

Kwaliteit van praktijkonderzoek door leraren in relatie tot de gestelde doelen

Implicaties voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling

Janneke van der Steen, Kenniscentrum Kwaliteit van Leren, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Helma Oolbekkink, Radboud Docentenacademie, Radboud Universiteit Nijmegen

Samenvatting | *Dit onderzoek biedt inzicht in de kwaliteit van praktijkonderzoek en de impact hiervan op de professionele ontwikkeling van de individuele leraar en op de schoolontwikkeling. We onderzochten de kwaliteit van praktijkonderzoek in relatie tot de doelen ervan. Hiervoor operationaliseerden we de kwaliteit van praktijkonderzoek in termen van de validiteiten van Anderson en Herr (1999). Deze kwaliteitscriteria pasten we vervolgens toe op 11 cases van leraaronderzoek in het voortgezet onderwijs. We concluderen dat het van belang is om afhankelijk van het doel van onderzoek (professionele ontwikkeling of schoolontwikkeling) in de begeleiding van praktijkonderzoek aandacht te hebben voor specifieke kwaliteitscriteria.*

Inleiding

In het onderwijs is de heersende gedachte dat praktijkonderzoek door leraren relevant is, het draagt zowel bij aan de professionalisering van de leraar (Bolhuis & Kools, 2012) als aan de kwaliteit van het onderwijs (Leeman & Wardekker, 2010). Uit recent onderzoek naar leraren in het voortgezet onderwijs blijkt dat leraren inderdaad leren van het doen van praktijkonderzoek. Zo rapporteren zij onder andere het ontwikkelen van een kritische houding en veranderd gedrag in de klas (Meijer, Meirink, Lockhorst, & Oolbekkink, 2010; Oolbekkink & Van der Steen, 2011; Zwaneveld & Tillmans, 2010;). Uit Meijer, Meirink, Lockhorst & Oolbekkink (2010) blijkt echter ook dat de implicaties voor de school tot nog toe beperkt blijven, dat wil zeggen dat nog niet duidelijk is wat de onderzoeken precies opleveren voor de schoolontwikkeling.

Daarnaast - en wellicht hiermee samenhangend - laait ook dikwijls de discussie op over wat nu de kwaliteit is van het praktijkonderzoek van leraren (Cochran-Smith & Lytle 2009; Zeichner & Noffke, 2001). Hoewel er veel ideeën zijn over wat de kwaliteit van praktijkonderzoek bepaalt, zien we nog nauwelijks dat deze kwaliteitscriteria ook toegepast worden in onderzoek om de kwaliteit van praktijkonderzoek vast te stellen. Daarnaast zien we dat er bij deze kwaliteitscriteria vaak geen rekening wordt gehouden met de doelen die worden nagestreefd (Newton & Burgess, 2008). Wij willen met dit onderzoek aan beide aspecten een bijdrage leveren. Enerzijds door te kijken naar passende kwaliteitscriteria voor praktijkonderzoek van leraren met als doelstelling individuele professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling en anderzijds door deze kwaliteitscriteria toe te passen op praktijkonderzoek uitgevoerd door leraren in het voortgezet onderwijs. Hiervoor gebruiken we onderzoeksverslagen die leraren hebben geschreven binnen het kader van een academische opleidingsschool¹ en interviews met deze leraren over hun praktijkonderzoek.

¹ Een Academische opleidingsschool is een samenwerkingsverband tussen een of meer lerarenopleidingen (van een universiteit of hogeschool) en een of meer scholen voor basis- of voortgezet onderwijs waarin onderzoek, het leren van (toekomstige) leraren en onderwijsinnovatie worden gecombineerd.

In het onderzoek staat de volgende hoofdvraag centraal:

Wat is de samenhang tussen de kwaliteit van praktijkonderzoek van leraren voortgezet onderwijs en de implicaties die deze onderzoeken hebben voor de eigen professionele ontwikkeling en voor schoolontwikkeling?

De deelvragen daarbij zijn:

- *Wat is de kwaliteit van praktijkonderzoek van leraren voortgezet onderwijs?*
- *Welke implicaties heeft het praktijkonderzoek van leraar-onderzoekers gehad voor hun eigen professionele ontwikkeling en voor de schoolontwikkeling?*

De uitkomsten van dit onderzoek hebben consequenties voor de manier waarop praktijkonderzoek in de school en in de lerarenopleiding het best begeleid en beoordeeld kan worden.

De relevantie van praktijkonderzoek

Binnen het praktijkonderzoek worden verschillende stromingen onderscheiden waaronder actie-onderzoek, self-study, ontwerpgericht onderzoek (zie o.a. Zeichner & Noffke, 2001).

In dit onderzoek hanteren we de algemene term praktijkonderzoek.

