

**OVER LEREN IN LEERWERKGEMEENSCHAPPEN
EN
SAMEN TALENT OPLEIDEN**

Uitgangspunten en kenmerken van het Kempellectoraat en haar themalijnen

Popeijus, H. L., Geldens, J. J. M., Venrooij, W.A.J. v., Lemmen, M. & Slegers, J.

lectoraatsplan, 5e druk, 2008

Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel

lectoraatsplan, vijfde druk van 9 december 2008

Het lectoraatsplan is in juli 2005 als beleidsdocument door de lector vastgesteld en door het College van Bestuur geaccordeerd. Indien nodig wordt het jaarlijks bijgesteld. Binnen het Kempellectoraat wordt gewerkt met (onderzoeks)projecten binnen één of meer themalijnen. Momenteel is er één themalijn: 'leren in leerwerk-gemeenschappen'. Een tweede of een nieuwe themalijn 'samen opleiden' lijkt zich af te tekenen.

Net als in voorgaande jaren zijn in 2007-2008 weer verschillende projecten succesvol afgesloten en nieuwe opgestart en is van twee kern-kenniskringleden afscheid genomen onder gelijktijdige verwelkoming van drie nieuwe onderzoekers in opleiding. Op 27 mei 2008 is door het College van Bestuur het 'Onderzoeksbeleid en -reglement' van Hogeschool de Kempen vastgesteld.

In de huidige themalijn is bij het onderzoek naar leren in leerwerk-gemeenschappen, een steeds duidelijker vraag zichtbaar om onderzoek te doen naar onderwerpen gerelateerd aan passend onderwijs en aan samen opleiden. Dit is herkenbaar in onderwerpen als functioneren in tutor-groepen, studeerbaarheid en differentiatie binnen de opleiding en in professionaliseringsvraagstukken rond samen leraar worden en talentontwikkeling. Deze vragen sluiten aan bij landelijke ontwikkelingen. Voor de jaarwisseling 2008-2009 zijn in dit licht drie grote en twee deel-projecten opgestart.

In de voorliggende vijfde druk zijn deze nieuwe ontwikkelingen verwerkt. Het College van Bestuur heeft deze druk op 9 december 2008 geaccordeerd.

**OVER LEREN IN LEERWERKGEMEENSCHAPPEN
EN
SAMEN TALENT OPLEIDEN**

(lectoraatsplan)

INHOUDSOPGAVE

1	Uitgangspunten en doelstellingen van het Kempellectoraat	2
1.1	Opdrachten aan het Kempellectoraat.....	2
1.2	Inbedding van het Kempellectoraat in de Hogeschool.....	3
2	Dynamiek door ontwikkeling en de keuze voor een of meer thema's	5
2.1	Ontwikkelingsdynamiek en verantwoord onderzoek	5
2.2	Dynamiek in het genereren en delen van nieuwe kennis	6
2.3	Dynamiek in de 6onderzoeksthema.....	7
3	Het thema 'leren in leerwerkgemeenschappen'	11
3.1	Leren en leren onderwijzen: kennis delen en kennis vermenigvuldigen.....	11
3.2	Leerwerkgemeenschappen	16
3.3	Ontwikkeling en onderzoek naar leren in leerwerkgemeenschappen	19
4	De inhoud en vormgeving van het lectoraat en de projecten	23
4.1	Inrichting en samenstelling van het lectoraat	23
4.2	Inrichting in kenniskringen.....	24
4.3	Samenstelling van de kenniskringen	25
5	Projecten en Getuigschriften.....	29

INTRODUCTIE

In het studiejaar 2008-2009 eindigt de eerste periode van vier jaar werkzaamheden van het Kempellectoraat voor de Hogeschool. Het instellen van een eigen lectoraat indertijd per 1 maart 2005 paste geheel in het beleid en bij de ambities van de Hogeschool zoals verwoord in haar strategische beleidsplan van 2004 (Hogeschool de Kempel, 2004).

Vanuit de in de afgelopen periode behaalde werkwijzen en resultaten heeft het Kempellectoraat de haar toegedachte positie als onderzoeks- en kenniscentrum van de Hogeschool verder onderbouwd en waargemaakt. In het nieuwe Strategisch beleidsplan voor de periode 2008-2011 (Hogeschool de Kempel, 2008) is de positie van het Kempellectoraat dan ook verder bestendigd en stevig verankerd.

Ook op landelijk niveau wordt de positie van hbo-onderzoek verder versterkt en ingebed in de structuur van het hoger beroepsonderwijs. Deze ontwikkelingen zijn onder meer zichtbaar in de thans rechtstreeks aan de Hogeschool toevallende gelden voor onderzoek en in voorgestelde bepalingen voor nieuwe regelgeving voor het hoger onderwijs en het onderzoek.

De hogescholen kunnen in die lijn nadrukkelijker zelf de uitgangspunten en doelstellingen voor onderzoek en de positie en taken van de lector of lectoren en het lectoraat bepalen. Dit is thans gebeurd in het Onderzoeksbeleid en -reglement (CvB Hogeschool de Kempel, 2008) van de Hogeschool. De in de praktijk gedurende de afgelopen jaren gegroeide werkwijzen en afspraken over onderzoek op en vanuit de Hogeschool zijn daarmee in beleid verankerd. Dit beleidsdocument vormt de basis voor onderzoek op en vanuit de Hogeschool en geeft daarmee richting aan dit lectoraatsplan.

Onderzoek is voor de Hogeschool hiermee naast onderwijs een tweede kwaliteitspijler.

De hogeschool onderscheidt vier domeinen van onderzoek:

1. het leren van leerlingen (het primaire proces in de basisschool);
2. het organiseren van het leren in de basisschool (het secundaire proces);
3. het leren van studenten (het primaire proces in de opleiding);
4. het organiseren van het leren in de Hogeschool (het secundaire proces).

Naast onderzoek binnen het lectoraatsthema op de eerste drie domeinen, ligt het primaat voor onderzoek op het vierde domein bij het Kempellectoraat.

Uit een tussentijds evaluatierapport over lectoraten en kenniskringen in het hoger onderwijs zijn enkele succesfactoren voor lectoraten af te leiden (SKO, 2005). Onder meer is nodig dat het lectoraat binnen de structuur en de organisatie van een hogeschool een prioritaire positie inneemt. Een positie die helder tot uiting komt in het organisatieprofiel van de Hogeschool, naast herkenbare personele en financiële ondersteuning van het lectoraat en de kenniskring. De hierboven beschreven positionering van het Kempellectoraat binnen de Hogeschool en haar strategische beleid bevordert het bereiken van die succesfactor.

Helmond, 9 december 2008

Taeke van den Akker, CvB
Herman Popeijus, lector.

1 UITGANGSPUNTEN EN DOELSTELLINGEN VAN HET KEMPELLECTORAAT

Algemeen

lectoraten zijn in 2001 in het hoger beroepsonderwijs geïntroduceerd op basis van projectfinanciering via de Stichting Kennisontwikkeling (SKO). Voor hun werkzaamheden waren vier algemene doelstellingen geformuleerd.

1. kennisontwikkeling;
2. professionalisering van docenten;
3. doorwerking naar het curriculum van de opleidingen;
4. kenniscirculatie van en naar economie en samenleving.

De afgelopen zes jaar is geleidelijk een samenhang tussen deze vier doelstellingen ontstaan waarbij kennisontwikkeling door onderzoek zich ontpopte als meest centrale doelstelling. De meeste lectoren zien het daarbij als deel van hun primaire taak de opleiding te helpen ontwikkelen en direct invloed uit te oefenen op het curriculum. Op grond van evaluatie van de lectoraten is de conclusie dat lectoraten die het accent leggen op systematische kennisontwikkeling zich het meest succesvol kunnen ontwikkelen en ook het beste de doorwerking naar onderwijs en beroepspraktijk tot stand kunnen brengen (SKO, 2005).

De eigen financiering van lectoraten door hogescholen neemt toe. Het Kempellectoraat is zelfs geheel door eigen financiering ontstaan.

Uitgangspunten

De combinatie van de genoemde vier doelstellingen voor lectoraten beslaat een ruim en voor een hogeschool aantrekkelijk gebied. Hogeschool de Kempel heeft mede in dit licht als uitgangspunten genomen de onderwijsontwikkeling, kennisontwikkeling en de ontwikkeling van praktijkgericht onderzoek te versterken en te stimuleren bij zowel zichzelf als bij haar partners.

Primaire doelstelling Kempellectoraat

In deze uitgangspunten ligt dan ook de primaire doelstelling van het lectoraat besloten. Deze primaire doelstelling is geformuleerd als: het initiëren, stimuleren, coördineren en ondersteunen van onderwijsontwikkeling en van (ontwikkelingsbegeleidend) onderzoek op en vanuit Hogeschool de Kempel.

Het Kempellectoraat is daarbij gepositioneerd als centraal en zelfstandig onderzoeks- en kenniscentrum van de Hogeschool onder leiding van een lector of College van lectoren (CvB Hogeschool de Kempel, 2008).

1.1 Opdrachten aan het Kempellectoraat

De primaire doelstelling voor de Hogeschool laat zich in relatie tot genoemde vier algemene doelstellingen vertalen in enkele concrete opdrachten:

1. Kennis ontwikkelen, in het bijzonder door onderzoek naar ontwikkelingen in en rond het onderwijs gerelateerd aan het (samen) opleiden van leraren (primair onderwijs).

2. Professionalisering en competentieontwikkeling van docenten op het terrein van (samen) opleiden van leraren, vanuit binnen de kern-kenniskring specifiek beschikbare expertises en vanuit de resultaten van ontwikkelingsbegeleidend onderzoek (praktijk- en wetenschappelijk onderzoek).
Onderdeel van deze opdracht is de speciale aandacht voor de ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden van docenten en van onderzoekers in opleiding (op wo- en hbo-niveau) via deelname aan de kenniskringen.
3. Bijdragen aan de curriculumontwikkeling van de Hogeschool, in het bijzonder door de bevorderende en belemmerende elementen te achterhalen uit voorgenomen onderwijsontwikkelingen en suggesties te doen gerelateerd aan het onderwijsaanbod. Deze opdracht omvat tevens het desgevraagd leveren van kennisinhoudelijke bijdragen aan de curriculumontwikkeling voor de opleiding op het gebied van onderwijsonderzoek of op andere gebieden waar specifieke deskundigheid binnen de kern-kenniskring beschikbaar is.
4. Kennisdisseminatie in de zin van het intern en extern delen van de uit onderzoek naar onderwijsontwikkeling opgedane -evidence based- kennis. Deze opdracht omvat het uitdragen van Hogeschool de Kempel als kenniscentrum op het terrein van het opleiden en het professionaliseren van leraren (primair onderwijs) en van onderwijsontwikkeling voor de relevante omgeving van de Hogeschool. Tevens vooronderstelt deze opdracht het opbouwen en onderhouden van netwerken met de praktijk en met de onderzoeksomgeving.

De opzet van het Kempellectoraat als centraal onderzoeks- en kenniscentrum van de Hogeschool, en de voor haar geformuleerde primaire doelstelling en opdrachten, laten ruimte om behalve in de tijd ook tegelijkertijd aan meer dan één ontwikkelings- en onderzoeksthema aandacht te schenken. Meer dan één lector of een lector met een of meer associate lectoren met ieder een eigen thema- en projectportefeuille, behoren daarmee tot de mogelijkheden (CvB Hogeschool de Kempel, 2008). Binnen een ontwikkelings- en onderzoeksthema wordt vervolgens gewerkt aan verschillende aan het thema gerelateerde ontwikkelings- en onderzoeksonderwerpen in de vorm van breedte- of diepteprojecten (zie verderop) onder leiding van een onderzoeker-projectleider.

1.2 Inbedding van het Kempellectoraat in de Hogeschool

De Kempel is een monosectorale pedagogische hogeschool gespecialiseerd in de opleiding van leraren primair onderwijs. Dit betekent dat haar ‘bedrijfsleven’ primair bestaat uit de basisscholen en hun schoolbesturen uit het voedingsgebied van de school. De hogeschool heeft daarbij een herkenbare regionale functie. De inspanningen gericht op kennisoverdracht en het leggen van inhoudelijke relaties, zijn daarmee primair gericht op deze scholen en schoolbesturen. Voor het lectoraat vormen deze scholen dan ook het primaire praktijkgerichte netwerkgebied.

Het instellen van een eigen Kempellectoraat, naast participatie in het Interactumlectoraat ‘Kantelende kennis’, vloeit voort uit de ambities van De Kempel. De hogeschool streeft naar hoge kwaliteit van haar eigen opleidingsonderwijs en het onderwijs van haar partnerscholen. Dit blijkt ook uit het rapport ‘Tijd voor kwaliteit’ (SevenHouses, 2005).

De hogeschool streeft er bovendien naar nationaal een toonaangevende positie in te nemen bij de opleiding op de beroepen in het onderwijs. Dit wil zij bereiken door kennis te genereren met behulp van praktijkgericht onderzoek naar nieuwe school- en opleidingsconcepten.

In navolging van Verschuren (1994) verstaan wij onder onderzoeken het verwerven van nieuwe kennis door langs systematische weg het antwoord te zoeken op een te voren gestelde vraag. In die zin gaat onderzoeken aan leren vooraf en is onderzoeken een voorwaarde om te kunnen leren. Het onderzoek zoals het lectoraat dat uitvoert heeft te allen tijde een praktijkgerichte oriëntatie. Het onderscheidt zich van praktijkonderzoek doordat er te allen tijde sprake is van een wetenschappelijke basis en relevantie. Onderzoeksprojecten die worden uitgevoerd als promotie- en masteronderzoek rekenen we tot de zogenaamde diepteprojecten (zie § 5). Uit de aard van dergelijk onderzoek volgt al dat de relevantie hierbij primair is gericht op het bijdragen aan wetenschappelijke inzichten over het onderzochte onderwerp.

Voor een dergelijke wetenschappelijke relevantie is uiteraard een wetenschappelijke aanpak vereist. Om zelfstandig wetenschappelijk onderzoek te kunnen opzetten en uit voeren dan wel te leiden, dient de onderzoeker gepromoveerd te zijn. Het begeleiden van de opzet en uitwerking van dergelijk onderzoek gebeurt daarom altijd door een van de daartoe bevoegde wetenschappelijke onderzoekers van het Kempellectoraat.

Gelet op de doelstellingen van het Kempellectoraat is ook voor onderzoek met een primair wetenschappelijke insteek, steeds een herkenbare relevantie voor de praktijk voorwaardelijk. Bij de breedte projecten is sprake van een primair praktijkgerichte relevantie van het onderzoek. Het gaat dan om verschillende vormen van ontwikkelingsbegeleidend onderzoek in casu actie onderzoek of praktijkonderzoek.

In tegenstelling tot de situatie bij de diepteprojecten is, of zijn, de onderzoeker(s) zelf tevens deelnemer(s) aan de onderzochte onderwijsontwikkeling. Ook nu kent het onderzoek overigens een wetenschappelijk verantwoorde opzet en fundering en een zekere wetenschappelijke relevantie.

Een verdere voorwaarde is dat bij het onderzoek aanstaande leraren zijn betrokken of dat het betrekking heeft op dan wel relevant voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren. Bovendien behoort de kennis die voortkomt uit de onderzoeksresultaten behalve intern, ook extern te kunnen en mogen worden gedeeld. Deze kennis deelt het Kempellectoraat intern en extern enerzijds door daarover zelf te presenteren en te publiceren onder meer tijdens praktijk- en wetenschappelijke congressen en in praktijk- en wetenschappelijke tijdschriften. Anderzijds kan de nieuw gegeneerde kennis worden 'vermarkt' bijvoorbeeld met behulp van kennisdienstverlening via het nieuwe Kempel Kenniscenter. Dit laatste gebeurt dan in het kader van postinitiële activiteiten.

Tot dergelijke activiteiten kan ook het uitvoeren van dienstverlenend praktijkonderzoek in opdracht van derden worden gerekend. Bij dergelijk praktijkonderzoek zijn of worden geen aanstaande leraren betrokken en de resultaten zijn specifiek bedoeld voor de opdrachtgever die voor de kosten van dit onderzoek betaalt.

2 DYNAMIEK DOOR ONTWIKKELING EN DE KEUZE VOOR EEN OF MEER THEMA'S

Nadrukkelijk is ervoor gekozen om het eigen kennis- en onderzoekscentrum van de Hogeschool te positioneren als 'Kempellectoraat'. Op de eerste plaats maakt deze keuze duidelijk dat het gaat om een onderzoeks- en kenniscentrum dat als zelfstandig gepositioneerde eenheid, nadrukkelijk onderdeel uitmaakt van De Kempel zelf. Verder laat deze keuze toe door de jaren heen dan wel gelijktijdig verschillende (ontwikkelings- en) onderzoeksthema's onder de vlag van het Kempellectoraat centraal te stellen. De naam Kempellectoraat blijft dan gehandhaafd en daarmee de naamsbekendheid voor de Hogeschool.

