

Leren begeleiden van pabo-studenten bij het formuleren van onderzoeksvragen

Loes van Wessum, Lectoraat Leiderschap in Onderwijs & Opvoeding/Pabo, Windesheim Flevoland
Marc Vrakking & Annemarie van der Waarde, Almeerse Scholen Groep
Gerrit Jan Kootstra, Windesheim Zwolle

Samenvatting

Pabostudenten moeten in hun opleiding praktijkonderzoek uitvoeren. Studenten van de Pabo Windesheim Almere dienen de onderzoeksvragen voort te laten komen uit vragen die afkomstig zijn uit de opleidingsscholen. Op die manier werken ze aan authentieke vraagstukken met directe praktijkrelevantie. De eerste formulering van de onderzoeksvraag wordt gedaan door schoolopleiders en directeuren van de opleidingsscholen. Zij ervaren echter handelingsverlegenheid bij het opstellen van de onderzoeksvraag en het begeleiden van pabo-studenten bij de verdere formulering van de onderzoeksvraag. In de schooljaren 2014-2015 en 2015-2016 zijn vier professionaliseringsbijeenkomsten voor schoolopleiders en directeuren georganiseerd met als doel de beleefde handelingsverlegenheid te verkleinen.

In dit artikel bespreken we de opzet van deze werkbijeenkomsten en de opzet en resultaten van het flankerend onderzoek. In het flankerend onderzoek zijn we nagegaan wat de leeropbrengsten volgens de deelnemers (schoolopleiders en schooldirecteuren) waren en welke leeractiviteiten daaraan hebben bijgedragen. De belangrijkste conclusie is dat schoolopleiders en directeuren zich beter in staat voelen om studenten te begeleiden bij het formuleren van hun onderzoeksvraag. Deelnemende schoolopleiders en directeuren voelen zich ook beter in staat om de onderzoeksvragen te laten voortvloeien uit het schoolbeleid en draagvlak te creëren binnen het team om de onderzoeksresultaten te laten bijdragen aan schoolontwikkeling. Vooral het samen met elkaar en de begeleider formuleren van de onderzoeksvraag, het elkaar bevragen en aanscherpen van de vraag heeft bijgedragen aan deze leeropbrengsten.

Inleiding

Studenten van de Pabo Windesheim Almere werken in leerjaaroverstijgende groepen aan hun onderzoek op een basisschool. Een groep studenten bestaat uit propedeusestudenten en tweede- en derdejaars studenten. De ouderejaars studenten ondersteunen hierbij de jongerejaars studenten. De vierdejaarsstudenten, leraren in opleiding (de lio's), werken aan hun eigen afstudeeronderzoek (binnen hetzelfde thema als de andere studenten) en werken indien mogelijk samen met de jongerejaars studenten. Alle studenten worden begeleid door een schoolopleider en een instituutopleider. Schoolopleiders zijn speciaal opgeleide leraren op de basisschool; de instituutopleider is de docent van de pabo. De schoolopleider geeft een voorlopig geformuleerde onderzoeksvraag aan de studenten. De opleiding kiest voor deze werkwijze om het mes aan twee kanten te laten snijden: het onderzoeken en beantwoorden van de onderzoeksvraag ondersteunt de ontwikkeling van de onderzoekende houding van de student (en teamleden) en kan bijdragen aan schoolontwikkeling.

Na een aantal jaren ervaring met deze werkwijze hebben we geconstateerd dat we deze ambitie niet helemaal realiseren. Studenten en scholen worstelen met het spanningsveld om het onder-

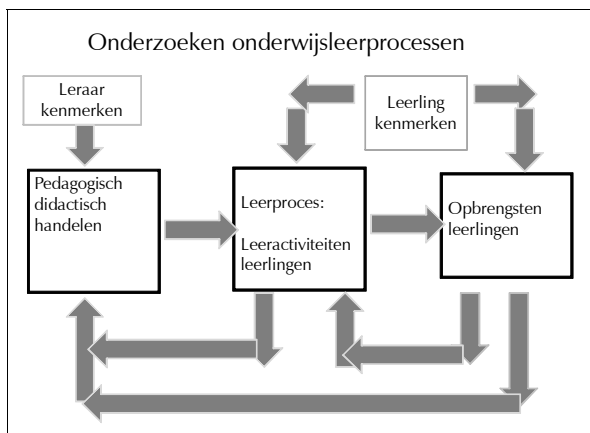
zoek te laten bijdragen aan zowel het leren van de student als aan schoolontwikkeling. Vooral eerstejaars studenten moeten zich eerst de kennisbasis voldoende eigen maken voordat ze onderzoek kunnen gaan doen - het is immers moeilijk onderzoek doen als je de belangrijkste begrippen uit de onderzoeksvraag niet kent. Deze studenten verrichten dan ook vooral een literatuurstudie. Het formuleren van een goede onderzoeksvraag is bovendien een lastige fase in het onderzoeksproces. Deze vraag moet geformuleerd worden door mensen die daar nog niet veel ervaring mee hebben, namelijk studenten en schoolopleiders. Schooldirecteuren en schoolopleiders ervaren dan ook handelingsverlegenheid als ze pabo-studenten begeleiden bij het formuleren van de onderzoeksvraag. In de schooljaren 2014-2015 en 2015-2016 zijn daarom vier professionaliseringsbijeenkomsten georganiseerd met als doel de beleefde handelingsverlegenheid te verkleinen. Het uiteindelijke doel is om de onderzoeksvragen van nog hogere kwaliteit te laten zijn. Om de hogere kwaliteit te kunnen waarborgen is er verder onderzoek nodig naar de kwaliteit van de onderzoeksvragen.