Het doel van praktijkonderzoek, niet alleen in het onderwijs, is over het algemeen om een gesignaleerd (handelings)probleem uit de praktijk tot een goede oplossing te brengen (Verschuren, 2010). Zo'n oplossing kan zijn verbetering van het inzicht of van het handelen van individuele docenten, of breder, een verbetering van een praktijk(en) binnen de school. In dit onderzoek verstaan we onder professionele ontwikkeling de individuele professionele ontwikkeling van de leraar-onderzoeker, die kan leiden tot verandering in de eigen klas (Zeichner & Noffke, 2001). Met schoolontwikkeling bedoelen we schoolveranderingen die verder gaan dan de individuele klas, waaronder ook stafontwikkeling, bijvoorbeeld leraren die gezamenlijk besluiten eenzelfde aanpak te gebruiken. De professionele ontwikkeling van één leraar-onderzoeker kan natuurlijk ook beschouwd worden als een vorm van schoolontwikkeling, maar met deze omschrijvingen proberen we hier toch onderscheid te maken. Naast professionele en schoolontwikkeling kan ook kennisontwikkeling een doel zijn van praktijkonderzoek en verwijst naar de ontwikkeling van praktijkkennis die generaliseerd kan worden naar andere contexten. Wij veronderstellen dat kwaliteit van praktijkonderzoek een andere vorm krijgt, afhankelijk van de doelen van het onderzoek.

Mogelijke doelen van praktijkonderzoek zijn professionele ontwikkeling, school- en kennisontwikkeling.

Kwaliteit van Praktijkonderzoek

Over geschikte kwaliteitscriteria voor praktijkonderzoek zijn al lang discussies gevoerd (Zeichner & Noffke, 2001). Door sommige onderzoekers wordt geen onderscheid gemaakt tussen criteria die gelden voor zogenaamd 'academisch' onderzoek en praktijkgericht onderzoek. In dit artikel redeneren we in lijn met Corey en anderen die een onderscheid maken tussen fundamenteel en praktijkgericht onderzoek. Corey (geciteerd in Zeichner en Noffke, 2001) geeft aan dat het bij zogenaamd fundamenteel onderzoek gaat om de hoeveelheid afhankelijke kennis die toegevoegd wordt aan datgene wat al bekend is en dat die kennis ook beschikbaar komt voor anderen. De waarde van praktijkonderzoek wordt vooral bepaald door de mate waarin de

bevindingen leiden tot een verbetering van de praktijk. Er zijn verschillende pogingen gedaan (voornamelijk door onderzoekers) om te komen tot kwaliteitscriteria voor praktijkonderzoek (Anderson & Herr, 1994; Eisenhart & How, 1992; Ros & Vermeulen, 2010; Verschuren, 2009;). In dit onderzoek kiezen we voor de kwaliteitscriteria van Anderson en Herr (1999). Zij leggen de nadruk op het verschil in doelstellingen die fundamenteel en praktijkonderzoek hebben en van daaruit stellen zij een aantal validiteiten voor die de kwaliteit van praktijkonderzoek weer (kunnen) geven. We kiezen juist voor dit kader omdat we het hebben over praktijkonderzoek en Anderson en Herr de kwaliteit in en voor de praktijk vaststellen. De kwaliteitscriteria die zij voorstellen zijn: uitkomstvaliditeit, procesvaliditeit, democratische validiteit, katalytische validiteit en dialogische validiteit. Wij beschrijven deze kwaliteitscriteria kort in Tabel 1.

Tabel 1
Validiteiten (naar Anderson & Herr, 1999)

Validiteit	Beschrijving
Uitkomstvaliditeit	De mate waarin activiteiten zijn ondernomen die leiden tot een oplossing van het probleem dat de aanleiding was voor het onderzoek.
Procesvaliditeit	De mate waarin het proces van problemen benoemen en met behulp van onderzoek oplossen, het permanente leren van het individu en het systeem stimuleert. En de mate waarin een gedegen en geschikte onderzoeksmethode is gebruikt (triangulatie).
Democratische validiteit	De mate waarin het onderzoek is uitgevoerd samen met alle bij het probleem betrokken partijen, om zo te waarborgen dat resultaten relevant zijn voor de lokale context.
Dialogische validiteit	De mate waarin dialoog met peers is gezocht tijdens het onderzoeksproces, bijvoorbeeld in de vorm van 'critical friends' of 'collaborative inquiry'.
Katalytische validiteit	De mate waarin het onderzoeksproces ervoor zorgt dat zowel onderzoekers als respondenten zich heroriënteren, focussen en inspannen om de werkelijkheid te kennen om op basis hiervan hun ideeën en de beelden over hun eigen rol te veranderen.

Tabel 2
Doelen van praktijkgericht onderzoek met bijbehorende validiteit (Newton & Burgess, 2008)

Doelen van praktijkgericht onderzoek	Primaire validiteit	Secundaire validiteit	DIALOGISCHE VALIDITEIT
Professionele ontwikkeling	Uitkomstvaliditeit Katalytische validiteit	Procesvaliditeit Democratische validiteit	
Schoolontwikkeling	Democratische validiteit Katalytische validiteit	Proces validiteit Uitkomstvaliditeit	
Kennisontwikkeling	Uitkomstvaliditeit Proces validiteit	Democratische validiteit Katalytische validiteit	

In navolging van Anderson en Herr en Newton en Burgess gaan wij ervan uit dat sommige validiteiten belangrijker zijn dan anderen, afhankelijk van de doelen van het praktijkonderzoek. Tabel 2 laat verschillende doelen van praktijkonderzoek zien met de bijbehorende validiteiten als primair of secundair. Newton en Burgess (2008, p. 26) geven aan dat alle validiteiten aan de orde moeten zijn in praktijkonderzoek maar door het 'bereiken' van de primaire validiteiten voldoet het onderzoek ook aan de gestelde doelen.

