

META KRÜGER (RED.)



ONDERZOEKSMATIG LEIDINGGEVEN

Handreikingen voor schoolleiders
en bestuurders

acco

Eerste druk: 2018

Gepubliceerd door
Acco Uitgeverij Nederland bv
Westvlietweg 67 F
2495 AA Den Haag
Nederland
E-mail: info@uitgeverijacco.nl
Website: www.acco Uitgeverij.nl

Voor België:
Uitgeverij Acco, Blijde Inkomststraat 22, 3000 Leuven, België
Email: uitgeverij@acco.be – Website: www.acco.be

Coverontwerp: Frisco ontwerp bureau
Zetwerk: Crius Group

© 2018 by Acco Nederland bv, Den Haag (Nederland)
Niets uit deze uitgave mag worden vervaelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.
No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means without permission in writing from the publisher.

NUR 840

ISBN 978-94-92398-12-3

Inhoud

Voorwoord

Hoofdstuk

Waarom o

Meta Krüger

- 1.1 Inleid
- 1.2 Het o
- 1.3 Het le
- 1.4 Waar
- 1.5 De be
en da
- 1.6 Waar
- 1.7 Wat d
stukke
- Literatuur

Hoofdstuk

Onderzoek

Meta Krüger

- 2.1 Het b
- 2.2 Het b
- 2.3 Het b
- 2.4 Het b
- 2.5 Van d
- 2.6 Interv
- Literatuur

Hoofdstuk

Bevorderen

Meta Krüger

- 3.1 Hoe e
- 3.2 Het o
- 3.3 Het o
- 3.3.1

Hoofdstuk 9. De Januskop: meerdere gezichten van een lerarenopleider

Onderzoeksmatig leiderschap in de lerarenopleiding

Hilda Paalman en Meta Krüger

9.1 Andere leraren, andere lerarenopleidingen

Als scholen zich ontwikkelen naar een onderzoekende cultuur, dienen aanstaande leraren te worden opgeleid tot onderzoeksmatig denkende en werkende professionals. Dit impliceert dat rollen en taken van lerarenopleiders en van de leidinggevendenden aan de lerarenopleidingen veranderen. Hoe kunnen opleiders de verwerving van de onderzoekende houding van de leraar in opleiding begeleiden en hoe kunnen lerarenopleidingen zich transformeren tot onderzoekende opleidingsinstituten?

De laatste jaren wordt veelvuldig geschreven over het belang van onderzoeksmatig leren en werken van leerling tot leraar en schoolleider. We weten inmiddels dat dit alles te maken heeft met de opkomst van de kennismaatschappij en het computertijdperk, waardoor de betekenis van kennis en van leren sterk is veranderd. Scholen ontwikkelen zich naar onderzoekende scholen: naar professionele leer gemeenschappen met een onderzoekende cultuur, waarin data worden gebruikt voor school- en onderwijsontwikkeling. Door deze ontwikkelingen verandert zowel de rol van de schoolleider als van de leraar. Dit heeft ook gevolgen voor lerarenopleiders en voor leidinggevendenden aan opleidingsinstituten. Er wordt op lerarenopleidingen inmiddels wel gewerkt met data in allerlei evaluatie-, reflectie- en onderzoeksopdrachten, zoals Bolhuis, Schildkamp, Luyten, & Voogt (2017) dat bijvoorbeeld beschrijven voor de pabo's¹ in Nederland. Hun onderzoek laat echter ook zien dat er verschillen zijn in de wijze waarop lerarenopleiders omgaan met het werken met data. De voorbereiding van aanstaande leerkrachten op datagebruik in de onderwijspraktijk lijkt afhankelijk te zijn van de opleider die aanstaande leraren opleidt.

¹ Pedagogische Academie voor het BasisOnderwijs

Het gebruik van data door lerarenopleiders blijkt op zijn beurt weer afhankelijk van de organisatie. Als het ontbreekt aan facilitering en/of ondersteuning vanuit het management van het opleidingsinstituut, dan stranden initiatieven van individuele lerarenopleiders om data te gebruiken voor de verdere ontwikkeling van de opleiding. De cultuur van de opleiding en met name de waarde die men hecht aan datagebruik, alsook de vaardigheid in het gebruik van data om de opleiding te verbeteren spelen een belangrijke rol bij het gebruik van data voor het ontwikkelen van de opleiding, zo luidt de conclusie van Bolhuis et al. (2017). Uit hun onderzoek blijkt ook dat waar dat al gebeurt de leraren nogal instrumenteel worden voorbereid op het onderzoek doen in scholen. Aanstaaende leraren leren onderzoeksvaardigheden aan: ze leren hoe te werken met data, maar wordt er ook gewerkt aan het ontwikkelen van een onderzoekende houding bij studenten? Hoe kunnen de opleidingen leraren opleiden voor de geschetste toekomst? En hoe kunnen opleidingsinstituten de opleiders daarbij ondersteunen? Daarover gaat dit hoofdstuk.

We bespreken eerst wat de verandering in rollen van leraren, lerarenopleiders en managers van opleidingsinstituten behelst. Daarna beschrijven we in paragraaf 9.3 wat volgens de literatuur de implicaties zijn van onderzoeksmatig werken voor de opleidingsdidactiek. De eerste auteur van dit hoofdstuk deed onderzoek in haar eigen instituut naar het onderzoeksmatig werken van de lerarenopleiders en naar de rol van de leidinggevendenden hierbij. Dit onderzoek heeft de vorm van een casestudy waarmee zij tegemoetkomt aan de aanbeveling van Bolhuis et al. (2017) die schrijven dat een verdiepende casestudy meer inzicht zou moeten geven in het onderzoeksmatig werken van lerarenopleiders. In 9.4 en 9.5 beschrijft zij respectievelijk het proces van het onderzoek doen en de resultaten van het onderzoek. In een laatste paragraaf geven we vanuit de literatuur en de casestudy een aantal handreikingen voor lerarenopleiders en voor hun leidinggevendenden.

