



Onderzoekend leren onderwijzen in leerwerk gemeenschappen

*Visie en uitgangspunten voor samen mensen verbinden die leren een warm hart toedragen
door samen kennis te ontwikkelen, deze samen te delen en te vermenigvuldigen*

Herman L. Popeijus
Jeannette J.M. Geldens

2007

Inhoudsopgave

<i>Inleiding</i>	<i>1</i>
<i>1 Leren als ontwikkelingsproces</i>	<i>2</i>
<i>2 Onderzoekend leren</i>	<i>2</i>
<i>3 Leren onderwijzen</i>	<i>3</i>
<i>4 Competenties als vermogen</i>	<i>3</i>
<i>5 Kennis als vermogen en als gestructureerde betekenis</i>	<i>4</i>
<i>6 Werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen</i>	<i>4</i>
<i>7 De leerwerkgemeenschap binnen de werkplekleeromgeving</i>	<i>5</i>
<i>Literatuur</i>	<i>7</i>

Inleiding

De visie die Hogeschool de Kempel aan haar onderwijs ten grondslag legt is besloten in haar mission statement ‘mensen verbinden die leren een warm hart toedragen’ (Hogeschool de Kempel, 2004).

Sinds enkele jaren vormt onderzoek op en door het hoger beroepsonderwijs naast onderwijs de tweede pijler. Hogescholen hebben daarvoor lectoraten ingericht.

De visie op onderzoek van de Hogeschool ligt besloten in het leidende motto van het Kempellectoraat ‘samen kennis delen is samen kennis vermenigvuldigen in voortdurende verandering’ (Popeijus et al., 2007).

In het voorliggende document over onderzoekend leren onderwijzen in leerwerk gemeenschappen, werken we de uitgangspunten uit die voortvloeien uit beide motto’s waarbij we deze onderling verbinden.

De uitwerking begint met de omschrijving van wat wij onder leren verstaan (§ 1) en welke uitgangspunten daar gezien beide motto’s uit voortvloeien.

We gaan uit van een onderzoekende en ontdekkende manieren van leren. In § 2 werken we dat onderzoekende leren uit, waarbij we aan de systematische manier van werken die onderzoekend leren impliceert, het denk- en handelingsmodel ROTOR ten grondslag leggen.

Het leren waar we hier over spreken, heeft in het bijzonder betrekking op leren onderwijzen (§ 3). Bij het leren onderwijzen gaat het om het verwerven van competenties (§ 4) met kennis (§ 5) als centraal begrip.

Voor het leren en het leren onderwijzen van de aanstaande leraar zijn authentieke beroepssituaties nodig waarvoor de ‘partners in leren’ werkplekleeromgevingen inrichten (§ 6). Leren is een individueel proces, dat niemand voor de lerende kan doen.

Toch is om tot leren in staat te zijn altijd een (sociale) omgeving nodig. Voor de aanstaande leraar vindt dat samen leren binnen die werkplekleeromgevingen plaats in leerwerk gemeenschappen (§ 7).

1 Leren als ontwikkelingsproces

Onder leren verstaan we hier vormen van onderzoeken en verwerken van (nieuwe) informatie op basis waarvan de lerende nieuwe kennis construeert en reeds aanwezige kennis, vaardigheden of houdingen aanvult of aanpast.

Dat leren vindt steeds plaats in een sociale en culturele gemeenschap (A. Brown & Palincsar, 1989; J. S. Brown et al., 1989). De lerende construeert zelf actief kennis in interactie met anderen en met zijn omgeving (Teurlings et al., 2006).

Die constructie gebeurt door aan die informatie via interpretatie en reflectie betekenis toe te kennen. Leren is daarmee betekenisvol leren. In onderwijsleersituaties is bovendien vaak sprake van systematisch en doelgericht cyclisch leren.