Let wel dat dialogische validiteit niet beschouwd wordt als primair of secundair maar de basis vormt voor alle vormen van praktijkonderzoek (Newton & Burgess, 2008). Wij beschouwen dialogische validiteit als een belangrijk criterium voor de acceptatie van kennis verworven door praktijkonderzoek.

In het huidige onderzoek hebben we met behulp van dit overzicht de kwaliteit van praktijkonderzoek onderzocht in relatie tot de doelen professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling.

Context van dit onderzoek

Dit onderzoek is uitgevoerd binnen de context van een academische opleidingsschool, een samenwerkingsverband van drie scholen voor voortgezet onderwijs en de lerarenopleidingen van hogeschool en universiteit. Binnen deze academische opleidingsschool voeren leraren van drie verschillende scholen praktijkonderzoek uit in de eigen school. De doelen van praktijkonderzoeken binnen academische opleidingsscholen zijn zowel het bereiken van individuele professionele ontwikkeling van de leraar als bredere ontwikkeling binnen de school. Het genereren van praktijkkennis die ook geldig is binnen andere contexten is in eerste instantie niet het doel geweest van de academische opleidingsschool en wordt daarom niet mee genomen in dit onderzoek.

Er zijn gegevens gebruikt van twee van de drie scholen. Deze twee scholen zijn uiteraard verschillend, maar de manier waarop het praktijkonderzoek in de school is gezet was in de basis hetzelfde. In beide scholen zijn (ervaren) leraren op vrijwillige basis betrokken geraakt bij het doen van onderzoek in de academische opleidingsschool. Hoewel binnen deze scholen ook leraren in opleiding praktijkonderzoek hebben uitgevoerd in het kader van hun opleiding zijn deze leraren verder niet meegenomen in dit onderzoek.

De leraren werkten vooral individueel aan hun onderzoek gedurende 1 tot 2 jaar. De onderwerpen voor deze onderzoeken waren bij school A afkomstig uit de teams terwijl de leraren op school B vrij werden gelaten in het kiezen van hun onderwerp. In ieder geval gold voor beide scholen dat er een onderzoekskoördinator in de school aanwezig was die zorgde voor de facilitering van de leraren en een begeleider, van de universiteit of hogeschool waarmee samengewerkt werd. Deze begeleiders begeleidten de leraren bij hun onderzoek en verzorgden scholing voor de ervaren leraren. Deze scholing had betrekking op verschillende aspecten van het praktijkonderzoek waaronder het formuleren van goede vragen, het ontwerpen van instrumenten, analyse van gegevens etc. De begeleiding van de leraren vond vooral plaats op basis van vragen die de leraren zelf inbrachten tijdens zogenaamde 'spreekuren'.

Methode

Respondenten

Voor dit onderzoek werden 11 leraren van de 2 scholen betrokken bij de dataverzameling. Het betreft leraren van verschillende vakken. Voor een overzicht van de betreffende docenten en hun onderzoeksonderwerpen zie Tabel 3.

Databronnen

Om onze onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden hebben we gebruik gemaakt van twee databronnen namelijk onderzoeksverslagen en semi-gestructureerde interviews. De leraren

die de onderzoeksverslagen hebben geschreven zijn ook geïnterviewd over hun onderzoek, in die zin horen deze twee verschillende databronnen telkens bij 1 leraar.

Onderzoeksverslagen

De onderzoeksverslagen zijn door leraren geschreven in het kader van het praktijkonderzoek dat zij uitvoerden op hun eigen school en als afsluiting van het onderzoek. Alle leraren hebben minimaal één keer feedback gekregen op hun verslag. De verslagen werden verder niet beoordeeld. De meeste leraren hebben een verslag geschreven met een 'traditionele opbouw' wat betekent dat vrijwel alle verslagen bestaan uit een: Inleiding, Vraagstelling, Methode, Resultaten, Conclusie/discussie. In een aantal gevallen is het onderzoeksverslag een chronologische weergave van de verschillende onderzoeksactiviteiten. De onderzoeksverslagen gaan over verschillende onderwerpen, veelal gerelateerd aan het vak dat leraren geven (zie Tabel 3).

Semi-gestructureerde interviews

De interviews zijn door twee interviewers afgenomen op de twee verschillende scholen. De interviewers waren betrokken bij de begeleiding van het praktijkonderzoek op de scholen en hebben er daarom voor gekozen om te interviewen op een school waar zij zelf niet betrokken waren bij de begeleiding van het onderzoek.

De interviewschema's waren identiek en zijn van tevoren doorgesproken door de interviewers. In de interviews werden vragen gesteld over het onderzoeksproces en de opbrengsten van het onderzoek. Vragen over het onderzoeksproces waren bijvoorbeeld: "Kun je beschrijven hoe je tot een onderzoeksonderwerp bent gekomen?" en "Hoe zou je globaal het verloop van je onderzoek beschrijven?"

