

Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding

S. Bolhuis en Q. Kools (samenstellers)



Colofon

Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding is een uitgave van Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

Samenstellers: Sanneke Bolhuis en Quinta Kools

Auteurs: Sanneke Bolhuis, Desirée Joosten-ten Brinke, Ilona Mathijssen, Quinta Kools, Karen Krol

Opmaak: Fontys Hogescholen, Grafische Producties

Copyright

Alles uit deze uitgave mag gekopieerd, gedistribueerd, vertoond en opgevoerd worden, mits het werk in de originele staat blijft, de auteursnaam vermeld wordt en niet voor commerciële doeleinden gebruikt wordt. Lees voor gebruik de volledige licentie.



Inhoud

1	Inleiding	5
	Intermezzo: <i>Waarom zou je als leraar zelf praktijkonderzoek doen?</i> - Sanneke Bolhuis	13
2	Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding - Sanneke Bolhuis	15
	Intermezzo: <i>Functioneren als leraar op een leerplein</i> - Quinta Kools	43
3	Toetsen en beoordelen in het onderwijs: een continu onderzoek naar de ontwikkeling van de leerling of student - Desirée Joosten-ten Brinke	45
	Intermezzo: <i>Schriftelijke feedback: van voorzeggen tot (diep) leren!</i> - Jorik Arts en Desirée Joosten-ten Brinke	65
4	Ontwikkeling door praktijkonderzoek: voorbeelden en voorwaarden - Ilona Mathijssen	69
	Intermezzo: <i>'Let's talk about sex'</i> - Ilona Mathijssen	91
	Intermezzo: <i>'Hoe kan dat, meneer?'</i> - Ilona Mathijssen	93
5	Praktijkonderzoek doe je samen! - Quinta Kools	95
	Intermezzo: <i>'We hebben helemaal niets geleerd!'</i> - Quinta Kools	109
6	Betrekken van belanghebbenden bij praktijkonderzoek	111
	Intermezzo: <i>Laat talent bloeien</i> - Ilona Mathijssen	123
	Intermezzo: <i>Leren: hoe denken we erover en denken we er hetzelfde over?</i> - Ilona Mathijssen	125
7	Praktijkonderzoek doen moet je leren - Sanneke Bolhuis	129
	Intermezzo: <i>Projectonderwijs: voor een deel of voor alle vakken in de propedeuse?</i> - Sanneke Bolhuis	145

8 Praktijkonderzoek door studenten in de lerarenopleiding - Karen Krol 149

Intermezzo: *Zorgleerlingen, onze zorg?* - Quinta Kools 167

9 De rol van leidinggevenden bij praktijkonderzoek in onderwijs en opleiding - Sanneke Bolhuis en Quinta Kools 169

Intermezzo: *Verschillen in leesbeleving: een eyeopener voor leerlingen en (aanstaande) leraren* - Sanneke Bolhuis 185

Inleiding

Sanneke Bolhuis en Quinta Kools

Welkom in het boek 'Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding'. Dit boek richt zich op (aankomende) docenten en leidinggevendenden van scholen en lerarenopleidingen die willen weten wat praktijkonderzoek voor hen of voor hun school/opleiding kan betekenen.

In dit eerste hoofdstuk beschrijven we waarom we dit boek hebben geschreven en wat er in dit boek te verwachten is. Deze inleiding is daarmee zowel een introductie op het onderwerp als een leeswijzer.

Waarom dit boek?

In ons werk bij Fontys lerarenopleiding Tilburg zijn wij dagelijks bezig met het doen en/of begeleiden van praktijkonderzoek. Praktijkonderzoek is een relatief nieuw fenomeen in de lerarenopleidingen en in het scholenveld. Het is voor docenten en studenten van de lerarenopleiding en voor docenten en schoolleiding in het onderwijsveld soms lastig om zicht te krijgen op wat praktijkonderzoek nu eigenlijk is en waar het toe moet leiden. Met dit boek willen we laten zien wat de kracht is van praktijkonderzoek voor onderwijs en opleiding. We willen daarmee een bijdrage leveren aan het denken over praktijkonderzoek en aan de verdere integratie van praktijkonderzoek in het onderwijs.

In onze visie is praktijkonderzoek een professionele leerstrategie, waarmee beginnende en ervaren docenten hun eigen dagelijkse praktijk kunnen verbeteren. Het uitgangspunt daarbij is onderzoekend handelen. Onderzoekende docenten die in hun praktijk iets tegenkomen dat hen voor vragen stelt, zullen op zoek gaan naar antwoorden. Dat doen ze door informatie te verzamelen uit de praktijk (wat vinden leerlingen, collega's) en/of uit theorie. Vervolgens kijken ze wat deze informatie betekent in hun eigen situatie. Ze ontwikkelen op die manier lokale, persoonlijke, handelingsgerichte kennis die ze integreren in hun beroepsuitoefening. In dit boek wordt deze gedachtegang vanuit verschillende invalshoeken nader uitgewerkt en onderbouwd.

Leeswijzer

De acht hoofdstukken belichten elk een aspect van praktijkonderzoek en zijn ook afzonderlijk te lezen.

Tussen de hoofdstukken worden in intermezzo's korte voorbeelden van praktijk-

onderzoek beschreven. Dit zijn voorbeelden van praktijkonderzoek door:

- lerarenopleiders, die onderzoek deden in een kenniskring van het lectoraat
- studenten van de lerarenopleidingen
- leraren in hun school.

Hieronder volgt een overzicht van alle hoofdstukken en intermezzo's in dit boek.

Intermezzo: Waarom zou je als leraar zelf praktijkonderzoek doen?

Je kunt altijd wel onderzoek in de school *laten* doen, waarom zou je het *zelf* doen?

2. Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding - Sanneke Bolhuis

Het doel van praktijkonderzoek is met meer inzicht en begrip handelen in de specifieke eigen context. Praktijkonderzoek is daarbij zelf een interventie. Bij praktijkonderzoek zijn de belangen, posities en onderlinge relaties van de betrokken partijen anders dan bij andere vormen van onderzoek. Docenten als onderzoekers van eigen praktijk zijn onderdeel van wat zij onderzoeken. Afhankelijk van het onderwerp van onderzoek zijn er andere betrokkenen, zoals leerlingen, collega's, leidinggevendenden, ouders, wijkagent, maatschappelijk werkster. Zij zijn niet zozeer 'onderwerp van' maar eerder participanten in het onderzoek. Hoe meer zij betrokken zijn, hoe meer kans op een goede oplossing van het onderzochte probleem. Doel van dit hoofdstuk is om een duidelijk beeld te geven van praktijkonderzoek als professionele leerstrategie. Daarbij worden de betrokken partijen en de activiteiten waaruit praktijkonderzoek bestaat besproken, praktijkonderzoek tussen andere vormen van leren en onderzoek gepositioneerd en zeven argumenten voor praktijkonderzoek in het onderwijs gegeven.

Intermezzo: Functioneren als leraar op een leerplein

Een lerarenopleider onderzoekt de nieuwe taken van leraren op leerpleinen om zijn studenten op leerpleinen beter te kunnen begeleiden.

3. Toetsen en beoordelen in het onderwijs: een continu onderzoek naar de ontwikkeling van de leerling of student - Desirée Joosten-ten Brinke

Leraren en opleiders toetsen de leervorderingen van hun leerlingen en studenten voortdurend. Daarmee zijn ze in feite voortdurend onderzoek aan het doen, ook al zijn ze zich daarvan misschien niet zo bewust. Docenten moeten vaststellen, op een valide, betrouwbare en transparante manier, hoe het staat met de kennis en vaardigheden of competenties van hun leerlingen of studenten. Niet alleen willen docenten

een eindbeoordeling kunnen geven, ook willen ze weten waar de problemen zitten zodat ze hun leerlingen of studenten de juiste ondersteuning kunnen geven. Door toetsen en beoordelen te benaderen als praktijkonderzoek richten docenten zich bewuster op een systematische analyse van problemen, de aanpak daarvan met hun leerlingen of studenten, en de effecten daarvan. In de lerarenopleiding heeft toetsen en beoordelen een voorbeeldfunctie voor de studenten: zij worden zelf getoetst en moeten als aanstaande leraren leren om op een verantwoorde wijze te toetsen. Aan de hand van voorbeelden worden verschillende onderzoeksvragen, methoden van onderzoek en het beschrijven en delen van resultaten met collega's besproken.

Intermezzo: Schriftelijke feedback: van voorzeggende tot (diep) leren!

Een lerarenopleider onderzoekt welke rol schriftelijke feedback heeft in het stimuleren van studenten tot (diep) leren.

4. Ontwikkeling door praktijkonderzoek: voorbeelden en voorwaarden Ilona Mathijssen

In dit hoofdstuk worden voorbeelden beschreven van professionele ontwikkeling van individuele docenten die praktijkonderzoek doen: in welke opzichten wordt een docent een betere docent door praktijkonderzoek? Het laat zien hoe een docent door praktijkonderzoek zijn handelen beter of anders onderbouwt en daardoor mogelijk ook beter of anders gaat handelen. Het illustreert hoe praktijkonderzoek aanleiding kan zijn tot een heroverweging in doelen en waarden, tot een herinterpretatie van onderwijsleersituaties, tot beter weten dat en waarom iets (niet) werkt. Ook gaat het hoofdstuk in op kenmerken van de onderzoeksopzet die een voorwaarde zijn voor realisatie van de geschetste opbrengsten van praktijkonderzoek.

Intermezzo: 'Let's talk about sex'

Een student aan de lerarenopleiding biologie onderzoekt hoe zij haar lessen over seksualiteit beter zou kunnen laten verlopen.

Intermezzo: 'Hoe kan dat, meneer?'

Een student aan de lerarenopleiding natuurkunde onderzoekt hoe practica eraan kunnen bijdragen om verwondering bij leerlingen op te wekken.

5. Praktijkonderzoek doe je samen - Quinta Kools

Het beroep van leraar is vanouds gekenmerkt door 'koning in eigen klas' zijn, maar ook door 'publieke eenzaamheid'. Het samen werken aan het onderwijs door het samen

doen van praktijkonderzoek kan dit doorbreken. Het effect van praktijkonderzoek op de kwaliteit van onderwijs en opleiden is groter als praktijkonderzoek door docenten samen wordt gedaan. Aan de hand van voorbeelden worden de opbrengsten van samen doen van praktijkonderzoek beschreven. Samen praktijkonderzoek doen zorgt voor een betere kwaliteit van het praktijkonderzoek, voor continuïteit, verbondenheid tussen docenten en een groter draagvlak. Als hulpmiddel voor het samen werken aan praktijkonderzoek wordt een cyclisch model gepresenteerd waarmee in diverse situaties ervaring is opgedaan.

Intermezzo: 'We hebben helemaal niets geleerd!'

Een lerarenopleider onderzoekt hoe zij studenten kan helpen om bewust te leren van een stage.

6. Betrekken van belanghebbenden bij praktijkonderzoek - Quinta Kools

Er kunnen allerlei 'partijen' belanghebbend zijn, afhankelijk van het thema van een praktijkonderzoek. Direct bij de eerste verkenning van het probleem is het belangrijk om na te denken wie de mogelijke betrokkenen zijn: wie maken deel uit van het probleem, wie zouden een bijdrage kunnen leveren aan het beter begrijpen en een betere aanpak, voor wie heeft het onderzoek mogelijk consequenties? Vaak zijn dat allereerst de leerlingen, collega's, leidinggevenden, soms ook ouders, misschien ook de wijkagent of maatschappelijk werkster. In dit hoofdstuk wordt aan de hand van voorbeelden besproken over welke betrokkenen het zoal kan gaan en hoe je deze een stem geeft in de loop van het praktijkonderzoek.

Intermezzo: Laat talent bloeien

Een masterstudent aan de lerarenopleiding onderzoekt hoe zijn school de ambitie om een certificaat 'begaafdheidsprofielschool' te verwerven kan realiseren.

Intermezzo: Leren: hoe denken we erover en denken we er hetzelfde over?

Een masterstudent aan de lerarenopleiding onderzoekt wat de wens om zelfstandig en samenwerkend leren bij leerlingen in de bovenbouw te bevorderen voor de diverse betrokken betekent.

7. Praktijkonderzoek doen moet je leren - Sanneke Bolhuis

Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie zit nog niet in het repertoire van de meeste leraren. Ook niet als ze goed, hoog opgeleid of zelfs gepromoveerd zijn. Het doen van praktijkonderzoek is meer dan reflectie en het is iets anders dan weten-

schappelijk onderzoek (zie ook hoofdstuk 2). Voor het leren doen van praktijkonderzoek is tijd nodig en is externe hulp aan te bevelen. Doel van dit hoofdstuk is om een beeld te geven van de persoonlijke kwaliteiten en competenties die nodig zijn voor het doen van praktijkonderzoek. Daarbij wordt onder andere geput uit interviews met docenten die praktijkonderzoek deden. Een aantal keuzes bij het organiseren van 'leren doen van praktijkonderzoek' wordt besproken, zoals de vraag welke hulp te mobiliseren, vrijwillige of verplichte deelname, groot of klein beginnen.

Intermezzo: Projectonderwijs: voor een deel of voor alle vakken in de propedeuse?

Een lerarenopleider onderzoekt of het positief beoordeelde projectonderwijs naar alle vakken zou moeten worden uitgebreid.

8. Praktijkonderzoek van studenten in de lerarenopleiding begeleiden

Karen Krol

Praktijkonderzoek van studenten verschilt op een aantal punten van praktijkonderzoek door leraren en opleiders. Studenten doen het als onderdeel van hun opleiding, hebben een andere positie in de school, zijn meestal voor een beperkte periode op de school en hun prestatie moet voor de opleiding meetbaar zijn en aan opleidingscriteria voldoen. Dit hoofdstuk bespreekt hoe studenten leren om praktijkonderzoek uit te voeren als professionele leerstrategie en wat dat vraagt van de begeleiders (opleiders in het instituut en/of de school). Daarbij wordt ook ingegaan op mogelijke verschillen tussen het begeleiden van studenten in de bachelor (tweede graads) en master (eerste graads) lerarenopleidingen.

Intermezzo: Zorgleerlingen, onze zorg?

Een master student aan de lerarenopleiding onderzoekt hoe het zorgbeleid in haar school in de praktijk voor leerlingen gestalte krijgt.

9. De rol van leidinggevendenden bij praktijkonderzoek in onderwijs en opleiding - Sanneke Bolhuis en Quinta Kools

Praktijkonderzoek is een werkwijze die de kwaliteit van het onderwijs en de professionaliteit van de beroepsuitoefening ondersteunt. Het is de taak van leidinggevendenden om praktijkonderzoek te verbinden met de uitvoering van onderwijs, met up to date houden en innoveren van onderwijs en daarom met onderwijsbeleid, personeelsbeleid en kwaliteitszorg. Leidinggevendenden kunnen zelf praktijkonderzoek doen. Het kan voordelen opleveren om dat samen met leraren te doen. De condities worden besproken die leidinggevendenden moeten creëren om praktijkonderzoek tot

de 'normale' onderwijspraktijk te laten behoren. Ook in dit hoofdstuk wordt gebruik gemaakt van interviews met leraren, opleiders en leidinggevendenden die enige ervaring hadden met praktijkonderzoek.

Intermezzo: Verschillen in leesbeleving: een eyeopener voor leerlingen en (aanstaande) leraren

Een lerarenopleider en tevens docent voortgezet onderwijs onderzoekt hoe zijn leerlingen verschillen in leesbeleving en de implicaties daarvan voor zijn lessen op school en in de lerarenopleiding.

Over de auteurs

De auteurs van dit boek zijn (of waren) werkzaam bij Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT). De auteurs hebben hun hoofdstuk(ken) 'op persoonlijke titel' geschreven.

- Sanneke Bolhuis, tot juli 2012 lector 'Leerstrategieën'
- Desirée Joosten-ten Brinke, lector 'Eigentijds toetsen en beoordelen'
- Quinta Kools, lector 'Professionaliteit van de beroepsgroep leraren en lerarenopleiders'
- Ilona Mathijssen, docent onderzoek
- Karen Krol, docent onderzoek, thans werkzaam als zelfstandig ondernemer bij KAAT onderwijsadvies

Verzoek aan de lezers

De inbedding van praktijkonderzoek in het onderwijs is pas net begonnen. Wij zouden graag uw ervaringen doorgeven. Iedere lezer die uit eigen ervaring suggesties of waarschuwingen kan toevoegen verzoeken we daarom met klem om dat te doen. Reacties kunt u mailen naar het directiesecretariaat van Fontys Lerarenopleiding Tilburg: directiesecretariaat-lero@fontys.nl. Vermeld s.v.p. als onderwerp: BOEK PRAKTIJKONDERZOEK + auteur. Het secretariaat kan de mail dan direct aan de betreffende auteur doorsturen.

Gebruik van termen in dit boek

Leraren: verzorgen onderwijs in scholen voor basisonderwijs, voortgezet onderwijs of speciaal onderwijs en in regionale onderwijscentra (roc's). In roc's wordt middelbaar beroepsonderwijs en volwasseneneducatie verzorgd.

Opleiders: in dit boek worden hiermee lerarenopleiders bedoeld.

Er zijn twee soorten lerarenopleiders:

- *Instituutopleiders;* zij werken aan een lerarenopleiding (hogeschool of universiteit)
- *Schoolopleiders;* zij werken aan een school waar een van hun taken bestaat in het (mede)opleiden van studenten van een lerarenopleiding

Het landschap van lerarenopleidingen is complex, maar dit zijn de hoofdlijnen:

Lerarenopleidingen in het hoger beroepsonderwijs leiden op tot

- tweede graads leraar (bacheloropleiding); dit zijn de pabo's voor het basisonderwijs en andere lerarenopleidingen voor de algemene en technische vakken in het voortgezet onderwijs;
- eerste graads leraar en leraar speciaal onderwijs (masteropleidingen in het hbo als vervolg op de hbo-bachelor).

Universitaire lerarenopleidingen leiden op tot eerste graads leraar voortgezet onderwijs als vervolg op een universitaire studie die verwant is met een schoolvak.

Onderwijsgevenden: overkoepelende term voor leraren, docenten, opleiders (en alle anderen die onderwijs geven).

Docenten: wordt gebruikt als samenvoeging van leraren en opleiders. Onderwijsgevenden is eigenlijk een betere term daarvoor, omdat leraren in het basisonderwijs gewoonlijk niet als docent worden aangeduid.

Leidinggevenden: (adjunct)directeuren, rectoren, teamleiders, middenmanagers en alle andere functies waarbij in een onderwijsorganisatie leiding aan anderen wordt gegeven.

Onderwijsorganisatie: overkoepelende term voor scholen en opleidingsinstituten in het hoger onderwijs.

Intermezzo

Waarom zou je als leraar zelf praktijkonderzoek doen?

Sanneke Bolhuis

Doen leerlingen hun huiswerk?

In de lerarenkamer wordt gemopperd. 'Zelfs de brugpiepers doen hun huiswerk niet. Ze houden er na de herfstvakantie al mee op.' Niet iedereen is even ontevreden. 'Bij mij valt het wel mee' zegt de een. Maar de meeste collega's vinden het wel een probleem. 'Het ligt natuurlijk ook aan thuis, aan de ouders. Sommigen helpen hun kinderen wel, maar bij veel van onze leerlingen is daar geen sprake van.' 'Is het echt een groot probleem?' vraagt de locatiedirecteur. 'Dat zouden we moeten onderzoeken', oppert een docent. Dat vindt de locatiedirecteur wel een goed idee. 'Dan weet je tenminste waar je het over hebt.' Wat zou er nu kunnen gebeuren?

Scenario 1

'Mijn dochter studeert onderwijskunde en zoekt nog naar een onderwerp voor haar onderzoek. Ik zal haar eens vragen of ze kan onderzoeken of leerlingen hun huiswerk doen.' Twee docenten bieden aan om met de studente te overleggen wat ze precies zal onderzoeken. De studente besluit dat ze de leerlingen in de brugklassen een vragenlijst zal voorleggen. Vragen zoals: doen leerlingen hun huiswerk, voor welke vakken, hoeveel tijd besteden ze eraan, wanneer meer of minder, vragen hun ouders of ze hun huiswerk hebben gedaan, hebben ze een eigen kamer of rustige plek om huiswerk te doen, krijgen ze thuis hulp. De studente onderwijskunde wil ook wel weten of er verschil is tussen jongens en meisjes. Na vier maanden heeft de studente haar onderzoeksrapport in concept klaar en stuurt het naar de twee docenten. Ze legt uit dat het wel lastig was om antwoorden op haar vragenlijst te krijgen. De response viel een beetje tegen. Maar haar docent had gezegd dat dat vaak voorkomt. Het was toch interessant dat er inderdaad verschillen bleken tussen de jongens en meisjes en er zijn ook verschillen tussen de vakken. De meeste ouders vroegen wel of hun kind huiswerk had gedaan. Onder 'discussie' schrijft de student dat misschien de leerlingen die de vragenlijst invulden ook de leerlingen zijn die eerder hun huiswerk doen.

Na bespreking met de twee docenten maakt de studente de tekst hier en daar

wat duidelijker en dan sturen de docenten het rapport door naar de locatiedirecteur. Die zet het op de agenda van de docentenvergadering. De bespreking, tussen alle andere onderwerpen, is kort: 'ja, dat dachten we al', 'jij zei ook al dat het bij jou wel meeviel' 'zie je wel, nou ja, goed om het eens zwart op wit te zien'.

Scenario 2

Twee docenten willen daar graag onderzoek naar doen. 'Maar dan moeten jullie wel meedenken en mee overleggen wat we eraan gaan doen als het zo'n probleem is.' De een kent praktijkonderzoek uit haar opleiding en de ander heeft wel eens praktijkonderzoek gedaan op haar vorige school. Ze spreken af het probleem eerst informeel wat verder te verkennen door hun collega's ernaar te vragen. Dan komen ze bij elkaar om hun notities te bespreken en te brainstormen. Daarbij stellen ze zichzelf zoveel mogelijk vragen: wat is het probleem, voor wie, waarom, wie zijn er bij betrokken als onderdeel of ook als oplossing van het probleem? En bij wie zoeken we antwoorden op die vragen? Ze besluiten eerst de leerlingen te vragen wat zij er zelf van vinden. Ze stellen een aantal open vragen op. Om zoveel mogelijk meningen van leerlingen in beeld te krijgen besluiten ze om een klein groepje per klas in verschillende klassen te ondervragen. Ze vragen drie collega's erbij om in hun klassen groepjes te interviewen. Er worden opnames gemaakt en ieder maakt een samenvatting van eigen bevindingen. In tussenuren en na school bespreken de twee docenten die met (een van) de drie collega's.

Ze komen weer bij elkaar. Wat blijkt? De variatie is inderdaad groot. Thuis: sommige leerlingen worden geholpen door een broer, zus, ouders of in huiswerkklassen, andere leerlingen verzwijgen dat ze huiswerk hebben, sommige hebben een eigen kamer (laptop, enz), andere niet. 'Ik heb het veel te druk voor huiswerk' (een baan, sport, vrienden, uitgaan). Maar het probleem begint vaak op school: leerlingen zeggen bijvoorbeeld: 'Ik snap het meestal gewoon niet, dus hoe kan ik het dan thuis maken'. 'Niemand in de klas maakt toch huiswerk!'. 'De leraar vraagt er nooit naar'. 'De leraar gaat het altijd bespreken, dus waarom zou ik het dan eerst maken'. 'Ik weet meestal niet wat het huiswerk is'.

De docenten maken een overzicht en bespreken met hun team wat de volgende stap moet zijn. Zouden niet eerst de problemen in de klas moeten worden opgelost? Het kost moeite, maar na nog een vergadering komen ze tot afspraken over: duidelijke instructie, zorgen dat leerlingen het in hun agenda hebben en duidelijk maken wat er vervolgens in de klas gebeurt, in sommige klassen het huiswerk een paar weken innemen om de gewoonte erin te krijgen. 'Het komt er toch op neer dat we eigenlijk geen goed huiswerkbeleid hadden' is de conclusie. Ze spreken af om een maand later hun ervaringen uit te wisselen in de docentvergadering.

Hoofdstuk 2 - Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding

Sanneke Bolhuis

2

2.1 Inleiding

In dit boek zien we praktijkonderzoek als een professionele leerstrategie: een werkwijze van professionals – zoals leraren, lerarenopleiders en leidinggevendenden – om zich te blijven ontwikkelen in en voor hun beroepsuitoefening (Bolhuis, 2009a). Deze vorm van onderzoek wordt in Nederland pas recent ontwikkeld. Het doel van praktijkonderzoek is weloverwogen en goed geïnformeerd handelen in de beroepspraktijk. Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie draagt eraan bij dat professionals bewuster nadenken over de doelen en effecten van hun werk, in hun werk meer gebruik maken van kennis van anderen (waaronder resultaten van wetenschappelijk onderzoek), en met meer inzicht en begrip, beter onderbouwd handelen of afzien van overbodig of verkeerd handelen. Het doen van praktijkonderzoek is nauw vervlochten met de uitvoering van onderwijs. Het gaat bijvoorbeeld om het uitzoeken van problemen om deze beter aan te kunnen pakken of het ontwerpen en ontwikkelen van nieuwe vormen van onderwijs en nagaan of die de verwachte resultaten opleveren.

In dit hoofdstuk kan de lezer naar eigen interesse paragrafen lezen of overslaan.

Wie graag meer wil weten over praktijkonderzoek als professionele leerstrategie kan terecht in de paragrafen 2.2 tot en met 2.4. In 2.2 wordt besproken wie bij praktijkonderzoek betrokken kunnen worden, omdat ze er belang bij hebben en/of aan kunnen bijdragen. In 2.3 wordt een overzicht gegeven van de activiteiten waaruit praktijkonderzoek bestaat. Daarmee krijgt de lezer een indruk van de belangrijke componenten. Voor handleidingen wordt verwezen naar inmiddels een hele rij boeken, waarvan de meeste zijn geschreven voor gebruik in de lerarenopleiding (Harinck, 2007; Gerritsma, de Haan, den Hollander, Mitzsche & van der Veen, 2010; Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W., 2007; Ponte 2002a; van der Donk & van Lanen, 2009). In 2.4 wordt gewezen op de ethische gedragsregels die bij praktijkonderzoek van belang zijn.

Wie zich afvraagt waarom leraren, opleiders en leidinggevendenden praktijkonderzoek zouden moeten doen, kan direct naar de zeven argumenten die worden besproken in paragraaf 2.5. De argumenten voor praktijkonderzoek als professionele leerstrategie hangen samen met een visie op de beroepsuitoefening in het onderwijs. Wie vindt dat de beroepsuitoefening in het onderwijs bestaat uit 'toepassing' van door anderen geproduceerde kennis en inzichten, zal praktijkonderzoek door docenten

onzin vinden. Wie vindt dat de beroepsuitoefening in het onderwijs een professioneel hoog niveau vereist, vindt verdere onderbouwing voor het gebruik van praktijkonderzoek daarbij in 2.5.

Onderzoeken is een vorm van leren. Maar hoe verhoudt praktijkonderzoek zich tot wetenschappelijk onderzoek en andere vormen van leren? Dat wordt besproken in paragraaf 2.6. Hierbij hoort bijlage 1 waarin het continuüm van leren en onderzoeken in een schema wordt beschreven.

In paragraaf 2.7 wordt besproken welke vormen van onderzoek door onderwijs (leiding)gevendenden, studenten of externe onderzoekers in scholen en opleidingen zoal worden gedaan. Dat kan praktijkonderzoek zijn, maar ook kwaliteitszorgonderzoek of divers beleidsonderzoek en wetenschappelijk onderzoek. Elke soort onderzoek heeft eigen doelen.

Ten slotte spreken we in paragraaf 2.8 de hoop uit dat we in Nederland toegaan naar onderwijs waarin praktijkonderzoek als professionele leerstrategie een normaal verschijnsel is!

2.2 Praktijkonderzoek: wie zijn de betrokkenen?

Het centrale kenmerk van praktijkonderzoek als professionele leerstrategie is het doel van professionals in het onderwijs om met meer inzicht en begrip te handelen in de specifieke eigen context. Twee voorbeelden.

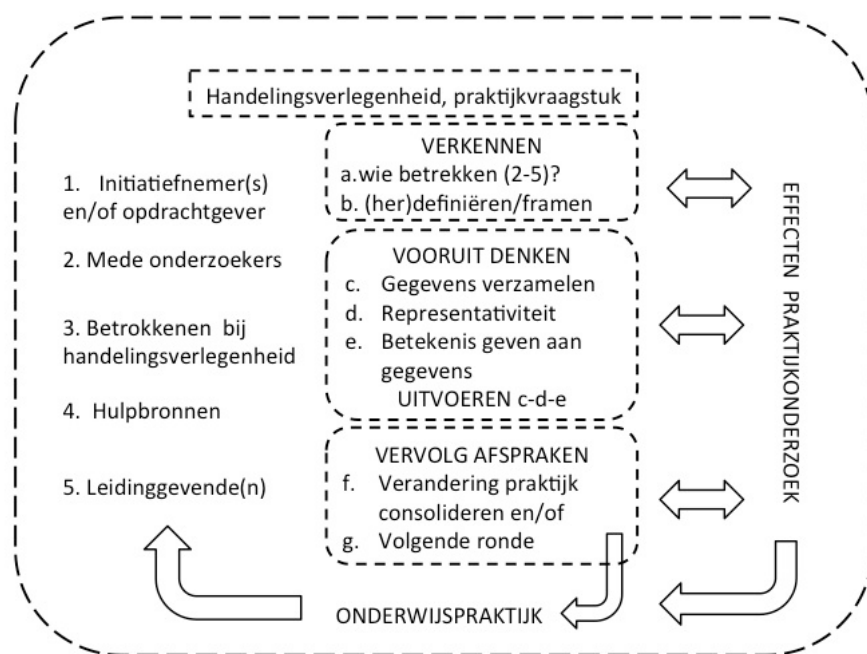
Enkele docenten Engels in een school voor voortgezet onderwijs stellen zich de vraag of de gebruikte methode wel voldoende aansluit bij de nieuwe brugklas-leerlingen en of de leerlingen niet sterk verschillen in hun kennis en houding ten aanzien van Engels. Door praktijkonderzoek te doen leren de docenten ten eerste meer over de wijze waarop hun leerlingen de Engelse lessen binnen komen en hoe ze met behulp van de methode kunnen leren. Ten tweede leren de docenten meer over criteria voor de geschiktheid van methodes Engels en kiezen op basis daarvan wellicht een andere methode of een aangepaste werkwijze met de in gebruik zijnde methode.

Bij een school komen al enige tijd klachten uit de buurt, van buurtbewoners

en medewerkers van de plaatselijke supermarkt, over het gedrag van vooral de oudere leerlingen: rommel op straat, brutaal gedrag, soms kleine diefstalletjes. Een incident waar de wijkagent bijgehaald werd is aanleiding voor de schoolleider om het probleem met het bovenbouwteam te bespreken. Door praktijkonderzoek te doen worden klagers en leerlingen betrokken in zowel de analyse als het zoeken naar oplossingen.

Praktijkonderzoek heeft altijd betrekking op een praktijkvraagstuk, een handelingsverlegenheid (Harinck, 2007). Een leraar, opleider of leidinggevende vraagt zich af: wat kan ik – en wat kunnen wij – het beste doen in dit geval? Het vraagstuk is een vraag in of van de onderwijspraktijk. Dat kan een vakdidactisch vraagstuk in de klas zijn, een vraag op schoolniveau (zoals de overgang van onder- naar bovenbouw of van primair naar voortgezet onderwijs) of een vraag zoals de klachten van de buurt in het voorbeeld hierboven.

Figuur 1 geeft de vijf 'handelende partijen' (actoren 1-5) en de activiteiten (a-g) in praktijkonderzoek weer.



Figuur 1 Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie

Alle handelende partijen bij praktijkonderzoek zijn op een of andere manier belanghebbende bij het vraagstuk. Docenten hebben er belang bij dat zij met een geschikte methode Engels werken, maar ook hun leerlingen, de schoolleiding en de ouders. De schoolleiding heeft er belang bij dat leerlingen zich leren gedragen, maar ook de leerlingen zelf, hun ouders, de buurtbewoners en de politie. Wie onderdeel uitmaakt van een probleem moet ook onderdeel uitmaken van de oplossing – en is om die reden een handelende partij. Hoe effectiever de belanghebbenden in het praktijkonderzoek worden betrokken, hoe meer kans op een werkbare oplossing.

De *initiatiefnemers* kunnen leraren zelf zijn die samen iets willen onderzoeken. Het kan ook zijn dat een leidinggevende initiatief neemt en/of ervoor zorgt dat het team als *opdrachtgever* fungeert. Daarbij worden liefst afspraken gemaakt over de rol van de collega's in het team, zoals meedenken in verschillende fasen, als 'critical friends' fungeren (Ponte 2002a) en bijdragen aan het verzamelen van gegevens. De initiatiefnemer kan ook een individuele docent zijn en bij een kleine vraag kan het ook voorkomen dat die docent het praktijkonderzoek alleen doet. Meestal verdient het echter aanbeveling om *mede-onderzoekers* te mobiliseren. Niet alleen omdat een handelingsverlegenheid bijna altijd voor collega's een herkenbaar vraagstuk is, maar ook omdat samen doen meer oplevert: een rijker perspectief door meer ideeën, kennis en vergelijkingsmogelijkheden, meer mogelijkheden om gegevens te verzamelen – en vooral delen van mogelijke oplossingen in de praktijk. Een docent die twijfels heeft over de methode (zie voorbeeld Engels hierboven) leert meer met collega's samen als het gaat om de leerlingperspectieven en heeft het team én een leidinggevende nodig om over een nieuwe methode te beslissen en daarmee te gaan werken.

Een vraagstuk in de onderwijspraktijk kent altijd *diverse betrokkenen*. De eerst betrokkenen zijn degenen over wie het vraagstuk in eerste instantie gaat. Heel vaak zijn dat de leerlingen of studenten. Aanleiding tot het praktijkonderzoek zijn vragen van leraren, opleiders en/of leidinggevenden over hoe zij het beste kunnen handelen om bij hun leerlingen of studenten de gewenste effecten te bereiken. Hoe leren de leerlingen beter Engels? Hoe leren leerlingen zich beter gedragen? Om daar goede antwoorden op te kunnen geven moeten leerlingen in het onderzoek worden betrokken. Hoe kijken zij tegen het vraagstuk aan? Welke ervaringen, ideeën, en opvattingen hebben zij? Wat zien zij als mogelijke benaderingen om het vraagstuk op te lossen? De leerlingen zijn niet een lijdzaam subject van onderzoek, maar eerder deelnemers in het onderzoek. Ze zijn mede actoren in het probleem; door in het praktijkonderzoek te worden betrokken worden ze ook mede actoren

in de oplossing. De handelingsverlegenheid ligt bij de professionals (leraren, opleiders, leidinggevendenden), maar de beoogde effecten van handelen van professionals worden bevorderd door degenen om wie het gaat in het onderzoek te betrekken. Vaak zijn er nog andere partijen in het vraagstuk. In het eerste voorbeeld zijn dat in elk geval alle collega's Engels in de brugklassen en de leidinggevende die verantwoordelijk is voor de aanschaf van nieuwe methodes. Maar het is voorstelbaar dat ook ouders worden betrokken in de subvraag hoe leerlingen de Engelse lessen ervaren. In het tweede voorbeeld is bijvoorbeeld van belang welke buurtbewoners last hebben van leerlingen, hoe de medewerkers en baas van de supermarkt tegen de leerlingen aankijken en wat de wijkagent er van vindt.

De vierde partij zijn de *hulpbronnen* wiens expertise bij het praktijkonderzoek kan worden benut zonder dat zij direct in het vraagstuk zijn betrokken. In het eerste voorbeeld: de docent Engels die jarenlang brugklassen heeft gehad (maar nu in de bovenbouw werkt, of met pensioen is), collega's van een andere school, een in de talendidactiek gespecialiseerde medewerker van een onderwijsondersteunende instelling, een lerarenopleider Engels. In het tweede voorbeeld: een medewerker van bureau jeugdzorg of van maatschappelijk werk. De hulpbronnen zijn de enige partij die niet direct zelf belanghebbend is, maar bij wie het belang primair bij de andere partij ligt. Dit kan meebrengen dat hulpbronnen (moeten) worden betaald of op andere wijze beloond voor hun diensten.

Een specifiek soort hulpbron is niet degene die inhoudelijk expertise over het vraagstuk heeft, maar degene die de betreffende onderwijs(leiding)gevendenden kan *leren om praktijkonderzoek te doen* en daarbij begeleidt. Meer hierover in het hoofdstuk 'Praktijkonderzoek doen moet je leren'.

Onder het raadplegen van hulpbronnen wordt ook het *gebruik van literatuur en andere informatie* verstaan.

Een vijfde partij zijn de *leidinggevendenden* in de onderwijsorganisatie. Bij de start van een praktijkonderzoek is het nuttig om na te denken welke leidinggevende om welke reden een rol zou kunnen spelen. Dat kan variëren van vragen over de facilitering van het onderzoek tot en met het vooraf overwegen van mogelijke consequenties in verband met het schoolbeleid. Een leidinggevende kan in sommige praktijkonderzoek gevraagd worden een rol te spelen. In het voorbeeld van overlast veroorzakende leerlingen: voeren van externe gesprekken, eventueel onderhandelen, voorlichting bij ouderavonden. De kern van de rol in dit voorbeeld is het geven van back-up aan degenen die het praktijkonderzoek doen.

2.3 Praktijkonderzoek: welke activiteiten?

Een aanleiding tot praktijkonderzoek kan overal vandaan komen: een leraar leest iets dat hem inspireert om in de klas te gaan experimenteren, de schoolleiding is bezorgd over kritiekpunten van de inspectie, in de rapportvergadering wordt een probleem in een bepaalde klas gesignaleerd, een team is enthousiast over een project en vraagt zich af welk vervolg ze hieraan kunnen geven. Het gaat bij praktijkonderzoek altijd om een concreet vraagstuk in de eigen (individuele maar heel vaak gezamenlijke) beroepspraktijk, een 'handelingsverlegenheid' (Harinck, 2007). Een vraag zoals 'welke leerstijlen hebben de leerlingen in havo-4 op onze school?' zal dus vergezeld gaan van de vraag 'Stimuleert onze manier van lesgeven een productieve leerstijl bij onze havo-4 leerlingen?' en/of 'Helpt het leerlingen als wij hen bewust maken van verschillen in leerstijl en hun eigen leerstijl in verschillende leersituaties?'

Figuur 1 geeft een overzicht van de activiteiten waaruit praktijkonderzoek bestaat. Deze activiteiten worden hieronder besproken.

2.3.1 Het verkennen van de handelingsverlegenheid

Het verkennen van de handelingsverlegenheid heeft tot doel om tot een goede formulering van het vraagstuk te komen en daarbij belanghebbenden en hulpbronnen te betrekken. Klopt de vraagstelling of zitten er aannames in die eerst moeten worden onderzocht? De eerste formulering van het vraagstuk is meestal nog niet de juiste, bijvoorbeeld doordat van een ondoordachte aanname wordt uitgegaan en/of nog niet alle relevante perspectieven erin zijn betrokken. Is de vraag 'Waarom zijn de leerlingen zo ongemotiveerd?' wel de goede vraag – of is 'Welke aspecten van ons onderwijs beïnvloeden de motivatie van onze leerlingen en in welke richting?' een betere vraag? Alle relevante perspectieven moeten in de verkenning worden overwogen. Een belangrijke vraag is wie een bijdrage kunnen leveren aan het goed definiëren van het vraagstuk, het uitvoeren van de onderzoeksactiviteiten en bespreken van het vervolg. De initiatiefnemers (en inmiddels andere betrokkenen) verkennen voor elk van de vijf mogelijke partijen wie er nodig zijn in welke rol. Een voorbeeld van herdefiniëren van het vraagstuk.

In de twee groepen 8 van een basisschool krijgen leerlingen huiswerk mee, maar de leraren merken dat sommige leerlingen hun huiswerk niet of slecht maken. Bij een van hen nog meer dan bij de ander. Ze denken dat het komt doordat deze leerlingen uit milieus komen waar thuis geen aandacht is voor

huiswerk en school in het algemeen. De eerste formulering van hun vraagstuk is 'Hoe kunnen we ouders leren dat ze hun kinderen moeten helpen bij hun huiswerk of minstens aanmoedigen om hun huiswerk te doen?' Ze beginnen met de verkenning van hun vraag door enkele gesprekken met leerlingen die hun huiswerk slecht doen. Uit die gesprekken blijkt dat zij de huiswerkopdrachten vaak niet goed begrijpen. Ook zeggen sommige leerlingen dat ze liever wachten tot de bespreking van het huiswerk en 'het dan wel leren'. Enkele leerlingen zeggen dat ze thuis niet meer aan school denken. De leraren herformuleren hun eerste vraag tot 'Hoe kunnen we op zo'n manier huiswerk opgeven en bespreken dat leerlingen zo effectief mogelijk kunnen leren?' En voegen daaraan toe: 'Hebben sommige leerlingen extra hulp nodig om thuis huiswerk te doen?' Ze beginnen met elkaars manier van huiswerk opgeven en bespreken te bekijken. Ze zoeken naar literatuur over huiswerkproblemen. En benaderen enkele ouders voor een gesprek over de vraag hoe zij omgaan met het feit dat hun kinderen huiswerk mee krijgen.

De wens om eigen onderwijspraktijk te verbeteren vereist allereerst het expliciteren van de doelen van eigen onderwijspraktijk: *wat is 'verbeteren' in dit geval?* Waar komt mijn handelingsverlegenheid vandaan? Waaruit bestaat de verbetering die ik nastreef en die we samen nastreven? Voor wie zou dat een verbetering zijn en om welke redenen? Goede leraren denken na over de doelen van hun onderwijs (Biesta, 2010). De vraag is niet alleen 'Doen we het goed?'; maar ook 'Doen we het goede?'. Bij elke (beoogde) verandering in het onderwijs zijn deze vragen van belang. Het niet stellen of onvoldoende bespreken ervan leidt tot verwarring en/of slechte resultaten.

Een voorbeeld: de invoering van groepswork. De vraag bij het praktijkonderzoek is: brengt groepswork de beoogde verbetering? De bedoeling van de initiatiefnemers is om te onderzoeken of die verbetering inderdaad tot stand komt. Maar wat is de beoogde verbetering? Sommigen verwachten dat groepswork het actieve leren en daarmee de leerresultaten ten goede komt. Anderen verwachten van groepswork dat leerlingen beter met elkaar leren omgaan en leren samenwerken. (En misschien zijn er leraren die er niet zoveel van verwachten, maar toch wel meedoen.) Ten behoeve van de invoering van groepswork is al van belang om met elkaar duidelijk te krijgen wat het doel hiervan is – en hoe de betrokken leraren denken het beste dat doel te bereiken – voordat zinvol praktijkonderzoek kan worden gedaan.

Bij het formuleren van de onderzoeksvraag wordt gezocht naar *relevante informatie* die kan helpen om het vraagstuk te verhelderen, inzicht geeft in oplossingen die elders zijn toegepast, aspecten belicht die nog niet waren meegenomen, helpt om begrippen goed af te bakenen. Die relevante informatie kan komen van belanghebbende partijen of van hulpbronnen, bijvoorbeeld bij het kennis nemen van berichtgeving in de algemene media, vakliteratuur of wetenschappelijke literatuur en het raadplegen van externe deskundigen.

Praktijkonderzoek is niet vrijblijvend, maar betekent een interventie. Het onderzoek is een ingreep in de onderwijspraktijk die effecten heeft op alle betrokkenen. Als praktijkonderzoeker moeten leraren heel *bewust omgaan met praktijkonderzoek als interventie*. Dat betekent dat zij zich telkens afvragen welke gevolgen onderzoeksactiviteiten kunnen hebben ten aanzien van het onderzochte probleem, in hoeverre deze ongewenst zijn dan wel hoe de onderzoeksactiviteiten zelf kunnen bijdragen aan de oplossing van het probleem en wat dit alles betekent voor hoe zij het onderzoek gaan inrichten. Zie een voorbeeld in 2.3.2.

De verschillende partijen kunnen wisselen van rol als onderzoeker of onderzochte. Leraren kunnen bijvoorbeeld elkaar bevragen over de wijze waarop ze huiswerkinstructies geven en welke ervaringen zij hebben met huiswerkproblemen van hun leerlingen. Een leraar kan een leidinggevende bevragen over vroeger (mogelijk in het vergeetboek geraakt) huiswerkbeleid. Leerlingen kunnen individueel of in groepjes formuleren wat ze lastig vinden aan huiswerk doen en welke oplossingen ze kunnen bedenken. Dat kan ook gevraagd worden van ouders tijdens een ouderavond, bijvoorbeeld door een leidinggevende. De observaties en suggesties van alle belanghebbende partijen kunnen een belangrijke rol spelen. Het feit dat zij bij het probleem worden betrokken betekent al een verandering van de situatie.

2.3.2 Vooruit denken over en de uitvoering van het praktijkonderzoek

Als (voorlopig) de vraagstelling duidelijk is en is vastgesteld wie de betrokken handelende partijen zijn, is het tijd voor het plannen en organiseren van het praktijkonderzoek. Het gaat daarbij om een aantal samenhangende vragen.

- *Met welke gegevens kunnen we onze vragen beantwoorden? Hoe gaan we die gegevens verzamelen?*

Bij praktijkonderzoek is belangrijk om te zoeken naar manieren van gegevens verzamelen die *haalbaar* zijn in de eigen praktijk. Wetenschappelijke methoden voor het verzamelen van gegevens kunnen dienen als bron van inspiratie, maar zullen vaak in informelere vormen worden vertaald.

Gegevens verzamelen kan onder andere door observeren (bijvoorbeeld in de klas, op het schoolplein, in de lerarenkamer), door verzamelen van relevante literatuur en/of documenten (zoals schoolplan, teamplan, methode, leerlingrapporten, notulen van vergaderingen, inspectierapport, regels van het ministerie), door interviewen (bijvoorbeeld van leerlingen, collega's, ouders, buurtbewoners), afnemen van vragenlijsten, verzamelen van creatieve uitingen (tekeningen, opstellen), bezoeken van andere scholen. Het is vaak zinvol om te blijven zoeken naar relevante, geschikte literatuur, ook al is deze moeilijk te vinden. Soms kunnen hierin onderzoeksinstrumenten worden gevonden die bruikbaar zijn (of kunnen worden gemaakt) voor de doelen van het praktijkonderzoek. Afhankelijk van de onderzoeksvraag moet een afweging worden gemaakt of gegevens op een gesloten of open manier zullen worden verzameld: bijvoorbeeld observeren met twee hoofdvragen of met een uitgewerkt observatieschema, interviewen met open of met gestructureerde, gesloten vragen. Bij een gesloten werkwijze zijn de gegevens gemakkelijker te turven, maar dat mag alleen als volstrekt duidelijk is dat er geen belangrijke informatie door gemist kan worden. Een open werkwijze levert vaak een schat aan gegevens, maar is moeilijker goed samen te vatten.

Veel meer over het verzamelen van gegevens kan worden gevonden in de eerder genoemde Nederlandstalige handleidingen voor het doen van praktijkonderzoek. Daarnaast zijn er ook Engelstalige bronnen, zoals Dana and Yendol-Hoppey (2009) over 'teacher practitioner research' en McNiff and Whitehead (2006) over 'action research'. Andere dan onderwijsorganisaties zijn ook veel op zoek naar manieren om praktijken te innoveren. Organisatieliteratuur over manieren om het leren in organisaties te stimuleren kan ook voor het onderwijs een bron van inspiratie zijn. Zie bijvoorbeeld Verdonschot (2010) of Smit en Verdonschot (2010).

Tenslotte: het *plannen en organiseren* van praktijkonderzoek heeft ook een belangrijke praktische kant! Gezien het strikte lesrooster in de meeste onderwijsinstellingen moet een goede planning worden gemaakt voor het verzamelen van gegevens.

- *Moeten de gegevens ook representatief zijn voor anderen bij wie (en/of situaties waarin) die gegevens niet zijn verzameld?*

In de onderzoeksofzet moet nauwkeurig worden omschreven waarop de onderzoeksvraag en de conclusies van het onderzoek betrekking hebben. Bijvoorbeeld op enkele leerlingen, een bepaalde klas of een hele groep klassen, een jaarlaag, projectgroep, onder/bovenbouw, afdeling van de school, de hele school of de scholen onder een bestuur, de positie van een school in de buurt, stad of regio. Hoe groter de groep(en) in het onderzoek, hoe minder mogelijk het wordt om bij alle betrokkenen gegevens te verzamelen. Dan moet een selectie worden gemaakt die representatief is voor de groep. Naarmate de schaal van het onderzoek omvangrijker is, moet dus in de onderzoeksofzet worden nagedacht over de wijze waarop de representativiteit van de onderzochten kan worden gewaarborgd. Als het bijvoorbeeld onmogelijk is om alle ouders over het huiswerkprobleem te ondervragen, hoe zorg je dan dat een representatieve steekproef van ouders wordt ondervraagd, zodat wel alle relevante informatie wordt verzameld? Als de schaal van het onderzoek het nodig maakt om selectief gegevens te verzamelen is *representativiteit een voorwaarde om geen ongegronde conclusies te trekken*. Drie leerlingen die spontaan komen vertellen dat ze de nieuwe opzet van de les zo leuk vinden, zijn geen bewijs dat de hele klas de nieuwe opzet kan waarderen.

- *Welke (on)gewenste effecten kan het verzamelen van gegevens hebben?*

Ook moet worden nagedacht in hoeverre het verzamelen van gegevens een interventie is en hoe daarmee om te gaan ten dienste van het uiteindelijke doel van het onderzoek. Een voorbeeld.

Een beginnende leraar merkt dat bepaalde kinderen op het schoolplein worden gepest. Zou deze leraar bijvoorbeeld de slachtoffers van het pesten afzonderlijk gaan interviewen, dan bestaat het gevaar dat dit hun positie nog benardert. Als eerste vraagt zij zich af of haar collega's zich van het pesten bewust zijn en hoe zij ermee omgaan. Het formuleren van de vraag en de wijze waarop zij haar collega's en teamleider hiernaar gaat vragen kan onderdeel zijn van een interventie: het onderwerp wordt bijvoorbeeld op de teamvergadering geagendeerd, het team bespreekt het probleem, zou afspraken kunnen maken over wat te doen en praktijkonderzoek starten om te volgen of dat werkt. Maar dat vereist dan wel een zorgvuldige voorbereiding. Doel moet zijn om gezamenlijk tot een (betere) aanpak van pesten te komen.

- *Hoe gaan we betekenis geven aan de verzamelde gegevens?*

Gegevens verwerken kan een hele klus zijn: wat zijn nu de belangrijkste punten die in de interviews zijn genoemd, hoe presenteert je cijfers overzichtelijk, hoe vat je observaties samen. Steeds gaat het bij het verwerken van de gegevens erom vast te stellen wat de gegevens zeggen over de subvragen en uiteindelijk de hoofdvraag van het praktijkonderzoek. Dat dient zo onbevooroordeeld mogelijk te gebeuren. Verwachtingen – en de eigen positie – van praktijkonderzoekers kunnen leiden tot selectieve waarneming en te snelle conclusies.