9.2 Veranderde rollen van leraren, lerarenopleiders en leidinggevendenden

9.2.1 Leraren

Als scholen zich willen richten op hun maatschappelijke opdracht, namelijk het opleiden van leerlingen voor de toekomst, dienen aanstaande leraren te worden opgeleid tot onderzoeksmatig denkende en werkende professionals. Alleen dan zijn de leraren in staat om een voorbeeld te zijn voor de leerlingen en om hen een

onderzoeken
Krüger, Zijlstra
veranderen d
van impliciet
reikend. Tacit
daarom tot v
knowledge n
onderzoeksva
zijn in staat c
21^{ste}-eeuwse
over de onder
om te werker
kunnen meer
wordt leiders

Al in 2007 fo
van de Verenij
graadsleraar
werd in 2011
terwijl de Stic
competentie
Inmiddels zijn
leerd die zowe
beroepsonder
content/uploa
pdf}. Deze bek
de onderzoeks

- De leraar he
Hij wil zich l
met zijn col
- De leraar (...
houding zo
het onderw
- De leraar ka
wijsontwik
zoek die pra
wijs en p.14
- De leraar ka
onderwijsor

onderzoekende, nieuwsgierige en kritische houding bij te brengen (Uiterwijk-Luijk, Krüger, Zijlstra, & Volman, submitted). Door de veranderingen in de maatschappij veranderen de rollen in de school. Terwijl voorheen in scholen vaak werd uitgegaan van impliciete kennis, ook wel '*tacit knowledge*' genoemd, is dat nu niet meer toereikend. Tacit knowledge is opgebouwd uit intuïtie en eerdere ervaring, en leidt daarom tot weerstand tegen veranderingen. Om de omslag te maken van tacit knowledge naar expliciete bewuste kennis is een onderzoekende houding en zijn onderzoeksvaardigheden noodzakelijk. Die leraren, de geïnformeerde professionals, zijn in staat om in de klas een onderzoekende cultuur te scheppen met als doel de 21^{ste}-eeuwse leerlingen een onderzoekende houding bij te brengen. Eigenaarschap over de onderwijskwaliteit hoort alleen thuis bij die leraren die bereid en in staat zijn om te werken vanuit een onderzoekende houding (Earl & Katz, 2006). Deze leraren kunnen meer professionele ruimte krijgen en zullen deze ook moeten nemen. Zo wordt leiderschap meer gespreid in de organisatie (zie hoofdstuk 5).

Al in 2007 formuleerde de Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleidingen (ICL) van de Vereniging van Universiteiten (VSNU) het competentieprofiel van de eerste-graadsleraar met daarin een onderzoekscompetentie. Voor de tweedegraadsleraar werd in 2011 door de HBO-Raad een competentie 'praktijkonderzoek' opgenomen, terwijl de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (nu Onderwijsscoöperatie) al in 2006 de competentie reflectie en ontwikkeling formuleerde voor leraren primair onderwijs. Inmiddels zijn door de Onderwijsscoöperatie herziene bekwaamheidseisen geformuleerd die zowel gelden voor leraren primair onderwijs als voor leraren voortgezet en beroepsonderwijs (zie site: <http://bekwaamheidseisen.onderwijsscooperatie.nl/wp-content/uploads/sites/13/2016/04/Voorstel-Herijking-Bekwaamheidseisen-2014.pdf>). Deze bekwaamheidseisen zijn per 1 augustus 2017 in werking getreden. Over de onderzoeksbekwaamheid vinden we de volgende formuleringen:

- De leraar heeft een onderzoekende, resultaat- en ontwikkelingsgerichte houding. Hij wil zich blijven ontwikkelen in zijn werk. Hij vindt het belangrijk om dat samen met zijn collega's te doen. (p.6)
- De leraar (...) werkt met een onderzoekende, resultaat- en ontwikkelingsgerichte houding zowel in de dagelijkse uitvoering als bij het bijstellen en verbeteren van het onderwijs (p.9: leraar primair onderwijs).
- De leraar kan meewerken aan praktijkgericht onderzoek ten behoeve van onderwijsontwikkelingen en gebruikmaken van nieuwe kennis en inzichten uit onderzoek die praktijkgericht zijn uitgewerkt en beproefd (p.10: leraar primair onderwijs en p.14: tweedegraadsleraar).
- De leraar kan praktijkgericht onderzoek ontwerpen en uitvoeren ten behoeve van onderwijsontwikkelingen en gebruikmaken van nieuwe kennis en inzichten uit

Lerarenopleiders:

- hebben een onderzoekende houding,
- zijn vaardig in het uitvoeren en begeleiden van onderzoek,
- werken onderzoeksmatig ten behoeve van verbetering van de eigen opleidingspraktijk,
- verrichten zelf onderzoek om de eigen onderwijspraktijk te verbeteren,
- houden hun vakliteratuur bij,
- nemen deel aan professionaliseringsactiviteiten,
- begeleiden leraren in de verwerving van onderzoeksvaardigheden,
- stimuleren de onderzoekende houding van aankomende leraren,
- dragen bij aan het ontstaan van een onderzoekende cultuur op de lerarenopleiding.

Veel lerarenopleidingen hebben nog een slag te maken als het gaat om het stimuleren en bevorderen van een onderzoekende houding van de leraar in opleiding. Soms hebben opleiders zich zelf die onderzoekende houding nog niet eigen gemaakt. Ook zien we veel te vaak een soort pavlovreactie: aankomende leraren een onderzoekende houding bijbrengen? Dan laten we hen, het liefst elk opleidingsjaar opnieuw, een onderzoek uitvoeren en dat rapporteren in een verslag! Daarmee leren zij vast wel een repertoire aan onderzoeksvaardigheden aan, maar verwerven zij ook een onderzoekende houding? Daar is meer voor nodig. Opleiders zouden zich het beoordelen van al die onderzoeksverslagen kunnen besparen als er meer nagedacht zou worden over hoe onderzoek in de opleidingen geen saus zou zijn die over het curriculum heen wordt gelegd, maar een marinade (zie ook hoofdstuk 4): alle onderdelen van het curriculum zouden moeten 'marineren' in een onderzoeksmatige benadering.

