

Inzicht in professionalisering

Vier jaar lectoraatsonderzoek
naar professionalisering van
leraren en lerarenopleiders



Inzicht in professionalisering

Vier jaar lectoraatsonderzoek naar professionalisering
van leraren en lerarenopleiders

Quinta Kools,

in samenwerking met Marina Bouckaert-den Draak, Marly Gootzen,

Ilona Mathijssen, Rita Schildwacht, Kennedy Tielman en Véronique van de Reijt

Fontys Lerarenopleiding Tilburg 2014

Colofon

Deze praktijkpublicatie is een product van het lectoraat 'Professionalisering van leraren en lerarenopleiders' van de Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Auteurs

Quinta Kools

in samenwerking met Marina Bouckaert-den Draak, Marly Gootzen, Ilona Mathijsen, Rita Schildwacht, Kennedy Tielman

Opmaak: Grafische Producties, Fontys Hogescholen

Illustraties: de foto's in deze publicatie zijn gemaakt door Quinta Kools

2014 © Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Copyright

Alles uit deze uitgave mag gekopieerd, gedistribueerd, vertoond en opgevoerd worden, mits het werk in de originele staat blijft, de auteursnaam vermeld wordt en niet voor commerciële doeleinden gebruikt wordt.

Lees voor gebruik de volledige licentie op de website <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/nl/legalcode>.



Inhoudsopgave

| | | | |
|---|----|---|----|
| Voorwoord | 5 | Hoofdstuk 5: Professionalisering in de rol van lerarenopleider | 51 |
| Hoofdstuk 1: Het thema 'Professionalisering van leraren en lerarenopleiders' | 7 | 5.1 Inductietraject beginnende lerarenopleiders | 52 |
| 1.1 Inleiding | 7 | 5.2 De beroepsstandaard als professionaliseringstool | 54 |
| 1.2 Focus en werkwijze van het lectoraat | 9 | Hoofdstuk 6: Opbrengsten van het lectoraat | 59 |
| 1.3 Leeswijzer | 10 | 6.1 Domein onderwijs en scholing | 60 |
| Hoofdstuk 2: Informeel leren | 13 | 6.2 Domein Professionele Beroepspraktijk | 61 |
| 2.1 Bewustwording van informeel leren | 13 | 6.3 Domein onderzoek en wetenschap | 62 |
| 2.2 Professionalisering door congresbezoek | 19 | 6.4 Opbrengsten van de kenniskring | 63 |
| Hoofdstuk 3: Professionaliseren door het doen van praktijkonderzoek | 23 | Hoofdstuk 7: Vooruitblik lectoraat 2014-2018 | 69 |
| 3.1 Kennedy Tielman: wat is de opbrengst van het zelf doen van praktijkonderzoek voor MBO-docenten? | 23 | 7.1 Focus en onderzoeksthema | 69 |
| 3.2 Ilona Mathijssen: worden studenten een betere vakdocent door het doen van actieonderzoek? | 27 | 7.2 Samenwerking beroepsveld | 70 |
| Hoofdstuk 4: Professionaliseren door samen werken | 33 | 7.3 Kenniskring | 71 |
| 4.1 Marina Bouckaert-Den Draak: Wat leren opleiders van samenwerken? | 33 | Over de uitvoerders van de projecten in deze lectoraatspublicatie | 73 |
| 4.2 Marly Gootzen: Samen kennis creëren | 37 | Bijlage: Output van het lectoraat 2010-2014 | 77 |
| 4.3 Rita Schildwacht: Peer-coaching met video-feedback | 42 | A. Publicaties en presentaties | 77 |
| 4.4 Quinta Kools en Anne Kerkhoff: Samen leren in een datateam | 46 | B. Overige vormen van kennisverspreiding | 82 |

Voorwoord

Vier jaar geleden ging het lectoraat 'professionaliteit van de beroepsgroep leraren en lerarenopleiders' bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg van start. Er werd een kenniskring ingericht, een lectorale rede geschreven en er werden in die vier jaar heel veel projecten uitgevoerd, presentaties gehouden, artikelen geschreven, contacten gelegd en inspirerende gesprekken gevoerd. Nu, na vier jaar is het een goed moment om de balans op te maken. Een tussenbalans, want het lectoraat is met vier jaar verlengd om nog meer mooie projecten uit te voeren.

Bij het maken van deze praktijkpublicatie realiseerde ik me eigenlijk pas goed wat er allemaal tot stand is gekomen en hoeveel mensen daaraan hebben bijgedragen. Natuurlijk zijn dat de kenniskringleden die kortere of langere tijd hebben geparticipeerd, zoals Audrey Janssen-Seezink, Karin Verouden, Marije Veraa, Maurice Schols, Rita Schildwacht, Marly Gootzen, Marina Bouckaert-den Draak, Kennedy Tielman en Ilona Mathijsen. Daarnaast was er de altijd positieve ondersteuning van Ans Buys en de prettige samenwerking met Véronique van de Reijt die het inzichten uit het lectoraat meteen kon toepassen in FLOT-beleid. Koers houden kon het lectoraat dankzij afstemming met de teamleiders van FLOT, op koersdagen of in beleidsoverleg.

Als lector kan je niet zonder sparring partners en die vond ik in de collega lectoren van FLOT, in de beginjaren Sanneke Bolhuis, Desirée Joosten-ten Brinke en Anne Kerkhoff en vanaf 2012 ook Bob Koster, Rutger van de Sande, Kristi Jauregi Ondarra, Tine Béneker en Wouter Sanderse.

Ik ben trots op wat we met het lectoraat gedaan en bereikt hebben, dat is te lezen in deze publicatie. Gelukkig zijn er ook nog veel plannen en wensen voor toekomstige projecten en onderzoek, ook daarover valt te lezen in deze publicatie.

Veel leesplezier!



Hoofdstuk 1

Het thema 'Professionalisering van leraren en lerarenopleiders'

1.1 Inleiding

Op 1 april 2010 ging bij FLOT het lectoraat 'professionaliteit van de beroepsgroep leraren en lerarenopleiders' van start. De titel van het lectoraat noopte tot nadere verkenning en afbakening, hetgeen vorm kreeg in de lectorale rede (Kools, 2011a). Zo werd het begrip 'professionaliteit' vervangen door het dynamischer begrip professionaliseren, een werkwoord dat aangeeft dat je voor professionalisering iets moet doen (zie ook lectorale rede, Kools, 2011a). Ook werd kritisch gekeken naar het woord 'beroepsgroep': in hoeverre zijn leraren en lerarenopleiders te beschouwen als één beroepsgroep en in welke zin verschillen zij van elkaar? In de rede leidde deze vraag tot de constatering dat er voor wat betreft de activiteit professionaliseren geen verschil is tussen leraren en lerarenopleiders. Met andere woorden: de manier waarop zij zich professionaliseren en de redenen waarom zij dat doen zijn vergelijkbaar. De beroepen verschillen echter inhoudelijk wel van elkaar: een lerarenopleider geeft les over lesgeven en vervult als zodanig een voorbeeldrol voor de studenten (zie o.a. Swennen & van der Klink, 2009; Murray & Male, 2005;

Lunenberg, Dengerink & Korthagen, 2012).

Als introductie op de thematische keuzes van het lectoraat bespreken we hier in vogelvlucht de onderwerpen uit de lectorale rede die het startpunt vormden voor het lectoraat, namelijk *waarom* professionaliseren, *hoe* professionaliseren en *waarin* professionaliseren. Het antwoord op de vraag 'waarom professionaliseren?' heeft te maken met de continue veranderingen in onderwijs en maatschappij. Om hun onderwijs te laten aansluiten bij de veranderende eisen moeten leraren en lerarenopleiders hun kennis en vaardigheden continu onderhouden. In de lectorale rede wordt de term 'future proof' geïntroduceerd, waarmee bedoeld wordt dat leraren en lerarenopleiders voorbereid moeten zijn op het leren en het onderwijs van de toekomst en dat zij daarvoor wat betreft hun kennis en vaardigheden voor moeten zijn toegerust. Opleiden voor de leraar van morgen kan niet met de kennis van gisteren.

Hoe kunnen leraren en lerarenopleiders professionaliseren? Er is veel onderzoek gedaan naar het leren en professionaliseren van leraren (en in iets mindere mate naar het leren van lerarenopleiders, Koster, Dengerink, Korthagen & Lunenberg, 2008; Swennen & Van der Klink,

2009). In de literatuur (o.a. Bolhuis, 2009; Vermunt, 2006,; Kwakman, 1999, 2003) worden grofweg vier manieren onderscheiden, namelijk 1) leren door het opdoen van kennis/theorie; 2) leren door doen/ervaren; 3) leren door experimenteren en 4) leren door reflecteren. Uiteraard zijn er ook combinaties mogelijk van meerdere vormen, Meirink (2007) noemt dit 'sequenties'. Naast de manier waarop geleerd wordt kan nog onderscheid gemaakt worden in de setting waarin geleerd wordt. Eraut (2004) benoemt het formele leren tegenover het non- of informele leren. Formele leeractiviteiten zijn georganiseerd, kennen vaststaande leerdoelen en leiden doorgaans tot een certificaat of diploma. Cursussen of opleidingen zijn voorbeelden van formeel leren. Bij informeel leren zijn er geen vaststaande doelen, het is niet georganiseerd en het gebeurt vaak impliciet. Bij informeel leren is de lerende 'eigenaar' van het eigen leerproces. Tynjälä (2008) geeft aan dat er heel veel informeel geleerd wordt op de werkplek, dit is een rijke leeromgeving voor professionalisering.

In de lectorale rede wordt geen uitspraak gedaan over *waarin* leraren en lerarenopleiders zich zouden moeten professionaliseren. Wel worden hulpmiddelen geschetst die richtinggevend kunnen zijn bij de keuze voor thema's voor verdere professionalisering, zoals de beroepsstandaard voor lerarenopleiders van de VELON of de competentiematrix van de Onderwijscoöperatie. Ook wordt het T-profiel (Weggeman, 2007) genoemd als hulpmiddel bij het bepalen van professionaliseringsdoelen. Is het voor een leraar of lerarenopleider zinvol om te professionaliseren in de breedte (generalist) of juist in de

diepte (specialist) en hoe verhoudt die keuze zich tot de verdeling van kwaliteiten binnen het team?

De gedachtegang in de lectorale rede vormde de opmaat voor de verdere invulling van het lectoraat. Binnen het grote thema 'professionalisering' moest een nadere focus gekozen worden.

Een van de eerste activiteiten van het lectoraat was het uitvoeren van een quickscan bij de collega's van FLOT om te inventariseren hoe zij zich professionaliseren (Kools, 2011b). Uit de quickscan (die door 113 collega's is ingevuld) kwam een top vijf van professionaliseringsactiviteiten naar voren:

1. door lezen van (wetenschappelijk) vakliteratuur (89%);
2. door overleg met collega's 81%);
3. door studiedagen of congressen (76%) ;
4. door nieuwe dingen uit te proberen en systematisch te evalueren (66%)
5. door begeleiding van studenten en/of feedback van studenten (64%)

Opvallend is dat de top vijf van professionaliseringsactiviteiten gekenmerkt wordt door elementen van informeel leren, het zijn activiteiten die plaatsvinden op initiatief van de opleider. Daarnaast valt op dat het activiteiten zijn die gerelateerd zijn aan taken en/of plaatsvinden op het werk. Het volgen van een cursus of masteropleiding werd veel minder vaak genoemd, respectievelijk door 23 en 12% van de collega's.

De quickscan heeft laten zien dat er veel geprofessionaliseerd wordt op informele manieren en mede hierdoor is de focus van het lectoraat komen te liggen op informeel leren dat plaatsvindt in en op de werkplek.

1.2 Focus en werkwijze van het lectoraat

De werkdefinitie van professionaliseren die we binnen het lectoraat hanteren is: ‘professionaliseren is het leren van professionals om hun beroep **beter** te kunnen uitoefenen, leren dat als doel heeft het professionele handelen te **verbeteren**’. Uit de definitie wordt duidelijk dat leren en professionaliseren onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn, professionaliseren is het leren van professionals. Vanwege deze vervlechting van professionaliseren en leren gebruiken we in dit boekje vaak de term leren als het gaat om professionaliseren.

1.2.1 Focus

In het lectoraat ligt de nadruk op het verkennen van de mogelijkheden van informele vormen van professionalisering, dus dat wat geleerd wordt in en tijdens het werk, van en met collega’s, studenten et cetera. Informeel leren is lastig te onderzoeken omdat het vaak impliciet en ongemerkt gebeurt (Tynjälä, 2008). In het lectoraatsonderzoek wilden we daarom kijken of het mogelijk is om het informele leren te **herkennen**, om het daarna ook te kunnen **erkennen**. Bij het **herkennen** van het leren gaat het om bewustwording van het leren als proces (hoe is geleerd) en bewustwording en

benoeming van het geleerde (wat is geleerd). Niet alleen het herkennen maar ook het **erkennen** van informeel leren is belangrijk. Formele leerprocessen worden doorgaans erkend met certificaten of diploma’s, maar dat is bij een informeel leerproces minder goed mogelijk. Erkenning (door leidinggevenden) van het geleerde en de manier waarop geleerd is, is noodzakelijk als we informele leerprocessen willen waarderen en stimuleren binnen een organisatie.

Binnen het bredere geheel van informeel leren brengen we nog een nadere toespitsing aan. Uit een reviewstudie van Van Veen, Zwart, Meirink en Verloop (2010) naar effectieve vormen van professionalisering is gebleken dat professionalisering van docenten effectief is als het aansluit bij het werk van docenten, als het samen met anderen plaatsvindt en als het actief en onderzoekend leren betreft. In navolging van deze bevindingen zijn er in het onderzoek van het lectoraat twee subthema’s benoemd:

1. leren door en van samen werken
2. leren door het doen van praktijkonderzoek

Naast het informele leren als proces is er nog een thema dat aandacht krijgt in het lectoraat, namelijk professionalisering in de rol als lerarenopleider. Eerder is al kort aangestipt dat het beroep van lerarenopleider zich onderscheidt van het beroep van leraar, omdat opleiders zich bezighouden met het ‘lesgeven over lesgeven’. Er is (internationaal) steeds meer belangstelling voor de rollen en taken van opleiders en verdere professionalisering

daarin. Binnen de Fontys Lerarenopleiding Tilburg is aandacht voor professionalisering als opleider een thema dat de afgelopen jaren volop in de belangstelling staat.

1.2.1 Werkwijze

Het lectoraat bestaat uit een lector en een kenniskring waarin vijf opleiders participeren. In de eerste twee jaar is de kenniskring gezamenlijk opgetrokken om het thema informeel leren verder te verkennen. De kenniskring kwam elke week op een vaste dag bij elkaar om samen literatuur te lezen en te bespreken en zodoende gezamenlijk een visie op het thema te ontwikkelen. Er is een gezamenlijk project uitgevoerd rondom informeel leren (zie hoofdstuk 2). In de twee jaren daarna heeft elk kenniskringlid een eigen deelstudie uitgevoerd binnen het lectoraatsthema. De verschillende deelstudies worden beschreven in hoofdstuk 3 en 4.

In het onderzoek van het lectoraat worden professionaliseringsactiviteiten uitgevoerd of gevolgd en hiervan wordt onderzocht wat de opbrengsten zijn. De opbrengst is daarmee tweeledig: 1) de deelnemers aan de activiteit professionaliseren zich en 2) het onderzoek levert inzichten op over wat werkt. Deze kennis kan vervolgens gedeeld worden via presentaties, publicaties en dergelijke.

1.3 Leeswijzer

Dit boekje is een terugblik op vier jaar lectoraat 'Professionaliteit van de beroepsgroep leraren en lerarenopleiders'. We presenteren hierin het onderzoek dat gedurende de vier jaar is uitgevoerd door lector en kenniskring.

In hoofdstuk 2 beschrijven we het onderzoek naar informeel leren in het werk dat is uitgevoerd in FLOT. In hoofdstuk 3 gaan we in op deelstudies naar leren door het doen van praktijkonderzoek. In hoofdstuk 4 beschrijven we de deelstudies rondom leren van samenwerken en samen leren. De beschrijvingen van de deelonderzoeken van de kenniskringleden (hoofdstuk 3 en 4) zijn tot stand gekomen op basis van interviews met de kenniskringleden. In deze interviews zijn vier vragen gesteld, namelijk 1) waar gaat je onderzoeksproject over? (aanleiding, probleemstelling); 2) hoe ben je te werk gegaan, wat heb je gedaan?; 3) wat zijn de uitkomsten, resultaten en 4) wat kunnen anderen (en wie dan) hiermee?. Verder is in de interviews gevraagd naar opbrengsten (in de ruimste zin van het woord) van deelname aan de kenniskring. Is deelname aan de kenniskring een vorm van professionalisering en zo ja, in welk opzicht? De antwoorden op deze laatste vraag zijn samengevat in hoofdstuk 6.

In hoofdstuk 5 beschrijven we de projecten rondom professionalisering in de rol van lerarenopleider. Hoofdstuk 6 bevat een overzicht van de 'output' van het lectoraat in de drie domeinen waarop lectoraten geacht worden een bijdrage te leveren, namelijk de domeinen 'onderwijs en scholing', 'professionele praktijk' en 'onderzoek en wetenschap'.

In het laatste hoofdstuk (7) blikken we vooruit op de toekomst van het lectoraat, dat gecontinueerd wordt onder de nieuwe naam 'Professionalisering van leraren en lerarenopleiders'.

Referenties

- Bolhuis, Sanneke (2009). *Leren en veranderen*. Uitgeverij Coutinho, derde, herziene druk. Bussum
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Kools, Q., White, S. & Van der Klink, M. (2010). *Experienced Teacher Educators and their Professional Learning*. Paperpresentatie gehouden voor leden van de RDC Professional Development of Teacher Educators op de ATEE Conferentie, 28 augustus 2010 te Budapest
- Kools, Q. (2011-a). *Future proof. Professionaliteit van leraren en lerarenopleiders*. Lectorale rede Fontys Hogescholen.
- Kools, Q. (2011-b). Professionalisering door lerarenopleiders: uitkomsten van een quickscan naar professionele ontwikkeling. Lectoraat 'professionaliteit van leraren en lerarenopleiders, Fontys Lerarenopleiding Tilburg. Interne rapportage.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F. & Lunenberg, M. (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(5-6), p. 567-589.
- Kwakman, Kitty (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Kwakman, K. (2003). Factor affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education* 19 (2003) 149-170
- 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.
- Meirink, J. (2007). *'Individual teacher learning in a context of collaboration in teams'*. Proefschrift Universiteit Leiden.
- Murray, J. and Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and teacher Education* 21 (2005), 125-142.
- Swennen, Anja & Marcel van der Klink (eds) (2009). *Becoming a teacher educator. Theory and practice for Teacher Educators*. Springer Science+business Media B.V.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Veen, K. van, Meirink, J., Zwart, R. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON/expertisecentrum leren van docenten. Reviewstudie in opdracht van NWO.
- Vermunt, J. (2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. Oratie Universiteit Utrecht.
- Weggeman, Mathieu (2007). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!* Scriptum, Schiedam.



Hoofdstuk 2

Informeel leren

In dit hoofdstuk beschrijven we twee onderzoeken die zich richten op informeel leren. In het eerste onderzoek, dat is uitgevoerd door de hele kenniskring (2.1) staat de bewustwording van informeel leren centraal. In het zogenoemde 'logboekproject' is gekeken wat en hoe er geleerd wordt in het werk. Het tweede onderzoek dat wordt beschreven (2.2) is nog in uitvoering door kenniskringlid Rita Schildwacht en gaat over leeropbrengsten van deelname aan conferenties.

2.1 Bewustwording van informeel leren

De tekst in dit hoofdstuk is grotendeels ontleend aan de eerdere publicatie in de Inspiratiebundel Lectoraten Educatie Fontys, Klatter & Kools (redactie), 2014 en het artikel 'Ongemerkt professionaliseren: je leert meer dan je denkt!', Quinta Kools (2013), Tijdschrift voor lerarenopleiders, 34 (4), pp. 73-83.

Het onderzoek dat in dit hoofdstuk beschreven wordt is voortgekomen uit de theoretische verkenning die de kenniskring heeft gedaan over het onderwerp informeel leren. De uitkomsten van dit onderzoek vormen op hun beurt weer de basis voor de deelonderzoeken van Marina Bouckaert-den Draak en Marly Gootzen die in hoofdstuk 4 worden beschreven

2.1.1 Aanleiding

Professionalisering kan op veel verschillende manieren plaatsvinden. Velen denken meteen aan een cursus, nascholing of opleiding. Dat zijn formele leeractiviteiten, met doorgaans vaststaande doelen en leerinhouden, die meestal gekoppeld zijn aan een certificaat. Er wordt echter ook erg veel geleerd op informele manieren. Je kunt dan denken aan leren van een gesprek met een collega, leren door feedback van studenten, leren door het uitvoeren van en reflecteren op dagelijkse taken enzovoort. Dit type leren wordt in de literatuur met termen als 'workplace learning', non- of informeel leren aangeduid (Eraut, 2004; Livingstone, 2001; Tynjälä, 2008). Informeel leren vindt plaats zonder dat het gepland of georganiseerd is en zonder vaste leerdoelen. De lerende bepaalt wat er geleerd wordt en is daarmee ook de eigenaar van het leerproces. Er vindt een snelle transfer plaats naar de praktijk (directe

toepassing) omdat het leren vaak ook in die praktijk plaatsvindt. Nadelen zijn dat het leren contextgebonden is; je leert iets in een bepaalde context of situatie en hierdoor ontstaat het risico op kokervisie of op het aanleren van ongewenste handelingen. Een ander probleem is dat het leren vaak zo geïntegreerd is in het werk of andere activiteiten dat het niet als leren herkend wordt.

Net als binnen andere organisaties (Tynjälä, 2008, Eraut, 2004) blijkt ook binnen de Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT) op informele manieren te worden geleerd. In een quickscan naar professionaliseringsactiviteiten die in november 2010 is ingevuld door 113 opleiders, geeft 81% aan te leren van gesprekken met collega's en 64% zegt te leren van (begeleiding van) studenten of van hun feedback. Als er expliciet naar gevraagd wordt, wordt het informele leren dus wel herkend. Maar wordt het ook *erkend* en bewust ingezet als strategie om verder te professionaliseren?

In dit lectoraatsproject richtten we ons op het **herkennen** en **erkennen** van informele vormen van leren. Binnen **herkennen** gaat het om bewustwording van het leren als proces (hoe is geleerd) en om bewustwording en benoeming van het geleerde (wat is geleerd). Na het herkennen komt het '**erkennen**' door de lerende en door anderen zoals bijvoorbeeld de leidinggevende (externe erkenning): waarderen van het geleerde en de manier waarop geleerd is. Om te kijken of de bewustwording van informeel leren gestimuleerd kan worden is een onderzoeksproject

opgezet. Ook andere onderzoekers (Meirink, 2007; Van der Klink, Boon & Schlusmans, 2012) hebben zich beziggehouden met het zichtbaar maken van informeel leren. Van der Klink e.a. interviewden collega's om ze te laten reflecteren op informele leerprocessen, Meirink vroeg leraren om hun leerervaringen op te schrijven in een digitaal logboek. Ook Van Eekelen, Boshuizen & Vermunt (2005) gebruikten logboeken voor hun onderzoek. In navolging van deze onderzoekers maken we in dit project gebruik van logboeken. De vragen in ons project waren:

1. Leidt het bijhouden van een logboek tot bewustwording van informeel leren?
2. Is het mogelijk om het geleerde te benoemen: op welke wijze en waarover is geleerd?

2.1.2 Hoe is te werk gegaan?

In een door het lectoraat georganiseerde lunchbijeenkomst zijn deelnemers geworven die mee wilden doen aan een project rondom informeel leren. In totaal wilden 15 personen (11 vrouwen, 4 mannen) hieraan meedoen. Zij hebben gedurende drie weken een logboek bij gehouden over werkgerelateerde leerervaringen. Ze mochten zelf kiezen hoe vaak zij in hun logboek schreven: dagelijks, 3 keer per week of eens per week. Als hulpmiddel konden ze een voorbeeldlogboek gebruiken met een aantal kolommen (datum, plaats, omschrijving situatie, van wie/wat, wat is geleerd). Een enkeling koos ervoor om een logboek bij te houden met behulp van een app op de iPad. Als aanwijzing voor het noteren van leerervaringen kregen de deelnemers de volgende instructie mee, gebaseerd op een vergelijkbare instructie van Blom (2011): '*Houd*

gedurende drie weken een logboek bij ,waarin je bijhoudt welke leerervaringen je hebt. Je herkent een leermoment vaak aan een gevoel, wanneer je ineens iets begrijpt, doorziet, wanneer je doorkrijgt hoe je iets moet doen, wanneer je merkt dat je iets moeilijk vindt. Kortom: een eye-opener, gevoelens van verbazing, trots, verwarring, opluchting,'.