Bij het zoeken naar de betekenis van de gegevens is aan te bevelen *anderen als 'critical friend'* in te schakelen en/of *resultaten te laten checken door de onderzochten* (in de sociale wetenschap wel 'member check' genoemd). Twee voorbeelden.

Twee leraren hebben op basis van hun praktijkonderzoek naar de problemen die leerlingen hebben met de huidige methode Engels, een aantal criteria opgesteld voor de keuze van een nieuwe methode. Ze checken bij hun leerlingen of hun samenvatting van de problemen klopt en wat leerlingen vinden van de criteria. Ze onderzoeken ook bij hun andere collega's of die deze problemen ook in hun klas herkennen en of de collega's instemmen met de criteria.

In de basisschool waar leraren onderzochten waarom sommige leerlingen hun huiswerk niet of slecht deden, bespreken deze leraren hun inventarisatie van problemen met de leerlingen zelf.

In praktijkonderzoek gaat het om een concrete praktijk, waarin regelmatig met verschillen in visie en opvatting rekening moet worden gehouden. Het is daarom belangrijk om samenvattingen niet te gebruiken om tegenstrijdigheden in de gegevens weg te moffelen. Het is juist belangrijk om die te bespreken of te proberen duidelijk te krijgen wat die tegenstrijdigheden zeggen over verschillende belangen en visies.

Praktijkonderzoek verloopt vaak in stapjes en het bespreken van de gegevens is in die zin vaak een tussenstap. Het moet duidelijk zijn of de gegevens voldoende grond bieden om conclusies te trekken. Het kan zijn dat er onvoldoende gegevens zijn en aanvullend materiaal moet worden verzameld. Als tussenstap kan het bespreken van de voorlopige gegevens leiden tot conclusies voor acties en/of een volgende vraag. Een voorbeeld.

In het praktijkonderzoek naar huiswerkproblemen op de basisschool kan bijvoorbeeld met de leerlingen worden besproken: als dit de problemen zijn, wat zouden we daar dan aan kunnen doen? Wat kunnen wij als leraren doen om te helpen? Met als volgende onderzoeksvraag: wanneer en hoe gaan we vaststellen of dat ook echt is gebeurd en inderdaad heeft geholpen?

Bij praktijkonderzoek hoort ook (tevorens en waar nodig tijdens de uitvoering) nadenken over de mogelijke gevolgen. Wat is de gevolgtrekking voor ons handelen bij welke uitkomsten? Als de uitkomst a of b of c is, wat doen we dan als team, of als school? Hierbij moet vooral worden gedacht aan onverhoopte uitkomsten. Die kunnen een reden zijn om nog eens goed na te denken of alle relevante partijen wel zijn betrokken, zoals bijvoorbeeld collega's die negatief staan tegenover de te onderzoeken innovatie in de school en/of de schoolleiding die hoofverantwoordelijk is voor de besluitvorming. Een voorbeeld.

Een school voor vmbo is trots in de pers geweest met de laptops voor alle leerlingen, waarmee het gesjouw met boeken vervalst. Maar wat nu als leraren door praktijkonderzoek tot de conclusie komen dat leerlingen vooral worden afgeleid door de vele mogelijkheden om iets anders met die laptop te doen dan hun opdracht?

2.3.3 Vervolgafspraken

Vervolgafspraken kunnen bij een evaluatie van een vernieuwing inhouden: ermee ophouden (want het werkt niet zoals gehoopt), er onverkort mee doorgaan (want het werkt zoals gehoopt) of de onderzochte vernieuwing bijstellen op basis van de geconstateerde problemen en ideeën over verbetering. Dat laatste geval kan een reden zijn voor voortgezet praktijkonderzoek. Een voorbeeld.

De school die met laptops ging werken heeft vastgesteld in welke situaties veel leerlingen deze niet als bedoeld gebruiken en er is in samenspraak met het team en een vertegenwoordiging van de leerlingen bedacht hoe nu verder. Er zijn maatregelen bedacht zodat leerlingen in de klas de laptop alleen voor de opdrachten gebruiken. De leerlingenraad heeft deze besproken en steun toegezegd. Dat werkt alleen als alle leraren hun leerlingen aan de gebruiksregels houden.

Vervolgafspraken worden ook bij tussenstappen gemaakt, zoals hierboven duidelijk werd. In die zin is het maken van vervolgafspraken geen afzonderlijke activiteit. Toch zal het bij de planning van praktijkonderzoek ook vaak gewenst of nodig zijn om naar een zeker eindpunt toe te werken. De eindconclusies van het traject worden vastgelegd en die conclusies hebben betrekking op wat er in de praktijk moet gebeuren. Alle betrokkenen dienen minimaal goed op de hoogte zijn van conclusies uit het praktijkonderzoek om die in hun praktijk te kunnen inzetten. Hoe meer zij in het onderzoek betrokken waren, hoe gemakkelijker dat is. Daarom is het bespreken van eindconclusies en vervolgafspraken met alle belanghebbenden aan te bevelen.

2.3.4 Communiceren en rapporteren

Rapporteren over praktijkonderzoek is geen einddoel, maar *communiceren*, ook schriftelijk, is essentieel zowel tijdens als bij het (voorlopige) eindpunt van praktijkonderzoek. Rapportage dient tijdens de verschillende stappen voor het overleg met betrokkenen en om afspraken voor de praktijk vast te leggen. In de rapportage aan anderen moet duidelijk zijn hoe met de gegevens is omgegaan, of alle gegevens zijn verwerkt (en zo niet waarom niet) en hoe, zodat belanghebbenden altijd kunnen zien hoe de resultaten tot stand zijn gekomen. Het is goed gebruik om de *verzamelde gegevens en de verwerking van de gegevens te bewaren*. Zo kan er altijd later op worden teruggegrepen, als daar bijvoorbeeld in een vervolg op het praktijkonderzoek behoefte aan is, als zich een vergelijkbaar probleem voordoet, als een nieuwe docent zich ervan op de hoogte willen stellen, of als er later twijfel rijst over de kwaliteit van het onderzoek.

Rapporteren kan, afhankelijk van het doel en beoogde publiek, in *allerlei vormen*. Het kan gaan over (een deel van) het proces en/of de uitkomsten of over andere resultaten, zoals zelf ontwikkeld onderwijsmateriaal. Enkele voorbeelden: een presentatie voor het schoolbestuur, een artikel in de schoolkrant, een geplastificeerd kaartje voor alle collega's met de kernboodschappen van het onderzoek, een filmpje voor de ouderavond, een poster die in de lerarenkamer en/of de hal of gangen van de school wordt opgehangen, een samenvatting voor de zelfstudie, een artikel in een onderwijsblad.

Er zijn *goede redenen* voor rapportage, ook al is rapportage geen einddoel. Ten eerste dwingt rapporteren tot systematisch en concreet verwoorden van het probleem, onderzoek en conclusies, wat alle betrokkenen kan helpen. Ten tweede is het vastleggen van conclusies een goede manier resultaten van onderzoek in de school

vast te houden en daarmee een consistente ontwikkeling te bevorderen. Ten derde kunnen rapportages worden gemaakt ter inspiratie van anderen, bijvoorbeeld in de vorm van artikelen in tijdschriften die in scholen worden gelezen of een filmpje dat aan ouders en collega's kan worden vertoond. Zo kunnen anderen in meer of minder vergelijkbare situaties, aangepast aan eigen context, gebruik maken van het praktijkonderzoek. Ten vierde zal een veelvuldige uitwisseling en verspreiding van rapportages leiden tot een hoger niveau van beroepsuitoefening in het onderwijs. Niet alleen doordat praktijkonderzoek leidt tot een beter overwogen beroepsuitoefening, maar ook doordat met rapportages wordt bijgedragen aan uitbreiding van de gezamenlijke kennisbasis ('body of knowledge'). In de lerarenopleiding heeft rapportage nog een ander doel: het werk van de studenten moet te beoordelen zijn door de opleider, die dit (mede) doet op basis van de rapportage door de student. (Zie hoofdstuk van Karen Krol over praktijkonderzoek door studenten). Een laatste belangrijke reden voor zichtbaar rapporteren is de welverdiende trots van de praktijkonderzoekers bij het presenteren van hun werk.

2.3.5 Praktijkonderzoek als onderdeel van de beroepsuitoefening

Hoewel de opsomming van activiteiten a tot en met e in Figuur 1 een lineair traject suggereert, is dat bij de uitvoering van (praktijk)onderzoek zelden het geval. Het is gebruikelijk om heen en weer te gaan tussen de verschillende activiteiten en partijen, bijvoorbeeld terug te komen op de vraag en deze te herformuleren, te besluiten dat een groep belanghebbenden onvoldoende is gehoord en aanvullende gegevens moeten worden verzameld, enzovoort.

Praktijkonderzoek is onderdeel van een *continu proces van ontwikkeling en uitvoering van onderwijs*. Praktijkonderzoek is vaak een kort onderzoek, maar als praktijkonderzoek een goede professionele leergewoonte is geworden, dan vindt het regelmatig plaats. Afhankelijk van de bevindingen worden nieuwe acties ingezet waarvan de gevolgen weer worden onderzocht. Of er komen nieuwe vragen voor het onderzoekend leren van de leraar, lerarenopleider of leidinggevende.

Praktijkonderzoek is dus in het ideale geval een regelmatig terugkerende activiteit, die steeds wordt uitgevoerd *in samenhang met het primaire proces*. De eigen (individuele en gezamenlijke) onderwijspraktijk geeft aanleiding tot nadenken: bereik ik de gewenste resultaten, wat vind ik eigenlijk gewenst en waarom, delen mijn collega's dat, wat ervaar ik als probleem en waarom, hoe doen anderen dat en wat zijn hun ervaringen, kortom: kan mijn en ons onderwijs beter?

2.4 De ethiek van praktijkonderzoek

Uit het voorgaande mag duidelijk zijn dat praktijkonderzoek als professionele leerstrategie hoge eisen stelt aan het ethisch verantwoord handelen, evenzeer als onderwijs in het algemeen. Praktijkonderzoek heeft invloed op alle betrokkenen en vereist zorgvuldig handelen. De HBO-Raad heeft voor het praktijkgerichte onderzoek in het hoger beroepsonderwijs een gedragscode opgesteld (HBO-Raad, 20120). Praktijkgericht onderzoek is hier primair wetenschappelijk praktijkgericht onderzoek, maar met enige aanpassing zijn de vijf regels die in de gedragscode werden geformuleerd ook voor praktijkonderzoek in het onderwijs toepasbaar. Hieronder worden ze letterlijk geciteerd.

1. *Onderzoekers aan het hbo dienen het professionele en maatschappelijke belang.*

Zij leveren een bijdrage aan de professie en het betreffende beroepenveld en zetten zich in voor het publieke belang. Zij richten zich op relevante thema's en problemen uit de beroepspraktijk en op creatieve, innovatieve en toepasbare oplossingen voor de praktijk. Ze leveren een bijdrage aan kennis- en theorieontwikkeling, stimuleren kenniscirculatie naar praktijk en onderwijs en streven ernaar resultaten toegankelijk te maken volgens de principes van Open Access.

2. *Onderzoekers aan het hbo zijn respectvol.*

Zij houden rekening met rechten, belangen, privacy, zienswijzen, opvattingen, theorieën en methoden van betrokkenen en van collega onderzoekers. Ze leven de regelgeving en protocollen na die in het vakgebied gelden voor het doen van onderzoek. Als onderzoek met mensen of dieren enig risico oplevert, moet het belang van het onderzoek het nemen van dat risico rechtvaardigen. In dat geval wordt externe deskundigen om advies gevraagd.

3. *Onderzoekers aan het hbo zijn zorgvuldig.*

Zij nemen meerdere wetenschapsopvattingen en daarmee samenhangende vormen van onderzoek in overweging, de beschikbare onderzoeksmethoden en de methodologische regels die daarbij horen, alsook de onderzoeks- en beroepsethiek en de waarden die binnen het vakgebied gelden. Ze maken gebruik van reeds beschikbare kennis uit praktijk en wetenschap. Zij rapporteren juist, compleet, nauwkeurig en navolgbaar. Zij nemen in overweging de wenselijkheid de data zorgvuldig te bewaren en zorgen dat de intellectuele eigendomsrechten van data, resultaten en innovaties goed zijn geregeld.

4. *Onderzoekers aan het hbo zijn integer.*

Zij zijn kritisch ten aanzien van in de praktijk gehanteerde opvattingen en probleemdefinities, onafhankelijk in hun methodische keuzes en eerlijk over de bronnen die ze gebruiken. Ze zijn aanspreekbaar op hun gedrag tijdens het uitvoeren van onderzoek, autonoom in hun analyses en onpartijdig in hun rapportages.

5. *Onderzoekers aan het hbo verantwoorden hun keuzes en gedrag.*

Zij verantwoorden zich over de relevantie van het gekozen thema, de keuze van het onderzoeksontwerp en gehanteerde methoden en de beperkingen daarvan, de zorgvuldigheid van de uitvoering, de onderbouwing van de conclusies, de gehanteerde bronnen, de implementatie in de praktijk alsmede de doorwerking in het onderwijs.

2.5 Waarom praktijkonderzoek? Onderwijs als professionele beroepsuitoefening

Het pleidooi voor praktijkonderzoek als professionele leerstrategie berust op een visie op - de gewenste ontwikkeling van - de beroepsuitoefening in het onderwijs. Tegenover een trend waarbij leraren werden beschouwd als uitvoerders van door anderen bedacht en ontwikkeld onderwijs, wordt steeds meer gestreefd naar - en een beroep gedaan op - de *leraar als beoefenaar van een professie, een professional*. Daar zijn goede redenen voor gezien de eisen die voortvloeien uit de gewenste kwaliteit van onderwijs in de hedendaagse samenleving en de cruciale rol van de kwaliteit van onderwijsgegenden daarbij. De kwaliteit van het onderwijs wordt in hoge mate bepaald door de kwaliteit van handelen van de onderwijsgegenden. Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie is een middel voor onderwijs(leiding)gegenden om hun kwaliteit te ontwikkelen en zich als professional te kunnen opstellen. Hieronder volgen zeven punten om dit toe te lichten.

Ten eerste. Onderwijs staat midden in de publieke belangstelling en krijgt heel wat kritiek en discussie over zich heen. Een *professionele beroepsgroep neemt zelf het voortouw in de maatschappelijke discussies* over doelen en middelen van hun werk. Argumenten worden onderbouwd en onjuiste stellingen bestreden. Praktijkonderzoek door onderwijsgegenden en leidinggegenden draagt eraan bij dat de beroepsgroep zelf een belangrijke stem in de maatschappelijke discussie kan hebben. Door praktijkonderzoek te doen zijn zij eraan gewend om hun handelen te onderbouwen, bewust na te denken en te discussieren over de doelen en effecten

van hun werk en zich daarbij mede te baseren op kennis van anderen (waaronder resultaten van wetenschappelijk onderzoek).

Ten tweede. Een professionele beroepsgroep is *actief in het up to date houden en de vernieuwing van eigen werk*. Bij een beroepsgroep als artsen is de vereiste registratie voor de beroepsuitoefening gebonden aan eisen van nascholing. In het onderwijs zijn gelegenheid voor en eisen aan professionalisering nogal verschillend, afhankelijk van de onderwijsorganisatie. Professionalisering kan op een aantal uiteenlopende manieren gebeuren. Bekend is dat de meest effectieve vormen dicht aansluiten op de eigen praktijk en de activiteit in die praktijk. Het doen van praktijkonderzoek is een vorm van professionalisering die goed aansluit bij de eisen aan effectieve interventies (van Veen et al, 2010; Schildwacht 2012)

Ten derde. Een professionele beroepsgroep neemt *verantwoordelijkheid voor eigen praktijk*. Enerzijds zijn er interne mechanismes om de kwaliteit van de eigen praktijk voortdurend te bewaken. Anderzijds wordt kwaliteitsbewaking ook ingezet voor de externe verantwoording van eigen werk. Van organisaties met een publieke taak zoals onderwijs mag worden verwacht dat zij verantwoording kunnen en willen afleggen. Praktijkonderzoek is zowel een middel voor de interne bewaking en voortdurende ontwikkeling van de kwaliteit als een middel om ook extern te laten zien wat er gebeurt. Dit veronderstelt dat in scholen en opleidingen een relatie wordt gelegd tussen de wettelijk vereiste kwaliteitszorg en het praktijkonderzoek in de school. Gegevens die voor de inspectie moeten worden verzameld zijn input voor de interne bewaking en ontwikkeling van eigen werk door praktijkonderzoek. En praktijkonderzoek levert interessante resultaten voor de kwaliteitszorg.

Ten vierde. Een professionele beroepsgroep levert een *serieuze bijdrage aan het opleiden van nieuwe collega's*. Dat kan alleen als de beroepsgroep het eigen werk ook voortdurend onderbouwt, zich bijschoolt, en bereid en in staat is om deel te nemen in discussies over de doelen van de beroepsuitoefening. Leren in de school wordt als belangrijk onderdeel van het opleiden van leraren gezien, maar het opleiden in de school is niet zonder problemen (Bolhuis, Buitink en Onstenk, 2010). Het is de vraag in welke praktijk studenten terecht komen en welk voorbeeldgedrag zij te zien krijgen. Zien ze leraren die voortdurend op zoek zijn naar hoe ze hun leerlingen kunnen boeien en helpen bij hun leerproces? Zien ze leraren met een onderzoekende houding en leraren die daadwerkelijk praktijkonderzoek doen? Komen ze in een school met een bruisende leercultuur? Het gedrag dat studenten zien in de

school is voor hen, vaak deels onbewust, het modelgedrag voor de beroepsuitoefening die zij zich eigen maken.

Ten vijfde. Een professionele beroepsgroep *draagt zelf bij aan de kennisbasis*, de kennis die dient als fundament voor de beroepsuitoefening. 'Kennis' is enerzijds het persoonlijke 'bezit' van beroepsbeoefenaars. Het beschikken over kennis is een noodzakelijk onderdeel van de competentie die vereist is voor de beroepsuitoefening. Anderzijds wordt met 'kennis' bedoeld: de gecodeerde, geëxpliciteerde kennis (informatie in digitale of schriftelijke vorm) die door de beroepsgroep wordt beschouwd als basis voor de beroepsuitoefening. Interessant is in dit verband het vaststellen van de generieke en vakspecifieke kennisbasis voor het beroep van leraar (www.kennisbasis.nl). Praktijkonderzoek kan op termijn bijdragen aan de kennisbasis voor de beroepsuitoefening, als vergelijkbaar onderzoek in de loop van de tijd bij elkaar wordt gebracht en op een meer generiek niveau beschreven. Dit kan een bijdrage in de formele kennisbasis zijn, maar zeker ook in allerlei publicaties die in het onderwijs worden gebruikt. Praktijkonderzoek draagt bij aan het overbruggen van de kloof tussen algemene kennis uit de kennisbasis en de kennis die nodig is voor de eigen beroepsuitoefening. Tenslotte zullen docenten en leidinggevendenden die regelmatig bij praktijkonderzoek betrokken zijn, beter in staat zijn om onderzoeksvragen aan wetenschappelijke onderzoekers voor te leggen en via deze vraagarticulatie kunnen bijdragen aan meer praktijkrelevant wetenschappelijk onderzoek.

Ten zesde. Van professionele beroepsgroepen wordt in de hedendaagse samenleving steeds meer verwacht dat zij hun *cliënten als leidend* beschouwen. Dat geldt ook voor onderwijs. Leerlingen en studenten moeten steeds meer als partner in het onderwijsleerproces worden behandeld. Naarmate zij meer als actieve partner worden behandeld, verloopt het leren succesvoller en worden zij ook beter voorbereid op actief blijvend leren. Docenten zullen heel vaak hun leerlingen of studenten in praktijkonderzoek betrekken, omdat de onderzoeksvraag met hen te maken heeft. Door een stem te hebben in de probleemstelling, analyse en oplossing leren ook de leerlingen of studenten. Zij dragen zelf bij aan het uitzoeken en oplossen van problemen. Daarmee zijn we ook bij het laatste punt.

Ten slotte: *onderzoekend leren wordt steeds belangrijker*, op de arbeidsmarkt maar ook elders in de samenleving. We leven al lang niet meer in een tijd en samenleving waarin alles bij het oude blijft en het eenmaal geleerde dus voldoende is om de rest van je leven op te teren. Integendeel, elk moment zijn er nieuwe technieken en ontwikke-

lingen die vragen om het opdoen van nieuwe kennis en vaardigheden. Elk moment zijn er nieuwe problemen die om andere oplossingen vragen - en nieuwe oplossingen voor oude problemen dankzij nieuwe mogelijkheden. In diverse beroepsdomeinen wordt praktijkonderzoek als vorm van onderzoekend leren beoefend (zie bijv. Cornelissen, 2009; Smit en Verdonschot, 2010). Leerlingen leren op veel scholen voor voortgezet onderwijs al iets over het doen van onderzoek in verschillende wetenschapsdomeinen (zie ook www.wonakademie.nl). Onderwijs(leiding)gevend en studenten staan met het zelf doen van praktijkonderzoek model voor hun leerlingen en studenten: ze geven het goede voorbeeld door te laten zien hoe je de eigen beroepsuitoefening ondersteunt door onderzoekend leren.

2.6 Praktijkonderzoek en andere vormen van leren

Onderzoeken is te zien als een vorm van leren: het is een geëxpliciteerde vorm, waarbij regels worden afgesproken die zijn gericht op het bereiken van een zo goed mogelijk resultaat. De kennisclaims worden beter controleerbaar door afspraken over de wijze waarop die kennis is geproduceerd. Praktijkonderzoek is ergens in het midden te plaatsen tussen aan de ene kant spontane vormen van leren (Bolhuis, 2009b) en aan de andere kant fundamenteel wetenschappelijk onderzoek. In bijlage 1 wordt een schematische uitwerking gegeven van het *continuüm van leren en diverse vormen van onderzoek*.

Verscheidene typen onderzoek kunnen relevant zijn voor het onderwijs, elk op een andere manier: allerlei wetenschappelijk onderzoek, beleidsonderzoek, kwaliteitszorg, praktijkonderzoek. Omdat er soms een Babylonische spraakverwarring lijkt te woeden rond het begrip 'onderzoek' hier een korte samenvatting van de voor het onderwijs belangrijkste verschillen.

Bij sociaal (en ander) *wetenschappelijk onderzoek* is het doel theorievorming, empirische theorietoetsing en generieke kennis. Het gaat om resultaten die zo geldig mogelijk zijn voor een grotere groep dan de onderzochte, bijvoorbeeld de motivationele types in de leeftijdsgroep van 14-15 jaar. Het onderzoek is er niet op gericht om uitspraken te doen over gewenst beleid of handelen in de klas. Naast de onderwijs- en leerwetenschappen is ook wetenschappelijk onderzoek in andere domeinen belangrijk voor het onderwijs: nieuwe ontwikkelingen in kennis zijn onderwerp van onderwijs in de betreffende vakgebieden.

Beleidsonderzoek heeft als doel om onderbouwde beleidsbeslissingen te nemen,

bijvoorbeeld over de klassegrootte in verband met leerlingresultaten. Als het gaat om beleid van de rijksoverheid moeten de antwoorden zo generiek mogelijk zijn, want het gaat om beleid voor heel Nederland. Als het gaat om het beleid van één schoolbestuur hoeven de antwoorden niet voor heel Nederland te gelden, maar wel zo precies mogelijk voor de betreffende school of scholen.

Kwaliteitszorg in het onderwijs is ook een vorm van onderzoek, met externe verantwoording als doel. De inspectie vraagt scholen en opleidingen om onderzoeksgegevens die een beeld van het onderwijs geven aan de hand van de inspectiecriteria. Accreditatie vraagt om een zelfevaluatie door het onderwijs of de opleiding aan de hand van een vast format. Onderzoek in het kader van kwaliteitszorg moet de situatie van de betreffende school of opleiding weergeven volgens strikte voorschriften. Voor *praktijkonderzoek als professionele leerstrategie* is het primaire doel om beter onderbouwd te handelen in de specifieke eigen onderwijscontext. Kwaliteitszorg en praktijkonderzoek liggen in elkaars verlengde – en het komt het betreffende onderwijs ten goede als ze met elkaar worden verbonden.

Praktijkonderzoek moet dus enerzijds worden onderscheiden van onderzoek met andere doelen, maar ook van andere begrippen die te maken hebben met leren in een beroepspraktijk, zoals reflecteren, een onderzoekende houding, en probleemoplossend handelen.

Wat onderscheidt praktijkonderzoek van ...

- Reflecteren? Bij praktijkonderzoek worden tevoren vragen gesteld waarover gegevens worden verzameld om die vragen te kunnen beantwoorden; dit is bij reflectie niet per se het geval. Reflecteren is een activiteit die onderdeel uitmaakt van de diverse stappen in praktijkonderzoek, maar ook daarbuiten voorkomt.
- Onderzoekende houding? Een onderzoekende houding is nodig bij praktijkonderzoek, maar een houding is nog geen gedrag. Praktijkonderzoek bestaat uit een serie daadwerkelijke activiteiten en dus niet alleen uit een houding.
- Probleemoplossend handelen? Dat kan het doel zijn van praktijkonderzoek, maar een oplossing door 'trial and error' is onvoldoende. Praktijkonderzoek vraagt om kritisch nadenken over de achtergronden en definiëring van het probleem en beoogt een beter begrip van probleem en (eventuele) oplossing.
- Praktijkgericht (wetenschappelijk) onderzoek? Praktijkonderzoek hoeft niet noodzakelijk uitspraken te doen die geldig zijn buiten de onderzoekscontext, iets wat wel wordt verwacht van wetenschappelijk onderzoek.

2.7 Welk onderzoek door wie?

In scholen en opleidingen kunnen verschillende soorten onderzoek met verschillende doelstellingen worden gedaan, waar verschillende partijen om diverse redenen bij betrokken kunnen zijn. Voor de opdrachtgevers, onderzoekers en andere participanten in het onderzoek is het belangrijk om duidelijkheid te hebben over de doelen en aard van dit onderzoek en daarmee samenhangende onderlinge afspraken. Hieronder wordt besproken wie welke rollen kunnen hebben in de school of lerarenopleiding ten aanzien van welk soort onderzoek. Voor de rol van leidinggevend wordt verwezen naar het betreffende hoofdstuk.

Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie door onderwijs(leiding)gevend

Leraren, lerarenopleiders en leidinggevend kunnen praktijkonderzoek doen als onderdeel van de beroepsuitoefening, hoewel dat zeker nog niet de reguliere situatie is. Voor leraren en opleiders is praktijkonderzoek als professionele leerstrategie dienstbaar aan de primaire taak van onderwijs verzorgen. Praktijkonderzoek door leidinggevend is dienstbaar aan hun verantwoordelijkheden. Ook als leraren, lerarenopleiders en leidinggevend zelf niet direct met onderzoeksactiviteiten bezig zijn, praten ze mee over het praktijkonderzoek van collega's en denken mee over de betekenis van dat onderzoek voor hun eigen praktijk, zoals hiervoor besproken.

Praktijkonderzoek door studenten als onderdeel van de lerarenopleidingen

Studenten van lerarenopleidingen doen praktijkonderzoek als onderdeel van hun opleiding tot leraar. Hun rol als student betekent dat het onderzoek een iets andere functie heeft dan praktijkonderzoek door anderen in de school. Scholen verschillen sterk in de leeromgeving die zij studenten bieden, waaronder de mate waarin in de school praktijkonderzoek wordt gedaan. Praktijkonderzoek door studenten verschilt op een aantal punten van praktijkonderzoek door leraren(opleiders). (Dit wordt door Karen Krol besproken in hoofdstuk 8.)

Lerarenopleiders als begeleiders van praktijkonderzoek

Lerarenopleiders begeleiden studenten bij hun praktijkonderzoek en beoordelen dat als onderdeel van de opleiding. In de meeste gevallen zijn het de *instituuropsleiders* (verbonden aan de lerarenopleiding) die deze rol vervullen. Leraren in de school die *schoolopleider* zijn, kunnen medeverantwoordelijk zijn voor het begeleiden van studenten bij hun praktijkonderzoek. Het begeleiden van studentonderzoek vraagt nog weer andere competenties dan alleen zelf praktijkonderzoek doen. Zelf doen of

hebben gedaan is wel belangrijk, niet alleen omdat eigen ervaringen nuttig zijn bij het begeleiden, maar meer nog omdat schoolopleiders voor studenten *rolmodellen* zijn. Ze laten zien hoe het zelf doen van praktijkonderzoek bijdraagt aan een professionele beroepsuitoefening (Bolhuis, Buitink en Onstenk, 2010). Als opleider laat je niet alleen 'modelgedrag' zien, maar je geeft ook uitleg, je coacht de student door de verschillende fasen van het onderzoek, voorziet problemen, helpt je studenten om die te overwinnen – en je beoordeelt de kwaliteit van hun werk. (Zie hoofdstuk 8).

Onderzoek in een masteropleiding of promotietraject

Onderzoek is een verplicht onderdeel van masteropleidingen. Onderwijs(leiding)gevend die zo'n opleiding volgen zoeken meestal naar een onderwerp uit hun eigen praktijk. In hoeverre meer of minder wetenschappelijke maatstaven worden aangelegd verschilt per opleiding. (Zie ook het hoofdstuk over de rol van leidinggevend).

Bij promotieonderzoek moet vanzelfsprekend worden voldaan aan de wetenschappelijke criteria die in de betreffende groep gebruikelijk zijn. In veel gevallen kan een praktijkrelevant onderwerp worden gekozen en ook een daarbij passende wetenschappelijke benadering, zoals bijvoorbeeld ontwerpgericht onderzoek (Zie Schildwacht 2012 voor een voorbeeld).

Kwaliteitszorgonderzoek

Steeds meer scholen en lerarenopleidingen hebben eigen medewerkers voor de kwaliteitszorg. Zij verzamelen de gegevens die hiervoor noodzakelijk zijn en rapporteren daarover. De kwaliteitszorg is tot op heden vaak gericht op de verplichte externe verantwoording, in het kader van respectievelijk de inspectie en (de visitatie voor) de accreditatie. Voor de kwaliteit van onderwijs en opleiden is het zinvol om dezelfde gegevens ook te gebruiken bij praktijkonderzoek (Schildkamp & Kuiper, 2010).

In het kader van de inspectie (bij primair en voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs) en accreditatie (bij het hoger onderwijs) wordt aan scholen en opleidingen gevraagd om onderzoeksgegevens. Naast deze zelfevaluatie komen inspecteurs ook zelf onderzoek in de school doen. In het hoger onderwijs wordt gevisiteerd. Op basis van de zelfevaluatie en het eigen onderzoek worden voor scholen inspectierapporten opgesteld, respectievelijk aan opleidingen accreditatie verleend.

Wetenschappelijk onderzoek door externe onderzoekers

Traditioneel zijn het *wetenschappelijke onderzoekers* of *beleidsonderzoekers* die de school of opleiding vragen om mee te doen in onderzoek. Dat betekent medewer-

king als dataleverancier. Soms zijn het studenten uit het hoger onderwijs die voor een scriptieonderzoek medewerking van de school of opleiding vragen, bijvoorbeeld van een opleiding bestuurskunde, psychologie, antropologie, onderwijskunde. De school of opleiding zelf heeft daar vaak geen direct belang bij, maar de directie kan besluiten om op zulke verzoeken in te gaan, bijvoorbeeld vanuit interesse of een gevoel van maatschappelijke verantwoordelijkheid.

Als het wél de bedoeling is dat de resultaten van belang zijn voor de school of de opleiding zelf, dan zijn goede afspraken nodig om te voorkomen dat tegengestelde belangen tot voor een of beide partijen teleurstellende uitkomsten leiden. Externe onderzoekers kunnen op verschillende manieren samenwerken met onderzoekende leraren (Volman, 2008). Zie ook het hoofdstuk over de rol van de leidinggevenden.

Lectoraatsonderzoek door lectoren en kenniskringen

Onderzoek door lectoren en hun kenniskringen omvat wetenschappelijk praktijkgericht onderzoek, maar meestal ook praktijkonderzoek als professionele leerstrategie. De functie van lector werd bedacht om praktijkgericht onderzoek als nieuwe taak van het HBO vorm te geven. Deze taak speelt zich af in drie domeinen:

1. onderzoek: kennisontwikkeling door het stimuleren, begeleiden en mede doen van praktijkgericht onderzoek;
2. onderwijs en scholing; ook wel benoemd als onderwijsinnovatie en professionalisering: bijdragen aan de vernieuwing van de opleiding(en) en de professionele ontwikkeling van docenten in het HBO;
3. de beroepspraktijk: bijdragen aan innovatie in de beroepspraktijk door kennis-circulatie en de relatie tussen het HBO en het afnemend veld versterken door middel van praktijkgericht onderzoek en de resultaten daarvan.

Lectoren die verbonden zijn aan lerarenopleidingen kunnen in de opleidingen en in de scholen (c.q. het werkveld) praktijkonderzoek als professionele leerstrategie stimuleren en ondersteunen: door de invulling van studentonderzoek in het curriculum van de opleiding en door scholing en begeleiding van (school- en instituuts) opleiders en leraren in scholen.

2.8 Naar praktijkonderzoek als professionele leerstrategie!

Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in het onderwijs is in Nederland een tamelijk nieuw idee. In de V.S. en Groot-Brittannië wordt al langer 'practitioner research' in het onderwijs beoefend. Veel (onderzoeks)literatuur is dan ook op de ervaringen daar gebaseerd en geeft niet alleen inzicht in het hoe en waarom, maar ook in de problemen en dilemma's die ontstaan rond praktijkonderzoek door onderwijsgevenden (Anderson & Herr, 1999; Cochran-Smith & Lytle, 1999 en 2009; Dana & Yendol-Heppey 2009; Ponte, 2002b). In Nederland is de discussie over (praktijk) onderzoek in het onderwijs volop gaande. Gaan we toe naar een situatie waarin praktijkonderzoek een normaal onderdeel is van de beroepsuitoefening in het onderwijs? Of blijft onderzoek een aparte taak van een klein groepje Academische Opleidingsscholen? Zal het huidige enthousiasme doodbloeden of kan praktijkonderzoek worden ontwikkeld tot een instrument in handen van professionals in het onderwijs? We hopen met dit digitale boek een bijdrage te leveren aan het laatste!

Referenties

- Anderson, G.L. & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21, 40.
- Biesta, G. (2010) *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers. [Nederlandse vertaling 2012: Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie. Boom/Lemma]
- Bolhuis, S. (2009a). Onderzoek in de school? In: Bolhuis, S., P. Leenheer & G. van Luin (red.) *Dat zoeken we zelf wel uit. Over onderzoek in de school door docenten, teamleiders en (midden) management*. Mesofocus 73 (pp 17-27). Deventer: Kluwer.
- Bolhuis, S. (2009b). *Leren en veranderen*. Derde gewijzigde druk. Bussum: Coutinho.
- Bolhuis, S. P. Leenheer & G. van Luin (red.) (2009). *Dat zoeken we zelf wel uit. Over onderzoek in de school door docenten, teamleiders en (midden)management*. Mesofocus 73, 17-27. Deventer: Kluwer.
- Bolhuis, S., Buitink, J. & Onstenk, J. (2010). Leren door werken in de school. [Publicatie in kader van de Beleidsagenda Lerarenopleidingen van het Ministerie van OCW onder verantwoordelijkheid van de Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleidingen (ICL)].
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as Stance. Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Cornelissen, F. (2009). *Laat vernieuwing groeien! Actieonderzoek voor ontwikkeling van mens en organisatie*. Driebergen: NVO2.
- Dana, N.F. & Yendol-Hoppey, D. (2009). *The reflective educator's guide to classroom research. Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. 2nd edition. Thousand Oaks: Corwin Press
- Gerritsma, A., de Haan, H., den Hollander, I., Mitzsche, M. & van der Veen, Y. (2010). *Onderzoeksvaardig in onderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- HBO-Raad (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. www.hbo-raad.nl
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about Action Research*. London: Sage
- Ponte, P. (2002a). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Nelissen.

- Ponte, P. (2002b). *Actie-onderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Proefschrift. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Schildkamp, K. & Kuiper, W. (2010) Data-informed curriculum: which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3). pp. 482-496.
- Schildwacht, R. (2012). *Learning to notice. Teachers coaching teachers with video feedback*. Proefschrift Universiteit Twente. [Te downloaden van http://doc.utwente.nl/81251/1/thesis_R_Schildwacht.pdf en verkrijgbaar bij auteur, Fontys Lerarenopleiding Tilburg].
- Smit, M. & Verdonshot, S. (2010). *Praktijkonderzoek. Motor voor verandering in organisaties*. Houten: Springer.
- van der Donk, C. & van Lanen, B. (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. 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/Expertisecentrum Leren van Docenten
- Verdonshot, S. (2010). *Learning to innovate: a series of studies to explore and enable learning in innovation practices*. [Proefschrift, te bestellen bij s.verdonshot@kessels-smit.nl of te downloaden van http://doc.utwente.nl/67417/1/thesis_S_Verdonschot.pdf]
- Volman, M. (2008). Van 'de school onderzocht' naar 'de onderzoekende school'? In: Beek, S. en Harink-Goossen (redactie) *Onderzoek de school in!? Artikelen naar aanleiding van de conferentie*. (pp. 14-21). Utrecht: VO-Raad, KPC-Groep en Adef.

Bijlage 1 Continuüm van leren en diverse vormen van onderzoek in en voor het onderwijs

	Doel en/of functie	Actoren en andere betrokkenen	Resultaat	Hoe en door wie gedeeld
1. Leren (als aspect van leven, ter onderscheid van 2)	Niet geëxpliciteerd doel; wel functie: overleven, erbij horen, iets betekenen. Spontaan proces, gebeurt vanzelf.	Lerende (=ieder mens) in interactie met (per definitie sociale) omgeving	Individuele en gezamenlijke betekenisgeving. Handhaving van gedeelde betekenis (socialisatie)	Impliciet in taal en vormgeving van omgeving, gedeeld door overlappende, kleinere en grotere groepen (sub/culturen)
2. Leren als beoogd in het onderwijs	Doelen geformuleerd in wetten, eindtermen, leerplannen, methoden, toetsen en examens	Leerlingen, studenten, cursisten.	Als 1, maar deels geïsoleerd bij gebrek aan transfer. Vastgelegd als resultaat van toetsing. Diploma (certificering) als bewijs	Door participatie in onderwijs. Leerlingen, studenten, cursisten. Daarna door vergelijkbaar opgeleiden.
3. Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie	Systematisch (nieuwe) betekenis geven aan en verbeteren van eigen en gezamenlijk handelen	Onderwijsprofessionals (leraren, schoolleiding) i.s.m. – bij voorkeur alle – bij het onderwerp belang hebbenden	Verbeterde praktijk door met meer inzicht onderbouwd handelen en bijdragen aan verbetering van betrokkenen	Door deelname primair betrokkenen bij praktijkonderzoek. Daarnaast inspiratie voor collega's e.a. binnen en buiten school
4. Kwaliteitszorg	Aantonen dat wordt voldaan aan externe criteria i.v.m. erkenning en subsidiering	Kwaliteitszorg-medewerkers Leraren als databron Directie, bestuur: opdrachtgever Inspectie: afnemer	Kennis bij betrokkenen. Middel om te voldoen aan externe eisen. Publieke informatie.	Rapportage. Betrokkenen. Geaggregeerd in inspectie-rapporten voor beleid en vrij beschikbare informatie
5. Ontwerp- en ontwikkelonderzoek (=ook onderdeel van 7)	Evalueren van theoretisch gefundeerde maatregel in concrete situatie(s): bijdragen aan praktijk en theorie/toetsing	Ontwerpers, ontwikkelaars, onderzoekers (ev. ineen) en gebruikers die participeren	Informatie over achtergrond van ontwerp en resultaten van ontwerp in specifieke praktijk(en)	Rapportages in principe voor alle betrokkenen. Publicaties voor breder publiek in praktijk en wetenschap.
6. Beleidsonderzoek (=ook onderdeel van 7)	Voorspellen of evalueren van resultaten van beleid	Beleidsonderzoekers. Onderwijs als veld van onderzoek en databron.	Informatie over gevolgen van beleidsmaatregelen op generiek niveau	Rapportage aan beleidsmakers en vervolgens meestal vrij beschikbaar
7. Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek	Generaliseerbare kennis over vragen die relevant zijn voor onderwijspraktijk	Wetenschappelijke onderzoekers. Onderwijs als veld van onderzoek en als bron van vragen.	Zo algemeen mogelijke informatie over 'hoe' vragen	Peer reviewed publicaties. Vakpublicaties. Collega wetenschappers. Intermediairs.
8. Fundamenteel wetenschappelijk onderzoek	Theorievorming en -toetsing, bijdragend aan generaliseerbare kennis over leren en onderwijs.	Wetenschappelijk onderzoekers. Onderwijs als veld van onderzoek.	Abstracte, algemene informatie over (onderbouwing van) theoretische constructen en relaties.	Peer reviewed publicaties. Vooral door collega wetenschappers gelezen.

Intermezzo

Functioneren als leraar op een leerplein

Quinta Kools

Wat is onderzocht?

Piet Noordzij is lerarenopleider en één van zijn taken is het begeleiden van studenten (=aankomende docenten) op hun stage. Op de MBO- school waar de aankomende docenten stage lopen wordt een deel van het onderwijs gegeven op een leerplein. Dit is een heel andere situatie dan het lesgeven in een klassikale situatie. Piet merkt dat hij zelf weinig kennis heeft van de specifieke situatie op een leerplein. Wat wordt er bijvoorbeeld van de aankomende docent verwacht? Een andere vraag heeft te maken met de beoordeling van de stage. Als de aankomende docent andere activiteiten uitvoert dan bij het klassikale lesgeven is er wellicht ook een andere manier van beoordelen nodig. De stagebeoordelingsformulieren van de lerarenopleiding zijn gericht op lesgeven in klassikale situaties en niet op de situatie op een leerplein. Piet wil zijn studenten beter kunnen begeleiden en besluit een praktijkonderzoek te gaan doen rondom het begeleiden van aankomende docenten die stage lopen op leerpleinen. Hij gaat zich daarvoor eerst oriënteren op verschillende soorten leerpleinen. Ook bespreekt hij met docenten die werken op een leerplein wat hun voornaamste activiteiten zijn. Met behulp van literatuur komt hij tot een beschrijving van een aantal rollen die een docent op een leerplein vervult (gastheer, werkmeester, coach, monitor, teamlid en adaptief ontwerper). Het ontwikkelde model wordt daarna ingezet als hulpmiddel bij de begeleiding van aankomende docenten die stage gaan lopen op het leerplein. De aankomende docenten die door Piet worden begeleid gebruiken het model bij de voorbereiding van hun taken op het leerplein. Ook bij de bespreking van hun handelen (opgenomen op video) wordt het model gebruikt. Achteraf heeft Piet met de door hem begeleide aankomende docenten geëvalueerd wat het model heeft toegevoegd aan de stagebegeleiding.

Wat is er met de resultaten gedaan?

Het ontwikkelde model met rollen en de opdracht om een taakanalyse te maken van het werk op een leerplein is een praktisch hulpmiddel in de stagebegeleiding die Piet op dit moment aan zijn studenten geeft.

Samenvattend noemt Piet drie toepassingen van het model:

(1) Het model met de 'rollen' zorgt voor een gemeenschappelijke taal waardoor Piet en

- de stagiaire beter met elkaar over het werk als leraar op een leerplein kunnen praten.
- (2) De aankomende docenten die op het leerplein stage lopen als docent zijn geholpen met de indeling in rollen omdat voor hen duidelijk wordt wat een docent op het leerplein doet.
 - (3) Naar aanleiding van de rol 'werkmeester' (de rol waarbij de leraar fungeert als model voor de leerling, het werk demonstreert, het eigen denken verwoordt) praat Piet meer met aankomende docenten over welke docent voor hen de 'model' rol vervult en waarom, om hen daarmee meer bewust te maken van hun opvattingen over wat een goede docent is.

Piet heeft een praktijkpublicatie geschreven waarin het model 'leraar op leerplein' wordt uitgelegd. De publicatie heet 'Leraar op leerpleinen. Een onderzoek naar stage-begeleiding in het beroepsonderwijs'. Piet Noordzij, 2012. De publicatie is verkrijgbaar via het directiesecretariaat van Fontys Lerarenopleiding Tilburg: directiesecretariaat-lero@fontys.nl. Hij heeft diverse presentaties gehouden en er zijn nu enkele scholen die (met hulp van Piet) met dit model aan de slag willen op hun eigen leerplein.

Hoe kijkt Piet erop terug?

Terugkijkend zegt Piet dat hij veel van het onderzoek geleerd heeft en dat hij het ook heel interessant vond om op zoek te gaan naar literatuur en om oplossingen te zoeken. Het model met de diverse docentrollen biedt aanknopingspunten om het werk als docent op een leerplein te begrijpen, inspireert aankomende docenten bij het leren van hun stage op een leerplein en helpt opleiders bij het begeleiden en beoordelen. Piet is een doener en houdt ervan dingen uit te proberen en op te lossen. Het systematisch verzamelen van gegevens om te kijken of het ook werkt heeft hij wel gedaan, maar het afmaken van de cirkel is niet zijn sterkste punt, vindt Piet zelf. Ook vindt hij dat hij anderen te weinig betrokken heeft bij het onderzoek en bij de resultaten.

Tips van Piet om praktijkonderzoek te stimuleren

- Stimuleer opleiders om praktijkonderzoek samen te doen, zodat je elkaar kunt stimuleren en je de kennis al meteen kunt delen.
- Een werkplek waar je samen aan onderzoek kan werken kan helpen om het onderzoek 'een echte plek te geven'.
- Begeleiders mogen meer de stok achter de deur zijn en moeten vaste afspraken plannen, zodat het onderzoek niet 'ondersneeuwt' tussen de andere taken die om aandacht vragen.
- Het is leuk om een presentatie te geven over het onderzoek, dit dwingt je tevens om er weer even goed voor te gaan zitten!

Hoofdstuk 3 - Toetsen en beoordelen in het onderwijs: een continu onderzoek naar de ontwikkeling van de leerling of student

Desirée Joosten-ten Brinke

3

3.1 Inleiding

Een belangrijke taak van docenten is het beoordelen van studenten¹. Indien dit beoordelen bewust en gestructureerd gebeurt is dit een vorm van praktijkonderzoek. Voor docenten is het belangrijk om te weten of en in welke mate de studenten de stof beheersen: de docent onderzoekt de leerresultaten. Door middel van een toets worden de leerresultaten gemeten en na analyse van de toetsresultaten heeft de docent veelal antwoord op zijn vraag en kan hij zijn handelingen in de klas aanpassen op basis van de gevonden resultaten.

Door op deze manier naar toetsing te kijken, is het beoordelen van studenten het uitvoeren van een praktijkonderzoek. Daarbij gaat het om twee verschillende praktijkonderzoeksvragen. Ten eerste gaat het om vragen over de kwaliteit van de toetsing: onderzoek ik de leerresultaten, c.q. toets ik op een goede manier, ook gezien de functie van het toetsen, of moet ik mijn toetsing verbeteren? Ten tweede gaat het om de rol van eigen onderwijs bij het behalen van de getoetste resultaten: kan ik door mijn onderwijs aan te passen leerlingen, respectievelijk studenten tot betere resultaten aanzetten? Zulk onderzoek vormt een logisch onderdeel van het docentschap en sluit direct aan bij de dagelijkse schoolpraktijk.

De eerste onderzoeksvraag waar docenten voor staan is de vraag wanneer leerlingen c.q. studenten daadwerkelijk hebben geleerd (Sluijsmans & Joosten-ten Brinke, 2011). Het beoordelen van kennis en vaardigheden heeft al een lange traditie en de instrumenten die docenten daarvoor gebruiken zijn in de loop van de jaren uitgebreid en geformaliseerd. Werd zeer vroeger nog voornamelijk geobserveerd en mondeling aangegeven wat de ontwikkeling van een student was, tegenwoordig zien we een groot scala aan beoordelingsinstrumenten, zoals schriftelijke en mondelinge toetsen, portfolio en performance assessments, of werkstukken (Joosten-ten Brinke, 2011). Bij het beoordelen is het van belang rekening te houden met de functie van de beoordeling. Een beoordeling kan gegeven worden om een beslissing te nemen over het niveau van de student die gevolgen kan hebben in termen van zakken/slagen of toelaten/afwijzen. Deze functie wordt de 'summatieve' functie van beoordelen genoemd. Bij een summatief perspectief passen de volgende (onderzoeks)vragen:

- In hoeverre is de student geschikt voor de opleiding?
- Wat is de voorkennis van een student?

¹ Waar in dit hoofdstuk gesproken wordt over studenten kan ook leerlingen gelezen worden. Docenten kan vervangen worden door leraren of leerkrachten.

- Waar staat een student ten opzichte van een gestelde standaard?
- In hoeverre is de student klaar voor het beroep?

De achterliggende praktijkonderzoeksvraag voor de docent is: heeft mijn summatieve toetsing voldoende kwaliteit om deze vragen goed te kunnen beantwoorden? Daarnaast kunnen toetsen gericht zijn op het verzamelen van informatie over de student tijdens het leerproces met als doel sturing te geven aan dit leren. Deze functie van toetsen wordt de 'formatieve' functie genoemd. Formatieve beoordelingen bieden de student informatie over zijn ontwikkeling en de volgende te nemen stap. Onderzoeksvragen die een leraar stelt vanuit het perspectief van formatief beoordelen zijn:

- Wat zijn de sterke en zwakke punten van deze student?
- Welke feedback zal ik deze student het beste kunnen geven om te kunnen verdiepen?
- Op welke manier kan ik de student bijsturen in zijn ontwikkeling?
- Welke punten moet de student nog ontwikkelen?

Ondanks dat docenten zich daar niet altijd van bewust zijn, is het beoordelen van studenten met als doel antwoord te krijgen op zowel summatieve als formatieve vragen een bijna dagelijkse activiteit. Docenten brengen systematisch in kaart waarom, wat, wanneer, door wie en hoe beoordeeld moet worden, voeren de beoordeling uit en zullen na afloop van de beoordeling de resultaten van de beoordeling analyseren en verwerken. Deze analyse en verwerking zijn direct weer input voor de eerstvolgende lessen en instructies en voor het ontwerp van de toets voor een volgende periode.

Door de toetsing te verbinden met de vraag hoe eigen onderwijs kan worden aangepast, krijgt de toetsing ook een derde functie, de onderwijsevaluatie-functie.

In dit hoofdstuk laten we de gelijkenis zien tussen het beoordelen van studenten en het uitvoeren van praktijkonderzoek. Eerst beschrijven we praktijkonderzoek als cyclisch proces en laten we zien hoe dit cyclische proces overeenkomt met het toetsproces. Daarna geven we weer dat toetsing als praktijkonderzoek in omvang (wat betreft betrokkenen, doorlooptijd, impact) kan variëren. Dat laten we zien door dieper in te gaan op twee onderdelen van het toetsproces: de itemconstructie en de toetsanalyse.

