

DE SAMENWERKING TUSSEN DOCENTEN EN HUN  
PROFESSIONELE ONTWIKKELING BIJ HET ONTWERPEN VAN  
LESMATERIAAL VOOR ERFGOEDEDUCATIE

Irene Caroline Fahner

De samenwerking tussen docenten en hun professionele ontwikkeling bij het ontwerpen van lesmateriaal voor erfgoededucatie

### **Samenvatting**

Voor de verankering van erfgoededucatie in het curriculum van het basisonderwijs heeft er een landelijk project, genaamd 'Erfgoed à la Carte' plaatsgevonden. Hieraan hebben verschillende docenten en erfgoeddeskundigen uit vijftien regio's in Nederland meegedaan om in hun eigen regio lesmateriaal te ontwerpen voor de verankering van erfgoededucatie. In dit artikel wordt onderzocht hoe de samenwerking tussen docenten en erfgoeddeskundigen is verlopen tijdens het ontwerpen van het lesmateriaal en welke rollen docenten in het ontwerpproces hadden. Daarnaast is in dit onderzoek gekeken naar de professionele ontwikkeling van basisschool docenten en hun betrokkenheid met de school en de implementatie van het lesmateriaal, aangezien dit voor de implementatie van het ontworpen lesmateriaal in het curriculum van het basisonderwijs belangrijk is. In totaal is er in drie regio's een case studie uitgevoerd, waarin gekeken is naar de manieren van samenwerking, professionele ontwikkeling en betrokkenheid van docenten. Na het uitvoeren van cross-case analyses zijn handreikingen voor deze drie concepten opgesteld, welke gebruikt kunnen worden bij nieuwe initiatieven voor de verankering van erfgoededucatie in het basisonderwijs. Hierin komt onder andere naar voren dat docenten zelf producten kunnen ontwerpen of zitting nemen in een klankbordgroep waarin zij feedback geven op (deel)producten. Ten aanzien van de professionele ontwikkeling zullen docenten door lesmateriaal te ontwerpen en/ of te gebruiken in de eerste plaats meer basiskennis over erfgoededucatie ontwikkelen. Daarnaast is het ook belangrijk dat zij kennis nemen van verschillende didactische aanpakken en deze ook in de praktijk gaan gebruiken. Tot slot is het voor de professionele ontwikkeling belangrijk dat docenten vanuit eigen interesses en vanuit de eigen wil te werk gaan. Ook binnen de samenwerking is te zien dat docenten voornamelijk affectief betrokken zijn, dus omdat ze dit zelf interessant vinden of willen.

## Inleiding<sup>1</sup>

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [OCW] heeft vanaf 2004 vier jaar subsidie verleend aan het project 'Erfgoed à la Carte' voor het verbeteren van erfgoededucatie in het basisonderwijs. Erfgoededucatie is een onderdeel van cultuureducatie, wat breed gezegd al het onderwijs is waarbij cultuur als doel of als middel wordt ingezet (Cultuurnetwerk Nederland, z.d.a). Erfgoededucatie gaat over het culturele erfgoed, wat gezien wordt als de "materiële en immateriële overblijfselen uit het verleden, waarvan een samenleving het van belang vindt ze te bewaren voor het heden en toekomst" (de Klerk, van de Aa, & de Heer, 2005, p.12). Binnen erfgoededucatie spelen de fysieke ervaring en de eigen omgeving een belangrijke rol. Aan de ene kant wordt het verleden dichtbij gebracht en daarmee het historische besef van kinderen versterkt. Aan de andere kant is het ook een praktisch leermiddel om het onderwijs te verlevendigen (Cultuurnetwerk Nederland, z.d.a).

Om het plan van OCW voor het verbeteren van erfgoededucatie te laten slagen, is het belangrijk dat erfgoededucatie geïmplementeerd en verankerd wordt in het curriculum van het basisonderwijs. Het gaat hier om de verandering van het *intended* curriculum van OCW naar het *implemended* curriculum, welke te vinden is op (basis)scholen (van den Akker, 2003). Voor deze implementatie heeft Erfgoed à la Carte met gekregen subsidie van OCW door heel Nederland in 2004 vijftien deelprojecten opgestart, waar basisscholen en erfgoedinstellingen uit de regio op verschillende manieren met elkaar samenwerken aan lesmateriaal voor erfgoededucatie. Dit lesmateriaal moet een doorgaande leerlijn volgen, waardoor leerlingen in elk leerjaar van de basisschool kennismaken met zoveel mogelijk aspecten van cultureel erfgoed uit hun eigen omgeving en op hun eigen niveau. Naast het ontwikkelen van een doorgaande leerlijn op het gebied van erfgoededucatie, heeft Erfgoed à la Carte ook tot doel dat basisscholen een eigen beleid ontwikkelen op het gebied van erfgoededucatie (Erfgoed à la Carte, z.d.a). Hierbij hoort ook het versterken van de samenwerking tussen basisscholen en erfgoedinstellingen (Erfgoed à la Carte, z.d.b), omdat verschillende erfgoedinstellingen de scholen kunnen helpen met het verbeteren van hun erfgoededucatie. In elk van de vijftien deelprojecten zijn de hoofddoelen van Erfgoed à la Carte nageleefd, maar daarnaast heeft elke regio ook zijn eigen subdoelen geformuleerd. Door deze verschillende subdoelen is er in de deelprojecten op verschillende manieren gewerkt om tot de eindproducten te komen (Erfgoed à la Carte, z.d.c).

Aangezien de vierjarige subsidie, en daarmee Erfgoed à la Carte, in september 2008 stopt, is het tijd om te onderzoeken hoe de deelprojecten verlopen zijn. De ervaringen die de verschillende betrokkenen van de deelprojecten hebben, kunnen benut worden bij nieuwe initiatieven om erfgoededucatie in het basisonderwijs te verankeren. Erfgoed à la Carte heeft hiervoor de volgende vraag opgesteld: *Wat zijn goede handreikingen voor het op een goede manier integreren van erfgoededucatie binnen het curriculum van het primair onderwijs?*

Dit deelonderzoek is uitgevoerd om een bijdrage aan bovenstaande onderzoeksvraag te leveren. Aangezien docenten vanuit de deelnemende basisscholen een belangrijke groep vormen bij het ontwikkelen van erfgoededucatie, maar ook in de toekomst bij de implementatie, is gekozen hun rol tijdens Erfgoed à la Carte te onderzoeken. Het is belangrijk om erachter te komen hoe docenten een bijdrage kunnen leveren bij de verankering van erfgoededucatie in heel Nederland in de curricula van basisscholen. De verschillende ervaringen van docenten, die betrokken zijn geweest bij een Erfgoed à la Carte deelproject, spelen daarom een belangrijke rol in het onderzoek. Daarnaast zijn ook de meningen van de projectleiders en erfgoeddeskundigen van belang, omdat zij ook ervaren hebben hoe docenten hebben gewerkt aan lesmateriaal voor erfgoededucatie.

Tijdens het ontwerpproces hebben docenten samengewerkt met collega's en erfgoeddeskundigen, om lesmateriaal voor erfgoededucatie te ontwerpen (Van der Zant, 2004). Wanneer nieuwe initiatieven voor het verankeren van erfgoededucatie in het basisonderwijs ontstaan, kan geleerd worden van de verschillende ervaringen van het Erfgoed à la Carte project. In de verschillende deelprojecten van Erfgoed

---

<sup>1</sup> Met dank aan Dr. J.I.A. Visscher-Voerman en Drs. A. Handelzalts voor de begeleiding en ondersteuning van dit onderzoek.

à la Carte, zijn docenten op verschillende manieren betrokken geweest in samenwerkingsverbanden bij het ontwerpen van het lesmateriaal. Om iets uit de ervaringen te kunnen leren, is het interessant te onderzoeken op welke manier docenten betrokken zijn geweest bij de samenwerkingsverbanden en welke ervaringen de verschillende betrokkenen (dus docenten zelf, projectleiders en erfgoeddeskundigen) hebben met het samenwerken met docenten voor het ontwerpen van het lesmateriaal.

Het ontwerpen van lesmateriaal is niet iets wat docenten regelmatig doen, daarnaast is het vak erfgoededucatie redelijk nieuw in het basisonderwijs. Het ontwerpen van lesmateriaal en de implementatie van erfgoededucatie zijn vernieuwingen in het (basis)onderwijs. Voor het slagen van deze vernieuwingen is het belangrijk, dat docenten meegaan of deelnemen aan de vernieuwingen. Het onderwijs op gebied van erfgoededucatie wordt veranderd en het is aan de docenten deze verandering in de praktijk door te voeren. Voordat dit mogelijk is, wordt verwacht dat docenten daarvoor eerst zelf dienen te 'veranderen'. In andere woorden gezegd, er wordt verwacht dat docenten zich op een bepaalde manier (professioneel) moeten ontwikkelen, wil het project van Erfgoed à la Carte een goed resultaat behalen. In dit deelonderzoek zal daarom op de professionele ontwikkeling van docenten dieper worden ingegaan.

In het komende conceptuele kader zullen de concepten samenwerking en professionele ontwikkeling van docenten uiteengezet worden. Hierdoor wordt een theoretische kader gevormd, wat zal leiden tot de vragen voor dit onderzoek.

#### *Conceptueel kader*

Voordat naar de ervaringen in de deelprojecten gekeken kan worden dienen een aantal concepten nader uiteen gezet te worden. In de eerste plaats de verschillende manieren van samenwerking. Om erfgoededucatie in het basisonderwijs te kunnen verbeteren en verankeren is op verschillende manieren gewerkt om nieuw lesmateriaal te ontwerpen. Voor het ontwerpen van lesmateriaal zijn verschillende samenwerkingsverbanden bekend. Deze zullen worden achterhaald om te kunnen bepalen welke samenwerkingsverbanden in de praktijk naar voren zijn gekomen en welke vanuit de ervaringen als 'goed werkend' naar voren komen. Naast de samenwerkingsverbanden, is als tweede concept de professionele ontwikkeling van docenten belangrijk verder uit te werken. Van de professionele ontwikkeling is het belangrijk te achterhalen wat het precies inhoudt en op welke manier aan de professionele ontwikkeling gewerkt kan worden. In onderstaand conceptueel kader zullen beide concepten (samenwerkingsverbanden en professionele ontwikkeling) uiteen gezet worden om vervolgens de onderzoeksvraag te kunnen formuleren en het onderzoek op te kunnen zetten.

In de deelprojecten van Erfgoed à la Carte, waar gewerkt wordt aan een onderwijsvernieuwing (OCW, z.d.), zijn verschillende samenwerkingsverbanden te vinden, met tot doel het verbeteren van de erfgoededucatie in het basisonderwijs. Organisaties gaan over het algemeen in de context van verbeteringen met elkaar samen werken omdat zij "*identify common concerns and work together to achieve specific ends and mutual gains*" (Berliner, 1997, p 2.). In het geval van de erfgoededucatie zien scholen dat de kerndoelen van 'Oriëntatie op jezelf en de wereld' (van der Hoeven, z.d.) niet gehaald worden, wat zij als een probleem ervaren. Erfgoedinstellingen kunnen scholen helpen het probleem op te lossen en kunnen door deelname ook zorgen dat hun bezoekersaantal zal stijgen. Voor kleine erfgoedinstellingen kan samenwerking met scholen ook positief zijn voor hun educatieve afdeling. Naast de aanleiding voor een samenwerking, is ook belangrijk de inhoud en manier van samenwerking (vooraf) te bepalen. Voor het goed functioneren van een samenwerking in de context van het verbeteren van het onderwijs, spelen hierbij twee concepten een belangrijke rol. In de eerste plaats is '*het delen van...*', een belangrijk principe binnen de samenwerking. Te denken valt hier aan "het delen van kennis, macht, bronnen, informatie, expertise, ervaringen en beslissingen maken" (Weal & Coll, 2007, p.6). Het tweede belangrijke concept in een succesvolle samenwerking is '*de taak*'. Het is de bedoeling dat 'de taak' op zich de motivatie is achter de samenwerking en voor de juiste verhouding in de samenwerking zorgt. Belangrijk hierbij is dat elke partij zijn eigen deel van de taak doet, zodat men samen aan het resultaat werkt en daarbij, wanneer daar behoefte aan is, van elkaar kan leren (Weal & Coll, 2007).

