

# WERKEN MET ONDERZOEKSGROEPEN BINNEN EEN ACADEMISCHE BASISCHOOL

PRAKTIJKONDERZOEK VANUIT DE KENNISKRING  
LEREN & INNOVEREN VAN DE HVA IN SAMENWERKING MET:







# Voorwoord

In december is de nieuwe aanvraagronde gesloten voor scholen die de ambitie hebben om onderzoek een vaste plek te geven in hun ontwikkeling. Deze academische opleidingsscholen willen door onderzoek de school binnen te halen, hun aanpak en werkwijze onderbouwen en nieuwe inzichten binnen halen.

De opkomst van academische scholen past in een bredere beweging waarin de ontwikkeling van onderwijsaanpakken meer en meer neergelegd wordt op de plek waar dat hoort: namelijk bij de leraren die dat onderwijs uiteindelijk vorm geven.

Dit proces krijgt op verschillende manieren vorm: door onderzoek naar effectiviteit van aanpakken zodanig op te zetten dat het meer direct aansluit bij vragen en concerns van leraren en het zodanig te rapporteren dat het beter toegankelijk is voor leraren en makkelijker te vertalen naar de eigen onderwijspraktijk. Maar ook door leraren uit te dagen tot het zelf doen van onderzoek naar de eigen school- en lespraktijk.

Dit onderzoek doet verslag van beide manieren om onderzoek relevant voor de school te laten zijn.

Allereerst gaat het in dit onderzoek om leraren binnen (academische) basisscholen die in ontwikkelgroepen gebruik maken van een onderzoeksmatige aanpak om hun onderwijs te verbeteren. Een boeiend en spannend proces dat nieuwe vaardigheden van leraren vraagt en een nieuwe cultuur binnen de scholen waar ze werken.

Tegelijk is dit onderzoek een analyse van de wijze waarop dit proces verloopt, van wat schoolleiders en onderzoeksbegeleiders ondernemen om leerkrachten te ondersteunen in het onderzoeks- en ontwikkelproces en hoe leerkrachten die ondersteuning ervaren.

Het onderzoek is uitgevoerd door Tonny Bruin, ondersteuner en adviseur van De Activiteit, expertisecentrum voor ontwikkelingsgericht onderwijs en gedurende het onderzoek lid van de kenniskring van het lectoraat Leren & Innoveren van de HvA. Daarmee gaat het dus om een onderzoek 'van buiten' en komt de vraag op in hoeverre dit onderzoek mank gaat aan een 'kloof tussen onderwijs en onderzoek'.

Tonny heeft verschillende maatregelen genomen om de kloof zo goed mogelijk te dichten:

Allereerst komt de aanleiding voor het onderzoek vanuit de scholen zelf. Drie van de vier scholen in dit onderzoek maken deel uit van de Stichting ASKO, een bestuur voor katholiek onderwijs in Amsterdam. De OGO-scholen binnen ASKO hebben al enige jaren de status van academische opleidingsschool en proberen daarmee onderzoek een integraal onderdeel te laten zijn van het proces van onderwijsontwikkeling. In dat proces gaat het enerzijds om de vraag hoe effectief het onderwijs bijdraagt aan het leren van leerlingen en hoe dat verbeterd kan worden, maar dus ook om de vraag hoe effectief het onderzoek bijdraagt aan onderwijsverbetering en aan het leren van leerkrachten binnen de school en hoe dat verbeterd kan worden. De scholen zijn daarmee dragers van de onderzoeksvraag.

Daarnaast is voor het onderzoek gebruik gemaakt van een theoretisch kader dat aansluit bij de taal en de concepten die de scholen hanteren, namelijk een theoretisch kader dat afkomstig is uit de cultuurhistorische stroming, die ook de grondslag vormt voor het OGO-onderwijs. Daarmee sluit de taal van het onderzoek zoveel mogelijk aan bij de taal van de leerkrachten.

Tenslotte is het onderzoek zoveel mogelijk in dialoog met de betrokkenen uitgevoerd. Door focusgesprekken met onderzoeksgroepen, interviews met schoolleiders en onderzoeksbegeleiders en door discussie met de betrokkenen over de betekenis van de uitkomsten heeft het onderzoek geleid tot versterking van eigenaarschap en tot nieuwe inzichten bij de betrokkenen. In die zin heeft het onderzoek de betrokkenen geïnspireerd en was het aanleiding tot nieuwe impulsen in het leerproces binnen de scholen.

Ik hoop dat dit rapport ook anderen kan inspireren en een bijdrage mag leveren aan nieuwe inzichten.

Marco Snoek  
Lector Leren & Innoveren

# Inhoudsopgave

Voorwoord .....	2
Inleiding .....	5
Hoofdstuk 1 “Waarom wil ik onderzoeken? Wat wil ik onderzoeken?” .....	8
1.1 De leraar staat onder druk .....	8
1.2 Van leraren onder druk naar leraren aan het roer .....	9
1.3 Tijd om nieuwe initiatieven te evalueren .....	9
1.4 Wie doen mee? .....	10
Hoofdstuk 2 “Wat is mijn theoretisch kader?” .....	12
2.1 Een onderzoeksgemeenschap in het licht van de cultuurhistorische theorie .....	12
2.2 De Activiteitstheorie: Onderzoek als onderdeel van een activiteitssysteem .....	12
2.3 Division of labor: de rol van de schoolleider en onderzoeksgroepbegeleider .....	15
2.4 Tools: De Onderzoeks- en ontwikkellijn .....	16
Hoofdstuk 3 “Hoe heb ik onderzocht?” .....	21
3.1 Kenmerken van mijn onderzoek .....	21
3.2 Van interview naar eindverslag .....	22
3.3 Kwaliteitsborging van het onderzoek .....	24
Hoofdstuk 4 “Wat weten we nu als we kijken naar de onderzoeksvraag?” .....	26
School 1: The Young School .....	26
School 2: The Twenties School .....	33
School 3: The Large School .....	40
School 4: The Learning Community School .....	46
Hoofdstuk 5 Resultaten van mijn onderzoek .....	54
Hoofdstuk 6 Terugblikken en vooruit kijken .....	58
6.1 Opbrengst voor verschillende partijen .....	58
6.2 Persoonlijke reflectie .....	59
6.3 Kwesties .....	60
Literatuurverwijzingen .....	63
Bijlagen .....	66
Bijlage 1 Bericht aan de respondenten van het onderzoek voorafgaand aan de interviews .....	66
Bijlage 2 Richtvragen voor interview .....	67
Bijlage 3 Onderzoek- en ontwikkellijn (van Oers, B.) .....	69
Bijlage 4 Onderzoek- en ontwikkellijn uitgewerkt in stappen .....	71

## Inleiding

*De derde dinsdag van september, een dag die nationaal in de belangstelling staat. Hoe kunnen we deze dag meer tot leven brengen dan slechts via een nieuwsbericht, een klassengesprek over de miljoenennota en een vlag aan de stok? Het idee kwam op om leerlingen invloed te geven op de besteding van het schoolbudget ten behoeve van hun eigen onderwijs. We creëerden een leerlingenbudget en het eerste onderwijsthema na de schoolvakantie werd: "Wie is de baas?"*

*Groep 7 is bezig met uit te pluizen hoe de regering werkt, wat de schatkist inhoudt en waar een miljoenennota voor dient. Als directie gaan we in gesprek met deze groep leerlingen en vertellen dat wij het belangrijk vinden dat leerlingen zelf mee gaan denken over een deel van de besteding van onze financiën. We geven aan dat we een deel van ons budget door leerlingen zelf willen laten invullen gericht op onderwijsverbetering in hun eigen groepen. De leerlingen zien onmiddellijk het verband met de miljoenennota en willen graag meedenken over wat zij in hun eigen klassen kunnen verbeteren. Zij nemen vol enthousiasme de opdracht aan om een miljoenennota te maken waarin alle groepen van onze school aan kunnen geven hoe zij hun budget besteed willen hebben. Dit mondt uit*

*in een heuse troonrede en het voorlezen van een verantwoorde miljoenennota op het schoolplein. De nota getuigt van een weloverwogen idee voor de besteding van middelen. Zo wil groep 6 bijvoorbeeld een betere inrichting van hun klassenbibliotheek en groep 1/2 mist nog lees- en schrijfmateriaal zoals een magnetisch letterbord. Elke groep krijgt een eigen koffertje uit handen van minister Zalm (derde dinsdag in 2004) met de restrictie dat vóór 1 januari de middelen*



*besteed moeten zijn. Zo niet? Dan vloeien de middelen weer terug in de schoolkas. Het leerlingenbudget is geboren en gaat deel uitmaken van onze schoolgemeenschap. Ik zal die dag nooit meer vergeten. Leerkrachten en ouders voelen de betrokkenheid van hun kroost. Op het schoolplein bruist het van de energie. Het is muisstil tijdens het voorlezen van de wensen van de verschillende groepen leerlingen. Bij het uitreiken van de koffertjes stijgt er een luid gejuich op. Iedereen straalt, leerkrachten en ouders inclusief.*

*Het begrip miljoenennota, verantwoord besteden van geld en mee mogen beslissen zijn kernbegrippen die onze leerlingen nog vaker tegen zullen komen in hun leven. Door de ervaring met het leerlingen-budget, kunnen ze daar nu beter aan meedoen.*

Iets intrigeert me. 'De kwaliteit van onderwijs moet beter' schreeuwt ieder van de daken. 'Leraren wordt het vak ontnomen' lees je met regelmaat terug in artikelen en columns. In het MBO gaat het om 'de focus op meer vakmanschap'. In het basisonderwijs gaat de discussie over 'passend onderwijs', bij het HBO staan accreditaties op de tocht vanwege onvoldoende onderwijskwaliteit. De ene maatregel wordt opgevolgd door het volgende plan. We zien door de bomen het bos niet meer. Wat helpt er nu echt? Waarmee gaat de kwaliteit van het onderwijs werkelijk omhoog? En is die kwaliteit wel zo slecht? Als ik alle berichten over onderwijs mag geloven is er van mijn vak weinig over.

In gesprekken over mijn werk merk ik bij mijn collega's nog de gedrevenheid en onze arbeidsethos. In mijn werk op basisscholen kom ik enthousiaste leerkrachten tegen bij wie de leerling op nummer één staat. We handelen allemaal vanuit onze verantwoordelijkheid om het voor de jonge burgers, onze toekomst, zo goed mogelijk te doen.

Het fascinerende van onderwijs en kwaliteitsverbetering ligt voor mij in het zien dat anderen plezier in leren krijgen en vanuit een eigen motief nieuwsgierig worden naar nieuwe mogelijkheden. Op dat moment is het cruciaal dat er nieuwe zienswijzen, kennis en vaardigheden ontdekt kunnen worden die de lerende zelf kan inzetten om zijn eigen deelname in de maatschappij te versterken. Zo was ik in mijn tijd als duo-leidinggevende samen met mijn maatje op zoek naar hoe wij konden bijdragen aan het pedagogische doel van de school. Onze visie is dat leren plaatsvindt in de context van de samenleving dus door de echte wereld naar binnen te halen, na te bootsen, te verkennen en onderzoeken, waardoor leerlingen nieuwe ervaringen, kennis en vaardigheden op doen waarmee ze zelf beter deel te kunnen nemen aan activiteiten in het dagelijkse leven. Een belangrijke sleutel voor ons was het creëren van eigenaarschap bij leerlingen.

Dat eigenaarschap dat we bij onze leerlingen wisten te creëren vind ik ook van belang voor leraren. Daarbij gaat het niet zozeer om eigenaarschap met betrekking tot financiën, maar met betrekking tot onderwijskwaliteit. Dat vraagt om betrokkenheid, ruimte om mee te kunnen beslissen, maar ook om onderzoek naar de vraag waar knelpunten liggen als het gaat om onderwijskwaliteit en naar de vraag hoe die knelpunten zijn op te lossen. Ook bij dat onderzoek moet er sprake zijn van eigenaarschap en daarmee dus van actieve betrokkenheid bij het onderzoek. Dat kan op verschillende manieren. Eén daarvan is dat leraren zelf onderzoek doen in hun eigen praktijk, samen met collega's in onderzoeksgroepen binnen de school.

De vier scholen die centraal staan in deze publicatie zetten in op het verbinden van eigenaarschap en kwaliteitsverbetering van onderwijs door onderzoeksmatig aan de slag te gaan. Zij werken onderzoeksmatig aan schoolontwikkeling. Slaagt hun missie? Leidt het onderzoeksmatig werken in een onderzoeksgroep tot meer eigenaarschap bij leraren en tot kwaliteitsverbetering van het onderwijs in de school? Deze vragen waren voor mij aanleiding om een onderzoek te doen naar de ervaringen binnen de scholen met het werken met onderzoeksgroepen. In het volgende doe ik hier verslag van.

In het eerste hoofdstuk start ik met de aanleiding tot en inleiding op mijn onderzoeksthema. Dit mondt uit in een onderzoeksvraag en beschrijving van de deelnemers aan het onderzoek. Vervolgens licht ik



mijn theoretisch kader toe wat sturend is geweest voor het interpreteren van de uitkomsten van het onderzoek. In hoofdstuk 3 wordt beschreven hoe het onderzoeksproces is verlopen en hoe ik gegevens heb geordend en geïnterpreteerd. Het daaropvolgende deel zijn de schoolportretten waarbij de lezer een kijkje in de keuken van de scholen neemt met betrekking tot het werken met onderzoeksgroepen in de diverse scholen. Hun kwaliteiten en kansen komen in beeld. In hoofdstuk 5 geef ik een samenvatting van wat ik heb gezien en gehoord als ik naar de vier scholen kijk. Ik sluit af met weer nieuwe vragen die de resultaten van het onderzoek oproepen.

Ik spreek mijn dank uit aan allen die mij in het doen van dit onderzoek hebben ondersteund. Allereerst de respondenten van betrokken scholen, de basis van mijn dataverzameling. Zij hebben tijd vrij gemaakt om met mij in een voorgesprek, interviews en een nagesprek hun ervaringen te delen. Tevens dank ik mijn collega's van De Kenniskring Leren en Innoveren voor hun stevige en opbouwende kritieken waarmee mijn onderzoeksproces werd ondersteund. Ook mijn collega's van De Activiteit dank ik voor hun feedback gedurende dit onderzoek, soms gericht op het proces en soms gericht op mijn persoonlijk welbevinden. Tot slot dank ik Marco Snoek, lector van de kenniskring Leren & Innoveren van de Hogeschool van Amsterdam en Chiel van der Veen, werkzaam aan de Vrije Universiteit van Amsterdam voor hun deskundige sturing op het verbinden van praktijk en theorie.

# Hoofdstuk 1 “Waarom wil ik onderzoeken? Wat wil ik onderzoeken?”

## 1.1 *De leraar staat onder druk*

De kwaliteit van het Nederlandse onderwijs is op dit moment een veelbesproken item, net als het begrip ‘kenniseconomie’. Alle systemen (de inspectie, de politiek, schoolbesturen, de ouders, nascholers, samenwerkingsverbanden, (vervolg)opleidingen, enzovoorts) oefenen invloed uit op de kwaliteit van het onderwijs op basis van de ambitie dat het Nederlandse onderwijs een hogere kwaliteit moet krijgen. Leraren komen daarmee onder druk te staan. De opdrachten vanuit al deze systemen vliegen hen om de oren. Hattie (2009), de Haan (2010) en Oostdam (2009) betogen allemaal dat de kwaliteit van het onderwijs afhangt van de kwaliteit van de leraar. De politiek zet in op het meer centraal stellen van de leraar als professional. Rinnooy Kan vermeldt in zijn rapport ‘LeerKracht’ (Tijdelijke Commissie Leraren 2007) dat er meer geld, steun en waardering moet komen voor het leraarschap. Minister Plasterk zette vervolgens in op ontwikkelingskansen voor leraren in zijn akkoord op 17 april 2008. Hij beoogde met het akkoord voor minder werkdruk, meer scholing en meer zeggenschap voor de leraar te zorgen. Minister Marja Bijsterveldt legt sinds oktober 2010 haar focus op lessen van goede kwaliteit die gegeven worden door leraren van wereldklasse. Dus de basis op orde en de lat omhoog.

Niet alleen de politiek, maar ook maatschappelijke ontwikkelingen hebben hun invloed op de leraar. Hargreaves (2003) analyseert de rol van de school en de leraar in de kennissamenleving en geeft aan dat de school vooral moet inzetten op identiteitsvorming bij leerlingen waarbij cognitieve kennis wordt gecombineerd met verantwoordelijk en kritisch burgerschap. Van Oers spreekt in zijn Stötelerlezing in 2006 over vier trends in de cultuur die een stempel hebben gedrukt op het moderne leraarschap. Als eerste trend noemt hij arbeidsdeling (het voortdurend ontstaan van nieuwe functies, specialismen, instrumenten en dergelijke) waarbij de betrokkenheid van de medewerker op het eindproduct steeds kleiner wordt. De tweede trend betreft de maatschappelijke emancipatie waarbij traditionele vanzelfsprekendheden verdwijnen en de emancipatie van het individu centraal komt te staan. Het komt er nu op neer dat leerlingen hun identiteit moeten construeren op basis van hun ervaringen en ambities. Dit vraagt om een nieuwe leraar. De derde trend heeft te maken met het herdefiniëren van het begrip autoriteit. De individuele mening wint het van het geloof in één waarheid die van bovenaf wordt gedictieerd. Dit betekent voor de leraar dat hij in dialoog met zijn leerlingen zoekt naar de waarheid, de pedagogische rechtvaardiging van dat moment, op basis waarvan keuzes gemaakt worden in het didactisch proces. Als vierde trend heeft het proces van toenemende informatisering haar effect op het leraarschap. De digitale mogelijkheden om kennis te creëren, te bewerken, toegankelijk te maken, op te slaan en uit te wisselen zijn reusachtig groot geworden. Internet voorziet doorlopend en onuitputtelijk in informatie. De nieuwe leraar zal de leerlingen moeten leren om te gaan

met deze informatiebron door hen te leren kritisch te kijken naar wat waar en niet waar is, maar daar ook zelf actief mee om kunnen gaan. (Kuiper, 2007)

Het is de vraag hoe leraren al die ontwikkelingen en wensen tot zich nemen en ontvangen. Waar ontstaat het eigenaarschap en de motivatie om ontwikkelingen daadwerkelijk in gang te zetten en te houden? Hoe zit het met de identiteit van de leraar? Hebben zij de gelegenheid om hun eigen waarheden te onderzoeken, nieuwe ervaringen op te doen waarmee ze hun eigen identiteit kunnen blijven construeren vanuit nieuw opgedane kennis en ontwikkelde vaardigheden?

## **1.2 Van leraren onder druk naar leraren aan het roer**

Doordat leraren onder druk staan ontstaat het risico dat zij hun eigenaarschap ten aanzien van hun onderwijs kwijtraken.

Het landelijke initiatief Academische opleidingsschool biedt mogelijkheden om de professionele betrokkenheid van leraren bij onderwijsinnovatie en kwaliteitsborging (evidence based) te versterken. (zie Leeman & Wardekker 2010, Volman 2010, Bulterman 2010)

De Academische Basisschool (van Oers et al 2007) beoogt met het werken met onderzoeksgroepen in de school meer eigenaarschap te creëren voor leraren. Het doel is om onderzoeksmatig handelen in te zetten om schoolontwikkeling te realiseren en hiermee de kwaliteit van de school naar een hoger niveau te brengen. Studenten van de lerarenopleiding doen mee in dit onderzoeksmatige proces van de school (Steeman en Holla 2007, Sengers et al 2009) met het doel om leraren op te leiden die nieuwsgierig zijn vanuit een kritische, onderzoekende houding.

Dit sluit aan bij een bredere behoefte om de rol van leraren bij onderwijsontwikkeling te versterken, waarbij leraren niet gezien worden als uitvoerders van onderwijs dat door anderen ontworpen is, maar als professionals die aan het roer staan (Snoek 2007).

## **1.3 Tijd om nieuwe initiatieven te evalueren**

Het bestuur van de Amsterdamse Scholen Katholiek Onderwijs te Amsterdam (ASKO) is in 2006 een samenwerking aangegaan met de lerarenopleiding van de Hogeschool van Amsterdam binnen de tweejarige pilot 'Opleiden in de school/De Academische Basisschool' (van Oers et al 2007). Samen willen zij nieuwe generaties van leraren opleiden tot ontwikkelingsgerichte leraren door ze vanuit een onderzoekende houding deel te laten nemen aan schoolontwikkelingsprocessen in scholen die werken vanuit de uitgangspunten van ontwikkelingsgericht leren (OGO). Een tweede doel is om zittende leerkrachten te professionaliseren met betrekking tot het ontwikkelen van een onderzoekende, actieve en betrokken houding binnen hun eigen school. Om leraren daarbij te ondersteunen is een onderzoeks- en ontwikkelingslijn ontworpen die gestoeld is op de uitgangspunten van Ontwikkelingsgericht Onderwijs (van Oers 2009c).

De pilot is ondertussen tweemaal verlengd en ook in 2011 is weer verlenging aangevraagd van de status als Academische opleidingsschool. Nu een aantal jaren ervaring is opgedaan en zich een visie

op onderzoek binnen de academische basisschool steeds duidelijker ontwikkelt (ASKO 2011), komt de vraag op wat de impact is van het werken met onderzoeksgroepen binnen de betrokken scholen.

Dit was aanleiding om een onderzoek te starten naar het functioneren van docententeams in de rol van onderzoeksgroep. Omdat de leidinggevende van de school en de begeleider van de onderzoeksgroep een centrale rol spelen in het ondersteunen en aansturen van de onderzoeksgroepen gaat het onderzoek vooral over hun rol en de interventies die zij plegen. Het onderzoek richt zich daarmee op het functioneren van onderzoeksgroepen, de rol van onderzoeksgroepsbegeleiders en de rol van de leidinggevendenden bij het creëren en ondersteunen van deze onderzoeksgroepen binnen de academische basisschool.

De hoofdonderzoeksvraag is:

**“Welke stappen zet de onderzoeksgroep, wat is rol van de leidinggevende en onderzoeksgroepbegeleider in dit proces en welke ervaringen heeft ieder?”**

Deelvragen zijn:

1. Welke stappen in het onderzoeksproces worden ingezet (*ontwikkellijn*)
2. Vanuit welke rol worden interventies ingezet?  
(*leidinggevende/begeleider/onderzoeksgroep*)
3. Welke stappen worden als succesvol ervaren?
4. Welke stappen worden gemist?
5. Welke stappen worden als remmend ervaren?
6. Waar valt volgens de respondenten winst te halen?

## **1.4 Wie doen mee?**

Het onderzoek vindt plaats op basis van een gezamenlijke vraag van de Amsterdamse Stichting Katholiek Onderwijs (ASKO) en De Activiteit met betrekking tot het werken met onderzoeksgroepen aan kwaliteitsverbetering binnen de school.

De keuze voor scholen en respondenten is ook bepaald door de begrenzing vanuit het Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO). De vraagstelling en het ontwerp van het onderzoek is daarom ingekleurd vanuit het theoretisch kader van het Ontwikkelingsgericht Onderwijs: het cultuur-historisch perspectief.

Binnen de ASKO stelden drie scholen zich beschikbaar voor deelname aan het onderzoek. De Activiteit brengt een vierde school in vanuit haar netwerk van scholen waar zij begeleiden op invoeren van OGO of elementen hiervan.

Na vaststelling van de keuze van deelnemende scholen wordt een oriënterend gesprek met één van de leidinggevendenden van elke school gehouden. In overleg met de leidinggevende wordt bepaald welke

onderzoeksgroep de focus voor het onderzoek zal worden en wie de respondenten worden binnen de school. Elke school levert een respondent aan als vertegenwoordiging vanuit de leiding, een respondent als vertegenwoordiger van de rol van onderzoeksgroepbegeleider en twee of drie respondenten die als leerkracht deelnemen aan een onderzoeksgroep.

Op alle scholen zijn andere benamingen voor de groepen die op onderzoeksmatige wijze hun onderwijs verbeteren. Voorbeelden van termen die op de verschillende scholen gebruikt worden, zijn ontwikkelteam of leerwerkgemeenschap. In dit verslag worden ten behoeve van de eenduidigheid verder de benamingen '**onderzoeksgroep – onderzoeksgroepbegeleider – onderzoeksgroepleden**' gehanteerd.

## **Hoofdstuk 2 “Wat is mijn theoretisch kader?”**

### **2.1 Een onderzoeksgemeenschap in het licht van de cultuurhistorische theorie**

Dit onderzoek richt zich op ‘het werken met onderzoeksgroepen’ waarbij de deelnemende scholen allen aangeven dit vanuit een cultuurhistorisch perspectief vorm te willen geven. Het lag daarom voor de hand om voor het theoretische kader voor dit onderzoek ook gebruik te maken van de cultuurhistorische theorie. Het doel van dit praktijkonderzoek is immers om de scholen handvatten te bieden om hun praktijk, het werken met onderzoeksgroepen, te verbeteren. De opbrengst van dit onderzoek kan makkelijker zijn weg vinden naar de schoolpraktijk als het onderzoek gebruik maakt van begrippenkaders die reeds binnen de betrokken scholen gebruikt worden.

