbaar zijn aan elkaar om verkokering te doorbreken als bij alliantie partners.” (p.67).

Een gemiddelde leerkracht doorbreekt de eigen beelden van het onderwijs niet, terwijl de maatschappij dit wel verwacht. Het is niet verwonderlijk dat docenten een dergelijk beeld vertonen, want de leerkracht wordt zelden autonoom gesteld in het maken van belangrijke beslissingen (Sleegers en Wesselingh, 1995). Het centraliseren van het onderwijs maakt het beroep van onderwijzer een uitvoerder in plaats van een creatief brein. Docenten zijn gewend om zich alleen bezig te houden met hun eigen klas. Het niet kunnen doorbreken van de frontlinie fixatie kan negatieve gevolgen hebben voor de professionalisering van de leerkracht. Zo stelt Eraut (1994) dat wanneer leerkrachten in hun frontlinie fixatie blijven zitten, zij gevangen zullen blijven in de beelden die zij hebben van het onderwijs. Dit zal professionalisering in de weg zal staan. Tevens stelt Eraut dat het moeilijk is voor docenten om de frontlinie fixatie te doorbreken. Docenten praten niet met elkaar over hun klassenproblemen. Het praten over de eigen problemen is namelijk een gevoelig onderwerp, terwijl dit praten wel kan leiden tot het doorbreken van de frontlinie fixatie. Eigen ideeën kunnen verbreed en uitgediept worden door gebruik te maken van bijvoorbeeld kennis van andere docenten, ander scholen of wetenschappelijk onderzoek. Figuur 2.1 geeft het doorbreken van de frontlinie fixatie visueel weer.



Figuur 2.1. Doorbreken van frontlinie-fixatie.

4.2 Academische onderzoeksvaardigheden en –attitude

De opleiding baseert dit uitgangspunt op het Green Paper van de HBO raad (2009). De HBO raad beschrijft een aantal belangrijke elementen waaraan een bachelorgraad zou moeten voldoen. Een van die punten is het onderzoekend vermogen. Hbo studenten zouden over een onderzoekend vermogen

moeten beschikken dat leidt tot reflectie, evidence based practice en innovatie. De mogelijkheid om problemen te kunnen analyseren, te synthetiseren om voorstellen te doen en deze te kunnen communiceren wordt steeds belangrijker. Dit is niet alleen van belang in onderzoeksomgevingen, maar ook bijvoorbeeld in scholen. Dit onderzoekend vermogen, in combinatie met de kennis en het begrip van levensechte praktijk geeft de school extra innovatiekracht. Door aanstaande leraren aan het begin van hun opleiding te laten starten met zowel praktijk als onderzoek, zal dat leiden tot de juiste competentieontwikkeling (Report Committee Review Degrees, 2005).

Koster, Onstenk, en Kallenberg (2008) noemen vier redenen waarom het belangrijk is dat leraren onderzoeken. Het onderzoeken hoort bij de positie als professional, waarvan verwacht wordt dat ze een onderbouwde visie of standpunt hebben, in innovaties participeren en die zelf ontwikkelen, en theorie en praktijk met elkaar verbinden. De vier aspecten worden, mede op basis van Geldens en Himbergen (2008), in Tabel 2.1 toegelicht.

De opleiding verwacht van de talentvolle aanstaande leraren in het Challenge Program dat zij beschikken over academische onderzoeksvaardigheden en –attituden, gericht op het kunnen toepassen van de wetenschap. Vijf van de tien hbo-kernkwalificaties staan hierbij centraal: 1) *Brede professionalisering*; De aanstaande leraar wordt aantoonbaar toegerust met actuele kennis die aansluit bij recente (wetenschappelijke) kennis, inzichten en concepten en onderzoeksresultaten en recente (internationale) ontwikkelingen in het beroepenveld. 2) *Toepassing van wetenschap*; De toepassing

Tabel 2.1. *Redenen voor onderzoek*

Redenen	Uitleg
Een professional.	Een leraar moet in staat zijn om voor zijn eigen professionele ontwikkeling en professionele kwaliteit van de beroepsuitoefening te zorgen. Bij professioneel gedrag hoort een onderzoekende grondhouding. Leraren moeten zich ten alle tijden afvragen of wat ze doen wel het beste is voor zijn leerlingen. Wanneer ze dat doen blijven ze steeds bezig om kennis over het onderwijs te verzamelen en te toetsen.
Een onderbouwde visie of standpunt.	Van een leraar wordt verwacht dat hij in staat is zijn visie te vormen over onderwijskundige en pedagogische vraagstukken. Dit doen zij op basis van literatuur en in gesprek te gaan met collega's, ouders en allerlei andere betrokkenen. Wanneer een leerkracht nog geen onderbouwde visie heeft, is onderzoek doen een goede manier om nieuwe kennis te verwerven.
Nieuwe aanpak ontwikkelen.	Een leerkracht dient voortdurend op onderzoek te gaan naar oplossingen voor nieuwe of onbekende (onderwijs)situaties. Een nieuwsgierige, onderzoekende instelling is dan een voorwaarde.

Theorie en praktijk Er bestaat een kloof tussen wetenschappelijk onderzoek op onderwijsgebied en verbinden. de onderwijspraktijk zelf. In de onderwijspraktijk blijkt beperkt gebruik te worden gemaakt van de resultaten van onderzoek (Geldens & Mimbergen, 2008). Aanstaaende leraren moeten verbanden kunnen gaan leggen tussen theorie en praktijk, in beide richtingen

vanuit onderzoek beschikbare relevante (wetenschappelijke) inzichten, theorieën, concepten en onderzoeksresultaten bij vraagstukken waar afgestudeerden in hun beroepsuitoefening mee geconfronteerd worden. 3) *Creativiteit en complexiteit in handelen*; Definiëren en analyseren van vraagstukken in de praktijk, waarvan het probleem op voorhand niet duidelijk is omschreven en waarop geen standaardprocedures van toepassing zijn. 4) *Probleemgericht werken*; Het zelfstandig definiëren en analyseren van complexe probleemsituaties in de beroepspraktijk op basis van relevante kennis en (theoretische) inzichten, het ontwikkelen en toepassen van zinvolle (nieuwe) oplossingsstrategieën en het beoordelen van de effectiviteit hiervan. 5) *Methodisch en reflectief denken en handelen*. Het stellen van realistische doelen, het plannen c.q. planmatig aanpakken van werkzaamheden en het reflecteren op het (beroepsmatig) handelen op basis van het verzamelen en analyseren van relevante informatie.

4.3 Ondernemingszin

Naast ‘academische onderzoeksvaardigheden en –attitude’ wordt ‘ondernemingszin’ door de HBO raad (2009) als belangrijk element gezien in een bachelorgraad. Het gaat om het zoeken naar nieuwe paden en naar nieuwe oplossingen voor vraagstukken waarmee we worden geconfronteerd “*Welvaart, welzijn en een sterke internationale positie vereisen investeren in kennis en een zo hoog mogelijk opgeleide bevolking. Maar, het effect hiervan zal beperkt zijn als dat niet vergezeld gaat van ondernemingszin. Zonder ondernemingszin wordt bestaande kennis alleen maar toegepast en nieuwe kennis blijft op de plank liggen. Zonder ondernemingszin is er geen innovatieve beroepspraktijk. Het gaat om het zoeken naar nieuwe paden en naar nieuwe oplossingen voor vraagstukken waarmee we worden geconfronteerd*” (p.16).

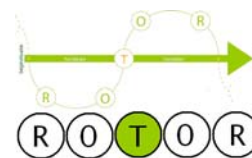
4.4 Actieve bijdragen aan leerwerk gemeenschappen

Een leerwerk gemeenschap wordt door het onderzoekscentrum omschreven als een groep mensen (aanstaande leraren, leraren en docenten) die gericht zijn op een gemeenschappelijk doel. Zij leren en werken samen binnen een professionele onderwijssetting. Hierbij dragen zij een gemeenschappelijk ambitie om samen doelen te behalen. Een leerwerk gemeenschap kenmerkt zich daarmee als een

'lerende organisatie' (Popeijus et al 2008; Venrooij en Slegers, 2009). Kenmerkend voor een leerwerkgemeenschap is dat het gaat om een leren van en over het werk door alle betrokken deelnemers. Naast de directe verantwoordelijkheid voor het eigen leren wordt er ook een beroep gedaan op een gedeeld verantwoordelijkheidsgevoel voor elkaars leren (Venrooij en Slegers, 2009).

Onderzoek van Eijl en collega's (2007) wijst uit dat gemeenschappen kenmerken zijn voor honoursprogramma's. Vier honoursprogramma's die zij beschrijven bevatten allemaal een honoursgemeenschap (honours community, learning community, academic community); "een groep studenten met onderlinge interacties gerelateerd aan de studie die komen tot eigen activiteiten en initiatieven" (p.43).

5. METHODE (DATAVERZAMELEN TOEPASSING ONTWERP)



In dit hoofdstuk komt de toepassingsfase van de ROTOR cyclus aan bod. Voorafgaand aan de dataverzameling worden de volgende onderdelen achtereenvolgens beschreven: kwalitatief onderzoek, onderzoeksinstrument, participanten en beschrijving en verantwoording onderzoek.

5.1 Kwalitatieve aanpak

In dit onderzoek wordt gezocht naar de meningen en ervaringen van docenten en talentvolle aanstaande leraren met betrekking tot de vier uitgangspunten van het Challenge Program. Het doel is om antwoorden te formuleren op de (sub)onderzoeksvragen die in hoofdstuk 3 geformuleerd zijn.

Omdat het in dit onderzoek om de percepties van docenten en talentvolle aanstaande leraren gaat, wordt gebruik gemaakt van kwalitatief onderzoek. Baarda, de Goede en Teunissen (2005) omschrijven kwalitatief onderzoek als: *“Onderzoek waarbij je overwegend gebruik maakt van gegevens van kwalitatieve aard en dat als doel heeft onderzoekproblemen in of van situaties, gebeurtenissen en personen te beschrijven en te interpreteren”* (p.15). Boeije (2006) geeft de volgende definitie aan kwalitatief onderzoek: *‘In kwalitatief onderzoek richt de vraag zich op onderwerpen die te maken hebben met de wijze waarop mensen betekenis geven aan hun sociale omgeving en hoe ze zich op basis daarvan gedragen. Er worden onderzoeksmethoden gebruikt die het mogelijk maken om het onderwerp vanuit het perspectief van de onderzochte mensen te leren kennen met het doel om het te beschrijven en waar mogelijk te verklaren’* (p. 27).

Methoden voor dataverzameling die hierbij gebruikt kunnen worden zijn participerende observaties, open interviews en het verzamelen van documenten. De gegevens die hieruit voortkomen zijn kwalitatief van aard, dat wil zeggen dat ze betrekking hebben op de aard en de eigenschappen van de verschijnselen, ofwel de kwaliteiten. De gegevens zijn over het algemeen nominaal en in sommige gevallen ordinaal van meetniveau, dit betekent dat ze niet te ‘tellen’ zijn (Baarda en collega’s, 2005). Boeije (2006) beschrijft dat bij kwalitatief onderzoek de onderzoeker de instrumenten zelf ontwikkelt en deze gedurende de dataverzameling bijstelt. Over het algemeen worden geen grote aantallen onderzoekseenheden in het onderzoek betrokken. In de analyse wordt gewerkt met teksten van bijvoorbeeld interviews of observaties. Tot slot, schrijft Boeije, wordt gezocht naar verklaringen voor de bevindingen, zoals Baarda en collega’s (2005) ook beschrijven.

Kenmerk van een kwalitatief onderzoek is dat gedragingen en belevingen van mensen onderzocht worden, en daarvan is bij dit onderzoek sprake.

5.2 Semi-gestructureerde interviews

Binnen het kwalitatieve onderzoek zijn er verschillende onderzoeksinstrumenten. In dit onderzoek is er voor gekozen om te werken met semi-gestructureerde interviews (Bijlage I en II). Dit zijn interviews die mondeling worden afgenomen, waar van te voren vragen zijn geformuleerd, maar waarbij de interviewer de ruimte heeft om af te wijken van de vragen (Baarda en collega's, 2005).