Voor het leren van de aanstaande leraar volgt uit deze omschrijving dat aan het begrip leren drie onderling samenhangende componenten zijn te onderscheiden.

a) *Resultaatgebondenheid (doel en opbrengst)*. Op de eerste plaats is aan het leren van een aanstaande leraar altijd een 'doel' en als dat is bereikt, een zekere 'opbrengst' verbonden. Dit resultaat heeft betrekking op de te bereiken (start)bekwaamheden voor een beginnend leraar basisonderwijs. In de onderzoeksliteratuur is het begrip 'resultaatgebonden leren' weinig gebruikelijk. Doorgaans is leren vooral gerelateerd aan verandering in casu uitbreiding en aanpassing van kennis-, vaardigheden of houdingen (Geldens, 2007).

b) *Professionele (opleidings)context (inhoud en vorm)*. Deze component is te zien als een verbijzondering van de voorgaande resultaatgebondenheid. Hij laat zich omschrijven als de doelgerichtheid van het leren, zowel procesmatig als inhoudelijk, op het verwerven 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 (onderzoekend) leren zien we als de kern van het leren onderwijzen.

c) *Leren als activiteit (proces)*. Leren als activiteit verwijst in het bijzonder naar de leerprocessen die voortdurend 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 et al., 2000; De Corte, 1996; Jong & Biemans, 1998; Shuell, 1988; Verschaffel & De Grote, 1998). Bovendien vatten wij leren op als een levenlang voortgaand ontwikkelingsproces.

2 Onderzoekend leren

Kern van leren is zoeken en onderzoeken. Onderzoekend leren is nauw verwant aan ontdekkend leren. De lerende construeert nieuwe kennis op basis van informatie die hij in een open, soms experimentele, leerwerkomgeving verzamelt. In onze omschrijving van onderzoekend leren voegen we aan dat ontdekkende aspect, nadrukkelijk een structurele werkvorm toe 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. Toegespitst op (samen) onderzoekend leren en werken in het onderwijs leidt de uitwerking van deze denkstappen tot het dynamische denk- en handelingsmodel ROTOR (Geldens & Popeijus, 2007):

- 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.

Elke aanstaande leraar die bewust op een onderzoekende manier wil leren onderwijzen zal dergelijke denkstappen nodig hebben om systematisch voor hem of haar onbekende en dus nieuw te leren kennis, vaardigheden en houdingen eigen te maken.

3 Leren onderwijzen

Leren onderwijzen omschrijven we als een proces dat bestaat uit een functioneel en georganiseerd geheel van leeractiviteiten van de aanstaande leraar, dat is gericht op het bereiken van de startbekwaamheden die voor een beginnend leraar zijn vereist (vgl. Lodewijks, 1993). De functie, inhoud en vormgeving van dit leren onderwijzen en de daaruit voortvloeiende bepaling van de te leren kennis, vaardigheden en houdingen, geven mede richting aan de inrichting van de werkplekleeromgeving.

Voor de inrichting van de werkplekleeromgeving is de veronderstelling aannemelijk dat het doel steeds bepalend is voor de keuzes die gemaakt worden wat betreft de inhoud en de vormgeving. Hoewel leren eveneens kan plaatsvinden tijdens minder doelgerichte en bewuste activiteiten ligt bij leren onderwijzen de nadruk op de doelgerichte activiteiten. Dit omdat het leren onderwijzen van de aanstaande leraar er uiteindelijk altijd op is gericht binnen een bepaalde periode aan vastgestelde startbekwaamheidseisen voor het beroep van leraar te voldoen. De uitwerking van die eisen wordt gestuurd door het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel (Stb. 2005, 460) waarin de bekwaamheid tot het geven van onderwijs is gerelateerd aan zeven competenties.

4 Competenties als vermogen

De bekwaamheid tot het geven van onderwijs omvat a) de interpersoonlijke competentie; b) de pedagogische competentie; c. de vakinhoudelijke en didactische competentie; d) de organisatorische competentie; e) de competentie in het samenwerken met collega’s; f) de competentie in het samenwerken met de omgeving; en g) de competentie in reflectie en ontwikkeling. In navolging van (Wouda & Snoek, 2003) omschrijven we een competentie of bekwaamheid 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.

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). Vanuit de op competenties gerichte benadering benadrukken we tevens de zelf-verantwoordelijkheid van de aanstaande leraar voor diens eigen leren.

5 Kennis als vermogen en als gestructureerde betekenis

Kennis laat zich op vele manieren omschrijven (Weggeman, 1997). In grote lijnen is daarin een tweedeling herkenbaar.

