

Praktijkonderzoek door leraren: kwaliteit van doel en middel

Marco Snoek, Hogeschool van Amsterdam

“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 bestandsdeel van een masteropleiding. Niet alleen de Onderwijsraad zit op deze lijn, maar ook de staatssecretaris geeft in het actieplan Leraar2020 aan dat masterkwalificaties belangrijk zijn en investeert via de lerarenbeurs miljoenen euro's in masteropleidingen voor leraren. De lerarenbeurs omvat zelfs subsidies voor promoties door leraren. Ook lerarenopleidingen vinden onderzoeksvaardigheid 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 leraren-lectoren 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 dan? Aan welke kwaliteitseisen zou onderzoek door leraren moeten voldoen? En wat betekent dat dan voor scholen en lerarenopleidingen?

In dit artikel wil ik op deze vragen ingaan.

Argumenten voor onderzoek door leraren

In veel initiatieven waarin onderzoek door leraren een rol speelt, is de argumentatie waarom onderzoek door leraren belangrijk is, vaak erg impliciet.

In het Advies Verankering Academische Opleidingsscholen (Agentschap NL, mei 2011) wordt de academische opleidingsschool een sluitsteen genoemd, de beste plek voor docentontwikkeling, een rijke leeromgeving voor studenten met begeleiding van docenten die zelf ook onderzoek doen. De

aandacht voor academische opleidingsscholen als onderzoeksomgeving voor docenten 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 door middel van onderzoek. 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. De bovenstaande citaten bevestigen dat beeld. Als een academische opleidingsschool door de koppeling tussen onderzoek en professionalisering de beste plek is voor docentontwikkeling, dan gun je toch iedere student en docent zo'n leeromgeving.

In de discussies over masterniveau voor leraren wordt in veel gevallen de link gelegd 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 plaats vindt. 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.

Een derde ontwikkeling waarin onderzoek een rol speelt is het pleidooi voor meer evidence-based onderwijs. Onderwijs zou toch 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 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. Dat is 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 over de kwaliteit van de opbrengsten. De aandacht voor opbrengstgericht werken en verantwoorden vraagt eigenlijk van iedere school en leraar een dergelijke manier van datagericht werken.

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 tenslotte worden uitgevoerd in de school (het Research-Development-Diffusion model) werkt niet omdat het voorbij gaat aan het feit dat onderwijs en leren processen zijn waar sociale processen 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. Maar 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, wat vaak niet bijdraagt aan een verdieping van het debat of verbetering van onderwijs. Betrokkenheid bij praktijkonderzoek kan leraren helpen om meer zicht te krijgen op werkelijke effectiviteit en knelpunten en daarmee het debat over onderwijs op een hoger plan te brengen.

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. Dat 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 traditionele 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' wat de nadruk legt op wie het onderzoek uitvoert. Ik houd het voor dit artikel maar even op de term 'praktijkonderzoek door leraren', om enerzijds de centrale actoren aan te geven (leraren) en anderzijds de focus van het onderzoek aan 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. Aan de ene kant is er het traditionele 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 de kwaliteitssystematieken 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 echter 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, door praktijkmensen zoals leraren, dat gericht is op het verbeteren van de praktijk en een belangrijke leerfunctie heeft voor de betrokken leraren. Maar doordat 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 het doel en de intentie. Bij het ene onderzoek is het belangrijkste doel om nieuwe generieke kennis te ontwikkelen kennis over een bepaald onderwerp, zodat we processen, afhankelijkheden, etc. beter begrijpen. Dit kan later 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, en de kwaliteitseisen zijn daar op afgestemd.

Bij het andere soort onderzoek 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 praktijkprobleem of meer te weten te komen over de achtergronden van een bepaalde verlegenheidssituatie. Maar bij dat inzicht en dat leren zal het niet blijven. 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 mooi meegenomen. Het verbreden van lokale kennis naar meer generieke kennis, zal in een aantal gevallen goed mogelijk zijn, maar is in de meeste gevallen vooral 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 kennisgericht onderzoek.

