

Onderzoek naar professionaliseringsactiviteiten bij HBO-lerarenopleiders in het doen en begeleiden van praktijkonderzoek

Loes van Wessum, Windesheim Flevoland
Quinta Kools, Fontys lerarenopleiding Tilburg
Fer Boei, Windesheim Zwolle
Martijn Willemse, Windesheim Zwolle
Lidewij van Katwijk, Stenden Hogeschool & Rijksuniversiteit Groningen¹

Samenvatting | *Om lerarenopleiders te ondersteunen in het begeleiden van studentonderzoek en het zelf verrichten van onderzoek bieden lerarenopleidingen professionaliseringsactiviteiten aan. Er is echter nog weinig bekend over welke activiteiten lerarenopleiders vooral volgen, hoe ze deze activiteiten waarderen en wat de door hen gepercipieerde doelen zijn. In de hier beschreven studie hebben we aan 269 lerarenopleiders gevraagd welke professionaliseringsactiviteiten ze hebben gevolgd. Lerarenopleiders hebben vooral deelgenomen aan informele intervisie. De gepercipieerde doelen lijken vooral bij te dragen aan de ontwikkeling van menselijk en sociaal kapitaal. Door de professionaliseringsactiviteiten hebben lerarenopleiders ervaren hoe belangrijk het is om met collega's ervaringen uit te wisselen, te sparren en met en van elkaar te leren met betrekking tot het doen van onderzoek en het begeleiden van studenten bij hun onderzoek. Door de professionaliseringsactiviteiten komen ze tot onderlinge afstemming en hebben ze veel onderlinge steun ervaren. Het meest gewaardeerd zijn professionaliseringsactiviteiten waarbij het geleerde direct toepasbaar was in de praktijk, waarbij activerende werkvormen werden gebruikt en waarin lerarenopleiders samenwerkten met collega's.*

Inleiding

Bij alle Nederlandse hbo-opleidingen voor leraren basis- of voortgezet onderwijs is het doen van (praktijk)onderzoek in het curriculum opgenomen. De wijze waarop dit is gebeurd verschilt per instelling, waarbij het oorspronkelijke curriculum en de eigen visie op wat dit onderzoek zou moeten zijn vertrekpunten waren voor de implementatie. Hoewel de verschijningsvorm in het curriculum dus verschilt, wordt over het algemeen de visie gedeeld dat (praktijk)onderzoek belangrijk is voor (toekomstige) leraren, omdat dit hen een instrumentarium geeft om eigen (toekomstige) praktijk kritisch te evalueren en te verbeteren (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2007). Van lerarenopleiders zelf wordt eveneens verwacht dat zij zich bezighouden met (praktijk)onderzoek. Zo is de rol als onderzoeker opgenomen in de VELON-beroepsstandaard (2012; zie ook het ontwikkelingsprofiel voor Vlaamse lerarenopleiders: Mets & Van den Hauwe, 2015). Van lerarenopleiders wordt verwacht dat zij in staat zijn hun studenten te begeleiden bij hun onderzoek. Zelf onderzoek uitvoeren of het begeleiden van onderzoek is niet voor iedere lerarenopleider vanzelfsprekend. Hoewel er verschillende kleine studies uitgevoerd zijn naar professionaliseringsactiviteiten voor lerarenopleiders op dit terrein (zie bijv. Van Vlok-

¹. De auteurs maken allen deel uit van de VELON-themagroep 'Professionele ontwikkeling van lerarenopleiders in en door onderzoek'. Zij zijn werkzaam op verschillende Nederlandse lerarenopleidingen.

hoven, Kools, Geerdink, Boei, & Willemse, 2013; Geerdink, Boei, Willemse, Kools, & Van Vlokhoven, 2016; Willemse, Boei, & Pillen, 2015) is er weinig over bekend. Dit artikel beschrijft een deel van de gevonden uitkomsten van een breed landelijk onderzoek bij hbo-lerarenopleidingen. In een eerder artikel (Kools, Van Wessum, Boei, Willemse, & Van Katwijk, 2017) hebben we gerapporteerd over de opvattingen van lerarenopleiders en managers over het doen van onderzoek door lerarenopleiders en het begeleiden van studenten bij onderzoek. In deze publicatie rapporteren we over de antwoorden die lerarenopleiders geven op de vragen:

- 1 aan welke professionaliseringsactiviteiten met betrekking tot zelf doen van onderzoek en het begeleiden van studenten heb je deelgenomen?
- 2 wat waren door jou gepercipieerde doelen?
- 3 wat waardeerde je aan die activiteiten?