Na afloop van de drie weken is er nagepraat over de ervaringen in een groepsgesprek (om vraag 1 te beantwoorden) en hebben de deelnemers zelf een analyse gemaakt van hun logboek met behulp van een speciaal ontwikkeld analyse-instrument. Het analyse-instrument bestond uit open vragen (wat zijn je ervaringen met het bijhouden van het logboek?) en uit gesloten meerkeuzevragen over het hoe en het wat van het leren (bijvoorbeeld 'kruis aan op welke manieren je geleerd hebt'). De antwoorden voor de meerkeuzevragen zijn samengesteld op basis van literatuur (Bolhuis, 2009; Kools, Dengerink, Melief & Lunenberg, 2011; Tynjälä, 2008). De ingevulde analyses van de deelnemers dienden als input voor het beantwoorden van de vraag 'is het mogelijk het geleerde te benoemen?'.

We hebben er bewust voor gekozen om deelnemers hun eigen logboek te laten analyseren, omdat het analyseren een manier is om bewustwording van het eigen leren te bewerkstelligen. Daarnaast kan de interpretatie van logboekfragmenten door een buitenstaander fouten opleveren bij de interpretatie en het categoriseren. Tenslotte is een logboek een persoonlijk leerverslag waarvan de eigenaar misschien niet wil dat het door

een ander gelezen wordt. Leren is tenslotte niet altijd een positieve ervaring, ook bewustwording van eigen onvermogen of fouten of blunders maken zijn belangrijke leermomenten!

2.1.3 Wat zijn de resultaten?

Onze eerste onderzoeksvraag was : 'leidt het bijhouden van een logboek tot bewustwording van informeel leren?' Alle deelnemers geven in hun analyseformulier aan dat zij zich door het invullen van het logboek bewust werden van hun leren. Voor de meeste deelnemers was dit een positieve ervaring, zoals blijkt uit onderstaande citaten:

- *'Ik werd me bewust van alles wat ik leerde, daar werd ik vrolijk van, ik nam vaak meteen de kans waar om me wat verder te verdiepen en vervolgacties te bedenken, wat zonder die bewustwording minder snel gebeurt.... Het opschrijven van wat ik leerde gaf me rust en overzicht'*
- *'Het brengt mijn leerproces in beeld, het is tevens iedere keer een reflectief moment'*
- *'Je merkt dat je de hele dag leert'*

Er waren ook enkele minder positieve ervaringen. Eén van de deelnemers vond de bewustwording confronterend. Zij bevond zich in een periode waarin ze veel moeilijke taken moest doen en schreef vooral dingen op die niet goed gingen en deze confrontatie vond ze lastig. Een andere deelnemer wist niet goed wat ze moest opschrijven omdat ze worstelde met de definitie van leren. Verder vonden twee deelnemers het bijhouden van hun leerervaringen nuttig maar wel tijdrovend.

Hoe en waarover is geleerd?

Onze tweede onderzoeksvraag was 'Is het mogelijk het geleerde te benoemen, zowel in proces (hoe is geleerd) als in opbrengst (wat is geleerd?)'. Aan de deelnemers is gevraagd aan te geven op welke manier ze geleerd hadden. Ze konden daarbij kiezen uit een lijst met leeractiviteiten. In tabel 2.1 zijn de resultaten weergegeven.

Tabel 2.1: Hoe is geleerd? Weergave in aantallen deelnemers (n=15)

| Op welke manier heb je vooral geleerd? | n |
|--|----|
| Door les/college/practicum te geven | 9 |
| Door studenten te begeleiden/coachen | 9 |
| Door ontwikkelen van lesmateriaal en projecten | 7 |
| Door samen te werken met collega's | 15 |
| Door nieuwe en uitdagende taken aan te gaan | 7 |
| Door reflecteren op en evalueren van mijn werkervaring | 10 |
| Door middel van media (boek, artikel, website, film etc) | 12 |
| Door een formeel traject, cursus, nascholing, opleiding | 7 |
| Door een activiteit buiten mijn werk | 11 |
| Anders, namelijk..... | 0 |

Opvallend in tabel 2.1 is dat alle 15 deelnemers geleerd hebben door samen te werken met collega's. Dit gegeven is in vervolgonderzoek (zie paragraaf 4.1) verder onderzocht. Ook is het interessant dat er veel geleerd is van activiteiten buiten het werk. Een voorbeeld hiervan is iemand die aangaf inspiratie op te doen voor het

aansturen van medewerkers door goed te kijken naar de dirigent van het koor waar zij in haar vrije tijd in zingt. Waarover is geleerd? De deelnemers konden hun antwoorden categoriseren in een lijstje met mogelijke onderwerpen en ze konden ook aangeven of ze kennis, vaardigheden, inzichten of overtuigingen hadden opgedaan. Er is grote diversiteit in leeropbrengsten. Er is geleerd over het begeleiden van studenten, over de rol als lerarenopleider en over de visie op onderwijs, over het geven van onderwijs en over het toepassen van ict. De deelnemers blijken alle typen leeropbrengsten te rapporteren, dus zowel kennis als vaardigheden als inzichten en overtuigingen.

2.1.4 Wat kunnen wij en anderen hiermee?

Het logboekproject heeft ons en de deelnemers verschillende inzichten opgeleverd. We wisten al uit de literatuur dat er veel geleerd wordt op de werkplek (Tynjälä, 2008). Toch was het verrassend om de opbrengsten van dat leren in de praktijk te zien. Uit het project blijkt dat het bijhouden van een logboek bijdraagt aan de bewustwording van informele leerervaringen. Het analyseren van het eigen logboek met het analyse-instrument voegde daar nog een verdieping aan toe, omdat daarmee inzichtelijk werd op welk gebied en op welke manier er geleerd is. Dit leidde bij de deelnemers tot nieuwe inzichten over het eigen leren: *'ik leer niet vooral door lezen en studeren, zoals ik dacht, maar zeker zoveel door samen te doen en te bespreken'*.

De resultaten van het project zijn binnen FLOT gepresenteerd aan de teamleiders en directie. Dit heeft ertoe geleid dat informeel leren nu expliciet als leermogelijkheid wordt benoemd in het nieuwe professionaliseringsbeleid van FLOT.

Deelnemers aan het project waren enthousiast over het project gaven als tip om het logboek ook eens bij te houden in een andere periode van het jaar. Datgene wat je leert is immers afhankelijk van je context en activiteiten (je leeromgeving) en van je leer- en ontwikkelvragen. Een andere tip was om eigen ontwikkelafspraken (uit het contracteringsgesprek, zie ook hoofdstuk 5.2) te volgen door een logboek bij te houden en dit in te brengen als ‘bewijs’ in de gesprekscyclus.

Natuurlijk zijn er ook enkele kritische kanttekeningen te plaatsen bij dit project. We hebben in dit project gekeken naar zelf gerapporteerde leeropbrengsten van deelnemers, maar we hebben niet ‘gemeten’ of de beroepsuitoefening van de deelnemers is verbeterd. Kunnen we dit leren dan wel professionaliseren noemen?

Een ander dilemma is of informeel leren geëxpliciteerd zou moeten worden. Gaat daarmee niet juist het specifieke karakter van informeel leren verloren? In het lectoraat denken we dat het goed is om de kracht van het informele leren meer te benadrukken. Misschien kan het informele leren gestimuleerd worden door kleine organisatorische maatregelen zoals het bieden van tijd en ruimte voor ontmoeting tussen collega’s, voor overleg, voor een praatje bij de koffie. Je organiseert dan de randvoorwaarden,

maar niet de leerdoelen of de inhoud. Je erkent daarmee als organisatie *dat* er informeel geleerd wordt en dat ondersteun je, maar je bepaalt niet *wat* er geleerd wordt. Een vergelijkbare vraag doet zich voor rondom het vastleggen van leeropbrengsten van informeel leren. Maak je het daarmee ‘formeel’? Als je het leren en de leeropbrengst benoemt worden krijgt de lerende inzicht in eigen leerpatronen (hoe leer ik en wat leer ik). Het is vervolgens wel de vraag of deze eigen inzichten ook een rol zouden moeten spelen in formele settings (zoals bijvoorbeeld een beoordelingsgesprek). Dit is een interessant punt om in het lectoraat en binnen FLOT nog eens verder uit te diepen!

2.1.5 Hoe zijn de resultaten verspreid?

Het logboekproject is uitgevoerd in het voorjaar van 2012. De resultaten zijn binnen de Fontys Lerarenopleiding Tilburg allereerst teruggekoppeld met de deelnemers. Dat gebeurde in de vorm van een groepsgesprek na afloop van het project, gevolgd door een schriftelijke rapportage. De resultaten zijn ook gepresenteerd aan het managementteam van FLOT, in een lunchbijeenkomst. Het logboekproject heeft geleid tot de ontwikkeling van een workshop ‘ongemerkt professionaliseren, je leert meer dan je denkt’. In deze workshop krijgen deelnemers een korte introductie over het thema informeel leren en gaan zelf aan de slag met het analyse-instrument om hun eigen leerervaringen te analyseren. De workshop is vier keer in een Nederlandse setting gegeven en één keer op een buitenlands congres (Association for Teacher Education Europe, ATEE).

Er zijn over het logboekproject drie presentaties gegeven op congressen in binnen- en buitenland (VELON, ATEE). Daarnaast is er over het project geschreven in het Tijdschrift voor Lerarenopleiders en in de Inspiratiebundel Lectoren Educatie Fontys.

Verder is het project onder de aandacht gebracht op de website leraar24.nl, als reactie op de video 'leerkracht, elke dag een stukje beter' <https://leraar24.nl/video/4008>. Naar aanleiding van deze reactie is door diverse mensen contact opgenomen met het lectoraat om het analyse-instrument te verkrijgen.

Referenties

- Blom, S. (2011). *Tel uit je winst. Wat leren leraren van een bedrijfsstage?* Praktijkpublicatie Fontys Lerarenopleiding Tiburg, Lectoraat Leerstrategieën, Tilburg.
- Boer, de, Willemijn, Ko Melief en Anke Tigchelaar (2009). Schoolopleiders in ontwikkeling. De professionaliseringsactiviteiten van schoolopleiders. In: Bergen, T, K. Melief, D. Beijaard, J. Buitink, P. Meijer & K. van Veen (Red) (2009)
- Bolhuis, S. (2009). *Leren en veranderen*. Derde, herziene druk. Bussum: Coutinho
- Eekelen, I.M. Boshuizen, H.P.A. & Vermunt, J.D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education* (2005) 50: 447–471
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Hargreaves, A. (Ed.) (1997) *Rethinking educational change with heart and mind: The 1997 ASCD yearbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 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.
- Livingstone, D.W. (2001). *Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research*. Toronto: OISE/UT (NALL Working Paper No.21) at <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/21adultsifnormallearning.htm>, accessed 1 March 2002.
- Meirink, J. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. Proefschrift Universiteit Leiden.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Van der Klink, M., Boon, J. & Schlusmans, K. (2012). All by myself. Research into employees' informal learning experiences. *International Journal of Human Resource Development & Management*, 12(1/2) 77-91.
- Veen, K. van, Zwart, R, Meirink, J & N. Verloop (2010). Professionele ontwikkeling van leraren. een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. ICLON/expertisecentrum leren van docenten. Reviewstudie NWO-PROO.

2.2 Professionalisering door congresbezoek

Rita Schildwacht is werkzaam als lerarenopleider bij FLOT bij het talenteam. Zij begeleidt studenten op stages en is onderzoekscoördinator bij een Academische Opleidingsschool. Zij doet onderzoek naar professionaliseringsstrategieën, met name naar peer coachingsstrategieën met behulp van videofeedback, resulterend in haar proefschrift 'Learning to Notice' in 2012 en in interne en externe trainingen in coachen met videofeedback. Zij is sinds 2010 lid van de kenniskring van het lectoraat.

2.2.1 Aanleiding

Van lerarenopleiders wordt verwacht dat zij zich continue professionaliseren. In de internationale literatuur wordt veel geschreven over werkgerelateerde informele vormen van professionalisering (Billet, 2009; Bolhuis, Buitink, & Onstenk, 2010; Eraut, 2004; Marsick, 2009; Tynjälä, 2008; Webster-Wright, 2009). Conferentiebezoek is een vorm van professionalisering die veel wordt toegepast, maar die nog weinig is onderzocht in relatie tot het leren van leraren(opleiders). Het is een werkgerelateerde vorm van professionalisering die formele en informele kenmerken vertoont en die door bijna alle docenten in het hoger onderwijs wordt toegepast. Het is interessant om te weten wat de leeropbrengsten zijn voor deelnemers aan conferenties en hoe er transfer plaatsvindt naar toepassingen in de dagelijkse praktijk. Een zoektocht in de literatuur met als zoektermen "transfer" en "conference" en "visit" en "professional development" leverde wel veel artikelen op, maar

in bijna geen daarvan kwam de leeropbrengst van conferenties voor de deelnemers ter sprake. Toch is het om meerdere redenen een interessant onderwerp. Ten eerste is het voor deelnemers aan conferenties en voor managers die de deelname financieren belangrijk om te weten hoe ze de opbrengst van een conferentie kunnen duiden. Ten tweede is het ook voor de organisatoren en presentatoren van conferenties belangrijk om te weten hoe en op welke manier conferentiebezoek bijdraagt aan professionele ontwikkeling van deelnemers. Onderzoek naar opbrengsten van conferentiebezoek en naar de transfer van die opbrengsten kan helpen om factoren te benoemen die van invloed zijn op de effectiviteit van conferentiebezoek. De onderzoeksvragen voor dit project zijn:

1. wat leren lerarenopleiders van conferentiebezoek?
2. hoe vertalen lerarenopleiders de uitkomsten van conferentiebezoek, en met name opgedane kennis, vaardigheden en inzichten, naar hun eigen praktijk?
3. welke factoren stimuleren en belemmeren deze transitie?

Theoretische inkadering

Ten aanzien van het begrip conferentie gaat het over conferenties van 1 of twee dagen waarin een specifiek vak of onderwerp centraal staat dat interessant is voor lerarenopleiders. Kenmerkend voor een conferentie is dat deelnemers uit hun dagelijkse werk worden gehaald en zich bevinden in een (externe) professionele gemeenschap die zich –gedurende die tijd– richt op een gedeelde interesse of belang. Conferenties kenmerken zich door

veel uitwisseling van ideeën en feedback. Professionals wisselen kennis uit door het presenteren van eigen werk en door het bijwonen van presentaties van en contact met anderen.

Om het begrip ‘professionele ontwikkeling’ te duiden, kijken we naar Evans (2010) die onderscheid maakt in drie onderdelen: een gedragscomponent (handelen, doen), een attitude component (overtuigingen en motieven) en een intellectuele component (kennis en begrip, kennisstructuren). Professionaliseren impliceert dat leeractiviteiten tijdens conferentiebezoek leiden tot het versterken of vergroten van kennis, vaardigheden en opvattingen van lerarenopleiders, maar ook dat de opleiders deze opbrengsten vertalen naar veranderingen in denken en handelen in hun eigen opleidingspraktijk ten bate van hun studenten (De Rijdt, Stes, Van der Vleuten, & Dochy, 2013). Bij het bestuderen van leren van conferenties is begrip transfer of transformatie van kennis belangrijk. Transfer van leren omvat het generaliseren van het geleerde naar de eigen werkomgeving, maar ook het onderhouden van bestaande kennis, vaardigheden, overtuigingen of motieven. In de review studie van De Rijdt e.a. (2013) wordt met name gewezen op de complexiteit van het transferproces waarbij veel variabelen betrokken zijn. Het onderzochte transfermodel in onze studie omvat naast onderzoek naar opbrengsten ook variabelen verbonden met de leerder, met het conferentieprogramma, en met de werkomgeving of ‘transfer klimaat’ (Baldwin & Ford, 1988; De Rijdt e.a., 2013; Hofman & Dijkstra, 2010). Leren is een sociaal proces (oa Bolhuis, 2009; Van den Bossche & Segers, 2013) dat plaatsvindt in interactie

met anderen. Bij het bestuderen van de opbrengsten van conferentiebezoek is het dus ook belangrijk om te kijken naar de netwerkvorming tussen deelnemers alsmede naar het netwerk in de eigen organisatie met het oog op de transfer van het geleerde.

2.2.2 Hoe is te werk gegaan

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen zal gebruik worden gemaakt van een digitale vragenlijst die wordt afgenomen bij lerarenopleiders. Aanvullende informatie wordt verzameld via diepte-interviews met lerarenopleiders. De vragenlijst en de interviewleidraad zijn ontwikkeld op basis van literatuur over transfer, netwerken en leeropbrengsten.

De digitale vragenlijst bestaat uit een 30-tal vragen gegroepeerd rond vier thema’s:

- achtergrond van de respondent (oa functie, taken, opleiding, ervaring als opleider, ervaring met conferentiebezoek) ;
- soort en opzet van de conferentie (oa thema conferentie, type conferentie, grootte van de conferentie; vormgeving van de conferentie, relatie met de werkomgeving)
- opbrengsten en waardering (oa motieven voor conferentiebezoek, soorten opbrengsten, waardering voor de verschillende onderdelen en verschillende activiteiten) ;
- stimulerende en belemmerende factoren in de eigen werkomgeving voor transfer (oa gebruik van opbrengsten in de eigen werkpraktijk).

De dataverzameling voor het onderzoek wordt op dit moment uitgevoerd en op dit moment zijn er dus nog geen resultaten bekend. Als het onderzoek is afgerond zal hierover worden gepubliceerd in het Tijdschrift voor lerarenopleiders en/of in internationale tijdschriften.

2.2.3 Hoe is de kennis verspreid

Het doel en de opzet van het onderzoek is met behulp van een paperpresentatie op de Velon 2014 gepresenteerd aan de gemeenschap van lerarenopleiders.

Referenties

- Baldwin, T. T., & Ford, K. J. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research, *Personnel Psychology*, *41*, 63–105.
- Billett, S. (2009). Personal epistemologies, work and learning. *Educational Research Review*, *4* (3), 210-219.
- Bolhuis, S., Buitink, J., & Onstenk, J. (2010). *Leren door werken in de school*. Uitgave in het kader van de Beleidsagenda Lerarenopleidingen van het Ministerie van OCW onder verantwoordelijkheid van de Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleidingen (ICL).
- De Rijdt, C., Stes, A., van der Vleuten, C., & Dochy, F. (2013). Influencing Variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational research Review*, *8*, 48-74.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, *26* (2), 247–273.
- Evans, L. (2010). Enhancing our understanding of professional development: a new conceptual model and framework. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, September 2010.
- Hofman, R.H., & Dijkstra, B.J. (2010). Effective teacher professionalization in networks? *Teaching and Teacher Education*, *26* (4), 1031-1040.
- Marsick, V. J. (2009). Towards a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning*, *21* (4), 265-275.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review* *3*, 130-154.
- Van den Bossche, P., & Segers, M. (2013). Transfer of training: Adding insight through social network analysis. *Educational research review*, *8*, 37-47.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, *79* (2), 702-739.



Hoofdstuk 3

Professionaliseren door het doen van praktijkonderzoek

In dit hoofdstuk staan twee deelonderzoeken centraal die verder ingaan op de visie die Bolhuis & Kools (2012) verwoorden: 'In onze visie is praktijkonderzoek een professionele leerstrategie, waarmee beginnende en ervaren docenten hun eigen dagelijkse praktijk kunnen verbeteren. Het uitgangspunt daarbij is onderzoekend handelen. Onderzoekende docenten die in hun praktijk iets tegenkomen dat hen voor vragen stelt, zullen op zoek gaan naar antwoorden. Dat doen ze door informatie te verzamelen uit de praktijk (wat vinden leerlingen, collega's) en/of uit theorie. Vervolgens kijken ze wat deze informatie betekent in hun eigen situatie. Ze ontwikkelen op die manier lokale, persoonlijke, handelingsgerichte kennis die ze integreren in hun beroepsuitoefening' (Bolhuis & Kools, 2012, p. 6).

Bij kenniskringleden Kennedy Tielman (3.1) en Ilona Mathijssen (3.2) staat actie-onderzoek centraal in hun deelonderzoek. Zij zijn allebei benieuwd wat de leeropbrengsten zijn van het doen van actieonderzoek.

3.1 Kennedy Tielman: wat is de opbrengst van het zelf doen van praktijkonderzoek voor MBO-docenten?

NB: de tekst in deze paragraaf is vrij beknopt omdat er een wetenschappelijk artikel wordt voorbereid en de resultaten nog niet elders gepubliceerd mogen worden.

Kennedy Tielman werkt als lerarenopleider bij de opleiding scheikunde en hij participeert vanaf augustus 2012 in de kenniskring. Kennedy is geïnteresseerd in professionalisering van MBO-docenten en in het bijzonder in de wijze waarop zij omgaan met vraagstukken rondom multiculturaliteit. Hij publiceerde al een wetenschappelijk artikel over dit thema (Tielman, Den Brok, Bolhuis & Vallejo, 2012) en wilde hier verder onderzoek naar doen.

3.1.1 Aanleiding

Kennedy wil docenten in het MBO helpen bij het vinden van oplossingen voor (multiculturele) vraagstukken in hun lespraktijk en bedacht dat het uitvoeren van een actie-onderzoek een mogelijke strategie kon zijn om docenten meer grip op hun eigen praktijk te laten krijgen. Hij zette een training op voor het leren doen van actieonderzoek en gaf deze aan een groep van 7 MBO-docenten. Hij onderzocht daarbij wat voor hen de opbrengst was van deze werkwijze.

3.1.2 Hoe is te werk gegaan?

Er is een professionaliseringstraject ontworpen dat bestond uit vijf bijeenkomsten van drie uur. In deze bijeenkomsten werd elke keer een stukje uitleg gegeven over een fase uit het doen van actie-onderzoek (Dana & Yendol-Silva, 2003). In de periode tussen de bijeenkomsten voerden de deelnemers deze stap uit in de eigen praktijk. Er deden 7 MBO-docenten mee aan het traject (4 vrouwen en 3 mannen), allemaal van dezelfde ROC-school, maar van verschillende afdelingen. De vijf bijeenkomsten hadden de volgende inhoud:

1. uitleg actie-onderzoek, vaststellen onderzoeksthema
2. input over multiculturele vraagstukken door expert, training interview, voorbereiden interviews met leerlingen en/of collega's ter verkenning van het gekozen thema
3. bespreken uitkomsten verkennende interviews, bepalen vervolgactie
4. input over multiculturele vraagstukken door expert, bespreken voortgang vervolgactie
5. presentatie van bevindingen aan collega's op de eigen school

Voorafgaand aan het traject is met iedere docent een intake-interview afgenomen waarin gevraagd werd welk multicultureel vraagstuk speelde in hun praktijk en welke verwachtingen zij hadden van het traject. Op basis van het intakegesprek konden groepjes worden gemaakt van twee of drie docenten rondom een thema of vraagstuk.

Na afloop van het traject is met iedere deelnemende docent een eind-interview afgenomen waarin is gevraagd in hoeverre aan de verwachting over het traject voldaan is en wat de opbrengsten van deelname zijn.

Om de opbrengsten van het traject voor de docenten te kunnen duiden is gebruik gemaakt van het model voor professionele groei van Clarke & Hollingsworth (2002). Volgens de auteurs leidt professionalisering tot effect in vier domeinen, namelijk het persoonlijke domein, het handelingsdomein, het domein van consequenties en het externe domein. Opbrengsten in het persoonlijke domein hebben betrekking op de opvattingen en houding van de docent; een opbrengst in het handelingsdomein betekent dat er wordt geëxperimenteerd met nieuwe kennis in het handelen van de docent. In het domein van consequenties zijn de opbrengsten ook merkbaar voor anderen, zoals leerlingen of collega's. Opbrengsten in het externe domein omvatten veranderingen in het contact met de 'buitenwereld' zoals experts, literatuur etc.

