

Amsterdam University of Applied Sciences

Praktijkonderzoek door leraren

doelen, dilemma's en kwaliteit

Snoek, Marco

Publication date

2012

Document Version

Author accepted manuscript (AAM)

Published in

Onderzoek in de school ter discussie

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Snoek, M. (2012). Praktijkonderzoek door leraren: doelen, dilemma's en kwaliteit. In R. Zwart, K. V. Veen, & J. Meirink (Eds.), *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's* (pp. 19-28). Universiteit Leiden.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact/questions>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's



Universiteit Leiden

Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's

Rosanne Zwart, Klaas van Veen en Jacobiene Meirink (Redactie)
Expertisecentrum Leren van Docenten

Met bijdragen van Wilfried Admiraal, Sanneke Bolhuis, Jan van Driel,
Rob Martens, Kim Schildkamp en Marco Snoek

Maart 2012

4. Praktijkonderzoek door leraren: doelen, dilemma's en kwaliteit

Marco Snoek
Hogeschool van Amsterdam

Samenvatting

In de afgelopen paar jaar is steeds meer aandacht gekomen voor onderzoek door leraren. Daarbij gaat het dan vooral om praktijkonderzoek door leraren. In deze bijdrage wordt ingegaan op de doelen en de dilemma's van het praktijkonderzoek door leraren en worden mogelijke kwaliteitscriteria voor het praktijkonderzoek behandeld. De nadruk wordt gelegd op het belang van kwaliteitscriteria die recht doen aan de ontwikkel- en verbeterdoelstellingen van praktijkonderzoek en de rol die de praktijkonderzoeker daarbinnen heeft. Kwaliteitscriteria die iets zeggen over het product, het proces, de betrokkenheid, de impact en de dialoog van het praktijkonderzoek door leraren. Als laatste komen implicaties voor scholen en lerarenopleidingen aan bod.

1. Inleiding

“Je leert dat wat je doet niet vanzelfsprekend is, maar dat je dat ter discussie kunt stellen.”

“Mijn attitude is veranderd, ik ben meer gefundeerd bezig. Ook in de les heb ik beter in de gaten welke variabelen er spelen, ik denk er meer over na en ben ook onderzoeksmatig naar mijn klas aan het kijken, bijvoorbeeld met de variabele onrust.”

“Onderzoek geeft meerwaarde aan je werk, laat zien dat het ertoe doet wat je doet en dat je de kwaliteit kunt verbeteren.”

“Vroeger zag ik iets in de les wat ik anders wilde en dan ging ik iets leuks verzinnen. Nu denk ik eerst na over de redenen erachter, waarom doe je het, op wat voor onderzoek is het gebaseerd, doe je maar wat of ga je echt iets proberen te veranderen. Dat bewustzijn is iets heel nieuws.”

Vier citaten van leraren die onderzoek hebben gedaan naar en in hun eigen praktijk. Uitspraken die iets zeggen over wat betrokkenheid bij onderzoek hen oplevert. In de afgelopen paar jaar is er steeds meer aandacht gekomen voor onderzoek door leraren. De oproep van de Onderwijsraad dat iedere leraar een master zou moeten behalen, impliceert dat leraren iets met onderzoek moeten. Onderzoek is immers een belangrijk bestanddeel van een masteropleiding. Niet alleen de Onderwijsraad volgt deze lijn, ook de staatssecretaris geeft in het actieplan ‘Leraar 2020’ aan dat masterkwalificaties belangrijk zijn en investeert via de lerarenbeurs miljoenen euro's in masteropleidingen voor leraren (Ministerie van OCW, 2011). De lerarenbeurs omvat zelfs subsidies voor promoties door leraren. Ook lerarenopleidingen vinden on-

derzoeksvaardigheid van de leraar van belang, getuige de ontwikkeling van onderzoeklijnen in de opleidingen tot leraar basisonderwijs of voortgezet onderwijs. En in academische opleidingsscholen zijn in toenemende mate leraren betrokken bij het doen van onderzoek. In mei 2011 meldde zelfs de eerste VO-school zich die eigen lerarenlectoren wil aanstellen.

De vrij plotselinge aandacht voor onderzoek door leraren roept een aantal vragen op. Is het doen van onderzoek naar de eigen lespraktijk iets wat we van iedere leraar zouden moeten verwachten? Met welk doel? Aan welke kwaliteitseisen zou onderzoek door leraren moeten voldoen? En wat betekent dat dan voor scholen en lerarenopleidingen?