Ontwerp professionaliseringsbijeenkomsten

De professionaliseringsbijeenkomsten zijn vormgegeven op basis van kenmerken van effectieve professionalisering (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010), zoals weergegeven in Tabel 1. We lichten de tabel hieronder toe (de nummers tussen haakjes verwijzen naar de factoren in Tabel 1).

We stimuleren studenten om onderzoek te doen naar vakdidactische of pedagogische praktijkthema's (1); het gaat dus om thema's die gericht zijn op het primaire proces. We doen dat omdat ze dan kunnen voortbouwen op hun eerder in de opleiding opgedane kennis (2). We veronderstellen dat ze door praktijkonderzoek hun eigen praktijk kunnen verbeteren (Lunenberg, Ponte, & Van de Ven, 2006) en daardoor meer geëngageerd zullen zijn om onderzoek te doen en een onderzoekende houding te ontwikkelen (1,3). Door te focussen op het primaire proces kan hun onderzoek tevens een bijdrage leveren aan het schoolbeleid (3). In de werkbijeenkomsten hebben deelnemers

met behulp van een basismodel onderzoeksvragen geformuleerd waarbij het pedagogisch/didactisch handelen van de leraar en de leerlingactiviteiten centraal stonden (zie Figuur 1). Deelnemers maken zich vaak zorgen om de leeropbrengsten. Deze leeropbrengsten komen tot stand door een interactie tussen de leeractiviteiten van de leerlingen en het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar en worden mede beïnvloed door leraar- en leerlingkenmerken. Daarbij heeft de trainer suggesties gedaan om gebruik te maken van bestaand

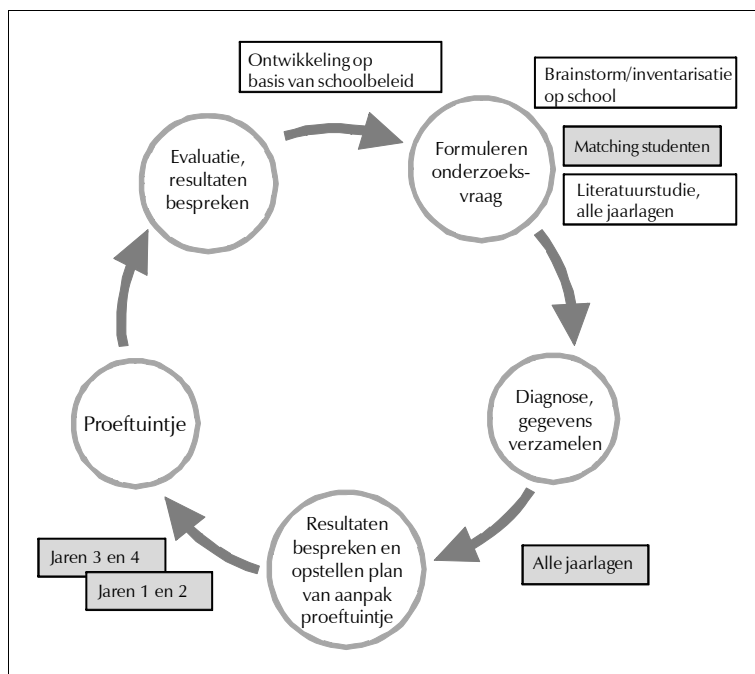


Figuur 1. Basismodel.