Het is van belang dat professionalisering niet alleen individueel gebeurt maar dat lerarenopleiders zich ook gezamenlijk ontwikkelen (Gast, Schildkamp, & Van der Veen, 2017) en daarmee bijdragen aan de ontwikkeling van het professioneel kapitaal binnen de lerarenopleidingen. We zijn in ons onderzoek nagegaan waaraan de door lerarenopleiders gepercipieerde doelen van verschillende professionaliseringsactiviteiten bijdragen, in het bijzonder aan welke componenten van de ontwikkeling van professioneel kapitaal.

Professionaliseringsactiviteiten

Professionaliseringsactiviteiten kunnen meer formeel of informeel en meer of minder praktijknaabij van aard zijn. Bij formele professionalisering is de focus de professionalisering en is het doel van de professionalisering duidelijk. Het gaat hier bijvoorbeeld om activiteiten als het volgen van een workshop of een cursus (Livingston, McCall, & Morgado, 2009; Geerdink, et al., 2016). Hierbij zal het vooral gaan om kennis- en vaardigheidsontwikkeling (menselijk kapitaal), waarbij deelnemers vaak zelf de vertaling naar de eigen praktijk moeten maken, al dan niet daartoe uitgenodigd in de professionaliseringsbijeenkomsten. Professionalisering kan ook meer informeel van aard zijn, waarbij de focus meer ligt op het oplossen van problemen in de dagelijkse praktijk (Lipowski, Jorde, Prenzel, & Seidel, 2011; Tynjälä, 2008) en professionalisering meer als bijvangst gezien wordt (Ruijters, 2006), het leren gebeurt meer impliciet. Dit kan bijvoorbeeld door deel te nemen aan onderzoeksnetwerken (Cochran-Smith 2003; Loughran 2014; Willemse & Boei, 2013; Christie & Menter 2009; Murray, Jones, McNamara, & Stanley, 2009; Willemse et al., 2016).

Lerarenopleiders lijken een voorkeur te hebben voor informele vormen van leren, zoals het lezen van literatuur, bijwonen van conferenties, experimenteren en uitwisseling met collega's (Dengerink, Lunenberg, & Kools, 2015). Informele professionalisering biedt wellicht meer mogelijkheden om tegelijkertijd te werken aan de ontwikkeling van de drie componenten van professioneel kapitaal dan formele professionalisering.

Professioneel kapitaal

Fullan en Hargreaves (2012) introduceren het begrip professioneel kapitaal, waaronder zij verstaan het vermogen van een individu of groep om de gewenste doelen te bereiken.

Professioneel kapitaal ontstaat door de interactie tussen drie componenten, namelijk menselijk-, sociaal- en besluitvormingskapitaal (Fullan, 2014). *Menselijk kapitaal* heeft betrekking op het ontwikkelen van de benodigde kennis en vaardigheden. Het ontwikkelen van deze vaardigheden wordt versterkt als leraren met en van elkaar leren en zodoende samenwerken aan de ontwikkeling van *sociaal kapitaal*. Sociaal kapitaal ontstaat in de relaties met anderen. Doordat leraren samenwerken, krijgen ze toegang tot (de bronnen van) het menselijk kapitaal van hun collega's en delen ze elkaars kennis en vaardigheden. Er ontstaan sterkere relaties waardoor leraren zich gesteund voelen en het onderling vertrouwen en de mate van verbondenheid groeit. Normen en waarden en mentale modellen worden meer gedeeld binnen de cultuur en er ontstaan meer gemeenschappelijke referentiekaders en een gedeelde visie (Vermeulen, 2016; Hooge, Janssen, Look, Moolenaar, & Slegers, 2015). *Besluitvormingskapitaal* heeft betrekking op de ontwikkeling van het kunnen nemen van de juiste beslissingen, ook in complexe, onvoorspelbare situaties. Leraren worden door het opbouwen van jarenlange ervaring steeds beter in het nemen van de juiste beslissingen, zeker als ze hebben gereflecteerd op hun ervaringen, feedback hebben ontvangen en hebben ontdekt wat de 'werkbare mechanismen' en onderliggende principes zijn. Net als bij menselijk kapitaal geldt voor de ontwikkeling van besluitvormingskapitaal dat deze versterkt wordt in samenwerking met anderen. Uit onderzoek naar succesvolle schoolsystemen (Barber & Mourshed, 2007; Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010) blijkt dat schoolsystemen zich van zwak naar redelijk ontwikkelen door stevig in te zetten op professionalisering van leraren. Hierbij wordt vooral ingezet op de ontwikkeling van menselijk kapitaal. We herkennen dit in het Nederlandse beleid waar de nadruk ligt op het ontwikkelen van individuele competenties van leraren via scholing (Onderwijsraad, 2016). Schoolsystemen die zich van redelijk naar goed naar excellent ontwikkelen hanteren andere interventies waarbij meer ingezet wordt op zelf-evaluatie en samenwerkend leren en innovatie. Hierbij lijkt te worden ingezet op menselijk, sociaal- en besluitvormingskapitaal. Er worden interventies gebruikt die meer uitgaan van gezamenlijke betekenisverlening door de professionals, waardoor zich niet alleen technisch-instrumentele kennis en vaardigheden ontwikkelen, maar ook onderliggende normen, waarden en opvattingen worden geëxpliciteerd en er een cultuur ontstaat van gedeelde waarden en verantwoordelijkheden. Er is hier meer aandacht voor het ontwikkelen van een context die uitnodigt tot leren van leraren. Als de ontwikkeling van professioneel kapitaal zo belangrijk is voor leraren, scholen en schoolsystemen, zou dat dan niet ook gelden voor lerarenopleiders en lerarenopleidingen? Voor zover wij weten is er vanuit het perspectief van professioneel kapitaalontwikkeling nog geen onderzoek gedaan onder lerarenopleidingen. Ons onderzoek wil daarvoor een beperkte eerste bijdrage leveren.