20

2. Probleemschets

Impliciete argumenten voor onderzoek door leraren

In veel initiatieven waarin onderzoek door leraren een rol speelt blijft impliciet waarom onderzoek door leraren belangrijk is. Hieronder worden verschillende initiatieven besproken:

1. In het Advies Verankering Academische Opleidingsscholen (Agentschap NL, mei 2011) wordt de academische opleidingsschool een sluitsteen genoemd, de beste plek voor leraarontwikkeling, een rijke leeromgeving voor studenten met begeleiding van leraren die zelf ook onderzoek doen. De aandacht voor academische opleidingsscholen als onderzoeksomgeving voor leraren en leerplek voor studenten roept vragen op over de onderliggende (en vaak nog impliciete) beelden ten aanzien van het leraarschap. Is onderzoek door leraren vooral iets voor leraren in hogere functies (zoals LD of leraren-lectoren)? Of vooral iets

voor leraren in academische opleidingsscholen? Of is onderzoek doen iets voor alle leraren? Impliciet beeld onder de academische opleidingsschool is dat het doen van onderzoek een krachtige manier van leren is, doordat studenten en leraren uitgedaagd worden zich vragen te stellen, daarbij kennis te nemen van recent wetenschappelijk onderzoek en zelf actief op zoek te gaan naar antwoorden op praktijkvragen. Dit beeld wordt bevestigd door het internationale TALIS onderzoek van de OECD naar professionalisering van leraren. In dat onderzoek geven leraren aan dat zij het doen van onderzoek ervaren als één van de meest vruchtbare vormen van professionalisering (OECD, 2009). De bovenstaande citaten bevestigen dat beeld. Als een academische opleidingsschool door de koppeling tussen onderzoek en professionalisering de beste plek is voor leraarontwikkeling, dan gun je toch iedere student en leraar zo'n leeromgeving.

2. In de discussies over masterniveau voor leraren wordt in veel gevallen verwezen naar Finland. Daar hebben immers alle leraren een masterkwalificatie en ze voeren de ranglijstjes van best presterende landen aan. Onduidelijk is in hoeverre die leraren met hun masterkwalificaties in de dagelijkse praktijk van de school ook daadwerkelijk onderzoek doen in hun eigen lespraktijk. Opleidingsscholen in Finland zijn satellieten van universiteiten, waar opleiding en onderzoek samenkomen, maar niet duidelijk is hoe de situatie is op andere niet-opleidingsscholen en of en wat voor onderzoek daar plaatsvindt. In het advies van de Onderwijsraad dat iedere leraar een master zou moeten verwerven, is niet de vergelijking met Finland of de

positie op internationale rankings leidend, maar de vraag hoe leraren ondersteund kunnen worden in het creëren van onderwijs dat aandacht heeft voor de leeropbrengsten van elke individuele leerling. Opbrengstgericht werken vraagt van elke leraar een grote gevoeligheid voor de effectiviteit van de eigen lespraktijk en de leeropbrengsten voor leerlingen. Die aandacht voor effectiviteit en opbrengsten vereist een diepgravende kennisbasis en een onderzoekende houding van elke leraar (zie ook de bijdrage van Kim Schildkamp verderop in deze bundel).

3. Een derde ontwikkeling waarin onderzoek een rol speelt is het pleidooi voor meer evidence-based onderwijs. Onderwijs zou net als de geneeskunde gedomineerd moeten worden door aanpakken waarvan door wetenschappelijk onderzoek bewezen is dat ze werken. Hier speelt vooral verantwoording van effectiviteit naar ouders en de rest van de buitenwereld een rol. Symen van der Zee (2010) geeft in het artikel 'De kloof tussen wetenschap en praktijk in 10-minuten' een prachtig voorbeeld: een tien-minutengesprek tussen twee ouders en een leerkracht, waarbij de ouders vragen hoe de leerkracht weet dat de aanpak die de school gebruikt effectief is: 'Uit welk onderzoek blijkt dat?' De leerkracht staat met een mond vol tanden. Nu kun je die verantwoording op twee manieren geven. De ene manier is door te verwijzen naar wetenschappelijk onderzoek dat via controlegroepen heeft aangetoond dat een specifieke aanpak of didactiek significant beter is dan een andere aanpak. Het is dan nog de vraag of de school de aanpak of didactiek ook echt zo uitvoert en onder dezelfde condities als in het