De interviews die aan het begin en aan het eind van het traject zijn afgenomen zijn geanalyseerd om twee vragen te beantwoorden: a) op welke wijze zijn de stappen uit de cyclus voor actie-onderzoek doorlopen en b) hoe is de opbrengst van het traject voor de docenten te typeren?

3.1.3 Wat zijn de resultaten?

Uit de analyse van de interviews blijkt ten eerste dat niet alle docenten alle stappen uit de cyclus voor actieonderzoek hebben doorlopen. Dit komt deels door drukke werkzaamheden, deels doordat er door vakanties soms geen gelegenheid was om activiteiten uit te voeren. Daarnaast zijn er verschillen in intensiteit waarmee de activiteiten zijn uitgevoerd. Sommige docenten hebben één interview gehouden met een leerling, anderen hebben meerdere leerlingen en collega's geïnterviewd. Voor wat betreft de opbrengsten rapporteren alle docenten opbrengsten in het persoonlijke domein. Hun opvattingen zijn veranderd en ze hebben kennis opgedaan over multiculturele onderwerpen en over hun leerlingen. Er worden ook opbrengsten gerapporteerd in het eigen handelen: ze brengen meer structuur aan in de les en/of zijn duidelijker in het hanteren van regels. Naast uitkomsten in het persoonlijke en in het handelingsdomein zijn er ook opbrengsten in het externe domein. Docenten geven aan dat ze – op het spoor gezet door de experts in de bijeenkomsten- nu zelf ook literatuur raadplegen. Er zijn geen uitkomsten gerapporteerd in het domein van consequenties. Waarschijnlijk komt dit doordat de docenten nog niet veel van hun nieuwe inzichten hebben toegepast in hun lespraktijk, waardoor het nog niet mogelijk is om effecten te zien bij leerlingen of collega's. Uit een voorlopige beschouwing van de resultaten lijken docenten die meer onderzoeksactiviteiten hebben uitgevoerd ook meer leeropbrengsten te rapporteren. Anders gezegd: degenen die meer interviews hebben gehouden en zich verdiept hebben in literatuur, rapporteren

meer en rijkere opbrengsten. Zij rapporteren zowel meer opbrengsten binnen een domein als opbrengsten in meerdere domeinen. Hoewel geen van de docenten alle stappen van de onderzoekscyclus volledig heeft doorlopen lijkt de onderzoekende aanpak wel te leiden tot het verbreden van het perspectief van docenten op de eigen onderwijspraktijk. Deze verbreding van het perspectief kwam tot stand doordat docenten door onderzoeksactiviteiten zoals interviews met collega's of leerlingen, bestuderen van literatuur of raadplegen van experts werden uitgedaagd om buiten de eigen kaders te kijken.

Een citaat van een van de deelnemers aan het eerste traject: *'Na het interviewen van mijn twee collega's die de multiculturele klas niet als een probleem zagen, maar als een uitdaging, ben ik wat dingen gaan opzoeken over 'hoe ga je om met verschil in de klas' en hoe kan je als docent interesse hebben en tonen in de achtergrond van leerlingen'*

3.1.4 Wat kunnen wij en anderen hiermee?

De resultaten van het onderzoek van Kennedy zijn interessant omdat ze aangrijpingspunten bieden voor de inrichting van professionaliseringstrajecten voor docenten. Concreet hebben de ervaringen met dit traject geleid tot een bijgestelde training die in 2013-2014 is uitgevoerd met een nieuwe groep MBO-docenten. In deze aangepaste training ligt nog meer de nadruk op het uitvoeren van activiteiten zoals interviewen en literatuur lezen. Ook start de training eerder in het schooljaar (oktober), zodat er minder last is van vakanties en vrije dagen en de

docenten hopelijk ook tijd hebben om de verbeteracties uit te proberen. De eerste resultaten van dit vernieuwde traject zijn positief, alle deelnemende docenten hebben hun onderzoek – inclusief verbeteracties – helemaal uitgevoerd. Hun voornaamste leerervaring is dat het heel zinvol is om met leerlingen en collega's in gesprek te gaan. Allemaal hebben zij hun eigen lespraktijk nieuwe impulsen kunnen geven. Sommigen zijn van het onderzoekend werken zo enthousiast geworden dat ze vroegen of er een vervolgtraject was waarmee ze dit konden voortzetten. Een citaat van een van de deelnemers aan het tweede traject: *'Dit professionaliseringstraject gaf ons de mogelijkheid om onderzoekend te leren. Je kunt tijd nemen om goed over dingen na te denken en er systematisch onderzoek naar te doen, onderbouwd met literatuur'*.

3.1.5 Hoe zijn de resultaten verspreid?

Kennedy heeft over dit onderzoek presentaties gehouden op de Inspiratiedag van Educatieve lectoren Fontys in november 2012, op het congres van de ATEE in augustus 2013 in Noorwegen en op het congres van de European Association for Practitioner Research on Improving Learning (EAPRIL) in november 2013 in Zwitserland. Op dit moment worden de resultaten verwerkt tot een wetenschappelijk artikel dat zal worden aangeboden aan een internationaal tijdschrift. Ook over het vernieuwde traject zal een artikel worden geschreven.

Referenties

- Clarke, D. and H. Hollingsworth (2002). "Elaborating a model of teacher professional growth." *Teaching and Teacher Education* **18**: 947-967.
- Dana, N. F. and D. Yendol-Silva (2003). *The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Tielman, K., den Brok, P., Bolhuis, S. & Vallejo, B. (2012). Collaborative Learning in Multicultural Classrooms: A Case Study of Dutch Senior Secondary Vocational Education. *Journal of Vocational Education and Training*, 64, pp 103-119

3.2 Ilona Mathijssen: worden studenten een betere vakdocent door het doen van actieonderzoek?

Voor het schrijven van deze paragraaf is gebruik gemaakt van de bijdrage van Ilona Mathijssen (2014) Betere vakdocent door actieonderzoek? in: Ellen Klatter & Quinta Kools (red) (2014). Inspiratiebundel Lectoraten Educatie Fontys, Fontys Hogescholen, p 57-65.

Ilona Mathijssen is als docent onderzoek werkzaam bij FLOT en zij maakt sinds augustus 2012 deel uit van de kenniskring. Ilona heeft de module actie-onderzoek (voor bachelorstudenten) en de module praktijkonderzoek (voor masterstudenten) ontwikkeld. Ilona is werkzaam bij het bèta-team van FLOT en begeleidt studenten (bachelor en master) bij hun afstudeeronderzoek.

3.2.1 Aanleiding

Voor haar deelonderzoek in de kenniskring doet Ilona onderzoek naar het actie-onderzoek van de studenten die ze begeleidt. Het actie-onderzoek van bachelorstudenten bij FLOT moet gaan over een vakdidactisch vraagstuk uit de eigen praktijk van de student en het biedt hen de gelegenheid om vakdidactische kennis te ontwikkelen. Ilona is benieuwd naar de kwaliteit van deze vakdidactische kennis en vraagt zich af hoe ze als begeleider kan bijdragen aan die kwaliteit.

3.2.2 Hoe is te werk gegaan?

Als start van het onderzoek is eerst een nadere verkenning gedaan van het begrip vakdidactische kennis. Shulman

gebruikt daarvoor de term Pedagogical Content Knowledge (PCK) (Shulman, 1987, In: Hume & Berry, 2011). Deze PCK bestaat uit twee componenten: (hierna genoemd PCK1 en PCK2): namelijk 1) kennis over problemen van leerlingen met bepaalde leerstof (PCK1) en 2) kennis over onderwijsleerstrategieën in het onderwijzen van bepaalde leerstof (PCK2). Door het doen van actie-onderzoek ontwikkelen studenten kennis over beide componenten. Studenten starten hun actieonderzoek met een verkenning van wat leerlingen moeilijk vinden in hun vak (PCK 1). Ze doen dit door empirische gegevens te verzamelen bij leerlingen en door literatuur te bestuderen. Vanuit deze verkenning ontwerpen ze vervolgens een verbeteractie (Ponte, 2002), oftewel een onderwijsleerstrategie om de problemen van de leerlingen te verhelpen of te voorkomen. Vervolgens evalueren ze door empirische gegevensverzameling of de verbeteracties effect hebben gehad en doen daarmee kennis op over de effectiviteit van een onderwijsleerstrategie (PCK2). Alle stappen uit het onderzoek (verkenning-verbeteractie-evaluatie) worden beschreven in een verslag.

Om na te gaan of de kennis die de studenten met hun actieonderzoek ontwikkelen van goede kwaliteit is, heeft Ilona besloten om verslagen van studenten over hun actieonderzoek te analyseren. Het verslag is het eindproduct van het onderzoek, waarin de studenten beschrijven hoe ze te werk zijn gegaan en wat hun bevindingen zijn.

Voor de analyse is een kader ontwikkeld waarmee de kwaliteit kan worden beoordeeld. Van elk van beide

componenten wordt gekeken naar nut, diepgang en literatuur. Deze criteria zijn ontleend aan onder andere literatuur over praktische argumenten van docenten (Fenstermacher & Richardson, 1993).

Voor de kennis over de problemen van leerlingen met het vak (PCK1) wordt 'nut' getypeerd als de mate waarin de opgedane kennis *nuttig* is oftewel voldoende richting biedt voor het kunnen kiezen van een onderwijsleerstrategie.

De typering 'diepgang' heeft betrekking op de mate waarin de kennis over het probleem van de leerlingen dieper gaat dan het alleen vaststellen van het probleem. Deze kennis is diepgaander (dus van hogere kwaliteit) wanneer studenten in staat zijn om uit te leggen waarmee leerlingen precies een probleem hebben of waarom ze daarmee een probleem hebben. De typering 'literatuur' gaat over de mate waarin de student literatuur gebruikt om de bevindingen te onderbouwen of te duiden (vergl. *practicalizing theoretical knowledge*, Tsui, 2009).

Voor de kennis over de onderwijsleerstrategieën (PCK2) is 'nut' getypeerd als de mate waarin de student de bevindingen met de gekozen onderwijsleerstrategie onderbouwt en verklaart, zodat ook anderen hier wat aan kunnen hebben. De 'diepgang' is hoger als de student kan uitleggen en onderbouwen waarom de strategie wel of niet werkt. De typering 'literatuur' heeft ook bij deze component betrekking op het gebruik van literatuur om de gevonden bevindingen te onderbouwen of te verklaren.

Tabel 3.1 Kwaliteitscriteria PCK1 en PCK2 per kenniselement

| | Kennis over leerlingen (PCK 1) | | |
|------------------|---|-----------------|-------------------|
| <i>Criterium</i> | <i>Nut</i> | <i>Diepgang</i> | <i>Literatuur</i> |
| score | - / ± / + | - / ± / + | - / ± / + |
| | Kennis over onderwijsleerstrategie (PCK 2) | | |
| score | - / ± / + | - / ± / + | - / ± / + |

In de analyse wordt voor elk verslag voor de componenten PCK1 en PCK2 een score toegekend op een driepuntsschaal - / ± / + (zie tabel 3.1). De invulling van deze scores wordt in 3.2.3 nader toegelicht. De gezamenlijke score geeft een beeld van de kwaliteit van de PCK van de student.

3.2.3 Wat zijn resultaten?

Tot nu toe zijn de verslagen van zes studenten geanalyseerd, dit zijn allemaal studenten van wie het onderzoek met een voldoende is beoordeeld. De uitkomsten van de analyse zijn weergegeven in tabel 3.2 (de namen van de studenten zijn geanonimiseerd).

Tabel 3.2 Voorlopige resultaten na analyse van 6 onderzoeksverslagen

| Student | Kennis over leerlingen (PCK 1) | | |
|-----------|--------------------------------|------|-----|
| Criterium | Nut | Diep | Lit |
| 1 Esther | + | ± | + |
| 2 George | - | - | - |
| 3 Henry | - | - | - |
| 4 Lionel | ± | + | ± |
| 5 Mary | + | ± | - |
| 6 Ron | ± | - | - |
| | Kennis over leerlingen (PCK 2) | | |
| 1 Esther | - | - | - |
| 2 George | ± | ± | ± |
| 3 Henry | - | - | - |
| 4 Lionel | ± | - | - |
| 5 Mary | + | + | + |
| 6 Ron | - | + | + |

Dat een met een voldoende beoordeeld verslag geen garantie biedt voor ontwikkeling van PCK van hoge kwaliteit toont de aanwezigheid van – en ± bij alle studenten, en in het bijzonder in het geval van Henry. Ook hoeft een hoge kwaliteit PCK1 niet samen te gaan met hoge kwaliteit PCK2 (Esther) of andersom (George).

Bij PCK1 - kennis over leerlingen - valt op dat studenten die hoog scoren (Esther en Lionel) een diepgaandere verkenning hebben gedaan. Ze hebben bijvoorbeeld een fouten-analyse gedaan van een proefwerk of huiswerkopdracht om erachter te komen wat voor type fouten leerlingen maken. Ze beschrijven bovendien

waarom ze denken dat leerlingen deze fouten maken, daarbij ondersteund door literatuur.

Bij PCK2 - kennis over onderwijsleerstrategieën - lijkt het erop dat studenten die een meer vakspecifieke leerstrategie kiezen (zoals bijvoorbeeld 'sentence combining' bij Engels, Mary) ook beter onderbouwen waarom ze deze kiezen. Studenten die een meer generieke leerstrategie kiezen (bijvoorbeeld leerlingen lesstof aan elkaar laten uitleggen, Lionel) verantwoorden deze keuze minder. Studenten die kunnen onderbouwen waarom de door hen gekozen leerstrategie werkt, hebben vaker gebruik gemaakt van een methode waarbij ze zowel leerdoelen als het proces daarnaartoe (tussenopdrachten, lesopname) bekijken.

3.2.4 Wat kunnen wij en anderen met deze kennis?

De bevindingen hebben voor Ilona zelf al geleid tot ander type begeleiding van studenten. Zij stuurt nu in haar begeleiding aan op focus op vakdidactische diepgang. Ze doet dit door studenten ertoe aan te zetten een probleemformulering te maken vanuit het perspectief van de leerlingen met het leren voor het vak. Zij laat studenten starten met het beantwoorden van vragen als 'waar hebben leerlingen moeite mee?' 'welke fouten zijn veel voorkomend?' etc. Daarbij geeft ze als stelregel "als een andere student, een aankomend docent van een niet aanverwant vak, het zelfde probleem zou kunnen verwoorden, dan is het probleem onvoldoende vakdidactisch van aard".

De inzichten die Ilona heeft opgedaan zijn ook zinvol voor andere opleiders die studenten begeleiden bij vakdidactisch actie-onderzoek. Om de kwaliteit van de PCK1 te verhogen zouden begeleiders studenten erbij kunnen helpen om meer 'waarom-vragen' te stellen en diepgaander te kijken naar problemen die leerlingen hebben met hun vak. Als de problemen van leerlingen goed in kaart zijn gebracht kan de student ook een betere keuze maken voor een leerstrategie.

Verder is het inzicht dat een met een voldoende beoordeeld verslag niet per sé betekent dat er ook sprake is van vakdidactische kwaliteit, een waardevol discussiepunt voor bespreking met collega's.

3.2.5 Hoe zijn de resultaten verspreid?

Ilona heeft over haar voorlopige resultaten presentaties gehouden op diverse congressen, zoals het congres voor Lerarenopleiders van de VELON in 2013 en het congres van de Association of Teacher Education Europe (ATEE) in augustus 2013 in Noorwegen. Daarnaast heeft ze een workshop over haar analysekader gegeven op de Inspiratiedag Lectoren Educatie Fontys 2013 en ze heeft haar onderzoek besproken op een werkbijeenkomst van het expertisenetwerk lerarenopleiders (november 2013). Haar bevindingen zijn beschreven in een bijdrage in de Inspiratiebundel Lectoren Educatie Fontys (2014).

Ilona is docent/begeleider van het certificeringstraject voor begeleiders van actie-onderzoek binnen FLOT en kan vanuit die rol haar bevindingen ook delen met andere begeleiders.

Referenties

- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (1993). The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of curriculum studies*, 25(2), 101- 114.
- Hume, A., & Berry, A. (2011). Constructing CoRes – a strategy for building PCK in pres-service teacher education, *Research in Science Education*, 41, 341-355.
- Mathijssen, Ilona (2014) Betere vakdocent door actieonderzoek? in: Ellen Klatter & Quinta Kools (red) (2014). *Inspiratiebundel Lectoraten Educatie Fontys*, Fontys Hogescholen, p 57-65.
- Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij; procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Nelissen
- Tsui, A.B.M. (2009). Distinctive qualities of expert teachers, *Teachers and Teaching*, 15 (4), 421- 439



Hoofdstuk 4

Professionaliseren door samen werken

In dit hoofdstuk worden vier deelonderzoeken beschreven waarin samenwerking en professionalisering centraal staan. In 4.1 beschrijven we het onderzoek van Marina Bouckaert –den Draak. Zij onderzocht wat er geleerd wordt van samenwerken met collega’s en was verrast over de uitkomsten. In 4.2 lezen we hoe Marly Gootzen experimenteerde met samenwerkend leren met collega-opleiders. In 4.3 staan we stil bij het onderzoek van Rita Schildwacht naar collegiale feedback en in 4.4 gaat het over onderzoek van Quinta Kools en Anne Kerkhoff naar (en door) datateams.

4.1 Marina Bouckaert-Den Draak: Wat leren opleiders van samenwerken?

Marina is lerarenopleider bij de opleiding Engels. Zij geeft met name colleges taalkunde en vakdidactiek. Marina maakt sinds januari 2012 deel uit van de kenniskring, daarnaast is zij bezig met een professional doctorate bij de University of Roehampton, Londen.

4.1.1 Aanleiding

Uit het logboek-experiment van het lectoraat (zie hoofdstuk 2) bleek dat alle deelnemers aangaven dat ze leerden samen met anderen. Deze uitkomst was aanleiding voor Marina om eens verder te kijken naar wat er nu precies geleerd wordt van samenwerken. Ze richtte zich daarbij op het leren van collega’s binnen

de lerarenopleiding, in het talentteam. Vragen bij het onderzoek waren:

1. Wanneer en/of waaraan werken collega’s samen? Met andere woorden: hoe wordt de samenwerking vormgegeven en waaruit bestaat deze?
2. Wat is de concrete leeropbrengst van deze samenwerking?
 - a) Welke kennis, vaardigheden, inzichten, overtuigingen, of anderszins zijn het resultaat?
 - b) Wat is de leerinhoud van deze opbrengsten?
 - c) Hebben de opbrengsten betrekking op *task performance, role performance, awareness & understanding, academic knowledge & skills, teamwork, decision making & problem solving, personal development, judgement* (Eraut, 2004) of een combinatie hiervan?

3. Welke rol speelt de organisatie (FLOT) in de ondersteuning van de samenwerking?

4.1.2 Hoe is te werk gegaan?

Het onderzoek is gestart met het bestuderen van literatuur (onder andere Eraut, 2004, Marsick, 2009, Tynjälä, 2008), daarna werd het onderzoeksthema verder afgebakend. Het richt zich op collega-opleiders die dezelfde functie hebben in de organisatie en dus elkaars 'gelijke' zijn. Verder gaat het om leren samen *met* en *van* collega's dat plaatsvindt op de (fysieke) werkplek. Er is gekozen voor het houden van diepte-interviews, omdat er dan kan worden doorgevraagd en er rijkere gegevens kunnen worden verzameld. In totaal zijn negen opleiders geïnterviewd, zij zijn afkomstig van de opleidingen Spaans, Frans en Duits. Er is nadrukkelijk gekozen om geen collega's van Engels te interviewen, omdat Marina daar zelf mee samenwerkt en het mogelijk de uitspraken van geïnterviewden zou beïnvloeden.

In de interviews is gevraagd naar de aard van de samenwerking, het doel van de samenwerking, de opbrengst van de samenwerking en naar bevorderende en belemmerende factoren (vanuit de organisatie) voor samenwerking. Alle interviews zijn opgenomen en later getranscribeerd. Met behulp van Atlas.ti zijn de teksten gecodeerd en geanalyseerd.

4.1.3 Wat zijn resultaten

De interviews leverden een enorme rijkdom aan gegevens op. Eerst is geprobeerd om de gegevens zodanig te

coderen dat ze in het schema van Eraut (2004) konden worden ingepast. Dat leidde echter tot problemen omdat deze categorieën niet scherp afgebakend waren. Ook bleek dat opmerkingen van de geïnterviewden in meerdere categorieën te plaatsen waren. Uiteindelijk is besloten om de rijkdom van de data niet te veel in te perken en meer als geheel te presenteren.

Aard van de samenwerking

Samenwerking kan volgens de geïnterviewden in verschillende vormen voorkomen, van meer formeel overleg met een vaste frequentie tot 'even de stoelen bij elkaar schuiven'. De aanleiding kan een eigen vraag zijn of een formelere insteek, zoals bijvoorbeeld afstemming van onderwijs. Met wie wordt samengewerkt hangt af van het onderwerp of de insteek. Om de samenwerking te ondersteunen wordt gebruik gemaakt van communicatie via telefoon en e-mail.

Doel en inhoud van de samenwerking

De samenwerking met collega's dient vaak een praktisch doel: er wordt gesproken over vakinhoud, studenten, lessituaties en toetsing en taakverdeling. Collega's delen inzichten en geven elkaar tips voor websites, programma's, boeken en andere materialen. Ook wordt overlegd over het voorbereiden van colleges of het bekijken van elkaars toetsen. Ook op meta-niveau vindt samenwerking plaats als het gaat over leerlijnen (zoals afstemming van voltijd en deeltijd, vak en vakdidactiek) en de vormgeving van het curriculum. Zo worden materialen van verwante talenopleidingen naast elkaar gelegd. Samenwerking leidt

ook tot werkverlichting zoals een van de geïnterviewden zegt: *'dat je ook dingen verdeelt gewoon, dat je zegt 'oké, als jij nou dit doet dan doe ik dat en dan hoeven we niet allebei het allemaal te doen'*.

Leeropbrengsten van de samenwerking

Lerarenopleiders leren verschillende dingen van samenwerking, zoals kennis, competenties, vaardigheden en inzichten. Op het gebied van kennis noemden de geïnterviewden voorbeelden van vakinhouden en vakdidactiek, zoals een syntactisch vraagstuk of een handig programma of website. Competenties die genoemd werden zijn bijvoorbeeld prioriteiten stellen of relativieren. Bij vaardigheden gaat het bijvoorbeeld om het maken van toetsen of ontwikkelen van lesmateriaal. Een voorbeeld van inzichten die worden opgedaan is inzicht in hoe een collega taken aanpakt of tegen zaken aankijkt. Een geïnterviewde verwoordt dit als volgt: *'Wat is daarin belangrijk?' Weet je, door daar samen over te brainstormen ja, kom je natuurlijk verder, en neem je automatisch ook háár inzichten daar over mee, en toets je je eigen inzichten daarover. Ja, wat leer je...? Daar leer je natuurlijk heel veel van. Anders dan dat ik dat alleen op m'n kamertje zou doen'*.

Een andere opbrengst van samenwerken is dat er inzichten worden opgedaan **over** samenwerken: opleiders zeggen samenwerking waardevol is omdat 'twee meer weten dan één' en dat je veel van elkaar kunt leren. En opbrengst in het verlengde hiervan is het gevoel van saamhorigheid tussen collega's en het ontstaan van een collegiale band en onderlinge waardering voor elkaars capaciteiten. Ook

het ervaren van een gevoel van steun -'je staat er niet alleen voor'- werd in dit verband genoemd. Een citaat daarover: *' omdat je toch steun zoekt; dat je denkt, je hebt iets bijvoorbeeld met een bepaalde student en dan wil je eigenlijk misschien stiekem toch wel horen dat iemand zegt 'ja, dat heb je goed aangepakt – zo had ik het ook gedaan', weet je wel?' .*

Rol van de organisatie

De geïnterviewden noemen als bevorderende factoren voor samenwerking het 'elkaar kunnen ontmoeten'. Dat kan bijvoorbeeld door het op een (team)kamer zitten met collega's, maar ook de in het rooster opgenomen vergaderband en de twee roostervrije weken per periode maken het mogelijk elkaar te ontmoeten. Samenwerking tussen opleidingen wordt bevorderd door de talenteamdag die 4x per jaar plaatsvindt voor collega's van talentteams (Spaans, Frans, Duits, Engels, Nederlands). Een andere bevorderende factor is het delen van een taak, bijvoorbeeld samen verantwoordelijk zijn voor een programmaonderdeel of module. Het is daarbij wel wenselijk dat er een persoonlijke 'drive' bestaat om samen te werken, kennis te delen en van elkaar te leren. Een sfeer waarin collega's elkaar vertrouwen en openstaan voor feedback helpt hierbij.