Onderzoeksopzet

Onderzoeksinstrument

De centrale onderzoeksvraag is: *Welke professionaliseringsactiviteiten voor het doen en/of het begeleiden van onderzoek zijn door lerarenopleiders gevolgd, welke gepercipieerde doelen noemen lerarenopleiders en wat wordt door de opleiders gewaardeerd?*

Voor de beantwoording van de onderzoeksvraag hebben we een vragenlijst afgenomen onder lerarenopleiders van Pabo's en tweedegraads lerarenopleidingen. Voor de vraag naar

deelname aan professionaliseringsactiviteiten hebben we gebruik gemaakt van professionaliseringsactiviteiten zoals die in een eerdere studie zijn geïnventariseerd (Van Vlokhoven, et al., 2013). In de vragenlijsten zijn zowel gesloten als open vragen gesteld.

Dataverzameling

De vragenlijst voor lerarenopleiders is in voorjaar 2015 uitgezet bij VELON-leden die werkzaam zijn op een pabo of tweedegraads lerarenopleiding (n=533). Omdat niet alle lerarenopleiders lid zijn van de VELON is aan de managers gevraagd de vragenlijst in de eigen instelling te verspreiden. Eventuele dubbele respondenten konden op basis van emailadressen uit de database worden gehaald.

Data-analyse

Voor de gesloten vraag met betrekking tot deelname aan professionaliseringsactiviteiten is gebruik gemaakt van descriptieve statistieken en statistische analyses (Chi-kwadraat, t-toets en ANOVA) om te kijken of er significante verschillen waren tussen opleiders op basis van achtergrondkenmerken zoals opleidingstype (pabo of tweedegraads), geslacht, vooropleiding en/of betrokkenheid bij onderzoek.

De data die we verzameld hebben bij de twee open vragen (door lerarenopleiders gepercipieerde doelen en positieve waarderingen) zijn op basis van inductieve analyse in drie fasen geanalyseerd. In de eerste fase hebben twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar de resultaten van de vragenlijsten geanalyseerd waarin de onderzoeksvragen als sensitieve concepten hebben gefunctioneerd (Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1998). Beide onderzoekers kwamen tot categorieën die in de tweede fase met elkaar gedeeld zijn, waarbij gekomen is tot een coderingssysteem. Vervolgens zijn in de derde fase alle antwoorden door beide onderzoekers opnieuw gecodeerd en besproken tot zij tot overeenstemming kwamen en zijn de onderzoeksvragen beantwoord. Bij het benoemen van de codes is gebruik gemaakt van de theorie rond professioneel kapitaal van Fullan en Hargreaves (2012). Er zijn codes toegekend aan de drie hoofdcategorieën (menselijk, sociaal en besluitvorming). Vervolgens zijn binnen de hoofdcategorieën sub coderingen toegekend om te komen tot een nadere invulling van de verschillende vormen binnen elk type kapitaal.

Resultaten

Respons

De vragenlijst voor lerarenopleiders is ten behoeve van ons totale onderzoek ingevuld door 269 lerarenopleiders (149 Velon-lid, 120 niet Velon-lid), waarvan 125 (47%) van de pabo en 144 (53%) van een lerarenopleiding voortgezet onderwijs. 58% (n=175) mannelijke en 42% (n=112) vrouwelijke lerarenopleiders hebben de lijst ingevuld. Van deze 269 opleiders heeft 80% een masterdiploma. Van de deelnemende opleiders heeft de meerderheid (83%, n= 216) het afgelopen jaar/recentelijk studenten begeleid bij het doen van onderzoek en was de meerderheid (n=186, 69%) betrokken bij onderzoek, meestal onder supervisie van een ervaren onderzoeker. 31% (n=83) van de deelnemende opleiders is op dit moment of in het afgelopen jaar of de afgelopen recente jaren niet betrokken (geweest) bij het uitvoeren van (prak-

tijkgericht) onderzoek. De vragen over professionalisering zijn beantwoord door 197 respondenten. Bij de open vragen hebben we alleen uitspraken meegenomen die door tenminste 5 respondenten zijn gegeven.