onderzoek is beschreven. De andere manier is door als school de leerresultaten goed te monitoren en op basis daarvan het onderwijs bij te sturen. Op die manier wordt misschien niet precies aangetoond dat er een oorzakelijk verband is tussen de didactiek en de uitkomsten, maar de school heeft wel zicht op de effectiviteit van haar aanpak en kan een verantwoording geven van de kwaliteit van de opbrengsten. De aandacht voor opbrengstgericht werken en verantwoordt vraagt eigenlijk van iedere school en leraar een dergelijke manier van datagericht werken.

4. Een vierde ontwikkeling die het belang van praktijkonderzoek door leraren benadrukt, heeft betrekking op de rol van leraren bij onderwijsontwikkeling. Steeds vaker wordt benadrukt dat leraren professionele ruimte moeten hebben om het onderwijs vorm te geven. Leraren worden steeds minder gezien als uitvoerders van door anderen ontworpen aanpakken en methodieken, maar als ontwerpers van onderwijs. Het model waarbij onderzoekers kennis opleveren over effectieve aanpakken die curriculumontwerpers verwerken tot lesmethoden en die door leraren ten slotte worden uitgevoerd in de school (het Research-Development-Diffusion model, of kort het RDD-model) werkt niet omdat het voorbij gaat aan het feit dat onderwijs en leren processen zijn waar sociale aspecten een cruciale rol spelen. Niet alleen didactische modellen, maar ook interactie en persoonlijkheid zijn in hoge mate bepalend voor de effectiviteit van aanpakken. Onderwijs kan dus niet zonder professionele ruimte voor leraren bij het vormgeven van hun onderwijspraktijk. Professionele ruimte betekent echter

niet alleen professionele autonomie, maar ook professionele verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van de eigen onderwijspraktijk. Professionele ruimte maakt het mogelijk én noodzakelijk om professionele keuzes te maken. Die keuzes moeten verantwoord kunnen worden vanuit kennis over en onderzoek naar effectieve aanpakken en vanuit evaluaties over de behaalde resultaten.

Professionele ruimte betekent bovendien dat leraren een stem moeten hebben in het debat over vorm en inhoud van onderwijs. Een groot deel van dat debat wordt echter gevoerd op basis van karikaturen (bijvoorbeeld ten aanzien van het nieuwe leren of competentiegericht onderwijs), niet onderbouwde meningen en onbewezen vooronderstellingen. Dit draagt zelden bij aan verdieping van het debat of verbetering van onderwijs..

3. Wat verstaan we onder praktijkonderzoek?

3.1 *Research versus inquiry: theoriegericht onderzoek versus praktijkonderzoek*

In de afgelopen jaren is mede door de komst van lectoraten en de academische opleidingsscholen meer aandacht gekomen voor praktijkonderzoek. Dit leidt onherroepelijk tot een hernieuwd debat over de plek van praktijkonderzoek in het wetenschappelijk spectrum. Dat debat wordt gehinderd door een gebrek aan taal. Wij kennen in Nederland eigenlijk alleen de term ‘onderzoek’. Als we het hebben over onderzoek door leraren wordt daarmee al snel een impliciete vergelijking gemaakt met onderzoekers in de academische wereld. In het Engels helpen termen zoals ‘inquiry’ en ‘self-study’ om aan te geven dat het bij praktijkonderzoek door leraren om iets anders

gaat dan om ‘research’ in de academische betekenis. Bezwaar tegen een term als ‘self-study’ is dat het een beeld oproept dat onderzoek vooral een solistische activiteit is. In de internationale literatuur wordt steeds vaker de term ‘teacher inquiry’ gebruikt, maar dit is in het Nederlands lastig te vertalen. Teacher inquiry wordt al snel vertaald naar ‘lerarenonderzoek’. Dat sluit weer aan bij de Engels/Amerikaanse term ‘practitioner research’ waarbij de nadruk wordt gelegd op wie het onderzoek uitvoert. Ik gebruik in dit artikel de term ‘praktijkonderzoek door leraren’, om enerzijds de centrale actoren aan te geven (leraren) en anderzijds de focus van het onderzoek weer te geven (verbetering van de praktijk: meer grip krijgen op en inzicht in de eigen les/schoolpraktijk en de effectiviteit daarvan verbeteren).