Dit is van toepassing op het onderzoek, omdat de onderzoeksvragen duidelijk gefocust zijn op een aantal onderwerpen. Over deze onderwerpen zijn vragen opgesteld. Tevens is er een bewuste keuze gemaakt voor het formuleren van open vragen. Voordeel hiervan is dat de onderzoeker de mogelijkheid heeft om antwoorden helder en concreet te krijgen, waardoor de data rijker wordt voor de eventuele conclusies van het onderzoek. Voorgestructureerde antwoorden kunnen gemakkelijk zijn, zeker in de verwerking, maar er is dan een grotere kans dat iemand een bepaalde richting in gestuurd wordt. Vandaar dat hier niet voor gekozen is.

5.3 Participanten

Om antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen zijn semi-gestructureerde interviews afgenomen onder alle vier de challenge docenten (rekenen/wiskunde, Nederlands, onderwijskunde en expressie). Dit zijn docenten die lessen ontworpen en verzorgd hebben voor blok 1 van het Challenge Program. Daarnaast zijn tien van de negentien talentvolle aanstaande leraren, die in blok 1 geparticipeerd hebben, uitgenodigd voor het interview. Van de tien is één talentvolle aanstaande leraar niet op gesprek geweest. Uiteindelijk heeft dit geresulteerd in negen talentvolle aanstaande leraren waarbij de semi-gestructureerde interviews zijn afgenomen.

5.4 Beschrijving en verantwoording onderzoek

De talentvolle aanstaande leraren zijn geselecteerd op een enkelvoudige aselechte steekproef. Op deze manier hebben alle talentvolle aanstaande leraren evenveel kans om in de onderzoeksgroep te komen. Het gebruiken van een dergelijke steekproef bespaart geld en tijd en geeft meestal het beoogde resultaat (Baarda en de Goede, 2006). De talentvolle aanstaande leraren en challenge docenten zijn middels een e-mailbericht op de hoogte gesteld van de evaluatie, nog niet wetend dat het specifiek over de vier uitgangspunten zou gaan. Talentvolle aanstaande leraren hadden de mogelijkheid om zich in te schrijven op de daarvoor betreffende lijsten en met challenge docenten is mondeling een afspraak gemaakt. De gesprekken vonden plaats op 3, 4 en 7 december, 15 weken na invoering van het Challenge Program, in een spreekkamer en werden op een voice recorder opgenomen.

Van de opgenomen interviews zijn direct na het interview transcripties gemaakt (Bijlage VII en VIII). Er was de mogelijkheid om de interviews letterlijk of woordelijk te transcriberen. Bij letterlijke transcriptie wordt alles wat gezegd wordt uitgewerkt, inclusief herhalingen, versprekingen en uitroepen. Bij woordelijke transcriptie vindt tijdens de uitwerking een zekere interpreterende vertaalslag plaats om de gesproken woorden taalkundig correct om te zetten in geschreven woorden en zinnen (Geldens, 2007). Gezien de tijd waarin dit onderzoek plaats vindt is gekozen voor een woordelijke transcriptie. Een nadeel hierbij is dat de onderzoeker zijn eigen interpretatie aan de data kan geven. Om dit op te vangen zijn de getranscribeerde interviews voorgelegd aan de desbetreffende personen en is er de ruimte gegeven om de getranscribeerde interviews door te lezen en eventueel te verbeteren. Nadat alle challenge docenten en talentvolle aanstaande leraren goedkeuring hadden gegeven (Bijlage III) zijn de interviews open gecodeerd. Dit houdt in dat de teksten opgedeeld zijn in fragmenten en deze fragmenten zijn gelabeld met een code (Boeije, 2006). Zie Bijlage IV voor één voorbeeld. Deze codes zijn een samenvattende notatie van een stuk tekst, waarin de betekenis van het fragment wordt uitgedrukt. De opsomming van alle codes vormen samen een codeboom. Het open coderen kon in dit onderzoek beperkt blijven, omdat gewerkt wordt met een aantal vaststaande onderwerpen (Boeije, 2006). De fragmenten zijn ondergebracht in de vier uitgangspunten, de didactische vakkennisbasis, en het didactische vaardigheden en attitude aanbod. Uiteindelijk heeft dit geleid tot een codeboom met *in-vivo codes*, afkomstig vanuit de data, en *constructed codes*, afkomstig vanuit de literatuur (Boeije, 2006). Deze codeboom is terug te vinden in Bijlage V.

Na het open coderen vond een herstructurering plaats van de bestaande codeboom, ook wel axiaal coderen genoemd (Bijlage VI). Deze nieuwe codeboom werd gevormd op basis van de belangrijkste begrippen uit het open coderen. Vervolgens zijn, op basis van de nieuwe codeboom, alle interviews een tweede keer onder de loep genomen en gecodeerd (Bijlage VII en VIII). Alle fragmenten zijn uiteindelijk geordend per code (Bijlage IX).

Zoals Boeije (2006) aanraadt is er in dit onderzoek gekozen om tijdens de coderingsfasen te werken in een team, het lectoraat van de lerarenopleiding. Volgens Boeije (2006) kan overleg leiden tot een goed ontwikkeld coderingssysteem, zodat men er zeker van kan zijn dat bepaalde fragmenten systematisch bij de 'juiste' code terecht komen; de interbeoordelaarbetrouwbaarheid. Op deze manier worden alle fragmenten die over een bepaald onderwerp gaan gelabeld met dezelfde code en komen niet door toeval de ene keer bij ene code terecht en een volgende keer bij de andere. Tevens wordt *peer debriefing* toegepast (Boeije, 2006). Hierbij vormt het lectoraat van de lerarenopleiding een kritisch panel dat bij de controle van het onderzoeksproject is betrokken.

De gegevens uit de interviews zijn uiteindelijk op een kwantitatieve manier geordend. Hierbij is een vijfpunt schaal gebruikt met de schaaltermen 'zwak', 'matig', 'gemiddeld', 'voldoende' en 'sterk'. In dit onderzoek is gekozen voor een vijfpunt schaal, omdat dit voldoende differentiatie mogelijkheden bood om uiteindelijk conclusies te kunnen trekken.

Hieronder zal per code een beschrijving gegeven worden.

1a. In hoeverre komt het Challenge Program tegemoet aan het doorbreken van de frontlinie fixatie?

Code 1: Omschrijvingen van het doorbreken van de frontlinie fixatie

Om erachter te komen of de frontlinie fixatie tot uiting komt in het onderwijsprogramma is het van belang om te weten of talentvolle aanstaande leraren en challenge docenten het uitgangspunt kunnen verwoorden. Alle fragmenten die onder deze code geplaatst worden hebben te maken met een omschrijving die talentvolle aanstaande leraren en challenge docenten geven aan dit uitgangspunt.

Code 2: Het doorbreken van de frontlinie fixatie vanuit de lerarenopleiding

Om erachter te komen of de frontlinie fixatie tot uiting komt in het onderwijsprogramma is het van belang om te weten of talentvolle aanstaande leraren en challenge docenten het uitgangspunt herkennen in het onderwijs van het Challenge Program. Alle fragmenten die onder deze code geplaatst worden, hebben te maken met een omschrijving van het lesaanbod, waarvan talentvolle aanstaande leraren en challenge docenten denken dat deze past binnen dit uitgangspunt.

Code 3: Het doorbreken van de frontlinie fixatie in de stage

Om te weten te komen of het doorbreken van de frontlinie fixatie tot uiting komt in het onderwijsprogramma is het niet alleen van belang om te zien of dat gebeurt op de lerarenopleiding. Het is tevens van belang dat de frontlinie fixatie doorbroken wordt in de stage. Alle fragmenten die onder dit code geplaatst worden hebben te maken met uitspraken die talentvolle aanstaande leraren doen met betrekking tot het doorbreken van de frontlinie fixatie binnen hun stage.

Code 4: Ontwikkelpunten met betrekking tot het doorbreken van de frontlinie fixatie

Onder deze code worden fragmenten geplaatst met betrekking tot de persoonlijke ontwikkeling die talentvolle aanstaande leraren en challenge docenten willen doormaken op het gebied van het doorbreken van de frontlinie fixatie.

1b. In hoeverre komt het Challenge Program tegemoet aan het ontwikkelen van academische onderzoeksvaardigheden en -attitude?

Code 5: Omschrijvingen van de academische onderzoeksvaardigheden en -attitude

Om te weten te komen of academische onderzoeksvaardigheden en -attitude tot uiting komen in het onderwijsprogramma is het van belang om te weten of talentvolle aanstaande leraren en challenge docenten het uitgangspunt kunnen verwoorden. Alle fragmenten die onder deze code geplaatst worden, hebben te maken met een omschrijving die talentvolle aanstaande leraren en challenge docenten geven aan dit uitgangspunt.

Code 6: Academische onderzoeksvaardigheden en -attitude vanuit de lerarenopleiding

Om te weten te komen of academische onderzoeksvaardigheden en -attitude tot uiting komen in het onderwijsprogramma is het van belang om te weten of talentvolle aanstaande leraren en challenge docenten het uitgangspunt herkennen in het onderwijs van het Challenge Program. Alle fragmenten die onder deze code geplaatst worden, hebben te maken met een omschrijving van het lesaanbod, waarvan talentvolle aanstaande leraren en challenge docenten denken dat deze past binnen dit uitgangspunt.

Code 7: Academische onderzoeksvaardigheden en -attitude vanuit de stage

Om te weten te komen of academische onderzoeksvaardigheden en -attitude tot uiting komen in het onderwijsprogramma is het niet alleen van belang om te zien of dat gebeurt op de Lerarenopleiding. Het is tevens van belang dat academische onderzoeksvaardigheden en -attitude ontwikkeld worden in de stage. Alle fragmenten die onder deze code geplaatst worden hebben te maken met uitspraken die talentvolle aanstaande leraren doen met betrekking tot dit uitgangspunt.

Code 8: Ontwikkelpunten met betrekking tot academische onderzoeksvaardigheden en -attitude

Onder deze code worden fragmenten geplaatst met betrekking tot de persoonlijke ontwikkeling die talentvolle aanstaande leraren en challenge docenten willen doormaken op het gebied van academische onderzoeksvaardigheden en -attitude.

1c. In hoeverre komt het Challenge Program tegemoet aan het uitgangspunt ‘ondernemingszin’?

Code 9: Omschrijvingen van ondernemingszin

Om te weten te komen of ondernemingszin gestimuleerd wordt en tot uiting komt in het onderwijsprogramma is het van belang om te weten of talentvolle aanstaande leraren en challenge docenten het uitgangspunt kunnen verwoorden. Alle fragmenten die onder deze code geplaatst worden, hebben te maken met een omschrijving die talentvolle aanstaande leraren en challenge docenten geven aan dit uitgangspunt.

Code 10: Ondernemingszin vanuit de lerarenopleiding

Om te weten te komen of ondernemingszin gestimuleerd wordt en tot uiting komt in het onderwijsprogramma is het van belang om te weten of talentvolle aanstaande leraren en challenge docenten het uitgangspunt herkennen in het onderwijs van het Challenge Program. Alle fragmenten die onder deze code geplaatst worden, hebben te maken met een omschrijving van het lesaanbod, waarvan talentvolle aanstaande leraren en challenge docenten denken dat deze past binnen dit uitgangspunt.

Code 11: Ondernemingszin vanuit de stage

Om te weten te komen of ondernemingszin gestimuleerd wordt en tot uiting komt in het onderwijsprogramma is het niet alleen van belang om te zien of dat gebeurt op de Lerarenopleiding. Het is tevens van belang dat ondernemingszin gestimuleerd wordt in de stage. Alle fragmenten die onder deze code geplaatst worden hebben te maken met uitspraken die talentvolle aanstaande leraren doen met betrekking tot dit uitgangspunt.

Code 12: Ontwikkelpunten met betrekking tot ondernemingszin

Onder deze code worden fragmenten geplaatst met betrekking tot de persoonlijke ontwikkeling die talentvolle aanstaande leraren en challenge docenten willen doormaken op het gebied van ondernemingszin.

1d In hoeverre komt het Challenge Program tegemoet aan het leren in leerwerkgemeenschappen?

Code 13: Omschrijvingen van leerwerkgemeenschappen

Om te weten te komen of de actieve bijdrage in leerwerkgemeenschappen gestimuleerd wordt en tot uiting komt in het onderwijsprogramma is het van belang om te weten of talentvolle aanstaande leraren en challenge docenten het uitgangspunt kunnen verwoorden. Alle fragmenten die onder deze code geplaatst worden, hebben te maken met een omschrijving die talentvolle aanstaande leraren en challenge docenten geven aan dit uitgangspunt.

