

# Analyse van gesprekken tussen docenten in lesson study en andere professionele leergemeenschappen

**Citation for published version (APA):**

Thurlings, M., Hendrickx, M., & den Brok, P. (2019). Analyse van gesprekken tussen docenten in lesson study en andere professionele leergemeenschappen. In *Abstractboek ORD2019* (blz. 318-326). Open Universiteit Nederland.

**Document status and date:**

Gepubliceerd: 01/01/2019

**Document Version:**

Uitgevers PDF, ook bekend als Version of Record

**Please check the document version of this publication:**

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

**General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

[www.tue.nl/taverne](http://www.tue.nl/taverne)

**Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

[openaccess@tue.nl](mailto:openaccess@tue.nl)

providing details and we will investigate your claim.

## L&L – symposium 149 – Analyse van gesprekken tussen docenten in lesson study en andere professionele leergemeenschappen

Marieke Thurlings, Eindhoven School of Education (TU/e); Carien Bakker, Siebrich de Vries, Klaas van Veen, Iris Uffen, Sui Lin Goei, Rijksuniversiteit Groningen; Nellie Verhoef, Universiteit Twente; Marloes Hendrickx, Eindhoven School of Education; Perry den Brok, Wageningen University & Research; Anna van der Want, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen; Jacobiene Meirink, Universiteit Leiden; Jan Vermunt, Eindhoven School of Education (TU/e)

Interactieanalyse / lesson study / professionele leergemeenschap

### Abstract

Professionele leergemeenschappen hebben de potentie om bij te dragen aan het leren van docenten, maar de mate waarin leren daadwerkelijk plaats vindt is sterk afhankelijk van de kwaliteit van de dialoog tussen docenten. Die kwaliteit wordt onder andere bepaald door de inhoud van de gesprekken en de wijze waarop – bijvoorbeeld door de begeleiders - sturing wordt gegeven aan die gesprekken. In dit symposium worden vier studies gepresenteerd die de interactie tussen docenten onderling, en tussen docenten en begeleiders van professionele leergemeenschappen en lesson study groepen onderzoeken. De vraag die centraal staat in het symposium is welke lering we kunnen trekken uit deze analyses voor de invulling en begeleiding van Professionele Leergemeenschappen.

### **Doelstellingen van de sessie**

In professionele leergemeenschappen (PLGs) gaan docenten met elkaar in gesprek over hun lespraktijk om deze te optimaliseren. Bij lesson study, een specifieke invulling van een PLG, kiest een team docenten gezamenlijk een probleem, ontwerpt een onderzoeksles rondom dat probleem, observeert en bespreekt de bevindingen en stelt op basis hiervan de les bij. PLGs hebben de potentie om bij te dragen aan het leren van docenten, maar de mate waarin leren daadwerkelijk plaatsvindt is sterk afhankelijk van de kwaliteit van de dialoog tussen docenten (zie bv. Horn & Little, 2010). Dit symposium heeft als doel om op verschillende manieren de interactie tussen docenten binnen PLGs in beeld te brengen.

### **Overzicht van de presentatie en structuur**

Het symposium bestaat uit vier bijdragen. De eerste twee bijdragen behandelen *teacher noticing* in lesson study-bijeenkomsten. Teacher noticing wijst op het metacognitieve proces waarbij docenten het denken en leren van hun leerlingen identificeren, interpreteren en beslissen hoe ze, gebaseerd op deze interpretaties, hun onderwijs zodanig gaan aanpassen dat dit denken en leren bevordert wordt (Jacobs, Lamb, & Philipp, 2010; Mason, 2011; Van Es; 2011; Criswell & Krall, 2017). In de eerste bijdrage wordt bekeken in welke mate de kwaliteit van teacher noticing verschilt tussen docenten in opleiding en ervaren docenten, in de context van twee lesson study teams in een lerarenopleiding. De tweede bijdrage kijkt of er een ontwikkeling in het leerproces rondom *teacher noticing* plaatsvindt wanneer er meerdere lesson study-cycli op elkaar volgen. Hiervoor zijn twee teams gevolgd die elk twee lesson study-cycli hebben uitgevoerd.

De derde bijdrage geeft een overzicht van onderwerpen die aan bod komen tijdens de gesprekken tussen zes PLGs over differentiatie. Hierin wordt het raamwerk gebruikt dat is ontwikkeld door Tomlinson et al. (2003), waarbij gekeken wordt naar leerlingkenmerken waarop gedifferentieerd kan worden en leskenmerken die aangepast kunnen worden aan deze leerlingkenmerken. De presentatie beschrijft welke onderwerpen aan bod komen, geeft een casus van één van de teams over de ontwikkeling over zes PLG-sessies en beschrijft ten slotte hoe bepaalde onderwerpen elkaar opvolgden in de interactie tussen de docenten.