Het gebrek aan een eenduidige taal heeft in de afgelopen periode geleid tot een verwarrend debat, waarin de term ‘onderzoek’ vele betekenissen kreeg en waarbij over en weer karikaturen ontstonden (zie ook de reflectieve bijdrage van Rob Martens eerder in deze bundel). Aan de ene kant is er het wetenschappelijke onderzoek aan universiteiten, dat gericht is op het ontwikkelen van generieke kennis, maar dat door haar methoden en generalisaties door praktijkmensen ervaren wordt als wereldvreemd, niet betekenisvol en ver van hun dagelijkse praktijk. Dat beeld wordt versterkt door het beoordelingssysteem voor onderzoekers, waarbij publicaties in internationale gespecialiseerde peer-reviewed tijdschriften als het belangrijkste kwaliteitscriterium gelden. De uiteindelijke betekenis voor en toepassing in de praktijk lijkt bij de ‘ranking’ van promovendi, onderzoekers, hoogleraren en onderzoeksinstituten nauwelijks een rol te spelen. Dat dit een karikatuur is blijkt uit de aandacht die universiteiten

in toenemende mate hebben voor kennistransfer en ‘valorisatie’: het tot maatschappelijke waarde brengen van wetenschappelijke en technologische kennis uit het publieke domein. En uit de betrokkenheid van universitaire onderzoeksinstituten bij academische opleidingsscholen en bij onderzoeksprogramma’s als Durven-Delen-Doen.

Aan de andere kant is er het praktijkonderzoek, vaak uitgevoerd door praktijkmensen zoals leraren, dat gericht is op het verbeteren van de praktijk en een belangrijke leerfunctie heeft voor de betrokken leraren. Maar omdat leraren vaak een zeer beperkte methodologische kennis hebben, laat de onderzoekskwaliteit in de ogen van veel wetenschappers ernstig te wensen over en leidt het volgens hen in veel gevallen tot niet-valide kennis. Pogingen om onderzoek door leraren aan de wetenschappelijke eisen te laten voldoen zorgen er dan weer voor dat veel leraren afhaken.

Kern van het verschil tussen beide typen onderzoek is zowel het doel als de intentie. Bij het wetenschappelijke onderzoek is het belangrijkste doel nieuwe generieke kennis te ontwikkelen opdat we bijvoorbeeld leerprocessen beter begrijpen. Dit kan in een later stadium helpen om de praktijk te verbeteren. Die verbetering van de praktijk is echter vaak een taak voor anderen. Wetenschappelijk geschoolde onderzoekers hebben vooral als taak om valide generieke kennis op te leveren die van toepassing is in verschillende contexten. De kwaliteitseisen zijn daar op afgestemd.

Bij het praktijkonderzoek staan er twee andere doelen centraal: leren en ontwikkelen. Zo zal bij praktijkonderzoek in scholen het voornaamste doel zijn om binnen een school meer inzicht te verkrijgen in een bepaald praktijk-

probleem of meer te weten te komen over de achtergronden van een bepaalde verlegenheids situatie. Uiteindelijk doel is om het inzicht te gebruiken om de praktijk te ontwikkelen en te verbeteren, zodat het onderzoek ook daadwerkelijk impact heeft op het leren van leerlingen. Dat kan door op grond van de verworven kennis een nieuwe aanpak of interventie te ontwikkelen en te implementeren. Dergelijk praktijkonderzoek is daartoe een middel en geen doel op zich. Het is niet gericht op het ontwikkelen van generieke kennis die breed geldig en toepasbaar is, maar op kennis die werkt binnen de lokale praktijkcontext. Dat die kennis ook anderen buiten die context kan inspireren, is een bijkomend voordeel. Het verbreden van lokale kennis naar meer generieke kennis zal in een aantal gevallen goed mogelijk zijn, maar is vaak weer een taak van anderen.