9.2.3 Leidinggeven aan lerarenopleidingen

Als scholen onderzoekender worden, zou het aanbeveling verdienen dat opleidingsinstituten zich transformeren tot onderzoekende instituten. Instituten die zich kenmerken door een onderzoekende cultuur zouden niet alleen ondersteunend en faciliterend zijn voor het onderzoeksmatig denken en werken van de opleiders, maar zouden ook een voorbeeld zijn voor de aankomende leraren die straks werken in onderzoekende scholen. Onderzoekende opleidingsinstituten stellen lerarenopleiders in staat om het voorbeeld te geven aan aanstaande leraren voor het functioneren in de onderzoekende school. Het is daarom belangrijk dat leidinggeven van opleidingsinstituten de onderzoekende houding van lerarenopleiders stimuleren, hun onderzoeksvaardigheden vergroten en een onderzoekende cultuur creëren in het instituut. Leidinggeven hebben een rol in het ontwikkelen van opleidingsinstituten tot onderzoekende onderwijsinstellingen.

9.3 Opleidingsdidactiek van lerarenopleiders

De didactiek van lerarenopleiders onderscheidt zich van andere hbo-docenten. Het maakt uit of je als musicus docent bent bij de opleiding voor sociale studies óf lerarenopleider bij de lerarenopleiding docent muziek of de pabo. Lerarenopleiders zijn volgens Swennen (2009) 'second order practitioners' oftewel 'tweede orde docenten' die naast het schoolvak (in dit voorbeeld muziek) ook lesgeven over het lesgeven. Dit doen ze via 'modeling' en het bespreken van hun eigen didactisch handelen: door niet alleen voorbeeldgedrag te tonen, maar dit ook te expliciteren en te legitimeren (Swennen, Korthagen, & Lunenberg, 2004). De lerarenopleider is dus een 'leraar van leraren' met een eigen opleidingsdidactiek.

Daarnaast wordt in toenemende mate van lerarenopleiders verwacht dat zij onderzoek doen, zoals beschreven in 9.2.2: de lerarenopleider als 'onderzoeker' (Lunenberg & Dengerink, 2016). In het rapport *Beoordelen is mensenwerk* (Andriessen & Manders, 2014) geeft de Expertgroep Protocol een beschrijving van het begrip onderzoekend vermogen dat van afgestudeerde hbo'ers wordt gevraagd. Het gaat om de volgende drie componenten: onderzoekende houding, kennis uit onderzoek van anderen toepassen en zelf onderzoek doen. Deze tendens naar academisering in de lerarenopleiding vraagt van lerarenopleiders dat zij niet alleen praktijkonderwijs van studenten begeleiden, maar zelf ook actief onderzoek doen (Vanassche, 2016). Voorwaardelijk hiervoor is de onderzoekende houding van lerarenopleiders.

Het is de vraag wat dit betekent voor de diversiteit aan rollen en taken die lerarenopleiders hebben. Beeldend hiervoor is de metafoor van de Januskop die Ducharme (1993) gebruikt voor de lerarenopleider, het hoofd met de (meer dan) twee gezichten. In het praktijkonderzoek dat is uitgevoerd op de Opleiding Leraar Basisonderwijs (pabo) van de Christelijke Hogeschool Ede (CHE) belichten we de onderzoeksmatige lerarenopleider vanuit deze opleidingsdidactiek en vanuit het onderzoekend vermogen.

9.4 Praktijkonderzoek in een lerarenopleiding

De pabo van de CHE onderstreept het belang van onderzoek. Een aantal kernbegrippen uit het missionstatement is bepalend voor de visie van de opleiding, namelijk: praktijkonderzoek, professionele leergemeenschap, topkwaliteit en kritisch (CHE, 2015). Het woord kritisch is voor de leidinggevenden van de opleiding de bril om naar het onderzoeksmatig werken van lerarenopleiders te kijken. Als we kritische studenten

willen opleiden, lerarenopleiders: de lerarenopleiding die lerarenopleiders opleiden, het werkzaam maken van het proces dat antwoort op de vraag: hoe verloopt het proces van de lerarenopleiding?

Om vanuit de opleiding te komen worden er vragen gesteld van lerarenopleiders: van ondervragen tot komen (Hs) rondes, name 2) en een cons

In de eerste r waarop de ge de hand van c kenmerken ge renopleiders i alle leidinggeve eindelijk zijn t consensusbije waarin als eer gevonden aan onderdeel bes Hiervoor is de briefjes waaro beschreven en schikken. Het vervolg van he dinggevend geïnteresseerd werken. Ze wil van de lerare zich verder te o

willen opleiden, wat betekent dit dan voor het onderzoeksmatig werken van de lerarenopleiders zelf? Vragen die de leidinggevendenden zich stellen zijn: geldt dit voor alle lerarenopleiders in dezelfde mate? Of is er sprake van differentiatie in diverse rollen die lerarenopleiders hebben? Zoals lerarenopleiders met de rol van 'onderzoeker' en lerarenopleiders met de rol van 'leraar van leraren'? Aan de eerste auteur van dit artikel, werkzaam op de CHE, werd gevraagd om onderzoek vorm te geven en uit te voeren dat antwoorden op deze vragen zou kunnen geven. We beschrijven hier opzet en verloop van het onderzoek, omdat het ook een werkwijze zou kunnen zijn voor andere lerarenopleidingen om het creëren van een onderzoekende cultuur in gang te zetten.

Om vanuit de vragen van de leidinggevendenden tot een goede onderzoeksvraag te komen werden aan de hand van de Delphi-methode zes leidinggevendenden van de teams van lerarenopleiders bevestigd. Deze onderzoeksmethode is een interactieve manier van ondervragen (Migchelbrink, 2016) en een geschikte manier om tot consensus te komen (Hsu & Sandford, 2007). Het hele proces bestond uit drie verschillende rondes, namelijk een mondeling interview (ronde 1), een digitale vragenlijst (ronde 2) en een consensusbijeenkomst (ronde 3).