Ten slotte impliceert deze keuze enerzijds dat steeds sprake is van onderzoek op wetenschappelijke basis waarbij altijd aanstaande leraren zijn betrokken (dan wel dat de uitgevoerde activiteiten ten goede komen aan het leren en leren onderwijzen van de aanstaande leraren). Anderzijds impliceert deze keuze dat de onderwerpen waar het lectoraat zich op richt, primair voortvloeien uit ontwikkelingsonderwerpen en onderzoeksvragen waar de Hogeschool en/of haar partners mee te maken hebben of krijgen bij het (samen) opleiden van aanstaande leraren.

2.1 Ontwikkelingsdynamiek en verantwoord onderzoek

Dat (samen) opleiden is een onderwijsontwikkeling die betrokkenheid vooronderstelt van alle partners bij het onderzoek. Die gezamenlijke betrokkenheid is daarmee te rekenen tot één van de succesfactoren voor het lectoraat. Die betrokkenheid is ook en in het bijzonder nodig bij de implementatie van (consequenties die voortvloeien uit) de onderzoeksresultaten.

Deze betrokkenheid kan alleen worden verkregen door te zorgen dat alle partners de ontwikkelingsonderwerpen en onderzoeksvragen herkennen en ze zich er eigenaar van voelen. Omgekeerd is acceptatie van het onderzoek en van de onderzoeksresultaten en de wil om de resultaten te betrekken bij de verdere ontwikkeling van het onderzochte onderwerp van invloed op het succes dan wel de succesbeleving van de onderzoeksactiviteiten.

Tegelijkertijd moet onderzoek veilig en verantwoord worden uitgevoerd zowel voor als door de onderzoekers als voor de in het onderzoek betrokken deelnemers. Veiligheid voor de onderzoekers vraagt dat het lectoraat een zelfstandige en onafhankelijke positie in kan nemen binnen de Hogeschool. Deze vrijheid ligt dicht tegen de academische vrijheid die vereist dat de onderzoekers vrij dienen te zijn in de keuze van hun werkwijzen. Maar ook dat zij zonder beïnvloeding of mogelijke repercussies op onafhankelijke, open en eerlijke wijze hun onderzoeksresultaten naar buiten kunnen brengen en delen.

Tegelijkertijd vereist veilig en verantwoord onderzoek doen dat dit transparant, helder en reproduceerbaar is. De aard van het ontwikkelingsbegeleidende onderzoek waarbij 'eigen' mensen tevens onderzoekers zijn, stelt extra eisen aan de integriteit van de onderzoekers en aan de transparantie van de werkwijzen. Dit geldt evenzo voor het gegeven dat ook onderzoek wordt uitgevoerd door onderzoekers in opleiding.

Om de deelnemers aan het onderzoek veiligheid te bieden dienen alle onderzoekers daarom garant te staan voor een integere en verantwoorde onderzoeksaanpak. In de bepalingen van het Onderzoeksbeleid- en reglement (CvB Hogeschool de Kempel, 2008) is daarin voorzien.

Het lectoraat rekent zich tot taak zelf ook te functioneren als een Kempelonderdeel waarvan de mensen die elk voor zich maar vooral ook als groep met een gemeenschappelijke ambitie samen willen werken aan het leren van en over het werk.

Binnen de lerarenopleiding omvat dat werk onderzoekend leren van en over het onderwijs en het onderwijzen. Dit bereiken we door op systematische wijze met behulp van onderzoek nieuwe kennis te genereren over lopende of voorgenomen onderwijsontwikkelingen.

Ontwikkelingen die op verantwoorde wijze verband houden met het onderwijs en het (leren) onderwijzen en meer in het bijzonder op en vanuit de Hogeschool. De uitwerking van dit uitgangspunt is vooral ook herkenbaar in de vormgeving en onderzoekstaken van de kernkenniskring (§ 4.2).

Door eigen presentaties en publicaties en met behulp van het per augustus 2008 ingerichte Kempel Kenniscenter wordt de nieuw gegenereerde kennis in- en extern gedeeld en verspreid. Op die wijze legt het Kempellectoraat tevens extern verantwoording af over haar activiteiten.

2.2 Dynamiek in het genereren en delen van nieuwe kennis

De kern van de onderzoekstaak van het Kempellectoraat bestaat uit het genereren van nieuwe kennis door kansen en belemmeringen voor onderwijsontwikkelingsactiviteiten te onderzoeken. Dat onderzoeken gebeurt op zowel de Hogeschool als op haar partnerscholen, in het bijzonder door ontwikkelingsbegeleidend onderzoek uit te voeren naar onderwijsontwikkelingen waar aanstaande leraren bij zijn betrokken. Zoals gezien is de aard van het onderzoek daarbij naast ontwikkelingsbegeleidend, steeds praktijkgericht.

Ontwikkelingsbegeleidend wil zeggen dat de resultaten van het onderzoek leiden tot dusdanige keuzemogelijkheden voor de beleidsbeslissers dat zij daarmee die onderzochte ontwikkeling op basis van argumenten kunnen sturen.

De onderzoeksresultaten zorgen dus voor evidenties waarmee de beleidsbepalers of sleutelpersonen van de school de richting waarin de ontwikkeling zich beweegt verantwoord kunnen (bij)sturen. In die zin is er sprake van evidence based onderzoek waarmee de partners nieuwe of beoogde onderwijsontwikkelingen kunnen borgen.

Dat betekent bovendien dat het onderzoek is gericht op algemeen deelbare kennisconstructie. Voorwaardelijk daartoe is dat het lectoraatsonderzoek steeds resultaten oplevert die geschikt zijn en gebruikt (moeten kunnen) worden om ze algemeen, dat wil zeggen met het nationale en of internationale praktijk- en of wetenschappelijk forum, te delen.

In dat genereren en nadrukkelijk extern delen door presentatie en publicatie van de nieuw opgedane kennis, nationaal en internationaal, draagt het lectoraat bovendien bij aan de dynamiek en het versterken van de externe oriëntatie van de Hogeschool en van de deelnemende partnerscholen.

In dit licht zijn ook de andere taken geplaatst zoals het initiëren en stimuleren van curriculumvernieuwing, begeleiden promotie- en doctoraalonderzoek op de Hogeschool en het professionaliseren van docenten en aanstaande leraren.

De relevantie van het ontwikkelingsbegeleidend onderzoek

Tezamen omvatten de hiervoor beschreven onderdelen centrale componenten van het Kempellectoraat die voortvloeien uit haar doelstelling en opdracht.

Die componenten zijn steeds gekoppeld aan de uitgangspunten van het strategisch hogeschoolbeleid (Hogeschool de Kempel, 2004, 2008). Deze koppeling aan het strategisch beleid impliceert dat de ontwikkelings- en onderzoeksactiviteiten behalve algemeen deelbaar, steeds relevant moeten zijn voor het opleiden in casu het leren en leren onderwijzen van aanstaande leraren. Daarmee zijn ze tevens relevant voor de richting die de Hogeschool samen met haar partners opgaat met de opleiding.

Die richting is eerst beschreven in de contourenschets van de Hogeschool (Hogeschool de Kempel, 2005). De visie die aan deze richting ten grondslag ligt is uitgewerkt in het hogeschoolconcept 'Samen opleiden' (Vreugdenhil, 2000).

Daaruit voortvloeiende richtinggevende uitspraken heeft de Hogeschool eerst vastgelegd in haar strategisch beleid voor de jaren 2004-2007 (Hogeschool de Kempel, 2004) en thans in het Strategisch beleidsplan 2008-2011, 'Veranderen en verankeren' (Hogeschool de Kempel, 2008). Het voorliggende lectoraatsplan vormt in samenhang met het voor de Hogeschool vastgestelde 'Onderzoeksbeleid en -reglement' (CvB Hogeschool de Kempel, 2008), dat te zien is als een verlengstuk van het Strategisch beleid toegespitst op onderzoek.

2.3 Dynamiek in de 6onderzoeksthema

De hier beschreven dynamieken zien wij als kenmerkend voor onze evidence based onderzoeksvormgeving en -aanpak. Een dynamiek die enerzijds steeds als aanwezig mag worden verondersteld omdat ze als bewegingsbegrip inherent is aan het begrip ontwikkeling. Anderzijds is dynamiek in de zin van bewogenheid en betrokkenheid steeds noodzakelijk om in te kunnen spelen op ontwikkelingsgeoriënteerde onderwerpen en vraagstukken. In dit licht is het dan ook vanzelfsprekend dat door de jaren heen de aandacht binnen een onderzoeksthema of zelfs het thema als geheel, zal verschuiven.

De keuze voor een leidend thema is wel verstandig. Een leidend thema zorgt voor verbindende schakels en daarmee voor samenhang tussen de diverse individuele projecten. Via de prestatie-indicatoren biedt een leidend thema houvast aan vergelijkbaarheid tussen de verschillende projectuitwerkingen in de praktijk. Ook zorgt het voor een duidelijke binding aan het strategisch beleid binnen de eigen opleiding met een externe oriëntatie. Tegelijkertijd toont het de focus waarop het lectoraatsonderzoek primair zal zijn gericht.

Zo is de afgelopen decennia de nadruk binnen de lerarenopleidingen en hun partnerscholen langzaam verschoven van 'opleiden voor de school' naar 'opleiden in de school'. In onderzoek van de afgelopen jaren zien we de verschuiving in de richting van 'partners in leren' die met elkaar verantwoordelijk willen zijn voor 'samen kwalitatief verantwoord opleiden'. Titels als 'samen opleiden: een gedeelde verantwoordelijkheid' (Popeijus, Geldens & Popeijus, 2006), 'leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving' (Geldens, 2007) maken dit duidelijk. Evenzo duidelijk is een zekere consolidatie van deze ontwikkelingen in vervolgitwerkingen zoals 'van leverancier van stageplaatsen naar partners in leren' (Geldens & Popeijus, 2007b) en 'Gewikt & gewogen'. Validatie ZEK Instrument: Opleiden in de School. Leiden' (Haenen, Kallenberg & Geldens, 2008).

In 'Leren van binnenuit. Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd' geven Korthagen en Lagerwerf (2008) aan dat een omslag in het denken over onderwijs nodig is. Zij benadrukken daarbij dat naast het leren van allerlei vaardigheden ook van belang is om aandacht te hebben voor het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten.

In 2006 gaf de Tweede kamer aan dat Nederland behoefte heeft aan meer kwalitatief hoogwaardige opleidingen voor talentvolle studenten. In 2006 is dit onder meer gestimuleerd in het kader van het traject 'Ruim baan voor talent' (Departementaal Jaarverslag OCenW, 2006). In de voortgangsrapportage 2008 van de strategische agenda voor het hoger onderwijs, onderzoek en wetenschapsbeleid, is zichtbaar dat wegen worden gezocht om tegemoet te komen aan behoeften van een gedifferentieerde studentenpopulatie. Een populatie die sterke verschillen toont in aanleg, talent en achtergrond.

De hogeschool benadrukt in haar strategische documenten voor de opleiding concepten als vakbekwaamheid, ambitie, zelfstandigheid, flexibiliteit en kwaliteit en verantwoordelijkheid. Om dergelijke concepten in de opleiding te realiseren zijn onderwijsontwikkelingen nodig waarin kwalitatief en realistisch zicht is op talentontwikkeling in brede en in diepe zin.

Breed: wegen zoeken en vinden om het opleidingsonderwijs af te stemmen op de onderwijsbehoeften van een grote en gedifferentieerde populatie studenten dat ervoor kiest en de potentie bezit om te worden opgeleid tot startbekwaam leraar.

Diep: wegen zoeken en vinden om het opleidingsonderwijs af te stemmen op de onderwijsbehoeften van een selecte groep studenten die de potentie bezit om straks als (gespecialiseerde) leraar in één of enkele vakspecifieke onderdelen te excelleren.

Alle aanstaande leraren zullen zich moeten bekwamen om optimaal hun rol als leraar te kunnen uitvoeren. Allen zullen zich er bewust van moeten zijn dat die rol meer dan voorheen voortdurend ook is gericht op ontwikkeling en verbetering van het onderwijs aan de eigen leerlingen. Zij zijn vakmensen die hun eigen en andermans talenten willen ontwikkelen en daarbij in staat zijn voortdurend adequaat wegen te vinden om verantwoord in te spelen op onderwijsontwikkelingen die gestuurd worden door nieuwe inzichten en veranderingen in de maatschappij. Om die ontwikkelingen op school te initiëren, te stimuleren en ontwikkelingsbegeleidend te onderzoeken en te ondersteunen zijn de leraren met specifieke bekwaamheden en talenten meer dan nodig.

Vanuit het primaire proces vindt deze schoolontwikkeling plaats gevoed door een drietal invalshoeken: een gemeenschappelijke visie op leren, de relatie tussen theorie en praktijk en, de basis van het geheel: de talenten en kracht van een ieder binnen de school. Het onderzoek naar het leren binnen elk van deze drie invalshoeken is, onverlet om welk onderzoeksthema of -onderwerp het gaat, te allen tijde betrokken op, of relevant voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs.

Vanuit de algemene doelstelling van het lectoraat is het onderwerp ‘leren in leerwerkgemeenschappen’ in 2005 aangewezen als enige en dus leidende lectoraatsthema tot 2008-2009. Dit huidige thema geeft als verbijzondering van de algemene doelstelling tot medio 2009 richting aan de uitvoering van de lectoraatswerkzaamheden. In het nieuwe strategische beleid van de Hogeschool is leren in leerwerkgemeenschappen tot 2011 vast beleid.

Mede gelet hierop en gezien de vragen vanuit de Hogeschool en de partnerscholen naar ontwikkelingsbegeleidend onderzoek naar onderwerpen op dit thematerrein, is de keuze om dit thema nog enkele jaren voort te zetten, gerechtvaardigd en verantwoord.

Op de genoemde drie invalshoeken sluit het (ontwikkelingsbegeleidende) onderzoek van het Kempellectoraat steeds aan. Dat betekent dat de focus van het ontwikkelingsbegeleidende onderzoek naast het onderwerp ‘leren in leerwerkgemeenschappen’ voor de komende jaren tevens lijkt te gaan liggen op de steeds zichtbaarder wordende onderwijsontwikkelingen die we hier samenvatten onder de titel: ‘samen verantwoord passend talenten opleiden’.

Gezien de hier beschreven dynamiek in de onderwijsontwikkelingen zal het lectoraatsjaar 2008-2009 in elk geval de voortgang van de huidige meerjarige projecten en een evaluatie en planning van een studiedag(deel) over vier jaar ‘leren in leerwerkgemeenschappen’ omvatten.

Zoals uit voorgaande is te concluderen, zal naast ‘leren in leerwerkgemeenschappen’ naar verwachting ‘samen talent(en) opleiden’ een tweede leidend thema kunnen zijn. Het verkennen en uitwerken van dit thema naar doelstelling, inhoud en vormgeving zal dit jaar een ander belangrijk aspect voor het lectoraat zijn.

3 HET THEMA ‘LEREN IN LEERWERKGEMEENSCHAPPEN’

Aan het huidige leidende onderzoeksthema liggen twee samenhangende veronderstellingen ten grondslag.

De eerste is dat het samen werken aan en leren van schoolontwikkeling voor alle actoren (§ 3.1) de betrokkenheid verhoogt.

De tweede veronderstelling is dat het verhogen van deze betrokkenheid een positieve invloed heeft op het succes en het uiteindelijke rendement van de beoogde onderwijsontwikkelingen.

Van de resultaten van de lectoraatsactiviteiten wordt verwacht dat deze bijdragen aan:

- a. kennis over het thema ten behoeve van een succesvol integraal opleidingsconcept;
- b. een kwaliteitsbewuste en op ontwikkeling gerichte onderzoeksmatige leer- en werkcultuur op de Hogeschool en haar partnerscholen.

Daarmee zijn aan het lectoraatsthema ‘leren in leerwerkgemeenschappen’ direct al twee componenten te onderscheiden. De eerste component is betrokken op het ‘leren’, en meer specifiek op het ‘leren onderwijzen’. De tweede op de context, de vormgeving, waarbinnen dit leren plaatsvindt, de ‘leer- en werkgemeenschap’.

3.1 Leren en leren onderwijzen

In de onderzoeksliteratuur zijn verschillende omschrijvingen gegeven van wat onder leren is te verstaan (Geldens, 2007).

Onder leren verstaan we hier vormen van onderzoeken en verwerken van informatie over kennis, vaardigheden of houdingen die leiden tot nieuwe of tot aanvulling of aanpassing van reeds aanwezige kennis, vaardigheden of houdingen.

