

Gebruik van onderwijsonderzoek door scholen

Onderzoek naar de invloed van praktijkgericht onderzoek
op schoolontwikkeling

Anje Ros
Martine Amsing
Anne ter Beek
Suzanne Beek
Rosa Hessing
Ria Timmermans
Marjan Vermeulen

Colofon

Deze publicatie is ontwikkeld door KPC Groep voor ondersteuning van het regulier en speciaal onderwijs in opdracht van het ministerie van OCW. KPC Groep vervult op het gebied van R&D een scharnierfunctie tussen wetenschap en onderwijsveld.



Het is toegestaan om in het kader van educatieve doelstellingen (delen van) teksten uit deze publicatie te gebruiken, te vereenvoudigen, op te slaan in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar te maken in enige vorm zodanig dat de intentie en de aard van het werk niet worden aangetast. Bronvermelding is in alle gevallen vereist en dient als volgt plaats te vinden:
Ros, A. et al. (2012). *Gebruik van onderwijsonderzoek door scholen. Onderzoek naar de invloed van praktijkgericht onderzoek op schoolontwikkeling*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep in opdracht van het ministerie van OCW.

Inhoud

1 INLEIDING	5
1.1 Het probleem: onderzoekskennis wordt niet benut door de onderwijspraktijk	5
1.2 Modellen voor de relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk	7
2 THEORETISCH KADER: DE INVLOED VAN PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK OP SCHOOLONTWIKKELING	9
2.1 Hoe kan praktijkgericht onderzoek leiden tot schoolontwikkeling?	9
2.2 Fasering en kenmerken van praktijkgericht onderzoek	13
2.3 Conditie voor het realiseren van de feedbackfunctie en de dialoogfunctie	15
2.4 Methodologische en praktische dilemma's	19
2.5 Probleemstelling en onderzoeksvragen	22
3 ONDERZOEKSOPZET	24
3.1 Vormen van praktijkgericht onderzoek	24
3.2 Respondenten	27
3.3 Instrumenten	28
3.4 Analyses	28
4 RESULTATEN KORTLOPEND ONDERWIJSONDERZOEK	29
4.1 Belang van het onderzoeksthema	29
4.2 Uitvoering van het onderzoek	30
4.3 Impact van het onderzoek	30
4.4 Toekomst: condities en belang van onderzoek	31
5 RESULTATEN SLOA-R&D: MANAGERS	33
5.1 Belang van het onderzoeksthema	33
5.2 Uitvoering van het onderzoek	33
5.3 Impact van het onderzoek	34
6 RESULTATEN SLOA-R&D: LERAREN	38
6.1 Belang van het onderzoeksthema	38
6.2 Uitvoering van het onderzoek	38
6.3 Impact van het onderzoek	39
6.4 Toekomst: condities en belang van onderzoek	41
7 RESULTATEN SLOA-VRIJVAL PO: MANAGERS	43
7.1 Belang van het onderzoeksthema	43
7.2 Uitvoering van het onderzoek	43
7.3 Impact van het onderzoek	44

8 RESULTATEN SLOA-VRIJVAL PO: LERAREN	48
8.1 Belang van het onderzoeksthema	48
8.2 Uitvoering van het onderzoek	48
8.3 Impact van het onderzoek	49
8.4 Toekomst: condities en belang van onderzoek	50
9 RESULTATEN EXPEDITIE DURVEN, DELEN, DOEN: MANAGERS	51
9.1 Belang van het onderzoeksthema	51
9.2 Uitvoering van het onderzoek	52
9.3 Impact van het onderzoek	53
10 RESULTATEN EXPEDITIE DURVEN, DELEN, DOEN: LERAREN	58
10.1 Belang van het onderzoeksthema	58
10.2 Uitvoering van het onderzoek	58
10.3 Impact van het onderzoek	60
10.4 Toekomst: condities en belang van onderzoek	62
11 RESULTATEN ACADEMISCHE OPLEIDINGSSCHOLEN: MANAGERS	64
11.1 Belang van het onderzoeksthema	64
11.2 Uitvoering van het onderzoek	64
11.3 Impact van het onderzoek	66
12 RESULTATEN ACADEMISCHE OPLEIDINGSSCHOLEN: LERAREN	72
12.1 Belang onderzoeksthema	72
12.2 Uitvoering van het onderzoek	73
12.3 Impact van het onderzoek	73
12.4 Toekomst: condities en belang van onderzoek	75
13 CONCLUSIES	77
13.1 Conclusies per subsidiestroom	78
13.2 Vergelijking van de vijf subsidiestromen	82
13.3 Algemene conclusies en discussie	84
13.4 Aanbevelingen voor het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek	86
13.5 Aanbevelingen voor scholen en onderzoekers	87
13.6 Tot slot	90
14 LITERATUUR	91
15 BIJLAGEN	96
15.1 Bijlage 1 – Respondenten per subsidiestroom	96
15.2 Bijlage 2 – Interviewleidraad project praktijkgericht onderzoek voor betrokken leraren (leraar-onderzoeker)	101
15.3 Bijlage 3 – Interviewleidraad project praktijkgericht onderzoek voor betrokken directeur/manager/coördinator	103

1 INLEIDING

“Onderzoek en innovatie zijn de motor voor (toekomstige) welvaart en welzijn van Nederland. Om internationaal concurrerend te blijven, moeten we de ambitie behouden én realiseren om als Nederland tot de top vijf kenniseconomieën van de wereld te behoren. Nederland zit daartegenaan, maar zal extra stappen moeten zetten om daar te komen. Dat vraagt vooral om investeringen in onderzoek en innovatie, zowel publiek als privaat.” (VNO-NCW, NWO, KNAW, HBO-raad, MKB-Nederland, VSNU en TNO in hun Manifest kenniseconomie, 2012).

Het opleidingsniveau van de bevolking en dus de kwaliteit van het onderwijs is een belangrijk criterium bij de beoordeling of een land een kenniseconomie is. Echter, in het Nederlandse onderwijs wordt in de dagelijkse praktijk nauwelijks gebruik gemaakt van wetenschappelijke inzichten (Akkermans, Bronkhorst & Zitter, 2011). Innovatie van de sector onderwijs en de daarmee samenhangende beleidsdoelstellingen lopen gevaar niet bereikt te worden. Een oplossing die in dit verband vaak genoemd is betreft het zogeheten praktijkgericht onderzoek of educational design research (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen, 2006; Akkermans et al., 2011). Praktijkgericht onderzoek heeft als doel op basis van informatie verzameld via onderzoek de onderwijspraktijk daadwerkelijk te verbeteren.

Er is nog weinig bekend over de wijze waarop praktijkgericht onderzoek kan bijdragen aan schoolontwikkeling en over de wijze waarop scholen optimaal gebruik kunnen maken van praktijkgericht onderzoek in het kader van schoolontwikkeling (McIntyre, 2005).

In dit onderzoek staat daarom de volgende vraag centraal: *Op welke wijze draagt praktijkgericht onderzoek bij aan schoolontwikkeling volgens vertegenwoordigers uit de scholen?*

Om deze vraag te beantwoorden zal eerst in de literatuur worden nagegaan op welke wijze de relatie tussen praktijkgericht onderzoek en schoolontwikkeling op een goede manier vorm kan krijgen. Vervolgens worden leraren en directeurs die bij praktijkgericht onderzoek betrokken zijn geweest, bevraagd over hun ervaringen.

Deze publicatie is als volgt opgebouwd. In deze inleiding wordt het probleem – dat onderzoekskennis nauwelijks door de onderwijspraktijk wordt benut – toegelicht en mogelijke modellen hiervoor besproken. In hoofdstuk 2 wordt het theoretisch kader geschetst, waarin mechanismes worden besproken voor de wijze waarop praktijkgericht onderzoek kan bijdragen aan schoolontwikkeling en de condities die hiervoor vervuld dienen te worden. In hoofdstuk 3 wordt de onderzoeksopzet beschreven. In hoofdstuk 4 tot en met 12 worden de resultaten beschreven van de interviews met betrokkenen bij verschillende typen praktijkgericht onderzoek en bij verschillende typen respondenten. Tot slot worden in hoofdstuk 13 conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan.

1.1 Het probleem: onderzoekskennis wordt niet benut door de onderwijspraktijk

In de onderwijspraktijk spelen de resultaten van wetenschappelijk onderzoek nauwelijks een rol (Martens, 2010; Pieters & De Vries, 2007). Leraren zijn niet of nauwelijks op de hoogte van onderzoeksresultaten en maken hiervan geen gebruik om hun onderwijs te verbeteren.

De oorzaken moeten zowel gezocht worden aan de kant van de wetenschap als aan de kant van de onderwijspraktijk. Aan de onderzoekskant signaleren we de volgende problemen (Van Tartwijk, 2011; Martens, 2010; Pieters & De Vries, 2007):

- Er wordt te weinig onderzoek uitgevoerd gericht op de contextfactoren en kenmerken van leerlingen of leraren. Hierdoor is het voor leraren moeilijk te bepalen in hoeverre de resultaten voor hen van toepassing zijn.

- Het onderzoek is vaak te versnipperd. In verschillende onderzoeken over hetzelfde thema worden verschillende definities gehanteerd, verschillende operationalisaties van concepten gebruikt, verschillende doelgroepen en contexten gekozen, verschillende designs gehanteerd en soms ook verschillende theoretische invalshoeken gebruikt. Regelmatig komt het hierdoor voor dat de resultaten van de onderzoeken niet overeenkomen of elkaar zelfs tegenspreken. Voor mensen uit de onderwijspraktijk is het moeilijk de uitkomsten van onderzoeken te vergelijken en hun relatieve waarde te bepalen.
- Onderzoeken geven geen antwoord op de vragen die leven bij leraren en schoolleiders. Leraren hebben vooral behoefte aan 'waarom-en-hoe-informatie' (naast achtergrond-informatie, perspectieven en invalshoeken ook koppeling met de eigen onderwijspraktijk) en 'hoe-doe-ik-het-informatie'.
- Ook speelt de toegankelijkheid van onderzoeksrapporten een rol. Universiteiten worden afgerekend op het aantal publicaties in internationaal erkende tijdschriften en de mate waarin ze geciteerd worden. Deze artikelen zijn voor het onderwijsveld niet toegankelijk en niet begrijpelijk. Er is voor wetenschappers geen stimulans om te publiceren in vaktijdschriften die door leraren gelezen zouden kunnen worden.
- Onderwijsonderzoekers hebben soms te weinig kennis van en ervaring in de onderwijspraktijk.

Aan de *onderwijskant* dragen de volgende problemen bij aan de geringe impact van onderzoek op het onderwijs (Van Tartwijk, 2011; Teurlings, Den Boer, Vermeulen, Beek & Ros, 2011; Pieters & De Vries, 2007):

- Leraren zijn te weinig geschoold en hebben te weinig gelegenheid om inzichten uit onderzoek te gebruiken in hun onderwijs. Indien onderzoeksresultaten wel worden gebruikt, dan wordt er selectief gewinkeld.
- Leraren hebben te weinig een onderzoekende houding, zijn te weinig geïnteresseerd in en hebben te weinig tijd voor het onderbouwen van hun onderwijs met onderzoeksresultaten.
- Er is in het onderwijs vaak geen 'lerende cultuur'. Er is weinig aandacht voor professionalisering en (lange termijn) personeelsbeleid. De professionalisering die plaatsvindt heeft veelal geen planmatig karakter.

Uit deze opsomming blijkt dat de onderwijspraktijk en de onderwijswetenschap twee werelden vormen. Een conclusie die ook internationaal getrokken wordt (McIntire, 2005; Somekh, 2006; Somekh & Zeichner, 2009).

Ondanks het feit dat de impact van onderzoek op de onderwijspraktijk vooralsnog gering is, neemt de belangstelling voor onderzoek als middel voor kwaliteitsverbetering van de onderwijspraktijk toe. Op verschillende niveaus heeft de aandacht voor het versterken van de relatie tussen wetenschap en praktijk geleid tot allerlei interventies.

Op beleidsniveau

Het rapport 'LeerKracht' van de Commissie Leraren onder leiding van Rinnooy Kan (2007) en het actieplan leraar 2020 van het ministerie van OCW (2011) hebben ertoe geleid dat er verschillende beleidsmaatregelen zijn genomen, gericht op de versterking van de positie en de professionaliteit van de individuele leraar. Veel leraren hebben zich bijvoorbeeld ingeschreven voor de lerarenbeurs om een aanvullende opleiding te volgen of voor een promotiebeurs. Ook de functiemix en het lerarenregister dragen bij aan een verhoging van het opleidingsniveau en daarmee aan de academisering van leraren. Daarnaast worden maatregelen genomen gericht op een herontwerp van onderwijsonderzoek dat onder andere gericht is op het overbruggen van de kloof tussen wetenschap en praktijk (Commissie De Graaf, 2011; Coonen & Nijssen, 2011). In deze rapporten wordt gepleit voor meer aandacht voor kennisvalorisatie (= benutting) van onderzoek bij universiteiten en daarnaast praktijkgericht onderzoek aansluitend bij de vragen en problemen van scholen en beleidsonderzoek.

De Onderwijsraad heeft in de afgelopen jaren verschillende rapporten uitgebracht waarin geadviseerd wordt over de relatie tussen onderzoek en praktijk, de upgradering van leraren en de samenwerking tussen wetenschappers en het onderwijsveld (Onderwijsraad, 2003; 2006; 2011).

Op het niveau van de wetenschap

Door een steeds grotere groep wetenschappers wordt het belang erkend van het uitvoeren van onderzoek waar de onderwijspraktijk bij gebaat is. Dit blijkt bijvoorbeeld uit verschillende publicaties van wetenschappers (zie bijvoorbeeld Bolhuis, 2012; Martens, 2010; Martens, Van de Laat, Kessels & Ros, 2012; Jochems, 2012 en het themanummer van Pedagogische Studiën nr. 6, 2012) en de belangstelling van wetenschappers voor werkconferenties over de relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk (Ros & Vermeulen, 2010; Zwart, Van Veen & Meirink, 2012).

Op het niveau van de onderwijspraktijk

Al in 2003 constateerde de Onderwijsraad (2003) dat in het onderwijsveld door deregulering en autonomievergroting de behoefte aan kennis is toegenomen. De toegenomen belangstelling voor onderzoek blijkt bijvoorbeeld ook uit het succes van academische opleidingsscholen (Snoek, 2012), de belangstelling voor SLOA-vrijvalprojecten (zie de website van de PO-Raad en VO-raad), het kortlopend onderwijsonderzoek (zie www.kortlopendonderzoek.nl), en het werken met datateams (Schildkamp, 2012) en de belangstelling voor de lerarenbeurs en masteropleiding, zoals de Master Leren en Innoveren (Teurlings et al., 2011).

Op het niveau van de opleidingen

Ook is er steeds meer aandacht voor onderzoek in de lerarenopleidingen zoals vastgelegd in de Dublin-descriptoren, met name door het aanstellen van lectoren. Het gaat hierbij zowel om het gebruikmaken van onderzoeksresultaten als het zelf uitvoeren van onderzoeken ter verbetering van het eigen onderwijs en de ontwikkeling van een onderzoekende houding (Van der Linden, Bakx, Ros, Beiaard & Vermeulen, 2011). En er is de afgelopen jaren een verscheidenheid aan praktische handboeken over het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek op de markt gekomen. Uit deze toegenomen aandacht voor onderzoek als middel voor kwaliteitsverbetering van het onderwijs blijkt dat velen overtuigd zijn van de rol die onderzoek kan spelen bij het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Er is echter nog weinig onderzoek gedaan naar de wijze waarop onderzoek bij kan dragen aan schoolontwikkeling en de condities die vervuld moeten zijn.

1.2 Modellen voor de relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk

In het advies van de Onderwijsraad (2011) 'Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen' worden oplossingen gezocht voor het probleem van de kloof tussen onderzoek en praktijk. Hierbij worden vier modellen onderscheiden gericht op verbetering van het onderwijs door middel van onderzoek, die oplopen in complexiteit, namelijk:

- Research Development Diffusion Model (RDD-model);
- Evidence Based Practice Model (EBP-model);
- model van kennisgemeenschappen (KG-model);
- model van grensoverschrijdende praktijken (GP-model).

Research Development Diffusion Model (RDD-model)

Dit model is lange tijd het heersende model (geweest) in de Nederlandse onderwijsverzorging om wetenschappelijke kennis naar de praktijk te brengen. Het primaat ligt in dit model bij het fundamentele onderzoek (research), bij voorkeur uitgevoerd in sterk gecontroleerde settings.

De resultaten hiervan dienen vertaald te worden naar de praktijk in de vorm van voorschriften (development) en verspreid onder scholen (diffusion). Het model kent ook nog een vierde fase die meestal achterwege werd gelaten: adaptation (Guba, 1967). Hierbij gaat het om de aanpassing van de aanpak aan de verschillende contexten.

Dit model heeft de verwachtingen veelal niet waargemaakt vanwege de in de vorige paragraaf genoemde verschillen in taalgebruik en cultuur. Daarnaast wordt gesteld dat praktische wetenschappen geen afgeleide zijn van fundamentele wetenschappen. Ze hebben daarentegen een eigen begripsvorming nodig waarvoor de praktijk zelf uitgangspunt is (Bulterman-Bos, 2012, 178). Bolhuis (2012) wees erop dat kennis zelden direct overdraagbaar is. Het is een ingewikkelde aangelegenheid, omdat het gaat om inzichten, handelingsvoorschriften, zelfs overtuigingen en geloof. Het beeld dat een leraar met een 'handboek kennis', ontwikkeld door onderwijsonderzoekers, genoeg in handen heeft om zijn onderwijs te verbeteren, is veel te simpel.

Evidence Based Practice Model (EBP-model)

Ook in het EBP-model staat het fundamenteel onderzoek centraal. Volgens dit model dienen leraren alleen die principes als uitgangspunt voor hun handelen te nemen, waarvan de werkzaamheid bewezen is in bij voorkeur (quasi-)experimenteel onderzoek. Dit model bleek onvoldoende impact op de praktijk te hebben, omdat kennis over een aanpak die in het verleden effectief is gebleken, niet zomaar tot kennis leidt om in een nieuwe situatie effectief te maken. Immers, het beschrijven van vaardigheden van leraren leidt niet tot de vaardigheden zelf (Bulterman-Bos, 2012, 179). Biesta (2011, 6) is van mening dat causaliteit in het onderwijs niet onderzoekbaar is: *"Causaliteit komt alleen voor in gesloten systemen die deterministisch werken. Onderwijs is een open, niet-deterministisch systeem dat functioneert door middel van de interpretaties van actoren. Causale/correlationele kennis is daarom slechts in zeer beperkte mate mogelijk en dient op zijn minst aangevuld te worden met interpretatieve kennis die inzicht biedt in de interpretaties van actoren (leerlingen, leerkrachten en anderen)."* Bovendien zijn de meeste gevonden effectgroottes van experimenteel onderzoek klein en soms tegenstrijdig (Ros, Timmermans, Van der Hoeven, Vermeulen, 2009).

Model van kennisgemeenschappen (KG-model)

Het uitgangspunt van dit model is dat wetenschappers en leraren van elkaar kunnen leren. Kennisgemeenschappen zijn structurele samenwerkingsverbanden waarin kennis wordt uitgewisseld. In de praktijk blijkt dat samenwerking moeilijk van de grond komt, omdat er sprake is van de eerder genoemde verschillende taal, verschillende culturen, verschillende werkprocessen en verschillende belangen (Pieters & De Vries, 2007; Somekh, 2006).

Model van grensoverschrijdende praktijken (GP-model)

In dit model is er geen scheiding tussen wetenschap en praktijk, omdat de rollen van wetenschappers en leraren elkaar overlappen (Bulterman-Bos, 2012). Een voorbeeld hiervan is de Japanse aanpak 'Lesson study', waarbij wetenschappers en leraren gezamenlijk lessen ontwikkelen en hypothesen opstellen ten aanzien van de verbetering van de lessen, die ze vervolgens gezamenlijk onderzoeken. Hiermee vindt een betere verbinding tussen onderzoeks- en praktijkkennis plaats. Doordat er geen scheiding plaatsvindt tussen kennisproductie, toepassing en verspreiding, is er sprake van een non-dualistische kennisinfrastructuur en kan het onderzoek bijdragen aan de vorming van knowhow (Bulterman-Bos, 2012). Het voorkomen van het onderscheid tussen onderzoek en praktijk als oplossing vraagt om een meer gelijkwaardige relatie tussen onderzoek en praktijk, waarbij onderzoekers samen met het onderwijsveld praktijkproblemen onderzoeken (Martens, 2011).

Ook anderen zien de oplossing voor de kloof tussen onderzoek en praktijk niet in het overbruggen van de kloof, maar in het voorkomen van de kloof door intensieve samenwerking tussen onderzoekers en leraren (Volman, 2008; Coonen & Nijssen, 2011; Brandsma, 2011; Bolhuis, 2012; Ponte, 2012; Somekh & Zeichner, 2009). Zij geven aan dat onderzoek een belangrijke bijdrage kan leveren aan zowel de schoolontwikkeling als de professionalisering van leraren. Op welke wijze deze bijdrage geleverd wordt, wordt echter niet geëxpliciteerd. In het volgende hoofdstuk gaan we nader in op deze relaties.

2 THEORETISCH KADER: DE INVLOED VAN PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK OP SCHOOLONTWIKKELING

In dit hoofdstuk gaan we na op welke wijze onderzoek daadwerkelijk bij kan dragen aan schoolontwikkeling. We noemen, zoals aangegeven in de inleiding, onderzoek dat als doel heeft bij te dragen aan de verbetering van het onderwijs, praktijkgericht onderzoek. Een probleem of een verbeterpunt in de onderwijspraktijk is het vertrekpunt voor praktijkgericht onderzoek. Het onderscheid met fundamenteel onderzoek ligt niet zozeer in de gebruikte methodieken, maar in het doel dat ermee beoogd wordt en het vertrekpunt. Praktijkgericht onderzoek heeft als doel bij te dragen aan de verbetering van het onderwijs, terwijl het hoofddoel van fundamenteel onderzoek meer gericht is op waarheidsvinding. Biesta (2011) maakt in dit verband het onderscheid tussen kennis- en handelingsgeoriënteerd onderzoek.

Bij praktijkgericht onderzoek wordt een oplossing bedacht of een interventie ontwikkeld die geëvalueerd wordt. Voor het ontwikkelen van de interventie kan gebruik gemaakt worden van een ontwerpcyclus (aanzet/doelstelling, ontwerpeisen, specificaties, prototype, implementatie, testen). Praktijkgericht onderzoek vertoont daarom veel overeenkomsten met ontwerpgericht onderzoek. Van Aken (2004) noemt de volgende eigenschappen van 'Design Science Research':

- gedreven door *veldproblemen* in plaats van door zuivere kennisproblemen;
- *spelerperspectief* in plaats van het waarnemersperspectief;
- *oplossingsgericht* in plaats van alleen beschrijven en verklaren;
- verantwoording op basis van *pragmatische validiteit* ('werkt het?') in plaats van op basis van verklarende validiteit ('is het waar?').

In paragraaf 2.1 gaan we in op de vraag volgens welke mechanismes praktijkgericht onderzoek kan bijdragen aan schoolontwikkeling. In paragraaf 2.2 worden de fasen en kenmerken van praktijkgericht onderzoek toegelicht. In paragraaf 2.3 komen condities aan bod die vervuld moeten zijn om ervoor te zorgen dat praktijkgericht onderzoek daadwerkelijk bijdraagt aan schoolontwikkeling. Een aantal methodologische en praktische dilemma's die praktijkgericht onderzoek met zich mee kan brengen wordt beschreven in paragraaf 2.4. In paragraaf 2.5 ten slotte wordt de probleemstelling en de onderzoeksvraag uitgewerkt.

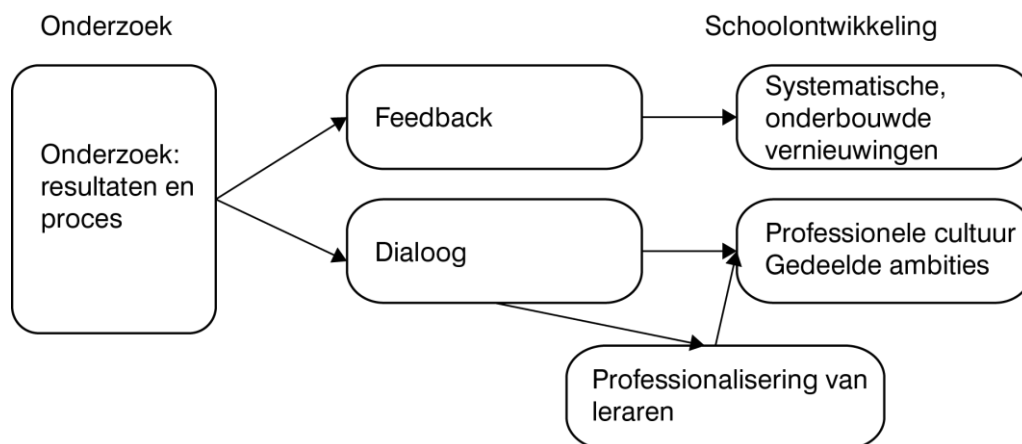
2.1 Hoe kan praktijkgericht onderzoek leiden tot schoolontwikkeling?

In deze paragraaf gaan we in op de vraag op welke wijze praktijkgericht onderzoek kan bijdragen aan schoolontwikkeling. Schoolontwikkeling kan opgevat worden als een proces van collectief leren, dat wil zeggen een gezamenlijk ontwikkelingsproces met gezamenlijke opbrengsten (Dixon, 2002; Castelijns, Koster & Vermeulen 2009). Praktijkgericht onderzoek kan op verschillende manieren bijdragen aan schoolontwikkeling. In de eerste plaats kan onderzoek bijdragen aan het meer planmatig uitvoeren van verbeteringen of innovaties, waardoor deze een meer systematisch en transparant karakter krijgen. Onderzoeksresultaten houden de school een spiegel voor en geven feedback op het functioneren van de school. Dit noemen we de feedbackfunctie van onderzoek. In de tweede plaats kan de uitvoering van onderzoek leiden tot het ontwikkelen van een onderzoekende houding van leraren en het ontwikkelen van een onderzoekscultuur op school, door het gezamenlijk beantwoorden van vragen die het onderzoek oproept. Hierdoor ontstaat interactie en communicatie. Dit noemen we de dialoogfunctie van onderzoek. De beide functies van onderzoek, feedback en dialoog, zijn complementair en vormen de focus van het hier beschreven onderzoek.

Aan beide functies van onderzoek liggen verschillende perspectieven op schoolontwikkeling ten grondslag. Bij de feedbackfunctie ligt de nadruk op de resultaten van het onderzoek en gaat het bij schoolontwikkeling om de ontwikkeling naar gezamenlijk gestelde doelen door stapsgewijze verbeteringen of een meer revolutionaire verbetering, ook wel innovatie genoemd.

Bij de dialoogfunctie van onderzoek, gericht op het onderzoeksproces, past een perspectief op schoolontwikkeling waarbij de school zich ontwikkelt in de richting van een professionele leergemeenschap (Verbiest, 2011). De kern bij de dialoogfunctie is gelegen in de onderlinge interactie tussen de leraren die de schoolontwikkeling aanjaagt en een basis legt voor continu ontwikkelen.

We hanteren daarom in dit onderzoek het volgende model:



Figuur 2.1 – Mechanismes waarop praktijkgericht onderzoek bij kan dragen aan schoolontwikkeling

Deze twee functies, de feedback- en de dialoogfunctie, lichten we hieronder toe.

2.1.1 Feedbackfunctie van onderzoek

Onderzoek kan bijdragen aan schoolontwikkeling via het product, de onderzoeksresultaten en de aanbevelingen. Het begrip schoolontwikkeling dient daarbij nader gedefinieerd te worden, omdat schoolontwikkeling een containerbegrip is dat veel verwantschap vertoont met andere concepten als innovatie, schoolverbetering en organisatieverandering. In dit kader gebruiken we de definitie van schoolontwikkeling van Brandsma (2011, 14), gebaseerd op Mijs (2007): 'schoolontwikkeling is een systematische strategie om het functioneren van leerlingen te verbeteren door de ontwikkeling van de professionaliteit van de leraren, schoolleiding en schoolorganisatie en door de ontwikkeling van het vermogen van de school om veranderingen te hanteren en te versterken'. Van belang hierbij is dat in de school een infrastructuur wordt opgebouwd (qua competenties, cultuur en structuur) die faciliteert en stimuleert dat de school eigen innovaties kan ontwikkelen, implementeren en borgen (Brandsma, 2011). We weten inmiddels dat dit niet eenvoudig is; uit onderzoek blijkt namelijk dat veel innovaties mislukken (Parlementaire Commissie Onderwijsvernieuwingen (2008); Van den Berg & Vandenberghe, 1995). Het gaat in deze paragraaf om de vraag hoe praktijkonderzoek een bijdrage kan leveren aan duurzame schoolontwikkeling. Als we spreken over een 'school' bedoelen we daarmee een functionele eenheid in de vorm van een onderwijsteam dat gezamenlijk verantwoordelijk is voor een duidelijk af te bakenen gedeelte van de organisatie, zodat onderwijskundig beleid min of meer zelfstandig ontwikkeld en uitgevoerd kan worden. In het voortgezet onderwijs kan dit dus ook een afdeling of een locatie betreffen.

Bij veel innovaties gericht op de verbetering van het onderwijs gaat het om een gedragsverandering van leraren. Het realiseren van een gedragsverandering is niet eenvoudig. Hierbij spelen de opvattingen en motivatie van leraren ('wil ik dit') een rol, het zelfvertrouwen en de capaciteit van leraren ('kan ik dit') en de gelegenheid en mogelijkheden om een innovatie in te voeren ('hoe doe ik het') (Poiezs, 1999). Ajzen en Fishbein (1980) voegen hier een element

aan toe, namelijk de ervaren druk van de omgeving om het gedrag te vertonen, bijvoorbeeld druk van de schoolleider of van ouders om een andere aanpak in school te hanteren. Daarbij speelt het gevoel van eigenaarschap over de eigen ontwikkelingen een belangrijke rol (Pierce & Jussila, 2010). Kelchtermans (1994) verwijst met het begrip 'persoonlijk interpretatiekader' naar het geheel van deze hierboven genoemde cognities. Volgens hem fungeert een persoonlijk interpretatiekader als een bril waardoor leraren hun beroepssituatie waarnemen, er betekenis aan geven en ernaar handelen. Het gaat om het beeld dat een leraar van zichzelf heeft als leraar (professioneel zelfverstaan) en het beeld dat de leraar heeft van goed onderwijs (subjectieve onderwijstheorie). Beide aspecten van het persoonlijk interpretatiekader zijn van invloed op het gedrag van de leraar en zijn bereidheid om te veranderen.

Naast gedragsfactoren en psychologische factoren is er nog een andere oorzaak aan te wijzen voor het feit dat veel innovaties mislukken. Deze is gelegen in de handelwijze van scholen, namelijk dat zij in het algemeen niet erg planmatig werken. Vaak worden er ad hoc beslissingen genomen zonder een gedegen analyse of vooronderzoek. Ook worden beslissingen zelden gemonitord en geëvalueerd zowel voor wat betreft het proces als de opbrengst. Dat betekent ook dat er niet wordt geleerd voor een volgende keer (Schildkamp, 2012; Hargreaves, 2007). Het gebeurt nog al eens dat er verschillende nieuwe zaken tegelijk gestart worden, zonder een duidelijke visie waar dit alles toe moet leiden (Fullan, 2001). Leraren hebben vaak geen inzicht in de rationale achter een vernieuwing en geen overzicht over de wijze waarop de verschillende interventies met elkaar samenhangen en wat deze zouden moeten opleveren. Soms lijken verschillende vernieuwingen voor hen zelfs tegengestelde bewegingen. Dit leidt er dan toe dat leraren een maatregel 'optisch' invoeren, dat wil zeggen dat leraren alleen voldoen aan de uiterlijke verschijningsvormen, maar de essentie van de vernieuwing wordt niet opgepakt (Van den Berg, 2012).

Praktijkgericht onderzoek kan een bijdrage leveren aan meer doelgerichte en planmatige innovaties door wat door Brandsma (2011) is benoemd als de feedbackfunctie van onderzoek bij schoolontwikkeling. Hij neemt daarbij de drie vragen die door Hattie en Timperly (2007) als onmisbaar voor het leren door feedback worden beschouwd, als uitgangspunt:

- Waar gaan we naar toe, wat zijn onze doelen? (feed up)
- Wat is de stand van zaken met betrekking tot het bereiken van de doelen? (feedback)
- Hoe nu verder om de doelen te behalen? (feed forward)

Feed up: innovatie zoals bedoeld

Feed up heeft betrekking op de te behalen doelen bij een innovatie. Door het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek worden deze doelen meer geëxpliciteerd. Het onderzoek draagt dan bij aan een gemeenschappelijke ambitie of visie. De beoogde doelen worden op verschillende niveaus (leerlingen, leraren, schoolleiding) systematisch in beeld gebracht en in meetbare termen geformuleerd.

Feedback: innovatie, zoals geïmplementeerd

Feedback heeft betrekking op de stand van zaken met betrekking tot het bereiken van de beoogde doelen. Met behulp van praktijkgericht onderzoek kan gemonitord worden hoe de innovatie procesmatig wordt vormgegeven. Op basis van de ervaringen van het implementatieproces kunnen zo nodig aanpassingen in de vormgeving worden gedaan.

Feed forward: innovatie zoals gerealiseerd

Feed forward heeft betrekking op de evaluatie van de innovatie. Met behulp van onderzoek kan worden vastgesteld of de beoogde doelen van de innovatie zijn behaald, de effecten van de innovatie en welke stappen eventueel nog nodig zijn voor verbetering of aanpassing van de innovatie.

Door de feedback die de school ontvangt op basis van de onderzoeksresultaten in de verschillende fasen van een innovatie kan de school meer doelgericht en planmatig invulling geven aan de innovatie en deze waar nodig tussentijds bijsturen. Vanuit het implementatieperspectief kunnen drie fasen in een innovatieproces worden onderscheiden (Verbiest, 2011; Fullan, 2007):

- de adoptiefase (initiatiefase): omvat het proces dat leidt tot het besluit om de vernieuwing in te voeren;
- de implementatiefase: fase waarin de vernieuwing in de onderwijspraktijk wordt gerealiseerd;
- de institutionaliseringsfase (incorporatiefase): fase waarin de vernieuwing wordt opgenomen in de routines van de school.

In de praktijk zijn de grenzen van deze fasen niet zo scherp te trekken, een vernieuwing verloopt niet lineair. In de verschillende fasen van een innovatie spelen verschillende typen onderzoeksvragen.

2.1.2 *Dialogofunctie van onderzoek*

Naast de feedbackfunctie kan praktijkgericht onderzoek bijdragen aan schoolontwikkeling via de dialogofunctie. Dit betekent dat praktijkgericht onderzoek een stimulans kan zijn voor gezamenlijke reflectie tussen leraren en het voeren van een professionele dialoog. De vragen waar leraren mee geconfronteerd worden als er een onderzoek wordt uitgevoerd naar een probleem waar zij tegenaan lopen, kan leiden tot gesprekken over de visie op onderwijs, de beoogde resultaten, de huidige praktijk en mogelijke verbeteringsacties. Professionele dialoog kan daardoor bijdragen aan een kritische, onderzoekende houding (Windmuller, 2012). Leraren met een kritische, onderzoekende houding stellen zichzelf voortdurend de vraag of een bepaalde veronderstelling wel juist is en of de aanpak die zij hanteren wel werkt bij bepaalde leerlingen en bespreken dit met collega's. Zij zullen eerder zelf systematisch gegevens verzamelen om daarmee hun aanpak bij te stellen en te verbeteren. Zij bevragen leerlingen bijvoorbeeld naar hun oplossingsstrategieën en observeren de wijze waarop ze samenwerken of een taak aanpakken. Ook de uitkomsten en de conclusies die ze daaruit trekken, bespreken ze met collega's en vragen hen om feedback. Schön (1983) noemt deze leraren die over een dergelijke reflectieve, onderzoekende houding beschikken 'reflective practitioners'. Hoyle (1975) maakt onderscheid tussen een beperkte en uitgebreide professionaliteit. Leraren met een uitgebreide professionaliteit worden gekenmerkt door een vakoverstijgende oriëntatie, gerichtheid op klas- en schoolniveau, betrokkenheid bij professionele activiteiten ook buiten de eigen klas, betrokkenheid ook op niet-onderwijzende taken en een behoefte aan theorie om meer onderbouwde keuzes te kunnen maken. Deze leraren nemen hun eigen professionele ontwikkeling serieus en willen zichzelf voortdurend verbeteren door met anderen samen te werken, het (eigen) onderwijs systematisch te evalueren en zichzelf met anderen te vergelijken.

De reflectieve dialoog is daarnaast van belang om een gedeelde visie te ontwikkelen over goed onderwijs. Leraren praten over de problemen waar ze tegenaan lopen en de keuzes die ze daarbij maken bij de inrichting van het onderwijs. Door de dialoog wordt het impliciete interpretatiekader en de subjectieve onderwijstheorie (Kelchtermans, 1994) als het ware geëxpliciteerd, bespreekbaar gemaakt en ter discussie gesteld. Door de dialoog en het onderzoeksproces kunnen leraren hun subjectieve onderwijstheorieën en ervaringskennis toetsen aan wetenschappelijke theorieën en modellen en onderzoeksresultaten. Hiermee ontwikkelen leraren een gemeenschappelijke taal en visie en stemmen ze hun handelen beter op elkaar af. Dit leidt tot een meer professionele cultuur in de school.

De dialogofunctie past bij een perspectief op schoolontwikkeling, waarbij scholen voortdurend in ontwikkeling zijn en een professionele leergemeenschap (willen) vormen. Het uitgangspunt van dit perspectief is dat leraren zichzelf voortdurend moeten blijven ontwikkelen en dat samen met

collega's doen om het onderwijs te kunnen aanpassen aan veranderende ontwikkelingen in de maatschappij en nieuwe kennis over leren. Leraren worden beschouwd als professionals die in staat zijn zelf onderbouwde (evidence-informed) keuzes te maken bij het inrichten van het onderwijs en zelf kennis ontwikkelen (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). De bijdrage van praktijkgericht onderzoek aan schoolontwikkeling via de dialoogfunctie verloopt dus via de versterking van de professionaliteit van de leraren en de professionele cultuur. In elke fase van het onderzoek doen zich andere vragen voor die leraren binnen een professionele leergemeenschap aanzetten tot reflectie en dialoog.

In de volgende paragrafen gaan we in op de kenmerken van praktijkgericht onderzoek gericht op het realiseren van de feedbackfunctie en de dialoogfunctie.

2.2 Fasering en kenmerken van praktijkgericht onderzoek

Praktijkgericht onderzoek verschilt niet wezenlijk van fundamenteel onderzoek, behalve in focus en aanleiding. De aanleiding van praktijkgericht onderzoek is een probleem of verbeterpunt uit de praktijk en de primaire focus is gericht op verbetering van de onderwijspraktijk. Dit onderzoek kent dezelfde fasen als elk ander onderzoek: het formuleren van de probleemstelling, het vormen van een theoretisch kader, het uitwerken van onderzoeksvragen, de keuze voor een bepaalde methodiek om de vragen te beantwoorden, de dataverzameling en -analyse en de rapportage van de bevindingen. Het praktijkgericht onderzoek kent echter naast de gebruikelijke onderzoeksfasen, nog twee extra fasen: een fase vooraf en een fase achteraf.

Zoals gezegd vormt een probleem of verbeterpunt in de onderwijspraktijk de aanleiding voor praktijkgericht onderzoek. Vaak is bij de start van een onderzoek niet precies duidelijk wat precies het probleem is en wat de oorzaak van het probleem is. Een praktijkgericht onderzoek begint dus met een probleemanalyse. In deze fase wordt het probleem verkend, wordt nagegaan of het echt wel een probleem is, wie de probleemeigenaar is en welke oplossings-richtingen al onderzocht zijn. Drie vragen staan centraal, elk met een aantal subvragen:

Wat is precies het probleem?

- Wie ervaart het probleem (vooral)? Wie is probleemeigenaar?
- Wat is de oorzaak/aanleiding?
- Waarom is het een probleem?
- Is er een probleem achter het probleem?

Wat weten we al?

- Wat is er al geprobeerd? Wat heeft (niet) gewerkt? Waarom?
- Wat is erover bekend vanuit de theorie, onderzoeksresultaten?
- Wat zijn ervaringen van andere scholen?
- Wat zijn aangrijpingspunten voor verbetering?

Wat willen we nog weten?

- Welke extra *kennis* is nodig om het probleem te kunnen oplossen?
- Hoe gaan we deze kennis straks gebruiken?

Op basis van de laatste twee vragen kan een relevante en scherpe onderzoeksvraag geformuleerd worden.

De extra fase na afloop van het onderzoek heeft betrekking op de implementatie. Omdat praktijkgericht onderzoek beoogt daadwerkelijk te leiden tot schoolontwikkeling c.q. verbetering van het onderwijs, is meer nodig dan enkele vrijblijvende aanbevelingen. Gedacht kan worden aan een concreet plan van aanpak, waarin staat beschreven wie welke activiteiten onderneemt.

Eventueel zijn hierin verschillende scenario's opgenomen. Ook een realistisch tijdpad is van belang. Het activiteitenplan kan aangevuld worden met een evaluatieplan om de voorgenomen activiteiten te evalueren. Ook is er behoefte aan instrumenten (zoals voorbeelden van lesplannen, checklist, beeld van het gewenste gedrag) om de implementatie te ondersteunen.

