

CAMPUS HANDBOEK

GREET DECIN, LEEN ALAERTS, JO VAN DESSEL,
TIM VANDERSMISSEN, LIJNE VLOEBERGH

Onderzoekende leraren

LEIDRAAD VOOR PRAKTIJKONDERZOEK
OP SCHOOL

Derde druk: november 2017

D/2016/45/32 – ISBN 978 94 014 3290 0 – NUR 841, 846

Vormgeving omslag: Studio Lannoo en Keppie & Keppie

Vormgeving binnenwerk: Jurgen Leemans

© De auteurs & Uitgeverij Lannoo nv, Tielt, 2016.

Uitgeverij LannooCampus maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij, de boeken- en multimediadivisie van Uitgeverij Lannoo nv.

Alle rechten voorbehouden.

Niets van deze uitgave mag verveelvoudigd worden en/of openbaar gemaakt, door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

UITGEVERIJ LANNOOCAMPUS
ERASME RUELENSVEST 179 BUS 101
3001 LEUVEN
BELGIË

www.lannoo-campus.be

INHOUD

INLEIDING	9
HOOFDSTUK 1	
ONDERZOEKENDE LERAREN	11
1.1 Waarom zouden leraren aan praktijkonderzoek doen?	11
1.2 Wat is praktijkonderzoek?	12
1.3 Wat betekent ‘onderzoekscompetent zijn’?	14
1.3.1 Een onderzoekende houding	14
1.3.2 Onderzoeksvaardigheden	15
1.4 Wat houdt een ‘onderzoekende school’ in?	17
1.5 Wat betekent ‘kwaliteitsvol onderzoeken’?	18
1.6 Wat houdt dit concreet in?	20
HOOFDSTUK 2	
PROBLEEMORIËNTERING	25
2.1 Divergeren	26
2.1.1 Brainstormen	26
2.1.2 Mindmap opstellen	27
2.2 Convergeren	35
HOOFDSTUK 3	
FORMULEREN VAN DE ONDERZOEKSVRAAG	39
3.1 Technieken voor het opstellen van onderzoeksvragen	40
3.1.1 Maak gebruik van vraagwoorden	40
3.1.2 Stel verschillende soorten onderzoeksvragen	40
3.2 Criteria voor onderzoeksvragen	42
3.2.1 Inhoudelijke criteria aangaande de onderzoeksvraag	42
3.2.2 Vormelijke criteria aangaande de onderzoeksvraag	44
3.3 Opstellen van deelvragen	45

HOOFDSTUK 4

UITDENKEN VAN DE ONDERZOEKSOPZET	49
4.1 Onderzoeksstrategie bepalen	51
4.1.1 Actieonderzoek	52
4.1.2 Ontwerponderzoek	55
4.1.3 Gevalstudie	58
4.1.4 Surveyonderzoek	59
4.1.5 Vergelijkend onderzoek	60
4.1.6 Evaluatieonderzoek	61
4.1.7 Collaboratief onderzoek	62
4.1.8 Participatief onderzoek	64
4.1.9 Narratief onderzoek	65
4.2 Onderzoeksmethode bepalen	65
4.2.1 Verschillende onderzoeksmethoden	66
4.2.2 Onderzoeksmethode kiezen	68
4.3 Onderzoeksactiviteiten vastleggen	69
4.4 Onderzoeksopzet opstellen	71

HOOFDSTUK 5

VERZAMELEN VAN GEGEVENS	75
5.1 Soorten informatiebronnen	75
5.1.1 Schriftelijke bronnen	76
5.1.2 Andere bronnen	79
5.2 Zoekstrategieën	80
5.2.1 Zoektermen	80
5.2.2 Zoektechnieken	81
5.3 Informatiekanalen	84
5.3.1 Zoeken op het world wide web	84
5.3.2 Zoeken in databanken	85
5.3.3 Zoeken in bibliotheken, discovery services en catalogi	86
5.4 Kwaliteitsvolle bronnen	88
5.4.1 Volledigheid en relevantie	88
5.4.2 Kwaliteit en betrouwbaarheid	89
5.5 Verwijzen naar bronnen	92
5.5.1 Referentielijst en/of bibliografie	93
5.5.2 Refereren in een tekst	94
5.5.3 Extra: enkele digitale tools voor het bijhouden van informatie	95