De twee soorten onderzoek zijn niet voorbehouden aan specifieke instituties. Zo zijn steeds meer universiteiten betrokken bij praktijkonderzoek binnen scholen en worden met de promotiebeurs leraren gestimuleerd om te participeren in academisch onderzoek (zie ook de bijdrage van Wilfried Admiraal verderop in deze bundel). De twee werelden van theoriegericht onderzoek en praktijkonderzoek hoeven elkaar niet uit te sluiten en kunnen goed met elkaar verbonden worden wanneer onderzoekers en leraren samenwerken rond dezelfde praktijkvraag. Consortia van universiteiten, hogescholen en scholen rond de academische opleidingsschool kunnen daar een goede context voor vormen, evenals de door Rob Martens voorgestelde onderwijscoöperaties. Voor lang niet alle scholen is het echter mogelijk om in dergelijke coöperaties te participeren, maar praktijkonderzoek door leraren

dat gericht is op het verdiepen van inzicht, het oplossen van lokale vraagstukken en verbetering van effectiviteit van onderwijs blijft voor alle scholen van belang.

3.2 *Product versus proces*

De verschillende doelen van theoriegericht onderzoek en praktijkonderzoek leiden tot verschillen in de positie van onderzoeker en onderzochten, het type vragen, de schaal van het onderzoek, de manier van dataverzameling en dataverwerking en het soort conclusies (Sanneke Bolhuis werkt dat verder uit in haar bijdrage verderop in deze bundel). Doordat de doelen van theoriegericht onderzoek en praktijkonderzoek wezenlijk verschillen, zal ook de vraag naar welk onderzoek relevant is verschillend beantwoord worden. Een Engelse hoogleraar vertelde onlangs dat zijn Masterstudenten alleen een onderzoek mochten doen naar een onderwerp dat relevant was, waarmee hij wilde zeggen 'dat nog niet eerder onderzocht was'. Voor leraren kan juist een eerder onderzoek aanleiding zijn om dat onderzoek nog eens uit te voeren binnen de eigen school. Enerzijds om dezelfde reden als we leerlingen in het voortgezet onderwijs bij het natuurkundepacticum onderzoek laten doen om de wet van Ohm te 'laten ontdekken', omdat dat een krachtige vorm van actief leren is. Anderzijds vooral ook omdat eerder onderzoek vaak abstracte uitkomsten opleverde die vertaald moeten worden naar en betekenis moeten krijgen in de specifieke unieke context en praktijk van die school.

De verschillende doelen van theoriegericht onderzoek en praktijkonderzoek zeggen ook iets over de waardering die aan uitkomsten van het onderzoeksproces gegeven worden. Bij wetenschappelijk onderzoek is het doel om te ko-

men tot onderbouwde generieke en objectieve kennis. De validiteit daarvan wordt vooral bepaald door *peers* in het wetenschappelijke forum via *peer-reviewed* tijdschriften en op wetenschappelijke congressen. Die kennis, vastgelegd in artikelen, rapporten of presentaties, is daarmee het belangrijkste product van wetenschappelijk onderzoek.

Bij praktijkonderzoek door leraren staat het leren en verbeteren centraal. De belangrijkste opbrengst van praktijkonderzoek door leraren is dus niet zozeer een concreet kennisproduct, maar juist het in gang zetten van een proces, bijvoorbeeld een (individueel of collectief) leerproces of een veranderproces.

Dit verschil in beoogde opbrengsten, een concreet kennisproduct of een leer- of veranderproces heeft ook implicaties voor de vraag waar de energie van de onderzoeker in moet gaan zitten.

Een voorbeeld:

In het opleidingsteam van de Master Professioneel Meesterschap, (aangeboden door het Amsterdamse opleidingsconsortium EMA (Educatief Meesterschap Amsterdam)) is besloten om bij het onderzoek dat de studenten in hun opleiding moeten doen af te stappen van het traditionele onderzoeksverslag. Het arbeidsintensieve verslag had vooral tot doel de wetenschappelijke waarde van het onderzoek te onderbouwen, terwijl het product doorgaans slechts door een handjevol mensen wordt gelezen. Het onderzoeksverslag levert daarmee nauwelijks een bijdrage aan het inspireren van collega's of het initiëren van veranderprocessen in de school. Als alternatief is daarom gekozen voor een eindproduct dat bestaat uit een korte tekst voor leraren en schoolleiders binnen de school, dat tot doel heeft collega's te inspireren en een

bijdrage te leveren aan het initiëren of ondersteunen van veranderprocessen in de school. Bij de beoordeling van het onderzoek is die tekst een basis voor een gesprek, waarbij de leraar de keuzes in het onderzoek mondeling kan toelichten en verantwoorden. De gebruikte methoden, onderbouwende literatuur en ruwe data, zijn terug te vinden in een onderzoeksportfolio. De inschatting is dat op deze manier de nadruk komt te liggen op datgene wat het feitelijke doel is van het praktijkonderzoek door leraren: het initiëren en faciliteren van leer- en veranderprocessen in de school.