In de context van het opleiden en voortgaand professionaliseren van leraren is dit leren vooral betrokken op ‘professioneel’ leren. Dat wil zeggen dat het leren is gericht op het verwerven of vergroten van de bekwaamheden die nodig zijn voor het beroep van leraar. Vanuit de context van de Hogeschool heeft het leren primair betrekking op het leren onderwijzen door aanstaande leraren primair onderwijs. Dit leren onderwijzen gaat uit van een op competenties gericht verwerven van de startbekwaamheden nodig voor een beginnend leraar primair onderwijs. We omschrijven hier een competentie als het vermogen om op basis van aanwezige kennis, vaardigheden en houdingen adequaat te kunnen handelen in complexe beroepssituaties. Dit vermogen omvat ook het kunnen reflecteren op en het verantwoorden van keuzes en beslissingen die tijdens dat handelen worden gemaakt (Geldens, 2007). Wat elke aanstaande leraar straks als beginnend leraar aan competenties moet bezitten, vloeit sinds 1997 voort uit de zogenaamde startbekwaamheidseisen (Onderwijsraad, 1998; SLO-VSLPC, 1997). Competentie en bekwaamheid hangen dusdanig nauw samen dat ze in de literatuur vaak als synoniem worden gebruikt. Bekwaamheid bezit echter een nadrukkelijk ‘geschiktheidselement’. We omschrijven een bekwaamheid als een dusdanig samenhangend geheel van kennis, vaardigheden of houdingen dat daaruit een zekere kunde en geschiktheid in een bepaald (vak)gebied volgt.

Uit deze omschrijvingen volgt dat aan het begrip leren vanuit het perspectief van de lerende aanstaande leraar, drie samenhangende componenten zijn te onderscheiden.

De eerste heeft te maken met leren als activiteit. Leren als activiteit verwijst in het bijzonder naar de leerprocessen die bij elke lerende plaatsvinden. In recente wetenschappelijke literatuur ligt de nadruk daarbij op de actieve, constructieve houding van de lerende waarbij het leren is opgevat als een cumulatief en doelgericht proces (Bergen, Derksen & Slegers, 2000; De Corte, 1996; Geldens, 2007; Jong & Biemans, 1998; Shuell, 1988; Verschaffel & De Grote, 1998).

Op de tweede plaats is in onze omschrijving aan het leren door een aanstaande leraar altijd een zeker 'resultaat' verbonden. Dit resultaat heeft betrekking op de te bereiken (start)bekwaamheden voor een beginnend leraar basisonderwijs. In de onderzoeksliteratuur is het begrip 'resultaatgebonden leren' weinig gebruikelijk en is leren vooral gerelateerd aan verandering in casu uitbreiding en aanpassing van kennis-, vaardigheden of houdingen.

Onderzoek naar leren richt zich dan vooral op de effectiviteit van de instructie en leerprestaties van leerlingen. Naar die beide aspecten is uitgebreid onderzoek gedaan. Onderzoek naar de verwerving van (vooral) kennis en vaardigheden richtte zich de afgelopen decennia steeds sterker op het proces van denken en op het leren leren (vgl. Simons, 1999; Simons, Linden & Duffy, 2000). Daarvoor was onderzoek meer gericht op het product en de externe condities waaronder dit tot stand kwam. De laatste jaren verschuift de nadruk in onderzoek naar de effecten van een meer leerling-gecentreerde aanpak ten opzichte van een meer leraar-gecentreerde instructie (Derksen & Bergen, 2001). Daarbij richt ons lectoraatsonderzoek zich op die processen die voor de lerenden in de leerwerkgemeenschap betekenisvol zijn én die betrokken zijn op de onderwijsinhouden van het leren onderwijzen.

De derde component vloeit uit dat laatste voort en heeft te maken met het gegeven dat het leren waar we hier over spreken, plaatsvindt in een professionele (opleidings)context. Deze component is ook wel te zien als een verbijzondering van de voorgaande resultaatgebondenheid. Hij laat zich omschrijven als een doelgerichtheid van het leren, zowel procesmatig als inhoudelijk op het verkrijgen van bepaalde competenties. Competenties die er voor de aanstaande leraar op zijn gericht te voldoen aan de startbekwaamheidseisen van een beginnend leraar. De specifiek op dat doel gerichte betekenisvolle vormen van leren zien we als de kern van het leren onderwijzen.

Vanuit de op competenties gerichte benadering benadrukken we tevens de zelfverantwoordelijkheid van de aanstaande leraar voor diens eigen leren. De doelgerichtheid zal variëren afhankelijk van de intensiteit waarmee een bepaald te bereiken doel voor ogen staat of wordt gehouden. Deze intensiteit wordt bepaald door de afstand en tijd die nog te gaan zijn tot het bereiken van het doel. Maar ook van de mate waarin de lerende gemotiveerd is om dat doel te bereiken. Hier raken we aan de eerder beschreven veronderstelling dat betrokkenheid hierbij cruciaal is. Evenals overigens de mate waarin de lerende zich van dat doel en die betrokkenheid bewust is. Niet alle leren gebeurt overigens even (doel)bewust en onderzoekend. Voor de aanstaande leraar staat in elk geval het einddoel vast, namelijk het behalen van de startbekwaamheden als beginnend leraar.

Zoals voor elke lerende, is voor de aanstaande leraar het leren en het leren onderwijzen, een individueel proces. Niemand kan voor de aanstaande leraar 'leren onderwijzen'. Dat doet de aanstaande leraar zelf. Dat betekent dat de aanstaande leraar zelf nieuwe kennis, vaardigheden en houdingen construeert door het opdoen van nieuwe ervaringen uit de praktijk of de theorie.

Het verwerken van de daaruit verkregen informatie tot kennis gebeurt altijd door een eigen, dus persoonsgebonden, interpretatie van die informatie.

Dikwijls wordt gesproken van een kloof tussen theorie en praktijk en tussen onderzoek en praktijk (Broekkamp & Hout-Wolters, 2006). Een theorie omschrijven we hier als een samenhangend geheel van uitgangspunten, onderzoekselementen en kenmerken waarmee we trachten verschijnselen uit de praktijk op een gestructureerde, controleerbare en herhaalbare manier te beschrijven, te verklaren en te voorspellen. Een theorie kunnen we dan ook zien als een wetenschappelijk onderbouwd geheel van gestolde en gestructureerd beschreven praktijkervaringen in een bepaalde discipline. Vanuit deze visie is het onderscheid tussen praktijk en theorie in feite beperkt. Verder gaan we uit van ontwikkelingsbegeleidend onderzoek en werken we gericht aan implementatie van de onderzoeksresultaten in de Hogeschool via kennismanagement. Daarmee hopen we ook de kloof tussen onderzoek en praktijk te beperken.

Die persoonsgebonden interpretatie van informatie is afhankelijk van eerder geleerde kennis en ermee opgedane ervaringen binnen een bepaalde context. Overeenkomstig geldt dit voor het leren van vaardigheden en houdingen (Geldens, 2007).

Hoewel het leren dus een individueel karakter kent, de lerende leert zelf, komt leren altijd tot stand in interactie met de omgeving dan wel met anderen (Stevens, 2000). Naast dit individueel leren plaatsen we daarom het samen leren.

Bij samen leren resulteert de interactie tussen de samen lerende partners in een leeruitkomst voor allen (D'Abate, Eddy & Tannenbaum, 2003). Dit impliceert dat bij samen leren, het samen onderzoeken, genereren en delen van kennis centraal staan (Geldens, 2007). Voortdurende en open communicatie, intern en extern zijn dan voorwaardelijk.

In een onderwijsopleidingssetting is sprake van bijzondere op het leren gerichte contexten. We hebben, in het primaire proces, namelijk steeds te maken met deelnemers uit vier actorgroepen:

- a) de leerlingen van de basisscholen;
- b) de aanstaande leraren primair onderwijs, doorgaans adolescenten en jong volwassenen;
- c) de leraren van de basisscholen; en
- d) de docenten van de Hogeschool.

Bij de lectoraatsprojecten zullen de onderwerpen voor de onderwijsontwikkeling en het onderwijsonderzoek primair altijd een focus hebben op het leren en werken van de aanstaande leraren. Hier kan overigens worden gesteld dat dit leren en werken in beginsel steeds in dienst staat van het leren van de eerste actorgroep, de leerlingen.

Voor de aanstaande leraren betekent dit dat er sprake is van een bijzonder perspectief. Hun leren is specifiek gericht op leren onderwijzen. Voor hen is het doel om in hun eigen leren, zich te bekwamen om anderen, hun leerlingen, te helpen, te begeleiden met het leren van kennis, vaardigheden en houdingen.

Op hun beurt begeleiden de docenten van de Hogeschool samen met de collega's en de mentoren van de basisscholen, de aanstaande leraren bij dit leren onderwijzen.

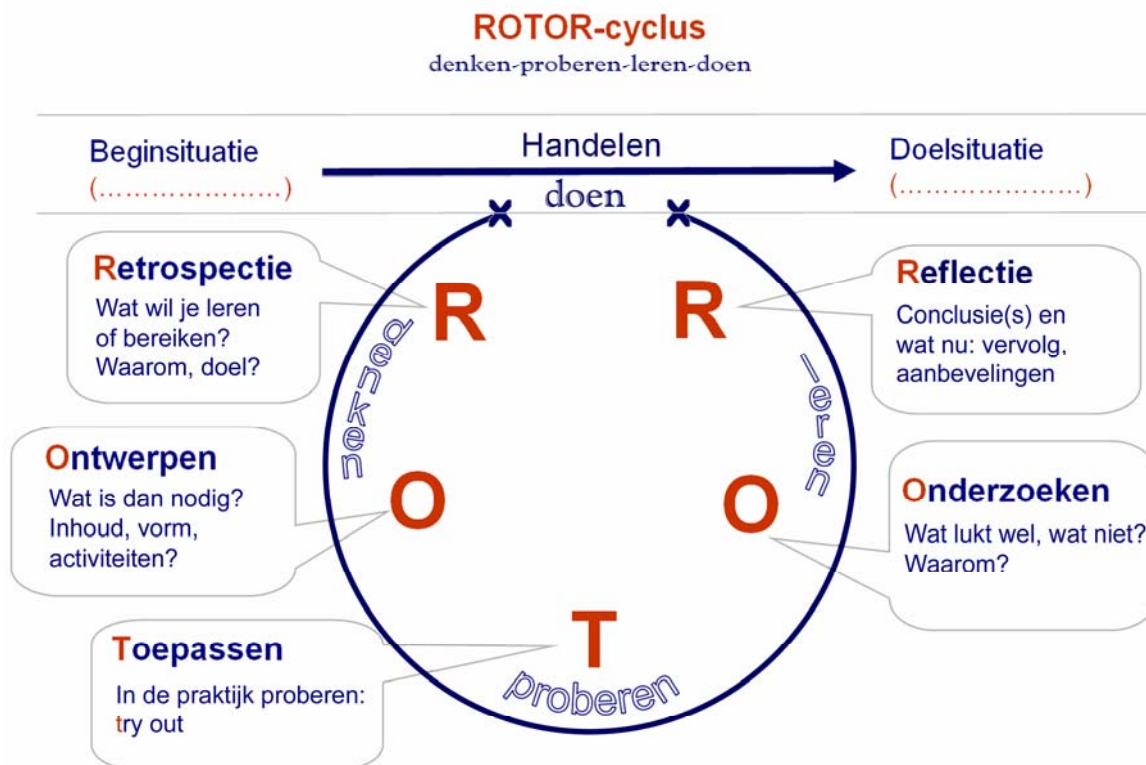
Het individuele leren van de aanstaande leraar is daarmee binnen de doelgerichte professionele onderwijscontext gekoppeld aan leeractiviteiten die ondermeer zijn te duiden als onderzoekend en samenwerkend leren. Onderzoekend leren is nauw verwant aan ontdekkend leren. De lerende construeert nieuwe kennis op basis van informatie die hij in een open, soms experimentele, leerwerkgeving verzamelt.

In onze omschrijving van onderzoekend leren voegen we aan dat ontdekkende aspect, nadrukkelijk onderzoekend leren toe als structurele werkvorm die lerenden gebruiken om die informatie te verzamelen. Onderzoekend leren omvat een structurele ‘onderzoeksmatige’ manier om informatie te verzamelen over deels of geheel onbekende onderwerpen om deze vervolgens te gebruiken om nieuwe kennis te genereren.

De denkstappen uit die structuur laten zich goed omschrijven als ‘denken - proberen - leren’. De uitwerking daarvan sluit nauw aan op de bekende, maar meer beheers- en bedrijfsmatig toegepaste plan-do-check-act of PDCA-cyclus (Deming, 1986) dan wel (de oorspronkelijke) plan-do-study-act of PDSA-cyclus (Shewhart, 1939).

Toegespitst op (samen) onderzoekend leren en werken in het onderwijs leidt de uitwerking van deze denkstappen tot het dynamische denk- en handelingsmodel ROTOR (Geldens & Popeijus, 2007a):

- retrospectie (wat is er aan de hand, welk doel wordt nagestreefd, welke vragen zijn er);
 - ontwerpen (welke inhoud en vorm worden gekozen om het doel te bereiken);
 - toepassen (hoe worden inhoud en vorm in de praktijk toegepast of geprobeerd);
 - onderzoeken (welke kansen en welke risico’s blijken uit die toepassing?);
 - reflectie (interpretatie onderzoeksresultaten in het licht van de doelstelling en de vragen).
- Daarbij kan het toepassen in de leeromgeving een experimenteel of exploratief karakter kennen, maar noodzakelijk is dat niet.



Figuur 1. De ROTOR-cyclus als onderzoekend denk -probeer-leermodel.

Onderzoekend leren omvat een structurele ‘onderzoeksmatige’ manier om informatie te verzamelen over deels of geheel onbekende onderwerpen om deze vervolgens te gebruiken om nieuwe kennis te genereren.

Naar onderzoekend en ontdekkend en naar samenwerkend leren, is het nodige onderzoek uitgevoerd (De Jong & Joolingen, 1998; Korthagen & Kessels, 1999; Linden, Erkens, Schmidt & Renshaw, 2000; Simons, Linden & Duffy, 2000; Zeichner & Miller, 1997)

Voor de aanstaande leraar en voor verschillende andere deelnemers in de leerwerkgemeenschap die geen onderzoekers zijn, omvat het onderzoekend leren tegelijkertijd ook een ‘leren onderzoeken’. Vanuit de beroepscompetenties voor beginnend leraar zien we het ontwikkelen van een bereidheid en bekwaamheid nieuwe of onbekende zaken op een vragende, actief onderzoekende manier te benaderen, als belangrijke eigenschap.

Een daarop aansluitend uitgangspunt voor het lectoraat is dat onderzoekend leren binnen de leerwerkgemeenschap tegelijkertijd samenwerkend leren inhoudt. Als kenmerkend voor samenwerkend leren en onderzoeken benadrukken we hier het meerledige en integrale karakter ervan. Bij samenwerkend leren staat het samen delen van kennis door wederzijdse communicatie centraal. Die kennis genereren de samenwerkende partners door modellen, werkwijzen en instrumenten met elkaar te delen die ze gebruiken om nieuwe of onbekende verschijnselen te onderzoeken. Daarbij gaat het integraal om het leren van alle betrokkenen en om de vormgeving daarvan, de leerwerkgemeenschap. Op die wijze verwerken ze individueel en gezamenlijk de verkregen informatie tot nieuwe kennis, vaardigheden en houdingen. Dit betekent dat samenwerkend leren leidt tot individuele en tot collectieve leerprocessen waarbij leerproces en leerresultaat of leerdoel afwisselend centraal kunnen staan.

In de hier voorgestane uitwerking gebeurt het op zich individuele leren, dus altijd in een context waarbinnen alle actoren van, aan, door en met elkaar leren. Leren is daarmee samen leren en omvat voor alle erbij betrokken actoren doelgerichte activiteiten die op de eerste plaats zijn gericht op het delen van kennis, vaardigheden en houdingen.

Daarbij is samen leren vooral een samenwerkend leren. Uitgangspunt voor het Kempellectoraat is het integrale karakter waarbij samenwerkend en onderzoekend leren en leren onderwijzen en professionele ontwikkeling hand in hand gaan met onderwijsontwikkeling en onderzoek.

Daarmee is het dragende motto van het Kempellectoraat omschreven:

Samen kennis delen is samen kennis vermenigvuldigen in voortdurende verandering^A.

Kennis laat zich op vele manieren omschrijven (Weggeman, 1997). Echter in grote lijnen is daarin een tweedeling herkenbaar. Kennis omschrijven we enerzijds als een vermogen om aan informatie, ervaringen, vaardigheden, houdingen betekenis toe te kennen. Anderzijds verstaan we onder kennis een geheel van betekenis, begrippen, vaardigheden, werkwijzen dat richting geeft aan het handelen. Deze kennis is deelbaar. Op het moment dat de kennis wordt gedeeld transformeert ze tot informatie die de lerende zich door onderzoek, studie of oefening eigen kan maken. De lerende maakt ze tot eigen kennis door er via interpretatie en reflectie betekenis aan toe te kennen. Dit is de kern van de voortdurende verandering in het kennis delen en kennis vermenigvuldigen.

Tot de taken van het lectoraat behoort daarmee op de eerste plaats het genereren van nieuwe kennis op grond van onderzoek naar ingang gezette onderwijsontwikkelingen.

