

Lerarenopleiders professionaliseren zich in het doen en begeleiden van onderzoek

Haske van Vlokhoven, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Quinta Kools, Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Gerda Geerdink, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Fer Boei, Hogeschool Windesheim, Zwolle

Martijn Willemse, Hogeschool Windesheim, Zwolle

Samenvatting

Binnen de Nederlandse lerarenopleidingen wordt op verschillende manieren gewerkt aan de professionalisering van de docenten met betrekking tot hun onderzoeksvaardigheden. In dit artikel presenteren en bediscussiëren we vier verschillende vormen van docentenprofessionalisering en de opbrengsten daarvan binnen drie Nederlandse hogescholen, de Fontys Hogeschool, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen en Hogeschool Windesheim. De voorlopige uitkomsten van dit exploratieve onderzoek laten zien dat de opbrengsten tussen de verschillende vormen van professionaliseringstrajecten niet van elkaar lijken te verschillen. Deelnemers noemen vooral opbrengsten die direct hun eigen professionaliteit beïnvloeden, zoals toegenomen kennis en een aangescherpte visie over (praktijk)onderzoek. Daarnaast blijkt de uitwisseling van ervaringen voor de deelnemers belangrijk te zijn.

Inleiding

Van leraren wordt sinds de jaren zestig in toenemende mate verwacht dat zij vaardig worden in het gebruik van onderzoek voor het verbeteren van hun eigen onderwijspraktijk en daarom is (leren) onderzoek doen inmiddels onderdeel van de bacheloropleidingen in het hbo. Echter, lang niet alle lerarenopleiders in het hbo zijn voldoende toegerust voor het opleiden van die onderzoekende professionals (Cochran-Smith & Lytle, 2009). Om te kunnen voldoen aan deze opdracht worden binnen de Nederlandse lerarenopleidingen activiteiten opgezet met als doel het professionaliseren van de opleiders op het gebied van onderzoek. Lerarenopleiders moeten vaardiger worden in het onderzoeken van hun eigen onderwijspraktijk en tevens vaardiger worden in het begeleiden van (leren) onderzoek (te doen) van toekomstige leraren. Binnen alle hogescholen wordt gezocht naar manieren om dat met optimaal succes betaalbaar te kunnen doen. Er zijn inmiddels binnen de lerarenopleidingen verschillende soorten professionaliseringsactiviteiten ontwikkeld die tot doel hebben dat lerarenopleiders beschikken over een onderzoekende houding en voldoende van onderzoek weten om toekomstige leraren op te leiden die praktijkgericht onderzoek kunnen uitvoeren (Geerdink & Verbunt, 2010; Verschuren, 2011). Lerarenopleiders met een 'inquiry as stance' (Cochran-Smith, 2003) ofwel een kritisch onderzoekende beroepshouding, zijn hierbij onmisbaar.

Onderzoek is vanaf 1986 een onderdeel in het Nederlandse Hoger Beroepsonderwijs, maar het heeft pas aan het begin van deze eeuw meer nadruk gekregen toen door het Ministerie van OCW is vastgelegd dat onderzoek een publiek gefinancierde verantwoordelijkheid is van hbo-instellingen (Griffioen, 2013). Deze ontwikkelingen zorgen ervoor dat hbo-opleidingsinstituten een onderzoekcultuur moeten ontwikkelen en dat er van lerarenopleiders in het hbo verwacht wordt dat ze onderzoeksvaardig zijn (Griffioen, 2013; Swennen, 2012). Van beide is nog niet altijd sprake (Boei & Griffioen, 2011). Recent zijn er verschillende studies verschenen over de

lerarenopleider als onderzoeker (Lunenberg, Ponte, & Van der Ven, 2006; Zwart, Lunenberg & Volman, 2010; Willemse & Boei, 2013). Verder wordt de rol van onderzoeker als een van de zeven rollen van een lerarenopleider onderscheiden in een literatuurstudie van Swennen, Jones en Volman (2010) en in de recent verschenen reviewstudie van Lunenberg, Dengerink & Kort-hagen (2012). Ondanks de toegenomen belangstelling voor de onderzoeksrol, is niet elke lera-renopleider in staat om zelf onderzoek uit te voeren (o.a. Christie & Menter 2009; Murray et al., 2009; Swennen, Jones & Volman, 2010) of om toekomstige leraren adequaat te begeleiden bij het ontwikkelen van een ‘inquiry as stance’. Om dit te bereiken is professionele ontwikkeling op het gebied van onderzoek nodig voor lerarenopleiders.

Het onderzoek waar dit artikel verslag van doet, heeft als doel om inzicht te krijgen in de bijdra-gen van verschillende professionaliseringsactiviteiten voor lerarenopleiders op het gebied van onderzoek en het begeleiden van studentenonderzoek. In dit artikel richten we ons op vier verschillende professionaliseringsactiviteiten, uitgevoerd binnen lerarenopleidingen van drie verschillende hogescholen; de Fontys Hogeschool¹, de Hogeschool van de Arnhem en Nijme-gen² en Windesheim³. De centrale onderzoeksvraag hierbij is: Wat is de opbrengst van de verschillende professionaliseringsactiviteiten volgens lerarenopleiders?

Het artikel is als volgt opgebouwd. Allereerst wordt een korte schets gegeven van de theoretische inzichten rondom professionalisering van leraren(opleiders) in het algemeen en in het doen van onderzoek en het begeleiden van onderzoek in het bijzonder. Daarna beschrijven we de opzet van het onderzoek. In de contextbeschrijving benoemen we de vier professionalise-ringsactiviteiten die onderwerp van studie zijn. Daarnaast wordt het ‘interconnected model of professional growth’ van Clarke & Hollingsworth (2002) gepresenteerd als een bruikbaar model waarmee de opbrengsten van professionalisering inzichtelijk gemaakt kunnen worden. We gebruiken dit model tevens om de opbrengsten in het empirisch onderzoek naar de effecten van vier verschillende professionaliseringstrajecten te analyseren. Na de beschrijving van de resultaten sluit het artikel af met conclusie, discussie en aanbevelingen.

