

# 'Ik heb nieuwe inzichten opgedaan'

De betekenis van kenniskringen voor de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders

Bob Koster, Tine Béneker, Quinta Kools & Desirée Joosten-ten Brinke

Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Samenvatting

*Als lectoren van de Fontys Lerarenopleiding Tilburg zijn we benieuwd wat deelname aan een kenniskring betekent voor de professionalisering van opleiders; wat leren zij ervan (kennis, gedrag, houding) en waarvan leren zij? Het gaat om de professionele ontwikkeling van individuele lerarenopleiders gericht op het verdiepen van de rol die zij hebben als onderzoeker. De ontwikkeling van deze rol vindt plaats door deelname aan een kenniskring waarin een lector als ervaren onderzoeker een impuls geeft. Nog weinig onderzoek is gedaan naar wat de specifieke leeropbrengsten van deelname aan kenniskringen zijn en welke leeractiviteiten stimulerend zijn voor het bereiken van die leeropbrengsten. Het is een verkennend onderzoek waarin 23 kenniskringleden uit vier kenniskringen participeren. Van de vier kenniskringen zijn er twee minder dan een jaar geleden gestart en twee bestaan al langer. Uit de analyse van de data blijkt dat kenniskringleden nieuwe kennis opdoen, zowel over het thema van het lectoraat als over het doen van onderzoek. Verder geven kenniskringleden aan dat zij anders handelen (gedrag) en dat hun houding ten opzichte van onderzoek is veranderd. Ervaren kenniskringleden benoemen in vergelijking met beginnende kenniskringleden meer gedragsopbrengsten, bijvoorbeeld dat ze studenten anders zijn gaan begeleiden, ervaren kenniskringleden geven ook aan dat zij veel leren van het doen van onderzoek. Met name de interactie tussen de kenniskringleden is stimulerend voor het leren. Ons onderzoek laat zien dat deelname aan een kenniskring leidt tot een scala aan opbrengsten, die zowel de lerarenopleider als de opleiding ten goede komen.*

## Inleiding

Onderzoek neemt een steeds belangrijkere plaats in bij het opleiden van leraren. In het ver- lengde daarvan worden lerarenopleiders geacht competenties te ontwikkelen zowel ten aan- zien van het kunnen begeleiden van onderzoek als het zelf kunnen uitvoeren van onderzoek (Cochran-Smith, 2003; Swennen, Jones, & Volman, 2010; Willemse & Boei, 2013). Het ontwik- kelen van deze onderzoekscompetenties kan op verschillende manieren. Deelname aan een kenniskring van een lectoraat is een van de mogelijkheden om professionalisering van docenten in het doen van onderzoek te bewerkstelligen (SKO, 2008). Lectoraten zijn in 2001 in het Neder- landse Hoger Beroepsonderwijs (HBO) ingesteld om door middel van praktijkonderzoek een bijdrage te leveren aan kennisontwikkeling, curriculumvernieuwing en professionalisering. Nederland kent ruim 125 lectoraten in het pedagogisch / educatieve domein. Lectoraten bestaan doorgaans uit een lector en een kenniskring waarin opleiders (samen met de lector) praktijkon- derzoek doen binnen het thema van het lectoraat. Een lector in het Nederlandse HBO is een gepromoveerde onderzoeker die praktijkgericht onderzoek initieert en coördineert, en die (bege)leiding geeft aan docenten die onderzoek doen in de kenniskring.

Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT) is een tweedegraads lerarenopleiding met acht lecto- raten waarbij in totaal zo'n 40 opleiders in kenniskringen participeren. De auteurs zijn allemaal

lector bij FLOT en waren benieuwd wat deelname aan de kenniskring betekent voor de professionalisering van opleiders: wat leren zij ervan en op welke manier leren zij?


Vanuit deze gedachte zijn we gezamenlijk een verkennend onderzoek gestart waaraan alle 23 opleiders van onze vier kenniskringen deelnamen. Naast het in kaart brengen van de leeropbrengsten en de leeractiviteiten, vergelijken we de resultaten van een groep opleiders die minder dan een jaar in een kenniskring participeert met een groep opleiders die meer dan een jaar deelneemt in een kenniskring.

Dit onderzoek is gestart vanuit onze gezamenlijke 'opdracht' om onze kenniskringleden te professionaliseren in het doen van onderzoek en hen in te wijden in het inhoudelijk thema van het lectoraat. De lerarenopleiders doen onderzoek naar hun eigen praktijk om die te verbeteren. De keuze om ons gezamenlijk onderzoek te richten op de professionalisering van onze kenniskringleden betekent dat we het doen van onderzoek naar 'je eigen praktijk' ook zelf uitvoeren. De kenniskring is immers 'onze praktijk' als lectoren en ons doel is het leren in de kenniskring te optimaliseren.

### **Professionele ontwikkeling in en door het doen van onderzoek (theoretische onderbouwing)**

In dit onderzoek ligt de focus op professionele ontwikkeling van lerarenopleiders. Onder professionele ontwikkeling wordt verstaan dat een individuele lerarenopleider de kwaliteit van zijn of haar werk verhoogt en probeert *"to become the best professional one can possibly be"* (Smith, 2003, p. 203). Daarbij kan het zowel gaan om het leren van ervaring, om informele manieren van leren binnen een school of instituut, als om formele manieren van leren door middel van scholing of deelname aan professionaliseringsactiviteiten (Day, 1999).