3.2 Praktijkonderzoek als cyclisch proces

Het uitvoeren van praktijkonderzoek komt in grote lijnen neer op het doorlopen van een cyclisch proces van (1) probleemdefiniëring en het bepalen van je onderzoeksvraag, (2) gegevens verzamelen, (3) gegevens verwerken en analyseren en interpreteren en (4) conclusies trekken en vertalen naar handelingen (zie figuur 1). Deze stappen worden uitgebreid beschreven in hoofdstuk 2. De vertaling van deze onderzoekscyclus naar de schoolpraktijk bij het beoordelen van studenten presenteren we hier.



Figuur 1. De onderzoekscyclus

Stap 1. Het praktijkprobleem

Voorbeeld onderzoeksvraag

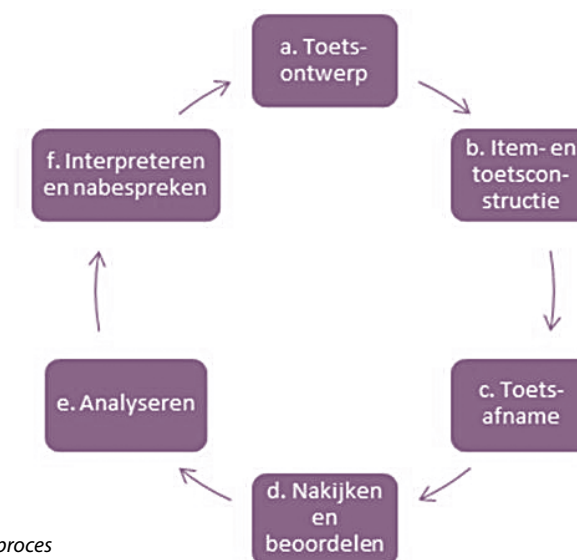
Marit is docent wiskunde aan het Voorberge college. De afgelopen drie weken heeft ze met de studenten hoofdstuk 2 van het wiskunde boek doorgenomen. Aan het einde van die periode wil zij weten 'In hoeverre beheersen de studenten na behandeling van hoofdstuk 2 de stof van dit hoofdstuk?'

Dit is haar onderzoeksvraag.

In stap 1 wordt op basis van een verlegenheidssituatie van de docent een onderzoeksvraag geformuleerd. Deze vraag kan op verschillende manieren ontstaan. Bijvoorbeeld doordat de docent vragen heeft over de ontwikkeling van de studenten of vanuit de student die wil weten of er onderdelen van de stof zijn waar hij extra aandacht aan moet besteden.

De vraag die de docent stelt moet specifiek zijn. Een voorbeeld van een onderzoeksvraag is: 'In hoeverre beheersen de studenten na behandeling van hoofdstuk 2 de stof van dit hoofdstuk?'. Is hoofdstuk 2, uit het voorbeeld, al behandeld en wil de docent achteraf weten of de studenten de stof beheersen of moet hoofdstuk 2 nog aan de orde komen, maar wil de docent weten of er al onderdelen van hoofdstuk 2 bekend zijn? Voordat deze vraag beantwoord kan worden moet ook bekend zijn wat er verstaan wordt onder 'de stof van hoofdstuk 2'. Het beschrijven van 'de stof' kan gebeuren aan de hand van de onderwerpen die in het hoofdstuk aan bod komen en het gewenste beheersingsniveau. Beheersen betekent voor sommige onderdelen uit het hoofdstuk dat de studenten het moeten kennen, maar voor andere onderdelen betekent dit dat de studenten het bijvoorbeeld moeten kunnen toepassen in een nieuwe context.

Voor het beantwoorden van een vraag is het efficiënt om met collega's samen te werken. Dezelfde onderzoeksvraag is waarschijnlijk ook voor een docent van een parallelklas geldig. Het op de juiste manier vaststellen van je vraag is de basis van het toetsproces, te weten het toetsontwerp (stap a in figuur 2).



Figuur 2. Het toetsproces

Stap 2. Gegevens verzamelen

In stap 2 van de onderzoekscyclus worden dan de gegevens verzameld die antwoord geven op de onderzoeksvraag. Een toets of tentamen is een instrument om informatie te verzamelen op vragen over de kennis, vaardigheden of houdingen van studenten. Dit instrument kan verschillende vormen hebben. Schriftelijk of computerondersteunde kennistoetsen met verschillende vraagvormen, proefwerken, schriftelijke overhoringen, mondelinge toetsen, performance assessments, peer assessments, self assessments, of portfolio assessments zijn veel voorkomende instrumenten. In sommige gevallen kan gebruik gemaakt worden van reeds bestaande toetsinstrumenten, maar veelal moet een toetsinstrument nog ontwikkeld worden (stap b van het toetsproces). Bij de keuze voor een instrument is het belangrijk dat de docent een keuze maakt voor een toetsvorm die past bij het leerdoel waarvan de beheersing gemeten moet worden.

De keuze voor een instrument wordt ingegeven door het doel en de visie die de leraar heeft met betrekking tot de beoordeling en praktische randvoorwaarden zoals organiseerbaarheid en tijd.

Voorbeeld gegevens verzamelen

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, bepaalt Marit wat de meest geschikte manier is om dat te meten. Hiervoor kijkt zij naar de leerdoelen van het hoofdstuk, wat de belangrijkste onderwerpen zijn van het hoofdstuk en op welk niveau ze beheerst moeten worden. Deze informatie legt ze vast in een toetsmatrijs. Dit is een blauwdruk van de toets waarin verticaal de leerstof staat afgebeeld en horizontaal wat de studenten met de leerstof moeten kunnen.

Welke leerstof is van belang?	Kennen	Toepassen	Totaal aantal vragen
...	x		n
...		x	n
...		x	n
...	X	x	n
Totaal aantal vragen	n	n	N

Voorbeeld toetsmatrijs

Deze toetsmatrijs bespreekt ze met haar collega van de parallelklas. Als beiden het eens zijn over de verdeling van de onderwerpen, gaan beide docenten toetsvragen schrijven. Er wordt gekozen voor een schriftelijke toets met open vragen omdat de nadruk van het hoofdstuk ligt bij het 'kunnen toepassen van de juiste formules'. Bij het schrijven van de vraag, wordt ook direct het juiste antwoord met de evt. berekeningen opgesteld en geeft de docent aan hoe de punten verdeeld moeten worden bij het nakijken van de toets.

De toets wordt voor beide klassen op hetzelfde moment afgenomen.

Bij de keuze voor een toetsinstrument zijn drie criteria van belang. Ten eerste, in hoeverre is de toets bruikbaar? Dat wil zeggen is de toetsvorm efficiënt in te zetten, vinden studenten dat ze met deze toets hun kennis en kunde eerlijk kunnen aantonen en is het instrument te gebruiken in de tijd die beschikbaar is voor het meten van de kennis en kunde?

Daarnaast moeten de instrumenten die in een onderzoek, en dus in een toets, gebruikt worden betrouwbaar en valide zijn. Een instrument is betrouwbaar als het bij herhaald gebruik consistente resultaten oplevert. De betrouwbaarheid van een instrument neemt toe als er meerdere meetmomenten zijn. Een instrument is valide als het meet wat het beoogt te meten. Voor het meten van spreekvaardigheid zal een docent dus niet kiezen voor een schriftelijke meerkeuzetoets. Valide toetsen vragen om goed nadenken over de vraag welke leerdoelen werden beoogd. Meer complexe vaardigheden (bijvoorbeeld samenwerken) vragen om een andere toetsing dan bijvoorbeeld feitenkennis.

De omgeving waarin de gegevens verzameld worden moet er ook aan bijdragen dat de gegevens daadwerkelijk antwoord geven op de onderzoeksvraag (stap c in figuur 2). Toetsen moeten bijvoorbeeld in een rustige sfeer en zonder afleiding kunnen worden gemaakt. Voor de praktijkonderzoeksvraag kan bijvoorbeeld belangrijk zijn of alle leerlingen de toets hebben gemaakt en zo niet of de afwezigheid een oorzaak had die met de toets samenhangt. Als bijvoorbeeld zwakke studenten of leerlingen afwezig zijn omdat zij verwachten de toets toch niet te halen, kunnen uit de toetsresultaten geen goede conclusies voor het onderwijs worden getrokken.

Stap 3. Gegevens verwerken en analyseren

Nadat de studenten een toets gemaakt hebben, moet deze nagekeken worden (stap d). Dit nakijken van de toets is het verwerken van de gegevens. Bij het nakijken geef je bij open vragen bijvoorbeeld aan in hoeverre het antwoord dat de student gegeven heeft correct is, oftewel of het overeenkomt met het antwoordmodel. Het resultaat van beoordelen kan variëren. Beoordelingen kunnen gepresenteerd worden in de vorm van cijfers, categorieën, bewijzen van deelname, ingevulde beoordelingsschema's ('rubrics'), ontwikkelingsplannen of mondelinge besprekingen. Voor de student moet duidelijk zijn wat de betekenis van de beoordeling is.

Bij het verwerken van de gegevens gaat het er om te bepalen wat de gegevens zeggen over de onderzoeksvraag. Dit is een objectieve stap waarin 'droog' de resultaten te voorschijn komen. Na het nakijken heb je als docent nog niet volledig overzicht over de resultaten van de hele groep studenten op de toets. Door het nakijken heb je mogelijk al wel een vermoeden, maar door de resultaten van de studenten te combineren kan je nagaan, analyseren, of bepaalde vragen beter dan wel slechter gemaakt zijn dan andere vragen. Zijn de gestelde vragen wel valide en betrouwbaar geweest? Ook reacties van studenten op de toets kunnen in deze fase van het onderzoek meegenomen worden (stap e).

Voorbeeld Verwerken gegevens en analyse

Nadat de toets is afgenomen, neemt Marit de antwoorden van de studenten in. Aan de hand van het antwoordmodel scoort ze de gegeven antwoorden. Voor een volledig goed antwoord krijgt de student het maximale aantal punten, voor een fout antwoord krijgt hij geen punten. Het aantal punten dat de student krijgt voor een gedeeltelijk goed antwoord is afhankelijk van de beschrijving in het antwoordmodel.

Als alle studentwerken nagekeken zijn, neemt Marit de scores per leerling per vraag over in Excel-bestand. Hierdoor kan zij van alle vragen zien wat de gemiddelde score is en of er vreemde patronen in zitten. Tevens kan zij van alle studenten de resultaten zien en analyseren. De gegevens van beide klassen worden gecombineerd en de docenten bekijken samen de resultaten.

Stap 4. Conclusies trekken en vertalen naar handelingen

Tot slot moeten in stap 4 de resultaten geïnterpreteerd worden en kunnen er conclusies getrokken worden (stap f van het toetsproces). In deze conclusies wordt de onderzoeksvraag beantwoord en wordt aangegeven wat dit betekent voor het eigen handelen van de docent. De gevonden resultaten en de conclusies moeten besproken worden met de betrokken studenten en, afhankelijk van de onderzoeksvraag, met collega's, management en/of ouders.

Voorbeeld Conclusies trekken en vertalen naar handelingen

De resultaatanalyse die Marit gemaakt heeft toont aan dat de tweede vraag door alle leerlingen goed gemaakt is, maar dat de vijfde vraag door iedereen fout beantwoord is. Nadat ze gecontroleerd hebben of de vraagstelling wel correct is geweest en er geen andere reden kan zijn voor het fout beantwoorden van de vijfde vraag concluderen de docenten dat de studenten het onderwerp van vraag 2 dus goed beheersen en het onderwerp van vraag 5 dus niet beheersen. Om deze conclusie te vertalen naar de onderzoeksvraag 'In hoeverre beheersen de studenten de stof van hoofdstuk 2?' kijken ze ook nog naar de resultaten op de andere vragen. Waarom zijn daar niet alle punten behaald en is er een patroon uit af te leiden?

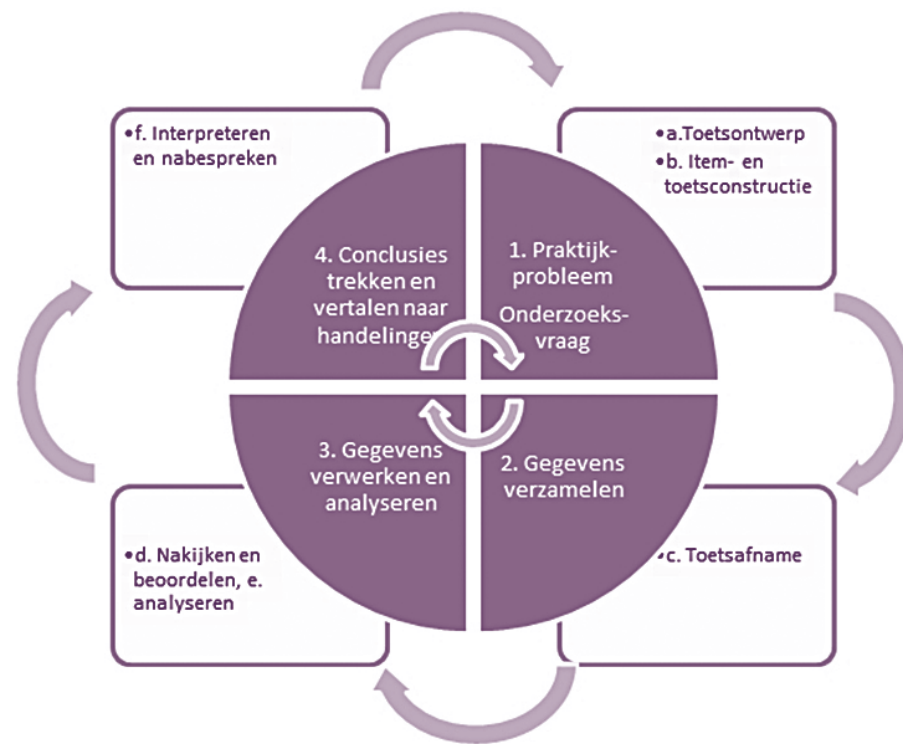
Nadat alle resultaten besproken zijn, stellen ze de uitslag van de toets vast en zetten ze de cijfers op de toetsen in het studentvolgsysteem. Samen komen de docenten tot een korte lijst met onderwerpen waaraan ze de komende weken extra aandacht gaan geven. In de volgende les zullen ze de toets nabespreken.

Wat de docent of student doet met het resultaat van de toets en wat de consequenties zijn van de toets kan echter verschillen.

Op basis van een toets waarmee vastgesteld is welke kennis en vaardigheden een student heeft, kan besloten worden dat de student de toets opnieuw moet maken. Er kan ook voor gekozen worden om specifieke werkvormen in te zetten om ervoor te zorgen dat studenten zichzelf verder kunnen ontwikkelen. Op basis van de feedback die een docent geeft op de antwoorden van een student kan de student bepalen aan welke onderwerpen hij of zij nog extra aandacht moet besteden om ze te beheersen of waaraan de docent wellicht meer of op een andere manier aandacht

moet besteden. Feedback is het instrument waarmee studenten zinvolle adviezen krijgen om het leren te verbeteren (Sadler, 1989). Beoordelen zonder het bieden van effectieve feedback helpt het leren en de zelfregulatie van studenten niet verder (Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Hiermee is zowel de cirkel van het toetsproces als de onderzoekscyclus rond en start een nieuwe onderzoeksvraag. De hierboven beschreven overeenkomst tussen de onderzoekscyclus en het toetsproces is weergegeven in figuur 3.



Figuur 3. Een onderzoeksmatige aanpak bij vragen over toetsen en beoordelen.

Nu ging het in het voorbeeld in deze paragraaf om een onderzoeksvraag die vrij formeel 'summatief' beantwoord wordt. Het formatief beoordelen van studenten gebeurt echter veel meer ingebed in het lopende onderwijsproces. In de paragraaf 3.3 zal ik daarvan een voorbeeld geven.

Een tweede constatering is dat bovenstaand voorbeeld het eenmalig doorlopen

van een onderzoekscyclus laat zien. Op verschillende plekken in het proces is echter sprake van deelonderzoeken. Bijvoorbeeld in de fase van 'nakijken en analyseren' kan een aparte onderzoeksvraag opgesteld worden zoals 'wat is de kwaliteit van de afzonderlijke toetsvragen?'. Het beantwoorden van deze deelvraag zal in paragraaf 3.4 beschreven worden.

3.3 Formatief beoordelen vraagt om een onderzoekende houding

De ontwikkeling van studenten hoeft niet uitsluitend met toetsen of tentamens gemeten te worden. De realiteit van de klassensituatie is een rijke omgeving om de ontwikkeling van studenten te meten. Het is tegelijkertijd echter een complexe omgeving. Docenten houden zich daarom vast aan toetsen op vooraf vastgestelde momenten. Maar docenten bevinden zich juist in een perfecte omgeving voor het meten van de ontwikkeling van studenten op elk uur van een schooldag (Airasian & Jones, 1993). Dit zogenoemde formatief beoordelen is een proces van het zoeken naar informatie die door docenten en studenten gebruikt kan worden om te bepalen waar studenten staan in hun leertraject waar zij naar toe moeten werken en op welke manier (Assessment Reform Group, 2002). Formatief beoordelen gebeurt continu tijdens het onderwijs en leren (Black & Wiliam, 1998). Het onderscheid tussen formatief en summatief beoordelen zit in het doel van het beoordelen. Terwijl summatief beoordelen zich met name richt op verantwoordingsdoelen, is formatief beoordelen (in het Engels ook aangeduid als Assessment for learning) elke beoordeling waarbij het ontwerp en de uitvoering gericht is op het stimuleren van het leren van de studenten (Black & Wiliam, 2004). De instrumenten die ervoor gebruikt worden kunnen echter wel dezelfde zijn. Zo kan de toets zoals beschreven in paragraaf 3.2 gebruikt worden om vast te stellen of studenten voor de toets geslaagd of gezakt zijn (de summatieve functie), maar de resultaten van de toets kunnen ook gebruikt worden om vast te stellen welke stof de studenten nu bij een volgende stap kunnen leren (de formatieve functie).

Om goed formatief te beoordelen stelt een docent zichzelf de vraag welke activiteiten hij moet inzetten om ervoor te zorgen dat zowel de student als de docent informatie krijgt over de ontwikkeling van de student die hem stimuleert om verder te leren (Black & Wiliam, 2004). In het onderwijs heeft een docent daarvoor verschillende methoden, bijvoorbeeld door het stellen van de juiste vragen, het geven van feedback, en peer assessment of self assessment. We gaan in dit hoofdstuk in op het stellen van de juiste vragen, een belangrijk onderdeel van het doen van onderzoek.

Het stellen van de juiste vragen

Uit onderzoek is gebleken dat veel docenten discussies in de klas, interacties met de studenten niet bewust plannen en uitvoeren met als doel dat studenten er van leren. Docenten stellen wel vragen, zelfs heel veel vragen, maar geven de studenten niet de tijd om na te denken over een antwoord. Binnen enkele seconden na het stellen van de vraag geven docenten zelf het antwoord of stellen al een volgende vraag. Hierdoor worden alleen vragen goed beantwoord die gericht zijn op feitenkennis, maar komen de studenten niet in aanraking met vragen die verdieping vereisen. Door echter de juiste open vragen te stellen, 'rich questions', krijgt een docent een juist beeld van de kennis en vaardigheden van een student en kan hij beter aansluiten bij de leerbehoefte van die student. De antwoorden die een student dan geeft hoeven niet perse goed te zijn, want ook foute antwoorden, misschien zelfs juist de foute antwoorden geven de docent mogelijkheden om zijn vervolgstappen dichterbij de leerbehoefte van de student te zetten.

Voor docenten betekent dit dat er vooraf bewust nagedacht moet worden over de vragen die in de klas aan studenten gesteld worden, de antwoorden die mogelijk gegeven worden en de acties die daarop moeten volgen. Inzicht hebben in de aspecten die kritisch zijn voor de ontwikkeling van de student is hiervoor noodzakelijk.

Deze manier van vragen stellen geldt bij verschillende werkvormen, bijvoorbeeld bij het klassikaal presenteren van nieuwe informatie of bij het werken aan een opdracht in groepen. Door de juiste vragen te stellen ontwikkelt het denken van de student zich. Het geven van de juiste feedback daarna zorgt voor het stimuleren van de verdere ontwikkeling (zie onder andere Hattie & Timperley, 2007).

Voorbeeld Formatieve vragen stellen

Bij een les beantwoorden studenten in groepen van drie een aantal vragen over een hoofdstuk dat ze gelezen hebben.

Docent Peter loopt langs bij de groepen en ziet dat zijn studenten goed bezig zijn. Na enige tijd ziet hij dat een groep al verschillende vragen beantwoord heeft en heel enthousiast aan het discussiëren is. Hij schuift bij de groep aan en beluistert de discussie terwijl hij bekijkt wat er genoteerd is. Hij constateert dat er verschillende meningen zijn over de laatste vraag. Bij het luisteren naar de discussie merkt hij dat het verschil tussen de meningen erg klein is en dat alle

antwoorden in de juiste richting gaan. Maar hij vraagt zich af of de studenten dat ook inzien. Zijn doel is om hier achter te komen en de studenten verder te helpen: "Ik zie dat het jullie gelukt is om de eerste vragen goed te beantwoorden. Jullie antwoord is redelijk compleet en goed omschreven. Prima! Uit jullie discussie begrijp ik dat de laatste vraag problemen oplevert. Marianne, wil jij voor mij aangeven welke verschillende meningen er zijn in de groep?"

Door deze manier geeft Peter positieve feedback op de taak, kijkt hij in hoeverre de discussie leidt tot een leereffect en zorgt hij door het stellen van een formatieve vraag dat de groep goed uit de discussie komt.

Het praktijkonderzoek in bovenstaand voorbeeld

Het formatief beoordelen zoals hiervoor beschreven is een onderdeel van het doorlopende onderwijsproces. Geen vastgesteld moment waarop de docent bepaalt dat hij wil meten of doelen bereikt zijn, maar een continu bewustzijn van de interventiemogelijkheden in een les. In het voorbeeld wordt wel de hele onderzoekscyclus (figuur 1) doorlopen, maar is de uitwerking minder zichtbaar. De docent wil weten of de studenten inzien in hoeverre hun meningen van elkaar verschillen (onderzoeksvraag). Om dit te meten gebruikt hij als methode het stellen van de juiste vragen (gegevens verzamelen). Het resultaat is in het voorbeeld niet weergegeven, maar zou kunnen zijn dat de overeenkomsten opgemerkt worden of juist niet (gegevens verwerken). De interpretatie van Peter van het gegeven antwoord van Marianne bepaalt dan het handelen van Peter. Stel dat Marianne in de samenvatting alleen haar eigen standpunten herhaalt, dan kan Peter vragen of de andere studenten haar willen aanvullen. Als Marianne volledig is kan Peter vragen wat de groep op basis daarvan kan concluderen (conclusies trekken).

Zodoende is door middel van de juiste vragen stellen op het juiste moment de volledige onderzoekscyclus doorlopen, zij het informeel. De onderzoeksvraag van de docent kan ook doorschuiven naar de vraag of hij wel de goede vragen stelt om het leren van de leerlingen te stimuleren.

In de toetscyclus (figuur 2) is het in de verschillende stappen ook mogelijk om daar opnieuw expliciet een onderzoeksvraag bij op te stellen en deze volgens de onderzoekscyclus te beantwoorden. Paragraaf 3.4 geeft een uitwerking van een onderzoek dat valt onder de stap 'Analyseren' van de toetscyclus.

3.4 Een deelonderzoek binnen de toetscyclus.

Voorbeeld De kwaliteit van de meerkeuzevragen

De studenten Geschiedenis van de lerarenopleiding hebben gisteren de jaarlijkse kennistoets over de kennisbasis Geschiedenis gemaakt. Voordat de uitslag vastgesteld wordt willen de docenten weten wat de kwaliteit is van de hele toets en van de afzonderlijke meerkeuzevragen in de toets.

In het kader van de Kwaliteitsagenda Krachtig Meesterschap heeft de HBO-raad het project ‘10voordeleraar’ (www.10voordeleraar.nl) opgezet met als doel de gezamenlijke kennisbases voor de lerarenopleidingen te beschrijven en hiervoor landelijke kennistoetsen te ontwikkelen. Door het vaststellen van deze kennisbases wordt ernaar gestreefd de kennis en vaardigheden van de studenten in alle hbo-lerarenopleidingen te vergroten en de kwaliteit van de opleidingen te borgen, mede door de ontwikkeling van landelijke digitale toetsen. De toets van geschiedenis bestaat uit 140 vierkeuzevragen.

Stap 1. Het praktijkprobleem

Na afname van de toets willen de docenten weten wat de kwaliteit van de kennis-toets geweest is. Om daarover een oordeel te geven zullen de docenten de volgende (onderzoeks)vragen moeten beantwoorden:

- a. Meet de toets wat het beoogt te meten? Het gaat bij deze vraag om validiteit in termen van representativiteit en evenwichtigheid (Messick, 1989). De vragen, ook wel items genoemd moeten een representatief en evenwichtig beeld geven van de te behalen leerdoelen. De items moeten relevant, duidelijk en goed geformuleerd zijn.
Naarmate de items een betere operationalisatie zijn van de te toetsen leerdoelen en leerstof en de steekproef representatiever is, zal een toets meer valide zijn.
- b. Meet de toets consistent? Hierbij gaat het om de betrouwbaarheid van de toets. De betrouwbaarheid is hoog als de resultaten van de studenten zoveel mogelijk het resultaat zijn van hun kennis- of vaardigheidsniveau en niet beïnvloed worden door factoren zoals een slechte of goede nachtrust, schrijfstijl in de toets of slechte afnameomgeving. De betrouwbaarheid is een noodzakelijke, maar onvoldoende voorwaarde voor validiteit. De score van studenten op een toets moet hoger zijn naarmate de beheersing van die stof beter is.

- c. Wat is de kwaliteit van de afzonderlijke items? Op itemniveau moeten vragen beantwoord worden over de moeilijkheid van het item, het vermogen van het item om onderscheid te maken tussen zwakke en goede studenten (dit is het onderscheidend vermogen) en bij meerkeuzevragen de kwaliteit van de antwoordalternatieven. Een combinatie van deze gegevens geeft informatie over het item. Op basis hiervan moet gekeken worden of het item aangepast zou moeten worden of dat het item inhoudelijk volledig helder en correct is.

In de verdere uitwerking van deze paragraaf gaan we in op onderzoeksvraag c: Wat is de kwaliteit van de afzonderlijke items?

Stap 2. Gegevens verzamelen

De docenten geschiedenis gebruiken als methode een itemanalyse (zie figuur 4).

Item-analyse van item 27			
Maximum score	1		
Moeilijkheid (p-waarde)	0,54		
Correlatie	0,24		
Alternatievenanalyse			
Alternatief * is juiste alternatief	Aantal maal gekozen	Percentage gekozen	Onderscheidend vermogen
a.	78	12%	0,05
*b.	338	54%	0,24
c.	32	5%	-0,13
d.	172	27%	-0,10

Figuur 4. Itemanalyse van item 27

Deze itemanalyse toont voor elk item het percentage studenten dat het juiste antwoordalternatief heeft gekozen (54%), het percentage studenten dat foutieve antwoordalternatieven heeft gekozen (resp. 12%, 5% en 27%) en het onderscheidend vermogen (0,24).

Verder hebben de docenten alle items en het antwoordmodel en de reacties van studenten na afname van de toets. Hierdoor beschikken de docenten over zowel kwantitatieve als kwalitatieve informatie over de items.

Stap 3. Analyseren en interpreteren

Door een grondige inspectie van de gegevens die de itemanalyse oplevert kunnen de docenten nagaan hoe de studenten de items gemaakt hebben en of er mogelijk fouten zijn gemaakt tijdens de constructie van de toets. Zo kan het noodzakelijk blijken alsnog de toets op bepaalde punten bij te stellen en/of de cesuur aan te passen.

Op basis van de itemanalyse (zie figuur 4) gaan de docenten na of er iets schort aan de afzonderlijke items in de toets. Het kan zijn dat er een fout in het antwoordmodel zit of dat een item verkeerd is opgesteld, waardoor deze bijgesteld of verwijderd moet worden voor het vaststellen van de toetsuitslag. De docenten realiseren zich wel dat de cijfers op zichzelf niet aangeven of een item goed of fout is, maar dat ze de cijfers kunnen gebruiken als informatiebron.

De interpretatie van een itemanalyse zoals gegeven in figuur 4 doen de docenten aan de hand van de vragen:

a. Wat is de moeilijkheidsgraad van het item?

De moeilijkheidsgraad van een item wordt weergegeven door het percentage studenten dat het item juist beantwoord heeft. Deze waarde, in het voorbeeld 0,54, noemen we de p-waarde ('proportie goed'). Op grond van deze informatie kunnen we dan beoordelen of een item te moeilijk of te gemakkelijk is geweest. De p-waarde is een getal tussen 0 en 1. Als een p-waarde hoog is, is er sprake van een gemakkelijk item en/of de studenten hebben geen moeite gehad met het beantwoorden van dat item.

b. Hoe functioneren de foutieve antwoordalternatieven (afleiders)?

Analoog aan de berekening van de p-waarde kan men bij meerkeuze-items de proportie studenten bepalen die een fout alternatief (= een afleider) hebben gekozen. Bij gesloten items kunnen de docenten per item nagaan hoe de afzonderlijke afleiders 'gewerkt' hebben. Bijvoorbeeld welke keuze ten grondslag lag aan een foutieve beantwoording: het percentage studenten dat een onjuist alternatief koos geeft aan of (en welke) afleiders goed gewerkt hebben. De waarden van de afleiders (de a-waarde) moeten normaal gesproken kleiner zijn dan de p-waarden van een item. In het voorbeeld van figuur 4 is de a-waarde van alternatief a 0,12, van alternatief c is de a-waarde 0,05 en van alternatief d is de a-waarde 0,27.

Wanneer a-waarden hoger blijken te zijn dan de bijbehorende p-waarde kan dit duiden op fouten in het item (bijvoorbeeld er zijn meerdere juiste alternatieven: het item is niet 'objectief') of een fout in het antwoordmodel. In figuur 4 zijn de a-waarden allemaal lager dan de p-waarde.

c. Heeft het item een onderscheidend vermogen?

Summatieve toetsen moeten een onderscheid maken tussen studenten die de stof (goed) beheersen en studenten die de stof niet of slecht beheersen. Goede beheersers zullen hoge toetsscores behalen en de slechte beheersers lage toetsscores. Elk afzonderlijk item heeft een bijdrage in de toetsscores van de studenten. De bijdrage van elk afzonderlijk item moet uit het oogpunt van dit onderscheid positief zijn: het item moet dus een goed onderscheid maken tussen 'goede' en 'slechte' studenten. Om na te gaan in hoeverre elk afzonderlijk item hierin geslaagd is kan per item een correlatie berekend worden die dit onderscheidend vermogen aan geeft. Met behulp van de correlatiecoëfficiënt kan men nagaan in hoeverre een item differentieert tussen 'goede' en 'zwakke' studenten c.q. tussen studenten met een hoge en lage toetsscore. In figuur 4 is de correlatie 0,24. Dit betekent een positieve correlatie.

De docenten concluderen dat dit item goed in elkaar zit. Er zijn ook geen reacties gekomen van de studenten. Het item hoeft daarom niet aangepast te worden.

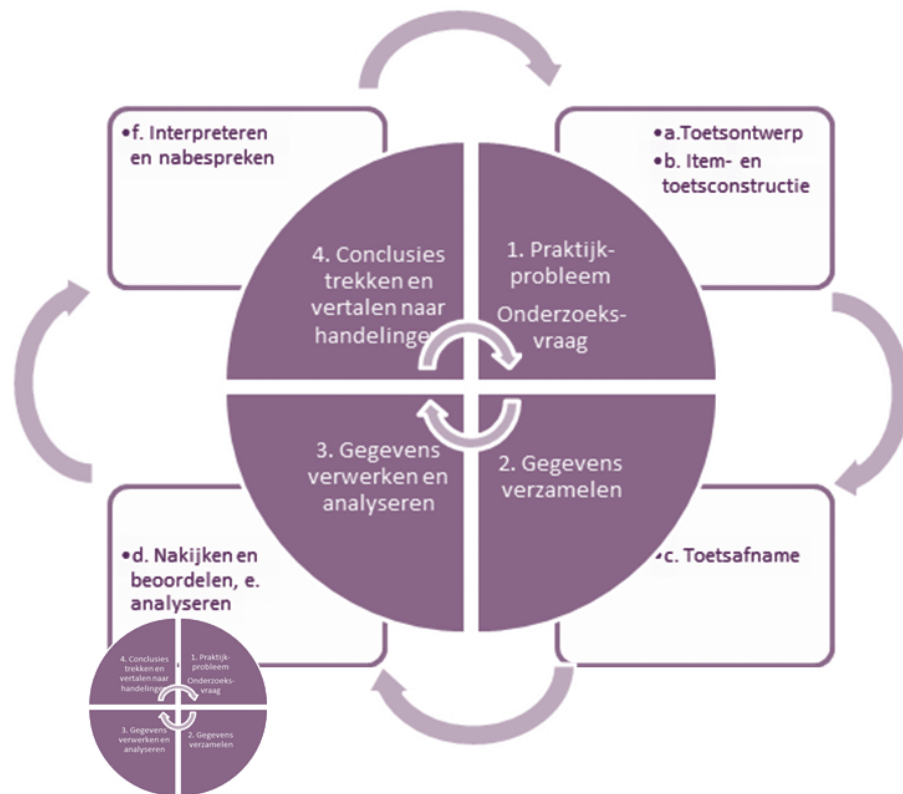
Op basis van de itemanalyses nemen de docenten de items die opvallend scoren inhoudelijk door. Deze kwalitatieve analyse geeft meer informatie dan de kwantitatieve analyse alleen. Een aantal andere items heeft een lage p-waarde en een vraag heeft een negatieve correlatie. Op die vraag is ook een reactie van een student gekomen dat deze vraag op verschillende manieren te interpreteren is. Bij het nabespreken van de items met een lage p-waarde, blijkt dit ook het geval voor een andere vraag. Beide vragen worden uit de toets verwijderd.

Stap 4. Conclusies trekken en vertalen naar handelingen

Nadat de analyse van alle items heeft plaats gevonden besluiten de docenten dat een aantal items bijgesteld moet worden en niet in de uitslag meegenomen kan worden. De uitslag van de toets wordt vastgesteld. Naar aanleiding van de analyses kijken de docenten waarom bepaalde items niet voldeden en worden er nieuwe items ingezet.

3.5 Conclusie

In dit hoofdstuk hebben we laten zien dat beoordelen van studenten overeenkomt met het uitvoeren van praktijkonderzoek. Dit onderzoek kan betrekking hebben op de volledige toetscyclus (zie paragraaf 3.2, maar kan ook binnen een van de stappen van de toetscyclus uitgevoerd worden (Zie paragraaf 3.3 en 3.4). Deze herhaling van onderzoekscycli is weergegeven in figuur 5.



Figuur 5. De onderzoekscyclus wordt in het toetsproces op verschillende manieren doorlopen.

Daarnaast is er ook een grote overeenkomst tussen de kennis die nodig is voor het goed doorlopen van de toetscyclus en het uitvoeren van onderzoek. Het opstellen van vragen voor een vragenlijst komt overeen met het opstellen van items voor een toets. En het achteraf beoordelen of de items inderdaad van goede kwaliteit waren is ook in beide gevallen gelijk. Het meten van de ontwikkeling van studenten moet zo valide en betrouwbaar mogelijk gebeuren dat ook geldt voor metingen die je bij elk praktijkonderzoek uitvoert.

Aangezien toetsen en beoordelen een van de basistaken van een docent is blijkt uit dit hoofdstuk dat docenten al veel meer met praktijkonderzoek bezig zijn dan ze veelal denken. De bewustwording hiervan kan bijdragen aan een meer gestructureerde werkwijze bij zowel toetsen als onderzoek. En beide dragen bij aan het optimaliseren van de onderwijskwaliteit.

Referenties

- Airasian, P. W. & Jones, A. M. (1993). The teacher as applied measurer: realities of classroom measurement and assessment. *Applied measurement in education*, 6(3), 241-254.
- Assessment Reform Group. (2002). Ten principles for Assessment for Learning. http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (2004). The formative purpose: Assessment must first promote learning. In M. Wilson (Ed.), *Towards coherence between classroom assessment and accountability*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Joosten-ten Brinke, D. (2011). *Eigentijds toetsen en beoordelen*. Lectorale rede. Tilburg: Fontys/FLOT.
- Messick, S. (1989). Validity. In: R.L. Linn (red.). *Educational Measurement* (pp. 13-103). Washington, DC: American Council on Education.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218.
- Sadler, R. D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sluijsmans, D. M. A., & Joosten-ten Brinke, D. (2011). Wanneer heeft iemand iets geleerd? In: M. Lunenberg en J. Dengerink (Eds), *Kennisbasis kerarenopleiders*. Eindhoven: Velon. <http://www.kennisbasiskerarenopleiders.nl/documents/3-5TheorieBeoordelenSluijsmanstenBrinkedef24-011.pdf>

Intermezzo

Schriftelijke feedback: van voorzeggen tot (diep) leren!

Jorik Arts en Desirée Joosten-ten Brinke

Jorik Arts is lerarenopleider bij de opleiding Biologie van Fontys lerarenopleiding Tilburg en voert in de kenniskring van het lectoraat Eigentijds toetsen en beoordelen een praktijkonderzoek uit naar het geven van schriftelijke feedback

Aanleiding

Vierdejaars studenten van de Bacheloropleiding Biologie moeten in het kader van hun vakdidactisch afstuderen een actieonderzoek verrichten. Gedurende het schooljaar leveren studenten meerdere keren een product in ter beoordeling. Studenten krijgen feedback op hun tussentijdse producten. De feedback bestaat voornamelijk uit digitaal ingevoerde opmerkingen en aangepaste teksten in het bestand. Deze feedback die de student *voorzegt* wat er verbeterd moet worden leidt tot aanpassingen in het verslag. De overgrote meerderheid van de studenten behaalt voor het eindverslag een (kleine) voldoende. Of de feedback ertoe leidt dat de student hiervan leert om bij een volgend product niet meer dezelfde fouten te maken (dit is het gewenste leereffect) is onduidelijk. De docenten van de opleiding hebben hier hun twijfels over; zij nemen aan dat de studenten de feedback alleen gebruiken voor het aanpassen van hun verslag en niet gebruiken om ervan te leren. De studenten passen precies datgene aan wat de docent aangeeft, maar maken een volgende keer weer dezelfde fouten. Uit literatuur (o.a. Hattie and Timperley, 2007) blijkt dat feedback indien effectief uitgevoerd wel degelijk bij kan dragen aan een leereffect. Studenten vermelden in de terugblik op het doen en leren van onderzoek niet dat de feedback aan het leren heeft bijgedragen. Eén van de mogelijke oorzaken is de aard van de feedback. Om te bepalen of dit het geval is, is er een analyse gemaakt van de gegeven feedback.

Praktijkonderzoek

De onderzoeksvraag die in dit onderzoek beantwoord moet worden is 'In hoeverre voldoet de schriftelijke feedback op actieonderzoekverslagen van de lerarenopleiding Biologie aan beschreven kwaliteitscriteria?'

Uitgaande van kwaliteitscriteria voor geschreven feedback (zoals een koppeling met de leerdoelen en de toetstaak, tijdigheid, volledigheid, en gedetailleerdheid (Gibbs & Simpson, 2004; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) zijn de deelnemers aan actieonderzoek bevraagd middels een vragenlijst. Studenten geven hierbij aan tevreden te zijn over de ontvangen feedback. Studenten geven aan de opmerkingen een voor een te verwerken. Studenten ervaren feedback nuttig wanneer ze daarmee verder kunnen met hun verslag. Uit een analyse van de geschreven feedback aan de hand van eerdergenoemde kwaliteitscriteria blijkt dat een belangrijk deel van de geschreven feedback zich richt op taakniveau, dat wil zeggen of de tekst van het verslag juist, relevant of compleet is. Er wordt beduidend minder gebruik gemaakt van opmerkingen op het niveau van proces (hoe ben je gekomen tot deze conclusie?) en zelfregulatie (heb je in de handleiding gekeken wat de criteria waren?).

Gekeken naar de verschillende functies die schriftelijke feedback kan hebben lijkt het erop dat deze erg taakgericht wordt ingezet. De verwachting dat studenten feedback vooral gebruiken om tot aanpassing van een product te komen en de feedback niet verwerken om ervan te leren zodat bepaalde fouten niet opnieuw gemaakt worden, wordt vooralsnog bekrachtigd. Dit heeft (ook) te maken met de invulling van de feedback.

Wat is er met de resultaten gedaan?

Het resultaat van dit onderzoek is besproken in de vaksectie. De docenten Biologie proberen nu bij actieonderzoek de feedback zodanig te formuleren dat deze zich niet alleen richt op de taak, maar ook op het proces en de zelfregulatie van de studenten. Ook de formulering van de feedback is aangepast, zodat de student de wijzigingen van de docent niet meer direct kan overnemen, maar zal moeten verwerken. Bedoeling is dat deze manier van feedback geven niet alleen bij actieonderzoek zal veranderen, maar dat studenten daaraan vanaf het begin van de opleiding te maken krijgen. De docenten zullen hier via instructie en intervisie in begeleid worden. Om de resultaten zo goed mogelijk praktisch te gaan gebruiken en te verbreden willen we een format/sjabloon opstellen voor het geven van kwalitatief goede feedback. Daarnaast zullen de resultaten verder beschreven worden in een artikel om onze kennis te delen.

Hoe kijk je terug op het onderzoek zoals je dat tot nu toe hebt uitgevoerd?

Terugkijkend op mijn onderzoek tot nu toe dan denk ik dat het me al veel opgele-

verd heeft. Niet alleen data, maar vooral een bijdrage aan mijn professionele ontwikkeling. Door het bestuderen van literatuur word je namelijk ook gedwongen om kritisch naar de eigen praktijk te kijken. De dingen die ik doe, waarom doe ik die zo? Is het wel effectief om het zo te doen? Literatuuronderzoek heeft me wat dat betreft veel nieuwe inzichten gegeven. Alleen al kennismaken van het grote aantal internationale tijdschriften over toetsen en beoordelen en het type onderzoek dat gepubliceerd wordt mag al een verrijking genoemd worden. Om vervolgens tot een goede dataverzameling te komen word je gedwongen om de literatuur te verwerken en te vertalen naar de eigen praktijk. Het zelf verzamelen van gegevens zorgt voor meer inzicht met betrekking tot onderzoeksmethodiek. Het dwingt je namelijk tot nadenken over betrouwbaarheid en validiteit van een onderzoeksmethode. Ik denk dat het zelf doen van praktijkonderzoek een positieve uitwerking heeft op de begeleiding van studenten die bezig zijn met praktijkonderzoek. Doordat ik zelf midden in mijn onderzoek zit kan ik uit eigen ervaring spreken.

Tips?

Het is belangrijk om te zorgen voor een klankbord. Persoonlijk ervaar ik het als heel nuttig om samen te werken met collega's (*critical friends*). Mijn ervaring is dat overleg kan helpen bij zaken als afbakenen, verscherpen van bewoordingen en analyse van literatuur, maar ook en vooral kan bijdragen aan inspiratie, enthousiasmering en het stellen van deadlines. Mijn voornaamste tip is dan ook om te zoeken naar samenwerking.

Referenties

- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

Hoofdstuk 4 - Ontwikkeling door praktijkonderzoek: voorbeelden en voorwaarden

Ilona Mathijssen

4

4.1 Inleiding

Praktijkonderzoek heeft als doel het beter onderbouwd handelen in de les- en/of schoolpraktijk. De praktijk van een docent en/of een team wordt er beter van als die docent of dat team praktijkonderzoek doen. In dit hoofdstuk worden voorbeelden gegeven van ontwikkeling door praktijkonderzoek: in welke opzichten wordt de praktijk beter van onderzoek? Eerst presenteren we een raamwerk ontleend aan Fenstermacher en Richardson (1993) en Morine-Dersheimer (1987; 1988). Het raamwerk bestaat uit verschillende typen beweegredenen van docenten: 'ik doe dit omdat...'. Dit raamwerk kan het gesprek over onderzoek in de eigen school en daarmee het onderzoek helpen richten: Welke waarden en doelen vinden we nastrevenswaardig? Waarom zou deze strategie tot gewenste effecten leiden, waar baseren we dat op? In welke situatie is dat het geval?

Het raamwerk kan behulpzaam zijn bij het doen van onderzoek naar de eigen praktijk. Gebruik van het raamwerk kan stimuleren dat docenten zich bewust worden van onbewuste beweegredenen, bestaande beweegredenen er beter op worden en deze beweegredenen leiden tot beter doordacht of beter gedrag. Gebruik van het raamwerk leidt er bijvoorbeeld toe dat een docent (of een team) door het doen van onderzoek beter weet wat er aan de hand is, beter weet waarom iets wel/niet werkt, beter weet wat hij (men) belangrijk vindt, beter weet hoe de doelen bereikt kunnen worden. Deze bewuste overwegingen en overdenkingen maken het verschil tussen een expert en een non-expert, ongeacht jaren ervaringen (Tsui, 2009).

Na een toelichting op het raamwerk bespreken we casussen van docenten van wie de beweegredenen en/of het handelen veranderen door middel van praktijkonderzoek. Vervolgens gaan we in op voorwaarden voor verandering in beweegredenen door onderzoek.

4.2 Toelichting op het raamwerk met beweegredenen

Het raamwerk bestaat uit verschillende typen beweegredenen die docenten voor hun handelen kunnen hebben en is gebaseerd op het werk van Fenstermacher en Richardson (1993). Zij spreken over 'practical arguments', en definiëren die als 'post-hoc examinations of actions. They are accounts of action that serve to explain or justify what the agent did.' (p.104). Het zijn beweegredenen, redenen die een docent heeft om te handelen zoals hij handelt; 'ik doe of deed dit omdat...'. Alle beweeg-

redenen tezamen, dus alle redenen die een docent heeft voor zijn diversiteit aan handelingsmogelijkheden, zijn te beschouwen als opgebouwde ervaringskennis. Het is van belang om op te merken dat beweegredenen niet vanzelf duidelijk zijn, voor een deel weinig bewust of zelfs onbewust zijn (geworden), onderling inconsistent kunnen zijn en dat niet alle beweegredenen altijd even belangrijk worden gevonden. Een vraag naar beweegredenen kan ertoe leiden dat een reden achteraf wordt bedacht die niet per se de echte of enige reden voor het handelen was. Beweegredenen moeten dus bewust gemaakt worden, geëxpliciteerd, en kritisch worden bekeken. Het raamwerk kan helpen om dat te doen en daarbij verschillende typen beweegredenen uit elkaar te halen.

4.3 Verschillende typen beweegredenen

Morine-Dersheimer (1987; 1988) en Fenstermacher en Richardson (1993) onderscheiden verschillende typen beweegredenen (door hen premissen genaamd) die tezamen een enkele handeling of actie begrijpelijk maken:

- De value premise oftewel de doelreden. Dit is de reden waarmee een docent aangeeft welk doel of welke waarde met de handeling wordt nagestreefd, bijvoorbeeld 'ik doe dit om leerlingen te motiveren'.
- De empirical premise oftewel de empiriereden. Met deze reden geeft de docent aan dat hij uit ervaring handelt: 'ik doe dit omdat ik heb gemerkt dat dit bij die klas het beste resultaat oplevert'. Als een docent ervaart dat iets niet goed werkt wordt dat een empiriereden om een volgende keer iets anders te proberen.
- De situational premise oftewel de situatiereden. Bij deze reden gaat het om de specifieke context of situatie waarin gehandeld wordt. Niet in elke context of situatie kan op dezelfde wijze gehandeld worden; vaak zijn onderwijssituaties uniek. Leerlingen en klassen verschillen onderling in velerlei opzichten. Leerlingen en klassen in het voortgezet onderwijs hebben bovendien les op voor een docent wisselende tijdstippen, in wisselende lokalen, en komen telkens vanuit een wisselende voorbeleving het lokaal binnen etc. Als een docent zegt 'ik doe dit omdat de klas erg onrustig is' dan is deze door hem geïnterpreteerde situatie de reden voor zijn actie.
- De 'stipulative' premise oftewel de theoriereden. Deze reden geeft een docent als hij verwijst naar kennis die verder strekt dan de ervaringen die hij heeft opgedaan in zijn eigen specifieke context of situatie. Hij heeft bijvoorbeeld in een tijdschrift of elders gelezen over wat je zou kunnen doen als/omdat/opdat...

Bijvoorbeeld een docent die door een artikel in een vaktijdschrift een idee heeft gekregen over een meer effectieve onderwijsleeractiviteit.

Dat deze redenen tezamen een handeling begrijpelijk kunnen maken toont het volgende voorbeeld. Een scheikundedocent die beargumenteert waarom hij een leerling (Maarten) de klas uit stuurt tijdens een practicumles, zegt daarbij:

- 'Ik moest de rust terugkrijgen: een ordelijk lesklimaat is ontzettend belangrijk om te kunnen leren' (doelredenen: wat de docent belangrijk vindt in algemene zin en wilt bereiken op dat moment);
- 'Maarten vertoonde gedrag wat niet te tolereren was, hij was papier met de brander aan het aansteken en andere leerlingen raakten afgeleid omdat ze dat wel spannend vonden' (situatieredenen: wat er op dat moment gebeurt en wat de aanleiding is tot de handeling);
- 'Ik weet uit ervaring dat je in zo'n situatie een leerling het best eruit kunt sturen. Dan keert de rust het snelst terug. Door Maarten eruit te sturen keerde de rust terug en waren de andere leerlingen niet meer afgeleid' (empirieredenen: de docent verwijst naar eerdere ervaring waardoor hij weet dat de handeling wel/niet werkt);
- 'Ik weet wel dat eruit sturen eigenlijk je laatste redmiddel is, dat je dat niet te veel moet doen. Als je het teveel doet dan heb je namelijk geen andere middelen meer achter de hand. Maar nu was er ook van gevaar sprake en dat is geen lastig gedrag maar 'belangrijk' gedrag. Zo heb ik dat gelezen in het boek van Teitler (2009) over 'lessen in orde'; dat onderscheid moet je maken en in geval van 'belangrijk' gedrag moet je er meteen op reageren' (theorieredenen: handelen op basis van elders opgedane kennis).

Ook voor handelingen die in meerdere situaties voorkomen, voor acties die een docent meer dan eens onderneemt, maken de redenen tezamen een handeling begrijpelijk, bijvoorbeeld:

Een docent Nederlands die beargumenteert waarom hij altijd hamert op juiste werkwoordspelling, ook als werkwoordspelling niet als onderwerp aan de orde is, zegt daarbij:

- 'Ik wil leerlingen ten allen tijde bewust maken van de wijze waarop werkwoorden en in het bijzonder homofone werkwoorden worden gespeld. Een onjuiste werkwoordspelling staat ontzettend slordig' (doelredenen);
- 'Zodra ik zie dat leerlingen werkwoorden en dan met name homofone werkwoorden verkeerd spellen en dan juist op momenten dat werkwoordspelling

- niet bewust de aandacht heeft, dan richt ik hun aandacht daarop.' (situatieredenen);
- 'Door leerlingen die werkwoorden verkeerd spellen nog eens te attenderen op de wijze waarop je bepaalt hoe een werkwoord te spellen en nog eens te herhalen hoe ook het ook weer zat met in het bijzonder homofone werkwoorden, zie ik dat leerlingen die werkwijze steeds meer internaliseren. Is aanvankelijk een langere herhaling nodig, later blijkt steeds meer dat even kort erop attenderen, volstaat. Ze zien steeds sneller zelf wat en waarom het fout is en hoe het beter moet' (empirieredenen);
- 'Ik heb gelezen (in een artikel uit tijdschrift VONK van Sandra, Daems & Frisson, 2001) dat werkwoordspelling als je er bewust aandacht voor vraagt goed gaat, maar onbewust, zelfs bij de beste spellers, fout kan gaan. Dus dat betekent dat je het telkens even onder de bewuste aandacht moet brengen opdat het steeds vaker als 'vanzelf' goed gaat of er in ieder geval weinig voor nodig is om een fout te corrigeren' (theorieredenen).