Eén van de belangrijkste groep betrokkenen binnen de samenwerkingsverbanden, is de docenten van de deelnemende basisscholen. De docenten helpen niet alleen mee met de ontwikkeling van de

producten, zij zijn ook degenen die de producten moeten gaan gebruiken. Van der Zant (2004) heeft, voordat Erfgoed à la Carte van start ging, gekeken naar verschillende samenwerkingsverbanden die belangrijk zijn voor het slagen van het project. Uit het onderzoek van Van der Zant (2004) komen als belangrijke partners in de samenwerkingsverbanden basisscholen, erfgoedinstellingen en onderwijsbegeleidingsdiensten naar voren. Elke partner heeft in de samenwerking een eigen taak. Basisscholen zijn in het begin belangrijk voor het aangeven van hun wensen en behoeften op het gebied van erfgoededucatie. Daarnaast kunnen docenten van de basisscholen zitting nemen in een soort klankbordgroep om tussendoor het lesmateriaal te beoordelen en uit te testen. Erfgoeddeskundigen en/of docenten dienen aan de hand van het aanbod van de erfgoedinstellingen uit de omgeving het lesmateriaal te ontwerpen. Tot slot kan een onderwijsbegeleidingsdienst betrokken worden voor de onderwijskundige inbedding in het lesmateriaal (Van der Zant, 2004). Bij het ontwerpen van het lesmateriaal wordt door de verschillende partners veel gebruik gemaakt van 'het delen van...', om tot een goed resultaat te komen.

Een voorbeeld van een belangrijk samenwerkingsverband die genoemd is, is die tussen erfgoedinstellingen en basisscholen. Hier is naar voren gekomen dat het belangrijk bij deze samenwerking is, dat docenten al vroeg in het ontwerpproces betrokken worden, bijvoorbeeld omdat zij weten wat de behoefte is van de school op het gebied van erfgoededucatie, zij het curriculum kennen en daarmee kunnen aangeven op welke manier erfgoededucatie geïmplementeerd kan worden. Daarnaast wordt de kans vergroot dat docenten later serieus met het vak omgaan in de klas (van der Zant, 2004). Dit laatste wordt bereikt doordat docenten een gevoel van *ownership* met de onderwijsvernieuwing ontwikkelen. Voor de implementatie van erfgoededucatie is dit van belang, omdat docenten het gevoel hebben dat het bij hen hoort en het niet opgelegd wordt (Ogborn, 2002). Scholen worden vaak als (te) bureaucratisch beschouwd door docenten door de vele regelgeving van boven af, waardoor zij hun werk met minder plezier doen. Wanneer docenten het gevoel van *ownership* ontwikkelen, is er een minder bureaucratisch karakter en zullen docenten dus meer gemotiveerd zijn te werken aan bijvoorbeeld de onderwijsvernieuwing (Scheerens, 2001).

Het moge duidelijk zijn dat docenten betrokken moeten worden in de samenwerking van het ontwerpproces voor erfgoededucatie. De manier waarop en de rol van docenten in deze samenwerking wordt echter niet besproken, terwijl hiervoor verschillende mogelijkheden zijn. In de literatuur worden een aantal manieren besproken, die geschikt lijken voor de samenwerking tussen basisscholen en erfgoeddeskundigen bij het ontwerpen van erfgoededucatie. Zo noemt Berliner (1997) bijvoorbeeld een *beperktverband*, waarbij er één hoofdorganisatie is die samen werkt met anderen om producten of diensten voor zichzelf te krijgen. Daarnaast kan het *coalitieverband* van Berliner (1997) gebruikt worden, waarbij organisaties als gelijkwaardige partners werken en elkaar aanvullen op het gebied van vaardigheden, belangen en kwesties. Vergelijkbaar hiermee is de *complementaire* samenwerking van Westera en Van de Vrie (1998), waarin de krachten van de verschillende deelnemers gebundeld moeten worden. Het verschil met het coalitieverband is dat bij de complementaire samenwerking iedereen individueel vanuit zijn eigen expertise een bijdrage levert en aan het einde alle delen bij elkaar komen tot een geheel product van de verschillende expertises. In het coalitieverband bekijkt men meer gezamenlijk wat ontworpen moet worden en op welke manier de verschillende partners een bijdrage aan het ontwerp kunnen geven. Ten vierde kan het samenwerkingsverband de vorm krijgen van een *ontwerpteam*. Leden van een ontwerpteam zijn betrokken bij het creëren van een nieuw product; door te ontwerpen en herontwerpen maken zij een product wat bijvoorbeeld tot een nieuwe manier van lesgeven kan leiden (Waddoups, Wentworth & Earle, 2004). In het ontwerpteam wordt samen naar de deelproducten gekeken en bepaald waar verbetering nodig is. Hier is niet direct sprake van partners met verschillende expertise gebieden die elkaar aanvullen zoals bij de voorgaande wel het geval was. Tot slot wordt door Cultuurnetwerk Nederland (z.d.b.) een lijst gegeven van een mogelijke samenwerkingsverbanden in de culturele sector. Van deze verbanden lijkt de *co-makership* het meest geschikt als samenwerking tussen basisscholen en erfgoedinstellingen. Hierbij maken twee organisaties samen een eindproduct, door beide kennis en middelen in te zetten. Hierin is het coalitieverband van Berliner (1997) te herkennen, omdat de organisaties hier ook samenwerken als gelijkwaardige partners en voor het ontwerpen van het eindproduct gebruik maken van elkaars kennis en middelen.

Belangrijke eigenschappen van bovengenoemde samenwerkingsverbanden is dat ze niet heel complex hoeven te zijn en de verschillende partijen een gelijkwaardige relatie hebben, waarin ze elkaar aanvullen in de vorm van middelen en kennis. Bij het beperktverband en de ontwerpteams staat weliswaar één partij aan het hoofd en bepaalt deze de richting, maar ook hier hebben de partijen elkaar nodig voor het aanvullen van middelen en kennis.

Bovengenoemde samenwerkingsverbanden kunnen allen gebruikt worden bij de samenwerking tussen basisscholen en erfgoeddeskundigen. Om te achterhalen welk van deze verbanden bij het ontwerpen van lesmateriaal voor erfgoededucatie het meest geschikt lijkt, dient dit in de praktijk verder onderzocht te worden. Hierbij spelen de ervaringen die docenten en erfgoeddeskundigen hebben een belangrijke rol. Daarnaast is in de genoemde samenwerkingsverbanden nog niet duidelijk naar voren gekomen welke rol(len) docenten (kunnen) hebben bij het ontwerpen van het lesmateriaal. Ook dit kan aan de hand van de ervaringen verder onderzocht worden in het praktijkonderzoek.

Door bij de invoering van erfgoededucatie, via Erfgoed à la Carte, bij het ontwerpproces al docenten erbij te betrekken, wordt op een andere manier gewerkt dan bij eerdere landelijke onderwijsvernieuwingen, waarbij er met een politiek karakter vooral top-down werd gewerkt. Binnen Erfgoed à la Carte is het politieke karakter minder aanwezig en is er meer een bottom-up werkwijze waar te nemen (van der Bolt, Studulski, van der Vegt & Bontje, 2006), waardoor docenten het gevoel van *ownership* kunnen ontwikkelen (Ogborn, 2002). Bij grote onderwijsvernieuwingen worden doelen gesteld voor het leren van de studenten. Hiervoor moeten veranderingen in de klas komen, die altijd door de docenten moeten worden ingevoerd. De veranderingen zijn vaak groot en vereisen dat docenten zich moeten scholen, iets wat zonder hulp en begeleiding moeilijk is (Borko, 2004). Fullan en Stiegelbauer (1991) geven daarom ook aan dat het bij onderwijsvernieuwingen, zoals Erfgoed à la Carte, belangrijk is dat docenten zich professioneel ontwikkelen. Volgens Creemers en Sleegers (2003) zullen docenten die deelnemen aan de onderwijsvernieuwing zich meer betrokken voelen en daardoor meer initiatieven nemen zichzelf te professionaliseren voor de onderwijsvernieuwing. Naast de positieve invloed van professionele ontwikkeling van docenten op de implementatie van de onderwijsvernieuwing, wordt er verwacht dat door professionele ontwikkeling van docenten het beroep aantrekkelijker wordt aangezien hun taak- en functiedifferentiatie vergroot wordt (van der Bolt et al., 2006).

Voordat gekeken kan worden naar de professionele ontwikkeling van docenten die betrokken zijn geweest bij Erfgoed à la Carte, is het nodig duidelijk te hebben wat er onder professionele ontwikkeling verstaan wordt. In de literatuur wordt de professionele ontwikkeling van docenten op verschillende manieren omschreven en geïnterpreteerd. Hargreaves zegt bijvoorbeeld dat “*professionalization emphasizes changes in and extensions to the teacher’s role that signify greater professionalism. In this position, teaching is more in leadership roles, partnership with colleagues, shared decision-making and providing consultancy to others in their own areas of expertise*” (1994, p. 14). Stoll en Louis (2007) menen juist dat de professionele ontwikkeling van docenten suggereert dat hun werk wordt ondersteund door een specifieke basiskennis, er een oriëntatie is op de behoefte van de leerlingen en zij een sterke collectieve identiteit hebben, dankzij betrokkenheid met het werk en de normen. Deze betrokkenheid draagt niet alleen bij aan de professionele ontwikkeling, maar is ook weer van belang bij het implementeren van de onderwijsvernieuwing (Creemers & Sleegers, 2003). Een iets dichtere definitie van de professionele ontwikkeling die nodig lijkt bij het ontwikkelen voor erfgoededucatie, wordt gegeven door Vandenberghe (2002). Vandenberghe definieert professionele ontwikkeling als “*learning opportunities that engage educators’ creative and reflective capacities in ways that strengthen their practice*” (2002, p. 655). Tot slot geeft Kwakman (2003) vier manieren waardoor docenten zich professioneel kunnen ontwikkelen, verdeeld in individuele en samenwerkende activiteiten. De eerste manier is ‘lezen’, zodat docenten steeds op de hoogte blijven van wat actueel is in het vakgebied. Ten tweede wordt ‘doen en onderzoeken’ als manier voor professionele ontwikkeling van docenten gegeven. Docenten ervaren hierdoor nieuwe dingen, die hun professionele uitvoering in de klas zullen verbeteren. De derde manier is ‘reflectie’, om routine gedrag te herkennen en te verbeteren. Tot slot wordt de samenwerking met collega’s gezien als noodzakelijk, omdat samenwerking ondersteuning bij het leren versterkt en door het geven en krijgen van feedback ontstaan nieuwe ideeën.