De vierde en laatste bijdrage kiest het perspectief van de begeleider van de professionele leergemeenschap, essentieel om de PLG tot bloei te laten komen. Deze bijdrage beschrijft welke acties drie verschillende begeleidersduo's uitvoeren. Deze handelingen worden gekenmerkt in de mate van passiviteit of activiteit, die bleek te verschillen tussen de PLG-begeleiders. Er werden zes vormen van deze mate gevonden.

### **Wetenschappelijke betekenis**

Het belang van kijken naar de interactie tussen docenten binnen PLGs wordt breed onderschreven, maar er is nog niet veel onderzoek uitgevoerd waaruit conclusies getrokken kunnen worden over de effectiviteit van bepaalde soorten interactie. Het voorgestelde symposium wil hieraan bijdragen. Bovendien geeft de sessie een breed beeld van en inspiratie voor manieren waarop interactie tussen docenten geanalyseerd kan worden.

### **Individuele bijdrage 1 (symposium): Teacher Noticing van docenten-in-opleiding en hun ervaren collega's tijdens Lesson Study bijeenkomsten**

**Trefwoorden:** Teacher Noticing – Lesson Study in de lerarenopleiding – kwalitatieve analyse van gesprekken

### **Samenvatting:**

*Lesson Study (LS)* lijkt een goede leertaak te zijn om *teacher noticing* bij docenten-in-opleiding (dio's) te bevorderen. Met deze studie wordt meer inzicht verkregen in de mate en kwaliteit van *teacher noticing* tijdens LS in de lerarenopleiding. Daartoe zijn alle LS-gesprekken van vier LS-teams geanalyseerd. Elk LS-team bestond uit een duo Nederlands en twee tot drie ervaren docenten Nederlands op de stageschool. De onderzoeksvragen waren: wat is de mate en kwaliteit van *teacher noticing* tijdens de LS-gesprekken, zijn er verschillen in de mate en kwaliteit van *teacher noticing* tussen dio's en meer ervaren docenten Nederlands. En zo ja, welke? De analyses zijn op dit moment van schrijven nog niet afgerond.

### **Inleiding**

Bij de lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen hebben vier studenten Nederlands een LS uitgevoerd samen met hun meer ervaren collega's docenten op hun stageschool. Uit een vorige thematische gespreksanalyse van twee van deze LS-teams (Auteurs, nog te publiceren) bleek dat tijdens de gesprekken het leren van leerlingen regelmatig aan de orde kwamen, zowel tijdens de voorbereiding op als de evaluatie van de onderzoeksles. Of er sprake was van *teacher noticing*, is niet onderzocht.

### **Theoretisch kader**

*Teacher noticing* is het metacognitieve proces waarbij docenten het denken en leren van hun leerlingen identificeren, interpreteren en beslissen hoe ze, gebaseerd op deze interpretaties, hun onderwijs zodanig gaan aanpassen dat dit denken en leren bevorderd wordt (Jacobs et al., 2010; Mason, 2011; Van Es; 2011; Weiland Carter & Amador, 2015; Criswell & Krall, 2017). Docenten-in-opleiding (dio's) lijken in mindere mate dan ervaren docenten in staat te zijn tot kwalitatief goede *teacher noticing* (Jacobs et al., 2010; Krupa et al, 2017). *Teacher noticing* kan echter wel worden ontwikkeld door lesgeefervaring (Jacobs et al., 2010) of worden getraind tijdens de lerarenopleiding (Krupa et al, 2017; Teuscher et al., 2017; Amador & Weiland (2015).

*Lesson Study (LS)* lijkt een potentieel goede leertaak te zijn om *teacher noticing* bij dio's te bevorderen (Weiland Carter & Amador, 2015; Amador & Weiland, 2015; Amador et al., 2017). LS is in Nederland een relatief nieuwe professionaliseringsbenadering waarbij een team docenten gezamenlijk een leer- of onderwijsprobleem kiest, een onderzoeksles ontwerpt om dat probleem aan te pakken, het leren van leerlingen tijdens die les observeert en data verzamelt om dat leren te onderzoeken en de les op basis hiervan bijstelt en opnieuw geeft. Naast het observeren van het leren van leerlingen vormt het voeren van plannings- en evaluatiegesprekken de kern van LS (De Vries et al.; Dudley, 2014).