Verschuren (2009) beschrijft een aantal karakteristieken van praktijkgericht onderzoek. Vaak vertoont praktijkgericht onderzoek de volgende kenmerken.

Veranderlijkheid

Het gaat in dit type onderzoek om de uniciteit van zaken en contextafhankelijke factoren. Bovendien is de onderwijspraktijk aan veranderingen onderhevig tijdens de uitvoering van het onderzoek. Vooral flexibele methodieken van onderzoek zijn hiervoor geschikt, waarbij vooraf niet te veel vastgelegd is.

Nieuwe fenomenen

In praktijkgericht onderzoek worden regelmatig nieuwe fenomenen onderzocht, bijvoorbeeld nieuwe oplossingen voor problemen waar scholen tegenaan lopen, waarover nog weinig onderzoeksresultaten beschikbaar zijn.

(Groeps-)processen

Veel praktijkgericht onderzoek is gericht op (leer)processen. Om goed zicht te krijgen op het verloop van processen is het noodzakelijk om dit proces gedurende langere tijd te volgen. Hierbij worden veelal, maar niet uitsluitend, kwalitatieve methodieken van onderzoek toegepast.

Intergelateerdheid

Als onderzoek wordt gedaan binnen bijvoorbeeld een lerarenteam, dan kennen de teamleden elkaar over het algemeen goed en beïnvloeden elkaar. Daardoor zijn verschillende waarnemingen niet onafhankelijk van elkaar. Dit vraagt intensievere vormen van data-verzameling (observaties, open interviews, et cetera).

Kleine doelgroep

Praktijkgericht onderzoek binnen scholen betreft meestal kleine steekproeven die strategisch zijn getrokken in plaats van at random. Dit heeft consequenties voor de generaliseerbaarheid van de resultaten.

Beoogde kennis is holistische kennis

Om een oplossing te bieden voor problemen/vraagstukken die zich afspelen in het onderwijs is het van belang dit probleem in zijn totaliteit te bestuderen met veel aandacht voor de context. Het gaat hier niet alleen om onderzoek van het object/probleem als geheel, maar ook om de relaties tussen verschillende aspecten van het probleem tot elkaar en het probleem in relatie tot de context. Vaak worden kwalitatieve en participatieve methodieken van onderzoek toegepast.

Interdisciplinair

Omdat een praktijkprobleem zoals hierboven aangegeven regelmatig een holistisch karakter heeft, is het belangrijk om een goed beeld te krijgen van het probleem en de mogelijke oplossingen, gebruik te maken van onderzoeksresultaten en oplossingen uit verschillende disciplines en deze te combineren.

Manipuleerbaarheid

Het onderzoek richt zich op problemen en oplossingen die ook daadwerkelijk te veranderen zijn in het onderwijs. De oplossingen dienen praktisch uitvoerbaar te zijn voor scholen.

2.3 Condities voor het realiseren van de feedbackfunctie en de dialoogfunctie

Niet elk onderzoek leidt tot bruikbare feedback en functionele dialoog. Praktijkgericht onderzoek moet aan verschillende condities voldoen om de feedback- en de dialoogfunctie te kunnen realiseren. Deze condities hebben met name betrekking op het feit dat de resultaten van het onderzoek betrouwbaar en bruikbaar moeten zijn (feedbackfunctie) en het feit dat de leraren in het team betrokken zijn en diepgaand communiceren over het onderzoeksthema (dialoogfunctie).

2.3.1 Feedbackfunctie: betrouwbare en bruikbare resultaten

Een belangrijke conditie voor het optreden van de feedbackfunctie is dat het praktijkgericht onderzoek resultaten oplevert die betrouwbaar en valide zijn en die bruikbaar zijn voor scholen. Dit betekent dat het onderzoek aan dezelfde standaarden en eisen moet voldoen als elk ander onderzoek. Daarbij komt echter nog dat het onderzoek ook moet leiden tot resultaten die direct bruikbaar zijn voor de onderwijspraktijk.

Gebaseerd op Verschuren (2009) zijn door Ros en Vermeulen (2010) en Marten et al. (2012) twee soorten kwaliteitscriteria onderscheiden: basiscriteria voor onderzoek die in principe voor elk onderzoek gelden (wetenschapsinterne eisen) en bruikbaarheidscriteria die meer specifiek voor het praktijkgericht onderzoek gelden (wetenschapsexterne eisen).

Basiscriteria van onderzoek

1 Interne validiteit

Datgene wat de onderzoeker vindt op basis van het materiaal dat daadwerkelijk is onderzocht (meestal een steekproef) moet zo veel mogelijk geldig zijn voor dit materiaal zelf. (Heeft hij onderzocht en gevonden wat hij wilde weten?)

2 Externe validiteit

De kennis die is gegenereerd op basis van materiaal dat daadwerkelijk is onderzocht (de steekproef) moet ook gelden voor de grotere populatie waaruit deze steekproef getrokken is. Verschuren (2009) geeft aan dat dit voor praktijkgericht onderzoek beperkt geldt, gezien de kenmerken van het object van onderzoek. Bij praktijkgericht onderzoek gaat het er om dat geprobeerd wordt de generaliseerbaarheid te maximaliseren.

3 Controleerbaarheid

De resultaten van onderzoek moeten voor anderen goed navolgbaar en controleerbaar zijn.

4 Cumulativiteit

Onderzoekers bouwen zoveel mogelijk voort op elkaar en op zichzelf en werken zodoende systematisch aan een steeds groeiende 'body of knowledge'. Dit stelt tal van eisen aan de manier waarop gepubliceerd wordt, van dataweergave tot preferenties. Deze eisen gelden ook voor wetenschappelijk praktijkonderzoek en leiden tot generaliseerbaarheid, mits ervoor wordt gezorgd dat dit niet ten koste gaat van de bruikbaarheid (zie hierna).

5 Ethische aspecten

Alle vormen van wetenschappelijk onderzoek moeten voldoen aan de basiseisen van goede onderzoeksethiek. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan het op een goede manier behandelen van vertrouwelijke onderzoeksgegevens en mensen niet buiten hun weten in voor hen mogelijk ongunstige condities zetten, zoals leerlingen een onderwijsvorm aanbieden waarvan je als onderzoeker vermoedt dat die sterk demotiverend werkt.

*Bruikbaarheidscriteria***1 Begrijpelijkheid van de onderzoeksresultaten**

De resultaten moeten voor het onderwijsveld (en voor beleid) begrijpelijk en toegankelijk zijn. Dat lukt wat gemakkelijker bij kwalitatieve vormen van dataverzameling, zoals observatie, open interviews en kwalitatieve inhoudsanalyse van tekstuele en audiovisuele documenten. Over het algemeen zijn de resultaten van kwantitatief onderzoek voor niet-ingewijden moeilijker te interpreteren. Hier is dus extra inspanning van de onderzoekers vereist (zie ook bij disseminatie). In de praktijk zal eerder gekozen worden voor meerdere manieren van disseminatie, waarbij de weergave van de resultaten geschikt zal worden gemaakt voor een bepaalde groep lezers.

2 Acceptatie en ervaren legitimiteit

Het onderwijsveld moet de resultaten als waar, relevant en legitiem ervaren. De doelgroepen moeten geen morele, praktische of inhoudelijke bezwaren hebben tegen de onderzoeksresultaten. Een complicerende factor hierbij is dat er meerdere doelgroepen zijn (bijvoorbeeld leraren en managers of directeuren en besturen) met verschillende belangen. Belangrijk bij de acceptatie en legitimiteit is ook dat er vanaf de totstandkoming van het onderzoek tot en met de disseminatie van de resultaten sprake is van tweerichtingsverkeer. Dat is op dit moment in Nederland nog amper gerealiseerd. Hier ligt dan ook een belangrijke uitdaging. Hieronder gaan we daar nog verder op in.

3 Leermogelijkheden

Het criterium leermogelijkheden betekent onder meer dat het onderzoek handvatten moet opleveren om de onderwijspraktijk te verbeteren. Het praktijkgericht onderzoek heeft als doel om een bijdrage te leveren aan problemen in het onderwijsveld. De kennis die het onderzoek oplevert, moet zijn voorzien van tools voor de wijze van implementatie van deze kennis.

De basiscriteria voor de onderzoekskwaliteit zijn algemeen bekend en breed onderschreven door onderzoekers (Ros & Vermeulen, 2010) en door mensen uit de onderwijspraktijk (Teurlings et al., 2011), hoewel de laatsten de waarde van externe validiteit, controleerbaarheid en cumulativiteit minder van belang achten dan de bruikbaarheid van een onderzoek.

De bruikbaarheidscriteria zijn minder vanzelfsprekend. Door onderzoekers wordt het belang ervan onderkend, als ze maar niet ten koste gaan van de basiscriteria voor onderzoek (Ros & Vermeulen, 2010). Door leraren en schoolleiders worden de bruikbaarheidscriteria onderschreven. Zij zouden graag ook nog inzicht in het onderzoeksproces en effectiviteit (aantoonbare gevolgen voor de schoolontwikkeling) als aanvullende criteria willen opnemen (Teurlings et al., 2011). Deze aanvulling wordt min of meer verwoord door oor Meijer, Meirink, Lockhorst en Oolbakkink-Marchand (2010). Zij noemen het belang van de vijf typen van validiteit die Anderson en Herr (1999) onderscheiden en hanteren deze als criteria voor de kwaliteit van onderzoek door leraren.

- Outcome validity. Bij dit type validiteit gaat het om de vraag of het ondernomen onderzoek leidt tot opbrengsten voor de leraren en voor de school, zoals nieuwe kennis of verandering in schoolcultuur.
- Process validity. De nadruk ligt bij process validity op de mate waarin het probleem wordt opgelost op een manier die doorgaand leren bevordert. Hierbij is het van belang tijdens het onderzoeksproces overeenstemming te krijgen over de interpretatie van de uitkomsten (wat vinden we goed/hoog) en heeft tevens te maken met de kwaliteit van de relatie tussen de betrokkenen.
- Democratic validity. Hierbij gaat het om de vraag in hoeverre en op welke manier alle partijen die op de één of andere manier betrokken zijn bij het probleem dat wordt onderzocht, ook daadwerkelijk bij het onderzoek worden betrokken. Hierbij kan gedacht worden aan leerlingen, collega's, ouders.

- Catalytic validity. Bij dit type gaat het om de vraag in hoeverre alle betrokkenen bij het onderzoek komen tot een beter begrip van de werkelijkheid of het probleem en hoe dit vervolgens leidt tot een 'transformatie' van kennis, opvattingen, gedrag, et cetera van zowel de leraar die onderzoek doet als andere betrokkenen.
- Dialogic validity. Hierbij gaat het om de vraag op welke manier de dialoog met peers wordt gezocht als middel om de kwaliteit van het onderzoek te borgen (volgens peer-reviewed journals bij academisch onderzoek). Bestaande vormen zijn bijvoorbeeld het samenwerken met onderzoeksinstituten en het betrekken van critical friends bij het onderzoek.

De verschillende typen validiteit zijn een aanvulling op de genoemde bruikbaarheidscriteria, omdat ze op outcome validity na betrekking hebben op het proces van onderzoek doen. Het uitgangspunt hierbij is dat het proces van onderzoek doen van waarde moet zijn voor de leraren en de school.

Vanuit een heel ander perspectief, namelijk een werkconferentie van een academische opleidingsschool, wordt door Ros, Veeke en Stallaert (2009) de volgende bruikbaarheidscriteria geformuleerd voor onderzoek:

- Relevantie: het onderzoek dient een bijdrage te leveren aan de verbetering/vernieuwing van het onderwijs.
- Betrouwbaarheid: de resultaten zijn op een betrouwbare en valide manier verkregen.
- Toegankelijkheid: de resultaten zijn voor leraren aannemelijk en begrijpelijk.
- Transparantie: de resultaten kunnen door leraren op hun waarde geschat worden.
- Bruikbaarheid: er worden in het onderzoek logische vervolgstappen en eventueel bijbehorende tools voor implementatie aangegeven.
- Overdraagbaarheid: de context en de fase van innovatie waarin de school zich bevindt, worden geëxpliciteerd.

We zien dat de criteria betrouwbaarheid en transparantie betrekking hebben op de eerder genoemde basiscriteria voor praktijkgericht onderzoek. Echter het benadrukken van het criterium transparantie is voor het ontwikkelen van de schoolpraktijk van essentieel belang, gelet op de ad hoc-achtige aanpak die nogal eens plaatsvindt. De andere criteria vertonen grote overlap met de bruikbaarheidscriteria.

2.3.2 *Dialoogfunctie: betrokkenheid van het team en stimuleren van dialoog*

Voor het realiseren van de dialoogfunctie is het van belang dat het team betrokken is bij de uitvoering van het onderzoek en voortdurend samenwerkt aan het verbeteren van het onderwijs. Dit betekent niet per se dat alle leraren daadwerkelijk participeren in de uitvoering van alle aspecten van het onderzoek, maar wel dat zij meedenken en -praten over de keuzes die gemaakt worden en over de interpretatie van de betekenis voor de school. De dialoogfunctie draagt bij aan de ontwikkeling naar een professionele leergemeenschap; echter om met elkaar een professionele dialoog te kunnen voeren, moeten scholen of teams al in bepaalde mate voldoen aan de kenmerken van een professionele leergemeenschap.

In navolging van Verbiest (2011, 150) beschrijven we de kern van een professionele leergemeenschap aan de hand van de begrippen professionaliteit, leren en gemeenschap.

Professionaliteit

Een professionele leergemeenschap bestaat uit leraren die zich laten leiden door een professionele attitude. Dit betekent onder andere een gerichtheid op het leren van leerlingen. Er vindt een verschuiving in focus plaats van het lesgeven naar leerprocessen van leerlingen. Leraren toetsen hun handelen aan geaccepteerde didactische en pedagogische inzichten en dragen zorg voor het behalen van de (kern)doelen door zelf onderzoek te doen naar hun handelen.

Leren

In een professionele leergemeenschap gaat het vooral om het collectief leren van professionals. Onder collectief leren verstaan we het gezamenlijk uitvoeren van leerprocessen en het opleveren van gezamenlijke producten (Castelijns et al., 2009). Schoolleiding en leraren streven ernaar via collectieve leerprocessen een gemeenschappelijk begrip en een gemeenschappelijke praktijk van goed onderwijs te ontwikkelen. Leraren nemen daarbij ook zelf allerlei initiatieven om te leren, zowel gericht op het kennismaken van onderzoeksresultaten als op het leren van elkaar en met elkaar. Het doel is het verbeteren van het handelingsrepertoire van leraren om daarmee het leren van leerlingen te verbeteren (Doppenberg, 2012).

Gemeenschap

De schoolorganisatie biedt een structuur en cultuur waarin het leren van de professionals gestimuleerd wordt. Voor het collectief leren is het van belang dat er tijd en ruimte is om te leren en dat er een open cultuur heerst waarin leraren elkaar vertrouwen en fouten durven te maken, zodat een (reflectieve) dialoog mogelijk wordt waar vrijelijk ervaring en kennis uitgewisseld kan worden en waar mensen zichzelf kunnen zijn (Ryan & Deci, 2000).

Behalve deze aspecten worden door diverse auteurs (Lockhorst, Van den Berg & Boogaard, 2010; Stoll et al., 2006) ook andere criteria genoemd zoals diversiteit: er moet verschil tussen mensen zijn om van elkaar te kunnen leren, maar deze moet niet te groot zijn, anders ontstaat er een kloof die niet te overbruggen is. Daarnaast wordt een gevoel van verbondenheid, of in andere termen *relatedness* (Ryan & Deci, 2000), van belang geacht om verschillen te overbruggen en er samen voor te willen gaan. Wederzijdse afhankelijkheid en een gezamenlijke verantwoordelijkheid zijn de termen die daarvoor in de organisatiekunde worden gebruikt. Weer anderen gebruiken gemeenschappelijk belang en gemeenschappelijk perspectief (Castelijns, Koster & Kools, 2011) om dat principe te beschrijven.

Ten slotte is het openstaan naar wat er in de buitenwereld gebeurt, wat er van te leren valt en wat die van je verwacht een belangrijk element. Als leraren hier niet voor openstaan, is er het risico van blinde vlekken en gebrek aan nieuwe input, waardoor geen kenniscreatie plaatsvindt (Castelijns et al., 2009). Deze vorm van openstaan voor nieuwe kennis en andere perspectieven past goed bij het ontwikkelen van een professionele cultuur en een onderzoekende houding.

Binnen een organisatie spelen deze criteria op diverse niveaus een belangrijke rol. Verbiest (2011, 152) maakt daartoe het onderscheid in drie 'capaciteiten' die binnen een professionele leergemeenschap waar collectief geleerd wordt, elkaar wederzijds beïnvloeden.

Persoonlijke capaciteit

De persoonlijke capaciteit bestaat uit het vermogen van individuen om op een actieve en reflectieve wijze kennis te verwerven, bij te stellen en toe te passen. Centraal staat dat leraren reflecteren op hun eigen handelen en op hun achterliggende mentale modellen.

Interpersoonlijke capaciteit

De interpersoonlijke capaciteit bestaat in het vermogen van een team om kennis te (re)construeren en toe te passen. Het gaat hier om samen werken en samen leren vanuit gedeelde opvattingen over leren. Een gemeenschappelijke visie is hiervoor dus van belang, dat versterkt het gevoel van verbondenheid en gezamenlijke verantwoordelijkheid. Bij de collectieve leerprocessen is de reflectieve dialoog een belangrijk middel: leraren bespreken met elkaar de manier waarop ze lesgeven, achterliggende opvattingen en mogelijke oplossingen voor problemen. Leraren zijn daarbij niet bevreesd de klasdeuren te openen voor collega's, zodat mogelijkheden ontstaan voor gezamenlijk onderzoek en reflectie. Onderwijs wordt daarmee steeds meer een collectieve inspanning en verantwoordelijkheid van het team.

Organisatorische capaciteit

De organisatorische capaciteit omvat structurele en culturele condities die ondersteunend zijn voor de persoonlijke en interpersoonlijke capaciteitsontwikkeling. Het gaat er hierbij dus om dat er organisatorische en financiële mogelijkheden worden gecreëerd die teamleden in staat stellen het handelen te onderzoeken en individueel en collectief te leren. Een cultuur van respect en vertrouwen waarin leraren elkaar echter ook kritisch bevragen is een voorwaarde. Het moge duidelijk zijn dat leiderschap eveneens een belangrijke component is. Transformatief, gedeeld en onderwijskundig leiderschap is het type leiderschap dat het beste past bij een professionele leergemeenschap.

Hoewel er nog weinig onderzoek is gedaan naar het functioneren en de effecten van professionele leergemeenschappen, lijken de eerste resultaten veelbelovend. Deze benadering past bij het uitgangspunt dat leraren zichzelf voortdurend moeten blijven ontwikkelen om het onderwijs te kunnen aanpassen aan veranderende ontwikkelingen in de maatschappij en nieuwe kennis over leren. Ook sluit dit concept aan bij het uitgangspunt dat leraren professionals zijn die in staat zijn zelf onderbouwde (evidence-informed) keuzes te maken bij het inrichten van het onderwijs en zelf kennis ontwikkelen.

Voor het realiseren van de dialoogfunctie betekent dit dat:

- de leraren in een bepaalde mate een gemeenschappelijke visie hebben op het onderwijs;
- de leraren samenwerken aan de verbetering van het onderwijs;
- de leraren zich gemeenschappelijk verantwoordelijk voelen voor het onderwijs in de hele school/afdeling;
- er een open klimaat is, waarin leraren elkaar feedback (durven) geven;
- er tijd en ruimte is voor dialoog en iemand de dialoog stimuleert door het stellen van kritische vragen.

2.4 Methodologische en praktische dilemma's

Het tegelijkertijd realiseren van de feedback- en de dialoogfunctie is niet altijd eenvoudig. Hieronder worden bij elk van de basiskwaliteitscriteria enkele methodologische en praktische dilemma's besproken waar men bij de uitvoering van praktijkgericht onderzoek mee te maken kan krijgen als men zowel de feedbackfunctie als de dialoogfunctie wil realiseren (op basis van Ros & Vermeulen, 2011; Vrijnsen-de Corte, 2012).

1 *Interne validiteit en betrokkenheid van leraren*

Het zelf uitvoeren van praktijkgericht onderzoek door leraren of het betrekken van leraren bij de uitvoering van praktijkgericht onderzoek leidt tot een grotere betrokkenheid en daardoor een groter gevoel van eigenaarschap bij leraren. Hierdoor is de kans groter dat er sprake zal zijn van een reflectieve dialoog tussen teamleden en dat de aanbevelingen op basis van de onderzoeksresultaten daadwerkelijk worden geïmplementeerd. Voor leraren is onderzoek doen echter geen hoofdtaak. Er is een risico, vooral als de leraren over weinig onderzoeksvaardigheden beschikken, dat het onderzoek onvoldoende betrouwbaar en valide wordt uitgevoerd, met als gevolg de ontwikkeling van mythes of keuzes voor oplossingen die toch niet blijken te werken. Bovendien is het voor leraren als ze hun eigen praktijk onderzoeken, door bijvoorbeeld collega's te bevragen of leerlingen te observeren, moeilijker om objectief te zijn. Leraren hebben dan namelijk doorgaans vooraf al een bepaald beeld en zijn zelf onderdeel van het proces dat ze onderzoeken. Ook vinden ze het lastig om een collega objectief te beoordelen als ze daar een bepaalde collegiale band mee hebben. Daarnaast hebben leraren over het algemeen weinig tijd en ook minder affiniteit met de meer tijdrovende aspecten van onderzoek, zoals analyse en rapportage. Daarentegen is de onderzoekssetting wel natuurlijker als leraren hun eigen praktijk onderzoeken, bijvoorbeeld als leerlingen worden getest of geobserveerd door de eigen leraar. Leerlingen zullen zich dan natuurlijker gedragen dan bij een externe onderzoeker, wat de betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten vergroot.

Een zorgvuldige afweging van voor- en nadelen van verschillende opties en het nemen van compenserende maatregelen (zoals externe begeleiding) is een essentieel onderdeel van de planning van het praktijkgericht onderzoek. Van belang is dat er goede afspraken worden gemaakt tussen leraren en externe onderzoeker over de onderlinge taakverdeling, waarbij het van belang is dat de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek gewaarborgd worden en leraren met relatief weinig tijdsinvestering maximaal betrokken worden bij belangrijke keuzes. Hierbij kan worden opgemerkt dat het niet nodig is om elke fase in het onderzoek zelf uit te voeren om mee te kunnen denken: gezamenlijke reflectieve dialoog is belangrijker dan het samen uitvoeren.

2 *Interne validiteit en flexibele onderzoeksopzet*

De onderwijspraktijk is continu aan verandering onderhevig, terwijl onderzoek een relatief lange doorlooptijd heeft. Hierdoor is er een risico dat de onderzoeksresultaten niet meer relevant zijn als het onderzoek is afgelopen. Het beleid kan gewijzigd zijn of er doet zich een urgenter probleem voor, waardoor het onderzoeksthema geen prioriteit meer krijgt. Om dit te voorkomen, is het van belang om bij het opstellen van de onderzoeksopzet rekening te houden met de mogelijkheid dat de richting van het onderzoek kan worden gewijzigd. Enkele aanbevelingen in dit verband zijn:

- Kies een onderzoeksopzet die niet te rigide is, maar waarin enige flexibiliteit mogelijk is.
- Monitor tijdens de uitvoering van het onderzoek het belang van de onderzoeksvraag: ga regelmatig na of de onderzoeksvraag nog voldoende prioriteit heeft. Als dit niet het geval is, dient nagegaan te worden welke bijstellingen van het onderzoek eventueel mogelijk zijn, zoals bijvoorbeeld extra of andere interviewvragen of een aanpassing van de interventie. Hierbij dient steeds te worden bekeken welke consequenties de wijzigingen hebben voor de zeggingskracht van de onderzoeksresultaten.
- Houd de doorlooptijd zo kort mogelijk; vaak is het beter een reeks korte onderzoeken uit te voeren in plaats van een lang onderzoek.

3 *Externe validiteit: generaliseerbaarheid*

Generaliseerbaarheid van de resultaten, door Verschuren (2009) externe validiteit genoemd, kan op gespannen voet staan met de bruikbaarheid in een specifieke context en vraagt daarom een nadere toelichting. Bij praktijkgericht onderzoek is het niet het streven dat de resultaten *geldig* zijn in andere contexten, dit is in de complexe onderwijscontext een illusie. Wel dienen de resultaten *van waarde* te zijn voor andere scholen. Het praktijkgericht onderzoek levert geen voorschriften op voor (andere) scholen, maar werkhypothesen die in elke context apart getoetst dienen te worden. Martens et al. (2012, 5) formuleren het als volgt: 'Globaal geldt dat iedere generalisatie een werkhypothese is en niet een conclusie. Dit betekent dat er altijd unieke factoren zijn in de lokale onderzoekssetting die een poging tot geobjectiveerde generalisatie onmogelijk maken. Zeker in de complexe en chaotische werkelijkheid van de sociaalwetenschappelijk of bijvoorbeeld economisch onderzoeker. De vraag naar transfer is een vraag naar passendheid. Naar de mate waarin de contexten gelijkend zijn, dus de mate waarin de werkhypothese toepasbaar is in beide contexten'. Ook Biesta (2011) gaat uit van werkhypothesen: 'De rol van kennis in professioneel handelen is geen kwestie van het toepassen van elders geformuleerde waarheid of noodzakelijkheid, maar het benutten van elders geformuleerde mogelijkheden. Wetenschappelijke kennis levert geen recepten, maar hypothesen die een rol dienen te spelen in het professionele oordeel. In de onderwijspraktijk hebben die oordelen niet alleen betrekking op het proces, maar ook op de uitkomsten, en in beide gevallen zijn oordelen nodig over wat wenselijke processen en uitkomsten zijn. In die zin hebben oordelen van professionals in het onderwijs altijd ook een normatieve component'.

Desalniettemin is generaliseerbaarheid van de resultaten van belang omdat hiermee bijgedragen wordt aan de kennisontwikkeling over processen in het onderwijs en werkhypothesen te kunnen ontwikkelen. De generaliseerbaarheid bij praktijkgericht onderzoek (in de zin van de waarde van de opbrengsten voor andere scholen) kan worden verhoogd door:

- een uitgebreide beschrijving van de context en de fase van de vernieuwing waarin een school zich bevindt, zodat andere scholen kunnen vergelijken in welke mate hun eigen context overeenkomt of juist verschilt van de onderzochte context;
- een bepaalde onderzoeksvraag in meerdere contexten te onderzoeken. Via een vergelijkende casestudie kunnen conclusies worden getrokken met meer zeggingskracht;
- de resultaten in te bedden in eerder onderzoek door middel van een literatuuronderzoek, zodat aangesloten wordt bij gangbare theorieën en beschreven wordt in hoeverre de resultaten hiervan afwijken en wat hiervoor de verklaring kan zijn.

4 *Controleerbaarheid: transparante rapportage en praktijkgericht*

De onderwijspraktijk zit meestal niet zo te wachten op dikke onderzoeksrapporten. Echter, voor een goede interpretatie van de waarde van de onderzoeksresultaten is het belangrijk om te weten waar de conclusies van het onderzoek op gebaseerd zijn. Hierdoor is inzicht in de onderzoeksopzet, de wijze waarop data zijn verzameld en de analyses zijn uitgevoerd noodzakelijk. Hier volgen enkele aanbevelingen om met dit dilemma om te gaan.

- Het is van belang dat leraren oefenen in het lezen van onderzoeksrapporten en leren de waarde van onderzoeksresultaten te interpreteren.
- Schrijf onderzoeksrapporten kort, bondig en overzichtelijk, gebruik geen onnodig jargon, maar geef wel voldoende informatie om de waarde van de resultaten op een goede manier te kunnen interpreteren.
- Geef een samenvatting van het totale onderzoeksrapport en een samenvatting per hoofdstuk.
- Denk na over meer aansprekende manieren van rapportage, zoals een PowerPoint of Prezi, waarbij de belangrijkste informatie en resultaten kort en overzichtelijk worden gepresenteerd en doorgeklikt kan worden voor meer gedetailleerde informatie. Gebruik ook beelden, zoals foto's en schema's.
- Zoals eerder aangegeven, besteed ook aandacht aan de beschrijving van de context, zowel de specifieke kenmerken van de school/scholen als informatie over het innovatieproces waarin de school/scholen zich bevindt/bevinden.

5 *Cumulativiteit: aansluiten bij wetenschappelijke kennis en bij de onderwijspraktijk*

Praktijkgericht onderzoek start vanuit een praktijkprobleem of een mogelijkheid voor verbetering in de onderwijspraktijk. Om tevens aan te kunnen sluiten bij wetenschappelijke kennis en onderzoeksresultaten is het van belang dit probleem in te bedden in een conceptueel model, waarin de belangrijkste begrippen worden gekozen en gedefinieerd in wetenschappelijk gangbare termen. Hierbij kunnen zich verschillende problemen voordoen.

- Praktijkproblemen zijn vaak holistisch. Ze laten zich moeilijk in wetenschappelijke termen beschrijven, zonder de complexiteit van de praktijksituatie geweld aan te doen.
- De termen die in de wetenschap worden gehanteerd en het taalgebruik op scholen komen niet overeen. Dit kan leiden tot verwarring.
- De keuze van het model heeft soms grote invloed op de oplossingsrichting. Als leraren problemen ervaren met opbrengstgericht werken, kan er een keuze worden gemaakt voor verschillende theoretische modellen, bijvoorbeeld aansluiten bij literatuur over het analyseren van toetsgegevens, het stellen van doelen, het geven van feedback, het geven van effectieve instructie, assessment of differentiatie.

Het verdient aanbeveling om het onderzoek in fasen op te knippen om eerst na te gaan waar precies het probleem ligt. Daarna kan een oplossingsrichting worden gekozen en deze kan worden gemonitord en geëvalueerd. Verder is het van belang om ook de subjectieve kennis van leraren mee te nemen in het onderzoek, omdat dan bespreekbaar wordt welke verschillen in taalgebruik er bestaan en waar de opvattingen van leraren afwijken van de wetenschappelijke kennis.

6 *Ethische aspecten: omgaan met collega's en eigen leerlingen*

Veel leraren vinden het niet prettig om collega's te beoordelen, bijvoorbeeld door een beoordelings- of observatieformulier in te vullen of door in interviews het gedrag van collega's te benoemen. Dit is een lastig punt, omdat praktijkgericht onderzoek betrekking heeft op een praktijkprobleem of verbeterpunt. Het is in dat geval raadzaam instrumenten te kiezen die naar concreet gedrag verwijzen en waarbij leraren zo weinig mogelijk zelf hoeven te interpreteren. Ze hebben dan minder het gevoel te oordelen, maar kunnen zich baseren op feiten. Het is voor leraren ook onethisch om bij (quasi) experimenteel onderzoek een deel van de leerlingen les te geven op een manier die ze zelf niet optimaal achten. Indien voor dit type onderzoek wordt gekozen, is het van belang om ervoor te zorgen dat de controleconditie voor leraren een acceptabel alternatief is.

2.5 Probleemstelling en onderzoeksvragen

Praktijkgericht onderzoek kan bijdragen aan schoolontwikkeling via de feedback op innovatieprocessen door middel van onderzoeksresultaten (feedbackfunctie) en via de dialoog tussen leraren die kan leiden tot de ontwikkeling van een onderzoekende houding en een onderzoekende cultuur op school (dialoogfunctie). Er is echter nog weinig bekend over ervaringen van scholen met praktijkgericht onderzoek. Onduidelijk is in welke mate praktijkgericht onderzoek in de praktijk daadwerkelijk zinvolle feedback oplevert en tot dialoog op school leidt en ook niet welke condities hiervoor vervuld moeten zijn.

In Nederland zijn een aantal subsidiestromen voor onderzoek te onderscheiden waarvan de onderzoeken kenmerken van praktijkgericht onderzoek vertonen/vertoonden:

- Kortlopend onderwijsonderzoek (zie www.kortlopendonderzoek.nl)
- SLOA-R&D (zie www.onderwijsinontwikkeling.nl)
- SLOA-vrijval PO (zie website PO-Raad en VO-raad)
- Expeditie Durven-Delen-Doen (zie <http://www.durvendelendoen.nl/>)
- Onderzoek door Academische Opleidingsscholen (zie http://www.cfi.nl/Public/CFI-online/Images/DLB2009119494%20Verdiepingsslag%20Academische%20opleidingsschool%2020092011_tcm2-110829.pdf)

Hoewel deze subsidiestromen regelmatig worden geëvalueerd, was er tot nu toe weinig aandacht voor de wijze waarop dit onderzoek heeft bijgedragen aan schoolontwikkeling. Evaluaties van deze vormen van onderzoek laten tevreden gebruikers zien (zie bijvoorbeeld Ros, 2012; Bakker & Kingma, 2011; Snoek, 2012; Bolhuis, 2012). Onduidelijk is echter of de onderzoeken daadwerkelijk hebben bijgedragen aan schoolontwikkeling en welke condities hierbij een rol speelden.

De hoofdvraag in dit onderzoek 'Op welke wijze draagt praktijkgericht onderzoek bij aan schoolontwikkeling?' kan worden toegespitst in twee deelvragen:

- 1 'In welke mate heeft het praktijkgericht onderzoek in de genoemde subsidiestromen geleid tot schoolontwikkeling via de feedbackfunctie en de dialoogfunctie?'
- 2 'Welke condities, knelpunten en succesfactoren speelden hierbij een rol?'

3 ONDERZOEKSOPZET

In dit hoofdstuk staat beschreven op welke wijze het onderzoek is uitgevoerd. De onderzoeksvragen zijn beantwoord door bevraging van de ervaringen van leraren en managers die recent ervaring hebben opgedaan met praktijkgericht onderzoek. Een deel van de geïnterviewden is telefonisch bevestigd, een deel per Skype en een deel face to face, afhankelijk van de voorkeur van de respondent. De interviews zijn gehouden in het najaar van 2012.

3.1 Vormen van praktijkgericht onderzoek

We hebben vijf verschillende subsidiestromen voor praktijkgericht onderzoek onderscheiden die verschillen in de aard van de projecten en de wijze waarop een externe onderzoeker is betrokken.

Deze vormen van praktijkgericht onderzoek verschillen in de mate waarin ze generaliseerbare uitkomsten nastreven en in de wijze waarop ze aangestuurd worden. De SLOA-vrijval uitgezet door de VO-raad is niet in het onderzoek betrokken, omdat er in opdracht van de VO-raad een overkoepelend onderzoek plaatsvindt naar de leerervaringen in deze projecten, waarvoor in dezelfde periode als het onderhavige onderzoek een dataverzameling bij de scholen plaatsvond. Om de projectleiders binnen de scholen niet te veel te belasten, is ervoor gekozen om de scholen te benaderen die deelgenomen hebben aan de Expeditie durven, delen, doen, eveneens gecoördineerd door de VO-raad, voorafgaand aan de vrijval-regeling.

In tabel 3.1 staan de vijf onderscheiden typen onderzoek kort beschreven.

Variant onderzoek	Doel	Coördinatie / organisatie	Aard / uitvoering
Kortlopend onderwijs-onderzoek (PO-VO-MBO)	Antwoorden op vragen waar groot deel van onderwijs mee zit	LPC	Allianties van onderzoeksinstituten
SLOA-R&D (PO-VO)	Ontwikkelen van kennis en tools voor het onderwijs-veld	OCW	LPC
SLOA-vrijval (PO)	Schoolontwikkeling, exemplarische kennis voor andere scholen	PO-Raad	School in samenwerking met externe partij
Expeditie durven, delen, doen (VO)	Schoolontwikkeling, exemplarische kennis voor andere scholen	VO-raad	Externe onderzoekers in samenwerking met school
Onderzoek door academische opleidingsscholen (PO-VO)	Schoolontwikkeling, professionalisering	School-besturen en opleiding	Studenten en leraren van academische opleidingsscholen

Tabel 3.1 – Vijf subsidiestromen gericht op praktijkgericht onderzoek

De doelen van de onderzoeken zijn niet voor alle subsidiestromen gelijk. Zo ligt het primaire doel van het kortlopend onderzoek en het SLOA-onderzoek in het opleveren van onderzoeksresultaten en tools voor brede doelgroep van scholen, terwijl bij de overige subsidiestromen de opbrengsten voor de eigen school centraal staat. SLOA-projecten en de SLOA-vrijval PO zijn te kenmerken als R&D-projecten (Research & Development), dat wil zeggen dat er een innovatieve oplossing voor een probleem wordt ontwikkeld en in de praktijk gebracht en de resultaten daarvan worden onderzocht.

In alle vormen van praktijkgericht onderzoek is het onderwijsveld betrokken bij het onderzoek. De manier waarop de scholen (leraren) worden betrokken, verschilt echter. Hoewel er ook veel verschillen zijn tussen de onderzoeken binnen de subsidiestromen hebben we een poging gedaan om de rolverdeling en de wijze van samenwerking van de varianten van praktijkgericht onderzoek te typeren (zie tabel 3.2).

Variant onderzoek	Rol externe onderzoeker	Rol onderwijsveld	Samenwerking
Kortlopend onderwijs-onderzoek (PO-VO-MBO)	Uitvoering onderzoek	Stelt vragen, gebruikt resultaten	Overleg over onderzoeksvraag, toelichting van onderzoeker op resultaten
SLOA-R&D (PO-VO)	Uitvoering onderzoek in nauw overleg met de school bij elke stap	Participeert in ontwikkeling van oplossingen, denkt mee met onderzoek	Samenwerking vanuit verschillende rollen
SLOA-vrijval (PO)	Uitvoering onderzoek, nauw aansluitend bij vragen en ontwikkeling van de school	Stelt vragen, gebruikt onderzoeksresultaten direct voor volgende stap in ontwikkeling	Samenwerking vanuit verschillende rollen
Expeditie durven, delen, doen (VO)	Uitvoering onderzoek in nauw overleg met de school bij elke stap, aansluitend bij vragen van de school	Stelt vragen, gebruikt onderzoeksresultaten direct voor volgende stap in ontwikkeling, participeert in onderzoek	Samenwerking vanuit verschillende rollen
Onderzoek door academische opleidingsscholen (PO-VO)	Begeleider van onderzoek	Voert onderzoek onder begeleiding uit	Begeleiding op school van elke stap in het onderzoeks-proces

Tabel 3.2 – Taakverdeling en wijze van samenwerking bij de vijf subsidiestromen gericht op praktijkgericht onderzoek

Hieronder volgt een korte beschrijving van de verschillende subsidiestromen.

3.1.1 Kortlopend onderwijs-onderzoek

Kortlopend onderwijs-onderzoek betreft onderzoek op aanvraag van scholen en instellingen in het basis-, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs. Het onderzoek is schoolnabij en in het bijzonder gericht op de implementatie van kwaliteitsverbetering en de daarvoor noodzakelijke voorwaarden en het ondersteunt daarmee de dagelijkse praktijk in de scholen. Het onderzoek moet passen binnen één van de drie programmalijnen, te weten 'Vormgeving van leerprocessen', 'Onderwijs en samenleving' en 'Professionele organisatie'. Het is kortlopend. Dit betekent dat elk onderzoek binnen een jaar moet zijn afgerond. De onderzoeken waarvoor jaarlijks aanvragen kunnen worden ingediend, worden uitgevoerd door universitaire onderzoeksinstellingen. In overleg met deze onderzoeksinstellingen en het onderwijsveld is het kortlopend onderwijs-onderzoek zodanig opgezet dat het onderzoek optimaal is afgestemd op de behoeften van scholen en dat bovendien een hoge kwaliteit is gewaarborgd.

De Landelijke Pedagogische Centra (LPC) voeren sinds 1997 de coördinatie van het kortlopend onderwijsonderzoek uit op verzoek van het Ministerie van OCW. KPC Groep is belast met de dagelijkse uitvoering (USO).

3.1.2 SLOA-R&D

Kennisontwikkeling binnen onderwijsinnovatie wordt in het algemeen door de rijksoverheid aangestuurd in de vorm van de Subsidieregeling Landelijke Onderwijsondersteunende Activiteiten (SLOA), waarin ook de rol van 'studie en onderzoek' (praktijkgericht onderzoek) wordt beschreven. OCW neemt inhoudelijk het initiatief voor het vaststellen van de activiteiten in de vorm van een 'Hoofdpijnenbrief'. Bij het vaststellen van de 'Hoofdpijnen' voor de SLOA-activiteiten geldt een procedure, waarbij ook de uitvoerende instellingen zijn betrokken. Zij worden geacht om hun inbreng in het algemeen en specifiek bij projectvoorstellen te toetsen aan de praktijk. De uitvoering vindt grotendeels plaats door de SLOA-instellingen (LPC, Cinop). Een beperkt deel van de SLOA-middelen (de omleggenden) is direct naar de scholen gegaan (zie SLOA-vrijval en Expeditie Durven-Delen-Doen).

Onderwijsinstellingen zijn in de meeste gevallen de beoogde doelgroep voor het SLOA-onderzoek. Scholen voeren vernieuwing door en passen daarbinnen aanpakken en instrumenten toe; onderzoekers monitoren dit proces en evalueren de resultaten. Scholen zijn tegelijk ook de gebruikers. De opbrengsten van SLOA-onderzoek zijn niet alleen van belang voor de deelnemende scholen, maar ondersteunen ook het organiseren van leren op andere scholen. De kennis die het onderzoek oplevert kan alle scholen verder helpen, rekening houdend met de ontwikkelingsfase en de context waarin de school zich bevindt, verbeterprocessen in gang te zetten en processen en arrangementen te kiezen die werken in de eigen context.