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 bepleitte onderwijscoöperaties. Voor lang niet alle scholen is het echter mogelijk om in dergelijke coöperaties te participeren, maar ook voor die scholen blijft praktijkonderzoek door leraren dat gericht is op het verdiepen van inzicht, het oplossen van lokale vraagstukken en verbetering van effectiviteit van onderwijs van belang.

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 aan deze bundel. Doordat de doelen van theoriegericht onderzoek en praktijkonderzoek wezenlijk verschillen, zal ook de vraag naar welk onderzoek relevant is verschillend beantwoord worden. Zo hoorde ik een Engelse hoogleraar onlangs vertellen dat zijn Masterstudenten alleen een onderzoek mochten doen dat relevant was, waarmee hij wou 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 natuurkundepracticum onderzoek laten doen om de wet van Ohm te 'laten ontdekken', omdat dat een krachtige vorm van actief leren is. Maar 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 komen 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 daarmee niet zozeer een concreet kennisproduct, maar het in gang zetten van een proces: een (individueel of collectief) leerproces, een veranderproces, een gesprek dat door het onderzoek op gang komt, etc.

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. In het opleidingsteam van de Master Professioneel Meesterschap, aangeboden door het Amsterdamse opleidingsconsortium EMA, is besloten om bij het onderzoek dat de studenten in hun opleiding moeten doen, af te stappen van het traditionele onderzoeksverslag, waarin de studenten verantwoording afleggen van hun onderzoek in een uitgebreid rapport waarin op wetenschappelijke wijze de vraagstelling wordt toegelicht, de literatuur wordt beschreven, de methodologie wordt verantwoord, de uitkomsten worden gepresenteerd en wat wordt afgesloten met een conclusie en discussie en een uitgebreide literatuurlijst. Een dergelijk onderzoeksverslag heeft vooral tot doel om de wetenschappelijke validiteit van het onderzoek te bewijzen en kost veel tijd, terwijl het product

slechts door een handjevol mensen gelezen wordt. 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, die tot doel heeft om 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 vanuit een doos met gebruikte methoden, onderbouwende literatuur, ruwe data, etc. (een onderzoeksportfolio). De inschatting is dat zo de energie komt te liggen bij datgene wat het feitelijke doel is van het praktijkonderzoek door leraren: het initiëren en faciliteren van leer- en veranderprocessen.

Het maken van een scherper onderscheid tussen theoriegericht onderzoek en praktijkonderzoek en tussen de focus op 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 gaan imiteren en om contextspecifieke uitkomsten van praktijkonderzoek te generaliseren naar situaties buiten de onderzoekscontext en daarmee onterechte theoriegerichte pretenties mee te geven.

Kwaliteitseisen voor praktijkonderzoek door leraren

Door het onderscheid te maken tussen theoriegericht onderzoek en praktijkonderzoek komt al snel de vraag op of je beiden als 'wetenschappelijk' mag beschouwen. En onder die vraag zit 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. Wetenschappelijke validiteit is daarom nog steeds van belang. Maar het is niet het enige criterium. Juist de impact op de kennis van leraren en teams en de mate waarin het onderzoek erin slaagt om ook anderen mee te krijgen en leidt tot 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 is het goed om stil te staan bij de twee doelen van praktijkonderzoek door leraren: leren en verbeteren.

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 daarom het van belang om dicht aan te sluiten bij reflectiesystematieken die veel leraren in hun dagelijkse onderwijsproces hanteren. Door de reflectiecyclus vanuit onderzoek aan te vullen, wordt benadrukt dat het reflectie- en leerproces versterkt kan worden door, vanuit nieuwsgierigheid of verlegenheid in een bepaalde situatie, jezelf een duidelijke vraag te stellen, te kijken wat daar al over bekend is (in de literatuur of bij collega's binnen de eigen of een andere school), de eigen situatie nog eens nader te analyseren, op basis daarvan een ontwerp te maken, te bedenken aan de hand van welke indicatoren je zou kunnen zien of de nieuwe aanpak succesvol is, bij de uitvoering vooral op die indicatoren te evalueren, en de resultaten te delen om daarmee anderen buiten de eigen school te inspireren.