Deelname aan professionaliseringsactiviteiten

In 1 staat vermeld hoeveel procent van de lerarenopleiders heeft deelgenomen aan de professionaliseringsactiviteiten (gesloten vraag). Informele intervisie gericht op het begeleiden van studenten bij onderzoek is de meest genoemde professionaliseringsactiviteit (85%), gevolgd door het volgen van een cursus onderzoek (43%), formele intervisie (35%) cursus gericht op begeleiden van onderzoek van studenten (34%) en deelname aan een kenniskring (26%). Zelf onderzoek doen wordt het minste genoemd (6%).

Tabel 1 Deelname professionaliseringsactiviteiten

Deelname aan professionaliseringsactiviteiten	n = 197 Perc. per professionaliseringsactiviteit
Informele vormen van intervisie rond het begeleiden van studentonderzoek	85%
Een cursus onderzoek of t.a.v. een specifiek onderdeel van onderzoek	43 %
Formeel ingeroosterde intervisie rond het begeleiden van studentonderzoek	35%
Een cursus gericht op begeleiden van onderzoek van studenten	34%
Deelname aan een kenniskring van een lector waarbij zelf onderzoek wordt uitgevoerd of wordt deelgenomen aan lopend onderzoek	26%
Zelf onder individuele begeleiding onderzoek doen buiten de kenniskring als leertraject	6%

Cursussen gericht op het begeleiden van student onderzoek worden significant ($\text{Chi}^2 = 5.639$; $\text{df} = 1$, $p = 0.018$) meer genoemd door pabo- dan door tweedegraads opleiders. Pabo-lerarenopleiders geven ook significant ($\text{Chi}^2 = 4.923$; $\text{df} = 1$, $p = 0.026$) vaker aan deel te nemen aan lectoraatsonderzoek dan lerarenopleiders van de tweedegraadsopleidingen.

Gepercipieerde doelen

De door deelnemende lerarenopleiders genoemde gepercipieerde doelen (open vraag, zie Tabel 2) hebben betrekking hebben op het menselijk en het sociaal kapitaal.

Over besluitvormingskapitaal hebben lerarenopleiders geen uitspraken gedaan.

De door lerarenopleiders genoemde percepties van doelen met betrekking tot menselijk kapitaal (62%) worden het meest genoemd en zijn nader onder te verdelen in:

- ▀ Kennis en -vaardigheden over onderzoek (27%).
- ▀ Verhoogde begeleidings- en beoordelingsvaardigheden (27%).

De meeste uitspraken gaan over kennis en vaardigheden van onderzoek (27%) en beoordelings- en begeleidingsvaardigheden (27%). Bij kennis en vaardigheden over onderzoek ligt de nadruk op algemene onderzoek kennis en -vaardigheden (22%). Hierbij gaat het om uitspraken als "Onderzoek stappen, onderzoeksvragen, interpreteren van onderzoek, verslagsystemen", "Vragenlijsten ontwerpen", "Hoe zet ik een onderzoek op?"

Bij begeleidingsvaardigheden (23%) gaat het om uitspraken als het "Leren praktijkonderzoek te begeleiden", "Beter begeleiden", "Begeleidingsvaardigheden aantonen". Een enkele uitspraak is wat concreter, bijvoorbeeld: "Begeleiden van het opstellen van de probleemstelling en de onderzoeksvraag" en "Het begeleiden van peerfeedback en formuleren van effectieve feedback". Bij het beoordelen van onderzoek (3%) gaat het om uitspraken als "Leren beoordelen". Lerarenopleiders noemen ook doelpercepties die betrekking hebben op het verhogen van hun opleidingsniveau (8%) door het volgen van een master (5%) of PhD (3%).

Tabel 2 Door lerarenopleiders genoemde percepties van doelen van professionaliseringsactiviteiten

Menselijk kapitaal (62%)						
Kennis en vaardigheden van onderzoek (27%)			Verhoogde vaardigheid begeleiden en beoordelen van studenten (27%)		Verhoging van opleidingsniveau (8%)	
Kwalitatief onderzoek (3%)	Kwantitatief onderzoek (3%)	Algemeen (22%)	Begeleiden (23%)	Beoordelen (3%)	Master (5%)	PhD (3%)
Sociaal kapitaal (38%)						
Curriculum en afstemming (29%)						
Curriculum (2%)	Afstemming (27%)	School- en kennisontwikkeling (9%)				

De door lerarenopleiders genoemde gepercipieerde doelen met betrekking tot het sociaal kapitaal (38%) zijn nader in te delen in:

- ▶ komen tot afstemming in de organisatie (27%).
- ▶ curriculumontwikkeling (2%).
- ▶ school- en kennisontwikkeling (9%).