Binnen het cultuurhistorische gedachtegoed hebben we gebruik gemaakt van drie perspectieven:

- De Activiteitstheorie van Engeström, waarbinnen innoveren gezien wordt als een gezamenlijke activiteit met een gedeelde verantwoordelijkheid.

Binnen dit theoretische kader is het noodzakelijk om voor het bestuderen van het functioneren van de onderzoeksgroepen twee elementen meer specifiek uit te werken: de division of labour en de tools:

- In de theorie van Assisted Performance van Tharp & Gallimore, wordt schoolontwikkeling gezien als een proces dat vraagt om een verschuiving van een bureaucratische organisatie naar een helpende organisatie. Het gaat om orkestreren van ondersteuning gericht op gezamenlijke doelen. We focussen in dit onderzoek op de rollen en taakverdeling van leerkrachten binnen de onderzoeksgroepen, de onderzoeksgroepbegeleiders en de schoolleiding.
- De Onderzoeks- en Ontwikkellijn van van Oers et al (2007) kan beschouwd worden als een belangrijke tool die het onderzoeksproces stuurt en ondersteunt en waarbij er een voortdurende wisselwerking plaats tussen handelen in de zone van naaste ontwikkeling van de leerkrachten en reflecteren op dit handelen.

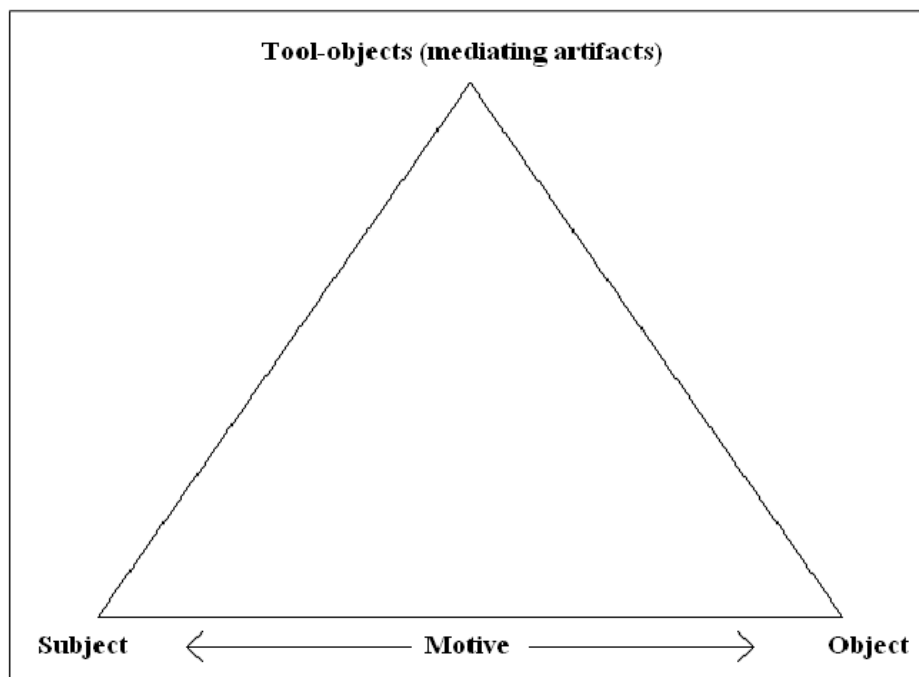
### **2.2 De Activiteitstheorie: Onderzoek als onderdeel van een activiteitssysteem**

Leren vindt plaats vanuit een motief, een eigen behoefte om nieuwe vaardigheden en kennis te verwerven om daarmee beter deel te kunnen nemen aan activiteiten. Leont’ev (1980) zegt dat ‘activiteit’ aanwezig is in het leven van ieder mentaal en fysiek onderwerp (subject). De belangrijkste, fundamentele functie van de ‘activiteit’ is dat het subject zich oriënteert op de objectieve wereld. Het oriënteren op het object is zinloos wanneer de behoeften van het subject niet worden overwogen en meegenomen (Van der Veen 2010). Er ontstaat activiteit wanneer de behoefte van het subject het object ontmoet. Een eenvoudig voorbeeld: Je loopt van je werk naar huis, het is avond en je hebt

honger. Prompt passeer je een broodjeszaak. In de etalage liggen lekkere 'kant en klare' broodjes. Je 'hongergevoel' beïnvloedt jouw activiteit en doet je beslissen om of harder te lopen en eerder thuis te zijn of om naar binnen te stappen en een broodje te kopen om je honger te stillen. De 'needs' van een subject sturen de activiteit wanneer die needs ('honger')gericht zijn op een specifiek object (in dit geval het broodje). Wanneer die twee elkaar ontmoeten ontstaat een activiteit waarin het subject een broodje koopt en eet om zodoende zijn 'needs' te vervullen.

Leont'ev spreekt in dit kader van de 'motivating force of objects themselves'. In de ontmoeting tussen subject en object ontstaat het motief. Volgens Leont'ev (1978, p.62) is het concept 'activiteit' noodzakelijk verbonden met het concept 'motief' en vindt er bemiddeling plaats door middel van gereedschappen (bv. bestek om te eten) en tekens als cijfers, woorden en taalregels.

Gereedschappen en tekens, 'tool-objects', worden zodanig gekozen dat ze passen bij het motief dat ontstaan is in relatie met het object. Zo kan een leraar leerlingen voorzien van formele taal in het schrijven van een brief volgens de cultuurhistorische regels. Hieronder wordt dit proces vereenvoudigd in beeld gebracht.

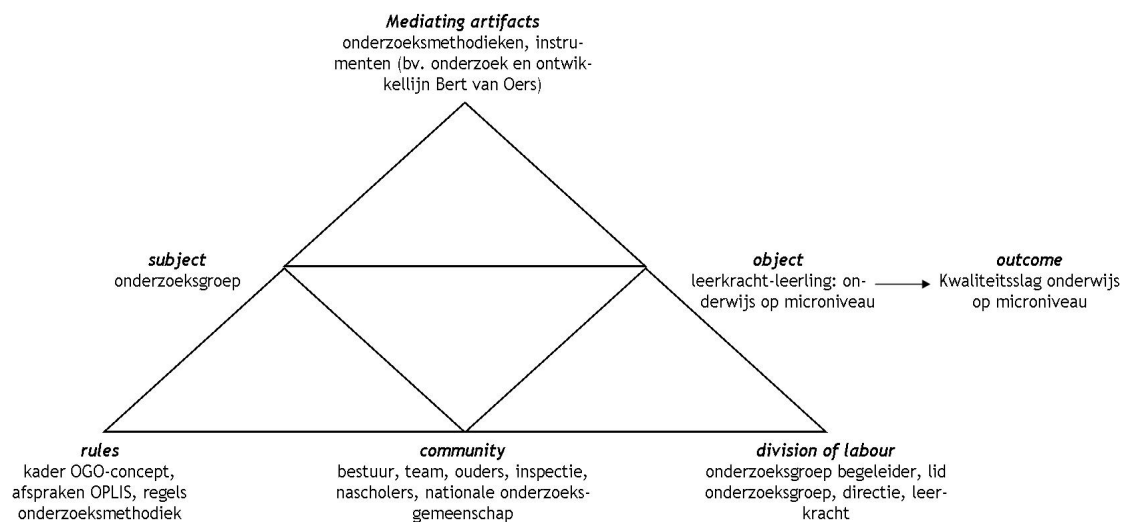


Figuur 1. Het proces van 'activiteit'

De tool-objects (mediating artefacts), in het geval van de onderzoeksgroep bv. een onderzoeksmodel, zijn culturele instrumenten die geconstrueerd worden of al zijn geconstrueerd (denk aan de taal, wiskundige formules, onderzoeksmethodes, etcetera). Wanneer ze nog niet zijn geconstrueerd hebben ze aanvankelijk de functie van een object (dat uiteindelijk natuurlijk weer een tool-object kan worden). Omgekeerd kunnen tool-objects die niet geschikt blijken binnen de context van een bepaalde activiteit de functie krijgen van een object waaraan het subject werkt (Vygotskij 1978). Van Oers zegt:

“Zodra iemand een cultureel ding (bv. dat onderzoeksmodel) hanteert wordt dit meestal met een bedoeling gedaan. Het artefact krijgt daardoor het karakter van een werktuig dat volgens de afspraken in onze cultuur op een bepaalde manier gehanteerd dient te worden” (Van Oers 2009a, pag. 11-12). De cultuurhistorische activiteitstheorie benadrukt semiosis (een gezamenlijke taal gaan spreken) als de ontwikkelde opbrengst van communicatieve uitwisseling in een collectieve, doelgerichte activiteit, waar elke opbrengst verandering of bemiddeling in toekomstige activiteiten veroorzaakt.

**Engeström** verfijnt dit cultuurhistorische kader van objecten, subjecten en object-tools in zijn **Activiteitstheorie** (2005). Hij gebruikt vijf cultuurhistorische uitgangspunten. Allereerst gaat het bij schoolontwikkeling om een *activiteitssysteem*. De school is een organisatie waarin de activiteit ‘onderwijzen’ centraal staat. Dit is in de kern een zaak tussen de leraar en de leerling(en) waarbij gebruik wordt gemaakt van instrumenten (mediating artifacts). Het ‘onderwijzen’ beoogt ontwikkeling van de leerling(en) als resultaat. Binnen een activiteitssysteem is dit echter een deel van de werkelijkheid. De leraar handelt namelijk binnen een ‘community’: een team met een management. Dit management handelt vanuit regels binnen beleidskaders waarbinnen ook sprake is van arbeidsverdeling en specialisme: een intern begeleider, een remedial teacher, een bouwcoördinator, een vakleerkracht muziek, et cetera. Engeström gebruikt hiervoor de triangel om het geheel in beeld te brengen.



Figuur 2  
‘Het activiteitssysteem’ van Engeström (2005)

Het feit dat veranderingen complex zijn heeft ook te maken met Engeströms tweede uitgangspunt: Een organisatie is per definitie *‘meerstemmig’* en het gaat erom deze meerstemmigheid te ‘re-



orkestreren'. Van Oers spreekt daarom ook over de schoolleider als een dirigent, die oog heeft voor de verschillen maar wel gericht is op samenhang en consistentie.

Engeström benadrukt als derde uitgangspunt ook het belang om de *historie* van de organisatie (zowel de geschiedenis van de organisatie zelf als de historische context) te kennen om zo het belang en het doel van een organisatie goed te kunnen begrijpen (voor een school bijvoorbeeld de politiek-maatschappelijke ontwikkelingen). Volgens Engeström kenmerkt een effectieve organisatie zich door een activiteitssysteem met een gezamenlijke gerichtheid.

De behoefte hiertoe neemt toe als er 'problemen' aan de orde zijn. De tegenstellingen in de organisatie worden dan steeds duidelijker. Engeström ziet dit als een vierde uitgangspunt: *tegenstellingen* vormen een bron voor veranderingen en ontwikkelingen. Tegenstellingen zijn 'natuurlijk' en in deze zin niet hetzelfde als conflicten. Ze ontstaan ook door het 'open' karakter van een activiteitssysteem. In de triangel kunnen nieuwe zaken een plek krijgen die vervolgens tegenstellingen creëren. De steeds verdergaande arbeidsdeling bijvoorbeeld leidt ertoe dat er een sluipend proces van de-professionalisering van het leraarsvak aan de orde is en dat de leraar vervolgens weer instrumenten (bv. toetsen, individuele handelingsplannen, logboeken, dagplanningen) ter hand moet nemen die strijdig zijn met wat de leraar/het team wil.

Engeströms vijfde uitgangspunt is dat tegenstellingen als gevolg kunnen hebben dat een activiteitssysteem *kwalitatief transformeert*. In cultuurhistorische termen kan dat beschreven worden als een overgang naar de zone van de naaste ontwikkeling van een activiteitssysteem.

Tegen de achtergrond van deze vijf uitgangspunten stelt Engeström steeds de vragen: wie leert wat, hoe en waarom? Om deze vragen te kunnen beantwoorden zijn communicatie, gedeelde verantwoordelijkheid en ondersteuning van wezenlijk belang.

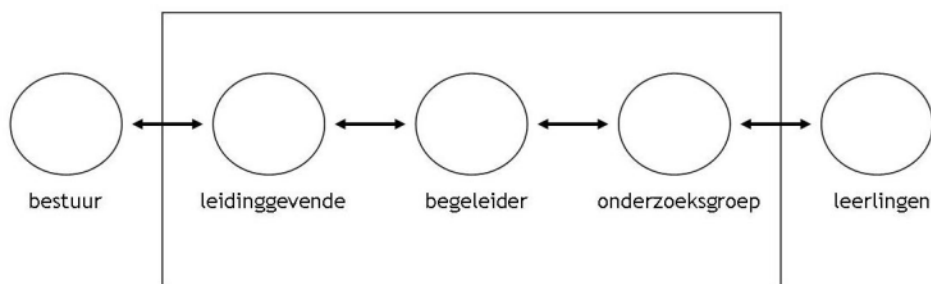
### **2.3 Division of labour: de rol van de schoolleider en onderzoeksgroepbegeleider**

Om de interventies en interactieprocessen tussen de verschillende actoren binnen de schoolorganisatie te kunnen plaatsen is het noodzakelijk om een analysekader te hebben dat gebruikt kan worden om de interventies en interacties, de division of labour, te duiden.

Hier kan het **triadisch model van Tharp en Gallimore** gebruikt worden. De 'assisted performance' theorie van Tharp en Gallimore (2000) biedt een bruikbaar kader voor het analyseren van de interactie en interventies tussen schoolleider, onderzoeksgroepbegeleider en de leden van de onderzoeksteams.

Tharp en Gallimore pleiten in het belang van schoolontwikkeling voor een helpende organisatie in plaats van een bureaucratische organisatie. Zij spreken van een 'chain of responsibility' en de 'assisted performance' in de helpende organisatie. Het gaat dan om een mate van verantwoordelijkheid voor verschillende actoren in het proces van schoolontwikkeling waarbij ieder de ander ondersteunt in de taak die hij of zij in relatie met anderen heeft. In ons onderzoek zien we een interactiepatroon ontstaan tussen leidinggevende, teamleden met een specifieke taak, onderzoeksgroepbegeleiders, onderzoeksgroepleden en het totale team van leerkrachten. Kernvragen

daarbij zijn: Wie neemt welke verantwoordelijkheid? Hoe ondersteunt men elkaar? Is het systeem gebaseerd op het 'orkestreren van ondersteuning op gezamenlijke doelen'? Volgens Tharp en Gallimore is innoveren een gezamenlijke activiteit met een gedeelde verantwoordelijkheid. Zij gebruiken het 'triadisch model' voor de organisatie van innovatie (zie fig. 1). In dit triadisch model worden innovatieprocessen geanalyseerd door telkens drie lagen binnen een organisatie uit te lichten: een leidinggevende, een ondersteuner en een uitvoerder. In de context van de onderzoeksgroepen binnen academische scholen betekent dat bijvoorbeeld dat de leidinggevende de onderzoeksgroepbegeleider ondersteunt in zijn taak met betrekking tot het begeleiden van de onderzoeksgroepleden (de onderzoeksgroep) vanuit zijn eigen verantwoordelijkheid gericht op de gezamenlijke verantwoordelijkheid.



Figuur 3

De triade van 'assisted performance' volgens Tharp & Gallimore (1988)

De concrete taken van de betrokkenen zijn verschillend en worden bepaald door de positie in een triade. In het evalueren van het werken met onderzoeksgroepen is het interessant om te kijken naar de interventiepatronen. Wie ondersteunt wie en hoe doet hij/zij dat?

In de 'joint activities' vindt er een voortdurende wisselwerking plaats tussen handelen en reflecteren in de zone van naaste ontwikkeling van betrokkenen. Deze gezamenlijke activiteiten zijn een context voor gezamenlijk handelen en betekenisverlening. De activiteiten zijn gericht op een duidelijk perspectief van de innovatie en vinden plaats vanuit duidelijke structuren (Wie leert wat? Met welke hulpmiddelen, wanneer en waar?)

## 2.4 Tools: De Onderzoeks- en ontwikkellijn

De hierboven genoemde cultuurhistorische uitgangspunten zijn binnen scholen voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs leidend bij het ontwerpen van leeractiviteiten van leerlingen. De bij het onderzoek betrokken scholen geven aan dat zij de cultuurhistorische uitgangspunten ook leidend vinden bij het ontwerpen van leeractiviteiten van leraren, bijv. in de context van onderzoeksgroepen. In het werken met onderzoeksgroepen is een vooronderstelling dat deze werkwijze leerkrachten meer

eigenaar laat worden van hun leerprocessen, dat leerkrachten hierdoor kwalitatief sterker worden en dat hiermee de kwaliteit van onderwijs verbetert.

Volgens Vygotskij (1978) vindt leren zijn oorsprong in de motiverende sfeer van het bewustzijn; behoeften om te leren komen voort uit de emotie, de wil, belangen en cognitie. Het zijn fundamentele behoeften om deel te nemen aan de omgeving. De taak van de leerkracht is om (die behoefte aan) deelname aan de wereld, de 'agency' (het controle hebben in het handelen), uit te lokken, verder op gang te brengen, te voeden en kwaliteit te geven (de Haan, 2010) .

Van Oers, Wardekker, Elbers en van der Veer (2008) sluiten aan op Vygotskij's idee over leren door het begrip 'transformation bij learning' te gebruiken. Onderwijzen heeft volgens Vygotskij als doel leren deel te nemen, betekenis te verlenen, uit te voeren en te handelen en mee te kunnen doen in de wereld om je heen.

Leeman en Wardekker (2010) pleiten voor praktijkgericht onderzoek waarbij de leraar vanuit een onderzoekende houding een pedagogisch ideaal nastreeft en waarbij leerlingen steeds beter een relatie kunnen leggen tussen hoe zij in school en buiten school deelnemen aan de wereld. Dit vraagt om onderzoekende kwaliteiten bij de leraar (vaardigheden om onderzoek te ontwerpen en uit voeren, een positieve houding ten opzichte van onderzoek en kritisch kunnen kijken naar de eigen lespraktijk in verbinding met een ideaal over goed onderwijs), maar ook om gereedschappen die behulpzaam zijn bij het onderzoeksproces. Een voorbeeld van dit gereedschap is de **onderzoeks- en ontwikkellijn** die binnen de ASKO scholen door de Werkgroep O&O (Onderzoek & Ontwikkeling) is ontworpen en die aansluit bij de uitgangspunten van Ontwikkelingsgericht Onderwijs en het cultuurhistorische perspectief (van Oers et al 2007, van Oers 2009c). De onderzoeks- en ontwikkellijn is een verbijzondering van de methodiek van actieonderzoek (Ponte 2002).

De cultuurhistorische ideeën over ontwikkelingsstimulering vormen een legitimering voor de permanente reflectie op de kwaliteit van de leeromgeving. Dit biedt de basis voor de onderzoeksactiviteiten van leerkrachten die tot doel hebben een aanzet te geven tot een verbetering van de leeromgeving van leerlingen. De onderzoeks- en ontwikkellijn biedt een reflectief en ondersteunend format waarmee onderzoek doen in de basisschool ten behoeve van school- en opleidingsontwikkeling versterkt kan worden vanuit het perspectief van de 'reflective practitioner', dat wil zeggen een doelgericht onderzoekende leerkracht die werkt aan de verbetering van het systeem en van zichzelf, waarbij er ook aandacht is voor onderzoekstechnische waarden zoals validiteit, betrouwbaarheid en praktische bruikbaarheid. Vraag- (of hypothese)gestuurd waarnemen is een grondhouding bij dit handelen.

Belangrijk hierin is dat er een gezamenlijk discours wordt opgebouwd die iedere betrokkene begrijpt en onderschrijft. Voorwaarde is een goede en transparante dialoog tussen en op alle lagen van de school.

De onderzoeks- en ontwikkellijn wordt gezien als een format voor een stapsgewijs en doelgericht onderzoekstraject dat onderbouwing levert voor de voorgenomen stappen en vernieuwingen. Het

onderzoek dat de leerkracht opzet heeft zowel een ondersteunende (validerende), als een probleemoplossende (beslissingsgerichte) functie. De onderzoekende leerkracht moet een beroep kunnen doen op hulpbronnen die de feitelijke onderzoeksactiviteit ondersteunen, zowel op het uitvoeringsvlak, als op het vlak van reflectie (planning en analyse). In het verlengde hiervan pleitte de werkgroep O&O voor de instelling van onderzoeksgroepen die met de onderzoeks- en ontwikkellijn het proces van schoolontwikkeling kunnen ontwerpen, uitvoeren en evalueren.

In de onderzoeks- en ontwikkellijn (zie bijlage 4) worden een aantal stappen onderscheiden. Om binnen dit onderzoek de activiteiten van de onderzoeksgroepen en de interventies van onderzoeksbegeleiders en schoolleiders te kunnen duiden is het noodzakelijk om een analysekader te gebruiken waarmee interventies binnen het werken met onderzoeksgroepen gekaderd en geplaatst kunnen worden. De onderzoeks- en ontwikkellijn van Van Oers et al biedt daartoe een bruikbaar analysekader. Daartoe hebben we de stappen aangevuld met overgangen tussen de stappen, waardoor de interventies van bijvoorbeeld onderzoeksgroepsbegeleiders en schoolleiders geanalyseerd kunnen worden (zie tabel 1). De hieronder beschreven perspectieven, de activiteitstheorie van Engeström gebaseerd op Leont'evs gedachten met betrekking tot het begrip 'activiteit', het triadisch model uit de assisted performance theorie van Tharp en Gallimore, en de vertaling van de methodiek van actieonderzoek naar een onderzoeks- en ontwikkellijn die aansluit bij de cultuurhistorische benadering, zullen in dit onderzoek gebruikt worden om de processen rond het onderzoek dat plaatsvindt binnen de ontwikkelgroepen, te duiden.

Stap 1	Bepaal een <b>thema</b> dat speerpunt wordt voor verdere ontwikkeling van de school
<i>Overgang</i>	<i>Ontwikkelpunt onderzoeken op geschiktheid voor onderzoeksmatige aanpak</i>
Stap 2	<u>Stap 2</u> : Formuleer <b>onderzoeksvragen</b> (hoofd- en deelvragen)
<i>Overgang</i>	<i>Clusteren van vragen, haalbaarheid plan bekijken, plan onderzoeken op relatie met het concept van de school</i>
Stap 3	Stel <b>Onderzoeksgroep</b> samen
<i>Overgang</i>	<i>Faciliteren van onderzoeksgroepleden, afstemmen van rollen binnen de onderzoeksgroep</i>
Stap 4	Maak binnen een onderzoeksgroep een <b>onderzoeksplan</b>
<i>Overgang</i>	<i>Plannen vertalen naar opbrengst voor leerlingen en handelingsniveau van leerkrachten, delen met het team</i>
Stap 5	<b>Concretiseer het</b> onderzoeksplan voor uitvoering in de klas.
<i>Overgang</i>	<i>Kunnen beschikken over tijd en middelen om plan uit te kunnen voeren en data te verzamelen</i>
Stap 6	<b>Interventie &amp; Dataverzameling, analyse en conclusies trekken</b>
<i>Overgang</i>	<i>Conclusies op niveau van deelvragen delen met het team en andere betrokkenen</i>
Stap 7	<b>Terugkoppeling</b> naar onderzoeksvragen, trek <b>conclusie</b> . Zorg voor <b>schriftelijke en mondelinge rapportage</b>
<i>Overgang</i>	<i>beschrijving van de nieuwe kwaliteit, implementeren van nieuwe werkwijze, beschrijving van vervolg</i>
Stap 8	<b>Nieuwe cyclus:</b> herformuleer thema of kies nieuw thema

Tabel 1: Onderzoeks- en Ontwikkelijn met tussenstappen

## Hoofdstuk 3 “Hoe heb ik onderzocht?”

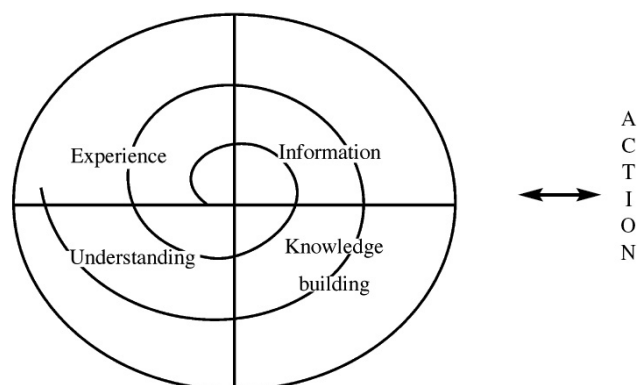
### 3.1 Kenmerken van mijn onderzoek

In de scholen is een eerste stap gezet in het kader van het creëren van een omgeving die gekenmerkt wordt door een onderzoekende cultuur en een omgeving waarin de leraar zich eigenaar voelt van schoolontwikkeling. Daarbij staan ontwikkelgroepen van leerkrachten centraal. Het onderzoek heeft tot doel om in beeld te brengen hoe de betrokken actoren dit ervaren en welke betekenis ze daaraan geven.