Dat leidt tot kwaliteitseisen die betrekking hebben op de meest essentiële delen van het

onderzoeksproces: het gebruik van literatuur en andere bronnen om daarmee het eigen denkkader op te rekken; 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 indicatie geven van succes of verbetering; het systematisch verzamelen van data; en het expliciteren en delen van de uitkomsten en verworven inzichten.

Als het gaat om het verbeteren van het onderwijs, is het praktijkonderzoek te beschouwen als een interventie, in de eigen lespraktijk en in de praktijk van collega's. Dat verandert ook de positie van de onderzoeker. Waar in veel theoriegericht onderzoek de onderzoeker op afstand blijft om zo de objectiviteit en kwaliteit te waarborgen, is het bij praktijkonderzoek dat tot doel heeft om te inspireren tot verandering het wenselijk om het onderzoek op te zetten als een collectieve activiteit en is het noodzakelijk om betrokkenen bij het veranderproces vanaf het begin mee te nemen en actief te betrekken, zodat ze eigenaarschap ontwikkelen ten aanzien van het onderzoek. Dit kan betrekking hebben op collega's of schoolleiders in de school, maar ook op leerlingen of ouders. Dat heeft ook betrekking op de navolgbaarheid en transparantie van het onderzoek omdat dit een belangrijke factor is in de overtuigingskracht van het onderzoek.

Verschillende onderzoekers zijn op zoek gegaan naar kwaliteitscriteria die recht doen aan de verbeterdoelstelling van praktijkonderzoek door leraren. In hun zoektocht naar kwaliteitsstandaarden voor praktijkgericht onderzoek proberen Anje Ros en Marjan Vermeulen daarbij een balans te vinden tussen de 'competing values' van wetenschappelijke kwaliteitsstandaarden en kwaliteitscriteria t.a.v. de bruikbaarheid van het onderzoek. Anderson & Herr (1999) proberen een oplossing te vinden door vijf verschillende typen van validiteit te definiëren die een rol spelen bij 'practitioner research':

1. **outcome validity:** De uitkomstvaliditeit gaat over de mate waarin het onderzoek een antwoord oplevert op de oorspronkelijke (en geherformuleerde) probleemsituatie en leidt tot bruikbare opbrengsten voor leraar en school;
2. **process validity:** de procesvaliditeit 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. **democratic validity:** de democratische validiteit is een maat voor de betrokkenheid van verschillende partijen (leraren, leerlingen, ouders, etc) en de aandacht voor meerdere perspectieven, belangen en ethisch-sociale aspecten bij het onderzoek;
4. **catalytic validity:** de katalytische validiteit 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. **dialogic validity:** de dialogische validiteit 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.

Opmerking [MS1]: Zou je deze nog iets meer uit kunnen werken want welke criteria zijn dit? Moet het een theoretisch kader hebben? Of heeft het alleen betrekking op methodologische criteria als systematisch, navolgbaar, etc

Door kwaliteitsstandaarden rond 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 en wordt beter aangesloten bij het hoofddoel van praktijkonderzoek door leraren.

Implicaties voor scholen en opleidingen

Ik heb hierboven proberen aan te geven waarom praktijkonderzoek door leraren een professionele activiteit is die voor iedere leraar relevant is, wat het doel van dat praktijkonderzoek door leraren is en tot wat voor kwaliteitseisen dat leidt.

Het stimuleren van praktijkonderzoek door leraren langs deze lijnen heeft een aantal implicaties voor scholen en lerarenopleidingen. Het hierboven geschetste perspectief betekent 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 (waar mogelijk in samenwerking met andere onderzoekers) naar de effectiviteit en opbrengsten van hun onderwijs. Dat heeft implicaties voor beleid dat er niet op gericht moet zijn om de kwaliteit van een select en exclusief groepje scholen te stimuleren en te waarborgen, maar gericht moet zijn op de ambities om alle scholen meer 'academisch' te krijgen, waarbij de ervaringen van de huidige voorlopers gebruikt worden om andere scholen te ondersteunen en te inspireren.