Op basis van die tweedeling omschrijven we kennis enerzijds als het vermogen om aan informatie, ervaringen, vaardigheden, houdingen betekenis toe te kennen.

Anderzijds verstaan we onder kennis het geheel van betekenisvol gestructureerde begrippen, vaardigheden, werkwijzen dat richting geeft aan het handelen.

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 leert dan en maakt deze informatie 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.

Kincheloe (, 1991) benadrukt dat de eigen bekwaamheid, ervaringen en behoeften nadrukkelijk (of mede) als uitgangspunt dienen te worden genomen bij de professionele ontwikkeling van leraren. Hij stelt daarmee de professionele ontwikkeling van leraren centraal. Ook Bergen et al. (, 2000) zien het gebruiken van de eigen kennis en ervaringen van leraren als belangrijk uitgangspunt voor leren. De werkplek binnen de werkplekleeromgeving is te beschouwen als een praktijkleerplaats (Koot & Dekker, 1999). Het leren onderwijzen op de werkplek kunnen we op die manier ook omschrijven als het leren in de authentieke context van het werk. Wanneer de hogeschool en basisschool zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor het leren onderwijzen van de aanstaande leraar en voor deze een specifieke leer- en werkomgeving in willen richten, is sprake van een werkplekleeromgeving.

6 Werkplekleeromgevingen voor het leren onderwijzen

Een werkplekleeromgeving omvat een leer- en werkomgeving waarin een lerende vanuit authentieke beroepssituaties in een cyclisch proces van samen werken en samen onderzoeken, leert van en over het werk en het werken.

Een werkplekleeromgeving omvat daarbij voor ons meer dan alleen het leren op de werkplek. Bovendien is hier de lerende op de eerste plaats een aanstaande leraar die binnen een daartoe ingerichte werkplekleeromgeving leert van en over het onderwijs en het onderwijzen.

Onder een werkplekleeromgeving verstaan wij hier een door basisschool en hogeschool ingerichte leer- en werkomgeving waarbinnen aanstaande leraren in een competentiegericht leerwerktraject de voor het beroep benodigde bekwaamheden kunnen verwerven in een wisselwerking tussen leren en werken (Geldens, 2007).

Een werkplekleeromgeving kenmerkt zich 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 die gezamenlijke gerichtheid op het leren van en over het werk en het werken, op het leren van en over het onderwijs en het onderwijzen, spreken we van een leerwerk gemeenschap.

7 De leerwerk gemeenschap binnen de werkplek leeromgeving

De mensen binnen elke werkplek leeromgeving zijn als sociale groep betrokken op elkaar en meer specifiek op elkaars leren en leren onderwijzen. Uitgangspunt is dat wanneer een groep mensen, gericht op een gemeenschappelijk doel, samen willen leren en werken binnen een authentieke en professionele onderwijs setting er sprake is van een leerwerk gemeenschap. Vanuit individueel oogpunt is ieder primair zelf-verantwoordelijk voor het eigen leren. Leren en ontwikkelen is ook een individuele zaak. Niemand kan voor een ander leren. Maar om zelf te kunnen leren zijn altijd anderen nodig. Dat betekent dat voor ons de deelnemers van een leerwerk gemeenschap als sociale groep mede-verantwoordelijk zijn 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 leerwerk gemeenschap. Leren onderwijzen impliceert een involveren in het beroep van onderwijzer. Leerwerk gemeenschappen voor het leren onderwijzen bestaan steeds 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.

De leerwerk gemeenschap bestaat uit een groep mensen die werkzaam zijn in hetzelfde domein. Zij delen een belang of hartstocht voortkomend uit dat domein; en ondernemen vanuit optimalisatie vraagstukken of ontwikkelingsdoelen gezamenlijke activiteiten om dat wat zij doen te verbeteren of te veranderen. In die zin vormen zij als 'kenniskring' met elkaar tevens een kennissamenleving (Pieters & Vries, 2005).

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 voor ons steeds partners in werken en leren. Voor bewuste samenwerking en wederkerigheid binnen een leerwerk gemeenschap zijn daarmee afspraken over een (smart omschreven) gemeenschappelijke en integrale doelstelling of ambitie onontbeerlijk.

