

**BETEKENISVOL LEREN ONDERWIJZEN  
IN LEERWERKGEMEENSCHAPPEN  
BINNEN DE WERKPLEKLEEROMGEVING**

Uitgangspunten, doelen en taken  
van het Kempelonderzoekscentrum en het  
Kempellectoraat 'Leren in leerwerkgemeenschappen'

J.J.M. Geldens, H. L. Popeijus, M. v.d. Heijden & W. v. Venrooij

Kempelonderzoeksplan, 1e druk, 2010

Helmond: Kempelonderzoekscentrum, Hogeschool de Kempel

*Kempelonderzoeksplan, eerste druk, 1 september 2010*

Het Kempelonderzoeksplan fundeert de werkzaamheden van het Kempelonderzoekscentrum. Het plan bouwt als beleidsdocument voort op het Kempellectoraatsplan van het Kempellectoraat 'Leren in leerwerk gemeenschappen'. Daarom is voor dit jaar besloten voor beide onderzoekseenheden één integraal plan op te stellen. Het College van Bestuur heeft dit plan op 1 september 2010 geaccordeerd. De uitgangspunten, doelen, taken en activiteiten van het nieuwe Kempellectoraat 'Eigentijds toetsen en beoordelen' zijn gebaseerd op een eigenstandig SKO-lectoraatsplan.

## INTRODUCTIE

In het studiejaar 2008-2009 eindigde de eerste periode van vier jaar werkzaamheden van het Kempellectoraat voor Hogeschool de Kempel. Het instellen van een eigen Kempellectoraat 'Leren in leerwerkgemeenschappen' 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).

Gezien de in de afgelopen periode behaalde resultaten heeft het Kempellectoraat de haar toegedachte positie als onderzoeks- en kenniscentrum van de Hogeschool degelijk gefundeerd 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 bestendig en stevig verankerd. Besloten is tevens de werkzaamheden ervan te verlengen tot 2010-2011.

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(en) en lectoraat bepalen. Het door het CvB in mei 2008 vastgestelde Onderzoeksbeleid en -reglement getuigt hiervan. Het Kempellectoraat 'Leren in leerwerkgemeenschappen' eindigt per 1 juli 2011.

Op basis van inzichten en positieve ervaringen uit dit Lectoraat over de positie van onderzoek op de lerarenopleiding zijn per 1 september 2010 nieuwe 'Beleidskaders voor onderzoek op en vanuit Hogeschool de Kempel' vastgesteld. Tevens vloeit hier een aanpassing van de onderzoeksorganisatie uit voort die per 1 september 2010 leidt tot het inrichten van het Kempelonderzoekscentrum. De lectoraten en kenniskringen vanuit de Hogeschool maken daar organisatorisch deel van uit.

Tenzij anders aangegeven heeft het voorliggende Kempelonderzoekplan mede betrekking op het oorspronkelijke Kempellectoraat 'Leren in leerwerkgemeenschappen'. De Kempelkring van het Interactumlectoraat en het Kempellectoraat 'Eigentijds beoordelen in het onderwijs' kennen een eigen (SKO-)lectoraatsplan als basis.

Voor Hogeschool de Kempel is onderzoek naast onderwijs een tweede kwaliteitspijler.

De hogeschool onderscheidt daarbij vijf domeinen van onderzoek:

- a. het leren van leerlingen;
- b. het organiseren van het leren in de basisschool;
- c. het leren van aanstaande leraren in de basisschool;
- d. het leren van aanstaande leraren in de opleiding;
- e. het organiseren van het leren in de hogeschool.

Het Kempelonderzoekscentrum bezit tevens een eigen onderzoeksopdracht en verantwoordelijkheden die primair betrekking hebben op de domeinen (c.), d. en e.

Helmond, september 2010

Taeke van den Akker, CvB

Jeannette Geldens, voorzitter Kempelonderzoekscentrum.



**BETEKENISVOL LEREN ONDERWIJZEN  
IN LEERWERKGEMEENSCHAPPEN  
BINNEN DE WERKPLEKLEEROMGEVING**

**INHOUDSOPGAVE**

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>Uitgangspunten en doelstellingen van het Kempelonderzoekscentrum.....</b>     | <b>1</b>  |
| 1.1      | De opdracht aan het Kempelonderzoekscentrum.....                                 | 2         |
| 1.2      | Inbedding van het Kempelonderzoekscentrum in de Hogeschool.....                  | 3         |
| 1.3      | Motto van het Kempelonderzoekscentrum.....                                       | 4         |
| <b>2</b> | <b>Theoretisch kader.....</b>  | <b>7</b>  |
| 2.1      | Leren en leren onderwijzen.....  | 7         |
| 2.2      | Onderzoekend en ontwikkelend leren.....  | 10        |
| 2.3      | Leerwerkgemeenschappen.....  | 12        |
| 2.4      | Ontwikkeling en onderzoek naar leren in leerwerkgemeenschappen.....              | 15        |
| 2.5      | De prestatie-indicatoren geformuleerd.....                                       | 16        |
| <b>3</b> | <b>Inhoud en vormgeving van het Kempelonderzoekscentrum en de projecten.....</b> | <b>19</b> |
| 3.1      | Inrichting en samenstelling van het Kempelonderzoekscentrum.....                 | 19        |
| 3.2      | Inrichting in kenniskringen.....   | 20        |
| 3.3      | Samenstelling van de kenniskringen.....  | 21        |
| 3.4      | Het Kempelonderzoeksplan.....  | 22        |
| 3.5      | Projecten en Getuigschriften.....  | 24        |

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>4</b> | <b>Vooruitblik.....</b>  | <b>25</b> |
| 4.1      | Dynamiek door ontwikkeling en de keuze van nieuwe thema's..... | 25        |
| 4.2      | Ontwikkelingsdynamiek en verantwoord onderzoek.....            | 26        |
| 4.3      | Dynamiek in het genereren en delen van nieuwe kennis.....      | 27        |
| 4.4      | Dynamiek in onderzoeksthema's en onderwerpen.....              | 28        |
|          | <b>Literatuur.....</b>   | <b>31</b> |

## 1 UITGANGSPUNTEN EN DOELSTELLINGEN VAN HET KEMPELONDERZOEKSCENTRUM

### *Algemeen*

Binnen het HBO zijn onderzoekscentra in de vorm van lectoraten sinds 2001 in het hoger beroepsonderwijs geïntroduceerd op basis van projectfinanciering via de Stichting Kennisontwikkeling (SKO).

Voor hun werkzaamheden waren vier algemene uitgangspunten geformuleerd.

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

In het eerste deel van het Kempelonderzoeksplan bespreken we na de missie en uitgangspunten eerst de opdracht aan het Kempelonderzoekscentrum. Vervolgens gaan we in op de beoogde inbedding ervan in de lerarenopleiding.

In het tweede hoofdstuk bieden we een samenvattend beeld van het theoretisch kader waartegen de ontwikkelings- en onderzoeksactiviteiten vanuit het Kempelonderzoekscentrum plaatsvinden. Een diepergaande beschrijving van de theoretische kaders die mede richting geven aan de uitwerking van de uitgangspunten is in 2009 opgenomen in het eerste deel van het boek 'Betekenisvol leren onderwijzen in de werkplekleeromgeving' (Popeijus & Geldens, 2009).

Het derde hoofdstuk biedt een nadere beschrijving van de inrichting en samenstelling van het Kempelonderzoekscentrum, de kenniskringen en de projecten.

De keuze van een onderzoeksthema en onderzoeksonderwerpen is onderhevig aan een aantal dynamieken die sturing geven aan die keuze. In een afsluitende vooruitblik komen deze in het vierde hoofdstuk aan de orde. Maar nu eerst de missie.