Code 14: Leerwerkgemeenschappen vanuit de lerarenopleiding

Om te weten te komen of de actieve bijdrage in leerwerkgemeenschappen gestimuleerd wordt en tot uiting komt in het onderwijsprogramma is het van belang om te weten of talentvolle aanstaande leraren en challenge docenten het uitgangspunt herkennen in het onderwijs van het Challenge Program. Alle fragmenten die onder deze code geplaatst worden, hebben te maken met een omschrijving van het lesaanbod, waarvan talentvolle aanstaande leraren en challenge docenten denken dat deze past binnen dit uitgangspunt.

Code 15: Leerwerkgemeenschappen vanuit de stage

Om te weten te komen of de actieve bijdrage in leerwerkgemeenschappen gestimuleerd wordt en tot uiting komt in het onderwijsprogramma is het niet alleen van belang om te zien of dat gebeurt op de lerarenopleiding. Het is tevens van belang dat ondernemingszin gestimuleerd wordt in de stage. Alle fragmenten die onder deze code geplaatst worden hebben te maken met uitspraken die talentvolle aanstaande leraren doen met betrekking tot dit uitgangspunt.

Code 16: Ontwikkelpunten met betrekking tot leerwerkgemeenschappen

Onder deze code worden fragmenten geplaatst met betrekking tot de persoonlijke ontwikkeling die talentvolle aanstaande leraren en challenge docenten willen doormaken op het gebied van de actieve bijdrage in leerwerkgemeenschappen.

2. In hoeverre draagt het Challenge Program bij aan het verkrijgen van een voor leraren ‘plus’ noodzakelijke vakkennisbasis?

Code 17: Vakkennis aanbod vanuit lerarenopleiding

Onder deze code worden fragmenten geplaatst met betrekking tot de vakkennis aanbod op de lerarenopleiding. Aan challenge docenten is gevraagd wat zij gedaan hebben met kennisaanbod en aan talentvolle aanstaande leraren is gevraagd hoe zij dit ervaren hebben en of dit voldoende voor hen is.

3. In hoeverre draagt, volgens talentvolle aanstaande leraren, het Challenge Program bij aan de ontwikkeling van didactische vaardigheden en attitude voor een leraar basisonderwijs?

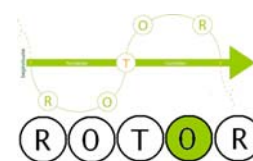
Code 18: Didactische vaardigheden en attitude aanbod vanuit de lerarenopleiding

Onder deze code worden fragmenten geplaatst met betrekking tot de handreikingen die de lerarenopleiding geeft om vaardigheden en attitude te ontwikkelen in de praktijk. Aan challenge docenten is gevraagd wat zij gedaan hebben met het aanbod van vaardigheden en attitude, aan talentvolle aanstaande leraren is gevraagd hoe zij dit ervaren hebben en of dit voldoende voor hen is.

Code 19: Didactische vaardigheden en attitude aanbod vanuit stage

Onder deze code worden fragmenten geplaatst met betrekking tot de handreikingen die de stage geeft om vaardigheden en attitude te ontwikkelen in de praktijk. Aan talentvolle aanstaande leraren is gevraagd hoe zij dit aanbod ervaren en of dit voldoende voor hen is.

6. RESULTATEN (DATA-ANALYSE ONDERZOEK)



In dit hoofdstuk komen in de paragrafen 6.1, 6.2 en 6.3 de resultaten op de drie gestelde onderzoeksvragen gedetailleerd aan de orde. Voor een vlot overzicht is in paragraaf 6.4 een samenvatting gegeven.

1. In hoeverre komt, volgens challenge docenten en talentvolle aanstaande leraren, het Challenge Program tegemoet aan de vooraf gestelde uitgangspunten? (§ 6.1)
2. In hoeverre draagt, volgens challenge docenten en talentvolle aanstaande leraren, het Challenge Program bij aan het verkrijgen van een voor leraren ‘plus’ noodzakelijke vakkennisbasis? (§ 6.2)
3. In hoeverre draagt, volgens talentvolle aanstaande leraren, het Challenge Program bij aan de ontwikkeling van didactische vaardigheden en attitude voor een leraar basisonderwijs? (§ 6.3)

6.1 De vier uitgangspunten (onderzoeksvraag 1)

De eerste onderzoeksvraag gaat over de mate waarin de vier uitgangspunten van het Challenge Program tot uiting komen in het onderwijsprogramma. Per uitgangspunt worden de resultaten behandeld en geanalyseerd.

6.1.1 Doorbreken van de frontlinie fixatie (onderzoeksvraag 1a)

Challenge docenten. Alle docenten gaven consistent antwoord wanneer gevraagd werd om het uitgangspunt in eigen woorden te omschrijven (fragmenten I.1.1, I.1.2, I.1.3, I.1.4, II.1.1, II.1.2, III.1.1 en IV.1.1). Echter, wat opvalt is dat één docent de frontlinie fixatie vanuit meerdere perspectieven bekijkt. Deze docent onderscheidt 1) een beroepsmatige frontlinie fixatie, 2) een vakmatige frontlinie fixatie en 3) een studie frontlinie fixatie.

“Tijdens het eerste blok realiseerde ik me dat er nog een ander type frontlinie fixatie was. Je hebt de beroepsmatig frontlinie fixatie en het vakmatig frontlinie fixatie, van de ideeën die iemand heeft over het vak hoe je die zo snel kan doorbreken. De derde zit heel erg op het niveau van studieaanpak” (fragment I.1.4).

Het aanbod dat docenten leveren met betrekking tot het doorbreken van de frontlinie fixatie was variërend. Zo laten drie docenten het doorbreken van de frontlinie fixatie bewust terug komen in hun onderwijsaanbod (fragmenten I.2.1, I.2.2, I.2.3, II.2.2, II.2.3, II.2.6, IV.2.2, IV.2.3 en IV.2.4).

“Ik heb die frontlinie fixatie geprobeerd te doorbreken door meteen geletterdheid en mondelinge communicatie samen te gaan nemen” (fragment I.2.1).

Één docent leek minder bewust met het uitgangspunt bezig te zijn geweest (fragment III.2.1).

“ik denk meer in LA 2, waarin ze een onderzoekje moesten doen naar hoe kinderen leren met de mening van de theorie, mentor en zelf. Dus vanuit meerdere invalshoeken zijn ze gaan kijken hoe kinderen leren. Dus daar zijn ze denk ik erg mee bezig op die dimensies” (fragment II.2.1).

Wanneer gevraagd werd naar wensen voor de eigen ontwikkeling met betrekking tot het doorbreken van de frontlinie fixatie gaf één docent aan behoefte te hebben aan meer concretisering van het uitgangspunt (fragment II.4.3). Één docent gaf aan het uitgangspunt te willen expliciteren door het vaker te benoemen in de les (fragment III.4.2) en een andere docent zou willen dat het uitgangspunt nadrukkelijker terug komt in het curriculum (fragment IV.4.1).

“En waar ik behoefte aan zou hebben is om van ander te horen, daar had ik in de voorbereiding ook al behoefte aan, door te praten over frontlinie fixatie. ‘Wat doe jij nou, concreet aan werkvormen en wat voor lesideeën heb jij die frontlinie fixatie proberen te doorbreken.’ Ik geef het wel op mijn eigen manier vorm. Maar op dat niveau hebben we eigenlijk nog bijna niet uitgewisseld. Echt op concreet lesniveau, daar heb ik behoefte aan” (fragment II.4.3).

Talentvolle aanstaande leraren. Alle talentvolle aanstaande leraren waren in staat om definitieomschrijvingen te geven van het uitgangspunt, deze zijn enigszins overeenstemmend (fragmenten V.1.1, VI.1.1, VII.1.1, VIII.1.1, IX.1.1, IX.1.2, X.1.1, X.1.2, X.1.3, XI.1.1, XII.1.1, XIII.1.1).

Talentvolle aanstaande leraren reageerden verschillend wat betreft het aanbod van frontlinie fixatie vanuit de lerarenopleiding. Zo bleek dat zeven talentvolle aanstaande leraren het uitgangspunt terug zagen bij het vak expressie (fragmenten V.2.2, VI.2.1, VII.2.2, VIII.2.2, IX.2.1, X.2.3, XI.2.2). Bij de overige vakken kwam frontlinie fixatie variërend aan bod. Twee talentvolle aanstaande leraren verwezen naar het kennisobject dat bij Nederlands is gemaakt (fragmenten VII.2.3 en VI.2.2), terwijl twee andere talentvolle aanstaande leraren aangaven dat bij Nederlands de frontlinie fixatie niet doorbroken wordt (fragmenten XI.2.3 en VIII.2.3). Ook bij rekenen/wiskunde zijn er variaties. Één aanstaande leraar gaf aan dat er bij rekenen/wiskunde niet nadrukkelijk met het uitgangspunt gewerkt werd (fragment V.2.3), terwijl drie andere talentvolle aanstaande leraren aangaven dat bij rekenen/wiskunde de frontlinie fixatie wel doorbroken werd (fragmenten VII.2.1, VIII.2.5 en X2.2).

Wat betreft het vak onderwijskunde wordt door de talentvolle aanstaande leraren geen uitspraken gedaan.

De frontlinie fixatie werd door vier talentvolle aanstaande leraren in de stage doorbroken op basis van de stageopdrachten die door het vak expressie zijn opgesteld (V.3.1, VI.3.1, IX.3.1 en IX.3.2). Zeven talentvolle aanstaande leraren gaven aan dat zij met dit uitgangspunt nog niet veel gedaan hadden in de stage (VI.3.1, VI.3.2, VIII.3.1, IX.3.3, IX.3.4, X.3.1, XI.3.1, XI.3.2, XII.3.1 en XIII.3.2).

“Ik heb ook met andere leerkrachten gesproken en met de directeur op school. Je kent iedereen. Het is ook de bedoeling dat we in groep 3 een keer een les gaan geven, dat heb ik nog niet gedaan” (fragment IX.3.4).

“Ik vind zelf eigenlijk nog niet zo heel veel. Ben vooral nog bezig met mijn eigen klas en dat goed in de hand te krijgen en ik denk dat als je dat allemaal goed in de hand hebt dan pas verder kunt gaan kijken, je moet ergens beginnen en wij zitten nu gewoon net als alle andere eerstejaars gewoon in het begin zeg maar. Dus ik denk dat wij er nog niet zo heel veel mee hebben gedaan in de stage. Ik ben nog niet buiten de klas geweest, ik weet zelfs niet eens wie de directeur is, die heb ik nog nooit gezien. Ik wil eerst dat ik zelf alles goed heb en dan wil ik zelf verder kijken. Dat wil ik wel maar je kan anderen pas gaan verbeteren als je het zelf ook goed doet” (fragment X.3.1).

Wanneer gevraagd werd naar wensen voor de eigen ontwikkeling met betrekking tot het doorbreken van de frontlinie fixatie gaven twee talentvolle aanstaande leraren aan dat zij meer duidelijkheid willen en dat ze concreet willen weten wat de uitgangspunten inhouden (fragmenten XI.4.2, XIII.4.1 en XIII.4.2).

“Als ik dadelijk van mijn stagebegeleider te horen krijg van wat zou ik kunnen doen of ja op mijn stage iets kunnen doen ofzo. Dan zou ik dat kunnen gaan toepassen dat ik daar nog meer mee bezig ben. Het is een beetje verwarrend dat het voor haar niet helemaal duidelijk is ofzo nu” (fragment XI.4.2).

“In ieder geval graag meer uitleg krijgen hoe ik me kan ontwikkelen en wat het precies inhoudt, want het is... je krijgt een schemaatje van ‘kijk hier gaan de meeste docenten stoppen’ en jullie moeten verder kijken dan dat. Maar ja verder wat je kunt doen en wat de mogelijkheden zijn is nog niet helemaal duidelijk” (fragment XIII.4.1).

6.1.2 Academische onderzoeksvaardigheden en –attitude (onderzoeksvraag 1b)

Challenge docenten. Drie docenten omschreven ‘academische onderzoeksvaardigheden’ als het kunnen lezen van onderzoek en vertalen naar de praktijk (fragmenten II.5.1, III.5.2 en IV.5.1). Twee docenten gaven een omschrijving van de ‘academische onderzoeksattitude’ en zagen dit als een onderzoekende houding, waarbij een bepaalde nieuwsgierigheid hoort (fragmenten I.5.3 en IV.5.1).