Tot slot vinden de geïnterviewden dat het hebben van een gedeelde visie en doel bevorderend is voor samenwerking, niet alleen voor de collega's onderling maar ook voor de studenten: *'en dat is iets wat, wat ik denk dat voor ons heel fijn is, en voor de studenten ook. Hè, want die merken ook waarschijnlijk dan meer dat er een lijn in zit en*

dat er afstemming in zit en eh... ja, ik vind dat persoonlijk heel wezenlijk'.

Belemmeringen voor samenwerking zijn vooral gelegen in het elkaar niet kunnen ontmoeten, door gebrek aan tijd of doordat men niet op dezelfde momenten aanwezig is (door part-time banen). De werkdruk is hoog en er is bijna geen tijd om eens samen een kopje koffie te drinken of elkaar te ontmoeten. Ook de cultuur binnen de opleidingen zou wat meer op samenwerken gericht kunnen zijn, niet iedereen staat hiervoor open.

Tot slot

Een laatste opmerking is dat een van de geïnterviewden aangaf dat het leren van anderen niet altijd positief is, als collega's bijvoorbeeld klagen of een negatieve werkhouding uitstralen kan je dat ook van hen overnemen. Ook in literatuur (Tynjala, 2008) wordt dit genoemd, het leren binnen een organisatie zonder dat er nieuwe inzichten van buitenaf komen kan leiden tot kokervisie.

4.1.4 Wat kunnen wij en anderen hiermee?

Het onderzoek van Marina laat zien dat er ontzettend veel informeel wordt geleerd van het samenwerken met collega's en dat zich dat heel moeilijk in hokjes laat vangen. Het laat ook zien dat mensen heel andere dingen verstaan onder samenwerken en dat mensen er ook op persoonlijk vlak wijzer van zijn geworden, bijvoorbeeld van een collega leren om dingen te relativeren of minder zwaar op te nemen. Heel belangrijk is ook dat het voor de

geïnterviewden wat heeft opgeleverd, dat zij zich in het interview bewust zijn geworden van hoeveel ze leren van en met collega's.

Als organisatie is het goed om te weten hoeveel er informeel geleerd wordt, maar het is wel een discussiepunt wat je daar als organisatie dan verder mee moet doen. Als je het probeert te structureren en te organiseren gaat juist de essentie ervan verloren. Een tip voor het management is om in de gesprekscyclus mee te nemen hoeveel er informeel geleerd wordt. Dat kan in het ontwikkelgesprek door bijvoorbeeld te stimuleren dat iemand gaat samenwerken met een collega, omdat je als teamleider weet wat voor moois daar uit kan komen. In het beoordelingsgesprek zou je het informele leren kunnen erkennen.

Voor lerarenopleiders is de tip om eens te proberen vast te leggen wat je leert van samenwerken, bijvoorbeeld door het bijhouden van een logboek (zie ook hoofdstuk 2). Dat zou je dan weer kunnen meenemen in je gesprekscyclus om te laten zien op welke manier je je professioneel hebt ontwikkeld.

4.1.5 Hoe is kennis verspeid

Marina heeft een presentatie over haar onderzoek gehouden op de jaarlijkse conferentie van de ATEE in 2013. Verder heeft ze een artikel geschreven dat gepubliceerd zal worden in het septembernummer van 2014 van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders.

4.2 Marly Gootzen: Samen kennis creëren

Marly Gootzen is als opleider werkzaam bij het team natuurkunde/scheikunde/techniek. Zij geeft het vak onderwijskunde en begeleidt studenten op stage als Fontys Contact Docent. Marly is sinds augustus 2010 lid van de kenniskring.

4.2.1 Aanleiding

Marly is voorzitter van de groep opleiders die het vak onderwijskunde geven in de lerarenopleiding. Deze groep heeft regelmatig overleg over organisatorische zaken; inhoudelijke aspecten komen daarbij minder ter sprake. De groepsleden hadden er behoefte aan om meer vakinhoudelijke zaken te bespreken in het overleg. Marly stelde daarom aan de collega's voor om gezamenlijk een traject van collectief leren aan te gaan, gericht op vakinhoudelijke verdieping. De collega's stemden daarmee in en de bijeenkomsten kregen daarmee een andere invulling. Marly heeft vanuit haar rol als kenniskringlid de nieuwe werkwijze mede vormgegeven, kritisch gevolgd en geëvalueerd in een flankerend onderzoek.

4.2.2. Hoe is te werk gegaan?

De groep bestond uit elf opleiders die tweewekelijks bij elkaar kwamen gedurende een lesuur (50 minuten). In de bijeenkomsten in het studiejaar 2012-2013 is de methodiek voor collectief leren (Castelijns, Koster en Vermeulen, 2009) gevolgd. Het vernieuwende van de werkwijze voor de groep opleiders was 1) de gestructureerde, onderzoeksmatige aanpak door het

gebruik van de methodiek en 2) het flankerend onderzoek waarmee zowel het groepsproces als de leeropbrengst in kaart werd gebracht (zie figuur 1).



Binnenste ring: opleiders in de taakgroep die samen de cyclus van collectief leren doorlopen

Buitenste ring = onderzoek door lectoraat naar wat er gebeurt als collega's samen onderzoekend leren

Figuur 1: de Cyclus van Collectief Leren (Castelijns, Koster & Vermeulen, 2009)

De methodiek voor collectief leren bestaat uit een cyclus van zes stappen die gezamenlijk doorlopen worden. De stappen zijn: 1) gezamenlijke ambities definiëren; 2) informatie verzamelen; 3) informatie interpreteren; 4) consequenties verbinden; 5) vervolgacties uitvoeren; 6) het product en het proces evalueren. Deze stappen zijn in

figuur 1 in de binnenste ring weergegeven. De buitenste ring symboliseert het onderzoek waarmee de werkwijze geëvalueerd wordt en de opbrengsten in kaart worden gebracht.

Voor de tweewekelijkse bijeenkomsten van de groep was steeds een lesuur beschikbaar. Doordat sommige opleiders echter voorafgaand aan de bijeenkomst uit een les kwamen en anderen na afloop les moesten geven, was de werkelijk beschikbare gezamenlijke tijd minder dan 50 minuten. Ook wisselde de samenstelling van de groep

enigszins, niet iedereen kon elke bijeenkomst aanwezig zijn.

In de periode september- januari is tijdens de bijeenkomsten een cyclus doorlopen (zie tabel 1). Het flankerend onderzoek naar de werkwijze en de opbrengst kende twee meetmomenten. Het eerste meetmoment maakte deel uit van de zesde stap van de cyclus, het tweede meetmoment was aan het eind van het studiejaar.

Tabel 1. overzicht van bijeenkomsten en meetmomenten flankerend onderzoek

| Bijeenkomst | Tijdvak | Stap van CCL | Onderwerp |
|-------------|----------------|---|---|
| 1 | September 2012 | 1: ambitie definiëren | Elkaars Leervraag bespreken, doelstelling CCL toegelicht, gezamenlijke leervraag gedefinieerd: Hoe leer ik studenten goed reflecteren? |
| 2 | September 2012 | 2: informatie verzamelen | “stille dialoog” om te komen tot een professionele verdieping. Met als centrale vraag : “wat willen we bereiken met reflecteren?” Samenvatten en definiëren welke gegevens we willen verzamelen. |
| 3 | Oktober 2012 | 3: interpreteren | A.d.h.v. een good practice discussiëren over de vraag: wat is een goede reflectie en welke didactische interventies gebruik jij tijdens de lessen om studenten te begeleiden bij het schrijven van een reflectie? |
| 4 | November 2012 | 3 en 4: interpreteren en consequenties verbinden | Discussie en dialoog rondom de vraag : Wat zeggen de interpretaties (met betrekking tot de reflecties) van wat wij werkelijk belangrijk vinden? |
| - | - | 5: actie uitvoeren | Niet uitgevoerd |
| 5 | Januari 2013 | 6: (product en) proces evalueren tevens flankerend onderzoek | “teamvragenlijst collectief leren” voorgelegd om begrip te krijgen van het groepsproces. Hierbij is gekeken of het groepsproces vitaal is. De resultaten van deze vragenlijst hebben we dezelfde dag nog in een focusgroepgesprek met elkaar besproken. |
| - | Juni 2013 | flankerend onderzoek | Vragenlijst leerresultaat afgenomen. |

De werkwijze van de groep opleiders was onderwerp van onderzoek. De vragen voor het onderzoek waren:

1. hoe is het proces van collectief leren ervaren door de opleiders?
2. wat zijn de (leer)ervaringen van opleiders?

Collectief leren

Castelijns, Koster en Vermeulen (2009) geven aan dat het voor werkelijk collectief leren belangrijk is dat het groepsproces goed verloopt en dat er sprake is van 'vitale ruimte'. Zij baseren zich hierbij op de psychologische basisbehoeften van individuen aan relatie, autonomie en competentie (Deci & Ryan, 2000 in: Castelijns et al, 2009). De individuele begrippen kunnen toegepast worden om te kijken naar een groep, ook de groep heeft behoeftes en belangen. Deze groepsbelangen zijn: 1) *Cohesie*: de onderlinge gehechtheid tussen groepsleden (relatie), 2) *Coherentie*: de samenhang in opvattingen tussen groepsleden (autonomie), en 3) *Coöperatie*: is er sprake van een doelmatige samenwerking door groepsleden (competentie). Om het groepsproces met behulp van de drie basisbegrippen in kaart te brengen is een teamvragenlijst ontwikkeld (Castelijns et al, 2009). De verkorte versie van deze teamvragenlijst is afgenomen bij de deelnemers in januari en werd tevens gebruikt als input voor de laatste stap van de cyclus, bij het evalueren door de groep. De uitkomsten van de teamvragenlijst zijn in een focusgesprek met de deelnemers besproken.

Leeropbrengsten

Voor het bekijken van de leeropbrengsten is gebruik gemaakt van het gedachtegoed van Schulman en Schulman (2004). Zij hebben een model ontwikkeld met kernbegrippen voor professionalisering op zowel het individuele als het gemeenschappelijke niveau. De kernbegrippen voor het individuele niveau zijn: visie; theorie en ervaringskennis; praktijk en handelingsvaardigheden; motivatie en commitment. Voor de gemeenschappelijke professionalisering worden de begrippen: gedeelde visie; kennisbasis; community of practice; gedeeld commitment en ondersteuning beschreven.

Om de leeropbrengsten te meten zijn de voor dit project relevante kernbegrippen vertaald naar de eigen context en in stellingen geoperationaliseerd. Daarnaast zijn er enkele vragen gesteld over de randvoorwaarden die op de lerarenopleiding gecreëerd zijn voor de ontwikkeling van de professionele ontwikkeling (van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010; Schildwacht, 2012).

Resultaten

De teamvragenlijst om het groepsproces in kaart te brengen is ingevuld door zeven groepsleden. Uit de analyse van de stellingen over cohesie blijkt dat hoewel iedereen geaccepteerd wordt door de groep, er geen sterke onderlinge sterke band wordt ervaren. Ten aanzien van coherentie blijkt dat de groepsleden vinden dat er een gezamenlijke opvatting wordt ontwikkeld en dat daarbij ieders mening wordt gerespecteerd. Een aandachtspunt is dat een enkeling blijft vasthouden aan

eigen opvattingen. Over de coöperatie zijn de groepsleden wel tevreden, er wordt doelmatig samengewerkt en men wordt gewaardeerd om het aandeel in de groep. In het focusgesprek werd gezegd:

- *“we worden professioneler, we werken beter samen en wat er gebeurt is de moeite waard om erbij te komen”*
- *“ik heb wel degelijk het idee dat ik leer, door discussie en dialoog en door gezamenlijkheid is er een kwaliteitsverbetering gekomen”*

De vragenlijst waarmee de leeropbrengsten is gemeten is door zeven deelnemers ingevuld. Uit de analyse blijkt dat de groepsleden van mening zijn dat zij zowel een individuele als een gezamenlijke visie (op het vak onderwijskunde) hebben ontwikkeld en dat zij nieuwe kennis hebben opgedaan. Het deel uitmaken van de ‘community of practice’ wordt door de meerderheid van de deelnemers gewaardeerd vanwege het uitwisselen van inzichten en ervaringen. Alle deelnemers vinden dat de bijeenkomsten hen helpen om het leerproces van studenten beter te kunnen begeleiden. Voor wat betreft de randvoorwaarden vinden alle deelnemers het belangrijk dat er tijd beschikbaar is om dit type bijeenkomsten te organiseren.

Samenvattend blijkt dat de gestructureerde aanpak van de cyclus voor collectief leren behulpzaam kan zijn bij het focussen op inhoudelijke verdieping.

4.2.3 Wat kunnen wij en anderen hiermee?

De methodiek voor collectief leren is door Castelijns et al. (2009) ontwikkeld om het samen leren van docenten te bevorderen. De docenten bepalen daarbij gezamenlijk op welk thema of vraagstuk ze zich willen richten. Uit dit onderzoek blijkt dat deze aanpak helpt om een gezamenlijke visie te ontwikkelen en om nieuwe kennis en inzichten op te doen. Het overleg dat voorheen vooral over organisatorische zaken ging heeft aan diepgang gewonnen en wordt door de deelnemers als zinvoller ervaren. Uit onze ervaring blijkt dat de gestructureerde aanpak met de zes stappen houvast biedt om ook echt de diepte in te gaan. Het is echter wel nodig om de structuur te bewaken en ervoor te zorgen dat er niet wordt afgedwaald van het thema of van de stappen. Wij deden dat door aan het begin van elke bijeenkomst aan te geven met welke stap uit de cyclus we aan de slag zouden gaan en waar we ons in de cyclus bevonden. Verder werd tijdens de bijeenkomsten steeds de focus bewaakt door onderwerpen af te kappen die niet inhoudelijk bijdroegen aan het thema.

De aanpak is -in minder strikte vorm- deel gaan uitmaken van het overleg van de docenten onderwijskunde. Gezien onze ervaringen raden we ook andere teams of groepen docenten en opleiders aan om deze methodiek te hanteren bij hun reguliere overleg. Het blijkt een handzame manier om meer inhoudelijke verdieping aan te brengen in overleg.

4.2.4 Hoe is kennis verspreid?

Marly heeft presentaties gegeven over haar onderzoeksproject op de jaarlijkse conferentie van de VELON in 2013. Daarnaast heeft ze dit ook internationaal onder de aandacht gebracht met een presentatie op de ATEE in 2013. Verder is Marly bezig om over haar onderzoek een artikel te schrijven voor een Nederlandstalig vakblad.

Referenties

Castelijns, Jos; Koster, Bob; & Marjan Vermeulen (2009). Vitaliteit in processen van collectief leren. Samen kennis creëren in basisscholen en lerarenopleidingen. Garant, Antwerpen-Apeldoorn

Schildwacht, R. (2012). *Learning to Notice: Teachers Coaching Teachers with Video Feedback*, thesis, Enschede: University of Twente

Schulman L.S., & Schulman J.H.(2004) , How and what teachers learn: a shifting perspective. Boston University

Veen, K. van; Zwart, R.;, Meirink, J. & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.

4.3 Rita Schildwacht: Peer-coaching met video-feedback

Rita Schildwacht is werkzaam als lerarenopleider bij FLOT bij het talentteam. Zij begeleidt studenten op stages en is onderzoekscoördinator bij een Academische Opleidingschool. Zij doet onderzoek naar professionaliseringsstrategieën, met name naar peer coachingsstrategieën met behulp van videofeedback, resulterend in haar proefschrift 'Learning to Notice' in 2012 en in interne en externe trainingen in coachen met videofeedback. Zij is sinds 2010 lid van de kenniskring van het lectoraat.

4.3.1 Aanleiding

In 2012 is Rita gepromoveerd op het proefschrift 'Learning to notice', waarin zij haar onderzoek naar de werking en opbrengsten van peer-coaching door videofeedback beschrijft. Voor haar proefschrift heeft Rita in 2013 een Fontys Onderzoeksprijs gewonnen. Het proefschrift richt zich vooral op peer-coaching van docenten in het voortgezet onderwijs, maar Rita heeft ook onderzoek gedaan bij twee groepen lerarenopleiders. Als deelonderzoek in de kenniskring heeft Rita deze nog niet eerder geanalyseerde gegevens bekeken en verwerkt.

4.3.2 Hoe is te werk gegaan

De kwantiteit en de kwaliteit van professioneel leren kan sterk vergroot worden door regelmatig (informeel) contact en dialoog tussen docenten (Eraut 2007; Horn & Little, 2010). Videofeedback blijkt een zeer krachtig hulpmiddel bij

het ontwikkelen van een leergemeenschap in de opleiding doordat dit opleiders helpt om de 'public loneliness' van het beroep als docent te doorbreken en het ingezet kan worden om van en met elkaar te leren en een gemeenschappelijke kennisbasis te ontwikkelen (Schildwacht 2012; Sherin & van Es, 2009). Voor het leerproces in de leergemeenschap is gebruik gemaakt van de ontwerpprincipes uit het proefschrift van Rita. Een van de essentiële onderdelen blijkt te zijn dat er gelijkwaardigheid, veiligheid en vertrouwen is tussen de groepsleden. Dit wordt onder andere bereikt doordat elk groepslid zijn eigen praktijk deelt met de anderen (onder andere met behulp van video-opnames uit de eigen begeleidingspraktijk) en afwisselend elkaar coacht of gecoacht wordt.

Gezocht is naar een vertaling van deze uitkomsten naar een professionaliseringsstrategie voor lerarenopleiders met een specifieke taak: het begeleiden van studenten tijdens hun stages in de school. Centraal in dit project stonden twee vragen:

1. Onderzoeken en verbeteren van de begeleiding van studenten tijdens het werkplekleren.
2. Stimuleren en ondersteunen van het professioneel leren van de betrokken lerarenopleiders.

De leergemeenschap richtte zich op kennisdeling, wederzijdse ondersteuning en het genereren van nieuwe kennis ten behoeve van de opleidingspraktijk.

Gedurende twee jaar vormden twee groepen lerarenopleiders een eigen zelfgestuurde leergemeenschap. Groep A bestond uit vier instituutopleiders en groep B bestond uit twee

instituuopleiders en drie schoolopleiders. In iedere leergemeenschap spraken de opleiders af elkaar te ondersteunen, kennis onderling te delen, en gezamenlijk nieuwe kennis te genereren. De leergemeenschappen kwamen iedere vijf à zes weken bij elkaar. Tijdens de bijeenkomsten bestudeerden ze verschillende vanuit de theorie aangereikte begeleidingsstrategieën en ontwikkelden ze concrete materialen, zoals een aanpak voor coachen met videofeedback tijdens individuele begeleiding en tijdens intervisiebijeenkomsten, kijkwijzers voor studenten, en trainingsmaterialen om andere lerarenopleiders (instituu- en schoolopleiders) te scholen in coachen met videofeedback. Alle aanpakken en de materialen werden uitgetoetst in de eigen begeleidingspraktijk. Tevens trainden de lerarenopleiders uit groep A de vakmentoren in de stageschool in het coachen van studenten met videofeedback. Tijdens de bijeenkomsten werden aanpak en materialen geëvalueerd door in dialoog gemeenschappelijk artefacten uit hun eigen begeleidingspraktijk te onderzoeken. Hiervoor verzamelde iedere lerarenopleider:

- video-opnamen van eigen begeleidingsgesprekken met studenten;
- reflectieverslagen van de betrokken studenten;
- evaluatiegegevens bij studenten met behulp van een gemeenschappelijke vragenlijst en met behulp van een focusinterview;
- evaluatiegegevens over de training van mentoren.

Vragen bij deze deelstudie waren: wordt de lerarenopleider een beter begeleider van deze aanpak? Wordt

de student beter van coachen met videofeedback? Zijn de gebruikte tools bruikbaar in de praktijk? Om antwoorden te krijgen op deze vragen is gebruik gemaakt van een aantal methoden van dataverzameling. Studenten zijn bevroegd met een vragenlijst, een focusinterview en een reflectieverslag; de opleiders hebben een vragenlijst ingevuld, een logboek bijgehouden en zijn geïnterviewd. Verder zijn notulen gemaakt van de bijeenkomsten van de leergemeenschappen.

4.3.3 Wat zijn de resultaten

Ten eerste is het leren van de opleiders geanalyseerd met behulp van een vragenlijst, een semi-gestructureerd interview en zelf bijgehouden logboeken door de deelnemers. Uit de resultaten bleek dat de opleiders bijna unaniem en over de volle breedte zeer positief waren over het resultaat van hun eigen leren. Ze gaven aan dat ze met name door het gezamenlijk bestuderen van eigen video-opnamen veel hebben geleerd met betrekking tot hun eigen gedrag en de manier van vragen stellen. Hun begeleidingsgesprekken met studenten kregen meer diepgang en werden minder alleen gericht op het geven van tips en tops. De opleiders leerden om zichzelf in begeleidingsgesprekken meer in te houden door (a) meer te focussen op onderwerpen die door de student als leervraag werden ingebracht; (b) door zichzelf in te perken: beter enkele onderwerpen meer verdiepend te bespreken dan in de volle breedte allerlei verschillende topics naar voren te halen; en (c) door de student zelf het beeld te laten analyseren en zelf de conclusies te laten formuleren. De opleiders gaven aan dat ze hun

gesprekstechniek veranderden van het geven van veel advies naar het geven van prikkelende vragen en doorvragen. Het gebruik van videofeedback in gesprekken met studenten verrijkte hun coachgesprekken maar vroeg wel om een betere eigen organisatie en om meer begeleidingstijd.

De opleiders hadden ook veel geleerd van het werken in een leergemeenschap met een aantal collega's. Ze gaven aan dat er van te voren enige angst was (hoe collegiaal gaan we elkaar coachen?), maar dat dit tijdens de rit omsloeg naar een echt 'hoera gevoel'. Het bevestigde hen ook in het beeld 'we worstelen allemaal met vergelijkbare problemen'.

De opleiders vonden het met name belangrijk om ervaringen en gedachten uit te kunnen wisselen met anderen, en om door het bestuderen van artefacten uit je eigen praktijk concreter naar je eigen handelen en de reacties op het leren van je student te kijken, en te reflecteren op je eigen specifieke wijze van begeleiden. Als negatief werd genoemd dat er meer organisatie en tijd nodig was voor lesbezoek en nabespreking, en dat het coachen van studenten een lange termijn inspanning is die meer dan een keer video-coaching vraagt. Verder bleek het regelmatig lastig om met de leergroep gemeenschappelijke afspraken te maken in verband met de hoge werkdruk.

Ten tweede hebben we de ervaringen en het leren van studenten in kaart gebracht met behulp van een vragenlijst, een focusinterview en met behulp van hun

eigen reflectieverslagen. Op deze manier zijn er gegevens verzameld bij 49 studenten.

Studenten is gevraagd om de coachvaardigheden van hun begeleider een cijfer te geven. Over het geheel waren de uitkomsten vergelijkbaar met het self-assessment van de begeleiders. Het belangrijkste verschil was dat studenten hun begeleider vaker vonden focussen op onderwerpen die verbetering nodig hadden, terwijl de begeleiders aangaven dat ze vonden dat ze veel focusten op het analyseren van zaken die goed gingen.

Wat betreft het leren van studenten, gaven bijna alle studenten het coachen met videofeedback als positief tot erg positief te ervaren. Ze leerden door deze gesprekken met name over (a) zichzelf als persoon, (b) zichzelf als leraar en hun eigen idealen als leraar, en (c) over hun interactie met leerlingen.

Er waren bijna geen significante verschillen (Kruskal-Wallis) in resultaten te vinden tussen de scores van studenten die gecoacht werden door verschillende begeleiders. De enige significante verschillen hadden te maken met (a) het aantal video-coachgesprekken die de verschillende begeleiders met hun studenten hielden; (b) tussen begeleiders die vooral hun eigen analyse centraal stelden of begeleiders die vooral focusten op positieve aanmoediging van studenten; en (c) het aantal studenten van de verschillende begeleiders die aangaven dat ze in de toekomst video-opnamen zouden blijven maken van hun eigen lessen.