### *Missie van de Hogeschool*

Hogeschool de Kempel gaat binnen de operationalisering van haar missie 'Mensen verbinden die leren een warm hart toedragen' uit van een sociaal-constructivistische visie op leren (Hogeschool de Kempel, 2008). Betekenisvol leren onderwijzen en samen betekenisvol opleiden vormen daarbij belangrijke concretiseringkaders van dit onderwijsconcept. Deze concepten zijn voor het Kempelonderzoekscentrum leidend voor de verdere uitwerking van deze missie en die kaders.

De afgelopen zes jaar is op De Kempel geleidelijk een samenhang tussen deze vier uitgangspunten ontstaan waarbij kennisontwikkeling door onderzoek zich ontpopte als meest centrale doelstelling. Een eerste evaluatie van de (SKO-)lectoraten leidt tot 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 (Stichting Kennisontwikkeling, 2005). De eigen financiering van lectoraten door hogescholen neemt toe. Het oorspronkelijke Kempellectoraat is zelfs geheel met eigen financiering ontstaan.

De combinatie van de genoemde vier uitgangspunten 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 Kempelonderzoekscentrum*

In de uitgangspunten ligt ook de primaire doelstelling van het onderzoekscentrum besloten. Deze primaire doelstelling is geformuleerd als: het initiëren, stimuleren, coördineren en ondersteunen van onderwijsontwikkeling en van (ontwikkelingsbegeleidend) onderwijsonderzoek op en vanuit Hogeschool de Kempel. Het Kempelonderzoekscentrum is daarbij gepositioneerd als centraal en zelfstandig onderzoeks- en kenniscentrum van de Hogeschool onder leiding van een lector-voorzitter.

De Kempellectoraten maken daar organiek deel van uit. Dat betekent dat de betreffende lector eindverantwoordelijk blijft voor de activiteiten van zijn of haar lectoraat en daarover verantwoording aflegt aan het betreffende lid van het CvB. Voor de onderlinge afstemming tussen de Kempellectoraten, de Kempelkenniskringen en voor gemeenschappelijke activiteiten geldt een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid onder leiding van de voorzitter. De overige taken, bevoegdheden en kaders zijn vastgelegd in de Beleidskaders voor onderzoek zoals vastgesteld per 1 september 2010 (CvB, 2010).

### **1.1 De opdracht aan het Kempelonderzoekscentrum**

De primaire doelstelling voor het Onderzoekscentrum laat zich in relatie tot genoemde vier algemene uitgangspunten vertalen in enkele concrete opdrachten:

1. Kennis ontwikkelen, in het bijzonder door onderzoek naar ontwikkelingen gerelateerd aan het (samen) leren onderwijzen en (samen) opleiden van leraren primair onderwijs.
2. Professionalisering en competentieontwikkeling van docenten op het terrein van (samen) opleiden van leraren, vanuit binnen het Onderzoekscentrum 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. Bij de school- en / of projectkenniskringen zijn ook altijd aanstaande leraren en leraren van de basisscholen betrokken.
3. Bijdragen aan de curriculumontwikkeling van de lerarenopleiding, in het bijzonder door de bevorderende en belemmerende elementen te achterhalen uit voorgenomen onderwijsontwikkelingen en suggesties te doen gerelateerd aan werkwijzen en onderwijsaanbod. Deze opdracht omvat desgevraagd leveren van kennisinhoudelijke bijdragen aan de curriculumontwikkeling voor de opleiding op het gebied van onderwijsonderzoek of op andere gebieden waar specifieke deskundigheid binnen het Onderzoekscentrum 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. Deze opdracht vooronderstelt het opbouwen en onderhouden van netwerken met de praktijk en met de onderzoeksomgeving.

De opzet van het Onderzoekscentrum als centraal onderzoeks- en kenniscentrum van de lerarenopleiding, en de voor hem geformuleerde primaire doelstelling en opdrachten, bieden de mogelijkheid om aan meer dan één ontwikkelings- en onderzoeksthema of lectoraat aandacht te schenken. Dit betekent dat onder de organisatorische vlag van het Kempelonderzoekscentrum meer dan één lector of een lector met één of meer associate lectoren met ieder een eigen Kempellectoraatsthema- en projectportefeuille hun activiteiten kunnen uitvoeren (CvB, 2008, 2010). Het Onderzoekscentrum vormt dan de verbindende factor.

## **1.2 Inbedding van het Kempelonderzoekscentrum 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 opleiding. De hogeschool heeft daarbij een herkenbare regionale functie. De inspanningen gericht op kennisoverdracht en het leggen van inhoudelijke relaties, zijn daarmee allereerst gericht op deze scholen en schoolbesturen. Voor een lectoraat vormen deze scholen dan ook het primaire praktijkgerichte netwerkgebied.

Het indertijd instellen van een eigen Kempellectoraat, naast participatie in het Interactumlectoraat ‘Kantelende kennis’, vloeiende voort uit de ambities van De Kempel. De hogeschool streefde en streeft naar hoge kwaliteit van haar eigen opleidingsonderwijs en het onderwijs van haar partnerscholen. Dat zij daarin slaagt, blijkt uit het vrijwel jaarlijks behalen van een plaats in de top drie van beste lerarenopleidingen (Nationale Studenten Enquêtes, de jaarlijkse [Elseviers Ranglijst](#), de HBO-Monitor van de HBO-raad) en is bevestigd in het NQA/NVAO rapport dat is uitgebracht in verband met de accreditatie (NQA, 2008).

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 Onderzoekscentrum dat uitvoert heeft te allen tijde een praktijkgerichte oriëntatie. De uit te voeren activiteiten laten zich verdelen in diepte- en breedteprojecten.

Onderzoeksprojecten die antwoorden op moeten leveren die ook bruikbaar zijn buiten de context van de onderzochte instelling, dienen te voldoen aan kwaliteitseisen als transparantie, betrouwbaarheid, validiteit, herhaalbaarheid. De onderzoeksmethodiek zal daartoe waarborgen moeten omvatten. Dergelijke onderzoeken vergen tevens distantie van de onderzoeker. Bij praktijkgericht onderzoek impliceert dit dat de onderzoeker zelf in beginsel geen deel uitmaakt van de onderwijsontwikkeling die hij of zij onderzoekt. Om de kwaliteit van dergelijke onderzoeken te borgen is voortdurende terugkoppeling nodig zowel naar de stakeholders als naar peers. Dit impliceert de noodzaak in en met een onderzoeksgroep te werken waarin ‘peer debriefing’ kan plaatsvinden. Een verdere waarborg is voortdurende ‘review’ door het wetenschappelijk- zowel als praktijkforum, nationaal en internationaal. Presentatie van de onderzoeksactiviteiten zowel als resultaten op congressen en dergelijke is dan vanzelfsprekend.

Vanwege hun aard zijn deze projecten diepteprojecten genoemd (zie § 3.5). Zo mogelijk worden ze uitgevoerd als promotie- of masteronderzoek in samenwerking met universitaire instellingen. Het begeleiden van de opzet en uitwerking van dergelijk onderzoek gebeurt daarom altijd door een van de wetenschappelijke onderzoekers van het Kempellectoraat.

Op eenvoudige wijze is dan tevens het samen werken en leren in een onderzoeksgroep of 'kenniskring' bereikt. Gelet op het gegeven dat bij dat leren dan altijd sprake zal zijn van leren over en van het werk is de onderzoeksgroep of kenniskring zelf op te vatten als een leerwerkgemeenschap (Popeijus & Geldens, 2009).

In tegenstelling tot de situatie bij de diepteprojecten kan, of kunnen, de onderzoeker(s) zelf tevens deelnemer(s) zijn aan de onderzochte onderwijsontwikkeling. Om de kwaliteit te borgen kent ook dit onderzoek een wetenschappelijk verantwoorde systematische opzet en fundering. Bij de breedteprojecten is sprake van een primair ontwikkelingsgerichte relevantie van het onderzoek. Het gaat dan om verschillende vormen van ontwikkelingsbegeleidend onderzoek (Popeijus & Geldens, 2009) in casu actieonderzoek (Ponte, 2002) of praktijkonderzoek.