Ook het handelen in teamverband kan worden besproken en uitgelegd aan de hand van de verschillende typen redenen, bijvoorbeeld een school waarvan de vaksecties Nederlands en Wiskunde de volgende redenen hebben om het PTA (plan voor toetsing en afsluiting) aan te scherpen:

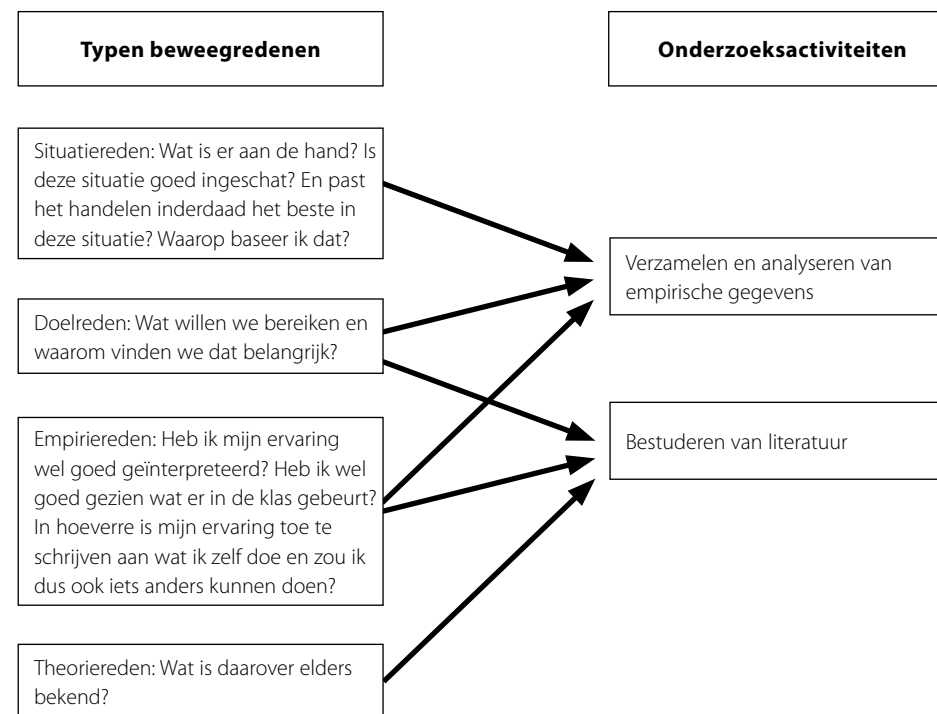
- 'Wij willen dat het gemiddelde resultaat op het schoolexamen maximaal 0.5 punten afwijkt (ten positieve of ten negatieve) van het gemiddelde resultaat op het centraal schriftelijk examen. Hiermee willen we voldoen aan eisen die ook door de inspectie geformuleerd worden. Zouden we niet aan die eis voldoen dan lopen we het risico als zwakke school te worden betiteld.' (doelredenen);
- 'We hebben voorgaande twee schooljaren geconstateerd dat het gemiddelde resultaat binnen de gestelde marge valt maar dat voor de vakken Nederlands en wiskunde het gemiddelde resultaat op schoolexamen voor meer dan 10 leerlingen meer dan 1 punt hoger uitvalt dan datgene wat zij op schriftelijk examen behalen' (situatieredenen);
- 'Door de toetsen te analyseren en door het niveau vast te stellen van die toetsen, hebben we geconstateerd dat we in het geval van sommige curriculumonderdelen bij de toetsing te weinig streng zijn. Door aanscherping van de eisen, zien we dat de leerlingen dit jaar op deze onderdelen lager scoren dan voorgaande jaren' (empirieredenen);
- 'We hebben uitgaande van literatuur over toetsing een aantal toetsen waarop leerlingen relatief hoog scoorden geanalyseerd en geconstateerd dat een aantal vragen van die toetsen een te hoge p-waarde hadden en in een aantal andere

opzichten niet valide waren om het gewenste niveau vast te stellen' (theorie-reden).

4.4 Relevantie van het raamwerk

Als docenten hun handelen onderbouwen, wil dat niet zeggen dat ze de meest adequate handeling met de meest adequate onderliggende redenen verwoorden. De beweegredenen kunnen bijvoorbeeld onvolledig zijn en ze kunnen misvattingen, tegenstrijdigheden en oppervlakkigheden bevatten die aanleiding kunnen zijn tot een praktijkonderzoek. De eerste stap om tot een praktijkonderzoek te komen is het bewust maken, kritisch onderzoeken en onderling afwegen van de beweegredenen. Het raamwerk is relevant voor onderzoekende docenten omdat docenten uitgaande van het raamwerk vragen kunnen stellen die het onderzoek richten, inkaderen en afbakenen, zowel bij de start als tijdens volgende fasen. Onderzoekende docenten kunnen het raamwerk gebruiken bij het verkennen van de aanleiding tot het onderzoek en bij het vaststellen van onderzoeksvragen tijdens het vervolg: Wat is nu precies de aanleiding of handelingsverlegenheid? Wat willen we bereiken, wat vinden we belangrijk? Waarom zouden we een onderzoek starten? Wat willen we te weten komen? Wat als we eenmaal weten wat er aan hand is en dan?

Door het raamwerk te gebruiken wordt datgene wat docenten bewust of onbewust doen, geproblematiseerd. Docenten expliciteren, verkennen, en overwegen kritisch hun beweegredenen. Vragen die ze daarbij kunnen stellen: Welke beweegreden vind ik belangrijk, welke minder? Kloppen mijn beweegredenen wel? Hoe weet ik dat? Vervolgens kan uitgaande van de verschillende typen redenen verschillende vragen gesteld worden: zie de opsomming na onderstaande figuur. In onderstaande figuur worden deze vragen afgezet tegen manieren waarop deze vragen door middel van praktijkonderzoek beantwoord kunnen worden. We maken daarbij een onderscheid in twee typen onderzoeksactiviteiten. Ten eerste het bestuderen van literatuur met informatie die de eigen situatie overstijgt. Te denken valt aan allerlei typen documenten, zoals wetenschappelijke artikelen, artikelen in vakbladen, krantenartikelen, inspectierapporten, documenten afkomstig van de overheid. Ten tweede het verzamelen en analyseren van empirische gegevens, gegevens die de eigen situatie betreffen, bijvoorbeeld het bevragen van betrokkenen (leerlingen, collega's) in de eigen praktijk, het observeren van betrokkenen en/of het bestuderen van documenten over de eigen situatie (schooldocumenten, verslagen van vergaderingen etc.).



Figuur 1. Onderzoeksactiviteiten in relatie tot beweegredenen

Te stellen vragen uitgaande van de typen beweegredenen zijn bijvoorbeeld:

- Wat willen we, of wil ik precies verbeteren, wat willen we bereiken en waarom vinden we, vind ik, dat zo belangrijk? Dit zijn vragen die betrekking hebben op de doelreden. Op deze vragen kan op verschillende manieren een antwoord gevonden worden. Deze vragen kunnen bijvoorbeeld aanleiding zijn tot het interviewen van belanghebbenden: leerlingen, ouders, andere collega's etc. Maar ook in de literatuur kan antwoord worden gevonden, bijvoorbeeld in het geval van onderwijsinnovaties die ook door anderen scholen worden gerealiseerd en die in documenten afkomstig van de overheid beargumenteerd worden.
- Hoe komt het dat we, ondanks onze pogingen niet bereiken dat...? Wat zijn de ervaringen met deze manier van werken in het verleden en waaruit blijkt dan dat dit niet eerder heeft geleid tot beoogde effecten? Of bijvoorbeeld: Hoe ga ik, of gaan we, vaststellen of dit wel leidt tot gewenste effecten? Dit zijn vragen die de empiriereden aangaan. Deze vragen kunnen net als voorgaande vragen beantwoord worden door bestudering van literatuur en door gegevensverzameling en -analyse in de eigen praktijk. Uit de literatuur kunnen bijvoorbeeld

argumenten worden afgeleid waaruit blijkt dat het gehanteerde beleid of de huidige praktijk niet ideaal is. Door gegevens te verzamelen bij betrokkenen waarop het handelen gericht is, kan worden nagegaan of de betreffende doelen gerealiseerd worden. Feitelijk wordt dit ook gedaan op het moment dat docenten een toets afnemen; ook daarmee stellen ze vast of leerlingen geleerd hebben en waarvan ze verwachten dat de afgeronde onderwijsleeractiviteiten daartoe hebben bijgedragen (zie hoofdstuk 3).

- De situatiereden is aanleiding tot vragen als: Wat is de aanleiding tot dit beleid, deze actie? Wat is er precies (met deze leerling/klas etc.) aan de hand? Deze vragen zijn aanleiding tot verzameling van gegevens in de eigen praktijk, bij de leerlingen, bij collega's etc. Als eenmaal een meer helder beeld is verkregen van de huidige situatie, dan kan dat weer aanleiding zijn tot vervolgvragen voortkomend uit andere typen redenen.
- De theoriereiden leidt tot vragen als: Wat bedoelen we eigenlijk met...? Hoe zien anderen dat? Wat is hierover elders bekend? Hoe is dat op andere scholen gesteld? Welke experts hebben zich hierover gebogen en wat zijn hun bevindingen? Hoe werkt dat elders, wat is bekend over de effectiviteit elders, wat zijn aldaar de ervaringen? Allemaal vragen die aanleiding zijn tot bestudering van literatuur.

Met behulp van het raamwerk hebben docenten een middel in handen waarmee ze hun handelen kunnen problematiseren. Zeker bij regelmatige toepassing draagt het bij aan een systematische kritische benadering van het eigen handelen, en door vervolgens ook onderzoeksactiviteiten te ontplooiën, aan professionele ontwikkeling.

Ook in algemene zin sluit het raamwerk van beweegredenen en elke type reden daarbinnen om verschillende redenen goed aan bij de betekenis en het belang van praktijkonderzoek.

De situatiereden onderschrijft het contextspecifieke karakter van praktijkonderzoek (zie hoofdstuk 2). Het gaat bij praktijkonderzoek niet om het generaliseren naar andere leerlingen, klassen of zelfs andere scholen maar om het verbeteren van die ene praktijk, met die ene leerling, die ene klas of die ene school, in die ene situatie en/of context.

Vanwege de empiriereiden en situatiereden wordt het handelen meer vervlochten met de 'feitelijkheid'; wordt er gehandeld uitgaande van een grondig(er) besef van wat er aan de hand is. Daarbij benadrukken wij de systematische verzameling en analyse van empirische gegevens vergelijkbaar met sociaal-wetenschappelijke

methoden van onderzoek. Het gaat niet om een verantwoording van het handelen op basis van een indruk maar om een verantwoording op basis van waarneming en interpretatie. Een grondig besef van wat er aan de hand is, is belangrijk in context van professionaliteit; een docent zou, gelijk andere professionals, zijn handelen moeten kunnen uitleggen en 'verantwoorden'. Tsui (2009) spreekt bijvoorbeeld over 'theorizing practical knowledge': het vermogen tot analyseren van de praktijk. Tezamen met het vermogen tot 'practicalizing theoretical knowledge', dat wil zeggen het vertalen van meer formele kennis naar de eigen praktijk, maakt Tsui (2009) een onderscheid tussen expert- en non-expert-docenten. En dit 'practicalizing theoretical knowledge' is dan precies datgene waar de theoriereiden naar verwijst: het gebruik maken van elders verworven, meer formele kennis, ten gunste van de eigen praktijk. Vanwege de doelreden krijgt het gedrag ook een doelgericht, moreel en affectief karakter. Hoewel de redenen tezamen met name een rationeel karakter hebben, het rationele denken van docenten wordt aangesproken, is de doelreden de reden die juist ook ruimte laat voor idealen, normen, waarden en passie. De doelreden is de reden die aanleiding is tot vragen als 'wat vind ik belangrijk?', 'wat willen we realiseren?', 'wanneer zijn we tevreden?', 'wat is onze visie?'. (Vergelijk Biesta, 2006 en 2010).

4.5 Voorbeelden van verandering in beweegredenen naar aanleiding van praktijkonderzoek

Als docenten praktijkonderzoek gaan doen, dat wil zeggen literatuur bestuderen en/of empirische gegevens verzamelen en analyseren, dan leidt dit tot verandering van de beweegredenen van die onderzoekende docenten. Een bestudering van literatuur en theorie in context van het praktijkonderzoek voedt de theoriereiden. Door gegevens over de eigen situatie te verzamelen en te analyseren leert een docent de situatie beter te beoordelen en in te schatten; hij leert beter waar te nemen. Door na te gaan of de actie ook daadwerkelijk het gewenste effect sorteert, en niet te volstaan met een vluchtige constatering, krijgt de empiriereiden een sterkere basis. Onderzoeken betekent op deze manier het voortdurend problematiseren van het eigen handelen en de inzichten die aan dit handelen ten grondslag liggen. In deze paragraaf zullen we aan de hand van voorbeelden illustreren hoe door middel van onderzoek de beweegredenen van docenten er beter op worden en dus hoe onderzoek bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van een docent en diens praktijk.

'Ik doe dit anders omdat ik gelezen heb dat...': verandering in de theoriereiden en doelreden

Jan, een docent wiskunde, vraagt zich af of hij leerlingen wel op de juiste wijze motiveert. Hij vindt van zichzelf dat hij te vaak zijn frustraties richting leerlingen laat merken en dan in het bijzonder zijn frustraties over fouten die leerlingen maken of het onbegrip dat ze tentoonspreiden. Hij merkt dat het uiten van die frustraties averechts werkt; leerlingen lijken in hun schulp te kruipen. Hij komt met ze in een negatieve spiraal terecht. Tijdens zijn master lerarenopleiding heeft hij een artikel moeten bestuderen dat inging op het motiveren van leerlingen. Gelukkig heeft hij dit artikel nog bewaard. Het artikel (Reeve, 2009) gaat over een controlegerichte doceerstijl versus een autonomiegerichte leerstijl. Hij leest dat docenten die een controlegerichte doceerstijl hanteren graag leerlingen willen beïnvloeden opdat die leerlingen denken, handelen en voelen zoals de docent voor ogen heeft. Dergelijke docenten gebruiken dan vaak zinnen als 'je moet...' of 'zou je niet...' richting leerlingen (in het artikel gelabeld als *pressure-inducing language*; taal waarmee leerlingen onder druk gezet worden) en dat is funest voor de behoefte aan autonomie van leerlingen. Jan herkent zich wel in dit taalgebruik. Ook ziet hij overeenkomsten met het gebrek aan uitleg dat kenmerkend is voor docenten met een controlegerichte stijl. Deze docenten communiceren commando's in plaats van opdrachten of aanbevelingen gepaard gaande met uitleg. En juist die uitleg over de relevantie van een taak, opdracht of activiteit is belangrijk voor de motivatie van leerlingen. Waarom docenten een controlegerichte stijl hanteren, wordt ook in het artikel uitgelegd. Jan herkent bij zichzelf de reden voor zijn gedrag namelijk dat hij bezorgd is dat als hij leerlingen meer keuzes zou aanbieden, meer aan hun behoeftes tegemoet zou komen, dit negatieve consequenties zou kunnen hebben voor het realiseren van de leerdoelen en eindtermen.

Kortom, Jan realiseert zich dat hij de behoefte aan autonomie van leerlingen en het uitdagen van de intrinsieke motivatie toch belangrijker vindt dan dat leerlingen doen wat hij zegt uit extrinsieke motieven. Zijn doelreden is door het lezen van het artikel en zijn behoefte aan verandering van de huidige situatie, veranderd. Door het artikel te lezen begrijpt hij daarnaast beter waarom hij deed wat hij deed. Dus door zichzelf te vergelijken met een doceerstijl beschreven door Reeve (2009) begrijpt Jan beter wat hij doet, waarom hij dat doet en waarom dat contraproductief kan zijn voor de motivatie van leerlingen. Ook verneemt hij uit hetzelfde artikel van een doceerstijl ten gunste van de motivatie. Een doceerstijl die hij in de toekomst meer

wil gaan toepassen en waarvan hij wil onderzoeken of dit leidt tot meer intrinsiek gemotiveerde leerlingen.

'Ik doe dit anders omdat ik gezien heb dat het werkt als ...': verandering in de empirie- en situatiereiden

Chantal, een docente natuurkunde, heeft de indruk dat ongeveer de helft van haar 4 havo klas maar weinig gemotiveerd is voor haar vak. Het lijkt wel of er lood in hun schoenen zit op het moment dat die leerlingen zelf aan het werk moeten. Ze lijken ook minder dan de andere leerlingen vragen te stellen tijdens de les. Ze probeert daar verbetering in aan te brengen door daar waar mogelijk zoveel mogelijk practica te doen variërend van demonstratiepractica tot practica door groepen leerlingen. Dat lijkt echter geen effect te sorteren. Leerlingen zijn onrustig als ze met practica bezig zijn, ze komen maar moeilijk op gang, ze zijn afgeleid. Practica die de helft bovendien niet voorbereidt en waarvan diezelfde leerlingen het verslag achteraf niet inleveren:

'Ik organiseer veel practica (actie), omdat leerlingen weinig gemotiveerd lijken (situatiereiden), opdat leerlingen met meer plezier en interesse het vak en de relevantie van de theorie ervaren (doelreden), maar ik merk dat dit geen effect sorteert dus ik moet iets anders ondernemen (empiriereiden die in dit geval leidt tot nieuwe actie).'

Ze wil gaan uitzoeken wat er speelt. Hoe gemotiveerd zijn de leerlingen nu eigenlijk? En als ze inderdaad veel practica doet, wat doet dat met de leerlingen? Ze wil eerst die 10 van de 22 leerlingen waarvan ze vermoedt dat die weinig gemotiveerd zijn, bevragen. Omdat die 10 leerlingen nog niet zo makkelijk allemaal individueel te bevragen zijn, en ze bovendien meerdere vragen wil stellen, kiest ze voor een vragenlijst.

Ze gebruikt een vragenlijst die ook een collega eerder gebruikte en die via internet te downloaden is (<http://home.versatel.nl/bokhove/tud/tulo/Vakbelevingstest.html>). Leerlingen moeten voor 20 stellingen aangeven in welke mate ze het ermee eens zijn (1 = zeer oneens, 2 = oneens, 3 = eens en 4 = zeer eens). De stellingen zijn onderverdeeld in vier verschillende onderwerpen:

1. Nut en relevantie van het vak. Voorbeeldstelling: 'bij veel dingen die je iedere dag tegenkomt heb je wat aan natuurkunde';
2. Inzet voor en interesse in het vak. Voorbeeldstelling: 'ik houd me ook in mijn vrije tijd wel eens met dingen uit de lessen natuurkunde bezig';

3. Plezier in het vak. Voorbeeldstelling: 'ik vind natuurkunde een leuk vak';
4. Angst voor en moeilijkheid van het vak. Voorbeeldstelling: 'meestal begrijp ik wat er in de lessen natuurkunde behandeld wordt'.

De vragenlijst is snel en makkelijk door leerlingen in te vullen, dus ze besluit deze in de hele klas af te nemen; misschien levert de vergelijking met de andere helft van de leerlingen ook nog iets interessants op. De scores van de leerlingen analyseert ze volgens een bijgeleverd Excel-bestand. Per leerling wordt een score op elk van bovenstaande onderwerpen berekend. Daarnaast berekent ze zelf voor de twee groepen leerlingen een totaal gemiddelde per onderwerp.

Ze concludeert tot haar verbazing dat de meeste leerlingen het vak interessant vinden, er plezier in hebben en er interesse voor tonen. Ook concludeert ze dat de leerlingen waarvan ze de motivatie laag had ingeschat, het vak erg moeilijk vinden, en moeilijker vinden dan de ogenschijnlijk gemotiveerde leerlingen. Ze besluit om deze leerlingen eens apart te nemen en als groep te bevragen over wat ze zo moeilijk vinden. Tijdens dat gesprek geven leerlingen aan dat ze vaak niet weten wat er van hen verwacht wordt, niet alleen hij het maken van opdrachten maar ook tijdens practica. Ze vinden practica best leuk, maar ze hebben geen idee wat ze aan het doen zijn en kijken de kunst af bij medeleerlingen die dat wel lijken te weten.

Dit is een eye-opener voor haar. Leerlingen ervaren het vak dus helemaal niet zozeer als oninteressant of als irrelevant, ze hebben behoefte aan duidelijkheid. Niet nog meer practica, maar meer duidelijkheid over wat er van de leerlingen tijdens de practica verwacht wordt, de practica beter inleiden en uitleiden samen met de leerlingen, daar meer tijd voor uittrekken zodat leerlingen beter weten wat de bedoeling is. Haar beweegredenen veranderen en ze formuleert voornemens voor ander gedrag:

'Leerlingen die het vak moeilijk vinden blijken niet te begrijpen wat de bedoeling is en wat er van hen verwacht wordt, hoe de practica verband houden met het hoofdstuk, wat ze met de ervaringen tijdens en informatie over het practica moeten doen, en wat er van hen verwacht wordt bij de voorbereiding en het verslag (veranderde situatiereden). Ik moet meer moet zorgen voor duidelijkheid en dan met name als ik practica introduceer, want ik wil dat leerlingen daadkrachtiger, met meer vertrouwen en met een duidelijker besef van het nut van practicum aan de slag gaan (doelredenen voor nieuwe actie).'

Tijd voor actie. De eerstvolgende twee practica die ze organiseert, richt ze anders in. De les voorafgaand aan het practicum problematiseert ze een stukje van de leerstof. Ze grijpt terug op wat leerlingen weten, en stelt vragen van het type 'hoe komt het volgens jullie dat...?' of 'hoe kunnen we dat zeker weten...?'. Als ze het idee heeft dat de meeste leerlingen willen weten hoe het zit, introduceert ze het practicum en zegt ze dat leerlingen de volgende les een practicum gaan doen om een antwoord te vinden op deze vragen (die ze op het bord laat staan). Ze deelt de instructie bij het practicum uit en neemt deze samen met de leerlingen nauwgezet door. Ze verzoekt de leerlingen deze instructie thuis goed door te nemen en hun vermoedens over antwoorden op de vragen op papier te zetten. Ze zegt ook deze papieren bij aanvang van de volgende les in te nemen om na het practica na te gaan van hoeveel leerlingen de vermoedens juist bleken. Bij aanvang van de volgende les, van het practicum, neemt ze de papieren in en inventariseert kort de verwachtingen en de vermoedens van de leerlingen (die zet ze naast de vragen op het bord). Ze attendeert de leerlingen nog op een aantal praktische zaken, laat een aantal leerlingen kort herhalen wat ze moeten doen, en dan gaan leerlingen aan de slag. Vlak voor de bel gaat drukt ze de leerlingen op het hart om voor de volgende les een verslag te maken volgens het daartoe bestemde opdrachtformulier. De volgende les neemt ze de verslagen in en bespreekt het practicum met de klas. Samen met de leerlingen worden de vragen op het bord beantwoord en worden vermoedens die leerlingen vooraf hadden, ontkracht, genuanceerd of bevestigd.

Haar indruk is dat dit gewerkt heeft; ze heeft eigenlijk geen leerlingen met 'lood in de schoenen' gezien. Alle leerlingen doen mee en de leerlingen die duidelijkheid misten doen beter mee dan voorheen. Opzet geslaagd, ze is tevreden. Maar ze vraagt zich wel nog af of leerlingen voldoende in staat zijn om voorafgaande aan het practicum vermoedens te noteren opdat ze begrijpen dat het practicum in teken staat van die eerder geëxpliciteerde vermoedens. Daartoe analyseert ze de ingeleverde papieren: welke vermoedens hadden de leerlingen die het vak zo moeilijk vinden en hoe hebben ze de verslagen gemaakt? Ze vergelijkt dit met de vermoedens en de verslagen van de andere leerlingen. Ze constateert dat beide groepen leerlingen niet veel verschillen in de vermoedens die ze formuleren. Wel vindt ze dat de vermoedens voor de helft van de hele groep mager geformuleerd en slecht onderbouwd zijn. Iets wat ze ook al tijdens de les in gesprek met de leerlingen constateerde. Maar daarin bestaat geen verschil tussen leerlingen die het vak moeilijk vinden en die het vak niet moeilijk vinden. De verslagen van alle leerlingen zijn best goed; het voorgestructureerde opdrachtformulier lijkt gewerkt te hebben. De meeste

leerlingen hebben alle vragen op een zinvolle manier beantwoord. De vermoedens en de verslagen tonen dat leerlingen begrijpen wat de bedoeling was van het practicum; ze hebben in ieder geval een besef gehad van het nut van het practicum. Ze concludeert:

'Als ik een practicum introduceer (door vragen op te roepen, vermoedens te laten noteren) (actie), omdat ik wil dat leerlingen daadkrachtiger, met meer vertrouwen en met een duidelijker besef van het nut van het practicum aan de slag gaan (doelreden), dan zie ik dat leerlingen inderdaad begrijpen wat de bedoeling is van de practica. Ik zie echter ook dat leerlingen moeite hebben met het formuleren en onderbouwen van een gedegen vermoeden, dus daar ga ik mij volgende keer op richten (empiriereden)'

Nu ze zo te werk gaat, merkt ze ook dat er best veel tijd gaat zitten in een enkel practicum. Ze besluit om niet meer zoveel practica te organiseren, daarin selectief te zijn in de hoop dat dit het plezier, interesse en de ervaren relevantie niet negatief beïnvloedt. Ook zal ze in de toekomst meer aandacht gaan besteden aan het formuleren en onderbouwen van vermoedens en hypothesen door leerlingen.

Uit dit voorbeeld blijkt dus dat Chantal beter begrijpt waarom haar acties (zo veel mogelijk practica) geen gewenste effecten sorteren. Ze had de oorzaak voor de lage motivatie verkeerd ingeschat. Dat sommige leerlingen met 'lood in de schoenen' aan de slag leken te gaan kwam omdat ze te veel onduidelijkheid ervoeren en niet omdat ze het vak niet interessant of relevant vinden. Haar empiriereden is veranderd met implicaties voor andere acties en een andere doelreden: niet nog meer practica ten gunste van hogere motivatie voor het vak, maar practica beter introduceren bij de leerlingen opdat ze de bedoeling van de practica beter begrijpen. Als ze hiermee aan de slag gaat, constateert ze inderdaad een verbetering; leerlingen zijn beter voorbereid, gaan met meer zelfvertrouwen aan de slag en lijken veel meer het nut van de practica te begrijpen.

4.6 Nabespreking voorbeelden

In de vorige paragraaf hebben we geïllustreerd hoe de beweegredenen van docenten en het gedrag kunnen veranderen door het doen van praktijkonderzoek. We hebben laten zien dat het verzamelen van empirische gegevens onder andere kan bijdragen aan een beter begrip van de situatie en aan onderbouwing van het handelen in

termen van empirie. Chantal begrijpt haar leerlingen beter en weet nu beter wat te doen omdat ze de leerlingen beter begrijpt. Chantal baseert haar handelen niet meer op een vermoeden maar is meer zeker over wat er aan de hand is en waarom bepaald gedrag of ander gedrag wenselijk is gezien haar kennis over wat er aan de hand is. Maar niet alleen het verzamelen van empirische gegevens, ook het bestuderen van literatuur kan aanleiding zijn tot een andere onderbouwing van het handelen of tot ander gedrag. Jan realiseert zich door het lezen van een artikel beter welke negatieve consequenties zijn acties hebben voor de motivatie van de leerlingen en is dan ook voornemens om de leerlingen anders te gaan benaderen.

Het verzamelen en analyseren van empirische gegevens lijkt met name bij te dragen aan een verandering in de situatie- en empiriereden en het bestuderen van theorie lijkt met name bij te dragen aan veranderingen in de doel- en als vanzelfsprekend de theoriereden (zie in onderstaande figuur de vetgedrukte pijlen). Immers empirische gegevens betreffen altijd de eigen context (gegevens over eigen leerlingen, gegevens verzameld bij collega's) en dragen dus bij aan een beter begrip over de situatie of over effecten van gedrag in die situatie. En literatuur betreft vrijwel altijd informatie over situaties elders en heeft in die zin een meer reflectieve functie leidend tot veranderingen in de doel- en/of theoriereden. Ook is het voorstelbaar dat een docent door een artikel te bestuderen bijvoorbeeld beter beseft wat er bij zijn leerlingen aan de hand is (situatiereden) of beter begrijpt waarom zijn acties te weinig effect sorteren (empiriereden) of dat een docent door empirische gegevens te verzamelen zich realiseert dat hij iets minder belangrijk acht dan van te voren gedacht (doelreden) (zie onderstaande figuur de gestippelde lijnen). Het is echter niet te verwachten dat het verzamelen en analyseren van empirische gegevens over de eigen situatie bijdraagt aan de theoriereden, aan kennis over situaties elders.

Kortom het raamwerk helpt het onderzoek te richten. Door beweegredenen afzonderlijk en in onderlinge relatie te problematiseren, wordt de aanleiding tot onderzoek helder en worden onderzoeksvragen gesteld. Als docenten eenmaal met praktijkonderzoek aan de slag gaan, literatuur bestuderen en inzichten afzetten tegen de eigen praktijk en/of empirische gegevens verzamelen en analyseren, leidt dat tot verandering in beweegredenen en eventueel ook tot verandering in gedrag.



Figuur 2. Onderzoeksactiviteiten met potentiële effecten

4.7 Voorwaarden voor verandering in beweegredenen door praktijkonderzoek

Bewustwording van beweegredenen en verandering in beweegredenen door praktijkonderzoek is niet iets dat vanzelf gebeurt. Naast tijd en middelen vergt praktijkonderzoek specifieke kennis, vaardigheden, een onderzoekende houding en een veilige omgeving.

Kennis en vaardigheden

Ten eerste is kennis over kwaliteit en relevantie van onderzoeksmethoden en literatuur van belang. Praktijkonderzoek heeft zoals eerder aangegeven het doel bij te dragen aan verbetering van de praktijk. Door verzameling en analyse van gegevens verandert de situatie- en/of empiriereiden. Dat impliceert het inzetten van

onderzoeksmethoden waarmee dat doel gerealiseerd wordt en bijvoorbeeld geen onderzoeksmethoden met de pretentie tot generalisatie naar andere leerlingen/scholen. Maar ook is basale kennis over begrippen als betrouwbaarheid en validiteit van belang. Een docent moet vooraf en achteraf kunnen voorspellen respectievelijk nagaan of de verzameling en analyse van gegevens betrouwbaar en valide is. Wat literatuur betreft is het nodig dat een docent kan bepalen of een bron van voldoende kwaliteit is en vaardig is in het zoeken van bronnen en in het gebruik van gevonden bronnen

Kennis over onderzoeksmethoden

Ten eerste is kennis over kwaliteit en relevantie van onderzoeksmethoden van belang. Praktijkonderzoek heeft het doel bij te dragen aan verbetering van de praktijk. Als een docent bijvoorbeeld een nieuwe aanpak (zie het voorbeeld van Chantal eerder) uitprobeert en wil onderzoeken of die aanpak tot de gewenste effecten leidt (empiriereiden) dan heeft een docent kennis nodig van methoden van onderzoek, van manieren om gegevens te verzamelen en te analyseren, die hem of haar in staat stellen om gewenste effecten te meten en om vast te kunnen stellen dat die effecten inderdaad verband houden met het eigen gedrag. We zien nogal eens de toepassing van sociaal wetenschappelijke designs (voormetingen en controlegroepen) door docenten (in opleiding) en vragen ons af of dergelijke designs het doel van praktijkonderzoek dienen. Juist omdat we het belangrijk vinden dat docenten door onderzoek begrijpen *waarom* (en niet alleen of) een nieuwe aanpak gewerkt heeft, is het aan te bevelen dat een docent gegevens verzamelt waarmee hij nagaat of zijn verwachtingen over effectiviteit van de vernieuwde aanpak uitkomen, hij bijvoorbeeld mondelinge of schriftelijke reacties van leerlingen inventariseert en analyseert. Dat kan helemaal aan het einde zijn (eindtoets bijvoorbeeld) maar ook tussendoor. Juist als er sprake is van een opbouw in de vernieuwde aanpak (te denken aan een lessenserie) is verzameling van procesgegevens aan de orde (bijvoorbeeld uitwerkingen van leerlingen bij deelopdrachten). Met zulke procesgegevens kan de docent bijvoorbeeld begrijpen waarom leerlingen op een eindtoets op een bepaalde vraag slecht scoren door na te gaan hoe leerlingen dit onderdeel tijdens de lessen hebben opgepakt. Dan beschikt de docent over relevante gegevens die hem de argumenten in handen geven om het een volgende keer weer anders aan te pakken. Het strekt bovendien tot de aanbeveling om een vernieuwde aanpak in zoveel mogelijk contexten uit te proberen. Als namelijk blijkt dat een vernieuwde aanpak om dezelfde reden in meerdere contexten niet werkt, dan is het 'bewijs' voor dit gegeven robuuster dan wanneer dit voor een enkele context wordt vastgesteld.

Anders gezegd, als leerlingen van verschillende klassen een onderdeel moeilijk vinden en dat begrijpelijk maakt waarom ze in die klassen ook slecht scoren op een eindtoets, dan is het meer waarschijnlijk dat de aanpak van dat onderdeel verbeterd moet worden dan wanneer dat voor een enkele klas wordt vastgesteld. Kortom, geen controle groep maar meerdere experimentele groepen stellen de docent beter in staat te begrijpen waarom een vernieuwde aanpak werkt en hoe deze voor de toekomst verder te optimaliseren.

Ook basale kennis over begrippen als betrouwbaarheid en validiteit is van belang. Een docent moet vooraf en achteraf kunnen voorspellen respectievelijk nagaan of de verzameling en analyse van gegevens:

- betrouwbaar is, dat wil zeggen dat de verzameling en analyse van de gegevens *op dat moment, bij die personen* niet verstoord wordt op een wijze dat dit het doel van die verzameling en analyse frustreert. Als bijvoorbeeld met leerlingen een groepsinterview gehouden wordt maar tegelijkertijd er een conflict bestaat tussen verschillende leerlingen, dan is het wellicht handiger om dat interview tot een later moment uit te stellen. Of als een docent bijvoorbeeld is nagegaan wat de meningen zijn van collega's over het vernieuwde ICT-beleid en allerlei uitspraken van collega's heeft geordend als argumenten voor en tegen dan is het goed om ook een andere collega naar deze ordening te laten kijken. Want in hoeverre heeft de docent zijn eigen mening laten meewegen in het ordenen van argumenten voor en tegen?
- valide is, dat wil zeggen dat *er vastgesteld wordt wat de docent wilt vaststellen*. In de praktijk aan de lerarenopleiding zien we dat docenten in opleiding vaak geneigd zijn tot het afnemen van enquêtes met veel vragen. Een docent in opleiding zei daarvan bijvoorbeeld 'als ik veel vragen stel, dan komt er altijd wel iets uit. Niet geschoten is altijd mis'. Het is de kunst om juist zo min mogelijk vragen te stellen en het formuleren van goede vragen of stellingen is niet makkelijk. Zie bijvoorbeeld gespecialiseerde publicaties over interviewen en vragenlijsten, resp. Emans (2002) en Brinkman (2000).

Kennis en vaardigheden in het omgaan met bronnen

Bij het bepalen van de kwaliteit van bronnen gaat het om:

- de relevantie van de bron voor eigen toepassing. Waarvoor heeft een docent een bron nodig? Voor de doelreden kan de docent een bron gebruiken om te verifiëren wat elders of door anderen van belang wordt geacht. Een voorbeeld zijn door de overheid beschreven eindtermen. Voor verbetering

van de situatiereden kunnen bronnen waarin leerlingen beschreven worden relevant zijn, bijvoorbeeld bronnen over havo-leerlingen (zoals Vermaas & van der Linden, 2007). Dergelijke bronnen maken het mogelijk om gedrag van eigen leerlingen te vergelijken met datgene wat daarover elders bekend en door anderen beschreven is. De empiriereden wordt bijvoorbeeld gevoed door bronnen die aangeven welke onderwijsleerstrategieën (waarom) effectief bleken (bijvoorbeeld Reeve, 2009; Teitler 2009). Gezien onze ervaringen in de begeleiding van docenten in opleiding is 'focus' van belang, dat wil zeggen dat die bronnen bruikbaar zijn als ze direct van toepassing zijn en er amper of geen vertaalslagen nodig zijn voor toepassing in eigen context.

- de betrouwbaarheid van een bron afhankelijk van de wijze waarop de docent deze wilt gebruiken. Inspiratie kan een docent overal opdoen maar als verbetering van beweegredenen het streven is, dan is het belangrijk dat een bron geen willekeurige inzichten door willekeurige personen representeert. Tenminste belangrijk is het om na te gaan wie de auteur van de bron is (een docent op een andere school, een wetenschapper, een instituut) en wat voor een type bron het is en met welke functie geschreven (mening, tweet, artikel in vakblad, krantenartikel, wetenschappelijk artikel etc.). Bronnen waarvan de auteur onbekend is en/of die vluchtig zijn, zijn weinig informatief voor verbetering van beweegredenen.

Het gebruik van bronnen vereist daarnaast een aantal vaardigheden: het zoeken en vinden van bronnen, het maken van een vertaling van inzichten uit bronnen naar de toepassing in de eigen praktijk en daarbij het maken van keuzes als bronnen bijvoorbeeld in tegenspraak zijn, een kritisch gebruik van bronnen uitgaande van bijvoorbeeld de betrouwbaarheid etc. Het zoeken en vinden van bronnen is daarbij ook een kunst op zich; welke zoektermen en welke databanken (tip: scholar.google.nl)? In ieder geval kost het zoeken van bronnen veel tijd. Ervan uitgaande dat er over bijna alles elders of door anderen wel iets geschreven is, is het de kunst om de juiste zoektermen in combinatie te gebruiken. Levert 'multimedia' veel te veel en onbruikbare hits, probeer het met gerichte termen, bijvoorbeeld 'ICT in het onderwijs' of 'ICT in het basisonderwijs' of 'vakdidactiek ict'.

Onderzoekende houding

Het bewust worden van (een gebrek aan) beweegredenen vereist lef, vertrouwen en veiligheid. Zonder lef is het niet mogelijk om tot de kern van de beweegredenen door te dringen en om eerder verworven beweegredenen kritisch te beschouwen en eventueel bij nader inzien te herzien. Om een betere professional te kunnen worden,

dat wil zeggen een sterkere en meer krachtige empiriereden te kunnen verwoorden en een meer genuanceerde situatiereden te kunnen verwoorden is het onder andere nodig dat een docent zijn vooronderstellingen over wat er aan de hand is, wat er aan de hand zou kunnen zijn, opschort en kritisch benadert. Maar ook is nodig dat een docent zich kwetsbaar durft op te stellen. Een docent die wel weet wat hij belangrijk vindt, maar die niet weet hoe dat te realiseren of omgekeerd een docent die allerlei activiteiten onderneemt maar niet kan verwoorden waarom hij dat doet, heeft er baat bij om een kloof tussen denken en handelen (vergl. Mathijssen, 2006) te onderkennen om deze kloof vervolgens tot object van praktijkonderzoek te maken.

Veilige omgeving en betrokkenheid

Het (onderzoekend) handelen vindt altijd plaats in een context waarbij andere collega's en de school belanghebbend zijn, ondanks soms grote autonomie van docenten. En zeker in het geval van onderzoek in teamverband of in het geval van doelen die afstemming vereisen of doelen die consequenties voor anderen in die context impliceren, is het belangrijk om de dialoog met belanghebbenden of betrokkenen in de context aan te gaan (zie hoofdstuk 6).

Zonder een veilige omgeving en zonder vertrouwen in elkaar is het niet mogelijk om in teamverband de eerder geëxpliciteerde vragen samen door middel van praktijkonderzoek te verkennen.

In dit opzicht strekt het in ieder geval tot de aanbeveling om tenminste op de volgende twee momenten het gesprek met elkaar uitgebreid te voeren (zie ook Bolhuis & Mathijssen, 2008):

- op het moment dat wordt bepaald op welke vragen een praktijkonderzoek antwoord moet geven: wat zijn de vragen die we willen stellen, welke zijn meer belangrijk dan andere en waarom, wat voor een type uitkomsten willen we, met welke uitkomsten zijn we tevreden?
- op het moment dat de resultaten verzameld en geanalyseerd zijn en er conclusies aan verbonden moeten worden: wat zeggen deze resultaten nu? Wat blijkt hier nu uit? Wat moeten ermee? Etc.

Door tenminste in deze fasen het gesprek uitgebreid te voeren is de kans het grootst dat belanghebbenden zich bij het praktijkonderzoek betrokken voelen.

Referenties

- Bolhuis, S. & Mathijssen, I. (2008). Verandering door praktijkonderzoek: vanzelfsprekend of utopie? In: *Onderzoek de school in!? Artikelen naar aanleiding van de conferentie*, pp 22-27 VO-Raad, Utrecht.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Sense Publishers.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Brinkman, J. (2000). *De vragenlijst*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bokhove, W. (2001). *Vakbelevingstest*. <http://home.versatel.nl/bokhove/tud/tulo/Vakbelevingstest.html>
- Emans, B. (2002). *Interviewen: theorie, techniek en training*. Leiden/Antwerpen: Stenfert kroese.
- Sandra, D., Daems, F. & Frisson, S. (2001). Zo helder en toch zoveel fouten! : wat leren we uit psycholinguïstisch onderzoek naar werkwoordfouten bij ervaren spellers? *Vonk*, 30(3), 3-20.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (1993). The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of curriculum studies*, 25(2), 101-114.
- Mathijssen, I.C.H. (2006). Denken en handelen van docenten. Dissertatie, Universiteit Utrecht.
- Morine-Dersheimer, G. (1987). Practical examples of the practical argument: A case in point. *Educational theory*, 37(4), 395-407.
- Morine-Dersheimer, G. (1988). Premises in the practical arguments of preservice teachers. *Teaching and teacher education*, 4(3), 215-229.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive, *Educational Psychologist*, 44 (3), 159-175
- Teitler, P. (2009). *Lessen in orde: Handboek voor de onderwijspraktijk*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Tsui, A.B.M. (2009). Distinctive qualities of expert teachers, *Teachers and Teaching*, 15 (4), 421-439
- Vallacher, R. R., & Wegner, D. M. (1987). What do people think they're doing? Action identification and human behavior. *Psychological review*, 94(1), 3-15. Vermeulen
- Vermaas, J., & Linden, van der. R. (2007). *Beter inspelen op havo-leerlingen*. Tilburg: IVA.

Intermezzo

‘Let’s talk about sex’

Ilona Mathijsen

Maaïke is vierdejaars bachelorstudent aan de lerarenopleiding Gezondheidszorg en Welzijn. Voor haar afstudeeronderzoek (10 studiepunten te realiseren gedurende het laatste studiejaar) kiest ze het onderwerp seksualiteit.

Probleemverkenning

Tijdens haar stage in het derde jaar vond Maaïke het lastig om het onderwerp seksualiteit te behandelen in Havo 3. De manier waarop ze het vorig jaar aanpakte, stemt haar niet tevreden. Ze heeft de leerlingen te veel vrijheid geboden in het kiezen van een thema en de uitwerking daarvan. Gevolg was dat drie van de vijf groepen hadden gekozen voor het thema ‘loverboys’ en daar een vergelijkbare presentatie over verzorgden. Niet erg motiverend voor de medeleerlingen. Het doel dat ze wilde realiseren, namelijk dat leerlingen een realistisch en positief beeld ontwikkelen van seksualiteit (risico’s van loverboys, onveilig vrijen enz.) werd onvoldoende bereikt.

Plan van aanpak

Dit schooljaar moet Maaïke het onderwerp weer behandelen en wil ze het beter aanpakken. Eerst bekijkt ze nog eens grondig haar reflectieverslagen van vorig jaar, de commentaren die ze destijds van haar schoolpracticumdocent heeft gehad en de evaluaties bij de leerlingen. Ze concludeert hieruit dat de lessen te weinig focus hadden, onvoldoende duidelijk was waarom welke informatie voor leerlingen interessant zou kunnen zijn. Uit het bekijken van materialen van stichtingen als de Rutgers Nisso groep, het bevragen van medestudenten en collega’s gezondheidszorg en welzijn op de stageschool, krijgt ze een steeds beter beeld over hoe ze bovengestand doel (ontwikkeling van een realistisch en positief beeld over seksualiteit) wil realiseren. Ze wil leerlingen bijvoorbeeld meer dan vorig jaar informeren over de risico’s van onveilig vrijen maar ook weer niet zo dat leerlingen een negatief beeld van seks ontwikkelen. Ze ontdekt dat er een test bestaat waarmee de kennis van leerlingen over veilig vrijen en soa’s, gemeten kan worden. Daarbij leest ze literatuur over groepswerk. Ook verzamelt ze allerlei materialen (filmpjes, activiteiten) waarmee leerlingen leren over de risico’s van onveilig vrijen.

Ze bedenkt een aantal groepsactiviteiten uitgaande van inzichten die ze uit de literatuur heeft opgedaan. Deze activiteiten verwerkt ze in een lessenserie die ze vervolgens in praktijk brengt.

Plan van evaluatie

Voordat de lessenserie van start gaat, schrijft Maaïke uit wat de leerlingen tijdens welke les gaan doen, met welk doel en waarom ze denkt dat met die activiteiten de betreffende doelen bereikt worden. Ook meet ze bij de leerlingen van de klassen waar de lessenserie gaat lopen, de voorkennis aan de hand van die kennistest. Als de lessenserie eenmaal van start gaat, neemt ze een aantal lesmomenten op met een videocamera en verzamelt ze uitwerkingen van leerlingen van opdrachten. Aan het einde bevraagt ze de leerlingen: wat vonden zij van de lessen en wat denken zij geleerd te hebben? Ook neemt ze opnieuw de kennistest af. Al die gegevens (de kennistest voor en na, de video-opnamen, de schriftelijke uitwerkingen van de leerlingen en hun mening) legt ze naast elkaar om de lessenserie te evalueren: zijn de doelen bereikt?

Bevindingen en aanbevelingen

Maaïke concludeert dat leerlingen meer te weten zijn gekomen van de risico's van onveilig vrijen en dat ze hier samen met de leerlingen op een open, veilige en humorvolle manier over heeft gesproken. Sommige lesactiviteiten bleken echter te langdradig, onduidelijk of schoten hun doel voorbij. Het groepswerk kwam in de helft van de groepjes ook niet uit de verf zoals ze had gewild; leerlingen ervoeren te weinig onderlinge afhankelijkheid; verdeelden de taken en daar bleef het bij. Dat moet een volgende keer anders....

Intermezzo

'Hoe kan dat, meneer'

Ilona Mathijssen

Daniel is vierdejaars bachelorstudent aan de lerarenopleiding natuurkunde. Voor zijn afstudeeronderzoek (10 studiepunten te realiseren gedurende het laatste studiejaar) kiest hij het onderwerp 'verwondering'.

Hij vindt natuurkunde een bijzonder mooi vak, vooral omdat het zoveel mogelijkheden biedt om de theorie te laten ervaren; dat natuurkunde niet alleen maar bestaat uit wetten uit het boek maar dat die wetten je helpen om verschijnselen in de werkelijkheid te verklaren. En daar zijn practica bij uitstek het middel voor.

Probleemverkenning

Echter de practica op zijn stageschool en uit de methode vindt Daniel weinig inspirerend. Het zijn kookboekpractica, die saai zijn en weinig aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen. Hij heeft er al een paar uit de kast van de sectie geprobeerd, maar zijn ervaringen zijn niet positief. Hij gaat nog eens goed na wat er nu met die practica aan de hand was; wat gebeurde er, wat was de reactie van de leerlingen? Hij constateert daarbij dat de meeste leerlingen netjes alle stappen uitvoeren, maar dat ze amper lijken te begrijpen wat het doel van die practica is, hoe het practicum verband houdt met de tekst in het leerboek, laat staan dat ze zich afvragen wat er precies 'onder hun neus' gebeurt. Hij vraagt zijn collega's naar hun ervaringen. Zij geven aan dat ze het eigenlijk ook wel anders zouden willen, maar er maar niet aan toekomen om de practica aan te passen. Ook leest Daniel een aantal artikelen over verschillende doelen en vormen van practica. Zo leest hij bijvoorbeeld dat (1) contra-intuïtieve elementen (dingen die leerlingen niet verwachten) (2) aansluiten bij de belevingswereld en (3) het eerst laten ervaren of waarnemen alvorens theorie aan de te orde stellen (in plaats van omgekeerd), de kans op verwondering bij leerlingen doet toenemen.

Plan van aanpak

Wat twee van deze drie suggesties uit de literatuur betreft, ziet Daniel wel mogelijkheden. Bij drie practica wil hij contra-intuïtieve elementen inbouwen en bij drie andere practica wil hij leerlingen eerst iets laten ervaren en zelf hun ervaringen laten

verklaren alvorens hij de theorie aan de orde stelt. Hij vermoedt dat leerlingen dan meer verwonderd zijn, meer geneigd zijn om zich af te vragen 'hoe het kan' of 'hoe het zit'.

Plan van evaluatie

Per practicum schrijft Daniel uit wat hij en de leerlingen zullen doen, met welk doel, neemt hij de lessen op met een videocamera, bevraagt hij de leerlingen over wat zij ervan vinden, neemt hij de uitwerkingen van leerlingen in en vraagt hij zijn schoolpracticumdocent om te komen observeren.

Bevindingen en aanbevelingen

Als Daniel alle verzamelde informatie op een rijtje zet en afzet tegen het doel dat hij wilde bereiken dan concludeert hij dat een aantal practica erin slaagde om een aantal leerlingen te verwonderen. Niet alleen zeiden die leerlingen dat ze de practica veel leuker vonden dan die voorheen, maar ook hoort hij hen tijdens de lessen dingen roepen als 'He? Hoe kan dat nou?'. Sommige practica bleken in mindere mate de leerlingen te verwonderen, en niet alle leerlingen bleken even makkelijk te verwonderen. Dat leek echter niet zozeer te liggen aan de verwonderende elementen maar eerder aan een aantal praktische zaken, zoals de zichtbaarheid van de proefopstelling of de duidelijkheid van de instructie. Volgende keer weer beter...

Hoofdstuk 5 - Praktijkonderzoek doe je samen!

Quinta Kools

5

5.1 Inleiding

Praktijkonderzoek is een middel om op een systematische manier inzicht te krijgen in vraagstukken in het onderwijs. Het belangrijkste bij praktijkonderzoek is dat het doen van onderzoek een middel is om het eigen handelen in het onderwijs te verbeteren, het onderzoek is nooit een doel op zich.