In dit onderzoek wordt voor de omschrijving van professionele ontwikkeling van docenten een aantal kernbegrippen gebruikt, die vanuit bovenstaande omschrijvingen als belangrijkste factoren naar voren komen. In de eerste plaats wordt in elke definitie iets (zoals veranderingen en uitbreidingen in de rol, leermogelijkheden, het lezen en doen en onderzoeken) gezegd wat onder het begrip *basiskennis* (van het vakgebied) valt. Deze basiskennis wordt door professionalisering steeds meer uitgebreid, waardoor de rol van de docent kan veranderen. Daarnaast benadrukken voornamelijk Hargreaves (1994) en Kwakman (2003) dat het voor de professionele ontwikkeling belangrijk is, dat docenten met elkaar *samenwerken*, om te kunnen reflecteren (wat ook door Vandenberge, 2002 wordt aangegeven) en elkaar feedback te kunnen geven. Het reflecteren en feedback geven op elkaar zal ook een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de basiskennis. Tot slot wordt ook de *betrokkenheid* van de docent met het werk en de onderwijsvernieuwing van belang gevonden bij professionalisering, wat bij Stoll en Louise (2007) en Creemers en Slegers (2003) naar voren komt. Creemers en Slegers (2003) maken duidelijk dat door betrokkenheid van docenten meer initiatieven voor de professionalisering door docenten gemaakt zullen worden. Met andere woorden; de betrokkenheid is een belangrijke conditie voor het ontwikkelen van de basiskennis. In dit onderzoek staat voor de professionele ontwikkeling van docenten in de eerste plaats de basiskennis van het vakgebied centraal. Daarnaast zijn de samenwerking met collega's en betrokkenheid met het werk en de onderwijsvernieuwing ondersteunende factoren voor de ontwikkeling van de basiskennis. Verschillende manieren van samenwerken zijn eerder al behandeld en zullen in dit onderzoek ook in relatie tot professionele ontwikkeling gebracht worden. De basiskennis en betrokkenheid worden hieronder nog uiteengezet, om vervolgens de onderzoeksvragen te kunnen formuleren.

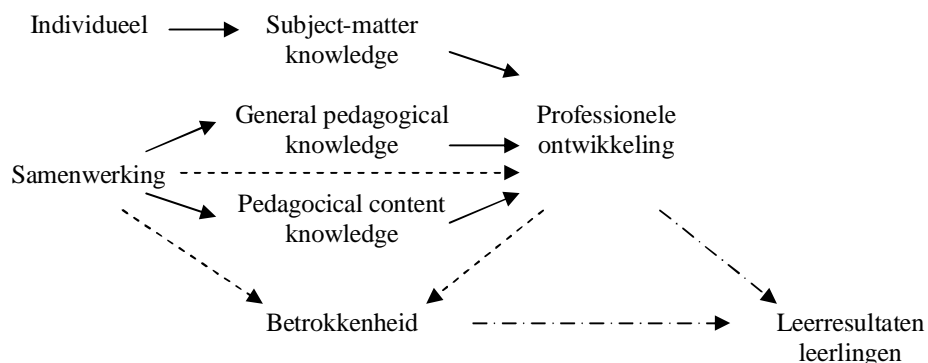
De factor *basiskennis* binnen de professionele ontwikkeling van docenten, is te vergelijken met de ontwikkeling van 'docentenkennis' (Verloop, van Driel & Meijer, 2001, p. 446). In een onderzoek naar de ontwikkeling van docentenkennis voor het nieuwe vak ANW in het voortgezet onderwijs, wordt door Henze, van Driel en Verloop (2007) voor de docentenkennis onderscheid gemaakt in drie vormen van kennis. In de eerste plaats de 'subject-matter knowledge' (SMK), wat de vakinhoudelijke kennis van een docent aanduidt. Verwant hieraan is de 'general pedagogical knowledge' (GPK), wat duidt op de algemene visie op leren en doceren van de docent (Henze et al., 2007). Specifiek voor het doceren van een bepaald vak, wordt gesproken over 'pedagogical content knowledge' (PCK). PCK geeft aan dat een docent kennis heeft van "*the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others*" (Shulman, 1986, p.9). In dit onderzoek zal ook onderscheid gemaakt worden tussen SMK, GPK en PCK. Wanneer docenten zich professioneel ontwikkelen, wordt verwacht dat voor alle drie de gebieden nieuwe kennis zal worden vergaard. Bij het ontwerpen van het lesmateriaal en voor de implementatie ervan zal het belangrijk zijn dat docenten meer kennis vergaren over erfgoed, over het lesgeven in het algemeen en over manieren van het lesgeven binnen erfgoededucatie.

Naast het samenwerken en de basiskennis, is voor de professionele ontwikkeling van docenten de *betrokkenheid* met het werk of de onderwijsvernieuwing ook belangrijk. Door namelijk betrokken te zijn, kunnen docenten zich beter ontwikkelen en zijn zij na de implementatie beter in staat de lessen over erfgoed te kunnen geven (Moos & Krejsler, 2003; Stoll & Louise, 2007). De betrokkenheid van docenten met de onderwijsvernieuwing zelf, is ook belangrijk voor de mate waarin docenten de vernieuwing in de klas implementeren (Creemers & Slegers, 2003). Om meer te kunnen zeggen over de betrokkenheid van docenten voor de professionele ontwikkeling, kan gekeken worden naar de betrokkenheid van werknemers bij een organisatieverandering. Voor de betrokkenheid van werknemers hebben Meyer en Allen (1991) een driecomponenten model ontwikkeld. Hierin wordt betrokkenheid onderverdeeld in een affectieve, continue en normatieve component. Affectieve betrokkenheid heeft te maken met de verbondenheid en emotionele betrokkenheid met de organisatie. Normatieve betrokkenheid houdt in dat een werknemer zich verplicht voelt zijn werk voor de organisatie te doen. En de continue betrokkenheid ontstaat doordat na een kosten-baten analyse het voor een werknemer voordeliger lijkt het werk te blijven doen (Meyer & Allen, 1991). Deze componenten van betrokkenheid spelen een grote rol binnen organisatieveranderingen, waarbij werknemers zichzelf dienen te ontwikkelen. Wanneer er gekeken wordt naar de betrokkenheid bij een organisatieverandering, wordt betrokkenheid gezien als "*a mindset that binds an individual to a course of action deemed necessary for the successful implementation of a change initiative*" (Herscovitch



& Meyer, 2002, p. 475). Uit onderzoek van Meyer, Sinivas en Topolnystsky (2007) blijkt dat bij de implementatie van een organisatieverandering de affectieve en normatieve betrokkenheid een belangrijke rol spelen bij de ontwikkeling van de werknemers. Wanneer er dus organisatieveranderingen worden geïmplementeerd, ontwikkelen werknemers zich dankzij emotionele betrokkenheid (vanuit hun eigen gevoel, affectieve betrokkenheid) of omdat zij dit als verplichting zien aan hun organisatie (normatieve betrokkenheid). Verwacht wordt dat voor de professionele ontwikkeling de affectieve of normatieve betrokkenheid met de school en met de implementatie van erfgoededucatie ook een belangrijke rol spelen bij docenten. Hiermee wordt dus bedoeld dat docenten zich professioneel zullen ontwikkelen wanneer zij dit willen of als zij dit als verplichting of noodzakelijkheid zien tegenover de school of voor het slagen van de implementatie.

Tussen de samenwerking, professionele ontwikkeling en betrokkenheid van docenten kunnen vanuit bovenstaande uiteenzetting, drie verbanden worden onderscheiden, welke schematisch weergegeven staan in figuur 1. In de eerste plaats kan een verband worden gevonden tussen samenwerking en de verschillende aspecten van professionele ontwikkeling. Deze is aangegeven met de ononderbroken pijl. Hiernaast zijn er twee driehoeksverhoudingen waarin de professionele ontwikkeling als geheel wordt gezien. De eerste driehoeksverhouding is dat de samenwerking en professionele ontwikkeling direct invloed hebben op de betrokkenheid (aangegeven met de gestreepte pijl). Dit kan doordat docenten aan de hand van de samenwerking als het ware uit hun klas worden getrokken en door omgang met collega's het werk leuker vinden. Dit is ook afkomstig van wat Rau & Adams (2005) in hun onderzoek hebben gevonden. Daaruit bleek namelijk dat werknemers meer betrokken zijn bij hun organisatie wanneer zij samenwerken en op die manier kennis met elkaar uitwisselen. Tot slot is er een driehoeksverhouding te zien tussen de betrokkenheid van de docenten en professionele ontwikkeling en hun invloed op de leerresultaten van de leerlingen (Scheerens, 2001), welke is aangegeven met de gestreepte-punt-pijl.



Figuur 1. Verband tussen samenwerking, professionele ontwikkeling en betrokkenheid.

Volgend op de vraag van Erfgoed à la Carte en het conceptuele kader is voor dit onderzoek de volgende hoofdvraag opgesteld: *Wat zijn goede handreikingen voor de samenwerking tussen docenten en erfgoeddeskundigen, bij het ontwerpen van lesmateriaal voor erfgoededucatie, met het oog op de professionele ontwikkeling van docenten en betrokkenheid met de school en implementatie?*

Om deze vraag goed te kunnen beantwoorden, dienen de volgende vragen in de praktijk bij verschillende Erfgoed à la Carte deelprojecten te worden onderzocht:

1. Welke vormen van samenwerking zijn terug te vinden in de deelprojecten en hoe hebben de verschillende betrokkenen de rol van de docenten in de samenwerking ervaren?
2. Hoe rapporteren docenten, die lesmateriaal voor erfgoededucatie ontworpen en/ of gebruikt hebben, over hun eigen professionele ontwikkeling t.a.v. de SMK, GPK en PCK?
3. Welk(e) component(en) van betrokkenheid (affectief, normatief of continue) rapporteren docenten als belangrijke rol bij het ontwerpen en/ of implementeren van het lesmateriaal voor erfgoededucatie?

In figuur 1 wordt ervan uitgegaan dat er sowieso een samenwerking is, welke op één of andere manier invloed heeft op de professionele ontwikkeling en de betrokkenheid van de docenten. In dit onderzoek zal ook worden uitgegaan van een bestaande samenwerking en een bepaalde invloed hiervan op de professionele ontwikkeling en betrokkenheid. Daarom wordt de samenwerking hier gezien als onafhankelijke variabele en professionele ontwikkeling en betrokkenheid als afhankelijke variabelen. Aan het einde van het artikel zal hier op terug worden gekomen, om te achterhalen of de verwachte relaties juist zijn.

### Methodie

Om handreikingen op te kunnen stellen, die gebruikt kunnen worden bij nieuwe initiatieven voor het verbeteren van erfgoededucatie in het basisonderwijs, is het belangrijk vanuit verschillende invalshoeken de deelprojecten te bekijken. In dit onderzoek draait het om de verschillende ervaringen van verschillende betrokkenen en de effecten van deze ervaringen op (voornamelijk) de betrokkene docenten (zoals in Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger & Beckingham, 2004). Belangrijk in dit onderzoek naar de samenwerking, professionele ontwikkeling en betrokkenheid van docenten, is erachter komen ‘hoe’ men te werk is gegaan, ‘wat’ de betrokkenen vonden van deze werkwijze en ‘wat’ dit heeft opgeleverd. Door het stellen van ‘hoe’ en ‘wat’ vragen, wordt (voornamelijk) kwalitatieve data verkregen (Tuckman, 1994). Het verzamelen van deze data kan onder andere via een ‘case study aanpak’ worden gedaan, omdat “*the case study method allows investigators to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events*” (Yin, 2003, p. 2). Deze methode zal voor dit onderzoek ook gebruikt worden.

Binnen de case study zijn er vier verschillende manieren mogelijk voor het opzetten van het onderzoeksontwerp (research design). In deze onderzoeksontwerpen wordt onderscheid gemaakt tussen single-case en multiple-case designs, met een holistic of embedded kenmerk (Yin, 2003). In tabel 1 staan de onderzoeksontwerpen met hun eigenschappen weergegeven.

