

De drie kerntaken van lectoren in het hbo

Praktijkgericht onderzoek met meervoudige impact

Niek van den Berg, Aeres Hogeschool Wageningen
Gerda Geerdink, Hogeschool Arnhem en Nijmegen ¹

Samenvatting

Het inrichten van landelijke expertise- of kenniscentra wordt vaak genoemd als middel om het praktijkgericht onderwijsonderzoek in de lerarenopleidingen van hogescholen te versterken en meer te positioneren, zichtbaarder te maken (Kaldewaij & Slotman, 2016; Vereniging Hogescholen, 2015). Het gevaar van dergelijke centra is dat er te veel nadruk wordt gelegd op slechts één van de kerntaken van lectoraten in het hbo en de andere twee veronachtzaamd worden. Als Netwerk Lectors Lerarenopleidingen pleiten we daarom voor het inrichten van netwerken waarin optimaal en in samenhang aan alle kerntaken kan worden gewerkt.

In dit hoofdstuk gaan we eerst in op de drievoudige taakstelling van praktijkgericht onderzoek in het hbo. Bij hun aanstelling kregen lectoren de opdracht bij te dragen aan 1) de verdere ontwikkeling en professionalisering van de lerarenopleidingen, 2) de innovatie van de onderwijspraktijk/het werkveld (primair onderwijs, voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs) en 3) de ontwikkeling van kennis. We beschrijven de opbrengsten van de afgelopen vijftien jaar, die niet verloren mogen gaan. Vervolgens bespreken we hoe dit praktijkgericht onderzoek nog sterker kan. Wat vraagt dit van lectoren c.q. lectoraten en hun partners en welke organisatievormen passen daarbij? We benoemen richtinggevende criteria die kunnen bijdragen aan de vormgeving en versterking van 'netwerken' waarin praktijkgericht onderzoek, lerarenopleidingen en het onderwijswerkveld samenkomen en zichtbaar zijn.

Inleiding

De lerarenopleidingen hebben tot taak om bij te dragen aan kwalitatief goed onderwijs. Dat doen ze door samen met scholen en andere maatschappelijke partners (zoals voor- en vroegschoolse educatie, jeugdzorg, sport en cultuur, vervolgonderwijs en aan beroepsonderwijs gelieerd bedrijven en organisaties) goede leraren op te leiden, bij te dragen aan de professionalisering van zittende leraren en te werken aan innovatie van de onderwijspraktijk. Het praktijkgericht onderzoek in het hbo speelt daarbij een belangrijke rol. In de afgelopen vijftien jaren is die onderzoeksfunctie sterk ontwikkeld, door onder meer de aanstelling van lectoren, het inrichten van kenniscentra binnen hogescholen, en stimuleren dat het aantal masteropgeleide en gepromoveerde docenten toeneemt. Het aandeel 'onderzoeksactieve staf' groeit, maar is vergeleken met andere kennisinstellingen zoals universiteiten toch relatief klein. Slechts iets meer dan twintig procent van de docenten is voor minder dan een kwart van hun aanstelling betrokken bij het onderzoek (Onderwijsraad, 2014). In een evaluatieve studie naar de stand van zaken van het praktijkgericht educatieonderzoek stellen Leijnse en Siersma (2014) vast dat het praktijkgericht onderzoek van hogescholen zich concentreert op leeronderzoek van studenten en evaluatieonderzoek naar de eigen onderwijspraktijk. De resultaten van dit soort onderzoek zijn volgens hen te weinig generaliseerbaar. Er wordt door het praktijkgericht onderzoek te weinig gevalideerde, generiek bruikbare kennis ontwikkeld en daardoor te weinig bijgedragen

aan theorievorming. De onderzoeksfunctie in het hbo zou versterkt moeten worden, zo stellen onder meer de Onderwijsraad (2014) en de Vereniging Hogescholen (2015; 2016). Over hoe dat zou kunnen, leven ideeën, die volgens het Netwerk Lectoren Lerarenopleidingen (2017) verder moeten worden doordacht en geconcretiseerd.

De drie kerntaken van lectoren

Om zicht te krijgen op de vraag hoe het praktijkgericht onderzoek binnen het hbo versterkt kan worden, nemen we de kerntaken van lectoren als vertrekpunt. De aanstelling van lectoren met hun driedelige taak was het instrument dat moest leiden tot versterking en verdere ontwikkeling van het praktijkgericht onderzoek binnen het hbo (Leijnse, Hulst, & Vromans, 2006, 2007).

Sinds de instelling van lectoraten in 2001 is de opdracht van lectoren samen te vatten in drie met elkaar samenhangende kerntaken:

- 1 bijdragen aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs binnen hogescholen en de professionalisering van hogeschooldocenten;
- 2 bijdragen aan de innovatie van het werkveld;
- 3 bijdragen aan het ontwikkelen van kennis.

Door het werken aan deze drie kerntaken heeft het praktijkgerichte onderzoek lokale, regionale én landelijke (en zo mogelijk internationale) impact. De drie kerntaken krijgen op verschillende manieren vorm, in samenhang met elkaar: innovatie en professionalisering gaan hand in hand, geen onderzoek zonder bijdrage aan de praktijk, geen innovatie zonder (flankerend) onderzoek, et cetera (zie ook Onderwijsraad, 2014).