In deze paragraaf gaan we na welke rollen lerarenopleiders hebben en komen tot de conclusie dat de onderzoeksrol een belangrijke rol is. Vervolgens werken we uit wat manieren zijn om aan professionele ontwikkeling te werken voor lerarenopleiders en gaan we dieper in op één van die manieren, namelijk het deelnemen aan een kenniskring.



**Onderzoek  
moet leiden tot  
nieuwe, bruikbare  
kennis of kennis-  
producten.**

### **Rollen voor lerarenopleiders**

Op basis van een uitgebreide reviewstudie naar het beroep van lerarenopleider (Lunenberg, Dengerink & Korthagen, 2013) worden zes rollen van lerarenopleiders afgeleid: die van leraar van leraren, onderzoeker, begeleider, curriculumontwikkelaar, poortwachter en bruggenbouwer, waarbij over de eerste twee rollen de meeste literatuur beschikbaar is. Dit sluit aan bij het onderscheid dat Robinson en McMillan (2006) maken tussen de 'teacher-educator-as-teacher' rol en de 'teacher-educator-as-inquirer' rol.

Over de rol van de lerarenopleider als leraar van leraren is al veel bekend (Murray & Male, 2005; Smith, 2010). Hoewel de rol van de lerarenopleider als onderzoeker ondertussen wereldwijd wel geaccepteerd lijkt door universiteiten en hogescholen (Lunenberg et al., 2013), wordt nog verschillend gedacht over de invulling van deze rol, die varieert van het lezen van literatuur, via het begeleiden van onderzoek door studenten naar het zelf uitvoeren van onderzoek (Murray, Czerniawski, & Barber, 2011).

Het doen van onderzoek door lerarenopleiders is om verschillende redenen van belang. Ten eerste draagt onderzoek door lerarenopleiders bij aan het ontwikkelen van een kennisbasis en aan de verbetering van het curriculum (Willemse & Boei, 2013) en ten tweede is zelf onderzoek doen een professionele leerstrategie om nieuwe kennis op te doen en te blijven ontwikkelen (Bolhuis & Kools, 2012). Het doen van onderzoek met als doel de eigen praktijk te verbeteren is voor de meeste lerarenopleiders een nieuwe vaardigheid. In hun eigen opleiding (bijvoorbeeld bij biologie of letterkunde) hebben ze doorgaans wel kennis gemaakt met onderzoek, maar onderzoek in vakdisciplines is van andere aard dan het praktijkonderzoek dat in het onderwijs wordt toegepast. Het professionaliseren van lerarenopleiders in het doen van onderzoek is daarom gewenst (Van Vlokhoven, Kools, Geerdink, Boei, & Willemse, 2013). Lerarenopleiders zouden kunnen starten met 'kleine' onderzoeken die relevant zijn voor hun eigen opleidingspraktijk waarbij het samen aan onderzoek werken in zogenaamde '*communities of inquiry*' een goede ondersteuning kan zijn (zie Boei, Willemse, Geerdink, Kools, & Van Vlokhoven, 2014). Juist het samen uitwisselen van kennis en ervaringen met collega's bij professionaliseringsactiviteiten wordt door lerarenopleiders genoemd als het meest gewaardeerd element (Van Vlokhoven et al., 2013). Het elkaar voortdurend vragen stellen en het gebruik van gegevens vanuit de praktijk staat hierbij centraal (Dinkelman, 2011; Gallagher, et al., 2011). De aanwezigheid van een meer ervaren onderzoeker in dergelijke groepen draagt in positieve zin bij aan het bereiken van verdieping (Adamson & Walker, 2011; Murray, et al., 2009).

### **Kenniskringen als professionaliseringplek**

Een kenniskring is een groep docenten die onder leiding van een lector onderzoeksprojecten uitvoert binnen het thema van het lectoraat (Kwakman, 2003). Een kenniskring is te beschouwen als een onderzoeksgroep of een '*community of inquiry*', waarbij de lector als ervaren onderzoeker zorgt voor verdieping bij de deelnemers. Deelname aan de kenniskring zorgt ervoor dat docenten de kans krijgen onderzoekscompetenties te ontwikkelen en kennis op te doen ten aanzien van het lectoraatsthema. Kwakman voegt eraan toe (p. 12): "*Hoewel de kenniskring hiermee een belangrijke rol vervult in de verdere professionalisering van docenten, is het nadrukkelijk ook de bedoeling dat de activiteiten van docenten in de kenniskring in wisselwerking staan met het onderwijs. Dat wil zeggen dat het onderzoek moet leiden tot nieuwe kennis of kennisproducten die binnen het onderwijs bruikbaar zijn, zoals bijvoorbeeld nieuwe leerstof of een nieuwe aanpak.*"

In kenniskringen krijgen lerarenopleiders dus de mogelijkheid om ervaring op te doen met het doen van onderzoek. Het doel van dat onderzoek is het verbeteren van de eigen praktijk. Daarbij lijkt *self study* beter te passen dan een grootschalig empirisch-analytisch onderzoek' (Boei, et al, 2014). Naast een focus op onderzoek naar de eigen praktijk, kenmerkt *self study* onderzoek zich door het gebruik van kwalitatieve onderzoeksmethoden, het interactieve karakter van het onderzoeksproces, door het inschakelen van anderen en kritische vrienden, en door 'betrouwbaarheid' om de onderzoekskwaliteit te beoordelen (Vanassche & Kelchtermans, 2014).