De meeste uitspraken (27%) worden gedaan over het komen tot afstemming binnen de organisatie. Het gaat hierbij om afstemming in de begeleiding en de beoordeling van studenten bij hun onderzoek. Hierbij worden uitspraken gedaan over kalibratie van beoordeling en uitspraken als "Overeenstemming bereiken over het begeleiden en beoordelen van studenten bij uitvoeren van onderzoek".

We hebben tevens een klein aantal uitspraken (2%) gevonden over het curriculum. Hierbij gaat het om uitspraken over opname van of verdere uitwerking van onderzoek kennis en vaardigheden in het curriculum, getuige uitspraken als "Hoe verankeren we dit in het curriculum?", "Helderheid krijgen over het doel van onderzoek in het curriculum", "Afstemmen en verder vormgeven aan zowel curriculum als ontwikkeling van leerlijnen."

Lerarenopleiders hebben ook uitspraken gedaan over gepercipieerde doelen gericht op schoolontwikkeling en kennisontwikkeling (9%). Hierbij gaat het om uitspraken als "Participeren in schoolontwikkeling vanuit verschillende expertises", "Doen van onderzoek en gevonden resultaten (theorie of praktijk) delen met het werkveld", "Kennis creëren en kennis delen", "Als buitenkringlid betrokken bij lectoraat om de kennis in het werkveld door te laten sijpelen".

Analyse waarderingen lerarenopleiders

Lerarenopleiders hebben positieve waarderingen (open vraag) genoemd bij de verschillende professionaliseringsactiviteiten (zie Tabel 3). Lerarenopleiders hebben positieve waarderingen met betrekking tot algemene kennis en inzicht en kennis en inzichten gericht op onderzoek binnen het menselijk kapitaal genoemd en onderlinge uitwisseling van kennis, sociale steun en onderlinge afstemming binnen het sociaal kapitaal.

Om een vergelijking te kunnen maken tussen de waarderingen van de professionaliseringsactiviteiten gebruiken we als indicatie de som van alle gevonden percentages per professionaliseringsactiviteit. Hierdoor ontstaat een score per activiteit die onafhankelijk is van het aantal deelnemers aan die activiteit. Uit de laatste kolom blijkt dat gecorrigeerd voor het aantal deelnemers, deelnemen aan onderzoek binnen de kenniskring het grootste aantal positieve uitspraken krijgt (somscore van 102), gevolgd door het volgen van een cursus over onderzoek (somscore 91). Cursussen over begeleiden van studenten (74) worden ook hoog gewaardeerd, Informele en formele intervisie worden weliswaar veel bezocht maar krijgen desondanks relatief gezien ieder het kleinste aantal positieve uitspraken (respectievelijk 57 en 47).

**Intervisie:
meest bezocht,
minst
gewaardeerd.**

Tabel 3 Waarderingen van lerarenopleiders bij professionaliseringsactiviteiten

	Menselijk kapitaal (79 uitspraken)		Sociaal kapitaal (159 uitspraken)	Somscore
	Algemene kennis en inzicht (51 uitspraken)	Kennis en inzicht onderzoek (28 uitspraken)	Onderlinge uitwisseling kennis Onderlinge afstemming Sociale steun	
Professionaliseringsactiviteiten				
Kenniskring (n=52)	27%	22%	22%	102
Cursorisch aanbod onderzoek (n=82)	17%	14%	37%	91
Cursus begeleiden van onderzoek van studenten (n=67)	24%	8%	37%	74
Informele intervisie (n=175)	4%		41%	57
Formele intervisie (n=75)			37%	47

De meeste positieve uitspraken (159) gaan over het sociaal kapitaal. Door de professionaliseringsactiviteiten hebben lerarenopleiders ervaren hoe belangrijk het is om ervaringen uit te wisselen, te sparren en met en van elkaar te leren met betrekking tot het doen van onderzoek en begeleiden van studenten bij hun onderzoek en zich daardoor ook gesteund te voelen. Lerarenopleiders doen uitspraken als "De gezamenlijke zoektocht naar begeleiding van afstudeeronderzoek", "De collegialiteit die ertoe bijdraagt dat je het gevoel hebt er samen goed uit te komen en

jezelf het vertrouwen geeft op de goede weg te zitten", "De bereidheid van collega's om je te helpen", "Zien dat meerdere collega's tegen dezelfde problemen aanlopen". Tevens noemen ze dat de professionaliseringsactiviteiten hebben bijgedragen aan teamvorming, blijkend uit uitspraken als "Dat we meer een team geworden zijn op dit gebied", "Een positieve manier om aan teamvorming te doen."

Eveneens blijkt het belang van het komen tot onderlinge afstemming, bijvoorbeeld: "Door twee mensen onafhankelijk te laten beoordelen kom je tot een genuanceerde eindcijfer" en "Afstemming van beoordeling". Bij de vragen over gepercipieerde doelen werd door lerarenopleiders ook al gewezen op het belang van kalibratie. Opvallend is dat lerarenopleiders kalibratie alleen noemen als waardering bij vormen van intervisie.