## Onderzoeksvraag

In onderhavige studie worden met een inhoudelijke gespreksanalyse de volgende vragen beantwoord: wat is de mate en kwaliteit van *teacher noticing* tijdens de LS-gesprekken, zijn er verschillen in de mate en kwaliteit van *teacher noticing* tussen dio's en meer ervaren docenten Nederlands. En zo ja, welke? Doel is meer inzicht krijgen in de mate en kwaliteit van *teacher noticing* tijdens LS in de lerarenopleiding. De inzichten kunnen gebruikt worden om het curriculum van de lerarenopleiding waarin LS als innovatief onderdeel is opgenomen, te verbeteren.

## Methode en resultaten

Het betreft een kwalitatief onderzoek waarbij negentien LS-gesprekken van vier LS-teams Nederlands bestaande uit een docent-in-opleiding en twee tot drie ervaren collega's op de stageschool inhoudelijk worden geanalyseerd. Hierbij wordt gebruik gemaakt van bestaande analyse-instrumenten (Van Es, 2011; Amador & Weiland, 2015; Choy et al., 2017; Krupa e.a., 2017). De analyses zijn op dit moment nog niet afgerond. Resultaten zullen beschikbaar zijn tijdens de ORD.

## Aansluiting bij het congressthema of divisie

Interactie wordt gezien als een belangrijk onderdeel van docentprofessionalisering. In ditpaper staat de analyse van die interacties centraal, wat maakt dat dit onderzoek past binnen de divisie. Door te bekijken hoe dio's verschillen van ervaren docenten beoogt dit onderzoek bij te dragen aan het congressthema.

## Individuele bijdrage 2 (symposium): De vorming van professionele dialoog gedurende meerdere Lesson Study-cycli

**Trefwoorden:** professionele dialoog, gespreksanalyse, teacher noticing, exploratieve gespreksvoering

Professionele ontwikkeling van docenten gebeurt wanneer zij hun bestaande routines en opvattingen rond leren en onderwijzen verrijken of deze in een ander licht plaatsen (Chokshi & Fernandez, 2004). De professionele dialoog die docenten met collega's voeren kan een essentiële bijdrage leveren aan dit leerproces (Avalos, 2011; Horn & Kane, 2015).

Lesson study (LS) is een benadering voor professionele ontwikkeling die kaders biedt om deze professionele dialoog vorm te geven, door docenten in de gelegenheid te stellen een eigen onderwijs- of leerprobleem vanuit verschillende perspectieven te onderzoeken en te begrijpen naast de eigen routines en opvattingen rondom dit probleem (de Vries & Uffen, 2018). LS kent een aantal praktische stappen, waarvan één unieke fase is dat docenten een 'onderzoeksles' ontwerpen waarmee zij het leren van leerlingen 'live' kunnen onderzoeken (Dudley, 2013).

Om optimaal te leren van LS is het niet alleen belangrijk dat de stappen van LS worden uitgevoerd, maar vooral *hoe* deze stappen worden uitgevoerd. Door het in kaart brengen van kenmerken van de dialoog kun je meer zicht krijgen op de leerprocessen die docenten tijdens LS doormaken (Dudley, 2013; Lee Bae et al., 2016; Vrikki, Warwick, Vermunt, Mercer & van Halem, 2017). Onderzoek naar professionele dialoog en bijbehorende methoden staat nog in de kinderschoenen. In het verlengde daarvan is nog onduidelijk hoe de professionele dialoog kan groeien door aan meerdere LS-cycli deel te nemen. Onze onderzoeksvraag in deze studie is of en hoe de professionele dialoog gegroeid is tijdens de tweede LS-cyclus ten opzichte van de eerste LS-cyclus.

In deze studie maken we gebruik van verschillende bestaande codeerschema's om (de groei van) de dialoog in kaart te brengen van de gesprekken over de onderzoeksles van de eerste en twee LS-cyclus (o.a. Dudley, 2013; Lee Bea, Hayes, Seitz, O'Connor, & DiStefano, 2016). Vier vakoverstijgende LS-teams op één vmbo-school participeren in dit onderzoek. In de analyse is expliciet aandacht voor de mate van gezamenlijkheid in de lijn van redeneren (van Kruiningen, 2013), de mate van exploratieve gespreksvoering (Mercer, 1995) en de mate van *teacher noticing* tijdens de dialoog (Jacobs et al., 2010). Deze dialoogkenmerken geven concrete aanwijzingen dat het docenten lukt voorbij de eigen routines en opvattingen te kijken en te leren door nieuwe perspectieven uit te diepen en te begrijpen.