De focus voor dit artikel is de professionele ontwikkeling van individuele lerarenopleiders gericht op het verdiepen van de rol die zij hebben als onderzoeker. De ontwikkeling van deze rol vindt plaats door deelname aan een kenniskring waarin een lector als ervaren onderzoeker een impuls geeft. In deze kenniskringen vindt onderzoek plaats dat de kenmerken heeft

van *self study* met als belangrijkste focus het verbeteren van de eigen praktijk. Er is echter nog weinig bekend in de literatuur over de specifieke leeropbrengsten voor de deelnemende lerarenopleiders en over de leeractiviteiten die stimulerend zijn voor het bereiken van die leeropbrengsten. Daar richt ons onderzoek zich dan ook op.

## Methodie

### Context

In het onderzoek kijken we naar vier kenniskringen van vier lectoraten van Fontys lerarenopleiding Tilburg. De werkwijze binnen deze vier kenniskringen is in grote lijnen vergelijkbaar: alle opleiders die deelnemen aan een kenniskring zijn hiervoor gefaciliteerd in uren, zij krijgen ongeveer een halve dag per week. De kenniskringen komen tussen de 10 en 15 keer per jaar bij elkaar voor bijeenkomsten van ongeveer 3 uur. Tijdens deze bijeenkomsten wordt literatuur besproken en wordt de voortgang van de onderzoeken van de kenniskringleden besproken waarbij de kenniskringleden fungeren als elkaars critical friend. Elk jaar nemen de kenniskringleden deel aan (ten minste) één (internationaal) congres. De opleiders nemen vrijwillig deel aan een kenniskring, ze hebben gesolliciteerd voor een plek en zijn geselecteerd op grond van hun motivatie voor het doen van praktijkonderzoek, interesse voor het thema van het lectoraat, ambitie om kennis te ontwikkelen voor de onderwijspraktijk en de bereidheid om zich professioneel te ontwikkelen.

Van de deelnemende lectoraten is er één die gericht is op een specifiek vakgebied, namelijk vakdidactiek van de gammavakken. In de kenniskring van dit lectoraat participeren alleen opleiders uit de gammavakken. De overige drie lectoraten hebben een generieke thematiek, namelijk 'toetsen & beoordelen'; 'werkplekieren' en 'professionalisering'. In de kenniskringen van deze lectoraten participeren opleiders uit verschillende vakgebieden.

Twee kenniskringen - toetsen & beoordelen en professionalisering - zijn gestart in studiejaar 2010-2011. Tussentijds zijn bij deze kenniskringen deelnemers gestopt en zijn er nieuwe deelnemers toegetreden. De twee andere kenniskringen - vakdidactiek van de gammavakken en werkplekieren - zijn van start gegaan in studiejaar 2013-2014. Op het moment van onderzoek hadden de deelnemers van de kenniskringen die in 2010-2011 zijn gestart tussen de anderhalf en vier jaar ervaring, van de kenniskringen die in 2013-2014 zijn gestart hadden de deelnemers een half jaar ervaring binnen een kenniskring. We noemen de eerste groep in het vervolg 'cohort 2010' en de andere groep 'cohort 2013'. We zijn benieuwd of de opbrengsten van deelnemers die al langer deel uitmaken van een kenniskring verschillen van deelnemers die pas kort in een kenniskring participeren.

De centrale **onderzoeksvraag** is:

*Wat levert deelname aan een kenniskring van een lectoraat lerarenopleiders op?*

Hier leiden we de volgende deelvragen uit af:

- ▶ *Welke leeropbrengsten van deelname aan de kenniskring rapporteren de kenniskringleden?*
- ▶ *Welke leeractiviteiten (in relatie tot de leeropbrengsten) noemen de kenniskringleden?*
- ▶ *Welke verschillen zijn er in leeropbrengst en leeractiviteit tussen lerarenopleiders uit de kenniskringen van cohort 2010 en uit de kenniskringen van cohort 2013?*

## Respondenten

Voor dit onderzoek hebben alle 23 opleiders die participeren in één van de vier kenniskringdata aangeleverd, daarvan zijn er 10 afkomstig uit cohort 2010 en 13 uit cohort 2013.

## Instrumenten

Alle 23 kenniskringleden zijn geïnterviewd door hun lector over de leeropbrengsten en leeractiviteiten tijdens hun deelname aan de kenniskring. De volgende twee algemene vragen zijn aan hen gesteld:

- ▶ Wat heeft deelname aan de kenniskring je opgeleverd ten aanzien van je professionele ontwikkeling?
- ▶ Wat vond je een waardevol moment in de kenniskringdeelname voor je eigen leerproces? Gevraagd is om de belangrijkste opbrengsten en momenten te benoemen.

De verslaglegging van de interviews gebeurde voor de deelnemers van drie kenniskringen (n=18) door de lector, waarbij in de meeste gevallen gebruik werd gemaakt van aantekeningen van de kenniskringleden ter voorbereiding op het gesprek. Bij de vierde kenniskring hebben de deelnemers (n=5) na afloop van het gesprek zelf verslag uitgebracht van hun antwoorden op de vragen. Leeropbrengsten en leeractiviteiten zijn in alle verslagleggingen op eenzelfde wijze duidelijk herkenbaar.