Op de tweede plaats is het haar taak om deze kennis vervolgens te delen door ze beschikbaar te stellen aan vooraf benoemde doelgroepen. In de samenwerking met de partnerscholen is sprake van ontwikkelonderzoek (Zeichner & Miller, 1997). Maar ook van ‘ontwikkelingsbegeleidend’ onderzoek.

In de lectoraatsprojecten zijn betekenisvol leren en leren onderwijzen, professionalisering, onderwijsontwikkeling en onderwijsonderzoek integraal en onlosmakelijk verbonden. Voorgaande leidt ertoe dat bij elke onderwijsontwikkeling waar we als lectoraat bij worden betrokken, ten minste twee onderzoeksvragen centraal staan:

- *Welke elementen zijn te onderscheiden aan de op de Hogeschool en/of haar partnerschool ingezette onderwijsontwikkeling?*
- *Welke van deze elementen zijn aan te wijzen als bevorderend en welke als belemmerend voor deze ontwikkeling?*

3.2 Leerwerkgemeenschappen

De lectoraatsprojecten zijn gericht op onderwijsontwikkelingen in een context waarbinnen de actoren van, aan, door en met elkaar leren en leren onderwijzen. Deze context omvat steeds een professionele onderwijssituatie die voor de aanstaande leraar doorgaans de ‘leerplek’ van de Hogeschool en de ‘werkplek’ van een of meer partnerscholen omvat.

We spreken hier van een professionele context aangezien de onderwijsgevende actoren binnen die context het geven van onderwijs beroepsmatig (leren) uitvoeren. Daarbij behoort in gevolge het Rechtspositiebesluit WPO/WEC, het vormen en begeleiden van aanstaande leraren tot de taken van elke zittende leraar primair onderwijs.

Elke zittende leraar zal dit doen vanuit zijn eigen kennis en ervaring en zijn eigen visie en motivatie. Verwacht mag worden dat dit gebeurt met inachtneming van de visie van de eigen basisschool en van de Hogeschool, op leren en (leren) onderwijzen (Geldens, Popeijus & Bergen, 2003). Maar evenzo rekening houdend met de mogelijkheden en behoeften van de aanstaande leraar. Deze professionele context vormt de werkplekleeromgeving waarbinnen kan sprake zijn van leren en leren onderwijzen in leer-werk-gemeenschappen.

Onder een werkplekleeromgeving verstaan we een omgeving waarin een aanstaande leraar vanuit authentieke beroepssituaties in een cyclisch proces van samen werken en samen onderzoeken, leert van en over het onderwijs en het onderwijzen. Een werkplekleeromgeving kenmerkt zich ook steeds als een ‘lerende organisatie’ waarbinnen de deelnemers op een onderzoekende wijze leren van het werk en van het werken, van het onderwijs en van het onderwijzen. De mensen binnen de werkplekleeromgeving zijn als sociale groep betrokken op elkaar en meer specifiek op elkaars leren en leren onderwijzen.

Vanuit individueel oogpunt is ieder primair zelf-verantwoordelijk voor het eigen leren. Maar als sociale groep zijn de deelnemers tegelijkertijd mede-verantwoordelijk voor elkaar en voor elkaars leren en leren onderwijzen. Vanuit de gerichtheid op het leren van het werk en het werken, van het onderwijs en het onderwijzen, spreken we van een leerwerkgemeenschap.

We omschrijven een leerwerkgemeenschap hier als een groep mensen die vanuit een gemeenschappelijke ambitie samen willen leren over en van het onderwijs en het onderwijzen in authentieke en professionele onderwijssettingen. Essentieel voor een leerwerkgemeenschap is dat lerenden en leraren allen willen leren van en over het werk. In onze situatie zijn er dus altijd zittende zowel als aanstaande beroepsbeoefenaars bij betrokken.



Figuur 2. Domeinperspectieven (uit het project ‘Samen leraar worden’)

Kenmerkend is dat het gaat om een leren van en over het werk door alle betrokken deelnemers. Bij het leren binnen een leerwerkgemeenschap gaan we, naast de directe verantwoordelijkheid voor het eigen leren, ook uit van een gedeeld verantwoordelijkheidsgevoel voor elkaars leren. Een leerwerkgemeenschap kenmerkt zich daarmee als een ‘lerende organisatie’.

Voor de aanstaande leraar staat de doelstelling centraal te leren van het onderwijs en van het onderwijzen om uiteindelijk te voldoen aan de startbekwaamheidseisen. De aanstaande leraar leert de praktijk van het onderwijzen door, met een onderzoekende houding, zelf te onderwijzen en daarop samen met anderen te reflecteren. Het delen van de eigen ervaringen met en op reflecterende wijze kennis te nemen van de ondervindingen van anderen waaronder in het bijzonder de mentor en de coach, is van doorslaggevend belang (Geldens, 2007).

Voor die ervaringen van anderen is de term ‘praktijkervaringen’ gebruikelijk. Wanneer die praktijkervaringen onderzoeksmatig van meer deelnemers op een gestructureerde manier zijn verzameld, geordend en beschreven kunnen we daaruit theoretische noties over de praktijk afleiden.

Voor de reflectie zijn naast de meer directe en individuele praktijkervaringen die theoretische noties van bijzonder belang. In samenhang vormen dergelijke noties een theoretisch bouwwerk op een bepaald (vak)gebied dat de lerende kan gebruiken om eigen praktijkervaringen tegen te spiegelen, te interpreteren en te verklaren of om mogelijke toekomstige ervaringen te voorspellen.

Onderwijzen leert de aanstaande leraar daarmee dus door zowel vanuit de praktijk als vanuit de theorie te leren over het onderwijs en het onderwijzen.

Leren is een individuele zaak van jezelf ontwikkelen. Niemand kan voor een ander leren. Maar om zelf te kunnen leren zijn zoals boven gezien, altijd anderen nodig. Leren onderwijzen impliceert een involveren in het beroep van onderwijzer. Onderwijzen en daarmee leren onderwijzen, omvat een samenhangend geheel van doelgerichte en daarmee vooral bewuste, denk- en handelingsprocessen. Deze processen zijn voor een belangrijk deel gericht op het overdragen van kennis en op manieren om leerlingen te helpen zelf kennis te vergaren. Twee daarvan kunnen worden benoemd als kern-componenten.

De eerste is dat het leren en leren onderwijzen alleen volwaardig kunnen plaatsvinden wanneer deze plaatsvinden binnen authentieke professionele, op leren en onderwijzen gerichte leerwerk gemeenschappen. De begeleiding van de aanstaande leraar speelt daarbij een cruciale rol (Geldens, Popeijus & Bergen, 2003). De resultaten van genoemd onderzoek naar de kenmerkende eigenschappen van werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs tonen dat deze omgevingen zijn te analyseren, te beschrijven en te toetsen. Dit kan gebeuren met behulp van een uit dat onderzoek resulterend conceptueel analytisch kader dat bestaat uit 104 elementen, 19 kenmerken en 7 componenten (Geldens, 2007). Ditzelfde onderzoek wijst bovendien 4 van die 19 kenmerken aan die het leren onderwijzen binnen de werkplekleeromgeving krachtig kunnen bevorderen. Dit zijn de kenmerken 'mentoring en coaching', 'bekwaamheden', 'doorgaande lijn' en 'samenwerkingsafspraken'.

De tweede component is dat het leren en werken binnen de werkplekleeromgeving waar die leerwerk gemeenschap deel van uitmaakt, moet zijn gebaseerd op een gedegen kennis van en ervaring met vakinhouden die in het onderwijsleerproces van de basisschool een rol spelen.

Leerwerk gemeenschappen voor het leren onderwijzen bestaan doorgaans uit uiteenlopende deelnemers. Primair: leerlingen, aanstaande leraren en leraren. Omdat het gaat om werkend leren zowel als om leren van het werk maakt de aanstaande leraar altijd deel uit van die leerwerk gemeenschap. Naast de aanstaande leraar kunnen ook ouders, begeleiders, docenten, onderzoekers, gedurende kortere of langere tijd in die gemeenschap participeren. Dit betekent dat het steeds gaat om deelnemers met uiteenlopende zowel als gelijkwaardige kennis, ervaring, visies, vaardigheden en houdingen. Voor hun deelname aan een leerwerk gemeenschap hebben zij altijd individuele doelen en ambities.

Wij spreken echter pas van een leerwerk gemeenschap wanneer bij deelname bewust sprake is van een gemeenschappelijk delen van belangen en concerns gericht op werkend leren of op leren van het werk. Deelnemers zijn partners in werken en leren. Voor bewuste samenwerking en wederkerigheid binnen een leerwerk gemeenschap zijn daarmee afspraken over een (smart omschreven) gemeenschappelijke en integrale doelstelling of ambitie onontbeerlijk. Temeer daar binnen de groep steeds sprake zal zijn van een zekere mate van afhankelijkheid en hiërarchie zoals tussen mentee en mentor of onderzoeker (in opleiding) en onderzoeker-projectleider. Een leerwerk gemeenschap in welke vorm dan ook is steeds ingebed in een bepaalde organisatorische context. Zo zijn leerwerk gemeenschappen voor het leren onderwijzen doorgaans ingebed in een werkplekleeromgeving.

Bij het leren binnen de leerwerkgemeenschap gaan we uit van een leren van alle betrokkenen binnen deze gemeenschap (Geldens, Popeijus & Bergen, 2003). Voor onze projecten ligt hier tegelijk een punt van aandacht. Uit de literatuur komen onderzoeksgegevens die in het bijzonder de mogelijkheden om te komen tot gemeenschappelijk gedragen ambities en samenwerkend leren, relativeren (Bergen & Veen, 2004).

Veel scholen blijken een cultuur van individuele autonomie te handhaven waarbinnen in beperkte mate sprake is van samenwerkend leren en teamwerk. Deze scholen hechten bovendien geen of weinig waarde aan reflectief onderzoek van de lespraktijk (Bolhuis, 2002; Putnam & Borko, 2000). Overigens blijkt ook voor lerarenopleidingen zelf het functioneren als lerende organisatie en als een kritische leerwerkgemeenschap een uitdaging (Boud, Solomon & Symes, 2001; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf et al., 2001; Korthagen, Koster, Melief & Tigchelaar, 2002; Zeichner & Liston, 1996).

3.3 Ontwikkeling en onderzoek naar leren in leerwerkgemeenschappen

Voor de kwaliteit van de ontwikkelingen en het onderzoek is consistentie binnen en onderlinge samenhang tussen verschillende projecten als uitwerkingen van het lectoraatsthema van belang. Daarom staan in de uitwerking van de projecten uit dit thema steeds elementen en kenmerken van samenwerkend en van onderzoekend leren binnen leerwerkgemeenschappen centraal. Dit geldt daarmee vergelijkbaar voor de keuze en uitwerking van de voorgenomen onderwijsontwikkelingen evenals voor de te stellen onderzoeksvragen. Dit betekent dat in de uitwerking van de projecten bepaalde begrippen steeds een bepaalde rol zullen spelen. Zo impliceert het samenwerkende en onderzoekende karakter binnen een leerwerkgemeenschap dat het 'leren onderwijzen' dat daarin plaatsvindt ook een daadwerkelijk wederkerend karakter kent.

Afhankelijk van het perspectief spelen hier dan begrippen als 'reciprocal teaching' en 'reciprocal mentoring' een rol (Ballantyne, Green, Yarrow & Millwater, 1999; Brown & Palincsar, 1989; Feiman-Nemser, 1996; Franke & Dahlgren, 1996). Binnen de leerwerkgemeenschap onderscheiden we daarmee drie kenmerkende eigenschappen van leren onderwijzen waar de focus van onderwijs en onderzoek van de verschillende projecten zich op kan richten. De drie kenmerkende eigenschappen laten zich treffen door de begrippen onderzoek, samenwerking en wederkerigheid. Ten slotte kunnen ook kenmerkende eigenschappen van (de vormgeving van) de leerwerkgemeenschap zelf onderwerp van onderwijsontwikkeling en onderzoek vanuit het lectoraat zijn.

Onderwijskundig sluiten we, wat de beoogde onderwijsontwikkelingen en onderzoeken in de projecten betreft, aan op de leerstrategieën van Brown & Palincsar, 1989. In deze strategieën zijn de volgende probleemgeoriënteerde elementen te onderscheiden a) het stellen van vragen, b) het ophelderen van onduidelijkheden, c) samenvatten, d) voorspellen.

Deze probleemgeoriënteerde aanpak nemen we als uitgangspunt voor onderwijsontwikkeling en onderzoek naar samenwerkend en onderzoekend leren in leerwerkgemeenschappen.

De aanpak sluit aan bij het probleem- en smart^Δ georiënteerde ontwerp dat is ontwikkeld om beslissingsprocessen te ondersteunen bij de keuze voor een nieuw onderwijsaanbod (het besluit-interventie-doelstelling of bid-model, Popeijus, 2003). De uitgangspunten van dit ontwerpgerichte model zijn geschikt om naast beslissingsprocessen ook andere probleemgeoriënteerde processen die spelen bij onderwijsontwikkelingen op een structurele manier te onderzoeken en te beschrijven.

Het voordeel is dat deze aanpak eveneens aansluit op de vijf fasen van probleemoplossend handelen die zijn te onderscheiden bij het ontwerpen van onderzoek: a) probleemstelling, b) diagnose, c) ontwerp, d) interventie en e) evaluatie (Verschuren & Doorewaard, 2005).

Mede afhankelijk van de doelstelling vloeit uit deze fasen de keuze voort voor het type onderzoek dat spoort met de meest overeenkomende hier genoemde handelingsfase.

Plaatsen we deze fasen in een zeker continuüm dan betekent dat het karakter van het in de projecten uit te voeren onderzoek kan variëren van probleemsigalerend tot evaluerend.

Bij de uit te voeren ontwikkelings- en onderzoeksactiviteiten zal overigens de nadruk vermoedelijk vooral komen te liggen op complexe ontwerp activiteiten.

Deze activiteiten zullen doorgaans op verandering- of verbetering zijn georiënteerd. Voor dergelijke sterk praktijkgerichte ontwikkelactiviteiten zijn in het algemeen slechts beperkt gevalideerde structurerings- en andere ondersteunende werkwijzen voorhanden.

Bovendien zullen deze activiteiten in het algemeen een kleinschalig karakter kennen. Voor het uit te voeren ontwikkelonderzoek zal dan de keuze voor een kwalitatieve gevalsstudie (case-study) veelal het meest voor de hand liggen. De case-study biedt mogelijkheden voor meer toetsende zowel als meer explorerende onderzoeksvormen (Zwaan, 2003).

In de opzet van de case-study kenmerken de ontwerpgerichte projecten zich door een cyclische werkvorm van analyse-, ontwerp-, evaluatie- en revisieactiviteiten.

De keuze voor een ontwerpgerichte ontwikkelings- en onderzoeksbenadering heeft als voordeel dat deze voor de deelnemers aan de onderwijsontwikkeling mogelijkheden biedt om samenwerkend en samen lerend problemen te verhelderen en mogelijke oplossingen te testen (Akker, 1999). Daarbij kan deze werkvorm een stimulans betekenen voor de als nevendoelelstelling van elk project te formuleren professionalisering van alle betrokken deelnemers.

De projectkenniskring vormt hierbij de schakel naar de instelling of actorgroep waaruit het betreffende kenniskringlid is afgevaardigd. Een belangrijke taak van deze leden is wegen te vinden om de in het project gegeneerde nieuwe kennis te delen met hun 'achterban'.

Waar het onderzoek betreft naar onderwijsontwikkelingen op de Hogeschool zelf, ligt de aansturing en het primaat voor dit onderzoek bij het Kempellectoraat.