Alle producten van de SLOA R&D-projecten zijn voor het scholenveld beschikbaar via de website www.schoolontwikkeling.nl.

3.1.3 SLOA-vrijval PO

De PO-Raad ontvangt en verdeelt middelen die beschikbaar zijn voor het versterken van de onderzoeks- en ontwikkelingsfunctie op scholen (de zogenaamde SLOA-vrijval-middelen). De middelen voor onderzoeks- en ontwikkelactiviteiten (SLOA) worden ingezet om scholen te stimuleren via praktijkgericht onderzoek zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun schoolontwikkeling om de onderzoeks- en ontwikkelingsfunctie binnen de school te versterken en te borgen. De verdeling van de middelen over de scholen verloopt via een procedure waarbij scholen een projectvoorstel kunnen indienen ter beoordeling.

3.1.4 Expeditie durven, delen, doen

Doel van het onderzoek in Expeditie durven, delen, doen is om effecten, succes- en faalfactoren van innovaties zichtbaar te maken. In elke school wordt praktijkgericht onderzoek gedaan naar de effecten. Docenten en schoolleiders werken actief mee aan de uitvoering van het onderzoek. Docenten kunnen bijvoorbeeld zelf de rol van onderzoeker vervullen. Ook wordt van scholen verwacht dat ze samen met de onderzoekers de uitkomsten van het onderzoek delen met anderen: met collega-scholen, onderzoekers, bedrijfsleven en maatschappelijke organisaties.

3.1.5 Academische opleidingsscholen

De academische opleidingsscholen bestaan uit een groep van samenwerkende scholen PO of VO, tezamen met een of meer opleidingen, die als taak hebben (met financiële ondersteuning vanuit de overheid) om onderwijs, opleiding van studenten en onderzoek te combineren. De onderzoeken die uitgevoerd worden, zijn divers van aard.

Vaak worden de onderzoeken uitgevoerd door een onderzoeksgroep bestaande uit studenten van de opleiding, een lid van het MT en meerdere onderzoekersleraren. Deze groep wordt meestal begeleid door een docent van opleiding (van de universiteit of hogeschool). De onderwerpen die onderzocht worden sluiten over het algemeen aan bij de ontwikkelagenda van de scholen.

Het doel is naast het verkrijgen van onderzoeksresultaten, dat de leraren en studenten een onderzoekende houding ontwikkelen. Het gebrek aan onderzoeksvaardigheden van de leraren is vaak een probleem. Soms laten academische opleidingsscholen hun onderzoekersleraren vooraf een scholing volgen om onderzoeksvaardigheden op te doen, maar meestal is het onderzoeksproces tevens bedoeld als professionalisering op het gebied van onderzoek. De taakverdeling binnen de academische opleidingsschool verschilt sterk. De taak als onderzoeksleraar wordt voor enkele jaren wordt opgepakt door een leraar en wordt daarna weer overgenomen door andere geïnteresseerde leraren.

3.2 Respondenten

Voor het kortlopend onderwijsonderzoek hebben interviews plaatsgevonden met de contactpersonen die de aanvraag hebben ingediend, omdat deze personen het directe aanspreekpunt waren voor de onderzoeker. Dit was in veel gevallen een directeur of een middenmanager, soms een bestuurder, in een enkel geval een leraar (met draagvlak vanuit het management). In enkele gevallen vond een groepsinterview plaats met twee personen, meestal een manager en een leraar. Alleen de (28) gehonoreerde aanvragen door scholen van 2008 t/m 2011 zijn geselecteerd. Na aftrek van de nog lopende onderzoeken (3) en de aanvragen die om uiteenlopende redenen niet in dit onderzoek betrokken konden worden (4), heeft over 21 onderzoeken (75%) een gesprek plaatsgevonden met 19 aanvragers (twee daarvan met twee gehonoreerde aanvragen). Bij de andere subsidiestromen is gestreefd naar (minimaal) deelname van zes scholen per sector, waarbij per school twee interviews zijn gehouden: een interview met een leraar en een interview met een manager, betrokken bij het onderzoek. In tabel 3.3 staat het aantal respondenten per subsidiestroom beschreven.

Variant onderzoek	Aantal leraren		Aantal managers		Totaal	
	PO	VO	PO	VO	Scholen	Interviews
Kortlopend onderwijs-onderzoek (PO-VO-MBO)	3	1	4	17	19	21
SLOA-R&D (PO-VO)	6	6	6	7	13	25
SLOA-vrijval (PO)	6		6		6	12
Expeditie durven, delen, doen (VO)		6		7	6	12
Onderzoek door academische opleidingsscholen (PO-VO)	6	6	6	6	13	24
Totaal	21	19	22	37	59	94

Tabel 3.3 – Aantal respondenten per subsidiestroom (N.B. Bij het kortlopend onderwijsonderzoek vonden vier groepsinterviews met twee personen plaats.)

3.3 Instrumenten

Op basis van het theoretisch kader en de onderzoeksvragen zijn semi-gestructureerde interviewleidraden opgesteld voor de leraar en voor de manager (zie bijlage 2 en 3).

De interviewleidraad voor de leraren die betrokken waren bij praktijkgericht onderzoek heeft betrekking op:

- het belang van het onderzoeksthema (urgentie voor leraren);
- de uitvoering van het onderzoek (taakverdeling, knelpunten);
- de impact van het onderzoek (opbrengsten: aanbevelingen en tools, dialoog; feedback-functie, dialoogfunctie en condities);
- de toekomst ten aanzien van onderzoek (plannen om in de toekomst betrokken te zijn bij onderzoek).

De interviewleidraad voor de managers heeft betrekking op:

- de relatie tussen de onderzoeksvraag en de schoolontwikkeling (aansluiting bij speerpunt van de school);
- de impact van het onderzoeksproces op de schoolontwikkeling (dialoog, verandering in denken);
- de impact van de onderzoeksresultaten op de schoolontwikkeling (kennis, tools, onderwijsverbeteringen, professionalisering);
- de verspreiding van de onderzoeksresultaten binnen de school (aantal betrokken leraren);
- de condities en het belang van onderzoek (condities voor versterking schoolontwikkeling).

Bij elk van deze thema's zijn vragen geformuleerd die letterlijk zijn gesteld en daarnaast een aantal mogelijke 'doorvraagvragen'.

Voor de respondenten van het kortlopend onderwijsonderzoek is een aangepaste interviewleidraad ontwikkeld, omdat daar slechts één respondent per school is geïnterviewd (de contactpersoon). Deze interviewleidraad bestaat uit een combinatie van de beide andere interviewleidraden.

3.4 Analyses

Alle interviews zijn getranscribeerd en vervolgens gecodeerd met Max-QDA, waarbij de kernvariabelen uit het theoretisch kader als codes zijn gehanteerd. Vervolgens zijn de gegevens per subsidiestroom samengevat. Uitspraken van respondenten die als typerend of kenmerkend voor een groep respondenten gelden, zijn als illustratie in de resultatenhoofdstukken toegevoegd.

Tot slot is in een cross casus analyse nagegaan welke verschillen en overeenkomsten er tussen de respondenten van de verschillende subsidiestromen zichtbaar zijn.

In de volgende hoofdstukken worden per subsidiestroom de resultaten beschreven.

4 RESULTATEN KORTLOPEND ONDERWIJSONDERZOEK

4.1 Belang van het onderzoeksthema

Van de negentien aanvragers van kortlopend onderwijsonderzoek noemden zeven aanvragers als aanleiding voor hun aanvraag de behoefte aan evaluatie, effectmeting of onderbouwing met betrekking tot al ingezette schoolontwikkeling. Voor vijf van de negentien aanvragers was het voortbouwen op eerder verricht onderzoek de directe aanleiding voor het formuleren van een aanvraag. De behoefte aan wetenschappelijke legitimering van (te nemen) beslissingen inzake schoolontwikkeling werd door enkele aanvragers expliciet genoemd. Slechts in een enkel geval vormde een probleem of handelingsverlegenheid de directe aanleiding tot het aanvragen van onderzoek.

- *De reden was dat we een aantal jaren op pad waren en wilden onderzoeken of dat wat we daarmee wilden – dat leraren niet alleen meer ruimte kregen, maar dat ze die ook zouden nemen – of dat er aan het uitkomen was. (Valuascollege, Venlo)*
- *Wij waren bezig met teamontwikkeling en de onderzoeksvraag ging daar over. Hoe kunnen we dat stimuleren? Hoe functioneert een groep docenten in een team? Waar moet je dan op letten? Wat is succesvol, wat minder succesvol? Dus de aanleiding was de invoering van de teamstructuur. (Blariacumcollege, Venlo)*
- *Wij zijn innoverende scholen en wij hebben behoefte aan een wetenschappelijke basis die ons kwaliteit garandeert. (SG Huizermaat, Huizen)*
- *En de vraag was: hoe zouden we het beter kunnen doen? Dat is de onderzoeksvraag. (Herman Wesselink College, Amstelveen)*

Het indienen van de aanvraag gebeurde in bijna tweederde van de gevallen door de/een directeur of teamleider, al dan niet in overleg met leraren en/of beleidsmedewerkers. In ruim de helft van de gevallen was het thema van de vraagstelling een speerpunt of, zoals een aanvrager het formuleerde, core business van de school:

- *Het curriculum van het praktijkonderwijs bestaat voor ongeveer 50% uit arbeidstoeleiding en stage is daar in principe belangrijk bij. (Hooghuis Lyceum, Oss)*

In de gevallen waarin het thema van de vraagstelling een speerpunt was, speelde het thema al langer of gedurende meerdere jaren binnen de school.

In enkele gevallen was het thema geen speerpunt binnen de school, maar kwam de vraag voort uit een recente ontwikkeling of discussie binnen de school of de sector, zoals bijvoorbeeld rond zelfsturing in het MBO of docentvaardigheden in het kader van de functiemix.

De insteek van de onderzoeksvraag was dan niet schoolspecifiek en dat gold ook de verwachtingen ten aanzien van de uitkomsten van het onderzoek, die bijvoorbeeld gericht waren op 'good practices' landelijk gezien of een bevestiging dat een bepaalde aanpak voor een specifieke groep leerlingen werkt. Het krijgen van bevestiging voor bepaalde aannames of legitimering van ambities wordt overigens door de meeste aanvragers geformuleerd als de belangrijkste verwachting ten aanzien van de uitkomst van het onderzoek.

- *Een bevestiging dat de aanpak voor deze specifieke groep leerlingen werkt en dat het een positief effect heeft op ontwikkelingskansen van leerlingen. (OSG Singelland, Drachten)*
- *De vraagstelling was of wij een verantwoorde aanpak gekozen hadden met het programma Havisten competent. (Cambreur College, Dongen)*
- *Je hoopt natuurlijk dat wat je ingezet hebt als positief uit het onderzoek komt. (Blariacumcollege, Venlo)*
- *We wilden toch wel graag weten of dat wat wij deden het goede was. (Symbion, Didam)*

- *Dan heb ik gewoon meer bewijs in de hand; daarom doen we het, daarom is het belangrijk.* (PC Basisschool De Ploeg, Apeldoorn)
- *Het speelt op al die scholen die in het landelijk netwerk zitten als speerpunt een rol, maar ook bij mijn eigen school. Het is voor ons een van de manieren waarop wij ons onderwijs onderscheiden in de regio.* (Anna van Rijn College, Nieuwegein)

4.2 Uitvoering van het onderzoek

Onder uitvoering van het onderzoek wordt hier het proces verstaan van definitief vaststellen van de onderzoeksvraag, het uitwerken van een onderzoeksopzet op basis van de onderzoeksvraag, de planning en dataverzameling tot aan de analyse en oplevering van het onderzoeksrapport. Vooral van belang is de mate waarin sprake is (geweest) van betrokkenheid en samenwerking tussen aanvrager en onderzoeker(s).

Tien van de negentien aanvragers stelden dat de uiteindelijke onderzoeksvraag niet of nauwelijks afweek van de door hen geformuleerde vraag. Overwegend spreken zij van een goede en gelijkwaardige dialoog met de onderzoeker en diens grote betrokkenheid bij het formuleren van de uiteindelijke onderzoeksvraag. In een enkel geval stelde de aanvrager dat de onderzoekers weliswaar “de neiging hadden het onderzoek zodanig te modelleren dat zij er ook wat mee kunnen”, maar dat dit hen niet het gevoel had gegeven er onvoldoende invloed op te hebben gehad.

Ten aanzien van de methode van onderzoek en basiscriteria als validiteit en betrouwbaarheid beperkte de betrokkenheid zich volgens de meeste aanvragers overwegend tot overleg over aanpassingen in bijvoorbeeld het taalgebruik in vragenlijsten en de planning. Enkele aanvragers zeiden in dit verband dat het opzetten van het onderzoek wat hen betrof bij uitstek tot de expertise van de onderzoekers moest worden gerekend. In de meeste gevallen wordt gesproken over een goede dialoog, regelmatig contact en een prettige samenwerking met de onderzoekers. Voor zover er sprake was van knelpunten hadden die vrijwel steeds betrekking op de planning in de tijd of de continuïteit in de uitvoering van het onderzoek.

- *Het heeft met name te lang geduurd, er is ook personele wisseling geweest waardoor de onderzoeker het onderzoek moeilijk af kon krijgen. Maar er is op zich goed overleg over geweest.* (Helen Parkhurst Daltonschool, Almere)
- *Een onderzoek kost nou eenmaal tijd en docenten hebben het altijd druk. En dat botst dan een beetje.* (Blariacumcollege, Venlo)
- *Afspraken met docenten die op het laatst worden verzet omdat het mensen niet uitkomt en vragenlijsten die ze zijn vergeten in te vullen. Dat vereist flexibiliteit en die hebben de onderzoekers opgebracht.* (Werkplaats Kindergemeenschap, Bilthoven)

4.3 Impact van het onderzoek

Op de vraag of het onderzoeksproces in de school tot dialoog aanleiding heeft gegeven, lopen de reacties uiteen van ‘helemaal niet’ via ‘vooral de mensen die in het onderzoek waren betrokken’ tot ‘veel uitwisseling tussen teams, over manieren waarop zij overleg hebben met hun collega’s’. Dit hangt vooral samen met de mate waarin tussentijds terugkoppeling plaatsvond door de onderzoekers en het aantal mensen dat feitelijk bij het onderzoek betrokken was.

In bijna alle gevallen is de onderzoeksrapportage ter beschikking gesteld aan betrokkenen en belanghebbenden binnen de school. In ongeveer de helft van de gevallen is tijdens een presentatie voor een grotere groep medewerkers binnen de school de onderzoeksrapportage besproken en toegelicht. Daarbij was dan een groep van direct belanghebbenden aanwezig, soms het hele schoolteam, een collega-school (Zadkine en Albeda) en in één geval vier

scholen. Ook heeft via bijvoorbeeld (interne) nieuwsbrieven informatieverspreiding plaatsgevonden. In hoeverre de onderzoeksresultaten schoolbreed zijn gelezen en begrepen is volgens de meeste aanvragers moeilijk te beoordelen, met name in het voortgezet en het middelbaar beroepsonderwijs.

Afhankelijk van de onderzoeksvraag werd ten aanzien van resultaten, aanbevelingen en concrete handreikingen overwegend gesproken over bevestiging of onderbouwing van (al ingezet) beleid, inzicht en in die zin over steun in de rug om op een ingeslagen weg door te (kunnen) gaan.

De aanzetten tot dialoog en reflectie, die in de meeste gevallen door het verschijnen van de onderzoeksrapportage werden gegeven, zijn wisselend benut voor verbetering van aanpak en organisatie. Dit had enerzijds te maken met de mate waarin de onderzoeksvraag rechtstreeks betrekking had gehad op het primaire proces, anderzijds met het feit dat slechts een kleine groep mensen binnen de school bij het onderzoek betrokken was geweest. Een andere factor was dat de aandacht voor het thema was verslapt door het tijdsverloop of bijvoorbeeld door personeelwisselingen. Over het algemeen bleek het lastig om concrete ontwikkelingen of beslissingen binnen de school(organisatie) een op een toe te schrijven aan (uitkomsten van) het onderzoek. Daar waar het onderzoek praktische tools of instructies had opgeleverd voor de (onderwijs)praktijk, bij zes van de negentien onderzoeken, werden die gebruikt.

Als belangrijkste knelpunt bij het gebruik van de resultaten van het onderzoek werd door aanvragers genoemd dat het moeite kost het op de agenda te houden, onder meer vanwege de waan van de dag, tijdgebrek en wisselingen in de organisatie.

- *Ik denk wel dat dit erg heeft bijgedragen aan hoe mensen op dit moment met groepen en met kinderen aan het werk zijn, zonder dat ze dat zelf systematisch kunnen aangeven of zelfs maar zonder dat ze zich dat zelf bewust zijn. Maar het heeft daartoe zeker bijgedragen.* (Werkplaats Kindergemeenschap, Bilthoven)
- *Het heeft bijgedragen aan de praktijk van het lesgeven.* (dr. Aletta Jacobs College, Hoogezand)
- *De handigheid om met digiborden en met digitale materialen om te gaan is wel vergroot.* (Dalton Westerschool, Wildervank)
- *Het is nog steeds een levend document; het is geen papieren tijger geworden.* (Anna van Rijn College, Nieuwegein)

4.4 Toekomst: condities en belang van onderzoek

In de gesprekken is gevraagd naar door de aanvragers ervaren voor- en nadelen van de organisatie van het kortlopend onderwijsonderzoek.

Belangrijke succesfactoren die door aanvragers werden genoemd zijn dat de onderzoeksvraag direct uit hun praktijk voortkomt, het feit dat het onderzoek wordt uitgevoerd door een onafhankelijk onderzoeksinstituut, dat de organisatie van het onderzoek uit de handen van de school wordt genomen, het kortlopende karakter dat maakt dat resultaten betrekkelijk snel beschikbaar kunnen zijn, het contact met onderzoekers en de mate waarin dat verbreding en verdieping geeft aan het eigen denken.

- *Je kunt gewoon echt kijken wat er leeft binnen je eigen organisatie. Omdat het kortlopend is en binnen een jaar in principe afgerond kan zijn, kun je heel concreet met de vragen aan de slag en het levert ook meteen iets op waar je dan weer mee verder kunt. Het is te overzien.* (ROC Mondriaan, Den Haag)

- *Wat werkt is scholen die in welk verband dan ook zaken aan het ontwikkelen zijn, of wij dat nou zijn of die gymnasia die zich aan het profileren zijn, dat maakt niet uit. (Werkplaats Kindergemeenschap, Bilthoven)*
- *Het is een heel actueel probleem en daar doe je onderzoek naar en je hebt binnen een aantal maanden in elk geval een analyse van het probleem. Dus je weet hoe je een en ander kan gaan aanpakken, waar je je op moet focussen. (Drenthe College, Assen)*

Als knelpunt of nadeel van het kortlopend onderwijsonderzoek werd genoemd dat het kortlopende karakter soms ten koste ging van de diepgang. Een ander knelpunt was de tijdsinvestering die het onderzoek van de school zelf vergde. Daarnaast werd de tijdsplanning soms als lastig ervaren, bijvoorbeeld als de dataverzameling rond de zomervakantie moest plaatsvinden. De tijd die lag tussen de aanvraag en de feitelijke start van het onderzoek werd door enkele aanvragers als nadeel genoemd.

- *Je levert voor 1 november de vraag in en het duurt tot in december eer je wat weet. En dan moet het eerste gesprek nog plaatsvinden met de onderzoeker. Voor je het weet ben je vijf maanden verder. Dat is natuurlijk voor een school best wel lang. (ROC Zadkine, Rotterdam)*
- *Het nadeel is dat bij dit type onderzoek de eigen inbreng daarin niet gefaciliteerd wordt en dat moet je je wel goed realiseren. (Helen Parkhurst Daltonschool, Almere)*
- *Het zou beter zijn bijvoorbeeld een half jaar uit te trekken om de onderzoeksvraag definitief te maken en dan het onderzoek uit te voeren. Dus een jaar voor de uitvoering, dat zou beter zijn. (Symbion, Didam)*

5 RESULTATEN SLOA-R&D: MANAGERS

5.1 Belang van het onderzoeksthema

Driekwart van de managers betrokken bij SLOA-R&D-projecten geeft aan dat bij de onderzoekende instelling bekend was dat de school in een bepaald ontwikkelingsproces verkeerde dat aansloot bij het onderwerp van het SLOA-onderzoek. Aansluitend is door een adviseur of onderzoeker het initiatief genomen en is aan de school gevraagd om mee te doen. Slechts bij één onderzoek werd gewerkt met een expertmeeting en intakegesprekken.

- *De lijntjes lagen er wel.* (Alfonsus, Enschede)

Soms is de school per toeval in aanraking met het SLOA-onderzoek gekomen, bijvoorbeeld via presentatie, eerder onderzoek of toevallig contact van het bestuurskantoor.

- *En dat bleek een gouden greep.* (OBS de Bundeling, Bunde)

De aanleiding om deel te nemen aan het onderzoek lag bij scholen vooral in het feit dat het onderwerp aansloot bij ontwikkeling binnen of buiten de school. In een enkel geval was het bezoek van de inspectie en het zwakke oordeel de aanleiding óf een eigen analyse en meerjarenperspectief.

- *Ja, en toen viel het allemaal inderdaad precies op zijn plek.* (Bernardusschool, Den Haag)
 - *Het ligt voor de hand om daar waar het mogelijk is om de zaak te ondersteunen met een onderzoek, waardoor je meer zekerheden krijgt bij het wiel dat je aan het uitvinden bent.* (MET Praktijkonderwijs, Waalwijk)

Volgens bijna alle managers was het onderzoeksthema een speerpunt op school (hoewel niet altijd voor iedereen) en speelde dit volgens tweederde van de managers al langer op de school.

- *Ja, het sloot gewoon perfect aan waar we met schoolontwikkelen op dat moment stonden ja. (...)*

Hoewel er op de helft van de scholen ook andere (schoolontwikkelings-)activiteiten speelden, bleek dit geen probleem omdat er sprake was van een inhoudelijke match (bijvoorbeeld van POP-gesprekken met de loopbaangesprekken; het werken aan taal en rekenen in het onderzoek naar opbrengstgericht werken en de aandacht voor talent bij de onderwijszorgroutes VO). Soms ook liggen er al structuren waar het project op aansluit of wordt daaraan gewerkt.

Als verwachting van het onderzoek formuleerden de managers: het inzetten en inbedden van kennis en nieuwe ontwikkelingen; het meekijken van een ervaren iemand; een begeleider die de rode lijn vasthoudt en een spiegel voorhoudt; het verkrijgen van een beeld van de eigen organisatie inclusief blinde vlekken; het aangehaakt blijven aan nieuwste ontwikkelingen; ondersteuning bij het beantwoorden eigen vragen, oplossen van knelpunten en efficiënt vormgeven ontwikkelingen. Slechts twee scholen verwachtten instrumenten zoals handreikingen en een landelijk format. Leraren verwachtten een praktische invalshoek.

- *Een bewijs dat de gevonden opbrengsten een antwoord vormen voor deze populatie.* (MET Praktijkonderwijs, Waalwijk)

5.2 Uitvoering van het onderzoek

Volgens bijna alle managers is er door de school een probleemanalyse uitgevoerd voorafgaand aan onderzoek. Soms is er door de directeur een analyse of meerjarenbeleidsplan gemaakt. Andere managers geven aan vrij neutraal of 'blind' in het project te zijn gestapt. Op een klein aantal scholen is er in het intakegesprek of in de eerste periode van het onderzoek een probleemanalyse gemaakt.

- *Het was wel een hele belangrijke stap denk ik in het proces. (CSV, Veenendaal)*
- *Dat was eigenlijk nog niet in die periode dat echt van die grote analyses werden gemaakt. (SBO Michaëlschool, Amersfoort)*

In het SLOA-onderzoek hebben de onderzoekers volgens de managers een aansturende, stimulerende, informatieverstrekende, ondersteunende en faciliterende rol vervuld op de scholen. De ontwikkelingen werden ingezet vanuit de vraag in het onderzoek en vooral de leraren voerden de interventies 'op de werkvloer' (handelingsgericht werken, methode selecteren, loopbaangesprekken voeren, scholing volgen) en in trajecten uit. Vervolgens werden er vanuit het onderzoek interviews afgenomen, casebeschrijvingen gemaakt, vragenlijsten voorgelegd.

- *... is heel erg makkelijk benaderbaar en daagt je ook uit om daar zelf over na te denken in plaats van dat jij zelf met de antwoorden komt. Het is, wordt en blijft ons eigen traject. (Van Maerlant College, 's-Hertogenbosch)*

Behalve vooral planningstechnische problemen zijn er volgens de managers geen knelpunten opgetreden in de taakverdeling tussen de onderzoeker en de school. Niet altijd waren er vanuit de school faciliteiten voor de betrokkenen bij het onderzoek.

- *Het is best wel lastig om mensen ook in beweging te krijgen want in de waan van de dag gaat het schooljaar zo voorbij, dus om daar ook wel echt de belangrijkheid aan te geven. (Groenhorst College, Almere)*

5.3 Impact van het onderzoek

5.3.1 Impact onderzoeksproces op de schoolontwikkeling

- *Het is alsof je alle puzzelstukjes hebt, maar je kreeg de puzzel niet in elkaar. En nu zit de puzzel in elkaar. (...)*

Het feit dat het SLOA-onderzoek op de scholen liep, had al invloed op de schoolontwikkeling. Allereerst leverde de uitvoering van het onderzoek op de scholen volgens de helft van de managers inzichten op. Als voorbeelden werden genoemd dat intuïtie werd bevestigd; leraren meer bewust onbekwaam werden; arbeidstoeleiding een andere gerichtheid kreeg en binnen de stichting anders naar de manier van werken wordt gekeken.

Bijna alle managers wezen op discussies die ontstonden naar aanleiding van de uitvoering van het onderzoek op de scholen, bijvoorbeeld ontstaan vanuit de weerstand tegen veranderen of juist de leraren die toch meer willen. Thema's waarover werd gediscussieerd waren: de relatie HGW en OGW, 'dat kunnen onze leerlingen niet' en de angst te hoge doelen te stellen waar niet aan wordt voldaan; over filmpjes met loopbaangesprekken; over hiaten in de rekenmethode. Tijdens het onderzoeksproces is er sprake van uitproberen, finetunen en implementeren van een nieuwe manier van werken en wordt onderzocht wat deze nieuwe manier van werken betekent in organisatie en leiding; ook dit gaf stof tot discussie.

- *Al werkende weg werd er veel over gepraat. (...)*

In het denken van leraren was volgens de helft van de managers door het onderzoeksproces een verandering te zien: zo beseften leraren zich dat je met het groepsplan nooit alles afdekt, heeft rekenen zowel oefening als gevarieerde aanbiedingsvormen nodig en zijn er andere manieren van het voorbereiden van leerlingen op arbeid.

- *Ze werden zich veel meer bewust van waar ze mee bezig waren. (...)*

Tot slot zagen alle managers ook een verandering in gedrag van leraren door het onderzoeksproces: de teams zijn intensief aan de slag geweest met een positief verloop; er kwam een andere manier van vergaderen; les op locatie werd verzorgd; de 1 zorgroute is een fundament waarvan elk van de stappen kwalitatief steeds beter wordt uitgevoerd; er wordt planmatiger gewerkt: niet alleen in het hoofd maar ook op papier; er is tijd geïnvesteerd in structurele klassenobservaties en groepsbesprekingen en geprofessionaliseerd.

- *Hier gaan we mee verder. (...)*

- *Ik weet zeker dat dit beweging heeft opgeleverd. (Groenhorst College, Almere)*

5.3.2 Impact onderzoeksresultaten op de schoolontwikkeling

De resultaten van het SLOA-onderzoek hebben volgens de managers op verschillende manieren invloed gehad op de schoolontwikkeling. Zo gaven bijna alle managers aan dat het onderzoek leidt tot inzichten waar ze wat mee konden, bijvoorbeeld omdat er een spiegel werd voorgehouden wat tot bewustwording, aanpassing en nieuwe initiatieven leidde óf omdat het denken werd bevestigd.

Daarnaast leidde onderzoek volgens de helft van de managers tot aanbevelingen waar de school wat mee kon, bijvoorbeeld als het ging om het inzetten van sociale media of good practices.

In bijna alle SLOA-onderzoeken werden volgens de managers instrumenten ontwikkeld en ingezet waar de scholen volgens de managers wat aan hebben. Genoemd werden onder andere de modellen HGW en onderwijszorgroutes, de cyclus van De Baan Die Bij Me Past, POP-gesprekken met leerlingen en leraren, memoriekaart, kijkwijzers en checklists.

De helft van de managers gaf aan dat onderzoek geleid heeft tot een uitgebreider begrippenkader bij leraren, bijvoorbeeld rond het handelingsgericht werken (groepsoverzichten, groepshandelingsplannen et cetera), sociale media, IGI-model, rekenthema's.

Voor alle managers leidde onderzoek tot andere aanpak en organisatie, hierbij ging het bijvoorbeeld om het op zoek gaan naar leerwerkplekken binnen school, de inzet van sociale media of onderwijsassistenten, andere overlegvormen of de samenwerking met het voortgezet onderwijs en de gemeente.

Veel minder gaven de managers aan dat onderzoek leidt tot een andere manier van onderwijs geven: drie managers gaven aan dat meer concreet materiaal werd ingezet, dat leren op locatie is georganiseerd en dat een methode nu meer als bronnenboek in plaats van leidraad wordt gebruikt.

Onderzoek leidt tot ander gedrag van leraren. Een manager gaf aan: 'leraren worden gewoon betere leraren'. Dat uit zich in het stellen van hoge doelen, cyclisch werken, meer gericht zijn op behoeften van de leerling, niet meer intuïtief handelen maar zaken op papier zetten, afspraken

maken en checken, kritischer en anders kijken, andere materialen inzetten en initiatieven nemen. De helft van deze managers gaf aan 'we zijn er nog niet', de versterking van de professionaliteit van de leraar neemt meerdere jaren in beslag. Daarnaast gaf de helft van de managers aan een gedragsverandering bij zichzelf waar te nemen. Het ging hier om het anders kijken naar onderwijs en de eigen rol, expliciet meer ruimte gegeven aan leraren, het verschuiven van verantwoordelijkheden en samenwerken met andere scholen.

Op de vraag of onderzoek geleid heeft tot beleidskeuzes, antwoordde de helft van de managers dat dit inderdaad het geval is, bijvoorbeeld als het gaat om het aanpassen van lestijd, het aanstellen van een stagecoördinator of het kijken bij bedrijven. De andere helft van de managers gaf aan dat het beleid voortbouwt op de in het project ingezette weg en het borgen en verankeren van dat beleid.'

- *Wel een aantal piketpaaltjes uitgezet en met collega's tot besluitvorming gekomen. (...)*
- *Dit was ook een mooie kapstok om dat zeg maar te versnellen. (...)*

Over de eigen rol als manager in relatie tot het onderzoek en de schoolontwikkeling noemden de managers vooral het vaststellen van doelen, het traject instappen met een positieve verwachting van te behalen resultaten; geloof, betrokkenheid; faciliterend werken; vasthoudendheid. Maar ze deden dit niet alleen: 'je doet het als team', dus het stimuleren van draagvlak en gesprekken onderling werd in dit licht ook van belang geacht.

- *Dat wat ik vond dat er moest gebeuren een zwaai gegeven. (...)*

5.3.3 Verspreiding onderzoeksresultaten binnen de school

De helft van de managers was van mening dat alle leraren (en IB) betrokken zijn gedurende het onderzoeksproject. Als het gaat om het verstrekken van de informatie die uit het onderzoek komt, vooral in de vorm van een rapport, dan blijft dit bij de betrokken werk- of stuurgroep, het managementteam en de beleidsmensen. Op de helft van de scholen wordt de informatie uit het rapport gehaald en vertaald: niet iedereen hoeft het hele rapport te kennen omdat het onleesbaar is of 'dan krijgen we discussies over het onderzoek'.

Managers noemden als manieren waarop de informatie wordt 'vertaald' bijvoorbeeld op een conferentie de do's en don'ts vertalen; een presentatie geven door het team of sleuteldocenten; in een schoolportret van het SBO-werkverband; inbrengen in een scholing of bespreken in een directeurenberaad.

Het onderwerp van het onderzoek leeft volgens bijna alle managers nog steeds binnen de betrokken scholen. Op één school na heeft het onderwerp of de werkwijze van het onderzoek volgens de managers bij andere leraren, in andere leerjaren, bouwen of scholen binnen de stichting een vervolg gekregen.

- *Ja het hele VSO-team werkt nu zo. (Bernardusschool, Den Haag)*
- *We zaten ook in een fase van de school waarin we geconfronteerd werden met grote hectiek, en dat was precies in die periode van rapportage, dus we hebben daar heel erg weinig gebruik van gemaakt, anders dan wat onze eigen bevindingen waren vanuit de werkgroep. Ik moet heel eerlijk zeggen dat dat minimaal is geweest. (Van Maerlant College, 's-Hertogenbosch)*

5.3.4 Toekomst: condities en belang van onderzoek

Conditie die binnen de SLOA-projecten een bevorderende rol speelden bij het kunnen gebruiken van de opbrengsten waren volgens de geïnterviewde managers de volgende:

- kenmerken van de mensen: gemotiveerd, enthousiast, betrokken, trots, durf; eigen behoefte en vragen stellen; open blik om veranderingen aan te gaan, lerende houding, willen professionaliseren; kritisch naar jezelf kijken, bewustwording; noodzaak zien; in beweging te krijgen; mindset; kunnen organiseren; afspraken nakomen;
- kenmerken van het implementatieproces: nut en noodzaak erkennen; ambitie bepalen en eigenaarschap op alle niveaus; planmatig werken met speerpunten, doelen en reflectie op knelpunten (cyclisch, PDCA, opbrengstgericht werken); faciliteren in tijd, geld, professionalisering, overlegmogelijkheden en gebouw; stapsgewijs of in zijn geheel; gedifferentieerd tempo; betrokkenheid in team, delen van informatie; opleiden;
- kenmerken van leiderschap: weten waar je naartoe wilt en petten dezelfde kant op laten staan (kader); prikkelen; niet vrijblijvend; investeren; ruimte bieden te experimenteren; (willen) weten wat op uitvoeringsniveau speelt; gedeelde verantwoordelijkheden; korte lijnen; verbindende factor zijn; niet laten verwateren door monitoring, handhaving en verankering in bijvoorbeeld jaarrooster (borging);
- kenmerken van de organisatie: lerende organisatie waarin kennis en expertise (van binnen en van buiten) naar elkaar wordt ingezet en van fouten mag worden geleerd; ondersteunende structuren, overleggen en cultuur; verankeren in werkprocessen; open zijn naar elkaar; pedagogische sfeer, stabiliteit;

- *Geef ons modellen en dan gaan wij het uitvoeren: zo werkt het niet. (...)*
- *Sleuteldocenten hebben op de werkvloer rondgelopen en een belangrijke rol gespeeld. (...)*
- *Het is wel heel grappig dat het allemaal precies bij elkaar past. (...)*

Enkele managers noemden ook knelpunten bij het gebruik van de resultaten: duidelijkheid in te behalen resultaat en rollen binnen het project; het gebruik is afhankelijk van de (veranderbaarheid en beschikbaarheid van de) man of vrouw die betrokken is; het moeten overtuigen van de meerwaarde, weerstand, gemopper; behoefte zelf het wiel uit te vinden; 'waan van de dag', continuïteit en reorganisatie; ondersteuning op het gebied van tijd, financiën, inzet van expertise en systemen (LVS); samenwerking met andere partijen (als vervolgonderwijs, leermeesters en bedrijven); verwateren.

Weinig managers zagen mogelijkheden voor de school om de opbrengst van onderzoek te vergroten. Als mogelijkheden werden genoemd: door meer groepen te betrekken bij het onderzoek, de resultaten van het project te vertalen en terug te koppelen naar een bredere groep binnen de school. De externe onderzoeker kan volgens de managers de opbrengst van de SLOA-projecten vergroten door een benchmark en uitwisseling tussen scholen die met dezelfde problematiek bezig zijn te faciliteren; externe expertise in te brengen; naast vragenlijsten ook klassenconsultatie inzetten in onderzoek en de resultaten te verspreiden naar andere scholen opdat die niet zelf het wiel hoeven uit te vinden.

Onderzoek is volgens alle managers van belang voor professionalisering en schoolontwikkeling, zeker als het gaat om de lerende en onderzoekende basishouding van leraren en om leraren die middels een master specialist worden op een bepaald terrein: de schoolontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling worden dan aan elkaar verbonden.

- *Iedereen moet daar open in zijn en dan word je er rijker van. (...)*
- *Mensen hebben onderzoeksgegevens ook wel nodig om argumenten te bekrachtigen of te ontkrachten en dan daarin de juiste keuzes te kunnen maken. Als ze het allemaal doen op basis van het gevoel dat ze erbij hebben, ja dan kun je de plank wel eens misslaan. (...)*

Bijna alle managers zien onderzoek als taak van leraren, want als leraren meer op zoek gaan naar oorzaken en effecten, zich minder baseren op aannames maar meer op feiten, observaties en data en deze kunnen analyseren: dan kan dat je organisatie professioneler maken. Het gaat vooral om een onderzoekende houding als basishouding. Niet alle managers ervaren hierin een verbetering in de loop van het project. Facilitering met een vraaggerichte houding vanuit het management; mogelijkheden voor professionalisering en om te experimenteren en samen op te trekken met onderzoekers én tijd zijn daar wel een voorwaarde voor.

6 RESULTATEN SLOA-R&D: LERAREN

6.1 Belang van het onderzoeksthema

Voor de helft van de leraren, betrokken in de SLOA-R&D-projecten, lag de aanleiding voor deelname aan het SLOA-onderzoek in de aansluiting van het onderzoek op de zoektocht die de school zelf maakte. Op twee scholen was het inspectiebezoek de aanleiding en op drie scholen maakten teams zich zorgen over het optimaliseren van prestaties van leerlingen en het bieden van zorg aan vele zorgkinderen: hoe doen als team en waar zit hefboom?

- *Eigenlijk hadden we een kapstok nodig en deze kapstok kwam uit de lucht vallen voor ons. En daar hebben wij meteen aan aangehaakt.* (Bernardusschool, Den Haag)

De leraren die betrokken werden in de projecten waren allen zelf betrokken bij het onderzoeksthema. Meestal was er een vaardigheid die de leraar wilde verbeteren: zorgkinderen optimaal les geven, communiceren met ouders, optimaliseren van werken met 1 zorgroute (met anders kijken, je plan op papier zetten en groepsbesprekingen), het wel of niet sturen tijdens loopbaangesprekken.

Ook werden leraren gedreven door het letterlijk zien wat er gebeurde in de klas, de eigen interesse, het sterker neer willen zetten van de eigen rol, een eigen studie, het schoolbelang ('voorkomen van bedrijfsblindheid') of het inbrengen van specifieke kennis.

- *Ik ben betrokken geweest bij de eerste uitleg van het opbrengstgericht handelen dat we die kant uitgingen via de teamvergaderingen en daarna eigenlijk betrokken geweest bij de bijeenkomsten die Wilma met ons als school gedaan heeft.* (OBS de Bundeling, Bunde)

Leraren noemden verschillende punten die het belang van de school bij het onderzoeksthema duiden: de wettelijke verplichting; het vele papierwerk dat gepaard gaat met het in beeld krijgen en houden van leerlingen; het optimaal werken met de 1-zorgroute; het belang van de directie, leerlingen en ouders om het zelfstandig werken te verbeteren; de leerling die eigenaar is van het eigen leerproces; de externe blik op je instrumenten en werkwijzen; met alle scholen binnen de stichting op dezelfde lijn te zitten.

- *Van een papieren tijger meer een welpje maken zodat de administratie minder werd en dat het toch effectiever werd.* (Van Maerlant College, 's-Hertogenbosch)

Vijf scholen hebben volgens de leraren niet eerst een probleemanalyse gemaakt om tot onderzoeksvragen te komen, soms ging dat buiten hen om. Wel waren de praktische problemen in beeld: leraren noemden bijvoorbeeld het gebrek aan afstemming tussen instrumenten, 'dingen die we lastig vinden'. Een enkele school heeft gebrainstormd of een toets of interviews afgenomen om een beeld te krijgen van de problematiek en wat men zelf belangrijk vindt.

Op bijna alle scholen is er volgens de leraren vooraf een gesprek over de verspreiding van de resultaten geweest, hoewel dit in meeste gevallen binnen het MT of 'hogere echelons' gebeurde en ze daar niet altijd genoeg van afweten. In het projectplan werd daar over geschreven, met name als het gaat om naar andere scholen te rapporteren.

6.2 Uitvoering van het onderzoek

Bij het uitvoeren van de SLOA-onderzoeken wordt een ontwikkelingsgerichte aanpak gevolgd, waarbij samen met de scholen aanpakken en instrumenten worden ontworpen en uitgetoetst. Wanneer het gaat om de taakverdeling tussen de school en de onderzoekers, gaven de leraren aan dat er door de mensen binnen de scholen veel zelf is gedaan.

Daarbij was op de helft van de scholen een kleine groep betrokken binnen de school en op een drietal scholen iedereen. Binnen de school werd de visie ontwikkeld, kritisch nagedacht, eigen keuzes gemaakt, voorzetten die ontwikkeld waren vertaald, uitgetoetst en gereflecteerd. De school was steeds eigenaar van het eigen ontwikkelproces.

De onderzoeker had vooral de volgende taken: enthousiasmeren, structureren, observeren, informatie geven, kritische en prikkelende vragen stellen, lijn vasthouden, monitoren en evalueren.