In dit hoofdstuk gaan we dieper in op het *samen* uitvoeren van praktijkonderzoek. Allereerst staan we stil bij verschillende manieren van samenwerken. Daarna bespreken we welke opbrengsten het samen onderzoeken heeft voor leraren en school. Vervolgens bekijken we aan de hand van een model voor collectief onderzoek (Castelijns, Koster en Vermeulen, 2009), hoe samen onderzoeken kan worden vormgegeven. Aan de hand van een voorbeeld laten we zien hoe dit er in de praktijk uit ziet. We besluiten dit hoofdstuk met het bekijken van verschillende mogelijkheden om samen onderzoek te doen.

5.2 Samen werken of samenwerken?

Onderzoek doen is een cyclisch proces (zie ook hoofdstuk 3). Dit proces kan je individueel doorlopen, maar ook samen. Nu bestaan er verschillende vormen van samenwerking. Welke vorm van samenwerking wenselijk is, hangt af van het doel. Als het erom gaat om samen een standaardproduct te maken en dat zo snel en efficiënt mogelijk te doen, kan je ervoor kiezen om onderling taken te verdelen en de afzonderlijk uitgevoerde taken later samen te voegen tot een product. Denk voor dit type samenwerking bijvoorbeeld aan het samen schrijven van een reader met aparte hoofdstukken, waarbij iedere docent een stukje toevoegt of aan leerlingen die de taken verdelen bij het maken van een werkstuk. Het voordeel van deze vorm van werken is dat het snel gaat, het nadeel is dat ieder vooral kennis heeft van zijn of haar eigen taak in het geheel en vaak minder kennis heeft over product als geheel. Als het doel van de samenwerking is om te komen tot nieuwe inzichten of het ontwerpen van een geheel nieuw product, is het zinvoller om te kiezen voor het gezamenlijk voorbereiden, uitvoeren en bespreken van taken. Door deze vorm van samenwerking ontstaat gedeelde kennis en een gezamenlijk gedeeld product. Als er een nieuwe onderwijsmodule wordt bedacht is er meestal een team van mensen betrokken die elk vanuit hun eigen discipline ideeën inbrengt. Samen doorlopen zij een proces van nadenken en ontwerpen, hetgeen uiteindelijk leidt tot een nieuw product (een nieuwe module) waar al hun ideeën samenkomen.

Simons en Ruiters (2001) construeerden een matrix om verschillende vormen van samen leren te benoemen door onderscheid te maken in een gemeenschappelijk proces en een gemeenschappelijk product (zie figuur 1).

	Geen gemeenschappelijk product	Wel gemeenschappelijk product
Geen gemeenschappelijk proces	1	2
Wel gemeenschappelijk proces	3	4

Figuur 1. Matrix van Simons en Ruiters, 2001

In deze matrix zijn vier typen leerprocessen onderscheiden. Bij type 1 is er sprake van individueel leren: er is geen gemeenschappelijk proces en geen gemeenschappelijk product. Bij type 2 is er geen gemeenschappelijk proces maar wel een gemeenschappelijk product. Een voorbeeld hiervan is het samenvoegen van stukjes tekst tot een reader (zie hierboven) of het verdelen van een taak in subtaken die elk door iemand worden uitgevoerd en later worden samengevoegd. Als groepjes leerlingen samenwerken aan een opdracht gebeurt het vaak op deze manier; ze leveren bijvoorbeeld elk een stukje tekst en alle teksten samen vormen het verslag. Bij type 3 is er wel een gemeenschappelijk proces maar geen gemeenschappelijk product. Bij dit type leren kan je denken aan het gezamenlijk deelnemen aan een intervisietraject waarbij ieder een inbreng heeft, maar met eigen individuele inzichten naar huis gaat. Het vierde type leren kenmerkt zich door een gemeenschappelijk proces én een gemeenschappelijk product. Het hierboven genoemde voorbeeld van het ontwerpen van een onderwijsmodule past bij dit type. Het voordeel van het laatste type leren is dat er gebruik wordt gemaakt van de inbreng van verschillende deelnemers en dat de deelnemers ook gezamenlijk nieuwe inzichten ontwikkelen. Door het samen praten en overleggen ontstaan gedeelde begrippenkaders.

Welk type samenwerken past nu bij het samen doen van onderzoek? Er kan natuurlijk gekozen worden voor het verdelen van taken: Kees verzamelt informatie met enquêtes, Marieke verwerkt de uitkomsten en interpreteert ze, Annet gaat de uitkomsten toepassen. Ieder doet zijn deel en dat leidt tot een uitkomst. Het risico van deze aanpak is dat Kees, Marieke en Annet alleen hun eigen deel uitvoeren en weinig betrokkenheid hebben met de delen van een ander. Als we het samen doen van onderzoek zien als een gezamenlijke professionele leerstrategie (zie hoofdstuk

2), dan is het van belang dat er ook *gezamenlijke kennis* wordt ontwikkeld. In dat geval is type 4 uit de indeling van Simons en Ruiters de meest geschikte vorm om samen te werken. Kees, Marieke en Annet delen hun kennis en inzichten en komen samen tot nieuwe, gezamenlijke inzichten.

5.3 Waarom samen onderzoeken?

Het samen² doen van praktijkonderzoek heeft voordelen op twee gebieden, namelijk 1) voor het proces van onderzoek doen en 2) voor de opbrengsten in de school.

Voordelen van samen onderzoeken voor het proces van onderzoek

Uit ervaring met projecten waarin leraren samen (in duo's of grotere groepen) praktijkonderzoek deden, is bekend dat dit stimulerend werkt voor het proces van onderzoek doen. Daarvoor zijn twee redenen.

Allereerst is het natuurlijk zo dat 'twee meer weten dan één'. Het is verrijkend voor het onderzoek als er meer mensen betrokken zijn bij het brainstormen over de juiste onderzoeksvraag, de manier van informatie verzamelen, gegevens interpreteren en nadenken over implicaties. In de literatuur wordt de rol die collega-onderzoekers vervullen omschreven als de rol van 'critical friend' (Kelchtermans, 2001; Ponte, 2002). Een docent die met samen een collega praktijkonderzoek heeft gedaan omschrijft deze rol als critical friend als volgt:

'Zij (= collega, red) komt ook met heel andere inzichten en zij stelt andere vragen bij een interview, daar leerde ik dan ook weer van. Een heel andere invalshoek' (Dorothee, docente havo/vwo) (Bron: Kools, 2009).

Ten tweede is het naast inhoudelijke inbreng van een collega-onderzoeker ook voor de continuïteit van het onderzoek een stimulans om het samen te doen. Collega's fungeren onderling als elkaars stok achter de deur, de voortgang blijft erin, ook als één van de betrokkenen even wat minder tijd heeft. Ook dit aspect wordt door docenten genoemd als zij terugkijken op het doen van praktijkonderzoek. In het citaat van Nick (zie hieronder) blijkt dat hij graag een maatje zou hebben gehad voor de continuïteit. De opmerking van Henry laat zien dat hij van mening is dat samen doen een noodzaak is. Zijn opmerking kan overigens op verschillende manieren geïnterpreteerd worden, vanuit het oogpunt van continuïteit, maar ook vanuit de rol als critical friend.

² zie hoofdstuk 6 voor voorbeelden van wie er samen onderzoek doen: leraren, management, leerlingen etc.

'als ik nog een keer onderzoek zou doen dan zou ik het zeker met iemand samen willen doen. Voor de continuïteit en dat je kunt overleggen en zo' (Nick, docent volwasseneducatie) (Bron: Kools, 2009)

'Alleen was het me niet gelukt, ik ben blij dat het in een koppel met docenten was' (Henry, docent havo/vwo) (Bron: Kools, 2009)

Voordelen van samen onderzoeken voor de opbrengsten voor de school

Het doen van praktijkonderzoek is een professionele leerstrategie (zie hoofdstuk 2) met leeropbrengsten op meerdere gebieden. Deze leeropbrengsten gelden voor een individuele docent die praktijkonderzoek doet, maar natuurlijk ook voor docenten die dit samen doen. In het onderstaande bespreken we eerst kort de leeropbrengsten van praktijkonderzoek voor de (individuele) leraar en daarna gaan we nader in op de meerwaarde van het samen doen van onderzoek voor de school.

Een eerste leeropbrengst van praktijkonderzoek is dat er geleerd wordt over het uitvoeren van onderzoek: hoe formuleer je een onderzoeksvraag, op welke manier kun je informatie verzamelen, hoe analyseer je informatie en hoe kom je tot conclusies? Het gaat daarbij niet alleen om kennis (weten wat en hoe) maar ook om vaardigheden (toepassen).

Ten tweede wordt er geleerd over het onderzochte onderwerp. Er wordt inhoudelijke kennis over het onderzochte onderwerp opgedaan door het verzamelen van informatie en het lezen van literatuur. Deze kennis komt van pas bij het professioneel handelen als docent.

Een derde type opbrengst bestaat uit de opbrengst voor het docentschap. Dit type opbrengst wordt beschreven door Kools (2009) en door Van Vlokhoven en Geerdink (2012). Docenten geven aan dat ze anders zijn gaan handelen in hun les of onderwijs, dat ze bijvoorbeeld een les meer structuur geven of duidelijker opdrachten geven. De inzichten die toegepast worden in het docentschap zijn vaak een combinatie van inzichten over het onderwerp dat onderzocht is en van een onderzoeksmatige (systematische) aanpak. Een citaat maakt dit duidelijk:

'Heeft mij wel gestructureerder gemaakt in mijn lessen, voorheen wilde ik van alles proberen, nu probeer ik wat meer rust en systematiek aan te brengen. En het is uit ons onderzoek gekomen dat herhaling meer nadruk mag hebben en dat probeer ik nu toe te passen (Gaby, docente volwasseneducatie) (Bron: Kools, 2009)

'Ik merk nu dat ik anders met de leerlingen omga, ik ben ook mentor en ik besteed nu ook meer aandacht aan loopbaan en ook aan de ouders. Dat heb ik er wel van over gehouden uit de uitkomsten van de interviews en de enquête' (Dorothee, docente havo/vwo) (Bron: Kools, 2009).

Naast deze drie typen opbrengst onderscheidt Kools (2009) nog een vierde type, namelijk 'persoonlijke opbrengst'. Dit type opbrengst bestaat uit inzichten die niet met het doen van praktijkonderzoek of het onderzochte onderwerp te maken hebben, maar die persoonlijke verrijking tot gevolg hebben. In interviews zeggen docenten die praktijkonderzoek hebben gedaan dat het inspirerend en uitdagend was om bezig zijn met een ander soort taken dan het docentschap. Verder geven de docenten aan dat ze een kritischer houding hebben ontwikkeld. Enkele citaten hierover:

'Als docent ben je gewoon aan het lesgeven en nu is het fijn dat je met iets anders bezig kunt zijn (ik geef al 20 jaar les!) ik vind dat nog wel heel leuk, maar ik had het gevoel dat ik bleef steken. Stagiaires komen binnen met nieuwe methodes en ideeën en zelf blijf je steken, ik was nu op een andere manier met mijn werk bezig en ik hoop dat er iets uitkomt waar veel kinderen iets aan hebben. ik doe het niet voor mezelf, ik doe het voor de kinderen' (Jane, docente vmbo) (Bron: Kools, 2009)

'Je gaat anders nadenken, je gaat je afvragen hoe mensen tot conclusies komen, je gaat zelf veel meer vragen stellen. Je bent je wat bewuster van processen' (Henry, docent havo/vwo) (Bron: Kools, 2009)

Meerwaarde van samen onderzoeken

Hierboven zijn enkele algemene opbrengsten van het doen van praktijkonderzoek beschreven voor de deelnemende leraren. In deze subparagraaf beschrijven we welke meerwaarde het *samen* uitvoeren van praktijkonderzoek heeft voor de school. Het samen uitvoeren van praktijkonderzoek heeft vier –met elkaar samenhangende– voordelen voor de school. Het eerste voordeel is dat er professionalisering bij meerdere leraren tegelijk plaatsvindt. Als leraren individueel praktijkonderzoek doen, levert hen dat kennis en vaardigheden op die ze kunnen toepassen in hun praktijk. Er is dan sprake van professionalisering op individueel niveau. Als meerdere leraren samen onderzoek doen, professionaliseren dus ook meerdere leraren zich. Als het om een team gaat zou je kunnen spreken van teamprofessionalisering. En als de hele school meedoet... ontstaat er wellicht een lerende school?!

Een tweede voordeel van het betrekken van meerdere leraren bij het praktijkonderzoek is dat uitkomsten of inzichten die het onderzoek oplevert al gedeeld worden door een grotere groep. Dit vergemakkelijkt de implementatie van uit het onderzoek voortkomende activiteiten of aanbevelingen. Een derde voordeel van het samen onderzoek doen is dat hierdoor de collegiale band tussen leraren onderling versterkt wordt. Veelzeggend is het citaat van een lerares die samen met een tot dan toe onbekende collega van een andere vaksectie praktijkonderzoek heeft gedaan:

'Het was wel leuk samen met Dorothee, die kende ik nog niet op die manier' (Nelly, docente havo/vwo) (Bron: Kools, 2009)

Een laatste voordeel van het gezamenlijk aanpakken van onderzoek kan zijn dat er (grotere) overstijgende vraagstukken kunnen worden onderzocht. Een vaksectie met leraren die lesgeven in verschillende leerjaren kan bijvoorbeeld onderzoek doen naar doorlopende leerlijnen voor het vak, waarbij de leraren hun kennis van de afzonderlijke leerjaren samenvoegen. Een multidisciplinair team zou zich kunnen richten op 'de overgang van 3 naar 4 havo' of een ander schoolbreed vraagstuk (zie ook paragraaf 5.6).

5.4 Hoe samen onderzoeken

Bij het samen onderzoeken komt nieuwe kennis tot stand, met andere woorden: er wordt geleerd. Samen onderzoeken is hetzelfde als samen nieuwe kennis creëren en dus een manier om samen te leren. Castelijns, Koster en Vermeulen (2009) beschrijven een cyclische aanpak voor het gezamenlijk uitvoeren van praktijkonderzoek³, die zij 'de cyclus voor collectief leren' noemen. De cyclus bestaat uit zes stappen die door een groep of team gezamenlijk doorlopen worden (zie ook <http://kennisbank.lectoraat.nl>): (1) vaststellen van de gezamenlijke ambitie voor het onderzoek, ('wat willen we realiseren' oftewel probleemverkenning en bepalen van de onderzoeksvraag), (2) verzamelen van informatie, (3) interpreteren van informatie, (4) consequenties verbinden aan de interpretatie en acties bedenken, (5) acties uitvoeren en tot slot (6) evalueren van het proces ('hoe hebben we samen gewerkt?' en het product ('is de ambitie gerealiseerd?').

Het volgen van de stappen van de cyclus op zich is nog geen garantie voor het *samen*

³ De cyclus van Castelijns et al (2009) volgt nagenoeg dezelfde stappen als andere cycli voor het doen van praktijkonderzoek, zoals bijvoorbeeld beschreven in hoofdstuk 3

onderzoek doen. Als we uitgaan van samenwerking volgens type 4 (zie eerder in dit hoofdstuk), gaat het bij samenwerken om het doorlopen van een gezamenlijk proces en het komen tot een gezamenlijk product. Castelijns et al (2009) noemen dit type samenwerking 'collectief leren'. Per stap van de cyclus wordt een collectief proces doorlopen. Ook levert elke stap van de cyclus een (tussen)product op: de uitkomst van die stap. Om te komen tot collectief leren zijn bij elke stap van de cyclus vier aspecten belangrijk. Dit zijn twee aspecten die te maken hebben met het *proces*, namelijk 'variëteit in perspectieven', 'gezamenlijke invloed'; en twee aspecten die te maken hebben met het *product*, namelijk 'aandeel in de collectieve opbrengst' en 'gemeenschappelijk belang'. De vier begrippen worden hieronder kort toegelicht (zie ook Castelijns, Koster en Kools, 2011).

In een collectief *proces* is het belangrijk dat er verschillende invalshoeken en inzichten worden meegenomen (*variëteit in perspectieven*). Dat kunnen inzichten en meningen van personen zijn, maar het kan ook theoretische kennis zijn die wordt ingebracht. Uit de 'botsing' van inzichten ontstaat nieuwe kennis (Vermunt, 1994). Verder is het van belang dat alle participanten ook kunnen meebeslissen, dat hun stem niet alleen gehoord wordt maar dat hun inbreng ook meetelt in het proces (*gezamenlijke invloed*). Voor dit aspect is het van belang dat er geen hiërarchie is tussen de deelnemers en dat ieder zich vrij voelt om inbreng te hebben.

Het gezamenlijke *product* (in een stap van de cyclus) van een collectief proces bestaat uit gedeelde nieuwe inzichten of nieuwe –in het proces opgedane– kennis. Om te kunnen spreken van een gezamenlijk product is het belangrijk dat de betrokkenen zich herkennen in de uitkomsten die gezamenlijk tot stand zijn gekomen en dat ze ook samen activiteiten bedenken die hen met de uitkomst verbinden (*aandeel in collectieve opbrengst*). Om de nieuwe kennis vervolgens goed te kunnen benutten is het nodig dat de participanten allemaal ook zelf belang hebben bij de uitkomsten, de uitkomst moet ook op hen betrekking hebben (*gezamenlijk belang*).

Bovenstaande betekent niet dat alle activiteiten in het onderzoek gezamenlijk moeten worden uitgevoerd. Het is doorgaans voldoende als er een aantal momenten zijn waar de plannen en (tussen)uitkomsten gezamenlijk worden besproken en waarop gezamenlijk beslissingen worden genomen over het verdere verloop van het proces. In de praktijk zal het praktisch zijn om vijf of zes gezamenlijke bijeenkomsten te plannen, waarin steeds één of meer stappen van de onderzoekscyclus centraal staan. Tussen de bijeenkomsten door kunnen deelnemers individueel activiteiten uitvoeren, die op de volgende bijeenkomst gezamenlijk besproken worden. Zo kan bijvoorbeeld worden afgesproken dat iedere deelnemende leraar vijf leerlingen interviewt (informatie verzamelen) en dat op de volgende bijeenkomst de uitkom-

sten en ervaringen gezamenlijk worden geïnterpreteerd (informatie interpreteren). Voor de eerste stap (formuleren onderzoeksvraag) zijn soms meerdere bijeenkomsten nodig, terwijl de stappen informatie interpreteren en consequenties verbinden tijdens één bijeenkomst kunnen plaatsvinden. Voor de stap 'acties uitvoeren' is geen bijeenkomst nodig, dit is een uitvoeringsactiviteit voor de deelnemers. De stap evaluatie vraagt wel om een bijeenkomst omdat dit een van de belangrijkste stappen is uit de hele cyclus. In deze stap wordt teruggekeken op twee manieren: a) hoe is het proces (de zes stappen) verlopen, wat hebben we daarvan geleerd en hoe kan het een volgende keer beter? En b) wat hebben we van de inhoud van het onderzoek geleerd, welke activiteiten hebben we uitgevoerd en is daarmee een (deel van) de ambitie bereikt?. In het ideale geval leidt de evaluatie tot 'double loop- learning', waarin niet alleen teruggekeken wordt op de opbrengsten van het proces, maar waarin ook het proces zelf ter discussie staat.

Voorbeeld van samen onderzoeken in de praktijk

Om te laten zien hoe het gezamenlijk uitvoeren van onderzoek er uit kan zien, geven we een voorbeeld uit de praktijk. De groep leraren in dit voorbeeld loopt tegen een probleem aan en gaat op zoek naar een oplossing. In het proces dat ze doorlopen zijn de stappen uit de onderzoekscyclus te herkennen, hoewel ze de cyclus niet bewust gevolgd of toegepast hebben. Enkele stappen worden herhaald (informatie verzamelen en interpreteren) en tussentijds wordt er een ambitie geformuleerd. Het voorbeeld gaat over het Hedera College. Op het Hedera College is een intervisiegroepje voor beginnende docenten en LIO's ingericht, waaraan ook één ervaren docent deelneemt. De groep komt wekelijks bij elkaar gedurende een lesuur (50 minuten). In de groep worden problemen besproken waar de beginnende leraren tegenaan lopen. Het kan gaan om praktische of persoonlijke vraagstukken, maar soms wordt er een onderwerp ingebracht dat een breder bereik heeft. Een voorbeeld van zo'n onderwerp is het mentorschap.

Omschrijving activiteiten	Stap uit de cyclus
Eén van de beginnende docenten is mentor van een brugklas en vindt het onduidelijk wat hij in het mentoruur moet doen. Hij vraagt wat anderen doen om invulling te geven aan het mentorschap. Iemand stelt de vraag wat eigenlijk het doel is van de mentorlessen. Als het doel bekend is, is het gemakkelijker om activiteiten te bedenken om het doel te bereiken. Het doel is onbekend bij deze docent en ook bij de collega's uit de intervisie-groep.	probleemverkenning
De docent die het probleem inbracht geeft aan dat hij het zal navragen bij collega-mentoren van de brugklas.	Informatie verzamelen
Een week later komt hij terug in de groep met de mededeling dat er geen duidelijk doel is; de collega mentoren vullen het uur op een manier die hen goeddunkt. De groep beginnende docenten verbaast zich hierover, ze vinden eigenlijk dat mentoring een belangrijk onderdeel is bij het begeleiden van leerlingen, het voorkomen van studieuitval en voor het kweken van een groepsgevoel tussen de leerlingen.	Informatie interpreteren
De groep besluit uit te zoeken hoe het met mentoring gesteld is in de 2 ^e , 3 ^e en vierde klas.	Ambitie formuleren
Ze bedenken aan de hand van het boek samen enkele interviewvragen over het onderwerp mentoring en spreken af dat ieder een paar collega's zal bevragen.	Informatie verzamelen
In de volgende bijeenkomst leggen ze de uitkomsten bij elkaar. Het blijkt dat geen van de mentoren structureel werkt aan doelen rondom mentoring en er zijn ook geen afspraken over de inhoud van de mentoring over de jaren heen	Informatie interpreteren
De groep besluit om de bevindingen met aanbevelingen in een A4 vast te leggen en dit met de directie te bespreken	Consequenties verbinden
Het gesprek met de directie leidt ertoe dat er een studiedag wordt georganiseerd voor mentoren, waarin gezamenlijk over doelen wordt gesproken.	Acties uitvoeren
In de eerstvolgende bijeenkomst na de studiedag kijkt de groep terug. Ze zijn blij dat hun acties resultaat hebben gehad, ze merken dat hun bijdrage er toe doet voor de school: zij hebben een onderwerp op de agenda gezet dat voor de hele school belangrijk is. Verder weten ze nu dat je als docent op deze school kritisch actief mag zijn en bestaande praktijken ter discussie kan stellen. Daarnaast stellen ze vast dat ze tot nieuwe inzichten zijn gekomen over het onderwerp mentorschap. Door hun zoektocht hebben ze ook verschillende collega's leren kennen en is hun interne netwerk vergroot. Tot slot concluderen ze dat je samen meer kunt dan alleen (ieder doet wat).	Evaluatie proces en product

5.6 Samen onderzoek doen, maar met wie?

Voor het samen doen van praktijkonderzoek zijn verschillende mogelijkheden. Er kan een onderzoeksteam worden gevormd met alleen leraren, er kan ook gekozen worden voor een team waarin ook personeelsleden met andere functies, zoals bijvoorbeeld leden van het management of een kwaliteitsfunctionaris betrokken zijn. In deze paragraaf gaan we nader in op de mogelijkheden om samen onderzoek te doen met anderen van binnen en buiten de school.

Leraren uit één vakgroep of team: leraren uit één vakgroep of team doen samen onderzoek naar een praktijkprobleem dat zich voordoet in hun vakgroep of team. Bijvoorbeeld de vakgroep scheikunde onderzoekt wat de leerrendementen zijn van practica, de vakgroep Frans onderzoekt op welke manieren leerlingen hun woordenschat kunnen uitbreiden en het team onderbouw richt zich op de mentorfunctie in de eerste klas.

Leraren uit verschillende vakgroepen of teams: leraren uit verschillende vakgroepen of teams kunnen een probleem onderzoeken dat zich voordoet op schoolniveau en waarvoor een diversiteit in het onderzoeksteam wenselijk is.

Lerarensamen met management en kwaliteitsfunctionaris: een speciale onderzoeksgroep ontstaat als er behalve leraren ook leden van het management en van de kwaliteitszorg deelnemen. Kim Schildkamp (2010, 2012) noemt dergelijke onderzoeksgroepen 'data-teams'. Schildkamp (2012) noemt twee voordelen van een divers samengesteld team waarin ook het management deelneemt. Het betrekken van iemand uit het management maakt de implementatie van maatregelen die uit het onderzoek voortkomen eenvoudiger. Daarnaast kijkt de schoolleiding doorgaans vanuit een ander perspectief naar het probleem, hetgeen verrijkend kan zijn (Schildkamp, 2012, p5). Het eerste voordeel dat Schildkamp hier noemt is eerder in dit hoofdstuk beschreven als 'gemeenschappelijk belang'. Alle betrokkenen bij het onderzoek hebben belang bij de uitkomsten en zullen vanuit die betrokkenheid hun best doen om de uitkomsten te implementeren. Het tweede voordeel dat Schildkamp aangeeft is eerder in dit hoofdstuk aangeduid als 'variëteit in perspectief', een belangrijke voorwaarde om kokervisie te voorkomen. In een groep van gemengde samenstelling is het wel belangrijk om er in de samenwerking op te letten dat groepsleden 'gelijk' zijn in hun functioneren in de groep, ook al is er buiten de groep soms sprake van hiërarchie. Ieder groepslid moet inbreng kunnen hebben, dit is eerder in dit hoofdstuk

beschreven als 'gezamenlijke invloed'.

Leraren samen met leerlingen: uiteraard kunnen ook leerlingen deelnemen in de uitvoering van praktijkonderzoek, zij zijn immers de meest direct betrokkenen als het gaat om onderzoek in de klas of het vak. Castelijns, Koster en Kools (2011) noemen voorbeelden van leraren op de basisschool die samen met de leerlingen onderzoek doen naar het verbeteren van spellings- of rekenonderwijs of onderzoeken hoe de sfeer in de klas kan verbeteren. In hoofdstuk 6 gaan we hier dieper op in.

Samenwerken buiten de school

Er zijn voorbeelden van scholen die voor het doen van praktijkonderzoek samenwerking zoeken met partijen buiten de school. Zeker omdat het doen van praktijkonderzoek nog niet bij alle scholen en leraren bij de dagelijkse praktijk hoort, is het prettig om praktijkonderzoek samen te doen met externe partijen die een begeleidende rol kunnen vervullen. Zo worden leraren van een school soms begeleid bij het doen van praktijkonderzoek door externe onderzoekers. In hoofdstuk 2 worden vormen van samenwerking met externe partijen nader beschreven.

Begeleiding door externe onderzoeker: Er zijn verschillende voorbeelden van scholen die begeleid worden door een externe onderzoeker. In het project 'Expeditie Durven, Delen, Doen' van de VO-Raad hebben scholen (Aarts, 2011) met externe begeleiding onderzoek gedaan naar eigen praktijkproblemen en/of innovaties. De externe onderzoekers hielpen bij het verhelderen en afbakenen van de onderzoeksvraag, het bepalen van de meest geschikte methode van onderzoek, analyse en rapportage. Er zijn ook externe onderzoekers/begeleiders die zich specifiek richten op het leren doen van praktijkonderzoek aan docenten. Het gaat dan vaak om een traject met een aantal bijeenkomsten waarin theorie over het doen van onderzoek gekoppeld wordt aan het zelf leren uitvoeren van een praktijkonderzoek naar een eigen thema. Deelnemers kunnen afkomstig zijn van één school of van verschillende scholen. De rol van de begeleider bestaat dan uit het opzetten/vormgeven van het traject en het (individueel) begeleiden van de docenten door het vervullen van een rol als 'critical friend'.

5.7 Afsluiting

In dit hoofdstuk stond het samen doen van praktijkonderzoek centraal. Eerst is stilgestaan bij de wijze waarop de samenwerking in onderzoek vorm kan krijgen, namelijk door het gezamenlijk doorlopen van het proces van praktijkonderzoek en het (daardoor) komen tot een gezamenlijk product in de vorm van gedeelde kennis en inzichten. Daarna is gekeken welke voordelen het samen doen van praktijkonderzoek heeft. Het proces van onderzoek doen is gebaat bij een gezamenlijke aanpak, omdat er inhoudelijke inbreng is van meer mensen en omdat de voortgang van het onderzoek minder afhankelijk is van één persoon. Verder leidt het samen doen van praktijkonderzoek tot breder bereik van de uitkomsten in de school: meerdere mensen professionaliseren zich, zij delen de nieuw ontwikkelde kennis waardoor implementatie soepeler verloopt. Daarnaast leren collega's elkaar op een andere manier kennen en er kunnen overkoepelende problemen worden aangepakt.

Aan de hand van een model is bekeken hoe samen onderzoek kan worden gedaan en welke factoren van invloed zijn op het vormgeven van een gezamenlijk proces en een gezamenlijke opbrengst. Tot slot is gekeken met welke personen binnen en buiten de school samen onderzoek gedaan kan worden.

Samenvattend is dit hoofdstuk een pleidooi voor het samen aanpakken van praktijkonderzoek, omdat het niet alleen het proces van onderzoek doen (nog) leuker maakt, maar ook tot breder gedeelde opbrengsten leidt.

Referenties

- Aarts, Mieke (2011). Scholen voorop. Praktijkervaringen van scholen uit Expeditie durven, delen, doen. VO-Raad, Utrecht. www.vo-raad.nl
- Castelijns, Jos, Bob Koster en Marjan Vermeulen (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren*. Garant, Apeldoorn/Antwerpen.
- Castelijns, Jos, Bob Koster en Quinta Kools (2011). *Onderwijs is van ons*. Educatieve Federatie Interactum, november 2011. www.interactum.nl
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten: een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Kools, Q. (2009) 'Wat levert het doen van praktijkonderzoek op voor docenten? Praktijkervaringen uit begeleidingstrajecten'. In: Bolhuis, S, P. Leenheer en G. van Luin (red) 'Dat zoeken we zelf uit. Over onderzoek in de school door docenten, teamleiders en (midden) management'. MESO focus, Kluwer, Alphen aan den Rijn.
- Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij: procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Uitgeverij H. Nelissen.
- Schildkamp, K., & W. Kuiper (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, Vol 26, issue 3, April 2010, pp 482-496
- Schildkamp, Kim (2012). Werken met datateams op scholen. *Examens, tijdschrift voor de toetspraktijk*, jaargang 9, 2012, pp 5-9
- Simons R.J. & M.C.P. Ruijters (2001). Work-related learning: elaborate, expand and externalize. (In W.J. Nijhof & L.F.M. Nieuwenhuis (Eds.), *The dynamics of VET and HRD systems* (pp.101-114). Enschede: Twente University Press)
- Vlokhoven, H.A. van en G. M.T. Geerdink (2012). Onderzoeksvaardiger worden door een scholingstraject of door het zelf te doen? Paper als onderdeel van het symposium: Onderzoeks- en onderwijsrollen van hogeschooldocenten: leren en werken in verbinding. Gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen 2012 (ORD) van 20-22 juni in Wageningen

Intermezzo

'We hebben helemaal niets geleerd!'

Quinta Kools

Wat is onderzocht?

Saskia Blom werkte als lerarenopleider bij de lerarenopleiding natuurkunde. Studenten van deze opleiding worden gestimuleerd om niet alleen hun meesterschap, maar ook hun natuurkundig vakmanschap te ontwikkelen. Naast theorielessen in natuurkundige onderwerpen gaan studenten met hun vak aan de slag in een praktische opdracht die ze uitvoeren tijdens een bedrijfsstage. Saskia constateerde echter dat studenten niet het gevoel hadden dat ze iets leerden van deze praktische opdracht, ze zeiden na afloop 'we hebben helemaal niets geleerd'. Dit gegeven inspireerde Saskia om te gaan onderzoeken wat er aan de hand was: hadden de studenten werkelijk niets geleerd of herkenden zij het leren niet in deze praktijksituatie? Saskia ging literatuur lezen over leren en ontwikkelde een 'leerwinst-document' om studenten te helpen ontdekken wat ze leerden. Ze organiseerde een les waarin ze met studenten in gesprek ging over 'leren' en waarin het leerwinstdocument besproken werd. Tijdens hun bedrijfsstage vulden de studenten regelmatig een leerwinstdocument in en dit werd ook met de begeleider besproken. Het document bleek studenten te helpen bij het expliciteren van hun leren en het hielp de begeleiders om het gesprek daarover aan te gaan met de studenten.

Wat is er met de resultaten gedaan?

De resultaten hebben geleid tot een nieuwe opzet van de bedrijfsstages. Het gesprek over leren maakt nu vast deel uit van de voorbereiding op de stage en ook het leerwinstdocument is geïmplementeerd. De bedrijfsstage wordt afgesloten met een gezamenlijke evaluatiebijeenkomst waarin studenten terugkijken op hun ontwikkeling in het vak.

Inmiddels werkt Saskia niet meer bij de lerarenopleiding en een collega is nu verantwoordelijk voor de bedrijfsstage. Hij vertelt: 'het leerwinstdocument is nu de kern van het project. We richten ons in de begeleiding van de studenten sterk op de koppeling tussen de bedrijfsstage en wat ze daarvan leren voor hun toekomstige werk als leraar. In hun eindpresentaties zijn studenten geneigd vooral in te gaan op

de technische kant van hun opdracht. Ik wil hen stimuleren om ook hier meer de nadruk leggen op wat er is geleerd als leraar '.

Hoe kijkt zij erop terug?

Saskia is blij dat ze ervoor heeft gekozen om praktijkonderzoek te gaan doen. Ze had zelf een achtergrond als natuurwetenschapper en maakte nu kennis met sociaalwetenschappelijke methodes. Saskia zegt dat ze door het doen van onderzoek een betere lerarenopleider is geworden. 'Ik heb veel literatuur gelezen over leertheorieën. Bovendien hebben de vele gesprekken met collega's en studenten mij ideeën opgeleverd over hoe het leerproces van studenten gestructureerd en gestuurd kan worden. Deze inzichten helpen mij bij mijn gewone lessen en bij het begeleiden van studenten. Ook heb ik ervaren wat de kracht is van actieonderzoek en ik kan daardoor de studenten beter begeleiden bij het uitvoeren van hun vakdidactisch actieonderzoek'.

Tips van Saskia om praktijkonderzoek te stimuleren

- Door het discussiëren op basis van concrete gegevens (verzameld in je onderzoek) kom je verder dan als je alleen vanuit je eigen intuïtie probeert problemen het hoofd te bieden.
- Literatuur biedt een goed vertrekpunt om je te verdiepen in een onderwerp en geeft aanknopingspunten om de praktijk anders te bekijken.
- Gesprekken met anderen (collega's of onderzoekers) tijdens de uitvoering van het onderzoek zijn heel belangrijk om verder te komen. Deze 'critical friends' kijken soms anders naar de gegeven of stellen vragen die helpen om nieuwe inzichten te krijgen.

Saskia heeft een praktijkpublicatie geschreven over haar onderzoek. De publicatie heet 'Tel uit je winst! Wat leren leraren van een bedrijfsstage?' en is te verkrijgen via directiesecretariaat-lero@fontys.nl.

Hoofdstuk 6 - Betrekken van belanghebbenden bij praktijkonderzoek

Quinta Kools

6

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk gaat het over iedereen die met praktijkonderzoek in de school te maken krijgt. Het gaat dan over leerlingen, (collega-)docenten, teamleiders, directieleden en wellicht ouders, bestuursleden of maatschappelijke partners. Welk belang hebben zij in en bij praktijkonderzoek door leraren en op welke manier kunnen zij betrokken worden?

In hoofdstuk 5 (samen praktijkonderzoek doen) is beschreven wat de voordelen zijn om samen praktijkonderzoek te doen. In dat hoofdstuk is aan de orde gekomen dat samen doen zich niet hoeft te beperken tot docenten, maar ook kan plaatsvinden met management, leerlingen of andere belanghebbenden. We beginnen dit hoofdstuk met een beschouwing van de verschillende belanghebbenden. Daarna staan we stil bij twee belangrijke redenen om belanghebbenden te betrekken bij praktijkonderzoek. Vervolgens kijken we op welke manier en op welke momenten belanghebbenden betrokken kunnen worden. Tenslotte besteden we aandacht aan een specifieke groep belanghebbenden: de leerlingen. Aan de hand van voorbeelden uit het basisonderwijs kijken we of het betrekken van leerlingen bij praktijkonderzoek ook in andere onderwijstypen mogelijk is.

6.2 Wie zijn belanghebbenden?

Praktijkonderzoek in het onderwijs is niet vrijblijvend, er zijn altijd (groepen) personen die belang hebben bij de uitkomsten. Als leraren bijvoorbeeld een praktijkonderzoek starten naar de praktische uitvoerbaarheid van het zorgbeleid in de school dan hebben zorgleerlingen, hun ouders, collega-leraren, management en het Zorg-Advies-Team daar direct mee te maken. De uitkomsten van het onderzoek gaan hen aan, ze moeten misschien iets doen of juist laten, kortom, ze hebben er belang bij. Wie er precies belang hebben bij praktijkonderzoek wordt bepaald door het onderwerp van onderzoek en door het niveau (leerling/klas, schoolniveau of bovenscholings niveau) waarop het onderwerp wordt onderzocht. Bij vakdidactische en pedagogisch-didactische onderwerpen kunnen (vak) collega's belanghebbenden zijn, bij onderwerpen over schoolbeleid (bijvoorbeeld zorgbeleid, beleid rond zitten-blijven) is ook het management belanghebbend. Leerlingen zijn nagenoeg altijd belanghebbenden: zij zijn immers degenen waar de school zijn bestaansreden aan ontleent en waar het onderwijs zich op richt. Ook collega's hebben in veel gevallen belang bij de onderzochte onderwerpen.

6.3 Waarom betrekken van belanghebbenden?

In de Engelstalige literatuur worden de belanghebbenden aangeduid als 'stakeholder' (Guba & Lincoln, 1989). Guba en Lincoln stellen dat degenen die belang hebben bij de uitkomsten van een proces of die door de uitkomsten worden 'geraakt', het recht zouden moeten hebben om invloed uit te oefenen op dat proces. Deze uitspraak lijkt voor het uitvoeren van praktijkonderzoek wellicht wat zwaar, maar het gaat hier in feite om het verschil tussen 'praten over' en 'praten met'. Bij het doen van onderzoek in een praktijksituatie worden meestal ook gegevens verzameld bij personen in die praktijk. Denk aan het stellen van vragen aan leerlingen over hun ervaringen met een les of het bevragen van collega's. Al eerder werd in dit boek gewezen op de bijzondere setting van praktijkonderzoek (zie bijvoorbeeld hoofdstuk 2) omdat de onderzoeker-docent zelf deel uitmaakt van de praktijk. Dit geldt ook voor de personen die hun medewerking verlenen aan het onderzoek door het beantwoorden van vragen of het geven van informatie. In (academisch) onderzoek wordt voor de deelnemers aan een onderzoek het woord 'respondent' gebruikt. Dit woord is afkomstig van het Latijnse werkwoord 'respondere' dat 'antwoord geven' betekent. Het woord respondent duidt al aan dat de onderzoeker aan de deelnemer alleen vraagt om antwoord te geven. Daarmee benut je echter niet alles wat 'respondenten' te bieden hebben, de deelnemers hebben immers ook een mening en zij kunnen ook gevraagd worden om mee te denken over het probleem en over wat er met de antwoorden moet gebeuren. In het meer academische onderzoek zijn het doorgaans de onderzoekers die zich na de gegevensverzameling terugtrekken om de 'data' te analyseren, te interpreteren en er conclusies aan te verbinden. In praktijkonderzoek is het juist wenselijk dat de onderzoekers de deelnemers betrekken bij dit proces: het gaat immers ook over hun praktijk! Het onderzochte onderwerp gaat hen ook aan, zij maken als leerling, collega, manager of ouder op één of andere manier ook deel uit van de onderzochte praktijk. Deze betrokkenheid leidt ertoe dat de praktijkonderzoeker de morele verplichting heeft om de betrokkenen op de hoogte te houden van de uitkomsten of hen bij de interpretatie van de gegevens te betrekken. In dat laatste geval worden de informanten 'mede-onderzoekers', ze krijgen een rol in de interpretatie en het trekken van conclusies. Het gaat dan niet om onderzoek 'bij' maar om onderzoek 'met' betrokkenen, of anders gezegd niet om 'respondenten' maar om 'participanten' in praktijkonderzoek.

Naast het 'morele recht' zoals Guba en Lincoln (1989) dat benoemen zijn er ook andere redenen om belanghebbenden bij het praktijkonderzoek te betrekken.

Allereerst zorgt de inbreng van anderen voor ‘variëteit in perspectief’ (zie ook hoofdstuk 5). Belanghebbenden hebben hun eigen kijk op het probleem, hetgeen verfrissend is en voor een breder beeld op het probleem en de oplossingen zorgt. Ten tweede laat het betrekken van belanghebbenden de implementatie van uitkomsten soepeler verlopen. Als collega’s betrokken zijn bij het uitvoeren van het onderzoek of hebben meegedacht als critical friend (zie hieronder), zijn ze ook eerder geneigd om iets met de uitkomsten van het onderzoek te doen (gezamenlijk belang, zie hoofdstuk 5).

Ten derde is de kwaliteit van het praktijkonderzoek gebaat bij het betrekken van anderen. In wetenschappelijk onderzoek is ‘objectiviteit’ van het onderzoek (en van de onderzoeker) een belangrijk criterium voor het bepalen van de kwaliteit van het onderzoek. Bij praktijkonderzoek is het nagenoeg onmogelijk om objectief te zijn: de onderzoeker is immers betrokken bij het probleem en/of maakt er deel van uit. In het uitvoeren van het praktijkonderzoek probeert de onderzoeker zo objectief mogelijk te zijn en het betrekken van anderen is daarbij een hulpmiddel. Het betrekken van anderen zorgt ervoor dat er geen ‘kokervisie’ kan ontstaan bij de onderzoeker. Voor de kwaliteit van praktijkonderzoek is deze ‘intersubjectiviteit’ in het onderzoek belangrijk. Intersubjectiviteit komt tot stand als betrokkenen (in dialoog) een gedeelde betekenis ontwikkelen over de gevonden uitkomsten.

6.4 Hoe betrekken van belanghebbenden?

De beste manier om belanghebbenden te betrekken in het praktijkonderzoek is door het samen uitvoeren van het onderzoek, zoals beschreven wordt in hoofdstuk 5. In het ideale geval doen docenten samen praktijkonderzoek, al dan niet samen met management en/of leerlingen. Het is echter niet altijd mogelijk om samen met anderen onderzoek te doen, omdat niet iedereen mee wil of kan doen. Toch is het wel van belang om belanghebbenden te betrekken bij het onderzoek, liefst in iedere fase. De uitkomsten van het onderzoek gaan hen immers ook aan: misschien moeten zij iets veranderen in hun dagelijks handelen of heeft het onderzoek op een andere manier gevolgen voor hen.

Verschillende belanghebbenden betrekken in verschillende fasen van praktijkonderzoek

In deze paragraaf gaan we nader in op het betrekken van belanghebbenden in de verschillende fasen van een praktijkonderzoek.

Probleemverkenning/onderzoeksvraag

Bedenk (eventueel met behulp van een mind-map) wie er met het probleem te maken heeft. Denk ruim, denk aan leerlingen, collega’s uit vaksectie, collega’s uit andere sectie of –bouw, mentoren, tutores, conciërge, ondersteunend personeel, management, administratie, ouders/verzorgers. Afhankelijk van de onderzoeksvraag kunnen de belanghebbenden zich ook buiten de school bevinden, denk aan buurtbewoners, winkeliers, politie. In de fase van probleemverkenning kan een (digitale) brainstormsessie handig zijn, waarin allerlei verschillende belanghebbenden worden uitgenodigd om hun visie op het probleem te geven. Door verschillende invalshoeken van het probleem te zien, kan een betere onderzoeksvraag geformuleerd worden.

Gegevensverzameling

In de fase van gegevensverzameling is de belangrijkste vraag welke belanghebbenden informatie hebben over het probleem, dit is uiteraard afhankelijk van het probleem dat onderzocht wordt. In een praktijkonderzoek waarin het maken van huiswerk centraal staat ligt het voor de hand om leerlingen te bevragen. Het is in dat geval ook verstandig om enkele collega’s (die lesgeven aan dezelfde klas) te bevragen hoe zij omgaan met huiswerk en wat hun ervaringen zijn. In tweede instantie zouden ook ouders van leerlingen interessante informatiebron kunnen zijn. Voor elk praktijkonderzoek geldt dat vooral de meest relevante belanghebbenden betrokken moeten worden. Omwille van de praktische uitvoerbaarheid (tijd en moeite die het kost om inspraak te organiseren) is het niet altijd mogelijk om *alle* belanghebbenden te betrekken.

Interpreteren van gegevens

Bij het interpreteren van gegevens kan de onderzoeker zelf een eerste analyse maken. Denk dan aan een ordening van belangrijkste uitkomsten uit interviews of een overzicht van frequenties uit enquêtes. Vervolgens kunnen belanghebbenden worden uitgenodigd voor een bijeenkomst om mee te kijken en te denken over de betekenis van de informatie. In het voorbeeld van onderzoek over huiswerk zouden enkele leerlingen hiervoor gevraagd kunnen worden. Het is aan te raden om in deze fase één of meerdere personen te betrekken die informatie hebben aangeleverd, waardoor de interpretatie plaatsvindt ‘met’ hen in plaats van ‘over’ hen.

Conclusies trekken en vertalen naar handelen

Vaak gaat de interpretatie van gegevens samen met het verbinden van consequenties aan de bevindingen. Als leerlingen aangeven dat zij hun huiswerk niet maken omdat

het veel te veel is, kan dit gegeven de sleutel zijn voor een oplossing. Het betrekken van belanghebbenden (in dit geval de leerlingen en/of collega's) bij het bedenken van een oplossing zorgt voor betrokkenheid.

Rapporteren

Zeker als er veel belanghebbenden zijn is dit een geschikt moment om hen (nogmaals) te informeren over de uitkomsten van het onderzoek en/of hen te bedanken voor hun inbreng in één of meerdere fasen. Een rapportage kan summier of uitgebreid, mondeling in een bijeenkomst, schriftelijk in een rapport of nieuwsbrief of digitaal. Belangrijk is dat de onderzoeker laat zien wat er met ieders inbreng gebeurd is, op basis van welke gegevens gehandeld is (onderbouwing) en wat het onderzoek heeft bijgedragen aan de oplossing van het probleem. Een zorgvuldige terugkoppeling draagt daarnaast bij aan de groei van de 'body of knowledge' van de school.

Critical friends of klankbordgroep

Een manier om collega's, management of leerlingen te betrekken bij het onderzoek is door het organiseren van een groep 'critical friends'. Deze 'kritische vrienden' worden op een aantal momenten in het onderzoek betrokken. Ze denken dan mee over vervolgstappen of helpen om de focus van het onderzoek scherper te krijgen. Het betrekken van critical friends in een onderzoek is gebaseerd op het idee dat het bekijken van een probleem of vraagstuk vanuit verschillende perspectieven een betere oplossing geeft (zie ook hoofdstuk 5 over samen onderzoeken).

Een voorbeeld maakt duidelijk hoe en op welke momenten critical friends betrokken kunnen worden.

Voorbeeld critical friends in verschillende fasen

Wim is stagecoördinator bij een MBO en hij wil onderzoek doen om een betere plaatsing van studenten bij stagebedrijven mogelijk te maken.

Probleemformulering. Als start van het onderzoek vraagt Wim de collega's die studenten op stage begeleiden om een uurtje te brainstormen. Samen inventariseren ze welke problemen zich voordoen bij de plaatsing van stagiaires. Wim is hiermee geholpen en formuleert na de bijeenkomst een aangescherpte focus voor het onderzoek.

Gegevens verzamelen. Wim bedenkt op welke manier hij informatie kan verzamelen en maakt een opzet voor een leidraad om bedrijven te interviewen. Ook maakt hij een opzet om enkele leerlingen te interviewen. Wim legt beide

interviewleidraden nog voor aan een collega. Deze voegt er een vraag aan toe en doet een suggestie om een onduidelijke formulering te verbeteren. Wim interviewt vervolgens zes stagebegeleiders bij stagebedrijven en vijf leerlingen. **Gegevens interpreteren/consequenties verbinden.** Wim organiseert een overleguurtje met de collega's. Hij vertelt hen zijn bevindingen uit de interviews. Leerlingen verschillen in de mate van ondersteuning en structuur die ze nodig hebben op stage. De bedrijven verschillen onderling in het type werkzaamheden en de aard van de begeleiding. Wim vraagt de collega's om mee te denken over een manier om begeleidingsbehoefte van leerlingen te koppelen aan de bij bedrijven geboden ondersteuning. Samen bedenken de docenten dat het handig is om een database te maken waarmee van alle stagebedrijven de ondersteuning in kaart kan worden gebracht. Om de database te vullen moet er bij alle stagebedrijven informatie worden verzameld over het type werkzaamheden en de aard van de begeleiding.

Acties uitvoeren. Wim gaat hiermee aan de slag. Hij maakt een vragenlijst om de gewenste informatie van de stagebedrijven te kunnen krijgen. De vragenlijst wordt uitgezet en met de reacties die terugkomen maakt Wim in de database een indeling van stagebedrijven naar mate van ondersteuning.

Rapporteren. Op de eerstvolgende sector-brede studiedag krijgt Wim de gelegenheid om het nieuwe systeem voor plaatsing van stagiaires toe te lichten aan een grotere groep collega's. Hij vertelt kort hoe het systeem tot stand is gekomen en hoe het werkt en hij laat zien welke stagebedrijven er tot nu toe in het systeem zitten. Deze indeling legt hij voor aan de collega's met de vraag op welke manier deze indeling kan helpen bij het plaatsen van stagiaires. Samen bespreken ze dat bedrijven met veel ondersteuning 'gereserveerd' moeten worden voor leerlingen met een grote ondersteuningsbehoefte, zoals zorgleerlingen. Ze spreken tevens af dat het zinvol is om de plaatsing van zorgleerlingen via de coördinator te laten lopen.

In dit voorbeeld zijn collega's bij verschillende stappen van het onderzoek betrokken. Ze worden geraadpleegd en denken mee. Het gevolg is dat er betrokkenheid ontstaat bij het verbeteren van de praktijk. De onderzoekende docent heeft gedurende het proces de collega's betrokken en geïnformeerd en dat maakt dat de implementatie van bevindingen aan het eind van het project als vanzelf voortvloeit uit het onderzoek. Het betrekken van collega's verbetert dus niet alleen het onderzoek zelf (meerdere perspectieven, zie hoofdstuk 5), maar maakt ook de communicatie over de het verloop en de uitkomsten van het onderzoek eenvoudiger.

Anderen informeren over het onderzoek

Communicatie over praktijkonderzoek is erg belangrijk. Als het niet mogelijk is om collega's te laten meedenken als critical friend is het wel mogelijk om hen te informeren over het onderzoek. Het is aan te raden om zowel de formele als de informele kanalen van communicatie te benutten. De formele communicatie bestaat uit de binnen de school gebruikelijke manier om docenten te informeren, doorgaans via een (digitale) nieuwsbrief. Het verdient ook aanbeveling om het onderzoek kort onder de aandacht te brengen tijdens gezamenlijke studiedagen of teamoverleg. Vertel aan de teamleider of leidinggevende en aan de (naaste) collega's dat je met een onderzoek bezig bent. Juist de gesprekken 'in de wandelgangen' zijn waardevol om anderen te informeren. Bekendheid met het onderzoek maakt dat collega's ook benieuwd zijn naar de uitkomsten...