We hebben 79 uitspraken gevonden over menselijk kapitaal waarbij het merendeel (51) gaat over algemene professionaliseringsopbrengsten en de inhoud van het geleerde niet duidelijk is. Het gaat hierbij om uitspraken als: "Opfrissen eigen kennis", "Aansluiten bij persoonlijke leerdoelen, Veel kennis en ervaring opgedaan", "Groeiend zelfvertrouwen". Lerarenopleiders hebben 28 uitspraken gedaan over professionaliseringsopbrengsten met expliciete betrekking tot het doen en begeleiden van onderzoek "Meer inzicht in de opbouw van een vragenlijst", "Leren opzetten, uitvoeren", "Verslagleggen van onderwijskundig (praktijk)onderzoek", "Kennis krijgen over soorten onderzoek".

Naast opmerkingen die betrekking hebben op professioneel kapitaal hebben lerarenopleiders veel (75) waarderende uitspraken gedaan over kenmerken van de professionaliseringsactiviteiten. Hierbij gaat het om uitspraken met betrekking tot de toepasbaarheid van het geleerde, bijvoorbeeld: "Kon het direct gebruiken", "Veel praktijk", de kwaliteit van de begeleider/trainer en het gebruikte materiaal: "Verhelderend om dit met een professional door te nemen, haar kennis op dit terrein is echt bijzonder groot", "Hoog niveau, goede begeleiding & leermaterialen" en gehanteerde activerende werkvormen: "Zelf aan de slag"; "We hebben ter plekke een begeleidingsgesprek gevoerd spannend om te doen, maar zeker zinvol" en openheid/sfeer: "Er was een veilige sfeer waarin handelingsverlegenheid niet als falen maar als bespreek- en ontwikkelpunten konden worden gezien."

Conclusie en discussie

We beantwoorden de onderzoeksvraag "Welke professionaliseringsactiviteiten voor het doen en/of het begeleiden van onderzoek zijn door lerarenopleiders gevolgd, welke gepercipieerde doelen noemen lerarenopleiders en wat wordt door de opleiders gewaardeerd?"

Informeel intervisie gericht op het begeleiden van studenten bij onderzoek wordt door lerarenopleiders het meest genoemd als gevolgde professionaliseringsactiviteit (85%). Het is denkbaar dat lerarenopleiders, net als leraren (Van Gennip, Van Kuijk, & Van der Krogt, 2007; Kwakman 1999; Van Casteren, Van den Broek, Bruks, Hees, Van Poels, & Warps, . 2015) graag tegelijkertijd werken aan praktijkproblemen en professionalisering. Czerniawski, Guberman, & MacPhail, (2016) komen bij hun internationale surveyonderzoek tot een vergelijkbare conclusie: lerarenopleiders hebben een sterke voorkeur voor "... professional learning opportunities that are continuous and based around experiential learning." Lerarenopleiders noemen ook het volgen van een cursus onderzoek (43%), formele intervisie gericht op begeleiden van studenten bij onderzoek (35%)

en een cursus gericht op begeleiden van onderzoek van studenten (34%). Deelname aan een kenniskring (26%) en zelf onderzoek doen wordt het minst genoemd (6%).

Lerarenopleiders noemen vooral gepercipieerde doelen die gericht zijn op de verdere ontwikkeling van het menselijk kapitaal (62%). Hierbij worden zowel doelen genoemd die betrekking hebben op kennis en vaardigheden over onderzoek (27%) als op kennis en vaardigheden met betrekking tot het begeleiden van studentenonderzoek (27%).

Lerarenopleiders doen veel uitspraken met betrekking tot de gepercipieerde doelen voor sociaal kapitaal (38%). Daarbinnen noemen ze vooral de bijdrage van intervisie aan onderlinge afstemming in de organisatie.

Lerarenopleiders waarderen bij de professionaliseringsactiviteiten de ontwikkeling van sociaal kapitaal het hoogst. Ze zijn het meest positief over de mogelijkheden tot samenwerking. Ze ervaren dat samenwerking bijdraagt aan hun eigen kennis en vaardigheden, dat samenwerking bijdraagt aan wederzijdse steun en vertrouwen en dat het bijdraagt aan onderlinge afstemming

of kalibratie; dat laatste wordt vooral bij intervisie genoemd. Opvallend is dat lerarenopleiders wederzijdse steun en vertrouwen niet hebben aangegeven bij de gepercipieerde doelen van de gevolgde professionaliseringsactiviteiten. Dit lijkt dus bijvangst van de professionalisering te zijn (zie ook Van Vlokhoven et al., 2013).