Enkele leraren noemen het feit dat de onderzoeker geen mening gaf over hoe iets in de praktijk moet: dat werd als positief ervaren. Het beeld dat uit de meeste interviews komt is dat de onderzoeker de volle aandacht had bij vraag en bij de ontwikkeling en het proces van school, sturing gaf aan het proces en aanvulde op de behoefte van school; professionaliseerde, modelletjes en feedback gaf; vragen en een deadline stelde en af en toe een pas op de plaats liet maken.

- *Er komt een vraag en daar geven we antwoord op, daar wordt op doorgevraagd en tijdens het gesprek werden wij op een positieve manier gedwongen om op ons eigen proces te reflecteren. (MET Praktijkonderwijs, Waalwijk)*

Bijna de helft van de leraren heeft geen knelpunten bij de uitvoering van het onderzoek ervaren. Wanneer er wel knelpunten waren, lagen die in de tijd (door drie leraren genoemd; de frictie in de planning van het onderzoek en de realiteit van de school (door twee leraren genoemd); dat het moeilijk was om de onderwijsbehoeften of leerpunten van de leerling concreet te maken; gebrek aan (het aanboren van) kennis en vaardigheden; de houding van 'het is niet mijn probleem' in plaats van we gaan er voor met zijn allen; de wisseling in leiding (niet mee kunnen denken of ontwikkelen of sturen) of de indeling van de ruimte van het schoolgebouw.

- *Weinig, we zijn allemaal wel hele betrokken mensen en ook enthousiastelingen, maar dat is natuurlijk bij de samenstelling al de basis geweest. (KBS De Zandberg, Breda)*

6.3 Impact van het onderzoek

Meer in het algemeen gaven enkele leraren aan dat ze de nieuwe manier van werken prettig vonden, dat de kwaliteit in de organisatie groeide. Maar nog niet altijd zijn de mensen voldoende op de hoogte of zijn de resultaten van het onderzoek 'tussendoor in de koffiekamer' besproken.

Als het gaat om gesprekken of discussies op de school die tijdens de verschillende fasen van het onderzoek plaats hebben gevonden, werden deze ingegeven door enerzijds het enthousiasme van de betrokkenen en anderzijds vanuit de weerstand tegen de ingezette verandering. Deze gesprekken en discussies vonden schoolbreed, in een didactische commissie, in teamoverleg, tijdens 'bouwdoorbrekende werkvergaderingen', in de docentenkamer, collegiaal in kleine groepjes of samen met IB'er plaats. Voor de betrokkenen waren het vooral gesprekken om van elkaar te leren, oplossingen voor praktische belemmeringen te delen en boden ze inspiratie om verder te gaan.

- *Dat was een tijdstip waarop er gewoon ook veel opener en openhartiger naar elkaar toe gesproken werd over de worsteling die men toch ervaart in zijn dagelijkse werken, met de grote diversiteit van leerlingen. (Philips van Horne SG, Weert)*
- *In alle fasen is er steeds een gesprek: waar lopen we tegen aan, wat moet anders, hoe gaan we verder. (Petrus Dondersschool, Gemert)*

Meer dan de helft van de leraren zag dat het onderzoek tot meer bruikbare kennis over het onderzoeksthema leidde. Het ging daarbij bijvoorbeeld over kennis wat betreft de aanschaf van een nieuwe rekenmethode; de wettelijke zaken rond arbeidstoeleiding; gespreksvoering; het cyclisch en handelingsgericht werken. Soms werd deze kennis door de onderzoeker ingebracht, maar ook werd gestimuleerd zelf op zoek te gaan, studieboeken er bij te pakken en kennis die in de school is te delen.

- *Ik heb nu de kennis om dat ook zeg maar in een groep te brengen. Dus het is wel een start geweest van iets waarmee we aan de slag kunnen. (Groenhorst College, Almere)*

Het merendeel van de leraren gaf aan dat ze ander gedrag laat zien door hun betrokkenheid bij de uitvoering van onderzoek, hetgeen nieuwe ervaringen en kennis met zich meebracht. Genoemd werden bijvoorbeeld dat doordat mentoren verplicht werken met de memorycard de gesprekken met ouders anders zijn; dat door te werken met groepsplannen, effectieve instructie en concrete (POP-)gesprekken met leerlingen er door de dag heen concreter zicht is op kinderen én dat wordt gewerkt met een contract met leerlingen opdat deze weten wat er van hen wordt verwacht in het loopbaangesprek.

- *Als je stil blijft staan, ga je achteruit. (Mariaschool, Erp)*
- *Ik kijk specifiek en meer bewust naar de kinderen én naar de leerstof. (...)*

Als het gaat om een andere manier van denken door de uitvoering van het onderzoek op de school kwam meer dan de helft van de leraren met voorbeelden, zoals: nog nieuwsgieriger naar wat arbeidstoeleiding betekent voor onze leerlingen; bewuster bezig met praktische zaken tijdens rekenonderwijs ('leuk en leerzaam') en van het eigen handelen; meer focus leggen op wat een leerling kan en niet kan; meer vanuit de leerling denken en ze meer betrekken in het hele onderwijsleerproces.

- *Het is wel veel meer dat je gaat nadenken; oké, maar dit kind wil graag dat en dat leren, dan moeten we daarvoor gaan. Vervolgens koppel je het door in je gedrag in de klas. (SBO Michaëlschool, Amersfoort)*
- *Natuurlijk belangrijk dat de leerlingen daarvoor een heel belangrijk deel in participeren en ik vind dat we daar ook wel een stap in gemaakt hebben. (Van Maerlant College, 's-Hertogenbosch)*
- *Olievlek is zich aan het verspreiden. (KBS De Zandberg, Breda)*

Volgens de helft van de leraren heeft de uitvoering van het onderzoek ook tot een andere manier van samenwerken met collega's geleid. In het geval van de zorgroutes werden afspraken gemaakt over het op eenzelfde manier werken met groepsplannen. Ook leidde het onderzoek tot meer contact en meer samenwerken; het opener en transparanter met elkaar communiceren en het elkaar ondersteunen. Toch leidde die samenwerking niet altijd direct tot successen, bijvoorbeeld het inbedden van de memoriekaart in alle bouwen of vormgeven van collegiale consultatie komt nog moeilijk tot stand. En twee leraren antwoordden ontkennend: de samenwerking was al open en er werden al kritische vragen aan elkaar gesteld.

- *Het dwingt je namelijk ook op de een of andere manier om uit te voeren wat je bedacht hebt. (OBS de Bundeling, Bunde)*
- *Hoe meer je mensen op één lijn hebt, hoe beter het is voor de kinderen. (Mariaschool, Erp)*

Volgens bijna alle leraren zijn er producten of instrumenten ontwikkeld waar de school iets aan heeft. Dit zijn producten of instrumenten die de leraren ondersteunen in het werk in de klas, bijvoorbeeld een stappenplan, een checklist voor de organisatie in de klas, een format voor het OPP, kijkwijzers voor groepsoverzicht, een lessenplan of een talentontwikkelingsroute. In andere onderzoeken is een product of instrument ontwikkeld waar de leraar in het gesprek met de leerling beter de leerpunten van de leerling kan vastleggen en volgen. Of er is een stappenplan ontwikkeld met tussenstappen en evaluatiemomenten, zoals bij De Baan Die Bij Me Past. Niet altijd is het product of instrument al uitontwikkeld.

De inzet van het onderzoek is veelal om tot een andere aanpak van het onderwijs te komen. Dit is volgens de helft van de leraren daadwerkelijk gerealiseerd. Als voorbeelden werden genoemd: de gesprekken rond de stage werden in het kringgesprek opgenomen; er werd met directe en verlengde instructie aan de instructietafel gewerkt; meer visueel rekenonderwijs wordt gegeven of verschillende methodieken worden ingezet. Soms werden van leerlingen andere dingen verwacht en werden leerlingen meer bij het onderwijs betrokken. Bij het inzetten van de memoriekaart en de gesprekken voor de loopbaanoriëntatie zeiden de leraren wel kennis te hebben opgedaan, maar nog niet anders te handelen.

Volgens een derde van de leraren leidde de uitvoering van het onderzoek tot een andere aanpak bij collega's. Zo heeft arbeidstoeleiding een plek bij de hele groep leraren 'ondanks de administratieve last en dankzij dat leerlingen het heel leuk vinden'. Ook werden POP-gesprekken in de bovenbouw gekoppeld aan de memoriekaart van de onderbouw en wordt steeds meer gewerkt met (en op papier gezet) de 1-zorgroute en is een uur rekenen in het voortgezet onderwijs ingevoerd waarin de leerlingen automatiseren. Maar ook gaf een derde van de leraren aan dat nog niet bij alle collega's verandering in het daadwerkelijke gedrag zichtbaar is, hoewel dat ook niet altijd kan worden vastgesteld omdat je collega's niet aan het werk ziet met leerlingen. De andere aanpak wordt soms expliciet aangestuurd door de directeur en IB'er en ze controleren dat ook, bijvoorbeeld of er echt wordt gewerkt met groepsplannen.

- *Steeds stappen verder met elkaar (als een spiraal): het blijft steeds in beweging.*
(Alfonsus, Enschede)

In het gebruik van de kennis, producten en instrumenten werden door meer dan de helft van de leraren met name twee knelpunten genoemd: de facilitering in tijd en het feit dat (oudere) leraren vaak moeite hebben om veranderingen in te stappen. De context van of in de school werkte soms eveneens belemmerend: een reorganisatie van het voortgezet onderwijs in de gemeente, wisseling (team)leiders in de school of het ontbreken van een krachtige leidinggevende waren soms een knelpunt. Ook werden knelpunten genoemd die specifiek waren voor het onderzoek: er konden geen leermeesters worden gevonden; de gesprekstechniek om met leerlingen te praten ontbrak; het concretiseren van leerpunten door de leerling was moeilijk; een format, lesmateriaal, ruimte in het gebouw ontbrak óf het twee keer per jaar met handelingsplannen werken is te veel. Als het gaat om blijvend leren van het onderzoek, werd door een kwart van de leraren aangegeven dat monitoring nodig is om verwatering te voorkomen.

- *Van waarom moeten we dat en wat moeten we er nou mee.* (Philips van Horne SG, Weert)

6.4 Toekomst: condities en belang van onderzoek

Alle leraren willen in de toekomst weer betrokken worden bij onderzoek. Ze staan open voor nieuwe ideeën; waarderen het wanneer een onafhankelijke buitenstaander met een open blik naar de organisatie kijkt, kunnen leren van begeleiders en willen uitproberen en evalueren.

Als condities daarbij werd facilitering in tijd door een kwart van de leraren genoemd. Verder is vooral het aansluiten bij de eigen ontwikkeling, eigen populatie, eigen leraren en de ruimte om op de eigen situatie toe te spitsen van belang. Ook de beschikbare menskracht, de lerende houding en de begeleiding was volgens enkele leraren een belangrijke conditie.

Tot slot willen leraren uitwisselen met andere scholen die dezelfde ontwikkeling doormaken, het proces van onderop laten groeien, duidelijkheid over rollen en moet het behapbaar blijven ('genoeg op ons bordje de komende jaren').

- *Conditie is dat dit niet te veel tijd kost en er niet te veel dingen naast elkaar lopen.*
(Petrus Dondersschool, Gemert)

Bijna alle leraren noemden wel iets wat de volgende keer anders zou kunnen: eerder betrokken zijn (in tijd en van de verschillende gremia); duidelijke keuze; strakke structuur; korte doorlooptijd én tijd om te groeien; liever een gesprek dan een vragenlijst omdat dat leereffect heeft binnen het team; evaluatie van de ingezette ontwikkeling in een brede groep; met andere scholen vervolgbijeenkomsten bijwonen. In een enkel geval wil de leraar als persoon dingen de volgende keer anders doen: meer op mijn strepen staan, me meer laten zien.

- *Begeleiding is goed gedaan en dat is de manier om dingen te ontwikkelen. Niet door heel sturend te zijn, maar door na te laten denken over dingen en dus daarin vond ik dat onderzoek heel prettig.* (Van Maerlant College, 's-Hertogenbosch)

7 RESULTATEN SLOA-VRIJVAL PO: MANAGERS

7.1 Belang van het onderzoeksthema

Het initiatief tot de aanvraag voor het project kwam in de meeste gevallen van de schoolleider. Deze werd attent gemaakt op de mogelijkheid door de opleiding of de schooladviesdienst. De scholen baseerden hun keuze voor het thema op een vernieuwing die was ingezet of op het verbeteren van de opbrengsten. Hoewel er niet altijd expliciet sprake was van een onderzoeksproject, ervoeren alle schoolleiders een groot belang van het project voor de school. Drie van de zes respondenten waren op school bezig met een vernieuwing, waarin zij verbetering of verdieping wilden aanbrengen.

De techniek beheersten we al van het effectieve instructiemodel, maar op een bepaald moment gingen we eens wat dieper kijken en toen kwamen we bij onszelf terecht: hoe reflecteer je nou zelf? Want je doet het allemaal wel, maar doe je het ook goed? (CBS De Rank, Onstwedde)

Twee respondenten signaleerden een behoefte aan betere opbrengsten bij meerdere scholen van een bestuur. Bij een van die scholen was meer inzicht ontstaan in opbrengsten door handelingsgericht werken en kwamen de schoolleiders er toevallig over aan de praat; bij de andere school viel het op door de monitorgesprekken met het bestuur. Eén respondent deed onderzoek naar verbetering in het kader van haar opleiding tot schoolleider. Het onderwerp van onderzoek had betrekking op analyses van de opbrengsten. Deze drie scholen die met hun thema aansloten bij de opbrengsten hadden de jaren ervoor in toenemende mate naar de opbrengsten gekeken door meer opbrengstgericht werken. Acties op het gekozen vakgebied hadden nog niet plaatsgevonden. De drie vernieuwingen verschilden in de mate waarin ze waren doorgevoerd. Eén van de drie vernieuwingen betrof een vervolgstap naar aanleiding van opbrengstgericht werken, dat de school al in grote mate had doorgevoerd. De vervolgstap gericht op het reflecteren op de resultaten kreeg expliciete aandacht in het project. De tweede vernieuwing was ook al gestart voor het begin van het project, maar was nog minder verder dan de eerste. De derde vernieuwing is van start gegaan gelijk met het project.

De verwachtingen die de respondenten hadden met betrekking tot de resultaten van het onderzoek waren tamelijk ambitieus (betere leerresultaten, de oorzaak vinden van tegenvallende resultaten, de ontwikkeling die ingezet is versnellen, leren kijken naar jezelf). Daarnaast hebben drie respondenten een verwachting aangegeven die te maken heeft met afstemmen en samenwerken. In twee gevallen is de verwachting dat er meer samenwerking en afstemming ontstaat tussen verschillende scholen/organisaties die meedoen aan het project. In één geval is de verwachting dat het onderzoeksthema een schoolbrede aangelegenheid wordt, dat iedereen zich eigenaar zal voelen. Het onderzoek is daar dan ook ingericht als een teamtraject.

Dat het een schoolbrede aangelegenheid werd. Want je hebt altijd wel wat groepen ertussen zitten bij wie het dan wel goed gaat en die wel op dat gemiddelde zitten, maar dat het wel iets van de hele school zou zijn. (De Trimaran, Den Helder)

7.2 Uitvoering van het onderzoek

Geen van de respondenten geeft aan dat er voor de aanvraag een nadere probleemanalyse heeft plaatsgevonden. Wel heeft er tijdens het project een verdere verkenning plaatsgevonden van het probleem of verbeterpunt dat geconstateerd was. Hierbij werd meestal aangesloten bij vragen die de vernieuwing bij leraren opriepen.

Nou, gewoon door eerst te kijken hoe kunnen we het vorm gaan geven en daarna door aan het werk te gaan, kwamen we met allerlei vragen. (OBS Martin Luther King, Apeldoorn)

In het algemeen was er weinig externe begeleiding bij de uitvoering van het onderzoek, wel was in een paar gevallen sprake van inhoudelijke expertise of hulp bij de planvorming. Bij twee scholen was de onderzoeker van buitenaf al betrokken bij de school en het thema, de ingezette lijn, werd voortgezet. Bij één school was de schoolleider bezig met een leergang die op afstand werd begeleid.

De zes respondenten noemen weinig knelpunten in de taakverdeling en samenwerking met externe onderzoekers.

Twee respondenten hebben inhoudelijke expertise gemist. Eén van hen geeft aan iemand nodig te hebben om mee te sparren die echt up-to-date is qua kennis over het onderwerp. Als suggestie geeft hij dat in dit geval de PO-Raad een inhoudelijke specialist als achterwacht zou kunnen organiseren en deze introduceren bij de start. Een andere respondent had verwacht dat de begeleiders de inhoud konden aanleveren, hetgeen niet het geval bleek. Dit zorgde voor een trage start waardoor het traject bijna was gestaakt. Op de lange termijn is dit echter van grote waarde geweest omdat het inhoudelijk nog meer van henzelf geworden is. Aanvullend hierop geeft een iemand aan dat het belangrijk is dat er concrete informatie gegeven wordt naar de eigen praktijk, anders haken mensen af.

Als succesfactoren worden punten genoemd die de communicatie betreffen, zoals houden aan afspraken en al in de planfase afspraken maken over de communicatie in de verantwoording van gelden.

Ook een onderzoeksmatige bijdrage wordt gewaardeerd, zoals doorvragen en literatuur aandragen. Daarnaast zijn enthousiasme en een klik van belang en ook in de begeleiding is eigenaarschap van belang.

Soms heb je gewoon een begeleider dat je zegt, er is een klik, en dat had ik, die mevrouw zette een spiegel voor, zo van: waar zijn we nou mee bezig en waar doe je dat nou?(...) Ik zit daar met een lege map voor mij en ze zegt: zo vertel maar eens wat je gaat doen. Ik wou zeggen, dat wou ik nou van jou horen. Maar ik hoorde het niet van haar. (Stichting Kapriom, Terneuzen)

7.3 Impact van het onderzoek

7.3.1 Impact onderzoeksproces op de schoolontwikkeling

Discussie naar aanleiding van het onderzoeksproces vond met name plaats binnen de teamvergadering. De discussies gingen vooral over de inhoud, zoals hoe het spellingonderwijs eruit zou moeten zien. Bij twee scholen is het onderzoek duidelijk de start geweest van een cultuurverandering. Bij een van hen heeft het onderzoek vooral een bijdrage geleverd aan de gezamenlijke verantwoordelijkheid door het thema als gezamenlijk doel op te pakken in het onderzoek. Ook heeft het bijgedragen aan een open, veilige cultuur. Deze is echter ook door andere dingen ontstaan. Op een andere school heeft de cultuurverandering een relatie met het gekozen onderzoeksthema. Door criteria voor handelen op een A4-tje overzichtelijk aan te bieden zijn mensen meer gaan reflecteren, onderzoekend gaan kijken naar hun eigen functioneren. Er ontwikkelt zich aldus een lerende cultuur.

Dat mensen weleens zeggen: ik heb naar mezelf gekeken, aan de hand van een A4-tje met criteria, ik heb mezelf onderzocht en daar zou ik graag sterker in worden. En dat is op zich heel waardevol. Een gigantische kracht is dat. Soms zeiden mensen spontaan: mag ik mijn filmpje hebben, want ik laat het aan mijn collega zien en ik wil er ook eens met hem en anderen over praten. (CBS De Rank, Onstwedde)

Op enkele van de scholen wordt sinds de uitvoering van het onderzoek meer gekeken naar het 'hoe' en 'waarom'. Dit is gekomen door tijdens het onderzoek met het team steeds eerst te onderzoeken wat er precies achter zit in plaats van meteen met oplossingen te komen.

De leraren zijn nieuwsgieriger geworden naar wat innovatie of een andere aanpak betekent voor de school, voor het werken in de klas. Een andere school stelt vast dat 'de deuren meer openstaan'.

Bij een andere school en de samenwerkende organisatie wordt meer geleerd van elkaar, mede dankzij het feit dat de vernieuwing juist ook op deze samenwerking is gericht.

De onderzoekende houding wordt door een school genoemd als essentieel om de ontwikkeling van handelingsgericht werken verder in te kunnen zetten.

Veranderingen in gedrag zijn bij drie scholen niet zozeer door het onderzoeksproces, maar door het werken aan de vernieuwing teweeg gebracht. De verandering in gedrag heeft zich van de vernieuwing naar de rest van het onderwijs verspreid, zoals: een meer begeleidende rol als leraar, gebruik van cruciale leermomenten.

7.3.2 Impact onderzoeksresultaten op de schoolontwikkeling

Het onderzoek heeft op alle scholen kennis of inzichten opgeleverd, onder meer in de vorm van bevestiging door goede resultaten van de ingezette vernieuwing, het beter gaan zien waar de school goed in is en het ontwikkelen van reflectieve vaardigheden. Eén school stelt dat er door de vernieuwing betere resultaten zijn en kinderen beter in hun vel zitten; er is minder ruzie. Daarnaast heeft het onderzoek bij alle scholen instrumenten opgeleverd die nog steeds worden gebruikt. Bij verschillende scholen zijn dit kijkwijzers, maar ook groepsbesprekingen of de inrichting van bouwvergaderingen. De vernieuwing en het onderzoek versterken elkaar hierbij. In sommige gevallen heeft het onderzoek geleid tot een uitgebreider begrippenkader bij leraren, in andere gevallen waren de begrippen al wel bekend, maar is er beter kennis van genomen. Op één na heeft voor alle scholen de vergroting van kennis aanleiding gegeven tot een andere aanpak van het onderwijs.

Ze komen wat losser van de methode die er is, doordat ze veel meer de doorgaande lijnen zien, maar ook zien van hier moet ik accent op leggen. En zij kunnen ook niet alleen voor zichzelf duidelijker de doelen stellen, je moet elke keer ook heel duidelijk het doel van de les die je geeft op het bord zetten zodat kinderen ook eigenaar kunnen worden. Wat is nou het doel van deze les, wat leer ik nu eigenlijk? (SBO Mozaïek, Sittard)

Het loopt gewoon helemaal door, het is gewoon een onderdeel van ons, van onze werkwijze geworden. (OBS De Rank, Onstwedde)

Ook hebben de onderzoeksresultaten invloed gehad op een andere denkwijze. Een school stelt dat door het onderzoek of de vernieuwing formuleren gebruikt worden om het onderwijs te verbeteren in plaats van te beoordelen. Eén van de respondenten denkt dat er wel sprake is van bewustwording, maar dat het gedrag niet veel is veranderd.

In de scholen worden andere keuzes gemaakt tijdens het gehele proces van evaluatie en bijstelling. Soms is onduidelijk of dit door de vernieuwing of door het onderzoek wordt ingegeven of dat dit komt door het onderzoeksthema of een ander speerpunt wat gelijktijdig speelt op school. Een enkele keer heeft het onderzoek aanleiding gegeven tot nader onderzoek.

De eigen rol ten aanzien van het onderzoek in relatie tot de schoolontwikkeling wordt door de schoolleiders omschreven als die van kartrekker; agenderen, iedereen betrekken en zorgen voor reflectiemomenten.

7.3.3 *Verspreiding onderzoeksresultaten binnen de school*

De verspreiding van onderzoeksresultaten heeft met name plaatsgevonden in team-bijeenkomsten of vergaderingen. De resultaten zijn hier besproken en gedeeld. De informatie wordt door enkele scholen of samenwerkende scholen ook breder gedeeld dan de eigen organisatie of het is de bedoeling om dit binnenkort te realiseren.

Op alle scholen is het onderwijs aangepast, het hele team denkt erover mee, er vindt transfer plaats van de kennis naar andere gebieden. Hierbij zijn onderzoeksresultaten en vernieuwing opnieuw moeilijk te scheiden, dus is het lastig te bepalen waaraan deze ontwikkelingen toegeschreven kunnen worden.

7.3.4 *Toekomst: condities en belang van onderzoek*

De respondenten noemen verschillende condities voor het doen van onderzoek. Door alle zes respondenten worden draagvlak en eigenaarschap genoemd als belangrijke succesfactoren.

Nou ja kijk, het komt niet allemaal uit mijn koker, ik heb het niet achter mijn bureau bedacht 'jongens ik ben erachter, Eureka dit is het probleem' om het even zo te zeggen. Wij zijn daar met elkaar en door gesprekken achter gekomen, hier schort het waarschijnlijk aan. Dus dan is het iets wat gedragen wordt door het hele team en niet alleen uit mijn printertje is komen rollen. (De Trimaran, Den Helder)

Om draagvlak en eigenaarschap te bereiken noemen de respondenten verschillende activiteiten, benaderingen en cultuuraspecten. Vier respondenten geven aan dat het agenderen in teamvergaderingen een manier is om je team mee te nemen. Het moet voortdurend aan de orde zijn. Eén van hen benadrukt daarbij het belang van inhoudelijke teamvergaderingen. Voor de borging is het van belang om elk half jaar op het onderwerp terug te blijven komen, het op te nemen in de planning en inzichtelijk te maken dat verschillende ontwikkelingen met elkaar samenhangen.

Drie respondenten spreken van een vraaggestuurde benadering: je moet zelf als school eigenaar zijn, het moet jouw verhaal zijn, niet dat van een externe begeleider. Geen opgelegde cursus, maar een eigen vraag, een eigen traject.

Drie respondenten wijzen op aspecten van de cultuur die behulpzaam zijn voor het realiseren van draagvlak en eigenaarschap. Dit zijn een cultuur waarin je kijkt naar je onderwijs, een veilige cultuur zodat je van elkaar kunt leren, een cultuur dat je beter wilt worden.

Behulpzaam voor een veilige cultuur om van elkaar te kunnen leren kan zijn werken in een kleine groep en ervan overtuigd zijn dat je wat te bieden hebt. Om een cultuur te stimuleren dat je beter wilt worden, houdt een schoolleider aan het begin van het schooljaar een bijeenkomst rond de vragen 'waar staan we, wat hebben we al bereikt, hoe gaan we verder'.

Twee respondenten geven aan dat voor draagvlak de meerwaarde zien essentieel is; doordat mensen resultaat zien in hun praktijk is hun denken ook veranderd. Hierbij sluit aan dat het van belang is om je successen te vieren (bijvoorbeeld door het geven van een presentatie aan andere scholen). Ook het hand in hand laten gaan van onderzoeksresultaten en ontwikkeling wordt genoemd als van belang.

Wij hebben direct alle leraren begeleiding aangeboden op momenten, op die onderdelen waarvan we inzagen met elkaar dat moet verbeterd worden. Dus je hebt een nulmeting, wat moeten we veranderen, over een half jaar komen we terug en dan willen we een aantal dingen anders zien en op het eind kom ik nog een keer terug. (Aan de Bron, Weert)

Naast punten die refereren aan draagvlak en eigenaarschap zijn ook andere punten genoemd. De respondenten raden aan om snel verwachtingen af te stemmen met de externe begeleider zodat de zoektocht en frustraties aan het begin worden verkort, om het kennisniveau bij

leerkrachten bij aanvang op hetzelfde peil brengen, zodat mensen een gelijk startpunt hebben en om mee te nemen wat al bekend is uit literatuur of praktijk.

Eén respondent geeft aan dat het inrichten van een bovenschoolse groep over een thema voor inspiratie en motivatie heeft gezorgd.

Knelpunten bij gebruik resultaten

De respondenten noemen verschillende knelpunten voor het gebruik van de resultaten van onderzoek. Een van deze knelpunten is tijd en daarmee de verdeling van de werkzaamheden. Eén respondent stelt dat goed onderzoek doen te veel tijd kost voor een directeur. Een externe onderzoeker erbij betrekken heeft wel het voordeel van objectiviteit, maar deze mist bepaalde voorkennis over de school. Het heeft de voorkeur om de uitvoering meer te spreiden door een werkgroep van leerkrachten in te stellen. Zo noemt één respondent het hebben van een paar voortrekkers op school zinvol. Dit zijn een paar specialisten die literatuur hapklaar aanbieden en bezig zijn met wat er anders kan in het onderwijs. Basisscholen zijn nog niet zo gewend om onderzoek te doen en daar wat meer tijd in te steken. Bij meer tijd had één respondent meer ondersteuning willen bieden aan individuele leerkrachten, niet elke leerkracht kon het bijbenen of sommigen namen juist te veel hooi op de vork.

Respondenten merken op dat het lastig is causale verbanden te leggen: komt dit resultaat nou door onze ontwikkeling of door een andere populatie bijvoorbeeld. Tot slot werd genoemd dat de landelijke bijeenkomsten zinvoller zouden zijn als ze inhoudelijk beter aansloten bij de projecten.

Ten aanzien van de vraag hoe scholen de opbrengst van onderzoek zouden kunnen vergroten, hebben de respondenten verschillende aspecten genoemd, zoals tijd, goed de verwachtingen afstemmen met externe onderzoeker, een sparringpartner. Tevens wordt hier genoemd het verspreiden van de resultaten buiten de eigen organisatie.

Alle respondenten vinden onderzoek van belang voor professionalisering. Ook noemen ze het belang van een onderzoekende houding. Deze is volgens de managers vooral van belang voor handelingsgericht werken, voor het verbeteren van de eigen praktijk, het professioneel omgaan met elkaar, het kritisch nadenken over een nieuwe methode en het willen verbeteren.

De managers noemen verschillende manieren waarop onderzoek van belang kan zijn voor de schoolontwikkeling. Zo noemen zij ten eerste het leren van de bevindingen van het onderzoek. Tevens noemen zij het oefenen van reflecteren door het onderzoeksproces van belang voor de schoolontwikkeling. Tot slot kan onderzoek van belang zijn voor je schoolontwikkeling doordat je de uitvoering van het onderzoek zo inricht dat je aan de schoolontwikkeling werkt.

Dit bijvoorbeeld ten aanzien van gezamenlijkheid, veiligheid en doordat je iedereen eigenaarschap laat voelen van een nieuw ingeslagen weg.

Bij de vraag of onderzoek doen een taak is voor leraren wordt 'onderzoek' door de respondenten verschillend ingevuld. Sommigen verwijzen naar uitgebreid onderzoek dat een schoolbrede aangelegenheid is. Leerkrachten hoeven op die manier zelf geen onderzoek te doen; om dit goed te doen is in tijd niet haalbaar, maar ze kunnen er wel bij betrokken zijn en erover meedenken.

Anderen omschrijven 'onderzoek' als je eigen lesgeven evalueren. Dat vindt iedereen bij een leraar horen.

Hoe heb ik het gedaan? Gewoon je opbrengsten bekijken en dan kijken wat is mijn invloed op die opbrengsten geweest. (Stichting Kapriom, Terneuzen)

Je moet professioneel in je school staan. Altijd het beste willen. (OBS Martin Luther King, Apeldoorn)

8 RESULTATEN SLOA-VRIJVAL PO: LERAREN

8.1 Belang van het onderzoeksthema

De leerkrachten geven diverse aanleidingen aan voor het onderzoeksthema. Het thema was voor alle leerkrachten iets uit hun eigen praktijk waar zij ook verbetering in wensten. In sommige gevallen was de verbetering urgent, in sommige gevallen was het vooral een kans voor nog beter.

In één geval was het onderzoek in het kader van een opleiding: een onderzoek naar 'Professionele Leergemeenschap' en een verbeterplan maken. De leerkracht was gemotiveerd hiervoor omdat hij inzicht kreeg in het professionele gedrag van leerkrachten.

In alle andere gevallen sloot het thema direct aan bij een behoefte op school: verbetering van een reeds ingezette vernieuwing, meer inhoudelijke afstemming tussen verschillende organisaties, verbetering rekenonderwijs, kloof tussen directeuren en intern begeleiders in ingezette ontwikkeling, na stappen met lezen nu aan de slag met rekenen.

Slechts in een enkel geval is er een probleemanalyse geweest voor de start van het project. In sommige gevallen is er van tevoren over verspreiding van de resultaten gesproken of over het uitdragen van hetgeen wat ontwikkeld werd. De onderzoeksresultaten zijn in de meeste gevallen direct verwerkt in de ontwikkeling, waarna een volgende stap genomen werd en zo verder.

Dan loop je tegen dingen aan en dan overleg je weer en dan pak je weer dingen op, dus al werkende kom je verder. (OBS Martin Luther King, Apeldoorn)

8.2 Uitvoering van het onderzoek

Bij de uitvoering van het onderzoek was over het algemeen weinig begeleiding. Bij twee scholen was de onderzoeker van buitenaf al betrokken bij de school en het thema. Bij de overige vier scholen is er nauwelijks externe begeleiding geweest voor onderzoek, soms wel voor de inhoud. Bij één school was de leerkracht bezig met een opleiding waar begeleiding plaats kon vinden. De leerkrachten hebben geen begeleiding gemist en niet veel knelpunten ervaren.

De zes respondenten geven verschillende succesfactoren aan bij de uitvoering van onderzoek. Veel succesfactoren hebben te maken met eigenaarschap of draagvlak. In dit kader vinden de respondenten het van groot belang om de analyse van de bevindingen samen te doen met de teamleden. Hierdoor ontstaat er gesprek wat kan leiden tot bewustwording.

En dan ontstaat er een mooi gesprek. Want dan herkent iedereen wel dingen en dan wordt ook gekeken naar hoe komt dat dan. Nou dan ligt dat aan van alles en op een gegeven moment door even door te vragen komen mensen er toch bij dat er ook iets in hun eigen handelen en karakter zit waardoor bepaalde dingen wel of niet gebeuren. Dat is mooi, als ik dat niveau kan bereiken. (De Trimaran, Den Helder)

In dit kader wordt ook genoemd dat het belangrijk is om bij de leerkrachten goed door te vragen als je tegen knelpunten aanloopt om achter het werkelijke probleem te komen.

De respondenten hebben nog meer manieren genoemd om het draagvlak en eigenaarschap te versterken. Op één school is het eigenaarschap vergroot door verschillende rondes te houden waarin mensen feedback konden geven. Daarnaast is het van groot belang voor eigenaarschap om niet alleen zelf, maar allemaal helder te hebben waar je heen wilt met de onderzoeksresultaten. Dit kun je bereiken door je uitgangspunten en visie steeds opnieuw te checken met elkaar en je onderzoek aan te laten sluiten bij je uitgangspunten en ambitie met onderwijs.

Eén respondent geeft aan dat ze een volgende keer meer betrokken wil zijn bij het voortraject om de achtergronden te kennen. Dit vergroot het eigenaarschap.

Op één school ontstond een knelpunt doordat de vragen in de vragenlijst verschillend geïnterpreteerd konden worden. Daarmee was het draagvlak in gevaar. Dit leverde wel gesprek op over de inhoud.

Uiteindelijk ga je dus wel over de inhoud praten. Op het moment dat je over die vragen praat kom je automatisch bij de inhoud, alleen het is dan jammer dat je op dat moment wel onderling discussies krijgt over hoe zinvol het onderzoek nog is. (Aan de Bron, Weert)

Naast draagvlak en eigenaarschap wordt ook de schoolcultuur genoemd als een factor in de uitvoering van onderzoek. Hierbij wordt gerefereerd aan het enthousiasme dat mensen hebben over onderzoek en in hoeverre sprake is van een onderzoekende houding.

Ten aanzien van de begeleiding zijn als succesfactoren genoemd dat een bestaande relatie met de externe onderzoekers helpt om je kwetsbaar op te stellen en dat het goed is om iemand anders naar je data te laten kijken, omdat die er weer andere dingen uit kan halen. Verder zijn tussentijdse terugkoppelingen van de resultaten prettig, evenals een continuïteit in de bemensing.

8.3 Impact van het onderzoek

Het onderzoek heeft geleid tot gesprekken en discussie in alle teams. In één geval was het gesprek vooral gaande in de bovenschoolse werkgroep en minder in het team. Het gesprek vond plaats in vergaderingen en verplaatste zich niet naar daarbuiten. Eveneens beperkte het gesprek zich tot het desbetreffende onderwerp. De onderzoeken hebben, naast gesprek en discussie, ook geleid tot meer kennis over het onderzoeksthema.

Sommige respondenten geven aan dat er ander gedrag is ontstaan door de uitvoering van het onderzoek. Een van hen geeft aan dat mede door de uitvoering van onderzoek er nu literatuur geraadpleegd wordt over nieuwe thema's; dit dient wel gefaciliteerd te worden. Tevens zijn collega's meer analytisch gaan kijken. Door de uitvoering van onderzoek heeft de respondent zelf geleerd hoe belangrijk het proces is om eigenaarschap of draagvlak te creëren. Verschillende respondenten merken op dat de impact door uitvoering van het onderzoek niet los te zien is van de impact van andere ontwikkelingen op school. Bij elkaar in de klas kijken is vanzelfsprekender geworden, maar dat is aan allerlei ontwikkelingen toe te schrijven die tegelijkertijd plaatsvonden op school. Dit is niet zo verwonderlijk, aangezien het onderzoeksthema en de uitvoering van het onderzoek goed paste bij de ontwikkeling van de scholen.

Naast gesprek, kennis en in sommige gevallen gedrag zijn er ook andere opbrengsten genoemd door de uitvoering van onderzoek. Een van deze opbrengsten voor het merendeel van de respondenten is samenwerking. Een van de projecten was expliciet gericht op afstemming en samenwerking tussen organisaties. Hier is door het project een andere manier van samenwerken ontstaan. Bij het project waar werd gewerkt met een bovenschoolse stuurgroep is anders samengewerkt tussen collega's van verschillende scholen. Omdat die scholen andere onderzoeksvragen hadden, was dat erg verrijkend. Daarnaast is er meer uniformiteit gekomen in de werkwijze bij deze scholen. Ook bij andere projecten die binnen dezelfde schoolorganisatie plaatsvonden is een andere manier van samenwerken met collega's ontstaan. Zo is er in bouwvergaderingen meer afgestemd over het rekenonderwijs en in een enkel geval zijn ervaringen bij de uitvoering van het onderzoek mede aanleiding geweest om teamtraining te richten op communicatie en proces.

Ook een opbrengst van het onderzoek zijn de verschillende instrumenten die ontwikkeld zijn. Soms in de vorm van een andere overlegstructuur of dagindeling, soms in de vorm van documenten zoals analyseformulieren die zijn aangepast op basis van kennis over cruciale leermomenten.

Maar bovenal hebben de onderzoeksresultaten op alle scholen geleid tot een andere aanpak van onderwijs. Deze andere aanpak betreft in de meeste gevallen het primaire proces: het vak wereldoriëntatie, het werken met kernconcepten, het inzetten op cruciale leermomenten, terug naar de basis van vaardigheden. In één geval is er sprake van een andere aanpak van professionaliseringsvragen; deze worden nu meer bestuursbreed opgepakt.

Knelpunten bij gebruik

Bij het gebruik van de onderzoeksresultaten is wederom eigenaarschap en draagvlak van belang. Zo zorgt het zelf betrokken zijn bij de uitvoering voor betere inbedding van de opbrengsten in je praktijk en is een terugkoppeling in het gehele team van belang.

Het wordt een stuk interessanter en de opbrengst is vaak een stuk groter als mensen er zelf mee aan de gang moeten, of gaan in ieder geval. (Stichting Kapriom, Terneuzen)

Verder is de meerwaarde voor de praktijk belangrijk: voor gebruik van de resultaten is van belang dat je duidelijk kunt maken naar het team dat het meerwaarde heeft voor je eigen praktijk.

Ook de cultuur speelt weer een rol: een cultuur waarbij je je samen verantwoordelijk voelt voor alle leerlingen helpt bij het implementeren van resultaten in de school. Het moet een teamgebeuren zijn. Tevens is een veilige cultuur van belang om resultaten van onderzoek te gebruiken, dat je ergens minder goed in mag zijn. En tevens dat de opbrengst gebruikt moet worden voor ontwikkeling en niet voor beoordeling van leerkrachten.

Tot slot geven de respondenten aan dat de schoolleider een grote rol speelt in het gebruik van resultaten in de school; hij is degene die met zijn vuist op tafel kan slaan. Ook kan hij het agenderen en in ontwikkelingsgesprekken terug laten komen.

Knelpunten bij het gebruik van resultaten zijn specifiek per project, zoals verandering in geldstromen en leerlingenstromen. Het knelpunt tijd wordt door meerdere respondenten genoemd.

Ja, met name de tijd, tijdgebrek. Ik bedoel, het is allemaal in gang gezet, maar het is nog lang niet af, dus we moeten daar gewoon mee verder. Maar er staan ook nog heel veel andere dingen op stapel. (SBO Mozaïek, Sittard)

8.4 Toekomst: condities en belang van onderzoek

De respondenten geven aan dat ze vaker bij onderzoek betrokken willen zijn mits het zinvol is. De respondenten bedoelen daarmee dat het onderzoek iets moet opleveren voor de eigen praktijk. Daarnaast geven verschillende respondenten aan dat de context belangrijk is, zoals dat het onderzoek in verband staat met andere ontwikkelingen en dat het van belang is de context te kennen van het onderzoek en daarom al tijdens de aanvraag betrokken te zijn.

Tot slot is duurzaamheid een belangrijk punt. Als knelpunt wordt ervaren dat de ontwikkeling niet kan worden voortgezet omdat er geen geldstroom meer is of dat er meer tijd zou moeten zijn om verdere stappen te kunnen zetten.

9 RESULTATEN EXPEDITIE DURVEN, DELEN, DOEN: MANAGERS

9.1 Belang van het onderzoeksthema

De aanleiding voor het onderzoek op de zes scholen is divers. In drie gevallen was de aanleiding voor het onderzoek gelegen in de wens om beter aan de specifieke behoeften van een groep leerlingen tegemoet te komen: leerlingen van het VSO meer perspectief bieden na het VSO; leerlingen van het gymnasium op het puntje van hun stoel krijgen; leerlingen die dreigen tussen wal en schip te vallen een duwtje in de rug geven.