Vanuit dit doel is gekozen voor kwalitatief onderzoek. Binnen dit onderzoeksdoel zou het kwantificeren van gegevens de bruikbaarheid beperken. Juist de betekenisverlening in relatie tot de context gaan verloren bij kwantificeren. (Maso en Smaling 1990). Er is daarom bewust gekozen voor een aanpak door middel van kwalitatieve case-studies op basis van semi-gestructureerde interviews.

Deze keuze heeft ook te maken met het uiteindelijke doel van het onderzoek: bijdragen aan kwaliteitsverbetering binnen de scholen bij het werken met onderzoeksgroepen. De gekozen onderzoeksmethode heeft immers invloed op de betrokkenheid en het eigenaarschap van de betrokkenen. Bij de interviews zijn de geïnterviewden niet enkel ‘respondenten die data aanleveren voor het onderzoek, maar deelnemers aan een gesprek wat voor alle deelnemers nieuwe inzichten oplevert.

Zo ontstaat een dubbel proces dat beschreven kan worden aan de hand van de ‘spiral of knowing’ van Wells (1999): als onderzoeker verwerk ik de ervaringen van de scholen via het vastleggen van transcripties van de interviews. De informatie van de vier scholen samen heb ik vervolgens verbonden aan de theorie en eerdere onderzoeken om op die manier uiteindelijk beter begrip te krijgen ten aanzien van het werken met onderzoeksgroepen om schoolontwikkeling te versterken.



Figuur 4 ‘The spiral of knowing’, Gordon Wells (1999)

Voor de deelnemers aan de interviews ontstaat een vergelijkbaar leerproces. Door de vaak impliciete ervaringen van respondenten expliciet te maken in de interviews komt voor de geïnterviewden nieuwe informatie boven water waarmee de doelstellingen van het werken met onderzoeksgroepen herbelicht kunnen worden. De opbouw van nieuwe kennis begint voor de school daarom al bij de interviews zelf. Gevolg is dat bij het afnemen van interviews de vragen die ik stel de geïnterviewden zelf ook beïnvloeden. Er is sprake van het zogeheten 'Hawthorne'- effect (Franke en Kaul, 1978). Het **Hawthorne-effect** refereert aan het effect van de positieve aandacht die een respondent krijgt als hij mee doet aan een onderzoeksinterventie. Het louter meedoen aan een (nieuwe) activiteit kan er toe leiden dat een team zich daardoor bijzonder voelt, wat een positief effect kan hebben op de resultaten. De positieve resultaten hebben dan weinig te maken met de teambeloning maar veel meer met het meedoen aan 'een experiment'. Daarnaast kan deelname aan de interviews ook als effect hebben dat respondenten gaan nadenken over de aanpak en interventies in hun school, wat kan leiden tot inzichten die er voorheen niet waren, wat weer kan leiden tot een verandering van aanpak binnen de school. Dit betekent dat een meting de werkelijkheid beïnvloedt. In veel onderzoeken wordt dit beschouwd als onwenselijk, maar dit onderzoek heeft juist als doel om bij te dragen aan verbetering van het functioneren van onderzoeksteams en daarmee de huidige situatie te beïnvloeden. Door deze nieuwe inzichten raken de geïnterviewden in staat om zelf verbeteringen aan te kunnen geven op basis van nieuw begrip. Dit proces start niet pas bij het presenteren van het eindrapport, maar al tijdens het onderzoek.

## **3.2 Van interview naar eindverslag**

### **3.2.1 Een kijkje in de keuken van de scholen**

De vier scholen hebben elk op hun eigen wijze het werken met onderzoeksgroepen ingepast in hun context, cultuur en werkwijze. Daarmee is iedere school uniek. Om een beeld te krijgen van de werkwijze binnen elke school is gestart met een interview met de leidinggevende van elke school. Daarin vertelt de leidinggevende over de organisatie en werkwijze van de onderzoeksgroepen op zijn of haar school. Zo ontstaat een beeld van de verschillende rollen die binnen de school onderscheiden worden en van de relaties daartussen. Op basis van dat eerste interview wordt bepaald wie uitgenodigd wordt voor de volgende interviews (bijlage 1).

Door middel van semi- gestructureerde interviews met drie soorten respondenten: de onderzoeksgroepleden (als groep geïnterviewd), de onderzoeksgroepbegeleider en een iemand vanuit de leidinggevende rol (bijlage 2), verken ik de werkwijze van de onderzoeksgroepen. De vraagstelling richt zich hierbij op welke interventies werden uitgevoerd in het proces van onderzoek opstarten, onderzoek uitvoeren en resultaten implementeren en borgen in de school. Tevens wordt hierbij gevraagd naar kwaliteiten en leerpunten voor de werkwijze van de onderzoeksgroep. Zo bouwt elke school zijn eigen verhaal op vanuit de interviews. Tijdens het gesprek wordt gereflecteerd op het proces van onderzoek doen binnen de school. Welke stappen worden gezet, wie doet wat, waar liggen kansen, wat zijn bedreigingen en hoe waardevol vindt ieder het werken met



onderzoeksgroepen? Deze vragen dragen het interview en bieden meer dan voldoende ruimte voor respondenten om spontaan te vertellen en ook kritisch terug te blikken op hun eigen proces. Tijdens de gesprekken en op basis van de bevindingen van het onderzoek, blijken zij de kwaliteiten van hun huidige manier van onderzoeksmatig werken te herkennen en tegelijk verbeterkansen te zien voor het onderzoeksmatig werken aan onderwijsverbeteringen.

### **3.2.2 Het maken van protocollen**

De gespreksopnames zijn uitgeschreven in protocollen (letterlijke transcripties). Deze protocollen zijn aan de respondenten voorgelegd ter goedkeuring. Na goedkeuring gebruik ik de letterlijke transcripties om een huidig beeld te creëren van interventies, interactiepatronen en ervaringen met betrekking tot het werken met onderzoeksgroepen. Bij het maken van dat beeld is gebruik gemaakt van de onderzoeks- en ontwikkellijn van Van Oers et al. Het model van actieonderzoek dat door de drie ASKO scholen wordt gebruikt is ook expliciet op deze onderzoeks- en ontwikkellijn gebaseerd. De vierde school werkt ook met een model van actieonderzoek waarbij de onderzoeks- en ontwikkellijn van Van Oers als basis gebruikt kan worden. Deze onderzoeks- en ontwikkellijn is door de onderzoeker uitgewerkt tot interventies per stap en interventies behorende bij de overgangen tussen de verschillende stappen. (zie bijlage 4)

### **3.2.3 Data ordenen en analyseren**

Op basis van de theoretische modellen zijn de data van de vier scholen nader geanalyseerd. Met behulp van het activiteitsmodel van Engeström zijn de relaties tussen objecten, subjecten en de rules, tools en division of labour in beeld gebracht. De onderzoeks- en ontwikkellijn van Van Oers et al (2007) geeft inzicht in welke interventies wel of niet ingezet worden, terwijl de triade van Tharp & Gallimore (1988) laat zien welke interventies binnen welke relaties worden gepleegd.

Daartoe zijn de theoretische kaders verwerkt tot een coderingsschema waarmee de transcripties geanalyseerd zijn.

Op deze wijze konden van elke school de rollen, interventies en activiteiten van de verschillende groepen in beeld gebracht worden. Kwaliteiten van het proces van de onderzoeksgroep konden worden geformuleerd en tevens wordt zichtbaar welke ontwikkelkansen er liggen voor de toekomst.

### **3.2.4 Onderzoeksverslagen per school**

De opbrengsten van de gecodeerde data zijn in beeld gebracht in de vorm van een PowerPoint die de school portretteert. Deze schoolportretten zijn in gespreksronden met elke school gedeeld en kritisch bekeken. Zijn de portretten herkenbaar voor elke school, herkent ieder de interpretatie van de data vanuit hun eigen interviews? Dit was een moment van 'member checks', volgens Lincoln en Guba een moment van verbetering van de geloofwaardigheid door data te checken bij diegenen die de data

verstrekken hebben (in Robson, 1993, p. 404). Tot slot zijn alle gegevens verwerkt tot een definitief onderzoeksverslag.

Iedere school heeft dit onderzoeksverslag ontvangen. Het complete onderzoeksverslag omvat ruim 80 pagina's en biedt interessante informatie voor elke school voor hun vervolgproces van het werken met onderzoeksgroepen. Het gaat hier ook om informatie die niet direct met de hoofdonderzoeksvraag te maken heeft. Ik besluit een publieksvriendelijke beschrijving van het onderzoek te maken waarbij de hoofdonderzoeksvraag en deelvragen centraal staan en dat tot doel heeft om andere geïnteresseerden in de gelegenheid te stellen dit onderzoek te lezen en zich te laten inspireren op het gebied van onderzoek door leraren (teams).

### **3.3 Kwaliteitsborging van het onderzoek**

Kwalitatief onderzoek heeft een aantal valkuilen. Wardekker (1999) geeft aan dat in kwalitatief onderzoek de onderzoeker zelf als belangrijkste instrument fungeert en daarmee kritisch naar zichzelf moet blijven kijken om te zorgen dat onderzoeksgegevens geen fictie worden maar de werkelijkheid beschrijven. In dit onderzoek zijn de instrumenten dusdanig gekozen dat de uiteindelijke bevindingen zo werkelijkheidsgetrouw mogelijk zijn binnen de context van de deelnemende scholen.

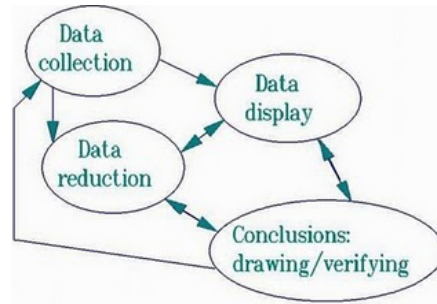
Daarmee ligt in kwalitatief onderzoek de nadruk op de kwaliteit van het handelen van de onderzoeker tijdens het onderzoek (interne validiteit). Hier worden vragen gesteld als: heeft de onderzoeker zich voldoende ingeleefd in de onderzochte situaties/personen ('rolneming', Smaling, 1987); heeft hij tegelijkertijd voldoende distantie gehouden; passen de gebruikte methoden bij de vraagstelling; is geprobeerd langs verschillende wegen tot het resultaat te komen (triangulatie). Aspecten hiervan kwamen al aan de orde bij de start van het onderzoek en de voorgesprekken met de deelnemende scholen. In een toelichting op het onderzoek en het gesprek daarover werd duidelijk wat mijn rol als onderzoeker was. Op basis van dit gesprek hebben scholen zich later kunnen aanmelden als deelnemer aan dit onderzoek.

Lincoln en Guba (1990) spreken binnen kwalitatief onderzoek van 'trustworthiness'. De gekozen instrumenten en werkwijzen dienen bij te dragen aan 'trustworthiness'. Zo is na elke vastlegging van data geverifieerd of mijn vastlegging herkenbaar was voor de respondenten. Er was ook ruimte voor aanpassing van mijn vastleggingen op papier.

De distantie heb ik kunnen bewaren door bestaande modellen als kijkvenster te gebruiken. De modellen zijn gebruikt als sensitizing concepts (cf Blumer 1954) om data te analyseren. De onderzoeks- en ontwikkelingslijn is gebruikt om interventies te voorzien van een code. Het activiteitenmodel, de triade en 'the spiral of knowing' zijn gebruikte modellen om gegevens te interpreteren. Er zijn dus meerdere methoden gebruikt om gegevens te ordenen, te interpreteren en conclusies te trekken (triangulatie).

De data zijn gereduceerd op basis van een stappenplan (het 'interactive model' van Miles en Huberman 1994). Als eerste zijn de data gereduceerd tot relevante informatie door steeds terug te

kijken naar de onderzoeksvraag. Daarnaast zijn de data gereduceerd door middel van codering van de transcripts van de interviews en het verzamelen van de coderingen in een matrix. De stappen van het verzamelen van data (collection), het coderen (reduction) van data, het in een matrix (display) plaatsen, en het vormen en verifiëren van conclusies (conclusions drawing/verifying) liggen ten grondslag aan de gegevens van de individuele scholen en de generalisatie voor zover het scholen betreft die dezelfde achtergrond hebben als de deelnemende scholen in dit onderzoek.



Figuur 5

'Components of Data Analysis: Interactive Model' van Miles en Huberman (1994)

Tenslotte zijn gedurende het onderzoeksproces 'critical friends' gebruikt om kritische feedback te krijgen op het interviewprotocol, het coderingsschema, de analyse van de data en de conclusies die uit de verwerkte data getrokken zijn.

## Hoofdstuk 4 “Wat weten we nu als we kijken naar de onderzoeksvraag?”

In dit hoofdstuk worden de schoolportretten gepresenteerd die het resultaat zijn van de interviews. De schoolportretten hebben een vaste opbouw:

1. Een korte beschrijving van de school en de context.
2. De rollen bij het werken met onderzoeksgroepen
3. De stappen die gezet worden in het onderzoeksproces
4. Wat wordt als succesvol ervaren?
5. Wat wordt gemist?
6. Wat wordt als remmend ervaren?
7. Waar is winst te behalen?

### *School 1: The Young School*

#### 4.1.1 Een korte beschrijving van de school en context

Deze school staat in een nieuwe wijk en is in augustus 2008 geopend. De school heeft op het moment van onderzoek acht groepen leerlingen met een bezetting van 10 groepsleerkrachten. Er is een leidinggevende, een adjunct-leidinggevende en een intern begeleider. Deze school is net gestart met het werken met onderzoeksgroepen, zij zitten in hun eerste jaar van ervaringen. Ze werken met één onderzoeksgroep. Deze onderzoeksgroep heeft op het moment van het onderzoek nog geen volledig onderzoeksproces doorlopen. Dit betekent dat met een aantal stappen van het proces nog geen ervaringen zijn opgedaan.

In deze onderzoeksgroep gaat het om het volgende:

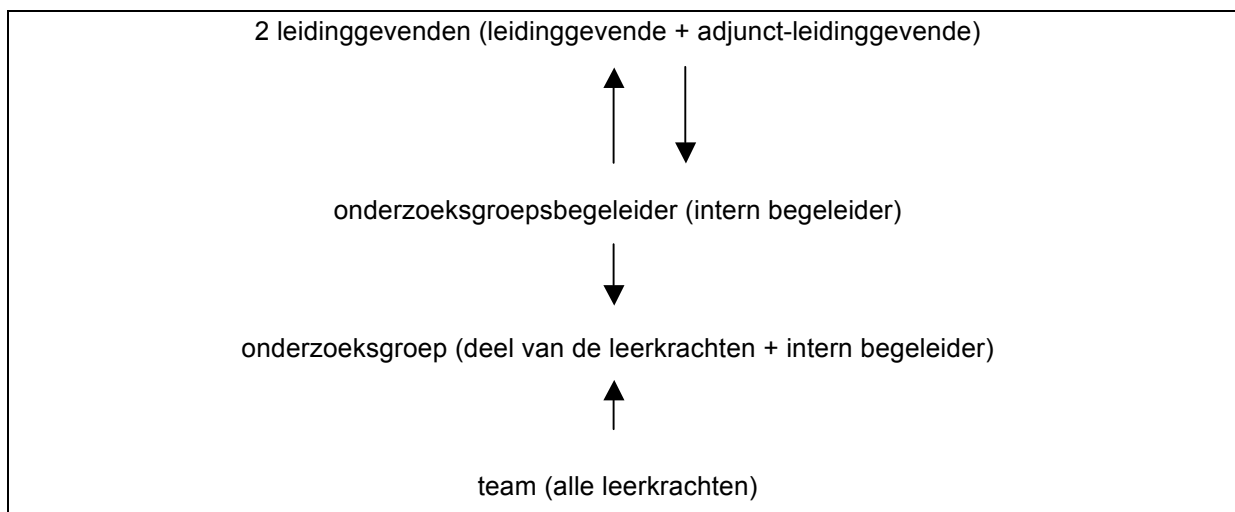
<b>Thema</b>	Woordenschatonderwijs
<b>Onderzoeksvraag</b>	Hoe werk je op een ontwikkelingsgerichte manier met woordenlijsten in de groepen 1 t/m 8?
<b>Doel van het onderzoek</b>	Leerkrachten meer houvast bieden m.b.t. woordenschatonderwijs
<b>Beoogd resultaat</b>	Een handboek, werkwijze m.b.t. woordenschatonderwijs

Gevoerde gesprekken:

- Een interview met de adjunct-leidinggevende (leidinggevende rol)
- Een interview met de onderzoeksgroepbegeleider (begeleidende rol)
- Een interview met drie onderzoeksgroepleden (leerkrachten)

### 4.1.2 Rollen in het werken met onderzoeksgroepen

De rol van onderzoeksgroepbegeleider wordt ingevuld door de intern begeleider. Zij begeleidt de onderzoeksgroep. In de onderzoeksgroep zitten leden uit het team, uit elke bouw minimaal één leerkracht. Gedurende het onderzoeksproces heeft de leidinggevende (in de persoon van de adjunct-leidinggevende) contact met de onderzoeksgroepbegeleider. De intern begeleider is daarmee de schakel tussen de leidinggevend en de onderzoeksgroep. De school heeft gekozen voor een vorm van actieonderzoek om een thema uit het schoolplan uit te werken.



### 4.1.3 Het onderzoeksproces: Welke stappen worden gezet en door wie?

De school bepaalt in een studiedag voor de zomervakantie wat er na de vakantie ontwikkeld moet worden in de school. Welke vraag heeft het team, wat zijn beoordelingen van inspectie en ouders en waar ziet de school in de resultaten van leerlingen dat onderwijs op dat gebied verbeterd kan worden. Stap 1 wordt volledig gezet waarbij de leidinggevende een initiërende rol heeft. Zij nemen het initiatief tot inventariseren, overleggen, kiezen en vaststellen van het thema dat speerpunt wordt voor ontwikkeling en het onderzoeksitem zal zijn van de onderzoeksgroep. Zij dragen ook zorg voor de overgang van stap 1 naar 2 en bepalen of het ontwikkelpunt geschikt is voor een onderzoeksmatige aanpak. Stap 1 en de overgang naar stap 2 worden als succesvol ervaren. De onderzoeksgroep wordt na stap 1 geformeerd en zij zetten stap 2 en initiëren daar de substappen waarbij het formuleren van probeerantwoorden nog niet op papier gebeurt. Wel onderzoeken zij de literatuur op basis van de vragen. De nascholingsbehoefte wordt niet expliciet beschreven. Ook worden er in dit geval geen vragen van studenten verzameld omdat er op dit moment geen studenten in de school zijn die mee kunnen doen aan het onderzoek van de school. In de overgang van stap 2 naar 3 is het niet nodig om vragen te clusteren omdat er maar één onderzoeksgroep is. De relatie van het onderzoeksplan met het onderwijsconcept van de school wordt niet specifiek benoemd omdat het onderwijsconcept uitgangspunt is en verwerkt zit in de onderzoeksvraag. Over het onderzoeken van de relatie tussen

het onderzoeksplan en het onderwijsconcept van de school (interventie 2-3.2) geven de onderzoeksgroepleden aan dat dit vanzelfsprekend is.

*“Als je eenmaal het beeld hebt over, ‘wat doe je als team’, wat is het ideale beeld voor het hele team, en daar zit natuurlijk heel veel OGO didactiek bij omdat wij OGO onderwijs geven. Bij ons is dat onze manier van werken onze onderwijsvisie!”*

Ook de onderzoeksgroepbegeleider geeft aan dat de relatie met het onderwijsconcept al in de hoofdvraag zit. Het werken vanuit het concept van OGO ligt dus in de vraag in besloten:

*“Er is echt wel een kader meegegeven, namelijk, hoe werk je op een ontwikkelingsgerichte manier.....”*

Het inventariseren van (na)scholingsbehoefte wordt niet gedaan. Stap 3 wordt gezet voor stap 2. Het formeren van de onderzoeksgroep wordt op initiatief van de leerkrachten gedaan. Leerkrachten kunnen aangeven of zij in de onderzoeksgroep zitting willen nemen. De leidinggevende kiest de personen en de ervaring van dit onderzoek was dat er nog weinig initiatieven van de leidinggevende noodzakelijk zijn. Stap 4 wordt geïnitieerd door de onderzoeksgroepbegeleider in samenspraak met de onderzoeksgroepleden. De stappen 5 t/m 8 moeten nog verder gezet gaan worden. In de gesprekken blijkt dat op dit moment de onderzoeksgroepleden toch al kleine experimentjes aan het uitproberen zijn in hun eigen groep die al data opleveren voor stap 6. Er is nog geen gedetailleerde planning voor uitvoering in de klas ( derde interventie in stap 5). De onderzoeksgroep heeft wel de beginsituatie vastgesteld van de onderzoekssituatie: wat doet iedere leerkracht op dit moment met betrekking tot woordenschatontwikkeling.

Wanneer in de interviews de vraag gesteld wordt of in het proces van onderzoek doen ook resultaten op leerlingenniveau worden geformuleerd, ontdekken de respondenten (vanuit elke rol) dat ze daar eigenlijk aan voorbij gaan terwijl ze dat wel belangrijk vinden.

*“..Volgens mij hebben ze niets geformuleerd over winst voor kinderen. Waar de onderzoeksgroep naar toe werkt is dat ze vat willen gaan krijgen op hoe om te gaan met woordenschat binnen het thema. Kunnen woordenlijsten een rol spelen en hoe zien die woordenlijsten er dan uit?” (leidinggevende)*

*“Nog niet...nee, nog niet” (onderzoeksbegeleider).*

*“Het is nog te vaag, te abstract” (leden van de onderzoeksgroep).*

#### 4.1.4 Wat wordt als succesvol ervaren?

De leidinggevende verricht voorwerk met betrekking tot het mogelijke ontwikkelpunt. Zij selecteert ook welk ontwikkelpunt geschikt is voor een onderzoeksgroep. Het met het team samen een ontwikkelpunt formuleren en voorzien van eigen vragen van leerkrachten wordt als positief ervaren. Het gevoel is dat het eigenaarschap groeit, leerkrachten hebben een motief om zelf met onderzoek de eigen kwaliteit van het onderwijs te verbeteren gericht op een specifieke onderwijsinhoud, in dit geval woordenschatonderwijs.

De betrokkenen vinden de samenstelling van de onderzoeksgroep prima (stap 3). Er is een goede vertegenwoordiging van leerkrachten uit de verschillende leeftijdsgroepen in de school (onder-, midden- en bovenbouw). Er zit ook een leerkracht in de onderzoeksgroep die expertise heeft op het gebied van woordenschatontwikkeling. De leerkrachten geven aan dat de formering van de onderzoeksgroep soepel verloopt. Een spreiding van onderzoeksgroepleden door de verschillende bouwen heen is uitgangspunt. Leerkrachten weten dit en houden daar rekening mee bij hun opgave voor de onderzoeksgroep.

De rol van onderzoeksgroepbegeleider is vastgesteld, de intern begeleider vertolkt deze rol. Alle onderzoeksgroepleden worden gefaciliteerd middels het taakbeleid naar ieders tevredenheid. Het werken met een hoofdvraag en deelvragen wordt als prettig ervaren. Dit dient als leidraad door het onderzoek heen. De hoofdvraag leidt direct tot onderzoek doen naar de theorie van OGO door deze 'op ontwikkelingsgerichte wijze' op te nemen in de hoofdvraag. De onderzoeksgroep gaat verder met de vragen van de leerkrachten en onderzoekt wat haalbaar is in onderzoek. Zij hebben geen van allen het gevoel dat ze overladen worden met werk, het is precies goed zo. Literatuurstudie wordt ingezet als middel om antwoorden te vinden vanuit het concept van de school. De analyse van de huidige praktijk met betrekking tot woordenschatonderwijs vindt breed plaats. Leerkrachten uit de onderzoeksgroep kijken wat ze doen in hun eigen groep. Andere teamleden worden bevraagd middels een enquête. De onderzoeksgroep onderhoudt op deze wijze contact met het gehele team. De activiteit van onderzoek doen blijft zo op teamniveau in beeld. Het actie-onderzoekmodel wordt gezien als een prettig instrument om het onderzoeksproces te ondersteunen.

Tijdens de interviews blijkt dat de onderzoeksgroepbegeleider tevreden is over de ondersteuning van de adjunct- leidinggevende, zij vraagt naar de voortgang van het onderzoeksproces en ondersteunt waar nodig in de vorm van suggesties. De onderzoeksgroepleden zijn tevreden over de facilitering in tijd en middelen om samen onderzoek te kunnen doen. De onderzoeksgroepbegeleider (intern begeleider) stimuleert de onderzoeksgroepleden tot het zetten van de juiste stappen binnen het actieonderzoek. Ze reikt een format van actieonderzoek aan, en loodst de groep door de fasen van het proces heen. De leidinggevende kan gedurende het proces geïnformeerd blijven dankzij het feit dat er notulen zijn van onderzoeksgroepbijeenkomsten en de gesprekken met de onderzoeksgroepbegeleider. De onderzoeksgroepleden zijn blij met de onderzoeksgroepbegeleider omdat zij kritische vragen stelt waarbij de onderzoeksgroepleden met elkaar in gesprek raken op inhoud. Tevens ervaren de onderzoeksgroepleden elkaar als critical friends; ze gaan met elkaar in gesprek over wat ze hebben gevonden en bevragen ook elkaar. De onderzoeksgroepleden maken

ook gebruik van expertise in de onderzoeksgroep doordat er een leerkracht deelneemt die al kwaliteiten en kennis heeft met betrekking tot woordenschatontwikkeling en OGO. Op het niveau van leidinggevenden wordt het proces van werken met onderzoeksgroepen en actieonderzoek met regelmaat besproken binnen het directieberaad. Er is dus ook gelegenheid tot uitwisseling en ondersteuning vanuit de gelijkwaardige positie van leidinggevenden. Uit de interviews blijkt niet hoe deze uitwisseling en ondersteuning concreet inhoud krijgt als het gaat om het versterken van het werken met onderzoeksgroepen

#### **4.1.5 Wat wordt gemist?**

De onderzoeksgroepleden vragen zich af hoe studenten mee kunnen doen in de onderzoeksgroep (vanaf stap 2). Nu komt deze stap niet voor in de werkwijze van hun onderzoeksgroep, mede door organisatorische oorzaken bv. doordat de school geen student in huis heeft of doordat studenten pas na de start van het onderzoek met hun stage starten.