6.5 Leerlingen als speciale groep belanghebbenden

Naar school gaan is voor leerlingen zowel een recht als een plicht. Gemiddeld brengen leerlingen tussen de twintig en dertig uur per week op school door en de school vormt daarmee voor een belangrijk deel hun dagelijkse (sociale) leefomgeving. Doorgaans hebben leerlingen niet veel invloed op de gang van zaken in hun school. In het voortgezet onderwijs hebben leerlingen wel zitting in de medezeggenschapsraad, maar veel verder reikt hun invloed niet. De Ierse onderzoekster Laura Lundy (2005) schreef een artikel waarin ze uiteenzet wat de consequenties zijn van artikel 12 van de universele rechten van het kind. In dit artikel staat dat ieder kind het recht heeft zijn mening te uiten in aangelegenheden die het kind betreffen. Ook heeft het kind het recht 'gehoord' te worden. Lundy geeft aan dat alleen je mening mogen uiten en gehoord worden nog niet erg veel betekenis heeft. Het wordt volgens haar pas echt zinvol als kinderen ook invloed hebben, als er naar hun mening wordt geluisterd en er met hun inbreng ook daadwerkelijk wat wordt gedaan. Als we dit gezichtspunt toepassen op het betrekken van leerlingen in praktijkonderzoek, betekent het dat leerlingen niet alleen 'bevraagd' moeten worden in bijvoorbeeld een tevredenheidsenquête, maar dat leerlingen ook zouden moeten meepraten over de consequenties. Het doel van praktijkonderzoek is het verbeteren van de praktijk. Leerlingen zijn onderdeel van de onderzochte praktijksituatie en zijn daarmee ook onderdeel van de oplossing: ze zijn belanghebbende en verdienen een stem in het praktijkonderzoek.

Michael Fielding (2001) heeft een aantal artikelen geschreven waarin hij nader ingaat het geven van een 'stem' aan leerlingen of studenten door leraren of schooldirecties. Deze artikelen komen voort uit de gedachte dat het belangrijk is om leerlingen te betrekken bij (discussie over) het bepalen van de vormgeving van het onderwijs. Fielding onderscheidt vier mogelijke rollen voor leerlingen/studenten als het gaat om het verzamelen van informatie om het onderwijs te verbeteren. De eerste rol die Fielding benoemt is de rol als *'bron van informatie'*. Eigenlijk hebben leerlingen in deze rol geen stem, ze dienen als bron van informatie voor de leraar, het is de leraar die bepaalt welke informatie relevant is en wat er met de informatie gebeurt. Een voorbeeld is de leerlingtevredenheidsenquête, waar leerlingen antwoord mogen geven op door de leraar/onderzoeker bedachte vragen. De leraar is in dit geval vooral geïnteresseerd in informatie over de studenten gezien vanuit zijn eigen gezichtspunt. De tweede vorm is *'actieve respondent'*. In dat geval wordt er wel in een open vorm (bijvoorbeeld een interview) naar de mening van de leerlingen gevraagd, maar de leerlingen worden niet betrokken bij de interpretatie. Ook in dit geval zijn het de leraren/onderzoekers die bepalen wat er met de informatie gebeurt. In de derde rol die Fielding onderscheidt zijn de leerlingen of studenten *'co-researcher'*. In dit geval hebben de leerlingen een bijna gelijkwaardige rol ten opzichte van de leraar. Hoewel de leraar wel bepaalt wat het onderwerp van het praktijkonderzoek is en wat de grenzen zijn, is het essentieel dat de leerlingen hiermee instemmen. Het verschil met de 'actieve respondent' is dat de leerlingen nu door de leraar betrokken worden bij de analyse van gegevens en bij het trekken van conclusies.

Tenslotte is er nog een vierde variant waarin de invloed van de leerlingen maximaal is, ze hebben dan de rol van *'researcher'*. In dit geval bepalen de leerlingen wat er onderzocht wordt of op de agenda staat, de leraar faciliteert. In feite draait hier de situatie om en nemen de leerlingen het praktijkonderzoek over van de leraar. Een voorbeeld van een situatie waarin studenten researcher zijn is een door leerlingen geïnitieerde en geleide discussie (bv over een goed leerklimaat), waarvan ze zelf de resultaten verwerken en presenteren aan de school.

Het lijkt makkelijk gezegd wat Fielding (2001) beschrijft, het betrekken van leerlingen of studenten bij praktijkonderzoek in de school, maar kan dat ook echt? Het antwoord op deze vraag is ja, het is mogelijk om leerlingen 'een stem' te geven. Castelijns, Kools en Koster (2010) beschrijven in een artikel hoe groep 6 (leerlingen van 9 en 10 jaar) van de basisschool door de groepsleerkracht betrokken wordt bij een praktijkonderzoek naar het 'klimaat' in de klas.

Voorbeeld: betrekken van leerlingen bij onderzoek

In groep 7 van basisschool de Hermelijn loopt het qua sfeer in de klas niet zo lekker. Juf Pien neemt het initiatief om te onderzoeken wat er aan de hand is. Ze laat de leerlingen een vragenlijst (zie kennisbank.lectoraat.nl) invullen met stellingen over hoe het gaat in de groep, met de juf en op school. In de eerste twee fasen van het onderzoek (probleem vaststellen en informatie verzamelen) heeft de juf de leiding: zij heeft het onderwerp van onderzoek bepaald en de methode van gegevensverzameling bedacht. De leerlingen vervullen in deze fasen een rol als 'active respondent'. Zij vullen anoniem een enquête in met vragen over de school, de juf en de groep. Vanaf de fase informatie interpreteren krijgen de leerlingen een rol als co-researcher. De uitkomsten van de enquête worden gepresenteerd in een voor de leerlingen begrijpelijke vorm (staafdiagram). Aan de hand van de uitkomsten kiezen de kinderen samen over welke onderwerpen uit de enquête zij verder willen praten. De door hen gekozen stellingen uit de enquête worden op een flap geschreven en vormen de input voor gesprekken in kleine groepjes. Een voorbeeld van een stelling die de kinderen hebben gekozen is 'beter naar elkaar luisteren'. De flappen rouleren langs de groepjes en daarna bespreekt de juf de flappen met de hele groep. Samen kijken de juf en de kinderen welke oplossingen ze kunnen bedenken. De kinderen maken een lijst met regels over hoe ze beter naar elkaar kunnen luisteren. De regels worden op een flap geschreven die in de klas komt te hangen. In de periode daarna houden de kinderen zich aan de gemaakte afspraken. Ze hebben zelf wel een idee hoe dit komt: 'het zijn onze eigen afspraken' (Castelijns et al, 2010, p12). Het uitnodigen van leerlingen om mee te doen aan het onderzoek en hen laten meedenken over de uitkomsten en de implicaties zorgt ervoor dat ze zich betrokken voelen en mede-eigenaar zijn van de oplossingen. Dat maakt dat ze ook meer moeite zullen doen om zich aan de afspraken te houden.

(gebaseerd op Castelijns, Kools en Koster (2010))

Het hierboven beschreven voorbeeld maakt duidelijk dat het betrekken van leerlingen bij praktijkonderzoek dat hen aangaat mogelijk en wenselijk is. In het voorbeeld is een mengvorm van twee door Fielding beschreven rollen gekozen, namelijk die van 'actieve respondent' en 'co-researcher'.

Het is de moeite waard om leerlingen een stem te geven in praktijkonderzoek, het is immers ook hun school en hun dagelijkse leefomgeving! Leraren die leerlingen

letterlijk een stem geven in een interview zijn vaak verbaasd over de inzichten die dat oplevert. Kools (2009) constateert dat het interviewen van leerlingen voor docenten een eye-opener was, niet alleen omdat leerlingen interessante gesprekspartners bleken, maar ook omdat leerlingen hun eigen ervaringen hebben met de schoolomgeving (Kools, 2009).

6.6 Afsluiting

In dit hoofdstuk stond het betrekken van belanghebbenden bij praktijkonderzoek in de school centraal. Anderen betrekken bij het onderzoek kan natuurlijk vorm krijgen door het onderzoek samen uit te voeren. Als dat niet mogelijk of wenselijk is, kunnen anderen in een rol als critical friend of in een klankbordfunctie op een aantal momenten in het onderzoek mee denken. Betrokkenheid van anderen zorgt voor een bredere kijk op het onderzoek (variëteit in perspectieven) en vergroot tevens de betrokkenheid bij het implementeren van de uitkomsten. Door betrokkenheid van belanghebbenden in alle fasen verandert de praktijk al tijdens en door het doen van praktijkonderzoek in de richting van de verbeteringen. Tenslotte is in dit hoofdstuk speciale aandacht besteed aan leerlingen als belanghebbenden van praktijkonderzoek in het onderwijs. Het is de moeite waard om leerlingen een stem te geven, zowel in de gegevensverzameling (interview eens een leerling!) als in het meedenken over de consequenties. De indeling van Fielding (2001) blijkt toepasbaar te zijn in het basisonderwijs en dat biedt ook perspectieven voor andere onderwijstypen.

Referenties

- Castelijns, Jos, Quinta Kools en Bob Koster (2010). 'Ik heb het gevoel dat je echt naar ons luistert'. Over onderzoek door groepsleiders samen met hun kinderen. *Mensenkinderen, januari 2010, p10-12*
- Fielding, M (2001). Students as radical actors of change. *Journal of Educational Change*, 2, 2, 123-141
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation Evaluation*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage Publications)
- Kools, Q. (2009) 'Wat levert het doen van praktijkonderzoek op voor docenten? Praktijkervaringen uit begeleidingstrajecten'. In: Bolhuis, S, P. Leenheer en G. van Luin (red) 'Dat zoeken we zelf uit. Over onderzoek in de school door docenten, teamleiders en (midden) management'. MESO focus, Kluwer, Alphen aan den Rijn.
- Lundy, L. (2005). Voice is not enough. Conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 6, 927-942

Intermezzo

Laat talent bloeien

Ilona Mathijssen

Bernd, een masterstudent aan de lerarenopleiding wiskunde werkt aan een scholengemeenschap die ervoor heeft gekozen het onderwijs aan te passen aan de behoeften van hoogbegaafde leerlingen. Deze school wilt op korte termijn het certificaat 'begaafdheidsprofielschool' behalen. In overleg met zijn leidinggevende besluit Bernd om zijn afstudeeronderzoek (17 studiepunten te realiseren gedurende het laatste studiejaar) te focussen op de wijze waarop de school het onderwijs aan hoogbegaafden vormgeeft en welke verbeterstappen nodig zijn.

Aanpak onderzoek

Bernd formuleert de volgende onderzoeksvragen: 1. in hoeverre voldoet de school aan de criteria van de Vereniging Begaafdheidsprofielscholen?; 2. wat vinden betrokkenen (leerlingen, docenten en ouders) belangrijk in het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen en wat ervaren ze hiervan in de praktijk? Voor de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag bestudeert hij schoolbeleidsdocumenten en bevraagt hij de leden van het kernteam 'hoogbegaafdheid' (2 teamleiders, 4 mentoren en 5 docenten zijn daarin vertegenwoordigd). Dit team ontwikkelt beleid voor onderwijs aan hoogbegaafden. Ook bestudeert Bernd literatuur over onderwijs aan hoogbegaafden. Hieruit blijkt dat er verschillende mogelijkheden zijn om het onderwijs aan te passen aan de behoeften van hoogbegaafde leerlingen. Belangrijk daarbij zijn bijvoorbeeld de mogelijkheden om leerstof te 'compacten en verrijken' (het indikken van de leerstof zodat tijd ontstaat om te verrijken), aandacht voor werken leerstrategieën typerend voor hoogbegaafden zoals het top-down aanbieden van de leerstof, differentiëren in de leerstof die leerlingen nodig hebben. Bij de beantwoording van onderzoeksvraag 2 integreert hij deze mogelijkheden door bijvoorbeeld de betrokkenen te vragen naar de mate waarin zij die mogelijkheden ervaren en belangrijk vinden.

Bevindingen

Uit het onderzoek is gebleken dat de school in voldoende mate voldoet aan de criteria van de Vereniging Begaafdheidsprofielscholen. Wat betreft flexibiliteit in roosters

en leeractiviteiten voor zowel hoogbegaafden als niet- hoogbegaafden schiet de school echter tekort. Door bevraging van betrokkenen komt Bernd erachter dat er nog wat te wensen over blijft wat betreft differentiëren in hoeveelheid en soort werk. Zowel volgens de ouders, de leerlingen, als docenten moeten hoogbegaafde leerlingen nog te vaak, qua hoeveelheid en soort activiteiten, in de pas lopen met het programma voor alle leerlingen.

Terugkoppeling van bevindingen naar betrokkenen

De bespreking van de onderzoeksresultaten is op de agenda gezet van de vergadering van het kernteam 'hoogbegaafdheid'. Er is onder andere gesproken over de bevinding dat er te weinig wordt gedifferentieerd. Met name differentiëren in de hoeveelheid werk is een punt van discussie. Opdrachten of sommen die een leerling niet nodig heeft om de leerstof te begrijpen kunnen tot verveling en demotivatie leiden. De docent wiskunde beaamt dat hij alle leerlingen evenveel werk laat doen. Er zijn weliswaar leerlingen die goed zijn in wiskunde, de juiste stappen gebruiken, en alles juist noteren, maar het ontbreekt veel van deze leerlingen aan tempo. Door veel sommetjes te maken kunnen zij volgens de wiskundedocent tempo leren maken. Aangezien er volgens de enquête echter wel een groot belang aan wordt toegekend, wil hij zijn medewerking verlenen en kijken naar manieren waarop hij differentiatie kan vormgeven. Vooralsnog de enige docent die in de praktijk experimenteert met differentiëren is de docent aardrijkskunde. Hij legt uit op welke wijze dat bij zijn vak wordt vormgegeven. Het komt erop neer dat leerlingen die meer werk nodig hebben meer werk krijgen en degenen die minder werk nodig hebben minder. Het lijkt één van de teamleiders een goed idee om de weg van differentiëren niet alleen voor hoogbegaafde leerlingen maar voor alle leerlingen in te slaan. Het liefst zou zij dan ook zien dat er schoolbreed aan differentiëren gewerkt zou worden, maar in eerste instantie wil zij volstaan met de onderbouw van het vwo. Differentiatie ziet zij als het speerpunt dat uit het onderzoek naar voren komt. Tijd om daarmee aan de slag te gaan...

Intermezzo

Leren: hoe denken we erover en denken we er hetzelfde over?

Ilona Mathijsen

Gijs, een masterstudent aan de lerarenopleiding geschiedenis wil zijn afstudeeronderzoek (17 studiepunten te realiseren gedurende het laatste studiejaar) doen naar denkbeelden van docenten en leidinggevenden over leren.

Verlegenheidssituatie

De reden dat Gijs onderzoek wil doen naar denkbeelden over leren komt voort uit een verlegenheidssituatie op de school waarop hij werkt. De werkgroep die zich bezighoudt met interne scholing en begeleiding wil in de bovenbouw van de havo en het vwo aan de slag met zelfstandig werken, samenwerkend leren en activerende didactiek. Men weet zich hierin gesteund door de wensen van de directie en positieve ervaringen in diverse begeleidingstrajecten. Tegelijkertijd bleek uit gesprekken met collega's van deze werkgroep dat zij – noch de directie – goed op de hoogte zijn van de onderwijsdenkbeelden van het docentenkorps. Daarom wil de student in kaart brengen hoe docenten en schoolleiding denken over wat goed onderwijs is en hoe de denkbeelden van beide groepen zich tot elkaar verhouden.

Aanpak onderzoek

Gijs richt zich in het bijzonder op opvattingen over leren. De door Bolhuis ontwikkelde vragenlijst 'Leren, wat vindt u ervan?', heeft hij voorgelegd aan de directie en het docentenkorps. De vragenlijst bestaat uit een vijftal dimensies, namelijk: regulatie, kennis, leren (sociaal of individueel), intelligentie en onzekerheidstolerantie. Door middel van 24 items met tegengestelde uitspraken (traditioneel versus procesgericht) worden directie en docenten uitgedaagd hun denkbeelden over het leren van de leerlingen aan te geven. Docenten met procesgerichte opvattingen zullen eerder geneigd zijn het zelfstandig werken, samenwerkend leren en activerende didactiek in de praktijk te brengen dan docenten met traditionele opvattingen omdat ze bijvoorbeeld van mening zijn dat leerlingen moeten oefenen in het zelf sturen van hun leren, dat leerlingen moeten oefenen in sociale interactie, dat kennis in sociale interactie ontwikkelt, dat goed onderwijs bijdraagt aan de ontwikkeling van het lerend vermogen van leerlingen en dat leerlingen bijvoorbeeld best geconfronteerd

mogen worden met tegenstrijdige informatie.

Ook heeft de student een aantal betrokkenen nader bevraagd naar de achtergrond van hun scores op de vragenlijst. Vijf van de tien directieleden bleken bereid hun scores nader toe te lichten. Bij de docenten waren dit zeven van de veertien niet-anonieme respondenten.

Bevindingen

Uit zijn onderzoek blijkt onder andere dat directie en het docentcorps verschillen op de dimensie onzekerheidstolerantie. Bij drie van de zes stellingen van de vragenlijst over onzekerheidstolerantie is er sprake van grote verschillen. Zo vindt het grootste deel van de directie dat leerlingen bij het leerproces best wel eens hun neus mogen stoten, omdat dit nu eenmaal bij leren hoort. Het grootste deel van de docenten vindt dat ook, maar ook dat dit niet moet betekenen dat leerlingen gedemotiveerd raken en afhaken. Ook zijn de docenten voorzichtiger wanneer het gaat om het communiceren van slechte cijfers en fouten. Terwijl de meerderheid van de directie vindt dat fouten en slechte cijfers juist leermomenten zijn en cijfers weinig zeggen, geeft een meerderheid van de docenten aan dat het belangrijk is dat leerlingen succeservaringen hebben om gemotiveerd te blijven. Tenslotte is er een verschil in denken over tegenstrijdige opvattingen. De directieleden vindt het leuk om leerlingen te leren dat er verschillende oplossingen zijn voor problemen en verklaringen voor verschijnselen. Het overgrote merendeel van de docenten vindt dat ook, maar neigt duidelijk meer naar de stelling dat de school eenduidige kennis moet aanbieden. Een deel van de docenten denkt hierbij aan de verwarring die allerlei tegenstrijdige denkbeelden kunnen oproepen, en de meerderheid vindt dat de school haar eigen – christelijke – identiteit vast moet houden en uit moet dragen.

Aanbevelingen

De aanbevelingen die Gijs formuleert hebben allemaal het karakter van ‘ga het gesprek aan’. Door beter te weten hoe docenten en leidinggevenden denken over het leren van leerlingen en door te begrijpen wat de achtergrond is van de denkbeelden van een deel van de bevroagden, kan hij zijn algemene aanbeveling nuanceren. Zo beveelt hij in context van verschillen in scores bij de dimensie ‘onzekerheidstolerantie’ bijvoorbeeld aan om het gesprek te richten op onder andere de vraag ‘hoe je omgaat met het geven van cijfers’. Wat is de rol van cijfers in het leerproces van de leerlingen? Zijn ze bedoeld als voortgangscntrole of ook als middel om met leerlingen te reflecteren op hun leerproces? Hoe wordt er gedacht over het afnemen van diagnostische toetsen (naast de afsluitende toetsen)? Ook ziet hij mogelijkheden

om het gesprek te richten op een vraag als op welke manier gaan geschiedenis- en biologiedocenten om met opvattingen rondom schepping en evolutie?

Gijs heeft zijn verslag aangeboden aan de directie. Helaas heeft hij geen reactie daarop ontvangen. Hij vermoedt dat dit komt omdat gelijktijdig een meer grootschalig tevredenheidsonderzoek heeft plaatsgevonden waarvan de resultaten blijkbaar voorrang hebben.

Hoofdstuk 7 - Praktijkonderzoek doen moet je leren

Sanneke Bolhuis

7

7.1 Praktijkonderzoek in praktijk brengen?

Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie is voor leraren, opleiders en leidinggevendenden in de meeste scholen en opleidingen nog geen gemeengoed. Het is een nieuwe manier van werken die moet worden geleerd en eigen gemaakt. Hoe moeten leraren, opleiders en leidinggevendenden dat aanpakken als zij praktijkonderzoek in en naar hun werk willen gaan doen? Wat moeten ze dan leren en hoe? Moeten ze naar een nascholingscursus? Of is het misschien aantrekkelijker zo'n cursus in huis te halen? Wat studenten in lerarenopleidingen tegenwoordig leren over onderzoek wordt besproken in hoofdstuk 8 door Karen Krol. In dit hoofdstuk gaat het om het leren doen van praktijkonderzoek door onderwijs(leiding)gevendenden die hun opleiding meer of minder lang geleden hebben afgesloten en werken in een omgeving waarin zij praktijkonderzoek als professionele leerstrategie willen introduceren en toepassen.

Soms wordt over het doen van praktijkonderzoek te lichtvaardig gedacht, zoals blijkt uit een uitspraak als 'Iedere goede docent doet toch eigenlijk voortdurend onderzoek'. Hierbij blijft onderzoek te impliciet en wordt bovendien vergeten dat niet elke docent vanzelf zo'n 'goede docent' wordt. Anderzijds wordt ook vaak veel te zwaar getild aan 'onderzoek', meestal vanuit associaties met wetenschappelijk onderzoek zoals dat door beroepsonderzoekers wordt gedaan. 'Leraren zijn er om les te geven. Onderzoek is een heel andere tak van sport. Daar moeten wij ons niet aan wagen.' Doel van dit hoofdstuk is om ten eerste te benadrukken dat het doen van praktijkonderzoek niet vanzelf gaat, maar een leerproces en inbedding in de organisatie vraagt (zie voor het laatste ook het hoofdstuk over de rol van leidinggevendenden). Een tweede doel is om te laten zien dat competenties voor het doen van onderzoek zijn ingebed in algemene competenties die mogen worden verwacht van onderwijs(leiding)gevendenden. Ten derde bespreekt het hoofdstuk enkele keuzes die zich voordoen bij het organiseren van het leren doen van praktijkonderzoek in de onderwijsorganisatie.

7.2 Praktijkonderzoek vraagt een leerproces

Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie is een nog niet zo vertrouwde aanpak in het onderwijs, maar de laatste jaren is een begin gemaakt met het opdoen van ervaring met praktijkonderzoek door onderwijs(leiding)gevendenden.

Daarbij wordt vrijwel altijd opgemerkt dat praktijkonderzoek in de school een leerproces vergt. Zo heeft bijvoorbeeld in het begin iedereen eigen beelden bij het woord 'onderzoek', beelden die vaak ontleend zijn aan (een vaag idee of karikatuur van) natuurkundig onderzoek en/of aan het eigen schoolvak, beelden die 'onderzoek' soms tot mythische proporties opblazen en soms juist overmatig simplificeren. Dat verandert langzaam door de ervaringen en discussies die erover worden gevoerd, zowel vanuit de lerarenopleidingen als de scholen.

De toenemende aandacht voor praktijkonderzoek in het onderwijs wordt door een aantal ontwikkelingen bevorderd. In de lerarenopleidingen maken aanstaande leraren kennis met onderzoek in de school. Het doen van onderzoek is een verplicht onderdeel in het curriculum van het hoger onderwijs en is opgenomen in het accreditatiestelsel. Dat zorgt voor een instroom van leraren met nieuwe competenties en verwachtingen ten aanzien van de beroepsuitoefening. Minstens een deel van hen wil als leraar onderzoekend aan de slag. Ook de komst van academische opleidingsscholen draagt bij aan ervaringen met het in praktijk brengen van onderzoek in de scholen en aan discussies hierover. Ten slotte wordt bij sommige innovaties aandacht besteed aan de rol van de onderwijsgevendenden bij het evalueren van de innovatie. Een voorbeeld daarvan is het project Durven Delen Doen (www.durvendelendoen.nl). In onderwijsbladen valt regelmatig iets te lezen over het onderzoek in de school, bij academische opleidingsscholen of andere projecten waarbij leraren zelf onderzoek deden, soms ook als onderdeel van een masteropleiding.

Scholen met studenten van lerarenopleidingen hebben te maken met het onderzoek dat die studenten in het kader van hun opleiding doen. Omdat op dit moment de meeste onderwijsgevendenden, lerarenopleiders en leidinggevendenden in scholen en opleidingen zelf nooit daadwerkelijk praktijkonderzoek hebben gedaan kan de begeleiding van studenten bij hun onderzoek op problemen stuiten. Dit geldt ook voor docenten die universitair zijn opgeleid. Zij hebben in hun opleiding geleerd over onderzoek in hun vakgebied (bijvoorbeeld scheikunde, aardrijkskunde, letteren), maar meestal nog niet over praktijkonderzoek als professionele leerstrategie. De begeleiding van studenten bij onderzoek kan dus een extra reden zijn om ook zelf praktijkonderzoek te leren doen. (Zie ook het hoofdstuk van Karen Krol.)

7.3 Professionele competenties en persoonlijke kwaliteiten

7.3.1 Persoonlijke en professionele competenties, inclusief onderzoeksspecifieke

Wat vraagt het doen van praktijkonderzoek van de onderzoekende leraren en leidinggevendenden? De afgelopen jaren zijn diverse boeken verschenen over praktijkonderzoek die zijn bedoeld voor gebruik in lerarenopleidingen (zoals Gerritsma e.a. 2010; Kallenberg e.a. 2007; Ponte 2007; van der Donk en van Lanen 2012). Deze boeken gaan uitgebreid in op de manier waarop je onderzoek kunt doen en op de specifieke kennis, vaardigheden en houding die nodig zijn voor het doen van onderzoek. Het is niet de bedoeling van dit hoofdstuk om hier een korte samenvatting van te geven. Wie begint met leren doen van praktijkonderzoek kan een – of nog liever verschillende – van deze boeken als bron en handleiding gebruiken. In dit hoofdstuk gaat het erom de onderzoeksspecifieke ‘knowhow’ in te bedden in bredere professionele en persoonlijke kwaliteiten. Dat sluit aan bij onze overtuiging dat praktijkonderzoek als professionele leerstrategie niet moet worden gezien als een nieuwe rol die volstrekt gescheiden is van de kerntaak van de leraar, maar is ingebed in die kerntaak.

Bij het bespreken en illustreren van de professionele kwaliteiten en persoonlijke inzet die van belang zijn bij praktijkonderzoek wordt gebruik gemaakt van een klein verkennend onderzoek dat we deden bij vijftien leraren, lerarenopleiders en leidinggevendenden die enige ervaring hadden met het doen van praktijkonderzoek (Bolhuis en Kools, 2011; Kools en Bolhuis, 2011). Zij kregen in een interview onder andere de vraag welke competenties zij als noodzakelijk beschouwden om praktijkonderzoek te kunnen doen. Opmerkelijk genoeg werden specifieke kennis en vaardigheden voor het doen van onderzoek daarbij wel genoemd, maar eigenlijk nooit als eerste. Als eerste werd vaak gesproken over de eigen inzet en persoonlijke kwaliteiten die weer nauw verweven zijn met algemene professionele competenties. De specifieke onderzoekscompetenties werden als het ware als een onderdeel daarvan toegevoegd. We beginnen met de professionele competenties.

7.3.2 Algemene professionele en specifieke competenties

Welke competenties vinden leraren(opleiders) en leidinggevendenden nodig voor het doen van praktijkonderzoek? We hebben deze ondergebracht onder een aantal titels, met toelichtingen en uitspraken uit de interviews ter illustratie. De geïnterviewden beantwoordden de vraag voor zichzelf: wat had/heb ik nodig? Tegelijk laten hun antwoorden zien dat het gaat om competenties in het met anderen samenwerken.

Je moet bijvoorbeeld zelf goed plannen en organiseren, maar daarbij heb je ook anderen nodig. Het merendeel betreft algemene competenties die de beroepsuitoefening in het onderwijs vraagt. Dit laat goed zien dat in de ogen van de geïnterviewden praktijkonderzoek direct samenhangt met het individueel maar vooral ook gezamenlijk werken aan goed onderwijs. De specifieke onderzoekscompetenties worden als laatste besproken.

- **Samenwerken in een team, anderen motiveren en erbij betrekken**

‘Je doet het niet alleen, dus je moet in een team kunnen werken. Je moet anderen kunnen motiveren denk ik. We moesten ook een aantal mensen over de streep trekken om eraan mee te doen.’

‘Mensen ook enthousiasmeren. Dus het belang over kunnen brengen, motivatie... maar, nou ja hè, kijk, onderzoek zou kunnen leiden tot verandering en als mensen ergens een hekel aan hebben is het aan verandering.’

- **Feedback geven en ontvangen**

Samen met praktijkonderzoek bezig zijn veronderstelt dat je elkaar feedback geeft. Je moet elkaars ‘critical friend’ kunnen zijn. Dat is in het onderwijs vaak een ongebruikelijke rol tussen collega’s en heeft dus aandacht nodig. *‘Nou, feedback geven dat gaat gedurende het hele proces. En met feedback kunnen omgaan, er wat mee doen.’*

- **Plannen en organiseren**

‘Je moet natuurlijk kunnen plannen en organiseren.’ Er is altijd gebrek aan tijd en de onderwijstaken zitten in een strak rooster, dus het is zaak om bijvoorbeeld bijtijds goede afspraken te maken voor besprekingen met mede-onderzoekers, voor het interviewen of observeren van leerlingen of collega’s, voor een bijeenkomst met ‘critical friends.’ En voorafgaand aan die afspraken moet de voorbereiding gedaan zijn.

- **Communiceren, goed formuleren, presenteren**

‘... want je moet alles uitdragen anders doe je het voor niks.’

‘Maar ook binnen je werkgroepje, moet je kunnen verwoorden waar je mee bezig bent.’ ‘Helder formuleren, je moet taalvaardig zijn. Want formuleren van vragen is het lastigste wat er is.’

‘Communicatief met anderen erover kunnen spreken, je moet je dingen ook wel kunnen presenteren, niet alleen omdat anderen dat aardig vinden, maar omdat het jezelf ook helpt.’

- **Abstract en systematisch denken**

‘... want wat wij zelden tot nooit doen is conceptualiseren. Wij hebben een praktijkprobleem en we bedenken daar een oplossing bij en die zoeken we bij collega’s of bij onszelf of in de methode. Maar we vergeten daarbij dat er theorieën gevormd zijn ...’
‘Ja, theoretisering. Ik denk dat dat iets is wat we met z’n allen moeten leren.’
‘Het begint natuurlijk met zo’n helikopterview ...’

- **Creativiteit**

Onderzoek vereist ook creativiteit om oplossingen te zoeken. Dat geldt in alle fasen van het praktijkonderzoek, vanaf het exploreren van het probleem en erbij betrekken van belanghebbenden tot en met het effectief onder de aandacht brengen bij anderen.

‘Creatief denken vind ik nog het lastigste.’

- **Reflecteren**

Het lijkt eenvoudig: nadenken doet toch iedere docent?

‘Ik vind dat eigenlijk nogal een grote term voor iets dat je redelijk standaard doet als docent. Als je een goede docent bent dan denk je altijd na over goh wat ging er goed en wat ging er niet zo goed.’

Bij praktijkonderzoek gaat reflecteren over meer dan de eigen indrukken van wat (niet) goed ging. Reflecteren betreft hier het systematisch en gezamenlijk nadenken in en over alle fasen van het onderzoek en over gegevens die op basis van een vraag zijn verzameld. Een lerarenopleider merkt op dat studenten hun reflectie niet met theorie verbinden en *‘dat reflecteren dat ik dan zie van mijn studenten, dat vind ik zelf heel oppervlakkig. Dat gaat nog heel erg over: dit is de situatie, wat is er aan de hand, wat deed ik, wat gebeurde er. Maar niet: wat zeggen anderen daarover en welke betekenis geef ik daar vervolgens aan. Nu heb ik mijn beleving, de beleving van anderen en wat doe ik hier nou mee?’*

- **Specifieke kennis en vaardigheden voor het doen van onderzoek.**

‘We kunnen allemaal een onderzoekende houding hebben, maar je hebt dan ook de vaardigheden nodig.’

‘... onderzoekstechnieken. Het is echt een vak. Daar moet je cursussen voor volgen. Je moet het doen.’

De geïnterviewden beseffen dat het gaat om iets meer dan ‘een onderzoekende houding’: je moet ook de bijhorende kennis en vaardigheden verwerven.

Daarvoor kun je bijvoorbeeld een cursus volgen, maar daarna komt pas het echte werk: ‘je moet het doen’ – dan leer je het pas echt.

De specifieke, technische onderzoekscompetenties betreffen alle componenten van praktijkonderzoek, zoals besproken in hoofdstuk 2 en zoals uitgebreid terug te vinden in de diverse boeken zoals hiervoor genoemd.

7.3.3 Persoonlijke kwaliteiten

Een scherpe scheidslijn tussen professionele en persoonlijke kwaliteiten is niet te trekken. De uitspraken die we als ‘persoonlijke kwaliteiten’ hebben gecategoriseerd zijn nog wat breder dan de professionele – en ze laten vaak zien hoe onderwijsgevenden omgaan met of ingaan tegen de beperkingen van de onderwijspraktijk. Om welke persoonlijke kwaliteiten gaat het en welke uitspraken uit de interviews illustreerden die persoonlijke kwaliteiten?

- **Motivatie, enthousiasme**

‘Ik heb er nooit faciliteiten voor gekregen. Maar ja, het is gewoon leuk, sommige dingen zijn ook gewoon heel leuk om te doen.’

‘Ja, ... je moet er tijd in willen steken.’

De motivatie en het enthousiasme compenseren het vaak ontbreken van voldoende faciliteiten. Ook als er wel tijd beschikbaar wordt gesteld, blijken praktijkonderzoekers vaak toch meer tijd aan hun onderzoek te besteden dan ze tevoren hadden gedacht. Dit hangt ook samen met hun motivatie.

‘Nou ik denk de belangrijkste, ik weet niet of dat een competentie is, maar gewoon de wil om het te doen. Ik denk dat dat het belangrijkste is.’

‘Het begint niet met onderzoek, dat is het verschil met academisch onderzoek waarbij het onderzoek een doel op zichzelf is. Het gaat erom je wilt professioneel handelen, je loopt tegen dingen aan. Dat is de drijfveer.’

- **Nieuwsgierig en onbevooroordeeld zijn**

‘Je moet openstaan voor je bevindingen en niet van te voren al gaan bedenken: dit moet eruit komen.’

Het is verleidelijk om onderzoek te doen ter bevestiging van eigen ideeën en verwachtingen, maar dat is nu juist het omgekeerde van wat een onderzoeker moet doen.

‘Ik ben nieuwsgierig, hoe zit dat nou en waarom denk jij anders dan ik? Niet om gelijk te

krijgen, dat moet je dus niet doen.'

'... ook met een gedisciplineerd oog kijken naar resultaten. Dus niet subjectief, maar denken van ja, dit is het resultaat.'

Echt, onbevooroordeeld nieuwsgierig zijn hangt ook samen met het volgende persoonlijke kenmerk.

- **Kritisch (durven) zijn**

Bij praktijkonderzoek moet je kritisch durven zijn ten opzichte van je collega's en schoolleiding, maar niet in de laatste plaats ook tegenover jezelf. Kritisch zijn over de gang van zaken op school en je eigen onderwijs is een aanleiding tot praktijkonderzoek. Tijdens het onderzoek moet je voor je collega's een 'kritische vriend' zijn en dat is geen gemakkelijke rol.

'Maar het allerbelangrijkste vind ik dat je ... voor jezelf leert kritisch te zijn naar dingen die gebeuren, bepaalde situaties die gebeuren in het onderwijs.'

- **Doorzettingsvermogen**

Bij het doen van praktijkonderzoek kan van alles misgaan of anders verlopen dan tevoren verwacht. Onderweg doemen problemen op, maar ook nieuwe ideeën. Deelnemers die enthousiast begonnen raken door allerlei factoren minder gemotiveerd. Allerlei praktische omstandigheden blijken flink roet in het eten te gooien. Het kan dan verleidelijk zijn om maar 'over te gaan op de orde van de dag' en maar weer 'gewoon aan het werk te gaan'.

'Je moet het doen, je moet je neus stoten, weer opnieuw beginnen.'

'Geduld ook, je moet ook geduld hebben.'

- **Durven delen, ook van dingen die misgaan**

Praktijkonderzoek is niet vrijblijvend. Het gaat over het eigen en gezamenlijk handelen. De resultaten kunnen soms anders uitpakken dan verwacht en teleurstellen. Ook kan het onderzoek zelf door allerlei oorzaken niet verlopen zoals had gemoeten. Als je dat buiten de communicatie houdt, kunnen anderen er niet van leren.

'Je moet het ook durven en willen verspreiden, met de mislukkingen daarbij ... want daar kunnen ook anderen tegenaan lopen.'

- **Stilstaan bij je eigen werk**

Het gaat hier niet om het kunnen reflecteren (zoals hierboven besproken), maar om het doorbreken van de gebruikelijke werkhouding. Leraren zijn doeners,

gewend om 'direct in de actie te schieten'. Als iets niet bevalt, dan ga je volgende keer iets anders doen. Onderzoek doen vraagt erom dat je de tijd neemt om na te denken wat er dan niet beviel, bij wie en waarom, vragen te stellen, te zoeken naar relevante informatie en gegevens te verzamelen om vermoedens te onderzoeken, en tijd te nemen om op basis van al die informatie te besluiten wat dan een beter alternatief zou kunnen zijn. Onderzoek heeft een ander tempo dan onderwijs en dat vereist aandacht om aan te wennen.

'Het begint er natuurlijk mee, met dit soort onderzoek, dat ik zeg van nou ik ga er even rustig naar kijken.'

'Kijk veel docenten ... zijn oplossingsgericht in plaats van onderzoeksgericht, ik denk dat daar wel een beetje spanning in zit.'

7.4 Leren praktijkonderzoek te doen

Het leren om praktijkonderzoek te doen is een vorm van professionalisering. Algemene principes van professionalisering in het onderwijs zijn ook hier van toepassing. Zie meer hierover in het hoofdstuk over de rol van leidinggevend. Er is een aantal keuzes bij het starten met praktijkonderzoek. Moet eerst een leertraject worden ingezet of kan direct worden begonnen? Welke externe hulp is er? Kun je ook interne hulp mobiliseren? Wie mag of moet meedoen? Klein beginnen of liever direct schoolbreed?

1. Eerst een afzonderlijk leertraject (cursus, opleiding, training) of leren tijdens het uitvoeren van praktijkonderzoek?

Het voordeel van een leertraject vooraf zou kunnen zijn dat onderwijs(leiding) geveenden daardoor kennis hebben gemaakt met praktijkonderzoek en zich beter voorbereid voelen om ermee aan het werk te gaan. In de praktijk weegt hier tegenop dat de directe verbinding met eigen werk veel minder gemakkelijk wordt gevoeld, een belangrijke voorwaarde voor effectieve professionalisering. De te investeren tijd kan daardoor ook snel als een (te groot) bezwaar worden gezien. Een leertraject dat direct is verbonden met de uitvoering van onderzoek naar eigen praktijkvragen is waarschijnlijk effectiever. Wel moet daarbij ruimte voor het leerproces worden bewaakt. In de bijeenkomsten kan bijvoorbeeld duidelijk onderscheid worden gemaakt tussen een gedeelte over praktijkonderzoek doen en het werken aan eigen project. Ten behoeve van het leren kan gebruik worden gemaakt van het werken aan verschillende projecten in een groep. Als bijvoorbeeld projecten vragen om een

verschillende keuze voor een onderzoeksbenadering en onderzoeksmethoden, kan het bespreken en uitwisselen van ervaringen ertoe leiden dat de deelnemers niet alleen hun eigen benadering en methoden leren kennen.

2. *Welke externe begeleiding of ondersteuning te kiezen ten behoeve van het leren doen van praktijkonderzoek?*

Zeker in het begin is het aan te bevelen om deskundige hulp van buiten in te roepen, maar daar zit ook wel een probleem. Waar vind je deskundigheid ten aanzien van praktijkonderzoek als professionele leerstrategie? In feite is die deskundigheid zich nog aan het ontwikkelen. Daarbij is ten eerste van belang dat de doelen en vereisten van *praktijkonderzoek duidelijk een eigen invulling* krijgen en niet als een vorm van wetenschappelijk onderzoek worden behandeld. Wetenschappelijk onderzoek heeft andere doelen en moet aan andere criteria voldoen. Het onduidelijk vermengen van wetenschappelijk onderzoek en praktijkonderzoek leidt tot frustratie bij alle betrokkenen en grote kans op een resultaat dat noch het een noch het ander is. Ten tweede zijn, naast inhoudelijke deskundigheid, *begeleidingsvaardigheden* nodig. Er moet helder informatie worden overgedragen maar ook moeten de deelnemende leraren en/of leidinggevendenden actief aan het werk worden gezet. Ten derde moet een externe begeleider voldoende inzicht en gevoeligheid hebben ten aanzien van de *context van onderwijsorganisaties*.

Bij het zoeken naar externe hulp kan worden gedacht aan: a) lectoraten bij lerarenopleidingen, b) de onderwijsondersteuning van onder andere landelijke pedagogische centra of c) wetenschappelijke onderzoekers met interesse in praktijkonderzoek.

- a) *Lectoraten in het hoger beroepsonderwijs* hebben tot taak om te helpen de kloof tussen wetenschap en praktijk te overbruggen en daardoor bij te dragen aan het professionele niveau van opleidingen en van het werkveld. Lectoraten bestaan uit een lector en een kenniskring. Van lectoren bij lerarenopleidingen en de docentonderzoekers uit hun kenniskring kan verwacht worden dat zij begrip hebben voor praktijkonderzoek als professionele leerstrategie, al worstelen ze ook nog vaak met het onderscheid tussen praktijkonderzoek en praktijkgericht wetenschappelijke onderzoek. De eerder genoemde boeken over praktijkonderzoek zijn vaak (mede) gebaseerd op het werk van lectoraten.
- b) *Medewerkers van landelijke pedagogische centra en vergelijkbare organisaties* staan in principe dichtbij de onderwijspraktijk. Hun taak is om materiaal en bijhorende nascholing voor scholen te ontwikkelen op basis van onderzoeksresultaten.

Traditioneel wordt hierbij gedacht in termen van het research & development (r&d) model: de wetenschap produceert kennis, die door de ondersteuners wordt vertaald in onderwijsmateriaal, dat door leraren wordt toegepast. Werken vanuit een r&d model kan verhinderen dat onderzoek als professionele leerstrategie van de betrokken leraren en opleiders zelf wordt gezien (van Veen e.a. 2010). Maar ook bij de onderwijsondersteunende organisaties zijn nieuwe ontwikkelingen gaande, onder andere gestimuleerd door betrokkenheid bij academische opleidingsscholen en andere innovaties. Zie bijvoorbeeld Kroon en Tordoir (2008).

- c) Wetenschappelijke onderzoekers met interesse in praktijkonderzoek, een scherp gevoel voor het verschil met hun eigen onderzoek en wellicht ervaring in het onderwijs kunnen ook interesse hebben om praktijkonderzoek te begeleiden. Er kunnen echter gemakkelijk belangentegenstellingen en onbegrip ontstaan als het doel van de onderzoeker is om wetenschappelijke output te leveren. Veel onderzoeksprojecten die samen met of (deels) door leraren en opleiders worden gedaan, hebben uiteindelijk toch het wetenschappelijke resultaat als doel. Zie bijvoorbeeld Meijer et al (2010). Ook van het deelnemen in wetenschappelijk onderzoek kunnen leraren en opleiders natuurlijk iets leren, maar het gaat dan niet over het zelf leren uitvoeren van praktijkonderzoek. Wetenschappelijke onderzoekers passen wetenschappelijke criteria toe en dat zijn andere criteria dan die gelden voor praktijkonderzoek (zie ook hoofdstuk 2). Het gevaar bestaat dat leraren en opleiders hun praktijkonderzoek gaan opzetten volgens de wetenschappelijke methodes, die daar niet voor bedoeld en niet geschikt voor zijn. Kortom: het is noodzakelijk om goed te bespreken wat van deskundige hulp wordt verwacht. Welke activiteiten worden verwacht van zowel de deskundige als de verschillende deelnemers? Welke resultaten worden nagestreefd? Wat moet er worden bereikt? Wat is de toetssteen voor een geslaagde samenwerking?

3. *Is er ook interne hulp of ondersteuning te mobiliseren?*

Niet alleen extern, ook intern zijn talent en expertise te vinden die goed kunnen worden ingezet bij het gezamenlijk (van elkaar leren) doen van praktijkonderzoek. Het is raadzaam om het aanwezige talent in te zetten bij het gezamenlijk verder opbouwen van expertise in de school of opleiding. Een paar voorbeelden. Een leraar maatschappijleer is misschien goed in – trainen voor – het stellen van open vragen bij interviews. Een leraar wiskunde is misschien geïnteresseerd in het – helpen – analyseren, interpreteren en overzichtelijk presenteren van de verzamelde cijfers.

Een medewerker kwaliteitszorg kan – helpen om – trends in de cijfers te leren zien en relevante cijfers aanleveren (Schildkamp, 2012). De ene leraar is goed in het kritisch vragen blijven stellen, de ander in het vinden van creatieve manieren om leerlingen in het onderzoek te betrekken. Het gaat erom te herkennen welke competenties al deel uitmaken van de normale beroepsuitoefening.

Dat geldt ook voor lerarenopleidingen. Daar kan een goede aanpak zijn om te bekijken hoe een onderzoeksleerlijn (gedeeltelijk) al aanwezig is in de bestaande onderdelen van de opleiding. Docenten – en dus ook de studenten – zijn zich daar niet altijd van bewust, met als gevolg dat beide partijen denken dat onderzoek iets volledig nieuws is en een vreemde eend in de opleiding. Maar dat is niet het geval. Studenten leren bijvoorbeeld om literatuur over een onderwerp te verzamelen, om leerstof samen te vatten en lessen te ontwikkelen, ze leren presenteren, ze leren leerlingen observeren en gesprekjes met leerlingen te voeren – en dat zijn allemaal activiteiten die ook bij praktijkonderzoek te pas komen. Als opleiders zich bewust worden van hun bijdrage in een onderzoeksleerlijn voor studenten, wordt ook duidelijk welke onderdelen van praktijkonderzoek zij zelf in hun repertoire hebben en mogelijk met collega's kunnen delen.

Door elkaars expertise aan te spreken wordt het enthousiasme vergroot en dat is belangrijk om gezamenlijk expertise voor praktijkonderzoek op te bouwen. Tegelijk is het niet de bedoeling om hier te suggereren dat praktijkonderzoek simpel is, de nodige competenties er eigenlijk wel zijn en er dus niet meer zoveel hoeft te worden bijgeleerd. Het is wel degelijk nodig om tijd te besteden aan het leren doen van praktijkonderzoek.

4. *Wie participeert? Vrijwillige deelname of verplicht meedoen? In een heterogene of homogene groep?*

Op sommige scholen is het een individuele leraar of een klein groepje leraren die bijvoorbeeld door het volgen van een masteropleiding beginnen met praktijkonderzoek. In de opleiding is dat onderzoek een verplicht onderdeel, maar deze ervaring kan ook inspireren tot zoeken naar vervolgmogelijkheden om door praktijkonderzoek bij te dragen aan de kwaliteit van het eigen en gezamenlijk onderwijs in de school. Op andere scholen wordt onderzoek door de directie geagendeerd. Dat is vaak het geval op scholen die zich als Academische Opleidingsschool (AOS) hebben aangemeld en in dat kader werken aan de vereisten zoals een onderzoeksprogramma en scholing van leraren voor het zelf uitvoeren van en studenten begeleiden bij praktijkonderzoek.

Hoe praktijkonderzoek op een school ook start, gezien vanuit de principes van effectieve professionalisering is belangrijk dat deelnemers kunnen werken aan hun *eigen onderwijsvragen* (Schildwacht, 2012; Veen et al, 2010). Domweg verplichten zal niet tot de gewenste resultaten leiden. Wel kunnen leidinggevenden leraren aanmoedigen, een leercultuur helpen creëren en een daarbij horende structuur (zie hoofdstuk over de rol van leidinggevenden). Aan eigen vragen werken betekent ook niet dat iedere individuele leraar zijn eigen gang kan gaan. Een ander belangrijk principe van effectieve professionalisering is *samenwerking met collega's*. Onderwijs wordt immers niet door één leraar gemaakt, maar door leraren gezamenlijk. Er kan geen sprake zijn van domweg verplichten, maar ook niet van uitsluitend vrijwilligheid, omdat leraren als professionals op hun werk (moeten) worden aangesproken. Ook voor het (leren) doen van praktijkonderzoek is het samen werken in een groep het meest productief.

Hoe moet die groep worden samengesteld? Leraren van eenzelfde vakgebied of juist gemengd? Alleen leraren met ruime ondervinding en/of ook beginners? Bestaande teams in de school of juist een groep samenstellen uit verschillende teams? Hier is niet echt een eenduidig antwoord op te geven. Ten eerste is van belang welk soort vragen onderzocht zullen gaan worden. Als talentdocenten specifiek op zoek zijn naar didactische werkvormen voor het onderwijs in vreemde talen ligt het niet voor de hand om daar de leraar gymnastiek en wiskunde bij te zetten. Maar als een motivatieprobleem in een bepaalde klas of jaarlaag wordt geconstateerd, kan het heel verhelderend zijn om met leraren van verschillende vakken samen te werken. Soms kan het moeilijk zijn om een bestaand team van vaste gewoontes af te brengen en is dat een reden om een meer heterogene groep samen te stellen. In het algemeen geldt dat heterogeniteit in een groep leidt tot meer verschillende inzichten en creativiteit in het vinden van alternatieven. Het is in elk geval de moeite om de *mogelijke voors en tegens van de samenstelling van een groep goed te overwegen*.

5. *Klein of groot beginnen?*

Zowel te klein als te groot beginnen brengen het gevaar mee dat praktijkonderzoek niet echt van de grond komt en dood bloedt. Bij een te klein begin vanwege het gevaar dat het initiatief te weinig bekendheid en navolging krijgt. Bij een te groot begin vanwege het gevaar dat waarschijnlijk teveel participanten alleen verplicht meedoen, de investering te bureaucratisch en te groot wordt om vol te houden en te hoge verwachtingen niet worden gerealiseerd, omdat nu eenmaal alle begin

moeilijk is.

Klein beginnen geeft de mogelijkheid van 'organisch' groeien, maar vereist aandacht van de leidinggevendenden om die groei te bevorderen en te faciliteren, onder andere door resultaten onder de aandacht te brengen en andere leraren/groepen in de school uit te nodigen met eigen ideeën te komen. Groot beginnen heeft als voordeel dat direct een langere termijn perspectief kan worden geschetst, bijvoorbeeld in een meerjarenplan, zodat deelnemers weten dat ze iets kunnen opbouwen. In de meeste situaties zal het beste zijn om niet heel klein maar ook niet direct schoolbreed te starten.