Tabel 1 Kenmerken Effectieve Professionalisering Toegepast in de bijeenkomsten

Factoren effectief professionaliseren	Vormgeving in professionaliseringsbijeenkomsten
<p>1 <i>Focus op dagelijkse lespraktijk</i> Vakinhoud en vakdidactiek. De inhoud van de professionalisering kan het beste gericht zijn op de dagelijkse lespraktijk en nog specifiek op problemen met betrekking tot de vakinhoud, vakdidactiek en het leerproces van leerlingen in een specifiek vak. We veronderstellen dat door te focussen op de dagelijkse praktijk de betrokkenheid en zelfgekozen engagement van de leraren en schoolleiders (Timperley, 2011; Van Veen et al., 2010; Andersen & Hulsbos, 2012; Hulpia, De Vos, & Van Keer, 2009) toeneemt. Leraren (Van Gennip, Van Kuijk, & Van der Krogt, 2007; Kwakman, 1999) en schoolleiders (Hulsbos, Evers, Kessels, & de Laat, 2014) noemen het belang van het tegelijkertijd werken aan de eigen professionalisering en het oplossen van praktijkproblemen</p>	<p>Onderzoeksthema's vloeien voort uit de dagelijkse lespraktijk. De vragen komen voort uit het overleg tussen de schoolopleider en de directeur die de vragen laten voortvloeien uit schoolbeleid en nadenken over welke vraag voor welke (leerjaar) studenten interessant is. Studenten formuleren uiteindelijk de definitieve vraag samen met de schoolopleider. Dat laatste vindt plaats buiten de professionaliseringsbijeenkomsten.</p>
<p>2 <i>Kwaliteit van de input</i> De inhoud die deelnemers aangeboden wordt, moet gebaseerd zijn op theorie en goed onderzochte methoden en praktijken. Er zou voldoende en permanente toegang moeten zijn tot nieuwe kennis en tot de expertise van collega's binnen en buiten de school.</p>	<p>Schoolopleider en directeur werken aan de formulering van de onderzoeksvraag in de professionaliseringsbijeenkomsten op basis van instructie door de trainer. De trainer is een ervaren onderzoeker met veel ervaring in begeleiding van studentenonderzoek. De trainer geeft tussentijdse feedback en sluit plenair af met een terugblik op datgene wat de trainer in subgroepen heeft waargenomen. Hierbij wordt methodologische kennis toegepast en geëxpliciteerd door de trainer.</p>
<p>3 <i>Samenhang met beleid en theory of improvement</i> Om te voorkomen dat de interventie geïsoleerd plaatsvindt, is samenhang met schoolbeleid of landelijk beleid van belang. De doelen moeten ook samenhangen met de opvattingen, kennis en doelen van leraren zelf. Theory of improvement betekent dat elke interventie een goed gevalideerde en expliciete redenering moet hebben over de samenhang van de interventie met de beoogde leerresultaten van leraren en leerlingen.</p>	<p>Deelnemers worden uitgedaagd om de onderzoeksvraag te koppelen aan de gewenste opbrengsten of doelen uit het schoolbeleid. De onderzoeksvragen worden daardoor minder gericht op het oplossen van ad hoc problemen.</p> <p>Door het onderscheiden van doelstelling en onderzoeksvraag leren deelnemers dat onderzoek doen een bijdrage kan leveren aan het oplossen van praktijkproblemen, maar dat dit niet rechtstreeks gebeurt (onderzoek geeft informatie, niet de oplossing). Deelnemers leren op een systematische wijze te werken aan het oplossen van praktijkproblemen door eerst goed te leren kijken (wat is er aan de hand?) alvorens tot actie over te gaan.</p>
<p>4 <i>Actief en onderzoekend leren en collectiviteit</i> Actief leren is effectiever dan passief leren. Bij onderzoekend leren gaat het om het zelf analyseren en construeren van problemen en oplossingen in verband met de lespraktijk. Het gaat hier om samenwerking tussen leraren van dezelfde school, leerjaar of vaksectie, waarbij interactie, discussie en feedback onderling als krachtig leermiddel wordt gezien. Meer dan de mogelijkheid om van bijscholing en literatuur te leren, zien leraren de mogelijkheid om van elkaar te leren (Johnson & Johnson, 1987; Huberman, 1993; Galesloot, 1994; Onderwijsinspectie, 2013). De effectiviteit kan worden verhoogd indien leraren zich collectief verantwoordelijk voelen voor hun professionele ontwikkeling of sterk betrokken worden bij het bepalen van de doelen, inhoud en methodiek.</p>	<p>Professionaliseringsbijeenkomsten zijn vormgegeven als werkbijeenkomsten. In de werkbijeenkomsten werken deelnemers van dezelfde school in een tweetal samen met een duo van een andere school.</p>
<p>5 <i>Duur en permanentheid</i> Er is een substantiële hoeveelheid tijd nodig en de interventie moet permanent en blijvend zijn (zie ook Vandenberghe & Kelchtermans, 2002).</p>	<p>De werkbijeenkomsten zijn verspreid over twee schooljaren vormgegeven. Indien gewenst worden vervolgbijeenkomsten georganiseerd.</p>

onderzoek naar succesvol leraars-gedrag (2). Deelnemers kunnen zich op die manier bewust worden van het feit dat al veel bekend is over vraagstukken waar ze op school mee te maken krijgen en dat bestudering van de literatuur een bijdrage kan leveren aan mogelijke oplossingen (als consumer of research, Cochran-Smith & Lytle, 2009). Door de onderzoeksvragen te plaatsen in de onderzoekscyclus kregen deel-



Figuur 2. Onderzoekscyclus zoals gebruikt op de Pabo Windesheim Almere.

nemers bovendien zicht op de verschillende fasen van onderzoek (2). We hebben hierbij gebruik gemaakt van een bewerking van de regulatieve cyclus van Van Strien (1997), zie Figuur 2 (zie voor een vergelijkbare cyclus Enthoven & Oostdam, 2014).