HOOFDSTUK 6

GENEREREN VAN GEGEVENS	99
6.1 Interview en focusgesprek	99
6.1.1 Respondenten bepalen	100
6.1.2 Interviewschema opstellen	100
6.1.3 Interview afnemen	102
6.1.4 Gegevens registreren	103
6.2 Enquête	103
6.2.1 Onderzoeksgroep bepalen	104
6.2.2 Vragenlijst opstellen	105
6.2.3 Vragenlijst afnemen	111
6.2.4 Gegevens registreren	112
6.3 Observatie	112
6.3.1 Observatieplan opstellen	113
6.3.2 Registratie-instrument kiezen	114
6.3.3 Objectief observeren	120
6.3.4 Registratie	121

HOOFDSTUK 7

ANALYSEREN VAN GEGEVENS	125
7.1 Kwalitatieve gegevensanalyse	127
7.1.1 Categorieën of labels bepalen	128
7.1.2 Data ordenen en selecteren	129
7.1.3 Verbanden zoeken	133
7.2 Kwantitatieve gegevensanalyse	135
7.2.1 Weergave	136
7.2.2 Samenvattende statistische maten	139
7.2.3 Verbanden en correlaties	143

HOOFDSTUK 8

TREKKEN VAN CONCLUSIES	149
8.1 Onderzoeksvragen en resultaten koppelen	149
8.2 Reflecteren op het onderzoeksproces	152
8.3 Resultaten interpreteren	153
8.4 Aanbevelingen formuleren	156

HOOFDSTUK 9

RAPPORTEREN	159
9.1 Onderzoeksverslag of onderzoeksrapport	159
9.1.1 Onderdelen van een onderzoeksverslag	159
9.1.2 Schrijftips bij een onderzoeksverslag	163
9.2 Posterpresentatie	164
9.2.1 Ontwerp van een poster	164
9.2.2 Inhoud van een poster	165
9.2.3 Technische tips bij het opstellen van een poster	166
BEGRIPPENLIJST	169
REFERENTIELIJST	171

INLEIDING

In theory, theory and practice are the same. In practice, they are not.

Toegeschreven aan A. EINSTEIN

Dit boek is geschreven voor en door mensen die gedreven zijn om grote en kleine onderwijsvernieuwingen te vertalen naar hun school- en klaspraktijk. Mensen die zoeken naar oplossingen voor uitdagingen, dagdagelijkse problemen of vragen van ouders, directie of overheid, maar ook mensen die aanvoelen of ervoeren dat veel engagement en een flinke portie 'buikgevoel' niet altijd de verhoopde resultaten en dus voldoening opleveren. Onderwijsverandering blijkt in praktijk vaak complex, want: hoe kan een leraar objectief weten wat de beste reactie is op bijvoorbeeld een slechte klasdynamiek? Of wat zeggen slechte toetsresultaten nu juist over leerlingen of over het opzet van de lessen? En als een leraar iets wil veranderen, wat houdt die verandering dan juist in? Of wanneer heeft een aanpassing het gewenste effect?

De auteurs willen leraren en leraren in opleiding ondersteunen om op een systematische manier antwoorden te zoeken op dergelijke vragen. Ze zien onderwijsvernieuwing als een planmatige zoektocht die streeft naar verantwoorde veranderingen in de praktijk. Ze willen gedragsaanpassingen die leraren of teams doorvoeren, onderbouwen door ze te staven met objectieve gegevens. Een mogelijke oplossing voor een probleem in een klas of op school heeft immers slechts de status van een hypothese. Een hypothese moet steeds bevestigd worden door voldoende relevante gegevens. Dit boek biedt leraren (in opleiding) handvatten om gericht op zoek te gaan naar de nodige gegevens, zowel in de eigen klas of school als in de literatuur, zodat ze hun passie voor onderwijs en onderwijsvernieuwing ook daadwerkelijk kunnen omzetten naar de praktijk.

Het boek is opgevat als een leidraad voor leraren en leraren in opleiding uit alle onderwijsniveaus, van kleuter- tot volwassenenonderwijs, die aan praktijkonderzoek willen doen. De hoofdstukken zijn systematisch opgebouwd waarbij elk hoofdstuk een stap uit het proces van een praktijkonderzoek behandelt. Telkens bieden de auteurs theoretische handvatten, methodes en technieken en voorbeelden uit verschillende onderwijsniveaus aan.