Het belangrijkste is om praktijkonderzoek van begin af aan te koppelen aan activiteiten in de onderwijs- of opleidingspraktijk en ook een structurele plaats te geven bijvoorbeeld als onderdeel van professionalisering, een innovatiestrategie, een schoolplan, teamplannen, kwaliteitszorg. Het gaat om een perspectief waarbij praktijkonderzoek kan worden ontwikkeld tot een vast onderdeel van de beroepsuitoefening in het onderwijs. Zo'n ontwikkeling heeft tijd en aandacht nodig. Of er nu op kleiner of groter schaal wordt gestart, het (leren) doen van praktijkonderzoek moet een *onderwerp van het beleid* van de school of opleiding zijn. (Zie ook het hoofdstuk over de rol van leidinggevendenden).

Verwacht daarbij niet dat praktijkonderzoek direct soepel verloopt: alle begin is moeilijk. Iets doen leer je door herhaald ervaring opdoen. En iets samen doen, zoals praktijkonderzoek, leer je door herhaald gezamenlijk ervaringen op te doen en die met elkaar te bespreken. In het onderwijs weten we dat herhaling nodig is om het geleerde te laten beklijven. Dat wordt wel toegepast op leerlingen en studenten, maar wordt soms vergeten als het gaat om professionalisering van docenten. Eén keer doen is een begin, maar er is meer nodig voordat praktijkonderzoek een professionele leerstrategie in de school of opleiding is geworden. Volgende keren worden fouten en onhandigheden van de eerste keer vermeden, verlopen de diverse stappen gemakkelijker, worden nieuwe activiteiten uitgetoetst en weer nieuwe collega's betrokken. Leren door vallen en opstaan is onvermijdelijk, ook al is er deskundige hulp. Het is *voorbarig om na de eerste keer al te willen besluiten of praktijkonderzoek door onderwijs(leiding)gevendenden wel voldoende oplevert!* In het onderwijs weten we heel goed dat iets voor de eerste keer doen meer tijd kost dan later, als er routine is opgebouwd. Daarbij komt het hiervoor genoemde punt: onderzoek vraagt een ander tempo dan onderwijs. Leraren zijn doeners die gewend zijn om in het vaak hectische tempo van het onderwijs van het een naar het ander te rennen. Praktijkonderzoek vraagt om bezinning, afstand nemen, er eens echt voor gaan zitten. Dat is niet altijd

gemakkelijk. Praktijkonderzoek vraagt om het bestrijden van ongeduld, leren tijd nemen om eigen en gezamenlijk handelen kritisch te kunnen bekijken en verder te ontwikkelen.

Tot slot

Het zal duidelijk zijn dat het bij het leren doen van praktijkonderzoek niet alleen maar gaat om 'technieken' leren. Onderwijs is een morele onderneming, een interventie in het leven van leerlingen en studenten. Onderwijs(leiding)gevendenden dienen zich als professionals rekenschap te geven van de verantwoordelijkheid die dat met zich meebrengt (Biesta, 2009). Praktijkonderzoek is een werkwijze om het professionele handelen zo verantwoord mogelijk te realiseren – en dat handelen daarmee zo goed mogelijk te kunnen verantwoorden. Verbetering van eigen en gezamenlijk handelen is het doel van praktijkonderzoek en bij elk onderzoek is de centrale vraag steeds wat 'verbetering' in dat concrete geval inhoudt, voor wie en waarom.

Referenties

- Biesta, G.J.J. (2009). *Good Education: What it is and why we need it*. Inaugural lecture. www.ioe.stir.ac.uk/documents
- Bolhuis, S. & Kools, Q. (2011) *Praktijkonderzoek in de praktijk?* Presentatie bij de conferentie van de VELON, 15 maart 2011
- Gerritsma, A., de Haan, H., den Hollander, I., Mitschke, M. & van der Veen, Y. (2010). *Onderzoekvaardig in onderwijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Kools, Q. & Bolhuis, S. (2011). *How to integrate practitioner research into teachers' daily practice?* Presentation at the EAPRIL conference 2011, November 23-25, Nijmegen, The Netherlands
- Kroon, H. & Tordoir, A. (2008). Actieonderzoek maakt veranderingen duurzaam. In: Beek, S., Harink-Goossen, C., van Vreeswijk, S. & Zeegers, L. (redactie). *Onderzoek de school in!* Artikelen naar aanleiding van de conferentie. <http://www.vo-raad.nl/publicaties/brochures/reader-onderzoek-de-school-in>
- Meijer, P., Meirink, J., Lockhorst, D. & Oolbekkink-Marchand, H. (2010). (Leren) onderzoeken door docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën* 87(4), 232-252
- Ponte, P. (2007). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Derde druk. Soest: Nelissen
- Schildkamp, K. (2012). Opbrengstgericht werken: data-geïnformeerd onderwijs voor schoolverbetering. In: Zwart, R., van Veen, K. en Meirink, J. (redactie). *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten
- van der Donk, C. & van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Tweede druk. 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/Expertisecentrum Leren van Docenten

Intermezzo

Projectonderwijs: voor een deel of voor alle vakken in de propedeuse?

Sanneke Bolhuis

Interview met Véronique van de Reijt, (toen) docent scheikunde lerarenopleiding

Aanleiding

'Binnen de voltijd lerarenopleiding 2^e graads natuur- scheikunde en techniek waren we gestart met een vorm van geïntegreerd leren in het eerste leerjaar. We hadden één theoretisch vak, het practicum, vakdidactiek en flankerend onderwijs volledig op elkaar afgestemd en studenten kregen één overkoepelende vakdidactische eindopdracht. Daarnaast hielden de studenten elke periode 1 à 2 theoretische vakken die niet in verband stonden met het project. De ervaringen na één jaar waren erg positief. Dit bleek onder andere uit de periode-evaluatie: zowel de samenhang tussen de modules als de aansluiting op de beroepspraktijk waren verbeterd, terwijl de inhoudelijk overbodige overlap was verminderd. Studenten waren erg gemotiveerd om met de projecten aan de slag te gaan en ronden ze over het algemeen succesvol af. Wij waren dus ook enthousiast over het projectonderwijs en vroegen ons af of we niet alles in het projectonderwijs zouden onderbrengen.'

Praktijkonderzoek

Veronique en twee collega's brachten deze vraag in bij de nascholing voor opleiders die afstudeeronderzoek van masterstudenten begeleidden. Hun onderzoeksvraag werd: zijn er argumenten om ook de overgebleven losstaande theoretische vakken al dan niet te koppelen aan een met de beroepspraktijk samenhangend project? Na bespreking met collega's besloten ze om de tentamenresultaten en de vakbeleving van de theoretische vakken binnen en buiten het project met elkaar te vergelijken. Ze wilden weten of je eventuele verschillen kon verklaren door het verschil tussen projectonderwijs en het klassieke vakonderwijs of (ook) door andere factoren. De tentamenresultaten konden ze vergelijken, omdat de theoretische vakken op dezelfde manier, door middel van een kennistoets, werden getoetst. 'Uit de literatuur leerden we dat je vakbeleving in vier aspecten uiteen kunt leggen,

die alle vier samenhangen met hoe je onderwijs geeft: mate van plezier, angst en moeilijkheid, inzet en interesse, nut en relevantie. Een bestaande vragenlijst vakbeleving biologie voor leerlingen voortgezet onderwijs pasten we aan. We vergeleken de tentamens en namen de vragenlijst af onder twee jaarcohorten (12 en 19 studenten). Daarna hielden we interviews met zes studenten om hun mening te horen over onze vraag of de overgebleven theoretische vakken ook geïntegreerd zouden moeten worden. Voor het analyseren van de vragenlijstdata hielp collega Jos van wiskunde gelukkig.'

Uit de vergelijking van de tentamenresultaten en het 'meten' van de vakbeleving bleek dat er geen verschil was tussen een theoretisch vak binnen het project of buiten het project. Ook de interviews wezen dit uit. Studenten gaven aan de geïntegreerde projecten zeer te waarderen, maar ze vonden het ook fijn om even alleen te focussen op een bepaald vak.

Conclusie voor de opleiding

De uitkomsten van bovenstaand onderzoek zijn in het team natuurkunde-scheikunde-techniek uitvoerig besproken. 'We concludeerden dat we de mix van geïntegreerd projectonderwijs en losse vakken in elk geval voorlopig zo moesten houden. Dit praktijkonderzoek had dus geen verandering in de opleiding tot gevolg, maar wel hebben we nu een betere onderbouwing van wat we doen en waarom we het zo doen'

Terugblik

'Ik heb ontzettend veel geleerd van het zelf doen van praktijkonderzoek, zeker ook voor mijn rol als begeleider van studentonderzoek. In het begin vond ik het echt lastig om studenten goed te begeleiden, je doet dat niet zomaar. Zelf praktijkonderzoek leren doen helpt daarbij. In mijn vakgebied scheikunde is onderzoek echt heel anders, veel meer recht toe recht aan. Dit is op een bepaalde manier moeilijker. Ik dacht toen ook wel vaak 'wat moet ik hier nu mee'. Voor je werk als docent vind ik de werkwijze met praktijkonderzoek heel goed. We zouden daar nog serieuzer mee moeten omgaan als je, zoals wij hier doen, werkt met pilots als innovatiestrategie. Dat kun je eigenlijk alleen doen als je je doelstellingen helder formuleert en gedegen evalueert. Anders blijft het 'trial and error' en neem je te snel niet goed onderbouwde besluiten.'

Tips

- 'Bezint eer gij begint.' Een praktijkonderzoek kan je ook behoeden voor een niet noodzakelijke (verdere) verandering in je onderwijs.
- Bespreek de gewenste kwaliteit en inrichting van het onderwijs met je collega's en doe praktijkonderzoek samen.
- Als je praktijkonderzoek doet kan het je helpen om in de literatuur te zoeken naar bruikbare operationalisaties (in ons geval van vakbeleving) en vragenlijsten.
- Studentevaluaties zijn vaak standaard. Bevraag studenten ook eens mondeling over hoe zij het onderwijs ervaren. Het geeft onmisbare informatie vergeleken met alleen schriftelijke vragenlijsten.

Hoofdstuk 8 - Praktijkonderzoek door studenten in de lerarenopleiding

Karen Krol

8

8.1 Opleiden van onderzoekende leraren

“Waarom zou ik onderzoek moeten uitvoeren in mijn eigen klas of school, ik ben de opleiding gaan doen om leraar te worden, geen onderzoeker!” Uitspraken met een dergelijke strekking worden nog regelmatig gedaan door studenten aan lerarenopleidingen die aan het afstudeeronderzoek beginnen. Hoewel nut en noodzaak van het ontwikkelen van de onderzoekscompetentie (kennis hebben over onderzoek doen, beschikken over een onderzoekende houding, en onderzoeksvaardigheden hebben) bij leraren (in opleiding) niet meer ter discussie staat bij auteurs/onderzoekers die zich bezig houden met thema's als het opleiden en professionaliseren van leraren en schoolontwikkeling (zie ook hoofdstuk 2 'Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie' en hoofdstuk 7 'Praktijkonderzoek doen moet je leren'), wordt dit nut en deze noodzaak nog niet altijd zo ervaren door studenten van lerarenopleidingen. Oorzaken van de weerstand die studenten soms hebben tegen het leren uitvoeren van praktijkonderzoek lijken voort te vloeien uit ontwikkelingen die spelen in het veld: zowel binnen lerarenopleidingen als in scholen is men nog zoekend naar de plaats en vormgeving van praktijkonderzoek binnen het leraarschap.

In dit hoofdstuk wordt in paragraaf 8.2 en 8.3 ingegaan op de toegenomen aandacht voor praktijkonderzoek a) binnen de lerarenopleidingen zelf, en b) in samenwerkingsverbanden tussen lerarenopleidingen en het scholenveld (zogenaamde academische opleidingsscholen) waarbij ingegaan wordt op hoe deze ontwikkelingen aanzetten tot visieontwikkeling over de rol van praktijkonderzoek binnen het leraarschap. Na deze schets van de context waarbinnen studenten praktijkonderzoek leren doen, wordt in 8.4 ingegaan op de specifieke kenmerken van onderzoek door studenten als onderdeel van hun opleiding. Om te bewerkstelligen dat studenten een onderzoekende houding ontwikkelen en het uitvoeren van praktijkonderzoek gaan ervaren als een betekenisvolle professionele leerstrategie van een leraar (tijdens en na de opleiding), volgt in 8.5 een aantal uitgangspunten dat behulpzaam kan zijn bij de vormgeving van een 'leerlijn onderzoek'. Het hoofdstuk wordt in paragraaf 8.6 afgesloten met enkele noties over wat het vraagt van lerarenopleiders om een dergelijke leerlijn onderzoek uit te voeren.

8.2 Toegenomen aandacht voor kwaliteit van studentonderzoek binnen lerarenopleidingen

Voor de meeste studenten aan een lerarenopleiding geldt dat zij in het laatste jaar van de opleiding een praktijkonderzoek uitvoeren. Om te kunnen afstuderen dient de student behalve voor de vakmanschaps- en meesterschapsvakken, tenminste een voldoende te halen voor dit afstudeeronderzoek. De recente berichten over “weggegeven diploma's” binnen enkele HBO-instellingen hebben ertoe geleid dat de kwaliteit van het afstudeeronderzoek sterk aan aandacht heeft gewonnen, ook op de lerarenopleidingen. Het studentonderzoek is in toenemende mate onder een vergrootglas komen te liggen, mede omdat deze eindproducten een belangrijke rol spelen in de verantwoording door de opleiding over het realiseren van de beoogde eindkwalificaties richting de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie⁴.

De ervaren verantwoordingsdruk bij lerarenopleidingen biedt kansen voor nadere inbedding van praktijkonderzoek in het curriculum van de lerarenopleiding. Praktijkonderzoek door leraren in opleiding, en in het bijzonder de kwaliteit van het afstudeeronderzoek, staat op (en vaak bovenaan) de agenda. De vraag is niet meer *of* praktijkonderzoek door leraren van belang is, maar *hoe* we leraren in opleiding tot 'onderzoekende leraren' kunnen opleiden. De beantwoording van de hoe-vraag noopt opleidingen terug te gaan naar de basis en zich af te vragen welke visie zij hebben op de rol van praktijkonderzoek in relatie tot het leraarschap, en in het verlengde daarvan welke leerdoelen worden nagestreefd met het praktijkonderzoek door studenten.

Het ontwikkelen en delen van een visie op onderzoek in de lerarenopleiding is een ingewikkelde opdracht. Met welk doel zouden leraren in opleiding (en daarna als zittende leraar) praktijkonderzoek moeten uitvoeren? Om meer te weten te komen over het eigen handelen in de klas? Of om meer te leren over het vakgebied, een expert op je vakgebied te worden (en wat is dan je vakgebied)? Om meer te weten te komen over hoe (verschillende) leerlingen in de klas leren? Of om bij te dragen aan vragen die spelen in de schoolorganisatie in bredere zin? Om al deze doelen tegelijk te bereiken? En denken we hier verschillend over voor HBO bachelor- en masterstudenten? De onderliggende vraag lijkt die naar waar het primaat ligt als het gaat om wat het onderzoek voor wie moet opleveren: gaat het in eerste instantie om wat het

⁴ Met betrekking tot toetsing en gerealiseerde eindkwalificaties, standaard 16: De opleiding beschikt over een adequaat systeem van toetsing en toont aan dat de beoogde eindkwalificaties worden gerealiseerd.

praktijkonderzoek moet opleveren voor de student op korte en lange termijn, voor de context waarbinnen het onderzoek wordt uitgevoerd (de klas/school waar het onderzoek wordt uitgevoerd), of voor de opleiding? Verschillende lerarenopleidingen evenals opleiders van dezelfde opleiding kunnen deze vragen vanuit hun eigen referentiekaders op een geheel verschillende manier beantwoorden. Het komen tot een gedeelde visie op organisatieniveau vereist een jarenlange investering.

Een aangrijpingspunt bij het verhelderen van de visie binnen de lerarenopleiding kan worden gevonden in het bespreken van de vraag wat acceptabele onderzoeksthema's van leraren in opleiding zijn. Zo'n discussie kan een beeld geven van welke (mogelijk impliciete en verschillende) doelen worden nagestreefd door de verschillende belanghebbenden bij het onderzoek (student, school en opleiding). Een voorbeeld: Een bachelorstudent die tijdens een les geschiedenis merkt dat leerlingen moeite hebben geconcentreerd naar haar verhaal van 45 minuten te luisteren, wil graag onderzoek doen naar het verschil tussen doceren en zelfstandig werken op de taakbetrokkenheid van leerlingen. Het MT-lid van de school van deze student benadert haar met een onderzoeksvraag over het mentoraat in de onderbouw, aangezien uit een vorig onderzoek gebleken is dat veel mentoren vragen hebben over hoe dit mentoraat in te vullen. De opleiding laat de student weten dat het onderzoek bij voorkeur over oriëntatiekennis moet gaan, aangezien dit een hot topic is binnen het vakgebied (en daar mogelijk een mooie praktijkpublicatie uit voort kan komen). In dit voorbeeld wordt duidelijk hoe school en opleiding vanuit hun eigen belangen en opvattingen over waar praktijkonderzoek door studenten aan zou moeten bijdragen, sturing geven aan het onderzoeksthema van de student. Uitwisseling binnen lerarenopleidingen over waar praktijkonderzoek door studenten aan moet bijdragen lijkt noodzakelijk om tot een meer gedeelde visie op praktijkonderzoek in relatie tot het leraarschap te komen. Het belang van eigenaarschap van de student over het eigen onderzoek dient in deze uitwisseling zeker aan de orde te komen. Als de student zich slechts in beperkte mate eigenaar voelt van het praktijkonderzoek dat hij in het kader van de opleiding moet uitvoeren, is het de vraag of de student de waarde van praktijkonderzoek voor de eigen beroepsuitoefening ten volle heeft kunnen ervaren.

Wanneer de visie op praktijkonderzoek door studenten en daaruit voortvloeiende leerdoelen verhelderd zijn, is de vraag hoe studenten naar deze doelen begeleid kunnen worden en wat dit vraagt van lerarenopleiders. Het doordenken en uitwerken van een leerlijn is hierbij behulpzaam (zie ook 8.5). Bij het ontwerpen van het curriculum is het belangrijk dat er direct wordt nagedacht over de manier van beoordelen. De

kwaliteit van de beoordeling weegt zwaar en stelt lerarenopleidingen voor de nodige vraagstukken: Wie beoordeelt of beoordelen het studentonderzoek? Kan de beoordeling uitgevoerd worden door de begeleider van het afstudeeronderzoek of moeten begeleiding en beoordeling gescheiden zijn? Welke criteria hanteren we om vast te stellen of de leerdoelen bereikt zijn (betreft dit dezelfde criteria als die gelden voor wetenschappelijk onderzoek en/of ligt de nadruk op andere aspecten)? Hoe realiseren we dat beoordelaars bij hetzelfde onderzoek tot een eensluidende beoordeling komen? Dergelijke vragen zijn ingegeven vanuit de wens om zorg te dragen voor de door de opleiding geboden onderwijskwaliteit en de noodzaak tot het verantwoorden van die kwaliteit.

8.3 Opkomst academische opleidingsscholen

Niet alleen binnen de lerarenopleidingen maar ook binnen het scholenveld is praktijkonderzoek het afgelopen decennium op de agenda komen te staan. In die periode heeft de overheid scholen en lerarenopleidingen gestimuleerd om samen te gaan werken in zogenaamde academische opleidingsscholen. In deze academische opleidingsscholen worden het opleiden van leraren, het uitvoeren van praktijkonderzoek en het bevorderen van schoolontwikkeling en innovatie met elkaar verbonden. De laatste jaren hebben de partners in de academische opleidingsscholen in dit kader onderzoeksagenda's ontwikkeld en hebben de scholen in het verlengde hiervan onderzoeksthema's geformuleerd in aansluiting op hun eigen onderwijsvisie. Zittende docenten van academische opleidingsscholen worden gefaciliteerd om praktijkonderzoek uit te (leren) voeren. Soms gebeurt dat onderzoeken samen met studenten, onder begeleiding van een opleider of onderzoeker. De onderzoeksthema's kennen een grote verscheidenheid en komen voort uit vragen die leven in de schoolorganisatie, zoals 'hoe realiseren we een betere doorstroom tussen onder- en bovenbouw?', 'hoe zorgen we ervoor dat de we de eindexamenresultaten op peil brengen voor vakgebied x?' of 'hoe richten we de lessen in op het leerplein?' Dergelijke vragen komen veelal voort uit problemen waar docenten, vakgroepen/team en middenmanagement in de eigen praktijk mee te maken hebben. Het onderzoeken van dit type vragen is daarom betekenisvol voor de betrokkenen in de schoolorganisatie, aangezien problemen nader worden verkend, en oplossingen kunnen worden gevonden die bruikbaar zijn om het onderwijs aan leerlingen te verbeteren, en de zorg voor kwaliteit binnen de schoolorganisatie te versterken. De vraag is of het ook altijd de meest prangende vragen zijn voor studenten.

De context van de academische opleidingsschool kan studenten een rijke leeromgeving bieden waarin onderzoeken en verbeteren van de eigen praktijk hand in hand gaan, of anders verwoord, waar praktijkonderzoek wordt ingezet als professionele leerstrategie gericht op het verbeteren van het onderwijs en het leren van leerlingen. Voor studenten kan het uitvoeren van het praktijkonderzoek in een dergelijke leeromgeving het onderzoek betekenisvoller maken. Door te zien hoe en waarom docenten in de school onderzoek naar de eigen praktijk doen, krijgen studenten een beeld van onderzoek als onderdeel van de beroepsuitoefening. Nog betekenisvoller is het als studenten samen met andere docenten, binnen een gedeelde context, aan een gedeeld probleem kunnen werken, of onder begeleiding van een docent aan hun eigen probleem.

Het creëren van zo'n ideale onderzoekende cultuur in de academische opleidingsscholen is echter een complexe aangelegenheid en vereist naast een ander personeelsbeleid en een interne professionaliseringsslag een vergaande samenwerking en afstemming tussen betrokken scholen en lerarenopleidingen. Hoewel binnen de academische opleidingsscholen dus kansen liggen voor het opleiden van *onderzoekende* (toekomstige) docenten, ligt er vooralsnog een aantal uitdagingen met betrekking tot de samenwerking en afstemming tussen scholen en lerarenopleidingen waar het gaat om het praktijkonderzoek door studenten.

Een voorwaarde voor het tot stand brengen van een effectieve samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen is het nastreven van een gezamenlijk doel. Dit impliceert dat de visie van scholen en lerarenopleidingen op de rol van onderzoek in het leraarschap in grote lijnen overeen komen en dat elke partij vanuit de gedeelde visie op de rol die onderzoek in de school moet hebben, verantwoordelijkheid neemt om dit doel te bereiken. Als we kijken naar de vormgeving van het onderzoek binnen academische opleidingsscholen, laat de huidige praktijk zien dat scholen en lerarenopleidingen wel op papier (uitgewerkt in diverse dieptepilot- en verankeringsaanvragen) een gemeenschappelijk doel voor ogen hebben, maar nog zoekend zijn naar ieders taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden in de daadwerkelijke uitvoering van de samenwerking. Het creëren van een onderzoekende cultuur kost tijd en vraagt om een meerjareninvestering van betrokken partijen en om continuïteit van personeel in de betrokken scholen en lerarenopleidingen. Scholen die onderdeel uitmaken van een academische opleidingsschool bevinden zich in verschillende ontwikkelingsfasen, wat betekent dat de mate waarin een onderzoekende cultuur gerealiseerd is, van school tot school verschilt.

Voor studenten die onderzoek doen binnen een academische opleidingsschool betekent dit dat zij voor begeleiding van het onderzoek vaak nog grotendeels afhankelijk zijn van de lerarenopleiding. In deze ontwikkelingsfase van de academische opleidingsschool is er vooral sprake van een verplaatsing van een deel van het curriculum (met betrekking tot stage en onderzoek) naar de *locatie* van de school. Opleiders van lerarenopleidingen verzorgen in deze situatie onderzoekbegeleiding voor studenten op de locatie van de school. Hoewel onderzoeksdocenten aangesteld binnen de school een belangrijke rol zouden kunnen spelen in de begeleiding van studenten bij onderzoek, is deze rol nog niet vanzelfsprekend. Vaak is bovendien de infrastructuur nog onvoldoende ingericht om onderzoeksdocenten en studenten daadwerkelijk met elkaar in contact te brengen.

In de onderlinge verdeling van verantwoordelijkheden tussen de scholen en de opleiding is de (eind)beoordeling van het studentonderzoek een discussiepunt. Zoals in paragraaf 8.2 aan de orde gesteld, geldt voor de lerarenopleidingen dat zij zorg moeten kunnen dragen voor de eigen kwaliteit en dat zij eindverantwoordelijk zijn voor de realisatie van de beoogde eindkwalificatie van de student. Ook binnen de academische opleidingsschool blijft dit gegeven overeind. De opleiding heeft daardoor de neiging ook de regie te willen voeren over de uitvoering van het curriculum dat tot deze eindkwalificatie moet leiden. Het delen van deze verantwoordelijkheid met de school stelt de samenwerkingspartners in academische opleidingsscholen voor vragen met betrekking tot begeleiden en beoordelen: onder welke condities kan welk deel van de begeleiding van onderzoek wellicht overgedragen worden aan de school, hoe kunnen school en lerarenopleiding efficiënt samenwerken bij de begeleiding van het onderzoek van studenten, en op welke wijze kan de school een rol spelen in de beoordeling van het onderzoek?

In de afstemming tussen school en lerarenopleiding gaat het, zoals hierboven al genoemd, ook om de onderwerpkeuze van studentonderzoek. School en lerarenopleiding oefenen elk vanuit de eigen visie invloed uit op de onderwerpkeuze van het studentonderzoek. Op academische opleidingsscholen gebeurt dit via de geformuleerde onderzoeksagenda, die richting geeft aan schoolontwikkeling en thema's behelst die direct bijdragen aan vragen die leven op klas- en schoolniveau. Studenten die op een academische opleidingsschool onderzoek uitvoeren, worden geacht hun onderwerp aan te laten sluiten bij deze onderzoeksagenda en dragen op deze manier met hun onderzoek bij aan vraagstukken die leven op de school. Opleidingen oefenen met de eisen die zij stellen aan het studentonderzoek ook

invloed uit op de onderwerpkeuze van de student. Deze eisen komen voort vanuit de verantwoordelijkheid van de opleiding tot kwalificeren, en worden tevens vorm gegeven vanuit de visie op onderzoek in relatie tot het leraarschap van de betreffende lerarenopleiding. Zo kan het zijn dat het onderzoek betrekking moet hebben op het eigen handelen van de student (actieonderzoek), of op een bepaald thema (ingegeven vanuit het vakgebied), of beide. In de praktijk is het soms aan de student om met het onderzoek tegemoet te komen aan enerzijds de verwachtingen die de school heeft in aansluiting op de onderzoeksagenda en anderzijds de eisen die gesteld worden vanuit de opleiding. Het is de vraag hoe wenselijk het is om de student de brug te laten slaan tussen de wensen/eisen vanuit de school en de lerarenopleiding, en in welke mate een dergelijke situatie bijdraagt aan het eigenaarschap van de student over het eigen onderzoek.

8.4 Kenmerken van onderzoek door studenten

Studenten aan lerarenopleidingen kunnen grofweg onderscheiden worden in drie groepen: 1. HBO-bachelorstudenten (studenten die de Pabo of een tweedegraads lerarenopleiding volgen), 2. HBO-masterstudenten (studenten die een tweedegraads bevoegdheid hebben en de opleiding volgen voor de eerstegraads bevoegdheid) en 3. studenten die een universitaire master hebben afgerond en de eenjarige universitaire lerarenopleiding volgen voor de eerstegraads bevoegdheid. Studenten leren onderzoek doen als onderdeel van hun opleiding, en voeren het afstudeeronderzoek meestal uit in de (academische opleidings)school waar zij stage lopen of werken. Omdat studenten het praktijkonderzoek uitvoeren in het kader van hun opleiding, wijkt het op een aantal punten af van praktijkonderzoek zoals uitgevoerd door leraren en opleiders. Zo zijn studenten vaak tijdelijk op de school en hebben zij een andere positie in de school dan zittende docenten. Daarnaast wordt het onderzoek van studenten beoordeeld.

Studenten van de Pabo en de tweedegraads lerarenopleidingen (HBO-bachelors) voeren meestal in het laatste jaar van de lerarenopleiding een praktijkonderzoek uit op de school waar zij stage lopen. Voor met name deze groep studenten geldt een aantal specifieke kenmerken die de uitvoering van het praktijkonderzoek beïnvloeden. Zo zijn zij over het algemeen voor een beperkte periode op de school, aangezien zij meestal geen aanstelling hebben maar hun LIO-stage en het afstudeeronderzoek combineren. Voor de uitvoering van het onderzoek betekent

dit dat het onderzoek binnen een schooljaar afgerond dient te worden. Bij het formuleren van de onderzoeksvragen is het dus noodzakelijk dat deze zodanig afgebakend zijn, dat de student ze binnen een schooljaar kan beantwoorden. Overigens dient het onderzoek ook weer niet te klein te zijn en moeten alle fasen van de onderzoekscyclus doorlopen kunnen worden om aan de leerdoelen van de opleiding te kunnen voldoen (zie ook paragraaf 8.5).

De tijdelijke aanwezigheid op de school maakt ook dat het voor deze HBO-bachelorstudenten moeilijker is om verantwoord rekening te houden met de positie van alle betrokkenen omdat zij nog onvoldoende inzicht hebben in het reilen en zeilen op de school en omdat de relaties met collega's, ouders, directie en leerlingen voor een relatief korte periode worden aangegaan. Voor de uitvoering van het onderzoek kan dit betekenen dat zij minder makkelijk toegang hebben tot relevante bronnen. Het interviewen van een naaste collega kan ook voor een ervaren docent spannend zijn, echter het benaderen van een collega die je al jaren kent is voor een zittende docent eenvoudig, terwijl dit voor een student als barrière gevoeld kan worden. De student is immers in het kader van de opleiding (stage) nog bezig met het leren omgaan met leerlingen (hoe handhaaf ik me in de klas?), ouders (hoe benader en betrek ik ouders?), collega's (hoe werk ik samen met mijn collega's?) en leidinggevend (hoe positioneer ik mij binnen de school en hoe beoordeelt mijn leidinggevende mij?).

Ook verschilt de ontwikkelingsfase van een HBO-bachelorstudent van die van een zittende docent en ligt de focus van een bachelorstudent over het algemeen meer op basale leraarsvaardigheden en op het eigen handelen in de eigen klassen en minder op thema's die boven het klasniveau uitstijgen. Voor HBO-masterstudenten, die vaak al een aanstelling hebben op de school waar ze het onderzoek uitvoeren, is dit aspect minder aan de orde. Masterstudenten zijn daar in veel gevallen meer ervaren leraren. Aangezien zij in elk geval een tweedegraads bevoegdheid hebben, mag verondersteld worden dat zij de basale leraarsvaardigheden beheersen. Ook zijn zij als docent, collega en team/vakgroeplid bekend in de school, kennen de leerlingen en ouders vaak al jaren en hebben zij zicht op thema's die in bredere zin spelen in de school. Als zij het reguliere masterprogramma binnen de vastgestelde tijd willen afronden, geldt voor hen net als voor bachelorstudenten dat het onderzoek voldoende afgebakend dient te zijn om het binnen het jaar af te kunnen ronden.

Een laatste kenmerk van onderzoek door studenten betreft de beoordeling. Hoewel

onderzoek dat wordt uitgevoerd door zittende docenten ook aan kwaliteitscriteria dient te voldoen, is niet automatisch sprake van een externe beoordeling van het onderzoek. Bij praktijkonderzoek door zittende docenten zal de nadruk liggen op de bruikbaarheid van de resultaten voor de eigen klas- of schoolpraktijk: hebben de resultaten voldoende informatie opgeleverd om onze onderzoeksvraag te beantwoorden en onze praktijken te verbeteren? Bij het praktijkonderzoek dat wordt uitgevoerd door studenten is behalve de bruikbaarheid voor de eigen praktijk ook relevant dat de student aan de hand van een onderzoeksverslag voor de opleiding kan aantonen over de in de leerdoelen beoogde professionele en specifieke kennis, vaardigheden en houdingen te beschikken.

8.5 Onderzoek in het curriculum van de lerarenopleiding

In 2002 schreef Ponte nog dat in de Nederlandse lerarenopleidingen weinig tijd werd ingeruimd voor het leren doen van onderzoek. Verschillende maatschappelijke ontwikkelingen hebben ertoe bijgedragen dat praktijkonderzoek in de afgelopen tien jaar een belangrijker aandeel heeft gekregen in het curriculum van de lerarenopleiding en binnen scholen. Er zijn tal van boeken geschreven over hoe praktijk(gericht) onderzoek uitgevoerd kan worden (zie bijvoorbeeld Kallenberg et al. 2007, Ponte 2012, Van der Donk en Van Lanen, 2009) die behulpzaam zijn om studenten praktijkonderzoek te leren doen. In deze boeken wordt uiteen gezet wat praktijk(gericht) onderzoek is en welke fases studenten/docenten dienen te doorlopen tijdens hun onderzoek. De praktijk leert echter dat kennis over hoe je praktijkonderzoek uitvoert, en het eenmalig doorlopen van de onderzoeksproces er niet direct toe leidt dat studenten het onderzoek als een natuurlijk onderdeel van het leraarsberoep ervaren. Immers, de kans dat ze op hun (stage)school hebben gezien of meegemaakt dat praktijkonderzoek onderdeel uitmaakt van het leraarsberoep, is op dit moment nog niet zo groot. Uit een onderzoek uitgevoerd onder 146 studenten van verschillende lerarenopleidingen van Fontys Leraren Opleiding Tilburg, bleek dat studenten nogal van mening verschilden over de vraag of ze na de opleiding in de praktijk onderzoek zullen gaan doen om problemen op te lossen. 69% van de studenten was het eens met de stelling dat het doen van onderzoek hoort bij het leraarsberoep. De meeste studenten zagen onderzoek als een goede manier om zichzelf te professionaliseren (Kools, 2010). In deze paragraaf worden randvoorwaarden, vorm en uitgangspunten uitgewerkt van een curriculum dat bij moet dragen aan het leren uitvoeren van praktijkonderzoek als natuurlijk onderdeel van het leraarsberoep.

De randvoorwaarden

Bij de ontwikkeling van een curriculum dient rekening te worden gehouden met een aantal extern geformuleerde randvoorwaarden. Deze randvoorwaarden zeggen iets over de doelen die aan het eind van de opleiding bereikt moeten zijn (het 'wat'). Zo geven de Dublin Descriptoren (2010) een globale beschrijving van het eindniveau van de graden van Bachelor, Master en Doctor op de aspecten kennis en inzicht, het toepassen van kennis en inzicht, oordeelsvorming, communicatie en leervaardigheden. Uit elk van deze aspecten komt het belang naar voren dat gehecht wordt aan een onderzoekende houding en onderzoeksvaardigheden voor professionals op bachelor- en mastersniveau, en dus ook voor leraren. Zo impliceert het aspect kennis en inzicht op bachelorniveau dat een bachelor kan handelen op basis van verworven kennis en inzicht met ondersteuning van gespecialiseerde handboeken, en dat de bachelor deze kennis en inzichten ook up to date kan houden. De bachelor moet dus relevante literatuur kunnen vinden, lezen en interpreteren en op basis van deze literatuur zijn eigen handelen kunnen aanpassen op basis van nieuwe kennis (toepassen van kennis en inzichten). Voorts is de bachelor in staat om relevante gegevens te verzamelen en interpreteren met het doel een oordeel te vormen dat mede gebaseerd is op het afwegen van relevante schoolmaatschappelijke, wetenschappelijke of ethische aspecten. De bachelor moet in staat zijn om verzamelde informatie, ideeën en oplossingen over te brengen op een publiek bestaande uit specialisten of niet-specialisten (communicatie) en leervaardigheden bezitten die noodzakelijk zijn om een vervolgstudie die een hoog niveau van autonomie veronderstelt aan te gaan. De nadruk bij de graad van Master ligt op het leveren van een originele bijdrage aan het ontwikkelen en toepassen van ideeën binnen een bredere context dan het eigen vakgebied, waarbij de master in staat is te oordelen op basis van beperkte of onvolledige informatie. Voorts kan de master conclusies onderbouwen en overbrengen op een publiek van specialisten en niet-specialisten en een vervolgstudie aangaan met een grotendeels zelfgestuurd karakter.

Een tweede randvoorwaarde waaraan het curriculum voor de tweedegraads lerarenopleidingen moet voldoen is te vinden in de generieke kennisbasis voor deze opleidingen (2011), waarin een specifieke beschrijving te vinden is van de 'conceptuele bagage' van het beroepsdeel waarover een startbekwame docent zou moeten beschikken (het 'meesterschap'). Volgens deze kennisbasis is de startbekwame docent in staat om praktijkonderzoek en (onderwijskundig) ontwerp- en onderzoek uit te voeren (p.55). De docent kan onderzoekbare vraagstellingen formuleren, kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethoden hanteren, instrumenten ontwikkelen en

inzetten voor dataverzameling en de gegevens verwerken. Ook kan de docent de verzamelde gegevens interpreteren, conclusies trekken en de resultaten presenteren. De beoogde kennis, houding en vaardigheden worden geschaard onder het kopje 'professionele docent', waaronder ook zaken vallen die te maken hebben met onderwijsinnovatie en teamgericht werken, en onderwijsvisie. Van de professionele docent wordt verwacht dat hij zijn verantwoordelijkheid neemt voor zijn eigen professionele ontwikkeling en dat hij zijn opvattingen over het leraarschap en zijn bekwaamheid onderzoekt, expliciteert en ontwikkelt. Dit vergt zowel bekwaamheden als een onderzoekende houding van de leraar. Een professionele docent is niet alleen op zijn eigen ontwikkeling gericht, maar werkt samen met collega's aan onderwijsontwikkeling (zie ook hoofdstuk 5, 'Praktijkonderzoek doe je samen').

De visie

Behalve de randvoorwaarden die worden ingegeven vanuit de maatschappelijke context, hebben lerarenopleidingen een eigen visie op onderzoek in relatie tot het leraarschap. In paragraaf 8.2 is reeds ingegaan op enkele vragen die aan de orde kunnen zijn bij het ontwikkelen van een visie. Een heldere visie met daaruit voortvloeiende doelen is onontbeerlijk om te komen tot een doordachte en congruente vormgeving van het curriculum.

De vorm

Nu praktijkonderzoek in de lerarenopleidingen nog relatief nieuw is, lijkt het voor studenten (met name in de HBO-bacheloropleidingen) soms alsof het afstudeeronderzoek in hun laatste jaar iets totaal nieuws is. Toch hebben ze vanaf het eerste jaar leeractiviteiten ondernomen die bijdragen aan het kunnen uitvoeren van een praktijkonderzoek in het laatste jaar van de opleiding. Het lijkt daarom een belangrijke opdracht aan de lerarenopleiding om vanaf het begin van de opleiding aan studenten expliciet te maken hoe de verschillende onderdelen van de opleiding bijdragen aan hun competenties als onderzoekende leraar.

In de afgelopen jaren werken hogescholen daarom aan het ontwikkelen van een onderzoeksleerlijn, via welke studenten op systematische wijze werken aan de ontwikkeling van kennis over onderzoek, onderzoeksvaardigheden en een onderzoekende houding. Bij het uitwerken van een leerlijn kan gestart worden met het inventariseren welke onderzoeksgerelateerde activiteiten reeds in het curriculum te traceren zijn. Niet alleen binnen de meesterschap-vakken, maar ook in de vakmanschap-vakken komen bachelorstudenten in de eerste drie studie jaren in aanraking met tal van activiteiten die bijdragen aan het ontwikkelen van een

onderzoekende houding en onderzoekskennis en -vaardigheden. Zo leren ze tijdens de vakken en de stages onder andere om literatuur te verzamelen, het leerstofaanbod (methodes) te analyseren, zichzelf vragen te stellen, leerlingen te observeren en gesprekken met leerlingen en collega's te voeren, verslag te leggen, en te presenteren. Dit zijn allemaal activiteiten die een basis leggen voor het kunnen uitvoeren van praktijkonderzoek en het ontwikkelen van de onderzoekende houding. Hoewel deze aspecten bij verschillende vakken aan de orde komen, gebeurt dit nog vaak zonder dat studenten bewust worden gemaakt dat deze leeractiviteiten onderzoeksactiviteiten zijn. Ook blijft te vaak impliciet dat dergelijke activiteiten een cruciale rol spelen om het professioneel handelen en de onderwijspraktijk te verbeteren. Het expliciteren van deze verbinding kan eraan bijdragen dat studenten zich de rol van onderzoekende leraar beter eigen maken. Als de opleiding heeft geïnventariseerd welke leeractiviteiten in het curriculum te kenmerken zijn als onderzoeksactiviteiten of deelvaardigheden, kan worden bepaald of en in welke mate verschillende activiteiten/opdrachten moet worden aangepast/toegevoegd om in een leerlijn onderzoek de gewenste leerdoelen te bereiken.

Uitgangspunten leerlijn

Door te gaan werken met een leerlijn onderzoek ervaren studenten al tijdens de opleiding wat het betekent om praktijkonderzoek uit te voeren als professionele leerstrategie, en dus hoe ze op systematische wijze kunnen werken aan de verbetering van hun eigen handelen en de onderwijspraktijk. Bij het vormgeven van een leerlijn, kan een aantal uitgangspunten in overweging genomen worden.

Ontwikkeling van de student centraal

Zoals in paragraaf 8.4 aangegeven verschillen HBO-bachelorstudenten en HBO-masterstudenten in de ontwikkelingsfase waarin zij verkeren. Deze verschillende ontwikkelingsfasen kunnen tot uitdrukking komen de vragen waarmee ze worstelen. Het begrip 'betrokkenheid' dat is uitgewerkt door Van den Berg (2007) in de context van het omgaan met vernieuwingen door leraren, kan een aangrijpingspunt bieden om inzicht te krijgen in het type vragen dat studenten zichzelf stellen. Bij betrokkenheid gaat het over de vragen van leraren met een min of meer emotionele ondertoon, die onzekerheid en eventueel weerstand tegen nieuwe situaties signaleren en die leraren graag beantwoord zien. In de context van de lerarenopleiding kan de betrokkenheidstheorie gebruikt worden als een kader om betekenisgevingen van studenten te analyseren. Verheldering van hun vragen maakt het mogelijk om passende onderzoeksopdrachten te selecteren. Via de onderzoeksopdrachten

kunnen studenten leren de eigen professionele vragen te beantwoorden en hun eigen praktijk te verbeteren.

Wanneer de noties over betrokkenheid worden vertaald naar de context van de lerarenopleiding, staat de beleving van de student in relatie tot zijn werkomgeving/stageomgeving centraal. De student geeft betekenis aan zijn situatie, waarbij drie varianten van betrokkenheid worden onderscheiden. De eerste variant is die van de zelfbetrokkenheid. In deze variant is de student bezig om zichzelf te handhaven in de klas. Vragen als: *hoe kom ik over op leerlingen?*, *hoe houd ik orde?*, en *hoe plan ik mijn les?* hebben vooral de aandacht. De tweede variant is die van de taakbetrokkenheid. Bij deze variant is de student gericht op vragen over hoe het leerstofaanbod te realiseren, de didaktiek te verbeteren, hoe te evalueren en systematisch vorderingen te volgen (zie ook hoofdstuk 3 'Toetsen en beoordelen in het onderwijs'), en met het aansluiten van de leerstof bij eerdere of volgende leerjaren. Vragen als *welke leerdoelen streef ik met leerlingen na?*, *hoe zien de leerlijnen eruit?*, *hoe kan ik andere werkvormen toepassen om de doelen te bereiken?* en *hoe evalueer ik de vorderingen van mijn leerlingen?* hebben hierbij de aandacht. De derde betrokkenheidsvariant betreft de anderbetrokkenheid. In deze variant van betrokkenheid heeft de student de focus verlegd van vragen over het eigen handelen en het leerstofaanbod naar vragen over het leerproces van leerlingen en hoe dit in samenwerking met collega's positief te beïnvloeden. De student erkent dat leerlingen van elkaar verschillen in leerbehoeften en gaat op zoek naar effectieve manieren om met deze verschillen om te gaan. Vragen die de student zich stelt betreffen bijvoorbeeld: *hoe leren verschillende leerlingen in mijn klas?*, *hoe kan ik meer zicht krijgen op de leerprocessen die zich afspelen in de hoofden van leerlingen?*, *hoe ondersteun ik leerlingen met specifieke leermoeilijkheden?* en *hoe kunnen we met het team klasoverstijgende vernieuwingen realiseren?*

Aandacht voor de verschillende varianten van betrokkenheid kunnen reeds tijdens de opleiding tot leraar bijdragen aan het vergroten van het blikveld van de (aankomende) leraar. Hoewel de varianten van betrokkenheid niet scherp te onderscheiden zijn, kunnen ze zicht geven op welk type vragen studenten zich stellen en kunnen onderzoeksonderwerpen en passende opdrachten gekozen worden in aansluiting op de beleving van de student in relatie tot de werkcontext. De insteek hierbij zou vooral gericht moeten zijn op het aanmoedigen van de student om het blikveld te verbreden, waarbij de anderbetrokkenheid in de loop der tijd centraal komt te staan in het handelen van de student.

Verbinden van vakmanschap en meesterschap

In de lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs worden het vakonderwijs (bijvoorbeeld aardrijkskunde, Engels, wiskunde) en de voorbereiding op het beroep van leraar in dat vak met elkaar verbonden. Deze twee componenten van de opleiding worden vaak aangeduid als het vakmanschap en meesterschap. Ook in de onderzoeksleerlijn lijkt het wenselijk om vakmanschap en meesterschap nadrukkelijk met elkaar te verbinden. Dit betekent dat er geen sprake is van een losstaande onderzoeksleerlijn, maar dat de onderzoeksactiviteiten net zo goed worden ingeweven in de vakmanschaps-vakken, als in de meesterschapsvakken. Deze insteek kan ertoe bijdragen dat voor studenten helder wordt dat onderzoek(sactiviteiten) betekenis heeft in de dagelijks handelen van een leraar. In hoofdstuk 3 is bijvoorbeeld uitgewerkt hoe toetsen en beoordelen, wat onlosmakelijk verbonden is met het leraarsvak, een onderzoeksactiviteit van de leraar is waarmee inzicht wordt verkregen in de vorderingen van leerlingen. Op basis van deze gegevens kan de docent besluiten zijn eigen handelen aan te passen om beter tegemoet te komen aan de leerbehoeften van leerlingen. Hoe beter de leraar is staat is om vast te stellen waar de leerling zich bevindt op de leerlijn (hiervoor is gedegen vakdidactische kennis, vakmanschap, nodig!), hoe beter hij de instructie en verwerking af kan stemmen op de leerbehoeften van de leerling (meesterschap).

Variëren in vakdidactische en algemeen didactische vraagstukken

Onderzoeksactiviteiten kunnen gericht zijn op vragen van meer algemeen didactische aard, vakdidactische aard of vragen waarbij vakdidactische en algemeen didactische kennis en vaardigheden aan de orde zijn. Vanuit het principe 'de ontwikkeling van de student centraal' moet de keuze van vraagstukken/opdrachten studenten stimuleren om te reiken naar een volgende stap in de ontwikkeling. Studenten worden door de leerjaren heen aangemoedigd om zich in zowel vakdidactische als algemeen didactische vraagstukken te verdiepen, waarbij ze tevens de kans krijgen om de verbinding tussen beide type vraagstukken te leggen.

Variëren in omvang van onderzoekopdrachten

Onderzoeksactiviteiten die variëren in grootte kunnen bijdragen aan het besef bij studenten dat praktijkonderzoek niet per se een groot onderzoek is dat een schooljaar in beslag neemt (zoals het geval is bij het afstudeeronderzoek). De omvang van het onderzoek is afhankelijk van de onderzoeksvraag die gesteld

wordt. Door kleine en omvangrijkere onderzoeksactiviteiten te laten uitvoeren tijdens de opleiding, ervaren studenten dat je zowel met kleinere als grotere onderzoeken een relevante bijdrage kunt leveren aan vragen die leven in de onderwijspraktijk. Ook kunnen studenten via deze aanpak succeservaringen opdoen met het uitvoeren van onderzoek. Door meerdere malen de onderzoekscyclus te doorlopen gaan studenten zich competent voelen en ervaren wat onderzoek hen, hun leerlingen en collega's kan opleveren. Deze positieve ervaringen kunnen bijdragen bij aan het voortzetten van de uitvoering van praktijkonderzoek *na* de opleiding.

Variëren in focus van het onderzoek

Onderzoekopdrachten/onderzoeksvragen kunnen studenten bewust maken van de verschillende betrokkenen waarop onderzoeksvragen betrekking kunnen hebben: heeft de onderzoeksvraag betrekking op jezelf en het eigen handelen in de klas, of heeft de vraag betrekking op het handelen (of het afstemmen van handelen) van een bepaalde groep in de organisatie (collega's/vakgroep/team), of op het handelen van alle mensen in de organisatie? Er kan voor gekozen worden om onderzoekopdrachten te formuleren die de student inzicht bieden in één of meer van deze niveaus, afhankelijk van de ontwikkeling van de student.

Door de leerjaren heen wordt via de leerlijn onderzoek aandacht besteed aan het ontwikkelen van kennis over onderzoek, onderzoeksvaardigheden en een onderzoekende houding. In het afstudeeronderzoek komen de verschillende elementen samen. In het praktijkonderzoek dat dan wordt uitgevoerd, kan de student de beoogde kennis, houding en vaardigheden geïntegreerd toepassen en aantonen de leerdoelen bereikt te hebben.

8.6 De onderzoekende lerarenopleider

De uitvoering van een curriculum waarin praktijkonderzoek als professionele leerstrategie ingebed is, vraagt om een uitbreiding van het handelingsrepertoire van lerarenopleiders en om samenwerking tussen lerarenopleiders. Lerarenopleiders moeten kennis hebben over en ervaring hebben met praktijkonderzoek. Je moet immers wel weten waar je het over hebt als je studenten begeleidt bij de uitvoering van praktijkonderzoek. Door als lerarenopleider zelf praktijkonderzoek uit te voeren ben je een voorbeeld voor studenten, kun je studenten enthousiasmeren voor

onderzoek(sactiviteiten), en laten zien wat onderzoek op kan leveren voor de student (de leerling), de opleider (de docent) en de lerarenopleiding (de school). Op dit moment hebben niet alle lerarenopleiders deze kennis en ervaring. De lerarenopleiding kan bijdragen aan de professionalisering van lerarenopleiders op dit gebied door het uitvoeren van praktijkonderzoek door lerarenopleiders te faciliteren. Zo krijgen lerarenopleiders bijvoorbeeld de kans om zich te professionaliseren door te participeren in praktijkonderzoeken die worden uitgevoerd onder leiding van kenniskringen van lectoraten. Een interessante ontwikkeling zou kunnen zijn om behalve lerarenopleiders ook studenten en zittende docenten uit het scholenveld samen te laten werken aan onderzoek in deze kenniskringen, of in andere daarvoor geschikte contexten. In hoofdstuk 7 wordt nader ingegaan op het leren doen van praktijkonderzoek door lerarenopleiders en zittende docenten.