Geen van de docenten kon een overeenstemmend beeld schetsen over de vaardigheden die behoren tot de academische onderzoeksvaardigheden (fragmenten I.5.1, I.5.2, II.5.1, II.5.2, III.5.1 en III.5.2).

Twee docenten gaven aan het uitgangspunt duidelijker uiteen te willen zetten.

“Wat ik graag zou willen doen om met de mensen die aan het ontwikkelen zijn om echt goed door te praten wat we er nu onder verstaan en welke verwachtingen hebben wij van talentvolle aanstaande leraren die een driejarige pabo gaan doen, op het gebied van academische vaardigheden. Dus willen we voor een stukje al onderzoekers gaan opleiden of willen wij onderzoeksgebruikers gaan opleiden of wat willen we daar precies in? Het is mij nu nog te globaal” (fragment II.8.1).

“Ik zou wel behoefte hebben aan meer uiteenzetting, dat merk je ook wel aan mijn verhaal, meer uiteenzetting over welke vaardigheden onder dit punt vallen. Ik denk dat we met zijn allen wel wat beelden hebben maar ik zou die voor mezelf wel wat scherper willen hebben, zodat ik ze bewuster in kan zetten. Ik denk dat ik ze heel veel onbewust doe, en misschien zelfs nog niet eens bewust ben dat ik die vaardigheden een beroep op doe” (fragment III.8.1).

Wanneer de docenten gevraagd werd om te beschrijven wat ze gedaan hadden in hun onderwijsaanbod met betrekking tot dit uitgangspunt vertelde één docent niets te hebben gedaan (fragment IV.6.1), twee docenten konden niet met zekerheid zeggen of zij er iets mee gedaan hadden in hun onderwijsaanbod (fragment II.6.1, III.6.1, III.6.2 en III.6.3) en bij één docent hadden de studenten bronnen moeten raadplegen en hier een synthese van moeten maken (fragment I.6.2).

Talentvolle aanstaande leraren. Negen talentvolle aanstaande leraren waren niet in staat om het uitgangspunt te omschrijven (fragmenten V.5.1, VI.5.1, VII.5.1, VIII.5.1, IX.5.1, X.5.1, XI.5.1, XII.5.1 en XIII.5.1).

“Daar weet ik eigenlijk niet zo veel van af. Daar horen we eigenlijk niet zo veel over, ik denk dat ik er onbewust wel mee bezig zijn, maar ik zou het niet kunnen benoemen” (fragment VII.5.1).

“Die is vrij onbekend. Ik weet niet hoe ik deze moet omschrijven” (fragment XII.5.1).

Vier talentvolle aanstaande leraren gaven een omschrijving van het uitgangspunt, maar deze waren dusdanig gevarieerd dat er geen overeenstemming was (fragmenten V.5.1, VIII.5.1, IX.5.2 en XIII.5.1). Tevens is het de vraag in hoeverre deze omschrijvingen daadwerkelijk overeenkomen met de definitie die de lerarenopleiding hanteert.

“Dat je niet meteen iets aan moet nemen als je het hoort, dat je het vanuit meerdere standpunten moet bekijken, dat iedereen daar een andere mening over kan hebben. Dat de leerlijnen na vier jaar weer kunnen veranderen. Dat er andere psychologen zijn die iets anders kunnen verzinnen. Je moet gewoon theorieën bekijken, dat je niet zomaar iets aan moet nemen” (fragment V.5.1).

Het merendeel van de talentvolle aanstaande leraren gaf aan dat ze met het uitgangspunt op de lerarenopleiding niets hadden gedaan, of dat ze niet wisten wat ze ermee hadden gedaan (fragmenten VI.6.1, VII.6.1, VIII.6.1, IX.6.1, IX.6.2, X.6.2, XII.6.1, XI.6.1 en X.6.3). Drie talentvolle aanstaande leraren vonden dat het vergelijken van methodes bij dit uitgangspunt hoort (fragmenten V.6.1, X.6.1 en VIII.6.2).

Voorbeelden van wat talentvolle aanstaande leraren in de stage hebben gedaan zijn beperkt en over het algemeen gekoppeld aan de stageopdrachten. Één stageopdracht die door twee talentvolle aanstaande leraren benoemd werd, is het in kaart brengen van klassenmanagement. Talentvolle aanstaande leraren vertaalden hierbij de theorie naar de praktijk (fragmenten VI.7.3, VIII.7.1 en VIII.7.2). Vier talentvolle aanstaande leraren konden niet aangeven wat zij in de stage gedaan hadden met dit uitgangspunt (XII.7.1, X.7.1, IX.7.1, VII.7.1 en VI.7.2).

Vier talentvolle aanstaande leraren gaven aan dat ze interesse hadden om zicht te ontwikkelen in het uitgangspunt (fragmenten VIII.8.1 en V.8.1), maar dat daar niet genoeg aandacht aan besteed werd (fragmenten VII.8.1 en X.8.1.).

“Ik zou het mijn god niet weten. Ik zou het echt niet weten. Dit komt omdat ik niet veel duidelijk van dit punt heb Dat geldt eigenlijk voor alle vier de punten. Ik wil eigenlijk gewoon graag weten wanneer we er mee bezig zijn. Als je weet wat het inhoud kun je jezelf er ook in ontwikkelen” (fragment X.8.1).

“Er mag meer aandacht aan besteed worden. Het begrip mag vaker genoemd worden, dat ze zeggen van ‘nu zijn we echt bezig daarmee’. Dat ik dan weet dat er mee bezig zijn, zodat ik het zelf niet hoeft te bedenken” (fragment VII.8.1).

6.1.3 Ondernemingszin (onderzoeksvraag 1c)

Challenge Docenten. Docenten gaven een consistente definitieomschrijving van het uitgangspunt ondernemingszin (fragmenten I.9.2, II.9.1, III.9.1, IV.9.1). Maar, drie van de vier docenten gaven ook aan ondernemingszin een lastig uitgangspunt te vinden.

“Ondernemingszin vind ik de lastigste, in het geheel om dat het een fantastisch uitgangspunt is waar ik alle andere begrippen onder zou kunnen hangen, ownership, mate van autonomie, welke mate vind ik mezelf verantwoordelijk en ga ik initiatieven nemen en ga ik ervoor. Dat zijn allemaal begrippen die er associatief mee te maken hebben, maar dan definieer ik het nog niet” (fragment I.9.1).

“Dat vind ik nou een verschrikkelijk uitgangspunt. Ik heb de ELO ingevuld en ik heb eerst frontlinie fixatie daarna de vaardigheden en daarna de leerwerkgemeenschappen, en toen moest ik nog ondernemingszin en toen dacht ik, alles wat ik hier zet daar val ik een stukje mee in herhaling met die andere drie. Ik vind dat een hele lastige” (fragment II.9.1).

“Kijk, ondernemingszin lijkt ook een intern karaktereigenschap te zijn. In hoeverre kunnen wij dat beïnvloeden?” (fragment II.12.11).

“Ik vind het een lastig begrip want het is een hele enthousiaste groep die heel ondernemend is en als ik zeg van dit gaan we doen dan doen ze het allemaal. Maar of dit nu komt door mij of dat al in de aanstaande leraarzit, dat ze een bepaalde drive hebben, ik denk dat dat vooral bij de groep zit” (fragment III.9.2).

Op de vraag hoe docenten het uitgangspunt tot uiting hebben laten komen in hun onderwijsaanbod antwoordt één docent dat hij het niet zou weten (fragment II.10.1), één docent is aarzelend (fragmenten III.10.1 en III.10.2) en twee docenten hadden dit gedaan door de open formulering van (stage)opdrachten (fragment IV.10.1).

Op de vraag waar de docenten zich in willen ontwikkelen antwoordden drie docenten dat het uitgangspunt concreter uitgewerkt moet worden (fragmenten II.12.1, III.12.2, IV.12.1, IV.12.2 en IV.12.3).

Talentvolle aanstaande leraren. Zeven talentvolle aanstaande leraren gaven eenzelfde definitieomschrijving van het uitgangspunt ondernemingszin (fragmenten V.9.1, VI.9.1, VII.9.1, IX.9.1, XI.9.1, XII.9.1 en XIII.9.1). Twee talentvolle aanstaande leraren gaven een correcte definitieomschrijving van het uitgangspunt, maar deden dit niet met overtuiging (fragmenten X.9.1 en VIII.9.1).

Drie talentvolle aanstaande leraren gaven aan dat het uitgangspunt ondernemingszin niet aan bod kwam op de lerarenopleiding (fragmenten VI.10.1, VIII.10.1, VIII.10.2, X.10.1 en X.10.2), twee talentvolle aanstaande leraren gaven aan dat dit aan bod komt door middel van stageopdrachten (fragmenten VII.10.2 en XI.10.1) en twee talentvolle aanstaande leraren gaven aan dat dit gestimuleerd wordt via opdrachten binnen de lessen van de Lerarenopleiding. Hierbij ervoeren zij vrijheid bij het invullen van de opdrachten (fragment XII.10.1 en XIII.10.1). Één talentvolle aanstaande leraar zei er het volgende over, wat overeenkomt met de fragmenten III.9.2 en IV.10.1 van docenten:

“Het wordt wel gestimuleerd maar ik denk wel dat wij al heel gemotiveerd zijn. Er komen al veel initiatieven van onze kant. We hebben zelf een schminkcursus georganiseerd op de Lerarenopleiding. We zijn gewoon heel erg gemotiveerd en dat is allemaal heel erg leuk” (fragment IX.10.1).

Ook op de vraag hoe ondernemingszin terug komt op de stage werd divers geantwoord. Vijf talentvolle aanstaande leraren gaven aan er wel iets mee te doen (fragmenten VI.11.1, VII.11.1, IX.11.2, XII.11.1 en XIII.11.2) en vier talentvolle aanstaande leraren gaven aan er nog niets mee te doen (V.11.2, VIII.11.3, X.11.2 en XI.11.3).

“Moeilijke vraag. In het begin ben ik wel heel afwachtend geweest. Ik ben in principe wel iemand die de kat uit de boom kijkt en dan pas echt los komt. Nu denk ik wel dat ik meer zelf initiatief neem. Dat ik niet alles van mijn mentor af laat hangen. Dit komt mede doordat ik gestuurd wordt door de Lerarenopleiding, en mede vanuit mezelf” (fragment V.11.1).

“Deze week ben ik bij de oudergesprekken geweest, vier of vijf gesprekken bijgewoond. We zijn pas bij het bouwoverleg geweest. Dat was wel interessant. Dat heb ik vrijwillig gedaan” (fragment VII.11.1).

“Een eigen opdracht bedenken bij een bepaald vak. Bijvoorbeeld bij spelling zelfgemaakte opdrachten voor bedenken en uitvoeren daar. En dat kwam uit mezelf. We bespreken altijd van welke vakken wil je volgende week geven en dan noteert ze dat en dan geeft ze aan welke vakken. En ik mag dan vrijwel vaak kiezen of ik het met methode doe of zelf. Meestal is het wel met methode, maar af en toe dan denk is het niet heel erg leuk en dan pas ik het aan” (fragment XII.11.1).

“Ondernemingszin: daar heb ik niets mee gedaan”(fragment VIII.11.3).

Op de vraag waar talentvolle aanstaande leraren zich in willen ontwikkelen geven vier talentvolle aanstaande leraren aan meer duidelijkheid, structuur en/of ideeën te willen krijgen met betrekking tot ondernemingszin (fragmenten V.12.1, VI.12.1, VII.12.1, VII.12.1 en X.12.1).

“Ik zou graag veel casussen of situaties onder ogen willen krijgen (‘live’ of op papier), omdat je in de praktijk de theorie goed kan toepassen en zo leer je veel” (fragment V.12.1).

“Dat het duidelijk wordt wat ze er mee willen, dat het duidelijke naar voren komt en dat het nadrukkelijk naar voren komt” (fragment VIII.12.1).

“Ze kunnen je meer ideeën geven over wat je zou kunnen doen. Niet iedereen wil dat, maar ik zou meer sturing willen hebben, meer voorbeelden. Meer structuur en meer visualiseren” (fragment VII.12.1).