In de eerste ronde is in het semi-gestructureerde interview gestart met een casus waarop de geïnterviewde heeft gereageerd en vervolgens dieper is bevestigd aan de hand van de topics uit de interviewleidraad. Uit deze interviews zijn een aantal kenmerken gededilleerd die volgens de leidinggevendenden belangrijk zijn voor lerarenopleiders in het kader van onderzoeksmatig werken. In de tweede ronde hebben alle leidinggevendenden via een digitale vragenlijst een prioritering aangebracht. Uiteindelijk zijn twaalf kenmerken meegenomen naar de derde ronde, de zogenaamde consensusbijeenkomst. Deze bijeenkomst bestond uit verschillende onderdelen, waarin als eerste een terugkoppeling en bespreking van de interviews heeft plaatsgevonden aan de hand van een korte samenvatting van elk interview. Het tweede onderdeel bestond uit positionering van de kenmerken door de leidinggevendenden. Hiervoor is de werkvorm 'muurtje bouwen' gebruikt. De leidinggevendenden kregen briefjes waarop de verschillende kenmerken van onderzoeksmatig werken stonden beschreven en moesten deze vervolgens op een voor hen passende manier rangschikken. Het laatste onderdeel van de consensusbijeenkomst was gericht op het vervolg van het onderzoek onder lerarenopleiders. Hier is in samenspraak met de leidinggevendenden de onderzoeksvraag geformuleerd. De leidinggevendenden waren vooral geïnteresseerd in de vraag *wat de visie van de lerarenopleiders is op onderzoeksmatig werken*. Ze wilden daarnaast een beeld krijgen van de *ervaring en huidige werkwijze van de lerarenopleiders en van de elementen die lerarenopleiders nodig hebben om zich verder te ontwikkelen op het terrein van onderzoeksmatig werken*.

Het Delphi-onderzoek werd vervolgd door het verrichten van onderzoek onder de lerarenopleiders. Allereerst werd het verslag van de interviews met de leidinggevers voorgelegd aan de opleiders met de vraag daarop schriftelijk en mondeling te reageren. Daarna werden de lerarenopleiders in kleine groepen, zogenaamde focusgroepen, bevraagd op het thema. Deze focusinterviews zijn gestart met een korte inleiding aan de hand van het beeld van de Januskop over de verschillende rollen van de lerarenopleider. Vervolgens heeft een open interview plaatsgevonden aan de hand van een kernbegrip uit het missionstatement van de opleiding, namelijk het begrip 'kritisch'. Daarnaast heeft elke lerarenopleider op gele 'post-it'-briefjes voorbeelden geschreven van situaties waarin zij het onderzoeksmatig werken vormgeven. Tot slot zijn ze bevraagd op de randvoorwaarden die nodig zijn om het onderzoekend werken binnen de opleiding verder vorm te geven.

In totaal zijn er 31 lerarenopleiders bevraagd in vijf verschillende focusgroepen. De focusgroepen zijn zoveel mogelijk samengesteld aan de hand van de rollen die de lerarenopleiders hebben. De lerarenopleiders hebben allen de rol van vakdidacticus en daarnaast een andere rol. Zo was er een groep lerarenopleiders met de rol van ontwikkelaar, een groep lerarenopleiders met de rol van coach en een groep lerarenopleiders met de rol van onderzoeker. Naast deze drie focusgroepen waren er nog twee gemengde focusgroepen van lerarenopleiders met verschillende rollen. De uitkomsten van dit onderzoek worden in de volgende paragraaf beschreven.

9.5 Het onderzoeksmatig werken van lerarenopleiders

In het onderzoek stonden drie vragen centraal:

1. Wat is de visie van lerarenopleiders op onderzoeksmatig werken?
2. Op welke manieren werken lerarenopleiders onderzoekend?
3. Wat heeft de lerarenopleider nodig om zich hierin verder te professionaliseren?

We beschrijven in deze paragraaf de resultaten per vraag.

9.5.1 Wat is de visie van lerarenopleiders op onderzoeksmatig werken?

Lerarenopleiders op de CHE zijn zich bewust van de verschillende gezichten (de Januskop) die een lerarenopleider heeft in het opleiden van studenten voor het primair

onderwijs. Z
gaat over h
derwijsdida
houding en
len kritische
kinderen zich
betekent dat
vak, naar de
van leraren'
werken door

De lerarenop
ning bij. Zij v
werken voor
kwame leerkr
normale attit

"Is het waar d
dat zo is, is er

Wanneer de
pas een geza
werken van d

9.5.2 Op w

De *opleidings*
studenten eer
van het voorb

Dit doen de le

Alle lerarenop
duidelijk maa
(aanstaande) l

"Je bent eer

onderwijs. Ze geven aan dat onderzoeksmatig werken meer is dan kritisch zijn. Het gaat over het aanbieden van onderwijsconcepten als onderzoekend leren en onderwijsdidactiek aan studenten. Daarnaast gaat het ook over de onderzoekende houding en het zelf onderzoek doen door lerarenopleiders. De lerarenopleiders willen kritische studenten opleiden, hen leren hoe je onderwijs kunt geven waardoor kinderen zich kunnen ontwikkelen tot nieuwsgierige, onderzoekende leerlingen. Dit betekent dat lerarenopleiders zelf ook kritisch moeten zijn, kritisch naar het eigen vak, naar de onderwijspraktijk, naar de organisatie. Lerarenopleiders die een 'leraar van leraren' willen zijn, moeten hetzelfde proces van kritisch en onderzoeksmatig werken doorlopen als de studenten.