In twee gevallen betrof de aanleiding een innovatie die al gaande was of de invoering van een nieuw onderwijsconcept.

Wij waren met onderwijsontwikkeling op het gebied van talentontwikkeling bezig. We vroegen ons af hoe we dat nou handen en voeten moesten geven. Dan komt er zo'n traject waarbij je gesteund door onderzoek je eigen onderzoeksvraag mag neerleggen. (Picasso Lyceum, Zoetermeer)

Van de zes aanvragen is in vijf gevallen het initiatief genomen door de directie of de rector. In één geval is een zorgcoördinator in aanraking gekomen met de mogelijkheid. Het idee voor het onderzoek kwam tot stand door één iemand of door het MT, en vervolgens is dit altijd besproken met docenten. Een enkele keer is het idee in gesprek met andere scholen en met onderzoeksbureaus tot stand gekomen.

Eén respondent geeft aan dat ze vooral gericht waren op de innovatie, niet zozeer op het onderzoek.

Het onderzoeksthema was in verschillende mate reeds een speerpunt op de scholen. In een geval werd de kans benut om iets op te pakken passend bij de visie van de school: het thema van de expeditie (Nederland Talentenland) gekoppeld aan eigen concept (internationaal georiënteerde school) en visie om onderwijs zo echt mogelijk vorm te geven leidde tot expeditie Corlaer, waar leerlingen zelf op expeditie gaan. In een ander geval was er dus al sprake van de innovatie. In vijf gevallen was dit een kans om iets wat reeds aandacht kreeg meer handen en voeten te geven. Op vier van de zes scholen waren rond het onderzoeksthema reeds activiteiten gaande.

Van tevoren waren er in de meeste gevallen geen duidelijke verwachtingen van het onderzoek. De respondenten waren benieuwd of gingen er blanco in.

We hebben van tevoren nooit gedacht: Nou we gaan gewoon kijken hoe dit werkt en hoe het in het onderwijs effect kan hebben. Maar wat je onderweg merkt, en dat onderweg dat vinden wij altijd wat belangrijker dan uiteindelijk je eindpunt, daarom sprak de term expeditie ons zo aan. (Willem Lodewijk Gymnasium, Groningen)

Eén respondent stelt dat ze hoopten dat er een lijn kwam in verschillende ontwikkelingen die gaande waren en dat de verbinding werd gemaakt met het primaire proces.

Een andere respondent hoopte met de resultaten van het onderzoek de gewenste ontwikkeling te realiseren.

Ik hoopte dat de onderzoekers in beeld zouden brengen welke variabelen er daadwerkelijk toe doen en dat de betrokkenen daar in ieder geval reacties op zouden geven. En ik hoopte dat we iets voor elkaar zouden kunnen boksen waarmee een aantal leerlingen verder kon studeren of werken. (SG Sint Ursula, Heythuysen)

9.2 Uitvoering van het onderzoek

Ten aanzien van de uitvoering van het onderzoek heeft op de meeste scholen voorafgaand aan het onderzoek geen uitgebreide probleemanalyse plaatsgevonden.

Om te komen tot samenwerking met externe onderzoekers was sprake van een presentatie van verschillende onderzoeksbureaus waarna de deelnemende scholen een keuze kenbaar konden maken. Aansprekend wordt door één respondent gevonden dat de onderzoekers niet te populair, maar inhoudelijk overkwamen, niet teveel poeha. Een ander viel voor resultaatgerichtheid.

Als knelpunten in de taakverdeling tussen school en onderzoekers worden verschillende punten genoemd door de managers. Vier respondenten noemen elkaars 'taal' leren spreken. Dit betreft de taal tussen onderwijs en onderzoek en in één geval specifiek de taal van het vmbo.

Hier worden verschillende dingen over gezegd:

- Dit proces moet je door vanwege het cultuurverschil. Wat een volgende keer kan helpen is om meteen verwachtingen naar elkaar uit te spreken.
- Omdat praktijkgericht onderzoek ook niet van tevoren vaststaat, is het zoeken van beide kanten, is ruimte nodig om naar elkaar toe te groeien en elkaar te leren begrijpen.
- Zoeken naar grip op wat we moeten gaan doen. Hierbij speelde mee dat het lang duurde voordat de taakverdeling en de verschillende belangen duidelijk waren. Hierbij heeft het geholpen om een externe projectleider vanuit school aan te stellen.

Eén respondent geeft aan dat het lastig was dat toen het onderzoeksbureau aan de slag kon, de helft van het schooljaar voorbij was. Onderzoek en onderwijs liepen niet synchroon.

Eén respondent heeft een mindere ervaring gehad door het inzetten van de onderzoekers bij scholing. Dit was een minder sterke kwaliteit van de onderzoeker, aldus deze respondent.

Positief in de taakverdeling tussen externe onderzoekers en de school noemden de managers de combinatie van de eigen onderzoeksvraag als school en de expertise van de onderzoekers. Meerdere respondenten geven aan dat de onderzoekers een grote bijdrage hadden. Deze bijdrage richt zich op verschillende aspecten: onderzoeksexpertise, dynamiek tussen onderwijs en onderzoek, betrokkenheid genereren en groter denken.

De onderzoeksexpertise bood een mogelijkheid voor de school om te leren hoe je het beste een praktijkgericht onderzoek op kunt zetten. Onderzoekers speelden hierbij vooral de rol van kritische vragenstellers: wat ga je precies doen? Dat ze er regelmatig waren, was van groot belang hierbij.

Een andere bijdrage van de onderzoekers was het helpen met de verschillende dynamiek die onderzoek en onderwijs kenmerken. Onderzoekers helpen om de focus weer op onderzoek te krijgen door vragen te stellen als 'wat gingen we ook alweer doen?'

Tevens hebben onderzoekers een rol gespeeld in het realiseren van betrokkenheid van de docenten bij de innovatie. Er zijn bijvoorbeeld onderzoeksinstrumenten ingezet over het handelen om mensen over hun competenties na te laten denken. Zo kunnen docenten hun eigen handelen verbeteren en hun vertrouwen versterken. Een andere respondent stelt dat interviews betrokkenheid genereert. En onderzoekers hebben een rol gespeeld in het verantwoordelijkheid geven aan docenten, bijvoorbeeld door samen de instrumenten te ontwikkelen.

Tot slot geeft één respondent aan dat onderzoekers hebben geholpen perfectie op te roepen, samenhang aan te brengen, te wijzen op aspecten die er toe doen buiten je eigen blikveld.

De bijdrage van de onderzoekers wordt over het algemeen als zeer positief ervaren.

Ik zou eigenlijk niet anders meer willen. Ik zou het eigenlijk gewoon altijd wel zo willen hebben.
(Picasso Lyceum, Zoetermeer)

9.3 Impact van het onderzoek

9.3.1 Impact onderzoeksproces op de schoolontwikkeling

Het doen van onderzoek heeft invloed op verschillende aspecten. Volgens sommige respondenten verandert het doen van onderzoek de manier van kijken. Het stimuleert de bereidheid om gericht te kijken en levert het inzicht op dat niks vanzelfsprekend is.

Het doen van onderzoek heeft voor een andere manager bevestigd dat het belangrijk is dat iedereen zich ontwikkelt en dingen mag uitproberen (leerlingen, docenten, managers) en dat dat een bepaald effect in de school heeft. Het is nog explicieter de basis geworden onder het personeelsbeleid.

Onderzoek wordt door het merendeel van de managers ervaren als een middel om met elkaar in gesprek te gaan. Verschillende respondenten geven aan dat de voorbereidingsfase leidt tot discussie of juist de terugkoppeling van de resultaten op verschillende momenten.

Een ander stelt dat gedurende het hele proces van zo'n intensief traject er veel wordt gepraat, uitgewisseld, dat mensen dingen van elkaar overnemen en dat het gesprek over onderwijs is verrijkt.

Onderzoek doen kan een bijdrage leveren aan verschillende aspecten op school of van de innovatie. Om betrokkenheid te genereren bij de innovatie kunnen interviews een grote rol spelen. Onderzoek doen laat het belang zien van de vanzelfsprekendheid van terugkerende evaluatiemomenten. Twee respondenten spreken van doelgerichter, resultaatgerichter werken door onderzoek. Ook is het een manier om zelfreflectie te laten toenemen.

Je wordt ook gedwongen om goed je doelen te formuleren. Je wordt gevolgd of je ze haalt, ja het dwingt gewoon heel erg om heel goed na te denken en uiteindelijk hebben wij ook die manier van werken. (...) We hebben uiteindelijk vastgesteld dat we een aantal innovaties aan de expeditie hebben overgehouden, maar voor mijn gevoel met name een veel meer onderzoekende houding. (Da Vinci College, Leiden)

Verschillende managers stellen zich meer bewust te zijn van het belang van de onderzoekende houding en van systematisch evalueren. Er zijn ook beleidskeuzes gemaakt om onderzoek een nadrukkelijker plek te geven op school als middel voor professionalisering (onderzoekende houding) of als middel ter verbetering van het onderwijs, of beide.

Het doen van onderzoek heeft ook verandering teweeg gebracht in het gedrag van leraren. Zo zijn mensen een opleiding gaan volgen mede naar aanleiding van het onderzoek doen of andere taken op zich gaan nemen. Daarnaast zijn mensen meer bereid tot deelnemen aan onderzoek. Onderzoek is meer een onderdeel geworden op school, bijvoorbeeld van werkgroepen: maak eerste eens een sterkte-zwakteanalyse, raadpleeg externe bronnen, ga niet meteen over tot de oplossing. Twee respondenten merken hierbij op dat het verschillend is in hoeverre docenten die onderzoekende houding ontwikkelen. Twee managers geven aan dat deze houding geen automatisme is, deze moet elke keer opnieuw worden benadrukt.

Daarom is het belangrijk dat je dit soort reflectiegesprekken ook met je docenten inplant over resultaten, over wat ze nou eigenlijk in de klas doen. Dan dwing je gewoon om het eventjes drie kwartier daar over te hebben. Dat is niet vrijblijvend, want we streven wel naar verbetering. Als we over een half jaar weer aan tafel zitten, hebben we het over de gedane acties, welk effect dat heeft gehad en dan kijken we weer samen hoe we nog een stap verder kunnen komen. En dat wordt eigenlijk wel heel erg gewaardeerd. (Picasso Lyceum, Zoetermeer)

9.3.2 *Impact onderzoeksresultaten op de schoolontwikkeling*

De onderzoeksresultaten hebben geleid tot verschillende inzichten over de innovaties: hoe kan het het beste worden georganiseerd, wat zijn de werkzame bestanddelen van een didactische aanpak, hoe pak je een coachingsgesprek het beste aan, welke criteria gelden voor leerlingen die succesvol kunnen doorstromen van VSO naar MBO.

Bij de vraag naar de impact van de resultaten van het onderzoek hebben de respondenten een paar opmerkingen. Ten eerste merken de respondenten op dat inzichten die direct betrekking hebben op de praktijk van docenten meer hebben opgeleverd dan bijvoorbeeld een literatuurstudie naar het onderzoeksthema. Een andere opmerking heeft betrekking op de causaliteit, waar schrijf je veranderingen aan toe? De onderzoeksresultaten zijn zo genuanceerd dat je er geen richtlijnen voor je onderwijs uit kunt halen. Er spelen immers meer factoren mee dan enkel het onderwerp van onderzoek. Eén respondent noemt het onduidelijk of de inzichten die doorgevoerd zijn, komen door de onderzoeksresultaten of door inzichten die al werkend aan de innovatie zijn opgedaan.

Naast inzichten zijn op alle scholen tijdens de innovatie instrumenten ontwikkeld waar de school gebruik van maakt. Zoals een portfolio, docentenhandleiding, observatielijsten, kwaliteitlijsten, vragenlijsten. Veel van deze instrumenten worden nog steeds bijgesteld en gebruikt.

Een belangrijke bijdrage van onderzoek is dat je door de resultaten van onderzoek meer gefundeerd je onderwijs vorm kunt geven. Je kunt als docent verwijzen naar onderzoek wat aangetoond heeft dat het werkt, met elkaar makkelijker knopen doorhakken of het gebruiken in je voorlichting naar ouders toe. Er zijn ook beleidskeuzes gemaakt over de innovaties gebaseerd op de onderzoeksresultaten.

Een groot resultaat is dat op alle scholen de innovatie nog steeds in werking is.

De samenwerking rondom leerlingen; van VSO door laten stromen naar het VMBO; de leerlingen meer met media en aan buitenschoolse dingen laten werken, de expedities Corlaer, enzovoort. Ze vinden nog steeds plaats.

Sommige losse onderdelen bestaan niet meer of in afgezwakte vorm, door bijvoorbeeld andere sectordirecteuren met andere ideeën. Ook het wegvallen van de middelen na drie jaar expeditie brengt met zich mee dat innovaties in afgeslankte vorm zijn voortgezet.

Daarentegen zijn sommige innovaties juist nog meer uitgebreid sinds de expeditie.

9.3.3 *Verspreiding onderzoeksresultaten binnen de school*

In alle gevallen zijn de resultaten van het onderzoek gedeeld in de werkgroep of met de docenten die er direct mee te maken hadden. Deze kennis heeft ook hun acties beïnvloed. In de meeste gevallen zijn de resultaten gedeeld met een grotere groep binnen school. Dit in de vorm van presentaties of toegestuurde verslagen. Een enkele keer zijn de resultaten ook met andere scholen gedeeld (naast activiteiten van de expeditie). Dit geldt overigens niet alleen voor onderzoeksresultaten gericht op de verschillende innovaties, maar ook voor het voorbeeld van een school van het professionaliseringsbeleid, waar de onderzoekende houding een nadrukkelijker rol in heeft gespeeld.

9.3.4 *Toekomst: condities en belang van onderzoek*

Er worden verschillende punten genoemd die van belang zijn bij het doen van onderzoek.

Meerdere respondenten geven aan dat het moet aansluiten bij waar je mee bezig bent in je dagelijkse praktijk, dat het moet aansluiten bij de vraag van docenten, van de school. Hierdoor blijft het leven en is er eigenaarschap. Eén respondent spreekt van een goede ervaring in dit kader met durven, delen, doen. Hij vindt het zonde van het geld dat aansluiting bij de vraag van de school bij een ander, daaropvolgend project niet het geval was.

We hebben ook een keer een presentatie gehad over onderzoek en dat ging gewoon niet goed omdat het over de hoofden van mensen heen ging. Dus het sloot niet aan op waar ze mee bezig waren. (Corlaer College, Nijkerk)

Eén respondent stelt dat als je aansluit bij innovaties die al lopen het tijd bespaart waarin je nog draagvlak moet verwerven. Wat ook helpt om goed van start te kunnen gaan is een duidelijk plan bij de aanvraag en een cultuur waarin al veel verandering plaatsvindt. Verder zijn er opmerkingen gemaakt voor succesfactoren ten aanzien van de samenwerking met externen, de inzet van medewerkers vanuit school, de aanpak van het onderzoek, faciliteiten en schoolleiding. Deze zijn hieronder weergegeven.

Samenwerking met externen

Twee respondenten geven aan dat goede communicatie en snelle contacten van groot belang zijn. Een ander vult aan dat het houden aan gemaakte afspraken van beide kanten belangrijk is, ook voor het op tijd kunnen gebruiken van de resultaten.

De bijdrage van externe onderzoekers is – onder andere – hun onderzoeksexpertise en objectiviteit; belangrijk is dan ook dat zij kritisch zijn ten aanzien van de onderzoeksopzet. Daarnaast worden genoemd:

- een praktijkgerichte insteek van externen en flexibiliteit ten aanzien van de praktijk: het regelmatig op school zijn, weten wat er leeft, elkaars taal spreken, het gesprek aangaan met leerlingen en docenten;
- realistisch zijn over wat mogelijk is, resultaatgerichtheid;
- flexibel zijn van beide kanten met tijd: docenten buiten schooltijd, externe onderzoekers met piektijden;
- vanaf het begin open zijn over verwachtingen, taken en belangen.

Hoewel veel respondenten aangeven dat het in het begin zoeken was tussen externe onderzoekers en school is die periode achteraf vruchtbaar geweest voor de rest van het traject. Voor draagvlak is het echter onhandig om aan het begin lange tijd zoekend te zijn.

Inzet van medewerkers vanuit school

Continuïteit in het project van medewerkers vanuit school aan het onderzoek of zorgen dat iemand goed wordt ingewerkt, is duidelijk als een voordeel ervaren.

Eén respondent stelt dat het van belang is goede mensen vanuit de school als onderzoeker in te zetten. Volgens verschillende respondenten betekent dat een drive hebben om het onderwijs te verbeteren en iets te willen veranderen en in staat zijn tot zelfreflectie.

Het eigenaarschap kan worden vergroot door mensen zich vrijwillig te laten opgeven.

Een handig hulpmiddel daarbij is een profielschets met takenlijstje.

Eén respondent geeft aan dat ook mensen die moeite hebben het hoofd boven water te houden juist veel plezier aan zo'n traject kunnen beleven. Naast enthousiastelingen zou ze deze in het vervolg ook nadrukkelijker willen betrekken.

Van belang is voorts dat de schoolleiding het project omarmt en een externe projectleider die vasthoudt, aandacht ervoor vraagt.

Mensen die deel gingen nemen aan de expeditie, die hebben zich opgegeven daarvoor. Daar hebben we een profielschets voor opgezet, een takenlijstje erbij gedaan en daar stond ook in dat er onderzoek bij betrokken was, maar vooral dat je mee wilde werken aan ontwikkeling van onderwijs. (Corlaer College, Nijkerk)

De mensen die ermee begonnen zijn, waren bereid om heel kritisch te kijken naar zichzelf, waren bereid om hun lessen te veranderen, om met elkaar te overleggen. (De Wielslag, OSG Nieuw Zuid, Rotterdam)

De respondenten verschillen in de mate waarin ze vinden dat docenten betrokken moeten zijn bij de uitvoering van onderzoek. Eén respondent zegt dat docenten niet bij de uitvoer betrokken moeten zijn, maar wel bij de terugkoppeling van resultaten; hierbij is onderzoek een middel om het gesprek aan te gaan. Een andere respondent geeft aan dat docenten bij de ontwikkeling van instrumenten betrokken dienen te zijn voor grotere betrokkenheid en om te zorgen dat de instrumenten beter afgestemd zijn op de onderwijssituatie, zodat de kans op gebruik van de resultaten ook groter is.

Aanpak van het onderzoek

Meerdere respondenten hebben aangegeven dat de manier waarop je je onderzoek vormgeeft belangrijk is voor de betrokkenheid van docenten. Eén respondent geeft aan dat interviews tevens van waarde zijn omdat ze betrokkenheid genereren. Daarnaast heeft het terugkoppelen van ervaringen van met name leerlingen op één school veel opgeleverd.

Faciliteiten

Ten aanzien van faciliteiten wordt het belang van tijd onderstreept, want hierdoor kunnen mensen dingen goed ontwikkelen; daarnaast laat het ook zien dat de school het van belang vindt. Op één school geeft het instellen van een vaste middag in de week docenten de gelegenheid om de dynamiek van het onderwijs los te kunnen laten en zich te focussen op het onderzoek. Deze middag wordt samen met andere onderzoekers ingevuld.

Wat betreft tijd wordt de duur van drie jaar van de expeditie gewaardeerd, hierdoor is het mogelijk dingen blijvend te realiseren.

Andere faciliteiten betreffen de workshops van de expeditie; hier wordt verschillend over gedacht. Deze verbreden weliswaar de blik, maar sommigen vinden dat het weinig meerwaarde heeft vanwege de zo verschillende inhoud van de projecten.

Schoolleiding

Meerdere respondenten geven aan dat het onderwerp op de agenda moet staan in zowel teamoverleg als ook in individuele gesprekken. Dit is belangrijk om mensen mee te kunnen nemen in het proces. Door reflectiegesprekken met docenten over resultaten en gebruik in de klas help je de docenten om stil te staan en te reflecteren; iets wat moeilijk gevonden wordt bij de dynamiek van de schoolbel die elke drie kwartier gaat.

Naast belangrijke punten voor het doen van onderzoek zijn er ook punten te noemen voor het gebruiken van de resultaten van het onderzoek. Bij het gebruiken van de resultaten worden weinig echte knelpunten ervaren. De knelpunten die worden ervaren komen over het algemeen terug bij de succesfactoren, omdat men vaak al een mogelijkheid aangeeft om dit anders aan te pakken.

Meermalen wordt als knelpunt de verschillen in taal, tempo en cultuur genoemd tussen onderwijs en onderzoek. Met verschil in tempo wordt naast de tegenstrijdige dynamiek van stilstaan en reflecteren (onderzoek) en de waan van de dag (onderwijs) ook bedoeld de snelheid waarmee de resultaten gerapporteerd moeten zijn om mee te kunnen worden genomen in de bijstelling van de aanpak. Deze verschillen in tijd, taal en cultuur worden in eerste instantie als knelpunt ervaren, maar de zoektocht om af te stemmen wordt achteraf ook als waardevol beschouwd.

Eén respondent stelt dat het moeilijk blijft om effect te meten in de onderwijssetting. In hoeverre onderzoeksresultaten een bijdrage hebben geleverd, of dat dit op basis van eigen intuïtie of ervaringen tijdens de innovatie gebeurt. Dat dit onduidelijk is, is voor haar een knelpunt bij gebruik van de resultaten.

Meerdere respondenten vinden onderzoek zowel van belang voor professionalisering als voor schoolontwikkeling. Om de resultaten goed te laten landen, kan het helpen om docenten zelf het onderzoek uit te laten voeren, maar dit is niet noodzakelijk, aldus één respondent. Wel vindt hij dat er draagvlak moet zijn en moeten docenten betrokken worden bij de analyse van de resultaten.

De respondenten samengevat kunnen we zeggen dat onderzoek doen niet per se een taak van leraren is, een onderzoekende houding gericht op je eigen praktijk is dat wel. Om die houding te bereiken kan onderzoek doen een rol spelen.

Als je het verzamelen van gegevens vervolgens laat terugkomen om te kijken wat zijn de gegevens en samen ook kijken wat die gegevens zeggen en wat we ermee kunnen doen om bepaalde aspecten te verbeteren of te versterken, ja, dan vind ik dat geweldig. (SG Sint Ursula, Heythuysen)

10 RESULTATEN EXPEDITIE DURVEN, DELEN, DOEN: LERAREN

10.1 Belang van het onderzoeksthema

Er zijn verschillende aanleidingen geweest op de scholen voor het onderzoek. Eén school wilde laten zien dat de leerlingen meer aankunnen dan gedacht werd. Op sommige scholen gaven bestaande innovaties aanleiding om verder onderzoek naar te doen of om andere innovaties te starten. Op nog een andere school was de aanleiding een nieuwe aanpak van het onderwijs. In één school was het onderzoeken van de behoefte aan samenwerking tussen regulier en speciaal onderwijs de aanleiding.

Er zijn zeven docenten van zes scholen geïnterviewd. De docenten verschilden in hun afstand tot de innovatie. Drie van de zeven docenten die zijn bevestigd hebben de innovatie mede ontwikkeld. Twee van hen hadden naast hun rol bij de innovatie tevens een rol in het opzetten of coördineren van het onderzoek naar deze innovatie. Er zijn ook drie respondenten die bij de uitvoering van het onderzoek betrokken zijn zonder dat zij een hand hadden gelegd aan de innovatie.

Ondanks het verschil in betrokkenheid bij de innovatie die ze onderzochten vonden alle docenten het belangrijk dat het thema onderzocht werd. Ze konden zich goed voorstellen dat je wilt weten of het werkt.

Als docent heb je wel heel veel intuïtie en ideeën over wat werkt in de klas en wat niet werkt, en over het algemeen zullen die helemaal juist zijn. Maar ik vind het belangrijk om af en toe eens rustig stil te staan van: klopt dat? en zoals bij ons kwam eruit: nee, dat klopt helemaal niet, maar ook heel belangrijk: waarom klopt het? Dus het is eigenlijk proberen om ervaringen van docenten en good practices toch overdraagbaar te maken. (Willem Lodewijk Gymnasium, Groningen)

Voor de scholen was het belangrijk om onderzoek naar de innovatie te doen vanwege de eerder genoemde aanleidingen, maar ook om naar de buitenwereld resultaten te kunnen laten zien. Daarnaast noemen twee respondenten niet zozeer het belang van de resultaten van het onderzoek, maar die van het onderzoeksproces waardoor niet alleen de cultuur wordt versterkt, maar ook de ontwikkeling van docenten.

Er gebeurde echt heel veel tegelijkertijd in de school en ja, ik denk dat het heel goed gepast heeft, en nog steeds past bij onze school, dat we vooruitstrevend willen zijn en innovatief naast dat we gewoon de bestaande school zijn waarin ook reguliere lessen worden gegeven. (Da Vinci College, Leiden)

Er is geen sprake geweest van een uitgebreide probleemanalyse vooraf. In sommige gevallen is wel over verspreiding van de resultaten gesproken voorafgaand aan het onderzoek, in sommige gevallen niet. Eén respondent geeft hierbij aan dat het van belang was geweest om te kijken hoe de resultaten na afloop van het gehele project geborgd zouden worden.

10.2 Uitvoering van het onderzoek

De taakverdeling tussen externe onderzoeker en docenten van school hebben er bij de verschillende projecten verschillend uitgezien. Op sommige scholen hadden de docenten een grote rol bij het opzetten, coördineren en uitvoeren van het onderzoek, in de meeste gevallen was dit beperkt tot coördineren en/of uitvoeren.

Drie van de zeven respondenten geven aan geen knelpunten te hebben ervaren. Er was ruimte voor ideeën en de externe onderzoekers konden goed uitleggen waarom ze iets deden. Soms hadden de docenten de vrije hand. De bijdrage van externe onderzoekers wordt door de docenten onder andere gezien in het helpen stil staan, afstand nemen en kritisch kijken.

Als docent vaar je op je eigen intuïtie en je bent toch enigszins geneigd tot wat navelstaarderij of een beetje kokervisie op je eigen ideeën, want dit werkt. Het feit dat een externe met het verhaal meekijkt, maakt het makkelijker om afstand te nemen en wat meer aspecten mee te nemen die je anders over het hoofd zou zien. (Willem Lodewijk Gymnasium, Groningen)

Wat betreft de betrokkenheid van de externe onderzoekers wordt het spreken van elkaars taal door het merendeel van de respondenten opgemerkt. Eén respondent geeft aan dat de externe onderzoeker zich moet kunnen aanpassen aan de taal en cultuur van de school. Een ander geeft aan dat in het begin verschillende ideeën bestonden over onderzoek doen; dit bespreken vroeg tijd. Eén school geeft aan dat dit ongeveer twee maanden duurde, maar dat de eerste paar maanden wel cruciaal zijn voor het verkrijgen van draagvlak. Ook kun je als externe onderzoeker en school verschillende doelen hebben; deze duidelijk uitspreken is belangrijk en vervolgens kun je aan de slag.

Uiteindelijk is dat trouwens heel prettig verlopen, toen we dat eenmaal doorhadden en elkaars taal spraken om het zo maar te noemen, want dat is ook een punt. Het bleek dat het eigenlijk heel goed op elkaar aansloot en dat we goed door één deur konden. (Da Vinci College, Leiden)

Een andere respondent bevestigt dit en bedoelt met elkaars taal ook letterlijk de zinsbouw, meervoudige zinnen, formeel taalgebruik, passend bij de populatie die de docenten dienen. Soms werd iets heel wetenschappelijk benaderd en dat paste niet bij de cultuur op school.

Dat heeft in het begin heel veel energie gekost en uiteindelijk heb je daar wel profijt van. (SG Sint Ursula, Heythuysen)

Andere knelpunten die de respondenten hebben ervaren in de uitvoering van het onderzoek betreffen de communicatie tussen externe onderzoeker en school, het verschil in tempo tussen onderzoek en de innovatie en de tijdsparre van het project.

Wat betreft de communicatie tussen externe onderzoeker en school geldt dat als afspraken door omstandigheden niet worden nagekomen door de onderzoeker, is dit slecht voor het vertrouwen van de school in een dergelijke samenwerking in de toekomst. Het verschil in tempo tussen onderzoek en innovatie uit zich in het knelpunt dat de resultaten van onderzoek bijna altijd te laat komen voor innovatie. Daarom is het van belang om zoveel mogelijk het onderzoek aan te passen aan het ritme van de innovatie en te blijven communiceren over wanneer de resultaten er zijn. Tot slot was het fijn dat er veel tijd was, maar zorgde de lange duur van drie jaar ervoor dat je niet continu je focus op het project kon houden. Behulpzaam hierbij is het als onderzoekers vaak op school zijn.

Een paar respondenten geven aan dat ze achteraf dingen anders hadden willen doen, zoals meer stil willen staan, meer met leerlingen in gesprek gaan omdat dit wellicht meer informatie op had geleverd dan de groep als geheel te bevragen.

Positieve factoren die van belang zijn (succesfactoren)

Voor docentonderzoekers zijn een aantal tips gegeven. Belangrijk voor docentonderzoekers is enthousiasme voor onderzoek en het onderwerp van onderzoek. Een andere respondent geeft juist aan dat als je onderzoek doet, dat dit op zich heel leuk kan zijn, maar dat je het onderwerp niet per se heel leuk hoeft te vinden.

Verschillend wordt ook gedacht over objectiviteit naar de innovatie: moet je er juist ook in zitten om helemaal op de hoogte te kunnen zijn of moet je er juist buiten staan? Als je een goede onderzoeker bent zou het niet uit moeten maken, geeft één respondent aan.

Een vaste middag samen onderzoek doen met andere docenten helpt je uit de hectiek van het onderwijs. Door zo'n team van docentonderzoekers ben je minder een eilandje in school en kun je met twee of drie aan een onderzoek werken waardoor je meer feedback krijgt.

Voor de communicatie is het van belang om continu duidelijk maken wat je doet aan onderzoek naar het gehele docententeam toe, niet alleen aan degenen die het direct betreft. Om de brug tussen externe onderzoekers en docenten te slaan kan het aanstellen van een projectleider vanuit de school behulpzaam zijn. Deze kan duidelijk vertellen wat de externe onderzoekers doen en functioneren als een soort vertaler.

10.3 Impact van het onderzoek

Het onderzoek heeft invloed gehad op verschillende aspecten van het onderwijs. Bij de mensen die betrokken waren bij de innovatie is er gesprek of discussie ontstaan over de innovatie door de uitvoering van het onderzoek. Hierbij was sprake van een reflectieve dialoog. Mensen werden aan het denken gezet over hun eigen handelen en wisselden met elkaar uit op zoek naar de beste aanpak of onderliggende factoren. Dit gesprek ontstond vooral in daarvoor ingerichte bijeenkomsten. Een enkele keer ook in de koffiekamer of wandelgangen.

Naast gesprek is er op alle scholen meer bruikbare kennis ontstaan over het onderzoeksthema. Twee respondenten geven aan dat meer kennis ook tot meer begrip leidde voor een bepaalde groep leerlingen of meer begrip van hoe specifieke leerlingen leren. Een respondent geeft aan dat het onderzoek misschien niet zo'n grote bijdrage had aan de kennisvermeerdering en dat je wellicht dezelfde bijstellingen had gemaakt in je aanpak op basis van je eigen ervaring.

Soms had ik het idee dat het onderzoek meer ter controle was en omdat het ook wel prettig is om met wat harde gegevens te kunnen komen richting ouders van: elk kind heeft hier echt wel wat aan. Maar voor onszelf was dat eigenlijk wel duidelijk. (Corlaer College, Nijkerk)

Het gedrag en denken van docenten is ook beïnvloed door de uitvoering van het onderzoek. Dit had soms betrekking op de inhoud van het thema, zo is de coachende rol meer ontwikkeld, is er meer grip ontstaan op het eigen didactisch instrumentarium of docenten staan meer open voor een hulpvraag, hebben meer geduld met leerlingen.

Maar ook heeft het onderzoeksproces invloed op het denken buiten het onderzoeksthema om. Zo geven verschillende respondenten aan meer kritisch te kijken; je wordt gedwongen om bewuster en doelgerichter na te denken bij wat je aan het doen bent.

Het feit dat het in zo'n onderzoekscontext wordt gedaan en dat je goed moet nadenken over bij welke groep doe ik wat voor onderzoek, wat voor interventie doe ik, heb ik een nulmeting, heb ik een controlegroep, al dat soort dingen maakt dat je toch even iets beter naar je eigen klas gaat kijken en naar je eigen praktijk. (Willem Lodewijk Gymnasium, Groningen)

Twee respondenten geven aan dat je het grotere geheel gaat zien, je gaat begrijpen welke doelen en belangen nog meer spelen op school en je kunt dingen beter van een andere kant bekijken.

Je merkt toch wel dat je anders gaat denken. Je gaat op een andere manier denken, op een andere manier bezig met stukken die je leest, dingen van een andere kant bekijken en daarvoor deed je gewoon je ding. Ik heb wel geleerd dat je het van meerdere kanten kan bekijken. (De Wielslag, OSG Nieuw Zuid, Rotterdam)

Drie respondenten geven aan dat het op school gebruikelijker is geworden om eigen lessen te evalueren of met het team te evalueren. Ook de schoolleiding is bewuster bezig met terugblikken en evalueren van nieuwe ontwikkelingen. Er wordt anders gepraat over onderwijs, je kunt je uitspraken nu onderbouwen.

Twee docenten geven bij de veranderingen aan dat hun lesgeven an sich niet is veranderd door het doen van onderzoek. Een derde geeft hierbij aan dat je het al op die manier deed, maar minder bewust.

Eén docent heeft door deelname aan de expeditie zijn enthousiasme voor onderzoek behouden en zijn interesse in onderwijskunde ontdekt. Hij promoveert momenteel. Ook een andere docent wilde mede door de ervaring met de expeditie verder en is nu bezig met haar masteropleiding.

Wat minder is veranderd door het onderzoek is de manier van samenwerken met collega's buiten het onderzoek om. Eén respondent geeft aan dat er niet meer samenwerking is ontstaan door het onderzoek. Een ander geeft aan dat er op het moment van het onderzoek en met name bij de terugkoppeling van resultaten meer uitwisseling is.

Bij het project waar samenwerking tussen twee scholen centraal stond, is wel degelijk een andere samenwerking ontstaan. De expertise van de VSO-school is ingezet door scholing van de VMBO-docenten en door aanwezigheid van enkele docenten op de VMBO-school om te helpen met oplossingen voor bepaald gedrag in de klas. Er werd gaandeweg het project een contactpersoon gemist die de samenwerking stuurt. Deze taak heeft een docent op zich genomen.

De bijdrage van onderzoek aan instrumenten die gebruikt worden verschilt per school. Enkele scholen hebben producten en instrumenten overgehouden aan het onderzoek. Eén respondent geeft aan dat er instrumenten zijn ontwikkeld waar ze dagelijks of wekelijks mee werken, zoals observatieformulieren en handreikingen om je les zo aan te passen dat alle leerlingen, ook die met een bepaalde beperking, er profijt van hebben. Een ander geeft aan dat het onderzoek aanleiding was om een instrument voor een andere groep te ontwikkelen. Drie respondenten geven aan dat er geen ontwikkelde instrumenten worden gebruikt, waarvan één respondent aangeeft dat de vragenlijst die toen gebruikt is nog wel zinvol zou kunnen zijn en een ander geeft aan dat er veel ontwikkeld is ten tijde van het project, maar dat deze producten niet meer worden gebruikt omdat er andere beleidskeuzes zijn gemaakt.

Alle respondenten geven aan dat er sprake is van een andere aanpak van onderwijs.

De innovaties gaan in de meeste gevallen door: er is inmiddels een derde projectronde gestart, er zijn afspraken over de aanpak en het is geïntegreerd in het decanaat, een andere aanpak van onderwijs doordat je leerlingen ander perspectief kan bieden of doordat je hebt geleerd leerlingen te begeleiden met andere behoeften. Op één school is een deel van de innovaties opgehouden toen de facilitering door het project wegviel, een deel is geborgd en loopt nog steeds.

Wat het voor waarde heeft, wat heel duidelijk is, in het verleden zijn er verschillende pogingen geweest om tot een structurele samenwerking te komen en dat is eigenlijk altijd weer gestrand. Er is nooit iets opgezet wat voor langere tijd heeft bestaan en waar duidelijke afspraken waren en ja, waar echt sprake was van een formele samenwerking, en die is er nu wel. En dat duurt inmiddels een jaar of zeven denk ik, sinds het project en het onderzoek. Dat heeft gewoon een flinke boost gegeven. (SG Sint Ursula, Heythuysen)

Op de school waar de innovatie niet in dezelfde vorm is doorgegaan, heeft de betrokken docent wel een andere aanpak van onderwijs. Ze heeft tijdens de innovatie gezien dat het werkt om kinderen meer uit te dagen.

Knelpunten bij gebruik van de resultaten

Het tijdsaspect is een knelpunt in het gebruik van de resultaten; dit wordt door twee respondenten genoemd. Hierbij wordt verwezen naar de terugkoppeling van de resultaten die later plaatsvindt dan wanneer het nodig is voor de innovatie.

Andere knelpunten zijn al eerder beschreven, zoals meer met de leerling in gesprek gewild, moeilijk te onderzoeken waar je bepaalde resultaten aan kan toeschrijven, onderzoek laat vooral zien wat je zelf ook al zag, leerlingen hebben geen kennis genomen van de resultaten van het onderzoek, de bijeenkomsten van de expeditie droegen niet bij aan het gebruik van de resultaten en de inhoud van de projecten lag te ver uit elkaar.

10.4 Toekomst: condities en belang van onderzoek

Alle docenten zouden een volgende keer weer betrokken willen zijn bij onderzoek. De meest genoemde voorwaarde is de relatie met de praktijk. Drie respondenten vinden een directe relatie tot de (of hun eigen) praktijk essentieel, een ander geeft aan dat onderzoek mee dient te bewegen met de praktijk. Voor een externe onderzoeker betekent het dan ook dat deze goed kan luisteren naar wat de praktijk vraagt. Eén respondent geeft aan dat het niet per se over de eigen praktijk hoeft te gaan, maar wel duidelijk gericht op ondersteuning bij het verbeteren van onderwijs.

Een ander punt wat meerdere malen is genoemd is de facilitering. Er is tijd nodig.

Eén respondent geeft aan een paar uur aaneengesloten tijd nodig te hebben om eraan te kunnen gaan zitten, in een rustige ruimte. Een ander geeft aan dat geld zowel naar de innovatie als naar het onderzoek moet gaan.

De externe partner moet dus meebewegen met de praktijk, maar ook moet er een klik zijn en veel onderzoeksexpertise. In het begin is een goed gesprek met externe onderzoekers noodzakelijk om elkaars plannen helder te hebben.

Eén respondent geeft aan dat haar puzzelt in hoeverre dingen te onderzoeken zijn en ze zich daardoor de meerwaarde afvraagt.

De respondenten verschillen van mening over de vraag in hoeverre docenten onderzoek zouden moeten uitvoeren. Op een paar scholen wordt het bereiken van een onderzoekscultuur erg gewaardeerd. Eén respondent geeft aan dat doordat de docenten weinig tijd aan het onderzoek hoefden te besteden, ze meer energie hebben kunnen steken in de innovatie die nu goed van de grond is gekomen.

Verschillende keren noemen de docenten borging als aandachtspunt. Hiermee bedoelen ze dat je concreet nadenkt over de gevolgen van de onderzoeksresultaten. Hoe gaan we nu verder? Eén respondent geeft aan dat er niks is blijven hangen van de resultaten doordat van tevoren niet gesproken is over het gebruik van de resultaten, doordat er sprake is van een nieuwe schoolleider met een andere organisatiestructuur. Voor de borging is de communicatie tussen schoolleiding, onderzoekers en docenten essentieel en dat is vooral aan de schoolleiding om op te pakken. Die zou bijvoorbeeld ervoor kunnen zorgen dat de resultaten breed worden gedeeld, niet alleen met de betrokken docenten.

Eén respondent geeft aan dat ze de resultaten goed hebben kunnen gebruiken. Belangrijk hierbij is dat de resultaten aansluiten bij de visie van de school en bij de activiteiten die waren ingezet.

En het past ook in de manier van werken bij ons op school, dus er zijn ook geen collega's geweest die daarover gevallen zijn of dat ze totaal wat anders moesten gaan doen dan ze eerder deden. Bij ons op school is de coaching en persoonlijke begeleiding van leerlingen heel belangrijk, in ieder geval maatwerk en maatwerk heeft heel erg met individualiteit te maken.

En dit is echt waarbij een leerling zijn vaardigheden, zijn kwaliteiten in kaart brengt. Het past dus heel erg bij de manier van werken. (Picasso Lyceum, Zoetermeer)

Een andere respondent geeft aan dat het onderwerp de docenten aan moet gaan, daarbij haalt hij een onderzoek aan wat tijdens de expeditie gestart is naast het al lopende onderzoek. Dit onderzoek heeft veel bijgedragen aan de onderzoekscultuur.