6.1.4 Actieve bijdrage aan leerwerk gemeenschappen (onderzoeksvraag 1d)

Challenge docenten. Drie docenten gaven een consistente definitieomschrijving van het uitgangspunt (fragmenten II.3.1, III.3.1, III.3.2 en IV.3.1). Echter, één docent maakte een onderscheid tussen leerwerk gemeenschappen en leergemeenschappen:

“Goed, we werken veel met leerwerk gemeenschappen en wat ik nog niet zo eenvoudig vind is om te zeggen wat een leerwerk gemeenschap is. Er valt nog wel wat over te zeggen vind ik. Onze talentvolle aanstaande leraren nu leren vooral en vormen leergemeenschappen met elkaar vind ik. Ik vind dat ze nog niet zo zeer een leerwerk gemeenschap vormen. Ja, je kunt zeggen ze zijn toch allerlei taken aan het uitvoeren. Ik vind: in een echte leerwerk gemeenschap komen theorie en praktijk of in ons geval opleiding en werkveld samen en vormen zo een leerwerk gemeenschap” (fragment I.13.1).

Alle docenten gaven aan dat zij de studenten veel in groepsverband laten werken (fragmenten I.14.1, II.14.1, II.14.1, III.14.1, IV.14.1 en IV.14.2).

“En dat zit in mijn onderwijs wel heel duidelijk. Als je iedere les kijkt zit er een leerwerk gemeenschap in waarbij studenten in tweetallen, drietallen, viertallen moeten overleggen. Eerst individueel maken en daarna uitwisselen of de opdracht in een stage doen, die meenemen en de verschillen benoemen. Dat is iets dat heel duidelijk in mijn onderwijs zit. Een practicum, er is nooit een practicum dat individueel gemaakt moet

worden, altijd in groepen van drie of vier” (fragment II.14.1).

“Maar je ziet gewoon dat zowel in mijn les als in de andere les dat studenten veel in groepen werken, met elkaar moeten presenteren, nieuwe kennis construeren, uitwisselen met elkaar” (fragment IV.14.1).

Talentvolle aanstaande leraren. Vier talentvolle aanstaande leraren omschrijven leerwerkgemeenschappen als samenwerken (fragmenten V.13.1, VI.13.1, X.13.1 en XIII.13.1). Vijf talentvolle aanstaande leraren zijn niet in staat of kunnen niet met zekerheid een omschrijving geven van leerwerkgemeenschappen (fragmenten VII.13.1, VIII.13.1, IX.13.1, XI.13.1 en XII.13.1).

“Moet ik even graven. Wat was dat nou? Kom er zo niet op. Leren en werken samen. Dus als je kijkt wat we nu ook doen, twee dagen stage lopen, drie dagen op school. Dat het echt gemengd wordt. Want de reguliere talentvolle aanstaande leraren kunnen maar één dag stage lopen per week. Dat we nu ook meer gemengd worden met een stage extra” (fragment XII.13.1).

“Nou dat denk ik niet dat ik het kan. Dat je iets met groepjes doet iets met... gemeenschap zal wel iets met groepjes zijn” (fragment XI.13.1).

Talentvolle aanstaande leraren gaven aan dat zij veel in groepsverband bezig zijn op de lerarenopleiding (fragmenten I.14.1, II.14.1, III.14.1, IV.14.1, IV.14.2, V.14.2, VI.14.1, VII.14.1, VIII.14.1, IX.14.1, XI.14.2, XI.14.3 en XIII.14.2). Drie talentvolle aanstaande leraren vertellen dat zij het werken in de VLC ook als leerwerkgemeenschap zien (fragmenten VII.14.2, X.14.1 en XIII.14.1).

Op de vraag of talentvolle aanstaande leraren actief bezig zijn in leerwerkgemeenschappen op hun stage valt er een tweedeling te maken. Vijf talentvolle aanstaande leraren deden er niets mee (fragmenten VIII.15.1, IX.15.1, X.15.2, XI.15.1 en XIII.15.2.) en vier talentvolle aanstaande leraren gaven aan dat ze er in beperkte mate iets mee gedaan hebben (fragmenten V.15.1, VI.15.1, VII.15.1 en XII.15.1.).

“Alleen wanneer ik kijk naar de bouw, maar daar ben ik pas één keer bij geweest” (fragment V.15.1).

“jaaa.... Moeilijk. Het val wel mee. Af en toe samen met een andere kleutergroep dat er dan wel echt samen dingen overlegd worden. Een soort bouwoverleg. Verder heb ik niet het idee dat ik er veel mee bezig ben” (fragment VI.15.1).

Twee talentvolle aanstaande leraren geven aan dat ze meer inhoud van het uitgangspunt en meer handvatten voor in de stage willen (fragmenten VI.16.1 en VII.16.1).

6.2 Bijdrage aan de vakkennisbasis (onderzoeksvraag 2)

De mate waarin het programma bijdraagt aan de vakkennisbasis van de aanstaande leraren betrof de tweede onderzoeksvraag. Deze onderzoeksvraag wordt beantwoord vanuit de talentvolle aanstaande leraren en de challenge docenten.

Challenge docenten. Alle docenten geven aan dat zij (veel) vakkennis hebben aangeboden aan de talentvolle aanstaande leraren (fragmenten I.17.1, I.17.2, I.17.3, II.17.1, III.17.1 en IV.17.2).

“De studenten hebben veel kennis geleerd. Want één van de feedbackpunten die ik terug kreeg na het eerste blok was ‘wow dat tentamen was alleen maar kennis’. Je vroeg allerlei rijtjes. Ja dat klopt, want ik wil dat je kennis hebt van een aantal zaken. Ik wil bij jullie voorbij het niveau vaardigheden. Ik vind het prima dat je ook leert hoe je een boek presenteert, maar met name dat je ook weet wat zijn nu die fasen in die voorbereiding zo heb ik een x aantal kenniselementen centraal gesteld rondom boekoriëntatie, wat zijn nou de belangrijkste elementen van een boek wat is daar nou van te zien” (fragment I.17.1).

Kennis is een heel helder antwoord op te geven, want in het blok dat ik heb gegeven staan twee rekendomeinen centraal, getalbegrip en meten. En voor die twee domeinen hebben we eigenlijk de leerlijn in kaart gebracht, dat is de kennis. Veel moeilijker kan ik het niet maken. (fragment II.17.1)

Talentvolle aanstaande leraren. Zes talentvolle aanstaande leraren geven aan dat zij tevreden zijn over de kennis die aangeboden wordt bij de vakken Nederlands, rekenen/wiskunde en onderwijskunde (fragmenten V.17.1, VI.17.1, VI.17.3, VII.17.1, VII.17.3, VII.17.4, X.17.2, X.17.3, XII.17.2, XII.17.3 en XIII.17.2). Over het vak expressie wordt door de talentvolle aanstaande leraren geen uitspraken gedaan.

“Bij Nederlands hebben we veel theorie moeten lezen over geletterdheid, maar als dat dan toe te passen is in de praktijk is dat wel erg leuk” (fragment VII.17.4).

“Ja bij sommige lessen vind ik het heel bruikbaar. Bij onderwijskunde leer ik ook heel veel. Rekenen wiskunde vorige blok ook veel” (fragment VII.17.1).

“Ik vind het bij onderwijskunde ook interessant om de ontwikkelingen terug te zien in de klas. Dat zie ik dan ook echt terug” (fragment VII.17.3).

Twee talentvolle aanstaande leraren geven te kennen dat zij een stukje eigen vaardigheden in de opleiding mist, met betrekking tot rekenen wiskunde (fragmenten VIII.17.3 en IX.17.3) en één aanstaande leraar vertelt dat er veel kennis aangeboden wordt, maar dat het niet moeilijk is (fragment IX.17.2).

6.3 Bijdrage aan didactische vaardigheden en attitude (onderzoeksvraag 3)

De mate waarin het programma bijdraagt aan het functioneren in de onderwijspraktijk van de aanstaande leraren betrof de derde onderzoeksvraag. Deze onderzoeksvraag wordt beantwoord vanuit de talentvolle aanstaande leraren.

Talentvolle aanstaande leraren. Alle talentvolle aanstaande leraren vinden het oefenen van de didactische vaardigheden, met behulp van de mentor en de stagebegeleider, in de stage fijn (fragmenten V.19.1, VI.19.1, VII.19.1, VIII.19.1, VIII.19.2, IX.19.1, IX.19.2, X.19.1, XI.19.1, XII.19.2 en XIII.19.1).

“Ik heb nu twee stagebezoeken gehad en dan zijn er altijd leerpunten en worden er suggesties gedaan en dat vind ik wel fijn want vaak dan heb ik wel door dat het niet helemaal lekker loopt maar dan weet ik niet helemaal hoe ik het kan verbeteren. Dat vind ik heel prettig. Als je meer ervaring hebt komt dat vanzelf. Maar dat je nu dingen aangeboden krijgt is fijn” (fragment VIII.19.2).

“Dat vind ik wel heel goed. Als ik kijk naar de eerste paar dagen die ik les heb gegeven en nou. Dan is het verschil al zo ontzettend groot. Ik weet voortaan al zo goed hoe ik voor de klas moet staan” (fragment IX.19.1).

Één ding is opvallend. Uit het gesprek met een docent blijkt dat er een coach op de stageschool aanwezig zou moeten zijn, die samen met de talentvolle aanstaande leraren evalueert op het functioneren van de talentvolle aanstaande leraren en de vier uitgangspunten (fragment IV.15.1). Geen enkele aanstaande leraar zegt hier iets over.

6.4 Samenvatting

In deze paragraaf zullen de resultaten van iedere onderzoeksvraag apart weergegeven worden vanuit de challenge docenten en de talentvolle aanstaande leraren. Dit gebeurt op basis van kwantitatieve gegevens. Het gaat hierbij om de frequentie van uitspraken. Daarnaast kiezen wij er in dit onderzoek voor om het aantal uitspraken te koppelen aan een norm. Hierdoor kunnen onderzoeksvragen worden beantwoord als zwak, matig, gemiddeld, voldoende of sterk.

Wanneer voor *subonderzoeksvragen 1a tot en met 1d* blijkt dat een challenge docent a) een juiste omschrijving kan geven van het uitgangspunt en b) doelbewuste activiteiten aanbiedt met betrekking tot de uitgangspunten, dan wordt per onderdeel een 1 toegekend. Kan hij of zij dit niet, dan wordt per onderdeel een 0 toegekend. Wanneer we per onderdeel namens alle docenten willen spreken, dan worden deze kwantitatieve gegevens bij elkaar opgeteld en wordt de volgende waarde toegekend: 0 = zwak, 1 = matig, 2 = gemiddeld, 3 = voldoende, 4 = sterk.

Daarnaast is ervoor gekozen een wegingsfactor van 40% toe te kennen aan een juiste omschrijving en een factor van 60% toe te kennen aan de doelbewuste activiteiten die challenge docenten aanbieden met betrekking tot de uitgangspunten. De keuze voor deze weging ligt in het feit dat het belangrijk is dat challenge docenten weten wat de begrippen inhouden zodat ze deze kunnen verwerken in hun lesaanbod, maar in dit onderzoek wordt meer waarde gehecht aan het stimuleren van de uitgangspunten door het inzetten van doelbewuste activiteiten. De resultaten van *onderzoeksvraag 1* worden per onderdeel voor de challenge docenten beschreven door de verschillende scores op subonderzoeksvragen 1a tot en met 1d op te tellen. De volgende waarden worden aan het aantal uitspraken toegekend 0-2 = zwak, 3-5 = matig, 6-9 = gemiddelde, 10-12 = voldoende, 13-15 = sterk. Zie Tabel 6.1 voor een totaaloverzicht.

Wanneer voor *subonderzoeksvragen 1a tot en met 1d* blijkt dat een talentvolle aanstaande leraar a) een juiste omschrijving kan geven van het uitgangspunt, b) de activiteiten van de challenge docenten herkent, en c) laat zien dat hij of zij het uitgangspunt beheerst en zelfstandig toepast in de stage, dan wordt per onderdeel een 1 toegekend. Kan hij of zij dit niet wordt per onderdeel een 0 toegekend. Wanneer we per onderdeel namens alle talentvolle aanstaande leraren willen spreken, dan worden deze kwantitatieve gegevens bij elkaar opgeteld en worden de volgende waarden toegekend: 0-1 = zwak, 2-3 = matig, 4-5 = gemiddeld, 6-7 = voldoende, 8-9 = sterk. Vooral onderdeel c is een belangrijke indicator. Uit de resultaten blijkt dat talentvolle aanstaande leraren veelal in staat zijn om een definitieomschrijvingen te geven van een uitgangspunt. Echter, er dient kritisch gekeken te worden in welke mate de talentvolle aanstaande leraren het uitgangspunt beheersen.