Voorlopige resultaten van de eerste LS-cycli laten zien dat er nog weinig sprake is van gezamenlijke en exploratieve gesprekvoering, en dat ook *teacher noticing* weinig gebeurt. Docenten delen overwegend hun eigen opvattingen en routines zonder deze van elkaar te exploreren. Observaties bij de leerlingen worden overwegend ingezet om de eigen opvattingen en routines te bevestigen. De tweede LS-cycli worden op moment van schrijven uitgevoerd op de school.

Deze studie poogt concreet te maken welke concrete dialoogkenmerken het leerproces van docenten ondersteunen en hoe dit groei tijdens LS. Naast dat dit onderzoekers kan helpen in analyseren, helpt dit LS-begeleiders om te kunnen signaleren wat er gebeurt in het team dat zij begeleiden waardoor zij gericht kunnen interveniëren in de dialoog.

### **Individuele bijdrage 3 (symposium): Over welke aspecten van differentiatie praten docenten in Professionele Leergemeenschappen?**

**Trefwoorden:** professionele leergemeenschappen, differentiatie, interacties, observatie-instrument

#### **Samenvatting**

Deze exploratieve studie brengt interacties tussen docenten in kaart, in de context van PLG's over differentiatie. Om te onderzoeken welke leerling- en leskenmerken van differentiatie in de interactie tussen docenten aan bod kwamen, is het Tomlinson et al. (2003) raamwerk gebruikt. Transcripten van 17 bijeenkomsten van zes PLG's werden gecodeerd. Over het algemeen waren de docenten inhoudelijk bezig met differentiatie en spraken zij over leerling- en leskenmerken. Sequentiële analyse liet zien dat docenten voorkennis en leerprofiel van leerlingen vaak koppelden aan het proces van de les en interesse van de leerlingen vaak aan de inhoud van de les. Het uiteindelijke doel is met sequentiële analyses (in)effectieve interactiepatronen te identificeren.

#### **Inleiding**

De kwaliteit van de interactie tussen docenten is van essentieel belang voor de effectiviteit van PLG's (Horn & Little, 2010). In deze exploratieve studie worden interacties tussen docenten in kaart gebracht, in de context van PLG's over differentiatie. Het uiteindelijke doel is met sequentiële analyses (in)effectieve interactiepatronen te identificeren.

#### **Theoretisch kader**

Andere soortgelijke onderzoeken zijn vooral case studies die op kwalitatieve wijze de interactie tussen docenten in teams analyseren (bv. Boschman et al., 2015; Dobie & Anderson, 2015). In deze onderzoeken worden codes toegekend aan bijvoorbeeld events of individuele beurten. Om de interactie tussen docenten in kaart te brengen werd in deze studie het framework voor differentiatie zoals ontwikkeld door Tomlinson et al. (2003) gebruikt. Hierin worden drie leerlingkenmerken onderscheiden waarop een docent kan differentiëren: voorkennis, interesse en leerprofiel. Daarnaast zijn er vier leskenmerken waarin gedifferentieerd wordt: inhoud, proces, toetsing en klimaat.

#### **Onderzoeksvraag**

Welke leerling- en leskenmerken komen aan bod wanneer docenten over differentiatie spreken en hoe worden deze gekoppeld?

#### **Methode**

Van zes PLGs, waarin vmbo-docenten werkten aan differentiatie, werden 17 bijeenkomsten opgenomen. Met een codeerschema werden individuele beurten of segmenten daarbinnen gescoord op onderwerpen die aan bod kwamen. Cohen's kappa varieerde tussen 0,7 en 0,9. Er werden frequenties berekend van de codes. Daarnaast is gekeken naar sequenties van codes.

## Resultaten en conclusies

Tabel 1 geeft de codes uit het codeerschema weer, en hoe vaak deze voorkwamen. De vaakst voorkomende codes waren differentiatie, de taak, lesgeven en off-topic. Het leerlingkenmerk dat het meest aan bod kwam was voorkennis. Bij de leskenmerken werd veel gesproken over toetsing, inhoud en proces en nauwelijks over klimaat.