Tabel 3

Overzicht leraren (van school A en B), hun vakken en onderzoeksonderwerpen

Docenten	Vak	Onderwerp
<i>School A</i>		
Evelien	Nederlands	Activerende didactiek bij middeleeuwenproject.
Chris	Nederlands	Literatuuronderwijs in de eerste fase.
Jasper	Economie	Beheersingsgericht leren bij economie.
Lianne	Frans	Gespreksvaardigheid bevorderen bij Frans.
Kees	Engels	Verbeteren van de grammaticale kennis en vaardigheid bij Engels.
Anna	Aardrijkskunde	Prestatie en motivatie bij Aardrijkskunde verbeteren m.b.v. Meervoudige intelligenties.
<i>School B</i>		
David	Nederlands	Verdieping literatuuronderwijs in de bovenbouw.
Bart	Scheikunde	Kiezen voor het technasium.
Wilma	Engels	Invoering van Cambridge English in de onderbouw.
Remi	Natuurkunde	Gastlessen over techniek.

Daarnaast werden er vragen gesteld over de opbrengsten van het onderzoek, bijvoorbeeld: *“Wat was volgens jou de belangrijkste opbrengst van je onderzoek?”* en *“Wat heb je geleerd van het doen van je onderzoek?”*

De interviews met de leraren duurden gemiddeld een half uur tot drie kwartier. Alle interviews werden opgenomen en getranscribeerd. De protocollen waren de basis voor de analyse van de gegevens.

Analyse

Ontwikkeling analyse-instrument gebaseerd op Anderson en Herr (1999)

Om beide databronnen te kunnen analyseren zijn we begonnen vanuit het analyse-instrument dat is ontwikkeld door Meijer et al. (2010). Zij hebben de validiteiten van Anderson en Herr geoperationaliseerd om uitspraken te kunnen doen over de opbrengsten van praktijkonderzoek op basis van interviews met leraar-onderzoekers. Wij hebben ervoor gekozen om een aantal wijzigingen aan te brengen in het instrument zodat het ook gebruikt kon worden bij het analyseren van de onderzoeksverslagen en niet alleen inzicht geeft in de opbrengsten van het praktijkonderzoek maar voornamelijk helpt om uitspraken te doen over de kwaliteit van het praktijkonderzoek. Het uiteindelijk gebruikte analyse-instrument is te zien in Bijlage 1 van dit artikel.

Analyse procedure

De analyse van de databronnen bestond uit de volgende stappen. We hebben ervoor gekozen om een vorm van triangulatie toe te passen door beide bronnen te analyseren met eenzelfde analyse-instrument, dit is een vorm van brontriangulatie (Miles & Huberman, 1994).

- 1 Het analyse-instrument is door beide auteurs toegepast op drie interviews en drie onderzoeksverslagen van leraren. Beide auteurs hebben deze zes bronnen apart van elkaar gecodeerd. Vervolgens zijn de gecodeerde interviews en verslagen vergeleken om te kijken of er consensus bereikt kon worden. Naar aanleiding van dit gesprek zijn nog verfijningen aangebracht in het analyse-instrument (zie Bijlage 1) voornamelijk bij de katalytische validiteit waar geprobeerd is om onderscheid te maken tussen veranderingen bij docent zelf of in de directe omgeving bij collega's.
- 2 De overige 8 verslagen en 8 interviews zijn voornamelijk door de eerste auteur gecodeerd. Waar twijfel bestond over het toekennen van codes is overleg geweest tussen de twee auteurs. Het overleg had veelal betrekking op de procesvaliditeit aangezien dit beoordeeld werd over het gehele verslag.
- 3 Om deelvraag 1 te beantwoorden en uitspraken te doen over de kwaliteit van praktijkonderzoek is met behulp van het analyse-instrument bewijs gezocht voor de verschillende validiteiten. Dit betekent dat bij het merendeel van de codes/validiteiten individuele fragmenten zijn gecodeerd. Voor de onderzoeksverslagen was het van belang om een aantal samenhangende fragmenten gezamenlijk als bewijs te coderen (bij procesvaliditeit-interne validiteit en uitkomstvaliditeit-oplossing voor het probleem) en bij de code procesvaliditeit-controleerbaarheid werd zelfs het verslag als geheel gecodeerd.
- 4 Om deelvraag 2 te beantwoorden is de katalytische validiteit van de onderzoeksverslagen en interviews nader bekeken om te bepalen wat de implicaties van het praktijkonderzoek zijn geweest voor de professionele ontwikkeling van de individuele leraar en de schoolont-

wikkeling. Hiervoor concentreerden we ons op de katalytische validiteit omdat deze gaat over de transformaties die hebben plaatsgevonden als gevolg van het onderzoek.

- 5 Om de hoofdvraag naar de kwaliteit van praktijkonderzoek in het licht van de professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling te beantwoorden hebben we het gevonden bewijs voor de verschillende validiteiten en de gevonden implicaties gerelateerd aan de validiteiten en implicaties die je zou verwachten als het praktijkonderzoek bijdraagt aan individuele professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling.

Resultaten

De resultaten worden gepresenteerd aan de hand van de onderzoeksvragen .

Wat is de kwaliteit van praktijkonderzoek van leraren voortgezet onderwijs?