Kerntaak 1:

Bijdragen aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs binnen hogescholen en aan de professionalisering van hogeschooldocenten

Bij deze kerntaak ligt de nadruk op de bijdrage aan de ontwikkeling van de opleidingen en de professionalisering van lerarenopleiders die daar werkzaam zijn. De lerarenopleidingen hebben de afgelopen jaren een kwaliteitsslag gemaakt, zo blijkt bijvoorbeeld uit de positieve beoordelingen in de visitatierondes in 2014 en 2015. De onderzoeksfunctie heeft daar zeker aan bijgedragen, maar we stellen ook vast dat het proces van samenbrengen van onderwijs en onderzoek nog niet afgerond is. Daarvoor zijn nog te weinig hogeschooldocenten betrokken bij onderzoek (Onderwijsraad, 2014) en ontbreekt in algemene zin nog een onderzoekscultuur binnen de lerarenopleidingen (Boei, Willemse, Geerdink, Kools, & Van Vlokhoven, 2014).

Om die onderzoekscultuur te versterken nemen lerarenopleiders in het kader van hun professionalisering onder meer deel aan daarvoor ontwikkelde professionaliseringsactiviteiten, (onderzoeks)congressen en doen ze praktijkgericht onderzoek, bijvoorbeeld in een kenniskring van een lector. De onderzoekende houding, kennis en vaardigheden die ze (door)ontwikkelen, werken door in hun dagelijkse praktijk met collega's en studenten. Dat kan doordat ze rolmodel zijn als onderzoekende docent of omdat ze onderzoeksinzichten toepassen in hun ontwikkelwerk en onderwijs. Voor de wijze waarop opleidingen onderzoek een plek kunnen geven in het curriculum verwijzen we naar het hoofdstuk van Van Katwijk

en Enthoven in dit katern. Door die inktvlekwerking verbetert de kwaliteit van de lerarenopleidingen en lerarenopleiders, en ontstaat geleidelijk een onderzoekende cultuur binnen de lerarenopleidingen (research-based teacher education) (Tack & Vanderlinde, 2014).

Ook de plek van onderzoek in het curriculum van de lerarenopleidingen is versterkt. Hiertoe zijn lerarenopleiders geschoold (een groot deel heeft een masteropleiding) en worden ze waar nodig opgefrist en ondersteund in het doen en begeleiden van onderzoek, en het bedenken van de betekenis en vormgeving van onderzoek in het curriculum en de hogeschool (Geerdink, Boei, Willemse, Kools, & Van Vlokhoven, 2016; Van Vlokhoven, Kools, Geerdink, Boei, & Willemse, 2013). Het spreekt vanzelf dat er behoefte blijft aan verdere professionalisering bij lerarenopleiders, vooral door zelf onderzoek te doen (Cools, Placklé, & Meeus, 2016; Kools, 2013). Effectieve professionalisering van lerarenopleiders vraagt om een balans tussen individueel en collectief leren. Dat betekent dat er een sociale omgeving gecreëerd moet worden waarin ontmoeting en netwerken mogelijk zijn, en waarbinnen opleiders ook zelf 'in controle' zijn (Van Veen, Zwart, Meijerink, & Verloop, 2010; Vermeulen, 2016). Individueel en collectief, en formeel en informeel leren, kunnen elkaar vooral versterken als opleiders (net als andere lerenden, zie Conley & French, 2014) eigenaarschap ervaren over wat en hoe ze leren.

Kerntaak 2:

Bijdragen aan de innovatie van het werkveld

Het praktijkgericht onderzoek binnen het hbo wordt geacht een bijdrage te leveren aan de innovatie van het werkveld. In het geval van de lerarenopleidingen bestaat het werkveld primair uit scholen, en in het verlengde daarvan eerder genoemde andere partners. Bij de innovatie van het werkveld kan praktijkgericht onderzoek (in en met het werkveld) drie functies vervullen die nauw met elkaar samenhangen: de feedbackfunctie, de ontwerpfunctie en de dialoogfunctie (Ros & Van den Bergh, 2014; Onstenk & Ros, 2016). De feedbackfunctie wil zeggen dat de resultaten van onderzoek de leraar en de school handvatten (feedback) geeft voor het (door)ontwikkelen van het onderwijs. Bij de ontwerpfunctie wordt wetenschappelijke kennis en gesystematiseerde praktijkkennis ingezet bij het (her)ontwerp van onderwijs. De dialoogfunctie houdt in dat het onderzoeksproces de dialoog tussen leraren stimuleert. Deze dialoog in en naar aanleiding van onderzoek over wezenlijke dilemma's in hun onderwijspraktijk bevordert de ontwikkeling van een meer onderzoekende houding en een onderzoekscultuur binnen de school.