De onderzoeksgroep vraagt zich ook af wie intervenieert als het gaat om het gericht blijven op het resultaat.

Het is duidelijk dat het gekozen concept van de school begrenst en kadert bij nieuwe ontwikkelingen. Toch vragen de onderzoeksgroepleden zich af wie het proces van onderzoek doen volgt, en beoordeelt of de regels van het onderwijsconcept voldoende als basis gebruikt zijn voor de nieuwe ontwikkeling? Hoe weet de onderzoeksgroep of zij dit goed genoeg doen?

De onderzoeksgroepleden weten dat de onderzoeksgroepbegeleider wordt ondersteund door de adjunct- leidinggevende op het proces van onderzoek doen. Zij vragen zich af of zij ook ondersteunt op inhoud.

De komende interventiebehoeftes hebben we in de gesprekken verkend op basis van de stappen uit de onderzoeks- en ontwikkellijn van Van Oers. De onderzoeksgroep heeft op het moment van de interviews deze stappen nog niet gezet. Toch hebben zij hier enkele vragen over op interventieniveau. De stap van rapporteren van nieuwe werkwijzen is nog niet uitgevoerd. Interventies met betrekking tot wie informeert wie op welke wijze en hoe wordt gerapporteerd aan bestuur, ouders, PABO, en OGO gemeenschap moeten volgens de geïnterviewden specifiekier uitgewerkt worden, gericht op de praktijk. Ook hier geldt vooral: wie doet wat wanneer en met welk doel.

Dit geldt ook voor het afronden van het onderzoek en een nieuw thema bepalen. Tijdens de interviews vroegen de deelnemers zich af wie bepaalt of het onderzoek afgerond is en er een nieuw thema gekozen kan worden of dat er vervolgonderzoek moet plaatsvinden?

In de laatste stappen gaat het onder andere over implementatie. De onderzoeksgroepleden vragen zich af hoe deze implementatiefase er uitziet (van stap 7 naar 8). Wat wordt de rol van onderzoeksgroepleden, het team, adjunct-leidinggevende, intern begeleider en in de toekomst ook studenten bij dit implementatieproces van woordenschatonderwijs in alle groepen?



#### 4.1.6 Remmende stappen

Tot slot benoemen de onderzoeksgroepleden in hun interview nog een remmende stap. Het gaat hierbij om de volgende situatie:

De leidinggevende werkt nauw samen met de onderzoeksgroepbegeleider (de intern begeleider). Uit de gesprekken met de onderzoeksgroepleden blijkt dat het niet voor iedereen helder is wat de rol is van de leidinggevende (tevens OGO coördinator van het bestuur). De relatie tussen de leidinggevende en team bestaat na stap 1 en 3 uit het volgen van de onderzoeksgroep d.m.v. notulen en gesprekken met de onderzoeksgroeps-begeleider. Dat is helder. Wanneer de leidinggevende rechtstreeks vragen stelt aan onderzoeksgroepleden m.b.t. onderzoeksinhouden roept dit verwarring op en wordt deze interventie als onprettig ervaren. De onderzoeksgroepleden spreken uit dat het goed is om helder te formuleren welke interventies in de relatie tussen de leidinggevende en de onderzoeksgroepleden verwacht kunnen worden gedurende de onderzoeksperiode en gewenst zijn. In de verhalen van respondenten van deze school zijn de verschillende ideeën over hoe het contact er uit ziet tussen leidinggevend en de onderzoeksgroep.

Leidinggevende:

*“We volgen het doordat we op de hoogte worden gehouden door de onderzoeksbegeleider”.*

Onderzoeksgroeplid:

*“Ik vind dat het wel helder en leerzaam is om te weten hoe de organisatiestructuur is op deze school. Het is nu een beetje wazig heb ik het idee, het is niet zo helder. Zo komt de leidinggevende vragen wat wij aan het doen zijn maar ze vertelt niet waarom”.*

Alle onderzoeksgroepleden geven over communicatie aan:

*“Als het allemaal helder is geeft dat wel inzicht, ik denk dat het heel fijn is als het allemaal transparant is.”*

#### 4.1.7 Waar valt winst te halen?

Alle respondenten geven aan dat de start van het bepalen van een thema breed gebeurt op basis van gegevens vanuit verschillende betrokkenen: team, ouders en inspectie. Zij vragen zich af of het ook mogelijk is om leerlingen te betrekken bij dit proces?

Alle respondenten geven aan dat het formuleren van welke winst ze voor leerlingen op het oog hebben onvoldoende gebeurt. De hoofdvraag dusdanig stellen dat de winst voor leerlingen hierin verwerkt zit kan scherper, het blijft nu hangen op het vaststellen wat de leerkracht verbeteren kan (stap 2). Deze specificatie van leerlingenwinst zouden zij graag vaststellen samen met het team in de fase waarbij een hoofdvraag met het gehele team geformuleerd wordt. Nu is het proces veelal gericht op het versterken van het handelen van de leerkracht. De onderzoeksgroep realiseert zich dat de resultaten meetbaar moeten zijn en dat er nagedacht moet worden over hoe je dit binnen je onderzoek wilt meten. Ook hier speelt het formuleren van preciezere deelvragen een rol want de onderzoeksgroep wil beter zicht krijgen op welke instrumenten en middelen de kwaliteitsverbetering kunnen ondersteunen. Zo benoemen ze in het interview de volgende vraag als een preciezere

deelvraag: “Hoe kun je de woordenlijst zo samenstellen dat alle leerlingen nieuwe woorden leren?” Hiermee zoek je specifiek welke middelen en/of instrumenten geschikt zijn voor de uitvoering van het onderzoek.

De onderzoeksgroep duikt wel de literatuur in maar denkt dat er een duidelijke vastlegging van gevonden antwoorden in de literatuur per deelvraag moet komen. Vanuit ontdekkingen in de literatuur kunnen er probeerantwoorden worden geformuleerd. Deze probeerantwoorden kunnen dan als richtlijn gebruikt worden bij concretisering naar gedetailleerde planning in de klas (stap 5).

De onderzoeksgroep geeft aan dat de rol van studenten beperkt is bij stap 2 en 3. Die doen nu niet mee. Het aansluiten van studenten kan een meerwaarde hebben. Hoe dat zou moeten is nog niet duidelijk.

In de praktijk tijdens het zoeken in de literatuur (stap 2) naar antwoorden worden door diverse onderzoeksgroepleden al kleine experimentjes gedaan in de eigen groep. De onderzoeksgroep vraagt zich af hoe je experimentjes van onderzoeksgroepleden een plek kunt geven in deze fase van zoeken naar antwoorden die een concrete aanpak in de klas opleveren. De onderzoeksgroepleden geven aan dat ze de deelvragen nog niet echt gebruiken om onderzoeksplannen te maken (stap 4). Ook worden antwoorden nog niet vertaald naar een gedetailleerde planning voor uitvoering in de klas (stap 5). Dit kan echter nog want stap 5 is nog niet bereikt. De onderzoeksgroepleden willen bij de stap ‘van onderzoeksplan naar concrete aanpak in de klas’ naast het vertalen naar opbrengst op leerkrachtniveau, ook definiëren wat de opbrengst voor de leerlingen moet gaan worden. (tussen stap 4 en 5). Tevens willen ze hun verwachtingen gaan formuleren: wanneer ben je tevreden? (tussen stap 4 en 5)

Op dit moment staat als eindproduct een werkwijze (schoolspecifiek: een handboek) als de opbrengst genoteerd. Ook hierin geven zij aan dat deze werkwijze moet leiden tot zichtbare resultaten in de ontwikkeling van de leerlingen. De onderzoeksgroepleden denken ook dat je om conclusies (stap 7) goed te kunnen formuleren het belangrijk is dat de deelvragen en hoofdvraag de ruggengraat van het onderzoek zijn en blijven. Zij vragen zich af hoe je voortdurend kunt reflecteren vanuit hoofd- en deelvragen.

Bovenstaande uitgesproken zaken zijn een handvat voor versterking van het werken met een onderzoeksgroep in deze school. De gesprekken hierover kunnen leiden tot nieuwe of aangescherpte (sub)stappen voor de verschillende rollen.

## **School 2: The Twenties School**

### **4.2.1 Een korte beschrijving van de school en context**

School 2 bestaat al zo'n twintig jaar en staat midden in een grote stad. Er zijn twee locaties, hemelsbreed een kilometer van elkaar. De school heeft 25 groepen leerlingen die door ongeveer 40 leerkrachten worden geleid. Er is een leidinggevende en er zijn twee adjuncten, vier intern begeleiders, twee ICT-ers, een Opleider in de school, een onderwijsassistente, twee administratief medewerkers en een vakleerkracht gym. De school werkt voor het tweede jaar met onderzoeksgroepen. Er zijn meerdere onderzoeksgroepen.

In deze onderzoeksgroep gaat het om het volgende:

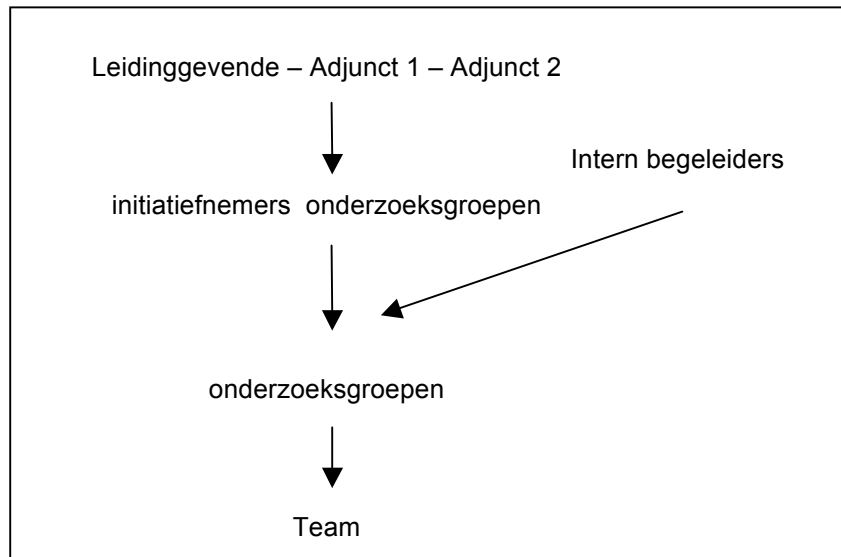
<b>Thema</b>	Natuur en Techniek
<b>Onderzoeksvraag</b>	Hoe kunnen we Natuur en Techniek beter integreren in het proces van thematiseren
<b>Doel van het onderzoek</b>	Vakintegratie verbeteren in OGO
<b>Beoogd resultaat</b>	Natuur en Techniek meenemen in het proces van thematiseren en beschrijven in het handboek voor onder- en bovenbouw

Gevoerde gesprekken, allen in relatie met de hierboven genoemde onderzoeksgroep:

- Een interview met de leidinggevende (leidinggevende rol)
- Een interview met de onderzoeksgroepbegeleider (begeleidende rol)
- Een interview met drie onderzoeksgroepleden (leerkrachten)

### **4.2.2 Rollen in het werken met onderzoeksgroepen**

Gedurende het onderzoeksproces heeft de leidinggevende via de adjunct-leidinggevende contact met de onderzoeksgroepbegeleider. De onderzoeksgroepbegeleider zit in de onderzoeksgroep en begeleidt de onderzoeksgroep. In de onderzoeksgroep zitten leden uit het team, uit elke bouw minimaal één leerkracht. De intern begeleider maakt ook onderdeel uit van de onderzoeksgroep



#### 4.2.3 Het onderzoeksproces: Welke stappen worden gezet en door wie?

Het thema voor onderzoek wordt op teamniveau gekozen (stap 1). De cyclus van het schoolplan is leidend. Er was op het moment van mijn onderzoek geen keuze gemaakt met betrekking tot een thema want dat is bij aanvang van het meerjarenschoolplan al bepaald. De onderzoeksgroep was wel van samenstelling veranderd maar borduurde voort op het onderzoek van het schooljaar daarvoor. De geïnterviewden gaven aan dat zij niet specifiek onderzoeken of een ontwikkelpunt geschikt is voor een onderzoeksmatige aanpak. In het begin is er wel een hoofdvraag maar er wordt meer gewerkt vanuit doelstellingen die in het schoolplan zijn opgenomen. Stap 2 en 3 worden omgekeerd. Na vaststelling van het thema wordt een onderzoeksgroep samengesteld op basis van interesse en een goed verdeelde vertegenwoordiging van alle bouwen in de school. Er wordt altijd een intern begeleider in de onderzoeksgroep geplaatst. Studenten worden, waar mogelijk, toegevoegd vanuit hun onderzoek door de opleider van de school. Deze onderzoekt of vragen van de student relevant zijn of vraagt aan de student of deze vragen van de onderzoeksgroep relevant vindt voor zijn eigen opdrachten vanuit de PABO. Het initiatief kan dus bij de student liggen of bij de onderzoeksgroep. De opleider in de school bemiddelt. Haalbaarheid en zorg dragen voor de relatie met het concept van de school ligt volgens de onderzoeksgroepleden in handen van de onderzoeksgroepbegeleider en de intern begeleider. Alle onderzoeksgroepleden zijn gefaciliteerd middels taakbeleid en ingeroosterde overlegmomenten voor de onderzoeksgroep. De rollen worden afgestemd want de onderzoeksgroepbegeleider is de initiatiefnemer in de onderzoeksgroep en is gefaciliteerd in tijd en de intern begeleider is goed ingewerkt in de materie van de onderzoeksgroep en kent de praktijksituatie van de leerkrachten goed. De onderzoeksgroep gebruikt een planningsschema om doelgericht activiteiten in te plannen gericht op het halen van dat doel aan het eind van het schooljaar. Het planningsschema van de

onderzoeksgroepen geeft namelijk aan welke doelen de onderzoeksgroep wil bereiken in vijf bijeenkomsten. Deze doelen worden uitgewerkt op het niveau van activiteiten die dan weer verdeeld worden (stap 4). Het afstemmen van de onderzoeksplannen gebeurt door zowel de onderzoeksgroepbegeleider als door de intern begeleider. De onderzoeksgroepleden geven aan dat bij het afstemmen met het onderwijsconcept van de school de intern begeleider verantwoordelijk is voor deze taak, maar in geval van discussie moet de leidinggevende een beslissing nemen. De onderzoeksgroepbegeleider is initiatiefnemer m.b.t. het zetten van de onderzoeksstappen en uitvoering van het planningsschema (stap 4). Onderzoeksplannen worden niet specifiek gedeeld met het team en anderen, maar het team raakt wel betrokken bij het onderzoek doordat zij bevroegd worden over hun praktijken. De leidinggevende volgt alles via notulen van onderzoeksgroepbijeenkomsten en gesprekken met de onderzoeksgroepbegeleider (stap 4 naar 5). Het onderzoeksplan wordt deels geconcretiseerd. De onderzoeksgroep kiest instrumenten voor uitvoering van plannen in de praktijk, de onderzoeksgroepbegeleider bekijkt de 'betrouwbaarheid' van de informatie die onderzoeksgroepleden inbrengen (stap 5). Deze informatie uit de praktijk wordt in de onderzoeksgroep gedeeld en daar vinden ook de discussies plaats over welke antwoorden er zijn gevonden (stap 6). De uitkomsten van de onderzoeksgroep komen ook bij de coördinator van een bouw terecht om te bespreken (van stap 6 naar 7). Terugkoppeling naar onderzoeksvragen, conclusies trekken en rapporteren vindt niet plaats. Met een presentatie wordt aangegeven wat het eindresultaat is van de onderzoeksgroep. Bij stap 3, rondom het samenstellen van de onderzoeksgroep en het faciliteren van de leden, benoemen leidinggevende, onderzoeksgroepbegeleider en onderzoeksgroepleden veelal dezelfde stappen waarbij het initiatief bij de leidinggevende en het team ligt. Deze onderzoeksstap is voor iedereen helder. Bij vragen over de rolverdeling van onderzoeksgroepbegeleider en intern begeleider, als deelnemers in de onderzoeksgroep, heeft de leidinggevende een duidelijk omlijnd idee van wie waarvoor verantwoordelijk is: de onderzoeksgroepbegeleider is de kartrekker op inhoud/heeft affiniteit met het thema en krijgt uren om een eindproduct te produceren. De onderzoeksgroepbegeleider bewaakt het proces van onderzoek doen middels het planningsschema (een overzicht van activiteiten van de onderzoeksgroep voor dat schooljaar). De intern begeleider bewaakt het concept, die gaat over de inhoud vanuit het perspectief van OGO. Over deze rol van onderzoeksgroepbegeleider en onderzoeksgroepleden denken de onderzoeksgroepbegeleider en onderzoeksgroepleden verschillend in vergelijking met de leidinggevende. Onderzoeksgroepleden geven aan dat onderzoeksgroepbegeleider en de intern begeleider beiden van 'de inhoud' zijn.

*"Die twee waren echt van de theorie, die stuurden het proces echt."*

Op de vraag of de onderzoeksgroepbegeleider op de inhoud van activiteiten zit of op het proces van de onderzoeksstappen zetten reageert een onderzoeksgroeplid:

*"Ik denk dat de onderzoeksgroepbegeleider nu beide doet, daar heeft ze wel tijd voor of daar wordt extra tijd voor ingepland door de leidinggevende."*

#### 4.2.4 Wat wordt als succesvol ervaren?

Het model voor actieonderzoek wordt als format voor het onderzoeksproces gebruikt, ondersteund door een planningsschema. De onderzoeksgroep verdeelt de uit te voeren activiteiten onderling, studenten kunnen aansluiten en de onderzoeksgroepbegeleider stimuleert de onderzoeksgroep in het doen van onderzoek en op inhoud van het thema.

De leidinggevende faciliteert de onderzoeksgroep door middel van middelen en tijd om samen onderzoek te kunnen doen (in taakbeleid en jaarplanning). De leidinggevende volgt het proces van de onderzoeksgroep door gesprekken met de onderzoeksgroepbegeleider te voeren en door middel van notulen van bijeenkomsten van de onderzoeksgroep.

De onderzoeksgroepbegeleider stimuleert de onderzoeksgroepleden tot het zetten van de juiste stappen binnen actieonderzoek. Samen maken zij een planningsschema van activiteiten. Ze volgt de activiteiten van de onderzoeksgroepleden en stelt het planningsschema van activiteiten bij waar dat nodig is. De onderzoeksgroepbegeleider stelt kritische vragen waardoor de onderzoeksgroepleden met elkaar in gesprek raken op bevindingen uit de praktijk. Zo verifieert zij hoe betrouwbaar de verworven informatie is. De onderzoeksgroepleden krijgen ruimte van de onderzoeksgroepbegeleider om uit te wisselen, vragen te stellen en feedback aan elkaar te geven over activiteiten die leden uitvoeren of hebben uitgevoerd. De onderzoeksgroep heeft directe betrokkenheid met het team want de hoofdvraag is gebaseerd op de dagelijkse praktijk van leerkrachten. Informatie over huidige praktijk wordt bevraagd in een enquête en voorstellen vanuit de onderzoeksgroep worden in de praktijken van het team uitgetoet. Deze praktijkervaringen komen weer terug in de onderzoeksgroep op basis waarvan zij weer verder kunnen.

Respondenten geven aan dat zij het prettig vinden dat ontwikkelpunten samen met het team gekozen worden en ingebed zijn in het schoolplan. Het team voelt zich betrokken bij schoolontwikkeling. Meerdere gegevens worden gebruikt bij de keuze van een ontwikkelpunt. Ook is het prettig om vragen van studenten te inventariseren en te kijken waar ze mogelijk verbonden kunnen worden aan het actieonderzoek van de onderzoeksgroep. Er is op die manier ruimte voor studenten om mee te doen in de onderzoeksgroep. Het samenstellen en faciliteren van de onderzoeksgroep is een helder proces voor iedereen in de school. Het werkt goed om het werk vanuit de onderzoeksgroep op te nemen in taakbeleid en de jaarplanning. Dit biedt ruimte in uren om activiteiten vanuit de onderzoeksgroep uit te kunnen voeren binnen de eigen taakomvang.

Doordat de onderzoeksgroep de taken verdeelt met betrekking tot het onderzoek doen weten ze van elkaar wie wat doet. De onderzoeksgroepleden zijn 'critical friends' voor elkaar. Ze geven elkaar feedback, scherpen elkaar aan. Er is ruimte voor gesprek in bijeenkomsten van de onderzoeksgroep. Het onderzoeksplan wordt geconcretiseerd in de vorm van een planningsformulier. Dat helpt de onderzoeksgroep gedurende de uitvoering van het werk van de onderzoeksgroep. Met betrekking tot rapportage voelen de onderzoeksgroepleden zich serieus genomen en zijn trots op hun resultaat dat zij kunnen presenteren in het team. Het voelt goed om te werken aan een beschrijving van hoe je Natuur en Techniek in OGO integreert. Deze werkwijze zal worden opgenomen in het handboek, de werkwijzer OGO van deze school, en dient als leidraad voor inrichting van het onderwijs.

## 4.2.5 Wat wordt gemist?

Bij de onderzoeksgroepbegeleider ontstaat een nieuw inzicht wanneer de vraag gesteld wordt of zij bewust nadenkt over de haalbaarheid van het onderzoek voor ieder onderzoeksgroeplid. Zij reageert vanuit een opkomend inzicht:

*“Ik volg de uitvoering van de activiteiten niet tussen de bijeenkomsten in.....ik realiseer me nu dat ik in de wandelgangen meer bij de werkgroepleden moet vragen ‘lukt het?’”*

De leidinggevende gaat gesprekken aan met de onderzoeksgroepbegeleider om haar te ondersteunen in haar rol, de planning is om twee keer per acht weken een gesprek te voeren. Het blijkt lastig om deze gesprekken structureel in te plannen terwijl dit wel het contact is waarmee de leidinggevende zijn onderzoeksgroepbegeleider wil ondersteunen in haar taak richting de onderzoeksgroep.

De intern begeleider zit ook in de onderzoeksgroep en heeft als rol het bewaken van het onderwijsconcept in het onderzoek. Voorheen was de intern begeleider ook de onderzoeksgroepbegeleider maar daaruit bleek dat er teveel op het bordje van de intern begeleider kwam. De onderzoeksgroepbegeleider is de initiatiefnemer en stuurt de onderzoeksgroep op proces. Deze rollen zijn niet specifiek uitgewerkt in wie wat doet bij welke stap. In de gesprekken over de vraag hoe het onderzoek past binnen de regels en het beleid van de school wordt ieder helder dat dit extra aandacht verdient. Wie stuurt daarin en hoe? De taken en rollen rondom het proces van onderzoek doen zijn in principe helder. De respondenten vragen zich af of deze taken en rollen ook verbonden kunnen worden aan de stappen van onderzoek doen.

En als laatste denken de respondenten na over hoe je iedereen betrokken houdt gedurende het onderzoeksproces. Nu is er bij het kiezen en vaststellen van een thema voor ontwikkeling betrokkenheid vanuit het team, de inspectie en het bestuur. Deels door het schoolplan en deels door activiteiten die in de praktijk worden uitgetoetst of bevestigd. Hoe doen ouders en leerlingen mee in deze ontwikkeling? Weten zij ook hoe de kwaliteit verbeterd wordt door middel van onderzoek? Wordt het voor iedereen zichtbaar? De leidinggevende ondersteunt de onderzoeksgroepbegeleider bij het proces van onderzoek doen. Nu wordt er van uitgegaan dat de onderzoeksgroep in staat is de stappen zelfstandig te zetten maar de onderzoeksgroepbegeleider is er niet zeker van dat ze capabel genoeg is. Het is niet precies duidelijk welke interventies zij zou moeten zetten per onderzoeksstap. Het planningsschema beschrijft alleen de activiteiten en doelen en al pratende over alle stappen uit de onderzoeks- en ontwikkelingslijn wordt duidelijk dat niet alle stappen gezet worden.

De intern begeleider stelt zichzelf ook vragen ten aanzien van haar rol bij het bewaken van het OGO-concept; om welke interventies gaat het dan bij de onderzoeksstappen als hij/zij let op de inhoudelijke ontwikkeling die moet passen bij het onderwijsconcept? Er is behoefte aan het gericht evalueren van onderzoeksstappen en het onderzoeksproces. Daar is nu geen aandacht voor.