Tabel 1  
*Verskillende onderzoeksontwerpen voor case studies (Yin, 2003)*

	<b>Holistic</b>	<b>Embedded</b>
<b>Single-case</b>	Één unieke case, met één soort analyse	Eén unieke case, met verschillende analyses
<b>Multiple-case</b>	Meerdere cases, met één soort analyse	Meerdere cases, met verschillende analyses

Aan het einde van dit onderzoek dienen handreikingen opgesteld te worden, die helpen bij nieuwe initiatieven voor het verbeteren van erfgoededucatie in het curriculum van het primair onderwijs. Om handreikingen op te kunnen stellen die in heel Nederland en in verschillende situaties gebruikt kunnen worden, is het belangrijk zoveel mogelijk ervaringen te bekijken. Het is daarom noodzakelijk dat er meerdere deelprojecten en dus meerdere cases bekeken worden, waardoor in ieder geval een ‘multiple-case design’ gebruikt zal worden (onderste rij in tabel 1).

Generaliseerbaarheid kan bereikt worden door zoveel mogelijk data van verschillende cases met elkaar te vergelijken (Miles & Huberman, 1994). Voor dit onderzoek is er slechts bij drie van de vijftien deelprojecten van Erfgoed à la Carte een case study gedaan. Voor de generaliseerbaarheid naar andere projecten is dit niet veel. De conclusies uit dit onderzoek hoeven daarom ook niet voor de andere projecten te gelden, maar kunnen wel als houvast worden gebruikt bij het opzetten van nieuwe projecten voor erfgoededucatie. De data uit de verschillende cases zullen aan de hand van een cross-case analyse met elkaar vergeleken worden. Om de cases met elkaar te vergelijken zal een cross-case analyse gedaan worden, omdat hierdoor de generaliseerbaarheid van de handreikingen vergroot kan worden en belangrijke aspecten, die leiden tot de handreikingen, makkelijker begrepen en verklaard kunnen worden (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002).

In de cross-case analyse zullen drie concepten samenwerking, professionele ontwikkeling en betrokkenheid apart geanalyseerd worden. Op deze manier zal er drie keer een cross-case analyse gehouden worden en wordt er dus gewerkt volgens het embedded multiple-case design van Yin (2003).

### *Instrumenten*

In dit onderzoek zijn de aspecten van het ontwerpproces, waar docenten bij betrokken zijn geweest het belangrijkste. Aangezien het ontwerpproces al is afgerond, is hier sprake van een reconstructieonderzoek en kunnen de ervaringen en effecten hiervan op de betrokkenen het beste naar voren komen door het afnemen van interviews (Tuckman, 1994). Vooral voor het meten van de professionele ontwikkeling via interviews is er mogelijk een bias aanwezig. Om beter te kunnen achterhalen of docenten zich professioneel ontwikkelen door het ontwerpen van erfgoededucatie is eigenlijk een andere aanpak meer gewenst. Bijvoorbeeld door het doen van een voor- en nameting op het gebied van de basiskennis en de betrokkenheid, kan beter in kaart gebracht worden of docenten zich echt ontwikkeld hebben. Door ook gebruik te maken van een 'controle groep', zullen eventuele interne validiteitbedreigers nauwelijks aanwezig zijn (Campbell & Stanley, 1963). Omdat hier sprake is van een reconstructieonderzoek was het niet mogelijk een voormeting te doen en een controle groep was ook niet aanwezig.

De interviews zijn bedoeld om gedachtes, meningen, ervaringen en kennis van de verschillende betrokkenen te achterhalen. Hiervoor is het belangrijk dat elke respondent zich op zijn eigen manier en in zijn eigen woorden kan uiten. Daarom is het interviewschema vaak een raamwerk (Patton, 2002), waarin de interviewer een aantal vaste vragen heeft waarop antwoord verkregen moet worden. Deze vragen dienen open gesteld te worden, zodat de geïnterviewde zelf zijn antwoord kan formuleren en niet kan kiezen uit vooropgestelde alternatieven. Het is dus belangrijk dat voor de interviews een semi-structureerd interviewschema gebruikt wordt (Baarda & de Goede, 2001). In dit semi-structureerde interviewschema is het belangrijk open vragen te stellen, zodat de respondenten hun antwoorden met hun eigen woorden en vanuit eigen gezichtspunten kunnen formuleren (Patton, 2002). Het gebruik van open vragen past bij de methode van een diepte-interview, waarin "de interviewer probeert de opinies, motieven en gevoelens van de geïnterviewde over een bepaald onderwerp te achterhalen" (Jansen, Steehouder & Gijsen, 2004, p.129). Omdat in een diepte-interview de geïnterviewde zoveel mogelijk aangemoedigd wordt veel over zijn of haar eigen ervaringen en gedachtes te vertellen, is deze methode in dit onderzoek gebruikt. Dit is beter dan wanneer een interviewschema met gesloten vragen gebruikt wordt, aangezien de respondent dan nooit spontaan en een zelfgeformuleerde reactie kan geven op de gestelde vragen (Emans, 2002).

Voor het diepte-interview over samenwerking, professionele ontwikkeling en betrokkenheid van docenten, zijn interviewschema's opgesteld voor verschillende groepen respondenten (namelijk docenten, projectleiders en erfgoeddeskundigen). In het 'Conceptuele kader' is een aantal aspecten naar voren gekomen, waarop de interviewschema's gebaseerd zijn. In de interviewschema's voor docenten wordt ingegaan op de samenwerking, professionele ontwikkeling en betrokkenheid. Per concept zijn er verschillende vragen opgesteld. Met betrekking tot de samenwerking is eerst de docenten gevraagd op welke manier en met wie er is samengewerkt, zodat de verschillende ervaringen aan het licht komen. Hierdoor komt ook aan het licht of men in een beperktverband, coalitieverband, complementaire samenwerking, in ontwerpteams of aan de hand van co-makership heeft samengewerkt. Vervolgens is meer ingegaan op de meningen over de samenwerking, om er achter te komen of men bijvoorbeeld in de toekomst op eenzelfde manier zou samenwerken. Met betrekking tot de professionele ontwikkeling is docenten eerst gevraagd wat men verstond onder professionele ontwikkeling en of men denkt dat het via het ontwerpen van lesmateriaal voor erfgoededucatie mogelijk is je professioneel te ontwikkelen. Vervolgens is weer de vraag gesteld of docenten in de toekomst op eenzelfde manier zich professioneel willen ontwikkelen. Docenten die tijdens Erfgoed à la Carte geen aandacht hebben besteed aan hun professionele ontwikkeling is gevraagd of zij hier juist in de toekomst meer op te willen letten. Daarna zijn er vragen gesteld over of er veranderingen hebben plaatsgevonden in hun SMK, GPK en PCK en hoe die veranderingen zich uiten in de klas. Tot slot is gevraagd wanneer docenten denken zichzelf beter te kunnen ontwikkelen; als ze individueel werken of samen en dan op welke manier. Aan het einde van het

interviewschema kwamen vragen over de betrokkenheid naar voren. Waarbij ingegaan is op welke betrokkenheid (affectieve, normatieve of continue) de motivatie was voor deelname aan Erfgoed à la Carte en of de deelname invloed heeft gehad op de betrokkenheid met het werk en de school. Tot slot is gevraagd of de deelname invloed heeft gehad op de werkmotivatie, waardoor men eventueel ook op een andere manier betrokken is geraakt bij het werk.

Voor de projectleiders en erfgoeddeskundigen zijn andere interviewschema's opgesteld. Centraal in deze interviewschema's staan de meningen die zij hebben, op basis van de ervaringen in het samenwerken met docenten bij Erfgoed à la Carte. Hier wordt daarom gevraagd hoe zij denken over de rol die docenten in het ontwerpproces hebben gespeeld en hoe zij professionele ontwikkeling van docenten voor zich zien. De betrokkenheid wordt hierin achterwege gelaten, omdat dat echt een beleving van alleen de docenten is.

De interviewschema's zijn niet vooraf statistisch getoetst op onzuiverheden. De interviewschema's zijn gebaseerd op eerdere bevindingen uit de literatuur, die verder in de praktijk onderzocht dienden te worden. Voordat de interviews zijn afgenomen, zijn de interviewschema's echter wel met twee andere onderzoekers besproken, om te achterhalen of er gemeten werd wat gemeten moest worden. Hieruit zijn een aantal verbeterpunten naar voren gekomen en is een aantal vragen in het interviewschema aangepast en geherformuleerd, hierdoor is de interne validiteit van de instrumenten verhoogd. Doordat gebruik gemaakt wordt van verschillende concepten en hun relaties uit een eerder literatuurverslag is er sprake van een hoge inhoudsvaliditeit. Voor een hogere betrouwbaarheid is bij de interviewschema's een korte toelichting geschreven en een korte begrippenlijst toegevoegd, zodat eventuele andere onderzoekers de instrumenten op eenzelfde manier zullen gebruiken en gelijke antwoorden bij de respondenten kunnen verwachten. Eerder is al gesproken over de generaliseerbaarheid, of wel de externe validiteit van de instrumenten. Deze wordt zoveel mogelijk nagestreefd door gebruik te maken van verschillende cases en de data van de cases met elkaar te vergelijken in een cross-case analyse. Echter zijn drie cases niet veel, waardoor er een lage externe validiteit is (Dooley, 2001).

Wanneer enkel gebruik wordt gemaakt van interviews, is het lastig datatriangulatie na te streven, wat aangeeft dat door meerdere instrumenten te gebruiken de interne validiteit van de instrumenten wordt verhoogd (Patton, 2002; Downs & Adrian, 2004). Echter is er doordat vanuit verschillende betrokkenen naar de ervaringen in de cases wordt gekeken toch deels sprake van triangulatie (Miles & Huberman, 1984).

### *Respondenten*

Voor het verzamelen van de data is onderzoek gedaan bij 3 cases, namelijk de cases van Nijverdal, Wijhe en Brabant Noordoost. In alle cases zijn er verschillende betrokkenen benaderd om deel te nemen aan het onderzoek. Het aantal respondenten dat heeft deelgenomen staat weergegeven in tabel 2.

Tabel 2  
*Overzicht respondenten per case study*

	<b>Nijverdal</b>	<b>Wijhe</b>	<b>Brabant Noordoost</b>
<b>Docent</b>	5	3	3
<b>Projectleider</b>	1	1	1
<b>Erfgoeddeskundige</b>		2	2

Als opmerking bij bovenstaande tabel moet worden geplaatst dat de projectleider in Nijverdal en Wijhe dezelfde persoon is geweest en deze slechts één keer geïnterviewd is. In totaal zijn er dus 11 docenten, 2 projectleiders en 4 erfgoeddeskundigen geïnterviewd.

In Nijverdal hebben 2 mannelijke en 3 vrouwelijke docenten deelgenomen. Beide mannen hadden minder dan 10 jaar ervaring in het lesgeven en hebben allebei geholpen bij het ontwerpen van één project (voor groep 8) en deze ook zelf getest in de klas. Eén van de vrouwen had ook minder dan 10 jaar ervaring in het lesgeven, maar zij heeft niet geholpen met het ontwerpen van een project. Zij heeft alleen één

project uitgetest in de klas. De andere 2 vrouwen hebben beide meer dan 15 jaar ervaring in het lesgeven. Eén van hen heeft alle projecten ontworpen, maar niet uitgetest in een klas. In Wijhe hebben 3 vrouwelijke docenten meegedaan, waarvan 2 met minder dan 10 jaar ervaring in het lesgeven. Deze hebben echter wel alle projecten zelf ontworpen. De derde respondent heeft ruim 20 jaar ervaring, maar niet actief geholpen met ontwerpen. Zij heeft als directeur van de school voornamelijk ondersteunend werk gedaan. Tot slot in Brabant Noordoost hebben 2 mannelijke en 1 vrouwelijke docent deelgenomen. Allen hadden meer dan 20 jaar ervaring in het lesgeven en hebben alleen projecten uitgevoerd in de klas, maar niet geholpen met ontwerpen.