Uit evaluatiestudies naar praktijkgericht onderzoek zijn factoren te destilleren die de bruikbaarheid van schoolnabij praktijkgericht onderzoek vergroten en daarmee de kans op daadwerkelijke implementatie van de resultaten én onderwijsverbetering (Teurlings, Den Boer, Vermeulen, Beek, & Ros, 2011; Ros & Ter Beek, 2013). Cruciaal hierbij is de dialoog tussen de onderzoekers en praktijk voorafgaand aan en tijdens de uitvoering van het onderzoek. Van den Berg (2016) spreekt in dit verband over 'transdisciplinair vermogen', nodig om over de grenzen van (onderwijs)praktijk en onderzoek samen te werken. Praktijkgericht onderzoek is te zien als een boundary activiteit, waarbij zowel onderzoekers als praktijkprofessionals



**Praktijkgericht
onderzoek
veronderstelt
een vorm van
co-creatie.**

fungeren als boundary crosser (Snoek, Brekebrede, Hanna, Creton, & Edzes, 2016). Praktijkgericht onderzoek veronderstelt een vorm van co-creatie, waarbij onderzoekers en leraren elkaar nodig hebben om tot de formulering van een relevante vraag te komen, samen het onderzoek zo te ontwerpen dat het optimale voorwaarden voor het onderzoek zelf en voor effectieve interventies creëert, en samen betekenis te geven aan de uitkomsten van het onderzoek voor de praktijk in de school.

Kerntaak 3:

Bijdragen aan het ontwikkelen van kennis

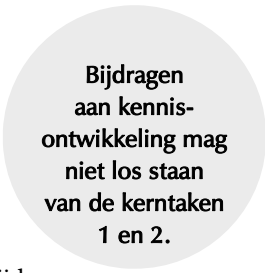
Kerntaak 3 kan worden omschreven als 'een bijdrage leveren aan de theorievorming'. Onderzoek door hogescholen moet volgens Hageman en Andriessen (2016) zeker ook leiden tot kennisontwikkeling:

Ergens in het veld een probleem oplossen is niet voldoende, het praktijkgerichte onderzoek moet leiden tot kennis die een bredere toepassing heeft dan van geval tot geval wordt ontwikkeld. Dat betekent niet dat het onderzoek altijd moet kunnen worden maar wel dat de resultaten door iemand met verstand van zaken getransfereerd moeten kunnen worden naar een andere praktijk (Hageman & Andriessen, 2016, p. 27).

Het gaat om kennis die aansluit bij wat professionele groepen zoals leraren, lerarenopleiders, directies en onderwijsbeleidsmakers nodig hebben om onderwijskundige handelingskeuzes te maken. Het is 'praktische wijsheid' die zich ontwikkelt tussen ervaring en theorie, tussen praktijk en onderzoek (De Jong, De Beus, Richardson, & Ruijters, 2013; Heikkinen, De Jong, & Vanderlinde, 2016; Van den Berg, 2016) en die een landelijk of internationaal bereik heeft, waarbij kennis die bij kerntaak 1 en 2 is ontstaan op een hoger niveau wordt gebracht.

Wanneer kerntaak 3 los gezien wordt van de andere twee kernopdrachten kan een beeld en een praktijk ontstaan van lectoren en hogescholen als 'producenten van gevalideerde kennis' die theorie leveren die in de hbo en het werkveld moet worden toegepast. Met theorie die op deze wijze tot stand komt, wordt de kloof tussen onderwijs en onderzoek eerder vergroot dan verkleind (vgl. Martens, 2010). Het beeld van gescheiden processen van enerzijds kennisontwikkeling of onderzoek en anderzijds onderwijsuitvoering waarbij gebruik wordt gemaakt van die ontwikkelde kennis, lijkt uit te gaan van het regelmatig bekritiseerde RDD-model voor onderwijsontwikkeling: er zijn onderzoekers die kennis ontwikkelen (Research), ontwikkelaars die die kennis vertalen naar handboeken of lesmethoden (Development) en onderwijsprofessionals die die methoden vervolgens in de praktijk toepassen (Diffusion). De roep om meer evidence-based onderwijs en termen als kennistransfer, kennisdisseminatie en kennisbenutting, versterken eigenlijk allemaal het impliciete beeld van eenrichtingsverkeer van onderzoek naar praktijk (vgl. Van den Berg, 2016, p. 16-19).

Denken vanuit een dergelijk eenrichtingsverkeer heeft eveneens het risico in zich dat de derde kerntaak van praktijkgericht onderzoek te veel los komt te staan van de kracht en verworvenheden die in de afgelopen jaren ontwikkeld zijn ten aanzien van de eerste twee taken. Terwijl juist door de drie kerntaken met elkaar te verbinden, door gebruik te maken van dezelfde lokale, complexe en contextgebonden netwerken die centraal staan bij kern-



**Bijdragen
aan kennis-
ontwikkeling mag
niet los staan
van de kerntaken
1 en 2.**

taak 1 en 2, en door nauwe samenwerking met belanghebbenden in de educatieve praktijk, kan praktijkgericht onderzoek maximale impact hebben op de praktijk van opleiding en werkveld. Dat kan leiden tot kennisvorming in, met, voor en door de educatieve praktijk, tot betekenisvolle handelingskennis of praktische wijsheid voor professionals in opleiding en werkveld, tot praktische handreikingen gericht op het verbeteren van de onderwijspraktijk, en tot het oplossen van problemen in de praktijk.