Een verdere voorwaarde is dat bij dergelijk onderzoek aanstaande leraren zijn betrokken en dat het onderzoek betrekking heeft op, dan wel relevant is voor, het leren onderwijzen van aanstaande leraren. Bovendien is het streven de kennis die voortkomt uit de onderzoeksresultaten behalve intern, ook extern te kunnen en mogen delen.

Net als bij de diepteprojecten kan dat door deze kennis extern te presenteren en te publiceren, onder meer op studiedagen op de school of instelling, bovenschools voor alle scholen van het bestuur, tijdens landelijke of mogelijk zelfs internationale praktijkcongressen en in praktijkgeoriënteerde of vaktijdschriften.

Nieuw gegenereerde kennis kan ook worden 'vermarkt' bijvoorbeeld met behulp van kennisdienstverlening via het Kempel Kenniscenter. Dit laatste gebeurt dan in het kader van post-initiële activiteiten.

Tot dergelijke activiteiten kan ook het uitvoeren van dienstverlenend praktijkonderzoek in opdracht van derden worden gerekend. Bij dergelijk praktijkonderzoek zijn of worden in beginsel geen aanstaande leraren betrokken en de resultaten zijn specifiek bedoeld voor de opdrachtgever die voor de kosten van dit onderzoek betaalt. Gelet op de huidige ontwikkelings- en onderzoeksonderwerpen afgezet tegen de beschikbare menskracht is voorsnog ervoor gekozen deze vorm van onderzoek geen prioriteit te geven.

### **1.3 Motto van het Kempelonderzoekscentrum**

In de bovenbeschreven uitwerking van onderzoekend en samenwerkend leren gebeurt het op zich individuele leren, dus altijd in een context waarbinnen alle actoren van, aan, door en met elkaar leren. Leren is daarmee nadrukkelijk 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.

Uitgangspunt voor het Kempelonderzoekscentrum is het integrale karakter waarbij samenwerkend en onderzoekend leren en leren onderwijzen en professionele ontwikkeling hand in hand gaan met onderwijsontwikkeling en onderwijsonderzoek. Samen ontwikkelen de deelnemers nieuwe kennis en dragen die ook uit.

Kennis laat zich op vele manieren omschrijven (Weggeman, 1997). 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 betekenissen, 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.

Daarmee is het leidende motto van het Kempelonderzoekscentrum omschreven:

*Samen kennis delen is samen kennis vermenigvuldigen in voortdurende verandering.*

Tot de taken van het Kempelonderzoekscentrum 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 ontwikkelings- en onderzoeksprojecten zijn betekenisvol leren en leren onderwijzen, professionalisering, onderwijsontwikkeling en onderwijsonderzoek zoveel mogelijk integraal en onlosmakelijk verbonden. Voorgaande leidt ertoe dat bij elke onderwijsontwikkeling waar het Onderzoekscentrum bij wordt betrokken, ten minste twee onderzoeksvragen centraal staan:

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



## 2 THEORETISCH KADER

Aan het leidende onderzoeksthema van het oorspronkelijke Kempellectoraat ‘Leren in leerwerkgemeenschappen’ liggen twee samenhangende veronderstellingen ten grondslag.

De eerste is dat het samen werken aan en leren van schoolontwikkeling voor alle actoren de betrokkenheid verhoogt (§ 4.2 en § 3.2). Om die reden benadrukken de commissie Dijsselbloem, de auteurs van het rapport LeerKracht en de Onderwijsraad ieder op hun eigen wijze dat de leraar (weer) eigenaar van het onderwijs en het onderwijsproces moet zijn.

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 onderzoeks- en ontwikkelactiviteiten wordt verwacht dat deze:

- a. bijdragen aan kennis over het thema ten behoeve van een succesvol integraal opleidingsconcept;
- b. zorgen voor een kwaliteitsbewuste en op ontwikkeling gerichte onderzoeksmatige leer- en werkcultuur op de Hogeschool en haar partnerscholen;
- c. de erbij betrokken partners eigenaar laten zijn van het onderzoeks- en of ontwikkelproces.

Gezien deze uitgangspunten zijn aan het thema ‘Leren in leerwerkgemeenschappen’ in elk geval al zo al twee componenten te onderscheiden. De eerste component is betrokken op het ‘samen betekenisvol leren’, en meer specifiek op het ‘samen betekenisvol leren onderwijzen en opleiden’. De tweede op de context, de vormgeving, waarbinnen dit leren en opleiden plaatsvindt, de ‘leer- en werkgemeenschap’.

### 2.1 Leren en leren onderwijzen

In de onderzoeksliteratuur zijn verschillende omschrijvingen gegeven van wat onder leren is te verstaan. Hier sluiten we aan bij de omschrijving die Geldens (2007) in haar proefschrift heeft gegeven. 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 leren onderwijzen 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 en perspectief van de Hogeschool heeft dit leren primair betrekking op het leren onderwijzen door aanstaande leraren primair onderwijs.

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).

De tweede heeft te maken dat professioneel leren steeds resultaat- of opbrengstgebonden is. 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. Sinds begin 2000 is zicht dat de nadruk in onderzoek verschuift naar de effecten van een meer leerling-gecentreerde aanpak ten opzichte van een meer leraargecentreerde instructie (Derksen & Bergen, 2001). Daarbij richt ons onderzoek 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 een ander leren, niemand 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. 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 hun ontwikkeling in het betekenisvol leren onderwijzen waar mogelijk gerelateerd aan authentieke onderwijsontwikkelingen in de school.

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, leerwerk omgeving verzamelt. Om nu de kwaliteit van de eigen ontwikkeling zowel als van de schoolontwikkeling te borgen is een gestructureerde systematische aanpak gewenst.

## **2.2 Onderzoekend en ontwikkelend leren**

Voor het begeleiden van professionele ontwikkelingsstappen zijn vele (meer dan 75) modellen in omloop (Coppoolse & Vroegindeweyj, 2010). Vanuit de uitgangspunten willen we aansluiten bij het model dat op de lerarenopleiding in gebruik is en het ook in de onderwijspraktijk bekend is en daar ook regelmatig wordt gebruikt. Dit geeft herkenning. Daarom is aanvankelijk gekozen voor de Plan-Do-Check-Act (PDCA of PDSA)-cyclus (Shewhart, 1939; Deming, 1986). Deze cyclus omvat een eenvoudig bruikbare kwaliteitscyclus. De cyclus bestaat uit slechts vier stappen en is als instrument om de kwaliteit van ontwikkelingen te bewaken, bewezen bruikbaar te zijn voor bestuur en beleid.

Toch bleek deze cyclus in de praktijk enkele knelpunten te kennen, ook landelijk. Zo leerde nader literatuuronderzoek dat instellingen meermalen de stappen alleen ten dele doorlopen. Verder blijken de doelen regelmatig onvoldoende doordracht en concreet en de instrumenten om de resultaten te meten ongeschikt (Coppoolse & Vroegindeweyj, 2010; zie ook Blok, Karsten & Slegers, 2006).

Ander onderzoek wijst evenzo op het essentiële knelpunt dat voor schoolteams regelmatig concrete argumenten en doelen ontbreken om ontwikkelings- of veranderingsprocessen in te gaan. Dit bleek nadrukkelijk het geval bij het kiezen van een nieuw onderwijsaanbod (Popeijus, 2003). Te concluderen is dat in dergelijke omstandigheden de voortrekkers in feite over een slechts wankel fundament beschikken voor het adequaat uitwerken van een ontwikkelings- of verbeteractie.