In alle drie de cases werkte de projectleider bij een groot cultuur en kunstencentrum in de regio, die veel contacten heeft met (basis)scholen en erfgoedinstellingen uit de regio. De 2 geïnterviewde erfgoeddeskundigen in Wijhe en 1 uit Brabant Noordoost waren allen vrijwilliger van een plaatselijke instelling. Deze personen waren expert op het gebied van hun instelling en hebben binnen het project voornamelijk vanuit hun expertise materiaal aangedragen voor het lesmateriaal. 1 Erfgoeddeskundige uit Brabant Noordoost was werkzaam bij een regionaal kunstencentrum en heeft grotendeels alleen het lesmateriaal ontworpen. Om onderscheid te maken tussen de medewerkers van De Meander en vrijwilligers van plaatselijke instellingen, zal gesproken worden over respectievelijk professionele erfgoeddeskundigen en vrijwillige erfgoeddeskundigen.

### *Analyse*

Voordat de cross-case analyse plaats kan vinden dienen de drie onderzochte cases als aparte case studies te worden uitgewerkt. Per vraag van het interviewschema zal de antwoordtendens bekeken moeten worden. Van alle antwoorden moet een gezamenlijk antwoord worden geformuleerd, waarin de meningen van de verschillende respondenten wordt samengevat.

De vragen in de interviewschema's zijn opgedeeld onder de concepten samenwerking, professionele ontwikkeling en betrokkenheid. Zoals bij de instrumenten is omschreven wordt per concept verschillende vragen gesteld. Deze vragen kunnen weer per concept in een aantal categorieën worden ondergebracht. Door de antwoorden per categorie te formuleren ontstaat een helder overzicht. Elke case krijgt op deze manier per categorie één antwoord, welke in een tabel zal worden weergegeven. Door vervolgens in de tabel de antwoorden met elkaar te gaan vergelijken vindt de cross-case analyse plaats (Miles & Huberman, 1994).

## **Resultaten**

In totaal zijn er drie cases (Nijverdal, Wijhe en Brabant Noordoost) onderzocht, waarvan hieronder de resultaten worden weergegeven. Aangezien in het onderzoek is gekeken naar de samenwerking, professionele ontwikkeling en betrokkenheid van docenten, zullen de resultaten ook in deze drie concepten worden onderverdeeld. Per concept worden eerst de categorieën gegeven, welke ook gebruikt zijn in de interviewschema's. Vervolgens worden de belangrijkste resultaten per categorie per case in een tabel weergegeven. Aan de hand van de tabel, waarin dus de resultaten van de case studies staan, wordt een cross-case analyse uitgevoerd. Hierin worden de belangrijkste verschillen en overeenkomsten tussen de cases besproken, waaruit later conclusies getrokken kunnen worden (Miles & Huberman, 1984; Patton, 2002).

### *Samenwerking in de drie cases*

In alle cases zijn docenten op een bepaalde manier betrokken geweest bij Erfgoed à la Carte. Op welke manier docenten betrokken zijn geweest, verschilt echter per case. Om dit helder te krijgen, is in de interviews gevraagd naar welke personen betrokken waren bij het ontwerpen, welke rol de docenten hadden in de samenwerking bij het ontwerpen, of de manier van werken in de toekomst weer op dezelfde manier moet plaatsvinden en hoe men geleerd heeft van de samenwerking. Dit laatste punt is bij de samenwerking naar voren gekomen voor de aansluiting op de professionele ontwikkeling en omdat samenwerking ook een onderdeel is van de professionele ontwikkeling van docenten. Deze vier punten

zijn de categorieën voor de samenwerking en zullen ook als zodanig terug te vinden zijn in de tabel 3, met bijbehorende resultaten.

Tabel 3

*Resultaten van de case studies met betrekking tot de samenwerking*

	<b>Personen betrokken bij ontwerpen</b>	<b>Samenwerking en rol van docenten</b>	<b>In de toekomst op zelfde manier?</b>	<b>Leren door de samenwerking</b>
<b>Nijverdal</b>	Docenten van OBS	Ontwerpteam en coalitieverband; 2 om te ontwikkelen, rest als klankbordgroep en voor de pilot	Ja, alleen in kleine groepen en niet te vaak i.v.m. concurrentie	Ja, door ervaringen en ideeën van anderen
<b>Wijhe</b>	Erfgoeddeskundigen, medewerkers KCO en docenten	Beperktverband; zelf ontwikkelen, overleg met experts voor mogelijkheden	Ja, beter dan uit een boekje, maar betere afspraken maken (beloningen)	Ja, door uitwisselen ervaringen en brainstormen voor nieuwe ideeën
<b>Brabant Noordoost</b>	Medewerkers van de Meander	Beperktverband; deelname inventarisatie en uitvoerende pilot	Nee, scholen meer als klankbordgroep en i.c.m. een ICC cursus; ontwerpteam	Ja, maar een ICC in het team is ook noodzakelijk

Wat het eerste opvalt uit de tweede en derde kolom, is dat de docenten in Brabant Noordoost niet hebben geholpen bij het ontwerpen van het lesmateriaal voor erfgoededucatie. Scholen en erfgoedinstellingen zijn daar alleen betrokken geweest bij een inventarisatie, gehouden door Kunstencentrum 'de Meander'. In deze inventarisatie wilde men van de scholen voornamelijk te weten komen wat zij al aan erfgoededucatie doen, wat zij vinden van erfgoededucatie en hoe zij projecten voor erfgoededucatie voor zich zien. Met betrekking tot de erfgoedinstellingen ging het vooral om hoe zij denken over erfgoededucatie, of zij al contacten hebben met/ bezoek krijgen van scholen en welk soort producten of diensten zij al dan niet hebben voor het onderwijs. Uit deze inventarisatie is naar voren gekomen dat er korte en bondige projecten ontwikkeld moesten worden, die makkelijk uitgevoerd kunnen worden. Vervolgens hebben medewerkers van de Meander de producten gemaakt voor erfgoededucatie in Brabant Noordoost en zijn scholen aan het einde weer betrokken geweest bij het uitvoeren van een pilot. De Meander kan hier gezien worden als de hoofdorganisatie in het beperktverband en docenten van de basisscholen geven hun informatie voor de inventarisatie en stellen hun diensten (het geven van de lessen) voor de pilot beschikbaar.

In de andere cases is wel een aantal docenten geweest, die zelf producten ontwikkeld hebben. In Nijverdal was een ontwerpteam te vinden. 2 Docenten ontworpen en herontworpen het lesmateriaal naar aanleiding van feedback van andere docenten, die zitting hadden in een klankbordgroep om feedback te geven op de ontworpen (deel)producten en voor het uitwisselen van ideeën en ervaringen omtrent de uitvoering. In deze klankbordgroep is een coalitieverband te herkennen, omdat ideeën en ervaringen werden uitgewisseld om samen tot een betere uitvoering van het lesmateriaal te komen. In Wijhe hebben de docenten individueel het lesmateriaal ontworpen, maar is er wel regelmatig overleg geweest met erfgoeddeskundigen voor onder andere de inhoudelijke inbreng en mogelijkheden voor bezoeken aan een erfgoedinstelling binnen het lesmateriaal, waardoor meer sprake is van een beperktverband. In alle cases wordt aangegeven dat de erfgoedinstellingen erg belangrijk zijn geweest voor de inhoudelijke inbreng in het lesmateriaal, aangezien docenten nauwelijks tot geen kennis hebben over het plaatselijke erfgoed.

Met betrekking tot de docenten die het lesmateriaal ontwikkeld hebben, is er nog een verschil waar te nemen tussen Nijverdal en Wijhe. In Nijverdal zijn er 2 docenten geweest die het materiaal samen ontwikkeld hebben, waarvoor zij één middag per week vrij geroosterd werden. Docenten in Wijhe hebben niet iets dergelijks gehad en moesten daardoor vaak in hun vrije tijd aan het lesmateriaal werken. Docenten in Wijhe gaven aan minder gemotiveerd te zijn om alles af te maken, omdat het hen al veel tijd had gekost. Voor de ontwikkelaars in Nijverdal was de vrije middag in de week een beloning voor hun

inzet en kon in die tijd aan het materiaal gewerkt worden, waardoor het materiaal ook op tijd af was. Deze docenten gaven daarnaast aan dat zij zich extra verantwoordelijk voelden voor de kwaliteit van het materiaal doordat ze ervoor beloond werden.

In de vierde kolom wordt aangegeven of de respondenten in de toekomst, wanneer zij weer betrokken zijn bij het ontwerpen van lesmateriaal, op eenzelfde manier samen willen werken. In Nijverdal waren alle respondenten erg tevreden over de samenwerking waarin 2 docenten het materiaal ontworpen en andere docenten in de vorm van een klankbordgroep hier commentaar op konden leveren. Door alle docenten uit de klankbordgroep wordt aangegeven, dat het belangrijk is voor de motivatie, dat de ontwikkelaars echt iets met de feedback doen. In Wijhe zijn de erfgoeddeskundigen en docenten ook redelijk tevreden met de manier van werken. Door docenten die individueel hebben gewerkt aan het lesmateriaal wordt echter wel opgemerkt, dat het naast het gewone werk (het lesgeven) veel extra tijd kost. De projectleider was minder tevreden over docenten die individueel aan het lesmateriaal hebben gewerkt, wat voornamelijk kwam doordat het materiaal niet op tijd af was of niet altijd van voldoende kwaliteit. Een vergoeding in de vorm van tijd of geld zou in de toekomst daarom wel gewenst zijn. Kunstencentrum de Meander, die in Brabant Noordoost verantwoordelijk was voor het ontwerpen van het lesmateriaal, geeft aan in de toekomst het onderwijs meer te willen betrekken bijvoorbeeld in de vorm van een klankbordgroep van docenten. Er zal dan meer sprake zijn van een ontwerpteam, waarin de Meander nog steeds de (deel)producten ontwerpt en docenten feedback kunnen geven. Voor het implementeren van cultuureducatie, waar erfgoededucatie een onderdeel van is, in de basisscholen wordt in Brabant Noordoost wel aangegeven, dat het belangrijk is dat er op elke school een Interne Cultuur Coördinator (ICC) is. Hiervoor dient per school minimaal één docent een ICC cursus te doen. De ICC in de school is verantwoordelijk voor alle culturele activiteiten, daarom is de ICC op de hoogte van lopende projecten op dit gebied, wat deze persoon doorgespeeld naar het docententeam en hen stimuleert te werken aan bijvoorbeeld erfgoedonderwijs. Door het hebben van een ICC op een school, kan er binnen de school een beperktverband ontstaan, aangezien de ICC alle lessen en activiteiten heeft, maar andere docenten nodig heeft om activiteiten en lessen uit te voeren.

In de laatste kolom is te zien dat de respondenten in alle cases het erover eens zijn dat men in de samenwerking van elkaar kan leren. In Nijverdal en Wijhe geeft men aan dat dit vooral mogelijk is doordat ervaringen en ideeën uitgewisseld kunnen worden, waarvan geleerd wordt. In Brabant Noordoost wordt gezegd dat men altijd leert van samenwerking, maar op het gebied van erfgoededucatie is het belangrijk dat er op een school een Interne Cultuur Coördinator aanwezig is, die de rest van het docententeam meer kan bijbrengen over dit onderdeel. Voor de professionele ontwikkeling is het ook belangrijk dat er geleerd wordt. Het is nu interessant te kijken hoe de respondenten deze professionele ontwikkeling zien en of dit net als het leren beter samen dan individueel kan.

