

Voeding voor onderzoekende professionaliteit

Praktijkvoorbeeld van werken aan onderzoekend vermogen in de lerarenopleidingen

Niek van den Berg, Aeres Hogeschool Wageningen
Madelon de Beus, Aeres Hogeschool Wageningen

Zoals in de bijdrage van Geerdink in dit katern al is toegelicht, heeft onderzoek in hogescholen de afgelopen jaren steeds nadrukkelijker een plaats gekregen. De instelling van lectoraten in 2001 is een belangrijk moment in die ontwikkeling. In toenemende mate speelt onderzoek een rol bij de verbetering van de onderwijskwaliteit en professionalisering van docenten in het hbo en bij de innovatie van het werkveld (zie ook Onderwijsraad, 2014). De rol van onderzoeker is nadrukkelijker een van de rollen van hogeschooldocenten en daarmee ook van lerarenopleiders.

Onderzoekend en transdisciplinair vermogen in de lerarenopleiding

Voor lerarenopleiders wordt expliciet de rol van onderzoeker als verbredingsdomein benoemd (HBO-raad, Vereniging Hogescholen, 2011; VELON, 2012; Lunenberg, Dengerink, & Korthagen, 2013). In de Kennisbasis voor leraren ligt het accent op een onderzoekende houding en onderzoekende benadering van de eigen onderwijspraktijk. Werken vanuit een onderzoekende houding en onderzoek doen zijn twee aspecten van onderzoekend vermogen, naast het toepassen van onderzoek in de eigen werkpraktijk (Andriessen, 2014). Voor opleiders voegt Van den Berg (2016) nog een vierde element toe: anderen ondersteunen in de ontwikkeling van hun onderzoekend vermogen (Nijenhuis et al., 2015; OOB, 2015). Dat geldt overigens zowel voor lerarenopleiders als voor andere opleiders in het hbo. En het geldt bijvoorbeeld ook voor docenten in het vo en mbo, omdat hun leerlingen onderzoekend vermogen nodig hebben als burger, beroepsbeoefenaar en deelnemer aan vervolgonderwijs.

Onderzoekend vermogen maakt integraal deel uit van de professionele identiteit van lerarenopleiders (Simons, Lengkeek, Ruijters, & Geijssel, 2015) en moet dus altijd worden gezien in relatie tot andere kwaliteiten zoals ontwikkelaar, pedagoog, didacticus, begeleider, teamlid, lerende. Tegelijkertijd weten we dat niet iedere lerarenopleider ook daadwerkelijk en regelmatig onderzoek doet of anderszins onderzoekend vermogen praktiseert. Hoe zorg je er nu voor dat onderzoekend vermogen in de lerarenopleiding zodanig vanzelfsprekend is, dat 'de onderzoekende docent (in opleiding)' en 'de onderzoekende lerarenopleider' tautologieën worden? Hieraan werken betekent werken aan rolontwikkeling van lerarenopleiders, studenten, docenten én onderzoekers. Waar opleiders en docenten (in opleiding) onderzoekend vermogen zouden moeten ontwikkelen, zouden onderzoekers naast hún onderzoekend vermogen specifiek ook hun vermogen tot interactief werken in co-creatie moeten ontwikkelen. Van den Berg (2016) schaaft dit vermogen onder transdisciplinair vermogen, over de grenzen van onderzoek en opleiding heen.

Hoe werkt Aeres Hogeschool Wageningen (AHW) in de eigen lerarenopleiding aan een versterking van het onderzoekend vermogen van lerarenopleiders en studenten? De komst van lectoren had en

heeft daarin een belangrijke rol, maar er is nadrukkelijk meer voor nodig om een en ander te borgen in de gehele organisatie.

Eén vogel maakt nog geen lente

Toen AHW in 2002 (toen nog Stoas) begon met het eerste lectoraat kwam het woord 'onderzoek' niet voor in de organisatie. Toch werd er wel onderzoek gedaan, gericht op het ontwikkelen van een duurzaam curriculum. In 2006 kwam de tweede lector, met de verwachting dat de docenten zelfstandig onderzoek konden doen. Echter de vraag goed articuleren en de onderzoeksvraag bepalen, het planmatig verzamelen van data en die ook weer op een goede manier verwerken was niet de gangbare praktijk en navolgbaar beschrijven wat er gedaan was bleek een volgende drempel. Vanaf het moment dat er in 2011 drie lectoren waren, werd onderzoek in de organisatie serieuzer genomen, al beschouwden velen lectoren en onderzoek nog wel eens als een 'speeltje' van de directie. Waar die ene eerste lector het begin van de lente was, brak de echte lente pas rond 2013 door. Met de validatie (VKO, 2013) van het onderzoek en kwaliteitssysteem werd ook de positie van onderzoek in de faculteit erkend. Dat heeft bijgedragen aan de verdere ontwikkeling van de onderzoekende cultuur.