**Behoeft
aan
samenwerking
komt ook voort uit
de geïsoleerde
cultuur.**

De behoefte aan samenwerking komt wellicht ook voort uit de geïsoleerde cultuur in lerarenopleidingen (Hadar & Brody, 2010; Willemse & Boei, 2013). Samenwerking draagt tevens bij aan de verdere ontwikkeling van het menselijk kapitaal. Net als bij leraren lijkt het erop dat lerarenopleiders graag met en van elkaar leren en dit wellicht prefereren boven individuele professionalisering.

Gecorrigeerd voor de aantallen deelnemers per professionaliseringsactiviteit blijkt dat lerarenopleiders veruit het meest positief zijn over het deelnemen aan onderzoek binnen de kenniskring, gevolgd door deelname aan cursussen over onderzoek omdat dit bijdraagt aan onderzoekmatige kennis en inzichten (menselijk kapitaal) en aan de ontwikkeling van sociaal kapitaal- het uitwisselen van kennis en ervaren van onderlinge steun. Er zijn maar weinig lerarenopleiders die hebben aangegeven deel te nemen aan een kenniskring, wellicht zijn hiervoor te weinig plaatsen beschikbaar, of is de behoefte aan deelname kleiner: niet iedere lerarenopleider vindt het van belang om zelf onderzoek te kunnen doen (Kools et al., 2017). Opvallend is dat intervisie het minst aantal waarderende uitspraken krijgt, terwijl deze professionaliseringsactiviteit wel het meest gevolgd is en vooral lijkt bij te dragen aan onderlinge afstemming of kalibratie. Het lijkt ons verstandig de te bereiken doelen per professionaliseringsactiviteit binnen de lerarenopleiding goed af te stemmen op het beleid en de leerbehoeften van de lerarenopleiders en binnen de lerarenopleidingen hierover met elkaar in gesprek te gaan en gebruik te maken van wat Maandag, Helms-Lorenz, Lugthart, Verkade, & Van Veen (2017, p.6) backward design noemen: "*Denkend vanuit het doel dat men wil bereiken met een professionaliseringsinterventie, wordt bepaald hoe de interventie eruit moet zien en dus welke effectieve kenmerken moeten worden meegenomen.*"

We hebben zowel bij de gepercipieerde doelen als bij de waarderingen over de door lerarenopleiders gevolgde professionaliseringsactiviteiten geen uitspraken gevonden die betrekking hebben op de ontwikkeling van besluitvormingskapitaal. Volgens Hargreaves en Fullan (2012)

komen leraren pas na een flink aantal jaren ervaring toe aan het ontwikkelen van besluitvormingskapitaal. Begeleiden van en zelf doen van onderzoek is in lerarenopleidingen relatief jong. Het is denkbaar dat lerarenopleiders in eerste instantie vooral behoefte hebben aan de ontwikkeling van meer instrumentele 'how to do it' kennis en vaardigheden (menselijk kapitaal) en (nog) niet toekomen aan het ontwikkelen van besluitvormingskapitaal waarin ook onderliggende principes en werkbare mechanismen worden geanalyseerd om goed om te kunnen gaan met 'wicked problems'. Het is ook mogelijk dat de geïsoleerde cultuur waarbinnen lerarenopleiders werken onvoldoende uitnodigt om gezamenlijk te reflecteren op onderliggende principes of dat lerarenopleiders die over besluitvormingskapitaal beschikken niet hebben deelgenomen aan ons onderzoek.

Betekenis van dit onderzoek voor lerarenopleidingen

Lerarenopleiders waarderen professionaliseringsactiviteiten waarbij het geleerde direct toepasbaar is in de praktijk, waarbij activerende werkvormen worden gebruikt en waarin lerarenopleiders samenwerken met collega's. Dit komt overeen met de kenmerken uit de reviewstudies naar succesvolle professionalisering van leraren (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010; Maandag et al., 2017). Lerarenopleiders hechten belang aan samenwerkend leren en werken. De organisatie zal dit mogelijk moeten maken. Uit onderzoek onder scholen is bekend dat de wijze waarop de organisatie is ingericht invloed heeft op de professionalisering van leraren (Sleegers & Leithwood, 2010; Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma, & Geijssel, 2011; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Kyndt, Gijbels, Grosemans, & Donche, 2016). We vermoeden dat hetzelfde geldt voor lerarenopleiders en dat het voor lerarenopleidingen betekent dat er mogelijkheden, tijd en veiligheid gecreëerd moet worden om samenwerkend te kunnen werken en leren en zo te werken aan de ontwikkeling van professioneel kapitaal. Ons vermoeden wordt bevestigd door een recente reviewstudie (Gast, et al., 2017) waaruit blijkt dat samenwerkend professionaliseren van belang is voor de professionele ontwikkeling van opleiders in het hoger onderwijs en dat daarvoor organisatorische condities gerealiseerd moeten zijn.