#### *Professionele ontwikkeling in de drie cases*

Voor de implementatie van erfgoededucatie is professionele ontwikkeling van docenten belangrijk. In de cases zijn docenten betrokken geweest bij het ontwerpen van lesmateriaal voor erfgoededucatie en hebben zij het lesmateriaal gebruikt of getest in hun klas. Het is echter de vraag of docenten op deze manier zich professioneel hebben ontwikkeld op het gebied van erfgoededucatie. De resultaten van de interviews kunnen weer onderverdeeld worden in verschillende categorieën, zoals de gerapporteerde definitie van professionele ontwikkeling, of professionele ontwikkeling heeft plaatsgevonden, of docenten hier in de toekomst meer op willen letten en in welke kennisvormen meer kennis is vergaard. De resultaten staan, net als bij de samenwerking, vermeld per case in tabel 4.

In de definities, gegeven door de docenten en projectleiders, voor professionele ontwikkeling is een aantal verschillen en overeenkomsten in de cases te zien. Zo wordt in Nijverdal en Brabant Noordoost onder andere het ontwikkelen van competenties gezien als professionele ontwikkeling. In Nijverdal wordt aangegeven dit te doen via een 'persoonlijk ontwikkelingsplan' (POP), welke vaak tijdens de Pabo is opgesteld en waar docenten hun gehele carrière aan (kunnen) werken. In Wijhe en Brabant Noordoost wordt het bijleren of verdiepen in de lesstof als noodzakelijke gezien voor de professionele ontwikkeling

op het gebied van erfgoededucatie. Dit is vergelijkbaar met het vergroten van de *subject-matter knowledge*, welke zoals te zien is in de vijfde kolom, in elke case voor de eigen omgeving is gestegen. Dat wil dus zeggen dat in alle drie de cases, docenten aangeven meer kennis te hebben over het erfgoed in hun eigen omgeving.

Tabel 4

*Resultaten van de case studies met betrekking tot de professionele ontwikkeling*

	<b>Gerapporteerde definitie</b>	<b>Professionele ontwikkeling via EalaC?</b>	<b>In toekomst op dezelfde manier?</b>	<b>Stijging in kennisvormen (SMK, GPK, PCK)</b>	<b>Individueel of samen?</b>
<b>Nijverdal</b>	Naast lesgeven ook andere werkzaamheden, nieuwe dingen toepassen en weken aan POP	Mogelijk door ontwikkelen van lesmateriaal en (samen) nieuwe mogelijkheden ontdekken	Ja, vaker eigen materiaal ontwikkeling mits er tijd voor is	SMK over eigen omgeving, GPK en PCK vaak al bekend, vooral bewustwording	Samen, via ervaringen uitwisselen en evaluaties
<b>Wijhe</b>	Bijleren op het vakgebied en veel reflectie op eigen handelen	Bijleren door uitwisseling met collega's	Alleen met een ICC cursus, maar docent is geen ontwikkelaar	SMK over eigen omgeving, GPK nauwelijks en PCK sterk	Beide, in cursus vorm en ervaringen uitwisselen
<b>Brabant Noordoost</b>	Ontwikkelen van competenties en meer verdieping in lesstof	Nog niet, kan wel via ICC cursus en interesse, maar tijd is ook noodzakelijk	Door eigen ervaring groeien, evt. met ICC cursus	SMK over eigen omgeving, GPK en PCK was al bekend	Samen is beter, maar er moet 1 ICC zijn

Naast het werken aan een POP en het bijleren op het vakgebied, wordt in Nijverdal aangegeven dat het uitvoeren van taken buiten de primaire taak (het lesgeven), ook een bijdrage levert aan de professionele ontwikkeling. Een voorbeeld hiervan is dat docenten zelf het lesmateriaal ontwerpen, wat door een aantal docenten in Nijverdal en Wijhe gedaan is. Docenten uit Nijverdal, die nu niet zelf materiaal ontworpen hebben, zien zichzelf dit in de toekomst eventueel ook doen, mits daar tijd voor is. In de vierde kolom is te zien dat men het in Wijhe hier niet mee eens is, aangezien docenten zich meer zien als uitvoerende en niet als ontwikkelaars van lesmateriaal. In Wijhe en Brabant Noordoost wordt aangegeven, dat voor de professionele ontwikkeling in de toekomst gebruik gemaakt kan worden van een ICC cursus. Docenten die deze cursus willen volgen dienen echt interesse te hebben op het gebied van cultuureducatie, wat volgens enkele docenten en de projectleider in Brabant Noordoost ook een voorwaarde is voor de professionele ontwikkeling. Door zelf materiaal te ontwerpen of door het volgen van een ICC cursus is het mogelijk naast de SMK, ook een grotere PCK te ontwikkelen, omdat dan verschillende didactische aanpakken voor erfgoededucatie ontdekt en uitgetoetst kunnen worden.

Wanneer gekeken wordt naar de stijging in de drie kennisvormen (vijfde kolom), die belangrijk zijn binnen de professionele ontwikkeling, blijkt dat naast de stijging in de SMK weinig veranderingen worden aangegeven. Over de algemene visie op leren en lesgeven (GPK) geven docenten aan al bekend te zijn met de didactische aanpakken die gebruikt worden bij erfgoededucatie. Voor velen, voornamelijk in Nijverdal, zijn de docenten dankzij de materialen voor erfgoededucatie zich meer bewust geworden dat sommige didactische aanpakken (vooral het ervaringsgericht leren) echt werken en wil men deze ook meer toepassen op andere vakken. In Brabant Noordoost rapporteert men eigenlijk geen stijging in de GPK en in de PCK, omdat men al veel projectmatig en ervaringsgericht werkt en de school misschien zelfs verder is in het toepassen van die didactische aanpakken, dan in het materiaal naar voren komt. Voor het lesgeven in erfgoed (PCK) wordt echter wel aangegeven dat het met de ontworpen materialen makkelijker wordt en in Wijhe wordt zelfs opgemerkt dat er duidelijke verschillen te zien zijn in de didactische aanpakken voor de verschillende onderwerpen binnen erfgoededucatie.



Tot slot is in de case studies gekeken wanneer professionele ontwikkeling beter tot zijn recht komt, wanneer individueel of wanneer samen gewerkt wordt. Over het algemeen is men het ermee eens dat samenwerking meer bevorderlijk is, omdat via evaluaties en het uitwisselen van ervaringen nieuwe dingen geleerd kunnen worden. Door de ervaringen van anderen weet je dat dingen werken en kan je het zelf ook in de les toepassen. Het toepassen van nieuwe dingen hoort volgens docenten uit Nijverdal ook bij de professionele ontwikkeling (zie tweede kolom). Toch wordt er zowel in Wijhe als in Brabant Noordoost opgemerkt, dat voor de professionele ontwikkeling ook individuele werkzaamheden nodig zijn, zoals het volgen van een ICC cursus.

#### *Betrokkenheid in de drie cases*

Het laatste onderdeel van de case studies betrof de betrokkenheid van docenten, aangezien deze belangrijk is binnen het project en voor de professionele ontwikkeling. Voor de professionele ontwikkeling zijn voornamelijk affectieve en normatieve betrokkenheid van belang, waar docenten zich dus of vanuit hun eigen gevoel/ interesse of vanuit de verplichting voor het werk zich ontwikkelen. Aangezien continue betrokkenheid geen invloed heeft op de professionele ontwikkeling, is deze ook niet terug te vinden bij de resultaten. Betrokkenheid met het werk en waardering van de directeur kunnen ook van invloed op de motivatie zijn, vandaar dat deze ook terug te vinden zijn in de categorieën, die gebruikt worden voor het onderzoeken van de betrokkenheid. De resultaten staan weergegeven in tabel 5.

Tabel 5  
*Resultaten van de case studies met betrekking tot de betrokkenheid*

	<b>Affectief of normatief</b>	<b>Meer betrokken bij de school</b>	<b>Meer waardering van directeur</b>	<b>Invloed op werkmotivatie</b>
<b>Nijverdal</b>	Beide, deelname door interesse (voornamelijk bij ontwerpers) maar ook doordat school deelnam (klankbordgroep)	Niet door het project, was al zo	Nee, want iedereen heeft zijn eigen taken	Ja, leuke afwisseling en enthousiaste reacties
<b>Wijhe</b>	Vooraf vrijwillig en uit eigen interesse; affectief	Niet door het project, was al zo	Nee, want iedereen heeft zijn eigen taken	Het werk wordt leuker, maar het kost wel meer tijd
<b>Brabant Noordoost</b>	Beide, deelname door interesse maar ook door school	Niet door het project, was al zo	Nee, het hoort in het curriculum	Ja, het is een verrijking maar kost ook wel meer tijd

Ten aanzien van de betrokkenheid van docenten lijken er weinig verschillen te zitten tussen de cases. De affectieve en normatieve betrokkenheid zijn beide sterk aanwezig bij de docenten. Hierin is echter wel een verschil tussen docenten die zelf materiaal ontworpen hebben en docenten die in de klankbordgroep zaten. Docenten die zelf materiaal ontworpen hebben, werken voornamelijk vanuit eigen interesse gebieden en omdat ze iets willen veranderen in het onderwijs (zoals de ontwerpers uit Nijverdal en in Wijhe). De normatieve betrokkenheid komt bij de andere docenten (die in een klankbordgroep zaten) meer naar voren, omdat zij over het algemeen hebben deelgenomen omdat het paste bij de groep waaraan zij lesgeven. Zij zijn dus eerder door hun directeur naar het project gestuurd, in plaats van gehele vrijwillige deelname. Hierbij moet opgemerkt worden dat alle docenten het wel als een leuke en goede ervaring zien en het dus niet als verplichting aan de directeur voelt.

In geen van de cases wordt verwacht dat de directeur meer waardering heeft voor docenten die iets doen aan de erfgoededucatie. Dit komt vooral doordat er in de school naast het lesgeven voor elke docent andere taken zijn, waar erfgoededucatie ondervalt. Eén docent denkt echter wel dat meer waardering kan ontstaan door enthousiast en gedreven te werken aan erfgoededucatie. Het wordt echter niet gezien als iets wat invloed heeft op de betrokkenheid.

Tot slot is het laatste onderdeel van de betrokkenheid, namelijk de invloed op de werkmotivatie, te zien in de vijfde kolom. In de cases wordt overal aangegeven dat deelname aan Erfgoed à la Carte een positieve invloed heeft op de werkmotivatie. Docenten rapporteren dat dit voornamelijk komt door de afwisseling en enthousiaste reacties van zowel leerlingen als ouders. Een nadeel is echter dat docenten vinden dat het meer tijd kost dan de reguliere lessen.

### Conclusie en discussie

Zoals al eerder aangegeven is de externe validiteit van dit onderzoek niet erg hoog, doordat er slechts drie case studies zijn uitgevoerd. In de cases heeft men op verschillende manieren gewerkt bij het ontwerpen van het lesmateriaal en waren de verschillende betrokkenen over het algemeen allemaal tevreden met hun eigen manier van werken. Hierdoor is het lastig de resultaten van de cases te generaliseren. Daarnaast is in dit onderzoek alleen gebruik gemaakt van gerapporteerde data, data gebaseerd op de eigen ervaringen van de respondenten, waardoor altijd een bias aanwezig is. Het trekken van harde conclusies uit deze data, die ook kunnen gelden in andere contexten, is eigenlijk niet mogelijk. De ervaringen van de betrokkenen kunnen wel gebruikt worden wanneer een soortgelijk project voor het ontwerpen van lesmateriaal wordt opgezet, maar kunnen in nieuwe en andere situaties anders uitpakken dan de ervaringen uit Nijverdal, Wijhe en Brabant Noordoost. Met betrekking tot de handreikingen, die aan het einde van deze conclusie opgesteld worden, is het daarom ook belangrijk dat deze gezien worden als een advies vanuit de verschillende ervaringen, maar niet als iets bindends dat wanneer ze niet opgevolgd worden het ontwerpproces zal mislukken.