Hoe kun je onderzoekend werken leren met elkaar? En wat is daarvoor nodig?

Om onderzoeken en onderzoekend werken in lerarenopleidingen verder te borgen, zou je moeten werken aan

- ▶ een cultuur waarin onderzoekend vermogen als vanzelfsprekend is ingebed,
- ▶ organisatorische randvoorwaarden voor onderzoekend werken door opleiders en studenten in de opleidingen, en
- ▶ zichtbaar profijt van onderzoek en onderzoekend vermogen voor de lerarenopleiding en scholen: de lerarenopleider en student moeten er beter van worden en zo ook de leraren en leerlingen in de scholen waarvoor we opleiden.

Om die onderzoekende cultuur en dat onderzoekend werken een stap verder te brengen is professionalisering en een verandering van de professionele identiteit van de lerarenopleiders nodig. Professionalisering kreeg onder meer vorm door vijf kenniskringplaatsen voor een dag in de week in te zetten voor docenten die onderzoek willen (leren) doen. Met een eigen vraag, aansluitend aan het onderzoeksprogramma kan een docent aan de slag. In de kenniskring voeren docent-onderzoekers en lectoren het professionele gesprek over onderzoeksvragen, je ontwikkeling tot onderzoeker en de betekenis daarvan voor je verdere werkpraktijk.

Meer onderzoekende opleiders bezochten nationale en internationale congressen voor practitioners en researchers, zoals de ORD (Onderwijs Research Dagen) en de EAPRIL-Conferentie (European Association for Practitioner Research on Improving Learning), aanvankelijk als deelnemer, inmiddels als presentator. Zij schreven papers, maakten posters en presenteren hun onderzoek. Dit is zowel een uiting van de zich ontwikkelende opleiders en de onderzoekscultuur, als een impuls daarvoor.

De ontwikkeling en uitvoering van de masteropleiding Leren en Innoveren (MLI), heeft aanzienlijk bijgedragen aan het verder ontwikkelen van de onderzoekscultuur en het onderzoekend werken. De MLI is nadrukkelijk ingebed in de faculteit, met directe verbindingen met de bacheloropleidingen en de kenniskring: docenten in de MLI werken ook in de bachelor en zijn actief in de kennis-

kring, en lectoren zijn actief in de master en de kenniskring. De MLI is bedoeld voor professionals met minimaal twee jaar werkervaring (in scholen, instellingen en bedrijven) en heeft het karakter van een professionaliseringstraject waarin praktijkgericht onderzoek en innovatie(ambities) in nauwe samenhang verbonden zijn met de vraagstukken in ieders werkpraktijk. De mogelijkheden tot innovatie op de werkplek worden tijdens de opleiding verkend en verdiept met behulp van praktijkgericht onderzoek en op basis van wetenschappelijke literatuur (MLI, 2017). Bijbehorende methoden en technieken van praktijkgericht onderzoek maken nadrukkelijk onderdeel uit van het curriculum en de kwalificatie-eisen. Zo wordt bijvoorbeeld de internationale week vormgeven rond een internationaal congres (de recentste jaren de EAPRIL-Conferentie) en maakt de onderzoeksthesis onderdeel uit van het examen.

**Een
BasisKwalificatie
Onderzoekend
Vermogen.**

Onderzoek in de bachelor lerarenopleidingen was echter nog steeds niet geëxpliciteerd en geen vanzelfsprekendheid. Dit leidde in 2014 tot de instelling van de Onderzoeksgroep Onderzoek in de Bachelor (OOB). Deze groep ontwikkelde op basis van verkennend onderzoek het visiedocument *Vanzelfsprekend Nieuwsgierig*, waarin onderscheid wordt gemaakt tussen methodische adequaatheid, praktische relevantie én transformatieve werking van onderzoekend vermogen voor de student zelf en zijn/haar opdrachtgever (Nijenhuis et al., 2015; OOB, 2015). De OOB gingen naar aanleiding van dit visiedocument intern en extern in gesprek. De gefragmenteerde aandacht in het curriculum voor leren onderzoek doen, maakt nu stap voor stap plaats voor een samenhangend leerlint waarmee studenten op verschillende plekken en momenten verschillende aspecten van onderzoekend vermogen kunnen ontwikkelen.