Naast deze individuele professionalisering van lerarenopleiders op het gebied van praktijkonderzoek, is het wenselijk dat de lerarenopleiding het *samen leren* van opleiders stimuleert. In intervisiegroepen kunnen opleiders met verschillende achtergronden en vakgebieden samen nadenken over en vorm geven aan de begeleiding van studenten bij onderzoek(sactiviteiten). De eerder genoemde koppeling van vakmanschap en meesterschap in het curriculum veronderstelt een intensieve samenwerking tussen opleiders met verschillende achtergronden ('vakmanschap-docenten' en 'meesterschap-docenten'). Een volgende stap kan zijn om het 'samen praten' uit te bouwen naar 'samen begeleiden en lesgeven'.

Referenties

- Generieke kennisbasis tweedegraads lerarenopleidingen (2011). HBO Raad. (geraadpleegd via www.kennisbasis.nl)
- Kools, Q. (2010). Meningen van studenten (bachelor en master) van FLOT over actie- en praktijkonderzoek. Een vragenlijstonderzoek in het kader van het Ruud de Moor project. Fontys Lerarenopleiding Tilburg: interne rapportage.
- Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (2010). *Beoordelingskaders ten behoeve van het accreditatiestelsel*. NVAO: Den Haag.
- Ponte, P. (2002). *Actieonderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven: Garant.
- Van den Berg, D. (2007). *Denk aan je mensen. Weerbarstigheid te lijf in het onderwijs en elders*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Intermezzo

Zorgleerlingen, onze zorg?

Quinta Kools

Wat was de aanleiding en hoe is het probleem onderzocht?

Miriam is werkzaam op een scholengemeenschap voor vmbo-t, havo en vwo en volgt de masteropleiding bij Fontys om haar eerstegraads bevoegdheid te halen. Als onderdeel van haar opleiding heeft zij een praktijkonderzoek uitgevoerd binnen haar school. Binnen haar school zijn veel leerlingen met gedragsproblematiek zoals ADHD, ADD en ASS (autisme spectrumstoornissen zoals PDD-NOS en syndroom van Asperger). Voor deze leerlingen wordt een handelingsplan gemaakt, maar de ervaring van Miriam en van het zorgteam was dat collega-docenten deze handelingsplannen niet of onvoldoende gebruiken. Zij wilden weten of dit inderdaad het geval was en wat daarvan de oorzaak was. Vragen bij het onderzoek waren: 1) zijn docenten op de hoogte van de handelingsplannen voor zorgleerlingen in hun klas, 2) zijn zij bereid de plannen uit te voeren en 3) zijn zij in staat de plannen uit te voeren?

Om deze vragen te beantwoorden heeft Miriam een aantal zorgleerlingen gedurende een hele dag bij alle lessen gevolgd en heeft ze geobserveerd in hoeverre aan hun handelingsplan werd voldaan. Verder heeft ze gebruik gemaakt van enquêtes bij docenten en heeft ze een analyse gemaakt van de in gebruik zijnde handelingsplannen.

Wat kwam er uit het onderzoek?

Uit de enquêtes en observaties kwam naar voren dat de docenten de handelingsplannen niet of nauwelijks gebruikten. Indien er richtlijnen uit de handelingsplannen gebruikt werden, gebeurde dit voor de hele klas. Verder bleek uit de enquêtes dat docenten behoefte hadden aan bijscholing omtrent de inhoud van de stoornissen en omtrent het toepassen van handelingsplannen.

Uit de analyse van de handelingsplannen kwam naar voren dat veel richtlijnen voor de zorgleerlingen eigenlijk gewoon horen bij een 'goede' pedagogisch-didactische aanpak: zorg voor structuur en duidelijkheid. De handelingsplannen kunnen dus beknopter worden door alle algemene didactische en pedagogische richtlijnen eruit te laten. Docenten moeten wel veel aandacht besteden aan het toepassen van de algemene richtlijnen; indien zij zich hierin verbeteren, dan gaat het onderwijs voor alle leerlingen vooruit. Heel belangrijk is ook om een cultuuromslag te bewerkstelligen.

Het handelingsplan moet niet als een taakverzwarende gezien worden, maar als een hulpmiddel om makkelijker om te gaan met een leerling met een probleem. Ook de informatievoorziening moet verbeteren; enkele docenten wisten niet welke leerling in hun klas extra zorg behoefde.

Wat is er met de resultaten gedaan?

Inmiddels worden enkele van de aanbevelingen van dit onderzoek uitgevoerd: Miriam heeft ervoor gezorgd dat er vanuit het zorgteam informatie in de nieuwsbrief van school is gepubliceerd over de aard van de verschillende stoornissen. Verder wordt er nieuw beleid gemaakt over de informatievoorziening over leerlingen met gedragsstoornissen aan docenten en het zorgteam buigt zich over het aanpassen van handelingsplannen. Het gehele onderzoek is toegestuurd aan de externe begeleiders bij ons op school. Zij krijgen hierdoor een beter zicht op de praktijk.

Hoofdstuk 9 - De rol van leidinggevenden bij praktijkonderzoek in onderwijs en opleiding

Sanneke Bolhuis en Quinta Kools

9

9.1 Inleiding

De boodschap van alle hoofdstukken in dit boek is dat praktijkonderzoek als professionele leerstrategie thuishoort in het onderwijs, als onderdeel van de beroepsuitoefening van leraren, lerarenopleiders en leidinggevers. Het is niet 'weer wat erbij', maar heeft alleen kans van slagen als het nauw wordt gerelateerd aan de doelen van die beroepsuitoefening – en dus aan het leren van leerlingen en studenten. Er zijn anno 2012 nog niet veel scholen waar op grote schaal praktijkonderzoek wordt gedaan door leraren en leidinggevers. In de lerarenopleidingen moeten studenten meestal praktijkonderzoek in school doen als onderdeel van de opleiding, maar ook daar is praktijkonderzoek door lerarenopleiders en leidinggevers zelf, naar eigen praktijkvraagstukken, nog niet op grote schaal ingeburgerd.

Leidinggevers hebben een belangrijke rol bij het bevorderen van praktijkonderzoek in hun school of opleiding. Door het zelf doen en door mee te doen in gezamenlijk praktijkonderzoek geven zij het goede voorbeeld en demonstreren zij dat ze praktijkonderzoek als onderdeel van een professionele beroepsuitoefening zien. Daarnaast hebben zij als leidinggevers mogelijkheden en de verantwoordelijkheid om praktijkonderzoek als professionele leerstrategie te verankeren in de onderwijsorganisatie. De leiding moet ervoor zorgen dat professionalisering en dus ook praktijkonderzoek direct verbonden worden aan concrete doelen in en van de school of opleiding. Teamleiders op hun beurt moeten rekening houden met de verschillen in behoefte aan professionalisering van de docenten in het team. Net als bij leerlingen zal het leren van docenten alleen goed verlopen als het aansluit bij de stand van hun ontwikkeling en behoeften die uit hun eigen praktijk voortvloeien.

Uitgangspunt is dus dat professionalisering van leraren en leidinggevers zelf ten dienste staat van het leren van de leerlingen en studenten. Dat vereist dat er steeds een relatie wordt gelegd tussen professionalisering en de effecten op leerlingen en studenten. In praktijkonderzoek moeten alle betrokkenen zich steeds bewust zijn van dit doel. Het heeft bijvoorbeeld weinig zin om leraren praktijkonderzoek te laten doen alleen omdat de vraag zo interessant is, zonder dat het beantwoorden van deze vraag wordt gerelateerd aan effecten die voor de leerlingen worden beoogd. Een belangrijke verantwoordelijkheid voor onderwijsleidinggevers is om consistentie te brengen tussen het onderwijsbeleid en professionalisering. Als een school bijvoorbeeld zelfverantwoordelijkheid en samenwerking bij leerlingen wil bevorderen, zal de schoolleiding ook vanuit die bril naar het leren en werken van leraren moeten kijken.

Als leidinggevers praktijkonderzoek als vorm professionalisering zien, betekent dat het serieus nemen van de inbreng van docenten/teams in de concrete doelen van de school. Het zijn de teams die een bepaalde verantwoordelijkheid dragen voor een deel van het onderwijs in de school en van daaruit doelen formuleren en bijhorende professionalisering. De docenten werken in hun praktijkonderzoek aan die doelen en zoeken uit hoe zij met hun leerlingen betere resultaten kunnen bereiken. Leidinggevers overleggen met teams over hun doelen voor de leerlingen, maken daar afspraken over en stimuleren en faciliteren de docententeams. Ter voorkoming van misverstanden: resultaten bij leerlingen of studenten zijn niet alleen toets- en rapportcijfers en uitslagen van Cito-toets en eindexamens. Ook een betere school- en vakkenkeuze, met meer plezier naar school komen, een goede relatie tussen school en ouders, en dergelijke kunnen als doel worden geformuleerd.

Bevordering van praktijkonderzoek is onderdeel van professionaliseringsbeleid dat hand in hand gaat met onderwijsbeleid, teamontwikkeling en loopbaanontwikkeling. Hieronder besteden we eerst aandacht aan de kenmerken van effectieve professionalisering en staan we stil bij de school of opleiding als lerende organisatie waar niet alleen de leerlingen en studenten maar juist ook de medewerkers zichzelf en de organisatie verder ontwikkelen. Daarna kijken we naar de rol van de onderwijsleidinggevers in het stimuleren van een lerende organisatie waarin docenten onderzoekend werken om (gezamenlijk) de eigen en gezamenlijke onderwijspraktijk te verbeteren.

9.2 Professionalisering in het onderwijs

Over de hele wereld wordt gezocht naar effectieve manieren om de kwaliteit van onderwijs te verbeteren door professionalisering van zowel leraren als leidinggevers. De meeste aandacht gaat daarbij naar de leraren, die immers direct verantwoordelijk zijn voor hun onderwijs. In een reeks reviewstudies (waarin een groot aantal onderzoeken wordt samengevat) is gezocht naar de belangrijkste kenmerken van effectieve professionalisering. (Zie voor een goed overzicht Schildwacht, 2012). Zulke kenmerken zijn op te vatten als ontwerpprincipes: aanwijzingen voor het ontwerpen, implementeren en evalueren van professionalisering. Een praktische uitwerking is bijvoorbeeld te vinden in Schildwacht en Heunks (2010). Zij baseerden zich op de volgende zes ontwerpprincipes uit internationale reviewstudies.

1. Leren op de werkplek door sociale interactie en dialoog tussen leraren.
2. De docent als eigenaar van individuele leer- en onderzoeksvragen.
3. Feedback met behulp van video-opnamen uit eigen praktijksituaties als basis voor reflectie en onderzoek.
4. De docent als onderzoeker van eigen onderwijspraktijk, op zoek naar verbeteringen die leiden tot resultaten in gedrag of leerrendement bij leerlingen.
5. Training en ondersteuning van docenten bij het verwerven van strategieën en vaardigheden voor professionele ontwikkeling. Waar mogelijk koppeling van interne professionalisering aan externe expertise.
6. Creëren van noodzakelijke basiscondities voor professionalisering in de school door het schoolmanagement.

Het eigenaarschap van individuele leer- en onderzoeksvragen (punt 2) lijkt op het eerste gezicht misschien in tegenspraak met de nadruk op samenwerking en teamverantwoordelijkheden. Dat blijkt in de praktijk niet zo te zijn. Vaak blijken de vragen waarmee docenten worstelen dicht bij elkaar te liggen. En juist door samen praktijkonderzoek te doen, naar elkaars lessen te kijken en met elkaar te bespreken leren docenten veel van elkaar en ontwikkelen gezamenlijke ideeën over goed onderwijs en mogelijkheden om hun lessen te verbeteren (Schildwacht 2012).

Ook Van Veen en collega's (2010) bestudeerden onderzoeksliteratuur en destilleerden daaruit de volgende acht kenmerken van effectieve professionalisering.

1. *De bruikbaarheid voor leraren in hun dagelijks werk* is doorslaggevend, niet de (traditionele of meer vernieuwende) vorm. Het werkt niet als anderen (de trainers/begeleiders) bepalen wat de deelnemende leraren moeten leren en hoe. Dat is wel wat meestal gebeurt. Uitzonderingen daarop zijn actieonderzoek en professionele leergemeenschappen.
2. *Focus op vakinhoud en vakdidactiek*. Deze bevinding spoort met onderzoek naar effectieve leraren: die beheersen het vak grondig en kunnen hun vak vertalen naar het niveau en de belevingswereld van hun leerlingen, onderbouwd door een goed begrip van hoe leerlingen vakinhouden leren.
3. *Actief leren en onderzoekend leren*, bijv. 'observeren van expert leraren of zelf worden geobserveerd, gevolgd door interactieve feedback en discussie, het bestuderen van leerlingwerk en het leiden van discussies'. Hieronder vallen ook onderzoeksgerichte ('inquiry-based') activiteiten.
4. *Collectiviteit en samenwerking van leraren*: dat kan zijn in de zelfde school, hetzelfde leerjaar, de vaksectie of een ander team. Interactie, discussie en feedback zijn krachtige leermiddelen. Samenwerking benadrukt ook de gezamenlijke verantwoordelijkheid van leraren voor hun professionele ontwikkeling.

5. *Duur en permanentie*: er is substantieel tijd nodig, maar hoeveel hangt af van de activiteit en het doel. Zo wordt bijvoorbeeld wel genoemd: minstens 80 uur professionalisering voor verandering van lesgedrag en 160 uur voor verandering van klascultuur. Belangrijk is dat het niet om eenmalige interventies gaat, maar er blijvende aandacht is voor het vervolg, het ondersteunen en stimuleren van het leren van leraren.
6. *Kwaliteit van de input*. Voor professionalisering is de toegang tot nieuwe kennis en tot expertise van collega's in en buiten de school belangrijk. Alleen maar 'leuke', 'inspirerende' of te abstracte input is onvoldoende. Input moet goed onderzocht zijn en krachtige, concrete voorbeelden bevatten.
7. *Samenhang met beleid*: effectieve professionalisering is ingebed in schoolbeleid en in landelijk onderwijsbeleid. Het is belangrijk dat deze in samenhang worden gebracht met de opvattingen, kennis en doelen van leraren zelf en aansluiten bij specifieke problemen van leraren.
8. *'Theory of improvement'*: effectieve professionalisering berust op kloppende (goed gevalideerde) en expliciete redeneringen over hoe de kenmerken van de interventie samenhangen met de beoogde leerresultaten bij leraren en bij leerlingen. In dit laatste punt zijn het belang van de relatie met leerresultaten én de eis van consistentie te herkennen zoals in de inleiding genoemd.

Van Veen e.a. (2010) constateren voorts dat er in het meeste onderzoek geen of weinig aandacht is voor de randvoorwaarden voor professionalisering en concrete uitwerking daarvan. Er wordt bijvoorbeeld wel vastgesteld dat tijd belangrijk is, maar geen uitwerking gegeven aan de implicaties, bijvoorbeeld voor het lesrooster en de werkbelasting van de deelnemers. Projecten zijn vaak tijdelijk en te geïsoleerd, met een beperkt aantal leraren. Professionalisering van leraren wordt 'ertussen gefrommeld', bijvoorbeeld op vrijdag aan het eind van de middag, en er is nauwelijks aandacht voor de materiële werkomgeving. Kortom, *scholen zijn niet ingericht op leren van leraren*, alles is gericht op onderwijs geven. Om daarin verandering te brengen is leiderschap onmisbaar.

9.3 De school of opleiding als lerende organisatie

Het klinkt een beetje als een pleonasme om een onderwijsinstelling een 'lerende organisatie' te noemen. Natuurlijk wordt er door de leerlingen en studenten geleerd, dat is waar deze instellingen voor bedoeld zijn. Maar de term 'lerende organisatie' gaat over het leren van de medewerkers die de organisatie vormen. Nancy Dixon (2002) beschrijft een lerende organisatie als een organisatie waarin medewerkers

samen een leercyclus doorlopen van informatie genereren, informatie integreren, collectieve interpretatie van de informatie en handelen. De cyclus die Dixon beschrijft als leercyclus vertoont grote overeenkomsten met de cyclus voor praktijkonderzoek, alleen ontbreekt bij Dixon de onderzoeksvraag. Verbiest en Timmerman (2008) zijn van mening dat scholen zich continu moeten ontwikkelen en zij gebruiken daarvoor de term 'professionele leergemeenschap'. De omschrijving die de auteurs hierbij geven luidt: 'de kern van een professionele leergemeenschap is dus een groep van professionals die individueel en vooral collectief op kritisch-reflectieve wijze de eigen praktijk onderzoekt, met als doel die praktijk te verbeteren' (Verbiest en Timmerman, 2008, p 43).

Zowel Dixon (2002) als Verbiest en Timmerman (2008) maken in hun definities van een lerende organisatie een koppeling tussen onderzoekende of lerende houding en een collectieve aanpak. Verbiest en Timmerman maken daarnaast ook duidelijk dat het niet gaat om onderzoek als doel op zich, maar om 'de praktijk te verbeteren' (Verbiest en Timmerman, 2008). Verbiest heeft het fenomeen lerende organisatie ook in de praktijk van het primair onderwijs bestudeerd. De inzichten die Verbiest beschrijft zijn echter volgens hem ook voor andere onderwijssectoren van belang (Verbiest, 2008, p 10). Verbiest en Timmerman (2008b) kijken naar de *rol van de school-leider* in een professionele leergemeenschap. Ze onderscheiden daarbij drie rollen: cultuurbouwer, educator en architect. Als *cultuurbouwer* is de schoolleider vooral bezig met het uitdragen en versterken van waarden en normen die een professionele leercultuur ondersteunen. In de rol van *educator* probeert de schoolleider de intensiteit en kwaliteit van individuele en collectieve leerprocessen van teamleden te bevorderen. Als *architect*, tenslotte, zorgt de schoolleider voor ondersteuning door middel van structuren, systemen en bronnen in de school om de leergemeenschap te faciliteren. De rollen die Verbiest en Timmerman beschrijven voor een schoolleider bieden een bruikbaar kader voor onze beschouwing in dit hoofdstuk voor de rol van leidinggevers in het creëren van een onderzoekende school of opleiding. In de volgende paragraaf gebruiken we de drie rollen om nader in te gaan op de rol van leidinggevers in het vormgeven van een school of opleiding waar praktijkonderzoek dient als middel om ontwikkeling van medewerkers en organisatie te stimuleren.

9.4 De rol van leidinggevers

Hoe kan je als leidinggevende stimuleren dat er binnen de school of opleiding een lerende organisatie ontstaat, waarin medewerkers op reflectief-kritische wijze hun eigen praktijk onderzoeken om die te verbeteren, zoals Verbiest en Timmerman (2008) dat zo mooi uitdrukken? Er zijn verschillende activiteiten die leidinggevers kunnen ondernemen. De aanbevelingen van Verbiest en Timmerman (2008b) worden aangevuld met gegevens uit interviews (Bolhuis en Kools, 2011; Kools en Bolhuis, 2011) waarin docenten die ervaring hebben met het doen van praktijkonderzoek in de school aangeven wat voor ondersteuning zij zouden wensen vanuit het management. De citaten uit de interviews staan tussen aanhalingstekens en in cursief. Allereerst is essentieel dat leidinggevers zelf een goed beeld hebben van 'praktijkonderzoek als professionele leerstrategie'. Ook onder leidinggevers kan het beeld van 'academisch' onderzoek domineren en daarmee de inzet van praktijkonderzoek in het kader van de professionele ontwikkeling van leraren en school belemmeren. In scholingstrajecten voor leidinggevers in het onderwijs wordt steeds vaker ook aandacht besteed aan onderzoek in de eigen praktijk. Dat neemt niet weg dat de meeste leidinggevers nog niet of maar beperkt kennis hebben gemaakt met praktijkonderzoek als professionele activiteit van onderwijs(leiding)gevers. Dat kan het lastig maken om de drie rollen te vervullen, maar biedt tegelijk een mooie kans om het goede voorbeeld te geven als lerende professional en docenten als lerende professionals aan te spreken.

Leidinggevende als cultuurbouwer

In de rol als cultuurbouwer heeft de leidinggevende als taak om te laten zien – in beleid en gedrag – dat een lerende cultuur in de organisatie gewenst is. Passend bij deze rol is het *stimuleren van experimenten* met als doel ervan te leren. Leraren hebben vaak zelf ideeën over wat zij in hun onderwijs graag zouden verbeteren. Door hen daarvoor ruimte te geven en tegelijk – onderzoekend – de vinger aan de pols te houden over de resultaten, kunnen kleinere en grotere en vooral voortdurende activiteiten ter verbetering van het onderwijs worden gestimuleerd. (Zie kader 'Experimenteren om van te leren').

Een nauw verwante invulling van de rol als cultuurbouwer bestaat uit het *onderbouwen van beleidsmaatregelen door onderzoek*. Experimenten zijn basis voor beleid van teams en in de klas. Door ook eigen beleidsbeslissingen te onderbouwen met – door onderzoek vergaarde – gegevens wordt duidelijk dat een onderzoekende

cultuur belangrijk wordt gevonden door de organisatie. Dat kunnen gegevens zijn uit onderzoek van anderen binnen en buiten de school, maar ook gegevens uit eigen onderzoek.

Experimenteren om van te leren: pilots als innovatiestrategie

Binnen Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT) wordt gewerkt met pilots waarin op kleine schaal een experiment wordt uitgevoerd.

De basis voor een pilot ligt in een praktijkprobleem. Opleiders ervaren dit probleem en bedenken (samen) een mogelijke oplossing. Deze oplossing wordt vervolgens op kleine schaal uitgetest en geëvalueerd. Voor de evaluatie worden gegevens verzameld waarmee kan worden 'gemeten' of op een andere manier kan worden onderbouwd of de oplossing werkt of niet. De uitvoerders van de pilot geven op basis van de uitkomsten van hun evaluatie een advies aan het management. In dit advies geven ze aan of de pilot moet worden stopgezet (het experiment werkte niet), voortgezet (het experiment lijkt veelbelovend maar het is nog niet helemaal geslaagd) of breder geïmplementeerd (het experiment was een succes).

Het management van FLOT stelt uren beschikbaar voor het uitvoeren van pilots en heeft gedurende de uitvoering van de pilot een keer een voortgangsgesprek met de uitvoerders. Verder gaat het management bij de eindevaluatie in gesprek met de uitvoerders. Het management laat met de pilot-strategie zien dat leren door experimenteren gewaardeerd wordt. Opleiders zien ook dat zij hun ideeën over de oplossing van problemen niet alleen kunnen uiten maar ook uitproberen.

Voorbeeld van een pilot:

Jaarlijks komen er veel nieuwe collega's werken bij FLOT. Uit gesprekken met teamleiders bleek dat deze nieuwe opleiders een zwaar eerste jaar hadden: ze moesten wennen aan de organisatie, aan het opleiderschap en aan de gang van zaken op een HBO-instelling. Een beknopte literatuurstudie (o.a. Swennen & van der Klink, 2009) liet zien dat veel beginnende lerarenopleiders een dergelijke worsteling doormaken in hun eerste jaar. Zij moeten enerzijds hun plek vinden in het opleidingsinstituut waar ze komen te werken (organisatorische inductie) en anderzijds groeien in de beroepsrol als lerarenopleider (professionele inductie).

Op basis van deze literatuur is een traject ontworpen om nieuwe opleiders te ondersteunen bij hun organisatorische en professionele ingroei in hun nieuwe baan. Dit traject werd als pilot uitgevoerd met 13 nieuwe opleiders. Aan het eind van het jaar is geëvalueerd of de doelen bereikt waren. Op basis van de gegevens uit de evaluatie is besloten het traject lichtelijk bij te stellen en als vast aanbod op te nemen voor nieuwe collega's.

Als cultuurbouwers geven leidinggevend *het goede voorbeeld*. Ze vinden het niet alleen voor anderen maar ook voor zichzelf belangrijk om zich als professional te gedragen en te werken aan hun professionele ontwikkeling. Onderwijskundig

leiderschap toont zich zowel in eigen praktijkonderzoek, als in praktijkonderzoek samen met docenten en andere medewerkers. Een voorbeeld is het deelnemen in een 'data-team'. (Zie hoofdstuk 5).

Als cultuurbouwers tonen leidinggevend vooral *oprechte belangstelling* voor het werk in de organisatie. Ze zorgen dat het *gesprek in de organisatie over de kwaliteit van het werk* in de school of opleiding gaat en koppelen praktijkonderzoek daaraan. Dat kan zowel formeel, bijvoorbeeld door praktijkonderzoek te (laten) agenderen bij teambijeenkomsten als informeel, door communicatie 'in de wandelgangen' en in de medewerkerskamer. Cultuurbouwers vragen leraren naar hun ervaringen, naar wat zij nodig hebben om hun werk goed te doen, naar de resultaten van hun inspanningen. Zij complimenteren de leraren met hun praktijkonderzoek, en helpen het gesprek met anderen op gang: over de problemen en vragen die in praktijkonderzoek in de school aan de orde kunnen komen, over de resultaten en het belang voor de klas- en schoolpraktijk. Leidinggevend communiceren hierover niet alleen met degenen die het praktijkonderzoek doen, maar ook met andere medewerkers in de school en met andere betrokkenen bij het onderzoek (de leerlingen, studenten, ouders, enzovoort).

Een cultuur van kritisch-reflectief van elkaar leren wordt ook bevorderd door leidinggevend die hun leraren en andere medewerkers *met elkaar in gesprek brengen*, over de grenzen van vakken, teams, locaties en posities heen. Dat is een informele rol, als een leidinggevende bijvoorbeeld tegen een docent zegt 'Ga eens met collega x praten, die is met hetzelfde bezig en heeft een interessante aanpak bedacht'. Het is ook een meer formele rol bij het samenstellen van groepen voor professionaliseringsactiviteiten zoals praktijkonderzoek (Schildwacht en Heunks, 2010).

Uit interviews met docenten blijkt dat zij het zouden waarderen als collega's en het schoolmanagement geïnteresseerd zouden zijn of hen zouden aanmoedigen bij hun praktijkonderzoek (Kools en Bolhuis, 2011).

'Ja, dat zou wel mooi zijn als ze een keer na zouden vragen van hé en hoe gaat het eigenlijk? Vind ik leuk.'

'... als je er waardering voor krijgt. Als inderdaad besproken wordt in de grote groep wat je hebt gedaan. Dat zou wel heel motiverend werken.'

De geïnterviewde docenten hechten er veel belang aan dat hun onderzoek effect heeft in de praktijk. Ze zien graag dat er iets met de resultaten gebeurt of dat er

op zijn minst aandacht wordt besteed aan de uitkomsten door het management.

'Het helpt ook wel als de algemeen directeur, de bestuurder, zegt van nou de verbeterplannen bespreken we dan en dan in het managementteam.'

Dat lukt tot hun spijt lang niet altijd, de hectiek van het onderwijs domineert vaak.

'Nee, want kijk, het rapporteren, zover komen we niet eens. En laat staan een verdere discussie op basis van wat we hebben uitgezocht. Daar komen we allemaal niet aan toe. Want dan zijn wel alweer met de volgende dag bezig.'

Leidinggevendenden hebben een belangrijke rol in het doorbreken van de hectiek-cultuur en mede te bewaken dat docenten in hun gezamenlijke bijeenkomsten de zaken bespreken die er echt toe doen voor de kwaliteit van het onderwijs.

'... erg belangrijk, ook om kwaliteit te borgen. Dan heb je het over kennisdeling en kennisverandering en dat kan je in de sectie wel organiseren. Alleen moet in de sectie agenda's dan niet overstroomd zijn door andere belangrijke zaken. En dat ligt ook bij de directie.'

Leidinggevende als educator

Praktijkonderzoek doen moet je leren! (Hoofdstuk 7). In de rol van educator zorgt de schoolleiding voor bevordering van leerprocessen van medewerkers. Omdat het doen van praktijkonderzoek zowel voor de meeste docenten als voor de schoolleiding zelf iets is waar zij nog weinig ervaring mee hebben, kan de schoolleiding meestal niet direct zelf als educator optreden. Wel kan een leidinggevende vanuit het perspectief van educator zorgen voor het aantrekken van (externe of interne) begeleiding bij het leren doen van praktijkonderzoek. In feite komt daarmee de rol als architect al aan de orde.

Uit interviews met docenten (Kools en Bolhuis, 2011) blijkt dat zij externe of interne ondersteuning bij het (leren) doen van onderzoek op prijs stellen. Je moet het leren.

'... onderzoekstechnieken. Het is echt een vak. Daar moet je cursussen voor volgen.'

Bij interne ondersteuning denken ze bijvoorbeeld aan samenwerking met de kwaliteitsfunctionaris of een andere medewerker in de school.

'Ja, iemand die je kunt raadplegen, echt een achtervang. [...] Dat zou wel handig zijn ja. We hebben een kwaliteitsmedewerkster op de scholengemeenschap, dus ook met de andere scholen samen. Maar zij is heel druk met allerlei onderzoek, kwaliteitsonderzoek op allerlei plekken in de school. Dat is haar werk, haar taak. Ik kan wel met vragen bij haar terecht. Maar dat zijn, dat is dan, zij is niet speciaal ervoor om mij te begeleiden ...'

Zoals uiteengezet wordt in hoofdstuk 7 kan voor externe hulp een beroep worden gedaan op a) lectoraten bij lerarenopleidingen, b) de onderwijsondersteuning van onder andere landelijke pedagogische centra of c) wetenschappelijke onderzoekers. In alle gevallen is het belangrijk om goede afspraken te maken – en te blijven communiceren – over ieders rol en over de belangen die met het praktijkonderzoek worden gediend.

Leidinggevende als architect

De rol als cultuurbouwer is het meest doorslaggevend, maar cultuur heeft ook structuur nodig. Het ontwikkelen van een leercultuur wordt bevorderd door de leidinggevende als architect van die structuur. In deze rol worden structuren en systemen gecreëerd om een lerende organisatie te ondersteunen. Professionalisering van leraren (en leidinggevendenden zelf) maakt direct en *integraal onderdeel* uit van het school- of opleidingsbeleid. Professionalisering staat ten dienste van de kernopdracht van de school of opleiding: leerlingen en studenten optimaal begeleiden bij hun leren. Dus hangt professionalisering samen met het onderwijsbeleid, met innovaties die worden ingezet, met de kwaliteit die wordt beoogd. Leidinggevendenden dienen er allereerst voor te zorgen dat alle subdomeinen van beleid (zoals Integraal Personeelsbeleid, IPB, of Human Resource Management, HRM, en kwaliteitszorg) direct dienstbaar zijn aan en passen bij het onderwijsbeleid.

Het opstellen van een programma voor praktijkonderzoek moet dus onderdeel zijn van het opstellen van school- respectievelijk opleidingsbeleid. Een leidinggevende neemt het voortouw bij het tot stand komen van beleid, maar zorgt voor betrokkenheid op alle niveaus en bij alle gremia in de onderwijsorganisatie. Hierbij stuurt de leidinggevende door te helpen focussen op het doel, het optimaal stimuleren van leren van leerlingen of studenten. Bij het formuleren van praktijkonderzoek in team- en schoolplannen kan een leidinggevende sturen met vragen zoals 'Wat moet het onderzoek opleveren voor leerlingen?'; 'Welk probleem in de klas gaan jullie oplossen?'; 'Hoe hangt dit samen met de teamdoelstelling?' Daarbij kan een leidinggevende bijvoorbeeld vragen naar de verbinding met een concrete missie

van de school. Heeft de school bijvoorbeeld een specifiek profiel (cultuurschool, technasium, Montessori) dan is de vraag hoe doelstellingen in dat profiel zijn terug te vinden in de onderwijsplannen en het daaraan gerelateerde praktijkonderzoek. De leiding moet bewaken dat praktijkonderzoek niet leidt tot verwachtingen die niet kunnen worden waar gemaakt. Een onderzoek naar de wensen van leerlingen en leraren voor de inrichting van een nieuw biologielokaal moet bijvoorbeeld tevoren weten wat de grenzen van de mogelijkheden zijn.

Waarom kunnen leidinggevers in hun rol als architect verder denken? Om leraren en opleiders in de gelegenheid te stellen zich te professionaliseren door praktijkonderzoek te – leren – doen, is belangrijk om in het IPB of HRM-beleid hieraan aandacht te besteden. Leidinggevers kunnen hierop sturen. Om te beginnen kan gedacht worden aan het opnemen van *onderzoeksvaardigheden* in het *docentprofiel*, dat richting geeft aan functioneringsgesprekken en afspraken over professionalisering, het toekennen van functie-inschaling en een rol speelt bij het vervullen van vacatures. De basis voor dat profiel ligt in de bekwaamheidseisen aan leraren die zijn vastgelegd in de wet op de beroepen in het onderwijs (wet BIO). Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie kan worden gezien als een concretisering van de (zevende en laatste) bekwaamheidseis: ‘competent in reflectie en ontwikkeling: zorgen voor de eigen professionele ontwikkeling en de professionele kwaliteit van de beroepsuitoefening.’ Bij de herijking van de bekwaamheidseisen wordt de kwalificatie ‘onderzoekend’ opgenomen.

‘En via personeelsbeleid komt er ook steeds meer nadruk op. Dus mensen, voor hun gesprekken, verzamelen gegevens. Dat kan zijn van een lesbezoek van een directielid, maar ook enquêtes uitgezet in je klassen. [...] Dat kon je dan in je portfolio stoppen als je solliciteerde naar een LC of een LD functie.’

Ook in de nieuwe versie van de beroepsstandaard voor lerarenopleiders, ontwikkeld door Vereniging van Lerarenopleiders in Nederland (VELON) wordt onder ‘ontwikkelingsbekwaam’ verwezen naar onderzoek. Daarnaast wordt het begeleiden van studenten bij (actie)onderzoek genoemd als taak van de instituutsopleider, terwijl de schoolopleider bij de student tot taak heeft ‘het ontwikkelen van een onderzoekende houding en (indien van toepassing) het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek’.

Op het ogenblik wordt in de algemene discussie over de kwaliteit van onderwijs en opleiding bepleit dat docenten minimaal een *masteropleiding* behalen. Dat kan

een masteropleiding zijn voor een eerste graads bevoegdheid in een schoolvak, bij docenten die werken op basis van een tweede graads bevoegdheid. Het kan ook een algemene educatieve master zijn. Deze laatste wordt ook wel gevolgd door een docent die al een masteropleiding in een vak heeft. In sommige masteropleidingen wordt meer nadruk gelegd op de kennismaking met het doen van wetenschappelijk onderzoek dan met praktijkonderzoek als professionele leerstrategie.

‘Bij de opleiding die ik nu doe, leggen ze erg veel nadruk op de onderzoeksmethode. De empirie, van de hoogste en gouden standaard, is echt puur experimenteel, maar dat is in scholen vaak een droom.’

Docenten die een masteropleiding doen kunnen daardoor ook heel enthousiast raken over het idee dat zij met behulp van praktijkonderzoek het onderwijs in hun school kunnen helpen verbeteren. Zo zegt een leraar die onderzoek deed in het kader van een masteropleiding over ‘goed onderzoek’:

‘Goed onderzoek vind ik, het moet ergens toe bijdragen hè? Het moet ergens nut voor hebben. Dat vind ik eigenlijk een eerste vereiste. Mensen moeten er beter van worden. De mensen waarover het onderzoek gaat, of die er mee moeten werken.’

In de lerarenopleidingen binnen het HBO worden streefcijfers voor docenten met een masteropleiding aangevuld met streefcijfers voor gepromoveerde medewerkers. Universitaire medewerkers zijn veelal gepromoveerd of daarmee bezig. Dat betreft meestal wetenschappelijk onderzoek in het vakgebied, bijvoorbeeld natuurkunde. *Promotieonderzoek* in het onderwijs kan praktijkrelevant wetenschappelijk onderzoek zijn, maar is daarmee nog geen praktijkonderzoek als professionele leerstrategie. Promotieonderzoek moet voldoen aan wetenschappelijke criteria, het heeft andere doelstellingen dan de directe eigen praktijk en vereist langdurige intensieve aandacht voor het (leren) doen van wetenschappelijk onderzoek. (Zie ook hoofdstuk 2).

Voor het – leren – doen van praktijkonderzoek is *facilitering* door leidinggevers nodig. Daarbij hoort ten eerste het aantrekken van externe deskundigheid en begeleiding zoals genoemd onder de rol van educator. Een even belangrijk tweede element in het faciliteren van praktijkonderzoek betreft het beschikbaar stellen van (gezamenlijke!) tijd. Dat vereist zowel kijken waar uren beschikbaar zijn (bijvoorbeeld uit professionaliseringsuren) als het laten roosteren van momenten waarop docenten (samen) tijd kunnen besteden aan onderzoek. Ten derde gaat het om zorgen voor

toegang tot 'bronnen' en hulpmiddelen. Denk bijvoorbeeld aan toegang tot wetenschappelijke literatuur, mogelijkheden voor gegevensverwerking (excel), een 'tool' om vragenlijsten online af te nemen.

'... wat meer gebruik maken van onderzoek dat er al is. Daar weten we ook weinig van, want wij hebben niet zomaar, wij beschikken niet zomaar over die databases van universiteiten bijvoorbeeld. [...] Daar is gebrek aan. Die toegankelijkheid van literatuur, daar is echt gebrek aan.'

Een andere waardevolle 'bron' die ontsloten kan worden bestaat uit administratieve gegevens zoals cijfers van leerlingen, examenuitslagen en inspectiegegevens die voor onderzoek gebruikt kunnen worden. De kwaliteitszorgmedewerker kan een waardevolle bijdrage leveren door leraren te helpen bij het vinden en interpreteren van gegevens (die toch al worden verzameld in de school, bijvoorbeeld voor rapportage aan de inspectie) en door het helpen verzamelen en bewerken van gegevens in het kader van praktijkonderzoek. Docenten geven aan dat zij ze graag toegang zouden hebben tot leerlinggegevens en administratieve gegevens voor onderzoeksdoeleinden. Ook zouden ze een rustige werkruimte in het gebouw op prijs stellen.

'Ik zou zeggen voor docenten allemaal een eigen werkplek, zoals mensen in de leiding allemaal een eigen werkkamer hebben zou ik echt zeggen ... voor docenten op zijn minst een eigen bureau.'

'Als je op school rondloopt, dan is er niet één plekje waar mensen stil kunnen zijn, of waar het stil is. Overal is het druk en vol en zitten veertienhonderd mensen in een gebouw dat eigenlijk voor duizend mensen is. En dat is allemaal, dat is teveel. En dat geeft, dat is voor zoiets reflectiefs als onderzoek... Dat gaat niet samen. Nee, dat gaat niet samen'

Een andere suggestie uit de interviews (Bolhuis en Kools, 2011; Kools en Bolhuis, 2011) is om een onderzoeksgroep in te richten met meerdere scholen, zodat er een *netwerk van onderzoekende docenten* ontstaat. Bij grote scholen met meer locaties kan ook gedacht worden aan samenwerking tussen docenten van verschillende locaties. Er zijn allerlei vormen van netwerken denkbaar tussen diverse partners, waarbij samenwerking in allerlei gradaties kan voorkomen. Bij Academische Opleidingsscholen zijn partnerschappen tussen scholen en lerarenopleidingen een voorwaarde voor subsidie. Ook zonder deze achtergrond kunnen opleiders, studenten en leraren samenwerken, bijvoorbeeld in de vorm van een *docentenwerkplaats* (Kools,

2008) waarin samen wordt gewerkt aan de ontwikkeling en evaluatie van onderwijs. Tenslotte kunnen leidinggevers van verschillende scholen ook een netwerk vormen om met elkaar ervaringen uit te wisselen ten aanzien van het bevorderen van praktijkonderzoek in de school, al of niet samen met lerarenopleiders en (een kenniskring van) een lector. Praktijkonderzoek kan ook een thema zijn bij intervisie tussen leidinggevers. Omdat er nog veel expertise ten aanzien van praktijkonderzoek als professionele activiteit moet worden ontwikkeld, ook door leidinggevers, is de input van externe deskundigheid aan te bevelen.

Met deze laatste suggesties zijn we bij de lange termijn perspectieven aangekomen. Goed inbedden van praktijkonderzoek duurt een aantal jaren, waarin telkens de doelstelling, de meerwaarde ervan voor leerlingen en studenten het referentiepunt moet zijn. Het ontwikkelen van een lerende onderwijsorganisatie, waarin praktijkonderzoek een onderdeel is van het voortdurend professioneel lerend werken, vereist niet alleen enthousiasme maar ook geduldig volhouden. Een uitdagende taak voor leidinggevers!

Verzoek aan de lezers

De inbedding van praktijkonderzoek in het onderwijs is pas net begonnen. Wij zouden graag uw ervaringen doorgeven. Iedere lezer die uit eigen ervaring suggesties of waarschuwingen kan toevoegen voor leidinggevers verzoeken we daarom met klem om dat te doen.

Dank

Met dank aan Hartger Wassink en aan Pieter Leenheer voor hun opmerkingen en suggesties bij een eerdere versie van dit hoofdstuk.

Referenties

- Bolhuis, S. & Kools, Q. (2011) *Praktijkonderzoek in de praktijk?* Presentatie bij de conferentie van de VELON, 15 maart 2011
- Dixon Nancy M. (2002). *De organisatieleercyclus: Hoe we collectief kunnen leren*. Amsterdam: Nieuwezijds
- Kools, Q. & Bolhuis, S. (2011). *How to integrate practitioner research into teachers' daily practice?* Presentation at the EAPRIL conference 2011, November 23-25, Nijmegen, The Netherlands.
- Kools, Q. (2008). Leeropbrengsten van TOP3C. In: TOP3C: ontwikkeling, opbrengst, doorstart. Fontys lerarenopleiding Tilburg
- Schildwacht, R. (2012). *Learning to notice. Teachers coaching teachers with video feedback*. Proefschrift Universiteit Twente. [Te downloaden van http://doc.utwente.nl/81251/1/thesis_R_Schildwacht.pdf]
- Schildwacht, R. & Heunks, S. (2010). *Bij nader inzien. Professionalisering door dialoog en video-feedback*. Praktijkpublicatie Lectoraat Leerstrategieën. Fontys Lerarenopleiding Tilburg.
- Swennen, Anja & Marcel van der Klink (eds) (2009). *Becoming a teacher educator. Theory and practice for Teacher Educators*. Springer Science+business Media B.V.
- Veen, K. v., 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.
- Verbiest, Eric en Mirjam Timmerman.(2008). Professionele leergemeenschappen. Wat en waarom .In: Verbiest, Eric (red), 2008. *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen-Apeldoorn, Garant uitgevers. p 41-53.
- Verbiest, Eric en Mirjam Timmerman (2008b). naar duurzame schoolontwikkeling. In: Verbiest, Eric (red), 2008. *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen-Apeldoorn, Garant uitgevers. p 166-187.
- Verbiest, Eric (2008). De rol van de schoolleider. Een zelfbeoordeling. In: Verbiest, Eric (red), 2008. *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen-Apeldoorn, Garant uitgevers. p 227-23

Intermezzo

Verschillen in leesbeleving: een eyeopener voor leerlingen en (aanstaande) leraren

Sanneke Bolhuis

Interview met Hans Goosen, docent Nederlands in het voortgezet onderwijs en bij de master lerarenopleiding Nederlands

Aanleiding

Hans kwam een boek tegen van Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuisen over hun onderzoek naar emotionele en verbeeldende leesbeleving⁵ en herkende zichzelf moeiteloos als emotionele lezer. Maar, bedacht hij zich, geldt dat ook voor mijn leerlingen? Hoe divers zijn zij? En wat betekent dat voor de opdrachten die ze van mij en mijn collega's krijgen? 'Ik realiseerde me dat ik mij gestraft zou voelen door 'creatieve' opdrachten zoals een passage uit het verhaal verwerken tot een strip. Dat schreef ik altijd toe aan mijn creatieve beperkingen. Maar misschien kan ik het ook niet, omdat ik boeken niet verbeeldend lees, terwijl anderen dat wel doen. Daarom wilde ik onderzoeken of ik individuele lezersprofielen van leerlingen kon vaststellen.'

Praktijkonderzoek

Hans deed zijn onderzoek met steun van het lectoraat van de lerarenopleiding. Hij stelde een nieuwe vragenlijst samen uit de vragenlijsten van het onderzoek. Die vragenlijst liet hij invullen door 177 vwo-leerlingen: 32 leerlingen uit de onderbouw (klas 2) en 145 leerlingen uit de bovenbouw. De verdeling jongens – meisjes kwam overeen met landelijke cijfers. Elke leerling kreeg een (hoog – midden – laag) score voor zowel verbeeldend als emotioneel lezen. De leerlingen bleken heel verschillende lezersprofielen te hebben. 'En wat mij als emotionele lezer opviel was dat meer leerlingen hoog scoorden bij verbeeldende beleving dan bij emotionele beleving.' Net als in eerder onderzoek scoorden meisjes gemiddeld hoger op emotionele leesbeleving. Toch scoorde ook een aanzienlijke groep meisjes laag bij emotionele beleving en hoog op verbeeldend. Tussen de klassen bleek weinig verschil. Hans besprak de profielen met zijn leerlingen in de klas. 'En tenslotte heb ik met

⁵ 'Waarom is lezen plezierig?' van Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuisen (2002)

enkele leerlingen met uiteenlopende lezersprofielen een vraaggesprek gevoerd. Die gesprekken heb ik op cd-rom gezet. Ze gaven allereerst een waardevolle verdieping en aanvulling bij de profielen. Op de tweede plaats praatten de leerlingen vrijmoedig over de zin en de onzin van verwerkingsopdrachten die zij in de loop van de tijd van mij gekregen hadden. Dat zette mij sterk aan het denken over de vraag met welk doel we al die verschillende opdrachten geven. Dat is een mooie opdracht vind ik: meer oog voor verschillende lezers, meer oog voor verschillen in verwerkingsopdrachten.'

In *Levende Talen* schreef Hans een artikel over zijn bevindingen⁶.

Wat is er met de resultaten gedaan?

'De vragenlijst gebruik ik nog steeds met mijn leerlingen, hoewel niet standaard. Het is een eye-opener voor hen om zich bewust te worden van hun eigen manier van lezen. Tijdens mijn onderzoek bleek al dat leerlingen vaak verbaasd waren over de uitslagen van hun medeleerlingen, die bijvoorbeeld hoog scoorden op een dimensie waarbij zij zelf midden of laag scoorden. Ook kon het leerlingen bevrijden van de gedachte dat zij daarin vreemd zouden zijn. Ik had contact opgenomen met Saskia Tellegen en die bevestigde dat ook: 'Ze durven er anders niet voor uit te komen en denken: Ja, ik ga daar even voor aap staan!'. Ten slotte kan de vragenlijst een leerling de ogen openen voor manieren van lezen die hij tevoren niet voor mogelijk hield. Op die verschillende mogelijkheden zou de leraar Nederlands zich ook moeten bezinnen. Dat geldt natuurlijk voor de verwerkingsopdrachten die hij verstrekt, maar dat geldt evenzeer voor de wijze waarop hij reclame maakt voor boeken. Bereikt hij daarmee vooral de emotionele of de verbeeldende lezers?'

'In de master lerarenopleiding Nederlands is mijn artikel opgenomen in de reader over literatuuronderwijs. Ik laat de studenten de vragenlijst invullen als aanknopingspunt voor de bespreking en als aansporing om dat ook met hun leerlingen te doen. Het is ook een onderwerp voor het praktijkonderzoek waarop masterstudenten kunnen afstuderen. Ze onderzoeken dan bijvoorbeeld hoe verwerkingsopdrachten in methodes aansluiten bij verschillen in leesbeleving en/of ontwerpen en evalueren aangepaste opdrachten.'

Door het schrijven van het artikel is de kennis uit dit onderzoek niet alleen interessant voor Hans zelf, maar ook toegankelijk voor een breder publiek. Het artikel is opgenomen in de paragraaf literatuur van een boek⁷ dat in heel Nederland wordt

⁶ Zie Goosen, H. (2006) 'Individuele lezersprofielen: een eyeopener voor leerlingen en leraren?' *Levende Talen* (jrg 7, nr 1, 3-14). Ook de vragenlijst is hier te vinden.

⁷ 'Nederlands in de onderbouw. Een praktische didactiek' (vijfde herziene druk 2010) onder redactie van Bonset, de Boer en Ekens,

gebruikt in de bachelor lerarenopleidingen Nederlands. In het voorwoord wordt Hans Goosen bedankt 'voor zijn waardevolle suggesties met betrekking tot de herziening van hoofdstuk 5, Fictie'.

Terugblik

'Ik heb er met veel plezier aan gewerkt, al hield ik wel onzekerheid over mijn kwaliteit als onderzoeker. Aan de andere kant ben ik kritischer geworden over onderzoek van anderen, ik zie sneller de beperkingen. En het heeft me geholpen om met meer gemak het afstudeeronderzoek van masterstudenten te begeleiden.'

'Jammer dat het uiteindelijk, stomweg door tijdgebrek, niet is gelukt om het invullen van de vragenlijst te digitaliseren. Dan zou het gemakkelijker zijn voor leraren en voor onze studenten in de opleiding om hun leerlingen de lijst te laten invullen, de profielen die er dan uitrollen in de klas te bespreken en hun onderwijs er op aan te passen.'

Hans zou graag nog verder gaan met het systematisch ontwikkelen van opdrachten, gebaseerd op de verschillen in leesbeleving. 'Wie weet komt daar nog van als ik met pensioen ga!'

Tips

- Laat je inspireren door je vakliteratuur! Lees over onderzoek dat wordt gedaan naar onderwijs in jouw vakgebied – en doe er iets mee in je onderwijs.
- Neem contact op met een onderzoeker die je inspireert. Wie weet leidt dat tot wederzijdse inspiratie.
- Schrijf over je praktijkonderzoek. Dan kunnen anderen er ook plezier van hebben.
- Zoek steun bij de uitvoering van je praktijkonderzoek, bijv. bij een lectoraat of een collega.
- Praktijkonderzoek kost tijd. Probeer die tijd te waarborgen door afspraken met leidinggevend en collega's.

Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding

Publicatie online beschikbaar via www.hbo-kennisbank.nl en

www.fontys.nl/fontyspub

In deze publicatie beschrijven we onze visie op praktijkonderzoek als professionele leerstrategie, waarmee beginnende en ervaren docenten hun eigen dagelijkse praktijk kunnen verbeteren. Aan de hand van voorbeelden laten we zien wat praktijkonderzoek kan betekenen in scholen en (leraren)opleidingen en op welke wijze dit vorm kan krijgen.

De auteurs zijn (of waren) werkzaam bij Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT):

- Sanneke Bolhuis, lector 'Leerstrategieën'
- Desirée Joosten-ten Brinke, lector 'Eigentijds toetsen en beoordelen'
- Quinta Kools, lector 'Professionaliteit van de beroepsgroep leraren en lerarenopleiders'
- Ilona Mathijssen, docent onderzoek
- Karen Krol, docent onderzoek



Lerarenopleiding Tilburg

Fontys Lerarenopleiding Tilburg

Prof. Goossenslaan 1-01

5022 DM Tilburg

Telefoon: 08850 74412

E-mail: directiesecretariaat-lero@fontys.nl

www.fontys.nl/flot