De lerarenopleiders met de rol van onderzoeker plaatsen hier echter een kanttekening bij. Zij vinden het noodzakelijk om samen eerst het begrip onderzoeksmatig werken voor studenten goed te definiëren. Wat verwachten we van een beroepsbekwame leerkracht? Is onderzoek een professie óf is een onderzoekende houding een normale attitude voor iemand die lesgeeft? Zoals een van de opleiders opmerkte:

"Is het waar dat de pabo een meer doenerige dan een denkerige omgeving is? En als dat zo is, is er dan nog niet heel veel nodig om daar meer evenwicht in te krijgen?"

Wanneer de opleiding bovenstaande vragen met elkaar heeft besproken, kan men pas een gezamenlijke visie ontwikkelen met betrekking tot het onderzoeksmatig werken van de lerarenopleider, aldus de onderzoekers.

9.5.2 Op welke manieren werken lerarenopleiders onderzoekend?

De *opleidingsdidactiek* van lerarenopleiders vertaalt zich in 'modeling'. Ze houden studenten een spiegel voor en vertonen zelf voorbeeldmatig gedrag. De verdieping van het voorbeeldmatig zijn uit zich in expliciteren en legitimeren.

Dit doen de lerarenopleiders

Alle lerarenopleiders zien het belang van het voorbeeldgedrag waarin de opleider duidelijk maakt op welke manier zijn eigen functioneren voorbeeldmatig is voor (aanstaande) leraren.

"Je bent een identificatiefiguur, waarbij je ook zelf kritisch moet kunnen denken."

In alle focusgroepen kwamen voorbeelden naar voren van de manier waarop lerarenopleiders 'modellen'. Lerarenopleiders stellen zichzelf en studenten vragen om bepaalde zaken te begrijpen. Ook dagen de lerarenopleiders tijdens de colleges de studenten uit literatuur te lezen en onderbouwde keuzes te maken. Andere lerarenopleiders tonen voorbeeldmatig gedrag door samen met studenten een onderzoekje te doen tijdens de colleges. Door bijvoorbeeld ter plekke data te verzamelen via apps, waarbij deze gegevens weer gebruikt worden in het vervolg van het onderwijs. Het komt ook voor dat lerarenopleiders die zelf onderzoek doen, studenten daarover vertellen.

Dit doen de lerarenopleiders bijna niet

Voorbeeldgedrag van lerarenopleiders is belangrijk, maar niet voldoende. Het is ook belangrijk dat een lerarenopleider uitlegt wat hij of zij aan het doen is in de les, zodat studenten leren wat de achterliggende gedachte of theorie van de didactiek is. Het zogenaamde *expliciteren* van het voorbeeldgedrag. Daarnaast is er het *legitimeren* waarbij de opleider het voorbeeldgedrag onderbouwt door er theoretische noties aan te verbinden.

Zowel het expliciteren als het legitimeren werd slechts door één lerarenopleider genoemd. Deze lerarenopleider experimenteert tijdens de colleges met allerlei activiteiten en werkvormen en bespreekt vervolgens met studenten wat er wel of niet werkt en wat daar de reden van kan zijn.

"Kijk, dit was een pilot voor mij, dit werkt dus niet en dit werkt ook in je klas niet omdat..."

Het *onderzoekend vermogen* van lerarenopleiders komt naar voren in de onderzoekende houding, het onderzoek toepassen en het zelf onderzoek doen.

Dit doen de lerarenopleiders

De onderzoekende houding komt volop naar voren in de gesprekken met de lerarenopleiders. Allereerst is er de 'gerichtheid op bronnen'. Lerarenopleiders op de CHE bestuderen literatuur voor de ontwikkeling van onderwijsprogramma's en voor de voorbereiding van de colleges. Ze vinden het belangrijk te onderzoeken welke nieuwe ontwikkelingen, visies en trends er zijn op hun vakgebied. Het tweede kenmerk dat de lerarenopleiders noemen is het 'kritisch zijn: is het wel zo?' Ze gaan in

de literatuur
Hierbij zoeken
bruiken in hun
alleen kritisch
de opleiding. T
onderdeel wil
opleiders al di
gestrand door

"Wij hadde
gedaan, dat
bracht een a

Lerarenopleide
de kaders die
derzoekers zelf
kiezen.

Dit doen de lerarenopleiders

De overige ken
lerarenopleider
en wil graag ni
houding' met a
van de ander. E
om zich zo mee
belang van 'per
een bepaalde b
een lerarenople
het belangrijk is

Dit doen de lerarenopleiders

Het tweede en c
onderzoek en he
Als lerarenoplei
thema's en niet

² Professionele L

de literatuur op zoek naar bronnen waarmee ze hun eigen beelden kritisch bezien. Hierbij zoeken ze ook naar theorie die de reeds bekende theorieën en visies die ze gebruiken in hun onderwijspraktijk tegenspreken. Lerarenopleiders zijn overigens niet alleen kritisch op zichzelf, ze stellen ook kritische vragen bij de gemaakte keuzes van de opleiding. Tot slot is er de 'behoefte om opgedane kennis met elkaar te delen, het onderdeel willen zijn van leergemeenschappen'. Op dit gebied hebben de lerarenopleiders al diverse initiatieven genomen, maar deze zijn in de loop van de tijd weer gestrand door gebrek aan tijd.

"Wij hadden zo'n twee jaar geleden een eigen PLC²-tje. Dat hebben we denk ik drie keer gedaan, dat was heel leuk, maar we hebben dat dus niet door kunnen zetten. Iemand bracht een artikel in, dat gingen we lezen, iedereen had dan een beurt."

Lerarenopleiders met de rol van ontwikkelaar plaatsen tot slot nog vraagtekens bij de kaders die gesteld zijn voor het curriculum. Opvallend is vervolgens dat de onderzoekers zelf ook de ruimte en de vrijheid nemen om hierin een eigen richting te kiezen.