Theoretisch kader

Willemse en Boei noemen op basis van een literatuurverkenning vijf redenen waarom onder-zoek door lerarenopleiders belangrijk is: het is belangrijk voor hun eigen professionele ontwik-keling, voor het verbeteren van hun eigen praktijk, voor het verbeteren van het curriculum van lerarenopleidingen, voor de voorbereiding van nieuwe leraren en tot slot draagt onderzoek door lerarenopleiders bij aan de algemene kennisbasis (Willemse & Boei, 2013). Onderzoek in het opleidingsdomein van leraren vraagt om (onderzoeks)kennis, vaardigheden en om een nood-zakelijke onderzoekende houding bij lerarenopleiders. Daarnaast is het belangrijk dat leraren-opleiders zich realiseren dat het begeleiden van studenten bij hun onderzoek meer vraagt dan zelf vaardig zijn in onderzoek. Effectieve begeleiding van studenten bij hun onderzoek verlangt van de begeleider herkenning van de problemen waar de student tijdens het onderzoek tegen-aan kan lopen, tevens moet de begeleider in staat zijn om de juiste vragen te stellen en kunnen helpen bij het vertalen van ontwikkelde kennis naar de praktijkcontext (Grossman, 2005).

1. Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT)

2. Instituut voor Leraar en School (HAN)

3. Domein Bewegen en Educatie (WH)

Er is behoorlijk wat onderzoek beschikbaar gericht op het professionaliseren van docenten en lerarenopleiders in het algemeen (e.g. Bates & Swennen, 2011; Swart, 2013; Cochran-Smith, 2003; Barak, Gidron, & Turniansky, 2010; Brody & Hadar, 2011; Gallanher et al., 2011; Lunenberg, Zwart & Korthagen, 2010; Livingston, McCall, & Morgado, 2009; Van Veen, Meirink & Zwart, 2011). Hieruit weten we dat voor het leren van docenten en opleiders belangrijk is dat professionaliseringsactiviteiten:

- ▶ zijn gesitueerd in de dagelijkse praktijk;
- ▶ te maken hebben met het leren van studenten;
- ▶ een beroep doen op actief en onderzoekend leren;
- ▶ verbinding aanbrengen tussen de inhoud, de kennis en de opvattingen van docenten;
- ▶ passen bij het beleid van het opleidingsinstituut en landelijk beleid;
- ▶ zich richten op teams van docenten van één opleiding;
- ▶ interactie en discussie als leermiddelen inzetten.

Er is nog maar weinig bekend over hoe lerarenopleiders het beste toegerust kunnen worden voor het doen en begeleiden van onderzoek. Uit de literatuur zijn verschillende vormen van professionalisering op het gebied van onderzoek te destilleren. Lerarenopleiders zelf onderzoek laten doen is een veel ingezette activiteit (o.a. Lunenberg, Zwart, & Korthagen 2010; Cochran-Smith, 2005; Christie & Menter, 2009; Lunenberg, Ponte, & Van de Ven, 2007). Een andere gekozen vorm van professionaliseren is het inrichten van een community of inquiry⁴ (o.a. Barak, Gidron, & Turniansky, 2010; Christie & Menter, 2009; Lunenberg & Willemse, 2006; Brody & Hadar, 2011; Cochran-Smith, 2003; Murray et al. 2009). Hierin werkt een groep professionals gezamenlijk aan een gedeeld thema of praktijkprobleem. Door middel van praktijkgericht onderzoek wordt het probleem in samenspraak opgelost. Een derde vorm van professionaliseren gebeurt door middel van supervisiegroepen (o.a. Adamson & Walker, 2011; Livingston et al., 2009; Cochran-Smith, 2003; Gallanher et al. 2011). Onder leiding van een ervaren onderzoeker worden (onderzoeks)problemen en methodologische kwesties besproken door een groep lerarenopleiders. De laatste vorm die we hier willen noemen is professionalisering door middel van een training of cursus (o.a. Livingston et al., 2009; Geerdink & Van Vlokhoven, 2012). Livingston et al. geven aan dat een cursus onderzoeksmethoden een effectieve en afdoende manier kan zijn om te leren over onderzoek en deze kennis te internaliseren.

Er is nog weinig bekend over de effectiviteit van de verschillende vormen van professionaliseren. De hierboven genoemde professionaliseringsactiviteiten variëren in intensiteit waarbij het uitvoeren van onderzoek door lerarenopleiders de meest intensieve vorm van professionaliseren lijkt. Niet alleen in tijd en middelen, maar ook qua belasting. In de praktijk blijkt het vaak lastig om de onderzoeksactiviteiten in te plannen en te combineren met reguliere (onderwijs)taken van lerarenopleiders. Mede daarom kiezen hogescholen ook voor andere vormen van professionaliseren. De vraag is echter op welke manier de deelnemers het meest effectief geprofessionaliseerd worden. Een eerdere studie van Geerdink en Van Vlokhoven (2012) waarin zij twee vormen van professionalisering binnen de HAN met elkaar vergeleken, een gezamenlijk onderzoeksproject en een training onderzoeksvaardigheden, laat zien dat de eerste benadering sneller leidt tot anders en professioneler handelen in de praktijk (een van de doelen van onder-

⁴. Gebaseerd op het principe van een community of practice.

zoek in de hbo) en de tweede benadering tot meer – bij het begeleiden van afstudeerwerk van studenten – bruikbare kennis over kwaliteitseisen bij het doen van onderzoek.

Opzet van het onderzoek

Context

In dit onderzoek zijn bestaande professionaliseringsactiviteiten, in dit artikel voortaan aangeduid als PA, bestudeerd die plaatsvonden binnen educatieve faculteiten van drie hogescholen. Hoewel de activiteiten niet speciaal ontworpen zijn op basis van theoretische inzichten, hebben ze wel kenmerken van professionaliseringsvormen zoals die genoemd worden in de literatuur.