4.3.4 Wat kunnen wij en anderen hiermee?

Het project heeft ten eerste geresulteerd in een aantal concrete strategieën voor het begeleiden van studenten met videofeedback:

- een methode voor individuele coaching met videofeedback,
- een methode voor begeleide intervisie met behulp van videofeedback en
- een methode om video-opnamen te gebruiken als middel om in een gesprek van student met vakmentor de impliciete praktische kennisbasis van de mentor zichtbaar en bespreekbaar te maken.

Daarnaast zijn een aantal hulpmiddelen ontwikkeld zoals een kijkwijzer voor de student voor het analyseren van zijn eigen video-opnamen en een boekenlegger met 11 vuistregels die iedere begeleider kan gebruiken tijdens het begeleidingsgesprek. Voorbeelden van vuistregels zijn: 'laat het beeld de boodschap vertellen'; 'less is more, pas op voor overlading door de rijkdom van het beeld'; 'verbind actie en reactie in het beeld'; 'stimuleer een onderzoekende houding: laat een student "bewijzen" zoeken voor zijn reflecties'; 'verbreed de scope van handelen naar gevoelens, leerlingperspectief, motieven en achterliggende theoretische noties'.

Videocoaching blijkt een grote meerwaarde te hebben voor studenten (zoals een aantal studenten verzuchtten: "waarom heeft niemand dit eerder met mij gedaan?"). Om videocoaching meer te integreren in de praktijk lijkt het belangrijk om niet alleen instituutsopleiders hierin te coachen maar dat een geheel opleidingsteam

(instituutsopleider, schoolopleider, vakmentor) een leergemeenschap rond videocoaching vormt in de school.

4.3.5 Hoe is kennis verspreid?

De kennis die in de leergemeenschappen ontwikkeld is, is gedeeld met andere opleiders door een afsluitende werkconferentie voor instituuts- en schoolopleiders en door het ontwikkelen en geven van trainingen in coachen met videofeedback.

De inzichten zijn verspreid in de vorm van een praktijkpublicatie (2010) en zijn ook voor een deel verwerkt in het proefschrift (2012). De uitkomsten van de hier beschreven deelstudie met lerarenopleiders is gepresenteerd op het VELON-congres in 2013 en op de jaarlijkse conferentie van de ATEE in 2013.

Referenties

- Erout, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33 (4), 403–422.
- Horn, I. S., & Little, J.W. (2010). Attending to problems of practice: routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47 (1), 191-217.
- Schildwacht, R. (2012). Learning to notice. Teachers coaching teachers with video feedback. Dissertation, University Twente.
- Schildwacht, Rita en Saskia Henks (2010). *Bij nader inzien. Professionalisering door dialoog en videofeedback*. Praktijkpublicatie Fontys lerarenopleiding Tilburg.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20-37.

4.4 Quinta Kools en Anne Kerkhoff: Samen leren in een datateam

Quinta Kools en Anne Kerkhoff zijn beide werkzaam als lector bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg. Een van de taken van lectoren bij FLOT is 'het aanbieden van scholing en ondersteuning aan scholen volmbo gericht op het (leren) uitvoeren en in de school organiseren van praktijk- en actieonderzoek door leraren en/of schoolleiding (FLOT onderzoeksbeleid, 2014). Het in deze paragraaf beschreven project is een voorbeeld van invulling van die taak.

4.3.1 Aanleiding

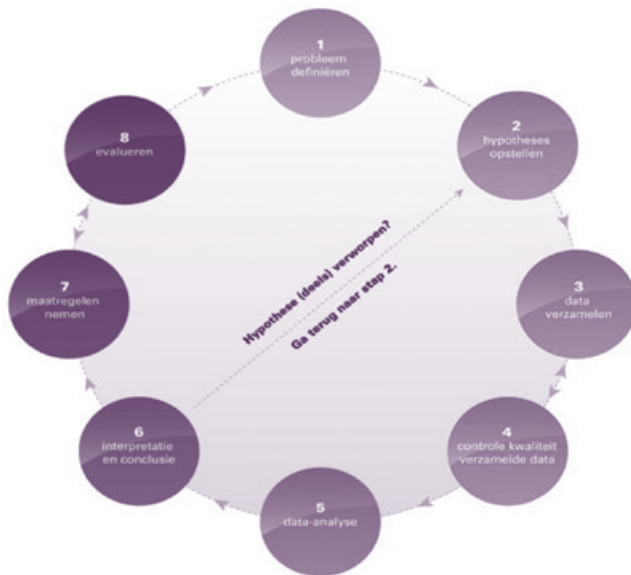
Het lectorenteam van de Fontys Lerarenopleiding Tilburg organiseert elk jaar een onderzoeksdag voor collega's van FLOT en docenten uit het werkveld. Op de onderzoeksdag van 2012 was dr. Kim Schildkamp van de Universiteit Twente uitgenodigd om een keynote te houden over datateams. Vanuit Canada (Earl & Katz, 2006) is het zogenoemde data-geïnformeerd werken overgewaaid en Kim Schildkamp introduceerde dit onder de naam 'datateams' in Nederland (Schildkamp & Kuiper, 2010; Schildkamp, 2012). De methodiek bestaat uit een cyclus van acht stappen waarmee een vraagstuk of probleem van een school op een systematische wijze wordt geanalyseerd. Er wordt daarbij zoveel mogelijk gebruik gemaakt van al aanwezige gegevens (data) zoals informatie uit het leerling/student volgsysteem, schooladministratie etc. De methodiek wordt momenteel vooral toegepast in vo-scholen bij het zoeken naar oplossingen voor schoolbrede vraagstukken. Naar

aanleiding van deze keynote werden Anne en Quinta benaderd door een school voor voortgezet onderwijs uit Tilburg, die graag met deze methode aan de slag wilde. Hierop is positief gereageerd omdat we zelf benieuwd waren wat het werken met een datateam voor een school zou opleveren.

4.3.2 Hoe is te werk gegaan

Voordat het datateam van start kon gaan zijn er eerst oriënterende gesprekken gevoerd met de school om te kijken met welk probleem de school aan de slag wilde en welke mensen er dan in het datateam zouden moeten zitten. Idealiter bestaat een datateam uit docenten (die met het vraagstuk te maken hebben), iemand van het management en iemand van kwaliteitszorg en een externe onderzoeker. De gemengde samenstelling is van belang omdat er daardoor meerdere perspectieven op het vraagstuk zijn. Deelname door het management is van belang omdat een manager beslissingen kan nemen omtrent het verzamelen of beschikbaar stellen van informatie en ook kan besluiten om maatregelen te treffen. De externe onderzoeker kan helpen bij de data-analyse.

De school wilde zich richten op de afstroom van leerlingen vanuit de gymnasium naar atheneum en het team werd daarom samengesteld uit mensen die daar mee te maken hebben (decaan, afdelingsleider gymnasium, docent klassieke talen en nog enkele docenten). Afgesproken werd om elke twee weken bij elkaar te komen voor een overleg van een uur. Als leidraad voor de bijeenkomsten diende het stappenplan dat is weergegeven in figuur 4.1.



Figuur 4.1. Stappenplan voor datateams. Bron: utwente, Kim Schildkamp et al, 2011

De stappen zijn achtereenvolgens:

1. ambitie/vraagstuk formuleren;
2. vragen formuleren rondom de ambitie;
3. data verzamelen;
4. kwaliteitscontrole van de data;
5. analyse van data;
6. interpretatie en conclusie: klopt de hypothese die is opgesteld bij stap 2? zo niet, dan terug naar stap 2; zo wel, dan vervolg naar stap 7;
7. maatregelen opstellen en uitvoeren;
8. evalueren of maatregelen effect hebben.

De stappen duren niet even lang: de stappen 1 t/m 6 kunnen heel snel gaan, maar stap 7 en 8 duren doorgaans langer omdat maatregelen vaak enige tijd nodig hebben voordat effect kan worden vastgesteld. Schildkamp geeft aan dat het doorlopen van een hele cyclus doorgaans twee jaar duurt.

4.3.3 Wat zijn resultaten?

In totaal is het datateam 9 keer bij elkaar gekomen in de periode december 2012- juni 2013, op dinsdagmiddag na de lessen (15.30-16.30 uur). Bij deze bijeenkomsten was niet altijd iedereen aanwezig, met name de afdelingsleider kon vaak (4x) niet komen. Gedurende deze periode heeft het datateam de cyclus niet geheel kunnen doorlopen. Er waren twee problemen in het proces. Ten eerste was de ambitie niet duidelijk geformuleerd, waardoor het lastig was om hypothesen te formuleren. Ten tweede bleek het erg moeilijk om toegang te krijgen tot gegevens. Hoewel er veel gegevens beschikbaar waren in het leerlingvolgsysteem, bleek het heel lastig om de gegevens er in de gewenste combinatie uit te krijgen.

In de periode augustus 2013- maart 2014 is het datateam nog 5 keer bij elkaar geweest, waarvan 3 keer zonder de afdelingsleider. De impasse rondom de beschikbare data was nog niet doorbroken en de ambitie was nog steeds niet duidelijk. Wel was er externe input in de vorm van een onderzoeksrapport dat nieuwe inzichten leverde voor het vraagstuk. In maart werd besloten het datateam rondom dit thema tijdelijk stop te zetten.

Ondanks het moeizame proces rondom het verzamelen van gegevens zijn de deelnemers van het datateam niet ontevreden. Het verzamelen van gegevens heeft in ieder geval een overzicht opgeleverd van aantallen leerlingen die in de gymnasiumafdeling zitten in de verschillende leerjaren en er is een gemiddeld 'afstroom-percentage' uit berekend. Verder hebben de gesprekken in het datateam geleid tot bewustwording van het belang van beeldvorming rondom gymnasium en van het stellen van heldere ambities. Docenten uit het datateam geven aan dat ze kritischer zijn geworden en niet meer elke bewering voor 'waar' aannemen en dat ze hun schoolorganisatie beter begrijpen. Het schoolvraagstuk is nog niet opgelost, maar dat heeft ook te maken met veranderingen in de ambitie van de school. De deelnemers aan het datateam hebben allemaal aangegeven dat ze graag doorgaan met het datateam, maar dan rondom een ander thema.

4.3.4 Wat hebben anderen hier aan?

De deelnemende docenten en de afdelingsleider van de school zijn positief over het werken met een datateam. Het heeft voor hen bijgedragen aan een beter begrip van processen in de eigen schoolorganisatie en ze zijn er kritischer van geworden. Aandachtspunten uit dit traject zijn dat er in elk geval een duidelijke ambitie geformuleerd moet worden en dat er wat strakker moet worden vastgehouden aan de stappen uit de cyclus. Andere scholen kunnen met deze methodiek aan de slag om een eigen schoolvraagstuk aan te pakken. Zelfs als het vraagstuk niet geheel wordt opgelost blijkt het werken

met een datateam een manier om in gesprek te gaan over doelen en richting van de school.

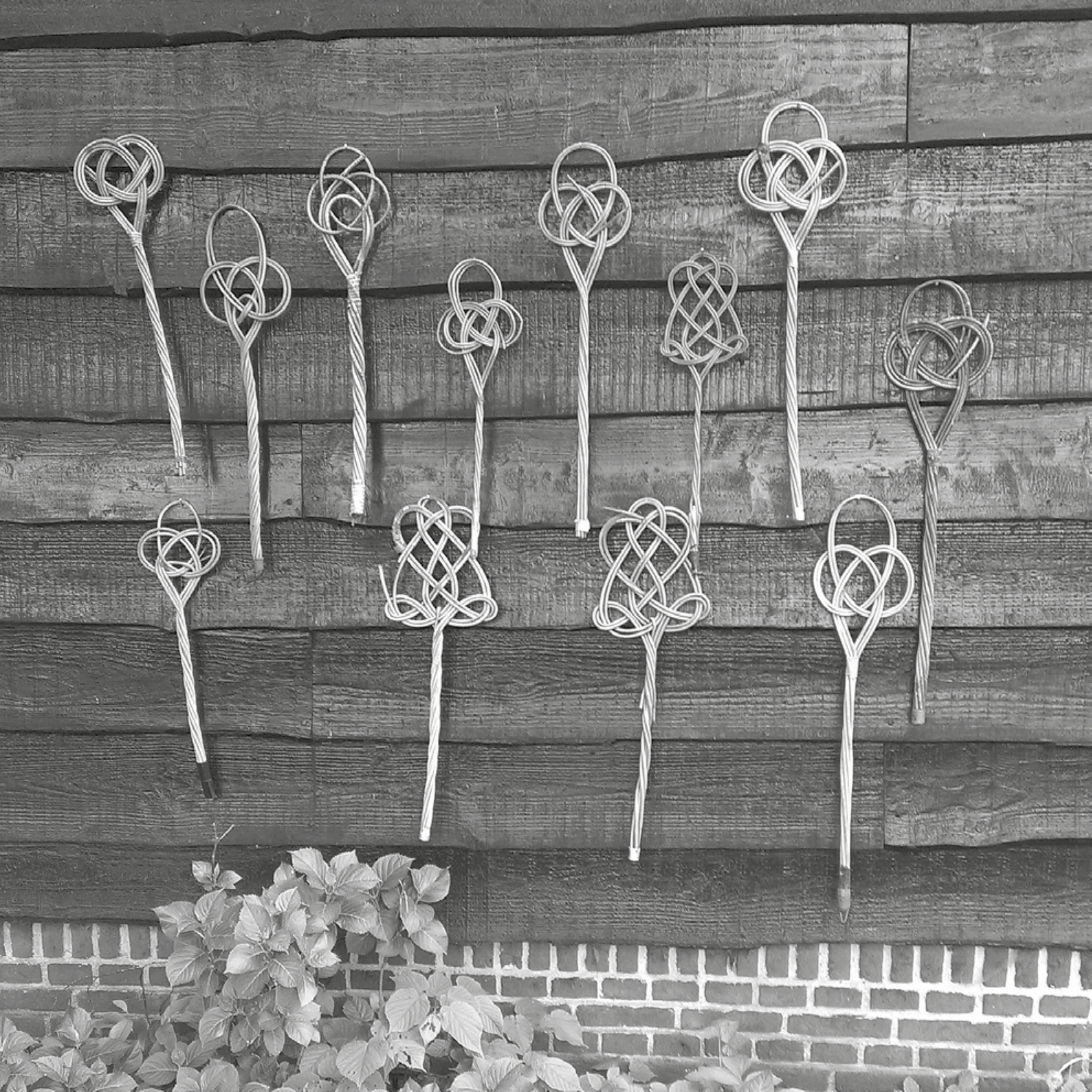
Enkele scholen hebben al interesse getoond in het werken met een datateam. FLOT en de lectoraten willen deze manier van werken blijven ondersteunen en begeleiden.

4.3.5 Hoe zijn de resultaten verspreid?

Onze ervaringen met het datateam hebben we op verschillende momenten gedeeld met anderen. Er is een workshop gehouden door Anne met de leden van het datateam op de onderzoeksdag van FLOT in 2013 en op de VELON-conferentie van 2014. Ook is er een presentatie gehouden op de onderzoeksdag van de school in mei 2013. Verder is er een presentatie gehouden op een internationaal congres van de European Association for Practitioner Research on Improving Learning (EAPRIL) in november 2013 in Zwitserland.

Referenties

- Earl, L. M., & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world. Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Schildkamp, K., & W. Kuiper (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, Vol 26, issue 3, April 2010, pp 482-496
- Schildkamp, Kim (2012). Werken met datateams op scholen. *Examens, tijdschrift voor de toetspraktijk*, jaargang 9, 2012, pp 5-9



Hoofdstuk 5

Professionalisering in de rol van lerarenopleider

In 2010 ging binnen FLOT de themagroep 'de lerarenopleider' van start die zich bezighield met de specifieke kenmerken van een lerarenopleider. De groep bestond uit een aantal opleiders met interesse in dit thema en ook de lector 'professionaliteit van de beroepsgroep leraren en lerarenopleiders' en de adjunct-directeur met de portefeuille personeelsbeleid participeerden hierin.

Een lerarenopleider is de 'leraar van de leraar' en dit vraagt specifieke vaardigheden. Murray en Male (2005) spreken over de 'second order practitioners' - in het Nederlands

'tweede orde docent'- waarmee ze refereren ze aan de taak van lerarenopleiders om naast het schoolvak ook *les te geven over het lesgeven*, via modeling en bespreking hun eigen didactisch handelen in die lessen.

De themagroep van FLOT had als taak om bewustwording van de rol als opleider en professionalisering in die rol te stimuleren (zie ook de beleidsnotitie 'Onze stippen aan de horizon' FLOT 2010). In de periode 2010-2014 zijn verschillende activiteiten ondernomen en het lectoraat heeft daar aan bijgedragen.

| jaar | activiteit | rol lectoraat |
|------------|---|--|
| 2010- 2011 | inventarisatie eigenschappen goede opleider (binnen FLOT) --> dialoog binnen FLOT --> 18 one-liners | |
| | pilot inductietraject beginnende lerarenopleiders (evaluatie door lectoraat) | evaluatie pilot |
| 2011-2012 | vergelijking eigen one-liners met VELON beroepsstandaard --> aannname beroepsstandaard als leidraad voor FLOT | |
| | verplicht inductietraject beginnende opleiders | evaluatie |
| 2012-2013 | pilot beroepsstandaard bij contracterings- en beoordelingsgesprekken | evaluatie pilot |
| | organisatie drieluik lezingen 'wat is een lerarenopleider' – Anja Swennen VU 'hoe word je een lerarenopleider?' - 'Mieke Lunenberg, VU 'hoe blijf je een lerarenopleider?' - Ko Melief, Universiteit Utrecht | organisatie en evaluatie drieluik lezingen |
| | | |
| 2013-2014 | invoering beroepsstandaard bij contracterings- en beoordelingsgesprekken | evaluatie |
| | ontwikkeling ondersteunende instrumenten module-evaluatie gericht op rol opleider vacaturetekst gericht op rol opleider leidraad voor peer-coaching van opleiders | betrokken bij ontwikkeling |
| | | |
| | FLOT is door ministerie van OCW als voorloper benoemd op dit thema | |

In de volgende paragrafen lichten we twee van de genoemde activiteiten verder toe, namelijk het inductietraject voor beginnende lerarenopleiders (5.2) en het gebruik van de beroepsstandaard in de contracterings- en beoordelingsgesprekken (5.3).

5.1 Inductietraject beginnende lerarenopleiders

5.1.1 Aanleiding

In het voorjaar van 2010 ontstond op verschillende plekken binnen FLOT behoefte aan het bieden van begeleiding aan nieuwe collega's. Niet alleen binnen FLOT, maar ook op andere plekken is belangstelling voor de positie van beginnende lerarenopleiders. Het thema komt uitgebreid aan de orde in het boek 'Becoming a teacher educator' (Swennen en Van der Klink, 2009). Beginnende lerarenopleiders hebben te maken met stress en onzekerheid gedurende de eerste jaren in hun nieuwe beroep. Lerarenopleiders geven les aan toekomstige leraren en zijn in hun eigen rol als docent continu een voorbeeld voor hun studenten. In de literatuur Murray en Male (2005) worden lerarenopleiders omschreven als 'second order practitioners', waarmee bedoeld wordt dat lerarenopleiders naast het schoolvak ook *les geven over het lesgeven*. Beginnende opleiders krijgen –net als iedereen die van baan verandert- te maken met het vinden van hun plek vinden in de organisatie waar ze komen te werken (organisatorische inductie). Daarnaast moeten ze zich ook een nieuw beroep eigen maken: ze moeten groeien in de beroepsrol als lerarenopleider (professionele

inductie). In de literatuur (o.a. Swennen et al, 2009; Van Velzen, van der Klink, Swennen en Yaffe, 2010) wordt aangegeven dat het zeker 2 tot 3 jaar duurt voordat iemand een professionele identiteit als lerarenopleider heeft ontwikkeld.

Binnen FLOT starten jaarlijks tussen de 10 en 20 nieuwe opleiders. Een groot deel van hen heeft (veel) werkervaring als docent in het voortgezet onderwijs of beroepsonderwijs, een kleiner deel van hen heeft andersoortige werkervaring. Uit een peiling bij opleiders van FLOT die al bijna een jaar aan het werk waren (voorjaar 2010), bleek dat ruim de helft van hen behoefte zou hebben aan ondersteuning. Ze noemden daarbij deels organisatorische zaken (planning, duidelijkheid organisatie, toepassingen site), deels de inrichting van werkzaamheden (planning, omgaan met werkdruk) en deels inhoudelijke zaken (theorie over didactiek, omgaan met jong volwassenen). De gevonden behoefte sluit aan bij wat er in de literatuur gezegd wordt over behoeften van beginnende opleiders, al valt het op dat de specifieke rol als 'tweede orde docent' niet (expliciet) genoemd wordt.

Naar aanleiding van deze peiling schreven opleiders Carla van Oorschot, Annette Lievaart en Marly Gootzen een pilotvoorstel waarin ze een opzet maakten om de begeleiding van de nieuwe collega's op een gestructureerde manier aan te pakken. Het lectoraat werd benaderd om de pilot te volgen en te evalueren.

5.1.2 Hoe is te werk gegaan?

Om beginnende opleiders te helpen bij het ingroeien in de organisatie en in het beroep, is een inductietraject ontwikkeld door Carla, Annette en Marly. Bij de ontwikkeling van het traject is rekening gehouden met de aanbevelingen uit literatuur om aandacht te besteden aan organisatorische en professionele ingroei. Doel van het inductietraject is het bevorderen van de ingroei in het instituut (leren kennen van de gang van zaken in de organisatie) en het bevorderen van de ingroei in de rol als lerarenopleider (hoe word ik een goede tweede-orde docent?).

In studiejaar 2010-2011 is voor het eerst met het traject gewerkt. Op basis van de ervaringen van deelnemers en begeleiders is dit traject bijgesteld en het is in bijgestelde vorm aan de nieuwe collega's van 2011-2012 aangeboden.

Het bijgestelde traject van 2011-2012 bestond uit wekelijkse bijeenkomsten van een uur. In de eerste periode (aug-nov) werd via intervisie besproken waar de nieuwe opleiders tegenaan liepen in hun functioneren. Hier kwamen vragen aan de orde over het omgaan met (volwassen) studenten, zoals 'in hoeverre pak je ordeproblematiek aan' en werd ingegaan op het omgaan met werkdruk. In de tweede periode (nov-feb) stond het werken als 2^e orde docent centraal. Als opleidingsdidactiek kozen de begeleider voor de VESIt-methode (Voorstructureren, Ervaringen gebruiken, Structureren van ervaringen, Inzoomen, theorie aanbieden), waarbij gebruik is gemaakt van de kennisbasis van de VELON-site

en de beroepsstandaard. In de derde periode (feb-april) werd op verzoek van de deelnemers gekozen voor een nadere kennismaking met onderdelen van de organisatie zoals het stagebureau, lectoraten, de examencommissie etc. In periode 4 (april-juni) zijn geen bijeenkomsten meer gehouden.

Om te kijken of de in het traject gestelde doelen worden behaald is een evaluatief onderzoek uitgevoerd.

5.1.3 Wat zijn resultaten?

Ervaringen van 11 deelnemers uit 2010-2011 en van 8 deelnemers uit 2011-2012 zijn in kaart gebracht door middel van interviews en een enquête. De beginnende opleiders geven aan dat zij het traject waarderen omdat het de gelegenheid biedt om ervaringen uit te wisselen met andere beginnende opleiders. Zij vinden het prettig dat het traject opleidingsoverstijgend is omdat dit leidt tot ontmoeting met anderen buiten het eigen team. Verder is er waardering voor de aandacht voor de rol als lerarenopleider door het bespreken van de kennisbasis en de beroepsstandaard voor lerarenopleiders.

Hoewel het traject verplicht was voor alle beginnende opleiders, hebben niet alle nieuwe opleiders deel kunnen nemen. Dit had te maken met roosterproblemen, te grote tijdsbelasting in relatie tot (deeltijd) aanstelling of te hoge werkdruk vanwege andere taken. Uit de evaluatie kwam tevens naar voren dat beginnende opleiders vaak belast worden met taken die voor een beginner lastig uitvoerbaar zijn, zoals begeleiden van studenten op stage

of studieloopbaanbegeleiding. Om deze taken goed te vervullen moet je veel (procedurele) kennis over de organisatie hebben, iets dat bij beginnende opleiders nog ontbreekt.