In Tabel 4 is te zien dat er twee praktijkonderzoeken zijn waar bewijs is gevonden voor alle validiteiten. In deze onderzoeken is een oplossing gevonden voor het praktijkprobleem dat aanleiding gaf voor het doen van het onderzoek en/of er zijn nieuwe onderzoeksvragen gegenereerd (uitkomstvaliditeit). De onderzoeksverslagen geven voldoende zicht op de stappen die gezet zijn in het onderzoek en de methoden en gegevens die het onderzoek opleverde (controleerbaarheid) en daarbij is er sprake van aansluiting tussen de verschillende onderdelen (procesvaliditeit: interne geldigheid). De kritische reflectie op het onderzoek met collega's samen en de verspreiding van de onderzoeksresultaten maken onderdeel uit van het onderzoek (dialogische validiteit). Er worden anderen betrokken bij het (uitvoeren) van het onderzoek en er worden meerdere perspectieven ingebracht op het onderzoeksprobleem (democratische validiteit). Ten slotte kent het onderzoek opbrengsten die gevolgen kunnen hebben voor de praktijk, in termen van verandering in houding, handelen of kennis/vaardigheden bij de leraar of breder binnen de school (katalytische validiteit). In bijlage 2 staat een samenvatting van het onderzoek van leraar Jasper met daarin citaten uit het onderzoeksverslag en het interview die dit illustreren.

Tabel 4

Bewijs voor validiteiten van Anderson en Herr (1999) gevonden in onderzoeksverslagen en interviews

Interview en onderzoeksverslag					
	Uitkomst Validiteit	Proces Validiteit	Dialogische Validiteit	Democratische Validiteit	Katalytische Validiteit
Evelien			X	X	X
Chris	X	X	X		X
Jasper	X	X	X	X	X
Lianne	X		X	X	X
Kees	X	X	X	X	X
Anna	X		X		X
David	X		X	X	X
Bart	X		X	X	X
Wilma	X	X		X	X
Remi	X		X		X
Marjon	X		X	X	X

Tabel 5
Katalytische validiteit uit interviews en onderzoeksverslagen nader uitgewerkt

Interview en onderzoeksverslag										
Leraren rapporteren verbeteringen in										
Hun eigen kennis, vaardigheden en houding over ...										
	onderzoek	leer- processen	onderwijs strategieën.	collega's	vernieuwings- processen	leerling- kenmerken	toekomstig eigen handelen	eigen handelen	handelen collega's	handelen school- leiding
Evelien	X		X					X		
Chris	X		X			X				
Jasper	X	X					X		X	
Lianne	X	X		X		X			X	
Kees	X	X	X				X			
Anna	X	X				X	X			
David	X	X	X			X	X		X	
Bart	X	X	X		X	X	X		X	
Wilma	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Remi	X	X	X			X	X			
Marjon	X	X					X		X	

Bij de andere 9 praktijkonderzoeken is ook bewijs gevonden voor de katalytische validiteit en meestal ook voor uitkomstvaliditeit en dialogische validiteit. De meeste kans voor verbetering van de kwaliteit lijkt te zitten bij procesvaliditeit (n=4), consistentie en controleerbaarheid, en de democratische validiteit (n=8) aangezien daar het minste bewijs voor gevonden is. Vooral de consistentie en controleerbaarheid lijken een punt van aandacht.

Welke implicaties heeft praktijkonderzoek voor de leraar en voor de school?

Als we nader kijken naar de gecodeerde verslagen en interviews, dan zien we dat er op verschillende vlakken verbeteringen gevonden zijn: zowel ten behoeve van de professionele ontwikkeling van de leraar als voor de schoolontwikkeling (zie Tabel 5).

In Tabel 5 worden de gevonden verbeteringen van kennis/vaardigheden, houding en handelen weergegeven en verder onderverdeeld per onderwerp, om zichtbaar te maken waar zij betrekking op hebben.

Implicaties voor de professionele ontwikkeling van de leraar

Leraren formuleren eigen ontwikkeling op het gebied van het (doen van) onderzoek en het onderzoeksonderwerp. Onderstaande citaten uit interviews en verslagen hebben betrekking op zowel verbeterd begrip en/of handelen op het gebied van onderzoek als op het gebied van het onderwerp van het praktijkonderzoek:

- verbeterd begrip: onderzoeksonderwerp (uit verslag)

Jasper (economie): "Indien de kennis van bepaalde lesstof niet permanent onderhouden wordt, en gereflecteerd wordt c.q. van feedback wordt voorzien, deze kennis zeer snel afneemt en bij sommige leerlingen zelfs volledig verdwijnt."

- verbeterd handelen (uit het interview)

David (Nederlands): "Dit is toepasbaar en het was voor de helft al toegepast op school en de andere helft die komt nog wel. Maar daar moet ik nog even wat aan sleutelen, bovendien moet ik ook nog aan die andere methode van J, moet ik ook nog aan sleutelen, in die zin dat er uit de evaluaties gebleken is dat er een paar verhalen niet echt aansloegen. Dus die vervangen we straks."

Implicaties voor de schoolontwikkeling

Daarnaast formuleren zij verbeteringen die gerelateerd zijn aan de school. Uit Tabel 5 blijkt dat die verbeteringen die betrekking hebben op de school voornamelijk betrekking hebben op collega's en in een enkel geval op de schoolleiding. Het gaat hierbij voornamelijk om nieuwe praktijken ontstaan naar aanleiding van het onderzoek. In het hieronder genoemde voorbeeld gaat het om het systematisch invoeren van leesstrategieën bij het vak Frans.