Deze werkwijze kan deelnemers helpen om na te denken over onderzoeksvragen voor de verschillende leerjaren die binnen de studentengroep samenwerken. Deelnemers kunnen keuzes maken in het soort onderzoeksvragen. Zo kunnen eerste- en tweedejaarsstudenten bijvoorbeeld een literatuurstudie verrichten, waarna een beschrijvend onderzoek (in de bijeenkomsten spraken we van 'diagnose' of een foto maken van huidige situatie) kan worden uitgevoerd door tweede- en derdejaarsstudenten (waaraan de eerstejaarsstudenten wel kunnen deelnemen). Indien nodig kan dan ontwerponderzoek (in de bijeenkomsten spraken we van het beter bij de deelnemers aansprekende 'proeftuintjes uitzetten') worden gedaan door een derde- en vierdejaarsstudent. Schoolopleiders en schooldirecteuren kunnen zich bewust worden dat studenten op elkaars schouders kunnen gaan staan en kunnen voortborduren op elkaars onderzoek. Deze aanpak is bedoeld om de deelnemers te helpen de onderzoeksvragen niet te groot te maken en af te stemmen op eerste-, tweede-, derde- en vierdejaarsstudenten en een koppeling te maken met het schoolbeleid, zoals verwoord in het schoolplan (3). De eerste stappen om te komen tot een meerjarenonderzoeksplan kunnen op deze wijze gezet worden.

Studenten kunnen op elkaars schouders gaan staan, voortborduren op elkaars onderzoek ...

De opbouw van de bijeenkomsten bestond uit een korte instructie van hooguit tien minuten, waarna deelnemers in tweetallen aan de slag gingen. Vervolgens bespraken deelnemers in vier-tallen elkaars onderzoeksvragen, die ze ook beoordeelden op (in de tweede bijeenkomst) samen geformuleerde criteria. Tijdens het werken in groepen schoof de trainer aan om vragen te stellen en feedback te geven. De bijeenkomsten werden afgesloten met:

- ▶ feedback en/of conclusies op basis van het groepswerk door de trainer;
- ▶ het bespreken van vragen of dilemma's;
- ▶ het invullen van 'learner reports' (zie methodesectie).

Methode

Onderzoeksvraag

Het doel van de professionaliseringsbijeenkomsten was om schoolopleiders en directeuren te ondersteunen in het beter kunnen begeleiden van pabostudenten bij het formuleren van onderzoeksvragen. De vraag die centraal stond in dit onderzoek was:

Welke leeropbrengsten ten aanzien van het begeleiden van studenten bij het formuleren van onderzoeksvragen rapporteren schoolopleiders en directeuren na de professionaliseringsbijeenkomsten en welke leeractiviteiten hebben hieraan bijgedragen?

Deelnemers

Schoolopleiders en directeuren werkzaam op opleidingsscholen binnen hetzelfde bestuur, de Almeerse Scholengemeenschap (ASG), hebben deelgenomen aan de werkbijeenkomsten. ASG heeft 17 opleidingsscholen, waarvan er 13 hebben deelgenomen aan de werkbijeenkomsten. We zijn de bijeenkomsten gestart met 17 deelnemers en geëindigd met 14 deelnemers. De werkbijeenkomsten zijn door een wisselend aantal deelnemers bezocht. Twee deelnemers van de werkbijeenkomsten, een schoolopleider en een directeur hebben het onderzoek uitgevoerd. Ze werden daarbij gecoacht door een onderzoeker uit het Lectoraat Leiderschap in Onderwijs en Opvoeding, tevens trainer van de bijeenkomsten.

Dataverzameling en analyse

We hebben deelnemers gevraagd om na elke bijeenkomst een 'learner report' (De Groot, 1980) in te vullen. Deelnemers werd in de learner reports gevraagd twee vragen te beantwoorden, een vraag naar de leeropbrengsten ("het belangrijkste dat ik geleerd heb is") en een vraag naar de leeractiviteiten ("dat komt doordat"). In totaal hebben we 36 learner reports geanalyseerd. De resultaten van alle learner reports zijn in matrices verzameld per deelnemer per bijeenkomst en geanalyseerd in drie fasen. In de eerste fase hebben twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar de resultaten van de learner reports geanalyseerd volgens de 'grounded theory' benadering waarin de onderzoeksvragen als sensitieve concepten hebben gefunctioneerd (Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1998). Beide onderzoekers kwamen tot categorieën die in de tweede fase met elkaar gedeeld zijn, waarbij gekomen is tot een coderings-systeem. Vervolgens zijn in de derde fase alle uitspraken van de learner reports door beide onderzoekers opnieuw gecodeerd en met de coachende onderzoeker besproken tot zij tot overeenstemming kwamen, waarna de onderzoeksvragen zijn beantwoord.

Resultaten

Om de onderzoeksvraag: *Welke leeropbrengsten ten aanzien van het begeleiden van studenten bij het formuleren van onderzoeksvragen rapporteren schoolopleiders en directeuren na de professionaliseringsbijeenkomsten en welke leeractiviteiten hebben hieraan bijgedragen?* te beantwoorden bespreken we hieronder de resultaten over de door de deelnemers gerapporteerde leeropbrengsten en leeractiviteiten. In Tabel 2 staat tussen haakjes het aantal keer dat een opbrengst in een bepaalde categorie is waargenomen. Het totaal aantal gecodeerde fragmenten bedraagt 108, waarvan we 18 fragmenten niet in de rapportage betrokken hebben omdat deze niet eenduidig te analyseren waren. We rapporteren hier de analyse van de learner reports over de vier bijeenkomsten heen.