Het maken van een scherper onderscheid tussen theoriegericht onderzoek en praktijkonderzoek en tussen de focus op een kennisproduct of op een leerproces of verbeterproces is ook voor leraren zelf van belang. Door de spraakverwarring rond onderzoek ontstaat bij leraren soms de neiging om theoriegericht onderzoek te imiteren en om contextspecifieke uitkomsten van praktijkonderzoek te generaliseren naar situaties buiten de onderzoekscontext en daarmee onterechte theoriegerichte pretenties mee te geven.

4. Kwaliteitseisen voor praktijkonderzoek door leraren

Het onderscheid tussen theoriegericht onderzoek en praktijkonderzoek roept al snel de vraag op of je beiden als ‘wetenschappelijk’ kan beschouwen. En onder die vraag ligt vaak de veronderstelling dat praktijkonderzoek door leraren niet aan wetenschappelijke criteria kan of hoeft te voldoen. Een leerproces of veranderproces in een school dat gebaseerd is op foutieve uitkomsten van onderzoek is echter van weinig waarde. Validiteit en betrouwbaarheid blijven daarom steeds van belang, zij het niet als enige criterium voor de waarde van het onderzoek. Juist de im-

pact op de kennis van lerarenteams en de mate waarin het onderzoek er in slaagt om ook anderen mee te krijgen en de mate waarin het onderzoek resulteert in verandering binnen de school, zijn bij praktijkonderzoek door leraren belangrijke factoren die iets zeggen over het succes en daarmee de kwaliteit van het onderzoek.

Bij het nadenken over kwaliteitseisen voor het praktijkonderzoek is het goed om stil te staan bij de twee doelen van praktijkonderzoek door leraren: leren en verbeteren.

Een voorbeeld:

Als het gaat om het leren van leraren en lerarenteams, is het goed te beseffen dat leraren geen geschoolde onderzoekers zijn en veelal hun motivatie halen uit de praktijk van hun school en lesgeven. Bij praktijkonderzoek door leraren is het daarom belangrijk om nauw aan te sluiten bij reflectiesystematieken die veel leraren reeds in hun dagelijkse onderwijsproces hanteren. De reflectiecyclus kan onderzoeksmatig ingevuld worden door: 1) vanuit nieuwsgierigheid of verlegenheid in een bepaalde situatie een duidelijke vraag aan jezelf te stellen; 2) te kijken wat er al over die vraag bekend is (in de literatuur of bij collega’s binnen de eigen of een andere school); 3) de eigen situatie nog eens nader te analyseren; 4) op basis daarvan een ontwerp te maken voor bijvoorbeeld een alternatieve lesaanpak; 5) te bedenken aan de hand van welke indicatoren duidelijk zou kunnen worden of de nieuwe aanpak succesvol is; 6) bij de uitvoering vooral op die indicatoren te evalueren, en 7) de resultaten te delen om ze in andere praktijken te staven en tevens anderen buiten de eigen school te inspireren. Het type praktijkonderzoek uit het bovenstaande voorbeeld vraagt om kwaliteitseisen die betrekking hebben op

de meest essentiële onderdelen van dit onderzoeksproces, te weten: het zinvol benutten van literatuur en andere bronnen teneinde het eigen denkkader te verruimen; het analyseren van de eigen situatie om de probleemstelling aan te scherpen en te voorkomen dat een oplossing bedacht wordt voordat het probleem goed helder is; het (mede op basis van literatuur) identificeren van de indicatoren die een idee geven van succes of verbetering; het systematisch verzamelen van data; en het expliciteren en delen van de uitkomsten en verworven inzichten.