Eraut (1994) maakt een onderscheid in welke mate een begrip beheerst kan worden. Als eerste onderkent hij een *replication of knowledge use*. Dit houdt in dat talentvolle aanstaande leraren een begrip of theorie als een soort woordenboekvorm hanteren, hierdoor verinnerlijken zij het begrip niet. Het begrip wordt vertaald in de vorm waarin het verkregen is. Hierdoor zijn talentvolle aanstaande

leraren nog niet in staat het begrip ook daadwerkelijk toe te passen in verschillende contexten, zoals in de stageschool. De tweede en derde bergipmaat die Eraut (1994) onderkent zijn *Application of knowledge use* en *Interpretation of knowledge use*. Bij application gaat het om meer dan een begrip of een theorie toepassen in bijvoorbeeld een toets. Het begrip of de theorie wordt gebruikt om toe te passen in andere situaties. Men past nog wel een bepaalde regel of routine toe, maar dan in een andere situatie. Bij de derde vorm, interpretation, wordt het begrip ook daadwerkelijk begrepen. Er wordt gereflecteerd op het begrip, het begrip wordt gekneet en werkbaar gemaakt voor in de praktijk. Het wordt aangepast zodat het begrip toegepast kan worden in meerdere situaties. Het is niet meer louter het toepassen van een regel of routine, maar het begrip wordt daadwerkelijk begrepen.

Juist deze vorm zou, volgens Eraut, terug moeten komen bij professionele educatie, dus zoals bij een lerarenopleiding. We kiezen ervoor om een weging van 20% toe te kennen aan een juiste omschrijving van een uitgangspunt, een weging van 40% toe te kennen aan het herkennen van doelbewuste activiteiten die challenge docenten aanbieden met betrekking tot de uitgangspunten en een weging van 40% aan het beheersen en toepassen van de uitgangspunten.

De reden voor de verdeling is dat een omschrijving van uitgangspunten toegekend kan worden aan *replication of knowledge use* terwijl *application of knowledge use* en *interpretation of knowledge use* eerder zijn te zien als voorwaarden. In dit onderzoek wordt een grotere waarde gehecht aan de application en interpretation of knowledge use, omdat verondersteld wordt dat alleen dan studenten daadwerkelijk met de uitgangspunten aan de slag kunnen.

De resultaten van *onderzoeksvraag 1* worden per onderdeel voor de talentvolle aanstaande leraren beschreven door de verschillende scores op subonderzoeksvragen 1a tot en met 1d op te tellen. De volgende norm wordt aan het aantal uitspraken toegekend: 0-7 = zwak, 8-14 = matig, 15-21 = gemiddelde, 22-28 = voldoende, 29-36 = sterk. Zie Tabel 6.2 voor een overzicht van de resultaten.

De resultaten van *onderzoeksvraag 2* zijn beschreven op basis van: a) uitspraken die challenge docenten doen met betrekking tot het aanbod aan vakkennis en b) de uitspraken van talentvolle aanstaande leraren daarover. Wanneer uit de fragmenten blijkt dat een respondent positief is over het vakkennisaanbod wordt een 1 toegekend. Wanneer een respondent negatief oordeelt wordt een 0 toegekend. Wanneer we namens alle docenten willen spreken, dan worden deze kwantitatieve gegevens bij elkaar opgeteld en worden de volgende waarden toegekend: 0 = zwak, 1 = matig, 2 = gemiddeld, 3 = voldoende, 4 = sterk. De bij de talentvolle aanstaande leraren gehanteerde waarden zijn 0-1 = zwak, 2-3 = matig, 4-5 = gemiddeld, 6-7 = voldoende, 8-9 = sterk. Daarnaast is aan beide groepen dezelfde wegingsfactor van 50 % toegekend. Challenge docenten kunnen daarbij een vergelijking maken met het reguliere programma en de verschillen aangeven. Studenten kunnen aangeven of zij van oordeel zijn dat voldoende kennis wordt aangeboden, of juist te veel of te weinig. In Tabel 6.3 is een overzicht van de resultaten op onderzoeksvraag 2 gegeven.

De resultaten van onderzoeksvraag 3 zijn beschreven op basis van uitspraken die talentvolle aankomende leraren doen met betrekking tot de didactische vaardigheden en het attitude aanbod

vanuit hun stage. Wanneer uit diens uitspraken blijkt dat een talentvolle aanstaande leraar positief is over het aanbod van didactische vaardigheden en attitude wordt voor dit individu een 1 toegekend. Wanneer een talentvolle aanstaande leraar negatief oordeelt wordt een 0 toegekend. Om de resultaten van alle talentvolle aanstaande leraren te kunnen tonen worden de kwantitatieve gegevens bij elkaar opgeteld en worden de volgende waarden toegekend: 0-1 = zwak, 2-3 = matig, 4-5 = gemiddelde, 6-7 = voldoende, 8-9 = sterk. Zie Tabel 6.3 voor een overzicht van de resultaten.

Tabel 6.1. *Overzicht uitspraken van challenge docenten m.b.t. onderzoeksvraag 1*

	Juiste omschrijving uitgangspunt (40%)	Activiteiten (60%)	Totaal (100%)
1a. Frontlinie Fixatie	++ (4)	++ (4)	++
1b. Academische onderzoeks- vaardigheden en –attitude	-- (0)	-/+ (2)	-
1c. Ondernemingszin	++ (4)	+ (3)	+
1d. leerwerkgemeenschappen	++ (4)	++ (4)	++
1. uitgangspunten gemiddeld	+ (12)	++ (13)	++

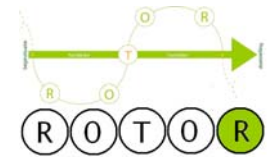
Tabel 6.2. *Overzicht uitspraken van talentvolle aanstaande leraren m.b.t. onderzoeksvraag 1*

	Juiste omschrijving uitgangspunt (20%)	Herk. Act. (40%)	Beheersen en toepassen (40%)	Totaal (100%)
1a. Frontlinie Fixatie	++ (9)	+/- (4)	-- (0)	-
1b. Academische onderzoeks- vaardigheden en –attitude	-- (0)	- (2)	-- (0)	--
1c. Ondernemingszin	++ (9)	+/- (4)	+/- (5)	+/-
1d. leerwerkgemeenschappen	+/- (5)	+ (7)	+/- (4)	+/-
1. uitgangspunten gemiddeld	+ (23)	+/- (17)	- (9)	+/-

Tabel 6.3. *Overzicht uitspraken m.b.t. onderzoeksvraag 2 en 3*

	Challenge docenten (50%)	Talentvolle aanstaande leraren (50%)	Totaal (100%)
2. Vakkennis aanbod	++ (4)	+ (6)	++
3. Didactische vaardigheden en attitude aanbod	n.v.t.	++ (9)	++

7. CONCLUSIES, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN (REFLECTIE)



7.1 Conclusies

Op basis van de verkregen resultaten in hoofdstuk 6 worden in deze paragraaf de conclusies geformuleerd op de drie gestelde onderzoeksvragen : 1) In hoeverre komt, volgens challenge docenten en talentvolle aanstaande leraren, het Challenge Program tegemoet aan de vooraf gestelde uitgangspunten? 2) In hoeverre draagt, volgens challenge docenten en talentvolle aanstaande leraren, het Challenge Program bij aan het verkrijgen van een voor leraren ‘plus’ noodzakelijke vakkennisbasis? 3) In hoeverre draagt, volgens talentvolle aanstaande leraren, het Challenge Program bij aan de ontwikkeling van didactische vaardigheden en attitude voor een leraar basisonderwijs?

7.1.1 De vier uitgangspunten

In hoeverre komt, volgens challenge docenten en talentvolle aanstaande leraren, het Challenge Program tegemoet aan de vooraf gestelde uitgangspunten?

Op basis van de resultaten wordt voor de challenge docenten geconcludeerd dat de uitgangspunten sterk tot uiting komen in het Challenge Program. Voor de talentvolle aanstaande leraren wordt geconcludeerd dat de uitgangspunten gemiddeld tot uiting komen in het Challenge Program. Wanneer de uitgangspunten afzonderlijk bekeken worden, kunnen deze beide algemene conclusies nader worden gedifferentieerd. Om deze reden worden in de paragrafen 7.1.2 tot en met 7.1.5 conclusies getrokken voor de afzonderlijke uitgangspunten.

7.1.2 Doorbreken van de frontlinie fixatie

In hoeverre komt, volgens challenge docenten en talentvolle aanstaande leraren, het Challenge Program tegemoet aan het doorbreken van de frontlinie fixatie?

Challenge docenten. Alle docenten geven consistent antwoord wanneer gevraagd wordt om het uitgangspunt in eigen woorden te omschrijven. Het merendeel van de docenten zijn bewust bezig geweest om de frontlinie te doorbreken binnen hun onderwijsaanbod. Op basis van de resultaten kan voor de challenge docenten geconcludeerd worden dat het Challenge Program in sterke mate tegemoet komt aan het doorbreken van de frontlinie fixatie.

Opvallend is dat een aantal docenten aangeeft meer behoefte te hebben aan concretisering van het uitgangspunt, en dat het uitgangspunt nadrukkelijker in het curriculum terug mag komen. Hieruit wordt geconcludeerd dat het uitgangspunt niet voldoende geoperationaliseerd is, waardoor het

uitgangspunt voor sommige docenten niet concreet genoeg om er mee aan de slag te gaan.

Talentvolle aanstaande leraren. Alle talentvolle aanstaande leraren zijn in staat om definitieomschrijvingen te geven van het uitgangspunt, deze zijn enigszins overeenstemmend. Echter, er dient kritisch gekeken te worden in welke mate de talentvolle aanstaande leraren het uitgangspunt beheersen. Talentvolle aanstaande leraren vertalen het uitgangspunt bijna allemaal letterlijk zoals deze aangeboden is. Wanneer gevraagd wordt wat ze met het uitgangspunt gedaan hebben, kunnen zij alleen (stage)opdrachten benoemen die expliciet benoemd zijn onder het doorbreken van de frontlinie fixatie. Zij zijn niet in staat om activiteiten te benoemen die zij zelf bedacht hebben of activiteiten te benoemen die docenten hebben uitgevoerd op de lerarenopleiding. Een uitzondering hierop is het vak expressie, het merendeel van de talentvolle aanstaande leraren herkent de activiteiten die de docent heeft aangeboden. Wanneer zij op eigen initiatief er wel iets mee gedaan hebben in de stage, valt in twijfel te trekken of dit past onder het doorbreken van de frontlinie fixatie, zoals de volgende uitspraak duidelijk maakt:

“We zitten nu samen met een klasgenoot in een sint commissie. We hebben met de pietenmiddag een poppenkast gedaan en dat is toch meer dan je eigen klas en ook al lesjes gegeven aan groep drie, maar dat was verplicht voor iedereen, tenzij je al in groep drie stage liep. We hebben nog wel meer gedaan, morgen zijn we aanwezig bij de Sinterklaasochtend” (fragment VII.3.1).

De conclusie is dat talentvolle aanstaande leraren het uitgangspunt alleen herkennen wanneer de docent expliciet heeft aangegeven er mee te werken. Wanneer dit niet het geval is, zijn talentvolle aanstaande leraren niet in staat om het uitgangspunt te herkennen.

Op basis van de resultaten wordt voor de talentvolle aanstaande leraren geconcludeerd dat het Challenge Program matig tegemoet komt aan het uitgangspunt ‘het doorbreken van de frontlinie fixatie’.

7.1.3 Academische onderzoeksvaardigheden en –attitude

In hoeverre komt, volgens challenge docenten en talentvolle aanstaande leraren, het Challenge Program tegemoet aan het ontwikkelen van academische onderzoeksvaardigheden en attitude?