Bij het leren binnen de leerwerk gemeenschap gaan we bovendien uit van een leren van alle betrokkenen binnen deze gemeenschap (Geldens, 2007). Het onderzoekend leren binnen de leerwerk gemeenschap houdt tegelijkertijd samenwerkend leren in. We benadrukken hier het meerledige, integrale en systematische karakter van samenwerkend leren en onderzoeken. Bij samenwerkend leren vormt het samen delen van (nieuwe) kennis door wederzijdse communicatie een kern. 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.

Samen leren zien we vooral als een samenwerkend leren. Uitgangspunt voor ons is het integrale karakter waarbij samenwerkend en onderzoekend leren en leren onderwijzen en professionele ontwikkeling hand in hand gaan met onderwijsontwikkeling en onderwijsonderzoek. Die integraliteit betreft het inhoudelijke leren van alle betrokkenen zowel als de vormgeving daarvan. De deelnemers verwerken individueel en gezamenlijk nieuw verkregen informatie (waaronder onderzoeksresultaten) 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.

Tot slot

In de hier beschreven uitwerking gebeurt het op zich individuele leren, dus altijd in een context waarbinnen alle actoren van, aan, door en met elkaar leren. Leren is daarmee samen leren. Het omvat voor alle erbij betrokken actoren doelgerichte activiteiten die zijn gericht het ontwikkelen en delen van kennis, vaardigheden en houdingen. De deelnemers zijn daar voor zichzelf zowel als voor elkaar verantwoordelijk voor. Op die wijze samen concreet uitwerking geven aan en samen verantwoordelijk zijn voor het motto: mensen verbinden die leren een warm hart toedragen.

Literatuur

- 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.
- 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.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- De Corte, E. (1996). Actief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen. *Impuls*, 26(4), 145-156.
- Geldens, J. J. M. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs (Proefschrift)*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Geldens, J. J. M. & Popeijus, H. L. (2007). *De ROTOR-cyclus. Denk- en ontwikkelingsmodel en kern van ontwikkelingsbegeleidend onderzoek* (visiestuk, 5e druk). Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Hogeschool de Kempel. (2004). *Strategisch beleid 2004 - 2007 (definitieve versie)*. 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.
- Kincheloe, J. L. (1991). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Palmer Press.
- Koot, A. N. G. J. & Dekker, F. d. (1999). *Leren en opleiden op de werkplek*. 's-Hertogenbosch: Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra.
- Lodewijks, J. G. L. C. (1993). *De kick van het kunnen: over arrangement en engagement bij het leren*. inaugurele rede, MesoConsult, Tilburg.
- Onderwijsraad. (1998). *Startbekwaamheden leraar primair onderwijs*. 's-Gravenhage: Onderwijsraad.
- 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. L., Geldens, J. J. M., Venrooij, A. J. v., Lemmen, M. & Coenders, F. (2007). *Uitgangspunten en kenmerken van leren in leerwerk gemeenschappen (Lectoraatsplan)*. Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.
- Shuell, T. J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.
- SLO-VSLPC. (1997). *Startbekwaamheden leraar primair onderwijs*. Utrecht: Stichting Leerplanontwikkeling/Vereniging Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra.
- Teurlings, C., Wolput, B. v. & Vermeulen, M. (2006). *Nieuw leren waarderen. Een literatuuronderzoek naar effecten van nieuwe vormen van leren in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Schoolmanagers_VO.
- 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: Samson H.D. Tjeenk Willink.
- Weggeman, M. (1997). *Organiseren met kennis*. Schiedam: Scriptum.
- Wouda, S. & Snoek, M. (2003). *Competentiegericht leren en begeleiden. Competentiegericht bewijzen en beoordelen. Assessment & portfolio in de opleiding*. 's-Gravenhage: Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap, HBO-raad.

Citeertitel:

Popeijus, H. L. & Geldens, J. J. M. (2007). *Onderzoekend leren onderwijzen in leerwerk-gemeenschappen* (visiestuk, 1e druk). Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.

Uitgave:

Kempellectoraat
pedagogische Hogeschool de Kempel

Secretariaat:

Marina Mittemeijer

Telefoon en web:

0492 - 514400
lectoraat@Kempel.nl
www.kempel.nl (doorklikken: lectoraat)

Postadres:

Kempellectoraat
Hogeschool De Kempel Deurneseweg 11
5709 AH Helmond