Behalve de innovatie ontstond er ook een extra onderzoek wat losstaat van hoe innovatief een school is. Het was gewoon iets waar behoefte aan was eigenlijk, waar urgentie achter zat. Dat is eigenlijk een onderzoek geweest wat heel goed gevallen is, waar heel veel mensen betrokken bij waren omdat ze vonden dat het hen aanging. Dus in dat opzicht heeft dat onderzoek bijna evenveel bijgedragen aan het ontstaan van een onderzoekscultuur die we op school hebben. (Da Vinci College, Leiden)

11 RESULTATEN ACADEMISCHE OPLEIDINGSSCHOLEN: MANAGERS

11.1 Belang van het onderzoeksthema

Op drie van de twaalf scholen was er een externe aanleiding voor het onderzoek: twee basisscholen maakten kennis met de Parwo-didactiek (rekenen) en werden enthousiast en zagen een koppeling met hun visie. Een andere basisschool kreeg de vraag van een medestudent om onderzoek te mogen doen op school. Bij vier scholen (twee PO en twee VO) was (het vermoeden van) een verslechtering van leerresultaten de aanleiding en bij de vier overige VO-scholen speelden vragen ten aanzien van onderwijsthema's: differentiatie, pijlers van Daltononderwijs, kwaliteit van keuzewerktijd en kwaliteit van begeleiding van studenten. Bij één van de basisscholen was het onderzoek een logisch vervolg op een eerder onderzoek naar zelfstandig werken.

Voor alle twaalf scholen geldt dat het onderzoeksthema al langer speelde op school en dat er vanuit de schoolontwikkeling belang aan werd gehecht; het was een speerpunt.

De helft van de scholen formuleerde als onderzoeksverwachting een verhoging van de professionaliteit van de leraar op het onderzoeksthema. Ook effecten bij leerlingen (betere prestaties / beter samenwerken) is door de helft van de scholen genoemd. Daarnaast is een toename van samenwerking tussen leraren als verwachting genoemd door een kwart van de scholen. Twee scholen verwachtten dat de onderzoeksresultaten zouden leiden tot het nemen van beleidsbeslissingen, één school op het terrein van toelatingsnormen en één school op het terrein van professionalisering van leraren'.

- *Het uitvoeren van een onderzoek is een vorm van collectief leren. Samen worden we wijzer. (Basisschool Het Palet, 's-Hertogenbosch)*
- *Dit onderzoek heeft al geleid tot wat we 'gemeenschappen' noemen, waarin mensen hun video's van lessen aan elkaar laten zien en deze met elkaar bespreken: hoe we hiervan kunnen leren om leerlingen op verschillende niveaus iets uit te leggen. (Open Schoolgemeenschap Bijlmer, Amsterdam)*

11.2 Uitvoering van het onderzoek

Op alle scholen heeft een probleemanalyse plaatsgevonden. De wijze waarop dit is gebeurd verschilt van school tot school. Op één school zijn gegevens aangeleverd, maar was de school zelf verder niet betrokken bij de analyse en bij de opstelling van de onderzoeksvraag. Dat gebeurde door de student in overleg met de opleiding. Drie andere scholen hebben wel de problemen in kaart gebracht, maar hadden al gekozen voor een 'oplossingsrichting' (Parwo-didactiek) of een 'verklaring' (toelatingseisen). De onderzoeksofzet is al vrijwel meteen in die richting verder uitgewerkt. Voor ongeveer een derde van de scholen geldt dat met name het verrichte literatuuronderzoek en/of de interviews die met leraren zijn gehouden, bepalend zijn geweest voor het formuleren van de onderzoeksvraag en de uitwerking van de onderzoeksopzet. In deze gevallen is het probleem meer fundamenteel onderzocht en is gekeken naar wat het nu werkelijk inhoudt, hoe het kan worden verklaard en hoe het kan worden aangepakt om het op te lossen.

In een beperkt aantal gevallen is het gehele team (of een belangrijk deel ervan) betrokken geweest bij de probleemanalyse, maar meestal is deze uitgevoerd door de onderzoeksgroep, waarbij in een aantal gevallen wel gebruik is gemaakt van informatie van collega's. Meerdere scholen geven aan dat de aanpak van praktijkgericht onderzoek in het kader van de academische opleidingsschool – in vergelijking met vroeger – gezorgd heeft voor een meer gedegen en structurele (in plaats van incidentele 'hap-snap') analyse. Het is minder gebaseerd op vermoedens en meer op resultaten van eerder uitgevoerd onderzoek.

- *Remedial teachers waren er druk mee. Vaak zag je dat leerkrachten een map pakten ('maatwerk' geheten) waar nog meer van hetzelfde werd geoefend. Het ergste vond ik de klassenobservaties om te zien dat kinderen de zin verliezen in rekenen. En ja, als je geen zin hebt ... Rekenen kan zo leuk zijn. (Basisschool 't Schrijverke, 's-Hertogenbosch)*
- *We waren ervan overtuigd dat mensen intrinsiek gemotiveerd moeten zijn om deel te nemen aan het onderzoek. Dat wanneer je het oplegt, het een stuk minder zal zijn. Dus we hebben gekeken wie van de mensen is bereid om dit te doen, en met die mensen hebben we toen ook een probleemanalyse gemaakt. (Basisschool de Tafelronde, Amersfoort)*
- *Binnen het MT maken we altijd een analyse van de Cito-scores. Daar moesten we iets mee. We hebben dat met elkaar besproken in de bouwen, en dan met name de middenbouw door de bouwcoördinator die ook in het MT zit. Wat willen we precies weten; wat is de onderzoeksvraag? Met de leerkracht die specifiek voor onderzoek is aangesteld hebben we de onderzoeksvraag in kleiner verband specifiek gemaakt. (OBS De Beijumkorf, Groningen)*
- *Een leerkracht vroeg zich bij het koffiezetapparaat af of leerlingen in groep 4 niet steeds slechter gingen lezen. En toen zei ik "Waar komt dat gevoel nou vandaan? Is dat een onderbuikgevoel of ook gebaseerd op feiten?", en toen zei ze: 'Dat zou ik best willen weten'. Zo zijn we begonnen, en van het een komt het ander. Uiteindelijk heeft het geleid tot een totaal andere vorm van technisch lezen. (Basisschool Fonkel, Den Dungen)*

De onderzoeken zijn in alle gevallen uitgevoerd door studenten en/of leraren van de school. Op een enkele school vervulde de student een hoofdrol, maar in de meeste gevallen was het een coproductie van studenten en leraren. Op ongeveer de helft van de scholen was de rol van student en leraar verenigd in dezelfde persoon. Deze leraren voerden het praktijkgericht onderzoek uit in het kader van hun (master)opleiding.

De externe onderzoeksbegeleiding werd op alle scholen verzorgd door een opleidingsinstituut: een hogeschool of een universiteit. In een aantal gevallen was er een directe relatie tussen de student en zijn/haar begeleider, maar (vrijwel) alle scholen maken deel uit van een structureel samenwerkingsverband tussen academische opleidingsinstituten binnen een regio en de opleidingsinstituten. De samenwerking varieert van maandelijks tot wekelijkse bijeenkomsten waar praktijkgericht onderzoek aan bod komt. In de vorm van informatiebijeenkomsten, miniconferenties/-colleges of werkbijeenkomsten waarin onderzoeksvragen worden geformuleerd, instrumenten ontworpen en/of andere onderzoeksactiviteiten worden ondernomen.

Binnen het PO richt de begeleiding van de opleidingsinstituten zich vooral op het deskundig maken van de scholen in het opzetten en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek en op het bewaken dat het onderzoek methodologisch goed en zorgvuldig wordt uitgevoerd. Op dit terrein adviseren ze de studenten en leraren van scholen ook.

Binnen het VO heeft de begeleiding van de opleidingsinstituten een ander karakter. Ook daar is begeleiding op het terrein van het onderzoek aan de orde, maar richt de samenwerking zich daarnaast ook op inhoudelijk terrein. Bij de keuze van onderzoeksthema's wordt in de meeste (VO-)samenwerkingsverbanden inhoudelijk een relatie gezocht met het werk van hoogleraren en lectoren.

- *Hij [de begeleider] had ons wel heel goede feedback gegeven op wat we gedaan hadden en hij bewaakte wel die koers. Hij zette ons af en toe gewoon even terug op de plaats. Want onderzoek kan zo verzanden, wij wilden veel te veel; hadden veel te veel vragen (Basisschool 't Schrijverke, 's-Hertogenbosch)*
- *We zijn begonnen met het VMBO met deze ontwikkeling. Nou, de afstand tussen academisch onderwijs en de beeldvorming met betrekking tot docenten in het VMBO, dat geeft nog wel wat spanning. Maar het was fantastisch om te zien hoe beide partijen*

- elkaar lopende dat hele traject begonnen te begrijpen. Dat ILO'ers, die eerste graads docenten opleiden ook eens zien: ja dit is het echte leven. (SG Echnaton, Almere)*
- *Wat wij doen, is dat we samen met onze partners in opleiden gaan kijken welke thema's die in onze onderzoeksagenda's staan overeenkomen met bijvoorbeeld lectoraten, leerstoelen en ontwikkelingen van onze opleidingspartners. (Regionale academische opleidingsschool West Friesland)*
 - *Op zich zit de academische opleidingsschool wel goed in elkaar, omdat we met elkaar hebben afgesproken dat de woensdagmiddag heel praktisch vrij geroosterd is voor de mensen die zijn betrokken. Dat geldt zowel voor het opleidingsdeel als voor het onderzoeksdeel, waardoor mensen elkaar ook gewoon goed kunnen ontmoeten. (OSG De Meergronden, Almere)*

Alle scholen zijn tevreden over de samenwerking met de externe begeleiders van de opleidingsinstituten. Wel geeft een enkele school aan dat de tevredenheid samenhangt met de persoon van de begeleider. Slechts drie van de twaalf scholen melden een enkel knelpunt. Zo is tijd af en toe een knelpunt: zowel in termen van tijd die de begeleider kan vrijmaken als in termen van 'synchroniteit': de tijd die de begeleider beschikbaar heeft past niet altijd bij het tempo van de school. Een school ervaart het als een knelpunt dat de praktijk niet altijd wordt begrepen door de externe onderzoeker.

- *Ik ervaar dat de kloof tussen theorie en praktijk soms ook een lastige is. Op het moment dat vragen gesteld worden, dan zijn dat voor een deel ook vragen vanuit de praktijk hier en dan moeten we ervoor waken dat de externe onderzoekbegeleider daar wel goed naar kan luisteren en dat ook goed kan meenemen. Soms merk je dat de neiging kan bestaan van nou ja, daar moeten we niet zo moeilijk over doen. Maar ja, dat is nou juist waar leerkrachten mee zitten als ze het moeten uitvoeren. (Basisschool Het Palet, 's-Hertogenbosch).*

11.3 Impact van het onderzoek

11.3.1 Impact onderzoeksproces op de schoolontwikkeling

Het onderzoeksproces heeft op alle scholen merkbare impact. Leraren worden erdoor aan het denken gezet, overleggen en werken meer samen en worden kritischer. Een aantal scholen geeft aan een echte 'professionele leergemeenschap' te zijn geworden. Een van de scholen merkt wel dat deze impact afhankelijk is van het onderwerp. Hoe abstracter het onderwerp is en hoe meer het een beleidsvraag betreft, hoe minder het leraren raakt en effect heeft op hun denken en handelen. Hoe meer het onderwerp aansluit bij de dagelijkse onderwijspraktijk van eenieder, hoe groter de kans is dat het (vrijwel) iedereen raakt en effect heeft op hun denken en handelen.

Ook schaalgrootte is van belang. Op de kleinere PO-scholen is er eerder sprake van een impact die merkbaar is bij alle leraren dan op de grotere VO-scholen. Op VO-scholen beperkt de impact zich vaker tot een schooltype (VMBO, HAVO of VWO), een deel van een schooltype (onder- of bovenbouw) of een sectie of anderszins samengestelde groep binnen de school (bijvoorbeeld de schoolopleiders van de school).

Er lijkt ook sprake te zijn van een proces: hoe vaker praktijkgericht onderzoek wordt uitgevoerd, hoe enthousiaster leraren worden en aanvankelijke scepsis kan omslaan in zelf betrokken willen zijn.

In de dagelijkse praktijk zijn de effecten merkbaar. Hiervan zijn in de interviews de volgende voorbeelden genoemd: men heeft geleerd niet meteen van vooraannames uit te gaan, maar blijft vragen stellen. Men kijkt kritisch naar zichzelf en maakt meer en meer gebruik van informatiebronnen. Niet alleen realiseert iedereen zich dat de uitkomsten van het onderzoek niet vrijblijvend zijn, men WIL er ook echt in de praktijk mee aan de slag.

Steeds vaker vragen leraren zich af wat ze zelf kunnen doen om een probleem op te lossen. De passiviteit van wachten op een nieuwe methode, een nieuw schoolgebouw – of wat dan ook – verdwijnt steeds meer. Leraren nemen niet langer zomaar iets aan. Er wordt constant gevraagd of het wel klopt en waarop het is gebaseerd. Leraren praten erover en vragen zich ook af wat dit voor hun eigen werk betekent. Het bereiken van positieve resultaten leidt ook tot verdere uitbreiding naar meerdere leraren/bouwen. Die zien dat het iets oplevert. Voor een aantal leraren vormt de term onderzoek echter nog wel een drempel. Bij voorbaat wordt het als te moeilijk en ingewikkeld beschouwd. Twee van de twaalf scholen hebben om die reden besloten de term onderzoek niet te gebruiken. Overigens zijn er andere scholen die de term welbewust blijven gebruiken.

- *Als je bijvoorbeeld kijkt naar hoe je op zeker ogenblik je rekenonderwijs gaat inrichten, dan ga je met werkvormen en inhoud variëren, met als uitgangspunt de leerbehoeften van de kinderen. We gaan met elkaar bekijken hoe we dat kunnen formuleren en welke belemmeringen we weg moeten nemen. Nou dat is – en daar zijn we echt wel achtergekomen – geen kwestie van eens in de tien weken een groepsplan maken en oké voer het maar uit. Nee, dan heb je elkaar veel en vaak nodig. (Basisschool Het Palet, 's-Hertogenbosch)*
- *Maar de sfeer en cultuur, daarvan merk je dat die toch wel aan het veranderen is. Dat men wat kritischer naar elkaar kijkt en zeker dat men kritischer kijkt naar het eigen functioneren en wat meer vragen stelt, van zijn we nou op de goede manier bezig. (SG Echnaton, Almere)*
- *Wat wel een kanttekening is, is dat we afgeleerd hebben om binnen de school heel veel de term onderzoek te gebruiken. En dat heeft te maken met het feit dat we merken dat er een soort allergie is met betrekking tot die term. Dat er een soort beleving is van dat het allemaal zwaar, ingewikkeld en moeilijk is. Als je de term weglaat en activiteiten gewoon doet, is er niks aan de hand. (SG Echnaton, Almere)*
- *We hebben het weer over de inhoud met elkaar en over de rol van de leraar. Ik merk dat die rol nog steeds moeilijk bespreekbaar is. Maar, het wordt steeds duidelijker dat in welk gebouw je ook zit, welke methode je ook hanteert, dat het de leraar is die maakt of een les goed is of niet. (Basisschool Fonkel, Den Dungen)*
- *Je kunt het samenvatten onder de opmerking die een jaar of twee geleden vrij breed gemaakt werd: als we koffie drinken, hebben we het weer over onderwijs met elkaar! (Montessori Lyceum, Amsterdam)*

11.3.2 Impact onderzoeksresultaten op de schoolontwikkeling

Op alle scholen hebben de onderzoeksresultaten impact gehad op de schoolontwikkeling. De gerapporteerde impact varieert van relatief 'klein' (we hebben ons toelatingsbeleid gewijzigd) tot 'groot' (er heeft een aardverschuiving plaatsgevonden; we hebben onze manier van werken drastisch veranderd). Vooral het hebben van meer inzicht op meerdere terreinen is genoemd: meer handelingsinzicht; meer inzicht in leerbehoeften van leerlingen; meer inzicht in leerlijnen en transfer van inzicht naar andere onderwijsgebieden.

Acht van de twaalf scholen noemen concrete instrumenten die zijn ontwikkeld. Het betreft instrumenten, zoals kijkwijzers, interviewleidraden, good practices; inventarisaties van materialen en hulpmiddelen, posters, leerlingenplaten, draaiboeken, voorbeeldlessen, gespreksprotocollen, verzamelstaat tussentijdse schoolexamenresultaten, instrument motivatie, professionaliseringstraining, vragenlijsten en docentprofielen. Op één school zijn groepjes leraren gevormd die zich hebben gespecialiseerd in het ontwikkelen van instrumenten.

Alle scholen geven aan dat het onderzoek heeft geleid tot bepaalde beleidskeuzen. Concreet zijn genoemd: aanschaf nieuwe rekenmethode, benoemen rekencoördinatoren, rekenen als terugkerend thema op de agenda van vergaderingen, andere criteria hanteren bij de keuze van methoden, bewust leesstrategieën meenemen, methode afschaffen, afspraken maken over wat vanaf wordt ingevoerd, de onderzoeksaanbevelingen zijn vertaald in actiepunten, meer investeren in gesprekken en minder in beleid op papier zetten, alles vastleggen in afspraken en borgingsdocumenten, het aannamebeleid is gewijzigd, er is intervisie- en/of professionaliseringsbeleid gemaakt, docenten kiezen of ze 'gewoon' begeleider blijven of onderzoek van studenten gaan begeleiden, elke school denkt na over wat ze willen bereiken op onderwijskundig gebied en hoe studenten daarbij ingezet gaan worden, een herinrichting van de onderbouw en de lessen, een meer gestructureerde aanpak. Door onderzoek kan ook worden aangetoond dat zaken die onmisbaar lijken niet blijken te werken.

- *Maar je kunt je voorstellen dat het een enorme aardverschuiving teweeg heeft gebracht. Want wij hebben dus op een gegeven moment aan de hand van dit onderzoek besloten de methode begrijpend lezen de deur uit te doen. En ja, je kunt je wel voorstellen dat iedereen zoiets had van wow. Maar dat kan alleen als je het hele team meeneemt; dat is essentieel bij zo'n onderzoek. (Basisschool Fonkel, Den Dungen)*
- *Dingen, tradities in scholen zijn vaak met mythes omgeven. Dan wordt gezegd dat we dat absoluut moeten blijven doen omdat het zo goed is. Ja, als dan uit onderzoek blijkt dat het eigenlijk niet zo goed is, dan snapt ook iedereen dat de schoolleiding zegt: dit gaan we echt anders doen. En als manager kun je ook niet zomaar allerlei paden inslaan als een bepaald onderzoek resultaten oplevert die jou niet welgevallig zijn. (Montessori Lyceum, Amsterdam).*

Op tweederde van de scholen zien de managers een taak/rol voor zichzelf weggelegd bij praktijkgericht onderzoek. Deze rollen/taken lopen uiteen van faciliteren tot het zelf nauw betrokken zijn bij de uitvoering van het onderzoek. Met name op een aantal VO-scholen wordt een belangrijke rol overgelaten aan de schoolopleider.

Als rollen en taken van de manager zijn de volgende genoemd: ruimte geven en maken voor praktijkgericht onderzoek, betrokken zijn bij het opstellen van de probleemstelling, scherp stellen van de onderzoeksvraag, monitoren van het onderzoek, zorgen dat de geplande onderwijsontwikkeltijd ook werkelijk wordt besteed aan onderzoek, vervullen van een voortrekkersrol, zittende leraren 'warm houden', intrinsieke motivatie blijven bewegen, inspireren, stimuleren en draagvlak creëren, zorgen voor afstemming met schoolontwikkeling, beslissingen nemen, de doelstelling concreet houden en zorgen voor een goede wisselwerking tussen top-down en bottom-up, in het oog houden wat het team belangrijk vindt en waar ze tegen aan lopen en hoe we elkaar kunnen helpen, er flink bovenop blijven zitten, leraren kritisch maken, voorkomen dat onderzoek aan één persoon hangt en zorgen dat het wordt ingebed in het grotere geheel.

- *Er zijn nog zoveel andere dingen die moeten gebeuren. Dan zie je op een gegeven moment dat het verwatert. Dan merk je wel ook bij collega's dat ze zoiets hebben, ja maar daar hebben we helemaal geen tijd voor. Dus al dat soort kleine dingen, dat vraagt wel een voortdurend onderhoud met betrekking tot het levendig houden van een onderzoeksmatige houding. (SG Echnaton, Almere)*
- *verder is het natuurlijk wel zo dat ik moet inspireren en stimuleren. Dus ik ben wel degene die ideeën aan moet dragen of open moet staan voor ideeën. Daar draagvlak voor creëren of een platform. (Basisschool de Tafelronde, Amersfoort)*

11.3.3 Verspreiding onderzoeksresultaten binnen de school

Op alle scholen zijn de onderzoeksgegevens binnen handbereik van alle leraren. Ook zijn (of worden nog) op alle scholen presentaties gehouden. Meestal op een studiedag waaraan alle leraren deelnemen. Zeven scholen melden dat het onderzoek bovendien ook bovenschools is gepresenteerd. Door twee scholen is er een presentatie gehouden op de Onderwijs Research Dagen. Ongeveer een kwart van de scholen spreekt het vermoeden uit dat leraren, na de presentatie, over het onderzoek hebben gesproken en daarna zijn overgegaan tot de orde van de dag. Iets minder dan de helft van de scholen geeft aan dat een deel van of zelfs alle leraren hun referentiekader hebben aangepast aan de nieuwe informatie en dat deze kennis hun acties beïnvloedt.

- *Ik hoor dat vooral de mensen die het onderzoek hebben gedaan en daarvan verslag mogen doen aan hun collega's, dat uitermate inspirerend vinden. Want een van de meeste frustrerende factoren van het doen van onderzoek is als daar weinig of helemaal geen zak mee gebeurt. (Regionale academische opleidingsschool West Friesland)*

11.3.4 Toekomst: condities en belang van onderzoek

De door de scholen genoemde condities voor het gebruiken van de opbrengsten van onderzoek kunnen worden ondergebracht in drie clusters.

Allereerst is het van belang dat het management onvoorwaardelijk achter het doen van praktijkgericht onderzoek staat in de school. Het is van belang dat het management een visie heeft en deze uitdraagt. Een management dat inspireert, initieert, coördineert, faciliteert en draagvlak creëert, is een management dat een goede voedingsbodem biedt voor het doen van praktijkgericht onderzoek.

Niet alleen de attitude van het management is van belang. Ook het investeren in een structuur en cultuur van de school, waarin onderzoek een structurele plek heeft, is belangrijk. Hierbij gaat het onder meer om onderzoek een speerpunt te laten zijn in de ontwikkeling van schoolbeleid, om het investeren in een professionele leergemeenschap, om het onderzoek steeds weer te koppelen aan de (dagelijkse) praktijk en daarover ook in gesprek te blijven, om leraren te betrekken bij en motiveren voor het onderzoek en hen te faciliteren in termen van tijd, ruimte en mogelijkheden om praktijkgericht onderzoek uit te voeren. En daartoe behoort ook het zorg dragen voor het op peil brengen en houden van de deskundigheid van de leraren. Want onderzoek dient van goede kwaliteit te zijn.

Ten derde is een belangrijke conditie dat praktijkgericht onderzoek niet beperkt blijft tot de muren van elke individuele school. Het is van belang dat er een goede samenwerking is met opleidingsinstituten. Zij dienen de school – in ieder geval totdat deze daar zelf toe in staat is – bij te staan op het terrein van het goed doorlopen van het onderzoeksproces en de bewaking van de kwaliteit van het onderzoek. Maar ook een inhoudelijke relatie, waarin relevante thema's worden besproken en gekoppeld worden aan het werkveld van hoogleraren en lectoren – in dit stadium vooral door VO-scholen – wordt als belangrijk ervaren. Op deze wijze kan een goede match tot stand worden gebracht tussen theorie en praktijk.

- *Op het moment dat je op een universiteit zit, word je natuurlijk aan alle kanten gevoed met allerlei ontwikkelingen die je ook in het onderwijs kunt gebruiken. Als begeleider uit het onderwijs is die mogelijkheid een stuk kleiner. Want het is gewoon niet je dagelijkse praktijk. En dat geeft de waarde van het feit dat je met universiteiten en hogescholen bezig bent. Die zorgen in feite voor directe input waardoor het onderwijs wat meer up-to-date blijft. (SG Echnaton, Almere)*
- *Hoe verder het onderzoek af staat van de dagelijkse praktijk in de klas, hoe moeilijker het is om het vuurtje brandende te houden. Het is wel interessant voor het management, maar dat is niet genoeg om het in de school te laten leven. (OSG De Meergronden, Almere)*

- *Een van de eerste condities is dat je mensen voldoende faciliteert om onderzoek te doen. En bij voldoende facilitering hoort ook meteen het gegeven dat je dus producten kunt verwachten als manager. Want je faciliteert behoorlijk, dus dat moet ook iets opleveren.* (Montessori Lyceum, Amsterdam)

De succesfactoren die scholen noemen, kunnen eveneens worden ondergebracht in deze drie clusters en vertonen veel overeenkomst met de genoemde condities.

Een groot succes, dat door meer dan de helft van de scholen (zowel PO als VO) is genoemd, is dat leraren van deze scholen zo geïnspireerd zijn geraakt dat ze een opleiding zijn gaan volgen of van plan zijn dat te gaan doen. In het PO gaat het vooral om de master Leren en Innoveren en in het VO om promotie-onderzoek. Nooit tevoren is er zo'n grote aanspraak gemaakt op professionaliseringsbudgetten van scholen en is gebruik gemaakt van de kans om een lerarenbeurs aan te vragen.

Vooraf in het PO zien we dat op ongeveer de helft van de scholen de student die onderzoek heeft uitgevoerd tot leraar benoemd wordt op zijn stageschool na het afstuderen. Vacatures worden ingevuld door studenten die hebben laten zien dat ze een goede rol kunnen spelen in praktijkgericht onderzoek en daarmee een bijdrage kunnen leveren aan de schoolontwikkeling. Scholen die erin slagen praktijkgericht onderzoek te koppelen aan het primair proces en aan de schoolontwikkeling ervaren dit als een groot succes.

- *Er is een klimaat waarin mensen elkaar inspireren om te gaan studeren.* (Basisschool 't Schrijverke, 's-Hertogenbosch)

Er worden door de scholen ook knelpunten genoemd ten aanzien van het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek in het kader van de academische opleidingsschool.

Vooraf in het PO is de korte onderzoekscyclus een knelpunt. De student heeft één jaar om het onderzoek uit te voeren en feitelijk is de tijd nog korter omdat er altijd sprake is van een 'aanloop' naar de onderzoeksuitvoering. De meeste PO-scholen geven dan ook aan ook na het onderzoeksjaar nog tijd te besteden aan het onderzoeksthema. Vaak zelfs nog meer dan een extra jaar.

Een ander knelpunt dat door alle VO-scholen wordt genoemd en door enkele PO-scholen is dat er naast praktijkgericht onderzoek in de dagelijkse praktijk tientallen andere dingen zijn die ook aandacht en tijd vragen. Het is ingewikkeld om organisatorische maatregelen te nemen om leraren vrij te roosteren voor praktijkgericht onderzoek en de aandacht voor onderzoek niet te laten ondersneeuwen door andere zaken.

Financiën en tijd zijn knelpunten die door vrijwel alle scholen worden genoemd. Het is zaak een goede balans te vinden tussen financiën en benodigde tijd.

Ook op andere terreinen wordt gezocht naar een juiste balans. Bijvoorbeeld bij het beantwoorden van de vraag wanneer je stopt met onderzoek ten aanzien van een bepaald onderwerp en besluit tijd en geld te gaan besteden aan een ander onderwerp. Mensen zijn soms zo bevlogen dat ze willen blijven onderzoeken. Of het vinden van een balans tussen iedereen betrekken (veel onderzoeken) en zo groot mogelijk effecten bereiken (gebruik resultaten).

Twee scholen zouden ook graag meer naar buiten treden met hun onderzoeksresultaten.

Eén van hen zou graag aansluiten bij grotere landelijke onderzoeken door aan de slag te gaan met een deelvraag.

Over het belang van onderzoek voor de professionalisering van de leraar zijn de meningen eensluidend. De volgende uitspraken zijn illustratief. Goed onderwijs veronderstelt onderzoekend leren. Hoe kun je professioneel zijn als je geen onderzoekende houding hebt?

Een professionele houding is een kritische houding ten aanzien van alles wat je doet. Door de onderzoekende houding ga je je dingen afvragen, daardoor krijg je gesprekken met mensen: over hoe sta jij er dan tegenover en wat is jouw visie dan? Want het heeft alles met visie te maken; met hoe je in het onderwijs staat en wat je vindt van bepaalde dingen. Onderzoek leidt tot verbetering, tot een meer kritische houding en een hogere professionaliteit. Academisch onderzoek is een vorm van schoolontwikkeling en professionalisering. Voor het hele team.

Ook over het belang van onderzoek voor de schoolontwikkeling wordt hetzelfde gedacht door de scholen: dat belang is groot.

- *Onderzoek haalt de hele discussie van onderwijsontwikkeling uit de sfeer van meningen, welles nietes enzovoort en overtuigingen. Het maakt op een gegeven moment dat je praat over dingen die ook gefundeerd zijn en dat maakt werkelijk dat onderwijsontwikkeling, onderwijsontwikkeling wordt en niet een soort rubberen wiel effect heeft. (Basisschool de Tafelronde, Amersfoort)*
- *De regionale academische opleidingsschool West-Friesland heeft drie doelstellingen met het doen van onderzoek vanuit de academische opleidingsschool. Het moet ten goede komen aan de reguliere schoolontwikkeling (gekoppeld aan de innovatieagenda die elke school heeft). Het moet altijd effect hebben op een groeiende onderzoekende houding van docenten, studenten en leerlingen van de school. En het moet altijd op de een of andere manier koppeling hebben met het primaire proces van het lesgeven. (Regionale academische opleidingsschool West-Friesland)*

Alle scholen zijn het eens over het belang van het hebben van een onderzoekende houding van alle leraren. De vraag of alle leraren ook zelf een onderzoek moeten uitvoeren, wordt verschillend beantwoord. De meerderheid van de VO-scholen is van mening dat dit wel het geval moet zijn en heeft het een onderdeel gemaakt van het takenpakket van alle docenten. De meerderheid van de PO-scholen vindt het voldoende als de leraren een onderzoekende houding hebben.

- *We hebben bijvoorbeeld in ons profiel staan een kritische houding ten aanzien van alles wat je doet, een onderzoeksmatige houding. En dat willen we onze leerlingen leren, dus dat moeten mensen zelf ook hebben. Je kunt niet zeggen: leerlingen, voor jullie is het belangrijk, voor ons niet. (OSG De Meergronden, Almere)*

12 RESULTATEN ACADEMISCHE OPLEIDINGSSCHOLEN: LERAREN

12.1 Belang onderzoeksthema

Aanleiding van het onderzoek

Door alle respondenten VO en PO werd aangegeven dat het onderwerp van het onderzoek voortkwam uit een bepaalde mate van onvrede over het onderzoeksthema binnen de school. Deze onvrede werd in een enkel geval ondersteund door resultaten uit metingen. De onderzoeksthema's waren in alle gevallen onderwerpen die binnen de school ertoe doen, bijvoorbeeld omdat zij een van de pijlers van de schoolvisie vormen.

- *We bemerkten dat de pijler Zelfstandigheid van de leerling binnen ons Daltononderwijs onvoldoende werd vormgegeven en ook hadden we onvoldoende zicht op hoe de docenten er naar toe werken dat de leerlingen deze zelfstandigheid oppakken. (Spinoza Lyceum, Amsterdam)*

Eigen betrokkenheid bij onderzoeksthema

Drie van de twaalf respondenten waren betrokken bij het onderzoeksthema omdat het onderwerp was van hun onderzoek in het kader van hun masteropleiding of promotie. Iedereen gaf aan dat zij betrokken waren bij het onderwerp van onderzoek vanuit een intrinsieke motivatie. Zij vonden het vanuit hun beroepsbetrokkenheid belangrijk dat dit onderwerp nader onderzocht werd.

Belang school bij onderzoeksthema

Het belang van het onderzoek werd door de PO-scholen over het algemeen (tien van de twaalf scholen) vanuit het team gelegitimeerd. Daar werd het probleem geconstateerd en daarna werd het als onderzoeksthema uitgewerkt. Binnen de helft van de VO-scholen werd het belang door de schoolleiding ingezien, meestal vanuit een noodzaak om de visie van de school verder te concretiseren. Voor de andere helft was er meer sprake van een mix: van docenten of een vakgroep tezamen met de schoolleiding.

Probleemanalyse voor onderzoeksvragen

De helft van de respondenten geeft aan dat er een probleemanalyse heeft plaatsgevonden. Deze omvatte dan een literatuuronderzoek, interviews onder collega's en/of een uitgebreide discussie met een externe onderzoeker of schoolleider. De andere helft van de respondenten geeft aan dat er direct vanuit de constatering van het probleem de onderzoeksvraag is geformuleerd en dat er gestart is met de eerste onderzoeksactiviteiten.

- *We hebben met de onderzoeksbegeleider van de UVA gebrainstormd en in de wandelgangen hebben we collega's gevraagd: wat vind jij, hoe denk jij erover? (SG Echnaton, Almere)*

Gesprek over verspreiding resultaten

In de voorfase van het onderzoek is er niet of nauwelijks concreet gesproken over hoe er om zou worden gegaan met de resultaten van het onderzoek. De belangrijkste reden daarvoor was dat men niet wist wat de resultaten zouden zijn. Wel werd afgesproken dat de resultaten aan de orde zouden komen in teamvergaderingen (PO) of bij schoolontwikkeldagen (VO). Daar waar het voor het belang van het onderzoek noodzakelijk was om al wel afspraken te maken over verspreiding van resultaten werden die wel gemaakt.

- *Bij aanvang van het onderzoek is besproken dat we de resultaten wel naar buiten zouden brengen, maar dat die dan geanonimiseerd zouden zijn om de veiligheid van de deelnemende collega's te waarborgen. (Open Schoolgemeenschap Bijlmer, Amsterdam)*

12.2 Uitvoering van het onderzoek

Taakverdeling onderzoeker-school

Binnen alle scholen werd het onderzoek uitgevoerd door leraren die ook onderzoek doen. Zij deden dit in de helft van de gevallen met betrokkenheid van opleidingsstudenten. De taakverdeling tussen samenwerkende onderzoekers ontstond meestal gaandeweg het onderzoek. In elke school was de thuisbasis van het onderzoek een onderzoeksgroep waar naast de onderzoekers ook een of meer leden van het managementteam in zitting hebben.

- *De onderzoeksgroep bestond uit de directeur, een docent van de Pabo, een lid van de rekenwerkgroep en ikzelf. (Basisschool Het Palet, 's-Hertogenbosch)*

Ondersteuning bij uitvoering onderzoek

In drie van de zes PO-scholen was er sprake van begeleiding vanuit de Pabo. Bij de overige drie PO-scholen werd er begeleiding gegeven door de instelling waar er een masteropleiding werd gevolgd. Bij alle VO-scholen was er begeleiding vanuit de universiteit door een externe onderzoeker. Van de respondenten gaven er acht aan dat ze ook begeleiding ondervonden van collega-onderzoekers tijdens de bijeenkomsten met alle academische opleidingsscholen uit dezelfde samenwerking. De taakverdeling tussen de verschillende deelnemers aan het onderzoek binnen een school was altijd duidelijk. De ondersteuning was op te splitsen in inhoudelijke begeleiding en procesmatige of onderzoeksbegeleiding, waarbij door alle externe begeleiders in ieder geval onderzoeksbegeleiding werd geboden. Bij de helft was er ook sprake van inhoudelijke begeleiding op het onderzoeksonderwerp.

Daarnaast werd er altijd vanuit de onderzoeksgroep ondersteuning aan elkaar gegeven: inhoudelijk en onderzoeksmatig.

- *Eens in de zoveel tijd hielden we met de onderzoeksgroep bijeenkomsten en dat was heel prettig, omdat wij als beginnende onderzoekers van de andere academische opleidingsscholen dan konden horen wat de valkuilen waren. (Spinoza Lyceum, Amsterdam)*

Knelpunten bij uitvoering onderzoek

De factor tijd werd door negen van de twaalf respondenten genoemd als knelpunt. Het beschikbaar zijn van leraren op de momenten van onderzoek, de jaarplanning van de school, de versnippering van de onderzoekstijd, het doen van onderzoek op één dag in de week, de tijdsdruk op het einde van het onderzoek en de volle agenda's van de collega-leraren, werden genoemd. Daarnaast was een knelpunt de chemie tussen de samenwerkende collega's, met name de externe begeleiding kon mee of tegen vallen. Ten slotte werden ook als knelpunt genoemd: de grotere verwachtingen van de leidinggevendenden over de omvang van de resultaten / het product, de communicatie en betrokkenheid van de deelnemende collega's en de missende vaardigheid van de studenten in het doen van onderzoek.

- *Ja, die facilitering qua tijd, ik kreeg andere taken toebedeeld in de tijd dat ik eigenlijk onderzoek moest doen. (OSG De Meergronden, Almere)*

12.3 Impact van het onderzoek

Alle twaalf respondenten geven aan dat het onderzoek ervoor heeft gezorgd dat het onderzoeksthema onderwerp van gesprek is geworden. Binnen de PO-scholen is het gehele team geïnformeerd, geïnteresseerd en grotendeels ook betrokken geraakt. Tijdens teamvergaderingen stond het op de agenda.

Binnen de VO-scholen was dat deels op kleinere schaal, bijvoorbeeld binnen jaarlagen, vakgroepen of deelnemers aan het onderzoek. Of als het de hele school betrof, dan was dat tijdens schoolontwikkelingen.

De collega's werden vaak al vanaf het begin geïnformeerd binnen de PO-scholen. Binnen de VO-scholen hing dat meer af van het onderwerp van het onderzoek en wanneer er collega's bij nodig waren voor bijvoorbeeld onderzoek of reflectie.

- *We hebben ruimte gekregen op studiedagen, dat was heel fijn. (Basisschool de Tafelronde, Amersfoort).*
- *Met de onderzoeksgroep zijn we gestart met een discussie: wat verstaan we nu eigenlijk met elkaar onder differentiëren? (Open schoolgemeenschap Bijlmer, Amsterdam)*

Alle onderzoeksleraren geven aan dat ze ruime kennis hebben opgedaan over het onderzoeksthema, bijvoorbeeld door het doen van literatuuronderzoek. De verspreiding van deze kennis onder de collega's is in de PO-scholen gebeurd tijdens de uitvoering van het onderzoek en gebeurt onder alle collega's. Het is dan nog wel aan de collega zelf wat hij/zij er mee doet. Binnen de VO-scholen gebeurt de verspreiding van deze kennis gedurende het onderzoek alleen onder de deelnemende collega's. Het uitrollen is iets voor na het onderzoek, tijdens de implementatiefase.

- *We zijn nu ook echt weer aan het zoeken naar een vorm om ons onderzoek te presenteren. Ik vind het een vreselijk woord, maar uit te rollen in de school. We willen een vorm zoeken waarbij echt zoveel mogelijk mensen betrokken zijn. (Montessori Lyceum Amsterdam)*

Het uitvoeren van het onderzoek leidt over het algemeen alleen tot ander gedrag bij de onderzoekers zelf en de collega's die heel nauw betrokken zijn bij, dan wel een rol hebben in het onderzoek als onderzoeksobject. Na het concreet verspreiden van de onderzoeksresultaten (wat nog maar bij een deel van de respondenten ook echt al is gebeurd) kan er bij een grotere groep leraren een verandering van gedrag geconstateerd worden.

- *We hebben geleerd niet meer ad hoc beslissingen te nemen. Als we in een bouwoverleg constateren dat er een probleem is, dan is het ons nu wel duidelijk dat we eerst moeten gaan onderzoeken wat het probleem is en welke mogelijke oplossingen er zijn. (OBS De Beijumkorf, Groningen)*

Door uitvoering van het onderzoek gaan de onderzoeksleraren ook zeker anders denken. Dat is aan de orde bij alle onderzoeken. Door het opdoen van extra kennis over het onderwijs reflecteren ze anders op hun eigen onderwijs. De direct betrokken collega's bij de onderzoeken doen dat ook. Binnen PO is dat vaak het hele team. Binnen VO is de groep minder groot.

- *Het maakt wel dingen los bij mensen, omdat ze er niet echt bij stil stonden en dat doen ze nu wel. (Dalton Westerschool, Wildervank)*

Daar waar door de respondenten werd aangegeven dat er een andere manier van samenwerken met collega's ontstond (vijf van de twaalf), was deze altijd ten positieve veranderd. Er vindt meer uitwisseling plaats, er wordt gefocust, men werkt binnen de bouw nu meer samen en er wordt samengewerkt aan onderwijsontwikkeling.

- *We hebben nu gezamenlijk de focus op de doorgaande leerlijnen. Daarnaast is het goed dat de onderbouwdocenten met de bovenbouwdocenten nu rond de tafel gaan. (OSG De Meergronden, Almere)*

Elk onderzoek leverde wel een of meer bruikbare producten of instrumenten op voor de school. De verspreiding van deze producten is binnen het PO op grotere schaal dan in het VO. Dat kan komen omdat de VO-onderzoeken waarover gesproken is nog maar net zijn afgerond en de fase van het verspreiden van de opbrengsten van het onderzoek nog moet starten. Daarnaast werden door de kortere lijnen in het PO de producten vaak al als vanzelf gebruikt, omdat iedereen min of meer ook betrokken was bij het onderzoek.

- *Door de studenten is een ritsprogramma ontwikkeld, te gebruiken door elke leerkracht, waarin staat aangegeven waar ze in de oude methode de nieuwe materialen van Met sprongen vooruit kunnen inzetten. (OBS De Beijumkorf, Groningen)*
- *Er wordt nu een E-book gemaakt waarin, uitgaande van de kernconcepten, voorbeelden zijn opgenomen om leerlingen te triggeren. Er zijn ook videobeelden gemaakt om leerkrachten te laten zien hoe het zou kunnen. (Basisschool Fonkel, Den Dungen)*

De onderzoeken leiden deels tot andere aanpakken in het onderwijs. Binnen PO, door de kortere lijnen en de grotere zichtbaarheid van de onderzoeken, meer dan binnen VO. Soms wordt een onderzoeksrapport direct in de kast gelegd (meest extreme vorm). De verspreiding van de onderzoeksresultaten onder de collega's is een vak apart gebleken, zo ook de implementatie van vernieuwingen voortkomend uit de onderzoeken. Dat is iets van lange adem.