Het verbinden van de drie kerntaken

Het Netwerk van Lectoren Lerarenopleidingen pleit voor een organisatievorm waarin de drie kerntaken verbonden zijn. Verbetering van de opleidingspraktijk, innovatie in het werkveld en kennisontwikkeling moeten hand in hand. Dat kan worden gerealiseerd als praktijk(gericht)-onderzoekers en professionals uit de praktijk in dynamische lokale, regionale en/of nationale organisaties samenwerken. We kiezen voor de naam 'netwerken' die door ons worden gezien als dynamische samenwerkingsverbanden. Vanuit die netwerken wordt praktijkgericht onderzoek verricht dat aansluit bij de vraagstukken uit de praktijk en tegelijkertijd bijdraagt aan de ontwikkeling van context overstijgende, generaliseerbare kennis. Onderzoekers en professionals dragen op die wijze samen bij aan onderzoek met meervoudige impact.

Het bovenstaande sluit niet uit dat geïsoleerd onderzoek geen waardevolle functie kan hebben, maar het benadrukt dat verbinding van kerntaken nodig lijkt om de impact van praktijkgericht onderzoek te versterken. Dat stelt eisen aan de omgeving en organisatiestructuur van die netwerken voor praktijkgericht onderzoek en de verbindingen die daarbij gelegd worden tussen onderzoekers en de professionals uit de - brede - onderwijspraktijk. En dat roept de vraag op hoe dergelijke netwerken er uit kunnen zien. We geven enkele voorbeelden uit onze eigen praktijken.

Een eerste voorbeeld van een dergelijke verbinding is het project 'Professionele identiteitsspanningen' binnen Radiant Lerarenopleidingen, een samenwerkingsverband van negen hogescholen die kennis en kracht bundelen op gebieden als onderwijsontwikkeling en praktijkgericht onderzoek en een gezamenlijk onderzoeksprogramma met als verbindend thema Persoonlijk Meesterschap hebben vastgesteld. Persoonlijk meesterschap wordt hier opgevat als het vermogen van leraren en jeugdzorghulpverleners om leerlingen vanuit hun persoonlijke betrokkenheid te ondersteunen bij hun vorming tot zelfstandig mens, verantwoordelijk medemens en democratisch burger, door zorgvuldig en tactvol in te spelen op vragen van existentiële aard en zingevingsvragen. Die persoonlijke betrokkenheid leidt regelmatig tot spanningen bij leraren tussen de eigen opvattingen en idealen en (de beperkingen van) de realiteit van de onderwijspraktijk. Een lector, lerarenopleiders, aanstaande leraren en leraren doen gezamenlijk onderzoek naar de wijze waarop (aanstaande) leraren hierbij het best ondersteund kunnen worden. De inzichten die hier bij zijn opgedaan (Geldens, De Groot, Bom, Schipper, & Van Maanen, 2016a) vormen een verrijking van de kennis over de ontwikkeling van professionele identiteit van aanstaande en startende leraren, de spanningen die daarbij optreden en hoe daar mee om te gaan. De opgedane inzichten hebben ook geleid tot een *Toolbox Professionele Identiteitsspanningen* die opleiders en begeleiders in scholen helpt om aanstaande en startende leraren op een verhalende en dialogische wijze te ondersteunen bij het in beeld brengen en leren omgaan met

professionele identiteitsspanningen (Geldens, De Groot, Bom, Schipper, & Van Maanen, 2016b). Lerarenopleiders en begeleiders, zowel binnen Radiant als daarbuiten, maken gebruik van de Toolbox. Deze opbrengst heeft daarmee zowel impact op de lerarenopleidingen (begeleiding van studenten) als op het werkveld (begeleiding van startende leraren).

Een tweede voorbeeld van verbindende praktijken betreft de regio Amsterdam waar onderzoekers, lerarenopleiders, studenten en leraren samen aan de slag zijn met de vraag hoe het afstudeeronderzoek van studenten kan bijdragen aan schoolontwikkeling. Die verbinding tussen praktijkgericht onderzoek en schoolontwikkeling speelt immers niet alleen voor lectoren, maar ook voor studenten die in het kader van hun opleiding onderzoek doen en voor de scholen waarbinnen dat onderzoek plaatsvindt. In een eerste pilot is door onderzoekers, instituutsopleiders, schoolopleiders en studenten van de universitaire pabo het afstudeeronderzoek als boundary activiteit vormgegeven waarbij studenten en hun begeleiders een rol hebben als boundary crossers tussen de werelden van het onderzoek, de lerarenopleiding en de schoolpraktijk. Samen zijn de dynamieken die een rol spelen bij het afstudeeronderzoek onderzocht en de rollen van de verschillende actoren in kaart gebracht. Dat heeft bij alle actoren geleid tot meer zicht op de randvoorwaarden voor een goede verbinding tussen het (afstudeer)onderzoek en schoolontwikkeling en op de eisen die dit stelt aan de verschillende actoren en hun omgeving (Snoek, Bekebrede, Hanna, Creton, & Edzes, 2016; 2017). De organisatie en beoordelingscriteria voor het afstudeeronderzoek zijn op basis hiervan aangepast. In een tweede pilot met een groep vo-scholen worden de relaties tussen de actoren bij het afstudeeronderzoek nader onderzocht. Dit leidt tot een conceptueel kader voor de inrichting en begeleiding van afstudeeronderzoeken en handvatten voor een goede verbinding tussen verwachtingen ten aanzien van het afstudeerwerk van studenten en de randvoorwaarden die daar voor nodig zijn.