Tabel 1 Het definitieve codeerschema met de frequenties en percentages per code

Code	Betekenis van de code > Voorbeeld	Frequentie	Percentage
<i>Algemene zaken</i>			
Taak	Afspraken uit vorige bijeenkomsten, vooruitkijken naar huidige en verdere bijeenkomsten. > <i>Zullen we even kijken wat we nu moeten doen?</i>	796	17,4
Opbrengsten	Effecten en leeropbrengsten van de PLG. > <i>Eigenlijk vind ik dat we dit jaar best goede stappen hebben gemaakt.</i>	15	0,3
Lesgeven algemeen	Lesgeven, didactiek en/of pedagogiek. > <i>Dus je begon groot, je wil leerlingen een sense of community, op de aarde, een samenleving.</i>	767	16,8
Differentiatie	In het algemeen over differentiatie. Voorbeelden en organisatie van differentiatie. > <i>Wat verstaan jullie dan onder differentiatie?</i>	1117	24,5
<i>Leerlingkenmerken (Tomlinson et al., 2003)</i>			
Voorkennis	Voorkennis, niveau, zone van naaste ontwikkeling. > <i>En hiermee bedoel je het sterkere groepje.</i>	347	7,6
Interesse	Motivatie-gerelateerd. Inspelen op de interesse, nieuwsgierigheid of passie van leerlingen. > <i>Hij vindt auto's leuk.</i>	55	1,2
Leerprofiel	Persoonlijke voorkeuren in leren: leerstijlen/leeroriëntaties. > <i>Zij hebben een concentratie van -3.</i>	78	1,7
<i>Leskenmerken (Tomlinson et al., 2003)</i>			
Inhoud	Inhoud van de les, behandelde onderwerpen. > <i>...wel extra T stof aangeboden.</i>	208	4,6
Proces	Activiteiten en werkvormen. > <i>...zelfstandig bezig is en meer alleen doet en dit...</i>	197	4,3
Toetsing	De manier waarop getoetst wordt. > <i>Voor mijn gevoel gaan we er nu naar toe dat het product een cijfer krijgt.</i>	225	4,9
Klimaat	Klimaat, toon van de interactie in de klas. > <i>Gewoon hoe je ze benadert of hoe je ze... Wat is het woord. Wat is je aanpak.</i>	4	0,1
<i>Rest</i>			
Off-topic	Docenten zijn niet inhoudelijk bezig.	620	13,6
Lege uitspraak	De uitspraak is zo kort en daarmee leeg dat het niets inhoudt, je kan het niet scoren.	134	2,9

Tabel 2 geeft de percentages weer van de codes, van zes bijeenkomsten van één groep, om te bekijken hoe het verloop van onderwerpen over verschillende bijeenkomsten was. Deze groep was veel bezig met de taak, voornamelijk in de eerste en laatste bijeenkomst. Ook was deze groep veel bezig met differentiatie in het algemeen. In bijeenkomst 4 was toetsing een belangrijk onderwerp. In bijeenkomst 5 ging het meer over de inhoud. In de laatste bijeenkomst was voorkennis het belangrijkste onderwerp.



Tabel 2 Percentages van toegekende codes verspreid over de zes PLG-bijeenkomsten van één groep

Code	% bijeenkomst 1	% bijeenkomst 2	% bijeenkomst 3	% bijeenkomst 4	% bijeenkomst 5	% bijeenkomst 6
<b>Aantal segmenten</b>	238	150	251	323	163	175
<i>Algemene zaken</i>						
Taak	<b>24,4</b>	12,0	11,2	8,7	12,3	<b>19,4</b>
Opbrengsten	-	-	0,8	-	1,2	6,3
Lesgeven algemeen	4,6	<b>38,7</b>	<b>32,3</b>	8,4	9,2	14,3
Differentiatie	<b>16,8</b>	15,3	20,3	<b>49,8</b>	<b>48,5</b>	7,4
<i>Leerlingkenmerken (Tomlinson et al., 2003)</i>						
Voorkennis	16,4	10,0	5,2	0,3	-	<b>20,6</b>
Interesse	0,4	1,3	5,6	0,3	1,8	3,4
Leerprofiel	3,4	-	1,6	-	1,2	-
<i>Leskenmerken (Tomlinson et al., 2003)</i>						
Inhoud	8,4	6,7	5,6	-	<b>12,9</b>	13,1
Proces	6,3	0,7	4,8	0,6	1,2	2,9
Toetsing	2,1	6,0	5,2	<b>22,3</b>	6,1	6,3
Klimaat	-	-	-	-	-	-
<i>Rest</i>						
Off-topic	13,4	7,3	6,4	6,2	1,2	6,3
Lege uitspraak	3,8	2,0	1,2	3,4	4,3	-

Noot. In het grijs en dikgedrukt staan de meest voorkomende codes per bijeenkomst aangegeven (grijs en dikgedrukt: meest voorkomend; alleen grijs: tweede plaats).