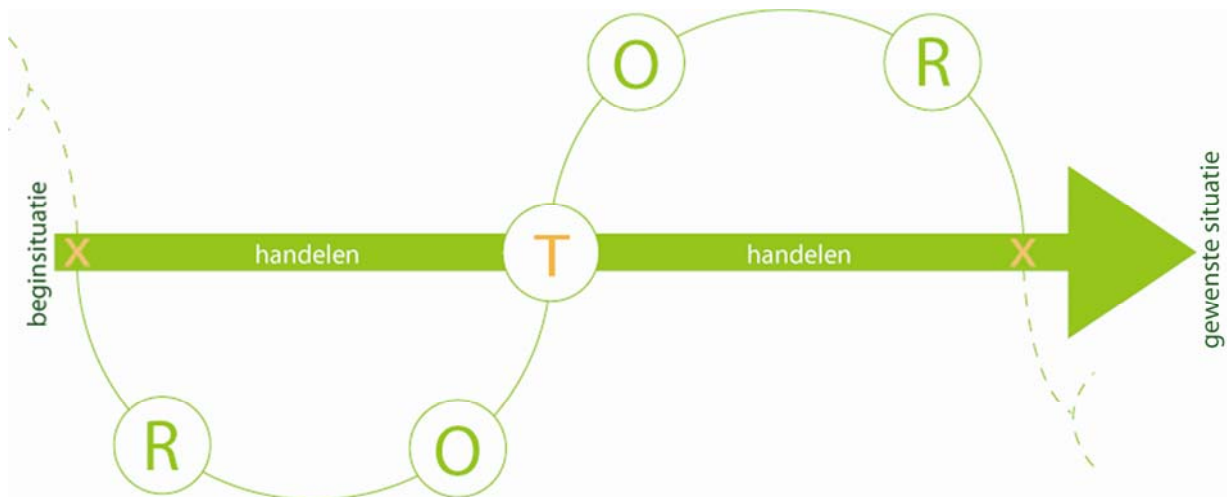
In de kern-kenniskring is daarom een instrument ontwikkeld dat de eenvoud houdt van de oorspronkelijke kwaliteitscyclus PDCA en dat tegelijkertijd de zwaktes ervan wegneemt.

De ROTOR-cyclus tracht de beschreven onvolkomenheden te voorkomen door een herdefiniëring en verdergaande uitwerking in denk- en handelingsstappen in het bijzonder van de eerste drie fasen uit het PDSA-model (Deming, 1986; Shewhart, 1939). Tegelijkertijd zijn in de cyclus integraal reflectiestappen opgenomen uit het model van Korthagen (1998). Het resultaat is een denk- en handelingsmodel waarvan de denkstappen zich goed laten omschrijven als 'denken - proberen - leren'. Toegespitst op (samen) onderzoekend leren en werken in het onderwijs leidt de uitwerking van deze denkstappen tot het dynamische denk- en handelingsmodel ROTOR (Popeijus & Geldens, 2009).

De ROTOR resulteert als cyclisch kwaliteitsinstrument in een verfijning van de bekende PDCA-cyclus en is vervolgens gerelateerd aan een besluit-interventie-doelstellingenmodel (Popeijus, 2003). ROTOR is een acroniem dat de vijf ontwikkelingsgerichte denk- en handelingsstappen uit dit model weerspiegelt: Retrospectie-Ontwerpen-Toepassen-Onderzoeken-Reflecteren.

- a) retrospectie (wat is er aan de hand, welk doel wordt nagestreefd, welke vragen zijn er);
- b) ontwerpen (welke inhoud en vorm worden gekozen om het doel te bereiken);
- c) toepassen (hoe worden inhoud en vorm in de praktijk toegepast of geprobeerd);
- d) onderzoeken (welke kansen en welke risico's blijken uit die toepassing?);
- e) 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.

Met behulp van de ROTOR kan de lerende komen tot vormen van onderzoekend leren. 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 punt 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.

### **2.3 Leerwerkgemeenschappen**

De onderzoeksprojecten 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 onderwijssettings. 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. Voor de breedteprojecten laat die samenhang zich in onderstaande figuur visualiseren.



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. In het gemeenschappelijke en professionele karakter van het leren in een leerwerkgemeenschap kenmerkt die gemeenschap zich in meerdere of mindere mate 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 van respectievelijk over het onderwijs en het onderwijzen.

Zoals behandeld is leren is een individuele zaak van jezelf ontwikkelen. Niemand kan voor een ander leren. Maar om zelf te kunnen leren zijn 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 kerncomponenten.

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<sup>1</sup> omschreven) gemeenschappelijke en integrale doelstelling of ambitie onontbeerlijk.

---

<sup>1</sup> SMART: een specifieke-meetbare-acceptabele-relevante-tijdgebonden manier van beschrijven van na te streven doelen (product) en de weg (proces) om deze te bereiken.

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 leerwerkgemeenschap in welke vorm dan ook is steeds ingebed in een bepaalde organisatorische context. Zo zijn leerwerkgemeinschaften voor het leren onderwijzen doorgaans ingebed in een werkplekleeromgeving.

Bij het leren binnen de leerwerkgemeinschaft gaan we uit van een leren van alle betrokkenen binnen deze gemeinschap (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 gemeinschappelijk 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 leerwerkgemeinschaft een uitdaging (Boud, Solomon & Symes, 2001; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf et al., 2001; Korthagen, Koster, Melief & Tigchelaar, 2002; Zeichner & Liston, 1996).

## **2.4 Ontwikkeling en onderzoek naar leren in leerwerkgemeinschaften**

Dikwijls wordt gesproken van een kloof tussen theorie en praktijk en tussen onderzoek en praktijk (Broekkamp & Hout-Wolters, 2006). Maar wat dan (te) verstaan onder theorie? Er zijn vele omschrijvingen van het begrip theorie al dan niet voorzien van een voorvoegsel zoals kennistheorie, systeemtheorie, ontwerptheorie en zelfs praktijktheorie. Als gesproken wordt over onderwijs in de theorie in de zin van opvattingen in abstracto, afgezien van of zonder rekening te houden met de werkelijkheid, is te verwachten dat als snel sprake zal zijn van een kloof tussen de werkelijkheid van de praktijk en de 'theorie'.

Echter vrij algemeen in vele omschrijvingen is dat het gaat om een geheel van ideeën, regels en beginselen die betrekking hebben op een bepaald aandachtgebied of thema dat aan de praktijk of werkelijkheid is gerelateerd.

Een theorie is dan te zien 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. Vanuit die optiek kunnen we een theorie over het samen werken en leren op en vanuit een lerarenopleiding werkbaar omschrijven als:

*een wetenschappelijk onderbouwd geheel van gestolde en gestructureerd beschreven praktijkervaringen die kennis oplevert over het samen betekenisvol leren onderwijzen en opleiden.*

Vanuit deze visie lijkt het onderscheid en de kloof tussen praktijk en theorie in feite beperkt. Om tot dat onderbouwde geheel van kennis te komen gaan we uit van een systematische en gestructureerde manier van lerend onderzoeken. Vanuit de uitgangspunten zijn we gericht op professionele ontwikkeling van de lerende (aanstaande) leraar en de docent.

School- of ruimer, onderwijsontwikkeling vatten we op als professionele ontwikkeling van aantaaende leraren en leraren die samen school maken. Onderzoek zien we sterk als middel om die ontwikkeling te analyseren en evidenties te vinden voor effecten en voor bevorderende en belemmerde elementen in die ontwikkeling. Daarmee is onderzoek tevens een kwaliteitsinstrument waarmee de kwaliteit van de beoogde ontwikkeling kan worden geborgd.