## 4.2.6 Remmende stappen

De respondenten van deze school geven doen zelf geen expliciete uitspraken over stappen die zij als remmend ervaren. Het enige wat hier als remmend benoemd kan worden heeft betrekking op de rollen van de intern begeleider en de onderzoeksgroepbegeleider. De respondenten geven aan dat

taken en verantwoordelijkheden soms in elkaar overlopen, bijvoorbeeld als het gaat om het meenemen van het onderwijsconcept in het proces van onderzoek doen. Dit leidt tot vragen als: Hoe zou de relatie tussen intern begeleider en onderzoeksbegeleider er uit moeten zien? Welke interventies plegen zij naar elkaar toe, hoe kunnen zij elkaar ondersteunen? Is het voor iedereen binnen en buiten de onderzoeksgroep helder hoe de taakverdeling is tussen intern begeleider, onderzoeksgroepbegeleider en onderzoeksgroepsleden?

#### **4.2.7 Waar valt winst te halen?**

Bij stap 2, 7 en de overgang van stap 7 naar 8 is het interventieoverzicht bijna leeg (ze worden althans niet benoemd door de geïnterviewden). Het proces van vragen formuleren gericht op verbeteren van het ontwikkelingsgerichte onderwijs op deze school en probeerantwoorden zoeken binnen het concept van OGO gebeurt. In het interview worden daar ook uitspraken over gedaan. Tegelijkertijd zijn er echter ook uitspraken die dit tegenspreken. De vragen en onderzoeksstappen van stap 2 zijn leidend voor alle volgende stappen. Als ik vraag wat zij willen bereiken met hun onderzoek dan zeggen de onderzoeksgroepleden (pagina 4 van het transcript van het interview):

*“In het begin starten we met ‘dit willen we bereiken en daarvoor moeten we dit en dit gaan doen’. De acties hebben we over die periodes verdeeld en nu zijn we bezig met de leerlijnen beschrijven. We willen graag dat...er overzicht komt voor alle leerkrachten met betrekking tot wat er per leerjaar aan bod moet komen”*

De respondenten geven aan dat zij niet bewust onderzoeken of ontwikkelpunten geschikt zijn voor actieonderzoek. Daar kan specifiek naar gekeken worden. Tevens hebben zij de behoefte om de hoofdvraag en het onderzoeksplan met het team vast te stellen zodat de overgang van teamproces naar onderzoeksgroep en weer terug naar teamproces geënt blijft op de hoofdvraag. Ook vragen zij zich af hoe de hoofdvraag centraal kan blijven in het proces. Er moeten probeerantwoorden geformuleerd worden vanuit de theorie van OGO. Het leerstofoverzicht wat nu een resultaat is van de onderzoeksgroep is een instrument. Is het wel helder hoe dit instrument ontwikkelingsgericht ingezet kan worden bij het proces van thematiseren? De antwoorden uit de theorie zouden dan leiden tot een experiment op de werkvloer waarbij duidelijk wordt hoe de leerkracht handelt gericht op winst voor zijn leerlingen. Het is belangrijk om in volgende onderzoekssituaties vooraf te formuleren wat de winst moet zijn voor leerlingen en hoe dat concreet gemeten kan worden.

Het planningsschema is nu voornamelijk gericht op doelen verbinden aan een tijdpad. Mogelijk kan het planningsschema meer ingericht worden vanuit de stappen van actieonderzoek. Nu lijken het planningsschema en de stappen van onderzoek twee losse onderdelen.

De respondenten vragen zich af of het mogelijk is dat studenten direct onderzoeksgroep lid worden. Hoe kun je dat realiseren en wat zijn daar de voordelen van? De respondenten geven ook aan dat er naast het ‘presenteren’ ook nagedacht moet worden over verdere rapportage intern en extern. Wie rapporteert wat aan wie en met welk doel? Er is nog geen duidelijkheid met betrekking tot stap 7, de



rapportage van de ontwikkeling en het behaalde resultaat. Onderzoeksgroepbegeleider en onderzoeksgroepleden vragen zich af hoe deze stap er uit ziet en wie informeert dan wie op welke wijze? Nu presenteert de onderzoeksgroep haar opbrengst van het onderzoek aan het team. Zij zijn nieuwsgierig hoe rapportage aan bestuur, ouders, PABO en OGO gemeenschap er uit kan zien. Tevens spreken respondenten uit dat ze graag mogelijkheden zien om feedback te kunnen geven en ontvangen vanuit gelijke rollen; directies onderling, onderzoeksgroepbegeleiders onderling en onderzoeksgroepenleden onderling. Vanuit de onderzoeksgroepbegeleider ligt er op dit gebied een duidelijke vraag.

Tot slot vragen zij ook aandacht voor de implementatie van de uitkomsten van het onderzoek, bijv. een nieuwe werkwijze. Wie gaat dat proces aansturen en volgen zodat het daadwerkelijk ingevoerd wordt? En wat zou dat dan betekenen voor de leidinggevende, de onderzoeksgroepbegeleider, de onderzoeksgroepleden en de intern begeleider vanuit hun onderzoek? Hier zien de respondenten verbetermogelijkheden.

## School 3: The Large School

### 4.3.1 Een korte beschrijving van de school en context

School 3 is de grootste school en staat ook midden in een grote stad. Er zijn twee locaties, hemelsbreed een kilometer van elkaar. De school heeft 25 groepen leerlingen die door ongeveer 40 leerkrachten worden geleid. Er is een leidinggevende en er zijn twee adjuncten, vier intern begeleiders, twee ICT-ers, een Opleider in de school, een onderwijsassistente, twee administratief medewerkers en een vakleerkracht gym. Zij werken al meerdere jaren met onderzoeksgroepen en er zijn ook meerdere onderzoeksgroepen.

In deze onderzoeksgroep gaat het om het volgende:

<b>Thema</b>	Paraplugroep Sociaal emotionele ontwikkeling
<b>Onderzoeksvraag</b>	Hoe kunnen we vorm geven aan sociaal emotionele ontwikkeling van leerlingen op een manier die past bij onze school?
<b>Doel van het onderzoek</b>	Een veilig pedagogisch klimaat kunnen vormgeven voor alle leerlingen
<b>Beoogd resultaat</b>	Een instrument om iedere twee jaar de sociaal emotionele ontwikkeling van leerlingen te kunnen toetsen. Tevens volgt uit dit onderzoek het schrijven van een beleidsplan voor sociaal emotionele ontwikkeling.

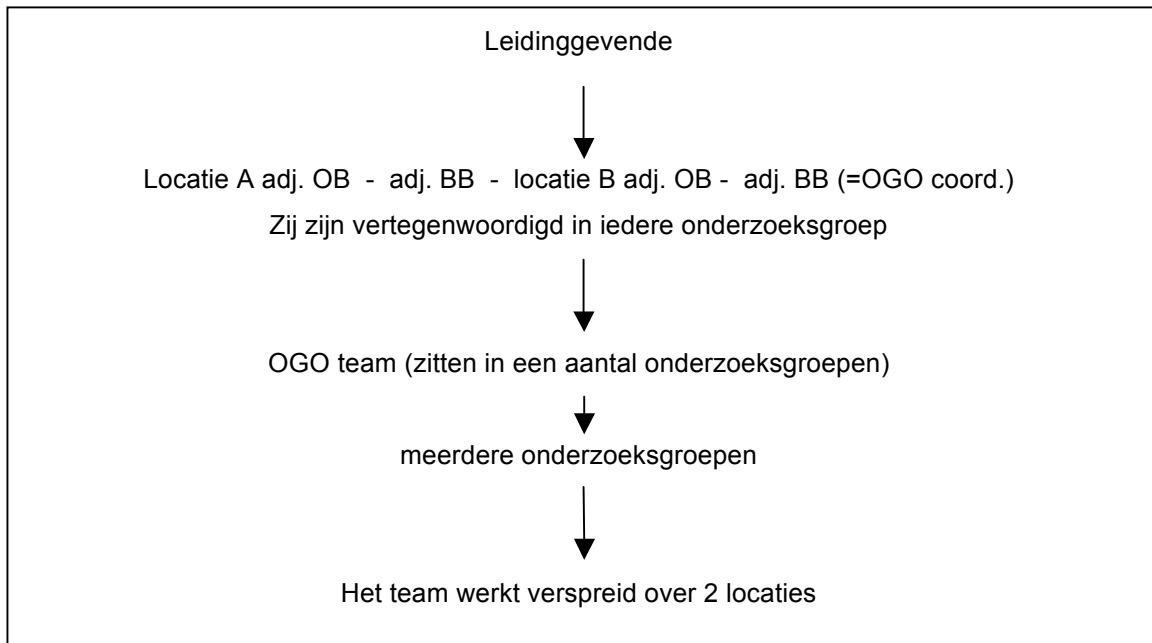
Gevoerde gesprekken:

Het is op deze school niet gelukt om te spreken met alle respondenten van een en dezelfde onderzoeksgroep.

- Een interview met de adjunct-directeur (leidinggevende rol), tevens OGO-coördinator (verantwoordelijk voor meerdere onderzoeksgroepen)
- Een interview met de onderzoeksgroepbegeleider vanuit een leidende rol. Bij mijn presentatie van de opbrengsten aan alle respondenten vermeldt de directeur dat degene die als respondent vertegenwoordigd zou zijn vanuit de rol van onderzoeksgroepbegeleider eigenlijk de rol van voorzitter van de onderzoeksgroep heeft en onderzoeksgroepbegeleider is met als taak om het planningsformulier te bewaken. De rol van onderzoeksgroepbegeleider wordt ingevuld door de adjunct-directeur. Daarmee heb ik in feite de onderzoeksgroepbegeleider van de Paraplugroep sociaal emotionele ontwikkeling niet gesproken.
- Een interview met onderzoeksgroepleden (leerkrachten) die tevens ook deelnemen vanuit hun rol als OGO- teamlid.

### 4.3.2 Rollen in het werken met onderzoeksgroepen

Gedurende het onderzoeksproces heeft de leidinggevende contact met de adjunct-directeur die de rol heeft van onderzoeksgroepbegeleiders. De onderzoeksgroepbegeleider zit in de onderzoeksgroep en begeleidt de onderzoeksgroep. In de onderzoeksgroep zitten leden uit het team, uit elke bouw minimaal een leerkracht, elke onderzoeksgroep heeft ook een onderzoeksgroepbegeleider die het planningsformulier bewaakt. De intern begeleider maakt ook onderdeel uit van de onderzoeksgroep



### 4.3.3 Het onderzoeksproces: Welke stappen worden gezet en door wie?

Alle substappen bij het bepalen van het thema worden uitgevoerd. De leidinggevende neemt initiatieven met betrekking tot het inventariseren van mogelijke ontwikkelpunten, onderhoudt hierover contact met het OGO team, maakt een keuze in mogelijke ontwikkelpunten en stelt deze samen met het managementteam vast als schoolontwikkelpunt. De conclusies en adviezen van de inspectie worden hierin meegenomen. Het team doet ook actief mee bij deze stap. De OGO coördinator wisselt uit met het team en de directie bij het maken van keuzes met betrekking tot ontwikkelpunten. Het onderzoeken welke ontwikkelpunten geschikt zijn voor een onderzoeksmatige aanpak gebeurt niet. Respondenten geven aan dat na vaststelling van de hoofdvraag het thema verwerkt wordt tot doelen. In het geval van deze onderzoeksgroep ligt er ook een opdracht, een systeem ontwikkelen waarbij de sociaal emotionele ontwikkeling van leerlingen eenmaal per twee jaar in beeld kan worden gebracht. De studie-tweedaagse, die gaat over het thema van deze onderzoeksgroep levert vragen van leerkrachten op. Er worden niet specifiek vanuit de OGO theorie probeerantwoorden geformuleerd. Het thema van de onderzoeksgroep wordt vertaald naar een plan dat wordt opgenomen in een planningsformulier. Vervolgens buigt het managementteamlid zich samen met de onderzoeksgroep over de haalbaarheid van het onderzoeksplan. Het managementteam onderzoekt ook of het past in de

meerjarenplanning van het schoolplan. Het managementteam kijkt bij het samenstellen van onderzoeksgroepen naar initiatieven en wensen van teamleden, een goede vertegenwoordiging vanuit elke bouw, deelname van een lid van het management en in het geval van deze onderzoeksgroep ook een OGO-teamlid. Studenten doen in deze onderzoeksgroep mee vanuit een vraag van de onderzoeksgroep: kunnen jullie informatie verzamelen hoe het meten van sociaal emotionele ontwikkeling zou kunnen. Het afstemmen van de rollen in de overgang van stap 3 naar 4, binnen de onderzoeksgroep, gebeurt niet expliciet. Er staat een taakomschrijving op het planningsformulier. Vanuit een studietweedaagse en OGO-workouts (deskundigheidsbevorderende bijeenkomsten voor leerkrachten) zet de onderzoeksgroep een nieuwe werkwijze op. Er wordt gewerkt vanuit doelstellingen. Er is geen specifieke opbrengst op leerlingenniveau vermeld. In de interviews vertellen de respondenten dat ze voornamelijk met doelen werken op leerkrachtniveau, zo wordt 'de leertijd effectief gebruiken' als voorbeeld genoemd. Er wordt niet specifiek aangegeven wanneer iets als succesvol wordt beschouwd. Bij stap 5 en 6 doet het hele team mee omdat deze onderzoeksgroep een speerpunt is voor de hele school.

Bij stap 6 worden instrumenten niet altijd onderzocht op de relatie met OGO. Zo zegt een respondent (vanuit zijn leerkrachtrol en OGO- teamlidrol):

*"B.(een deskundige) wordt vervolgens uitgenodigd. Dat was inspirerend, collega's waren enthousiast en B. werd nog een keer uitgenodigd. Vanuit dit enthousiasme gaan we zijn input dan toepassen in de groepen. Er is gezegd: 'Dat stukje gaan we doen'. Maar er is geen onderzoek naar gedaan hoe dat voor ons werkt en of dat ook het concept OGO raakt. Hij heeft een eigen visie op de interactie leerkracht – leerling.. Zijn verhaal ging vooral over ongewenst gedrag en ik weet niet of dit nu aansluit bij OGO. Dat zou ik willen onderzoeken".*

Voor het trekken van conclusies koppelt de adjunct-directeur als procesbegeleider terug naar de hoofdonderzoeksvraag. De schriftelijke rapportage van de onderzoeksgroep naar de leidinggevende gebeurt via notulen op basis van activiteiten van het planningsformulier. Mondeling rapporteert de adjunct-directeur naar de leidinggevende in managementoverleggen.

De nieuwe werkwijze wordt beschreven in beleid en de werkmap van de leerkracht.

#### **4.3.4 Wat wordt als succesvol ervaren?**

Het volgende wordt door de respondenten aangegeven als ondersteunend ervaringen. Iedereen kan meedoen en doet mee bij het verzamelen van ontwikkelpunten. Er wordt ook onderzocht of het onderzoeksplan haalbaar is. Er is ook aandacht voor het bewaken van het OGO-concept. Het OGO-team geeft aan dat zij dit prettig vinden. De samenstelling van de onderzoeksgroep is een helder en vlot proces. Het gebeurt op initiatief van het management met inbreng van het team. Door het jaarrooster en de inbedding in het taakbeleid voelt iedereen zich gefaciliteerd in tijd en ruimte. Het werken met het planningsblad wordt als ondersteunend ervaren. Het afstemmen en bijstellen van onderzoeksplannen gebeurt tussen meerdere betrokkenen. De onderzoeksgroep, de onderzoeksgroepbegeleider, het management (de adjunct is de onderzoeksgroepbegeleider en schakel tussen onderzoeksgroep en leidinggevende) en het OGO-team zijn hierbij betrokken. In deze

onderzoeksgroep is het team voortdurend betrokken bij de stappen van onderzoek (door middel van studiedagen en OGO-workouts)

De nieuwe werkwijze wordt vastgelegd in een werkmap voor leerkrachten. Dit doet de onderzoeksgroep leider in samenwerking met de onderzoeksgroep. Het onderzoek is gericht op verbeteren van het handelen van leerkrachten in de klas en daar worden een aantal ondersteunende handelingen en instrumenten voor gebruikt (planningsformulier, bijeenkomsten, gesprekken, workouts, e.d.) Het leren van de nieuwe werkwijze vindt zo dus direct plaats door de onderzoeksgroep met het team in OGO-workouts.

Er is doelgericht aandacht voor de invulling van de rollen in de onderzoeksgroep. De leidinggevende stuurt en volgt het onderzoeksproces door gesprekken met de adjunct-directeur/onderzoeksgroepbegeleider en een adjunct/coördinator OGO-team. Schoolplan en ontwikkeldoelen blijven zijn leidraad voor gesprekken en blijven op die manier in beeld.

De onderzoeksgroep leider c.q. voorzitter wordt gevolgd en ondersteund door de adjunctdirecteur op de proceskant van het onderzoek vanuit haar begeleidende rol in de onderzoeksgroep. Het is de bedoeling dat het OGO-teamlid de onderzoeksgroep ondersteunt bij de conceptuele onderbouwing en sturing vanuit het OGO-concept. Hiermee kan de visie en het concept van de school leidend blijven. Het OGO-teamlid in de onderzoeksgroep wordt weer ondersteund door de OGO-coördinator (door uitwisseling onderling binnen het OGO-team) waardoor deze zijn of haar rol kan bijstellen. De OGO-coördinator zit weer bij de managementbesprekingen waar met regelmaat alle onderzoeksplannen besproken worden. Hier is ruimte om kwesties rondom het OGO-concept in te brengen en te bespreken.

De onderzoeksgroep leden worden ondersteund, gestimuleerd en aangestuurd door de onderzoeksgroep leider (voorzitter) en zij ondersteunen elkaar door een taakverdeling af te spreken. Dit gebeurt ook op basis van expertise van onderzoeksgroep leden, waardoor ook een taakverdeling bij de studietweedaagse ontstaat. Iedereen voelt zich vertegenwoordigd in de onderzoeksgroep doordat er vanuit elke bouw leerkrachten deelnemen. De respondenten van de onderzoeksgroep ervaren ruimte om vanuit eigen enthousiasme initiatieven te ontplooien. Het managementteam heeft ook oog voor expertise van personeel.

In het interview vertelt de onderzoeksgroep leider dat ze feedback heeft gevraagd op haar rol in de onderzoeksgroep. Dat gaf interessante informatie voor haar zelf om verder mee te kunnen.

## **Wat wordt gemist?**

Binnen het team wordt gewerkt met meerdere onderzoeksgroepen: iedere groep levert resultaten op teamniveau. Tijdens de gesprekken leidde dat tot de vraag hoe de relaties tussen de onderzoeksgroepen kunnen worden verstevigd om een overkill aan resultaten te voorkomen. Het blijkt dat in het geval van deze onderzoeksgroep ook weer 'oude werkwijzen' opnieuw geïmplementeerd moeten worden, het is weggezakt in de loop der tijd.

Binnen de onderzoeksgroep is niet geformuleerd wat de opbrengst voor de leerlingen moet zijn zodat dit ook te meten is in de resultaten.

De adjunct-directeur (tevens OGO-coördinator) en het OGO-teamlid geven aan dat het de moeite waard is om te onderzoeken hoe OGO leidend kan blijven als theorie en onderbouwing van nieuwe ontwikkelingen gedurende het onderzoek en implementatie

Binnen het MT zitten vier adjunct-directeuren c.q. locatieleiders waarvan één adjunct ook OGO-coördinator is. Uit de interviews blijkt dat niet alle taken helemaal helder zijn voor iedereen in de school. Het blijkt dat er meerdere mensen in de rol zitten van bewaker van het OGO-concept. Het is goed om duidelijk te maken welke interventies, tussen wie, bijdragen aan het leidend houden van het OGO-concept.

De adjunct-directeur heeft aangegeven dat zij behoefte heeft aan feedback met betrekking tot haar rol en bijbehorende interventies. De respondenten vinden het een uitdaging om interventies te beschrijven die nodig zijn om resultaten te meten en na te denken over wie dat gaat doen. En tot slot vraagt ook de implementatie en borging van werkwijzen meer aandacht. Wie pleegt welke interventie bij implementatie en borging van nieuwe werkwijzen om te voorkomen dat nieuwe werkwijzen wegzakken of niet conceptueel onderbouwd zijn?

## **Remmende stappen**

Er zijn meerdere personen in het proces van onderzoek doen en schoolontwikkeling die sturing geven vanuit hun rol (rol van de leidinggevende, rol van de adjuncten, rol van de OGO-coördinator, rol van de OGO-teamleden). Onduidelijk is hoe deze verschillende rollen zich tot elkaar verhouden en wat de consequenties zijn voor het proces van onderzoek doen en implementeren en borgen van nieuwe werkwijzen. Allereerst is de leidinggevende bij deze grote school niet zichtbaar in de ontwikkelactiviteiten op de werkvloer. Hij werkt op afstand en houdt zicht op ontwikkelingen door gesprekken met zijn adjuncten. De adjuncten hebben een begeleidende rol (onderzoeksgroepen) en een controlerende rol (klassenbezoeken en functioneringsgesprekken). Dat roept vragen op over wie welke rol neemt bij de implementatie van nieuwe werkwijzen, en het vaststellen of de ontwikkeling voldoende geborgd is. De frictie tussen coachen, begeleiden en beoordelen vraagt om een nadere verheldering.

Tevens is er een kwestie rondom het concept van de school, OGO, en de bewaking hiervan door het OGO-team. Leden van het OGO-team vragen zich af of zij eindverantwoordelijk zijn voor het relateren van ontwikkelingen aan het concept van OGO en welke rol de leidinggevende hierin speelt. Dit leidt tot vragen als: Weet iedereen dat OGO-teamleden deze rol vervullen in de onderzoeksgroep? Hoe bewaak je de visie in onderzoeksgroepen waar geen OGO-teamleden in zitten (er zijn namelijk teveel onderzoeksgroepen in vergelijking met OGO- teamleden). Hoe ziet de leidinggevende deze rollen en verantwoordelijkheden in relatie tot zijn eigen rol en verantwoordelijkheid? De onderzoeksgroep leider ziet de adjunct naast bewaker van de doelen en de haalbaarheid van onderzoeksplannen ook als bewaker van de visie. Onduidelijk is hoe dat zich verhoudt dit tot de rol van het OGO-team als onderzoeksgroep lid.

## **Waar valt winst te halen?**

Er wordt met verschillende onderzoeksgroepen gewerkt. Iedereen kan alles weten van elkaar doordat informatie vanuit de onderzoeksgroepen digitaal gedeeld wordt. Het blijft echter veel informatie. De respondenten geven zelf in de interviews aan welke stappen van actieonderzoek een plek kunnen krijgen ter ondersteuning van de schoolontwikkeling. In de interviews wordt gerefereerd aan mogelijkheden van het versterken van stap 2 (werken met hoofd- en subvragen, probeerantwoorden formuleren), stap 5 (formuleren wanneer je tevreden bent, uitproberen in de groepen), stap 6 (ervaringen analyseren, conclusies trekken en eventueel weer bijstellen) stap 7 (klopten onze vooronderstellingen, probeerantwoorden, terug naar je onderzoeksvragen) en de overgang van stap 7 naar 8 (afronden van onderzoek, rapporteren naar de OGO-gemeenschap, implementeren en borgen, eventueel vervolgonderzoek)

De planningsoverzichten geven zicht op de doelen en activiteiten. Respondenten zien verbeterkansen in het verbinden van deze activiteiten en doelen aan onderzoeksvragen (hoofd- en subvragen) en de stappen in het onderzoeksproces.

De respondenten vanuit de rol van conceptbewaker willen kijken hoe je probeerantwoorden in de theorie van OGO kunt zoeken om dit als uitgangspunt vast te houden bij ontwikkelingen in de klassen. Zij vragen zich af hoe en door wie de concrete nieuwe aanpak naar het team toe wordt onderbouwd vanuit het OGO-concept.

Tevens denken ze na over het trekken van conclusies op basis van ervaringen met betrekking tot de onderzoeksvraag (vragen)? Hoe zouden ze geëvalueerd kunnen worden vanuit de OGO- theorie? En met wie kun je de conclusies dan allemaal delen? (stap 7) Tijdens de gesprekken werd ook duidelijk dat het formuleren van te verwachten leerlingopbrengsten meer aandacht moet krijgen. Hierbij geven respondenten ook aan dat je dan moet aangeven hoe je deze opbrengsten wilt meten bij leerlingen. Bij tevredenheid over opbrengsten en winst kan het onderzoek dan worden afgesloten.

Ook liggen er nog kansen in het implementeren en borgen van opbrengsten uit verschillende onderzoeksgroepen in het gehele team. Wie doet wat met betrekking tot implementatie en borging, op welk moment, met welke bedoeling? (te denken aan de rol van het OGO-team en de OGO-

coördinator, de rol van de leerkrachten uit de onderzoeksgroep per bouw, intern begeleiders, adjuncten vanuit hun rol gericht op functioneren van teamleden, leidinggevende en studenten). Gegeven de veelheid aan ontwikkelingen vragen de respondenten zich af of nieuwe werkwijzen voldoende worden geïmplementeerd en geborgd.