Referenties

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best Performing Schools Come Out on Top*. London: McKinsey and Company.
- VELON (2012). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders: referentiekader voor de beroepsgroep*. Uitgave VELON.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 19*, 5-28.
- Christie, D., & Menter, I. (2009). Research capacity building in teacher education: Scottish collaborative approaches. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, 35*(4), 337-354.
- Czerniawski, G., Guberman, A., & MacPhail, A. (2016). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: An international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education, 40*(1), 127-140.
- Dengerink, J., Lunenberg, M., & Kools, Q. (2015). What and how teacher educators prefer to learn. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, 41*(1), 78-96.

- Fullan, M. (2014). *De schoolleider. Strategieën die het verschil maken*. Helmond: Onderwijs Maak je Samen.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Gast, I., Schildkamp, K., & Van der Veen, J.T. (2017). Team-Based Professional Development Interventions in Higher Education: A Systematic Review. *Review of Educational Research, 87*(4), 736-767.
- 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, 9*(1), 85-110.
- Hadar, L., & Brody, D. (2010) From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1641-1651.
- Hooge, E.H., Janssen, S.K., Van Look, K., Moolenaar, N., & Slegers, P. (2015). *Bestuurlijk vermogen in het primair onderwijs. Mensen verbinden en inhoudelijk op een lijn krijgen om adequaat te sturen op onderwijskwaliteit*. Tilburg: TIAS School for Business and Society, Tilburg University.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepers, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren*. Thieme Meulenhoff, Utrecht/Zutphen.
- Kools, Q., Van Wessum, L., Boei, F., Willemse, M., & Van Katwijk, L. (2017). Opvattingen van managers en lerarenopleiders over onderzoek op de lerarenopleiding. Een onderzoek bij hbo-lerarenopleidingen in Nederland. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 38*(3), 3.
- Kwakman, C.H.E. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V., (2016). Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research, 86*(4), 1111-1150
- Lipowski, K, Jorde, D., Prenzel, M., & Seidel, T. (2011). Expert views on the implementation of Teacher Professional Development in European Countries. *Professional Development in Education, 37*(5) 685-700.
- Livingston, K., McCall, J., & Morgado, M. (2009). Teacher Educators as Researchers. In A. Swennen, & M. van der Klink., *Becoming a Teacher Educator*. Houten: Springer, pp. 191-203.
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator, *Journal of Teacher Education, 65*(4), 1-13.
- Maandag, D.W., Helms-Lorenz, M., Lugthart, E., Verkade, A.T., & Van Veen, K. (2017). *Features of effective professional development interventions in different stages of teacher's careers. A review of empirical evidence and underlying theory*. Lerarenopleiding Rijksuniversiteit Groningen.
- Mets, B., & Van den Hauwe, J. (2015). *VELOV Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleiders*. VELOV, 2015
- Mourshed M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey and Company.
- Murray, J., Jones, M., McNamara, O., & Stanley, G. (2009): Capacity = expertise × motivation × opportunities: factors in capacity building in teacher education in England. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, 35*(4), 391-408
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren: Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Kluwer
- Slegers, P., & Leithwood, K. (2010). School development for teacher learning and change. In: P. Peterson, E. Baker, B. McGaw, (Eds.), *International Encyclopedia of Education, 7*, 557-562. Oxford: Elsevier.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change, 7*, 221-258.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage

- Thoonen, E.E.J., Slegers, P.J.C., Oort, F.J., Peetsma, T.T.D., & Geijsel, F.P. (2011). How to improve teaching practices: the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154
- Van Casteren, W., Van den Broek, A., Brukx, D., Van Hees, M., Poels, H., & Warps, J. (2015). *Vraag en aanbod nascholing voor leerkrachten in het primair onderwijs*. ResearchNed Onderzoek in opdracht van de PO-Raad
- Van Gennip, H., Van Kuijk, J., & Van der Krogt, F. (2007). *Professionele ontwikkeling door werken aan onderwijs en loopbaan Onderzoek naar leerrelevante ervaringen van leraren in basisscholen*. Nijmegen: ITS
- 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/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Van Vlokhoven, H., Kools, Q., Geerdink, G., Boei, F., & Willemse, M. (2013). Lerarenopleiders professionaliseren zich in het doen en begeleiden van praktijkonderzoek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 34(4), 57-72
- Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren. Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen*. Open Universiteit.
- Willemse, T.M., & Boei, F. (2013). Teacher Educators' Research Practices: An Explorative Study on Teacher Educators' Perceptions on Research. *Journal of education for teaching: International research and pedagogy*, 39(4), 354-369.
- Willemse, T.M., Boei, F., & Pillen, M. (2015). Fostering Teacher Educators' Professional Development on Practice-Based Research Through Communities of Inquiry. *Vocations and Learning: Studies in Vocational and Professional Education*.