Voorbeeld drie is het Partnerschap 'Opleiden in de school' in de regio 's-Hertogenbosch, waarbinnen de betrokken scholen en lerarenopleiding een visie op onderzoek in de school als innovatiestrategie ontwikkelen. Deze visievorming wordt begeleid door het lectoraat van de opleiding. Het lectoraat voerde flankerend onderzoek uit naar condities en beïnvloedende factoren, waaruit bleek dat de schoolleider een cruciale rol speelt bij de ontwikkeling van een onderzoekscultuur in de school. De schoolleiders weten echter zelf niet goed hoe zij hier invulling aan kunnen geven. In een daaropvolgend project worden 16 schoolleiders begeleid door onderzoekers van het lectoraat bij het realiseren van een onderzoekscultuur op school en worden de condities, implementatie en effecten in beeld gebracht door het lectoraat. Het project heeft ertoe geleid dat het afstudeeronderzoek in de bacheloropleiding is aangepast, de ontwikkelde kennis wordt gebruikt in de masteropleiding voor schoolleiders en de ontwikkelde instrumenten (zoals de *Scan Onderzoekscultuur* met bijbehorende interventiekaarten; Ros & Van den Bergh, 2016) worden gebruikt door de scholen binnen het Partnerschap en ook door veel scholen en opleidingen daarbuiten. Over de implementatie en effecten op de onderzoekscultuur in de scholen en onderzoekende houding van leraren zijn (wetenschappelijke) publicaties in ontwikkeling.

Deze voorbeelden laten zien dat praktijkgericht onderzoek door een nauwe samenwerking en interactie tussen verschillende onderzoekers en (onderzoekende) praktijkprofessionals (lerarenopleiders, leraren en andere partners) op een praktijkgebonden en praktijkgerichte manier kan bijdragen aan de ontwikkeling van kennis die betekenisvol is voor en impact heeft op het dagelijks handelen van leraren, lerarenopleiders en andere (educatieve) professionals; binnen

de context waarin het onderzoek is uitgevoerd en context overstijgend. Daarbij gaat het dus niet alleen om inzichten in wat werkt (de effectiviteit van bepaalde aanpakken), maar tegelijk ook om de vraag hoe dit vorm kan krijgen in de praktijk en welke mechanismen, processen en condities daar een rol bij spelen. Juist die kwalitatieve inzichten bieden professionals handvatten bij het verbeteren van hun eigen praktijk. De nauwe samenwerking en interactie in netwerken tussen onderzoekers, lerarenopleiders en praktijkprofessionals is daarbij essentieel.

Dankzij die samenwerking zijn praktijkgerichte onderzoekers in het hbo niet alleen in staat in wetenschappelijke tijdschriften te publiceren maar ook in staat om praktijkpublicaties te schrijven die praktische handvatten bieden voor scholen en opleidingen. Succesfactoren bij deze publicaties blijken te zijn: begrijpelijk, toegankelijk, acceptabel, legitiem, leerzaam en toepasbaar (Teurlings, Den Boer, Vermeulen, Beek, & Ros, 2011). Een concreet voorbeeld is het boek *Begeleiding van actief leren* van Van den Bergh en Ros (2014) waarin op basis van een praktijkgericht promotie-onderzoek begrijpelijke uitleg en praktische tips voor leraren staan beschreven over hoe ze actief leren kunnen organiseren en op een goede manier feedback geven aan leerlingen. Bij het boek behoren ook videomateriaal met good/bad practices en lesmateriaal voor docenten van lerarenopleidingen. Een ander voorbeeld is de handleiding *Motiverend lesgeven* van Hornstra, Weijers, Van der Veen en Peetsma (2016b) naar aanleiding van hun onderzoek naar een docententraining (Hornstra, Weijers, Van der Veen, & Peetsma, 2016a).

Lectoren als verbinders

In het bovenstaande maken we duidelijk dat onderzoekers uit het hbo ook bijdragen aan het ontwikkelen van generaliseerbare, bruikbare kennis die een context overstijgende bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling en vernieuwing van het educatieve domein. De netwerken waarbinnen dat gebeurt, hebben veelal een regionaal karakter, maar vaak ook een landelijk of internationaal karakter. Dat is in ieder geval zo bij lerarenopleidingen gericht op de groene sector en de techniek maar ook bij collega's die hun eigen hogeschool overstijgend samenwerken aan ontwikkelingen rondom professionalisering, opleiden in de school, toetsing et cetera). De vraag is hoe we de samenwerking tussen lectoren, onderzoekers en praktijkprofessionals nog verder kunnen versterken opdat we meer dan nu gebeurt bijdragen aan de kennisontwikkeling (kern-taak 3) zonder de samenhang met de eerste twee kerntaken en de verworvenheden daarbinnen teniet te doen.