## **School 4: The Learning Community School**

### **4.4.1 Een korte beschrijving van de school en context**

School 4 is twee jaar geleden gestart met het werken met onderzoeksgroepen. Er is één onderzoeksgroep. De school heeft 19 groepen leerlingen die door zo'n 30 leerkrachten worden geleid. Er is een leidinggevende, een adjunct-directeur, er zijn drie teamleiders, twee intern begeleiders, een secretaresse en twee vakleerkrachten gym. Deze school is een snel groeiende school in een grote nieuwbouwwijk van een grote stad en valt onder een ander bestuur dan school 1, 2 en 3. Zij hebben ook gekozen voor het werken met onderzoeksgroepen met behulp van actieonderzoek en zijn benieuwd naar hun kwaliteiten en mogelijkheden om dit proces van onderzoek doen te versterken.

In deze onderzoeksgroep gaat het om het volgende:

<b>Thema</b>	Speerpunt Lezen
<b>Onderzoeksvraag</b>	Kun je de AVI leesresultaten van leerlingen met leesproblemen verbeteren door de Connect leesmethodiek in te zetten bij thematische teksten?
<b>Doel van het onderzoek</b>	Vergelijken van het effect van Connect lezen en de Connect-leesmethodiek met thematische teksten bij leerlingen met leesproblemen.
<b>Beoogd resultaat</b>	'Connect lezen' integreren in OGO en thema (gericht op leerlingen met leesproblemen)

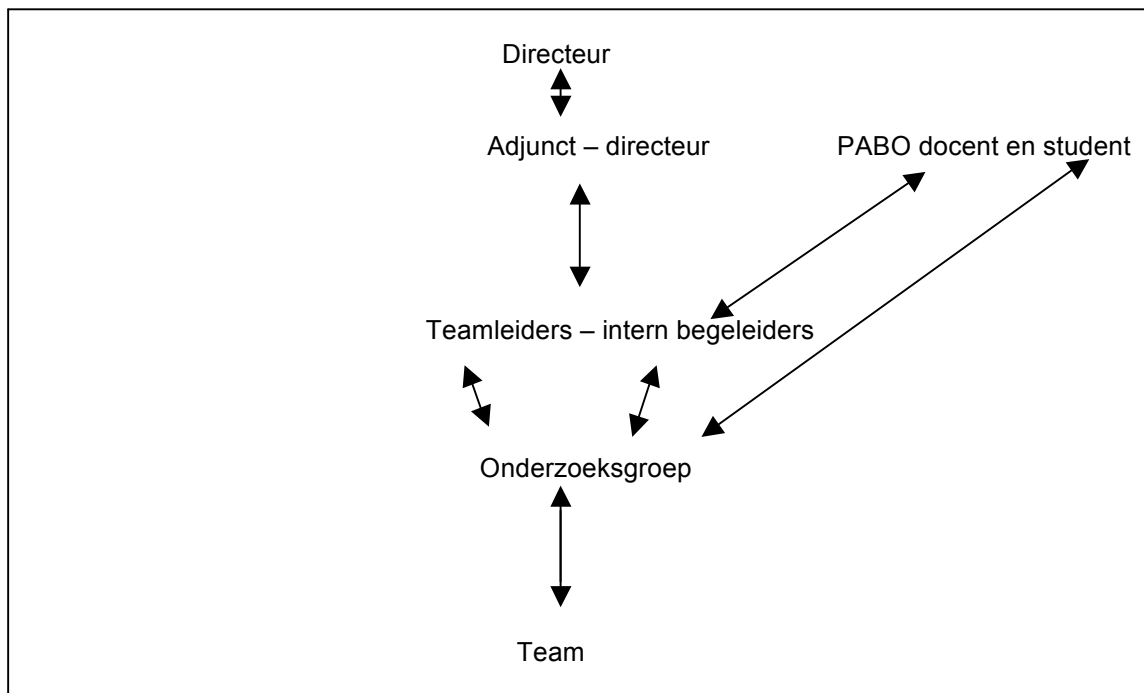
Gevoerde gesprekken:

- Interview met de adjunct-directeur vanuit de rol als leidinggevende.
- Interview met de onderzoeksgroepbegeleider die tevens intern begeleider is op deze school
- Interview met de leerteamleiders van de school die de leerkrachten vertegenwoordigen binnen de onderzoeksgroep.



#### 4.4.2 Rollen in het werken met onderzoeksgroepen

Gedurende het onderzoeksproces heeft de directie via de adjunct-directeur contact met de onderzoeksgroepbegeleider. De onderzoeksgroepbegeleider zit in de onderzoeksgroep en begeleidt de onderzoeksgroep. In de onderzoeksgroep zitten leden uit het team, uit elke bouw minimaal een leerkracht. De onderzoeksgroepbegeleider is de schakel tussen de directie en de onderzoeksgroep



#### Het onderzoeksproces: Welke stappen worden gezet en door wie?

In de interviews vertellen respondenten over hoe het team samen ontwikkelpunten kiest die ingebed worden in het schoolplan (stap 1). Er is een onderzoeksgroep die onderzoek gaat doen binnen het speerpunt 'Lezen'. Er wordt onderzocht wat binnen dit speerpunt geschikt is om onderzoeksmatig scherp te krijgen (stap 1 naar 2). De hoofdvraag vanuit het team komt voort uit de ervaringen in de klassen en op basis van resultaten van leerlingen (stap 2). Het team wil meer betrokkenheid van zwakke lezers en betere resultaten voor hen. Vragen van studenten worden geïnventariseerd en gekoppeld aan de hoofdvraag en/of deelvragen. Er worden probeerantwoorden geformuleerd en gekeken welke scholingsbehoeften nodig zijn. De scholing wordt verzorgd door de PABO-docent die ook deelneemt aan de onderzoeksgroep. De haalbaarheid van onderzoek wordt onderzocht door de onderzoeksgroep en het plan wordt onderzocht op de relatie met het onderwijsconcept van de school (stap 2 naar 3). Er is maar één onderzoeksgroep dus het clusteren van vragen van verschillende onderzoeksgroepen is niet nodig. Het initiatief ligt bij de adjunct-directeur, de intern begeleider en de

student. Het samenstellen en faciliteren van de onderzoeksgroep gebeurt vanuit een brede selectie en bestaat uit vaste rollen (stap 3). De adjunct-directeur, intern begeleider en leerteamleiders (van alle bouwen in de school) zitten in de onderzoeksgroep, evenals studenten en hun begeleider, de PABO-docent. Er zou ook een PABO-docent deelnemen vanuit de rol van externe expert gericht op het proces van onderzoek doen maar die rol is niet ingevuld. De PABO-docent die wel deelneemt begeleidt de studenten en verzorgt de benodigde scholing voor het team. De onderzoeksopzet van de onderzoeksgroep gaat uit van een vergelijkend onderzoek, waarbij gewerkt wordt met een experimentele groep en een controlegroep. Dit plan is samengesteld door de studenten in samenwerking met de andere onderzoeksgroepleden (stap 4). Concretisering van het onderzoeksplan (stap 5) en uitvoering op de werkvloer (stap 6) vindt plaats door de student. De onderzoeksgroep richt zich op de praktijk van de leerkracht en de leerlingen en zet een vergelijkend onderzoek (stap 5) op als hulpmiddel om vast te stellen of de nieuwe werkwijze in de resultaten van het onderzoek positief uitvallen ten opzichte van de controlegroep. De taakverdeling is in deze onderzoeksgroep dusdanig dat de studenten het onderzoek in de klassenpraktijk uitvoeren vanuit de meegekregen opdracht van de PABO. Het faciliteren van tijd en ruimte voor onderzoeksactiviteiten vanuit stap 5 wordt gefaciliteerd door de leerteamleider. Zij overleggen in hun bouw wie mee doet, wat er moet gebeuren en hoe daar ruimte voor is. De adjunct-directeur en intern begeleider begeleiden het proces in de onderzoeksgroep. De intern begeleider is ook Opleider in de school en begeleidt het werk van de student. De PABO-docent doet mee vanuit haar relatie met de student en haar rol om nascholing te verzorgen bij het team van deze school. Na uitvoering van het onderzoek verzorgen studenten hun eigen presentatie vanuit hun opdracht van de PABO, de onderzoeksgroep presenteert in het leerteam en de directie presenteert middels een managementrapportage naar het College van Bestuur. Het hoofd afdelingszaken wordt geïnformeerd tijdens gesprekken met de directie over leerresultaten. Het informatieblad 'Drieluikje' wordt gebruikt om ouders te informeren vanuit het onderzoek (stap 7). Het is de taak van de leerteamleiders om de nieuwe werkwijze te implementeren in hun bouw. Het onderzoek past binnen het beleid van de school. Het leesonderwijs is speerpunt voor kwaliteitsverbetering.

Vanuit de rollen en initiatieven passend bij de rollen zien we het volgende: De leidinggevende (adjunct) zit in de onderzoeksgroep als voorzitter en volgt het proces van de onderzoeksgroep door de bijeenkomsten bij te wonen, zo blijft hij geïnformeerd door zijn aanwezigheid. Hij wordt de aanjager en inspirator van de onderzoeksgroep genoemd en zorgt dat mensen in hun kracht blijven zitten. Hij kijkt naar het verloop en de werkwijze van de onderzoeksgroep en bedenkt hoe de kracht van de onderzoeksgroep kan groeien (vanuit zijn visionair beeld met betrekking tot wat hij een goede onderzoeksgroep vindt). Hij zorgt ook dat onderzoeksgroepleden verantwoordelijk worden naar elkaar toe. De adjunct-directeur geeft kaders aan en begrenst de onderzoeksactiviteiten. Wat is haalbaar, wat draagt bij aan het beantwoorden van de hoofdvraag? De adjunct-directeur bewaakt samen met de onderzoeksgroepbegeleider of onderzoek en verbetering binnen de visie passen.

De adjunct-directeur en de onderzoeksgroepbegeleider werken nauw samen in het begeleiden en ondersteunen van de onderzoeksgroep. Er is geen duidelijke taakverdeling maar ze vervullen beiden de rol van een soort onderzoeksgroepbegeleider gericht op het proces van onderzoek doen. De

onderzoeksgroepbegeleider richt zich meer op de inhoud en uitvoering van het onderzoek, de adjunct-directeur meer op de voortgang van het proces. De adjunct-directeur en de onderzoeksgroepbegeleider sparren over wat zij zien en ervaren bij het leiden van de onderzoeksgroep. De adjunct-directeur fungeert als vraagbaak voor de onderzoeksgroepbegeleider als deze het niet meer overziet. Vanuit zijn 'helikoper-view' denkt hij mee met de onderzoeksgroepbegeleider en wordt het vervolg weer helder.

De onderzoeksgroepbegeleider stimuleert de onderzoeksgroepleden tot het zetten van de juiste stappen binnen actieonderzoek. De onderzoeksgroepbegeleider (is ook opleider in de school) stimuleert bovendien de studenten om binnen de onderzoeksgroep een rol te pakken die bij hen past. Vanuit haar rol als intern begeleider houdt ze ook in de gaten of de onderzoeksactiviteiten daadwerkelijk winst bij leerlingen veroorzaken en of dit terug te zien is in de resultaten. In dit geval bekijkt ze de leesresultaten van zwakke lezers. Directe betrokkenheid tussen de onderzoeksgroep en het team ontstaat doordat de leerteamleiders de schakel zijn tussen onderzoeksgroepactiviteiten en de werkvloer van hun bouw. Zij brengen informatie vanuit de onderzoeksgroep in bij hun bouwen en creëren binnen hun bouwen ruimte en tijd voor onderzoeksactiviteiten van studenten. De studenten uit de onderzoeksgroep komen met hun actieonderzoek in de groepen en voeren daar activiteiten uit en hebben contact met de leerkracht van die bewuste groepen. De PABO-docent schoolt het team passend bij hun behoeftes op het gebied van leesonderwijs, het gekozen speerpunt. Zij begeleidt de studenten vanuit hun opdracht voor de PABO.

## **Wat wordt als succesvol ervaren?**

Ontwikkelpunten worden samen met het team gekozen en ingebed in het schoolplan. Er is geen sprake van top-down situatie met betrekking tot de keuze van het speerpunt. Er is een hoofdvraag vanuit het team die voort komt uit de ervaringen in de klassen en gebaseerd is op resultaten van leerlingen: het versterken van zwakke lezers door middel van thematische teksten (gericht op meer betrokkenheid) tijdens Connect lezen. Ontwikkelpunten worden onderzocht op wat geschikt is voor een onderzoeksmatige aanpak. Dat doet de onderzoeksgroep samen, ieder vanuit zijn eigen rol. Vragen van studenten worden geïnventariseerd en gekoppeld aan de hoofdvraag en/of deelvragen. Tegelijk worden ook OGO- probeerantwoorden en scholingsbehoeften geïnventariseerd. De PABO-docent verzorgt de nascholing en studentenbegeleiding. De onderzoeksgroepbegeleider is ook opleider in de school en begeleidt dus samen met de PABO-docent de studenten. Het wordt als prettig ervaren dat er een sterke sturing op haalbaarheid van het onderzoek is. De adjunct-directeur stuurt hier stevig op. Het samenstellen en faciliteren van de onderzoeksgroep is voor iedereen een helder proces. Het meedoen van studenten helpt bij het in praktijk uitzoeken wat antwoorden zijn op de hoofdvraag. Er wordt op meerdere wijzen gerapporteerd: presentatie door onderzoeksgroep in het team, presentaties door de studenten met hun eigen presentatie binnen de opleiding, managementrapportage en het informatieblad voor ouders 'Drieluikje'.

De adjunct-directeur pleegt actief interventies om de onderzoeksgroep doelgericht en realistisch te laten werken. Dat wordt als zeer prettig ervaren door de onderzoeksgroepbegeleider en de leden

geven dit ook aan als een kracht. De rol ten aanzien van het begeleiden van de onderzoeksgroep is opgesplitst. De intern begeleider neemt deel vanuit haar intern begeleiderschap en is ook opleider in de school en begeleidt het onderzoeksproces vanuit die twee taken. Zij volgt studenten in de onderzoeksgroep en ondersteunt de leden gericht op zorg en uitvoering op de werkvloer. De adjunct-directeur is voorzitter en bewaakt de kaders en het proces, houdt mensen in hun kracht en begeleidt op het behalen van gewenste resultaten binnen het gekozen speerpunt. De voorzitter (adjunct-directeur) en de onderzoeksgroepbegeleider (intern begeleider) ondersteunen elkaar op het gebied van proces en inhoud. Zij houden elkaar scherp en voeden elkaar vanuit ieders kwaliteit. De functie van het sparren vinden zij heel waardevol. De studenten zijn ook lid van de onderzoeksgroep en ondersteunen binnen de onderzoeksgroep het onderzoek en voeren onderzoeksactiviteiten uit op de werkvloer. De PABO-docent ondersteunt als onderzoeksgroeplid het team in het scholen binnen de behoefte van het team gericht op het speerpunt. En de leerteamleiders faciliteren de studenten m.b.t. onderzoek doen op de werkvloer waardoor onderzoek ook daadwerkelijk kan worden uitgevoerd.

## **Wat wordt gemist?**

De taken en rollen rondom het proces van onderzoek lijken helder. De rol van onderzoeksgroepbegeleider is op deze school verdeeld tussen adjunct-directeur (aanjagen, kader bewaken, proces bewaken) en intern begeleider (vanuit intern begeleiderschap, inhoudelijke kennis, zorg en opbrengsten, opleider in de school). Mogelijk helpt een preciezere beschrijving van de interventies per onderzoeksstap of substap per rol. Tijdens de gesprekken werd aangegeven dat een beschrijving van de rollen in de onderzoeksgroep ook meer structuur kan geven aan de interventies per onderzoeksstap (van student tot adjunct-directeur).

De adjunct-directeur wil voorkomen dat er een bepaalde hiërarchie ontstaat in het werken met een onderzoeksgroep:

*“Daarom lijkt het me goed als er in elk leerteam een OGO-expert zou zijn die affiniteit heeft en net iets meer van het onderwerp weet vanuit de visie op onderwijs en daardoor een goede sparringpartner kan zijn voor de student of de student voor deze OGO-expert. Samen zorgen voor verspreiding binnen de bouwen, in de leerteams. Nu is het zo dat de leerteamleider in de onderzoeksgroep zit als vertegenwoordiger van zijn/haar leerteam. Naar mijn idee is dat niet de manier binnen een lerende organisatie. Dit veroorzaakt opnieuw lagen in de leerwerkgemeenschap, het brengt terugkerende hiërarchie in de leerwerkgemeenschap terwijl je juist vanuit de kracht en expertise van mensen. En zou dit naar mijn idee gewoon een leerkracht moeten zijn die vijf dagen met zijn poten in de klei staat en elke dag met kinderen werkt. Die zou je moeten aanspreken op zijn haar expertise”.*

Dit kan leiden tot een herindeling van de onderzoeksgroep en de taak- en rolverdeling van leidinggevende, onderzoeksgroepbegeleider en onderzoeksgroepleden.

## Remmende stappen

In deze school worden geen remmende stappen specifiek benoemd. Wel benoemt de leidinggevende een tweetal gevaren. Het eerste gevaar ziet hij in een mogelijke terugkeer van hiërarchie door de rolverdeling van de onderzoeksgroep. De leerteamleiders zitten standaard in de onderzoeksgroep als afvaardiging van hun bouw. Dat neigt naar hiërarchie.

*“Daarom lijkt het me goed als er in elk leerteam een OGO expert zou zijn die affiniteit heeft en net iets meer van het onderwerp weet vanuit de visie op onderwijs en daardoor een goede sparringpartner kan zijn voor de student of de student voor deze OGO expert. Samen zorgen voor verspreiding binnen de bouwen, in de leerteams. Nu is het zo dat de leerteamleider in de onderzoeksgroep zit als vertegenwoordiger van zijn/haar leerteam. Naar mijn idee is dat niet de manier binnen de lerende organisatie. Dit veroorzaakt opnieuw lagen in de leerwerkgemeenschap, het brengt terugkerende hiërarchie in de leerwerkgemeenschap terwijl je juist vanuit de kracht en expertise van mensen. En zou dit naar mijn idee gewoon een leerkracht moeten zijn die vijf dagen met zijn poten in de klei staat en elke dag met kinderen werkt. Die zou je moeten aanspreken op zijn haar expertise”.*

Een tweede gevaar schuilt in het feit dat de studenten en PABO-docent zo nauw betrokken zijn bij het onderzoek vanuit hun deelname in de onderzoeksgroep dat zij het heft in handen nemen en de teamleden minder zelf initiatief nemen. Het evenwicht kan verstoord raken. Bij het interview bleek dat de onderzoeksgroep de hoofdrol had gegeven aan de studenten waardoor de betrokkenheid van de teamleden in de onderzoeksgroep verminderde. De studenten namen dus de initiatieven en voerden voornamelijk het onderzoek uit. De leidinggevende geeft, net als de onderzoeksgroepbegeleider, in zijn interview het volgende aan:

*“Wat de onderzoeksgroepbegeleider inderdaad zegt; ‘Onze studenten zijn hard aan het werk’. De rest, de leerteamleiders zitten er een beetje bij om het verhaal aan te horen van de studenten en mee te denken. Maar vorig jaar zaten er OGO experts in de onderzoeksgroep vanuit midden- en onderbouw. Die gingen toen handelen en ook echt vanuit hun behoefte om meer te weten te komen van de Basiscursus Basisontwikkeling. Ze zijn op klassenbezoek geweest, hebben bijgedragen aan onderzoek. Mijn droom zou zijn dat dit meer uitgewerkt zou worden. De OGO experts zouden de spil moeten vormen.”.*

## Waar valt winst te halen?

In de gesprekken wordt duidelijk dat iedereen ervaren heeft hoe belangrijk het is om onderzoek klein te houden. In het interview met onderzoeksgroepleden wordt dit door de onderzoeksgroepleden als volgt verteld:

*“Dit jaar kwam het onderzoek eigenlijk moeizaam op gang. Het doel was veel te groot, een doorgaande lijn ontwikkelen van 1 tot 8, betekenisvol lezen, expert-lezen. Inmiddels is het verkleind tot technisch lezen naar een hoger niveau brengen.”*

De onderzoeksgroepbegeleider zegt over het klein houden het volgende:

*“De onderzoeksvraag scherp zien te krijgen hebben we dit jaar niet voldoende gedaan, in 2<sup>de</sup> instantie weer wel want toen heeft L. vanuit zijn voorzittersrol pas op de plaats gemaakt en de vraag kleiner gemaakt en de doelen concreter en meer haalbaar gemaakt.”*

En de adjunct-directeur die de rol van voorzitter overnam van de leidinggevende zegt:

*“Ik ben halverwege ingestapt, dus ik heb nog maar 2 overleggen meegemaakt. Ik heb in dit jaar weer even de focus gelegd op wat willen we met de onderzoeksgroep.”*

Volgens de adjunct-directeur kunnen er op basis van de hoofdvraag duidelijkere deelvragen geformuleerd worden die als leidraad blijven dienen gedurende het onderzoek. Daarbij is het ook gewenst de visie scherp te houden: waarom willen we dit? Tevens zien hij en de onderzoeksgroepbegeleider mogelijkheden in het toevoegen van een leerkracht die als OGO-expert kan gaan fungeren om implementatie op de werkvloer te verstevigen (olievlekwerking). De OGO-expert wordt sparringpartner voor de student. Nu ligt het initiatief veelal bij de studenten. Het vooraf bepalen van gewenste opbrengsten voor leerlingen en leerkrachten kan preciezer. Wanneer zijn we tevreden?

Er liggen nog mogelijkheden in het verhelderen van de rol- en taakverdeling binnen de onderzoeksgroep zodat iedereen vanuit zijn of haar kwaliteit kan bijdragen en ontwikkelen. De teamleden (OGO-experts) in de onderzoeksgroep nemen het initiatief op basis van vragen van de werkvloer, studenten helpen. Dat ontbreekt naar het idee van de adjunct-directeur en de onderzoeksgroepbegeleider nu nog teveel:

*“Wat de onderzoeksgroepbegeleider inderdaad zegt; ‘Onze studenten zijn hard aan het werk’. De rest, de leerteamleiders zitten er een beetje bij om het verhaal aan te horen van de studenten en mee te denken. Maar vorig jaar zaten er OGO experts in de onderzoeksgroep vanuit midden- en onderbouw. Die gingen toen handelen en ook echt vanuit hun behoefte om meer te weten te komen naar de Basiscursus Basisontwikkeling, ze zijn op klassenbezoek geweest, hebben bijgedragen aan onderzoek. Mijn droom zou zijn dat dit meer uitgewerkt zou worden. De OGO experts zouden de spil moeten vormen.”*

De rapportage gebeurt formeel. Het is goed om na te denken over hoe er gerapporteerd wordt. Nu wordt er ‘gepresenteerd’ door studenten, maar onduidelijk is waar en met welk doel. Wie rapporteert intern en/of extern en wat rapporteer je naar externen? Er leven ook ideeën over de implementatie van de nieuwe werkwijzen bij de adjunct-directeur. Hij ziet mogelijkheden voor de teamleden uit de onderzoeksgroep (OGO-experts) om collega’s op de werkvloer te begeleiden.

Het beschrijven, implementeren van de nieuwe werkwijze en het beschrijven van eventueel vervolgonderzoek kan preciezer. Nu stopt het bij de presentatie van de studenten. De school wil meer gebruik gaan maken van kwaliteiten van OGO-experts die meedoen in de onderzoeksgroep maar ook in het team staan, in de dagelijkse klassenpraktijken. Zij worden dan sparringpartner voor de student. Deze stappen zijn belangrijk om bij stap 8 zicht te hebben op organisatie, implementatie en mogelijk vervolgonderzoek vanuit bepaalde deelvragen. School 4 wil heel graag meer betrokkenheid met ouders en leerlingen opbouwen bij het onderzoeksproces van de onderzoeksgroep. Nu worden ouders bijvoorbeeld, achteraf geïnformeerd. Als mogelijkheid wordt een ‘oudercafé’ genoemd. Wat ook opgemerkt wordt, is dat de studenten probeerantwoorden hebben gezocht op basis van de

literatuur en die hebben meegenomen in het onderzoek. Onduidelijk is in welke mate deze probeerantwoorden passen binnen het OGO-concept van de school. Ook hier is een rol van de OGO-experts van belang.

Deze school wil tevens onderzoeken hoe zij als school ook schriftelijk kunnen rapporteren aan de OGO-gemeenschap. Vragen die dan rijzen hebben betrekking op de kwaliteit van het onderzoek en de wijze waarop dat geëvalueerd kan worden op proces- en inhoudsniveau. De adjunct-directeur 'spart' met de onderzoeksgroepbegeleider om nieuwe stapjes te kunnen maken. Zij hebben veel ideeën voor de toekomst met betrekking tot het werken met een onderzoeksgroep. Door de sterke band tussen adjunct en intern begeleider (beiden onderzoeksgroepbegeleider) loopt het team echter een risico omdat het eigenaarschap van het team kan verdwijnen.

De adjunct-directeur geeft aan dat 'vieren' van successen belangrijk is. Dat leidt tot de vraag hoe dit ook ten aanzien van het onderzoek kan. Er is nu alleen nog maar een afronding van het onderzoek door middel van een presentatie van de studenten in het team.?