Deze insteek resulteert erin dat we gericht ondersteunend kunnen bijdragen aan implementatie van de onderzoeksresultaten in de Hogeschool via kennismanagement. Voor het onderzoek reiken de sleutelpersonen uit de praktijk de onderzoeksonderwerpen en onderzoeksvragen aan. Tevens worden en blijven ze bij de opzet en uitwerking van het onderzoek betrokken. En ten slotte spelen ze een nadrukkelijke rol bij de interpretatie en vertaling van de resultaten naar adviezen en ontwikkelingssuggesties. De sleutelpersonen zijn vervolgens rechtstreeks verantwoordelijk voor de verdere implementatie en uitwerkingen in de praktijk van die adviezen en suggesties. Zij nemen daarin ook de beslissingen. Op deze wijze verwachten we de kloof tussen onderzoek en praktijk concreet te overbruggen.

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.

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 leerwerk gemeenschappen 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 leerwerk gemeenschap 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 leerwerk gemeenschap 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 leerwerk gemeenschap zelf onderwerp van onderwijsontwikkeling en onderzoek vanuit het lectoraat zijn.

## **2.5 De prestatie-indicatoren geformuleerd**

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 leerwerk gemeenschappen.

De aanpak sluit aan bij het probleem- en SMART-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 probleemsignalerend 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 casestudy biedt mogelijkheden voor meer toetsende zowel als meer explorerende onderzoeksvormen (Zwaan, 2003).

In de opzet van de casestudy 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.

Na de beschrijving van deze kaders is het mogelijk mede vanuit de opdracht aan het Kempelonderzoekscentrum de operationalisering van die opdracht in prestatie-indicatoren nader te operationaliseren.

De school- en of 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 Kempelonderzoekscentrum.

De opbrengsten van het Kempelonderzoekscentrum en haar kenniskringen zullen zijn af te meten aan de resultaten of opbrengsten 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 Kempelonderzoeksplan;
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 betekenisvol leren onderwijzen in leerwerkgemeenschappen binnen de werkplekleeromgeving door onderwijsontwikkeling en onderzoek;
5. bijdragen aan de kwaliteit van leren onderwijzen in leerwerkgemeenschappen binnen de werkplekleeromgeving 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 betekenisvol leren onderwijzen binnen de werkplekleeromgeving via participatie in ander onderzoek en via presentaties en publicaties van eigen onderzoek.

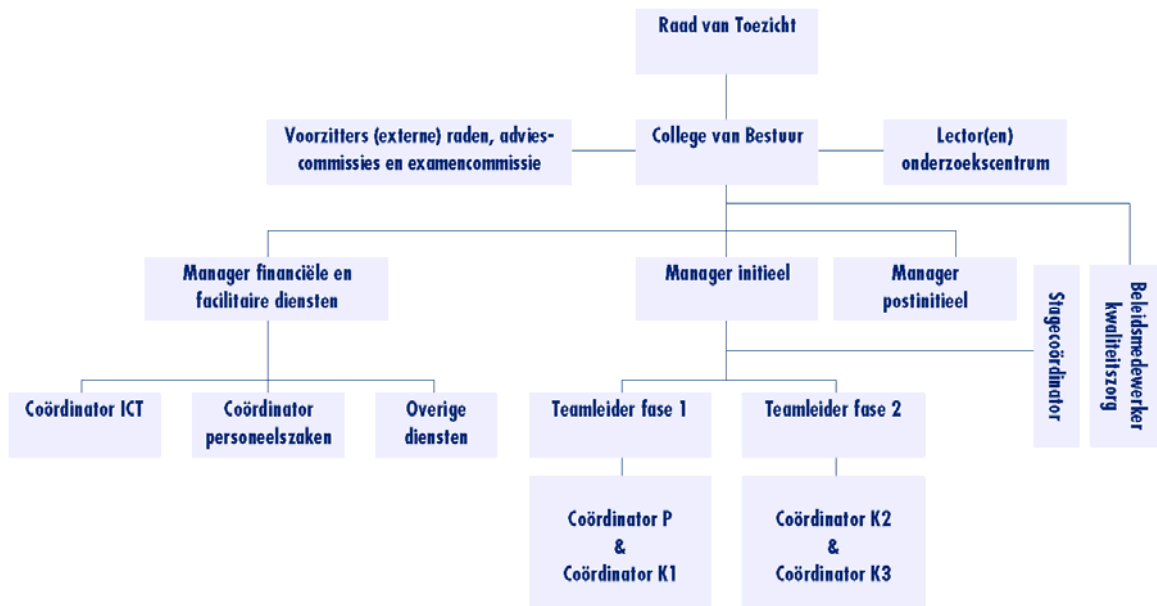
Verdere operationalisering van deze indicatoren zal plaatsvinden in de verschillende projectuitwerkingen. De uitgangspunten, randvoorwaarden en indicatoren die in dit Kempelonderzoeksplan zijn beschreven, dan wel daaruit zijn af te leiden, zijn voor die uitwerkingen richtinggevend.

*Getuigschrift.* Op gezag van de lector geeft het Kempelonderzoekscentrum een Certificaat van deelname (vanaf 2010) dan wel een Getuigschrift kenniskringonderzoeker 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 Kempelonderzoeksplan 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 Toekennen Certificaat en Getuigschrift” (versie april 2010); vanaf 1 september 2010 is deze regeling overgegaan in de “Regeling Toekennen Certificaat en Getuigschrift Kempelonderzoekscentrum”.

Wanneer de kandidaat naar unaniem oordeel van de lector en projectleiders uit de kernkenniskring (§ 4.2) voldoet aan de criteria krijgt deze ten bewijze daarvan het Certificaat dan wel het Getuigschrift namens uitgereikt. De bijdragen die de kandidaat heeft geleverd, worden op de achterzijde vermeld. Het Certificaat dan wel Getuigschrift wordt ondertekend door de betreffende projectleider of lector én door de voorzitter van het Kempelonderzoekscentrum.

### 3 INHOUD EN VORMGEVING VAN HET KEMPELONDERZOEKSCENTRUM EN DE PROJECTEN

Binnen het organogram van de Hogeschool neemt het Kempelonderzoekscentrum onder leiding van een lector-voorzitter in samenspraak met de andere lectoren, een zelfstandige plaats in. Dit is zichtbaar gemaakt in het organogram van de Hogeschool.



#### 3.1 Inrichting en samenstelling van het Kempelonderzoekscentrum

Het hart van het Kempelonderzoekscentrum en de Kempellectoraten is een (kern-)kenniskring. Naast de voorzitter of lector, bestaat de kenniskring docent-onderzoekers en uit onderzoekers in opleiding. Sommige docent-onderzoekers functioneren als onderzoeker-projectleider.

De voorzitter en (associate) lectoren zijn als zodanig door het College van Bestuur aangewezen dan wel benoemd. De docent-onderzoekers zijn door het CvB in samenspraak met de voorzitter of lector aangesteld. De voorzitter beslist over de aanwijzing van onderzoekers in opleiding. Het Kempelonderzoekscentrum voert een eigen onderzoeksbeleid zoals dat hier in het Kempelonderzoeksplan is beschreven dan wel zoals dat daaruit voortvloeit.

Voor het organiek binnen het Kempelonderzoekscentrum participerende Kempellectoraat 'Leren in leerwerk gemeenschappen, het Kempellectoraat 'Eigentijds beoordelen' en de Kempelkring van het Interactumlectoraat zijn de werkzaamheden onder leiding van de eigen lector in hoge mate gebaseerd op het betreffende (SKO-)lectoraatsplan.

De in eerder gegeven omschrijving van leerwerk gemeenschappen heeft betekenis voor het inrichten van de verschillende kenniskringen binnen het Kempelonderzoekscentrum. Kenniskringen zien we hier als specifieke vormen van leerwerk gemeenschappen. Naar aard en inhoud laten kenniskringen zich in tevens omschrijven als kennis gemeenschappen.

### 3.2 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 Kempelonderzoekscentrum dan wel een van de Kempellectoraten 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 studie aanwijzingen succesfactoren af te leiden 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 Kempelonderzoekscentrum bepalend zijn voor de vormgeving van de projecten en meer in het bijzonder voor de inrichting van de onderscheiden kenniskringen.