Challenge docenten. Opvallend is dat geen van de docenten een overeenstemmend beeld kan schetsen over de vaardigheden die behoren tot de academische onderzoeksvaardigheden. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het uitgangspunt niet geoperationaliseerd is, waardoor het voor docenten niet duidelijk is wat zij met dit uitgangspunt moeten en kunnen doen in hun onderwijsaanbod.

Op basis van deze resultaten wordt voor de challenge docenten geconcludeerd dat het

Challenge Program matig tegemoet komt aan het doorbreken van de frontlinie fixatie.

Talentvolle aanstaande leraren. Alle aanstaande leraren zijn niet in staat om een overeenstemmende omschrijving te geven van het uitgangspunt. Het grotendeel van de talentvolle aanstaande leraren zijn niet in staat aan te geven hoe het uitgangspunt terug komt binnen het onderwijsaanbod van de lerarenopleiding, terwijl hier wel behoefte naar is. Geconcludeerd wordt dat dit uitgangspunt niet geëxpliciteerd wordt naar de talentvolle aanstaande leraren. Dit is ook niet verwonderlijk, aangezien het uitgangspunt bij de challenge docenten matig tot uiting komt in het Challenge Program.

Op basis van de resultaten wordt voor de talentvolle aanstaande leraren geconcludeerd dat het Challenge Program in zwakke mate tegemoet komt aan het uitgangspunt 'het ontwikkelen van academische onderzoeksvaardigheden en attitude'.

7.1.4 Ondernemingszin

In hoeverre komt, volgens challenge docenten en talentvolle aanstaande leraren, het Challenge Program tegemoet aan het uitgangspunt 'ondernemingszin'?

Challenge docenten. Alle docenten geven een consistente definitieomschrijving van ondernemingszin. Echter, docenten vonden het moeilijk om het uitgangspunt terug te laten komen in het onderwijsaanbod. Dit valt ook terug te zien in de wensen die challenge docenten hebben met betrekking tot dit uitgangspunt. Het merendeel van de docenten vindt dat het uitgangspunt concreter uitgewerkt moet worden. Geconcludeerd wordt dat de omschrijving van het uitgangspunt helder is voor docenten, maar dat sommige challenge docenten moeite hebben om het uitgangspunt tot uiting te laten komen in het onderwijsaanbod. Waarschijnlijk komt dit omdat niet alle docenten een eenduidige beeld hebben met wat zij kunnen doen met het uitgangspunt in hun onderwijsaanbod.

Op basis van de resultaten wordt voor de challenge docenten geconcludeerd dat het Challenge Program in voldoende mate tegemoet komt aan het uitgangspunt 'ondernemingszin'.

Talentvolle aanstaande leraren. Alle talentvolle aanstaande leraren geven een consistente definitieomschrijving van ondernemingszin. Op de vraag hoe het uitgangspunt terug komt op de lerarenopleiding en in de stage wordt er zeer gevarieerd geantwoord. Door deze variëteit aan antwoorden lijkt het alsof sommige talentvolle aanstaande leraren toch niet weten wat het uitgangspunt inhoudt. Geconcludeerd wordt dat iets minder dan de helft van de talentvolle aanstaande leraren weinig ondernemingszin tonen op de stage en dat het uitgangspunt niet expliciet tot uiting komt in het onderwijsaanbod.

Op basis van resultaten wordt voor talentvolle aanstaande leraren geconcludeerd dat het programma in gemiddelde mate tegemoet komt aan het uitgangspunt 'ondernemingszin'.

7.1.5 Actieve bijdrage aan leerwerkgemeenschappen

In hoeverre komt, volgens challenge docenten en talentvolle aanstaande leraren, het Challenge Program tegemoet aan het leren in leerwerkgemeenschappen?

Challenge docenten. Alle docenten geven een omschrijving van dit uitgangspunt die overeen komt met elkaar. Alle docenten geven aan dat zij in hun lessen bezig zijn geweest met leerwerkgemeenschappen. Op basis van de resultaten wordt voor de challenge docenten geconcludeerd dat het challenge programma in sterke mate tegemoet komt aan het uitgangspunt 'ondernemingszin'.

Talentvolle aanstaande leraren. Iets minder dan de helft van de aanstaande leraren zien een leerwerkgemeenschap als samenwerken. De overige talentvolle aanstaande leraren kunnen niet met zekerheid zeggen of zelfs helemaal niet zeggen wat zij verstaan onder dit uitgangspunt. Ondanks dat sommige talentvolle aanstaande leraren het uitgangspunt niet met zekerheid kunnen omschrijven, kunnen de meeste talentvolle aanstaande leraren aangeven dat er veel gedaan wordt met leerwerkgemeenschappen binnen de lerarenopleiding. Op de vraag in hoeverre talentvolle aanstaande leraren actief zijn geweest in leerwerkgemeenschappen op hun stage valt er een tweedeling te maken. Meer dan de helft is niet actief geweest en de overige talentvolle aanstaande leraren zijn in beperkte mate actief geweest.

Op basis van de resultaten wordt voor de talentvolle aanstaande leraren geconcludeerd dat het Challenge Program in voldoende mate tegemoet komt aan het uitgangspunt 'actieve bijdrage aan leerwerkgemeenschappen'.

7.1.6 Bijdrage aan de vakkennisbasis

In hoeverre draagt, volgens challenge docenten en talentvolle aanstaande leraren, het Challenge Program bij aan het verkrijgen van een voor leraren 'plus' noodzakelijke vakkennisbasis?

Challenge docenten en talentvolle aanstaande leraren. Alle docenten geven aan dat zij een stevige vakkennisbasis hebben aangeboden. Het merendeel van de talentvolle aanstaande leraren geven aan dat zij tevreden zijn over de kennis die aangeboden wordt bij de vakken Nederlands, rekenen/wiskunde en onderwijskunde.

Op basis van deze gegevens wordt voor de challenge docenten geconcludeerd dat het Challenge Program sterk tegemoet komt aan het verkrijgen van een voor leraren 'plus' noodzakelijke vakkennisbasis en voor de talentvolle aanstaande leraren voldoende tegemoet komt.

7.1.7 Bijdrage aan didactische vaardigheden en attitude

In hoeverre draagt, volgens talentvolle aanstaande leraren, het Challenge Program bij aan de ontwikkeling van didactische vaardigheden en attitude voor een leraar basisonderwijs?

Talentvolle aanstaande leraren. Alle talentvolle aanstaande leraren geven aan dat zij het oefenen van de didactische vaardigheden, met behulp van de mentor en de stagebegeleider, in de stage als (zeer) prettig ervaren. Één ding is opvallend. Uit het gesprek met een docent blijkt dat er een coach op de stageschool aanwezig zou moeten zijn, die samen met de talentvolle aanstaande leraren evalueert op het functioneren van de talentvolle aanstaande leraren en de vier uitgangspunten (fragment IV.15.1). In geen enkel fragment wordt hier door de talentvolle aanstaande leraren iets over gezegd.

Op basis van de resultaten wordt voor de talentvolle aanstaande leraren geconcludeerd dat het programma sterk bijdraagt aan de ontwikkeling van didactische vaardigheden en attitude voor een leraar basisonderwijs.

7.1.8 Samenvatting

In Tabel 7.1 zijn op basis van de onderzoeksresultaten in de gebruikte schaaltermen ‘zwak’, ‘beperkt’, ‘gemiddeld’, ‘voldoende’ en ‘sterk’ de conclusies voor de Challengers en voor de Challenge docenten op de drie hoofdonderzoeksvragen, samengevat. De eerste hoofdonderzoeksvraag telde vier subvragen. Deze zijn eveneens in de tabel uitgewerkt.

Tabel 7.1 *Conclusies op de drie hoofdonderzoeksvragen*

Onderzoeksvraag	Challengers	Challenge docenten
1. De uitgangspunten	gemiddeld	sterk
1a. Frontlinie fixatie	matig	sterk
1b. Onderzoeksvaardigheden en -attitude	zwak	matig
1c. Ondernemingszin	gemiddeld	voldoende
1d. Leerwerkgemeenschappen	voldoende	sterk
2. Vakkennisbasis	voldoende	sterk
3. Didactische vaardigheden en attitude aanbod	sterk	n.v.t.*

*Op onderzoeksvraag 3 zijn de challenge docenten niet bevraagd. Er is specifiek gevraagd naar het stageaanbod en of deze volgens de talentvolle aanstaande leraren voldoende toereikend was om de didactische vaardigheden en attitude voor een leraar basisonderwijs te kunnen oefenen.

Opvallend is dat de challenge docenten op alle onderzoeksvragen, met uitzondering van onderzoeksvraag 3, hoger scoren in vergelijking met de talentvolle aanstaande leraren. Dit kan een

aantal redenen hebben. Ten eerste, en wellicht de meest voor de hand liggende, kan een oorzaak zijn geweest dat docenten in de meeste gevallen bewust bezig zijn geweest met het ontwerpen van hun onderwijsaanbod en de integratie van de vier uitgangspunten. Een soortgelijk beeld is overigens zichtbaar uit twee eerdere onderzoeken naar het betekenisvol leren in tutorgroepen. Ook daaruit kwam naar voren dat de docenten doorgaans een positiever beeld hebben van de bevroegde items dan de aanstaande leraren (Geldens, Popeijus, Lemmen & Reiling, 2008; Popeijus & Geldens, 2009). Aanstaande leraren zijn veel minder bewust met dit proces bezig geweest waardoor zij de uitgangspunten ook minder herkennen in de opleiding. Hieruit kan wederom geconcludeerd worden dat uitgangspunten niet alleen helder moeten zijn voor challenge docenten, maar dat deze communiceert moeten worden naar de talentvolle aanstaande leraren. Door ze te expliciteren bestaat er een grotere kans dat studenten de uitgangspunten ook terug zien komen in het onderwijsaanbod. Ten tweede kan het liggen aan de kleine groep docenten die geïnterviewd zijn. Omdat het een klein groep docenten bedroeg, was de anonimiteit van de docenten moeilijk te waarborgen, waardoor sociaal wenselijke antwoorden gegeven kunnen worden.

7.2 Discussie

Dat niet alle uitgangspunten voldoende tot sterk tot uiting zijn gekomen, heeft met vermoedelijk met een aantal aspecten te maken.

Allereerst is het Challenge Program in het schooljaar van 2009/2010 ingevoerd. De hier uitgevoerde evaluatie heeft dus al zeer kort na de invoering plaats gevonden. Challenge docenten waren veelal gericht op het ontwerpen van hun onderwijs met het oog op de vakkennisbasis die aan bod moest komen en hebben zich minder gericht op de uitgangspunten.

Tijdgebrek is daarmee een aan voorgaande verwant aspect dat in ogenschouw dient te worden genomen. Voor het volgende studiejaar 2010/2011 hebben challenge docenten inmiddels een lesontwerp klaar liggen en kunnen de uitgangspunten door enkele inhoudelijke aanpassingen een prominentere plaats toebedeeld krijgen. Een evaluatie als deze zou dan volgend jaar nogmaals plaats kunnen vinden om na te gaan of alle uitgangspunten dan sterker tot uiting komen.

Uit de gesprekken met de opleidingscoördinatoren en de interviews met de docenten blijkt verder dat in blok 1 niet alle uitgangspunten tot uiting behoeven te komen. Zo zou het uitgangspunt 'het ontwikkelen van academische onderzoeksvaardigheden en -attitude' pas na blok 1 aan de orde kunnen komen. Dat is ook gebeurd hetgeen een mede verklaring is voor het beperkte resultaat. Opmerkelijk is nog wel dat dit voor enkele docenten, en het merendeel van de talentvolle aanstaande leraren, niet duidelijk geweest blijkt te zijn.

7.3 Aanbevelingen

Op basis van de resultaten is geconcludeerd dat nog niet alle uitgangspunten voldoende of sterkt tot uiting komen in het Challenge Program, in het bijzonder wanneer er naar de talentvolle aanstaande leraren gekeken wordt. In de discussie is hier nader op ingegaan en dat heeft geleid tot het formuleren van enkele aanbevelingen. Deze aanbevelingen hebben betrekking op 1) het operationaliseren van de uitgangspunten, 2) het plaatsen van de uitgangspunten in het curriculum en 3) het expliciteren van de uitgangspunten.