Ten slotte leverden de gesprekken nog ontwikkelpunten op ten aanzien van de wijze waarop de leidinggevende en onderzoeksgroepbegeleider feedback op hun rollen kunnen organiseren en hoe bestuur, Inspectie en ouders betrokken kunnen worden bij de opbrengsten van het onderzoek en de verantwoording van de kwaliteitsslag die dit oplevert.

## Hoofdstuk 5 Resultaten van mijn onderzoek

In dit hoofdstuk kom ik terug op mijn theoretisch kader zoals ik dat in hoofdstuk 2 heb besproken. Hiermee wordt de onderzoeksvraag naar de ervaringen van de verschillende betrokkenen met het werken met onderzoeksgroepen binnen de school beantwoord en krijgen we zicht op op de vooronderstelling en aanname dat het werken met onderzoeksgroepen een werkwijze is die leerkrachten meer eigenaar laat worden van hun ontwikkeling en leidt tot duurzame verbetering van onderwijskwaliteit.

In de interviews werden de volgende kwaliteiten en aansluitende ontwikkelkansen benoemd.

Allereerst zijn alle respondenten positief over het werken met onderzoeksgroepen.

Onderzoeksgroepbegeleiders en leden geven aan meer **eigenaarschap** te ervaren bij schoolontwikkeling doordat ze meedenken in mogelijke kwaliteitsverbeteringen van hun onderwijs. Hun eigen vragen worden uitgangspunt voor onderzoeksgroepen waarbij de beginsituatie van het team vertrekpunt voor verbeteringen is. Leont´evs ideeën over het ontstaan van een motief tussen het subject (in dit geval de onderzoeksgroep) en het object (de leerkracht en zijn leerlingen in de klas) is te herkennen wanneer respondenten aangeven dat het voor de onderzoeksgroep belangrijk is om onderzoek te doen vanuit de vragen van de leerkrachten. De ´needs´ van het subject, de onderzoeksgroep die onderzoeksmatig onderwijs wil verbeteren, ontmoeten hier de ´needs´ van het object, namelijk de vragen van de leerkracht over het onderwijs aan de leerlingen in zijn klas.

Als tweede kwaliteit benoemen zij **de samenstelling van de onderzoeksgroepen**. Dit heeft te maken met de ´division of tasks´ binnen het activiteitensysteem van de onderzoeksgroepen. De samenstelling van de onderzoeksgroepen verloopt bij alle scholen soepel. Iedereen voelt zich serieus genomen in zijn of haar rol. Er is een rijke vertegenwoordiging binnen de onderzoeksgroep, waarbij in de meeste gevallen inhoudelijke experts (bijvoorbeeld een OGO-deskundige of de intern begeleider), leerkrachten uit verschillende bouwen, een leidinggevende en een procesbegeleider betrokken zijn.. Deze meerstemmigheid (Engeström) leidt tot samenhang, een grotere effectiviteit, een sterkere binding met het schoolteam en een sterke gerichtheid op kwaliteitsverbetering in de klas. Vanuit de leidinggevende wordt daarbij gekeken naar kwaliteiten van personeel, op basis waarvan leerkrachten gevraagd wordt voor deelname. Dit blijken effectieve stappen vanuit de leidinggevende die door de onderzoeksgroepen ondersteunend ervaren worden. Op één school werden deze kwaliteiten al verkend in functioneringsgesprekken door te vragen aan personeel waar zij hun kwaliteiten zien en wat zij zouden kunnen betekenen voor de organisatie. Hier zie je een voorbeeld van een evenwichtige verhouding tussen vrijheid en sturing door de leidinggevende zoals Moens & Snoek (2008) in hun onderzoek benoemen.

Ten aanzien van de rol van de leidinggevende worden verschillende modellen gehanteerd. In een enkele school maakt de (adjunct-)leidinggevende direct deel uit van de onderzoeksgroep, met de intentie om meer direct te kunnen sturen op de betrokkenheid en rol van de leden van de onderzoeksgroep en om overzicht te houden op de doelgerichtheid van het onderzoek, zonder



daarmee alle stappen van de onderzoeksgroep te willen bepalen. In grotere scholen met meerdere onderzoeksgroepen is directe betrokkenheid van de leidinggevende lastig uitvoerbaar in de organisatie qua tijd en ruimte. Daarnaast maakt in de meeste scholen de onderzoeksgroepbegeleider zelf deel uit van de onderzoeksgroep. Hiermee lopen de rollen van leidinggevende, ondersteuner en uitvoerder van het triadische model van Tharp & Gallimore door elkaar heen, doordat de leidinggevende tegelijk ondersteuner en uitvoerder is, en de ondersteuner tegelijk uitvoerder. In verschillende interviews kwam dan ook aan de orde dat de rolverdeling onderling niet altijd helder is. Toch kan er bewust gekozen worden voor een structuur waarbij de onderzoeksgroepbegeleider en een leidinggevende direct deel uit maakt van de onderzoeksgroep. De onderzoeksgroepen spelen immers een cruciale rol binnen de ontwikkeling van de school waardoor bewaking van de opbrengst van het onderzoek en de afstemming met de visie en het onderwijsconcept van de school van groot belang is. Bovendien is het doen van onderzoek nog een hele nieuwe aanpak binnen de school waar weinig ervaring en deskundigheid mee is.

Moolenaar (2010) geeft aan dat sterk transformationele leiders dicht bij hun leerkrachten staan, in termen van werk gerelateerde posities in het netwerk. Dit betekent dat zij de leerkrachten sneller kunnen bereiken met professionele informatie en kennis die innovaties kunnen ondersteunen. Molenaar stelt in haar onderzoek vast dat combineren van leiderschapsgedrag en de versterking van een innovatief klimaat vraagt om een leidinggevende die binnen het netwerk van het team de stroom aan resources stimuleert en remt waar nodig. Bij school 4 zien we hoe de plaatsvervangende leidinggevende direct kan interveniëren vanuit ondersteuning naar de onderzoeksgroep toe. Hij stimuleert het innovatieve netwerk (de onderzoeksgroep) en staat dicht bij de leerkrachten. Dit kan omdat er één onderzoeksgroep is en de leidinggevende hier deel van uit maakt.

Als derde punt zijn alle respondenten het er over eens dat het **de leerkracht in de klas** is die de resultaten van de leerlingen kan verbeteren. De onderzoeksgroepen zetten allemaal in op verbetering van handelen van de leerkracht, onder andere door de praktijk in de klas centraal te stellen, door data te verzamelen over dat handelen en door scholing voor collega's te verzorgen.

De vierde kwaliteit die de scholen ontdekt hebben is dat **de stappen van actieonderzoek** (afgeleid van de onderzoeks- en ontwikkellijn van Van Oers et al., zie bijlage 3) helpen bij het proces van onderzoek doen. De onderzoeks- en ontwikkellijn was ingezet als tool om het activiteitssysteem van de onderzoeksgroepen te ondersteunen. Deze tool wordt door alle betrokkenen als waardevol en ondersteunend ervaren. Cruciaal is hierbij wel dat ontwikkelpunten en onderzoeksvragen geschikt moeten zijn voor actieonderzoek. Tevens vergroot het zetten van de stappen in de onderzoeks- en ontwikkellijn de onderzoekende houding bij leerkrachten. Alle respondenten uit de onderzoeksgroepen geven aan dat ze persoonlijk groeien in het 'onderzoek doen' door vertrouwd te raken met de stappen van 'onderzoek doen'. Actieonderzoek wordt echter niet als doel op zich maar een middel ervaren. Dit sluit aan op wat Leenman en Wardekker (2010) aangeven in hun artikel over onderzoek doen. Onderzoeksgroepleden blijven leerkrachten die pedagogische idealen nastreven. Ze stappen niet uit de klas, maar gaan even boven de praktijk hangen vanuit een onderzoekende houding. Ze zijn niet

tevreden over iets in hun onderwijs in de klas. Ze onderzoeken wat ze dan precies doen en vanuit theorie proberen ze nieuwe mogelijkheden aan te boren om hun praktijken te verbeteren.

Alle scholen denken vanuit conceptuele keuzes en hebben ook in hun onderzoeksgroepen mensen opgenomen die daar specifiek op kunnen letten. De stappen uit de onderzoeks- en ontwikkellijn, die besproken zijn in de interviews, worden door de respondenten herkend als stappen die je in ieder geval in beweging brengen om mogelijke antwoorden op je onderzoeksvraag uit te proberen in de klas. Soms geheel voorbereid en uitgewerkt in de vorm van een vergelijkend onderzoek maar soms ook door zelf te experimenteren op basis van iets wat gelezen is in de literatuur. Alle respondenten zijn ook tevreden over de activiteiten die gericht zijn op het verzamelen van data (evaluatiemomenten, gesprekken, overleggen, toetsgegevens, inspectie- ouderbeoordelingen en dergelijke) die weer aanleiding kunnen zijn om ontwikkelpunten te formuleren. Dit stimuleert en activeert alle leerkrachten om na te denken over wat beter kan. Vanuit de interviews blijkt dat het de onderzoeksgroep helpt om vanuit hoofdvraag en deelvragen op zoek te gaan naar antwoorden. De leden van de onderzoeksgroepen geven aan dat dat houvast geeft. Dat gebeurt nog niet op alle scholen maar wordt wel in de gesprekken aangegeven als een belangrijke kwaliteit. Dit inzicht groeide tijdens de interviews.

Naar aanleiding van de gesprekken met de respondenten blijkt dat de substappen behorende bij stap 2, het formuleren van de hoofd- en deelvragen specifiek kan en dat het formuleren van probeerantwoorden vanuit de theorie richtinggevend kan worden voor de gedetailleerde planning van verbeteractiviteiten bij stap 5. Nu werken een aantal onderzoeksgroepen vanuit doelen zoals die zijn opgenomen in schoolplannen en terugkeren op de planningsformulieren. Verschillende respondenten van scholen geven ook aan dat de substap van het opzoeken van probeerantwoorden in de literatuur van OGO preciezer kan. Nu wordt deze stap ook wel eens over geslagen en worden er, niet onderbouwd, keuzes gemaakt voor invullingen van verbeteracties. Hierdoor ontstaat het risico dat het ontwerp dat tijdens het onderzoek ontwikkeld is, niet past binnen het OGO-concept van de school.

In alle gesprekken komt naar voren dat wanneer je heel specifiek naar het stappenplan van Van Oers et al. (2007) (zie bijlage 4) kijkt, respondenten aangeven dat stap 4 tot en met 8 nog extra aandacht moet krijgen. Op de vier scholen liggen hier wel verschillende accenten (zie schoolspecifieke beschrijvingen in hoofdstuk 4).

Er ligt nog een vraagstuk met betrekking tot de **deelname van studenten** in de onderzoeksgroepen. Op een van de vier scholen wordt gewerkt met één onderzoeksgroep waarbij van meet af aan studenten deel uit maken van de onderzoeksgroep. Dat doen zij vanuit hun opdracht van de PABO om aan te sluiten met hun onderzoek bij schoolontwikkeling van hun stageplek. Een PABO-docent die deze studenten begeleidt maakt ook deel uit van de onderzoeksgroep. Op andere scholen schuiven soms studenten aan en soms maken ze geen deel uit van de onderzoeksgroep. Dit komt voort uit het feit dat de organisatorische planning van de onderzoeksgroepen per schooljaar verloopt. Studenten zijn niet altijd aanwezig in een school op het moment van de start van de onderzoeksgroep. Gegeven het feit dat de academische opleidingsschool voortkomt uit de ontwikkeling van opleiden-in-de-school ligt hier nog een aandachtspunt..

Alle respondenten zijn zich ervan bewust dat zij hun onderzoeksvraag meer kunnen toespitsen en richten op **het vaststellen van de winst voor leerlingen**. Dat gebeurt op dit moment nog heel weinig. De meeste onderzoeksgroepen zijn bezig met het ontwikkelen van methodieken en lesaanpakken, maar de stap naar onderzoek naar wat dit materiaal oplevert in termen van leerlingresultaten wordt nog nauwelijks gemaakt. Ook hier leidde de interviews tot een sterker bewustzijn bij de respondenten.

**De implementatie van de uitkomsten van het onderzoek** wordt ook op de scholen als aandachtspunt ervaren. Op een van de scholen wordt in het interview ook duidelijk dat eerdere onderzoeksgroepopbrengsten verwaterd blijken. De huidige onderzoeksgroep constateert dat en gaat opnieuw aan de slag om dit weer op te frissen. Eerdere opbrengsten bleken dus niet voldoende geïmplementeerd. In de interviews geven de deelnemers ook aan geen zicht te hebben op wie vanuit welke rol de implementatie van opbrengsten van het onderzoek uitvoert.

Tot slot geven scholen ook aan dat zij **behoefte** hebben **aan reflecteren op het proces** van onderzoek doen en de taken en rollen van alle betrokkenen. Vanuit cultuurhistorisch perspectief gaat het om een proces dat zich in de naaste zone van ontwikkeling van de school en van de individuele betrokkenen bevindt. Daarbij is het van belang om te reflecteren op jezelf, elkaar en de instrumenten die worden ingezet.

De interviews in dit onderzoek hebben een aanzet gegeven tot reflecteren op het proces van werken met onderzoeksgroepen. Dit werd al duidelijk tijdens de interviews. Deze ervaren waarde zou een motief kunnen vormen voor scholen om reflectie systematisch in te bouwen gedurende het proces van werken met onderzoeksgroepen.

Terugkomend op de vooronderstellingen en aannames is duidelijk dat het werken met onderzoeksgroepen positief heeft bijgedragen aan het eigenaarschapsgevoel van leerkrachten, maar dat het zicht krijgen op de bijdrage van de onderzoeksgroepen aan kwaliteitsverbetering van het onderwijs en aan de leeropbrengsten van leerlingen versterkt kan worden.

## Hoofdstuk 6 Terugblikken en vooruit kijken

### 6.1 Opbrengst voor verschillende partijen

Het onderzoek dat hier beschreven is, diende vijf belangen.

Als eerste lag er de vraag vanuit het ASKO bestuur om het proces van werken met onderzoeksgroepen te evalueren. Wat levert dit onderzoek op voor hen? In hoofdstuk 4 en 5 van dit onderzoeksverslag krijgt het bestuur belangrijke informatie waarmee zij de inrichting en de ruimte voor het werken met onderzoeksgroepen kunnen versterken.

Een tweede belanghebbende was De Activiteit, het landelijk centrum voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs dat in haar begeleiding en nascholingswerk meer met eigen vragen van leraren wil werken. Uit dit onderzoek blijkt in ieder geval het onderzoeksmatig werken aan het versterken van de eigen onderwijsactiviteiten vanuit eigen vragen van leraren(teams) bijdraagt aan het eigenaarschap van leraren bij het ontwerp van hun onderwijs. Tevens wordt duidelijk hoe belangrijk de rol van de leidinggevende en het middenkader is. Het onderzoek levert nascholers en begeleiders ook handvatten voor slaag- en faalfactoren bij de organisatie en inrichting van onderzoeksgroepen binnen de school

De derde belanghebbende, het Domein Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam, kan de conclusies gebruiken om de onderzoekscomponent binnen het curriculum van de pabo aan te scherpen en om samen met scholen op zoek te gaan naar de wijze waarop studenten beter ingezet kunnen worden bij de onderzoeksgroepen binnen de scholen.

De vierde belanghebbende was de Kenniskring Leren & Innoveren van de HvA, een groep van waaruit ik mijn onderzoek heb uitgevoerd. Hun centrale vraag welke competenties de leraar nodig heeft om zijn professionele kwaliteit en pedagogisch didactisch handelen te kunnen bewaken en ontwikkelen kan op onderdelen beantwoord worden vanuit de opbrengsten in dit onderzoek. In hoofdstuk 2, 4 en 5 wordt duidelijk hoe eigenaarschap van schoolontwikkeling bij leraren kan groeien door te werken met onderzoeksgroepen. Er ontstaat een beeld van welke stappen daarvoor nodig zijn en welke instrumenten daarbij kunnen ondersteunen.

De allerbelangrijkste belanghebbenden zijn echter de scholen zelf, hun leidinggevendenden, de onderzoeksgroepbegeleiders en de onderzoeksgroepen zelf. In de afronding van alle gesprekken met de deelnemende scholen zijn op basis van de interviews in een presentatie de bevindingen verteld en gedeeld. Dit waren belangrijke momenten waarop de leidinggevendenden, onderzoeksgroepbegeleiders en onderzoeksgroepen hun schoolportret voorgehouden kregen. Dit leidde tot goede discussies over waar de school staat, over wat al bereikt is en over wat nog beter kan. De tijd die de scholen besteed hebben aan interviews, teruglezen van transcripts, reageren via email zijn beloond in de vorm van resultaten van het onderzoek waarmee zij kunnen vieren wat ze al kunnen en door kunnen bouwen aan verbeteringen in de toekomst.

## 6.2 *Persoonlijke reflectie*

Wanneer ik terugblik op mijn proces van onderzoek doen, voelt het voor mij als een reis waarbij ik op verschillende punten voor anker ben gegaan om: na te denken over hoe ik mijn bestemming kon halen, tijd te nemen om te reflecteren op wat ik had gedaan, samen met andere onderzoekers te sparren over bedoelingen van het onderzoek, inspiratie op te doen vanuit de literatuur, modellen te creëren waarmee ik data kon analyseren en te genieten van wat ik allemaal zag en hoorde. Het voor anker liggen duurde soms langer dan me lief was omdat mijn brein op die momenten moeite had met het scherp houden van de bestemming. Gelukkig heeft mijn bemanning (de respondenten van alle scholen, mijn collega's uit de Kenniskring, mijn collega's bij De Activiteit en alle andere belanghebbenden) mij nooit in de steek gelaten. Een bemanningslid, mijn rechterhand bij het uitwerken van alle interviews, ben ik onderweg kwijt geraakt waardoor mijn reis werd verlengd. Maar ik ben op mijn bestemming aangekomen met alle anderen nog aan boord en dat voelt goed.

Voorts kom ik terug bij mijn inleiding. Vanuit mijn behoefte om te laten zien dat leraren het vak helemaal niet ontnomen hoeft te worden ben ik op zoek gegaan naar of en hoe het werken met onderzoek in scholen plezier kan terug brengen en eigen motieven van leraren weer kunnen leiden tot meer vakmanschap. In mijn interviews heb ik ervaren welke spirit respondenten hadden om van hun vak een prachtig vak te maken. Zij waren stuk voor stuk gedreven, ieder vanuit hun eigen rol om het onderwijs voor de leerlingen mooier en beter te maken. Ook proefde ik hoe lastig het is om in de veelheid van activiteiten tijd te nemen om samen met elkaar te reflecteren op het werken met onderzoeksgroepen als middel om schoolontwikkeling meer van de leraren te laten zijn. In die zin was het voor hen heel fijn om überhaupt tijd te hebben om in gesprek te gaan over hoe zij hun onderzoeksgroepwerk deden en wat zij daar van vonden. Alle respondenten waren blij met de interviews en tijdens de presentaties gaven zij blijk van waardering met betrekking tot de uitkomsten en de bruikbaarheid daarvan om het werken met onderzoeksgroepen te versterken. De presentaties per school met alle respondenten van die school was een mooi ontmoetingsmoment om samen te delen welke kwaliteit hun school inmiddels had opgebouwd en waar ontwikkelkansen lagen voor de toekomst. Mijn belangrijkste investering lag in het opbouwen van een relatie met elke school omdat ik denk dat onderzoek vooral ook iets moet opleveren voor henzelf naast inzichten waar andere belanghebbenden mee verder kunnen. Naar mijn idee heb ik met alle gesprekspartners een goede basis kunnen leggen voor reflecteren op hun activiteiten met als doel te kunnen genieten van wat goed gaat en oog te hebben voor waar het beter kan. Allemaal vanuit het idee dat het onze taak is om bij te dragen aan het welzijn van elke nieuwe generatie burgers in onze gemeenschap. De respondenten zijn meer eigenaar geworden van hun bedoelingen met betrekking tot het werken met onderzoeksgroepen. Het evalueren en reflecteren heeft hen motieven gegeven om het doen van onderzoek voort te zetten met hun nieuwe kennis van nu. Deze groep mensen laten zich hun vak niet ontnemen. Zij leggen met nadruk de focus op meer vakmanschap en zijn allemaal gericht op de leerlingen in hun klassen. Ik heb genoten!

Ook heb ik teruggeblikt om te onderzoeken wat ik meeneem voor mijn volgende reis. Het reisplan ga ik samen maken met alle betrokkenen door te sparren over wat het voor elk van de medereizigers op moet leveren. Ik neem dan ook meer personeel mee met verschillende kwaliteiten. Dat zijn mijn critical friends waarmee ik mijn eigen zwakheden kan ondersteunen. Ik wil met regelmaat kortstondig voor anker gaan om met hen aan tafel te kunnen zitten. Om te kijken waar ik sta, waar ik vandaan kom en waar ik naar toe wil.. Met hun kwaliteiten hoop ik minder reistijd te verliezen. Ook ga ik vooraf mijn instrumentarium onderzoeken op de bruikbaarheid gedurende de reis. Het verzamelen en analyseren van data en verwerken tot conclusies kan vast effectiever en in minder tijd. Verder ga ik een logboek bijhouden over het verloop van het proces door na elke activiteit te reflecteren op wat ik gedaan heb, gezien of gelezen en wat ik met deze nieuwe ervaringen zou willen doen. Nu liggen er overal allerlei papieren die ik voortdurend doorblader op datgene wat ik zoek.

### **6.3 Kwesties**

Wat mij verder nog bezig houdt is het feit, dat in de interviews en bij het bespreken van de resultaten benoemd werd dat het vasthouden van vernieuwingen als zijnde een nieuwe werkwijze voor alle teamleden nog lastig is. Zo werd er in een onderzoeksgroep verwezen naar het feit, dat zij bij aanvang van hun proces ontdekten dat eerdere innovatieprocessen terugkeerden doordat ze onvoldoende geborgd waren.. Hoe kan het dat nieuwe werkwijzen toch weer verwateren? Borging van vernieuwing en verbetering en het eigen maken van de verandering door leraren vanuit een gedeeld besef wat de opbrengst is voor leerlingen, blijken in scholen uitermate weerbarstig te zijn. Dit onderzoek levert hier nog niet de antwoorden en oplossingen voor. Voor mij ligt wel de sleutel in het scherp maken van wat de opbrengst is voor leerlingen. Juist onderzoek biedt mogelijkheden om dit veel explicieter in beeld te brengen en daarmee wellicht handvatten om veranderingen beter te laten bekliven.

De complexiteit van implementatie en borging van verandering binnen de school, leidt automatisch tot een tweede vraagstuk dat me bezig houdt. Hoe ga je om met meerdere onderzoeksgroepen, die ieder hun eigen vernieuwingen en werkwijzen met zich meebrengen. Als je met vijf onderzoeksgroepen werkt heb je vijf resultaten die in het team geborgd dienen te worden. De borgingsfase vraagt op basis van de uitkomsten van één onderzoeksgroep al veel tijd, hoe zal dat zijn met vijf opbrengsten? Deze vraag is niet aan de orde gekomen in de interviews, maar koppel ik aan mijn ervaringen met implementatieprocessen in scholen. Het samen met leerkrachten nieuwe werkwijzen ontwikkelen en implementeren kost veel tijd, terwijl er in scholen ontzettend veel 'moet' in de zin van initiatieven vanuit 'passend onderwijs', democratische burgerschapsvorming, opbrengstgericht werken, cultuur en techniek, groepsplannen, woordenschatonderwijs impulsen, invoering van de functiemix en wat al niet meer. Als we willen dat de leraar eigenaar wordt van de vernieuwing op basis van onderzoeksvragen die herkenbaar zijn op de werkvloer, is de grote vraag hoe besturen, leidinggevend en teams in staat zijn om interne en externe impulsen tot verbetering te doseren tot een behapbare hoeveelheid. Het risico bestaat dat de kern, betere resultaten voor alle leerlingen als gevolg van kwalitatief betere leraren, wordt oversneeuwd. Ook hier is voor mij weer de kernvraag wat al die initiatieven opleveren in

termen van leerwinst voor leerlingen. En daar kan onderzoek binnen de school door onderzoeksgroepen van leraren, ondersteund door onderzoeksgroepbegeleiders en aangestuurd door leidinggevenden, inzicht in geven.

Daarmee kom ik terug bij het 'motief' uit het werk van Leont'ev. Dat motief, wat subjecten, objecten en uitkomsten met verbindt, is misschien wel het mooiste te vatten in het woord 'verlangen'. Dat zou het leidend thema moeten zijn binnen het onderwijs, waaraan alle beleidsmaatregelen, formele kaders en politieke hypes ondergeschikt moeten zijn.

En dat is prachtig verwoord door Antoine de Saint-Exupéry (1948)<sup>1</sup>:

Par contre, si je communique à mes hommes l'amour de la marche sur la mer, et que chacun d'eux soit ainsi en pente à cause d'un poids dans le cœur, alors tu les verras bientôt se diversifier selon leurs mille qualités particulières. Celui-là tissera des toiles. L'autre dans la forêt par l'éclair de sa hache couchera l'arbre. L'autre, encore, forgera des clous, et il en sera quelque part qui observeront les étoiles afin d'apprendre à gouverner. Et tous cependant ne seront qu'un. Créer le navire ce n'est point hisser les toiles, forger les clous, lire les astres, mais bien donner le goût de la mer qui est un, et à la lumière duquel il n'est plus rien qui soit contradictoire mais communauté dans l'amour.