De door de deelnemers genoemde leeropbrengsten zijn te onderscheiden in drie hoofdcategorieën (onderzoeksvaardigheden, begeleidingsvaardigheden en bijdrage aan schoolontwikkeling). Deelnemers geven aan dat hun onderzoeksvaardigheden verder zijn ontwikkeld. Ze hebben geleerd onderzoeksvragen te formuleren en hebben zicht gekregen op de wijze waarop ze gegevens kunnen verzamelen. Hun begeleidingsvaardigheden in het begeleiden van studentenonderzoek zijn ook toegenomen. Deelnemers hebben geleerd dat het van belang is om samen met studenten de onderzoeksvraag te formuleren, zijn beter in staat te differentiëren en kunnen het type onderzoeksvraag afstemmen op eerste-, tweede- en vierdejaarsstudenten. Tevens hebben ze geleerd om de onderzoeksvraag te laten voortvloeien uit het schoolbeleid en draagvlak te creëren in het team.

Tabel 2 Door deelnemers genoemde leeropbrengsten

Onderzoeksvaardigheden (28)	Begeleidingsvaardigheden (12)	Bijdrage leveren aan schoolontwikkeling (14)
<i>Geleerd onderzoeksvragen te formuleren (17)</i>	<i>Studenten begeleiden in proces (8)</i>	<i>Relatie van de onderzoeksvraag met het schoolbeleid (12)</i>
<i>"Om van een te brede onderzoeksvraag te komen naar een specifiekere vraag die beter te beantwoorden is"</i>	<i>"Dat je onderzoeksvragen goed kunt bedenken samen met de stagiaires. Dat je als coach juist niet moet opleggen of voor ze moet bedenken, maar de stagiaires zelf nieuwsgierig naar het ontwikkelthema te laten kijken"</i>	<i>"Welke onderzoeksvraag past goed bij onze school/ de behoefte van onze school?"</i>
<i>Zicht op dataverzamelmogelijkheden (11)</i>	<i>Kunnen differentiëren (4)</i>	<i>Het hele team betrekken bij vraagarticulatie en bespreken van de onderzoeksresultaten (2)</i>
<i>"De instrumenten om kwalitatief onderzoek verder uit te werken / uit te voeren"</i>	<i>"Deelvragen formuleren voor 1e jaars studenten (meer op niveau aan te passen)"</i>	<i>"Studenten en teamleden heb je nodig om draagvlak te verkrijgen"</i>

Door deelnemers genoemde leeractiviteiten

De door de deelnemers genoemde leeractiviteiten zijn te onderscheiden in twee categorieën, namelijk: leren van elkaar en leren van de trainer. Deelnemers geven aan van en met elkaar geleerd te hebben door concreet aan de slag te gaan met het formuleren van onderzoeksvragen, daarover te sparren met elkaar en de trainer en feedback te ontvangen van de trainer. Schoolopleiders en directeuren gaven onder andere aan dat het winst is om samen na te denken over het onderzoeksthema en de formulering van de onderzoeksvraag omdat op die wijze de relatie met het schoolbeleid sterker wordt en de directeur meer betrokken is bij het begeleiden van studenten bij hun praktijkonderzoek.

Het samen sparren, ook met andere deelnemers, hielp om de onderzoeksvragen scherp te krijgen en goed na te denken over de doelstellingen van het onderzoek. De inbreng van de trainer tijdens het werken in groepjes werd vooral gewaardeerd omdat zij vragen stelde die deelnemers aan het denken zetten en hen daardoor hielp de vraag af te pellen.

Tabel 3 Door deelnemers genoemde leeractiviteiten

Leren van elkaar (18)	Leren van de trainer (18)
Samenwerking (18): sparren, met elkaar praten en overleggen, delen, brainstormen en doorvragen	Presentatie (10): plenaire uitleg en instructie, plenaire bespreking/terugkoppeling
"Met elkaar te praten, elkaars formuleringen aan te scherpen"	"Presentatie en opgedane kennis te linken aan mijn onderzoeksvraag"; Begeleiding in groepjes (8) "Ook van trainer tijdens het moment dat ze even bij ons kwam zitten, mooie/goede vragen en tips" "De feedback die je van trainer krijgt"

Conclusies en discussie

De belangrijkste conclusie is dat schoolopleiders en directeuren zich als gevolg van de professionaliseringsbijeenkomsten beter in staat achten studenten te begeleiden bij het formuleren van de onderzoeksvragen. Ze voelen zich ook beter in staat de onderzoeksvragen te laten voortvloeien uit het schoolbeleid en draagvlak te creëren binnen het team om de onderzoeksresultaten te laten bijdragen aan schoolontwikkeling. Ze hebben zicht gekregen op dataverzamelmethode die geschikt zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. De door de deelnemers genoemde leeractiviteiten die geleid hebben tot deze leeropbrengsten stemmen overeen met de ontwerpprincipes van de professionaliseringsbijeenkomsten. De resultaten lijken er op te wijzen dat het vormgeven van professionaliseringsbijeenkomsten gebaseerd op effectieve professionaliseringskenmerken (Van Veen e.a., 2010) bijdraagt aan het leren van de deelnemers. We hebben daarmee de eerste voorzichtige aanwijzingen dat effectieve professionaliseringskenmerken (Van Veen e.a., 2010) ook gelden voor professionaliseringsprojecten voor schoolleiders.