De opbrengsten van het Kempellectoraat en haar kenniskringen zullen zijn af te meten aan de resultaten op de uitwerking van de volgende prestatie-indicatoren:

1. bijdragen aan het strategisch beleid van de Hogeschool en haar partnerscholen door het opzetten, uitwerken en uitvoeren van het lectoraatsplan;
2. verhogen van de ontwikkelings- en onderzoekscapaciteit van de Hogeschool en haar partnerscholen door het opzetten, uitwerken en uitvoeren van uiteenlopende projecten;
3. versterken van het karakter van de Hogeschool als educatief kennisinstituut onder meer door verschillende soorten kenniskringen in te richten;
4. genereren van kennis over de kenmerken en elementen van het leren en leren onderwijzen in leerwerkgemeenschappen door onderwijsontwikkeling en onderzoek;
5. bijdragen aan de kwaliteit van leerwerkgemeenschappen onder meer door het aanreiken van kaders en modellen;

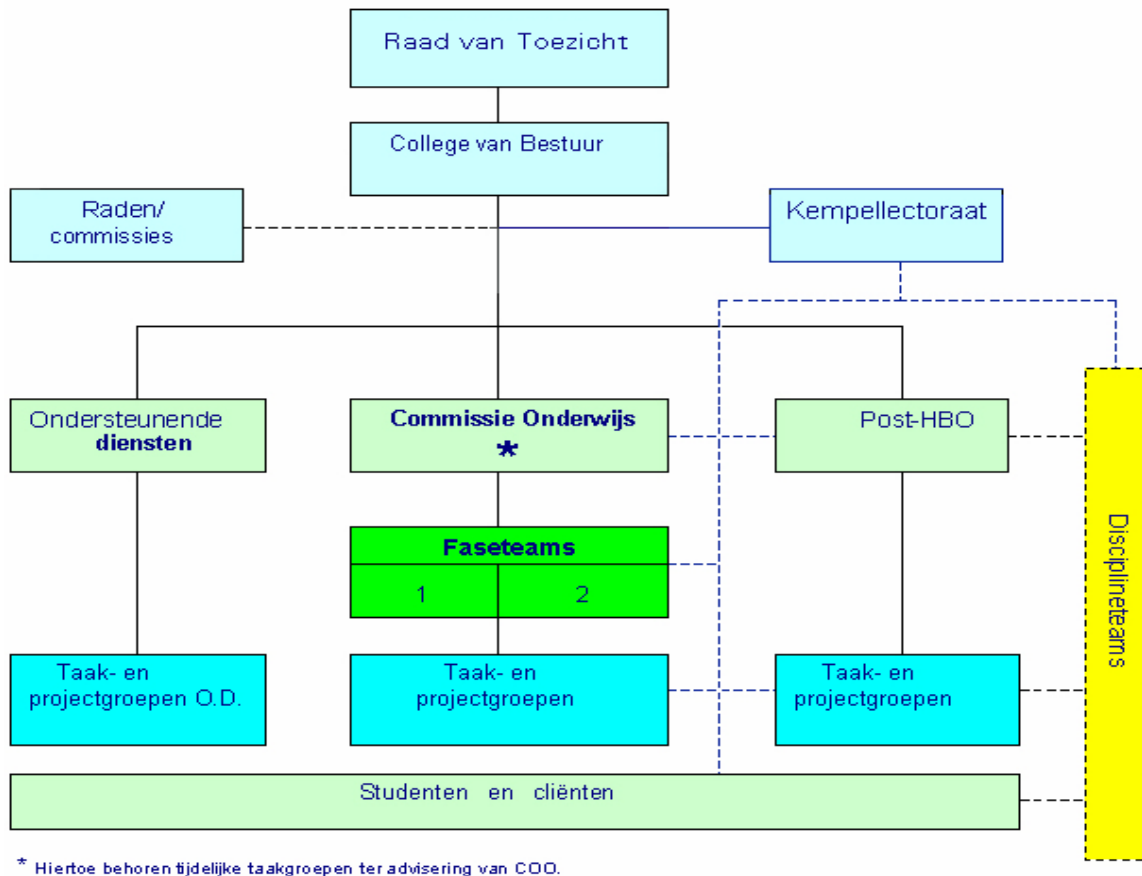
6. bijdragen aan de professionalisering en in het bijzonder aan de onderzoeksvaardigheden van docenten en aanstaande leraren van de Hogeschool en van leraren van de partnerscholen via curriculum- en persoonlijk ontwikkelingsplan gerelateerde activiteiten;
7. bijdragen aan de nationale en internationale kennisontwikkeling over leren en leren onderwijzen in leerwerkgemeenschappen via participatie in ander onderzoek en via presentaties en publicaties van eigen onderzoek.

Verdere operationalisering van deze indicatoren zal plaatsvinden in de verschillende projectuitwerkingen. Deze worden als bijlagen toegevoegd aan dit lectoraatsplan. De uitgangspunten, randvoorwaarden en indicatoren die in dit lectoraatsplan zijn beschreven, dan wel daaruit zijn af te leiden, zijn voor die uitwerkingen richtinggevend.

Getuigschrift. Op gezag van de lector geeft het Kempellectoraat een Getuigschrift uit. Aanstaande leraren en student-onderzoekers kunnen daarvoor in aanmerking komen als zij een aantoonbare substantiële bijdrage hebben geleverd aan de prestatie-indicatoren uit of afgeleid van dit lectoraatsplan zowel als aan de eigen ontwikkeling. De criteria waaraan een kandidaat voor het Getuigschrift moet voldoen zijn opgenomen in een door de Raad van Toezicht goedgekeurde "Regeling toekenning en uitreiking Getuigschrift van het Kempellectoraat". Wanneer de kandidaat naar unaniem oordeel van de projectleiders uit de kern-kenniskring (§ 4.2) voldoet aan de criteria krijgt deze ten bewijze daarvan het Getuigschrift namens het Kempellectoraat van Hogeschool de Kemel uitgereikt. De bijdragen die de kandidaat heeft geleverd, worden op de achterzijde vermeld. Het Getuigschrift wordt ondertekend door de betreffende projectleider en door de lector.

4 DE INHOUD EN VORMGEVING VAN HET LECTORAAT EN DE PROJECTEN

Binnen het organogram van de Hogeschool neemt het lectoraat onder leiding van een lector of College van lectoren, een zelfstandige plaats in. Dit is zichtbaar gemaakt in het organogram van de Hogeschool.



4.1 Inrichting en samenstelling van het lectoraat

Het hart van het lectoraat is de kern-kenniskring. Naast de lector en een associate lector, bestaat deze kern-kenniskring thans uit onderzoekers in opleiding, onderzoekers en onderzoekers-projectleider. De lector is als zodanig door het College van Bestuur benoemd. De Associate lector en de projectleiders zijn door het CvB in samenspraak met de lector aangesteld. De lector beslist over de aanwijzing van onderzoekers in opleiding. Het lectoraat voert een eigen lectoraatsbeleid zoals dat hier in dit lectoraatsplan is beschreven dan wel zoals dat daaruit voortvloeit.

De in eerder gegeven omschrijving van leerwerkgemeenschappen heeft betekenis voor het inrichten van de verschillende kenniskringen binnen het lectoraat. Kenniskringen zien we hier als specifieke vormen van leerwerkgemeenschappen. Naar aard en inhoud laten kenniskringen zich in het bijzonder omschrijven als kennisgemeenschappen.

4.2 Inrichting in kenniskringen

Tijdens een expertmeeting in 2005 zijn de eerste en voorlopige resultaten van een voorstudie naar de rol van kennisgemeenschappen in het onderwijs gepresenteerd (Pieters & Vries, 2005). Wat betreft de kenniskringen sluit het lectoraat zich aan bij de omschrijving die deze onderzoekers geven van een kennisgemeenschap.

Een kenniskring uitgaande van het Kempellectoraat bestaat uit een groep mensen die werkzaam zijn in hetzelfde domein. Zij delen een belang of hartstocht voortkomend uit dat domein; en ondernemen vanuit optimalisatievraagstukken of ontwikkelingsdoelen gezamenlijke activiteiten om dat wat zij doen te verbeteren of te veranderen. Deze activiteiten zijn er in hoge mate op gericht de kwaliteit van nieuwe onderwijsontwikkelingen door (praktijk)onderzoek te begeleiden en te borgen. De resultaten van de voorstudie laten zien dat kennisgemeenschappen in het onderwijs veel potentie hebben om de kloof tussen onderzoek en praktijk te overbruggen.

Verder zijn uit de resultaten van de voorstudie aanwijzingen af te leiden voor succesfactoren voor kenniskringen. Het meest succesvol lijken die kennisgemeenschappen waarvan de leden elkaar regelmatig persoonlijk ontmoeten en die frequent en al langere tijd aan de kennisgemeenschap deelnemen. Verder heeft de mate van (financiële) facilitering een positieve invloed op de ervaren effectiviteit, heterogeniteit, informaliteit en interactiviteit.

Dit geldt evenzo voor een heldere structuur en een beperkte mate van vrijblijvendheid, evenals een zekere mate van vergelijkbaarheid van niveau van de aan de gemeenschap deelnemende actoren. Deze kenmerkende indicatoren zullen in het Kempellectoraat bepalend zijn voor de vormgeving van de projecten en meer in het bijzonder voor de inrichting van de kern-kenniskring en de project-kenniskringen.

Om het in de uitgangspunten (§ 2) genoemde draagvlak binnen De Kempel te borgen, is ervoor gekozen het hart van het lectoraat te laten bestaan uit een kern-kenniskring. Deze kenniskring wordt primair gevormd door de projectleiders van de bij het lectoraat ondergebrachte projecten en functioneert als klankbord voor de lectoraatsprojecten. Eén van de leden van de kern-kenniskring treedt op als voorzitter.

Vanwege het draagvlak en de inbedding van de kennisontwikkelingsactiviteiten in de Hogeschool, komen voor onderzoekers die tevens projectleider zijn, uitsluitend medewerkers van De Kempel in aanmerking. Kandidaten kunnen zichzelf aanmelden of kunnen worden voorgedragen.

Iedere projectleider is resultaatverantwoordelijk voor de opzet, uitwerking en uitvoering van één of meer projecten die aan hem zijn toegewezen. Hoogtepunten in de voortgang van elk project, evenals vragen of ervaren knelpunten staan vast op de agenda van de kern-kenniskring bijeenkomsten.

Over de beoogde en bereikte resultaten wordt verslag gedaan in de kern-kenniskring op basis van prestatie-indicatoren die in elk projectplan concreet zijn omschreven. Deze prestatie-indicatoren zijn gerelateerd aan de indicatoren van het lectoraatsplan beschreven in § 3.3.

4.3 Samenstelling van de kenniskringen

Gelet op de taken en verantwoordelijkheden binnen het lectoraat wordt een onderzoeker-projectleider formeel als zodanig benoemd door het College van Bestuur. De onderzoeker-projectleider krijgt voor zijn taken in het jaarcontract voldoende faciliteiten op de eerste plaats voor de opzet en uitvoering van het project. Op de tweede plaats voor de deelname aan en uitvoering van de kern-kenniskringtaken.

De benoeming vindt plaats op voordracht van de lector, gehoord de leden van de kern-kenniskring en geschiedt in beginsel voor een periode van vier jaar. De basisvereisten voor benoeming tot onderzoeker zijn dezelfde als die voor een hogeschooldocent.

Het lectoraat heeft een nadrukkelijke opleidings- en professionaliseringstaak en functioneert daarbij zelf als leerwerkgemeenschap. Excellerende opleidingsdocenten kunnen in aanmerking komen voor de functie van (junior-)onderzoeker (junior research fellow), lid van de kern-kenniskring. Een van de ervaren projectleiders treedt dan op als mentor voor de junior-onderzoeker. Bij gebleken geschiktheid kan een junior-onderzoeker na vier jaar worden bevorderd tot hogeschooldocent en/of onderzoeker(-projectleider). Ook de associate lector is indertijd mede benoemd in het kader van de professionaliserings- en opleidingstaak van het lectoraat.

Naast deze medewerkers van De Kempel kunnen ook anderen voor bepaalde tijd deel uitmaken van de kern-kenniskring wanneer deze deelname functioneel is voor de werkzaamheden van het lectoraat. Te denken is aan masterstudenten die als ‘onderzoeker in opleiding’ werken aan een stage- en onderzoeksonderwerp gerelateerd aan het lectoraatsthema. De lector beslist over deze deelname, de projectleiders uit de kern-kenniskring gehoord.

Voor het projectleiderschap zijn enkele aanvullende eisen geformuleerd. De eerste is dat een projectleider aantoonbaar in staat en gemotiveerd is om een onderzoeksproject op te zetten en/of daar leiding aan te geven. In de projecten gaan onderwijsontwikkeling en -onderzoek hand in hand samen. De projectleider moet daarbij de resultaten van zijn project willen en kunnen delen met anderen.

Hieruit vloeit voort dat de projectleider aantoonbaar beschikt over voldoende communicatieve mondelinge en schriftelijke vaardigheden om zijn taken te kunnen uitvoeren. Tot die taken behoren onder meer het houden van interne en externe presentaties en het schrijven van artikelen voor vakgenoten en/of het wetenschappelijk forum. Het opzetten en uitvoeren van een project gebeurt altijd in samenspraak met interne en externe partners op verschillende niveaus. Dit vergt tevens de nodige onderhandelings- en overlegvaardigheden. Het spreekt voor zich dat elke projectleider deze taken uitvoert in samenspraak met en daarbij ondersteuning krijgt van de andere leden van de kern-kenniskring. Daarnaast zijn er nog eventuele nader binnen de kern-kenniskring af te spreken taken als kern-kenniskringlid. Bijeen betekent dit dat de leden van de kern-kenniskring bijzonder nauw op elkaar zijn betrokken. Een onderzoeker(-projectleider) zal dan ook binnen dit team goed moeten passen en met elk van de leden kunnen samenwerken.

De associate lector ondersteunt de onderzoeker-projectleiders bij hun onderzoekstaken en de lector bij diens beleids- en managementtaken. Jaarlijks maken de lector en de associate lector een portefeuille verdeling voor de verschillende projecten. Tevens maakt de associate deel uit van de kenniskring van het Interactumlectoraat. Op deze wijze is gezorgd voor een trait-d’union functie tussen beide lectoraten.

Om een adequate en succesvolle aanpak te bevorderen, werken we voor de verschillende projecten met school- en/of project-kenniskringen. Elk project waarbij de onderwijsontwikkeling op een partnerschool onderwerp is van ontwikkelingsbegeleidend onderzoek vanuit het Kempellectoraat, kent een project-kenniskring. Deze project-kenniskring is hetzelfde als een school-kenniskring wanneer het gaat om één partnerschool. Tot de taken van de leden van die kenniskring behoort het zoeken naar mogelijkheden en werkwijzen om de uit de onderwijsontwikkeling en het onderwijsonderzoek verkregen nieuwe kennis te delen. Allereerst meer intern gericht met de eigen ‘achterban’. Op de tweede plaats meer extern naar buiten toe, regionaal, nationaal of wellicht ook internationaal. Wanneer meerdere partnerscholen participeren in een project kan een project-kenniskring nuttig zijn als overkoepelende kring waarin resultaten en vragen vanuit de schoolkenniskringen samenkomen.

In elk van deze kenniskringen participeren –verplicht- altijd één of meer aanstaande leraren, naast één of meer leraren van de partnerschool of scholen. Maar ook andere bij de onderwijsontwikkeling en het onderzoek betrokken deelnemers kunnen lid zijn van deze kenniskringen. Te denken is aan de onderwijsbegeleider of leden vanuit een participerende gemeente of een bedrijf.

Van elk kenniskringlid wordt de bereidheid verwacht om individueel zowel als samen te leren en te onderzoeken. Het eerste impliceert dat ieder kenniskringlid allereerst zijn eigen leerdoelen stelt en daarover regelmatig reflecteert in de kenniskring. Daarnaast stellen de kenniskringleden één of meer gezamenlijke kenniskringdoelen op.

Door te werken met een kern-kenniskring en binnen de breedteprojecten met project- en of schoolkenniskringen wordt zowel een groter draagvlak als een directere doorwerking van de nieuw verworven kennis en inzichten in de praktijk geborgd. Daartoe hebben de project- en schoolkenniskringen als primaire taak een beoogde of reeds in gang gezette onderwijsontwikkeling te onderzoeken op haar kwaliteiten en haar sterke en zwakke kanten. Dit is ook een primaire doelstelling van de project- en schoolkenniskringen. Voor de Hogeschool spelen het Kennismanagement en de Kwaliteitszorg voor die doorwerking een belangrijke rol.

4.4 Het lectoraatsplan

Voor de inhoud, vormgeving en uitwerking van de werkzaamheden van de kern-kenniskring van het Kempellectoraat stelt de lector in casu het College van lectoren (CvL), gehoord de overige kern-kenniskringleden, een lectoraatsplan vast.

Op voorstel van de lector of CvL, stelt het College van Bestuur het lectoraatsplan vast als beleidsdocument van de Hogeschool. Het plan bestrijkt een periode van vier jaar. Indien nodig of gewenst, stelt de lector het plan in overleg met het CvB (jaarlijks) bij.

De lector of andere kern-kenniskringleden winnen over het plan of de uitwerking ervan, zonodig advies in bij de commissies onderwijsontwikkeling, kwaliteitszorg, kennismanagement en de beide faseteams. CvB en lector voeren in samenspraak de regie over en zijn eindverantwoordelijk voor onderzoek op en vanuit de Hogeschool. De Kenniskring van het Kempellectoraat valt onder directe aansturing van de lector.

Over de doeltreffendheid van de werkzaamheden van het lectoraat legt de lector verantwoording af aan het College van Bestuur van de Hogeschool. Voor de lopende zaken voert de lector in beginsel tweewekelijks, overleg met één van de leden van het College van Bestuur. Voor een overzicht van de werkzaamheden stelt de lector jaarlijks een activiteitenplan vast. Over de resultaten brengt de lector elk halfjaar verslag uit aan het College van Bestuur. Daaraan voorafgaand wordt het verslag in een bijeenkomst van de kernkenniskring besproken en door de lector vastgesteld. Een belangrijke voedingsbron voor het verslag zijn de halfjaarlijkse rapportages die de projectleiders aan de lector uitbrengen over de resultaten op de prestatie-indicatoren die in hun projectplan(nen) zijn beschreven.