Tabel 1

Overzicht kenmerken van de vier professionaliseringsactiviteiten

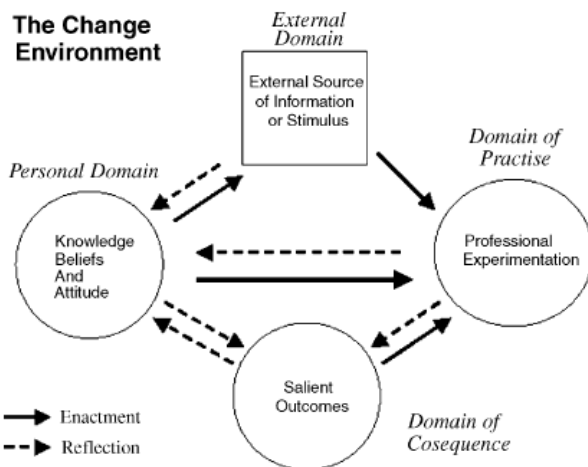
	<i>FLOT</i>	<i>HAN</i>	<i>WH-COI</i>	<i>WH-SG</i>
Doel: bijdragen aan de kennisbasis over praktijkgericht onderzoek/actie-onderzoek	V	V	V	V
Doel: bijdragen aan de kennisbasis over het begeleiden van studentonderzoek	V	V	-	V
Doel: verbeteren onderzoeksbequaamheden van lerarenopleiders	-	-	V	-
Soort activiteit	Supervisie in combinatie met literatuurstudie	Training	Community of inquiry	Supervisie
Deelnemers	6 (ervaren) lerarenopleiders die lesgeven in de tweedegraads opleiding en bacheloronderzoek (gaan) begeleiden. Afkomstig uit verschillende teams (talen, beta, gamma)	15 lerarenopleiders, die lesgeven in de tweedegraads opleiding en bacheloronderzoek begeleiden. Afkomstig uit verschillende vakgebieden	6 (ervaren) lerarenopleiders, die lesgeven in de tweedegraads opleiding. Afkomstig uit aardrijkskunde, geschiedenis en onderwijskunde.	8 (ervaren) lerarenopleiders die lesgeven in een generieke masteropleiding
Verplicht?	Nee	Ja	Nee	Ja
Aantal bijeenkomsten	6	8	8	4
Gebruikte materialen	onderzoeksliteratuur, studentenmateriaal, eigen voorbeelden en ervaringen	onderzoeksliteratuur, studentenmateriaal, eigen voorbeelden en ervaringen	Data bases	Schriftelijke feedback op het werk van studenten
Eindopdracht?	Assessment gebaseerd op portfolio	Formatieve toets	Reflectiebijeenkomst	Nee

Twee PAs zijn supervisiegroepen (WH-SG & FLOT), één is een training (HAN) en één is ingericht als een community of inquiry (WH – COI). Alle vier de PAs zijn gericht op het bijdragen aan de professionalisering van lerarenopleiders op het gebied van onderzoeksvaardigheden, maar ze leggen elk andere accenten en lerarenopleiders voeren niet in alle vier de trajecten een eigen onderzoek uit (zie tabel 1). Ze hebben als doel om bij te dragen aan de kennis van de deelnemers over praktijkgericht onderzoek/actie-onderzoek, om bij te dragen aan de kennis van de deelnemers over het begeleiden van studentonderzoek, en/of om de competenties van lerarenopleiders met betrekking tot het uitvoeren van onderzoek te verbeteren. Alle vier de PAs hebben op maat gemaakte onderdelen om tegemoet te kunnen komen aan specifieke wensen en/of vragen van deelnemers. Twee van de PAs waren verplicht voor een specifieke doelgroep van lerarenopleiders (WH-SG & HAN), aan de andere twee PAs werd vrijwillig deelgenomen.

De PAs bestonden allemaal uit semi-gestructureerde bijeenkomsten rondom een vooraf bepaald thema waarin verschillende didactische (werk)vormen werden ingezet. Er was in alle professionaliseringsactiviteiten voldoende ruimte voor uitwisseling van ervaringen, discussie en reflectie. Deelnemers werkten in alle vier de professionaliseringsactiviteiten aan tussentijdse opdrachten. In één van de professionaliseringsactiviteiten (FLOT) maakten de deelnemers een portfolio gebaseerd op een uitgevoerd literatuuronderzoek en hun eigen werkzaamheden dat input was voor een eindassessment en voor het verkrijgen van een certificaat. De professionaliseringsactiviteiten van de HAN werd afgesloten met een formatieve toets met een certificaat van de opleiding. In schema 1 wordt een overzicht gegeven van de belangrijkste kenmerken van de PAs. Daarnaast is een nadere omschrijving per activiteit opgenomen in bijlage 1.

Model van professionele ontwikkeling

Om de opbrengst van de verschillende trajecten in kaart te kunnen brengen is een interview-leidraad opgesteld die is afgeleid van het 'interconnected model of professional growth' (zie figuur 1) van Clarke en Hollingsworth (2002). Het model geeft inzicht in opbrengsten van professionalisering van docenten en vooral in het effect ervan op de omgeving van de docent. Het model is geen voorschrijvend model over hoe professionalisering eruit zou moeten zien maar een model om de opbrengsten van het geheel in kaart te brengen. Het non-lineaire model vat professionele groei op als een onvermijdelijk en doorgaand proces van leren dat ruimte biedt aan verschillende paden tussen de domeinen



Figuur 1. Clarke-Hollingsworth (2002) model of teacher professional growth.

(Clarke & Hollingsworth, 2002, p. 950). Het model veronderstelt dat verandering plaatsvindt door reflectieprocessen en toepassing van de nieuwe kennis en vaardigheden. Door reflectie en toepassing van kennis en vaardigheden in het ene domein ontstaat er verbinding tussen de domeinen. Kennis gaat stromen en zo ontstaat er mogelijk verandering in een volgend domein. Professionalisering heeft volgens de auteurs effect op vier domeinen: het persoonlijk domein, het handelingsdomein, het domein van de consequenties en het externe domein.