## Data-analyse

De analyse van de verslagen van de leden van de vier kenniskringen vond plaats door het zorgvuldig lezen van de verslagen en het toekennen van codes. Elk interview is gecodeerd door één van de auteurs en daarna is een check op de codering gedaan door een andere auteur. Eventuele verschillen in toekenning van codes zijn besproken waarna gezamenlijk de code is vastgesteld.

De codering van de leeropbrengsten is gedaan aan de hand van het vaak gemaakte onderscheid tussen kennis, gedrag/vaardigheden en houding. Voor het scoren van de leeropbrengsten zijn de volgende omschrijvingen gebruikt.

- ▶ *Kennis*: omschrijvingen in de zin van nieuwe inzichten opdoen / nieuwe perspectieven krijgen; kennis over thema lectoraat vergaren; kennis over wat anderen (bijvoorbeeld collega's van andere vakken) doen, kennis over wat op scholen gebeurt;
- ▶ *Gedrag*: omschrijvingen in de zin van een betere bijdrage kunnen leveren, iets op kunnen zetten, uit kunnen voeren, handvatten krijgen voor, vertalen naar en gebruiken van.
- ▶ *Houding*: omschrijvingen in de zin van bewust worden van, zelfkennis vergroten, meer zelfvertrouwen krijgen, bevestiging, ontdekken, gemotiveerd raken, erkenning krijgen en besef hebben.

Na de eerste codering in deze drie hoofdgroepen bleek dat binnen de leeropbrengsten een nadere codering kon worden aangebracht in opbrengsten die te maken hebben met het lectoraatsthema en opbrengsten die te maken hebben met onderzoek. Voor de codering van de leeractiviteiten ('Hoe is er geleerd?') is gebruik gemaakt van de categorisering die eerder in onderzoek naar professionalisering van leraren en lerarenopleiders wordt gebruikt (Koster, Dengerink, Korthagen & Lunenberg, 2008). Koster et al (2008) onderscheiden 6 categorieën, namelijk leren 1) door doen (onbedoeld), 2) door toepassen of experimenteren (bedoeld),

3) door reflecteren op het werk , 4) zonder interactie , 5) met interactie en 6) buiten het werk. Omdat we hier specifiek kijken naar het leren door activiteiten in de kenniskring zijn categorie 1, 3 en 6 minder relevant en deze categorieën zijn daarom niet opgenomen. Categorie 4 is voor ons onderzoek hernoemd tot 'lezen' en in de categorie 'interactie met anderen' is een onderverdeling gemaakt in 'interactie intern' en 'interactie extern', om de stimulus van de kenniskring te kunnen concretiseren.

De vier door ons gebruikte categorieën voor de leeractiviteiten zijn als volgt omschreven.

- ▶ *Lezen*: literatuur, maar ook een presentatie van een ander bekijken;
- ▶ *Experimenteren*: uitproberen, ontwerpen, onderzoek doen, workshops voorbereiden en geven, schrijven (dus ook het maken van producten);
- ▶ *Interactie intern*: interactie binnen de kenniskring, met elkaar over inhouden of onderzoek praten, samen ideeën uitwerken, scherpen van opvattingen;
- ▶ *Interactie extern*: overal elders bijvoorbeeld op scholen, bij conferenties maar ook met directe collega's binnen de lerarenopleiding (ideeën met anderen buiten de kenniskring uitwisselen, daar reactie op krijgen).

De teksten van de verslagen zijn ingevoerd in Atlas Ti en voorzien van de codes die door de onderzoekers waren toegekend. Met behulp van Atlas Ti konden de codes worden gekwantificeerd en was het mogelijk om onderscheid te maken tussen kenniskringleden met meer en minder jaren ervaring.

**Van  
interne  
interactie  
wordt veel  
geleerd!**

## Resultaten

In de beschrijving van de resultaten volgen we de drie onderzoeksvragen; we gaan eerst in op de leeropbrengsten, daarna op de leeractiviteiten en besluiten met verschillen tussen de kenniskringen van cohort 2010 en cohort 2013. In de beschrijving gebruiken we de kwantitatieve insteek als hulpmiddel om een indruk te krijgen van de uitkomsten. Een strikte kwantitatieve beschrijving zou echter geen recht doen aan de rijkdom van de data, vandaar dat we een kwalitatieve aanvulling geven in de vorm van citaten.

### Resultaten ten aanzien van de leeropbrengsten

In Tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de analyse van de leeropbrengsten in de categorieën kennis, houding en gedrag. De tabel maakt duidelijk dat kennis relatief gezien de meest gerapporteerde opbrengst is, gevolgd door gedrag en daarna door houding.

De leeropbrengsten zijn inhoudelijk verder bestudeerd en konden nader worden onderverdeeld in twee hoofdonderwerpen: opbrengsten die te maken hebben met het thema van het lectoraat en opbrengsten die te maken hebben met het doen van onderzoek. Enkele leeropbrengsten konden niet binnen deze twee hoofdthema's worden ingedeeld, bijvoorbeeld: *"Ik heb geleerd dat netwerken zoals meet & greet die we in oktober hadden, belangrijk zijn"*, of: *"Ik heb geleerd hoe je krachtig een boodschap over kunt brengen"*.