7.3.1 Operationaliseren van de uitgangspunten

Zowel drie challenge docenten, als het merendeel van de talentvolle aanstaande leraren, geeft aan geoperationaliseerde uitgangspunten te willen zien (fragmenten II.4.3, II.8.1, III.8.1, II.12.1, 111.12.1, IV.12.1, IV.12.2, XI.4.1, XIII.4.1, XIII.4.2, VI.8.1, X.8.1, VI.12.1, VII.12.1, VIII.12.1, X.12.1, VI.16.1 en VII.16.1).

“En waar ik behoefte aan zou hebben is om van ander te horen, daar had ik in de voorbereiding ook al behoefte aan, door te praten over frontlinie fixatie. ‘Wat doe jij nou, concreet aan werkvormen en wat voor lesideeën heb jij die frontlinie-fixatie proberen te doorbreken’ Ik geef het wel op mijn eigen manier vorm. Maar op dat niveau hebben we eigenlijk nog bijna niet uitgewisseld. Echt op concreet lesniveau, daar heb ik behoefte aan” (fragment II.4.3).

“Ik zou wel behoefte hebben aan meer uiteenzetting, dat merk je ook wel aan mijn verhaal, meer uiteenzetting over welke vaardigheden onder dit punt vallen. Ik denk dat we met zijn allen wel wat beelden hebben maar ik zou die voor mezelf wel wat scherper willen hebben, zodat ik ze bewuster in kan zetten. Ik denk dat ik ze heel veel onbewust doe, en misschien zelfs nog niet eens bewust ben dat ik die vaardigheden een beroep op doe” (fragment III.8.1).

“In ieder geval graag meer uitleg krijgen hoe ik me kan ontwikkelen en wat het precies inhoudt, want het is... je krijgt een schemaatje van ‘kijk hier gaan de meeste docenten stoppen’ en jullie moeten verder kijken dan dat. Maar ja verder wat je kunt doen en wat de mogelijkheden zijn is nog niet helemaal duidelijk” (fragment XIII.4.1).

Operationaliseren van de uitgangspunten is de eerste aanbeveling. Vanuit de challenge docenten komt het argument dat zij het uitgangspunt dan kunnen verwerken in hun onderwijsaanbod. Vanuit de talentvolle aanstaande leraren komt het argument dat zij dan aan de slag kunnen met uitgangspunt in hun stage.

De tweede aanbeveling is het plaatsen van de uitgangspunten in het curriculum. Dit is nodig omdat de opleidingscoördinatoren aangeven dat in het eerste blok niet alle uitgangspunten tot uiting hoeven te komen. Slechts twee van de vier challenge docenten zijn zich hiervan bewust.

We hebben ergens ook een in keer, in mijn beleving, afgesproken dat we in blok één en twee daar mondjesmaat mee zouden omgaan. (fragment I.6.2)

De overige challenge docenten en het merendeel van de talentvolle aanstaande leraren lijken zich hier niet bewust van te zijn.

7.3.2 Expliciteren van de uitgangspunten naar de talentvolle aanstaande leraren

De derde aanbeveling is om de uitgangspunten te expliciteren naar de talentvolle aanstaande leraren. Talentvolle aanstaande leraren geven aan dat zij in de lessen de uitgangspunten ook graag geëxpliciteerd zien. Hierdoor krijgen zij heldere beelden van wat het uitgangspunt inhoudt.

Eraut (1994) maakt een onderscheid tussen propositionele kennis en praktijkkennis. Propositionele kennis is gecodificeerde kennis, die gepubliceerd kan worden en publiekelijk is. Hierbij kan men denken aan het behaviorisme, het constructivisme, of, in het geval van de lerarenopleiding, de vier uitgangspunten. Dit wil nog niet zeggen, dat wanneer je bepaalde propositionele kennis bezit, dat je het ook daadwerkelijk toe kunt passen in de praktijk. Communicatie leren uit een boek is één, maar het daadwerkelijk kunnen is iets anders. Daarvoor heb je praktijkkennis nodig. Dit is kennis die alleen door ervaringen geleerd kan worden. De meeste praktijkkennis is niet te coderen, denk maar aan de toon van een muziekinstrument. Dus blijkbaar moet de uitgangspunten niet alleen bij propositionele kennis blijven, maar moeten de talentvolle aanstaande leraren er mee aan de slag. Wanneer het alleen blijft bij de propositionele kennis, zullen talentvolle aanstaande leraren er de relevantie niet van inzien en er uiteindelijk niets mee doen (Eraut, 1994). Momenteel zijn talentvolle aanstaande leraren bezig met het opdoen van praktijkervaringen met betrekking tot de vier uitgangspunten. Maar, zoals het onderzoek uitwijst, zijn talentvolle aanstaande leraren zich hier niet altijd van bewust. En het bewustwordingsproces is volgens Eraut (1994) van belang. Zo maakt Eraut ook een onderscheid tussen theorieën (propositionele kennis) en theoretiseren. Theoretiseren is het verkrijgen, interpreteren, verklaren, verfijnen, beoordelen en evalueren van theorieën of begrippen om deze uiteindelijk toe te passen in de praktijk. Uiteindelijk is het de bedoeling dat talentvolle aanstaande leraren dit kunnen met de uitgangspunten van het Challenge Program. Eraut (1994) stelt dat we pas in staat zijn om te theoretiseren wanneer we ons ergens bewust van zijn. In ons leven doen we continue ervaringen op, veel van deze ervaringen blijven slechts impressies. Sommige impressies worden betekenisvol wanneer deze de aandacht krijgen en wanneer erop wordt gereflecteerd (theoretiseren). Het bewustwordingsproces brengt de

impressie in een ruimte van het welbewuste denken. Talentvolle aanstaande leraren moeten dus bewust gemaakt worden van de uitgangspunten zodat zij in staat om de uitgangspunten te gaan herkennen en toe te passen.

Het expliciteren, en tevens ook het operationaliseren, van de uitgangspunten naar de talentvolle aanstaande leraren toe heeft als voordeel dat talentvolle aanstaande leraren in staat worden gesteld om de impressies die zij opdoen in de stage, om te zetten naar het bewuste denken. Hierdoor krijgen de talentvolle aanstaande leraren de mogelijkheid om de uitgangspunten te herkennen en er actief mee aan de slag te gaan in de stage en in de lerarenopleiding. Op het moment hebben sommige talentvolle aanstaande leraren wel bepaalde propositionele kennis over de uitgangspunten, maar blijkt dat zij hier niet veel mee doen in de stage. Dit heeft ook te maken met de niveaus waarin gebruik gemaakt wordt van kennis (Eraut,1994). Zo bezitten de meeste talentvolle aanstaande leraren op het moment de *replication mode of knowledge use*; het louter verwoorden van wat een boek of leraar zegt. In de ogen van Eraut zouden talentvolle aanstaande leraren op een hogeschool op het niveau van de *interpretation mode of knowledge use* moeten zitten. Dit niveau kan gekoppeld worden aan het theoretiseren. Talentvolle aanstaande leraren zijn dan daadwerkelijk in staat om theorieën of begrippen te verinnerlijken, om daarna toe te passen in de praktijk.

LITERATUURLIJST

- Alkema, E. , Van Dam, E. , Kuipers, J. , Lindhout, C. , & Tjerkstra W. (2006). *Meer dan onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Baarda, D. B. , & de Goede, M.P.M. (2006) *Basisboek methoden en technieken: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Baarda, D.B. , de Goede, M.P.M. , & Teunissen, J. (2005). *Kwalitatief onderzoek. Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren van kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom
- Chelimsky, E. , & Shadish, W. (1997). *Evaluation for the 21ste Century: a handbook*. Thousand Oaks, A: Sage.
- Commissie Onderwijs (2008). *Ruimte voor leren*. Helmond: Hogeschool de Lerarenopleiding.
- Commissie Ruim baan voor talent (2007). *Wegen voor talent*.
- Deprez, I. , & Lieveyns, S. (2004). Competentiegericht Onderwijs. *Begeleid Zelfstandig Leren*.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Eijl, P. van , Wolfensberger, M.V.C. , Schreve-Brinkman, L. , & Pilot, A. (2007). *Honours, tool for promoting excellence*. Utrecht: IVLOS.
- Geldens, J. , & Himbergen, M. (2008). *Onderzoekend leren onderwijzen. Een doorgaande lijn in het onderzoeksrepertoire van Hogeschool de kempel*. Helmond: Hogeschool de Kempel.
- Geldens, J. J. M. , & Popeijus, H. L. (2008). *De ROTOR-cyclus. Denk- en ontwikkelingsmodel en kern van ontwikkelingsbegeleidend onderzoek* (8e druk). Helmond: kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Geldens, J. J. M. , Popeijus, H. L. , Lemmen, M. , & Reiling, C. (2008). *Functioneren van tutorgroepen. Een onderzoek naar betekenisvol leren tijdens het werken in tutorgroepen in de zin van leerwerkgemeenschappen*. Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Hall, I. , & Hall, D. (1994). *Evaluation and social research*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

- Hanrick, F.J.H. , & Smit, M. (1995). Procesevaluatie en kwaliteitsverbetering in de jeugdhulpverlening. In Boekholdt, M.G. (eds.), *Programmaevaluatie: sleutel tot kwaliteit* (pp. 35-46). Utrecht: SWP.
- HBO-raad (2009). *Green paper, naar een nieuwe verenigingsagenda*. Den Haag: HBO-raad.
- Hogeschool de Kempel (2009). *Studiegids 09/10*. Helmond: Hogeschool de Kempel.
- Hogeschool de Kempel (2009). *Kempel Challenge Program, Projectplan 2009-2010*. Helmond: Hogeschool de Kempel.
- Koster, B. , Onstenk, J. , & Kallenberg, T. (2008). Een onderzoekende houding voor leerkrachten: moet dat nou? *JSW*, 92, 30-33.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Het Hoogste Goed. Strategische agenda voor het hoger onderwijs-, onderzoek- en wetenschapsbeleid*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Onderwijsraad (2005). *De helft van Nederland hoog opgeleid*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2007). *Presteren naar vermogen*. Den Haag: Onderwijsraad
- Popeijus, H. L. , Geldens, J. J. M. , Venrooij, W. A. J. van. , Lemmen, M. , & Slegers, J. (2008). *Over leren in leerwerk gemeenschappen en samen talent opleiden* (lectoraatsplan 5e ed.). Helmond: Lerarenopleidinglectoraat, Hogeschool de Lerarenopleiding.
- Popeijus, H. L. , & Geldens, J. J. M. (Eds.). (2009). *Betekenisvol leren onderwijzen in de werkplekleromgeving*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Popeijus, H. , & Geldens, J. (2009). *Betekenisvol leren in tutorgroepen tijdens de eerste fase van de lerarenopleiding*. Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Notitie Ruim baan voor talent* (2003) gevonden op 23 november 2009, op <http://parlis.nl/kst73478>
- Nevo, D. (1995) *School-based Evaluation: A Dialogue for School Improvement*. Oxford: Pergamon.
- Report Committee Review Degrees (2005). *bridging the gap between theory and practice, Possible degrees for a binary system*. Den Haag: NVAO.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In Stake, R.E. (eds.) *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation 1*. Chicago: Rand McNally.
- Slegers, P.J.C. , & Wesselingh, A. (1995). Dutch dilemmas: decentralisation, school autonomy and professionalisation of teachers. *Educational Review*, 47, 199-207.

Sleegers, J. , & Venrooij, W. A. J. van. (2008). *Twee jaar realisatie van leerwerkgemeenschappen: onderzoeksverslag 2008*. Helmond: Hogeschool de Lerarenopleiding.

Shaw, I. , Greene, J. , & Mark, M. (2006). *Sage Handbook of Evaluation: Programs, Policies and Practice*. London: Sage Publications.

Vermeulen, M. (2008). *Werken in de frontlinie van het onderwijs en daarvoor opgeleid worden*.

gevonden op 13 november 2010 op http://www.velon.nl/uploads/marc_vermeulen_veloncongres2008.ppt

BIJLAGEN

Bijlage I:	Het gestructureerde interview voor talentvolle aanstaande leraren
Bijlage II:	Het gestructureerde interview voor docenten
Bijlage III:	Accorderen van de interviews
Bijlage IV:	Voorbeeld open coderen
Bijlage V:	Codeboom open coderen
Bijlage VI:	Codeboom, axiaal coderen
Bijlage VII:	Interviews docenten, met codes
Bijlage VIII:	Interviews talentvolle aanstaande leraren, met codes
Bijlage IX:	Code en fragmenten overzicht