Het persoonlijk domein (personal domain) heeft betrekking op opbrengsten in de zin van kennis, kunde & houding voor de docent/lerarenopleider zelf. In het handelingsdomein (domain of practice) wordt geëxperimenteerd met nieuwe kennis en vaardigheden. De opleider laat daadwerkelijk anders handelen zien in de opleidingspraktijk. Routines worden aangepast en veranderd door de professionalisering. Het domein van consequenties of opbrengsten (salient outcomes) laat een doorwerking van de effecten zien op bijvoorbeeld gebruikers of studenten. Het afstudeerwerk van de studenten is bijvoorbeeld zichtbaar verbeterd als gevolg van het feit dat de begeleider een professionaliseringstraject heeft gevolgd. Het externe domein (external domain) omvat de veranderingen in het contact met anderen en met de buitenwereld in brede zin (ook bijvoorbeeld in de vorm van gebruik van literatuur). Deze is door de gevolgde professionalisering verbreed.

Dataverzameling en - analyse

Per professionaliseringsactiviteit zijn drie (ad random geselecteerde) deelnemers met behulp van de interviewleidraad geïnterviewd, in totaal zijn dus 12 interviews gehouden. De interviews zijn getranscribeerd en vervolgens geanalyseerd. Bij de analyse zijn de vier domeinen van Clarke & Hollingsworth (2002) als hoofdcategorieën gebruikt. Er is niet gekeken naar de richting van de stromen tussen de domeinen. Dit was door de gekozen opzet van de interviews niet goed mogelijk. Vier onderzoekers hebben in tweetallen de interviews geanalyseerd. Daarbij is ervoor gezorgd dat de duo's interviews analyseerden van een andere dan hun eigen hogeschool (zie tabel 2). De analyses van de tweetallen zijn vervolgens naast elkaar gelegd voor gezamenlijke interpretatie door de vier onderzoekers.

Tabel 2
Verdeling interviews en onderzoekers in de analysefase

<i>Traject</i>	<i>Aantal interviews</i>	<i>Analyse door duo onderzoekers FLOT en HAN</i>	<i>Analyse door duo onderzoekers WH</i>
FLOT-Supervisiegroep	3		X
HAN- Training	3		X
WH - COI	3	X	
WH - Supervisiegroep	3	X	
Totaal	12		

Resultaten

In de beschrijving van de resultaten gebruiken we de vier domeinen van Clarke en Hollingsworth (2002) als ordening om de gegevens te presenteren. Genoemde opbrengsten hadden herhaaldelijk hun weerslag in meerdere domeinen. Wanneer hier sprake van was werd de opbrengst in eerste instantie in beide domeinen geplaatst. Na overleg werd besloten in welk domein de opbrengst de grootste weerslag had. Ook zien we dat geïnterviewden zelf aangeven dat er twee domeinen verbonden zijn, bijvoorbeeld nieuwe kennis en inzichten (persoonlijke domein) leiden tot anders handelen in het begeleiden van studenten (handelingsdomein). We geven hieronder de opbrengsten die door meerdere respondenten zijn genoemd. Als apart onderdeel in deze resultaten beschrijven we de mening van de deelnemers over de gevolgde professionaliseringsactiviteit.

Persoonlijk domein

Opbrengsten in het persoonlijke domein hebben betrekking op veranderende kennis, opvattingen & houding ten opzichte van, in dit geval, (praktijk)onderzoek. Alle geïnterviewden geven aan dat hun kennis over onderzoek is toegenomen. Het gaat dan bijvoorbeeld om de focus van praktijkonderzoek:

“Ik heb wel degelijk het idee dat ik rondom theorie over onderzoek doen in de praktijk dingen heb geleerd en dan met name op het oriënteren van een praktijkprobleem.” (HAN-2)

of over de functie van praktijkonderzoek:

“het is meer voor mij gaan leven. [...] nu zie ik dat het absoluut kan bijdragen aan de verbetering van het onderwijs in tegenstelling tot een cerebrale exercitie.” (WH-6)

Verder is de visie op praktijkonderzoek aangescherpt:

“Eerder had ik een weinig expliciet beeld. Nu ben ik daarover aan het denken gegaan. Wat is onderzoek, hoe verhoudt zich dat tot innoveren. Samen met andere collega’s ben ik bezig met visieontwikkeling. Het gaat om onderzoek dat relevant is voor de praktijksituatie, kleinschalig en met betrokkenen. Draagt al bij aan de verandering. Moet kennis naar binnen brengen.” (WH-4)

De nieuwe inzichten op wat praktijkonderzoek inhoudt zorgen voor nieuwe ideeën voor de begeleiding van studenten bij hun onderzoek:

“Ik krijg voor mezelf wel een beter beeld wat er verwacht wordt. Dus dat geeft me wel wat rust bij het begeleiden, of eh bij het beoordelen van actieonderzoek.” (FLOT-2)

Een andere opbrengst in het persoonlijke domein is dat opleiders zich gesteund voelen door het gegeven dat collega’s ook worstelen met vraagstukken rondom de begeleiding en beoordeling van praktijkonderzoek door studenten.

“Het was prettig om te merken dat professionals het soms niet eens zijn, dat stelt me wel gerust.” (WH-6)

“Verder vind ik het heel fijn om het er over te hebben met de collega’s. Dat iedereen met hetzelfde worstelt. Iedereen pakt het zo verschillend aan. Ik vond het heel waardevol om te zien dat niemand de wijsheid in pacht heeft.” (HAN-3)

Een opbrengst die samengaat met de vorige is dat veel geïnterviewden het samen uitwisselen en/of samen bespreken van casussen erg waarderen. Het gaat dan vooral om het proces van kennis delen en samen nieuwe inzichten ontwikkelen.

“Wat ik leuk vind en vond, is dat we het in een groep doen. Want ik merkte dat als je onderzoek alleen moet doen met al die denkprocessen, dat is best wel heftig. Ik vind het ook leuk dat het ook gaat met mensen uit meer vakgroepen. Vind je daar ook weer de verbinding. Dat je samen nadenkt over wat je wil onderzoeken.” (WH-1)

Een laatste opbrengst in dit domein is dat geïnterviewden aangeven dat ze de organisatie beter kennen en begrijpen en (door hun uitwisseling met deelnemers uit andere vakgroepen) een beter beeld hebben van de plek die onderzoek inneemt in de opleiding.