Ter illustratie geven we een paar voorbeelden van uitspraken uit de interviews. De thematische verdieping krijgt voor iedere kenniskring een andere inkleuring, afhankelijk van waar het lectoraat zich thematisch op richt.

Een voorbeeld van thematische kennis is:

*“Inhoudelijk perspectief op de vijf verschillende gammavakken en hun relatie tot burgerschapsvorming en toekomstgericht onderwijs is veel concreter geworden. Kan het nu voor vijf vakken verwoordt (i.p.v. alleen het eigen vak). Zien van raakvlakken en verschillen.” (cohort 2013, gammavakken);*

En een voorbeeld van kennis over onderzoek is:

*“Door de kenniskringbijeenkomsten meer zicht gekregen op het verschil tussen kwalitatief en kwantitatief. Ik kon dat kwantitatieve niet zo makkelijk loslaten in het begin van de kenniskring. Maar realiseer me nu dat je ervoor kunt kiezen in onderzoek om dingen uit te proberen, meer in de richting van het praktische dan het theoretische. Een ander onderzoek paradigma.” (cohort 2013, werkpleklers)*

Naast voorbeelden van kennis zijn er ook uitspraken over houdingsaspecten van kenniskringleden. In Tabel 2 is al te zien

dat er bij houding niet veel

thematische opmerkingen zijn gemaakt, maar vooral veel over onderzoek. Hierboven is aangegeven dat onze definitie van houding gaat over bewust worden van, zelfkennis vergroten, meer zelfvertrouwen krijgen, bevestiging, ontdekken, gemotiveerd raken, erkenning krijgen, besef krijgen.

Een voorbeeld van ‘ervaren meerwaarde van een onderzoekende houding’ en van ‘het ontdekken en vertrouwen krijgen’:

*“Er kwam zo’n enorme hoeveelheid aan antwoorden uit mijn interviews en het paste niet in het model. Toen ervoer ik dat het onderzoek doen ook rommelig is. Ik dacht: wat moet ik nu? Ik geloofde in mijn data. Ik kijk nog wel op tegen theorie en modellen, maar het heeft me wel doen nadenken over de manier van data verzamelen.” (cohort 2010, professionalisering)*

Zoals in Tabel 2 te zien is, gaan leeropbrengsten bij gedrag ongeveer even vaak over het thema als over onderzoek.

Tabel 1

Overzicht van leeropbrengsten in kennis, houding en gedrag voor alle kenniskringleden (n=23)

leeropbrengsten	aantal quotes	% van alle quotes
kennis	52	42%
houding	32	26%
gedrag	40	32%
<b>totaal</b>	<b>124</b>	<b>100%</b>

Tabel 2

Leeropbrengsten naar inhoud (onderzoek, thematisch of overig) voor alle kenniskringleden (n=23)

leeropbrengsten	alle kenniskringleden (n=23)	
	aantal quotes	% van de quotes
<b>kennis (52 quotes)</b>		
onderzoek	15	12%
thematisch	31	25%
overig	6	5%
<b>houding (32 quotes)</b>		
onderzoek	17	14%
thematisch	4	3%
overig	11	9%
<b>gedrag (40 quotes)</b>		
onderzoek	19	15%
thematisch	17	14%
overig	5	4%
<b>totaal</b>	<b>124</b>	<b>100%</b>

Een voorbeeld waarbij de inhoudelijke opbrengsten in onderwijs vertaald worden:  
*“Als docent moet ik keuzes maken m.b.t. de toetsvorm, opzet van de toets, correctie, maar ook de voorbereiding van de studenten. Het zou raar zijn als ik inzichten over formatief toetsen, constructive alignment, het gebruik van rubrics en scripts daarbij ineens opzij zou leggen. Het onderzoek van mijn kenniskringgenoten neem ik op die wijze dus mee naar mijn eigen rol als docent. Op die manier komen de studenten dus (indirect) in aanraking met de kenniskring van het lectoraat.” (cohort 2010, toetsing)*

In Tabel 2 zijn de leeropbrengsten weergegeven met de nadere onderverdeling en hier is te zien dat er vooral kennis over de thema’s is opgedaan, dat er bij houding vooral onderzoeksmatige aspecten worden genoemd en dat er bij gedrag ongeveer evenveel onderzoeksmatige als thematische opbrengsten worden genoemd.

### Resultaten ten aanzien van de leeractiviteiten

Net als bij de leeropbrengsten geven we voor elke leeractiviteit enkele voorbeelden die illustratief zijn voor de manier waarop geleerd wordt. Wat we ook zien is dat in de citaten vaak door de respondent al een vertaling wordt gemaakt van de manier waarop geleerd is naar de toepassing daarvan.