Om handreikingen op het gebied van samenwerking en professionele ontwikkeling bij het ontwerpen van lesmateriaal voor erfgoededucatie op te kunnen stellen, zijn aan het begin van dit artikel een drietal deelvragen opgesteld. Naar aanleiding van deze vragen is een cross-case studie ontworpen en uitgevoerd. Hieronder zal in een discussie antwoorden op de deelvragen gegeven worden. Vervolgens wordt dit artikel afgesloten met de handreikingen op het gebied van samenwerking en professionele ontwikkeling van docenten bij het ontwerpen van lesmateriaal voor erfgoededucatie, welke het antwoord voor de hoofdvraag vormen.

De eerste deelvraag betrof de ervaringen met het samenwerken en welke rollen docenten in die samenwerking kunnen hebben. In het 'Conceptuele kader' zijn manieren van samenwerking naar voren gekomen, die bij het ontwerpen van lesmateriaal gebruikt kunnen worden. Vanuit de ervaringen van de respondenten komen drie van de eerder genoemde samenwerkingsverbanden tijdens het ontwerpen van lesmateriaal voor erfgoededucatie naar voren, die meegenomen kunnen worden in de handreikingen. In de eerste plaats is naar voren gekomen dat het mogelijk is dat docenten zelf het lesmateriaal ontwerpen en dus zitting hebben in een *ontwerpteam* (zoals in: Waddoups et al., 2004) voor het lesmateriaal. Vanuit de vergelijking tussen Wijhe en Nijverdal blijkt wel dat het belangrijk is voor de motivatie van docenten en daardoor de verantwoordelijkheid voor de uitvoering, dat docenten een vergoeding krijgen in de vorm van geld of tijd. Ten tweede is naar voren gekomen, dat naast docenten in het ontwerpteam te hebben, andere docenten een klankbordgroep vormen. In een klankbordgroep kan de voortgang worden besproken, kunnen docenten feedback geven door aan te geven wat wel en niet goed gaat of is gegaan en wat eventueel anders moet in de projecten (Hofman, Dijkstra & van Veen, 2007). Vooral in Nijverdal is gebleken dat een klankbordgroep prettig is voor de ontwerpers, aangezien zij met de gekregen feedback het lesmateriaal echt konden aanpassen aan de wensen van het onderwijs. In Brabant Noordoost, waar geen klankbordgroep is geweest, is aangegeven hier in de toekomst meer gebruik van te willen maken omdat juist de meningen uit het onderwijs gemist werden. Opvallend is, dat in de literatuur niet veel te vinden is over samenwerking met een klankbordgroep, terwijl in de praktijk hier met veel lof over gesproken wordt. Wanneer een klankbordgroep wordt aangesteld in het ontwerpteam, is er een *coalitieverband* (Berliner, 1997) te herkennen, omdat ideeën en ervaringen worden uitgewisseld om samen tot een beter ontwerp van het lesmateriaal te komen. Ten derde is naast de feedback van docenten voor de ontwerpers van het lesmateriaal (ofwel, de docenten uit het ontwerpteam) ook input van erfgoeddeskundigen belangrijk. De samenwerking tussen ontwerpers en erfgoeddeskundigen voor de

inhoudelijke input van het lesmateriaal kan gezien worden als een *beperktverband* (Berliner, 1997), aangezien de vraag voor de informatie van één kant komt (de ontwerpers) en het aanbod van de andere kant (de erfgoeddeskundigen). De ontwerpers werken met de aangeboden informatie verder aan het lesmateriaal. Deze samenwerking was vooral in Wijhe en Brabant Noordoost terug te zien. Voor de implementatie van het lesmateriaal is in Brabant Noordoost ook een vorm van een beperktverband naar voren gekomen. Hier werd namelijk gesproken over een Interne Cultuur Coördinator (ICC) op elke school, welke verantwoordelijk is voor het coördineren en uitvoeren van alle culturele, en dus erfgoededucatieve, activiteiten van een school. De docent die deze functie op zich neemt, zal een cursus tot ICC volgen en daarna de rest van het docententeam kunnen stimuleren en ondersteunen in het uitvoeren van het lesmateriaal.

Vanuit de ervaringen van de drie onderzochte cases is dus naar voren gekomen dat er voor het ontwerpen van lesmateriaal voor erfgoededucatie een ontwerpteam bestaande uit of docenten of (professionele) erfgoeddeskundigen verantwoordelijk was, welke al dan niet met een klankbordgroep of in een coalitieverband (bestaande uit docenten) samenwerkte voor het krijgen van feedback en via een beperktverband met (vrijwillige) erfgoeddeskundige samenwerkte voor de inhoudelijke input. Voor de implementatie van het lesmateriaal is het aanstellen van een ICC wenselijk. Het is echter niet bewezen dat deze manieren de beste zijn voor het ontwerpen en implementeren van lesmateriaal door docenten. Andere samenwerkingsverbanden uit het 'Conceptuele kader' zijn niet in de cases naar voren gekomen, maar zouden ook nog steeds goed kunnen werken. In een volgend onderzoek is het beter verschillende groepen lesmateriaal te laten ontwerpen, elk volgens een vooraf bepaald samenwerkingsverband. Wanneer achteraf de verschillende ervaringen van de groepen worden achterhaald en met elkaar vergeleken, kan beter geconcludeerd worden welke manier de beste is voor het ontwerpen van lesmateriaal voor erfgoededucatie. In dit onderzoek heeft dat helaas niet zo kunnen lopen, aangezien hier een reconstructieonderzoek heeft plaatsgevonden en de samenwerkingsactiviteiten al lang aan de gang waren.

De tweede deelvraag die gesteld is, betreft de gerapporteerde professionele ontwikkeling van docenten ten aanzien van de SMK, GPK en PCK. Eigenlijk wordt enkel gerapporteerd dat de SMK is gestegen, dus docenten zeggen meer kennis te hebben over het erfgoed uit eigen omgeving. Gezien de opzet van het project lijkt dit niet geheel verrassend. Voorheen werd er op de scholen nauwelijks tot geen aandacht aan de eigen omgeving besteed en veel van de geïnterviewde docenten komen oorspronkelijk niet uit de omgeving van de school. Docenten geven aan dankzij het project meer geleerd te kunnen hebben over de directe omgeving van de school en kinderen, waardoor hun SMK is gestegen.

Wanneer gekeken wordt naar GPK en PCK van docenten, wordt gerapporteerd dat hier weinig kennis over is bijgekomen. Docenten hebben al veel ervaringen met lesgeven en rapporteren, dankzij hun ervaringen en hetgeen wat zij geleerd hebben op de Pabo, kennis te hebben over en bekend te zijn met de verschillende didactische aanpakken die in het ontworpen lesmateriaal naar voren komen. Er wordt echter wel aangegeven, dat docenten zich bewuster zijn geworden van de werking van sommige didactische aanpakken. Bij het lesmateriaal wordt veel gebruik gemaakt van een ervaringsgerichte aanpak. Er wordt aangegeven dat men deze aanpak meer is gaan waarderen en meer probeert toe te passen in het lesgeven. Docenten rapporteren dit echter niet als een stijging in hun algemene kennis over het leren en lesgeven, maar er kan wel gezegd worden dat er een kleine verandering in de GPK is opgetreden. Met betrekking tot de PCK wordt alleen in Wijhe gesproken over een stijging, omdat daar voorheen nooit iets met erfgoededucatie werd gedaan. Dankzij het ontworpen lesmateriaal menen docenten beter in staat te zijn erfgoededucatie te geven, wat mogelijk een stijging in hun PCK kan betekenen.

Om echt te kunnen achterhalen of er wel of geen verandering in de GPK en PCK van docenten ontstaat door het ontwerpen en gebruiken van lesmateriaal voor erfgoededucatie is het beter een andere methode te gebruiken. In dit onderzoek zijn docenten eenmalig geïnterviewd aan het einde van Erfgoed à la Carte. Wanneer een verandering gemeten dient te worden is het in de eerste plaats altijd beter een voor-en nameting te doen, maar dat was voor dit onderzoek niet mogelijk. Daarnaast gaat het hier om praktische kennis, kennis die docenten ondersteunt bij de handelingen die zij uitvoeren in de praktijk (van Driel, Beijgaard & Verloop, 2001; Henze, 2006). Om deze handelingen boven tafel te krijgen is alleen een interview waarschijnlijk onvoldoende. Door bijvoorbeeld ook gebruik te maken van observaties kan

achterhaald worden hoe docenten zich gedragen en of er veranderingen in hun gedrag zijn waar te nemen. Veranderingen in het gedrag van het lesgeven zouden kunnen duiden op een verandering in hun GPK en/of PCK.

Naast de verschillende kennisvormen, komt in de definitie van professionele ontwikkeling ook het samenwerken naar voren. Eerder is al geconcludeerd dat bij het ontwerpen van erfgoededucatie docenten een rol kunnen spelen in een ontwerpteam, in een klankbordgroep of via een coalitieverband en als ICC via een beperktverband. Het belangrijkste voor het professioneel ontwikkelen is dat docenten ideeën en ervaringen met elkaar uitwisselen en samen de lessen evalueren. Hierdoor kan er geleerd worden van anderen en wordt eigenlijk gebruik gemaakt van het ‘doen en onderzoeken’ van Kwakman (2003). Voor de professionele ontwikkeling op het gebied van erfgoededucatie kunnen bovengenoemde samenwerkingsverbanden gecombineerd worden. Voor het vergroten van de basiskennis lijkt het volgen van een ICC cursus noodzakelijk. Deze cursus zorgt er namelijk voor dat in de school een docent gespecialiseerd is in cultuureducatie en andere docenten uit het team op de hoogte houdt van verschillende projecten en hen helpt en stimuleert daarmee te werken, wat in een *beperktverband* zal gebeuren. Wanneer er weer lesmateriaal voor erfgoededucatie ontworpen wordt, dan is het verstandig dat de ICC in het *ontwerpteam* plaatsneemt. Samen met andere docenten in een *klankbordgroep* kunnen kennis, ideeën en ervaringen worden uitgewisseld, zodat het ook voor hen mogelijk is zich professioneel te ontwikkelen.

Voor de beantwoording van de derde deelvraag dient er nog gekeken te worden naar de verschillende componenten van betrokkenheid van de docenten bij het ontwerpen en implementeren van het lesmateriaal. Verwacht werd dat docenten zich professioneel ontwikkelen door affectieve betrokkenheid en normatieve betrokkenheid met hun school en de implementatie van erfgoededucatie. In alle cases wordt aangegeven dat men niet meer betrokken is geraakt bij de eigen school, maar dit al was. Aangezien wordt aangegeven, dat men veel interesse had of kreeg op het gebied van erfgoed en enthousiaster werd naar mate het project duurde, kan gezegd worden dat docenten vooral affectief, in plaats van normatief, betrokken waren. In het onderzoek is niet duidelijk naar voren gekomen of de affectieve betrokkenheid ook een rol speelde in de professionele ontwikkeling van docenten. Aangezien docenten voornamelijk affectief betrokken zijn geweest, wordt echter wel verwacht dat deze een rol heeft gespeeld bij de professionele ontwikkeling.