Dit doen de lerarenopleiders soms ook

De overige kenmerken van een onderzoekende houding worden door individuele lerarenopleiders genoemd. De ene lerarenopleider benoemt 'het nieuwsgierig-zijn' en wil graag nieuwe dingen ontdekken. Een ander spreekt meer vanuit een 'open houding' met andere collega's en gaat in dialoog op zoek naar de onderliggende visie van de ander. Er is ook een lerarenopleider die meer 'wil begrijpen en doorgronden', om zich zo meer te kunnen specialiseren. Een volgende lerarenopleider noemt het belang van 'perspectiefwisseling' door vanuit het perspectief van het werkveld naar een bepaalde beleidsmaatregel te kijken. Ook 'de gerichtheid op zeker weten' is door een lerarenopleider naar voren gebracht. Hierbij benadrukt deze lerarenopleider dat het belangrijk is valide onderzoeksinstrumenten te gebruiken bij studentevaluaties.

Dit doen de lerarenopleiders bijna niet

Het tweede en derde onderdeel van het onderzoekend vermogen, het *toepassen van onderzoek* en het *zelf onderzoek doen* komen bijna niet naar voren in de gesprekken. Als lerarenopleiders onderzoek toepassen, is dat onderzoek over vakinhoudelijke thema's en niet over opleidingsdidactiek. Voor wat betreft het zelf onderzoek doen,

² Professionele LeerGemeenschap

doen alleen lerarenopleiders met de rol van onderzoeker (praktijk)onderzoek. Andere lerarenopleiders evalueren wel hun eigen onderwijspraktijk binnen de PDCA³-cyclus van de opleiding. Hierbij is het echter wel de vraag of dit op een heel systematische manier gebeurt.

“Tijdens het lesblok verzamel ik opmerkingen... na afloop bespreek ik de verbeterpunten met lesgevende docenten.”

9.5.3 Wat heeft de lerarenopleider nodig om zich hierin verder te professionaliseren?

Om als lerarenopleiders het onderzoeksmatig werken nog beter te kunnen vormgeven is er onder de lerarenopleiders behoefte aan verdere professionalisering. Uit onderzoek van Dengerink, Lunenberg en Kools (2015) blijkt dat lerarenopleiders zich de laatste jaren hebben ontwikkeld door informeel leren, zoals collegiale consultatie, het lezen van (wetenschappelijke) vakliteratuur en het bijwonen van studiedagen en conferenties. Deze professionaliseringsactiviteiten worden ook volop door de lerarenopleiders van de CHE genoemd. Ze willen graag meer overleggen en samenwerken met collega's, een periode meelopen in het basisonderwijs, of een conferentie bezoeken. Uit het onderzoek onder VELON-opleiders blijkt verder dat de lerarenopleiders de laatste jaren meer willen experimenteren, hun eigen onderwijspraktijk willen onderzoeken. Ook Kools en Koster (2016) noemen het doen van onderzoek een professionele leerstrategie voor lerarenopleiders. Dit wordt echter in de focusgesprekken met lerarenopleiders van de CHE slechts door één lerarenopleider aangestipt.

“Ik zou wel heel graag met het lectoraat naar mijn vak willen kijken. Gewoon van oké, wat ben ik nu aan het doen? Is dit wat nodig is? Is dat waar de basisschool om vraagt? Wat zegt de theorie hierover? Gewoon de onderzoeksmatige kant op de theorie die ik aanbied.”

We hebben ook gevraagd naar wat de lerarenopleiders nodig hebben van hun leidinggevend om het onderzoeksmatig werken verder vorm te geven. In alle focusgroepen komt de behoefte aan onderzoeksmatig leiderschap naar voren, waarin leidinggevend een onderzoekende houding hebben, over onderzoeksvaardigheid beschikken en een onderzoekende cultuur kunnen creëren. Het creëren van een professionele leergemeenschap met een onderzoekende cultuur vraagt volgens de

³ Plan Do Check Act

lerarenoplei
renopleiders
de visie moe
nodig die in
vende die ze
onderzoek er
gen de lerar
om tijd.

“Op het n
wacht ik o
hangt het
echt een p

Andere zaken
het creëren v
tratieve gege
van de CHE ni

9.6 Hand

Zowel de rolle
van opleidings
ling verdienen
handelen: vrij
tige benaderin
leergemeensch
en ervaringen
len en construe
ning' bij studen

Ook lerarenopl
meenschap ku
daarover in dia
hun didactiek t
onderzoekende
om hun studen

lerarenopleiders allereerst om een visie op het onderzoeksmatig werken van lerarenopleiders binnen de opleiding; de leidinggevendenden zouden het ontwikkelen van de visie moeten initiëren. Daarnaast hebben de lerarenopleiders een leidinggevende nodig die in staat is tot *capacity building*. Ze hebben behoefte aan een leidinggevende die zelf het goede voorbeeld geeft, die beleidsmaatregelen onderbouwt door onderzoek en die gesprekken over de kwaliteit van onderwijs stimuleert. Tot slot vragen de lerarenopleiders om een ondersteunende context, waarbij het vooral gaat om tijd.

“Op het moment dat een Management Team zegt, dit vinden we belangrijk, dan verwacht ik ook een investering, want dan kun je het ook structureel in gaan zetten en nu hangt het af van je eigen motivatie en je eigen privé-tijd die je erin stopt en dat vind ik echt een punt van zorg.”

Andere zaken die volgens Bolhuis en Kools (2012, p. 182) ook voorwaardelijk zijn voor het creëren van een onderzoekende cultuur, zoals toegang tot bronnen en administratieve gegevens om verder onderzoek te doen, worden door de lerarenopleiders van de CHE niet genoemd.

9.6 Handreikingen

Zowel de rollen van aanstaande leraren als van lerarenopleiders en leidinggevendenden van opleidingsinstituten zijn veranderd. Voor aanstaande leraren zou het aanbeveling verdienen dat het curriculum doortrokken zou zijn van onderzoekend denken en handelen: vrijwel alle onderdelen zouden kunnen marineren in een onderzoeksmatige benadering. Ook zouden aankomende leraren kunnen werken in professionele leergemeenschappen of ‘*communities of practice*’ (Krüger, 2015), waarin zij kennis en ervaringen die zij opdoen met werken met data in de praktijkscholen kunnen delen en construeren. Dit zou dit niet alleen de onderzoekende houding en ‘*deep learning*’ bij studenten stimuleren, maar zou ook het plezier in leren kunnen bevorderen.