5.1.4 Wat hebben wij en anderen hier aan?

Het inductietraject is inmiddels een vast onderdeel geworden in het FLOT-personeelsbeleid en wordt aangeboden aan alle nieuwe opleiders. Degenen die hieraan deelnemen worden zich bewust van hun rol als opleider. We merken bij andere trajecten (zie 5.3) dat opleiders die het inductietraject gevolgd hebben al meer kennis hebben van deze rol en ook meer vertrouwd zijn met de beroepsstandaard. Andere lerarenopleidingen kunnen van onze ervaringen leren en deze benutten.

5.1.5 Hoe is kennis verspreid

Er zijn twee interne evaluatierapportages verschenen over het inductietraject. Er zijn presentaties gehouden over het traject op het VELON-congres in 2012 en op het internationale congres voor lerarenopleiders ATEE in 2012 (Coimbra, Portugal). Verder is er een artikel gepubliceerd in het Tijdschrift voor Lerarenopleiders in 2013.

5.2 De beroepsstandaard als professionaliseringstool

Dit project is uitgevoerd in nauwe samenwerking tussen lector Quinta Kools en adjunct-directeur Véronique van de Reijt, die binnen personeelszaken in haar portefeuille heeft. Het project is voorbereid in de themagroep. De opzet, uitvoering en analyse van de evaluatie zijn door Véronique en Quinta ter hand genomen.

5.2.1 Aanleiding

Door de themagroep 'de lerarenopleider' is in het studiejaar 2010-2011 een FLOT-brede dialoog georganiseerd rondom het thema 'wat is een goede lerarenopleider'. Deze dialoog leidde tot een lijst met 18 one-liners over lerarenopleiders, opgesteld door opleiders binnen FLOT. In studiejaar 2011-2012 zijn deze one-liners vergeleken met de (nieuwe) beroepsstandaard zoals die door de VELON werd ontwikkeld. De door FLOT geformuleerde one-liners en de beroepsstandaard vertoonden veel overeenkomsten, zoveel dat werd besloten voortaan de beroepsstandaard als richtlijn voor FLOT-opleiders te gaan hanteren.

Een belangrijk doel van de themagroep was het vergroten van de bewustwording van lerarenopleiders van hun rol als opleider. De beroepsstandaard biedt daarvoor goede aanknopingspunten, omdat de specifieke rollen en taken van een lerarenopleider erin beschreven staan. Vanuit de themagroep werd een pilot opgezet

om de beroepsstandaard actief te benutten, door deze in te zetten bij de cyclus van contracterings- en beoordelingsgesprekken.

5.2.2 Hoe is te werk gegaan

Binnen FLOT wordt gewerkt met een jaarlijkse cyclus van contracterings- en beoordelingsgesprekken (afgekort COB-gesprekken). De contracteringsgesprekken vinden plaats aan het begin van het studiejaar en zijn bedoeld om afspraken te maken over taken en ontwikkeling van medewerkers. In het beoordelingsgesprek aan het eind van het studiejaar wordt gekeken hoe de taken en ontwikkeling zijn verlopen en volgt de beoordeling. In de pilot is afgesproken dat een groep opleiders hun contracteringsgesprek zou voorbereiden met behulp van de beroepsstandaard. Ze keken naar hun 'kracht' en 'ambitie' op de onderdelen 'grondslag', 'opleidingsdidactisch bekwaam' 'agogisch bekwaam', 'organisatorisch en beleidsmatig bekwaam' en 'ontwikkelingsbekwaam'. In het gesprek werd deze kracht en ambitie verbonden met taken en ontwikkelafspraken. Er hebben 22 opleiders (waarvan 12 van team Bio/GZW/OGK) deelgenomen aan deze pilot, verspreid over alle 6 teams. Dit betekent dat alle teamleiders ook te maken hebben gekregen met de pilot. Om de ervaringen van de deelnemende opleiders en teamleiders met de *contracterings*gesprekken te inventariseren zijn groeps gesprekken gehouden (2 groeps gesprekken met in totaal 16 deelnemers en 1 groeps gesprek met 5 teamleiders). Vanwege tijdsdruk aan het eind van

het jaar zijn de ervaringen na het *beoordelings*gesprek geïnventariseerd met een digitale vragenlijst (ingevuld door 14 opleiders en 3 teamleiders).

De bevindingen van beide evaluaties na de *contracterings- en beoordelings*gesprekken zijn samengevat in de volgende uitkomsten:

- Opleiders worden zich bewuster van de rol van lerarenopleider
- De beroepsstandaard biedt zowel de opleider als de teamleider een gemeenschappelijke taal
- De beroepsstandaard benoemt de kern van het werk van een opleider, waardoor het COB-gesprek als diepgaander wordt ervaren
- Gesprek over de beroepsstandaard ook op opleiding/ teamniveau gaan voeren

De pilot heeft geleid tot grotere bewustwording van de rollen en taken van een lerarenopleider.

De ervaringen met het gebruik van de beroepsstandaard zijn erg positief, het leidt tot verdieping van het gesprek met de teamleider over doel en inhoud van het werk. Deelnemers adviseren om de koppeling tussen beroepsstandaard en de COB-cyclus FLOT-breed in te voeren.

Er zijn nog wel enkele aandachtspunten. Zo is het nodig dat teamleiders hun kennis van de beroepsstandaard verdiepen om het gesprek goed te kunnen voeren.

Met name de verbinding van krachten & ambities (beroepsstandaard) en de resultaat- en ontwikkelafspraken (COB-formulier) verdienen extra aandacht. Daarnaast

gaven de deelnemers aan dat zij het prettig zouden vinden als er tussentijdse opfrismomenten zouden zijn voor opleiders om de focus weer op de rol als opleider te leggen. Dit zou bijvoorbeeld kunnen in de vorm van maatjes die elkaar coachen met videofeedback (zie hoofdstuk 4.3), een tussentijds uitwisselmoment of een teamgesprek over rollen van lerarenopleider. De ervaringen met de pilot waren voor FLOT aanleiding om met ingang van studiejaar 2013-2014 de beroepsstandaard te gaan gebruiken als voorbereiding voor de COB-gesprekken; dit is vastgelegd in het FLOT personeelsbeleidsplan. De teamleiders hebben een korte training gehad en zijn voorbereid op het gebruiken van de beroepsstandaard in de COB-gesprekken. In het najaar van 2013 zijn de eerste ervaringen opgedaan met de nieuwe werkwijze. Deze is geëvalueerd met een digitale vragenlijst die is ingevuld door 106 opleiders (respons 46%). Uit deze evaluatie bleek dat de helft van de opleiders de inhoud van de beroepsstandaard van te voren niet kende. De helft van de opleiders is positief over het gebruik van de beroepsstandaard, zij vinden dat de beroepsstandaard een goede leidraad is voor het voeren van de gesprekken.

5.2.3 Wat hebben wij en anderen hier aan?

De beroepsstandaard is ontwikkeld door de VELON en verwoordt wat het beroep van lerarenopleider inhoudt, over welke bekwaamheden een gemiddeld ervaren lerarenopleider beschikt en op welke kennis hij zijn handelen baseert. De standaard is bedoeld voor gebruik als ijkpunt bij registratie van lerarenopleiders. Binnen FLOT is de standaard op een andere manier ingezet dan

waarvoor hij bedoeld is, namelijk als een hulpmiddel om te kijken naar de eigen vaardigheden en als bron van inspiratie voor verdere ontwikkeling in de rol als opleider. Door de koppeling van de beroepsstandaard aan de gesprekscyclus hebben alle opleiders en teamleiders bij FLOT nu een beeld van het beroep van opleider, dat hen kan helpen bij het vormgeven van hun (verdere) ontwikkeling in die rol. De ervaringen van FLOT met het gebruik van de beroepsstandaard in deze toepassing kan een voorbeeld zijn voor andere lerarenopleidingen.

5.2.4 Hoe zijn resultaten verspreid?

Onze ervaringen met het gebruik van de beroepsstandaard in de gespreks-cyclus zijn gedeeld op congressen in binnen- en buitenland. Er is een presentatie gehouden op de jaarlijkse conferentie van de Association for Teacher Education Europe in 2013 (Noorwegen) en op de VELON-conferentie in 2013 en 2014. Een presentatie op het ATEE-congres van 2014 is in de planning.

Een ander mooi resultaat is dat FLOT door het ministerie van OCW is gevraagd voortrekker te zijn op dit thema en hierover actief kennis te delen met andere lerarenopleidingen.

Referenties:

- Murray, J. and T. Male (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and teacher Education* 21 (2005), 125-142
- Kools, Q. en Schildwacht, R. (2013) Ervaringen met een inductietraject voor beginnende lerarenopleiders. Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 34 (2), pp 29-32).
- Fontys Lerarenopleiding Tilburg (2010). Onze stippen aan de horizon. Koersbepaling 2010-2015
- Swennen, Anja & Marcel van der Klink (eds) (2009). Becoming a teacher educator. Theory and practice for Teacher Educators. Springer Science+business Media B.V
- VELON beroepsstandaard voor lerarenopleiders 2012, zie ook <http://www.jobse.nl/velon/velonmodel-flash.swf>
- Velzen, C. van, M. van der Klink, A. Swennen and E. Yaffe. 2010. "The induction and needs of beginning teacher educators." *Professional Development in Education* 36 (1): 61-75.



ABERTURAS

ÚLTIMA TRAGEM

7.45 - 18.00 horas

Sábados, Domingos e Feriados
NÃO SE EFECTUAM



ABERTURAS

ÚLTIMA TRAGEM

7.45 - 18.00 horas

Sábados, Domingos e Feriados
NÃO SE EFECTUAM

CORREIO

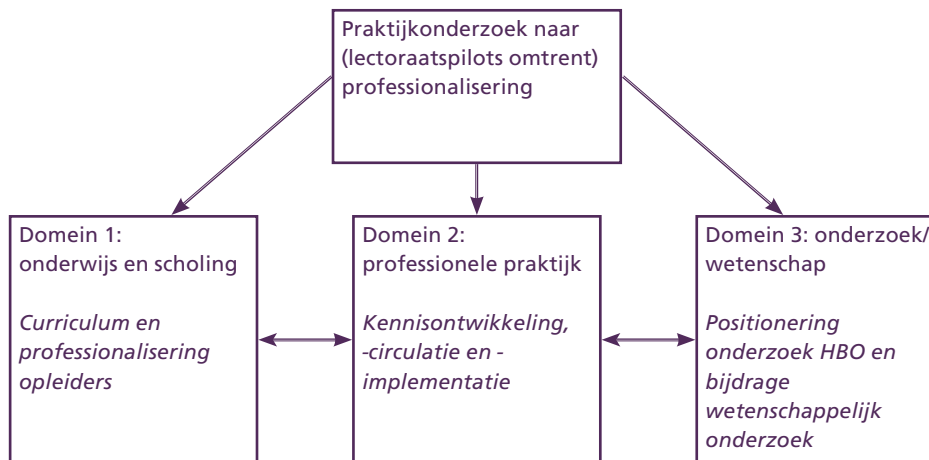
514

Hoofdstuk 6

Opbrengsten van het lectoraat

Om te kunnen kijken wat de opbrengsten zijn van vier jaar lectoraat, is het goed om eerst te kijken naar de doelen bij de start. In de aanvraag van het lectoraat zijn drie domeinen van opbrengsten te onderscheiden: 1) bijdragen aan curriculumontwikkeling en professionalisering van docenten in de opleiding; 2) bijdragen aan de kennisontwikkeling, kenniscirculatie en kennisimplementatie voor de beroepspraktijk en 3) bijdragen aan de ontwikkeling van een onderzoeksklimaat in het HBO en bijdragen aan het wetenschappelijk onderzoek in deze discipline. De hier genoemde opbrengsten staan niet los van elkaar, maar hebben een onderlinge verbondenheid: door het uitvoeren van praktijkonderzoek rondom het thema van het

lectorat ontstaan nieuwe inzichten en ervaringen die hun weg vinden naar opbrengsten in domein 1, 2 en 3. Praktijkonderzoek vormt het hart van het lectoraat en de andere taken hangen daar mee samen (zie schema 6.1). Lector en kenniscring voeren praktijkonderzoek uit naar (aspecten) van de beroepspraktijk, dit leidt tot kennis die in het curriculum (domein 1) en in de beroepspraktijk (domein 2) kan worden benut en tot professionalisering van de docenten (die het onderzoek (mee) uitvoeren). Door over het proces van onderzoek en over de uitkomsten te publiceren en te presenteren wordt een bijdrage geleverd aan het ontwikkelen van een onderzoeksklimaat (domein 3).



Schema 6.1: samenhang tussen onderzoek en domeinen

In dit hoofdstuk beschrijven we de opbrengsten van het lectoraat in de verschillende domeinen (6.1, 6.2 en 6.3). In een aparte paragraaf (6.4) besteden we aandacht aan de opbrengsten voor opleiders van deelname aan de kenniskring.

6.1 Domein onderwijs en scholing

6.1.1 Curriculum

De bijdrage van het lectoraat aan 'het curriculum' is voor dit lectoraat breed opgevat: het lectoraatsonderzoek levert vooral bouwstenen voor het personeels- / professionaliseringsbeleid van FLOT en is in mindere mate gericht geweest op bijdrage aan het curriculum van de opleidingen. De bijdrage van het lectoraat aan beleid en curriculum heeft betrekking op twee onderwerpen, namelijk (1) inzichten over professionalisering en (2) het (leren) doen van praktijkonderzoek.

Beleid van FLOT

In de afgelopen lectoraatsperiode hebben inzichten uit het lectoraatsonderzoek hun weg gevonden naar het personeels- en professionaliseringsbeleid. Zo is er in het beleid nu meer aandacht voor informele vormen van professionalisering en is de beroepsstandaard voor lerarenopleiders deel gaan uitmaken van de COB-gesprekscyclus. Ook is er binnen FLOT steeds meer aandacht gekomen voor het doen van praktijkonderzoek, bijvoorbeeld door het uitvoeren van pilots om de eigen praktijk te verbeteren.

Curriculum

Het *thema van het lectoraat* –professionalisering- is vooral relevant voor de studenten in de masteropleiding : om te kunnen professionaliseren moet je immers eerst een professie hebben. Masterstudenten zijn leraren die al bevoegd zijn en zij staan voor de taak om hun professionaliteit te onderhouden. De afgelopen twee jaar heeft het lectoraat een bijdrage geleverd aan de mastermodule Algemene Professionele Vorming (APV) door het aanbieden van een (keuze) opdracht rondom professionalisering en door het verzorgen van een gastcollege. Masterstudenten die dat willen kunnen een afstudeeronderzoek doen binnen het lectoraatsthema.

Bij de bacheloropleidingen heeft het lectoraat geen structurele thematische bijdrage, wel zijn workshops en gastcolleges gegeven voor (eerstejaars) bachelorstudenten, onder ander over het thema informeel leren.

Naast een thematische bijdrage is het lectoraat ook betrokken bij de doorontwikkeling van de leerlijn onderzoek in het curriculum van de studenten. Binnen FLOT wordt het doen van praktijkonderzoek gezien als professionele leerstrategie, een manier waarop leraren zich gedurende hun loopbaan kunnen blijven professionaliseren. Het leren doen van praktijkonderzoek hoort dan ook deel uit te maken van de opleiding.

6.1.2 Professionalisering van opleiders

Het lectoraat heeft op verschillende manieren bijgedragen aan de professionalisering van opleiders, namelijk

(1) via de kenniskring, (2) via lectoraatsprojecten, (3) via individuele begeleiding van opleiders, (4) via het certificeringstraject begeleiding van onderzoek. Elk onderdeel wordt hieronder kort toegelicht.

ad 1) Opleiders die deelnemen aan de kenniskring professionaliseren zich in het doen van onderzoek en in het lectoraatsthema (zie verder paragraaf 6.4).

ad 2) Het lectoraat ontwikkelt en begeleidt professionaliseringsactiviteiten en onderzoekt de effecten en opbrengsten. Opleiders die deelnemen aan deze projecten professionaliseren zich. Bijvoorbeeld: de deelnemers aan het logboekproject (hoofdstuk 2.1) zijn zich bewust geworden van wat ze in hun werk leren; deelnemers aan het project 'collectief leren' (hoofdstuk 4.2) hebben samen kennis ontwikkeld over het vak onderwijskunde dat zij allemaal geven; deelnemers aan het video-coachingsproject (4.3) hebben zich ontwikkeld in gespreksvaardigheden voor het begeleiden van studenten. Via deze professionaliseringsactiviteiten voor opleiders draagt het lectoraat indirect bij aan het curriculum en/of de wijze van begeleiden van studenten.

ad 3) De lector begeleidt individuele opleiders bij het doen van onderzoek of onderzoeksgelateerde activiteiten, zoals het uitvoeren van een pilot of het volgen van een master- promotie- of professional doctorate-traject. De begeleiding bestaat uit sparringgesprekken en feedback op bijvoorbeeld onderzoeksopzet en – aanpak of op geschreven papers of artikelen.

ad 4) De lector is betrokken geweest bij het door de docent onderzoek en kenniskringlid (Ilona Mathijssen) ontwikkelde certificeringstraject 'begeleiden van bacheloronderzoek'. Opleiders die deelnemen aan dit traject kunnen een SKO-kwalificatie onderzoeksvaardigheid halen en zijn gecertificeerd voor het begeleiden van bachelorstudenten bij het doen van actie-onderzoek. Verder is de lector betrokken bij trainingen voor schoolopleiders (de zogenoemde School Practicum Docent (SPD) trajecten).

6.2 Domein Professionele Beroepspraktijk

De beroepspraktijk van het lectoraat bestaat uit leraren en lerarenopleiders, en uit scholen (vo/bve) en de lerarenopleiding. De afgelopen vier jaar is kennis ontwikkeld en verspreid over professionalisering van lerarenopleiders en (aanstaande) leraren. Binnen FLOT zijn meerdere projecten uitgevoerd die zich richten op de professionalisering van lerarenopleiders. Het eerste project was een quickscan bij de start van het lectoraat, die diende ter inventarisatie van professionaliseringsactiviteiten. Daarna volgde de pilot naar het inductietraject voor beginnende lerarenopleiders (zie hoofdstuk 5.1). Een ander project was het logboekproject rondom informeel leren (hoofdstuk 2.1) waaruit vervolgstudies naar het samen leren van opleiders voortkwamen (zie hoofdstuk 4.1 en 4.2 en 4.3). De ervaringen uit deze projecten zijn behalve voor FLOT ook interessant voor andere lerarenopleidingen in Nederland en in het buitenland en daarom zijn deze projecten via

publicaties en presentaties gedeeld met de buitenwereld. Er zijn ook verschillende projecten uitgevoerd in samenwerking met het scholenveld. Er is twee keer een professionaliseringstraject uitgevoerd met MBO-docenten rondom het doen van praktijkonderzoek (zie hoofdstuk 3.1). Verder loopt er een flankerend onderzoek vanuit het lectoraat naar de ontwikkeling van leerwerkcommunities in het MBO. In deze leerwerk-communities participeren MBO-docenten en medewerkers uit het beroepsveld van de zorg, om samen het onderwijs voor MBO-studenten in de zorg (verpleging, verzorging) vorm te geven.

Er is ook een project uitgevoerd in samenwerking met een school voor voortgezet onderwijs. Op deze school is gewerkt met een datateam waarbij het lectoraat zowel begeleiding bood als de werkwijze evalueerde (zie hoofdstuk 4.4).

Eén van de lectoraatsprojecten richt zich op het leren van aanstaande leraren (zie 3.2), met name op de ontwikkeling van vakdidactische kennis. De inzichten uit dit project zijn van belang voor de leerlijn onderzoek en voor de begeleiding van studenten bij het doen van onderzoek.

Naast onderzoeksprojecten heeft het lectoraat ook op andere wijze kennis verspreid in het beroepsveld. Er zijn (op verzoek) lezingen en workshops gegeven voor het scholenveld over professionalisering en/of over het doen van praktijkonderzoek. Verder heeft het lectoraat activiteiten georganiseerd die zich richten op het scholenveld én op medewerkers en studenten van FLOT, zoals de jaarlijkse onderzoeksdag van FLOT die wordt georganiseerd door de FLOT-lectoraten.

6.3 Domein onderzoek en wetenschap

Binnen het domein onderzoek en wetenschap zijn twee onderwerpen te onderscheiden waar het lectoraat een bijdrage heeft geleverd, namelijk (1) inzichten over het doen van praktijkonderzoek en (2) inzichten vanuit het lectoraatsthema professionalisering.

Praktijkonderzoek

Het lectoraat heeft bijgedragen aan het (ontstaan van een) onderzoeksklimaat binnen FLOT en binnen het HBO in bredere zin. Activiteiten die hiervoor zijn ondernomen zijn professionalisering en ondersteuning van opleiders in het doen van praktijkonderzoek (in kenniskringen of in pilots), professionalisering en ondersteuning van opleiders in het begeleiden van studentonderzoek, organiseren van onderzoeksdagen binnen FLOT en binnen Fontys (zoals de Inspiratiedag Lectoraten Educatie Fontys).

De FLOT-lectoraten hebben gezamenlijk een boek geschreven waarin ze de visie op praktijkonderzoek weergeven. Deze publicatie 'Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding', is via open acces online beschikbaar. Dit boek is aan alle werkveldcontacten van FLOT (=scholen vo/bve) en aan alle opleiders van FLOT cadeau gedaan en wordt ook uitgedeeld op bijeenkomsten bij FLOT (bijvoorbeeld op de jaarlijkse onderzoeksdag).

Het lectoraat neemt elk jaar deel aan het congres van de European Association for Practitioner Research on Improving learning (EAPRIL), om kennis te delen over de waarde van het doen van praktijkonderzoek door leraren en scholen.

Verder verzorgt de lector lezingen en gastcolleges bij scholen in het werkveld over het doen van praktijkonderzoek en biedt het lectoraat ondersteuning aan scholen die praktijkonderzoek willen gaan doen. Vanuit de functie als voorzitter van de Programmaraad Praktijkgericht Onderzoek van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) kan de lector de denkbeelden over praktijkonderzoek verder uitdragen en aanscherpen. De lector maakt deel uit van de Fontys commissie Lectors en Lectoraten en draagt in die rol bij aan visieontwikkeling en kwaliteitsbewaking van de lectoraten binnen Fontys.

Thema professionalisering

De lector en de kenniskringleden publiceren over het lectoraatsonderzoek in (vak)tijdschriften en houden presentaties op congressen. Het lectoraat 'professionalisering van leraren en lerarenopleiders' gaat naar congressen voor lerarenopleiders, zoals van de Vereniging Leraren Opleiders Nederland (VELON) of van de Association for Teacher Educations Europe (ATEE) om inzichten over professionalisering te delen. De lector participeert in een Expertisenetwerk waarin onderzoekers en lerarenopleiders van de Vrije Universiteit, Universiteit Utrecht, ICLON (Leiden) en Hogeschool Windesheim samen kennis ontwikkelen en delen. Er wordt door deze groep ook gezamenlijk gepubliceerd en gepresenteerd op voornoemde congressen.

6.4 Opbrengsten van de kenniskring

Het lectoraat heeft een kenniskring waarin opleiders van FLOT participeren. De kenniskring is een onderzoeksplatform voor opleiders waarin deelnemers hun kennis over het thema van het lectoraat en over het doen van praktijkonderzoek vergroten. Ze kunnen die kennis inzetten in hun werk als opleider en bij het begeleiden van studenten. De kenniskring wordt gezien als een professionaliseringsmogelijkheid voor opleiders. In dit hoofdstuk staan we stil bij de opbrengsten van de opleiders die deel hebben genomen aan de kenniskring. In hoofdstuk 1 is al kort aangegeven hoe er in de kenniskring is gewerkt. In de eerste twee jaar kwam de kenniskring wekelijks bij elkaar om het thema informeel leren verder te verkennen. Tijdens de bijeenkomsten werd samen literatuur gelezen en besproken om een gezamenlijke visie op het thema te ontwikkelen. Er is een gezamenlijk project uitgevoerd rondom informeel leren (zie hoofdstuk 2). In de twee jaren daarna heeft elk kenniskringlid een eigen deelstudie uitgevoerd binnen het lectoraatsthema. Niet alle kenniskringleden hebben even lang geparticipeerd, er zijn opleiders tussentijds gestopt vanwege andere werkzaamheden of verandering van baan en anderen zijn ingestroomd. Aan de deelnemers die in 2014 participeren in de kenniskring is in een interview gevraagd wat voor hen de motieven waren om in de kenniskring te gaan en wat voor hen de opbrengsten zijn van deelname. In deze paragraaf hoofdstuk doen we daar verslag van.