Hoewel de uitkomsten van dit eerste verkennende onderzoek gebaseerd zijn op de beknopte opmerkingen van deelnemers in de learner reports, blijken vooral activiteiten als feedback; 'aanwijzingen/opmerkingen en vragen van de trainer' (zie Tabel 1, kwaliteit van de input) en 'met collega's samen werken en sparren' (zie Tabel 1, actief en onderzoekend leren en collectiviteit) de schoolopleiders en directeuren geholpen te hebben bij hun professionele ontwikkeling. De inbreng van de trainer was behulpzaam omdat zij theoretische begrippen kon koppelen aan de belangrijkste begrippen uit de onderzoeksvraag (waardoor er een gemeenschappelijke taal ontstond en deelnemers meer zicht kregen op wat ze precies te weten wilden komen).

De trainer hielp ook doordat ze vanuit haar methodologische kennis vragen

stelde die de schoolopleiders en directeuren hielpen na te denken over

de wijze van dataverzameling en het bedenken van bijdragen van

studenten aan het doorlopen van de onderzoekscyclus. Deelnemers

geven aan dat het in de bijeenkomst met elkaar zoeken naar de

juiste formuleringen van de onderzoeksvraag, het elkaar bevragen

op de formuleringen en de achterliggende doelstellingen van het

onderzoek hen hielp om de onderzoeksvraag scherp te krijgen en ze

bewust te laten worden van criteria voor het beoordelen van de kwaliteit van de onderzoeksvraag. Het bekijken van de onderzoeksvraag vanuit

verschillende perspectieven (iedere deelnemer en de trainer kijken vanuit hun eigen perspectief) droeg bij aan het aanscherpen van de onderzoeksvraag en de achterliggende doelstelling

(aan welk praktijkprobleem gaan gegevens uit het onderzoek een bijdrage leveren?) en onderliggende mentale modellen (hoe denk ik dat het probleem in elkaar zit?). In de bijeenkomsten werd een koppeling gelegd tussen het expliciteren van de praktijktheoretische kennis van de

deelnemers en de wetenschappelijk theoretische kennis over de belangrijkste begrippen uit de

onderzoeksvraag

**Bekijken
vanuit zoveel
mogelijk verschillende
perspectieven helpt
bij het aanscherpen
van de onderzoeksvraag.**

Een beperking van de verzamelde data is dat deelnemers soms beknopte opmerkingen in het learner report maakten, waardoor deze lastig te coderen waren, zonder te snel tot interpretatie over te gaan. Deze uitspraken (16%) hebben we daardoor niet kunnen betrekken in de analyse.

Het onderzoek is uitgevoerd door twee deelnemers van de professionaliseringsbijeenkomsten die daarbij gecoacht zijn door een externe onderzoeker, die tevens de trainer was van de bijeenkomsten. De data uit de learner reports zijn geanalyseerd na afloop van het professionaliseringsproject. Nadeel van deze werkwijze is dat al gauw sprake kan zijn van bias. In de bespreking van de analyse van de gegevens heeft de trainer/extern onderzoeker de deelnemers/onderzoekers dan ook steeds de vraag gesteld vanuit welke rol (die van deelnemer of die van onderzoeker) naar de gegevens gekeken wordt omdat de kans op interpretatie door contextkennis groot is. Door te komen tot volledige overeenkomst in interbeoordelaarsbetrouwbaarheid hebben we geprobeerd deze bias te beperken. Het betrekken van een extra onderzoeker was helaas niet mogelijk. Voordeel van deze aanpak is dat de contextkennis - een goed zicht op wat in de bijeenkomsten is gebeurd, zowel vanuit het perspectief van de deelnemer als van de trainer - gunstig is voor betekenisverlening van de resultaten aan verdere ontwikkeling van professionaliseringsprojecten. Bijkomend voordeel is dat de twee deelnemers die het onderzoek hebben uitgevoerd ervaring hebben opgedaan met het verrichten van kwalitatief onderzoek en zich beter in staat voelen om binnen hun school onderzoeksmatig te werken.

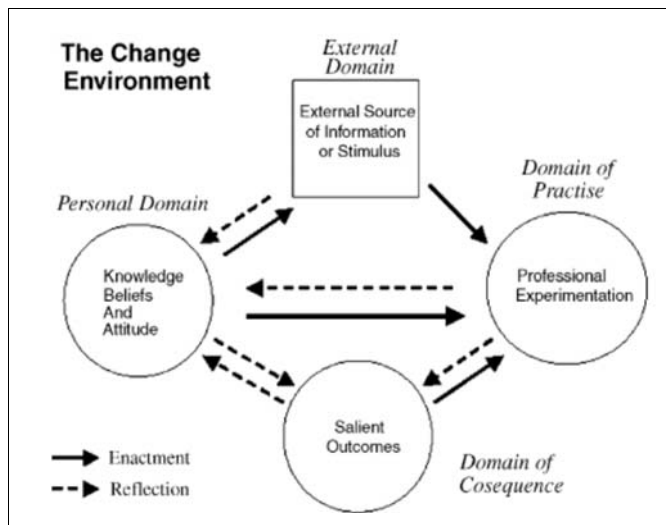
We hebben in het onderzoek gevraagd naar leeropbrengsten. Deelnemers hebben zich daardoor wellicht verplicht gevoeld leeropbrengsten te noemen, ook als ze deze niet ervaren hebben. Het aantal keer dat in de learner reports niets is ingevuld bij de vraag over leeropbrengsten is nul, bij de vraag over leeractiviteiten is 3 maal niet geantwoord. In vervolgonderzoek zullen we tevens ruimte bieden om explicieter de deelnemers te kunnen laten aangeven als er geen leeropbrengsten zijn.