Als we vanuit het denken over netwerken (Burt, 2002) kijken naar de ontwikkeling van praktische wijsheid dan zouden we kunnen zeggen dat het praktijkgericht onderzoek door hogescholen zou moeten bijdragen aan het sociaal kapitaal van verschillende groepen mensen. Sociaal kapitaal is gebaseerd op de veronderstelling dat mensen die beter verbonden zijn met anderen meer bereiken, omdat ze gebruik kunnen maken van de kennis van andere individuen in een netwerk (Burt, 2002). Netwerken, bedoeld om bij te dragen aan innovatie, zijn gebaat bij de inbreng van mensen die op hun beurt weer gelieerd zijn aan andere netwerken en van daaruit nieuwe kennis inbrengen (Heldens, 2017). Praktijkgerichte onderzoekers zoals lectoren kunnen door hun betrokkenheid bij verschillende netwerken (vanuit de onderwijspraktijk, vanuit de wetenschap) verbindingen ondersteunen en waar nodig helpen creëren tussen netwerken die anders minder vanzelfsprekend tot (rijke) uitwisseling komen. Lectoren maar ook docentonder-

zoekers, of promovendi binnen de hogescholen treden dan op als makelaars, bruggenbouwers of boundary crossers. Verbinden tussen verschillende werelden gaat niet vanzelf. Dat vraagt om het eerdergenoemde transdisciplinair vermogen (De Jong et al., 2013; Van den Berg, 2016; Heldens, 2017); het vermogen om (de kennis van) groepen personen in verschillende 'werelden' met elkaar te verbinden. Lectors hebben de ruimte en mogelijkheden de inzichten binnen de eigen (veelal regionale) netwerken te verbinden met netwerken in andere regio's met andere lectoren, wetenschappers en praktijkprofessionals. Op die wijze kunnen ze de inzichten en praktijkhandreikingen in verschillende netwerken verrijken, daar weer over publiceren en presenteren.

Netwerken nader gedefinieerd

In het bovenstaande hebben we de drievoudige en verweven taakstelling voor het praktijkgericht onderzoek door hogescholen uitgewerkt en beschreven hoe samenwerking in en uitwisseling tussen dynamische netwerken kunnen bijdragen aan versterking en positionering van dat onderzoek. Daarbij gaat het om onderzoek dat praktijkgebonden of praktijkgeworteld is (Brouns, 2016); onderzoek waarbij wetenschap, lerarenopleiding en onderwijspraktijk nauw met elkaar verbonden worden met als doel een bijdrage te leveren aan de praktijk van het onderwijs en de opleidingen én aan de kennis over onderwijs ten behoeve van de verbetering van dat onderwijs. Die ambitie beperkt zich overigens niet tot hogescholen; ook praktijkgericht onderwijsonderzoekers van universiteiten en onderzoeksinstituten zijn hierbij betrokken.

Het verbinden van, en uitwisselen tussen netwerken is een belangrijke voorwaarde voor versterking en positionering van praktijkgericht onderzoek. Dat legt een belangrijke claim op de tijd en aandacht van iedereen die daarbij betrokken is. Een structuur die de uitwisseling faciliteert is daarom van groot belang. Vanuit de netwerktheorie zou zo'n structuur aan de volgende ontwerpcriteria² moeten voldoen:

- ▶ Deelnemers starten met elkaar een netwerk vanuit een urgentie en passie. Die passie wordt vertaald in een gedeeld belang en een concrete ambitie en doelstelling. Elke deelnemer weet op welke wijze hij de gegenereerde kennis wil gaan benutten in de eigen context.
- ▶ Netwerken zijn flexibel en dynamisch. Ze kennen een begin- en een eindpunt, en maken het mogelijk om nieuwe verbindingen te leggen, onder andere doordat er verschillende actoren en perspectieven aan tafel zitten. Dit betekent: geen institutionalisering vanuit vaste structuren, maar het doorbreken van sectoren, structuren en schotten.
- ▶ Ze bevorderen uitwisseling, kennisdeling en kennisontwikkeling (makelaarschap en boundary crossing) tussen verschillende lokale, regionale en nationale netwerken.
- ▶ Een netwerk kan bestaan uit subnetwerken rond tijdelijke thema's en projecten. Bij de keuze van de thema's kunnen vraagstukken uit alle drie contexten (school, opleiding en onderzoek) vertrekpunt zijn. De ontwikkelagenda uit de onderwijspraktijk is even belangrijk als de onderzoeksagenda. Daarbij kunnen actoren uit elk van de contexten initiatiefnemer zijn.
- ▶ De netwerken zijn uitnodigend van aard en kenmerken zich door inclusiviteit, gedeelde verantwoordelijkheid en co-creatie.

- De kennis en expertise die binnen de netwerken wordt samengebracht, ontwikkeld en ontsloten is gemakkelijk vindbaar en toegankelijk.