Handelingsdomein (domain of practice)

In het handelingsdomein gaat het om opbrengsten die terug te zien zijn in het handelen. De eerste opbrengst in dit domein is het anders handelen bij de begeleiding en beoordeling van studenten. Dit wordt door de geïnterviewden gekoppeld aan toegenomen kennis over praktijkonderzoek.

“Studenten ervaren het erg als coachend, maar ik ben toch wat sturender geworden. Soms zeg ik gewoon ‘dat kan zo niet’. Ik heb er nu iets meer verstand van. Ik probeer de student ook wat meer te behoeden voor een slechte (eind)oordeel.” (WH-6)

“Ik stuur de studenten anders aan, ja. Meer structurerend. Nu zit je in deze fase, daarna komt, die fase... het proces voor zich zien. Schema in hun hoofd hebben van de stappen en bij de verschillende onderzoeksdelen ook de juiste deelvragen te stellen. Niet alles op 1 hoop gooien waardoor ze niet helder hebben waar ze zitten in het proces.” (HAN-2)

Verder geven geïnterviewden aan dat ze anders handelen in hun werk. Enkelingen zijn meer literatuur gaan gebruiken, niet alleen over praktijkonderzoek, maar ook bij andere activiteiten.

“Onderzoek doen geeft een bredere blik, je gaat meer nazoeken, je bent meer gescherpt op de vraag achter de vraag. Je contextanalyse is beter. Je krijgt een bredere toegang tot vakliteratuur [...].” (WH- 4)

Enkele geïnterviewden geven aan dat ze zelf meer zijn gaan doen met onderzoek, bijvoorbeeld in een kenniskring.

Consequenties (domain of consequence)

Er zijn relatief weinig opbrengsten onder te brengen in het domein van de ‘consequenties’. Een doorwerking van het effect van de gevolgte, op bijvoorbeeld de studenten is niet goed zichtbaar. Er is één geïnterviewde die aangeeft dat ze bij studenten ziet dat het uitvoeren van onderzoek beter gaat:

“Ik zie dat al terug ja. De een pakt het wel sneller op dan de ander [...]” (HAN-3)

Een andere opbrengst die we in dit domein kunnen plaatsen is een bijdrage aan (toekomstige) curriculumvernieuwing. Enkele opleiders geven aan dat ze hier dankzij het volgen van de professionaliseringsactiviteit stappen gaan zetten:

“Derde jaar vakdidactiek gaan we aanpassen volgend jaar. Andere stappen gaan we daarin zetten. We merken nu dat het niet goed werkt. Er komt een verbeterlag. Dat komt doordat we zien dat het in de praktijk niet werkt maar ik zie nu beter dat het niet werkt omdat ik bij jullie training heb gezeten’ (HAN-1)

‘We gaan er wel mee aan de slag als we het curriculum gaan evalueren [...] we hebben wel heel duidelijk gezegd, die noodzaak om onderzoeksvaardigheden, de onderzoekslijn beter neer te zetten [...]: ja dat komt ook in het traject ter sprake’ (FLOT-3).

Het ontbreken van verdere concrete opbrengsten in dit domein komt doordat de geïnterviewden nu soms geen groep studenten begeleiden

“Nog niet, maar heeft puur te maken dat ik tijdens traject geen nieuwe studenten heb gehad. Komt binnenkort. Verwachting heb ik wel dat ik ze beter kan helpen.” (HAN-2)

“Nee, dat is nog te vroeg. LWS2 is al geweest, maar voor volgend jaar ga ik wel groepjes maken rondom thema’s en dan samen laten werken aan een onderzoek.” (WH-5)

Ook wordt opgemerkt dat studenten niet (kunnen) merken dat hun docent anders handelt in de begeleiding:

“Ja, kijk studenten merken dat natuurlijk niet omdat zij mij vorig jaar niet als docent hadden’ (FLOT-1). ‘Niet zo heel specifiek maar misschien wel dat ze merken dat ze goed geholpen worden maar ze kunnen niks vergelijken natuurlijk.” (HAN-1).

“Op de prestaties dat lijkt me ... ik denk dat ik wel ten opzichte van vorig jaar, maar dat is relatief natuurlijk, wat beter commentaar geef, beter begeleid en gestuurd heb.” (FLOT-2).

Externe domein

Opbrengsten in het externe domein hebben te maken met het uitbreiden van contacten en het benutten van andere bronnen van kennis zoals literatuur of experts. Het benutten van de bronnen vond plaats tijdens de professionaliseringsactiviteit:

“Wij moesten ons voorbereiden door wat literatuur te lezen en voor te bereiden [...] ik vind het prettig om breder beeld te krijgen ook van het actieonderzoek binnen Fontys. De interview vind ik prettig, van hoe kijken andere mensen ertegen aan ehm en het aanreiken van literatuur, theoretische achtergrond.” (FLOT-2).

“De discussies in het groepje hebben mij meer inzicht gegeven over het conceptueel nadenken over onderzoek doen door studenten. Hoe geef je dat nu vorm? Hoe sluit je aan bij hun beleveningswereld? Hoe kom je daar achter? Maar dat heeft het bij mij, gewoon een hele andere kijk op het onderzoeksverhaal in de opleiding. Daar had ik nooit zo over nagedacht’ (WH-3)

Enkele geïnterviewden geven aan dat zij naast (of door) de professionaliseringsactiviteit externe bronnen gebruiken.

‘Mijn boekenkast is breder, ben veel meer gaan lezen.” (WH-4)

“Ik word er wel toe verleid om te staven wat ik vind. Ik haal ook meer literatuur aan tegenwoordig.” (WH- 6)

Samenvattend kan worden gesteld dat de meeste genoemde opbrengsten betrekking hebben op het persoonlijke domein. Respondenten geven aan kennis en vaardigheden te hebben opgestoken over onderzoek in het algemeen, over een specifieke onderdelen van de onderzoekscyclus, maar ook kennis over het onderzoeksdomein dan wel het begeleiden van studenten. In het handeldingsdomein zijn de respondenten meer literatuur gaan gebruiken en bij het begeleiden van studenten wordt er een duidelijkere structuur en beoordelingskader gebruikt. Een aantal opleiders is zelf meer met onderzoek gaan doen. In het domein van consequenties wordt de invloed van de gevolgde professionaliseringsactiviteit op de curriculumvernieuwing genoemd. Eventuele doorwerking op de kwaliteit van het werk van studenten is nog niet zichtbaar. Het externe domein van een aantal opleiders is door nieuwe onderlinge contacten en het toegenomen gebruik van bronnen en literatuur verbreed. De opleiders weten nu beter waar kennis en informatie te vinden is.