Een vergelijkbare ontwikkeling van (leren) onderzoek doen in smalle zin naar het ontwikkelen van onderzoekend (en transdisciplinair) vermogen in brede zin is er in het professionaliseringsaanbod voor lerarenopleiders van AHW. De aanvankelijke leergang Methoden en Technieken van onderzoek (met een algemeen deel en twee delen over kwalitatief en kwantitatief onderzoek) is doorontwikkeld tot een programma voor een BasisKwalificatie Onderzoekend Vermogen (BKOV) (AHW, 2016). De onderdelen hiervan zijn diverser, korter en nog dichterbij de eigen werkpraktijk van lerarenopleiders. Zo is het mogelijk om een lector aan te laten schuiven bij een teamoverleg, is er een module van 40 uur waarin collega's een klein onderzoek doen in hun eigen werkpraktijk en zijn er workshops/intervisiebijeenkomsten over het leren begeleiden van de ontwikkeling van onderzoekend vermogen van studenten (waaronder onderzoeksbegeleiding). Het belang daarvan neemt toe, omdat ook de aandacht voor onderzoekend vermogen en onderzoek in het curriculum gericht op de ontwikkeling tot Onderzoekende Professional toeneemt.

De kennisbasis voor lerarenopleiders is geactualiseerd (Velon, 2017) en is opgebouwd uit zeven thema's, waarvan onderzoek naar en door lerarenopleiders en hun opleidingen er een is. De professionele identiteit van de lerarenopleider verandert mee met die kennisbasis van de opleider. Door - binnen een dynamische context waarvan opleidingsscholen deel uitmaken en steeds nieuwe vraagstukken aan de orde zijn - tegelijkertijd het onderzoekend vermogen van de opleiders te blijven ondersteunen en een leerlint onderzoekend vermogen te ontwikkelen en te onderhouden, ontstaat er een vruchtbare wisselwerking tussen student, opleider, kennisbasis, en opleidingsprogramma binnen de opleiding en in de scholen. De student, opleider en scholen worden er 'beter' van: het ontwikkelen van een onderzoekende houding in de ecologie van de lerarenopleidingen, de samen

werking en interacties tussen de lerende, de opleider en de leeromgevingen, gaan organisch samen op.

Dat aandacht voor onderzoekend vermogen zichtbaar profijt oplevert wordt onder meer zichtbaar in de expliciete waardering van collega's voor het programma BKOV. Direct met collega's (lectoren en lerarenopleiders uit zowel de bachelor- als de masteropleiding, waaronder promovendi) aan de hand van concrete begeleidingscasussen in gesprek gaan over onderzoeksbegeleiding en het ontwikkelen van onderzoekend vermogen, maakt zowel de handelingsverlegenheid als oplossingsrichtingen duidelijk. Daarbij zijn het cyclische en dynamische karakter van praktijkgericht onderzoek doen en de tweezijdige relatie met het ontwikkelen van een onderzoekende houding nadrukkelijke gespreksthema's. En het feit dat niet alleen lerarenopleiders maar ook lectoren zelf aan hun eigen onderzoek werken tijdens BKOV, draagt eraan bij dat collega's ervaren dat er altijd wel wat te verbeteren blijkt te zijn als je er samen naar kijkt, en dat die interactie dus een sleutelfactor is.

Ook bij studenten is zichtbaar profijt te zien. In de bachelor- en masteropleidingen lopen de NSE-scores voor aandacht voor onderzoek op, heeft het visitatiepanel voor de accreditatie bachelor zich positief uitgesproken over de ontwikkeling en scoort de masteropleiding hoger dan het landelijk gemiddelde. In de bachelor lerarenopleidingen is in het curriculum het onderdeel 'De Onderzoekende Professional' opgenomen, waarmee praktijkonderzoek doen voor studenten een duidelijk zichtbare plek heeft gekregen. Docenten organiseren moderatiebijeenkomsten waarin zij ervaring en kennis uitwisselen over het begeleiden van onderzoek. En alumni van de MLI laten tijdens alumnibijeenkomsten en in onderzoek vanuit het lectoraat Grenspraktijken van opleiders en onderzoekers weten hoe de opleiding heeft bijgedragen aan hun rolontwikkeling als onderzoekende innovator van leren. Een rol die ook binnen hun eigen organisaties wordt gewaardeerd, al zijn er wat dat betreft ook nog wel stappen te zetten (MLI, 2017, p.22).