We noemen ter inspiratie drie van dergelijke structuren:

- Het *Steunpunt Opleidingsscholen*. Dit steunpunt verbindt opleidingsscholen, opleidingen van hbo en wo, en lectoraten. Het steunpunt bestaat zelf uit enkele organisatoren die in opdracht van de PO-raad, VO Raad, de Vereniging Hogescholen en de VSNU, netwerkactiviteiten organiseren en daar lectoren en andere praktijkgerichte onderzoekers bij betrekken om de regionale kennis naar een landelijk niveau te tillen.
- De *divisie Leraren en Lerarenopleiding van de Vereniging Onderwijs Research (VOR)* en de themagroep *Professionalisering van Lerarenopleiders door Onderzoek van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland (VELON)*. In deze netwerken ontmoeten onderwijsonderzoekers en lerarenopleiders die zich bezighouden met de kwaliteit van lerarenopleidingen en lerarenopleiders elkaar om inzichten en handreikingen uit te wisselen en samen (verder) te ontwikkelen.
- Ten aanzien van de vakdidactiek vormen de landelijke vakverenigingen waar vakdocenten, vakdidactici en lectoren landelijk elkaar ontmoeten belangrijke verbindende structuren.

Tot slot

Het instellen van lectoren en de aanstelling van lectoren in het hoger beroepsonderwijs vanaf 2001 zijn bedoeld om bij te dragen aan: de ontwikkeling en professionalisering van de lerarenopleidingen, de innovatie van de onderwijspraktijk/het werkveld en de kennisontwikkeling voor het onderwijsdomein.

Aan alle drie is een zichtbare bijdrage geleverd, maar volgens sommigen geldt dat te weinig voor de bijdrage aan de kennisontwikkeling. Als middel om het praktijkgericht onderzoek te versterken, wordt in verschillende gremia geopperd dat er Expertisecentra zouden moeten komen. Als Netwerk Lectoren Lerarenopleidingen constateerden we dat de ontwerpkenmerken van dergelijke 'centra' niet duidelijk zijn. Bij een ondoordacht ontwerp bestaat het risico dat ze te zeer gestuurd gaan worden door een onderzoeksagenda die geen of te weinig binding heeft met de vragen die écht leven in de onderwijs- en lerarenopleidingspraktijk. De kracht en meerwaarde van het onderzoek vanuit het hbo, waarin lectoren een belangrijke rol hebben, zit juist in de nabijheid en samenwerking met die praktijk. Die verworvenheden mogen niet verloren gaan.

**Versterk
praktijkgericht
onderzoek door
dynamische
netwerken.**

Wij stellen daarom voor, om uit te gaan van dynamische netwerken, geworteld in de praktijk waarin co-creatie tussen onderzoekers, leraren en opleiders uitgangspunt is. In en tussen netwerken zijn onderwijsonderzoekers en professionals uit de onderwijs- en opleidingspraktijk betrokken bij innovatie, professionalisering en kennisontwikkeling van de onderwijspraktijk. Gesteund door theorie en de praktijk formuleren we een aantal ontwerpcriteria voor die netwerken. Als we op die manier kunnen samenwerken versterken de drie kerntaken van praktijkgericht onderzoek elkaar, komen ze niet los van elkaar te staan en draagt praktijkgericht onderzoek bij aan landelijke kennisontwikkeling met impact voor praktijk en opleiding.

Referenties

- Boei, F., Willemse, M., Geerdink, G., Kools, Q., & Van Vlokhoven, H. (2014). De onderzoeksrol voor lerarenopleiders in het HBO: een internationaal perspectief. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(2), 35-44.
- Brouns, M. (2016). Van Olympus naar Agora. Een frisse blik op praktijkgericht onderzoek. *THEMA Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en management*, 4, 69-74.
- Burt, R.S. (2002). The social capital of structural holes. In: In M. F. Guillén (Ed.). *The new economic sociology: Developments in an emerging field*, 148-190.
- Conley, D.T., & French, E.M. (2014). Student ownership of learning as a key component of college readiness. *American Behavioral Scientist*, 58(8), 1018-1034. Opgehaald van https://www.achievementfirst.org/fileadmin/af/resources/AF_Connection/Conley_s_Four_Keys_to_College_and_Career_Readiness.pdf
- Cools, W., Plackl, I., & Meeus, W. (2016). De lerende lerarenopleider. Onderzoek naar de professionalisering van lerarenopleiders in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(1), 45-61.
- De Jong, F., De Beus, M., Richardson, R., & Ruijters, M. (2013). Ecologically and Trans-disciplinarily Inspired Research: Starting Points for Practitioner Research and Sustainable Change. *Journal of organizational transformation & social change*, 163-177.
- Geerdink, G., Boei, F., Willemse, T.M., Kools, Q., & Van Vlokhoven, H. (2016). Fostering Teacher Educators' Professional Development in Research and in Supervising Student Teachers' research. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(8), 965-982.
- Geldens, J., De Groot, T., Bom, P., Schipper, H., & Van Maanen, N. (2016a). *Persoonlijk Meesterschap op de werkplek. Professionele identiteitsspanningen die aanstaande en beginnende leraren op de werkplek ervaren en hoe ze ermee leren omgaan*. Congres voor lerarenopleiders, Vrije Universiteit Brussel.
- Geldens, J., De Groot, T., Bom, P., Schipper, H., & Van Maanen, N. (2016b). *Toolbox Professionele identiteitsspanningen*. Utrecht: Radiant Lerarenopleidingen. Zie <http://cepm.nl/over-cepm/lopende-projecten/professionele-identiteitsspanningen/>
- Hageman, C., & Andriessen, D. (2016). *Praktijkgericht onderzoek in de etalage*. Den Haag: Vereniging van Hogescholen.
- Heikkinen, H.L.T., De Jong, F., & Vanderlinde, R. (2016). What is (good) practitioner research? *Vocations and learning*, 9(1), p 1-19. DOI: 10.1007/s12186-016-9153-8.
- Heldens, H. (2017). *Teacher educator collaboration activities, networks and dynamics* [Dissertation]. Eindhoven: Eindhoven School of Education.
- Hornstra, L., Weijers, D., Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2016a). *Het motiveren van leerlingen met verschillende achtergrondkenmerken en prestatieniveaus. Een docententraining in autonomie-ondersteuning en structuur-differentiatie* [Onderzoeksverslag]. Utrecht/ Amsterdam: Universiteit Utrecht, Kohnstamm Instituut en Universiteit van Amsterdam.
- Hornstra, L., Weijers, D., Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2016b). *Motiverend lesgeven. Handreiking voor docenten*. Utrecht/ Amsterdam: Universiteit Utrecht, Kohnstamm Instituut en Universiteit van Amsterdam.
- Kaldewaij, J., & Slotman, R. (2016). Naar een impactagenda voor het praktijkgericht onderwijsonderzoek van hogescholen. In Vereniging Hogescholen, *Kwaliteit en krachtenbundeling, voortgangsrapportage agenda lerarenopleidingen* (pp. 33-37). Den Haag, Vereniging Hogescholen.
- Kools, Q. (2013). Ongemerkt professionaliseren: je leert meer dan je denkt! *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 73-83.
- Leijnse, F., Hulst, J., & Vromans, L. (2006/2007). Passie en precisie. Over de veranderende functie van de hogescholen. *THEMA* 5-06, 47-54 en 1-07, 4-10.
- Leijnse, F., & Siersma, J. (augustus 2014). *Praktijkgericht educatieonderzoek. Hoe nu verder? Advies aan Educatieve Faculteiten*. Niet gepubliceerde notitie van de Vereniging Hogescholen.
- Martens, R. (2010). *Zin in onderzoek. Docent-professionalisering*. Heerlen: Open Universiteit.
- Netwerk van Lectoren Lerarenopleidingen (2017). *Praktijkgericht onderzoek dat bijdraagt aan innovatie van opleiding en praktijk*. Opgehaald van: http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/uploads/2017/06/Notitie Kennis benutting_enkelzijdig.pdf