In beginsel voor aanvang van een nieuw schooljaar kunnen nieuwe onderzoeksprojecten bij de lector worden ingediend. Medewerkers en studenten, maar ook een sectie of commissie en externe partners van de Hogeschool, evenals (doctoraal-)studenten en wetenschappelijk onderzoekers, kunnen daartoe een projectvoorstel indienen. Een voorstel wordt in behandeling genomen als het voldoet aan ten minste de volgende drie condities.

- a. Het moet relevant zijn voor en in lijn liggen met de uitgangspunten die voortvloeien uit het strategisch beleid van de Hogeschool.
- b. Het moet relevant zijn voor en in lijn liggen met de uitgangspunten, randvoorwaarden en indicatoren uit het lectoraatsplan.
- c. Het moet haalbaar zijn op grond van een inschatting van de ontwikkel-, begeleidings- en/of onderzoekscapaciteit die binnen het lectoraat beschikbaar is.

Afhankelijk van de doelstelling en vormgeving bestaat de mogelijkheid om een project uit te voeren als co-project met andere instanties zoals universiteiten

Het kan zijn dat binnen het lectoraat voor de uitvoering of begeleiding van het projectvoorstel geen capaciteit beschikbaar is. In dat geval wordt het voorstel mede afhankelijk van de extra of nieuwe capaciteit die aan het lectoraat op grond van het voorstel kan worden toegekend.

Over deze drie condities voert de lector overleg met de indiener van het voorstel en met het College van Bestuur. Na dit overleg deelt de lector de indiener van het voorstel mee of het voorstel kan leiden tot een concept project- of onderzoeksplan. Als dit het geval is wordt het plan in de kern-kenniskring besproken en vastgesteld. Zo nodig aangevuld of aangepast, wordt het na vaststelling als projectplan toegevoegd aan het lectoraatsplan.

5 PROJECTEN EN GETUIGSCRIFTEN

Diepte en breedteprojecten

Om structuur aan te brengen in de aard van de projecten worden breedte- en diepteprojecten onderscheiden. Een project noemen we een breedteproject wanneer een beoogde onderwijsontwikkeling gepaard gaat met ontwikkelingsbegeleidend onderzoek waarbij altijd actoren uit de verschillende participerende actorgroepen zijn betrokken.

Zo'n project kent daartoe één of meer schoolkenniskringen en/of een projectkenniskring. Aan die kenniskringen nemen steeds vertegenwoordigers uit ten minste de drie actorgroepen, aanstaande leraren, leraren van de partnerscholen en de docenten van de Hogeschool, deel. Het ontwerpgerichte onderzoeksdesign fungeert hierbij (mede) als een onderzoeks- en ontwikkelingsstrategie om de kwaliteit van die ontwikkeling te volgen en te borgen. Tot de diepteprojecten rekenen we projecten waarvan de focus primair is gericht op bijdragen aan wetenschappelijke inzichten met herkenbare spin off mogelijkheden voor de praktijk. Bij de breedteprojecten is dit omgekeerd. Het onderzoek kent overigens in beide gevallen een wetenschappelijk verantwoorde opzet en fundering. Verder is de onderzoeker-projectleider in de diepteprojecten zelf geen deelnemer aan de onderzochte onderwijsontwikkeling. Dit doorgaans in tegenstelling tot de breedteprojecten.

De uitwerking van de projectplannen van de breedteprojecten omvat altijd een geplande onderwijsontwikkeling gepaard aan onderwijsonderzoek.

Van elk project zijn hierna de voornaamste kenmerken samengevat.

5.1 Projecten in uitvoering

1. Kenmerken van werkplekleeromgevingen

Het eerste project is gebaseerd op een eerder uitgevoerd diepteproject dat een promotieonderzoek omvatte. Dit inmiddels afgeronde onderzoek is uitgevoerd door de associate lector, dr. Jeannette Geldens. Binnen het lectoraatsthema was het opgenomen als een co-project waarbij de Hogeschool samenwerkt met het Onderzoekscentrum van het Instituut voor Leraar en School (ILS) van de Radboud Universiteit Nijmegen. Het onderwerp sloot aan bij het onderzoeksprogramma 'de professionele ontwikkeling van leraren' van het ILS. Op 8 oktober 2007 is de onderzoeker op dit project gepromoveerd (Geldens, 2007).

De oorspronkelijke doelstelling van het project blijft gehandhaafd. Deze behelst het leveren van bijdragen aan de wetenschappelijke kennis van de elementen, kenmerken en componenten die een werkplekleeromgeving constitueren voor de praktijk ook inzicht te krijgen in de kwaliteit van begeleidingselementen binnen een werkplekleeromgeving. De focus komt daarbij te liggen op elementen en kenmerken van 'samen talent(en) opleiden'.

Het oorspronkelijke project resulteerde al in een analytisch kader dat mogelijkheden biedt om in de praktijk de kenmerken en kwaliteiten van een werkplekleeromgeving te beschrijven en te analyseren. De toepassingsmogelijkheden zijn dusdanig van belang voor het opleidingsonderwijs dat dit kader op verschillende plaatsen en door verschillende groepen is overgenomen en verder wordt onderzocht.

In samenwerking met externe ontwikkelaars en onderzoekers wordt nagegaan hoe de criteria te benutten voor kwaliteitszelfevaluatie (ZEK-onderzoek) en voor certificering van zogenaamde Opleidingscholen. Voor dit laatste werkt de associate lector nauw samen binnen andere projecten vanuit het Kempellectoraat (project 'Samen leraar worden') en vanuit de Hogeschool (project 'Samen opleiden'). In dit kader wordt een intensieve samenwerking met het Ruud de Moorcentrum van de Open Universiteit (OU) te Heerlen in het komende jaar nader uitgewerkt. De basis hiervoor is gelegd in een vorig jaar voorbereide en in mei 2008 tussen De Kempel en de OU afgesloten 'Raamovereenkomst'.

Gezien deze ontwikkelingen is besloten om dit project in 2008 voort te zetten in het kader van kennisdisseminatie en -implementatie. Zoals op grond van eerdere workshops en presentaties verwacht, blijkt grote interesse naar de onderzoeksresultaten vanuit de wetenschap en thans vooral ook vanuit de praktijk. De al ruim genomen eerste druk van 400 boeken was binnen de kortste keren op en van beide herdrukken resteert thans alleen nog een vijftal exemplaren.

Uit de praktijk blijft de vraag om een meer toepassingsgerichte versie uit te werken. Om die reden wordt een MesoFocus-publicatie overwogen in samenwerking met de promotiegroep. Verder wordt een tweede meer op de wetenschap gerichte publicatie voorbereid die betrekking heeft op mentoring.

In samenspraak met de projectleider en de onderzoeker zijn boekbesprekingen verzorgd door twee externe auteurs voor het *Velontijdschrift* en voor *Pedagogische Studiën*. Beide besprekingen zijn aan deze tijdschriften inmiddels aangeboden en geaccepteerd.

Tevens vindt op de praktijkgerichte kennisdisseminatie van de onderzoeksresultaten plaats op basis van artikelen in tijdschriften zoals *Didaktief* en *Praxisbulletin*.

Ten slotte worden de uit het onderzoek verkregen gegevens en resultaten binnen de Hogeschool verwerkt. Onder meer in het 'Conceptueel kader leren in leerwerk gemeenschappen'. Ook zijn de uitwerkingen van de drie onderscheiden scenario's richtinggevend voor de indeling van en contacten met stage/partnerscholen. Daarbij worden door de onderzoeker gevonden kwaliteitskenmerken gerelateerd aan de drie scenario's voor partnerschap in opleiden.

De lector dr.mr. Herman L. Popeijus is projectleider zowel vanuit het Kempellectoraat van de Hogeschool als vanuit het ILS van de Radbouduniversiteit.

Het in 2003 over de (eerste) resultaten van dit onderzoek gepubliceerde artikel, verkreeg de eerste prijs voor het beste artikel in het *Velontijdschrift* van dat jaar.

2. Realiseren leerwerk gemeenschappen

Dit project is een vierjarig breedteproject. Het is gestart in studiejaar 2005-2006 en loopt tot 2008-2009. Het project is inmiddels voor één van beide deelnemende scholen afgerond. Hierdoor ontstond ruimte voor een andere school van hetzelfde bestuur (Novem) om aan het project deel te nemen zodat bij dit project ook in 2007-2008 twee basisscholen zijn betrokken.

Begin 2008 is een tussentijds verslag over 'Twee jaar realisatie leerwerk gemeenschappen' verschenen. In het tussentijdse verslag zijn de onderzoeksresultaten opgenomen naar de vraag welke vormen van leerwerk gemeenschappen bijdragen aan het (samen) leren van de aan die leerwerk gemeenschappen deelnemende personen.

Naast de beide scholen hebben nog twee andere scholen van het bestuur aangegeven in het project te willen participeren. Doordat ruimte is verkregen voor adequate begeleiding door de aanstelling van een docent-onderzoeker binnen de kern-kenniskring, nemen met ingang van schooljaar 2008-2009 vier scholen van het Novem-bestuur aan het project deel.

De gemeenschappelijke doelstelling verschuift daarbij naar het stimuleren en onderzoeken van de inzet van leerwerkgemeenschappen bij schoolontwikkelingen op de partnerschool. Die leerwerkgemeenschappen bestaan uit leraren van de partnerschool en aanstaande leraren van de Hogeschool en eventuele andere deelnemers zoals de onderwijsbegeleider. Bij het praktijkonderzoek wordt tevens gekeken of de ontwikkelingen op de partnerschool gevolgen hebben voor het opleiden van de aanstaande leraren en welke consequenties daaraan zijn te verbinden voor de partnerschool zowel als voor de Hogeschool.

In de leerwerkgemeenschappen werken en leren de deelnemers samen met als doel vooraf bepaalde gemeenschappelijke doelen te bereiken waarvan het resultaat een bijdrage levert aan de schoolontwikkeling. Leerwerkgemeenschappen onderscheiden zich afhankelijk van de doelstelling, naar inhoud en vormgeving (waaronder samenstelling). Overlegvormen, gezamenlijk werk voorbereiden, collegiale consultatie, intervisie, school video interactiebegeleiding in een groep en de hiermee verbonden reflectiegesprekken zijn voorbeelden van componenten van leerwerkgemeenschapsvormen. Gemeenschappelijk is steeds de gerichtheid op het leren (het professionaliseren) van en over het werk.

In onze leerwerkgemeenschappen participeren dan ook leraren, bouwcoördinatoren, directies van de basisscholen en -altijd ook- aanstaande leraren van Hogeschool de Kempel. De teams zowel als de direct bij het project betrokken aanstaande leraren, werken in schoolkenniskringen samen. Ook deze kenniskringen kunnen we opvatten als leerwerkgemeenschappen.

Door middel van ontwerpgericht ontwikkelingsbegeleidend onderzoek, met als kern het denk- en handelingsmodel van de ROTOR-cyclus (Geldens & Popeijus, 2007a), wordt ernaar gestreefd de kwaliteit van een schoolontwikkeling te bewaken en te borgen.

De projectleider drs. Wil van Venrooij voert samen met docent-onderzoeker drs. Jan Slegers, dit project uit.

Parallel aan het project loopt een afzonderlijk promotieonderzoek waarin de condities, effecten en het verloop van de schoolverbetering worden onderzocht. Dit onderzoek vindt plaats onder alle scholen van het bestuur en wordt uitgevoerd vanuit het SCO-Kohnstamm Instituut door drs. Erik Thoonen. Voor dat onderdeel is de associate lector contactpersoon.

3. Samen leraar worden

Dit breedteproject omvat een groeiplan met als subtitel 'op weg naar onderwijskwaliteit in professionele leerwerkgemeenschappen'. De Hogeschool en de Stichting Prisma willen een doorlopende bekwaamheidsontwikkeling relateren aan schoolontwikkeling en zo met elkaar groeien van 'de school als leverancier van stageplaatsen' naar 'partners in leren' (Geldens, 2007; Geldens & Popeijus, 2007b). Daarbij willen ze de scheiding tussen denken en doen of wel tussen praktijk en theorie overbruggen door ontwikkelingsbegeleidend onderzoek (Geldens & Popeijus, 2006b), gefundeerd in samenwerkingsafspraken die ze mede afleiden van de onderzoeksresultaten van het project 'Samen opleiden'.

Vanaf schooljaar 2008-2009 neemt naast basisschool 'De Pas' ook basisschool 'De Liaan' deel aan het breedteproject. De kwaliteit van de beoogde onderwijsontwikkeling zal worden geborgd door het ontwikkelingbegeleidend onderzoek te baseren op de op onderwijsontwikkeling gerichte uitwerking van de PDSA-cyclus: het denk- en handelingsmodel ROTOR. De kwaliteit van de werkplekleeromgeving kunnen de partners borgen door gebruik te maken van de elementen uit het kwalitatieve conceptuele analytisch kader van Geldens (2007). Dit maakt certificatie als opleidingsschool mogelijk. Genoemd kwaliteitskader is mede daartoe opgenomen in het Bestuurscharter van de HBO-raad en is uitgewerkt als zelfevaluatiekader in het ZEK-instrument (Haenen, Kallenberg & Geldens, 2008; Hoffmans, 2005).
Projectleider is drs. Marcel Lemmen.

4. Conceptueel kader leren in leerwerkgemeenschappen

a. In het kader van de schoolontwikkeling heeft de Hogeschool behoefte aan een conceptueel kader met uitgangspunten en kenmerken van het leren en leren onderwijzen in leerwerkgemeenschappen door aanstaande leraren basisonderwijs. Het uitwerken van dit kader wordt naast resultaten uit literatuuronderzoek, mede gebaseerd op onderzoeksresultaten uit de andere projecten. Gezien de beschikbare tijd en de wens de resultaten mede te stelen op de (praktijk)resultaten uit de andere lectoraatsprojecten zal dit project een tijdsduur van tenminste twee jaar vergen. Voorlopige einddatum ligt daarmee in 2008-2009.

In het kader van het ontwikkelen van een nieuw strategische beleidsplan van de Hogeschool is besloten dit project te versnellen en in een eerste versie te beperken tot de kern. In mei 2007 is deze eerste versie van het document 'Onderzoekend leren onderwijzen in leerwerkgemeenschappen' (Popeijus & Geldens, 2007b) uitgebracht. Dit document beschrijft de visie en uitgangspunten voor 'samen mensen verbinden die leren een warm hart toedragen door samen kennis te ontwikkelen, deze samen te delen en te vermenigvuldigen.'

b. In het cursusjaar 2008-2009 zal dit document verder worden uitgewerkt en aan de praktijk gerelateerd, in het kader van een stageopdracht voor een universitaire masterstudent.

De projectleiding ligt in handen van de lector.

5. Aansluiting HO-WO, partnerschappen

De aansluiting HO-WO omvat een doorlopend traject waarin kennis-partnerschappen een belangrijke rol spelen. De Hogeschool streeft ernaar in een win-win situatie promotie-, onderzoeks- of stageplaatsen bieden aan universitaire of post-hbo studenten.

Ten behoeve van dit project heeft de lector afspraken gemaakt met hoogleraren van de Radbouduniversiteit en van de Universiteiten van Utrecht, Amsterdam en Leuven voor het bieden van dergelijke plaatsen.

Tevens zijn afspraken gemaakt over de begeleiding van promotie- en doctoraal in casu masteronderzoek gerelateerd aan het lectoraatsthema. De mogelijkheid om stage en onderzoek op de Hogeschool de Kempel uit te voeren is in het kader van deze samenwerkingsafspraken opgenomen in de studiebrochures van de betreffende Universiteiten (Popeijus, 2008).

In 2008-2009 is op basis van een Raamovereenkomst nauwere samenwerking met het Ruud de Moorcentrum voorzien op het gebied van 'Samen talent opleiden'.

De lector is projectleider.

De afgelopen jaren hebben een toenemende vraag naar stage- en onderzoek op en vanuit de Hogeschool en naar samenwerking op dit gebied te zien gegeven. Om deze vraag te reguleren en de kwaliteit te borgen van stage en onderzoek op en vanuit de Hogeschool, is het afgelopen jaar een document ‘Onderzoeksbeleid en -reglement van Hogeschool de Kempel’ uitgewerkt. Daarbij zijn gegroeide en bestaande stage en onderzoekspraktijken en afspraken op dit gebied tegen het licht gehouden van het strategisch beleid van de Hogeschool en verwerkt in het document. Bij het uitwerken van de bepalingen is tevens is gelet op ontwikkelingen die voortvloeien uit of gerelateerd zijn aan landelijk beleid en daarmee samenhangende regelgeving. Dit document is op 27 mei door het CvB en de lector vastgesteld en zal verder richtinggevend zijn voor alle onderzoek of aan onderzoek gerelateerde activiteiten op of vanuit de Hogeschool.

6. Curriculumgerelateerde ontwikkelingen

a. Het project ‘Curriculumgerelateerde ontwikkelingen’ omvat op aanvraag bijdragen aan curriculum ontwikkeling en aan de opzet van een vrij of keuze minor gericht op het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden voor excellerende Kempelstudenten die door willen studeren aan de Universiteit. Daarmee is het gerelateerd aan het voorgaande project.