Daarnaast geven de respondenten aan dat een belangrijke opbrengst is dat er meer wordt uitgewisseld met collega's. Niet alleen wordt er veelvuldiger met collega's gesproken over onderzoek en de plek er van in bijvoorbeeld het curriculum. Het gaat dan over de waardering om samen in de uitwisseling ervaringen te delen en kennis te ontwikkelen. Deze opbrengst heeft zowel een persoonlijke component als ook zijn weerslag in de andere domeinen.

Mening over de gevolgde (of ondernomen) professionaliseringsactiviteit

Aan de deelnemers is gevraagd wat zij goed en minder goed vonden aan de professionaliseringsactiviteit die ze volgden. Alle geïnterviewden – ongeacht de gevolgde professionaliseringsactiviteit spreken hun waardering uit over het samen uitwisselen van ervaringen met andere deelnemers. Verder worden als positieve elementen genoemd dat het fijn is om met een groep collega's (van andere vakgroepen of teams) over dit thema te praten. Ook wordt opgemerkt dat het goed is door middel van de professionaliseringsactiviteit eens de tijd te hebben om dit thema met elkaar te verkennen.

Bij de minder goede elementen valt op dat de deelnemers van een professionaliseringsvorm precies dat nadeel noemen dat inherent is aan de vorm. Zo wordt van de training gezegd dat het soms te theoretisch is, bij de intervisie wordt opgemerkt dat er te weinig theorie wordt aangeboden en bij het collectieve traject wordt als nadeel genoemd dat het lang duurt om samen een beslissing te nemen.

Conclusies en discussie

In dit onderzoek was de centrale onderzoeksvraag: wat is de opbrengst van de verschillende professionaliseringsactiviteiten volgens lerarenopleiders?

Op basis van interviews met twaalf deelnemers aan vier professionaliseringsactiviteiten ten aanzien van het doen en/of begeleiden van onderzoek blijkt dat zij hun visie op (praktijk)onderzoek hebben aangescherpt en een beter beeld hebben gekregen van wat (praktijk)onderzoek inhoudt. Deze nieuwe inzichten helpen hen in hun rol als begeleider. Opleiders die studenten begeleiden bij het doen van onderzoek geven aan dat ze nu meer gestructureerd te werk gaan en betere feedback geven.

Onafhankelijk van de vorm van de professionaliseringsactiviteit waarden de deelnemers het proces van samen met collega's kennis en ervaringen uitwisselen. De gezamenlijke uitwisseling zorgt voor een gevoel van herkenning en ondersteuning (Ik ben niet de enige die moeite heeft met begeleiding). Daarnaast leidt de uitwisseling ook tot een breder beeld van de eigen organisatie (hoe gaat het er bij andere vakgroepen aan toe?).

Over het algemeen kunnen we concluderen dat de vier verschillende professionaliseringsactiviteiten in grote lijnen vergelijkbare opbrengsten opleveren. De vorm van de activiteit (interview, training, certificeringstraject, collectief onderzoek doen) lijkt van weinig belang voor de opbrengst. In alle gevallen wordt bereikt dat de deelnemers een hernieuwde visie op en een duidelijker beeld van praktijkonderzoek hebben. Het meest gewaardeerde element van alle vier de professionaliseringsvormen was het samen uitwisselen van kennis en ervaringen met collega's.

Discussie

Een kanttekening bij het onderzoek is dat bij drie van de vier professionaliseringsactiviteiten geïnterviewd is terwijl de activiteit nog niet afgerond was. Mogelijk hebben de deelnemers daardoor nog niet alle opbrengsten ten aanzien van kennisontwikkeling en handelen kunnen benoemen of zouden ze – na afloop van het traject- anders terugkijken dan nu ze er middenin zitten. Aan de andere kant kan het interview op zich ertoe hebben geleid dat deelnemers zich bewust werden van opbrengsten doordat hen gevraagd werd die te benoemen. De tussentijdse opbrengsten verschillen overigens niet wezenlijk van eerder gerapporteerde opbrengsten in soortgelijke trajecten (Geerdink & Van Vlokhoven, 2012).

In dit onderzoek is door middel van interviews vastgesteld wat de door lerarenopleiders gepercipieerde opbrengst is van het door hen gevolgde professionaliseringstraject. Het gaat daarbij dus om een eigen, subjectieve inschatting van de deelnemers. Was het niet beter geweest om een objectieve meting toe te passen waarin (kwantitatief) wordt 'gemeten' wat de opbrengst van de trajecten is? Uit eerder onderzoek (Geerdink & Van Vlokhoven, 2012) is gebleken dat een objectief geachte voor- en een nameting tot verrassende uitkomsten leidde. De scores op de voormeting bleken hoger te zijn dan die bij de nameting. Een verklaring die de onderzoekers hiervoor geven is dat de opleiders zichzelf vooraf als redelijk onderzoeksbekwaam inschatten. In de cursus bemerken ze dat praktijkonderzoek meer haken en ogen kent dan voorzien. In de nameting stellen scores ze daarom lager, ze hebben ingezien dat hun eigen kennis en vaardigheden minder goed zijn dan ze dachten. Door interviews te houden wordt deze score-dip voorkomen. In interviews kunnen deelnemers hun ontwikkeling aangeven, inclusief het bijstellen of herzien van opvattingen. Een citaat van een deelnemer illustreert dit:

"Zien wanneer de context goed is geanalyseerd, of de vraag goed is, onderzoekopzet valide en betrouwbaar is e.d. Ik geef mijzelf net een 6je, maar ik wil een 8. En ik kom van een onvoldoende. Ik had vroeger niet het idee dat ik een onvoldoende had, maar dat zie ik nu wel"
(WH-6).