Een voorbeeld over het lezen van literatuur als leeractiviteit:

*“Maar ook de fase waarin ik literatuur zocht heeft veel opgeleverd. Veel literatuur die ik niet in het onderzoek zelf heb gebruikt is toch terecht gekomen in bijvoorbeeld lesmateriaal, toepassing in vormgeving of ideeën voor cursussen.” (cohort 2010, toetsing)*

Voorbeelden van experimenteren als leeractiviteit zijn:

*“Dat je door een bepaald stappenplan te volgen of door experts te horen, ervoor kunt zorgen dat je verder komt en ook merkt dat je een gezamenlijke taal kunt ontwikkelen door over je vakinhoud te praten.” (cohort 2010, professionalisering). En:*

*“Met name het schrijven van een verslag van het onderzoek dwong mij tot het goed kijken naar resultaten en die af te zetten tegen de vraagstelling. Dit leverde op dat ik heel helder zag dat ik het nieuwe onderzoek meer tijd aan de vraag moet besteden en de methodiek meer aandacht moet geven.” (cohort 2010, toetsing)*

De belangrijkste leeractiviteit was de interne interactie, waarbij het vooral gaat om uitwisseling binnen de kenniskring, het zijn van *critical friends*, *sparring partner*, maar ook het samen artikelen bespreken. Voorbeeld:

*“We hebben in de kenniskring onze passie met het onderwerp werkplekklaren besproken. Het was goed daarbij stil te staan, het leidde tot bevestiging en bezinning.” (cohort 2013, werkplekklaren)*

Tabel 3  
 Overzicht van leeractiviteiten van kenniskringleden totaal (n=23)

leeractiviteiten	alle kenniskringleden (n=23)	
	aantal quotes	% van de quotes
lezen	19	16%
experimenteren	24	21%
interacti intern	49	42%
interactie extern	24	21%
<b>totaal</b>	<b>116</b>	<b>100%</b>



Tot slot een voorbeeld van interactie extern, met bijvoorbeeld scholen of op (buitenlandse) congressen:

*“Ook met veld in gesprek gaan dwingt om steeds scherp in beeld te krijgen wat we aan het doen zijn.” (cohort 2013, gammavakken)*

In Tabel 3 staan de leeractiviteiten die door de respondenten zijn genoemd. De meest genoemde leeractiviteit is ‘interactie intern’, waarbij het gaat om leren van het gesprek met elkaar tijdens de kenniskringbijeenkomsten. De leeractiviteiten ‘interactie extern’ en ‘experimenteren’ worden even vaak genoemd, daarna gevolgd door ‘lezen’.

### Resultaten ten aanzien van verschillen tussen de cohorten 2010 en 2013

In de laatste onderzoeksvraag kijken we naar verschillen tussen deelnemers van kenniskringen die gestart zijn in 2010-2011 en die gestart zijn in 2013-2014. De kenniskringleden uit de twee cohorten noemen een verschillend aantal leeropbrengsten en leermomenten. Hieruit komt een verschil naar voren in het terugblikken op een half jaar of op anderhalf tot vier jaar.

Bij de terugblik op een half jaar deelname aan de kenniskring is de herinnering aan concrete activiteiten en het daaraan relateren van leeropbrengsten gedetailleerder. Kenniskringleden benoemen dan ook bijna één op één leeractiviteit en leeropbrengst (51 leeropbrengsten en 59 activiteiten door 13 leden). Kenniskringleden die over een langere periode terugblikken, herinneren zich vooral terugkerende leeractiviteiten of specifieke hoogtepunten. Deze deelnemers noemen dan ook minder leeractiviteiten in vergelijking tot het aantal leeropbrengsten (73 opbrengsten en door 57 activiteiten door 10 leden). Het grotere aantal leeropbrengsten kan ook het gevolg zijn van de langere periode waarin geleerd is.

In Tabel 4 staan de leeropbrengsten weergegeven van de totale groep en van beide cohorten. Kennis is met ruim 40% van alle quotes de meest genoemde leeropbrengst voor alle kenniskringleden samen en voor de beide cohorten apart. Cohort 2013 noemt daarnaast vooral opbrengsten bij houding (31%), terwijl cohort 2010 juist meer opbrengsten bij gedrag noemt (36%). Een verdere onderverdeling naar onderzoek, thema en overig leverde geen duidelijke verschillen tussen de twee cohorten op.

Tabel 4

*Overzicht van leeropbrengsten in kennis, gedrag en houding in totaal (n=23) en van de cohorten 2013 (n=13) en 2010 (n=10)*

leeropbrengsten	alle kenniskringleden (n=23)		cohort 2013 (n=13)		cohort 2010 (n=10)	
	aantal quotes	% van alle quotes	aantal quotes	% van alle quotes	aantal quotes	% van alle quotes
kennis	52	42%	21	41%	31	42%
houding	32	26%	16	31%	16	22%
gedrag	40	32%	14	27%	26	36%
<b>totaal</b>	<b>124</b>	<b>100%</b>	<b>51</b>	<b>99%</b>	<b>73</b>	<b>100%</b>

In Tabel 5 (p. 38) staat een overzicht van de gerapporteerde leeractiviteiten voor de totale groep kenniskringleden en voor de twee cohorten. De belangrijkste leeractiviteit bij beide

cohorten is 'interactie intern' (42%). Met enige afstand (beide 21%) worden leeractiviteiten 'interactie extern' en 'experimenteren' genoemd.

Als we kijken naar verschillen tussen beide cohorten valt op dat hoewel bij beide 'interactie intern' het vaakst voorkomt, bij het cohort van 2010 'experimenteren' vaak genoemd wordt. Bij het cohort 2013 staat vooral de 'interne interactie' centraal en worden de andere activiteiten minder frequent genoemd.

Het lijkt erop dat in het eerste jaar van deelname aan een kenniskring vooral van elkaar geleerd wordt en dat dat bij langere deelname (cohort 2010) verschuift in de richting van 'experimenteren' waaronder ook het doen van onderzoek valt.