Ook lerarenopleiders zelf zouden binnen hun instituut een professionele leergemeenschap kunnen vormen om zo te leren van elkaar door data te verzamelen en daarover in dialoog te gaan. Zo zouden opleiders samen na kunnen denken over hoe hun didactiek te richten op het opleiden van leraren tot onderzoekende leraren in de onderzoekende school. Bovendien doen zij daarmee ervaring op die hen kan helpen om hun studenten te begeleiden in het werken als professionele leergemeenschap.

Het zou een mooie manier kunnen zijn om te werken aan hun ontwikkelingsbekwaamheid, zoals dat in hun beroepsprofiel wordt onderverdeeld in reflectie, onderzoekend handelen en onderhouden van de eigen professionaliteit. Zij onderzoeken systematisch de eigen onderwijspraktijk en onderhouden de kennis op het gebied van het opleiden van leraren. Zowel door te werken in een professionele leer gemeenschap, als door de eigen praktijk te onderzoeken en zich voortdurend te professionaliseren, zijn zij een voorbeeld voor hun studenten.

Maar hoe creëer je een onderzoekende cultuur op een lerarenopleiding en hoe geef je daar leiding aan? Hoe kunnen met andere woorden lerarenopleidingen zich ontwikkelen tot onderzoekende onderwijsinstellingen waarin studenten worden opgeleid tot onderzoeksmatige denkers en waarin lerarenopleiders in staat worden gesteld om studenten daarnaartoe te begeleiden? We hebben in hoofdstuk 3 bevorderende en belemmerende factoren beschreven voor onderzoeksmatig leidinggeven, zoals die uit de literatuur naar voren komen. We beschreven daar ook interventies die bestuurders en schoolleiders zouden kunnen plegen om een onderzoekende cultuur te creëren, terwijl handreikingen en interventies ook naar voren komen in de andere hoofdstukken van dit boek vanuit ons eigen onderzoek. Leidinggevend van opleidingsinstituten zouden dit op dezelfde wijze kunnen aanpakken als bestuurders en schoolleiders dat doen.

Eerste noodzaak is dat leidinggevend zelf een onderzoekende houding hebben, over onderzoeksvaardigheid beschikken en dat zij een onderzoekende cultuur kunnen creëren. De leidinggevende geeft het goede voorbeeld en initieert de visie op onderzoeksmatig werken binnen de opleiding. Het ontwikkelen van een visie op onderzoeksmatig werken vereist allereerst dat gedeelde mentale modellen worden bevorderd. Het gaat daarbij om gedeelde opvattingen over het doel van onderzoeksmatig werken en over begrippen zoals data, onderzoek, onderzoekende houding van studenten en onderzoekende school (zie ook hoofdstuk 2). Dit vraagt ook om '*capacity building*': het ontwikkelen van het vermogen in het instituut om te leren van data met het doel deze data te gebruiken voor veranderingsprocessen.

Leidinggevend van lerarenopleidingen creëren een onderzoekende cultuur door de onderzoekende houding van de lerarenopleiders te stimuleren, door hen ruimte te geven om de eigen onderzoeksvaardigheden te vergroten en om onderzoek te verrichten naar de eigen opleidingspraktijk. Dat vergt een ondersteunende context die de cultuur van datagebruik stimuleert, zoals een veilige omgeving waarin de dialoog over data kan worden gevoerd, maar ook geld, bijvoorbeeld voor professionaliseringsactiviteiten, en vooral tijd om samen te werken aan en te leren van onderzoek.

Daarbij kun
professione
het doel te
door tijd in t
de opleiders
belangrijk vo
den zelf wer
en om zo een
zij onderwijs
een dialoog o
kwaliteit van

Zowel uit de
om een cultu
dat het datag
gespreid leid
len (zie ook h
gen. Het ond
van leidersch
zijn belangrij
leden elkaar r
den. Het geve
gebruiken van
tig werken in

Dit hoofds
rarenopleid
derzoekend
dactisch) h
naar moge
bestuurder
sionele nie
vragen te s
voor elders
maar ook j
schrijvers v
deren door

Daarbij kunnen leidinggevendenden de lerarenopleiders stimuleren om te werken als professionele leergemeenschap en zo in dialoog te gaan over verzamelde data met het doel te leren van elkaar. Zij kunnen daarin ondersteuning bieden, bijvoorbeeld door tijd in te roosteren voor samenwerking, door specialisten aan te stellen die met de opleiders samenwerken en door actief deel te nemen aan gezamenlijk werk. Ook belangrijk voor het ontwikkelen van een onderzoekende cultuur is dat leidinggevendenden zelf werken met data om hun visie op leren en onderzoeken te ondersteunen en om zo een voorbeeld te zijn voor het team van opleiders. Daarnaast monitoren zij onderwijsprocessen door evaluatiedata te verzamelen, die te analyseren en daar een dialoog over te voeren. Zij stimuleren zo gesprekken op basis van data over de kwaliteit van onderwijs en onderzoek.

Zowel uit de literatuur als uit onze onderzoeken blijkt dat leiderschap essentieel is om een cultuur van werken met data te ondersteunen. Schoolleiders rapporteren dat het datagebruik en het praktijkonderzoek in hun scholen succesvoller is als er gespreid leiderschap plaatsvindt in de zin van *'teacher leaders'* in verschillende rollen (zie ook hoofdstuk 5). Dat zou ook heel goed kunnen gelden voor lerarenopleidingen. Het onderkennen en erkennen van specialiteiten van opleiders, het toekennen van leiderschapsrollen op basis van kennis of expertise en daarvan gebruikmaken, zijn belangrijke kenmerken van een lerende cultuur. In zo'n cultuur gunnen teamleden elkaar ruimte en accepteren en waarderen zij elkaars kennis en deskundigheden. Het geven van professionele ruimte aan lerarenopleiders en het zelf nemen en gebruiken van die ruimte door de opleiders lijkt van belang voor het onderzoeksmatig werken in lerarenopleidingen.