De leidraad wil daarbij expliciet een breed kader creëren, waarin verschillende vormen van praktijkonderzoek aan bod kunnen komen. Dit betekent dat er voor diverse onderzoeksstrategieën, zoals actieonderzoek, ontwerponderzoek, vergelijkend onderzoek, casestudies enzovoort ruimte wordt gemaakt in de onderzoeksopzet. Bovendien vertrekt de leidraad vanuit het principe ‘samen school maken’. Veranderen doet een leraar zelden alleen. Het team, de directie en de school zijn doorslaggevend om tot kwaliteitsvol praktijkonderzoek te komen. Samen een praktijkprobleem bespreken, een onderzoek opzetten en/of de resultaten delen, is een krachtige manier om samen te leren. Zo evolueert een school tot een team waar samen leren en professionaliseren én samen school maken belangrijk is.

Tot slot moet de context waarin deze leidraad is ontstaan worden vermeld. Het boek is gegroeid in de schoot van de onderzoeksgroep ‘Integratie Onderzoek Onderwijs’ van het departement Lerarenopleiding, UC Leuven-Limburg (voormalig KHLeuven). Van 2011 tot 2015 trachtte deze groep onderzoekscompetenties te verankeren aan de bachelor kleuter-, lager, secundair en buitengewoon onderwijs. Daartoe definieerden de betrokken onderzoekers de onderzoekscompetenties, brachten ze deze competenties samen in een onderzoekscyclus, ontwikkelden ze cursusmaterialen, experimenteerden ze in verschillende opleidingen en werkten ze aan een leerlijn in de verschillende lerarenopleidingen. Deze leidraad is dus het resultaat van een voortdurende wisselwerking tussen theorie en praktijk.

HOOFDSTUK 1

ONDERZOEKENDE LERAREN

Alvorens in te gaan op verscheidene technieken en voorbeelden die onderzoek op school mogelijk maken, beschrijft dit eerste hoofdstuk kort waarom leraren aan praktijkonderzoek zouden doen; wat dit precies inhoudt; wat het betekent om onderzoekscompetent te zijn; waarom het belangrijk is om als school aan onderzoek te doen; wat kwaliteitsvol onderzoek inhoudt en wat dit concreet kan betekenen.

1.1 WAAROM Zouden leraren aan praktijkonderzoek doen?

De literatuur onderscheidt uiteenlopende redenen om aan praktijkonderzoek te doen. Grosso modo zijn die argumenten in te delen in vier categorieën: maatschappelijke argumenten, professionele argumenten, politieke argumenten en persoonlijke argumenten. De handleiding gaat hier kort op in.

De samenleving is voortdurend in beweging. Telkens dienen zich nieuwe uitdagingen aan waarop de samenleving antwoorden zoekt. Diversiteit, digitalisering, globalisering en allocatie van arbeid zijn maar enkele maatschappelijke tendensen die de samenleving van vandaag drastisch veranderen. Onderwijs evolueert vanzelfsprekend mee. Nieuwsgierige en daadkrachtige leraren en schoolteams trachten steeds opnieuw in te spelen op gewijzigde omstandigheden. Praktijkonderzoek kan hen daarbij helpen. Onderzoek voor en door leraren laat toe om aangepaste antwoorden te vinden op vragen die in de klas, school of schoolomgeving leven.

Naast het appel van de samenleving, zien Bruggink en Harinck (2012) praktijkonderzoek vooral als een inspirerende manier om blijvend te professionaliseren. Leraren kunnen tijdens hun opleiding niet alle competenties ontwikkelen die ze in de toekomst nodig zullen hebben. Praktijkonderzoek helpt leraren om diepgaand professioneel te groeien. Het laat hen toe hun handelen te verklaren, te duiden en te verantwoorden. Onderzoek biedt niet alleen inzichten in wat de leraar doet en hoe hij het aanpakt, maar vooral ook waarom hij dat doet.