De andere aanpak bij collega's die door de respondenten wordt opgemerkt, komt terug in een grotere mate van betrokkenheid bij het onderzoeksthema en het uitproberen en gebruiken van producten voortkomend uit het onderzoek. Het is vaak de bewustwording die door de respondenten genoemd wordt, die ze zien bij de collega's. Een echt grote veranderende aanpak gebeurt alleen als de directie besluit om de onderzoeksresultaten ook daadwerkelijk te implementeren.

- *Vooraf binnen de eigen groep zijn we al anders gaan werken, ik samen met mijn duo-partner. En de rest komt nog. De uitwisseling van informatie en ideeën daarover, dat gaat nog gebeuren. (Basisschool 't Schrijverke, 's-Hertogenbosch)*

Knelpunten

Alle respondenten (op één na) ervaren wel enkele knelpunten bij het gebruik van de onderzoeksresultaten. Het verspreiden baart zeven van de twaalf respondenten zorgen. Het onder een grotere groep collega's verspreiden van de onderzoeksresultaten vergt een besluit van het management. De onderzoeksleraren beginnen daar vaak pas over na te denken tegen het einde van het onderzoek. Maar ze vinden allen dat het een opdracht is die gezamenlijk opgepakt moet worden: managementteam met de onderzoekers.

- *Het enige knelpunt is wel een algemeen knelpunt, denk ik, dat het wel heel erg taai is om in een grote school, zoals wij zijn, met veel collega's om daar veranderingen te bewerkstelligen. Daar moet je echt een lange adem voor hebben. (Montessori Lyceum, Amsterdam)*

12.4 Toekomst: condities en belang van onderzoek

Een leraar kreeg een andere taak (onderzoekscoördinator) en daarmee stopt haar taak om zelf onderzoek te blijven doen. De andere leraren wilden ook weer opnieuw betrokken worden bij onderzoek. De onderzoeksleraren noemden veel verschillende condities om de komende tijd ook weer bij onderzoek betrokken te blijven. De meest genoemde condities waren de facilitering in tijd en het commitment van het management en de collega's aan het feit dat er praktijkgericht onderzoek in de school plaatsvindt. Dit commitment zorgt er voor dat de onderzoeks- onderwerpen passen binnen de schoolontwikkelonderwerpen, dat er serieus onderzoek wordt gedaan door alle leraren die een taak krijgen om onderzoek te doen en dat de collega's als zij onderdeel uitmaken van het onderzoek als onderzoeksobject, dat zij ook op de gewenste tijd meewerken aan het onderzoek. Andere condities die genoemd werden, waren: leraren die starten met onderzoek moeten ook opgeleid worden in onderzoeksvaardigheden en het verschil tussen wetenschappelijk onderzoek en praktijkgericht onderzoek moet men zich wel blijven realiseren.

- *Het is belangrijk dat het onderzoek ondersteund wordt door de directie en de collega's, zodat het uitgezet wordt, anders verwatert het. De onderzoeksresultaten moeten ook ergens terecht komen, want het komt heel makkelijk in de kast terecht. (Dalton Westerschool, Wildervank).*

De onderzoeksleraren hadden allemaal wel een of meer punten die ze de volgende keer anders zouden doen. Het beter verdelen van de beschikbare tijd over de verschillende onderzoeksfasen werd door vier onderzoeksleraren genoemd. Door vijf onderzoeksleraren werd genoemd: het nog beter afstemmen met elkaar van wie wat doet binnen het onderzoek en hoe. Het voortaan beter documenteren werd door één onderzoeksleraar genoemd. Ook het maken van een borgings- of implementatieplan werd genoemd, en wel door vijf onderzoeksleraren. Opvallend is dat dit punt door vier van de zes VO-onderzoeksleraren genoemd werd. Ten slotte werd ook door één onderzoeksleraar genoemd dat er nog beter gebruik gemaakt kan worden van de eigen deskundigheid van collega's en dat de inzet van externe inhoudelijke begeleiders dan niet altijd nodig is.

- *De afronding. Ik zou veel meer willen doen met het uiteindelijke resultaat. Dat het niet zo in een la belandt zeg maar. Nou ik denk dat een aantal dingen nog wel meer vervolgonderzoek nodig hebben. (OSG De Meergronden, Almere)*
- *Ik heb wel gemerkt dat elk onderzoek weer zijn eigen lastige dingen heeft. Wat ik me elke keer voorneem is om veel beter te documenteren, veel beter te archiveren. (Montessori Lyceum, Amsterdam)*

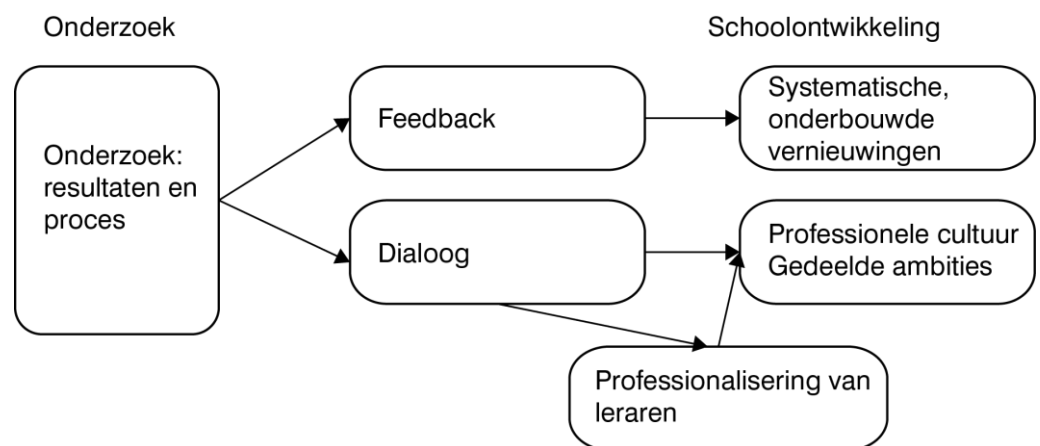
13 CONCLUSIES

De hoofdvraag in dit onderzoek luidt: 'Op welke wijze draagt praktijkgericht onderzoek bij aan schoolontwikkeling?'.

Op basis van een literatuurstudie is een model ontwikkeld voor de relatie tussen praktijkgericht onderzoek en schoolontwikkeling. Hierin worden twee manieren onderscheiden van de wijze waarop onderzoek kan bijdragen aan schoolontwikkeling, namelijk de feedbackfunctie en de dialoogfunctie. De feedbackfunctie heeft betrekking op de onderzoeksresultaten en de wijze waarop deze als spiegel kunnen dienen voor de school en daarmee feedback geven op de onderwijsinnovatie, waar het onderzoek betrekking op heeft. De onderzoeksresultaten dragen daardoor bij aan het planmatiger en effectiever werken aan onderwijsvernieuwingen.

De dialoogfunctie heeft betrekking op het onderzoeksproces en betreft het gezamenlijk reflecteren op opvattingen en gedrag tijdens de uitvoering van het onderzoek. Betrokkenheid bij het onderzoek roept vragen op als: 'Wat willen we nu precies bereiken?', 'Stemt onze aanpak overeen met theoretische bevindingen?', 'Welke resultaten verwachten we?', et cetera.

Het onderzoeksproces draagt hierdoor bij aan een meer onderzoekende houding van leraren en een onderzoekende cultuur in de school. In figuur 13.1 worden deze functies van onderzoek schematisch weergegeven.



Figuur 13.1 – Model voor de relatie tussen onderzoek en schoolontwikkeling

Op basis van dit model zijn managers en leraren bevraagd van scholen die participeerden in vijf verschillende subsidiestromen voor praktijkgericht onderzoek:

- Kortlopend onderwijsonderzoek
- SLOA-R&D
- SLOA-vrijval (PO)
- Expeditie durven, delen, doen (VO)
- Academische opleidingsscholen

In totaal zijn 94 interviews gehouden en waren 59 scholen betrokken. In de interviews is nagegaan of de feedbackfunctie en de dialoogfunctie voor de respondenten herkenbaar zijn en in welke mate en op welke wijze het onderzoek heeft bijgedragen aan schoolontwikkeling.

Hierbij stonden de volgende deelvragen centraal:

- 1 'In welke mate heeft het praktijkgericht onderzoek in de genoemde subsidiestromen geleid tot schoolontwikkeling via de feedbackfunctie en de dialoogfunctie?'
- 2 'Welke condities, knelpunten en succesfactoren speelden hierbij een rol?'

Hieronder worden eerst de resultaten per doelgroep (subsielstroom) samengevat. Vervolgens worden meer algemene conclusies getrokken over de vijf doelgroepen heen. Daarna worden aanbevelingen geformuleerd voor scholen en onderzoekers die praktijkgericht onderzoek uitvoeren.

13.1 Conclusies per subsielstroom

13.1.1 Kortlopend onderwijsonderzoek

Het onderzoeksthema waarop de onderzoeksvraag betrekking had, was in alle gevallen van belang voor de schoolontwikkeling, zij het dat dit niet altijd direct gericht was op het primaire proces. Over de impact van het onderzoek op de schoolontwikkeling waren de reacties verdeeld. De presentatie en/of verspreiding van de onderzoeksresultaten binnen de scholen vond vrijwel altijd plaats, maar het aantal betrokkenen daarbij verschilde sterk en ook het beeld van de impact op het beleid en de schoolontwikkeling laat een grote verscheidenheid zien. Het belang van (kortlopend onderwijs)onderzoek werd door vrijwel alle aanvragers onderschreven en belangrijke succesfactoren die zij daarbij noemden, waren dat de onderzoeksvraag direct uit de (school)praktijk voortkomt, dat het onafhankelijk is en dat resultaten betrekkelijk snel voorhanden zijn, met de aantekening dat dit enigszins ten koste kan gaan van de diepgang. Ten aanzien van de condities werd opgemerkt dat de tijdsinvestering voor de scholen zelf niet moet worden onderschat.

Binnen de casussen van het kortlopend onderwijsonderzoek lijkt de impact van het onderzoek afhankelijk van de aanleiding. Sommige scholen hebben zelf naar aanleiding van een praktijkprobleem een aanvraag geschreven. In deze casussen is soms sprake van een aanvraag door alleen de directie, soms een aanvraag met breder draagvlak. De mate van draagvlak voor de aanvraag lijkt een duidelijk verband te hebben met de impact. Meer draagvlak bij leraren leidt tot meer impact bij deze groep, bijvoorbeeld in de zin van inzichten bij leraren of management, gesprekken over het onderzoek en de resultaten of discussie over verbeterpunten voor de organisatie. Het onderzoek heeft in deze casussen meestal vooral een feedbackfunctie gehad: de school werd een spiegel voorgehouden. In een enkel geval heeft het onderzoek geleid tot de ontwikkeling van een instrument dat is toegepast. Daarnaast kwam naar aanleiding van de resultaten regelmatig een discussie op gang over de eigen situatie. In een aantal andere casussen is de impact beperkt gebleven tot een onderdeel van de organisatie (bijvoorbeeld alleen een team of de bovenbouw). Een van de oorzaken van deze verschillen kan gelegen zijn in de mate waarin de onderzoeksvraag ook echt past bij dit type van onderzoek.

Bij het kortlopend onderwijsonderzoek is een eis dat het onderzoeksrapport voor een brede groep scholen interessant is en dat het onderzoek binnen een jaar wordt afgerond. Sommige respondenten geven namelijk aan dat het onderzoek eigenlijk een te korte looptijd had om impact te hebben, dat het onderzoek te theoretisch was ingestoken of niet goed paste bij de schoolcyclus, dat er meer aandacht voor implementatie verwacht was van tevoren, of dat het instrument of kader juist bruikbaar was dan men van tevoren had gedacht. Een ander bepalend element lijkt de samenwerking tussen onderzoekers en school te zijn op dit punt en de mate waarin zij in staat waren het onderzoek te laten aanhaken bij de ontwikkelingen en praktijk van de school.

Ten slotte is er nog een derde type casussen, namelijk scholen die gevraagd zijn door de onderzoeksinstituten om mee te doen, meestal ter vergelijking met de processen op de school van de aanvrager en ter verbreding van de onderzoeksgegevens naar het gehele scholenveld. De deelname heeft voor deze scholen wel geleid tot inzichten bij het management, maar de impact van het onderzoek gaat dan meestal niet veel verder.

13.1.2 SLOA-R&D-projecten

SLOA-R&D-projecten hebben een aantal gemeenschappelijke kenmerken.

- Het betreffen ontwikkeltrajecten of innovatieprocessen gericht op een bepaald thema (bijvoorbeeld doorlopende leerlijnen, 1-zorgroute, opbrengstgericht werken). Dit betekent dat er altijd sprake is van de ontwikkeling en implementatie van een oplossing (aanpak, werkwijze of instrument) voor een in de praktijk ervaren probleem.
- Het onderzoek binnen SLOA staat daarom in dienst van het ontwikkelen van een instrument, een aanpak of een stappenplan dat essentieel is voor het innovatieproces.
- Het onderzoek moet ook informatie opleveren voor een bredere toepasbaarheid van de aanpak of het instrument dan de scholen die bij dat innovatieproces betrokken zijn.

De verwevenheid van onderzoek en (school)ontwikkeling is in de antwoorden van de respondenten goed te herkennen. Een respondent merkte daarover op: *“Ik zie het eigenlijk niet als onderzoek, maar als een ontwikkelingsproject.”* In de interviews is geen scherp onderscheid gemaakt tussen de uitkomsten van het onderzoek en de uitkomsten van het innovatieproces. Dat komt onder meer voort uit de aanleiding voor scholen om mee te doen. Een SLOA-project is veelal gekoppeld aan een aantal vragen die in de praktijk leven en waar gezamenlijk (onderzoekers en onderwijspraktijk) aan een oplossing wordt gewerkt. De functie van het onderzoek voor de school is in alle gevallen kwaliteitsverbetering en deze is in meer of mindere mate volgens de respondenten gerealiseerd. De impact van deze projecten is mede afhankelijk van het thema en de wijze waarop het proces is vormgegeven. Vooral de scholen in de pilotgroep ervaren impact van het project, meer dan bij een eventuele controlegroep. De rolverdeling tussen onderzoekers/externen en school is in elk project ongeveer gelijk. De rol van de onderzoeker/adviseur/deskundige is naast procesbegeleiding en onderzoek ook het opgang brengen van de discussie door vragen te stellen en door nieuwe kennis in te brengen.

Het onderzoeksproces had volgens de respondenten op verschillende manieren invloed op de schoolontwikkeling. Bijna alle managers wezen op discussies die ontstonden naar aanleiding van de uitvoering van het onderzoek op de scholen; leraren gaven aan dat deze discussies in diverse gremia vanuit enthousiasme of weerstand werden gedreven. Ook het uitproberen, finetunen en implementeren van nieuwe manieren van werken gaf stof tot discussie volgens de managers. Alle managers zagen ook een verandering in gedrag van leraren door het onderzoeksproces. Volgens de helft van de leraren heeft de uitvoering van het onderzoek tot een andere manier van samenwerken met collega's geleid: het onderzoek leidde tot meer contact en meer samenwerken; het opener en transparanter met elkaar communiceren en het elkaar ondersteunen. Toch leidde die samenwerking niet altijd direct tot successen. Volgens de helft van de leraren heeft het onderzoek daadwerkelijk geleid tot een andere aanpak van het onderwijs. Volgens een derde van de leraren leidde de uitvoering van het onderzoek tot een andere aanpak bij collega's, maar ook gaf een derde van de leraren aan dat nog niet bij alle collega's verandering in het daadwerkelijke gedrag zichtbaar is. Voor wat betreft de feedbackfunctie gaven veel respondenten aan dat het onderzoek hen bruikbare inzichten opleverde, hetgeen soms leidde tot andere beleidskeuzes. Vooral echter de instrumenten en tools werden door de respondenten als bruikbaar bevonden voor het verbeteren van hun onderwijs.

De impact (kennis, instrumenten of bruikbare producten, discussie en schoolontwikkeling) lijkt weinig afhankelijk van de kenmerken van het gelopen traject, of het proces topdown of juist bottom up is ingezet, veel of weinig kennis van buiten naar binnen, het thema of het type onderzoek (zoals vragenlijsten of interviews). De belangrijkste functie lijkt de dialoogfunctie te zijn. Door het project komen er gesprekken op gang (al dan niet door onderzoeksinstrumenten of door de begeleiding) over het vanzelfsprekende handelen en de opvattingen die daaronder

liggen. Dit proces is aanleiding om een traject van verbetering in te zetten. Dat proces lijkt succesvoller als de hele school erbij betrokken is, waardoor het leidt tot schoolontwikkeling. Een conditie om dit te laten slagen is de mate waarin alle betrokkenen de ruimte krijgen om zich eigenaar te voelen en de gebruikte instrumenten aan te passen naar de eigen behoefte. Voorbeelden uit SLOA-R&D waar minder impact werd ervaren en meer knelpunten zijn trajecten die niet duidelijk zijn gestart vanuit een handelingsvraag, die met een pilotgroep startte en waar weinig focus in het project werd ervaren, gecombineerd met weinig tussentijdse evaluatie. Een illustratieve uitspraak in dit verband betreft een basisschool waar het project betrekking had op de bovenbouw, maar waarin de onderbouw als volgt werd gekenschetst: *“Ze zijn wel voor het opbrengstgericht werken, maar willen niet de dingen anders gaan doen of alles op zijn kop zetten.”* Hier is feitelijk sprake van een beperkte impact en zeker geen sprake van een schoolontwikkelingsproces.

13.1.3 SLOA-vrijval PO

Net als in de SLOA-R&D-projecten ligt het accent bij de SLOA-vrijvalprojecten op de ontwikkeling van een nieuwe aanpak voor geconstateerde problemen in de praktijk, waarbij onderzoek een meer ondersteunende functie heeft. Het is daardoor moeilijk de impact van het innovatieproces en het onderzoeksproces te scheiden. De meeste respondenten geven aan dat er tijdens het innovatieproces respectievelijk onderzoeksproces veel dialoog plaatsvond in de teams. De respondenten spreken van een grote impact hiervan. Zij noemen: niet meteen in oplossingen schieten, maar analyseren, beargumenteren en luisteren, tussentijdse terugkoppelingen, zelfevaluatie, formuleren van nieuwe onderzoeksvragen, meer reflectie van leraren, meer samenwerking, meer bereidheid zich in te zetten voor verbetering en een gezamenlijk gevoelde verantwoordelijkheid voor het onderwijs. Kortom, kenmerken die passen bij een onderzoekende houding. Bij twee scholen heeft het project aanleiding gegeven voor een duidelijke cultuurverandering.

In een aantal SLOA-vrijvalprojecten was de aanleiding vooral door de schoolleiding geformuleerd en was het project via hen aangevraagd. In een aantal trajecten werd de aanleiding veel breder gevoeld. Dit onderscheid lijkt voor een gedeelte ook de mate van impact te verklaren. In slechts enkele projecten werd meer expliciet de impact van het onderzoeksproces genoemd, verwoord in termen van literatuurstudie, objectief vaststellen van feiten en het voorhouden van een spiegel. In die casussen wordt de impact van het project onderzoeksmatiger geduid, gericht op het ontwikkelen van een onderzoekende houding bij leraren. Binnen deze casussen wordt aangegeven dat op deze punten het gedrag en de routines van de leraren en binnen de school veranderd zijn door het project.

Binnen de casussen waarin meer verslag gedaan wordt van een schoolontwikkelingstraject met begeleiding wordt vaker aangegeven dat de impact vooral gelegen is op het gebruik van de in het traject ontwikkelde instrumenten, de feedbackfunctie naar aanleiding van het gebruik van die instrumenten, een andere wijze van samenwerking met collega's en het ontstaan van nieuwe werkrouines. In alle scholen worden nagenoeg dezelfde condities genoemd voor de impact van de projecten op schoolontwikkeling. Het gevoel van eigenaarschap van het project door de leraren is daarbij de belangrijkste conditie; daarnaast de relevantie van het inhoudelijke thema voor de onderwijspraktijk en de ruimte om een eigen vertaling van de opbrengsten naar de praktijk te maken. Ook wezen de meeste respondenten op het belang van het expliciet tijd vrijmaken voor kennisdeling over het project tijdens teambijeenkomsten.

13.1.4 Expeditie durven, delen, doen

In de Expeditie durven, delen, doen hebben externe onderzoekers de rol om het innovatieproces op de VO-scholen te verrijken en te ondersteunen via onderzoek (monitoring van het proces en het meten van effecten). Er zijn duidelijke verschillen in de mate waarin de leraren

betrokken waren bij het onderzoek. Naarmate dit meer het geval is, melden de betrokkenen vaker dat het onderzoeksproces aanleiding was om met elkaar in gesprek te gaan over de achterliggende visie van de school, de gewenste invulling van de innovatie en de gewenste verbeteringen in

de klas. Deze gesprekken vonden in de voorbereidingsfase plaats, tijdens terugkoppelingsmomenten en naar aanleiding van resultaten. Verschillende managers gaven aan dat ze door de koppeling van onderzoek aan het innovatieproces het belang van een onderzoekende houding van leraren zijn gaan inzien. De resultaten van het onderzoek gaven soms aanleiding voor bijstelling van het innovatieproces.

Binnen de Expeditie durven, delen, doen is een onderscheid aan te brengen in casussen waarvan de aanleiding om mee te doen vooral door de schoolleiding is geïnitieerd en casussen waar al een breder draagvlak voor de expeditie was en waar het al langer een speerpunt van de school betrof. Indien het vooral een aanvraag vanuit de schoolleiding betrof, lijken de trajecten een aantal opstartproblemen gekend te hebben, dan wel wat langzamer van start gegaan te zijn. Vanuit de casussen werd bijvoorbeeld melding gemaakt dat de onderzoekers eerst met de leraren in gesprek gingen alvorens verdere aanscherping van onderzoeksvragen te formuleren. Echter, met de gerapporteerde uiteindelijke impact van de trajecten op de school lijkt dit weinig relatie te hebben. De impact van het traject lijkt meer gerelateerd aan de rol van de onderzoekers en de relatie tussen onderzoekers en school. Een aantal keren wordt expliciet door respondenten aangegeven dat het belangrijk was voor de impact van het onderzoek op de school dat er mensen binnen de school waren die beide talen spraken (of zowel de schoolcultuur als de onderzoekscultuur kenden). Anderen verwoordden dat het als zeer waardevol ervaren werd dat de onderzoekers een zeer pragmatische inslag hadden en in staat waren om met de school mee te denken en de onderzoeksactiviteiten in te passen in het schoolritme. Omgekeerd werd ook aangegeven dat de opbrengsten hoger zouden zijn geweest als er meer terugkoppeling zou zijn geweest, eerdere terugkoppeling of duidelijkheid wanneer de terugkoppeling zou plaatsvinden, als het onderzoek meer in de pas zou lopen met de schoolontwikkeling en de afstand tot de onderzoekers kleiner was.

In de scholen waar de taak van de onderzoekers in de casussen expliciet benoemd werd als het inbrengen van externe expertise, het voorhouden van een spiegel of het verzamelen van objectieve gegevens, wordt vaker gerapporteerd dat het traject discussie en dialoog opgang gebracht heeft en dat er verandering in denken en onderwijsaanpak tot stand is gekomen. Aanvullende condities die een aantal scholen noemen voor een hoge impact van het project is het van tevoren inplannen van borging en verbreding van de opbrengsten en betrokkenheid van schoolleiding bij het proces en de opbrengsten.

Ten slotte wordt in een aantal trajecten ook de waarde genoemd van het kennisdelen met andere scholen; dit verruimt de kijk op de eigen school en geeft input voor nieuwe ideeën.

13.1.5 Academische opleidingsscholen

Op de academische opleidingsscholen wordt onderzoek uitgevoerd door leraren, veelal samen met studenten, meestal ondersteund door de opleiding. Alle respondenten zijn zeer positief over de impact van het onderzoek en het belang van onderzoek voor de schoolontwikkeling.

Onderzoek is op de meeste academische opleidingsscholen niet meer weg te denken.

De aanleidingen voor het uitgevoerde onderzoek betreffen praktische problemen en handelingsvraagstukken waar de leraren tegenaan lopen. De meeste respondenten benadrukken het belang van een probleemanalyse voor het stellen van een goede onderzoeksvraag.

Ook koppelen respondenten praktische problemen gemakkelijker aan onderzoek en wat zij ermee willen bereiken. Vaak blijkt dat uit het ene onderzoek op de school het volgende logischerwijs volgt.

Binnen de academische opleidingsscholen is er een verschil in de mate waarin de hele school bij het onderzoek is betrokken. Met name in de scholen voor voortgezet onderwijs beperkte het onderzoek zich in een enkel geval tot een sectie of een kleine groep leraren. In die gevallen was de impact op schoolontwikkeling gering. De impact wordt in alle gevallen beschreven als meer kennis en meer gedeelde kennis. Daarnaast noemen alle respondenten een verandering van gedrag in de zin van meer reflectie, minder 'ad hoc oplossingen', meer samenwerking en overleg en leraren werden kritischer: *"Mensen die betrokken zijn geweest bij onderzoek denken meer na over waarom je de dingen doet zoals je ze doet."*

Een aantal scholen gaf aan een echte 'professionele leergemeenschap' te zijn geworden. Ook hebben de onderzoeksresultaten impact gehad op de schoolontwikkeling, doordat zij aanleiding gaven tot interventies of beleidskeuzes.

In de academische opleidingsscholen lijkt de impact van het onderzoek groter te zijn indien meerdere processen op elkaar afgestemd zijn, zoals interventies in het kader van innovaties, professionaliseringstrajecten en onderzoek. Het onderzoek is dan geïntegreerd in de schoolontwikkeling: *"Het onderzoek was daar slechts één element in"*. De schoolleider (of soms de locatiemanager) speelt hierbij een cruciale rol.

In de academische opleidingsscholen lijkt de meerwaarde van het onderzoeksproces evident voor de betrokkenen in de zin van het belang voor het dagelijks handelen in de klas en het gebruik van uitkomsten voor de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Verschillen in kenmerken van de projecten, zoals aanleiding, rolverdeling en dergelijke zijn niet aangetroffen.

13.2 Vergelijking van de vijf subsidiestromen

In tabel 13.1 is getracht de vijf subsidiestromen op hoofdlijnen te beschrijven op een aantal kenmerken.

Kenmerken	Kortlopend onderwijs-onderzoek	SLOA-R&D	SLOA-vrijval (PO)	Expeditie durven, delen, doen	Academische opleidings-scholen
Opdracht	Onderzoek gedurende 1 jaar op basis van behoefte onderwijsveld	Ontwikkelen nieuwe praktijken op een onderzoeksmatige wijze (R&D)	Ontwikkeling nieuwe praktijken ondersteund door onderzoek	Innoveren verrijken en ondersteunen door onderzoek	Onderzoek in samenwerking met de opleiding
Looptijd	1 jaar	1-3 jaar	1-2 jaar	3 jaar	1 jaar
Aanleiding en initiatief	Uiteenlopende vragen over leerprocessen, organisatie of beleid, gesteld door schoolleider of bestuur	Door LPC geconstateerd probleem, zij zochten hierbij scholen voor wie het onderzoek relevant was	Vraag gericht op de specifieke ontwikkeling van de school, schoolleider meestal initiatiefnemer	Vragen kwamen voort uit de innovatie van de school, schoolleider meestal initiatiefnemer	Een ervaren knelpunt of probleem, passend bij speerpunt van de school
Eigenaarschap van de school	School heeft weinig invloed op de uitvoering van het onderzoek	Eigenaarschap ligt bij onderzoekers, school heeft wel belang bij de opbrengsten	School heeft sturing op het onderzoek / de begeleiding, ontwikkeling staat centraal	School heeft sturing op het onderzoek, maar wel zoektocht naar de rol van onderzoek voor school-ontwikkeling	School is eigenaar

Impact onderzoek op school	Kennis en aanbevelingen, soms een instrument	Verbeterde lespraktijk en schoolontwikkeling, bruikbare kennis, handvatten en instrumenten	Verbeterde lespraktijk en schoolontwikkeling, vooral ontwikkeling van nieuwe aanpak of instrument	Bewijslast, verbeterde lespraktijk, bruikbare kennis voor schoolontwikkeling	Verbeterde lespraktijk en schoolontwikkeling, professionele cultuur
Feedback-functie	Veel aandacht, soms te weinig schoolspecifiek	Enige aandacht, soms spiegel voorgehouden ten aanzien van het onderzochte probleem	Weinig aandacht	Veel aandacht, resultaten beoogd om feedback te geven op de schoolontwikkeling	Veel aandacht, onderzoek heeft geleid tot beleidskeuzes en verbetering van lespraktijk
Dialogo-functie	Weinig aandacht, behalve in de offertefase en vaak bij de terugkoppeling	Tamelijk veel aandacht, vrijwel op alle scholen ontstond dialoog	Tamelijk veel aandacht, vooral gericht op de inhoud van het project	Tamelijk veel aandacht, niet in alle fasen van het onderzoek	Veel aandacht, het onderzoeksthema is onderwerp van gesprek, leraren zijn aan het denken gezet en worden kritischer
Toepasbaar in andere situaties	Voor meerdere scholen bruikbaar, is expliciet de opdracht	Voor meerdere scholen bruikbaar, is expliciet de opdracht, met name instrumenten	Weinig aandacht voor, wel rapportage	Enige aandacht voor, wel rapportage	Weinig aandacht voor, wel binnen eigen bestuur

Tabel 13.1 – Vergelijking van de vijf subsidiestromen op opdracht, looptijd, aanleiding, eigenaarschap impact, feedback, dialoog en toepasbaarheid in andere situaties

Uit de tabel blijkt dat de opdracht en de focus van de vijf subsidiestromen verschillen en daarmee samenhangend ook de aanleiding, het gevoel van eigenaarschap op de scholen en de impact van het onderzoek. De feedbackfunctie staat het meest centraal bij het kortlopend onderwijsonderzoek, Expeditie durven, delen, doen en de academische opleidingsscholen. De dialoogfunctie staat het meest centraal in de academische opleidingsscholen, maar bij alle subsidiestromen is dialoog in de scholen ontstaan naar aanleiding van het onderzoek. Voor beide functies van onderzoek is het van belang dat de onderzoeker en de school meer elkaars taal spreken en inzicht hebben in elkaars rol (McIntyre, 2005). Alleen dan is het mogelijk het ritme van onderzoek, bepaald door langlopende planningen en tijd voor analyse en reflectie en het ritme van de school, bepaald door de jaarcyclus, schoolvakanties, toetskalenders en allerlei ad hoc problemen, op een goede manier op elkaar af te stemmen.

13.3 Algemene conclusies en discussie

Hieronder worden per deelvraag de resultaten samengevat en besproken.

13.3.1 Onderzoeksvraag 1

In welke mate heeft het praktijkgericht onderzoek geleid tot schoolontwikkeling via de feedbackfunctie en de dialoogfunctie?

Een grote meerderheid van de respondenten geeft aan dat het praktijkgericht onderzoek op hun school een duidelijke impact heeft gehad op de schoolontwikkeling. Hoewel de focus van (met name externe) onderzoekers meer gericht lijkt op de feedbackfunctie, lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat de leraren en managers een grotere impact ervaren op de schoolontwikkeling van de dialoogfunctie dan van de feedbackfunctie.

In het kader van de feedbackfunctie geven de respondenten aan dat de resultaten van het onderzoek nieuwe inzichten hebben opgeleverd. Deze inzichten geven soms aanleiding om het onderwijs anders in te richten, andere beleidskeuzes te maken of bijvoorbeeld een professionaliseringstraject te starten. Uit de resultaten blijkt dat de scholen vooral de instrumenten die de onderzoeken hebben opgeleverd, zijn blijven gebruiken. Deze instrumenten, eerder 'implementatietools' genoemd, kunnen bestaan uit een checklist, een (zelf)beoordelingsinstrument, een stappenplan, een kijkwijzer, voorbeeldlessen of video-opnames van gewenst gedrag, et cetera. Er bestaat een risico als deze instrumenten niet op een goede manier worden ingezet. Het is daarom van belang dat het doel van het instrument duidelijk is omschreven en dat de instrumenten worden gekoppeld aan de inzichten die het onderzoek heeft opgeleverd, zodat ze door de scholen in het juiste perspectief worden geplaatst.

Een deel van de onderzochte projecten (SLOA R&D, SLOA-vrijval) zijn te typeren als ontwikkelingsprojecten; hier lag de nadruk op het ontwikkelen van een oplossing (nieuwe aanpak of werkwijze) voor een bepaald probleem, waarbij onderzoek meer een ondersteunende rol vervulde. In deze projecten speelden de implementatietools een belangrijke rol.

In het kader van de dialoogfunctie geven de respondenten aan dat het onderzoeksproces regelmatig aanleiding gaf tot gesprekken en dialoog met de onderzoeker en onderling. Er zijn echter grote verschillen in de reikwijdte en diepgang van deze dialoog. In sommige scholen vond alleen een gesprek plaats bij de start van het onderzoek en over de resultaten van het onderzoek, in andere scholen gedurende het hele onderzoeksproces op allerlei verschillende momenten. Bij sommige scholen waren slechts enkele personen (manager of leraar) betrokken bij de dialoog, in andere scholen vonden de gesprekken schoolbreed plaats. Het lijkt erop dat in de academische opleidingsscholen de dialoog het meest intensief en met de meeste betrokkenheid van het hele team heeft plaatsgevonden. Dit is niet verwonderlijk, omdat bij de academische opleidingsscholen het ontwikkelen van een onderzoekende houding en een onderzoekende cultuur expliciet een doelstelling is.

De dialoog naar aanleiding van de probleemanalyse kan bijdragen aan de visieontwikkeling doordat leraren en managers zicht krijgen op verschillende opvattingen die leven in de school ten aanzien van het onderzoeksthema en de wensen en behoeften van leraren.

De literatuurstudie kan leraren helpen om begrippen scherper te definiëren. Het komt voor dat op scholen leraren praten over bijvoorbeeld differentiatie of zelfstandig leren, zonder in de gaten te hebben dat ze hier zeer verschillende beelden bij hebben, gebaseerd op verschillende praktijken. Dialoog over de verwachtingen ten aanzien van de resultaten en interpretaties van de uitkomsten geven leraren meer inzicht in hun eigen praktijk en de gewenste situatie. Meer dan de helft van de respondenten constateert dat door het onderzoeksproces leraren daadwerkelijk een meer onderzoekende houding hebben ontwikkeld. Genoemd wordt dat leraren minder routinematig handelen, minder 'ad hoc oplossingen' kiezen bij problemen, meer samenwerken, kritischer zijn op hun eigen lesgeven en meer gericht zijn op het verbeteren van het onderwijs. Deze effecten treden vooral op als het onderzoek geïntegreerd is in andere ontwikkelingen in de school, zoals interventies in het kader van innovaties, professionaliseringstrajecten en (personeels)beleid.

Bij de interpretatie van deze resultaten moet bedacht worden dat deze studie gebaseerd is op percepties van leraren en managers. Het is mogelijk dat deze opvattingen zijn gekleurd of een

vertekend beeld geven van de werkelijkheid. Ook is het onduidelijk in hoeverre de ervaren effecten van onderzoek aan het onderzoeksproces zijn toe te schrijven of aan andere ontwikkelingen binnen de school, als onderzoek en schoolontwikkeling nauw samenhangen. Het zou interessant zijn om in een vervolgonderzoek na te gaan in een aantal casestudies op welke wijze de dialoog tussen leraren plaatsvindt en welke invloed dit heeft op hun denken en handelen.

Ondanks bovengenoemde ontwikkeling kunnen we de conclusie trekken dat het van belang lijkt om vooraf veel explicieter te bepalen welke functies het praktijkgericht onderzoek dient te hebben en welke (hogere) doelen worden nagestreefd. We zien dat het verschil in focus bij de verschillende subsidiestromen heeft geleid tot een verschil in de aard van de impact. Om optimaal bij te dragen aan schoolontwikkeling zou onderzoek gericht moeten zijn op zowel de feedback- als de dialoogfunctie. Dit is alleen mogelijk als aan verschillende condities wordt voldaan.

13.3.2 Onderzoeksvraag 2

Welke condities, knelpunten en succesfactoren speelden een rol bij het vervullen van de feedbackfunctie en dialoogfunctie?

De respondenten noemen veel verschillende condities die van belang zijn voor het daadwerkelijk gebruik van de resultaten van het praktijkgericht onderzoek en voor het realiseren van dialoog naar aanleiding van het onderzoeksproces.

Voor het bevorderen van het gebruik van de onderzoeksresultaten en instrumenten die het onderzoek heeft opgeleverd, is het van belang dat het onderzoeksthema nauw aansluit bij de speerpunten in het kader van schoolontwikkeling en dat er sprake is van een behoefte of probleem bij leraren. Bij voorkeur richt het onderzoek zich op het primair proces, omdat dit alle leraren aangaat. Een goede probleemanalyse bij de start van het onderzoek is van belang. Hierin wordt verkend welke knelpunten en behoeften leraren en het management ervaren, wat daarvan de oorzaak zou kunnen zijn, hoe urgent het probleem is en welke bijdrage een onderzoek zou kunnen leveren aan de oplossing. In de tweede plaats speelt eigenaarschap een rol. Uit de resultaten blijkt dat leraren onderzoeksresultaten eerder implementeren als zij ruimte krijgen om de implicaties te vertalen naar hun eigen situatie en hier een eigen invulling aan kunnen geven. Het vroegtijdig betrekken van leraren bij het onderzoek en vooraf nadenken over de vraag wie straks iets met de resultaten gaat doen, is daarbij van belang. Ook blijkt dat scholen soms ondersteuning nodig hebben bij de vertaalslag van onderzoeksresultaten en de daaruit verkregen feedback naar een concreet actieplan voor verbetering.

Opvallend is dat het feit dat onderzoek betrouwbare resultaten moet opleveren nauwelijks door de respondenten is genoemd. Als we de basiscriteria van onderzoek beschouwen, interne validiteit, externe validiteit, controleerbaarheid, cumulativiteit en ethische aspecten (Verschuren, 2009; Ros & Vermeulen, 2010; Martens et al., 2012), dan wordt hier door de respondenten niet naar verwezen. Wellicht nemen de respondenten als vanzelfsprekend aan dat aan deze basiscriteria wordt voldaan, hoewel bij bijvoorbeeld academische opleidingsscholen is gebleken dat hier vraagtekens bij gezet kunnen worden (Vrijnsen-de Corte, 2012).

De bruikbaarheidscriteria (Verschuren, 2009; Ros & Vermeulen, 2010; Martens et al, 2012) komen wel naar voren in de door de respondenten genoemde condities, vooral met betrekking tot de acceptatie en legitimiteit van de resultaten voor de school en de leermogelijkheden die de resultaten bieden. De begrijpelijkheid van de resultaten levert bij geen van de subsidiestromen problemen op.

Voor het realiseren van dialoog naar aanleiding van het onderzoeksproces is het uiteraard van belang dat de leraren, zo mogelijk het hele team, betrokken worden bij het onderzoek. Dit betekent niet dat alle leraren daadwerkelijk participeren in de uitvoering van het onderzoek. Van belang is dat zij meedenken en meepraten over de vragen die uit het onderzoek voortkomen. Teambijeenkomsten blijken hiervoor uitgelezen momenten, omdat er dan daadwerkelijk tijd is om het gesprek aan te gaan en alle leraren betrokken zijn. Van belang is verder dat de dialoog voldoende diepgang heeft. Een externe persoon, zoals een onderzoeker, kan hier soms een goede rol in vervullen. Bij het realiseren van dialoog speelt het probleem dat een onderzoekende houding en een onderzoekende cultuur niet alleen beoogde doelen zijn, maar tevens in zekere mate condities vormen voor het optreden van dialoog. Een school dient in zekere mate aan de kenmerken van een professionele leergemeenschap te voldoen om zich hierin verder te ontwikkelen (Verbiest, 2011; Lockhorst, et al., 2010; Stoll et al., 2006; Castelijns et al., 2009). Vooral de kenmerken samenwerking, gemeenschappelijke verantwoordelijkheid, collectieve leerprocessen worden door de respondenten veelgenoemd. De gemeenschappelijke ambitie en visie op onderwijs is door respondenten veel minder expliciet aangegeven.

De manager blijkt een cruciale rol te spelen bij het realiseren van schoolontwikkeling door middel van praktijkgericht onderzoek. De manager heeft in de eerste plaats een belangrijke rol bij het bewaken dat het onderzoek betrekking heeft (en blijft houden) op de speerpunten van de schoolontwikkeling. Daarbij is het van belang dat de speerpunten goed zijn gekozen, dat wil zeggen niet te veel speerpunten tegelijk en zorgen voor samenhang tussen de verschillende speerpunten en beleidskeuzes. In de tweede plaats dient de manager het praktijkgericht onderzoek (en daarmee de schoolontwikkeling) te faciliteren in de zin van tijd en ruimte, bijvoorbeeld gedurende teamvergaderingen en studiedagen. In de derde plaats is de rol van de manager essentieel door het belang dat hij toekent aan het onderzoek in het kader van schoolontwikkeling. Door betrokken te zijn, regelmatig vragen te stellen, anderen erbij te betrekken, door prioriteit te geven aan onderzoek en het leggen van verbindingen laat de manager zien dat het onderzoek voor de school van belang is en zijn leraren veel eerder geneigd hierin te investeren.