Tot slot zal kort teruggekeken worden naar de relaties uit figuur 1, welke voorafgaand aan het onderzoek is gemaakt. Uit tabel 3 blijkt dat in alle cases gerapporteerd wordt door samenwerking te kunnen leren, vooral door het uitwisselen van ideeën en ervaringen wat bij een coalitieverband mogelijk is. Daarnaast wordt in Brabant Noordoost opgemerkt dat ook individueel leren, via het volgen van een ICC cursus, belangrijk is omdat hiermee de kennis over culturele activiteiten en mogelijkheden vergroot kan worden. Op deze manier kunnen in de drie kennisvormen (SMK, GPK en PCK) veranderingen optreden, waardoor het nog steeds mogelijk is dat de samenwerking invloed heeft op de professionele ontwikkeling. Voor de driehoeksverhouding tussen samenwerking, professionele ontwikkeling en de betrokkenheid lijkt minder bewijs te zijn gevonden. De samenwerking en betrokkenheid zijn niet echt met elkaar in relatie gebracht in dit onderzoek. Daarnaast komt juist in dit onderzoek meer naar voren dat dankzij (affectieve) betrokkenheid de professionele ontwikkeling beïnvloed wordt, en niet andersom. Tot slot wordt nog een driehoeksverhouding gegeven met de leerling resultaten. Hier is echter niet naar gekeken, aangezien het lesmateriaal nog nauwelijks was geïmplementeerd en er dus nog geen leerling resultaten waren. In dit onderzoek is nog geen goed bewijs gevonden voor figuur 1 en zal dus in de toekomst verder onderzocht moeten worden.

### *Handreikingen*

Voor het beantwoorden van de hoofdvraag: *Wat zijn goede handreikingen voor de samenwerking tussen docenten en erfgoeddeskundigen, bij het ontwerpen van lesmateriaal voor erfgoededucatie, met het oog op de professionele ontwikkeling van docenten en betrokkenheid met de school en implementatie?* zullen volgend uit bovenstaande discussie handreikingen worden opgesteld voor de samenwerking, professionele ontwikkeling en betrokkenheid van docenten bij het ontwerpen van lesmateriaal voor erfgoededucatie. Deze handreikingen zullen scholen en docenten helpen wanneer zij zelf lesmateriaal voor erfgoededucatie

gaan ontwerpen. Met betrekking tot de samenwerking zijn drie goede manieren gevonden waarin docenten met elkaar en andere kunnen samenwerken bij het ontwerpen van erfgoededucatie. Alle drie de manieren kunnen op hun eigen manier een bijdrage leveren aan de professionele ontwikkeling van docenten, wat terug te vinden is in onderstaande handreikingen. Tot slot kan er over het concept betrokkenheid nog niet veel gezegd worden. Een echte handreiking hiervoor is moeilijk te formuleren, maar het is wel belangrijk dat met het concept rekening wordt gehouden.

Voor het opstellen van de handreikingen is gebruik gemaakt van een heuristiek van Van den Akker (1999), welke een overzichtelijke vorm geeft om handreikingen voor ontwerpprincipes in weer te geven. Van den Akker zegt, dat *“als je interventie X wilt ontwerpen [voor doel/functie Y in context Z], dan wordt aanbevolen om de interventie de karakteristieken A, B en C te geven en dat te doen via procedure K, L en M, vanwege de argumenten P, Q en R”* (1999, p. 9). In tabel 7 zullen de handreikingen op deze manier worden opgesteld, met gebruik van argumenten uit zowel de resultaten van de case studies (argumenten praktijk) als ook uit het ‘Conceptuele kader’ (argumenten theorie). Elke handreiking is een vervolg op de zin: ‘Als docenten lesmateriaal ontwerpen voor erfgoededucatie, wordt aanbevolen...’

- (1) ...in de vorm van een ontwerpteam samen te werken met eventueel een (professionele) erfgoeddeskundigen
- (2) ...binnen het ontwerpteam ook een klankbordgroep aan te stellen of een coalitieverband aan te gaan
- (3) ...één ICC aan te stellen en deze ook in het ontwerpteam te plaatsen
- (4) ...in de eerste plaats meer basiskennis over erfgoededucatie te ontwikkelen.
- (5) ...zich te verdiepen in verschillende didactische aanpakken.
- (6) ...vanuit de eigen wil en interesses betrokken te zijn bij het ontwerp- en implementatieproces

Tabel 7

*Handreikingen voor samenwerking en professionele ontwikkeling van docenten*

<b>Handreiking</b>	<b>Procedure</b>	<b>Argumenten praktijk</b>	<b>Argumenten theorie</b>
1	Klein groepje docenten en erfgoeddeskundigen ontwerpen zelf het lesmateriaal en ontvangen feedback hierover	Ontwerpers voelen zich verantwoordelijk en zijn gemotiveerd een goed product af te leveren	Gebruik voor een goede werkwijze de principes voor een ontwerpteam van Waddoups et al. (2004)
2	Geïnteresseerde docenten, die feedback geven op prototypes en een pilot in hun klas draaien	Het uitwisselen van ideeën en ervaringen	Docenten zien of dingen anders kunnen of moeten (Hofman, Dijkstra & Veen van, 2007)
3	Eén docent, vanuit eigen interesses, een ICC cursus laten volgen	De ICC heeft veel kennis over culturele activiteiten en kan dit goed doorspelen naar het docententeam	
4	Door lesmateriaal te ontwerpen of te gebruiken kan meer kennis worden ontwikkeld over het erfgoed	Weet meer over eigen omgeving, wat in de lessen gebruikt kan worden	Binnen docentenkennis de subject-matter knowledge (Henze, Driel van & Verloop, 2007)
5	Via eigen en andermans ervaringen andere methodes leren kennen en gebruiken	Elk onderwerp heeft een specifieke aanpak nodig en daardoor wordt het lesgeven makkelijker	Een stijging in de PCK (Shulman, 1986) helpt erfgoededucatie te ontwerpen en het materiaal te gebruiken
6	Docenten moeten niet gedwongen worden, maar vanuit eigen interesses of motivatie deel nemen		Affectieve betrokkenheid is belangrijk voor de professionele ontwikkeling (Meyer et al., 2007)

## Referenties

- Van den Akker, J.J.H. (2003). Curriculum perspectives: an introduction. In: J.J.H. van den Akker, W.A.J.M. Kuiper, & U. Hameyer. *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer academic publishers.
- Van den Akker, J.J.H. (1999). Principles and methods of development research. In J.J.H. van den Akker, R.M. Branch, K. Gustafson, N.M. Nieveen, & Tj. Plomp (Eds.). *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1-14). Dordrecht: Kluwer academic publishers.
- Baarda, D.B. & de Goede, M.P.M (2001). *Basisboek methoden en technieken*. Groningen: Wolters-Noordhoff bv.
- Berliner, B. (1997). What it takes to work together: the promise of educational partnerships, *Knowledge Brief*, 14, 1–6.
- Bolt, L. van der, Studulski, F., Vegt, A.L. van der, & Bontje, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties*.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational researcher*, 3 (8), 3-15.
- Butler, D.L., Lauscher, H.N., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 20 (5), 435-455.
- Campbell, D.T., & Stanley, J.C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston: Houghton Mifflin company.
- Creemers, B., & Slegers, P. (2003). De school als organisatie. In: N. Verloop & J. Lowyck, *Onderwijskunde* (pp. 112-148). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Cultuurnetwerk Nederland (z.d.a.). *Wat is cultuureducatie?* Verkregen op 25 juni 2008, via [http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/wat\\_is\\_cultuureducatie.html](http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/wat_is_cultuureducatie.html).
- Cultuurnetwerk Nederland (z.d.b.). *Samenwerken*. Verkregen op 29 april 2008, via <http://www.cultuurnetwerk.nl/cultuureducatie/samenwerken/>.
- Dooley, D. (2001). *Social research methods*. New Jersey: Prentice-Hall, inc.
- Downs, C.W., & Adrian, A.D. (2004). *Assessing organizational communication*. New York: The Guilford press.
- Driel, J. van, Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: the role of teachers' practical knowledge. *Journal of research in science teaching*, 38 (2), 137–158.
- Emans, B.J.M. (2002). *Interviewen : theorie, techniek en training*. Groningen : Wolters-Noordhoff.
- Erfgoed à la Carte (z.d.a). *Over erfgoed à la Carte*. Verkregen op 27 maart 2008, via <http://www.erfgoedlacarte.nl/?id=6>.
- Erfgoed à la Carte (z.d.b). *Over erfgoed à la Carte*. Verkregen op 18 maart 2008, via <http://www.erfgoedlacarte.nl/?id=33>.
- Erfgoed a la Carte (z.d.c). *Regionale projecten*. Verkregen op 27 maart 2008, via <http://www.erfgoedlacarte.nl/?id=7>.
- Fullan, M.G. & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers college press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Herscovitch, L., & Meyer, J. P. (2002). Commitment to organizational change: Extension of a threecomponent model. *Journal of Applied Psychology*, 87, 474–487.
- Henze, I. (2006). *Science teachers' knowledge development in the context of educational innovation*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Henze, I., Driel J. van, & Verloop, N. (2007). Science teachers' knowledge about teaching models and modeling in the context of a new syllabus on public understanding of science. *Research in science education*, 37 (2), 99-122.

- Hoeven, M.J.A. van der (z.d.). *Kerdoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Verkregen op 1 september, via <http://kerndoelen.kennisnet.nl/>.
- Hofman, R.H., Dijkstra, B.J., & Veen, M.M.V.M. van (2007). *Bovenschoolse netwerken van docenten*. Groningen: GION.
- Jansen, C., Steehouder, M., & Gijsen, M. (2004). *Professioneel communiceren*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Klerk, E. de, Aa, R. van de, & Heer, N. de (2005). *De kracht van voortschrijdend inzicht: evaluatie activiteiten Erfgoed Actueel 2001 t/m 2004*. Rotterdam: ECORYS-Kolpron.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19 (2), 149-170.
- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1991). A three component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Meyer, J.P., Srinivas, E.S., Lal, J.B., Topolnytsky, L. (2007). Employee commitment and support for an organisational change: test of the three-component model in two cultures. *Journal of occupational & organizational psychology*, 80 (2), 185-211.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Newbury Park: Sage publications, inc.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book*. Thousand Oaks: Sage publications, inc.
- Moos, L., Krejsler, J., & Day, C.W. (2003). *Professional development and educational change: what does it mean to be professional in education?* Copenhagen: Danish University of education press.
- Ogborn, J. (2002). Ownership and transformation: teachers using curriculum innovations. *Physics education*, 37 (2), 142-146.
- OCW (z.d.). *Onderwijsvernieuwing primair onderwijs*. Verkregen op 19 maart 2008, via <http://www.minocw.nl/vernieuwingpo/194/Onderwijsvernieuwing-primair-onderwijs.html#A953>.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluations methods*. Thousand Oaks: Sage publications, inc.
- Scheerens, J. (2001). Concepts and theories of school effectiveness. In: A.J. Visscher, *Managing schools towards high performance* (pp. 37-69). Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15 (2), 4-14.
- Stoll, L., & Louise, K.S. (2007). *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. Berkshire: Open University press.
- Tuckman, B.W. (1994). *Conducting educational research*. Orlando: Harcourt Brace college publishers.
- Vandenberghe, R. (2002). Teachers' professional development as the core of school improvement. *International journal of educational research*, 37 (8), 653-659.
- Verloop, N., Driel, J. van, & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International journal of educational research*, 35 (5), 441-461.
- Waddoups, G.L., Wentworth, N., & Earle, R. (2004). Principles of technology integration and curriculum development: a faculty design team approach. *Computers in the schools*, 21 (1), 15-23.
- Weal, B. & Coll, R. (2007). Exploring educational partnerships: a case-study of client-provider technology education partnerships in New Zealand primary schools. *Research in science & technological education*, 25 (1), 3-36.
- Westera, W., & Vrie, E.M. van de (1998). Ruimte voor eigenzinnigheid: sleutel tot samenwerking tussen hoger onderwijsinstellingen. *Tijdschrift voor hoger onderwijs & management*, 6, 44-54.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research, design and methods*. Thousand Oaks: Sage publications, inc.
- Zant, P. van der (2004). *Handreiking projecten Erfgoed à la Carte*. Bureau ART.