Suggesties voor professionalisering en vervolgonderzoek

Als lerarenopleiders hebben we het voordeel dat we een sterke samenwerking hebben met het onderwijsveld waardoor we samen leraren opleiden, werken aan praktijkontwikkeling en onderzoek kunnen combineren. In onderhavig project wilden we een bijdrage leveren aan de versterking van onderzoeks- en begeleidingsvaardigheden van schoolopleiders en directeurs (in de opleidingsscholen, teneinde studenten bij hun onderzoek beter te kunnen begeleiden). We wilden bijdragen aan de ontwikkeling van een meer onderzoekende onderwijspraktijk door professionalisering en onderzoek naar deze professionalisering. Deze dubbele doelstellingen brengen dilemma's met zich mee. We hebben keuzes gemaakt binnen het spanningsveld tussen de methodologische verantwoording en het bijdragen aan praktijkontwikkeling die ontstaat in praktijkgericht onderzoek. Dit spanningsveld werd vergroot omdat er sprake was van dubbelrollen (onderzoek en professionalisering) bij de onderzoekers. Centraal uitgangspunt binnen dit project was dat het onderzoek dienstbaar moest zijn aan het professionaliseringsproject. Dat heeft ons geholpen in het maken van beredeneerde keuzes. We realiseren ons dat we ook andere keuzes hadden kunnen maken. We doen dan ook graag het voorstel om omgaan met dit spanningsveld binnen Velonverband met elkaar te bespreken. Kunnen we met elkaar 'omdenken' en nagaan op welke wijze we het spanningsveld kunnen benutten om zowel een bijdrage te leveren aan het opleiden van leraren, ontwikkeling van de onderwijspraktijk en aan onderzoek?

Binnen het Lectoraat Leiderschap in Onderwijs en Opvoeding hebben we bij meerdere professionaliseringsprojecten met behulp van learner reports data verzameld over leeropbrengsten en leeractiviteiten. Analyseren van deze data is in eerste instantie gedaan vanuit de 'grounded theory' benadering. Om de resultaten van deze verschillende professionaliseringsprojecten beter te kunnen vergelijken hebben we geconstateerd dat we gebruik moeten maken van een meer eenduidig coderingsinstrument. Dat instrument is gebaseerd op het model naar professionele groei van leerkrachten door Clark en Hollingsworth (2002), zie Figuur 3, p.14.

We zijn van plan om bij nieuwe professionaliseringsprojecten learner reports ook als didactisch instrument te gaan gebruiken. Na afloop van elke professionaliseringsbijeenkomst vragen we deelnemers, nadat ze het learner report hebben ingevuld, aan te geven op welk domein (binnen model van Clark en Hollingsworth) ze leeropbrengsten en leeractiviteiten hebben genoemd. Aan het einde van de laatste bijeenkomst krijgen deelnemers het door hen ingevulde learner report terug en vragen we hen om in tweetallen hun genoemde leeropbrengsten en leeractiviteiten in het model te plaatsen en aantekeningen te maken van hun gesprek. We hopen op die manier bij te dragen aan het leerproces van de deelnemers en ze beperkte ervaring op te laten doen met kwalitatieve data-analyse. Bovendien verwachten we rijkere data te krijgen voor het flankerend onderzoek. De trainers vanuit de Pabo krijgen de resultaten uit de learner reports



Figuur 3.
Model Clarke en
Hollingsworth (2002)
met verklarende tekst.

Clarke en Hollingsworth (2002) benoemen in hun Interconnected model of Professional Growth vier domeinen van verandering en leren:

Het externe domein

Er is kennisgemaakt met nieuwe ideeën, praktijken en/of strategieën van anderen. Dit domein omvat alle kennis die 'van buiten' komt. Dat wil zeggen theoretische informatie die opgedaan wordt door het bestuderen van bronnen en overdracht door anderen. Dit is kennis die door Cochran-Smith and Lytle (1999) getypeerd is als knowledge-for-practice; de formele, uit onderzoek afkomstige, kennis.

Het persoonlijke domein.

Clarke en Hollingsworth kenmerken het 'personal domain' door kennis, overtuigingen en attitude van de professional. Dit is kennis die door Cochran-Smith and Lytle (1999) getypeerd is als knowledge-in-practice, de vaak impliciete (tacit) kennis. Overtuigingen, normen, waarden en veronderstellingen maken hier deel van uit.

In de professionaliseringsprojecten worden beide soorten kennis (knowledge-for-practice and knowledge-in-practice) als waardevol beschouwd. We hebben de ambitie om beide kennissoorten te combineren in een derde soort kennis, knowledge of practice zodat de professionaliseringsprojecten ook kunnen bijdragen aan kennisontwikkeling die buiten de opleiding verspreid kan worden.

Het domein van de praktijk.