Om het in de uitgangspunten (§ 1) genoemde draagvlak binnen De Kempel via herkenbaarheid en eigenaarschap te borgen, is ervoor gekozen het hart van het lectoraat te laten bestaan uit een kernkenniskring. Deze kenniskring wordt primair gevormd door docent-onderzoekers die werken aan de bij het onderzoekscentrum ondergebrachte projecten. Als groep functioneert deze kenniskring als klankbord voor de onderzoeks- en ontwikkelprojecten.

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

Iedere ontwikkelaar of projectleider is resultaatverantwoordelijk voor de opzet, uitwerking en uitvoering van één of meer projecten die aan hem of haar zijn toegewezen. Niemand werkt 'alleen'. Iedere ontwikkelaar of begeleider werkt samen met tenminste een begeleider en/of een of meer anderen in een ontwikkel- of onderzoeksgroep. Elke groep functioneert als een (mini) kenniskring in casu leerwerkgemeenschap. Hoogtepunten in de voortgang van elk project, evenals vragen of ervaren knelpunten maken vast onderdeel uit van de agenda van de ontwikkel- of onderzoeksgroep of van gemeenschappelijke kenniskring bijeenkomsten.

Over de bereikte resultaten wordt verslag gedaan in de kenniskring op basis van concrete prestatie-indicatoren of opbrengsten die in elk onderzoeks- of projectplan concreet zijn omschreven. Deze prestatie-indicatoren zijn gerelateerd aan de indicatoren die hier in het Kempelonderzoeksplan zijn beschreven in § **Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.**

### 3.3 Samenstelling van de kenniskringen

Gelet op de taken en verantwoordelijkheden binnen het Kempelonderzoekscentrum wordt een docent-onderzoeker formeel steeds aangewezen door het College van Bestuur. Elke onderzoeker en ontwikkelaar 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 uitvoering van de taken omvat nadrukkelijk ook een vorm van professionalisering van de betrokken zelf. Dit gebeurt op verschillende wijze afhankelijk van behoefte en vraag. Zo zal bij een onderzoeker in opleiding begeleiding door een van de wetenschappelijk onderzoekers zijn aangewezen. Maar ook mentoring en coaching of de inhuur van specifieke deskundigheid behoren tot de mogelijkheden.

Aanwijzing als docent-onderzoeker 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. Bij aanstelling als docent-onderzoeker wordt gekeken naar kennis, vaardigheden en attitudes/persoonskenmerken voor de onderzoeks- en begeleidingscompetentie (Geldens & Popeijus, 2010). Het Kempelonderzoekscentrum heeft echter een nadrukkelijke opleidings- en professionaliseringstaak en functioneert daarbij zelf als leerwerkgemeenschap. Excellerende opleidingsdocenten kunnen derhalve in aanmerking komen voor onderzoeker of onderzoeker in opleiding. Ook zij zijn dan lid van de kenniskring. Een van de meer ervaren onderzoekers treedt dan op als mentor voor de junior-onderzoeker. Indien de personeelsbezetting op de Hogeschool dit toelaat, kan in overleg met het CvB een blijkens de functionerings- en beoordelingsgesprekken goed functionerende opleidingsdocent-onderzoeker na vier jaar worden bevorderd tot hogeschooldocent. Naast medewerkers van De Kempel kunnen ook anderen voor bepaalde tijd deel uitmaken van de kenniskring wanneer deze deelname functioneel is voor de werkzaamheden van het Kempelonderzoekscentrum. Te denken is aan masterstudenten die als 'onderzoeker in opleiding' werken aan een stage- en onderzoeksonderwerp gerelateerd aan het onderzoeksthema. De voorzitter beslist over deze deelname, de kenniskring en het CvB 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 kenniskring af te spreken taken als kenniskringlid. Bijeen betekent dit dat de leden van een 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 voorzitter en de (associate) lector(en) ondersteunen de onderzoekers en ontwikkelaars bij hun ontwikkelings- en onderzoekstaken en elkaar bij beleids- en managementtaken. De voorzitter maakt als lector tevens deel uit van het Interactumlectoraat. Op deze wijze is er een *trait-d'union* functie tussen dit lectoraat en het Kempelonderzoekscentrum.

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 Kempelonderzoekscentrum, kent een of meer schoolkenniskringen en of een gemeenschappelijke projectkenniskring. Deze projectkenniskring valt samen met een schoolkenniskring 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 projectkenniskring 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 (in het eigen POP) 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.

### **3.4 Het Kempelonderzoeksplan**

Voor de inhoud, vormgeving en uitwerking van de werkzaamheden van de kern-kenniskring van het Kempelonderzoekscentrum stelt de voorzitter, gehoord de overige kenniskringleden en het management van de initiële opleiding, een Kempelonderzoeksplan vast.

De voorzitter legt het Kempelonderzoeksplan als beleidsplan voor onderzoek ter accordering voor aan het College van Bestuur.

De kern van het plan bestrijkt -tenzij anders vermeld- een periode van vier jaar. Indien nodig of gewenst, stelt de voorzitter het plan in overleg met het CvB (jaarlijks) bij. CvB en voorzitter voeren in samenspraak de regie over en zijn eindverantwoordelijk voor onderzoek op en vanuit de Hogeschool. De Kenniskring van het Kempelonderzoekscentrum valt onder directe aansturing van de voorzitter. De Kenniskringen van de Kempellectoraten vallen onder directe aansturing van de betreffende lector. Voor de vaststelling van het lectoraatsplan van het Kempellectoraat 'Eigentijds beoordelen' geldt de SKO procedure.

Over de doeltreffendheid van de werkzaamheden van het Kempelonderzoekscentrum dan wel het Kempellectoraat legt de voorzitter respectievelijk de lector verantwoording af aan het College van Bestuur van de Hogeschool. Voor de lopende zaken voert de voorzitter in beginsel tweewekelijks, beurtelings overleg met één van de leden van het College van Bestuur respectievelijk met de manager initieel. De voorzitter maakt verder deelt uit van het MO en van het Sleuteloverleg. Voor een overzicht van de werkzaamheden stellen de voorzitter en de lectoren jaarlijks ieder een activiteitenplan vast. Over de resultaten brengen zij elk halfjaar verslag uit aan het College van Bestuur. Daaraan voorafgaand wordt het verslag in een bijeenkomst van de kernkenniskring besproken en door de voorzitter respectievelijk de lector vastgesteld. Een belangrijke voedingsbron voor het verslag zijn de halfjaarlijkse rapportages die de projectverantwoordelijke ontwikkelaars en onderzoekers uitbrengen over de resultaten op de prestatie-indicatoren die in hun onderzoeks- en projectplan(nen) zijn beschreven.

In beginsel voor aanvang van een nieuw schooljaar kunnen nieuwe onderzoeksprojecten bij de voorzitter worden ingediend. In het voorlaatste Sleuteloverleg van een studiejaar brengt de voorzitter deze mogelijkheid onder de aandacht van de sleutelpersonen. Ook individuele medewerkers en aanstaande leraren, maar ook een sectie of commissie en externe partners van de Hogeschool, evenals (doctoraal-)studenten en wetenschappelijk onderzoekers, kunnen een projectvoorstel indienen. Een voorstel wordt in behandeling genomen als het past binnen de kaders zoals in de Beleidskaders voor onderzoek (CvB, 2010). Het betreft in elk geval de volgende drie condities.

- a. Het voorstel 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 Kempelonderzoeksplan.
- c. Het moet haalbaar zijn op grond van een inschatting van de ontwikkel-, begeleidings- en/of onderzoekscapaciteit die binnen het Kempelonderzoekscentrum 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 Kempelonderzoekscentrum 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 Kempelonderzoekscentrum op grond van het voorstel kan worden toegekend.

Over deze drie condities voert de voorzitter overleg met de indiener van het voorstel en met het College van Bestuur. Na dit overleg deelt de voorzitter 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 aangehangen aan het Kempelonderzoeksplan.