- verbeterd handelen: sectie (uit onderzoeksverslag)

Marjon (Frans): "In de sectie Frans is een serieus begin gemaakt met het systematisch invoeren van de leesstrategieën in V4 en V5. Het zou bijzonder aantrekkelijk zijn als er een gelijkgezindheid en eenvormigheid zou bestaan in het oefenen van de leesvaardigheid door de verschillende talensecties, zowel de moderne vreemde talen (Engels en Duits) als de sectie Nederlands."

Kwaliteit van praktijkonderzoek dat gericht is op individuele professionele ontwikkeling/schoolontwikkeling

Vanuit de resultaten in kwaliteit en uitkomsten van de onderzoeksprojecten is ook wat te zeggen over de samenhang tussen de validiteiten waar bewijs voor gevonden is en de doelen die behaald zijn. Zoals eerder gezegd gaan we ervan uit dat bij verschillende doelen, als professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling, andere primaire en secundaire validiteiten een rol spelen bij de kwaliteit van praktijkonderzoek.

De dialogische validiteit is geen primaire of secundaire validiteit maar zien we als een criterium dat altijd van belang is. In dit artikel is te zien dat bij elk onderzoeksproject op één na, bewijs is gevonden voor deze dialogische validiteit. In de volgende paragrafen zullen we de doelen van de academische opleidingsschool, individuele professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling, met de bijbehorende primaire validiteiten naast elkaar leggen om te zien of de kwaliteit van de onderzoeksprojecten van deze leraren samenhangt met de behaalde doelen

Implicaties voor de individuele professionele ontwikkeling

Om het doel 'professionele ontwikkeling' te behalen is het vooral van belang dat er wordt voldaan aan de primaire validiteiten uitkomstvaliditeit en katalytische validiteit. Op basis van de resultaten kunnen we vaststellen dat in dit onderzoek alle onderzoeksprojecten op een na bewijs laat zien voor beide validiteiten. Daarom zou het vanuit ons kader waarschijnlijk zijn dat het doel professionele ontwikkeling is behaald in de meeste onderzoeksprojecten die we hebben bekeken. De resultaten van de implicaties bevestigen dit aangezien elk onderzoeksproject op enige manier heeft bijgedragen aan professionele ontwikkeling van de leraar-onderzoeker (kennis/houding/vaardigheden en/of handelen).

Implicaties voor de schoolontwikkeling

Om het doel 'schoolontwikkeling' te bereiken met praktijkonderzoek zijn andere primaire validiteiten van belang namelijk democratische validiteit en katalytische validiteit. Hoewel elk onderzoeksproject bewijs heeft geleverd voor katalytische validiteit, zijn er maar acht van de elf projecten waar ook bewijs is gevonden voor de democratische validiteit. Wanneer we dit vergelijken met de doelen die zijn behaald met de onderzoeksprojecten zien we dat inderdaad minder onderzoeksprojecten hebben bijgedragen aan schoolontwikkeling dan aan professionele ontwikkeling (te zien aan de veranderingen die hebben plaatsgevonden bij anderen dan de leraar-onderzoeker). Belangrijk hierbij is om vast te stellen dat alle zeven onderzoeksprojecten die hebben bijgedragen aan de schoolontwikkeling bewijs laten zien voor democratische validiteit én katalytische validiteit. Hieruit kunnen we opmaken dat de democratische validiteit een belangrijke rol speelt bij het verschil tussen leraaronderzoek dat bijdraagt aan professionele ontwikkeling en leraaronderzoek dat ook bijdraagt aan schoolontwikkeling.

Conclusie en discussie

In dit onderzoek hebben we geprobeerd verschillende vragen te beantwoorden die betrekking hebben op de kwaliteit en implicaties van praktijkonderzoek in het onderwijs. Als het doel van praktijkonderzoek de professionele ontwikkeling van leraar-onderzoekers of schoolontwikkeling is worden bepaalde validiteiten belangrijker dan anderen (primair en secundair). Dit is terug te zien in de onderzoeksprojecten die we hebben bekeken. Alle onderzoeken laten bewijs

zien voor uitkomst en katalytische validiteit en hebben dan ook bijgedragen aan professionele ontwikkeling en de onderzoeksprojecten die hebben bijgedragen aan schoolontwikkeling laten bewijs zien voor democratische en katalytische validiteit.

Algemeen geldt dat vaak het bewijs voor de proces- en democratische validiteit ontbreekt, in de onderzoeksverslagen en interviews. Verschillende factoren kunnen hier een rol hebben gespeeld: het feit dat het doen van praktijkonderzoek een leerproces is wat tijd kost (Ponte 2002), dat er in de begeleiding onvoldoende aandacht is gegeven aan kwaliteit en wat kwaliteit betekent in praktijkonderzoek en een schoolcultuur waarin leraren vooral individueel werkten en niet werden gestimuleerd om van begin af aan belanghebbenden te betrekken bij hun onderzoek. Minder democratische validiteit betekent uiteindelijk minder katalytische validiteit en schoolontwikkeling.



Het hangt van de doelen van praktijkonderzoek af welke validiteiten er (ten minste) geborgd moeten zijn.

Dit onderzoek kent uiteraard ook beperkingen aangezien de gegevens een kleine groep docenten betreffen in de beginperiode van de academische school. Daarbij zijn de gegevens over het onderzoeksproces achteraf middels interviews achterhaald. Het verdient aanbeveling om in het vervolg de kwaliteit ook tijdens het onderzoeksproces in beeld te brengen door middel van bijvoorbeeld tussentijdse interviews of opnames van begeleidingsgesprekken.