13.4 Aanbevelingen voor het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek

Hieronder worden enkele aanbevelingen gedaan voor het nationaal Regieorgaan Onderwijs-onderzoek dat verantwoordelijk zal zijn voor de programmering van het praktijkgericht onderzoek in Nederland.

Focus van de programmering

Voor het praktijkgericht onderzoek zou impact op de schoolontwikkeling een belangrijk doel moeten zijn. Als de schoolontwikkeling meer gebaseerd zou zijn op onderzoeksresultaten en de beschikbare wetenschappelijke kennisbasis, zou dat een enorm impuls voor de kwaliteit van het onderwijs betekenen. Ook de impact van onderzoek op een professionele cultuur op school en een onderzoekende houding van leraren zou bijdragen aan de kwaliteitsverbetering van scholen, omdat zij daardoor op een duurzame manier hun eigen ontwikkeling vorm kunnen geven. Om scholen optimaal te laten profiteren van onderzoek is zowel aandacht nodig voor de condities voor de feedbackfunctie van onderzoek als de condities voor de dialoogfunctie. Voor de aard van de te honoreren projecten zou dit het volgende betekenen.

- Projecten gericht op een thema dat betrekking heeft op een speerpunt van de school en dat centraal staat in de schoolontwikkeling, waarbij een urgent probleem of een verbeterbehoefte is ontstaan en waar een onderzoek aan kan bijdragen.
- In de aanvraag aandacht voor de probleemanalyse. De resultaten van de probleemanalyse (beantwoording van de vragen behorend tot de probleemanalyse, zie p. 12-13) zouden in de aanvraag vermeld kunnen worden;

- Gezamenlijke aanvraag van school (of scholen) met onderzoeker waaruit blijkt dat de school in enige mate beschikt over een professionele cultuur en vernieuwingsbereid is en de onderzoeker naast onderzoekskwaliteiten ook kennis heeft van de onderwijspraktijk en ze dus dezelfde taal kunnen spreken.
- In de aanvraag zou aandacht moeten zijn voor de taakverdeling tussen onderzoeker en school en de wijze waarop het team wordt betrokken bij (de dialoog over) het onderzoek.

Kwaliteitscriteria

De onderzoeksprojecten dienen zowel aan de basiscriteria voor onderzoek te voldoen, dat wil zeggen betrouwbaar en valide, streven naar generaliseerbaarheid, gebaseerd op bestaande kennis en hieraan bijdragend, transparant en volgens ethische normen, als aan de bruikbaarheidscriteria, dat wil zeggen voor de scholen begrijpelijk en ervaren als waar, relevant en legitiem en met duidelijke aangrijpingspunten voor leren en verbetering (Verschuren, 2009; Ros & Vermeulen, 2010; Martens et al., 2012). In hoofdstuk 1 staan de bruikbaarheidscriteria beschreven.

Generaliseerbaarheid

Als een onderzoek te specifiek is gericht op de schoolontwikkeling van één school, dan kan de generaliseerbaarheid in het geding komen. Geldigheid in andere contexten lijkt voor het praktijkgericht onderzoek een te zware eis (en is überhaupt voor onderwijsonderzoek moeilijk te realiseren), maar de resultaten dienen zeker van waarde te zijn voor andere scholen. Het praktijkgericht onderzoek levert geen voorschriften op voor (andere) scholen, maar werkhypothesen die in elke context apart getoetst dienen te worden. De vraag naar transfer is daarmee een vraag naar passendheid, naar overeenkomsten in de context.

De generaliseerbaarheid bij praktijkgericht onderzoek (in de zin van de waarde van de opbrengsten voor andere scholen) kan worden verhoogd door:

- in de rapportage een uitgebreide beschrijving van de context en de fase van de vernieuwing waarin een school zich bevindt op te nemen, zodat andere scholen kunnen vergelijken in welke mate hun eigen context overeenkomt of juist verschilt van de onderzochte context;
- aandacht te hebben voor condities, ervaringen en knelpunten die de school/leraren ervaren ten aanzien van het onderzoeksthema;
- een bepaalde onderzoeksvraag in meerdere contexten te onderzoeken. Via een vergelijkende casestudie kunnen conclusies worden getrokken met meer zeggingskracht;
- de resultaten in te bedden in eerder onderzoek door middel van een literatuuronderzoek, zodat aangesloten wordt bij gangbare theorieën en beschreven wordt in hoeverre de resultaten hiervan afwijken en wat hiervoor de verklaring kan zijn.

Opbrengsten van onderzoek

Naast kennis in de zin van bruikbare inzichten en aanbevelingen is het van belang dat ook eerder genoemde 'implementatietools' worden opgeleverd om het daadwerkelijk gebruik van de resultaten te ondersteunen. Denk hierbij aan (video)voorbeelden van het gewenste gedrag, een checklist of stappenplan, een voorbeeld van een lesopzet, et cetera.

Implementatie

In de aanvraag zou aangegeven dienen te worden op welke wijze de resultaten naar verwachting gebruikt zullen worden en door wie. Na afloop van het onderzoek dient de school een implementatieplan op te stellen voor de implementatie van de resultaten (op basis van een format). Het NRO zou bij indiening van het implementatieplan hier een (kleine) subsidie voor kunnen geven.

13.5 Aanbevelingen voor scholen en onderzoekers

Voorafgaand aan het onderzoek is het van belang goed na te gaan welke functies met het onderzoek worden nagestreefd: gaat het alleen om de feedbackfunctie, het gebruiken van onderzoeksresultaten om feedback te krijgen op de schoolontwikkeling, of gaat het ook om de dialoogfunctie, gericht op het ontwikkelen van een onderzoekende houding van leraren en een onderzoekende cultuur? Dit laatste vraagt een extra investering en betrokkenheid van de directeur en het team.

Indien een externe onderzoeker wordt betrokken bij het onderzoek is het van belang goede afspraken te maken over de rol en de taken die deze vervult. Hierbij komen vragen aan bod als: op welke wijze kunnen leraren betrokken worden bij de uitvoering, hoe kan vroegtijdig draagvlak voor de resultaten en aanbevelingen worden verkregen, hoe gaan we de aanbevelingen implementeren, speelt de onderzoeker een rol bij het stimuleren van de dialoog?

Het streven is dat de teamleden eigenaarschap voelen bij het onderzoek en de onderzoeker eigenaarschap voelt bij de schoolontwikkeling.

Onderzoeksvragen

Praktijkgericht onderzoek is gericht op relevante vragen rond schoolontwikkeling.

Het onderwerp van onderzoek is een probleem of verbeterpunt waar leraren in de praktijk tegenaan lopen. Er dient sprake te zijn van een bepaalde mate van urgentiebesef op alle niveaus. De formulering van de onderzoeksvragen is een essentiële fase bij onderzoek.

Soms worden onderzoeksvragen niet voldoende doordacht. Om dit te voorkomen is veel tijd nodig voor een goede probleemanalyse. Hierbij is van belang de onderzoeksvraag te laten aansluiten bij de innovatiefase waarin de school verkeert.

In tabel 13.2 staan voorbeelden van mogelijke onderzoeksvragen in de verschillende fasen van een innovatie.

Fase	Potentiële onderzoeksvragen
Adoptie	- Leidt deze aanpak tot betere leerprestaties? - Op welke wijze versterkt deze aanpak het leren van leerlingen? - Onder welke condities? - Wat vraagt deze aanpak van leraren? - Wat zijn ervaringen van andere scholen? - In hoeverre past deze aanpak bij onze huidige manier van werken / onze visie?
Implementatie	- Wordt de aanpak uitgevoerd zoals bedoeld? - Wat zijn de ervaringen van leerlingen, leraren en ouders? - Worden de beoogde effecten gehaald? - Welke knelpunten doen zich voor?
Institutionalisering	- Hoe kan de aanpak nog verder verbeterd worden? - Hoe lossen andere scholen specifieke knelpunten op? - Hoe kunnen we de (pluspunten van de) aanpak verbreden naar andere vakken/leerjaren/scholen?

Tabel 13.2 – Voorbeelden van onderzoeksvragen in de verschillende onderzoeksfasen

Onderzoeksdesign

Om betekenisvol te kunnen zijn voor schoolontwikkeling is de juiste timing van onderzoek cruciaal. De planning van het onderzoek moet afgestemd zijn op het schoolontwikkelingsproces, zodat de resultaten beschikbaar zijn op het moment dat er beslissingen genomen moeten worden. Ook dient rekening gehouden te worden met het feit dat de onderwijscontext aan verandering onderhevig is. Een flexibel design verdient daarom de voorkeur. Soms betekent dit een reeks korte deelonderzoeken in plaats van één langdurig onderzoek.

Het onderzoek dient te voldoen aan de basiscriteria voor onderzoek. Het is van belang dat ook bij praktijkgericht onderzoek voldaan wordt aan bijvoorbeeld criteria voor interne en externe validiteit, zodat de resultaten betrouwbaar zijn. Praktijkgericht onderzoek is vanuit zijn aard vaak kleinschalig. Voor wat betreft de generaliseerbaarheid betekent dit dat het van groot belang is dat de context (de innovatie, het onderwijsconcept en de specifieke kenmerken van de school en de populatie) goed beschreven worden. Ook dient voldaan te worden aan bruikbaarheids-criteria voor onderzoek. Vooral een zekere mate van eigenaarschap van leraren bij het onderzoek is van belang voor de implementatie van de resultaten.

Opbrengsten

Leraren hebben naast inzichten en aanbevelingen behoefte aan concrete instrumenten voor de implementatie (stappenplannen, checklists, goede voorbeelden, observatielijsten, et cetera).

Om te zorgen dat deze implementatietools op een goede manier worden ingezet, is bij de presentatie van de resultaten een combinatie van kennis en instrumenten gewenst. Vaak is er behoefte aan begeleiding bij de implementatie.

Aanbevelingen gericht op het vervullen van de dialoogfunctie

Om de dialoog te stimuleren, dienen de leraren en de managers betrokken te zijn bij het onderzoek. Dit betekent niet noodzakelijkerwijs dat zij zelf het onderzoek mede uitvoeren, maar wel dat zij meedenken in elke fase van onderzoek en steeds bespreken wat de betekenis is voor de school en voor henzelf. De rol van de manager is het bewaken van de koppeling van het onderzoek aan de schoolontwikkeling en het onderstrepen van de importantie van het onderzoek daarvoor.

Het is belangrijk dat de dialoog tussen leraren wordt gestimuleerd door het stellen van kritische vragen gedurende het hele onderzoek. In tabel 13.3 staan voorbeelden van het soort vragen die tijdens de verschillende fasen van het onderzoek gesteld kunnen worden. De onderzoeker zou een belangrijke rol kunnen spelen bij het stellen van deze vragen, mits hij dicht genoeg bij de school staat.

Fase	Voorbeeldvragen in het kader van de reflectieve dialoog
Probleemanalyse en onderzoeksvraag	- Wat zijn de opvattingen van de leraren ten aanzien van het onderzoeksthema? - Wat is het uiteindelijke doel dat met het onderzoek wordt beoogd? - Wat is volgens de leraren de oorzaak van het probleem? - Hoe gaan de leraren om met dit probleem en hoe zijn verschillen te verklaren? - Doen zich verschillen voor en is dit een probleem? - Hoe ernstig en urgent is het probleem? - Waar doet het probleem zich niet voor en waarom niet? - Waarom zijn eerdere pogingen om het probleem op te lossen niet gelukt? - Wie gaat straks met de onderzoeksvragen aan de slag? - Zijn de leraren bereid om zich in te zetten om het onderwijs te verbeteren (met behulp van de inzichten en resultaten van het onderzoek)?
Literatuurstudie	- Wat zijn de kernbegrippen van ons probleem (of verbeterpunt)? - Wat leren we uit literatuur over de kernbegrippen van het probleem? - Komen de resultaten van de literatuurstudie overeen met onze visie op onderwijs? - Hoe kunnen we verschillen verklaren? - Komen de resultaten van de literatuurstudie overeen met de

	praktijk op onze school? - Hoe kunnen we verschillen verklaren? - Hoe kunnen we de inzichten uit de literatuur gebruiken om zaken beter bespreekbaar te maken? - Welke persoonlijke leerpunten halen we uit de literatuur?
Dataverzameling, analyse en resultaten	- Met hoeveel zeggingskracht kunnen we met deze onderzoeksopzet de onderzoeksvragen straks beantwoorden? - In hoeverre hebben we een betrouwbaar beeld gekregen? - In hoeverre hebben deze antwoorden ook zeggingskracht voor andere situaties (bijvoorbeeld andere lessen/vakken/dagen/leerjaren)? - Hoe moeten we de resultaten interpreteren? - In hoeverre komen de resultaten overeen met onze verwachtingen? - Wat betekenen deze resultaten voor ons? - Wat zijn mogelijke verklaringen voor de resultaten? - Welke conclusies kunnen we hier uit trekken?
Conclusies en aanbevelingen (actieplan)	- Is er extra onderzoek nodig? - Op welke wijze kunnen we de aanbevelingen implementeren? - Wat willen we precies bereiken met de verbeteracties? - Wat betekenen de verbeteracties voor de leraren (en de leerlingen)? - Wat hebben de leraren nodig om de verbeteracties te kunnen realiseren? - Hoe gaan we om met verschillen tussen leraren? - Wie is verantwoordelijk voor het plan van aanpak? - Hoe gaan we de verbeteracties evalueren?

Tabel 13.3 – Onderzoeksfasen en voorbeelden van reflectieve vragen die de dialoog tussen leraren kunnen sturen

De schoolleider of teamleider kan de dialoog verder stimuleren door ruimte te creëren voor de dialoog over het onderzoek, bijvoorbeeld tijdens teambijeenkomsten en scholingsdagen. Verder is een open en lerende cultuur binnen de school, gebaseerd op vertrouwen en respect, een voorwaarde voor constructieve dialoog binnen het team.

13.6 Tot slot

Praktijkgericht onderzoek lijkt een geschikt middel om de schoolontwikkeling te bevorderen. Hiervoor zijn verschillende redenen aan te dragen:

- onderzoek vraagt een zekere distantie en leidt daardoor tot reflectie over de dagelijkse onderwijspraktijk, die veelal gebaseerd is op routines;
- onderzoek (literatuurstudie) leidt tot scherpere formulering van de kernbegrippen in de schoolontwikkeling en een meer genuanceerd taalgebruik, waardoor de dialoog hierover meer diepgang krijgt;
- onderzoek vraagt om precisering van de gewenste doelen en leidt daardoor tot gezamenlijke visieontwikkeling en de formulering van gemeenschappelijke ambities;
- onderzoek draagt ertoe bij dat beleidsbeslissingen en verbeteracties meer weloverwogen zijn en onderbouwd worden vanuit bestaande kennis;
- onderzoek draagt bij aan het meer planmatig uitvoeren van vernieuwingen en verbeteracties;
- onderzoek geeft feedback op de eigen situatie en levert concrete suggesties voor verbetering;

- onderzoek geeft inzicht in de werkwijze en opvattingen van leraren en levert daardoor kennis van elkaars kwaliteiten en zicht op overeenkomsten en verschillen binnen het team;
- onderzoek en de dialoog daarover draagt bij aan een open cultuur, gezamenlijke leerprocessen en een focus op verbetering.

Hoewel er nog niet heel veel bekend is over de rol die onderzoek kan vervullen binnen schoolontwikkeling, zijn de resultaten in dit onderzoek en andere beschikbare resultaten (bijvoorbeeld van academische opleidingsscholen) positief. Deze manier van ontwikkelen sluit tevens aan bij recente inzichten over professionalisering van leraren. Het is daarom zeer de moeite waard om hier meer ervaring mee op te doen en onderzoek naar te doen.

14 LITERATUUR

Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Aken, J.E. van (2004). Management Research Based on the Paradigm of the Design Sciences: The Quest for Field-Tested and Grounded Technological Rules. *Journal of Management Studies*, 41(2), 219–246.

Akker, J. van den, Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (2006). Introducing educational design research. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (1-8). London: Routledge.

Akkermans, S.F., Bronkhorst, L.H. & Zitter, I. (2011). *The complexity of educational design research*. QualQuant.

Anderson, G. & Herr, K. (1999). The New Paradigm Wars: Is There Room for Rigorous Practitioner Knowledge in Schools and Universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.

Bakker, D. & Kingma, M. i.s.m. het Innovatieproject (2011). *Durven, delen, doen en ... doorgeven. Aanpak van het innovatieproject*. Utrecht: VO-raad.

Berg, R. van den (2012). *Duurzaam innoveren binnen smalle marges*. Deventer: Kluwer.

Berg, R. van den & Vandenbergh, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijzen.

Biesta, G. (2011). *Praktijkgericht onderwijsonderzoek in internationaal perspectief*. Notitie. University of Stirling.

Bolhuis, S. (2012). Onderzoek in de lerarenopleidingen: welk onderzoek waarom? In R. Zwart, K. van Veen & J. Meirink (red), *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's* (46-61). Leiden: Universiteit Leiden.

Brandsma, H. (2011). *Brugfunctie van onderzoek bij schoolontwikkeling*. Lectorale rede. Leeuwarden: NHL.

Bulterman-Bos, J.A. (2012). Wetenschap en vakmanschap en de toekomst van de onderwijs/leerwetenschappen. *Pedagogische Studiën*, 89, 174-184.

Castelijns, J., Koster, B. & Kools, Q. (2011). *Onderwijs is van ons. Collectief leren in school en opleiding*. Interactum Kantelende kennis.

Castelijns, J., Koster, B. & Vermeulen, M. (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren, samen kennis creëren in basisscholen en leraren opleidingen*. Antwerpen: Garant.

Commissie De Graaf (2011) in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. *Nationaal Plan Onderwijs / Leerwetenschappen*. Den Haag.

Commissie Rinnooy Kan (2007) in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. *LeerKracht. Advies van de Commissie Leraren*. Den Haag.

Coonen, H.W.A.M. & Nijssen, A.J. (2011). *Wetenschap en vakmanschap: onderwijsonderzoek voor en met de onderwijspraktijk. Naar een landelijke organisatie voor onderwijsonderzoek en bevordering van kennisbenutting in het kader van het Nationaal Plan Onderwijs / Leerwetenschappen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Dixon, N. (2002). *De organisatie leercyclus. Hoe we collectief kunnen leren*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwerzijds.

Doppenberg, J. (2012). *Collaborative teacher learning. Settings, foci and powerful moments*. Eindhoven: Eindhoven School of Education.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M.G. (2007). *The new meaning of Educational Change* (4th edition). New York: Teachers College Press.

Guba, E.G. (1967). *The basis for educational improvement*. Paper presented at the National Seminar on Innovation. HA: Honolulu.

Hargreaves, A. (2007). Sustainable Leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past. *European Journal Of Education: Research, Development And Policies*, 42(2), 223-233.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

Hoek, G., Odenthal, L. & Ros, A. (2012). *Notitie overgangproject. Oriëntatie op een nulmeting van praktijkgericht onderzoek*. 's-Hertogenbosch: Landelijke Pedagogische Centra.

Hoyle, E. (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. In V. Houghton (Ed.), *Management in Education: The Management of Organisations and Individuals*. London: Ward Lock Educational in association with Open University Press.

Jochems, W. (2012). *Bescheidenheid past de onderwijsonderzoeker*. Afscheidsrede. Eindhoven: TUE.

Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Lockhorst, D., Berg, B.A.M. van den & Boogaard, M. (2010). "En, heb je vandaag nog een goede vraag gesteld?". *Wat onderzoek kan doen voor de professionalisering van docenten* (Innovatieproject/Expeditie durven, delen, doen). Utrecht: VO-raad.

Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit Nederland.

Martens, R. (2011). De coöperatieve Onderwijsvernieuwing. *Onderwijsinnovatie*, 2, 24-26.

Martens, R., Laat, M. van de, Kessels, J. & Ros, A. (2012). *Manifest praktijkgericht wetenschappelijk onderwijsonderzoek*. Heerlen: LOOK.

McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal Of Education*, 35(3), 357-382.

Meijer, P., Meirink, J., Lockhorst, D. & Oolbekkink-Marchand, H. (2010) (Leren) onderzoeken door docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 87, 232-252.

Ministerie van OCW (2011). *Actieplan Leraar 2020*. <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-leraar-2020.html>.

Mijs, D. (2007). *Effectieve schoolverbetering. Een studie naar de empirische evidentievoor uitgangspunten van effectieve schoolverbetering*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (2003). *De kenniscreërende onderneming*. Schiedam: Scriptum.

Onderwijsraad (2003). *Leren in een kennissamenleving: verkenning*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2011). *Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen*. Den Haag: Onderwijsraad.

Parlementaire Commissie Onderwijsvernieuwingen (2008). *Tijd voor Onderwijs: Eindrapport van de Commissie Dijsselbloem in vogelvlucht*. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers.

Pierce, J.L. & Jussila, I. (2010). Collective psychological ownership within the work and organizational context: Construct introduction and elaboration. *Journal of Organizational Behavior*, 31(6), 810-834.

Pieters, J.M. & Vries, B. de (2007). How educational researchers and practitioners meet (special issue). *Educational Research and Evaluation*, 14(3).

Poiesz, T. (1999). *Gedragmanagement. Waarom mensen zich (niet) gedragen*. Wormer: Inmerc bv.

Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren*. Den Haag, Boom Lemma Uitgevers.

Ros, A. (2012). *Evaluatie Kortlopend Onderwijsonderzoek 2012. Tevredenheidsonderzoek onder aanvragers*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Ros, A., Timmermans, R., Hoeven, J. van der & Vermeulen, M. (2009). *Leren en laten leren. Ontwerper van leeractiviteiten voor leerlingen en docenten. Mesofocus 75*. Deventer: Wolters Kluwer.

Ros, A., Veeke, I. & Stallaert, M. (2009). *Kwaliteitscriteria praktijkgericht onderzoek*. Rosmalen: Signum. Academische school.

Ros, A. & Vermeulen, M. (2011). *An instrument for design choices in practice based research*. Paper presented at the EAPRIL in Nijmegen.

Ros, A. & Vermeulen, M. (2010). *Praktijkgericht onderzoek: het perspectief van de onderzoeker en de gebruiker*. Paper gepresenteerd op de ORD in Maastricht.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Schildkamp, K. (2012). Opbrengstgericht werken: data-geïnformeerd onderwijs voor schoolverbetering. In R. Zwart, K. van Veen & J. Meirink (red). *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's* (29-36). Leiden: Universiteit Leiden.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Bodmin: MPG Books Ltd.

Snoek, M. (2012). Onderzoek door leraren: context Academische Opleidingsschool. In R. Zwart, K. van Veen & J. Meirink (red). *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's*. Leiden: Expertisecentrum Leren van Docenten.

Somekh, B. (2006). Constructing intercultural knowledge and understanding through collaborative action research. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(1), 87-106.

Somekh, B. & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5-21.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: a Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.

Tartwijk, J. van (2011). *Van onderzoek naar onderwijs, of de kunst van de toepassing*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar op het vakgebied 'Toegepaste onderwijskunde' aan de Universiteit Utrecht.

Teurlings, C., Boer, P. den, Vermeulen, M., Beek, S. & Ros, A. (2011). 'Als ik er maar wat aan heb...'. *Eindrapportage 'Onderwijsonderzoek: de praktijk aan het woord'*. Heerlen: Open Universiteit.

Van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijgaard, D. & Vermeulen, M. (2012): Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. *European Journal of Teacher Education*, DOI:10.1080/02619768.2011.643401.

Veen, K. & Meirink, J. (red.) (2012). *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's* (19-28). Leiden: Universiteit Leiden.

Verbiest, E. (2011). *Leren innoveren. Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Antwerpen: Garant.

Verschuren, P.J.M. (2009). *Praktijkgericht onderzoek: Ontwerp van organisatie- en beleidsonderzoek*. Den Haag: Boom Lemma.

VNO-NCW, NWO, KNAW, HBO-raad, MKB-Nederland, VSNU en TNO, 3 september 2012. Manifest kenniseconomie. Retrieved 20-02-2013 http://www.vno-ncw.nl/publicaties/Brieven_en_commentaren/Pages/Manifest_kenniseconomie_1064.aspx

Volman, M. (2008). Van 'de school onderzocht' naar 'de onderzoekende school'? In S. Beek, C. Harink-Goossen, S. van Vreeswijk & L. Zeegers (red.), *Onderzoek de school in!?* (14-21). Utrecht: VO-raad.

Vrijnsen-de Corte, M. (2012). *Researching the Teacher-Researcher*. Proefschrift. Eindhoven: Eindhoven School of Education.

Windmuller, I. (2012). *Versterking van de professionaliteit van de leraar basisonderwijs*. Proefschrift. Heerlen: Open Universiteit.

Zwart, R., Veen, K. van & Meirink, J. (red.) (2012). *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's*. Leiden: Expertisecentrum Leren van Docenten.

15 BIJLAGEN

15.1 Bijlage 1 – Respondenten per subsidiestroom

Tabel b1 – Geïnterviewden van het kortlopend onderwijsonderzoek

Titel onderzoek	PO/VO/MBO	School	Geïnterviewden
Feedback en individuele ontwikkeling	VO	Werkplaats Kindergemeenschap Bilthoven	Rector
Integratie taal- en vakonderwijs in TTO	VO	Herman Wesselink College Amstelveen	Docent Engels
Effectief geschiedenis- onderwijs met interactieve whiteboards	PO	Dalton Westerschool Wildervank	(Toenmalig) directeur Leerkracht
Consequent pedagogisch handelen	PO	PC Basisschool De Ploeg Apeldoorn	IB-er Leerkracht
Professionalisering van ROC-docenten: zoeken naar verbinding	MBO	ROC Zadkine Rotterdam	Lector
Scaffoldinginstructie in het praktijkonderwijs	VO	dr. Aletta Jacobs College Hoogezand	Teamleider praktijkonderwijs
Fundering van gewenst docenthandelen op vernieuwende scholen	VO	SG Huizemaat Huizen	Rector
Onderwijs op maat De schakelklas vóór het VMBO en de schoolloopbaan daarna	MBO	OSG Singelland Drachten	Manager zorg
Meetbaar maken van zelfsturing in het MBO	MBO	Drenthe College Assen	Beleidsmedewerker onderwijs
Doorstroom allochtone leerlingen	MBO	ROC Mondriaan Den Haag	Beleidsmedewerker
Ervaringen met het programma Havisten competent	VO	Cambreur College Dongen	Teamleider havo bovenbouw
Ruimte van de leraar Helpt LINC om de ruimte van de leraar vorm te geven?	MBO	Valuascollege Venlo	Procesmanager onderwijs (Voormalig) sector- directeur VMBO
Werken in teams	VO	Blariacumcollege Venlo	Coördinator kwaliteit en innovatie
Dalton op weg naar evidence based onderwijs Wat werkt bij taal- en rekenonderwijs?	PO	Dalton Westerschool Wildervank	(Toenmalig) directeur Leerkracht
Taken van onderwijs- assistenten in het voortgezet onderwijs	VO	Helen Parkhurst Daltonschool Almere	Rector

Titel onderzoek	PO/VO/MBO	School	Geïnterviewden
Proud to be tvmba	VO	Anna van Rijn College Nieuwegein	Senior beleids- medewerker
Stages in het praktijk- onderwijs	VO	Hooghuis Lyceum Oss	Directeur
Vaststellen van de kwaliteit van een SO-school	PO	Antoniusschool, cluster 4 Castricum	Directeur
Virtuele praktijkvoorbereiding in AOC Terra Digitaal onderwijs op een MBO-groen-school	MBO	AOC Terra Assen	Teamleider mbo
Aan het werk in de Liemers	VO	Symbion, school voor Pro Didam	Voorzitter directie scholen voor praktijkonderwijs
Lesgeven aan leerlingen op MBO niveau 1 en 2 Een competentieprofiel voor docenten	MBO	ROC Zadkine Rotterdam	Lector

Tabel b2 – Geïnterviewden van SLOA-R&D

Project	PO/VO	School	Geïnterviewden
Doorlopende leerlijn rekenen: overgangen PO-VO	PO	Mariaschool Erp	Directeur Leerkracht
Eigenaarschap van de professionele ontwikkeling	PO	KBS De Zandberg Breda	Directeur Leerkracht
Opbrengstgericht klimaat	PO	OBS de Bundeling Bunde	Directeur Leerkracht
1 zorgroute in het SBO	PO (SBO)	SBO Michaëlschool Amersfoort	Directeur Leerkracht
	PO	Petrus Dondersschool Gemert	Directeur Leerkracht
Hogere leeropbrengsten en bestuurlijk en onderwijskundig handelen	PO	Alfonsus Enschede	Directeur Leerkracht
Verbreden van de loopbaan- dialoog met sociale media	VO	Groenhorst College Almere	Teamleider Docent
Duurzaam personeels- en professionaliseringsbeleid: binden en boeien	VO	Liemers College Zevenaar	Directeur*
Onderwijszorgroutes in het VOo	VO	CSV Veenendaal	Zorgcoördinator (nu MT, projectleider) Docent
	VO	Philips van Hone SG Weert	Zorgcoördinator Docent
Handelingsplannen in het praktijkonderwijs en LWO	VO (Pro)	MET Praktijkonderwijs Waalwijk	Directeur Docent
			Docent
	VO (Pro)	Van Maerlant College 's-Hertogenbosch	Coördinator (projectleider)

Project	PO/VO	School	Geïnterviewden
			Docent
Kwaliteitsverbetering VSO (De Baan Die Bij Me Past)	V(S)O	Bernardusschool Den Haag	Directeur Docent
	V(S)O	Widdonckschool Weert	Directeur*

* Daar deze respondenten bij het interview onvoldoende van het onderzoek af wisten, zijn ze niet meegenomen bij de analyse.

Tabel b3 – Geïnterviewden van het SLOA-vrijval PO

School	Geïnterviewden
OBS Martin Luther King Apeldoorn	Leerkracht Onderbouwcoördinator
Stichting Kapriom Terneuzen	Leerkracht Schoolleider
Basisschool Aan de Bron Weert	Leerkracht Schoolleider
CBS De Rank Onstwedde	Leerkracht Schoolleider
Basisschool De Trimaran Den Helder	Leerkracht (ten tijde van het project) Schoolleider
SBO Mozaïek Sittard	Leerkracht Schoolleider

Tabel b4 – Geïnterviewden van het Expeditie durven, delen, doen

School	Geïnterviewden
Willem Lodewijk Gymnasium Groningen	Docent Afdelingsleider
Da Vinci College Leiden	Twee docenten Conrector
De Wielslag (OSG Nieuw Zuid) Rotterdam	Docent
	Teamleider internationale schakelklas
Picasso Lyceum Zoetermeer	Docent Afdelingsleider
SG Sint Ursula Heythuysen	Docent (ten tijde van het project) Zorgcoördinator
Corlaer College Nijkerk	Docent Projectleider Expeditie DDD

Tabel b5 – Geïnterviewden van academische basisscholen

Titel onderzoek	PO/VO	School	Geïnterviewden
Informatievaardigheden	PO	Dalton Westerschool Wildervank	ICT-coördinator Onderzoekster
De Takentrap	PO	Dalton Westerschool Wildervank	Onderzoeks- coördinator namens management
Automatiseren binnen het	PO	OBS De Beijumkorf	Leerkracht

Titel onderzoek	PO/VO	School	Geïnterviewden
rekenonderwijs in de middenbouw van OBS De Beijumkorf		Groningen	Onderzoekster Directeur en Opleider in school
Zelfverantwoordelijk leren	PO	Basisschool De Tafelronde Amersfoort	Leerkracht Onderzoekster Directeur
Het implementeren van de Parwo-didactiek	PO	Basisschool 't Schrijverke 's-Hertogenbosch	Leerkracht Onderzoekster Directeur
Rekeninzicht en betrokkenheid creëren bij rekenonderwijs	PO	Basisschool Het Palet 's-Hertogenbosch	Leerkracht Basisschool coach Directeur
Transfer van begripvend lezen strategieën	PO	Basisschool Fonkel Den Dungen	Leerkracht Onderzoeker Directeur
Beter leren differentiëren	VO	Open Schoolgemeenschap Bijlmer Amsterdam	Leraar Onderzoeker Bestuurder Directeur
Het is toch af Kwaliteit van de Werktijden	VO	Montessori Lyceum Amsterdam	Leraar Onderzoeker Directeur
Dalton werk in uitvoering	VO	Spinoza Lyceum Amsterdam	Onderzoeksdocent en nu onderzoeks-coördinator Rector
Beoordelen van werkstukken	VO	SG Echnaton Almere	Leraar Onderzoeker
Prestaties onder de loep	VO	SG Echnaton Almere	Directeur
Doorstroomkenmerken van leerlingen in 4-VWO	VO	OSG De Meergronden Almere	Leraar Onderzoeker Conrector
Diagrammen in biologie	VO	Atlas College Hoorn	Leraar Onderzoeker
Successful mentor teachers, and the development of mentor teacher competences in school	VO	Regionale academische opleidingsschool West Friesland	Directeur Coördinator opleidingsschool

15.2 Bijlage 2 – Interviewleidraad project praktijkgericht onderzoek voor betrokken leraren (leraar-onderzoeker)

Achtergrondgegevens

- Titel onderzoek en korte beschrijving (Vraag zo mogelijk een projectplan of onderzoeksrapport, dan hoeft u hier niet veel tijd aan te besteden; bij SLOA hebben we dat al.)
- Functie van de respondent
- Relatie van de respondent tot het onderzoek
- Eigen ervaring, affiniteit met onderzoek

Cursief staan doorvraagvragen.

1 Belang van het onderzoeksthema

- A Wat was in uw beleving de aanleiding voor het onderzoek?
- B Was het voor uzelf belangrijk om onderzoek te doen (c.q. betrokken te zijn bij onderzoek) naar dit onderzoeksthema? *Waarom? Was er sprake van een probleem? Verbeterwens?*
- C Was het voor de school belangrijk dat er onderzoek werd gedaan naar dit onderzoeksthema? *Waarom?*
- D Heeft er een probleemanalyse plaatsgevonden voor de onderzoeksvragen zijn geformuleerd? *Is eerst onderzocht wat al was gedaan om het probleem op te lossen, wat er al bekend was, hoe groot het probleem eigenlijk was?*
- E Was vooraf besproken wie met de resultaten van het onderzoek aan de slag zou gaan?

2 Uitvoering van het onderzoek

- A Hoe was de taakverdeling tussen de school en de extern onderzoeker/begeleider? *Wie waren vanuit school betrokken? Wat vond u van deze taakverdeling? In welke fases is meegedacht? Wie heeft uitgevoerd?*
- B Kreeg u voldoende ondersteuning en begeleiding bij de uitvoering? *Wat waren knelpunten? Waar had de begeleiding betrekking op?*
- C Deden zich knelpunten voor bij de uitvoering van het onderzoek? *Bijvoorbeeld vaardigheden, tijd, organisatie. Wat had achteraf gezien beter gekund?*

3 Impact van het onderzoek

- A Bracht de uitvoering van het onderzoek op school gesprekken of discussies teweeg over het onderzoeksthema? *Was er sprake van reflectieve dialoog of alleen informatie-uitwisseling? Indien het eerste: voorbeelden?*
- B Zo ja, in welke fasen van het onderzoek en door wie werd dit gesprek geïnitieerd?
- C Heeft het onderzoek geleid tot meer kennis over het onderzoeksthema waar u iets aan had? *Waarom wel/niet?*
- D Heeft er een verandering in uw denken of gedrag plaatsgevonden door de uitvoering van het onderzoek? *Dus door het onderzoeksproces.*
- E Heeft het onderzoek geleid tot een andere manier van denken of van samenwerken met collega's? *Waarom wel/niet?*
- F Heeft het onderzoek ook **producten** of instrumenten opgeleverd (checklist, stappenplan, vragenlijst, voorbeeldlessen, ...) waar u iets aan had? *Waarom wel/niet? Op welke manier had u er wat aan?*
- G Heeft het onderzoek geleid tot een andere aanpak van het onderwijs? *Waarom wel/niet?*
- H Heeft het onderzoek geleid tot een andere aanpak bij collega's? *Waarom wel/niet?*
- I Welke knelpunten deden zich voor bij het gebruik van de resultaten?

4 Toekomst

- A Wilt u in de toekomst vaker bij onderzoek betrokken zijn? *Onder welke condities?*
- B Wat zou u de volgende keer anders doen, zodat het onderzoek van nog meer waarde is?

15.3 Bijlage 3 – Interviewleidraad project praktijkgericht onderzoek voor betrokken directeur/manager/coördinator

Achtergrondgegevens

- Functie van de respondent
- Relatie van de respondent tot het onderzoek
- Eigen ervaring, affiniteit met onderzoek
- School, e-mailadres

Cursief staan doorvraagvragen.

1 Relatie tussen de onderzoeksvraag en de schoolontwikkeling

- A Hoe is het idee voor het onderzoek tot stand gekomen? *Wie was initiatiefnemer? Wat was de aanleiding?*
- B Was het onderzoeksthema een speerpunt op uw school?
- C Welke andere (schoolontwikkelings-)activiteiten vonden al plaats in het kader van dit thema?
- D Speelde dit thema al lang op uw school? *N.B. Probeer zicht te krijgen op fase van vernieuwing bij start van het onderzoek:*
- *adoptiefase: proces dat leidt tot het besluit om een vernieuwing in te voeren;*
 - *implementatiefase: waarin men het proces in praktijk begint te brengen;*
 - *institutionaliseringsfase: waarin de vernieuwing opgenomen wordt in de routines van de school.*
- E Heeft er door de school een probleemanalyse plaatsgevonden voor de onderzoeksvragen zijn geformuleerd? *Is eerst onderzocht wat al was gedaan om het probleem op te lossen, wat er al bekend was, hoe groot het probleem eigenlijk was?*
- F Wat verwachtte u van het onderzoek? Op welke wijze hoopte u dat het onderzoek zou bijdrage aan de schoolontwikkeling? Op welke wijze? *N.B. Beter begrippenkader, meer dialoog, verbeterpunten, professionalisering, nieuwe ideeën, verantwoorde keuze, verantwoorde aanpak, ...*
- G Op welke wijze is een externe onderzoeker/onderzoeksbegeleider betrokken geraakt bij het onderzoek? *Wie was initiatiefnemer? Bestond er al een relatie? Was de externe bekend met de school?*
- H Wat vindt u van de taakverdeling tussen externe onderzoeker/onderzoeksbegeleider en de school? *Wat waren knelpunten? Wat had achteraf gezien beter gekund?*

2 Impact van het onderzoeksproces op de schoolontwikkeling

- A Bracht de uitvoering van het onderzoek op de school gesprekken of discussies teweeg over het onderzoeksthema? *Bij de betrokken leraren? Ook met niet direct betrokken leraren? Waar gingen deze gesprekken over? In welke fase van het onderzoek? Geef voorbeelden. Reflectieve dialoog?*
- B Heeft er een verandering in denken of gedrag bij leraren plaatsgevonden doordat het onderzoek op school werd uitgevoerd (dus door het onderzoeksproces)? *Werden leraren aan het denken gezet? Kwamen ze op andere ideeën? Raakten ze vaker inhoudelijk met elkaar aan de praat over het thema?*

3 Impact van de onderzoeksresultaten op de schoolontwikkeling

- A Tot welke inzichten/aanbevelingen heeft het onderzoek geleid waar de school iets mee kon? *N.B. Hier gaat het om kennis, wat weten ze nu meer?*
- B Welke instrumenten hebben het onderzoek geleid waar de school iets aan had? *Denk aan checklist, stappenplan, vragenlijst, voorbeeldlessen, ...*

- C Heeft het onderzoek geleid tot een uitgebreider begrippenkader bij de leraren over het onderzoeksthema? *Bijvoorbeeld dat ze verschillende soorten feedback kunnen onderscheiden of een scherpere, gezamenlijke definitie van zelfstandig leren.*
- D Heeft het onderzoek geleid tot verbeteringen van de aanpak of de organisatie?
- E Heeft het onderzoek geleid tot ander gedrag van leraren of managers?
- F Heeft het onderzoek geleid tot beleidskeuzes?
- G Hoe ziet u uw eigen rol ten aanzien van de relatie tussen onderzoek en schoolontwikkeling?

4 Verspreiding van de onderzoeksresultaten binnen de school

N.B. Dit weten ze vast niet precies, het gaat om een inschatting.

- A Hoeveel mensen in school (welke) hebben de resultaten ontvangen (rapport, samenvatting of uitnodiging tot presentatie)? *Reception: informatie is binnen bereik.*
- B Hoeveel mensen hebben het gelezen / de presentatie bijgewoond? *Cognition: lezen, opnemen en informatie begrijpen.*
- C Hoeveel mensen hebben erover gepraat? *Discussion: aanpassen van referentiekader aan nieuwe informatie.*
- D Hoeveel mensen hebben op basis daarvan hun manier van lesgeven aangepast of zijn op een andere manier beïnvloed? *Reference: kennis beïnvloedt acties.*

5 Conditie en belang van onderzoek

- A Welke condities hebben ervoor gezorgd dat opbrengsten van het onderzoek zijn gebruikt?
- B Welke succesfactoren en knelpunten deden zich voor bij het gebruik van de resultaten?
- C Hoe had de school en/of de externe onderzoeker ervoor kunnen zorgen dat de opbrengst van het onderzoek voor de school(ontwikkeling) nog groter was? *Wat zou u de volgende keer anders doen?*
- D Vindt u onderzoek een belangrijk middel voor professionalisering en schoolontwikkeling?
- E In hoeverre vindt u onderzoek een taak voor leraren?