### 3.5 Projecten en Getuigschriften

#### *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 als medeonderzoekers 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 kennisontwikkeling met een herkenbare spin off mogelijkheden voor de praktijk. Bij de breedteprojecten is dit omgekeerd. Verder is de onderzoeker-projectleider in de diepteprojecten zelf geen deelnemer aan de onderzochte onderwijsontwikkeling. Verder zal dit type onderzoek voor de betreffende onderzoeker doorgaans een sterk eigen professionaliseringkarakter dragen in de vorm van een master- of promotietraject.

Het onderzoek kent overigens in beide gevallen een wetenschappelijk verantwoorde opzet en fundering.

Een bijzonder plaats nemen de ontwikkelingsprojecten in. Hierbij is veelal sprake van curriculumontwikkeling waarbij resultaten van onderzoek richtinggevend zijn. Voorbeelden zijn het uitwerken van de onderzoekslijn in het curriculum of het maken van (digitale) kennisobjecten.

Elk project is gebaseerd op een meer of minder uitgewerkt projectplan waarin de doelstelling, de deelnemers, werkwijzen en de opbrengst afgezet tegen de prestatie-indicatoren uit het Kempelonderzoeksplan zo concreet mogelijk zijn beschreven.

Een samenvattende beschrijving van het merendeel van de projecten is via internet toegankelijk gemaakt en te vinden onder [projecten](#) op de website van De Kempel ([www.kempel.nl](http://www.kempel.nl), tabblad onderzoek). Evenzo zijn de meeste afgeronde projecten de resultaten verwerkt in een onderzoeksverslag, thesis en rapport en opgenomen in de [kennisbank](#).

We sluiten het Kempelonderzoeksplan af met een vooruitblik waarvoor we de dynamiek van onderwijsontwikkeling en onderwijsonderzoek als rode draad benutten.

## 4 VOORUITBLIK

### 4.1 Dynamiek door ontwikkeling en de keuze van nieuwe thema's

Aan het einde van het studiejaar 2010-2011 eindigen de activiteiten van het huidige Kempellectoraat 'Leren in leerwerkgemeenschappen'. Het CvB en het opleidingsmanagement hechten groot belang aan het voortzetten van de huidige ontwikkelings- en onderzoeksactiviteiten zoals deze thans op en vanuit de opleiding door het Kempellectoraat worden uitgevoerd. Om deze redenen had het CvB eind 2009-2010 al besloten deze activiteiten voort te zetten.

Uit sonderingen in het team, de veldcommissie en de werkveldcommissie bleek tegelijkertijd behoefte aan nieuw lectoraatsonderzoek dat samen met de scholen zou kunnen worden uitgevoerd naar 'Eigentijds toetsen en beoordelen in het onderwijs'. Per 1 september is daartoe naast het bestaande Kempellectoraat 'Leren in leerwerkgemeenschappen' een nieuw Kempellectoraat ingericht.

Om de eerder genoemde centrale ontwikkelings- en onderzoeksactiviteiten blijvend te continueren, zowel als om de beide Kempellectoraten en de huidige Kempelkring van het Interactumlectoraat organisatorisch een plaats te geven en onderlinge afstemming te borgen, is per 1 september tevens het Kempelonderzoekscentrum ingericht.

Bij de inrichting ervan is net als indertijd bij het eerste Kempellectoraat de nadrukkelijke keuze gemaakt het eigen onderzoeks- en ontwikkelingscentrum van de Hogeschool te positioneren als *Kempel*-onderzoekscentrum. Daarmee is de herkenbaarheid naar buiten toe in naamgeving gezekerd. Ook zullen toekomstige nieuwe lectoraten steeds worden gepositioneerd als Kempellectoraat (CvB, 2010).

De naamgeving maakt duidelijk dat het Kempelonderzoekscentrum samen met de daarin organiek participerende Kempellectoraten bestaat uit zelfstandige kenniseenheden van de Hogeschool die onderling nauw zijn verbonden. Om die onderlinge verbondenheid te benadrukken gebruiken alle drie de eenheden tevens hetzelfde logo.

Verder laat de positionering als zelfstandig onderzoeks- en ontwikkelingscentrum toe door de jaren heen dan wel gelijktijdig verschillende (ontwikkelings- en) onderzoeksthema's onder de vlag van het Kempelonderzoekscentrum centraal te stellen.

Inhoudelijk impliceert deze positionering en naamgeving dat de onderwerpen waar het Kempelonderzoekscentrum zich op richt, primair voortvloeien uit ontwikkelingsonderwerpen en onderzoeksvragen waar de Hogeschool, haar partners, of beide samen, mee te maken hebben of krijgen bij het (samen) opleiden van aanstaande leraren.

Steeds is sprake van onderzoek met een wetenschappelijke basis. Altijd gaat het om het samen betekenisvol leren onderwijzen dan wel het samen betekenisvol opleiden. Steeds zijn docentonderzoekers, mede in het kader van professionalisering, betrokken bij ontwikkelings- en onderzoeksactiviteiten. Verder is te denken aan onderwijstaken die worden uitgevoerd door docentonderzoekers die betrekking hebben op de onderzoekslijn in het curriculum dan wel die voortvloeien uit specifieke ontwikkelings- of onderzoeksactiviteiten.

Waar mogelijk zijn bij de activiteiten ook aanstaande leraren bij betrokken. Die betrokkenheid impliceert dat zij zelf als ‘onderzoeker’ direct en actief bij onderzoeks- en of ontwikkelingsactiviteiten kunnen zijn betrokken. Dit zal vooral het geval zijn bij de breedteprojecten. Voor de aanstaande leraren die aan het Challenge Programma (CP) deelnemen zijn meer specifieke taken aan het Kempelonderzoekscentrum toegedacht. Voor hen gaat het dan -net als bij de begeleiding van aanstaande leraren die in schoolkenniskring participeren- vooral om de ondersteuning bij afstudeeropdrachten. Maar ook zal het verzorgen van colleges en lessen gerelateerd aan onderzoek door docent-onderzoekers en of de lectoren tot de taken zijn te rekenen.

Ten slotte behoort monitoring van het Challenge Programma tot de taken van het Onderzoekscentrum. Recent is de evaluatie afgerond van het ontwerp van het Challenge Program (Grootel, 2010). Deze evaluatie vond plaats in het kader van een masterstudie aan de Universiteit van Utrecht

## **4.2    Ontwikkelingsdynamiek en verantwoord onderzoek**

Het (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 Kempelonderzoekscentrum. 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 vrije, dat wil zeggen 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.

Zoals hiervoor gezien vereist verantwoord onderzoek doen bovendien 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 uit de beleidskaders voor onderzoek (CvB, 2008 en 2010) is daarin voorzien.

Het Onderzoekscentrum rekt 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 kenniskringen (§ 3.2).

Door eigen presentaties en publicaties (zie [kennisbank](#) op [www.kempel.nl](http://www.kempel.nl)) en met behulp van het per augustus 2008 ingerichte [Kempel Kenniscenter](#) wordt de nieuw gegenereerde kennis in- en extern gedeeld en verspreid. Een voorbeeld is de nieuwe [Master Leren en Innoveren](#) waar de voorzitter van het Kempelonderzoekscentrum en de lector van het nieuwe Kempellectoraat als kern-docent zijn betrokken bij de ontwikkeling van het curriculum zowel als bij het verzorgen van onderwijs. De lector van het Kempellectoraat Leren in leerwerk gemeenschappen is bij deze master betrokken als expert-docent.