Vanuit ons onderzoek zien wij belangrijke aanknopingspunten voor de inrichting van de begeleiding van praktijkgericht onderzoek in de school en in de lerarenopleiding. Als praktijkonderzoek wordt ingezet met als doel de persoonlijke professionele ontwikkeling van (beginnende) leraren, dan is het van belang om in de begeleiding primair aandacht te hebben voor de uitkomst- en katalytische validiteit. Dit kan door de leraar-onderzoeker te richten op het vinden van een antwoord op het probleem, het stimuleren van vragen voor vervolgonderzoek en de 'spin-off' van het onderzoek in de praktijk van de leraar, wat verandert er onder invloed van het onderzoek in de eigen houding en/of het gedrag in de directe praktijk? Als het doel van het onderzoek schoolontwikkeling is, is katalytische validiteit ook van belang. Welke impact heeft het onderzoek in de schoolpraktijk op houdingen en/of gedrag van docenten, leerlingen of schoolleiding? Verder speelt dan in de begeleiding van praktijkonderzoek democratische validiteit een belangrijke rol wat inhoudt dat docenten gestimuleerd worden om relevante anderen te betrekken bij het onderzoek.

Aandacht voor de primaire validiteiten in de begeleiding is dus van belang om beoogde doelen te behalen. Dat is echter niet voldoende om de kwaliteit van het gehele onderzoek te garanderen. Daarvoor moet men zich in de begeleiding ook richten op de andere validiteiten zoals procesvaliditeit en dialogische validiteit, door zowel de afstemming binnen het onderzoek aan de orde te stellen als ook de dialoog met anderen over het onderzoek. Vooral bij het bevorderen van de procesvaliditeit kan de lerarenopleiding een belangrijke rol spelen door bijvoorbeeld methodologische training. Gerichte aandacht voor de kwaliteit van docentonderzoek kan de impact van onderzoek in de school vergroten: voor leraren persoonlijk en voor de schoolorganisatie.

Referenties

- Anderson, G.L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.
- Bolhuis, S., & Kools, Q. (Eds.) *Praktijkonderzoek als professionele leerstrategie in onderwijs en opleiding*. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Broekkamp, H., & Van Hout-Wolters, B. (2006). Over de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk: een veelzijdig perspectief. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 24(4), 201-218.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Eisenhart, M., & Howe, K. (1992). Validity in qualitative research. In M. LeCompte, W. Milroy, & J. Preissie (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 643-680). San Diego, CA: Academic Press.
- Geijssel, F. (2010). Praktijkgericht onderzoek: goed voor de onderwijskundige, de school, de leraar en de leerling? *Pedagogische Studiën*, 87(4), 288-295.
- Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2010). "Stel een andere vraag en je krijgt een ander antwoord" reflecties over onderzoek door leraren. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 296-305.
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2010). Verbeterd onderzoek het onderwijs? *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 31(1), 19-22.
- Meijer, P.C., Meirink, J., Lockhorst, D., & Oolbekkink, H. (2010). (Leren) onderzoeken door leraren in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 87(4), 232-252.
- Newton, P., & Burgess, D. (2008). Exploring types of educational action research: Implications for research validity. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(4), 18-30.
- Oolbekkink, H., & Van der Steen, J. (2011). Talendocenten onderzoeken hun eigen lespraktijk: een metaonderzoek naar opbrengsten voor persoonlijke ontwikkeling en schoolontwikkeling. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(4), 26-37.
- Ponte, P. (2002) *Actie-onderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Ros, A., & Vermeulen, M. (2010). *Standards for practice-based research*. Paper gepresenteerd tijdens de EAPRIL conferentie, Lissabon, Portugal.
- Valli, L. (2000). Connecting teacher development and school improvement: Ironic consequences of a preservice action research course. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 715-730.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON/Expertisecentrum leren van leraren.
- Verschuren, P. (2009). *Praktijkgericht onderzoek: ontwerp van organisatie en beleidsonderzoek*. Den Haag: Boom Academic.
- Zeichner, K., & Noffke, S. (2001). Practitioner Research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on teaching* (pp. 298-329). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Zwaneveld, B., & Tillmans, L. (2010). Het praktijkonderzoek bij een academische school: kwaliteit en professionele ontwikkeling. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 31(4), 31-38.

Bijlage 1
Analysekader validiteiten van Anderson & Herr (1999)