Daarnaast is ook de positie van de onderzoeker van belang. Waar in veel theoriegericht onderzoek de onderzoeker op afstand blijft om zo objectiviteit en kwaliteit te waarborgen, is het bij praktijkonderzoek - dat tot doel heeft om te inspireren tot verandering - juist wenselijk om het onderzoek op te zetten als een collectieve activiteit. Daarbij is het noodzakelijk om betrokkenen (leraren, schoolleiders, maar ook leerlingen of ouders) vanaf het begin in het veranderproces mee te nemen en actief te betrekken, opdat ze eigenaarschap ontwikkelen ten aanzien van het onderzoek en de onderliggende probleemstelling. De manier waarop dit bewerkstelligd wordt en succesvol is, heeft gevolgen voor de overtuigingskracht van het onderzoek en vraagt om criteria met betrekking tot de navolgbaarheid (of transparantie) en geloofwaardigheid van het onderzoek.

Verschillende onderzoekers zijn op zoek gegaan naar kwaliteitscriteria die rechtdoen aan de ontwikkel- en verbeterdoelstelling van praktijkonderzoek door leraren. In hun zoektocht naar kwaliteitsstandaarden voor praktijkgericht onderzoek proberen Anje Ros en Marjan Vermeulen (2011) daarbij een balans te vinden tussen de ‘compe-

ting values’ van wetenschappelijke kwaliteitsstandaarden en kwaliteitscriteria ten aanzien van de bruikbaarheid van het onderzoek. Anderson & Herr (1999, p16) proberen een oplossing te vinden door vijf verschillende typen van validiteit te definiëren die een rol spelen bij ‘practitioner research’ (zie ook Meijer, Meirink, Lockhorst & Oolbekkink-Marchand, 2010):

1. Uitkomstvaliditeit (outcome validity) gaat over de mate waarin het onderzoek een antwoord oplevert voor de oorspronkelijke (en geherformuleerde) probleemsituatie en de mate waarin dit leidt tot bruikbare opbrengsten voor leraar en school;
2. Procesvaliditeit (process validity) is een maat voor de kwaliteit van het onderzoeksproces (het hanteren van een aantal reflectieve cycli, het kritisch omgaan met onderliggende vooronderstellingen, het verantwoord gebruik van geschikte en gevarieerde onderzoeksmethodieken) en daarmee de kwaliteit van het ‘bewijs’. Dit aspect komt daarmee dicht in de buurt van de traditionele betekenis van wetenschappelijke validiteit;
3. Democratische validiteit (democratic validity) is een maat voor de betrokkenheid van verschillende partijen (leraren, leerlingen, ouders) en de aandacht voor meerdere perspectieven, belangen en ethisch-sociale aspecten bij het onderzoek;
4. Katalytische validiteit (catalytic validity) geeft aan in welke mate het onderzoek een katalysator is voor daadwerkelijke verandering en transformatie in de praktijk van de onderzoeker(s) en de school en in welke mate het onderzoek weer leidt tot nieuwe vragen;
5. Dialogische validiteit (dialogic validity) geeft aan in welke mate de dialoog met *peers* en *critical friends*

(collega's binnen de school, onderzoekers buiten de school) gezocht wordt om de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen.

Door kwaliteitsstandaarden voor praktijkonderzoek door leraren op te bouwen rond de waarden van product, proces, betrokkenheid, impact en dialoog, wordt voor iedereen duidelijk dat er bij praktijkonderzoek door leraren andere ambities een rol spelen dan bij wetenschappelijk onderzoek en wordt beter aangesloten bij het hoofddoel van praktijkonderzoek door leraren.

5. Implicaties voor scholen en opleidingen

Het stimuleren van praktijkonderzoek door leraren heeft een aantal implicaties voor scholen en lerarenopleidingen. Voor scholen betekent het hierboven geschetste perspectief mijns inziens dat iedere school een 'academische opleidingscultuur' zou moeten hebben: een krachtige leeromgeving voor aankomende en zittende leraren en een omgeving waarin innovatie geïnitieerd, ondersteund en verantwoord wordt door praktijkonderzoek door leraren naar de effectiviteit en opbrengsten van hun onderwijs (waar mogelijk in samenwerking met andere onderzoekers). Dat heeft implicaties voor het (overheids)beleid. Het moet er niet op gericht zijn om de kwaliteit van een select en exclusief groepje scholen te stimuleren en te waarborgen, maar het moet gericht zijn op de ambitie om alle scholen meer 'academisch' te krijgen. Daarbij moeten de ervaringen van de huidige voorlopers gebruikt worden om andere scholen te ondersteunen en te inspireren.