Bachelorstudenten van de lerarenopleiding doen sinds 2015 een afstudeeropdracht waarin onderzoek doen als onderzoekende professional gekoppeld is aan hun werkplek-praktijk. Daarmee wordt er ook een verbinding gemaakt met de (v)mbo-scholen. Voor docenten van die scholen bieden we de mogelijkheid om deel te nemen in de kenniskring en zij participeren in onderzoek dat met de lectoraten wordt gedaan. Daar komt steeds beter van de grond. Daarnaast kunnen zij deelnemen aan masterclasses en symposia die vanuit de lectoraten worden aangeboden.

Slotbeschouwing

We hebben in het voorgaande laten zien hoe bij AHW de aandacht voor onderzoek gaandeweg overgaat in aandacht voor onderzoekend vermogen en dat ook transdisciplinair vermogen in beeld is. In de curricula van de opleidingen, in de professionalisering van opleiders en in de kenniskring wordt zichtbaar hoe de organisatie hier vorm aangeeft. We verwachten dat hierdoor simpel grensverkeer tussen onderwijs en onderzoek (heen-en-weer even oversteken en dan gauw terug naar je eigen ecosysteem) vermindert en dat grenspraktijken groeien, bijvoorbeeld in de vorm van nu al veel voorkomende partnerschappen tussen lerarenopleiders, docenten en onderzoekers die samen een weerbarstig praktijkvraagstuk te lijf gaan. En we verwachten een verdere ontwikkeling van nieuwe grenspraktijken met lerarenopleiders, docenten en onderzoekers in een symbiotische relatie waarin wie wie is, niet meer goed te zien is, of zelfs niet relevant, omdat onderzoekend en transdisciplinair vermogen van opleiders en onderzoekers vanzelfsprekend zijn.

Referenties

- AHW. (2016). *Van MTO naar BKO.V*. Wageningen: Aeres Hogeschool Wageningen.
- Andriessen, D. (2014). *Praktisch Relevant én Methodisch Grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO*. Utrecht: Hogeschool van Utrecht.
- De Bruijn, E., & Westerhuis, A. (2013). Pendelen tussen theorie en praktijk: over rolvastheid en rolontwikkeling. In: De Jong, H. de, Tops, P., & Land, M. van der (red.). *Prikken in praktijken. Over de ontwikkeling van praktijkonderzoek*. Den Haag: Boom/Lemma, 25-45.
- HBO-raad, Vereniging Hogescholen. (2011). *Generieke kennisbasis tweedegraads lerarenopleidingen*. Den Haag: HBO-raad, Vereniging Hogescholen.
- Lunenburg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Master Leren en Innoveren (2017). *Kritische zelfreflectie*. Wageningen: AHW.
- Nijenhuis, E., Van Benthum, N., Damman, B., Frijters, S., Spreeuwenberg, L., & Van der Ven, T. (2015). *Research ability in (teacher training for) vocational education in the Netherlands*. Present and Discuss Session at EAPRIL Conference, Luxemburg, November 25-27.
- Onderwijsraad (2014). *Meer innovatieve professionals*. Den Haag: Onderwijsraad.
- OOB (Onderzoeksgroep Onderzoek in de Bachelor) (2015). *Vanzelfsprekend nieuwsgierig*. Wageningen: Stoas Wageningen/Vilentum Hogeschool.
- Simons, R.-J., Lengkeek, M., Ruijters, M., & Geijssel, F. (2015). *Professionele identiteit in deeltijdlerarenopleidingen*. Wageningen: Stoas Wageningen/Vilentum Hogeschool.
- Van den Berg, N. (2016). *Grenspraktijken. Opleiders en onderzoekers in ontwikkeling (openbare les)*. Wageningen: Stoas Wagening/Vilentum Hogeschool.
- VELON (2012). *Kennisbasis*. Op 6 juni 2016 verkregen van <http://www.lerarenopleider.nl/velon/kennisbasis/>.
- VKO (2013). *Validatierapport Kwaliteitszorg Onderzoek Stoas Wageningen/Vilentum Hogeschool*. Den Haag: VKO.