Validiteiten	Beschrijving	Operationalisatie
Uitkomst-validiteit	Deze validiteit toetst of een oplossing is gevonden voor het praktijkprobleem dat het startpunt was voor het onderzoek of op zijn minst of het onderzoek nieuwe vragen genereert die uiteindelijk zullen leiden tot een oplossing.	Oplossing voor praktijkprobleem. Nieuwe onderzoeksvragen.
Proces-validiteit	Deze validiteit toetst de samenhang en controleerbaarheid van het onderzoek.	Interne validiteit (Verschuren). Controleerbaarheid (Verschuren).
Democratische validiteit	Deze validiteit toetst de samenwerking met andere belanghebbenden in het onderzoek. Bijvoorbeeld het gebruik van verschillende perspectieven om het praktijkprobleem te beschrijven, verschillende perspectieven bij data-verzameling, betrokkenheid van belanghebbenden bij verzameling van (een gedeelte van) de data of belanghebbenden die een interventie uit proberen in hun eigen klaslokaal.	Samenwerking in onderzoek. Meerdere perspectieven.
Dialogische validiteit	Deze validiteit toetst of de kwaliteit van het onderzoek is versterkt door - bijvoorbeeld - het kritisch bespreken van het onderzoek met peers; of het delen van kennis binnen en buiten de school.	Kennisdisseminatie buiten de school. Formele/informele kennisdisseminatie binnen de school.
Katalytische validiteit	Deze validiteit toetst of de belanghebbenden een beter beeld hebben gekregen van de werkelijkheid als gevolg van het praktijkonderzoek, wat heeft geleid tot transformaties in kennis, vaardigheden, houding, of handelen met betrekking tot onderzoek of het specifieke onderwerp van het onderzoek.	Transformatie van kennis, vaardigheden en/of houding van de individuele leraar of breder binnen de school. Transformatie van handelen van de individuele leraar of breder binnen de school.

Bijlage 2

Samenvatting van het onderzoek van leraar Jasper

(citaten uit interview en onderzoeksverslag cursief)

Beheersingsgericht leren bij economie

De leraar (Jasper) die dit onderzoek heeft uitgevoerd (Jasper) werd geconfronteerd met tegenvallende resultaten van zijn leerlingen bij het vak economie. Hij constateerde dat de manier waarop leerlingen leren, vooral met behulp van studiewijzers niet 'werkte' in de zin dat leerlingen studiewijzers gebruikten als checklist en niet als manier om daadwerkelijk de stof te gaan beheersen. Hij wilde daarom een nieuwe aanpak uitproberen bij een havo-4 klas die erop gericht is om leerlingen de stof beter te laten beheersen.

Jasper: "Na bespreking van dit 'probleem' in mijn team (HAVO 4-5 E&M) en geconstateerd hebbende dat meerdere collega's met dezelfde problematiek worstelen, heb ik mijn onderzoeksvraag geformuleerd. Het gesignaleerde probleem werd breed ondersteund door de vakleraren van mijn team."

De leraar ontwierp met behulp van onder andere literatuur over zelfverantwoordelijk leren een studiewijzer die erop gericht was leerlingen de stof beter te laten beheersen, vervolgens paste hij deze toe in een havo-4 klas gedurende 10 weken en in een andere havo-4 klas volgde hij de oude werkwijze. Hij beschreef uitgebreid de verschillen en overeenkomsten tussen deze twee klassen en de prestaties van deze twee klassen in het verleden. Tijdens en na het werken met de studiewijzer nam hij verschillende instrumenten af: tussentijdse reflectiemomenten, een vragenlijst bij leerlingen over het gebruik van de studiewijzer (deze vragenlijst ontwierp hij samen met leerlingen), een toets over de stof en later in het jaar nogmaals dezelfde toets om te kijken of de resultaten bekijken.

Jasper: "De resultaten van het onderzoek hebben duidelijk laten zien dat het leerrendement toeneemt. De geïntegreerde studiewijzer, de zelfplanning en de reflectietoetsen hebben hiertoe in onderlinge samenhang bijgedragen. Dat het leerrendement toeneemt bleek duidelijk uit de tussentijdse metingen van het resultaat van de reflectietoetsen, die lieten immers een toenemend resultaat zien."

Maar de leraar gaf aan dat zijn onderzoek hem ook nog tot andere inzichten heeft gebracht over het leren van leerlingen.

Jasper: "Wel heb ik inzicht gekregen in andere factoren die bij kunnen dragen aan een meer intrinsiek gemotiveerde houding. Het verband dat leerlingen leggen tussen de beroepskeuze voor economie en hun motivatie, zou benut kunnen worden in een soort beroepsvoorlichting aan de eigen lesgroep. Ook het verband dat door leerlingen gelegd wordt tussen de economische theorie en de actualiteit zoals die in de krant gestalte krijgt, als motiverende factor, biedt mogelijkheden. Incidenteel wordt deze aanpak al toegepast. Een meer structurele opname in het lesprogramma lijkt vanuit dit oogpunt zinvol."

En ook over onderzoek bijvoorbeeld over de keuze voor een open of gesloten vragenlijst:

Jasper: "Tijdens het onderzoek realiseerde ik mij dat een tussenvorm wellicht een volgende keer gehanteerd kan worden. Eerst in een andere lesgroep een schriftelijke enquête houden om erachter te komen welke antwoordvarianten leerlingen spontaan noemen, om daarvan vervolgens een gesloten variant van te maken, die in de onderzoeksgroep afgenomen wordt."

Uiteindelijk is de leraar van mening dat hij zijn onderzoeksvraag voor een deel beantwoord heeft en dat het probleem complexer is dan hij dacht. Hij stelt zichzelf nieuwe vragen.

Jasper: "Om te beoordelen of deze methode op langere termijn effect heeft, en er echt sprake kan zijn van 'beheersingsgericht leren', dient deze strategie permanent gehanteerd te worden in een of meerdere lesgroepen en over een veel langere periode consequent onderzocht te worden." Daarnaast geeft deze leraar aan dat het onderzoek ook met collega's besproken is: "We hebben een paar keer het onderzoek gepresenteerd voor collega's."