In dit onderzoek blijkt dat de opleiders het proces van samen kennis uitwisselen en daarmee een (gezamenlijke) visie vormen als waardevol ervaren. In het dagelijkse werk is er niet veel gelegenheid voor lerarenopleiders om samen bij hun werk stil te staan of een visie te ontwikkelen. Ook uit ander onderzoek blijkt dat samen met collega's professionaliseren gewaar-

deerd wordt (Kools, Dengerink, Melief, & Lunenberg, 2011) en ook in reviewstudie naar effectieve professionalisering van Van Veen et al (2011) is het 'samen met anderen leren' een van de criteria die wordt genoemd.

Aanbevelingen

De uitkomsten van dit exploratieve onderzoek laten zien dat het eigenlijk niet veel uit lijkt te maken welke professionaliseringsvorm op het gebied van praktijkonderzoek wordt gekozen; het belangrijkste is dat opleiders in een georganiseerde setting over dit onderwerp samen met collega's van gedachten wisselen en nieuwe kennis opdoen. Hierdoor scherpen ze hun visie aan en ontwikkelen een beeld over praktijkonderzoek dat hen helpt in de begeleiding van studenten. Lerarenopleidingen zouden dus die professionaliseringsactiviteiten moeten kiezen die het best bij hun (organisatie)cultuur passen om opleiders te professionaliseren in het doen en begeleiden van onderzoek.

Het zou interessant zijn om in de komende jaren het onderzoek te laten doorlopen en hier ook het afstudeeronderzoek van studenten en de beoordeling ervan in op te nemen. Dit zou het mogelijk maken om te zien of de opbrengsten van de professionaliseringsactiviteiten uiteindelijk ook zichtbaar zijn in het domein van de consequenties en zo inderdaad leidt tot opleiders en leraren met een 'inquiry as stance'.

Referenties

- Adamson, B., & Walker, E. (2011). *Messy collaboration: Learning from a Learning Study*. *Teaching and Teacher Education*, 27, 29-36.
- Barak, J., Gidron, A., & Turniansky, B. (2010). Without stones there is no arch: A study of professional development of teacher educators as a team. *Professional Development in Education*, 36, 275-287.
- Bates, T., Swennen, A., & Jones, K. (2011). *The professional development of teacher educators*. Abingdon: Routledge.
- Boei, F., & Griffioen, D.M.E. (2011). Promoveren in het Hoger Beroepsonderwijs: een verkenning. *Onderzoek van Onderwijs. Vakblad voor docenten in het Hoger Onderwijs*.
- Brody, D., & Hadar, L. (2011). "I speak prose and I now know it." Personal development trajectories among teacher educators in a professional development community. *Teaching and Teacher Education* 27, 1223-1234.
- Christie, D. & Menter, I. (2009). Research capacity building in teacher education: Scottish collaborative approaches. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 35(4), 337-354.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 19, 5-28.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education* 21, 219-225.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York & London: Teachers College Press.
- Gallagher, T., Griffin, S., Parker, D.C., Kitchen, J., & Figg, C. (2011). Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice: Pre-tenure teacher educators developing professionally. *Teaching and Teacher Education* 27, 880-890.

- Geerdink, G., & Verbunt, M. (2010). *Onderwijs en onderzoek. Geen tegengestelde polen maar een krachtig geheel*. Vindplaats: http://www1.han.nl/insite__new/hanovatie/content/item.xml?id=28304. Geraadpleegd: 16 mei 2012.
- Geerdink, G., & Van Vlokhoven, H. (2012). *Onderzoeks- en onderwijsrollen van hogeschooldocenten-leren en werken in verbinding- Onderzoeksvaardiger worden door een scholingstraject of door het zelf te doen*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research dagen, 2012, Wageningen.
- Griffioen, D.M.E. (2013). *Research in Higher Professional Education: a staff perspective*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- Grossman, P. (2005). Research on pedagogical approaches in teacher education. In: M. Cochran-Smith and K.M. Zeichner (Eds.). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 425-467). New Jersey/Washington: Lawrence Erlbaum/AERA.
- Kools, Q., Dengerink, J., Melief, K., & Lunenberg, M. (2011). *Professional development activities of teacher educators*. Presentation at the 36th annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe (ATEE), august 2011, Riga, Latvia.
- Livingston, K., McCall, J., & Morgado, M. (2009). Teacher Educators as Researchers. In: A. Swennen and M. van der Klink. *Becoming a Teacher Educator* (pp. 191-203). Houten: Springer.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2012). *Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*. Een reviewstudie in opdracht van NWO/PRO. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Lunenberg, M., Ponte, P., & Van de Ven, P.H. (2006). Waarom zouden docenten en opleiders geen onderzoek mogen doen...? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 27(2), 4-12.
- Lunenberg, M.L., & Willemse, T.M. (2006). Research on and professional development of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 29(1), 81-98.
- Lunenberg, M.L., Zwart, R., & Korthagen, F. (2010). Critical issues in supporting self-study. *Teaching and Teacher Education* 26(6), 1280-1289.
- Murray, J., Jones, M., McNamara, O., & Stanley, G. (2009). Capacity = expertise × motivation × opportunities: factors in capacity building in teacher education in England. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 35(4), 391-408.
- Swart, F. (2013). Succesfactoren van docentenprofessionalisering. *Onderwijsinnovatie*, maart 2013, 29-31.
- Swennen, A. (2012). *Van oppermeesters tot docenten hoger onderwijs: De ontwikkeling van het beroep en de identiteit van lerarenopleiders (proefschrift)*, Vrije Universiteit Amsterdam. <http://dare.uvu.vu.nl/handle/1871/38045>.
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 131-148.
- Van Veen, K., Zwart, R.C., & Meirink, J.A. (2011). What makes teacher professional development effective? A literature review. In M. Kooy & K. van Veen (Eds.), *Teacher learning that matters* (pp. 3-21). New York: Routledge.
- Verschuren, P. (2011). Onderzoek in het hbo-onderwijs: voldoende doordacht, wetenschappelijk verantwoord? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 29(3), 133-149.
- Willemse, T.M., & Boei, F. (2013). Teacher Educators' Research Practices: An Explorative Study on Teacher Educators' Perceptions on Research. *Journal of education for teaching: International research and pedagogy*, 39(4), 354-369.
- Zwart, R., Lunenberg, M., & Volman, M. (2010). Inleiding op het themanummer 'Onderzoekende leraren en lerarenopleiders'. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 227-231.