6.4.1 Motivatie om deel te nemen aan de kenniskring

De kenniskringleden hebben verschillende motieven om te willen participeren in de kenniskring. Een motief voor deelname was interesse in het thema van het lectoraat. Daarnaast bood de kenniskring de opleiders ook de mogelijkheid om met onderzoek bezig te zijn. Voor sommigen was dit nieuw, anderen hebben al (veel) onderzoekservaring en waren blij met de mogelijkheid om enkele uren per week aan onderzoek te kunnen besteden. Voor sommigen betekende het ook een bijdrage in de identiteit als onderzoeker. Enkele citaten van de kenniskringleden over hun motivatie voor deelname:

‘Ik wilde echt tijd hebben voor het doen van onderzoek, omdat ik onderzoek doen belangrijk vind en dat paste het best bij het thema van dit lectoraat’

‘De kenniskring is een thuisbasis, is moment voor mensen die met onderzoek bezig zijn. Samenkomen met anderen die daar ook mee bezig zijn, is belangrijk omdat je anders niet verder komt’.

‘Het thema van de kenniskring, professionalisering, daar ligt mijn interesse’

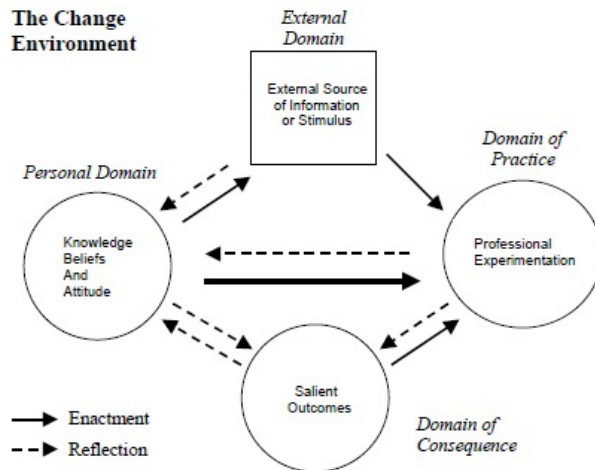
‘De facilitering, de uren. En het programma over professionalisering van docenten sprak me aan omdat ik daar mee bezig was en het is leuk dat de andere mensen dan met gelijksoortige dingen bezig zijn’.

6.4.2 Opbrengsten voor kenniskringleden

In ander lectoraatsonderzoek (zie 3.1) wordt gebruik gemaakt van het model voor ‘professional growth’ van Clarke en Hollingsworth (2002) om opbrengsten van een professionaliseringstraject te duiden. Dit model, dat is weergegeven in figuur 6.2, helpt om opbrengsten van professionalisering van leraren te benoemen en wij passen het model ook toe op de professionalisering van lerarenopleiders. Professionalisering heeft volgens dit model 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 en houding van de 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 studenten. 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).

Het model veronderstelt dat verandering plaatsvindt door reflectieprocessen (reflection) en toepassing van de nieuwe kennis en vaardigheden (enactment). 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.



Figuur 6.2: Model of professional growth, Clarke and Hollingsworth, 2002.

In deze paragraaf plaatsen we de opbrengsten die de kenniskringleden in de interviews noemen binnen het model van 'professional growth'. De interviews met de kenniskringleden zijn opgenomen, getranscribeerd en ingevoerd in Atlas Ti. De interviews zijn gecodeerd aan de hand van de vier domeinen, waarbinnen subcategorieën zijn benoemd. Er is ook een categorie 'overig' toegevoegd, voor opmerkingen die niet direct met de eigen persoonlijke ontwikkeling te maken hebben, maar die over de kenniskring in het algemeen gaan.

In het **'persoonlijke domein'** zijn twee categorieën te onderscheiden. De eerste categorie (P1) gaat over opbrengsten ten aanzien van het doen van onderzoek, zoals meer kennis over het doen van onderzoek, vaardigheid in het presenteren van onderzoek of een bijdrage aan de identiteit als onderzoeker. De tweede categorie (P2) heeft te maken met een persoonlijke groei op ander gebied, zoals het verbreden van de eigen blik. Citaten hierover (tussenhaakjes de categorie P1 of P2):

'Het proces van onderzoek doen en het ontmythologiseren van onderzoek, dat je merkt dat anderen voor dezelfde knelpunten staan, wat relaxter omgaan met onderzoek' (P1)
'Ik vond het leuk om data te verzamelen en om er samen over te brainstormen, hoe we dat onderzoek moesten insteken en konden insteken, ik heb daar heel veel van geleerd' (P1)

'Professionele identiteit als onderzoeker...de kenniskring is daarvoor een thuisbasis, anderen die daar ook mee bezig zijn, is belangrijk omdat je anders niet verder komt, omdat je niet weet waar je staat en waar je je motivatie vandaan moet halen...' (P1)

'Het heeft ons ge-enculturaliseerd in onderzoeksland. Ik weet nog dat ik de eerste keer naar een congres ging... en als je nu ziet, nu ga je naar een conferentie om een verhaal te vertellen!' (P1)

'Ik heb daar heel veel van geleerd, ik heb een visie ontwikkeld over mijn eigen werk, zicht op de dingen die ik belangrijk vind en dat ik vanuit theorie kan onderbouwen waarom ik dat belangrijk vind' (P2)

‘Het maakt je wereld groter letterlijk maar ook in figuurlijke zin. Je weet beter waar je staat, je kunt beter beargumenteren waarom je iets vindt of doet of laat, je wordt daardoor kritischer’ (P2)

Opbrengsten in het **handelingsdomein** zijn eveneens in te delen in twee categorieën. De eerste categorie (H1) betreft de begeleiding van studenten bij het doen van onderzoek. Kenniskringleden geven aan dat zij – door zelf onderzoek te doen- betere begeleiding kunnen geven aan studenten, omdat ze beter snappen waar de studenten tegenaan lopen. De tweede categorie (H2) is dat kenniskringleden aangeven dat ze kritischer zijn geworden en beter onderlegd op het gebied van onderzoek en dat hun collega’s dit merken. Citaten over het handelingsdomein (tussenhaakjes de categorie H1 of H2):

‘Het belangrijkste is dat ik een veel steviger begeleider ben die veel meer vanuit visie de studenten begeleidt. Ik weet veel meer wat ik van ze verwacht en hoe ik ze daarin begeleiden kan. Dat heb ik echt wel geleerd’ (H1)

‘Wat ik zelf merk en hopelijk mijn studenten dan ook, ik begeleid masteronderzoek en zelf voel ik me er prettiger bij omdat ik er zelf mee bezig ben ehm benader ik het op een andere manier. Je doet zelf iets en dat neem je dan mee naar je studenten, een dubbele laag zeg maar, ik merk dat ik ze beter begeleid’ (H1)

‘Collega’s kunnen het ook merken. Als ik een student begeleid heb dan moet ik dat scoren en dan geef ik dat door aan een collega en die gaat dat ook bekijken en scoren en dan ga je samen zitten en dan moet je elkaar vinden en eh, naarmate je vaardiger bent ga je met minder

spanning naar dat gesprek toe met die collega’ (H2)

‘We zijn nu een nieuwe leerlijn aan het ontwikkelen voor onderwijskunde en daarin ben ik kritischer over allerlei voorstellen die op tafel komen’ (H2)

Het **domein van de consequenties** hebben we voor dit onderzoek geïnterpreteerd in de zin van consequenties op gebied van onderzoek doen. Wat is er aan uitkomsten zichtbaar of welke gevolgen heeft deelname aan de kenniskring voor het doen van verder onderzoek? Ook hier zijn twee categorieën: consequenties van het doen van onderzoek die zichtbaar gemaakt worden in de vorm van een artikel of presentatie (C1) en consequenties die leiden tot een nieuw project of samenwerking (C2).

‘Het artikel over mijn deelproject is geaccepteerd door het Tijdschrift voor Lerarenopleiders’ (C1)

‘Ik wil wel onderzoek blijven doen, ik heb me tot nu toe gericht op de bachelorstudenten en wil me nu gaan richten op de bijdrage van masteronderzoek aan schoolontwikkeling’ (C2).

‘De offspring van het in kenniskring zitten heeft geleid tot BSL project wat langs kwam, dat heeft geleid tot project waar ik nu trekker van ben’ (C2)

‘We hebben kennis opgedaan over professionaliserings-trajecten waarin docenten aan de slag gaan met het doen van praktijkonderzoek. Dat is nu een traject dat we ook met andere scholen kunnen oppakken’. C2)

In het **externe domein** zijn alle opbrengsten gerangschikt die te maken hebben met het breder worden van theoretische kennis of het verbreden van netwerken en contacten.

‘Die laatste ATEE conferentie heeft me contacten opgeleverd, ik zit nu in twee netwerken, een internationaal netwerk rond lesson studies en een internationaal samenwerkingsverband rond beginnende leraren. Dus de inhoudelijke voeding komt nu van andere mensen, voor een wereldnetwerk, waardoor ik heel nieuwe kennis en literatuur opdoe’ (E).
‘En naar buiten toe, het geeft je de gelegenheid om op reis te gaan met je verhaal en mensen te ontmoeten die je verhaal interessant vinden, dat vind ik een belangrijke toegevoegde waarde’ (E)

Tot slot benoemen we ook nog de **‘overige’ opbrengsten** die zich lastig in de vier domeinen lieten onderbrengen, maar die wel te maken hebben met opbrengsten van het deelnemen aan de kenniskring. In de overige opbrengsten zien we vier categorieën, namelijk: de rol van andere kenniskringleden als critical friends bij het doen van onderzoek (O1); kennis over de organisatie doordat er deelnemers uit verschillende teams in de kenniskring participeerden (O2); het samen verdiepen in een thema en daarover kennis ontwikkelen (O3) en de kenniskring als een plek waar je kunt reflecteren op je werk en waar je even afstand neemt van de hectiek van het onderwijs (O4). Citaten hierover (tussen haakjes het nummer van de categorie):

‘Dat je een groepje critical friends bent. Het helpt dat anderen ook die fases doorlopen en dat je op de goede weg bent’ (O1)

‘Dat anderen op je onderzoek schieten en meedenken, dat je er met z’n allen over praat en dat je dan raakvlakken ziet. Iedereen is in grote lijnen met hetzelfde bezig, het voedt elkaar en je leert ervan’ (O1)

‘In de kenniskring zitten mensen uit andere teams en dat zorgt ervoor dat ik ook leer over de organisatie en hoe het in andere teams gaat’ (O2)

‘We zitten in hetzelfde denkkader, je kan veel sneller met elkaar meedenken, ondanks dat iedereen zijn eigen onderzoek doet, omdat je wel een gemeenschappelijkheid hebt rondom het informeel leren’ (O3)

‘Dat de kenniskring een moment van beschouwing was, het met de benen op tafel kunnen reflecteren, even afstand van het onderwijs, die beschouwing heb je nodig op dat moment, dat is niet meetbaar maar het is zo belangrijk voor de kwaliteit die eruit komt’ (O4)

Samenvattend kunnen we constateren dat er opbrengsten zijn in professionele groei van de deelnemers in alle vier de domeinen die door Clarke en Hollingsworth (2002) worden onderscheiden. De opbrengsten beperken zich niet tot het persoonlijke domein, maar hebben ook geleid tot opbrengsten daarbuiten. Deze bevindingen lijken te rechtvaardigen dat de kenniskring gezien kan worden als een professionaliseringsactiviteit. De ‘overige’ opbrengsten laten zien dat de kenniskring die als groep mensen regelmatig bij elkaar komt en kennis deelt, een door de deelnemers gewaardeerde professionaliseringsvorm is.



Hoofdstuk 7

Vooruitblik lectoraat 2014-2018

In de voorgaande hoofdstukken is duidelijk geworden dat vier jaar lectoraat al veel heeft opgeleverd. We hopen en verwachten dat het lectoraat de komende vier jaar door het uitvoeren van onderzoeksprojecten wederom kan bijdragen aan professionalisering van leraren en lerarenopleiders en aan praktijkrelevante inzichten over professionalisering. In dit laatste hoofdstuk schetsen we de contouren van de lectoraatsplannen en blikken we vooruit op de opbrengsten daarvan. Meer informatie over het lectoraat is te vinden op de [website](#).

7.1 Focus en onderzoeksthema

Voor de lectoraatsperiode 2014-2018 blijven de lectoraatsdoelen zoals die in hoofdstuk 6 zijn weergegeven van kracht. Het lectoraat doet onderzoek en de uitkomsten daarvan dragen bij aan (1) curriculum/beleidsontwikkeling van de lerarenopleiding, (2) professionalisering van opleiders, (3) de beroepspraktijk van scholen in vo/bve, en (4) aan de ontwikkeling van een onderzoeksklimaat in het HBO aan het wetenschappelijk onderzoek over professionalisering.

Inhoudelijk blijft de focus liggen op professionaliseren in en door het werk. Daarbinnen is zowel aandacht voor het professionaliseren van individuele leraren en lerarenopleiders als voor school of instituut als lerende organisatie. Elementen die –al dan niet in samenhangterugkomen zijn: bewustwording van informeel leren, samen leren, onderzoekend leren. Daarnaast blijft ook professionalisering in de rol van ‘de lerarenopleider’ een onderzoeksthema binnen het lectoraat.

In tabel 7.1 geven we een overzicht van de lectoraatsthema’s en de mogelijk bijbehorende onderzoeksvragen.

Tabel 7.1 overzicht van thema's en mogelijke onderzoeksvragen

| | Individueel | Lerende organisatie |
|--|---|---|
| Professionalisering door informele leerprocessen | Wat wordt er geleerd in het werk en hoe kan dit geëxpliciteerd worden? | Hoe kan het (h)erkennen van informeel leren in/door het werk een plek krijgen in de organisatie? |
| Samen professionaliseren | Wat en hoe wordt geleerd van en in samenwerking? | Hoe kan samenwerkend leren vorm krijgen in de organisatie? (vakdidactisch netwerk, collegiale consultatie, intervisie) |
| Professionaliseren door het doen van praktijkonderzoek | Wat wordt er geleerd door het (samen) doen van actie- of praktijkonderzoek? | Hoe kan praktijkonderzoek een plek krijgen in de organisatie? (datateam, professionele leergemeenschap, pilots) |
| De lerarenopleider | Hoe professionaliseren opleiders zich in hun rol als opleider? | Hoe kan professionalisering in de rol als lerarenopleider een plek krijgen in de organisatie? |

Belangrijk uitgangspunt bij het onderzoek van het lectoraat is dat er in de projecten een dubbel doel wordt nagestreefd. Deelname aan een onderzoeksproject van het lectoraat levert zowel voor de deelnemers als voor het lectoraat wat op. Het lectoraat ontwerpt en begeleidt professionaliseringstrajecten en onderzoekt de effecten en de opbrengsten. De deelnemers professionaliseren zich en het lectoraat krijgt inzicht in hoe de processen van professionalisering verlopen. Het onderzoek wordt niet uitgevoerd 'bij' deelnemers, maar altijd 'samen met' deelnemers.

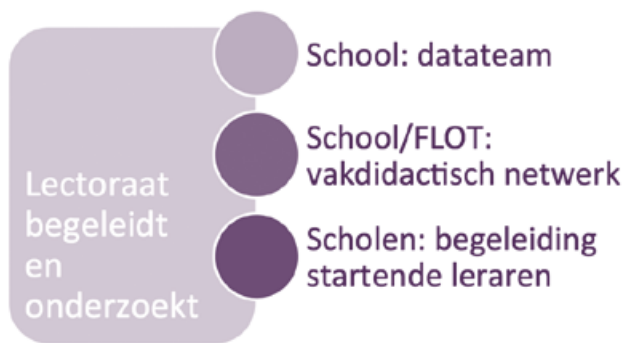
7.2 Samenwerking beroepsveld

Inzichten uit het lectoraat professionalisering worden gebruikt in de samenwerking van FLOT met het

scholenveld (vo/bve). Binnen FLOT wordt momenteel nagedacht over de vormgeving van zakelijke dienstverlening voor 'voortgezette professionalisering' en over de rol die het lectoraat daarin kan spelen. FLOT wil zich profileren als partner voor het leren van docenten gedurende hun hele loopbaan, dus het initiële traject, begeleiding van beginnende leraren en professionalisering van ervaren leraren. Het lectoraat wil graag samenwerken met het beroepsveld om verschillende professionaliseringsvormen te ontwikkelen, toe te passen en te begeleiden en tegelijkertijd te onderzoeken (zie schema 7.2). Dit leidt tot een win-win situatie: docenten van de scholen professionaliseren zich en het lectoraat krijgt nieuwe inzichten over effecten en de opbrengsten van professionaliseringsvormen. Het samen met scholen

uitvoeren en onderzoeken van professionaliseringsvormen kan in de vorm van zakelijke dienstverlening (betaald) of in de vorm van een samenwerkingsverband (met gesloten beurs).

Voorbeelden van dergelijke relaties met het beroepsveld zijn er in de twee projecten rondom Begeleiding Startende Leraren (zie <http://www.werkeninhetonderwijs.nl/>), waar professionaliseringsactiviteiten en onderzoek gecombineerd worden of in het samenwerkingsproject waarin gewerkt wordt met een datateam. Een ander voorbeeld zijn de vakdidactische netwerken waarin opleiders van FLOT samenwerken met docenten uit het werkveld. Het lectoraat zal de komende jaren onderzoek doen naar de vormgeving en de opbrengsten van deze netwerken.



Schema 7.2: Schematische weergave van de rol van het lectoraat in samenwerking met het beroepsveld

7.3 Kenniskring

Het lectoraat heeft ook in de periode 2014-2018 een kenniskring waarin opleiders zich kunnen professionaliseren in het doen van praktijkonderzoek en in het thema professionalisering. Naast opleiders worden ook docenten van scholen uitgenodigd om te participeren die praktijkonderzoek willen doen naar professionaliseringsvraagstukken binnen hun eigen school.

Kenniskringleden voeren elk een eigen deelproject uit binnen het thema professionalisering. Dit kan in de vorm van een pilot binnen de eigen opleiding of in een niet-opleidingsgebonden project. De kenniskring komt maandelijks bij elkaar om de voortgang van de projecten te bespreken en om kennis op te doen en uit te wisselen, bijvoorbeeld door het gezamenlijk bespreken van literatuur. Naast de gezamenlijke bijeenkomsten krijgen de kenniskringleden ook individuele begeleiding van de lector.



Over de uitvoerders van de projecten in deze lectoraatspublicatie



Quinta Kools

dr. ir. Quinta Kools is sinds 2010 lector 'Professionaliteit van de beroepsgroep leraren en lerarenopleiders' bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg.



Marina Bouckaert-den Draak

Marina Bouckaert-den Draak is lerarenopleider bij de opleiding Engels. Zij geeft met name colleges taalkunde en vakdidactiek. Marina maakt sinds januari 2012 deel uit van de kenniskring, daarnaast is zij bezig met een professional doctorate bij de University of Roehampton, Londen.



Marly Gootzen

Marly Gootzen is als opleider werkzaam bij het team natuurkunde/scheikunde/techniek. Zij geeft het vak onderwijskunde en begeleidt studenten op stage als Fontys Contact Docent. Marly is sinds augustus 2010 lid van de kenniskring.



Ilona Mathijsen

Ilona Mathijsen is als docent onderzoek werkzaam bij FLOT en zij maakt sinds augustus 2012 deel uit van de kenniskring. Ilona heeft de module actie-onderzoek (voor bachelorstudenten) en de module praktijkonderzoek (voor masterstudenten) ontwikkeld. Ilona is werkzaam bij het bèta-team van FLOT en begeleidt studenten (bachelor en master) bij hun afstudeeronderzoek.



Rita Schildwacht

Rita Schildwacht is werkzaam als lerarenopleider bij FLOT bij het talenteam. Zij begeleidt studenten op stages en is onderzoekskoördinator bij een Academische Opleidingsschool. Zij doet onderzoek naar professionaliseringsstrategieën, met name naar peer coachingsstrategieën met behulp van videofeedback. Zij is projectleider van het project Begeleiding Startende Leraren (BSL).



Kennedy Tielman

Kennedy Tielman werkt als lerarenopleider bij de opleiding scheikunde en hij participeert vanaf augustus 2012 in de kenniskring. Kennedy is geïnteresseerd in professionalisering van MBO-docenten en in het bijzonder in de wijze waarop zij omgaan met vraagstukken rondom multiculturaliteit. Hij publiceerde al een wetenschappelijk artikel over dit thema (Tielman, Den Brok, Bolhuis & Vallejo, 2012) en wilde hier verder onderzoek naar doen.



Anne Kerkhoff

Anne Kerkhoff is lector Taalbeleid en diversiteit bij Fontys Lerarenopleiding Tilburg.



Véronique van de Reijt

Véronique van de Reijt is adjunct-directeur van de Fontys Lerarenopleiding Tilburg met onder andere personeelsbeleid in portefeuille. Zij maakt deel uit van de themagroep binnen FLOT die zich bezighoudt met bewustwording van de rol van lerarenopleider. Sinds kort is ze bestuurslid van de VELON.



Bijlage:

Output van het lectoraat 2010-2014

In deze bijlage presenteren we de 'output' van het lectoraat, in de breedste zin van het woord. Bij 'output' gaat het zowel om concrete producten zoals publicaties, maar ook om andere vormen van kennisverspreiding zoals presentaties, workshops, gastcolleges, interviews of weerslag van inzichten van het lectoraat in beleidsplannen. En natuurlijk is er de minder goed tastbaar te maken opbrengst die is omschreven door de kenniskringleden in hoofdstuk 6.

In deze bijlage zetten we alle tastbare 'output' op een rij. In de eerste tabellen staan alle publicaties en presentaties die gegeven zijn op congressen in binnen- en buitenland. In de tweede tabel geven we een overzicht van alle andere vormen van kennisverspreiding waar het lectoraat bij betrokken is geweest.

A. Publicaties en presentaties

In onderstaande tabellen wordt per jaar aangegeven wat de 'output' van het lectoraat was in de vorm van publicaties in (vak)tijdschriften en presentaties op congressen in de periode 2010-2014.

Publicaties en Presentaties 2010

Kools, Quinta en van de Sande, Rutger (redactie) (2010) *Wat werkt? Evaluatie van maatregelen van het Hooghuis in het project talentencampus*. Interne rapportage, Het Hooghuis/FLOT, Tilburg/Oss

Jos Castelijns, Bob Koster, Quinta Kools, Jeannette Geldens (2010). *Tools for practice and theory: how to monitor collective learning in schools*. Paper presented at the EAPRIL conference, Lisbon, November 2010.