Dit hoofdstuk benadrukt het belang van onderzoeksmatig werken van lerarenopleiders en het creëren van een onderzoekende cultuur. In een onderzoekende cultuur is het gebruikelijk dat opleiders zichzelf en hun (didactisch) handelen kritisch onder de loep nemen en continu op zoek zijn naar mogelijkheden om de kwaliteit van het handelen te verbeteren. Als bestuurder van een lerarenopleiding vind ik dit van groot belang: professionele nieuwsgierigheid gedijt in een cultuur waarin het gebruikelijk is om vragen te stellen bij hetgeen algemeen aanvaard is en om open te staan voor elders ontwikkelde kennis en daaruit voortvloeiende opvattingen, maar ook je eigen opvattingen van tijd tot tijd ter discussie te stellen. De schrijvers van het hoofdstuk doen de aanbeveling om zo'n cultuur te bevorderen door het instellen van een professionele leergemeenschap binnen

het instituut. En daar zou ik graag onze partner in het opleiden van leraren bij willen betrekken, namelijk het werkveld. Het is voor mij essentieel dat de onderzoekende cultuur zich niet beperkt tot de lerarenopleiding, maar zich uitstrekt naar de partnerscholen in het werkveld. Uiteindelijk benadrukken we het belang van onderzoeksmatig werken niet omdat we een hobby willen beoefenen, maar omdat we ervan overtuigd zijn dat dit de kwaliteit van de leraren die we opleiden – gezamenlijk met het werkveld – ten goede komt en uiteindelijk dus ook het onderwijs in de basisscholen. Het inrichten van professionele leergemeenschappen zou zich dus niet moeten beperken tot het instituut voor lerarenopleiding, maar moet ook de deelnemers uit het werkveld omvatten.

Tot slot wil ik ter relativering ook benadrukken dat we bij het belang van het gebruik van data door lerarenopleiders en door leraren, ook moeten investeren in discussies over de kwaliteit van het onderwijs dat we willen realiseren. In dergelijke discussies hoort namelijk ook thuis dat we gezamenlijk nadenken over de soort data die we willen verzamelen en hoe we ze willen gebruiken. In een variant op een bekend lemma zou ik zeggen: "Meten is weten, maar men mag niet de onmeetbare essentie vergeten."

Joke Snippe

Voorzitter CvB Hogeschool Marnix Academie

Literatuur

- Andriessen, D., & Manders, P. (2014). *Beoordelen is mensenwerk*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Bolhuis, S., & Kools, Q. (2012). *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding*. Tilburg: Fontys Lerarenopleiding.
- Bolhuis, E. D., Schildkamp, K., Luyten, H., & Voogt, J. M. (2017). Het gebruik van data door lerarenopleiders van de pabo. *Pedagogische Studiën*, (94), 49 – 70.
- CHE (2015). *Opleidingsplan 2014-2017*. Ede: CHE.
- Dengerink, J., Lunenberg, M., & Kools, Q. (2015). What and how teacher educators prefer to learn. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 78 – 96.
- Ducharme, E. (1993). *The lives of teacher educators*. New York: Teachers College Press.
- Earl, L., & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world. Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- HBO-Raad (2011). *Generieke Kennisbasis Tweedegraads lerarenopleidingen*.
- Hsu, C.-C., & Sandford, B. (2007). The Delphitechnique: making sense of consensus. *Practical assessment, research and evaluation*, 12(10), 1 – 8.

- ICL van de VSNU
op het acad.
- Kools, Q., & Kost
nisbasis Le
- Krüger, M. (2015)
opleiders, 36
- Lunenberg, M., &
lerarenopleid
- Migchelbrink, F.
sterdam: SW
- Swennen, A. (200
nen, *Becomin*
ger Science+E
- Swennen, A., Kort
schrift voor Le
- Uiterwijk-Luijk, L.,
dents' inquiry
- Vanassche, E. (201
nisbasis Lerar
druk.
- Vereniging voor Le

- ICL van de VSNU (2007). *Vakinhoudelijk Masterniveau – Visie van de Universitaire lerarenopleidingen op het academisch gehalte van eerstegraads leraren*.
- Kools, Q., & Koster, B. (2016). Hoe blijf je als lerarenopleider in ontwikkeling? In I. G. Geerdink, *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 1: De Lerarenopleider* (pp. 51-77). VELON.
- Krüger, M. (2015). De Community of Practice onderzoeksmatig leiderschap. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 137 – 142.
- Lunenberg, M., & Dengerink, J. (2016). Beroep: lerarenopleider. In G. Geerdink & I. Pauw, *Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 1: De Lerarenopleider* (pp. 15-25). Werkendam: Hollandse Indruk.
- Migchelbrink, F. (2016). *Handboek praktijkgericht onderzoek. Zorg, welzijn, wonen en werken*. Amsterdam: SWP.
- Swennen, A. (2009). *Becoming a Teacher Educator: Voices of beginning Teacher Educators*. In A. Swennen, *Becoming a Teacher Educator. Theory and practice for Teacher Educators* (pp. 91-102). Springer Science+Business Media B.V.
- Swennen, A., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2004). Congruent opleiden door lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(2), 17 – 27.
- Uiterwijk-Luijk, L., Krüger, M., Zijlstra, B., & Volman, M. (submitted). Teachers' role in stimulating students' inquiry habit of mind in primary schools.
- Vanassche, E. (2016). De professionele identiteit van lerarenopleiders. In G. Geerdink & I. Pauw, *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 1: De Lerarenopleider* (pp. 29-39). Werkendam: Hollandse Indruk.
- Vereniging voor Lerarenopleiders (VELON) (2012). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders*.