Tabel 5

Overzicht van leeractiviteiten van kenniskringleden totaal (n=23) en voor cohort 2013 (n=13) en cohort 2010 (n=10)

leeractiviteiten	alle kenniskringleden (n=23)		cohort 2013 (n=13)		cohort 2010 (n=10)	
	aantal quotes	% van alle quotes	aantal quotes	% van alle quotes	aantal quotes	% van alle quotes
lezen	19	16%	11	19%	8	14%
experimenteren	24	21%	7	12%	17	30%
interactie intern	49	42%	29	49%	20	35%
interactie extern	24	21%	12	20%	12	21%
<b>totaal</b>	<b>116</b>	<b>100%</b>	<b>59</b>	<b>100%</b>	<b>57</b>	<b>100%</b>

## Conclusies

Uit dit onderzoek komt naar voren dat de deelname aan een kenniskring volgens de leraren-opleiders leidt tot professionalisering, zowel op het terrein van onderzoek als ten aanzien van het thema van het lectoraat. De meest genoemde leeropbrengst is kennis, daarnaast worden opbrengsten gerapporteerd met betrekking tot houding en gedrag. Kenniskringleden geven aan dat zij geleerd hebben door vanuit de bril van praktijkonderzoek te kijken en daar een visie op ontwikkeld hebben. Het verwerven van concrete kennis over methoden en technieken en de ervaring in onderzoek doen levert toegenomen vertrouwen in eigen kennen en kunnen.

Kwakman (2003) geeft aan dat het nadrukkelijk ook de bedoeling is dat het onderzoek ten goede moet komen aan het onderwijs. Ook hiervoor vinden we aanwijzingen in het onderzoek. Opleiders geven aan dat het functioneren in een kenniskring leidt tot ander gedrag dat hun onderwijs ten goede komt. Zowel door een betere onderzoeksbegeleider te zijn als door de thematische verrijking die uiteindelijk ook bij studenten terecht komt.

Door de vergelijking van de net opgestarte en de al langer functionerende kenniskringen, krijgen we een eerste beeld van mogelijk ontwikkelingen in de tijd. Een kenniskring lijkt in de opstartfase een specifieke functie te vervullen: gezamenlijk brainstormen en verdiepen in thematiek en een onderzoekshouding aannemen en daarover leren. Hierin speelt interactie binnen de kenniskring een grote rol want daaruit bestaat bijna helft van de leeractiviteiten. Bij een kenniskring die al enkele jaren functioneert lijkt de interactie binnen de groep iets aan

belang in te boeten. De aandacht is verschoven naar het uitvoeren van onderzoek (leren door doen) en het ondernemen van andere activiteiten. Interactie buiten de kenniskring blijft van een zelfde belang. De verdieping vindt ook plaats door de resultaten uit de onderzoek en de vertaling daarvan naar de praktijk.

Toch is er ook bij de beginnende kenniskringen (cohort 2013) sprake van dat de leden de interactie buiten de kenniskring opzoeken (20%, zie Tabel 5). Dit komt naar ons idee door de werkwijze die wij in deze kenniskringen hanteren. Voor het eerste jaar zijn bij aanvang al een aantal mijlpalen geïdentificeerd waarbij concrete producten of activiteiten geleverd moeten worden. Het eerste jaar is hiermee niet 'verloren gegaan' aan 'alleen' een uitgebreide literatuurstudie. Er is steeds gewerkt met concrete opdrachten op korte termijn, zoals een eerste visie vanuit een vakperspectief schrijven (gepubliceerd), een bespreking van ideeën met collega's in een teambijeenkomst, een workshop of presentatie houden op een symposium of voorafgaand aan een lectorale rede, presentaties op scholen houden om medewerking in onderzoek te krijgen, enzovoort. Deze werkwijze heeft als voordeel dat de beperkte onderzoekstijd in de context van drukke onderwijsbanen toch al voorzichtige 'opbrengsten' laat zien.

**Bij een langer bestaande kenniskring verschuift de aandacht van interne interactie naar andere activiteiten.**

## Discussie

In dit artikel presenteren we opbrengsten van deelname aan een kenniskring van een lectoraat, waarbij vooral gebruik is gemaakt van interviews met lerarenopleiders. Deze methodiek heeft als nadeel dat het gaat om een zelfrapportage waarbij mogelijk sociaal wenselijke antwoorden zijn gegeven. Omdat we geïnteresseerd waren in de persoonlijke professionele ontwikkeling vinden we dit echter geen bezwaar. We merkten ook dat het interview de kenniskringleden hielp om woorden te geven aan de opbrengsten van deelname, hetgeen zowel voor hen zelf als voor ons waardevol was. Het is voor een vervolgonderzoek wellicht wel interessant om na te gaan of ook anderen in de nabije omgeving van de deelnemende opleiders (collega's, studenten, teamleider) iets merken van deze professionele ontwikkeling.

In dit verkennende onderzoek hebben we gebruik gemaakt van redelijk grove categorieën 'kennis, houding en gedrag'. Het verdient aanbeveling om deze categorieën onder de loep te nemen en eventueel te verfijnen. Het indelen van de opbrengst in categorieën is een poging om een indeling te maken voor het complexe geheel van 'professionele ontwikkeling'. Achter de opbrengst 'ik durf nu een vraag te stellen aan een presentator op een congres' gaat veel meer schuil dan je op het eerste gezicht zou denken. Om een vraag aan een presentator te durven stellen moet je thuis zijn in het thema, iets weten van onderzoeksmethoden, de vraag kunnen formuleren en ook nog bereid zijn het gesprek aan te gaan en je te mengen in de discours met een vakgenoot.