Kools, Q., White, S. & Van der Klink, M. (2010). *Experienced Teacher Educators and their Professional Learning*. Presentatie gehouden voor leden van de RDC Professional Development of Teacher Educators op de ATEE Conferentie, 28 augustus 2010 te Budapest

Quinta Kools en Bob Koster (2010) 'Hoe blijf je als lerarenopleider in ontwikkeling? bijdrage aan de kennisbasis voor lerarenopleiders, zie http://www.velon.nl/uploads/kennisbasis/beroeplerarenop/14theoriegecorrigeerdhoeblijfjealsopleider_inontwikkeling.pdf

| Publicaties en Presentaties 2011 |
|--|
| Quinta Kools en Desiree Joosten-ten Brinke (2011) Lectoraten op dreef. <i>Vector Magazine</i> nr 17, p 17-18, 2001. Fontys Hogescholen. |
| Quinta Kools en Sanneke Bolhuis (2011). <i>How to integrate practitioner research into teachers' daily practice?</i> Presentatie op de conferentie van EAPRIL, 23-25 november 2011, Nijmegen. |
| Marly Gootzen, Quinta Kools en Saskia Brand-Gruwel (2011). <i>Learning activities of student-teachers during action research</i> . Presentatie op de conferentie van EAPRIL, 23-25 november 2011, Nijmegen |
| Jos Castelijns, Bob Koster en Quinta Kools (2011). <i>Onderwijs is van ons. Collectief leren in school en opleiding</i> . Interactum lectoraat kantelende kennis. |
| Simone White, Marcel van der Klink, Quinta Kools, Gilada Avissar & Tetsuhito Sakata (2011). <i>Professional Development of Teacher Educators: What do they do? Findings from an explorative international study among teacher educators</i> . Presentation at the 36th annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe (ATEE), august 2011, Riga, Latvia. |
| Q. Kools, J. Dengerink, K. Melief & M. Lunenberg (2011). <i>Professional development activities of teacher educators</i> . Presentation at the 36th annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe (ATEE), august 2011, Riga, Latvia. |
| Quinta Kools (2011). <i>Professionalisering door lerarenopleiders: uitkomsten van een quickscan naar professionele ontwikkeling</i> . Lectoraat 'professionaliteit van leraren en lerarenopleiders, Fontys Lerarenopleiding Tilburg. Interne rapportage, Juli 2011 |
| Rita Schildwacht, Marije Veraa en Quinta Kools (redactie (2011). <i>Verkenning opbrengsten traject Begeleiding Beginnende Lerarenopleiders FLOT 2010-2011</i> . Intern rapport, Fontys Lerarenopleiding Tilburg, juni 2011. |
| Quinta Kools, Koster, Bob , Jos Castelijns, Jeannette Geldens, Marjan Vermeulen (2011). <i>'Studying processes of collective learning of teachers in primary schools'</i> , paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, April 8-12 2011. |
| Vermeulen, Marjan, Quinta Kools (2011) <i>'Exploring teachers' views on learning together: are there differences between types of education?'</i> paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, April 8-12 2011. |
| Quinta Kools (2011). <i>Professionele ontwikkeling van ervaren lerarenopleiders in internationaal perspectief</i> . Presentatie op de VELON/VELOV conferentie 'Het glazen huis' te Noordwijkerhout, 14/15 maart 2011 |
| Sanneke Bolhuis, Quinta Kools en Annet te Lindert (2011). <i>"Praktijkonderzoek in de praktijk?"</i> Presentatie op de VELON/VELOV conferentie 'Het glazen huis' te Noordwijkerhout, 14/15 maart 2011 |
| Quinta Kools, Bob Koster, Jeannette Geldens, Jos Castelijns (2011). <i>'Help, we gaan samen leren! een instrument om onderwijs op de pabo te verbeteren'</i> . Presentatie op de VELON/VELOV conferentie 'Het glazen huis' te Noordwijkerhout, 14/15 maart 2011 |
| M. Lunenberg, K. Melief, J. Dengerink, Q.Kools, F. Korthagen, B. Koster, J. Geursen, M. van Rijswijk, Q. van Meer, J. Smits (2011). <i>"Professionaliseringsbehoeften en opleidingstrajecten. Wat zijn betekenisvolle opleidingsarrangementen voor lerarenopleiders?"</i> Ronde tafel discussie op de VELON/VELOV conferentie 'Het glazen huis' te Noordwijkerhout, 14/15 maart 2011 |
| Kools, Quinta (2011). <i>Evaluatie pilot 'werken zonder uren'</i> . Interne rapportage. Tilburg: FLOT |
| Kools, Quinta (2011). <i>Future proof. Professionaliteit van leraren en lerarenopleiders</i> . Lectorale rede Fontys Lerarenopleiding Tilburg. Fontys, Eindhoven. |

| Publicaties en Presentaties 2012 |
|---|
| Quinta Kools (2012) Praktijkonderzoek in de lerarenopleiding: voorbereiding op later? in: Jacqueline van Swet en Anouke Bakx (red) (2012) <i>Praktijkgericht Onderzoek in de lerarenopleidingen: inspireren en kennis delen</i> . Fontys Hogescholen. |
| Quinta Kools (2012), <i>Learning about informal professional development: profits for participants and research</i> . Workshop op EAPRIL conferentie, in Jyväskylä, 28-30 november 2012, Finland |
| Quinta Kools (2012). Praktijkonderzoek doe je samen! In: Bolhuis, S. en Q. Kools (samenstellers) (2012). <i>Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding</i> . Online publicatie, Fontys Hogescholen, Tilburg. |
| Quinta Kools (2012). Betrekken van belanghebbenden bij praktijkonderzoek. In: Bolhuis, S. en Q. Kools (samenstellers) (2012). <i>Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding</i> . Online publicatie, Fontys Hogescholen, Tilburg. www.hbo-kennisbank.nl) |
| Bolhuis, Sanneke en Quinta Kools (2012). De rol van leidinggevendenden in praktijkonderzoek in onderwijs en opleiding. In: Bolhuis, S. en Q. Kools (samenstellers) (2012). <i>Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding</i> . Online publicatie, Fontys Hogescholen, Tilburg. www.hbo-kennisbank.nl) |
| Bolhuis, Sanneke en Quinta Kools (samenstellers) (20112). <i>Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding</i> . Online publicatie. Tilburg: Fontys Hogescholen (www.hbo-kennisbank.nl) |
| Marjan Vermeulen, Jos Castelijns, Quinta Kools & Bob Koster (2012): Measuring student teachers' basic psychological needs, <i>Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy</i> , Vol 38, n04, October 2012, p453-468 To link to this article: http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2012.688556 |
| Quinta Kools (2012) Professionaliseren doe je samen. <i>Van 12 tot 18. Vakblad voor voortgezet onderwijs</i> . September 2012, p 22-23 |
| Quinta Kools (2012). Ongemerkt Professionaliseren?! Over informeel leren en hoe de school daarin kan ondersteunen. <i>Vector 2012</i> , nr 19, p 21-23 |
| Quinta Kools, Marly Gootzen, Maurice Schols, Rita Schildwacht, Marina Bouckaert-den Draak (2012). <i>Professional development of teacher educators through informal learning</i> . Round table presentatie op de EARLI-sig 14, Antwerpen, 22-24 augustus 2012 |
| Marcel van der Klink, Quinta Kools, Gilada Avissar, Tetsuhito Sakata, Simone White (2012). <i>Professional development of teacher educators: Findings from an explorative international study among teacher educators</i> . Presentatie op conferentie ATEE, april 2012 Coimbra, Portugal |
| Quinta Kools, Rita Schildwacht, Marije Veraa, Marly Gootzen (2012). <i>Becoming a teacher educator: experiences with a specific induction period for beginning teacher educators</i> . presentatie op conferentie ATEE, april 2012 Coimbra, Portugal |
| Quinta Kools, Marly Gootzen, Maurice Schols, Rita Schildwacht, Marina Bouckaert-den Draak (2012). <i>Professional development of teacher educators through informal learning</i> . Presentatie op conferentie ATEE, april 2012 Coimbra, Portugal |
| Quinta Kools, Annette Lievaart en Carla van Oorschot. <i>Aandacht voor de begeleiding van beginnende lerarenopleiders</i> . Presentatie op VELOV-congres Antwerpen |
| Marije Veraa en Quinta Kools (2012) <i>De overgang van leren naar werken in het onderwijs</i> . presentatie op VELOV-congres Antwerpen |
| Quinta Kools (2012), <i>Learning about informal professional development: profits for participants and research</i> . Workshop op EAPRIL conferentie, in Jyväskylä, 28-30 november 2012, Finland |

Professionalisering op de werkplek biedt grote kansen, mits... , (Jan de Jong in gesprek met Rita Schildwacht), Vector Magazine voor onderwijs 12+, nr. 20, 2012, blz. 29-30

Schildwacht, R., (2012). Bij nader inzien: leren van en met elkaar in de school. Van 12 tot 18. VAKblad voor voortgezet onderwijs, (5), blz. 18-19.

Publicaties en Presentaties 2013

Castelijns, J. M. Vermeulen en Q. Kools (2013). Collective learning in primary schools and teacher education institutes. *Journal of Educational Change*, Springer Science & Business BV. DOI 10.1007/s10833-013-9209-6

Quinta Kools, Veronique van de Reijt, Marly Gootzen, Rita Schildwacht (2013). *Professionaliseren in je werk? Lerarenopleiders maken er werk van!*. Symposium op het VELON-congres, 12 maart 2013, Groningen.

Schildwacht, R. (2013). Zien en inzien. In J. van der Waals en M. van Schaik (red.) Het VMBO van dichtbij, pp 227-250, Amsterdam: Uitgeverij SWP

Boei, F., Geerdink, G., Kools, Q., Vlokhoven, H. van., & Willemse, M. (April, 2013). *'The Development of Teacher educators' role as Researcher in New Universities'*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April 2013. Part of symposium: The Professionalism of Teacher Educators: Their Roles and their Professional Development.

Quinta Kools en Rita Schildwacht (2013) Ervaringen met een inductietraject voor beginnende lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34 (2), pp 29-32

Quinta Kools (2013). *Leer-werk communities in de Zorgacademie: een literatuurverkenning*. Rapportage voor ROC Tilburg, school voor gezondheidszorg & welzijn. Fontys lerarenopleiding Tilburg: lectoraat 'professionaliteit van de beroepsgroep leraren en lerarenopleiders'.

Quinta Kools en Christel Kuijpers (2013). *Rapportage flankerend Onderzoek Zorgacademie 2012-2013*. Rapportage voor ROC Tilburg, school voor Gezondheidszorg & welzijn. Fontys lerarenopleiding Tilburg: lectoraat 'professionaliteit van de beroepsgroep leraren en lerarenopleiders'.

Quinta Kools (2013) *'professional development through informal learning'* workshop at pre-conference at the Annual Conference of the Association of Teacher Educators Europe (ATEE), Halden, Norway, August 2013.

Quinta Kools, Véronique van de Reijt. (2013). *The Use of the Professional Standard as a Tool for Professional Development*. Paper presented at the Annual Conference of the Association of Teacher Educators Europe (ATEE), Halden, Norway, August 2013.

Ilona Mathijssen (2013). *Student teachers? development of pedagogical content knowledge through action research*. Presentation at the Annual Conference of the Association of Teacher Educators Europe (ATEE), Halden, Norway, August 2013.

Marly Gootzen (2013). *Professional development of teacher educators who are using an exploratory working method in a Professional Learning Community: a case study of six Dutch teacher educators at Fontys University of Applied Sciences*. Presentation at the Annual Conference of the Association of Teacher Educators Europe (ATEE), Halden, Norway, August 2013.

Kennedy Tielman (2013) *Professional development of teachers using a research based approach to clarify their challenges in multicultural classrooms: a case study of Dutch senior secondary vocational education*. Presentation at the Annual Conference of the Association of Teacher Educators Europe (ATEE), Halden, Norway, August 2013.

| |
|---|
| Rita Schildwacht (2013). <i>Do collaborative reflection and study of artefacts of own practice stimulate teacher educators' professional development?</i> Presentation at the Annual Conference of the Association of Teacher Educators Europe (ATEE), Halden, Norway, August 2013. |
| Marina Bouckaert-den Draak (2013). <i>What Teacher Educators Learn from Collaborating with Colleagues at the Workplace.</i> Presentation at the Annual Conference of the Association of Teacher Educators Europe (ATEE), Halden, Norway, August 2013. |
| Boei, F., Geerdink, G., Kools, Q., Vlokhoven, H. van., & Willemse, M. (Aug 2013). <i>'The Development of Teacher educators' role as Researcher in New Universities'</i> . Paper presented at the Annual Conference of the Association of Teacher Educators Europe (ATEE), Halden, Norway, August 2013. |
| Vlokhoven, H. van, Kools, Q., Geerdink, G., Boei, F., & Willemse, T.M., (2013) Lerarenopleiders professionaliseren zich in het doen en begeleiden van onderzoek. <i>Tijdschrift voor lerarenopleiders</i> 34 (4). |
| Kools, Quinta (2013). Ongemerkt professionaliseren: je leert meer dan je denkt! <i>Tijdschrift voor lerarenopleiders</i> 34 (4). |
| Ilona Mathijssen en Quinta Kools (2013). <i>Teacher educators about the quality of student teachers' practitioner research projects.</i> Presentation at the European Association for Practitioner Research on Improving Learning (EAPRIL)-conference, Biel/Bienne, Switzerland, November 2013 |
| Kennedy Tielman, Quinta Kools en Perry den Brok (2013). <i>Professional development of teachers using a research based approach to clarify their challenges in multicultural classrooms: a case study of Dutch senior secondary vocational education.</i> Presentation at the European Association for Practitioner Research on Improving Learning (EAPRIL)-conference, Biel/Bienne, Switzerland, November 2013 |
| Quinta Kools & Anne Kerkhoff (2013). <i>Data team as a means of school development.</i> Presentation at the European Association for Practitioner Research on Improving Learning (EAPRIL)-conference, Biel/Bienne, Switzerland, November 2013 |

Publicaties en Presentaties 2014

| |
|---|
| Ellen Klatter en Quinta Kools (red) (2014). <i>Inspiratiebundel Lectoraten Educatie Fontys.</i> Eindhoven, Fontys Hogescholen |
| Quinta Kools (2014). Werkenderwijs professionaliseren. Inzichten uit het lectoraat 'professionaliteit van de beroepsgroep leraren en lerarenopleiders. Hoofdstuk in: Ellen Klatter en Quinta Kools (red) (in druk): <i>Inspiratiebundel Lectoraten Educatie Fontys</i> Eindhoven, Fontys Hogescholen |
| Kools, Q. & Mathijssen, I.(2014). Beoordelen van praktijkonderzoek'. in: Toetsen in het Hoger Onderwijs. Berkel, van, H. Bax, A, Joosten-ten Brinke, D (red) (2014). Houten, Bohn, Stafleu, van Loghum. Derde, geheel herziene druk. |
| Interview met Quinta Kools in digitaal magazine Fontys zie http://editie1.fontysmagazines.nl/#!8-pag3-3 |
| Kools, Q., Kerkhoff, A. Meinen, A. & Van der Kuip, J. (2014) Onderzoek je eigen praktijk in een datateam. Presentatie op het VELON-congres 10-11 maart 2014, Zwolle |
| Kools, Q. & Van de Reijt, V (2014). Groeien in de beroepsrol als opleider. Presentatie op het VELON-congres 10-11 maart 2014, Zwolle |
| Ilona Mathijssen (2014). Presentatie op het VELON-congres 10-11 maart 2014, Zwolle |
| Marina Bouckaert-den Draak (2014). Presentatie op het VELON-congres 10-11 maart 2014, Zwolle |
| Jurrien Dengerink en Quinta Kools (2014). <i>Wat en hoe (willen) ervaren lerarenopleiders leren?</i> Onderdeel van symposium 'de professionele ontwikkeling van ervaren lerarenopleiders' Presentatie op het VELON-congres 10-11 maart 2014, Zwolle |

| |
|---|
| Quinta Kools (2014). Onderzoekend professionaliseren. Onderdeel van symposium 'Praktijkonderzoek van lerarenopleiders: stand van zaken en toekomstbeelden'. Presentatie op het VELON-congres 10-11 maart 2014, Zwolle |
| Schildwacht, R. (2014). "En...was het nog een beetje interessant?" De transfer van opbrengsten van conferentiebezoek. Posterpresentatie VELON-congres 10-11 maart 2014, Zwolle. |
| Marina Bouckaert-den Draak (in druk). Wat lerarenopleiders leren van samenwerken met collega's. Tijdschrift voor Lerarenopleiders. |

B. Overige vormen van kennisverspreiding

In onderstaande tabel wordt per studiejaar aangegeven wat de 'output' van het lectoraat was in de vorm gastlezingen, -colleges, workshops en andere activiteiten in de periode 2010-2014.

| 2010-2011 |
|---|
| Bijeenkomst 'kwaliteit praktijkonderzoek' door KPC presenteren casus |
| Deelname aan panel op studiedag CARN (Collaborative Action Research Network Netherlands) |
| Lectorale rede 4 februari 2010 |
| Bijdrage met presentatie aan FLOT-docentendag |
| Organisatie FLOT-onderzoeksdag 2011 |
| Workshop 'gegevens verzamelen' op FLOT onderzoeksdag |
| Verzorgen module 'school en onderzoek' bij opleiding voor schoolleiders basisonderwijs (Magistrum) - School en Onderzoek I (vakbekwaam) - School en Onderzoek II (master) |
| Expertmeeting SBO 'levenlang leren van leerlingen en docenten', + interview (4 juli) |
| Training coaching met videofeedback (Rita Schildwacht) |
| 2011-2012 |
| Colloquia voor collega's over informeel leren (28 feb en 2 maart 2012) |
| Ontwikkelen opdracht masterstudenten over informeel professionaliseren (onderdeel APV) |
| Bijdrage aan teamdag talentteams over informeel professionaliseren (talendag 10 april) |
| Organisatie onderzoeksdag FLOT/PTH 2012 |
| Geven workshop 'gegevens verzamelen' op onderzoeksdag FLOT 2012 |
| Verzorgen module onderzoek bij master leren en innoveren van Educatieve federatie Interactum |
| Paperbegeleiding TIAS Master Management of Education |

| |
|--|
| Keynote-lezing (Engelstalig) bij contactseminar 'professionalisation of teachers in relation to quality assurance' georganiseerd door 'National Agency life long learning programme, Leonardo da Vinci |
| Workshop over onderzoek door leraren bij ROC Mondriaan, februari 2012 |
| Professionaliseringstraject docenten MBO doen actieonderzoek (samen met Kennedy Tielman) |
| Verzorgen module 'school en onderzoek II' bij de masteropleiding leadership in education (Magistrum) |
| Verzorgen gastcollege over onderzoek doen voor KPC |
| Organisatie Bijeenkomst literatuur zoeken voor FLOT collega's |
| Gastdocent bij SPD-training: onderzoekend werken als SPD |
| Interactieve presentatie 'wat doet een lector bij FLOT' over rol lectoren aan nieuwe opleiders |
| Workshop informeel leren op FCD/OD dag |
| Bijdrage aan innovatiedag FLOT 3 juli 2012: voorbereiding samen met Rutger, presentatie over praktijkonderzoek, quiz over praktijkonderzoek <i>(de power-point presentatie is door 6 personen opgevraagd)</i> |
| Gastdocent voor eerstejaars bachelorstudenten: workshop over vormen van leren |
| Deelname in panel bij afscheidsymposium lector Ruud Gorter (lectoraat educatieve dienstverlening), Hogeschool Inholland |
| Deelname aan/organisatie van bijeenkomsten over praktijkgericht onderzoek (Klaas van Veen, Anje Ros) |
| Deelname als expert aan bijeenkomst Onderwijsinspectie over beginnende leraren |
| Meedenken met HPO-lectoren over onderzoeksthema's lectoren educatieve domein (Forum/ HBO-raad) |
| Meedenken over kwaliteit lerarenopleiders (Marco Snoek en Nathan Soomer) + deelname peer learning conference 'Education?: Policy support for Teacher Educators' on 26-27-28 March 2012 in Brussels |
| Deelname werkconferentie HBO-raad 'kwaliteitsindicatoren voor praktijkonderzoek' |
| Training coaching met videofeedback (Rita Schildwacht) |
| 2012-2013 |
| Workshop dataverzamelen voor OD's van AOST |
| Gezamenlijke presentatie met Bob Koster op Dag van de leraar bij FLOT |
| Presentatie op onderzoeksdag educatieve lectoraten (ook kenniskringleden Marly en Kennedy leveren bijdrage) |
| Inleiding over onderzoeksagenda bij Zeeuwse Academische Opleidingsscholen (14 nov 2012) |
| Workshop 'professionalisering in het doen en begeleiden van onderzoek' studiedag VELON (9 november 2012) |
| Inleiding studiemiddag VOR divisie leraren en leraars-gedrag over professionalisering |
| workshop op een Opleidingsdocenten-FCDdag (Rita Schildwacht) oktober 2012 |
| Workshop informeel leren op docentendag Fontys (2012) |
| Deelname aan bijeenkomst EU Presidency Conference "Integration, Innovation and Improvement – the Professional Identity of Teacher Educators" Dublin (vervolg op bijeenkomst in Brussel uit 2012) |
| Keynote over 'onderzoek door lerarenopleiders' op 4 april bij expertisenetwerk lerarenopleiders |

| |
|---|
| Verzorgen module onderzoek bij master leren en innoveren van Educatieve federatie Interactum |
| Paperbegeleiding TIAS Master Management of Education |
| Organisatie Bijeenkomst online literatuur zoeken voor collega's FLOT |
| Diner pensant met alle lectoren (voor rectoren VO-scholen), januari 2013 |
| Organisatie drieluik lunchlezingen voor themagroep de lerarenopleider |
| Organisatie studiedag voor Fontys lerarenopleidingen (FLOT, FLOS, pabo's, OSO, PTH) op woensdag 3 april met Jean Murray -- helaas geannuleerd vanwege ziekte Jean Murray! |
| Organisatie onderzoeksdag FLOT 27 juni (met collega lectoren Bob Koster en Tine Béneker) |
| Bijdrage aan certificeringstraject onderzoeksvaardige docent binnen FLOT |
| Bijdrage aan SPD-cursus (Willem Maurits, Annette Lievaart) |
| Opdracht vanuit lectoraat opgenomen in APV-master, gastcollege master |
| Gastcollege APV (masterstudenten FLOT) over professionaliseren |
| Presentatie op onderzoeksdag educatieve lectoraten 1 november 2012 (ook kenniskringleden Marly en Kennedy leveren bijdragen) |
| Organisatie inspiratiedag educatieve lectoraten 31 oktober 2013 (met collega-lector Ellen Klatter) |
| Training coaching met videofeedback (Rita Schildwacht) |
| Inleiding over kennisvalorisatie op Fontys lectorenoverleg 24 mei |
| 2013-2014 |
| Workshop 'informal learning' op pre-conference ATEE Halen Noorwegen, augustus 2013 |
| Professionaliseringstraject actieonderzoek door MBO-docenten (met Kennedy Tielman) |
| Workshop informeel leren op Inspiratiedag Educatieve lectoraten Fontys 31 oktober 2013 |
| Lezing (via skype) voor kenniskringen van lectoraten Hogeschool Zuyd, november 2013 |
| Gastpresentatie over professionalisering bij de Academie voor MBO-taaldocenten |
| Verzorgen module onderzoek bij master leren en innoveren van Educatieve federatie Interactum |
| Paperbegeleiding TIAS Master Management of Education |
| Gastcollege in SPD-training met Christel (AOS-West) |
| Organisatie onderzoeksdag FLOT 2014 (met Wouter Sanderse en Kristi Jauregi Ondarra) |
| Gastcollege 'leren' op symposium 1 ^e en 2 ^e jaars bachelor Engels (31 maart 2014) |
| Workshop 'datateams' op symposium ZAOS (Zeeuwse academische Opleidingsschool), 21 mei 2014 |
| Script talk voor OMO over informeel professionaliseren http://www.script-onderzoek.nl , 27 mei 2014 |
| Geven workshop 'dataverzamelen' op onderzoeksdag FLOT , 5 juni 2014 |



Quinta Kools

Dr. ir. Quinta Kools is lector 'Professionalisering van leraren en lerarenopleiders' bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT). Ze heeft ruime ervaring in het doen van onderzoek in het onderwijs. In haar werk als lector geeft ze leiding aan de kenniskring en ze coördineert het lectorenteam van FLOT. Ze begeleidt leraren en lerarenopleiders bij het doen van praktijkonderzoek en geeft (gast)lezingen en workshops over onderwerpen uit het lectoraatsthema. Ze is lid van de redactie van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders en co-chair van de Research and Development Community 'professional development of teacher educators' van de Association for Teacher Education Europe. Daarnaast is zij voorzitter van de Programmaraad Praktijkgericht Onderzoek van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO).

In deze publicatie beschrijven we de werkwijze en opbrengsten van vier jaar lectoraatsonderzoek.

Binnen het lectoraatsthema ligt de focus op het samen onderzoekend professionaliseren van leraren en lerarenopleiders in en door hun werk. Het lectoraat ontwerpt en begeleidt professionaliseringstrajecten en onderzoekt de effecten en de opbrengsten voor de deelnemers. De lectoraatsprojecten laten zien hoe professionalisering een plek kan krijgen in het werk van leraren en lerarenopleiders.

Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Fontys Hogescholen

Prof. Goossenslaan 1-01 (Mollergebouw)

Gebouw P1

5022 DM Tilburg

Tel.: 0877 883 375