- Onderwijsraad (2014). *Meer innovatieve professionals*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J., & Ros, A. (2016). *Schoolontwikkeling door praktijkonderzoek*. Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen.
- Ros, A., & Ter Beek, S. (2013). *De praktijk van onderzoek, 15 jaar Kortlopend Onderwijs-onderzoek*. 's-Hertogenbosch, VSLPC.
- Ros, A., & Van den Bergh, L. (2014). *De rol van onderzoek in Schoolontwikkeling*. 's-Hertogenbosch: partnerschap opleidingsschool.
- Snoek, M., Bekebrede, J., Hanna, F., Creton, T., & Edzes, H. (2016). Het afstudeeronderzoek als boundary-object. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 27(2), 29-41.
- Snoek, M., Bekebrede, J., Hanna, F., Creton, T., & Edzes, H. (2017). The contribution of graduation research to school development: graduation research as a boundary practice. *European Journal of Teacher Education*, doi=10.1080/02619768.2017.1315400
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2014). Teacher Educators' Professional Development: Towards a Typology of Teacher Educators' Researcherly Disposition, *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 297-315.
- Teurlings, C., Den Boer, P., Vermeulen, M., Beek, S., & Ros, A. (2011). "Als ik er maar wat aan heb..." [Eindrapportage 'Onderwijsonderzoek: de praktijk aan het woord']. Heerlen: Ruud de Moor Centrum/OU.
- Van den Berg, N. (2016). *Grenspraktijken. Opleiders en onderzoekers in ontwikkeling* [openbare les]. Wageningen: Stoas Wageningen/Vilentum Hogeschool.
- Van den Bergh, L., & Ros, A. (2014). *Begeleiden van actief leren. Theorie en praktijk van zelfsturing en samenwerking*. Bussum: Coutinho.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON.
- Van Vlokhoven, H., Kools, Q., Geerdink, G., Boei, F., & Willemse, M. (2013). Lerarenopleiders professionaliseren zich in het doen en begeleiden van onderzoek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(4), 57-73.
- Vereniging Hogescholen (2015). *Opleiden voor de toekomst. Lerarenopleidingen 2015-2018*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Vereniging Hogescholen (2016). *Volop in beweging....* Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren*. Heerlen: OU.

Eindnoten

- ¹ Deze bijdrage is een bewerking van de notitie *Praktijkgericht onderzoek dat bijdraagt aan innovatie van opleiding en praktijk* (Netwerk Lectoren Lerarenopleidingen, 2017). In het Netwerk participeren: Niek van den Berg, Gerda Geerdink, Jeannette Geldens, Paul Hennissen, Jan Hoogland, Lidewij van Katwijk, Bob Koster, Jeroen Onstenk, Ietje Pauw, Anje Ros, Marco Snoek en Miranda Timmermans.
- ² Deze criteria zijn mede gevoed door een rondetafelgesprek tijdens het VELON-congres 2017.