Korte beschrijving van de professionaliseringsactiviteit

FIOT Supervisiegroep

Het certificeringstraject bestond uit 6 bijeenkomsten van een dagdeel en het schrijven van een portfolio. Deelnemers zijn (ervaren) lerarenopleiders die bachelorstudenten begeleiden bij het doen van actieonderzoek. Er wordt gebruik gemaakt van literatuur en van het uitwisselen van eigen ervaringen / materiaal van de deelnemers uit hun begeleidingspraktijk. Elke deelnemer schrijft –met input uit de bijeenkomsten- een eigen portfolio waarin hij/zij de eigen ontwikkeling aangeeft op vier competenties:

- kennis over praktijkgericht onderzoek en meer specifiek actie onderzoek, gebaseerd op onderzoeksliteratuur en eigen voorbeelden. Dit impliceert : a) een visie op het waarom van praktijkgericht onderzoek/actie onderzoek en b) een visie op de kwaliteit van praktijkgericht onderzoek/actie onderzoek
- competent in het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek: a) kennis hebben over onderzoeksdesigns en methoden die passend zijn in actie onderzoek en in staat zijn om data te verzamelen in de eigen praktijk om competenties 1a, 1b, 2a en 3 te bezegelen
- competent in het begeleiden van actie onderzoek, specifiek in het geven van feedback en beoordelen van studenten
- reflectieve houding: deze blijkt uit de uitwisseling van ideeën met andere deelnemers, het verbreden van de horizon door bestudeerde literatuur of andere bronnen en in staat en bereid zijn om eigen verbeterpunten te formuleren

Het portfolio vormt de input voor een eindassessment door twee externe assessoren. Bij goed gevolg krijgt de deelnemer een certificaat.

HAN Training

De training bestaat uit 4 kennisateliers en 4 werkateliers. In de kennisateliers wordt kennis over praktijkgericht onderzoek gepresenteerd, gebaseerd op onderzoeksliteratuur en eigen voorbeelden. De bijeenkomsten zijn gestructureerd volgens de verschillende fasen van een onderzoek (conceptuele fase, ontwerp van het onderzoek, uitvoering van het onderzoek, concluderen & rapporteren). Met verschillende werkvormen passen de deelnemers de aangeboden kennis toe op onderzoeksplannen en –verslagen van studenten. In aanvulling lezen de deelnemers ter voorbereiding op elk kennisatelier een geselecteerd wetenschappelijk artikel. Hierdoor maken ze kennis met wetenschappelijk jargon, regels en voorschriften, daarnaast worden ze op de hoogte van gebracht van toegankelijke literatuur die ze ook kunnen gebruiken in hun rol als begeleiders van onderzoek.

In de 4 werkateliers staat studentenwerk centraal. Deelnemers geven feedback op studentenwerk, specifiek op het onderdeel van het onderzoek dat in het kennisatelier is uitgelegd en bediscussieerd. Onderzoeksplannen en alstudeerscripties worden van commentaar voorzien en beoordeeld. Dit gebeurt in subgroepjes en met behulp van verschillende werkvormen.

WH-Community of inquiry

Het doel is door opleiders gezamenlijk (begeleid) (sociaal wetenschappelijk) onderzoek te laten verrichten naar een zelfgekozen onderwerp uit de eigen opleidingspraktijk, bij te dragen aan hun kennis en vaardigheden op het gebied van (a) onderzoek en (b.) het verbeteren van de opleidingspraktijk.

Er zijn 8 bijeenkomsten van drie uur georganiseerd. Binnen deze bijeenkomsten worden de opeenvolgende fasen van onderzoek centraal. De bijeenkomsten beoogden uitwisseling en afstemming te realiseren ter ondersteuning van de concrete onderzoekswerkzaamheden.

De volgende stappen zijn doorlopen:

- Exploratiefase (bediscussieren van de doelen van de community en verkennen van mogelijke onderzoeksonderwerpen)
- Uitwerken van het onderzoeksthema (verkennen van onderwerpen en onderzoeksvragen, kiezen van zoektermen voor toekomstig literatuuronderzoek)
- Theoretische discussie (discussie over de inhoud gebaseerd op het uitgevoerde literatuuronderzoek, aanscherpen onderzoeksvragen en verkennen van onderzoeksmethoden)
- Design & plannen van dataverzamelmingsmethoden
- Fase van dataverzameling (uitwisseling ervaringen met dataverzameling en eerste indrukken)
- Analysefase (gezamenlijk data analyseren en interpreteren)
- Reportage fase (conclusie en discussie worden doorgesproken, evenals deel van de rapportage)
- Reflectie en toekomstplannen (reflectiebijeenkomst over de ervaringen met het werken in een community en plannen voor de toekomst)

WH Supervisiegroep

Er zijn 4 bijeenkomsten in een half jaar georganiseerd, gebaseerd op de verschillende onderzoeksfasen. Elke bijeenkomst duurt twee uur en richt zich op interviewvragen van docenten m.b.t. het begeleiden en beoordelen van master studenten onderzoek en op de gezamenlijke afspraken in het begeleidingsproces. Deelnemers formuleren leidende vragen voor elke sessie. Deze komen voort uit hun eigen ervaringen met het begeleiden van studenten. Vragen werden ook door de supervisieleiding geformuleerd op basis van de kwaliteit van het studentenwerk dat wordt besproken. Thema's die bijvoorbeeld aan de orde zijn gekomen zijn kwaliteit onderzoeksvraag, uitvoeren bij datareductie, validiteit en betrouwbaarheid en het begeleiden van studenten in het 'pendelen' tussen onderzoeksfasen.