Afgelopen jaar is vanuit het lectoraat een bijdrage geleverd in de vorm van een beleidsvoorstel voor het ontwikkelen van een doorgaande lijn in het onderzoeksrepertoire van Hogeschool de Kempel (Geldens & Himbergen, 2008). Dit voorstel wordt in 2008-2009 nader geconcretiseerd op haar consequenties.

b. De associate lector heeft vanuit het Kempellectoraat tevens een bijdrage geleverd aan de uitwerking van een HBO-mastertraject ‘Innoveren en leren’. De komende jaren zal zij als kern-docent tevens onderwijs en onderzoek verzorgen ten behoeve van dit mastertraject. De lector is aangewezen als expert-docent.

c. Daarnaast is voor aanstaande leraren van de Hogeschool de mogelijkheid opengesteld om deel te nemen aan een bijzonder stagetraject bij het opleidingscentrum van de KRVE in de haven van Rotterdam. Een soortgelijke stage bij de Rijksinspectie is in voorbereiding.

d. In verband met implementatievraagstukken van de onderzoeksresultaten in beleid en handelen (zie BID-model) van de Hogeschool zal het dit jaar in gang gezette overleg met de Manager Kennisimplementatie van de Hogeschool worden voortgezet.

e. Ten behoeve van de aanstaande leraren primair onderwijs zal een digitaal kennisobject worden uitgewerkt over het gebruik van de ROTOR-cyclus als denk en handelingsmodel door een masterstudent van de Open Universiteit.

f. Eveneens ten behoeve van de aanstaande leraren zal een masterstudent van de Universiteit van Utrecht een digitaal kennisobject uitwerken op het grensvlak van natuur en techniek. Het precieze onderwerp krijgt in overleg met Kempeldocenten nog nader invulling.

Het uitwerken van dit kennisobject gebeurt met behulp van de stappen uit het ROTOR denk- en handelingsmodel.

De projectleiding van de deelprojecten a-f ligt bij de lector en de associate lector gezamenlijk.

7. Op zoek naar de stem van het jonge kind

In dit diepteproject wordt onderzocht of het mogelijk is verantwoord conclusies te trekken over de kwaliteit van het onderwijs op grond van wat jonge kinderen daarover vertellen. Het onderzoeksproject draagt als voorlopige titel 'Op zoek naar de stem van het jonge kind.'

Het onderzoek gaat over de samenhang tussen de betekenisverlening van jonge leerlingen en de betekenisverlening van hun leraren en hun ouders/verzorgers. Het belang daarvan voor (aanstaande) leraren basisonderwijs is evident.

Het project bevond zich in het schooljaar 2007-2008 in een exploratieve fase waarin de onderzoeker drs. Anja Tertoolen, een pilotonderzoek uitvoerde.

Ten behoeve van het promotietraject is een projectplan opgezet in samenwerking met de Vrije Universiteit. Over de opzet en eerste ideeën heeft de onderzoeksgroep op het Veloncongres en op de Onderwijsresearchdagen 2008 presentaties gehouden en er is een pilotonderzoek opgezet. In het onderzoek wordt door middel van een aantal casestudies inzicht verkregen in de mate waarin de opvattingen van jonge kinderen over de inhoud en vormgeving van hun leeromgeving al dan niet beïnvloed worden door de opvattingen van hun leraren en ouder(s)/ verzorger(s) over deze leeromgeving.

Doelstelling van het onderzoek is bij te dragen aan het inzicht of en zo ja in welke mate de opvattingen van jonge kinderen t.a.v. de inhoud en vormgeving hun leeromgeving beïnvloed worden door de opvattingen van hun eigen leraar en de opvattingen van hun ouder(s) of verzorger(s).

Het pilotonderzoek is inmiddels succesvol afgerond. Het resulteerde in een verslag en een presentatie op het internationale congres EECERA begin september te Stavanger, Noorwegen (Tertoolen, Geldens, Popeijus & Oers, 2008). De voorlopige onderzoeksplan is dan ook definitief geworden en zal resulteren in een promotieonderzoek. De begeleiding van het onderzoek gebeurt in samenwerking tussen het Kempellectoraat en de Vrije Universiteit te Amsterdam.

De associate lector fungeert als dagelijkse begeleider. Promotor is prof. dr. Bert van Oers. De lector en associate lector zijn co-promotores. De projectleiding ligt bij de lector en de associate lector gezamenlijk.

8. Samen talent opleiden

Het diepteproject 'Samen talent opleiden' omvat een masteronderzoek in partnerschap met de Universiteit Utrecht.

Het onderzoek wordt uitgevoerd door Kuintje de Wit, masterstudent van de Universiteit Utrecht en onderzoeker in opleiding. Als zodanig maakt ze tevens deel uit van de kern-kenniskring.

Het project dient naast een artikel of thesis als product, ten minste te resulteren enerzijds in inzicht op vragen als 'wat is talent (tegen de achtergrond van leren onderwijzen)?' en 'aan wat voor opleidingsaanbod hebben talentvolle aanstaande leraren behoefte?'.
Anderzijds dient het achtergrond en bouwstenen te leveren op basis waarvan een lectoraatsthema voor de komende periode kan worden uitgewerkt.

Projectleider is de associate lector.

9. Betekenisvol leren in tutorgroepen

In 2006 en 2007 is het diepteproject 'Verleiden tot leren' dat was gericht op de K2- en K3-fase van de opleiding. Uit dit onderzoek kwamen onder meer sleutelfactoren naar voren die het succes van een tutorgroep bepalen. De onderzoeksbevindingen gaven aanleiding om een vervolganalyse uit te voeren. Gebleken is dat bepaalde elementen van betekenisvolle activiteiten binnen zowel als tussen de verschillende tutorgroepen in verschillende mate aanwezig zijn. Door die verschillen nader uit te zoeken was het mogelijk de Hogeschool concrete aanknopingspunten te bieden voor verbetering van het betekenisvol leren in tutorgroepen.

Docent-onderzoeker en projectleider van 'Samen leraar worden', Marcel Lemmen, is dit schooljaar samen met de tutoren bezig met de implementatie van de onderzoeksresultaten in de werkzaamheden van de tutorgroepen K2- en K3-fase van de opleiding.

In de P- en K1/K2-fase van de opleiding zijn de onderzoeksresultaten aan faseteam 1 en de tutoren gepresenteerd. Hieruit kwam de vraag naar voren om ook in deze fase van de opleiding onderzoek te doen naar betekenisvol leren in tutorgroepen om vervolgens ook de consequenties van de onderzoeksresultaten te bepalen en samen acties te formuleren voor dit schooljaar in deze fase. Het project 'verleiden tot leren' is nu verbreed naar de gehele opleiding onder de naam 'betekenisvol leren in tutorgroepen'.

De projectleider is de associate lector.

10. Van sturing naar zelfsturing

Het Kempellectoraat streeft ernaar aan het einde van studiejaar 2008-2009 een conceptueel kader op te leveren voor het leren en werken in leerwerkgemeenschappen. Vanuit COO wordt gewerkt aan een soortgelijk document voor het leren en leren onderwijzen in tutorgroepen (waarbij een tutorgroep wordt gezien als een leerwerkgemeenschap).

Omdat een van de COO-leden tevens lid en projectleider is van de kern-kenniskring van het Kempellectoraat ligt het voor de hand elkaar zoveel als mogelijk in beide projecten te ondersteunen. De projectleider draagt hiervoor de verantwoordelijkheid.

Een onderzoeker in opleiding maakt binnen haar stage een eerste opzet voor praktijkvoorbeelden ten behoeve van het (algemene) conceptuele kader. Momenteel richt ze zich op de concepten die (in beschikbare documenten) worden ontleend aan het leren in leerwerkgemeenschappen. Vervolgstap is dat de onderzoeker in opleiding ook nagaat in welke mate de concepten daadwerkelijk in praktijk worden gebracht. Het spreekt voor zich dat ze in de relatief beperkte stagetijd niet het volledige conceptuele kader kan 'vullen'.

Hier ligt daarom een vervolg voor de andere onderzoeker in opleiding die later zal toetreden tot de kern-kenniskring. Het thema 'van sturing naar zelfsturing' kan daarbij leidend zijn. Zij zal dit invullen door na te gaan wat er beschreven wordt (in de beschikbare Kempeldocumenten) over sturing en zelfsturing. Vervolgens zal ze (onder meer door het houden van interviews) nagaan in hoeverre hetgeen beschreven is daadwerkelijk wordt gerealiseerd in de praktijk.

Bovenstaande is uiteraard een eerste opzet. Deze uitwerking krijgt concrete vorm in een onderzoeksplan wanneer de stages zijn gestart en de onderzoekers in opleiding in contact met sleutelpersonen binnen De Kempel de precieze vragen kunnen achterhalen.

Een van beide onderzoekers in opleiding zal zich hoogstwaarschijnlijk gaan richten op de studeerbaarheid van het programma van De Kempel. De focus zal komen te liggen op het benoemen van factoren die het verschil duiden tussen aanstaande leraren die binnen de geplande onderwijstijd voldoen aan de gestelde eisen aan de ene kant en aanstaande leraren die niet kunnen voldoen aan de eisen binnen de gestelde tijd aan de andere kant. Zij zal zich in het onderzoek richten op de K2 en K3-studenten.

Het lijkt wenselijk dat een soortgelijk onderzoek wordt uitgevoerd voor de P- en K1-aanstaande leraren zodat we een totaalbeeld krijgen van de studeerbaarheid in de opleiding.

Beide onderzoekers in opleiding die ook hun stage op de Hogeschool lopen kunnen op deze wijze optimaal profiteren van elkaars inspanningen (in feite vormen ze een mini-leerwerk-gemeenschap).

Projectleider is de lector.

11. Studeerbaarheid als kwaliteitscriterium voor de lerarenopleiding

Bij competentiegericht opleiden rijzen ‘als vanzelf’ vragen die betrekking hebben op ‘studeerbaarheid’ en de mogelijkheden en de mate van ‘differentiatie’ binnen de opleiding. Beide staan in direct verband met ‘talentontwikkeling’ en de ‘afstemming’ op de mogelijkheden en behoeften van de aanstaande leraren binnen de kaders en eisen die voortvloeien uit de landelijk vastgestelde bekwaamheidseisen voor leraren primair onderwijs. Dergelijke vragen hebben bovendien een directe relatie met ‘selectie, toetsing en studiebelasting’. Zo rijzen verschillende vragen:

- Welke invloed heeft de op de lerarenopleiding gebruikelijke manier van toetsen op de studeerbaarheid door de opleiding heen?
- De lerarenopleiding werkt met een onderwijsaanbod in ‘fasen’. Zijn op dit punt verschillen tussen de fasen herkenbaar?
- Zijn er kenmerken of elementen uit die fasen waar de lerarenopleiding directe invloed op kan uitoefenen voor het wegwerken van achterstanden, bijvoorbeeld met behulp van het werken in tutorgroepen?
- Is het aantal studiebelastingsuren in de verschillende fasen correct ingeschat?
- Welke invloed heeft de gebruikelijke manier van toetsen (eventueel nog uitsplitsen naar de verschillende fasen in de opleiding) op de studeerbaarheid?
- Zijn er en zo ja welke, persoonskenmerken van aanstaande leraren zijn van belang in relatie tot studeerbaarheid? Wat verstaan we onder persoonskenmerken?

De associate lector is projectleider.

Portefeuilleverdeling lector - associate lector

Onder meer voor de begeleiding van de projectleiders en onderzoekers in opleiding is tussen de lector en de associate lector een portefeuilleverdeling gemaakt. Voor de projecten 1, 4, 5, 6, 7 en 10 is de lector portefeuillehouder, voor de projecten 2, 3, 6, 7, 8, 9 en 11 de associate lector. De projecten 6 en 7 liggen bij de lector en de associate lector gezamenlijk.

De projectleiders en het CvB hebben op 21 oktober 2008 ingestemd met de in dit plan opgenomen activiteiten en indicatoren. Een samenvatting is opgenomen in het ‘Activiteitenoverzicht 2007-2008’. Verslag op de prestatie-indicatoren wordt gedaan in de halfjaarverslagen van de Hogeschool.

5.2 Afgesloten projecten

1. *Samen opleiden*

Het diepteproject ‘Samen opleiden’ omvatte een doctoraalonderzoek naar elementen van samenwerkingsafspraken tussen de drie bij het leren onderwijzen betrokken partners, de Hogeschool, de basisschool en de aanstaande leraren. Aan het einde van het schooljaar 2005-2006 is dit project bijzonder succesvol beëindigd.

Het was opgezet als een co-project waarin de opleiding Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Utrecht, het Kempellectoraat en het Onderzoekscentrum ILS van de Radbouduniversiteit participeerden. De onderzoeker, dr.ing. Herman E. Popeijus, heeft daarbij het mastertraject Onderwijskunde cum laude afgesloten.

De projectleiding lag in handen van de associate lector, dr. J.J.M. Geldens.

Het onderzoek had een dubbele focus. Enerzijds was het gericht op ‘elementen van leren samenwerken in de professionele ontwikkeling van aanstaande leraren’ (SBL competentie 5). Anderzijds was het gericht op het belang van samenwerkingsafspraken over deze elementen in de begeleiding van aanstaande leraren. Dit onderzoek werd uitgevoerd in het kader van de convenantsafspraken van de Hogeschool met de schoolbesturen in haar werkveld.

Overeenkomstig de doelstelling resulteerde dit onderzoek enerzijds in wetenschappelijke inzichten over die elementen van begeleiding, inzet en (leren) samenwerken waarvan de scholen, de Hogeschool én de aanstaande leraren aangeven het belangrijk te vinden daarover met elkaar afspraken vast te leggen. Voor de praktijk resulteerde het in een raamwerk van elementen voor stage en begeleiding waarover de scholen, de Hogeschool én de aanstaande leraren met elkaar afspraken kunnen vastleggen.

Over de resultaten zijn presentaties gehouden binnen de Hogeschool en tijdens het Veloncongres en de Onderwijsresearchdagen. Verder zijn over de resultaten verschillende publicaties verschenen waaronder een Onderzoeksrapport en een artikel in het Velontijdschrift. Deze laatste publicatie verkreeg de derde prijs voor het beste artikel in het Velontijdschrift uit 2006.

2. *Class server*

Dit breedteproject draagt de titel ‘Class server als hulpmiddel voor tijd- en plaatsafhankelijk leren’. Door ontwerpgericht ontwikkelingsbegeleidend onderzoek wordt sinds 2005 gestreefd een drietal scholen te helpen om de kwaliteit van deze onderwijsontwikkeling te borgen. Op twee van de drie scholen is het project succesvol afgesloten in 2006/2007. In 2007-2008 rondde ook de derde deelnemende basisschool het project met succes af. De scholen implementeren de verworven resultaten nu verder zelf in hun onderwijs.

Het programma Class-server wordt tijdens het onderwijs ingezet als elektronische leerwerk omgeving. Naast de gebruikelijke onderwijspartners participeren ook deelnemers uit de bedrijfsmatige educatieve sector in het project.

Projectleider was drs. F.J.L. Coenders.

De projectleider is vanaf augustus 2006 voorzitter van Faseteam 1 van de Hogeschool. Hij begeleidde voor de projectscholen nog wel het project, maar kon vrijwel geen onderzoeksactiviteiten initiëren en uitvoeren vanuit de kernkenniskring.

Een vierdejaars aanstaande leraar van Hogeschool de Kempel, Vera Kuipers, heeft toen het initiatief genomen om in 2006-2007 op een van de scholen dit project voort te zetten in het kader van haar vrije minor.

Vanuit het Kempellectoraat heeft zij daarbij begeleiding gekregen van Linda Romviel, onderzoeker in opleiding en doctoraalstudent van de Radbouduniversiteit. Vera heeft haar eigen leerroute gearrangeerd in aansluiting op de vraag van de Hogeschool en de stageschool.

Op verschillende manieren heeft Vera de opgedane kennis over de voortgang van het ontwikkelingstraject gedeeld met anderen. Onder meer verzorgde ze Powerpoint presentaties op de stageschool en de Hogeschool. Ook nam ze deel aan een congres over ICT en didactiek.

Medio juni 2007 is van haar hand onder begeleiding van de lector, een eindverslag (scriptie) verschenen waarin ze de onderwijsontwikkeling beschrijft, gerelateerd aan de door haar toegepaste uitgangspunten van de ROTOR-cyclus (Geldens & Popeijus, 2007a).

Deze cyclus heeft ze het hele schooljaar gebruikt als denk-, handelings- en onderzoeksmodel voor het uitvoeren van dit project. Tijdens de diplomeringszitting in 2007 kreeg Vera, uit tien genomineerden, voor haar aanpak en verslag de eerste prijs van het Inspecteur Hermansfonds uitgereikt.

3. Kennisconstructie en kennisdisseminatie vanuit het lectoraat

Het diepteproject 'Kennisconstructie en kennisdisseminatie' maakte als co-project deel uit van een groter onderzoek vanuit de Universiteit Twente naar 'Kennisconstructie en kennisdisseminatie binnen samenwerkingsverbanden in het Nederlandse onderwijsveld'.