Ons onderzoek is interessant voor andere educatieve opleidingen die werken met kenniskringen of onderzoeksgroepen, die benieuwd zijn wat dit nu precies oplevert en wat stimulerende leeractiviteiten zijn. Daarbij moet opgemerkt worden dat de hier beschreven werkwijze specifiek is voor de kenniskringen bij FLOT: zo staat het kleinschalige onderzoek in deze kenniskringen in het teken van de eigen onderwijspraktijk. Handreikingen zouden kunnen zijn:

- ▶ Stimuleer interne interactie in de kenniskring door literatuur, onderzoeksplannen en voortgang intensief te bespreken. Dit levert in ruime mate kennis op over zowel het thema als over het doen van onderzoek;
- ▶ Laat kenniskringleden ook al in het eerste jaar kleine onderzoeksactiviteiten ondernemen die een omslag in het denken en een onderzoekende houding stimuleren;
- ▶ Plan, ook in het eerste jaar, concrete activiteiten om opbrengsten te delen met externen. Dit levert naast het aanscherpen van het denken over het eigen werk, ook blikwisseling en omgaan met andere perspectieven op.

Uit onze bevindingen blijkt dat opleiders die deelnemen in zo'n groep zowel thematische als onderzoeksmatige kennis opdoen, die ten goede komt in hun werk met studenten. We hopen ook dat dit artikel lectoren en kenniskringleden zal stimuleren om op grond van deze uitkomsten hun manier van werken (leeractiviteiten) en uitkomsten (leeropbrengsten) te bespreken, onder de loep te nemen en daaruit consequenties te trekken in de zin van 'dit moeten we vooral blijven doen' en 'hier zouden we een verbeteringslag kunnen maken'. De uitkomsten van ons verkennende onderzoek leverde voor de kenniskringleden, voor ons zelf en voor ons management inzichten op die kunnen worden meegenomen in het denken over professionalisering(sbeleid) in ons instituut.

Tot slot is het opvallend dat leren van elkaar (interne interactie) als belangrijkste leeractiviteit werd genoemd. Vergelijkbare uitkomsten werden ook gevonden in ander onderzoek naar professionalisering in het doen van onderzoek (Van Vlokhoven, et al., 2014). Samen leren met anderen is een krachtige vorm van leren (Eraut, 2004) en dat wordt in deze studie nog eens bevestigd.

## Referenties

- Adamson, B., & Walker, E. (2011). Messy collaboration: learning from a Learning Study. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 29-37.
- Boei, F., Willemsse, M., Geerdink, G., Kools, Q., & Van Vlokhoven, H. (2014). De onderzoeksrol voor lerarenopleiders in het HBO: een internationaal perspectief. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(2), 35-44.
- Bolhuis, S., & Kools, Q. (2012). *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding*. Fontys Lerarenopleiding Tilburg.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5-28.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Bristol: Taylor and Francis.
- Dinkelmann, T. (2011). Forming a teacher educator identity: uncertain standards, practice and relationships. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 37(3), 309-323.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 242-273.
- Gallagher, T., Griffin, S., Ciuffetelli Parker, D., 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.
- Koster, B., Dengerink, J.J., Korthagen, F. & Lunenberg, M.L. (2008). Teacher educators working on their own professional development; goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 14, 567-587.
- Kwakman, K. (2003). Lectoraten in het HBO, een nieuw fenomeen. *BBV Bulletin*, 10(2), pp 12-16.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider*.

- Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders.* Vrije Universiteit Amsterdam.
- Murray, J., & Male T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, 125-142.
- Murray, J., Campbell, A, Hextall, I., Hulme, M., Jones, M., Mahony, P., Menter, I. Procter, R., & Wall, K. (2009). Research and teacher education in the UK: Building Capacity. *Teaching and Teacher Education*, 25, 944-950.
- Murray, J., Czerniawski, G., & Barber, P. (2011). Faculty Identities, Academic Communities and Knowledge Terrains in Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 105-125.
- Robinson, M., & McMillan, W. (2006). Who teaches the teachers? Identity, discourse and policy in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22(5), 327-336.
- SKO (2008). *Lectoraten in het hoger beroepsonderwijs 2001-2008*. Eindevaluatie van de stichting kennisontwikkeling hbo. Den Haag.
- Smith, K. (2003). So, What About the Professional Development of Teacher Educators *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201-215.
- Smith, P.K. (2010). Professional Development of Teacher Educators. In E. Baker, B. McGaw & P. Peterson (Eds.). *International Encyclopedia of Education* 3<sup>rd</sup> Ed. Oxford, UK: Elsevier, 681-688.
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36, 131-148.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2014). Self-study onderzoek door lerarenopleiders onder de loep. Een internationale literatuurstudie. *Pedagogische Studiën*, 91, 131-146.
- Van Vlokhoven, H., Kools, Q., Geerdink, G., Boei, F., & Willemse, T.M. (2013). Lerarenopleiders professionaliseren zich in het doen en begeleiden van onderzoek. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 34(4), 57-72.
- 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, 354-369.