Dat vraagt niet alleen een andere benadering van het ministerie, maar ook een andere cultuur op veel scholen. Naast de traditionele focus die gericht is 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 collectief in plaats van een individueel gebeuren wordt. Praktijkonderzoek door leraren is dan niet een persoonlijke hobby van een docent 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. Praktijkonderzoek door leraren krijgt dan een podium krijgen en kan aanleiding zijn om een verdiept gesprek te voeren binnen de school.

Daarbij is het van belang dat veel leraren nauwelijks tot geen ervaring hebben met (onderwijs)-onderzoek. Daar is dus ondersteuning voor nodig. Bijvoorbeeld door het onderzoek in te bedden in masteropleidingen, door samen te werken met onderzoeksexperts vanuit universiteiten of hogescholen of door intern expertise te organiseren in de vorm van onderzoeksbegeleiders: leraren met onderzoekservaring. En door onderzoek doen binnen de school ook te beschouwen als een collectief leerproces waarvan de uitkomsten vastgelegd worden. 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', die ook weer nieuwe onderzoeksbegeleiders en andere scholen kan ondersteunen en inspireren.

Opmerking [MS2]:

N.a.v. je opmerking 'Is dit iets wat jij zelf ook vindt? Moeten alle leraren onderzoek doen? En kan je alleen met lerarenonderzoek uit de voeten binnen de academische opleidingsschool? Als dat zo is, dan is er blijkbaar nog een extra criterium voor lerarenonderzoek? NIets dat te maken heeft met samenwerking met onderzoek uit opleidingsinstituten o.i.d?':

Ja, dat vind ik. Ik geef hier achter aan wat ik versta onder een 'academische opleidingsschool': een krachtige leeromgeving etc. Dat kan (waar mogelijk) in samenwerking met andere onderzoekers. Het gaat me meer om de cultuur dan de organisatorische ophanging

Opmerking [MS3]:

N.a.v. je vraag 'Kun je dat nog toelichten? Op welke manier anders?':

Dat heb ik hier bioven aangegeven: niet een select groepje in de watten leggen, maar ambitie om alle scholen meer 'academisch' te krijgen.

Het hierboven geschetste perspectief heeft ook implicaties voor de lerarenopleidingen. Een voorbeeld is de hierboven geschetste vraag wat voor soort onderzoeksproduct de nadruk moet krijgen. In veel opleidingen worden nog de traditionele criteria voor wetenschappelijke validiteit gehanteerd. Wanneer praktijkonderzoek vooral gezien wordt als een katalysator voor leren en innoveren in de school, dan is een herbezinning op kwaliteitscriteria noodzakelijk, waarbij meer (en misschien wel vooral) aandacht komt 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 die vaak nog sterk leunen op de traditionele empirische cyclus en de daarbij behorende criteria voor wetenschappelijke validiteit.

Als laatste vraagt het betrokkenheid van lerarenopleiders zelf bij onderzoek naar hun eigen lespraktijk. Veel lerarenopleidingen tonen 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 deel van het werk van opleiders. In die zin kan de functie als rolmodel voor studenten nog verbeterd worden. De ervaringen van onderzoeksdocenten 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."

Bronnen:

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.

Ros, A. & Vermeulen, M. (...) Standards for practice-based research. ...

Snoek, M. & Moens, E. (i.p.) The impact of teacher research on teacher learning in academic training schools in the Netherlands. Paper accepted for publication in *Professional Development in Education*.

van der Zee, S. (2010). De kloof tussen wetenschap en praktijk in tien minuten. *Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs*, 1 (1), 4-9.

Opmerking [MS4]: N.a.v. je vraag 'Zoals voorgesteld in dit artikel? Mag van mij scherper dat je aangeeft welke dat zouden moeten zijn.':

Dat is meer aandacht voor kwaliteits- en beoordelingscriteria m.b.t. betrokkenheid, impact en dialoog (vrije vertaling van democratic, catalytic en dialogic validity).