Vrij vertaald:

**WANNEER JE EEN SCHIP WILT BOUWEN  
BRENG DAN GEEN MENSEN BIJ ELKAAR OM  
HOUT AAN TE SLEPEN, WERKTEKENINGEN TE MAKEN,  
TAKEN TE VERDELEN EN HET WERK IN TE DELEN  
MAAR LEER MENSEN TE VERLANGEN NAAR DE EINDELOZE ZEE**

---

<sup>1</sup> Het veelgebruikte citaat blijkt, na speurwerk van mijn collega-onderzoekers George Lengkeek en Marco Snoek, een vertaling te zijn van een citaat uit 'Citadelle' (1948), een boek van Antoine de Saint-Exupéry, te lezen in hoofdstuk LXXV:



## Literatuurverwijzingen

ASKO (2011) *Samen opleiden, onderzoeken en onderwijs ontwikkelen in de Academische ASKO Opleidingsschool*. Aanvraagdossier subsidie verankering Academische opleidingsschool 2012-2016. Amsterdam: ASKO.

Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19 (1), 3-10.

Bulterman, J. (2010). *Geef de onderwijsontwikkeling terug aan de leraren*, lectorale rede op 13 oktober 2010, Lectoraat Docent en Talent. Ede: Christelijke Hogeschool van Ede.

Engeström, Y. (2005). *Developmental work research, Expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media.

Franke, R.H. & Kaul, J.D. (1978). The Hawthorne experiments: First statistical interpretation. *American Sociological Review*, 43, 623-643.

Haan, D. de (2010), *Persoonsvorming in OGO*, essay. Alkmaar: Hogeschool INHOLLAND.

Hargreaves, D. H. (2003). Education epidemic. *Transforming secondary schools through innovation networks*. London: Demos.

Hattie, J. (2009). *Visible learning, a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Kuiper, E. (2007), *Wat weten we over webwijsheid in PO en VO*, Stichting Kennisnet ICT op school. Den Haag: OBT.

Leeman, Y. & Wardekker, W. (2010). Verbeterd onderzoek het onderwijs? *VELON/VELOV*, 31 (1), 19-22.

Leont'ev, A.N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Leont'ev, A.N. (1980). Activiteit als psychologisch probleem. *Pedagogische Studiën*, 57, 324-343.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1990). Judging the quality of case study reports. *Qualitative Studies in Education*, 3 (1), 53-59.

Maso, I. & A. Smaling (1990). Objectiviteit in kwalitatief onderzoek: een overzicht. In: Maso, I. & A. Smaling (red.). *Objectiviteit in kwalitatief onderzoek* (pp. 13-29). Meppel: Boom.

Miettinen, R. (1999). Transcending traditional school learning: Teachers' work and networks of learning. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 325-344). Cambridge: Cambridge University Press.

Miles, M. & Huberman, E. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expand sourcebook*. Sage Publications Inc.

Moens, E. & Snoek, M. (2008). *Je moet bereid zijn om jezelf op scherp te zetten. De bijdrage van een academische opleidingsschool aan een professionele leergemeenschap*. Amsterdam: HvA.

Moolenaar, N. (2010). *Ties with potential*, Academisch proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor aan de Universiteit van Amsterdam. Ipskamp Drukkers BV.

Oers, B. van; Wardekker, W.; Elbers, E. & Veer, R. van der (2008). *The Transformation Of Learning, Advances in Cultural-Historical Activity Theory* (pp. 3 – 15). New York: Cambridge University Press.

Oers, B. van (2009a). *Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basisschool, een theoretische verkenning met het oog op de praktijk*. Afdeling Onderwijspedagogiek & Opvoeding, Vrije Universiteit van Amsterdam, herziene en uitgebreide uitgave van De Activiteit.

Oers, B. van (2009b). Developmental Education: Improving Participation in Cultural Practices. In: Fler, M.; Hedegaard, M. & Tudge J. (Eds), *Childhood studies and the impact of globalization; policies and practices at global and local levels* (pp. 213-230). New York: Routledge.

Oers, B. van (2009c). Schoolontwikkeling door onderzoek. In: Sengers, F.; Rigter, R.; Wilshaus, R. & van der Linden, S. (red.). *De Academische Opleidingsschool* (pp. 59-61). Amsterdam: HvA/ASKO.

Oers, B. van; Snoek, M.; Heggens, H.; Holla, A.; Steeman, J.; van het Veld, P. & Wilshaus, R.(2007). *De academische basisschool in wording: een onderzoeks- en ontwikkellijn*. Interne publicatie. Amsterdam: ASKO.

Oostdam, R. (2009). *Tijd voor dikke leerkrachten. Over maatwerk als kern van goed onderwijs*, openbare les 25 september 2009. Lectoraat Maatwerk Primair. Almere: Hogeschool van Amsterdam/IPABO Almere.

Ponte, P. (2002). *Onderzoek van eigen makelij: procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

- Robson, C. (1993). *Real World Research, A resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell Publishers.
- de Saint-Exupéry, A. (1948). *Citadelle*. Parijs: Gallimard.
- Sengers, F.; Rigter, R.; Wilshaus, R. & van der Linden, S. (red.) (2009). *De Academische Opleidingsschool*. Amsterdam: HvA/ASKO.
- Smaling, A. (1987). *Methodologische objectiviteit en kwalitatief onderzoek*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Snoek, M. (2007). *Eigenaar van kwaliteit. Veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat*. Amsterdam: HvA.
- Steeman, J. & Holla, A. (2007). Een ontwikkelingsgerichte schoolorganisatie: het stimuleren en activeren van een onderzoekende houding in OGO-basisscholen. In: Snoek, M. (red.), *Eigenaar van Kwaliteit. Veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat* (pp. 105-113). Amsterdam: HvA.
- Tharp, R. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life*. New York: Cambridge University Press.
- Tharp, R. & Gallimore, R. (2000). *Teaching transformed*. New York: Cambridge University Press.
- Tijdelijke Commissie Leraren (2007). *LeerKracht. Rapport van de Tijdelijke Commissie Leraren*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Veen, C. van der (2010). *Towards abstract thinking in a Fifth Dimension: Children taking the role of junior editor at a news-paper* Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Volman, M. (2010). *De leerkracht op onderzoek*, Tijdschrift Zone, 9 (2), 4-7.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wardekker, W. (1999). Criteria voor de kwaliteit van onderzoek. In: Levering, B. & Smeijers, P. (red.) *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

# Bijlagen

## *Bijlage 1*

### ***Bericht aan de respondenten van het onderzoek voorafgaand aan de interviews***

Aan de deelnemers van het onderzoek van Tonny Bruin vanuit de Kenniskring Leren en Innoveren onder leiding van Marco Snoek

28 januari 2010

Hallo allemaal

Na een voorbereidend gesprek met de leidinggevende ga ik a.s. .... in gesprek met jullie om te horen hoe jullie ervaringen zijn rondom het werken met ontwikkelgroepen en actieonderzoek.

Jolijn Went zal bij deze ronde gesprekken aanwezig zijn vanwege het feit dat zij een stageplek heeft bij De Activiteit en met mij meeloopt bij bepaalde opdrachten.

Een van deze opdrachten hangt samen met dit onderzoek. Zij gaat in maart de interviews verwerken.

Jullie zijn een van de vier scholen waar het interview wordt uitgevoerd. Het interview vormt een belangrijk onderdeel van het onderzoek. Deze gegevens willen we namelijk gebruiken om inzicht te krijgen welke handelingen, activiteiten en interventies effectief werken binnen het werken met ontwikkelgroepen gericht op verbetering van het onderwijs in de groepen.

We hopen jullie bij afronding van het onderzoek te kunnen informeren over twee zaken:

1. Waar ligt de kwaliteit van de werkwijze van de ontwikkelgroep in deze school op dit moment?
2. Waar liggen mogelijkheden om deze kwaliteit van deze werkwijze te vergroten?

Mogelijk kunnen wij ook wat algemenere conclusies trekken vanuit de wetenschap dat we op vier scholen interviews afnemen.

Het gesprek zal met een dictafoon worden opgenomen waardoor wij ons volledig op het gesprek kunnen concentreren.

We hebben een uur de tijd per interview en ik zal vooral vragen naar het verloop van jullie eigen ontwikkelgroep en hoe dit proces binnen jullie school verloopt.

Wij zijn nieuwsgierig en laten ons graag informeren door jullie.

We hopen op een prettig gesprek.

Hartelijke groet,

Jolijn Went, student aan de Vrije Universiteit te Amsterdam

Tonny Bruin, onderzoeker vanuit De Kenniskring Leren en innoveren, Hoge School van Amsterdam

## ***Bijlage 2***

### ***Richtvragen voor interview***

#### **Leidinggevende – onderzoeksgroepbegeleider – onderzoeksgroep**

Onderzoeksgroepnaam:

Onderzoeksgroepleden:

Onderzoeksgroepbegeleider:

Leidinggevende:

Hoe komt de school tot ontwikkelpunten voor schoolontwikkeling?

Welke activiteiten/handelingen worden daarvoor uitgevoerd? Welke gegevens worden gebruikt, wie denken mee, wie bepaalt wat? (community – rules - labor)

Wordt er onderzocht welke van bovengenoemde ontwikkelpunten geschikt is voor actieonderzoek en zo ja, hoe wordt dat dan bepaald?

Wordt alles actieonderzoek? Welke activiteiten/handelingen worden daarvoor uitgevoerd? Wie denken mee, wie bepaalt? Wat gebeurt er met de andere ontwikkelpunten?

Welk ontwikkelpunt staat nu centraal in deze onderzoeksgroep?

Gaat het ontwikkelpunt van de onderzoeksgroep over de leerkracht en de leerlingen in de klas? Gaat het over verbeteringen voor de leerling?

Hoe wordt een onderzoeksgroep samengesteld?

Wie speelt daar welke rol in? Zijn daar afspraken over?

Welke stappen zet jij gedurende de onderzoeksperiode en welke handelingen/activiteiten verricht jij dan? Wie ondersteunt jou hierin op welke wijze?

Worden de stappen van actieonderzoek gezet volgens de werkwijze die vooraf bepaald is?

Zie format van de school

Wat zijn de (te verwachten) opbrengsten van het onderzoek?

Doorvragen tot er zicht is gekregen op de opbrengsten vanuit de relatie leerkracht – leerling

Hoe krijg je zelf (persoonlijk) zicht op de opbrengsten van het onderzoek en hoe draag je zorg voor het samen (onderzoeksgroep – team) zicht krijgen op opbrengsten?

Welke activiteiten/handelingen met wie en welk doel?

Hoe maak je die zichtbaar?

Hoe rond je een onderzoek af en wie speelt daar welke rol in?

Binnen de onderzoeksgroep, naar het team toe. Komt er nog een vervolg? Wat gebeurt er met de opbrengsten?

Wat doe jij zelf om betrokken te blijven op het proces van het onderzoek volgens de onderzoeksstappen?

Wat doe je om voldoende geïnformeerd te zijn, zicht te hebben op de kwaliteit van de onderzoeksstappen?

Hoe ondersteun jij anderen gedurende de onderzoeksperiode?

'Anderen' heeft betrekking op de relaties: leidinggevende – onderzoeksgroepbegeleider – onderzoeksgroep – team – bestuur

Welke activiteiten/handelingen zet jij in? (denk aan gesprekken, deelname aan bijeenkomsten, je op de hoogte laten stellen, scholing, materiaalaanschaf, organisatorische afstemming/vergader- en werkmomenten)

Wie of wat ondersteunt jou in het werken met de onderzoeksgroep?

Collega's – gelijken – literatuur – intervisie, enz.

### Beleving:

Wat is voor jou waardevol binnen het werken met onderzoeksgroepen?

Wat is winst voor jou persoonlijk? Waar ben jij in gegroeid?

Wat is winst als je kijkt naar het proces van de ontwikkeling van de onderzoeksgroep? (de bouw of een deel van het team) Waar is deze groep in gegroeid?

Wat is winst als je kijkt naar het proces van schoolontwikkeling? ( het gehele team) Waar is de school in gegroeid?

Waar is winst als je kijkt naar het onderwijs in de klassen? Wat is winst als je kijkt naar de relatie tussen leerkrachten en leerlingen?

Kan bovenstaande beleving nog verschillen per onderzoeksgroep of ontwikkelpunt?

Wat zijn mogelijke oorzaken?

#### Tot slot:

Wat was voor jou waardevol ?

Wat was voor jou niet waardevol?

Wil je doorgaan met het werken met een onderzoeksgroep? En waarom wel of niet?

#### Als je doorgaat:

Wat wil je dan in ieder geval vasthouden van de werkwijze, handelingen en interventies van deze onderzoeksgroep?

Wat zou je anders willen doen?

Welke dingen heb je gemist en zou je toevoegen?

## **Bijlage 3**

### **Onderzoek- en ontwikkelijn (van Oers, B.)**

#### KORTE WEERGAVE EN STAPPENPLAN

Het is van belang om in de onderzoekstrategie systematisch te werk te gaan.

Gelet op het sterke praktijkgebonden karakter van het onderzoek zijn daarin de volgende varianten nog aan te wijzen:

- *Exploratie en gevalsbeschrijving*: het gaat hier om het onderzoeken van een geval (leerling, klas, groepje e.d.) met het oog op verwerving van dieper inzicht in gedrag of achtergronden daarvan, of om bijvoorbeeld een eerste inzicht te krijgen in een bepaalde didactische maatregel op een leerling of groepje leerlingen. De methodologie van de case-study is hier goed bruikbaar. Belangrijk is om vanaf het begin een idee (hypothese) te hebben over

achtergronden van het bestuderen gedrag, of van te verwachten handelingspatronen. In de loop van de gevalsbeschrijving kunnen de hypothesen zich wijzigen, naar bevind van zaken. Leidende vraag is: 'Wat is hier precies aan de hand?'

- **Ontwikkelingsonderzoek:** doel van het onderzoek is een stapsgewijze ontwikkeling van een nieuwe aanpak van een bepaald didactisch- pedagogisch probleem. Kenmerkend voor dit soort 'design research' is de voortdurende wisselwerking tussen theorie en praktijk. Een nieuwe aanpak wordt in eerste instantie op basis van ervaring en theorie opgesteld, vervolgens uitgeprobeerd in de praktijk, ervaringen daarmee beschreven, en teruggekoppeld naar de theorie. In de meeste gevallen is een bijstelling nodig van het eerste praktijkontwerp. Dit nieuwe ontwerp wordt opnieuw in praktijk gebracht, uitgeprobeerd, beschreven en geanalyseerd op effect, waarna een nieuwe ronde kan plaats vinden. In de pendel tussen theorie en praktijk wordt uiteindelijk een nieuwe praktische hanteerbare nieuwe strategie ontwikkeld om het oorspronkelijk pedagogisch-didactische probleem aan te pakken. Leidende vraag is hier: 'Wat werkt?' In grote lijnen kan hierbij de beschreven methodologie van het Actie-onderzoek worden gevolgd (zie bijv. Ponte, 2002). De daarin als zeer belangrijk aanbevolen 'critical friends' worden gevormd door de mede leden van de onderzoeksgroep.

We stellen nu het volgende format voor, uitgewerkt in stappen:

1. Bepaal per school een **thema** dat speerpunt wordt in de komende periode (bijv. schooljaar) en dat gezamenlijk wordt gezien als een belangrijk onderwerp voor de verdere ontwikkeling van de school/het team.
2. Vertaal het thema in een of meer **Onderzoeksvragen** (hoofdvraag/ deelvragen); inventariseer de vragen van de studenten en relateer die aan de hoofdvraag/thema; stel eventueel prioriteiten en maak een onderzoeksplan aan de hand van de vragen. Inventariseer in samenhang daarmee ook de behoefte aan (*na*)*scholing*.
3. Stel **Onderzoeksgroep** samen, aan de hand van de geclusterde vragen; wijs vragen toe aan studenten/ studentenkoppels.
4. Maak per deelvraag binnen een onderzoeksgroep een **onderzoeksplan** aan de hand van Onderzoeksstrategie Actie- onderzoek (zie Ponte); bepaald of het gaat om case-study of ontwikkelingsonderzoek; bespreek de onderzoeksplannen in de onderzoeksgroep ('critical friends!'), stem eventueel op elkaar af.
5. **Concretiseer:** onderzoeksplan ten behoeve van uitvoering door keuze van instrumenten en concrete aanpak, en door maken van gedetailleerde planning voor uitvoering in de klas. Definieer hier ook de verwachtingen van de gewenste uitkomsten, dwz geef aan wanneer de eventuele interventie als voldoende succesvol wordt beschouwd en het onderzoek kan worden afgerond (NB bij case-study die hoofdzakelijk gericht is op survey/registratie van een situatie is de stopregel vooral gedefinieerd door de het moment waarop alle afgesproken data verzameld zijn).
6. **Interventie & Dataverzameling** (observatie, interview, toets etc) en **analyse**; bespreek analyses met de onderzoeksgroep en trek **conclusies**; bij ontwikkelingsonderzoek herhaal interventie en dataverzameling met bijgestelde aanpak, totdat



7. **Terugkoppeling** naar onderzoeksvragen, trek **conclusie** ten aanzien van antwoorden op vragen met name met het oog op voortgang (vervolgonderzoek). Welke initiatieven voor vervolg onderzoek? Wat is de daaraan gekoppelde behoefte aan scholing voor zowel leerkrachten en studenten voor komende periode? **Schriftelijke en mondelinge rapportage** aan onderzoeksgroep, schoolleiding, PABO, OGO-gemeenschap (in tijdschrift Zone, Conferentie e.d.).

8. **Nieuwe cyclus:** herformuleer thema of kies nieuw thema voor komende periode

## Bijlage 4

### Onderzoek- en ontwikkellijn uitgewerkt in stappen

(de overgangen van elke stap naar de volgende stap heb ik zelf toegevoegd om alle gegevens van de interviews te kunnen verwerken)

Onderzoek- en ontwikkellijn Bert van Oers	substappen
Stap 1. Bepaal per school een <b>thema</b> dat speerpunt wordt in de komende periode (bijv. schooljaar) en dat gezamenlijk wordt gezien als een belangrijk onderwerp voor de verdere ontwikkeling van de school/het team.	Inventariseren van mogelijke ontwikkelpunten (1.1), overleggen over mogelijke ontwikkelpunten (1.2), keuze maken m.b.t. ontwikkelpunten (1.3), vaststellen als schoolontwikkelpunt (1.4)
Overgang stap 1 naar 2	ontwikkelpunten onderzoeken op geschiktheid voor onderzoeksmatige aanpak (1 – 2 )
Stap 2. Vertaal het thema in een of meer <b>Onderzoeksvragen</b> (hoofdvraag/ deelvragen); inventariseer de vragen van de studenten en relateer die aan de hoofdvraag/thema; stel eventueel prioriteiten en maak een onderzoeksplan aan de hand van de vragen. Inventariseer in samenhang daarmee ook de behoefte aan <i>(na)scholing</i> .	Hoofdvraag formuleren (2.1), formuleren van deelvragen (2.2.), vragen van studenten verzamelen (2.3), vragen van de studenten relateren aan hoofdvraag (2.4), prioriteiten stellen op niveau van de deelvragen (2.5), onderzoeksplan maken op basis van de vragen (2.6), probeerantwoorden formuleren vanuit de OGO theorie (2.7), inventariseer op basis van de vragen (na) scholingsbehoefte (2.8),
Overgang stap 2 naar 3	Vragen clusteren (indien er sprake is van meerdere onderzoeksgroepen 2 – 3.1), haalbaarheid van het onderzoeksplan onderzoeken (2 – 3.2), onderzoeksplan onderzoeken op relatie met het concept van de school (2-3.3)
Stap 3. Stel <b>Onderzoeksgroep</b> samen, aan de	Onderzoeken wie deel kan gaan nemen aan de

hand van de geclusterde vragen; wijs vragen toe aan studenten/ studentenkoppels.	onderzoeksgroep (3.1), keuze maken van personen (3.2), vragen aan studenten toe wijzen (3.3).
Overgang stap 3 naar 4	Faciliteren van de onderzoeksgroepleden (3 – 4.1). Afstemmen van de rollen binnen de onderzoeksgroep vanuit de verschillende leden (3 – 4.2)
Stap 4. Maak per deelvraag binnen een onderzoeksgroep een <b>onderzoeksplan</b> ; bepaal of het gaat om case study of ontwikkelingsonderzoek; bespreek de onderzoeksplannen in de onderzoeksgroep ('critical friends'), stem eventueel op elkaar af.	Verdelen van de deelvragen over de groepsleden (4.1) Per deelvraag een onderzoeksplan maken (4.2). Oriënteren op de verschillende typen onderzoek (4.3) Bepalen om welk type onderzoek het gaat per deelvraag (4.4) Bespreken van de onderzoeksplannen in de onderzoeksgroep (4.5). Afstemmen en bijstellen van onderzoeksplannen (4.6) Afstemmen en bijstellen van onderzoeksplannen in relatie tot het concept van de school (4.7)
Overgang stap 4 naar 5	Onderzoeksplannen vertalen naar een winst/opbrengst op het niveau van de leerling. (4 – 5.1), onderzoeksplannen vertalen naar handelingsniveau van de leerkracht (4 – 5.2) Onderzoeksplannen delen met het team en andere betrokkenen (4 – 5.3).
Stap 5. <b>Concretiseer</b> : onderzoeksplan ten behoeve van uitvoering door keuze van instrumenten en concrete aanpak, en door maken van gedetailleerde planning voor uitvoering in de klas. Definieer hier ook de verwachtingen van de gewenste uitkomsten, dwz geef aan wanneer de eventuele interventie als voldoende succesvol wordt beschouwd en het onderzoek kan worden afgerond (NB bij case-study die hoofdzakelijk gericht is op survey/registratie van een situatie is de stopregel vooral gedefinieerd door de het moment waarop alle afgesproken data verzameld	Kiezen instrumenten zoals b.v. een kijkwijzer, film, model uit de literatuur enz. (5.1), procesbeschrijving van de stappen uit het plan (5.2), gedetailleerde planning voor uitvoering in de klas maken (5.3) verwachtingen formuleren: wat zijn gewenste uitkomsten, wanneer ben je tevreden? (5.4)

zijn).	
Overgang stap 5 naar 6	Kunnen beschikken over tijd en middelen (5 – 6)
Stap 6. <b>Interventie &amp; Dataverzameling</b> (observatie, interview, toets etc) en <b>analyse</b> ; bespreek analyses met de onderzoeksgroep en trek <b>conclusies</b> ; bij ontwikkelingsonderzoek herhaal interventie en dataverzameling met bijgestelde aanpak, totdat	Beginsituatie vaststellen van de onderzoeksituatie: bepalen van de praktijksituatie van dat moment (6.1) Interventies uit onderzoeksplan uitvoeren (6.2) Verzamelen van data (6.3) Analyseren van data (6.4) Bespreken van analyses met de onderzoeksgroep (6.5) Conclusies trekken op basis van deelvragen (6.6)
Overgang stap 6 naar 7	Conclusies op basis van de deelvragen delen met team ( 6 – 7.1) en andere betrokkenen (6 – 7.2)
Stap 7. <b>Terugkoppeling</b> naar onderzoeksvragen, trek <b>conclusie</b> ten aanzien van antwoorden op vragen met name met het oog op voortgang (vervolgonderzoek). Welke initiatieven voor vervolg onderzoek? Wat is de daaraan gekoppelde behoefte aan scholing voor zowel leerkrachten en studenten voor komende periode? <b>Schriftelijke en mondelinge rapportage</b> aan onderzoeksgroep, schoolleiding, PABO, OGO-gemeenschap (in tijdschrift Zone, Conferentie e.d.).	Terugkoppeling naar de hoofdonderzoeksvraag maken (7.1) Conclusies trekken t.a.v. antwoord op de hoofdvraag (7.2) Bepalen welke initiatieven nodig zijn voor vervolg onderzoek (7.3) Uitzoeken welke scholingsbehoefte er is voor de komende periode (7.4) Schriftelijke rapportage aan onderzoeksgroep(7.5), schriftelijke rapportage aan schoolleiding (7.6), schriftelijke rapportage aan PABO (7.7), schriftelijke rapportage aan OGO-gemeenschap (7.8) en mondelinge rapportage van uitkomsten aan onderzoeksgroep (7.9), mondelinge rapportage aan schoolleiding (7.10), mondelinge rapportage aan PABO (7.11), mondelinge rapportage aan OGO-gemeenschap (7.12)
Overgang stap 7 naar 8	Beschrijving van de nieuwe kwaliteit (7 – 8.1) De werkwijze implementeren in de school ( 7 – 8.2) Beschrijving van de reden voor vervolgonderzoek ( 7 – 8.3)

Stap 8. <b>Nieuwe cyclus:</b> herformuleer thema of kies nieuw thema voor komende periode	Formuleren van vervolgonderzoek m.b.t. hetzelfde thema (8.1)of .... Kiezen van een nieuw thema voor de volgende periode (zie 1.1 e.v.)
---	---