Tabel 3 geeft een overzicht van sequenties in de codes. Algemene zaken volgden vaak op zichzelf. De specifiekere codes voor de leerling- en leskenmerken wisselden elkaar af en werden vaak gevolgd door de differentiatiecode. In de koppeling tussen de leerling- en leskenmerken valt op dat bij voorkennis voornamelijk de koppeling werd gemaakt met proces, bij interesse vooral met inhoud, en bij leerprofiel vaker met proces. Toetsing werd het vaakst gekoppeld aan voorkennis. In het vervolg van dit onderzoek willen we de codes analyseren met Orbital Decomposition (Guastello et al., 1998) om zo interactiepatronen te exploreren. Een andere vervolgstap is het analyseren van dialooghandelingen, zoals vragenstellen.

Tabel 3 Percentages van sequenties in de codes

Eerste code	Vervolgcode										
	Algemene zaken			Leerlingkenmerken			Leskenmerken			Rest	
	Taak	Lesgeven	Differe ntiatie	Voor ken nis	Inter esse	Leer voor keur	In houd	Pro ces	Toets ing	Off- topic	Leeg
<i>Algemene zaken</i>											
Taak	<b>66,0</b>	4,5	12,2	0,8	0,4	0,3	1,9	0,8	1,1	7,8	3,6
Lesgeven	6,4	<b>75,7</b>	9,4	2,1	0,5	0,5	0,9	0,5	0,8	1,0	2,1
Differentiatie	7,9	7,8	<b>54,5</b>	<b>10,2</b>	1,3	2,1	4,4	4,7	4,6	0,4	1,7
<i>Leerlingkenmerken (Tomlinson et al., 2003)</i>											
Voorkennis	2,0	4,3	<b>23,1</b>	15,9	2,0	3,5	16,1	<b>19,0</b>	12,4	0,6	0,6
Interesse	3,6	3,6	<b>30,9</b>	14,5	12,7	1,8	<b>27,3</b>	3,6	1,8	0,0	0,0
Leerprofiel	1,3	5,1	<b>33,3</b>	11,5	2,6	15,4	5,1	<b>21,8</b>	0,0	2,6	1,3
<i>Leskenmerken (Tomlinson et al., 2003)</i>											
Inhoud	6,3	3,8	<b>26,4</b>	<b>22,1</b>	5,8	1,0	14,9	10,1	6,3	0,5	1,9
Proces	3,0	3,0	<b>38,1</b>	<b>22,3</b>	1,5	8,1	8,1	10,7	3,6	0,5	0,5
Toetsing	4,9	1,8	<b>23,6</b>	20,4	0,4	0,4	3,6	1,8	<b>40,0</b>	0,9	2,2
<i>Rest</i>											
Off-topic	<b>9,4</b>	1,8	1,6	0,0	0,0	0,2	0,2	0,2	0,3	<b>81,3</b>	5,2
Lege uitspraak	<b>23,1</b>	7,5	14,9	1,5	0,0	2,2	3,7	1,5	2,2	<b>24,6</b>	18,7

Noot. Aan de linkerkant staat steeds elke code weergegeven en de kolommen geven het aantal keer weer dat een bepaalde code volgde op die code. In het grijs en dikgedrukt staan de meest voorkomende combinaties aangegeven (grijs en dikgedrukt: meest voorkomend; alleen grijs: tweede plaats). Alleen de codes die vaker dan 1% voorkwamen, worden weergegeven.

### **Aansluiting bij thema**

Interactie wordt gezien als een belangrijk onderdeel van docentprofessionalisering. In het voorgestelde paper staat de analyse van die interacties centraal, wat maakt dat dit onderzoek goed past binnen de divisie. Door deze interacties op een sequentiële manier te analyseren, beoogt dit onderzoek bij te dragen aan het congressthema.