Clark en Hollingsworth typeren dit domein als alle vormen van experimenteel gedrag van de leraar, binnen of buiten de klas. Verandering in dit domein ontstaat door ervaringen met gezamenlijk onderzoek en educatief ontwerpen en het uitproberen van nieuwe onderwijspraktijken.

Het domein van gevolgen.

Wat betekenen de opbrengsten van nieuwe praktijken voor het leren van leraren en leerlingen?

Tussen de vier domeinen zijn de stippellijn reflection en de doorgetrokken lijn enactment getrokken. *Reflectie en enactment* zijn de factoren die ervoor kunnen zorgen dat ontwikkeling in het ene domein leidt tot ontwikkeling in een ander domein. Het woord *enactment* is verkozen boven het gebruik van het woord *actions* omdat de leerkracht bewust acties tussen beide domeinen onderneemt. Wanneer een verandering in het ene domein leidt tot verandering in een ander domein noemen Clarke en Hollingsworth (2002) dit een *change sequence*. Dit kan een effect betreffen dat van korte duur is. Als de verandering permanent is, betekent dit professionele groei, getypeerd als een *growth network*.

terug zodat zij deze kunnen gebruiken om hun bijeenkomsten indien nodig aan te passen. We zijn van plan om over deze werkwijze, samen met het lectoraat 'Professionalisering van de beroepsgroep leraren en lerarenopleiders' bij Fontys Lerarenopleiding Tilburg een artikel in te dienen bij het Tijdschrift voor Lerarenopleiders.

Het onderhavige project heeft ertoe geleid dat scholen hun onderzoeksvragen sterker relateren aan hun schoolbeleid. Scholen en de Pabo gaan werken aan een meerjarige onderzoeksprogrammering. We continueren het koppelen van een inhoudsdeskundige instituutopleider aan de groep studenten op scholen met dezelfde onderzoeksthema's. Vanaf schooljaar 2016-2017 brengen we studenten, schoolopleiders, instituutopleiders, een senioronderzoeker en bij voorkeur ook directeuren bij elkaar in themagroepen om samen de onderzoeksvraag te formuleren. Studenten en scholen kunnen op deze wijze voortborduren op elkaars onderzoek en we kunnen samen werken aan kennisontwikkeling en kwaliteitsverbetering van de onderzoeksvragen.

We hopen deelnemers enige ervaring met kwalitatieve data-analyse op te laten doen.

Geijssel (2015) wijst er in haar oratie op dat we nog weinig kennis hebben over professionalisering van schoolleiders. De resultaten van dit onderzoek kunnen een beperkte bijdrage leveren aan deze kennisontwikkeling. Het loont volgens ons de moeite om professionaliseringsprojecten van schoolopleiders, mentoren en schoolleiders te baseren op een geëxpliciteerde verbeteringstheorie (Van Veen e.a., 2010) en uit te gaan van ontwerpprincipes die voortvloeien uit onderzoek naar effectieve professionalisering van leraren.

Referenties

- Andersen, I., & Hulsbos, F. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Open Universiteit.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as Stance, Practitioner Research for the Next Generation*. New York, New York: Teachers College Press.
- Enthoven, M., & Oostdam, R. (2014). De functie en zin van praktijkgericht onderzoek door studenten van educatieve hbo-opleidingen. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(3), 47-60.
- De Groot, A.D. (1980). Learner reports as a tool in the evaluation of psychotherapy. In W. de Moor & H.R. Wijngaarden (Eds.), *Psychotherapy, research and training*, pp. 177-182. Amsterdam: Elsevier/North Holland Biomedical Press.
- Galesloot, L. (1994). *Collegiale netwerken van ervaren docenten en schoolleiders. Een veldonderzoek gecombineerd met een literatuurstudie over beroepsvervolmaking*. Proefschrift. De Lier: Academische Boeken Centrum.
- Geijssel, F. (2015). *Praktijken en praktijkwijsheden van onderwijsleiders*. Oratie bijzondere leerstoel Onderwijskunde, in het bijzonder leiderschap en management van onderwijsinstellingen, Universiteit van Amsterdam (UvA).
- Van Gennip, H., Van Kuijk, J., & Van der Krogt, F. (2007). *Professionele ontwikkeling door werken aan onderwijs en loopbaan Onderzoek naar leerrelevante ervaringen van leraren in basisscholen*. Nijmegen: ITS.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Teachers College Press, Cassell.
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2009). The influence of distributed leadership on teachers'

- organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 40-52.
- Hulsbos, F., Evers, A., Kessels, J., & De Laat, M. (2014). *Een aantrekkelijke leeromgeving voor schoolleiders*. Heerlen: Open Universiteit - Welten-instituut.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1987). Research shows the benefits of adult cooperation. *Educational Leadership*, 45(8), 27-30.
- Kwakman, C.H.E. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs. Proefschrift*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Lunenberg, M., Ponte, P., & Ven, P.H. (2006). Waarom zouden docenten en opleiders geen onderzoek mogen doen. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 27(2), 4-12.
- Onderwijsinspectie. (2013). *De staat van het onderwijs. ONDERWIJSVERSLAG 2012/2013*.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Van Strien, P.J. (1997). Towards a methodology of psychological practice: The regulative cycle. *Theory & Psychology*, 7, 683-700.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Veen, K., Van Zwart, R., Meirink J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren; een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.