### **4.3 Dynamiek in het genereren en delen van nieuwe kennis**

De kern van de onderzoekstaak van het Kempelonderzoekscentrum bestaat uit het genereren van nieuwe kennis door kansen en belemmeringen voor onderwijsontwikkelingsactiviteiten te onderzoeken. Dat onderzoeken gebeurt op zowel de Hogeschool als vooral via de Kempellectoraten, 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 onderzoek 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 Kempelonderzoekscentrum 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 curriculum- vernieuwing, 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 Kempelonderzoekscentrum 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 betekenisvol opleiden in casu 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 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 richtinggevendende uitspraken heeft de Hogeschool 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 Kempelonderzoeksplan vormt in samenhang met de voor de Hogeschool vastgestelde 'Beleidskaders voor onderzoek' (CvB, 2008 en 2010), een verlengstuk van het Strategisch beleid toegespitst op onderzoek.

#### **4.4 Dynamiek in onderzoeksthema's en onderwerpen**

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 beweging 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 onderzoek 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'. Uit ons onderzoek van de afgelopen jaren zien we een volgende verschuiving in de richting van 'partners in leren' die met elkaar verantwoordelijk willen zijn voor 'samen kwalitatief en betekenisvol opleiden'. In onderzoeken als 'samen opleiden: een gedeelde verantwoordelijkheid' (Popeijus, Geldens & Popeijus, 2006), en 'betekenisvol leren onderwijzen in de werkplekleromgeving' (Popeijus & Geldens, 2009) is dit duidelijk geworden.

Evenzo duidelijk is een zekere consolidatie van deze ontwikkelingen in vervolgitwerkingen zoals 'van leverancier van stageplaatsen naar partners in leren' (Geldens & Popeijus, 2007b) en de samen met de Open Universiteit voor het basis- zowel als voortgezet onderwijs ontwikkelde 'gesprekswijzer voor samen opleiden' (Geldens, Meulen, Wouters & Popeijus, 2008; Geldens, Popeijus, Meulen & Wouters, 2009).

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.

In brede zin gaat het dan om 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.

In diepe zin gaat het om 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 te allen tijde en onverlet om welk onderzoeksthema of -onderwerp het gaat, betrokken op of relevant voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren basisonderwijs.

Vanuit de algemene doelstelling van het eerste Kempellectoraat is het onderwerp 'Leren in leerwerkgemeenschappen' in 2005 aangewezen als leidende lectoraatsthema voor de periode tot 2008-2009. In het nieuwe strategische beleid van de Hogeschool voor 2008-2011 is leren in leerwerkgemeenschappen vast beleid.

Mede gelet hierop en gezien vragen vanuit de Hogeschool en de partnerscholen naar ontwikkelingsbegeleidend onderzoek waarbij leerwerkgemeenschappen een rol spelen, is besloten dit lectoraat nog twee jaar voort te zetten tot eind 2010-2011.

Per 1 september 2010 bestaan de kenniskringen van het Kempelonderzoekscentrum uit:

**Kempelonderzoekscentrum**

- Dr. Jeannette Geldens, voorzitter
- Dr.mr. Herman Popeijus, lector
- Drs. Hilde Douma, onderzoeker
- Drs. Monique van der Heijden, onderzoeker en intern promovenda
- Marianne L'Ortye, MEd, onderzoeker
- Sara Diedereren, MSc, onderzoeker
- Drs. Anja Tertoolen, onderzoeker en extern promovenda
- Stella van der Wal-Maris, onderzoeker en extern promovenda
- Jean Huntjens, onderzoeker in opleiding
- Erik Zagwijn, onderzoeker in opleiding

**Kempelkring Interactumlectoraat 'Kantelende kennis'**

- Dr. Jeannette Geldens, lector / voorzitter
- Herbert Mouwen, MA, onderzoeker
- Drs. Helga van de Ven, onderzoeker

**Kempellectoraat 'Leren in leerwerk gemeenschappen'**

- Dr.mr. Herman Popeijus, lector
- Drs. Wil van Venrooij, onderzoeker-projectleider
- Drs. Jan Slegers, onderzoeker

**Kempellectoraat 'Eigentijds toetsen en beoordelen'**

- Dr. Jos Castelijns, lector
- Willem Heldens, onderzoeker
- Drs. Marja Wijnen, onderzoeker
- Drs. Mark Wouters, onderzoeker

In 2011 zal de huidige lector met emeritaat gaan en kan in 2009-2010 de nieuwe structuur en beleidskaders en geplande externe evaluatie van het onderzoek voorbereiden. Ruimte daarvoor ontstaat doordat voorzien is dat in 2009-2010 één van beide breedteprojecten zal beëindigen. Daarnaast is over de resultaten van vier à vijf jaar onderzoek in de eerste helft van 2009-2010 een afsluitend [symposium](#) gehouden en erover in diverse publicaties waaronder een boek is gepubliceerd (Popeijus & Geldens, 2009).

Tevens eindigt in 2011 het Interactumlectoraat Kantelende Kennis en daarmee ook de werkzaamheden van de Kempelkring, terwijl bij aanvang van 2010-2011 een nieuw Kempellectoraat 'Eigentijds beoordelen' is opgestart.

In ditzelfde studiejaar 2010-2011 werkt de Hogeschool haar strategisch beleid voor een volgende periode, die dan zes jaar beslaat, uit. Parallel aan die ontwikkeling zal het Kempelonderzoeksplan waar nodig worden aangepast.

Voor die aanpassing zullen tevens de resultaten van de in 2010-2011 geplande zelfevaluatie en externe audit van de kwaliteit van het onderzoek en de kwaliteitszorg systematiek daarom heen, worden benut. In 2012 zal ten slotte een formele validatie van de kwaliteitszorgsystematiek rond onderzoek plaatsvinden.

## 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.
- CvB Hogeschool de Kempel. (2010). *Beleidskaders voor onderzoek op en vanuit 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., Meulen, M. v. d., Wouters, I. & Popeijus, H. L. (2008). *Gesprekswijzer Samen Opleiden* (flyer en achtergronddocument). Heerlen: Ruud de Moorcentrum OU en Kempellectoraat.
- Geldens, J. J. M., Popeijus, H. L., Meulen, M. v. d. & Wouters, I. (2009). Gesprekswijzer draagt bij aan visie en samenwerking. *Onderwijs Innovatie*, 11(1).
- 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., & Popeijus, H. (2010). *Competentieprofiel kenniskringonderzoekers Kempellectoraat*. 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.
- Grootel, M. v. (2010). *Evaluatie van het ontwerp van een Challenge Program*. Helmond: Hogeschool de Kempel.
- 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.
- Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Proefschrift Universiteit Leiden Garant, Leuven.
- 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.
- NQA. (2008). *visitatie Hogeschool de Kempel, opleiding tot leraar basisonderwijs*. Utrecht: Netherlands Quality Agency (NQA).
- 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.
- Popeijus, H. L. & Geldens, J. J. M. (Eds.). (2009). *Betekenisvol leren onderwijzen in de werkplekleeromgeving*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Popeijus, H. L. & Geldens, J. (2009). Ontwikkelingsbegeleidend onderzoek. In H. L. Popeijus & J. J. M. Geldens (Eds.), *Betekenisvol leren onderwijzen in de werkplekleeromgeving* (pp. 55-76). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- 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.
- Stichting Kennisontwikkeling. (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

Secretariële ondersteuning:  
Marina Mittemeijer

Telefoon, e-mail en bezoek- en postadres:  
0492 - 514400  
lectoraat@kempel.nl

Kempelonderzoekscentrum, Hogeschool de Kempel  
Deurneseweg 11  
5709 AH Helmond

### *Citeertitel*

Geldens, J. J. M., Popeijus, H. L., Heijden, M., v.d. & Venrooij, W., v. (2010). *Betekenisvol leren onderwijzen in leerwerk gemeenschappen binnen de werkplekleeromgeving. Uitgangspunten, doelen en taken van het Kempelonderzoekscentrum en het Kempel lectoraat 'Leren in leerwerk gemeenschappen'*. Helmond: Kempelonderzoekscentrum, Hogeschool de Kempel.