### **Individuele bijdrage 4 (symposium): PLG-begeleiders in actie**

**Trefwoorden:** Professionele leergemeenschap, Rol van de begeleider, Activiteit versus passiviteit

### **Samenvatting**

Begeleiders van professionele leergemeenschappen (PLG's) spelen een cruciale rol in het succes van de PLG en de opbrengsten van deelnemers. Welke acties/handelingen de PLG-begeleider dient te ondernemen om dit te bereiken is nog onbekend. Inzicht in de specifieke acties die PLG-begeleiders ondernemen, ontbreekt. Het doel van deze studie is om te onderzoeken welke acties/handelingen PLG-begeleiders ondernemen en hoe die acties kunnen worden gekarakteriseerd in mate van passiviteit of activiteit. PLG-bijeenkomsten van 3 PLG's zijn gedurende een jaar opgenomen op video en getranscribeerd om de acties/handelingen van de PLG-begeleiders in beeld te brengen en te karakteriseren. De resultaten laten zien dat PLG-begeleiders voornamelijk uitleggen, monitoren en discussieren en tijd bewaken waarbij 6 soorten van passiviteit/activiteit worden onderscheiden.

### **Inleiding**

Begeleiders van professionele leergemeenschappen (PLG's) spelen een cruciale rol in het succes van de PLG en de opbrengsten van deelnemers. Welke acties/handelingen de PLG-begeleider dient te ondernemen om dit te bereiken is nog onbekend. Inzicht in de specifieke acties die PLG-begeleiders ondernemen, ontbreekt.

### **Onderzoeksdoel**

Het doel van deze studie is om te onderzoeken welke acties/handelingen PLG begeleiders ondernemen en hoe die acties kunnen worden gekarakteriseerd in mate van passiviteit of activiteit.

### **Context**

Drie duo's van PLG-begeleider (n=6) begeleidten in het schooljaar 2015-2016 drie PLG's met elk 12 deelnemers (vo-docenten). Het thema van de PLG was 'inductie van startende leraren' en gedurende een jaar waren er maandelijks bijeenkomsten.

### **Theoretisch kader**

Eerder onderzoek laat zien dat een PLG-begeleider een inhoudelijke en procesmatige rol heeft (Binkhorst, Handelzalts, Poortman, & van Joolingen, 2015). Een PLG-begeleider kan ondersteuning bieden door 'just-in-time'-support leveren (Huizinga, 2014). Hoe dat er specifiek uitziet is echter onbekend.

### **Onderzoeksvraag**

De onderzoeksvraag luidt: welke acties/handelingen ondernemen PLG begeleiders en hoe kunnen die acties/handelingen worden gekarakteriseerd in mate van passiviteit of activiteit van de PLG-begeleider?

### **Onderzoeksmethode**

Alle bijeenkomsten zijn opgenomen op video (90 uur opnames) om de acties van de PLG-begeleiders in beeld te brengen. Om de mate van passiviteit of activiteit van de handelingen van PLG-begeleiders aan te geven, zijn de hoorbare dialogen van de video-opnames tussen PLG begeleiders en PLG deelnemers getranscribeerd en vervolgens geanalyseerd.



### **Resultaten en onderbouwde conclusies**

De resultaten laten zien dat PLG-begeleiders voornamelijk de volgende acties ondernemen: 1) uitleggen opdrachten/werkvormen, 2) monitoren opdrachten, 3) discussiëren met deelnemers, 4) time management. De mate van passiviteit of activiteit van de PGL-begeleider verschilde sterk tussen de PLG begeleiders waarbij 6 soorten van passiviteit/activiteit konden worden onderscheiden (Passive-absent, Passive-waiting, Passive-Active, Active -following , Active-reactive , Active-leading, Active-proactive).

### **Wetenschappelijke en praktische betekenis**

Deze studie is van wetenschappelijke betekenis en vernieuwend voor onderzoek naar PLG's (waar nog weinig wordt gekeken naar de specifieke handelingen van de PLG-begeleider). Voor de praktijk geeft deze studie op microniveau handvatten en inzicht in eigen handelen voor PLG-begeleider om succesvol een PLG te begeleiden.

### **Aansluiting bij het congressthema of divisie**

Interactie wordt gezien als een belangrijk onderdeel van docentprofessionalisering. In het voorgestelde paper staat de analyse van die interacties centraal, wat maakt dat dit onderzoek goed past binnen de divisie. Door hierbij de focus te leggen op de begeleider van de PLG's beoogt dit onderzoek bij te dragen aan het congressthema.