Dit vraagt dus niet alleen een andere benadering vanuit het ministerie, maar ook een andere cultuur op veel scholen. Naast de traditionele focus op doen, op snel

ontwikkelen en morgen toepassen, moet er meer ruimte komen voor reflectie, voor vragen die niet direct een antwoord hoeven te hebben. Naast de ad hoc cultuur die in veel scholen aanwezig is door de druk van alle dag, moet er ruimte gemaakt worden voor de wat langere termijn, voor bezinning en verdieping. Schoolleiders spelen daar een cruciale rol in door dergelijke processen te faciliteren. Ze zullen moeten stimuleren dat praktijkonderzoek door leraren een collectieve in plaats van een individuele aangelegenheid wordt. Praktijkonderzoek door leraren is dan niet een persoonlijke hobby van één leraar of een verplichting omdat dat nu eenmaal in een masteropleiding hoort, maar iets wat een wezenlijke bijdrage kan leveren aan het leren en innoveren binnen de school.

Daarbij is het van belang te bedenken dat veel leraren nauwelijks tot geen ervaring hebben met (onderwijs)-onderzoek. Er is op dat gebied dus wel ondersteuning nodig. Bijvoorbeeld door het onderzoek in te bedden in masteropleidingen, door samen te werken met onderzoeksexperts vanuit universiteiten en hogescholen of door intern expertise te organiseren in de vorm van onderzoeksbegeleiders: leraren met onderzoekservaring. Zo zijn binnen de Academische basisschool van de ASKO scholen in Amsterdam de onderzoeksbegeleiders van verschillende scholen georganiseerd in een intervisiegroep en worden de inzichten die de onderzoeksbegeleiders opdoen vastgelegd in een 'praktijkkennis onderzoek', dat ook weer nieuwe onderzoeksbegeleiders en andere scholen kan ondersteunen en inspireren.

Voor de lerarenopleidingen heeft het hierboven geschetste perspectief ook implicaties. Een voorbeeld is de hierboven geschetste vraag wat voor soort onderzoekspro-

duct de nadruk moet krijgen. Wanneer praktijkonderzoek vooral gezien wordt als een katalysator voor leren en innoveren in de school, dan is een herbezinning op het te leveren (eind)product en de kwaliteitscriteria noodzakelijk. Er moet dan meer (en misschien wel vooral) aandacht komen voor kwaliteits- en beoordelingscriteria met betrekking tot betrokkenheid, impact en dialoog. Dat geldt niet alleen voor de opleiders, maar ook voor auteurs van handboeken voor onderzoek binnen de lerarenopleidingen. Deze leunen vaak nog sterk op de traditionele empirische cyclus en de daarbij behorende kwaliteitscriteria voor wetenschappelijke onderzoek.

Als laatste vraagt het betrokkenheid van lerarenopleiders zelf bij onderzoek naar hun eigen lespraktijk. Veel lerarenopleidingen tonen tot nu toe nog weinig kenmerken van een ‘academische opleidingsschool’. Onderzoek krijgt wel steeds meer aandacht, maar dan vooral in de context van lectoraten en kenniskringen en niet als een vanzelfsprekend onderdeel van het werk van opleiders. In die zin kan de functie als rolmodel voor studenten nog verbeterd worden. De ervaringen van onderzoeksleraren in het VO gun je toch ook iedere lerarenopleider?

“Het is voor mij heel erg een eyeopener geweest dat onderzoek heel erg verbonden is aan de lespraktijk, dat ben ik gaandeweg steeds meer gaan zien. Je vraagt je iets af, hoe het werkt in de praktijk en dat kun je onderzoeken. Het zet je dagelijkse praktijk op scherp, je moet bereid zijn om jezelf op scherp te zetten of het wel werkt wat je doet.”

Literatuur

- 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.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First Results from TALIS*. OECD, Parijs.
- Meijer, P.C., Meirink, J., Lockhorst, D., & Oolbekkink-Marchand, H. (2010). (Leren) onderzoeken door docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 87, 232-252.
- Ministerie van OCW (2011). *Leraar 2020 – een krachtig beroep!* Den Haag: OCW.
- Ros, A. & Vermeulen, M. (2010). *Standards of Practice-Based Research*. Paper gepresenteerd op de EAPRIL in Lissabon.
- Van der Zee, S. (2010). De kloof tussen wetenschap en praktijk in tien minuten. *Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs*, 1 (1), 4-9.