Voor het Kempellectoraat omvatte het een evaluatief onderzoek van het lectoraat als leerwerk- en kennisgemeenschap en als kennispartner.

Door de benoeming van beide projectleiders van de Universiteit Twente tot lector van de HAN respectievelijk hoogleraar-directeur van het ILS van de Radbouduniversiteit werd de voortgang van dit project is onzeker en is uiteindelijk besloten het project in de bovenbeschreven vorm af te ronden. Kennisconstructie en kennisdisseminatie blijven natuurlijk een kerntaak voor het lectoraat.

In het onderzoek zou ook de door het lectoraat gekozen structuur met enkele kern-, project- en schoolkenniskringen aan de orde komen. Evenals de uitwerking van de verschillende modellen en kaders die binnen het Kempellectoraat een plaats hebben of worden ontwikkeld, zoals het besluit-interventie-doelstellingen of BID-model (Popeijus, 2003) en het binnen het Kempellectoraat ontwikkelde ROTOR onderzoeksmodel.

Daarom is in het kader van de verdere uitwerking van de gekozen vormgeving van het lectoraat besloten de doelstelling, inhoud en vormgeving voor te leggen aan verschillende hoogleraren en andere deskundige externen. Tevens zijn de doelstelling, inhoud en vormgeving van het lectoraat gepresenteerd aan het wetenschappelijk forum tijdens de Onderwijsresearchdagen 2006 (Geldens & Popeijus, 2006a) en later aan het praktijkforum tijdens het Veloncongres 2007 (Berg, 2007; Popeijus & Geldens, 2007a). Op basis van de ontvangen reacties is besloten de voor het lectoraat gekozen vormgeving ongewijzigd te handhaven. Verder is het ROTOR-model niet meer primair beschouwd als onderzoeksmodel, maar als denk- en handelingsmodel voor ontwikkelingsbegeleidend onderzoek waarbij de inhoudelijke vragen per fase tevens zijn aangescherpt.

Het ROTOR-model (Geldens & Popeijus, 2008) is vanaf de vijfde druk, definitief geworden en leidend voor ontwikkelingen die op of vanuit de Hogeschool worden begeleid door onderzoek. Voor dit project en de ervan afgeleide deelaspecten, was de associate lector projectleider.

4. Leren en leren onderwijzen met ICT

In het kader van haar doctoraalstage en -onderzoek vanuit de opleiding Onderwijskunde van de Radbouduniversiteit, participeerde in 2006-2007 Linda Romviel onder meer in het eerdergenoemde project Class Server. Tegelijkertijd voerde ze een empirisch (vragenlijst)onderzoek uit naar 'Leren en leren onderwijzen met ICT', ten behoeve van een ICT-beleidsplan voor de lerarenopleiding basisonderwijs. De voornaamste aanbeveling naar aanleiding van de onderzoeksresultaten is in het beleidskader van de lerarenopleiding de visie op ICT nadrukkelijk te relateren aan de visie op betekenisvol leren en leren onderwijzen in leerwerk gemeenschappen. Het is dan vervolgens mogelijk daar concrete uitgangspunten en doelstellingen voor het curriculum uit af te leiden. De stage werd 'met lof' afgerond.

5. Digitale kennisobjecten

Op basis van een onderzoeksplan voerde Linda Romviel naast haar stage ook haar masteronderzoek uit op de Hogeschool. Dit diepte onderzoek ging over het gebruik van 'digitale kennisobjecten' in de lerarenopleiding. Haar project-ontwerp volgde de PROO/NWO-richtlijnen. De resultaten van het project leverden kennis op die heeft bijgedragen aan het conceptueel kader voor het 'leren en leren onderwijzen in leerwerk gemeenschappen'. Als onderzoeker in opleiding maakte Linda deel uit van de kern-kenniskring. De lector was projectleider.

6. Verleiden tot leren

In 2006 en 2007 heeft het diepteproject 'Verleiden tot leren' plaatsgevonden. Dit omvatte een masteronderzoek in partnerschap met de Vrije Universiteit Amsterdam naar betekenisvolle leeractiviteiten binnen de sinds 2006 ingerichte tutorgroepen op de Hogeschool. Het onderzoek werd uitgevoerd door Caroline Reiling, onderzoeker in opleiding. Voor dit onderzoek was een onderzoeksplan opgesteld dat de PROO/NWO-richtlijnen volgde.

De instrumentatie voor dit onderzoek begin 2007 leidde tot een vragenlijst voor K2 en K3 aanstaande leraren en hun tutoren die voor de zomervakantie is afgenomen. Het onderzoek is eind 2007 succesvol afgerond.

De resultaten van het onderzoek leverden wetenschappelijke zowel als praktijkgerichte kennis op over het functioneren van tutorgroepen voor het betekenisvol leren en leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs. Projectleider was de associate lector.

5.3 Uitgereikte Getuigschriften

In 2006 zijn twee Certificaten van het Kempellectoraat uitgereikt voor het leveren van substantiële bijdragen aan de prestatie-indicatoren van het Kempellectoraat en aan de eigen ontwikkeling. Eén Certificaat is bij haar afstuderen uitgereikt aan een aanstaande leraar van de Hogeschool en één aan de onderzoeker van het project 'Samen opleiden'. Laatstgenoemde onderzoeker behaalde zijn Certificaat zowel als de masterbul 'cum laude'. Voor het artikel dat hij samen met de associate lector en de lector schreef over zijn onderzoek voor het Velontijdschrift, verkreeg hij bovendien de derde prijs voor het beste artikel van 2006.

Onder goedkeuring van de daarvoor opgestelde 'Regeling Toekennen Getuigschrift' door de Raad van Toezicht, zijn met ingang van het kalenderjaar 2007 de Certificaten omgezet in Getuigschriften.

In 2007 is één Getuigschrift tijdens de diplomeringszitting uitgereikt aan Vera Kuijpers, aanstaande leraar van De Kempel, voor haar bijdragen aan het project Class Server.

In 2007-2008 zijn twee Getuigschriften op WO-niveau worden uitgereikt. Dit is op de Radbouduniversiteit en de Vrije Universiteit gebeurd tijdens de bul-uitreiking. Beide universitaire master-studenten voerden vanuit het Kempellectoraat als onderzoeker in opleiding hun onderzoek uit met als titels 'Digitale kennisobjecten' respectievelijk 'Verleiden tot leren'. Eerstgenoemde onderzoeker in opleiding verkreeg haar Getuigschrift bovendien 'met lof' en de haar bul 'met genoegen'.

LITERATUUR

- Akker, J. v. d. (1999). Principles and methods of development research. In J. v. d. Akker, R. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1-14). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ballantyne, R., Green, A., Yarrow, A. & Millwater, J. (1999). Reciprocal mentoring: preparatory learning materials for teacher development. *Teacher Development*, 3(1), 79-94.
- Berg, B. v. d., Berg, E. v. d., Geldens, J., Koster, B., Leygraaf, M., Popeijus, H., Roelofs, W. (2007). *Leergemeenschappen tussen scholen en opleidingen, vormen en inhouden vanuit een lectoraatperspectief*. Conference proceedings Veloncongres, Noordwijkerhout.
- Bergen, T. C. M., Derksen, K. & Slegers, P. (2000). Effecten van het scholingsprogramma 'Activerende instructie'. In A. Wald (Ed.), *Kennis en kwaliteit. Opleiding en nascholing van leraren*. Antwerpen: Garant Uitgevers.
- Bergen, T. C. M. & Veen, K. v. (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(4), 29-39.
- Bolhuis, S. (2002). Alternative routes to teaching in secondary education in The Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 25(2&3), 223-238.
- Boud, D., Solomon, N. & Symes, C. (2001). New practices for new times. In D. Boud & N. Solomon (Eds.), *Work-based Learning. A New Higher Education?* Buckingham: Open University Press.
- Broekkamp, H. & Hout-Wolters, B. v. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Brown, A. & Palincsar, A. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. Resnick (Ed.), *Knowledge, learning and instruction*, (pp. 307-336.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CvB Hogeschool de Kempel. (2008). *Onderzoeksbeleid en -reglement van Hogeschool de Kempel*. Helmond: Hogeschool de Kempel.
- D'Abate, C. P., Eddy, E. R. & Tannenbaum, S. I. (2003). What is a name? A literature-based approach to understanding mentoring, coaching, and other constructs that describe developmental interactions. *Human resource development review*, 2, 360-383.
- De Corte, E. (1996). Actief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen. *Impuls*, 26(4), 145-156.
- De Jong, T. & Joolingen, W. R. v. (1998). Discovery learning with computer simulations of conceptual domains. *Review of Educational Research*, 68, 179-201.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: MIT, CAES.
- Derksen, K. & Bergen, T. C. M. (2001, 15 maart). *Het leren door docenten*. Conference proceedings VOR-bijeenkomst.
- Feiman-Nemser, S. (1996). *Teacher mentoring: a critical review*: ERIC Digest.
- Franke, A. & Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: an empirical study of conceptions of mentoring during the schoolbased teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12(6), 627-641.

- Geldens, J. & Himbergen, M. v. (2008). *Onderzoekend leren onderwijzen. Een doorgaande lijn in het onderzoeksrepertoire van Hogeschool de Kempel*. Helmond: Hogeschool de Kempel.
- Geldens, J. & Popeijus, H. L. (2007a). *De ROTOR-cyclus. Denk- en ontwikkelingsmodel en kern van ontwikkelingsbegeleidend onderzoek (visiestuk, 5e druk)*. Helmond: Kempellectoraat Hogeschool de Kempel.
- Geldens, J. J. M. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs (Proefschrift Radbouduniversiteit Nijmegen)*. Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Geldens, J. J. M. & Popeijus, H. L. (2006a). *Het Kempellectoraat als kennisgemeenschap. Bijdrage Interactief Symposium Kennisgemeenschappen in de praktijk*. Conference proceedings ORD 2006., Amsterdam.
- Geldens, J. J. M. & Popeijus, H. L. (2006b). *Het ontwerpen van ontwikkelingsbegeleidend onderzoek*. Helmond: Hogeschool de Kempel
- Geldens, J. J. M. & Popeijus, H. L. (2007b). *Van leverancier van stageplaatsen naar partners in leren* Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Geldens, J. J. M. & Popeijus, H. L. (2008). *De ROTOR-cyclus. Denk- en ontwikkelingsmodel en kern van ontwikkelingsbegeleidend onderzoek (8e druk)*. Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Geldens, J. J. M., Popeijus, H. L. & Bergen, T. C. M. (2003). Op zoek naar de kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24(2), 15-22.
- Haenen, J., Kallenberg, T. & Geldens, J. (2008). *Gewikt & gewogen. Validatie ZEK Instrument: Opleiden in de School*. Leiden: lectoraat Educatie, Hogeschool Leiden en Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel Helmond.
- Hoffmans, C. (2005). *Zelfevaluatiekader Opleiden in de school Versie 2.0*. Woerden: Weer Samen Naar School Plus (WSNS+).
- Hogeschool de Kempel. (2004). *Strategisch beleid 2004 - 2007 (definitieve versie)*. Helmond: Hogeschool de Kempel.
- Hogeschool de Kempel. (2005). *Met een passie voor leren. Contourenschets van de opleiding*. Helmond: Hogeschool de Kempel.
- Hogeschool de Kempel. (2008). *Veranderen en verankeren. Strategisch beleidsplan 2008-2011*. Helmond: Hogeschool de Kempel.
- Jong, F. P. C. M. d. & Biemans, H. (1998). Constructivistisch onderwijs. In J. Vermunt & L. Verschaffel (Eds.), *Onderwijskundig Lexicon* (3 ed., pp. 67-85). Alphen aan den Rijn: Samson.
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. (1999). Linking practice and theory: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (Eds.). (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J., Koster, B., Melief, K. & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Baarn: Nelissen.
- Korthagen, F. A. J. & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit. Onderwijsontwikkeling in een nieuwe tijd*. Soest: Nelissen.

- Linden, J. v. d., Erkens, G., Schmidt, H. & Renshaw, P. (2000). Collaborative learning. In P. R. J. Simons, J. v. d. Linden & T. Duffy (Eds.), *New Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Pieters, J. & Vries, B. d. (2005). *Kennisproductie en kennisdisseminatie in het Nederlandse onderwijsveld. Een voorstudie naar de rol van kennisgemeenschappen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Popeijus, H. (2008). *Stage- en onderzoeksmogelijkheden op pedagogische Hogeschool de Kempel Helmond*. Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Popeijus, H. & Geldens, J. J. M. (2007a). *Leren en leren onderwijzen in leerwerkgemeenschappen, het Kempellectoraat, Bijdrage aan symposium 'Leergemeenschappen tussen scholen en opleidingen, vormen en inhouden vanuit een lectoraatperspectief'*. Conference proceedings Veloncongres, Noordwijkerhout.
- Popeijus, H. E., Geldens, J. & Popeijus, H. L. (2006). Samen opleiden: een gedeelde verantwoordelijkheid. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 27(3), 13-22.
- Popeijus, H. L. (2003). *Het onderwijsaanbod, van wet tot keuze*. proefschrift Universiteit Twente, Nijmegen.
- Popeijus, H. L. & Geldens, J. J. M. (2007b). *Onderzoekend leren onderwijzen in leerwerkgemeenschappen (visiestuk, 1e druk)*. Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29, 4-15.
- SevenHouses. (2005). *Tijd voor kwaliteit* (Rapport vragenlijst kwaliteit De Kempel. Tweede meting, 2004-2005). Brummen: SevenHouses.
- Shewhart, W. A. (Ed.). (1939). *Statistical Method from the Viewpoint of Quality Control*. New York: Dover.
- Shuell, T. J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.
- Simons, P. R. J. (1999). Krachtige leeromgevingen. In *Gids voor onderwijsmanagement* (pp. 1-11). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Simons, P. R. J., Linden, J. v. d. & Duffy, T. (2000). *New learning*. Dordrecht/Boston: Kluwer academic publishers.
- SKO. (2005). *Succesfactoren voor lectoraten in het hbo. Rapport van de commissie tussentijdse evaluatie lectoren en kenniskringen*. Den Haag: SKO.
- Stevens, L. (2000). *Een krachtige leeromgeving: mensen voor mensen*. Utrecht: APS.
- Tertoolen, A., Geldens, J., Popeijus, H. & Oers, B. v. (2008). *Can we catch the voice of the young child?* Conference proceedings Eecera, Stavanger.
- Verschaffel, L. & De Grote, E. (1998). Actief en constructief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen. In J. Vermunt & L. Verschaffel (Eds.), *Onderwijzen van kennis en vaardigheden, Onderwijskundig Lexicon* (Vol. III, pp. 15-45). Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Verschuren, P. J. M. (1994). *De probleemstelling voor een onderzoek. Handleiding voor het maken van de probleemstelling voor een wetenschappelijk of beleidsgericht onderzoek, voor een scriptie, nota, of artikel*. Utrecht: Het Spectrum.
- Verschuren, P. J. M. & Doorewaard, H. (2005). *Het ontwerpen van een onderzoek*. Utrecht: Lemma.

- Vreugdenhil, K. (2000). *Samen opleiden. Facetten van het Kempelconcept voor opleidingsonderwijs*. Meppel: Giethoorn-Ten Brink.
- Weggeman, M. (1997). *Organiseren met kennis*. Schiedam: Scriptum.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeichner, K. M. & Miller, M. (1997). Learning to teach in professional development schools. In M. Levine & R. Trachtman (Eds.), *Building professional development schools: Politics, practice and policy* (pp. 15-32). New York: Teachers College press.
- Zwaan, A. H. v. d. (2003). *Organisatie-onderzoek. Leerboek voor de praktijk: het ontwerp van onderzoek in organisaties*. Assen: Van Gorcum.

COLOFON

Per 1 december 2008 bestaat de kern-kenniskring van het Kempellectoraat uit:

Dr.mr. Herman Popeijus, lector
Dr. Jeannette Geldens, associate lector
Drs. Wil van Venrooij, projectleider-onderzoeker
Drs. Marcel Lemmen, projectleider-onderzoeker
Drs. Frank Coenders, projectleider-onderzoeker p.m.
Drs. Jan Slegers, docent-onderzoeker
Marlijn Migchels, onderzoeker in opleiding
Janneke Rutten, onderzoeker in opleiding
Kuintje de Wit, onderzoeker in opleiding
Drs. Anja Tertoolen, extern promovenda

Citeertitel

Popeijus, H. L., Geldens, J. J. M., Venrooij, W. A. J. v., Lemmen, M., & Slegers, J. (2008). *Over leren in leerwerk gemeenschappen en samen talent opleiden* (lectoraatsplan 5e ed.). Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.

Uitgave:
Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel

Secretariaat:
Marina Mittemeijer

Telefoon en web:
0492 - 514400
lectoraat@kempel.nl
www.kempel.nl (doorklikken: lectoraat)

Postadres:
Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel
Deurneseweg 11
5709 AH Helmond