### **Referenties**

- Amador, J., & Weiland, I. (2015). What preservice teachers and knowledgeable others professionally notice during lesson study. *The Teacher Educator*, 50(2), 109-126.
- Amador, J. M., Carter, I., Hudson, R. A., & Galindo, E. (2017). Following a teacher's mathematical and scientific noticing across career progression from field experiences to classroom teaching. In *Teacher noticing: bridging and broadening perspectives, contexts, and frameworks* (pp. 161-181). Springer, Cham.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortman, C. L., & van Joolingen, W. R. (2015). Understanding teacher design teams - A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education*, 51, 213-224. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.006>
- Boschman, F., McKenney, S., & Voogt, J. (2015). Exploring teachers' use of TPACK in design talk: The collaborative design of technology-rich early literacy activities. *Computers & Education*, 82, 250-262. doi:10.1016/j.compedu.2014.11.010
- Chokshi, S. & Fernandez, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study: concerns, misconceptions, and nuances. *Phi Delta Kappan*, 85 (7), 520-525.
- Choy, B. H., Thomas, M. O., & Yoon, C. (2017). The FOCUS framework: characterising productive noticing during lesson planning, delivery and review. In *Teacher noticing: bridging and broadening perspectives, contexts, and frameworks* (pp. 445-466). Springer, Cham.
- Criswell, B., & Krall, R. M. (2017). Teacher Noticing in Various Grade Bands and Contexts: Commentary. In *Teacher noticing: Bridging and broadening perspectives, contexts, and frameworks* (pp. 21-30). Springer, Cham.
- de Vries, S., Verhoef, N., & Goei, S. L. (2016). Lesson Study: Een praktische gids voor het onderwijs. Maklu.
- de Vries, S., & Uffen, I. (2018). Faciliteren van een onderzoekende houding bij Lesson Study-teams. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 7(4), 36-44.
- Dobie, T. E., & Anderson, E. R. (2015). Interaction in teacher communities: Three forms teachers use to express contrasting ideas in video clubs. *Teaching and Teacher Education*, 47, 230-240. doi:10.1016/j.tate.2015.01.003
- Dudley, P. (2014). *Lesson Study: a handbook*.
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in lesson study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils'

- learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107-121.
- Guastello, S. J., Hyde, T., & Odak, M. (1998). Symbolic dynamic patterns of verbal exchange in a creative problem solving group. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 2(1), 35-58.
- Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217. doi:10.3102/0002831209345158
- Horn, I. S., & Kane, B. D. (2015). Opportunities for professional learning in mathematics teacher workgroup conversations: Relationships to instructional expertise. *Journal of the Learning Sciences*, 24(3), 373-418.
- Huizinga, T., Handelzalts, A., Nieveen, N., & Voogt, J.M. (2013). Teacher involvement in curriculum design: need for support to enhance teachers' design expertise. *Journal of curriculum studies*, 46 (1). 33 - 57. ISSN 0022-0272
- Jacobs, V. R., Lamb, L. L., & Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for research in mathematics education*, 169-202.
- Krupa, E. E., Huey, M., Lesseig, K., Casey, S., & Monson, D. (2017). Investigating Secondary Preservice Teacher Noticing of Students' Mathematical Thinking. In *Teacher noticing: bridging and broadening perspectives, contexts, and frameworks* (pp. 49-72). Springer, Cham.
- Lee Bae, C., Hayes, K. N., Seitz, J., O'Connor, D., & DiStefano, R. (2016). A coding tool for examining the substance of teacher professional learning and change with example cases from middle school science lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 164-178. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.016
- Mason, J. (2011). *Noticing: Roots and branches*. In *Mathematics teacher noticing* (pp. 65-80). Routledge.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge : Talk amongst teachers and learners*. Clevedon, Avon, England : Multilingual Matters.
- Teuscher, D., Leatham, K. R., & Peterson, B. E. (2017). From a Framework to a Lens: Learning to Notice Student Mathematical Thinking. In *Teacher Noticing: Bridging and Broadening Perspectives, Contexts, and Frameworks* (pp. 31-48). Springer, Cham.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145. https://doi.org/10.1177/016235320302700203
- van Es, E. A. (2011). A framework for learning to notice student thinking. In *Mathematics teacher noticing* (pp. 164-181). Routledge.
- Van Kruiningen, J.F. (2013). Educational design as conservation: A conversation analytical perspective on teacher dialogue. *Teaching and Teacher Education*, 29, 110-121.
- Vrikki, M., Warwick, P., Vermunt, J. D., Mercer, N., & Van Halem, N. (2017). Teacher learning in the context of lesson study: A video-based analysis of teacher discussions. *Teaching and Teacher Education*, 61, 211-224.
- Weiland Carter, I. S., & Amador, J. M. (2015). Lexical and Indexical Conversational Components that Mediate Professional Noticing during Lesson Study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(6).