Daarom onderstreept ook de Vlaamse overheid het belang van onderzoekscompetenties bij leraren. In het beroepsprofiel van de leraar krijgt de rol van ‘leraar als innovator en onderzoeker’ expliciet een plaats (B.S.17/01/2008 Besluit van de Vlaamse regering betreffende de basiscompetenties van leraren). Deze rol verwacht dat leraren ‘in samenspraak met het schoolteam vernieuwende inzichten die zich in de samenleving aandienen, in hun onderwijspraktijk integreren’ en dat ze ‘de klaspraktijk vanuit reflectie op de eigen ervaringen bijsturen, onder meer door onder begeleiding eenvoudig praktijkgericht onderzoek uit te voeren’. Leraren in Vlaanderen behaalden minstens een bachelordiploma. Bachelors moeten volgens de Vlaamse Kwalificatie Structuur onderzoekscompetenties op niveau 6 verwerven. Dit impliceert dat leraren ‘relevante gegevens kunnen verzamelen en interpreteren en geselecteerde methoden en hulpmiddelen innovatief kunnen aanwenden om niet-vertrouwde complexe problemen op te lossen’. (VKS, 2016)

De belangrijkste reden om aan praktijkonderzoek te doen vormen echter de vragen van de leerlingen, de klassen of de scholen zelf. Het geeft veel persoonlijke voldoening om gefundeerde en objectieve antwoorden te vinden op uitdagingen en problemen uit de praktijk. Leraren en schoolteams kunnen via praktijkonderzoek met nog meer enthousiasme krachtige leeromgevingen voor elke leerling creëren.

1.2 WAT IS PRAKTIJKONDERZOEK?

Er zijn verschillende visies op wat praktijkonderzoek juist is. De essentie laat zich het best vatten door te verklaren wat het niet is: praktijkonderzoek is geen fundamenteel onderzoek en beperkt zich ook niet tot reflectie op de eigen onderwijspraktijk.

Praktijkonderzoek verschilt in opzet en vraagstelling sterk van fundamenteel onderzoek dat aan universiteiten wordt gedaan. In praktijkonderzoek doet iemand uit de praktijk aan onderzoek: een leraar of groep leraren. Daarom spreekt deze leidraad consequent van ‘onderzoekende leraren’ of de ‘onderzoekende leraar’. Academische onderzoekers zijn niet de doelgroep van deze publicatie. De onderzoeksvraag komt ook steeds uit de onderwijspraktijk. Zo kan een leraar antwoorden zoeken op onderzoeksvragen als: ‘Waar loopt leerling X vast bij het maken van de brug over tien?’ of ‘Hoe laat ik mijn leerlingen beter samenwerken?’ of ‘Hoe richten we onze speelplaats in, zodat we pesten

vermijden?’ of ‘Op welke manier betrekken we de ouders van onze leerlingen?’ of ‘Welke leesmethode sluit het best aan bij onze populatie?’

Het bezittelijk voornaamwoord ‘mijn’ of ‘onze’ is in deze vragen belangrijk. Praktijkonderzoek beantwoordt geen generieke vragen als: ‘Wat is de ideale leesmethode voor leerlingen met dyslexie?’ of ‘Hoe kunnen ouders betrokken worden bij het leerproces van hun kind?’ Op deze meer algemene onderzoeksvragen zoekt fundamenteel onderzoek een antwoord. Bij fundamenteel onderzoek staat het vergaren van nieuwe kennis, het ontwikkelen van een nieuwe theorie centraal. Praktijkonderzoek vertrekt van bestaande wetenschappelijk kennis en toetst deze aan systematisch verworven gegevens uit de eigen praktijkcontext.

Dat impliceert echter niet dat praktijkonderzoek geen resultaten oplevert die interessant zijn voor andere leraren. Natuurlijk kunnen de antwoorden van een onderzoekende leraar collega’s inspireren. Desalniettemin blijft de eigen context een belangrijke toetssteen en dus zijn de gegevens uit een praktijkonderzoek meestal niet zomaar toe te passen op een andere school, klas of leerling. Zo is ieder pestprobleem bijvoorbeeld verschillend. Het aangepaste antwoord op een pestproblematiek varieert dus evenzeer. Dat impliceert echter niet dat succesvolle oplossingen of ervaringen geen inspiratie kunnen bieden om een nieuwe pestsituatie aan te pakken.

Praktijkonderzoek verschilt dus enerzijds van fundamenteel onderzoek. Anderzijds gaat het ook verder dan reflectie op de eigen onderwijspraktijk. Het eigen handelen kritisch in vraag stellen is weliswaar een voorwaarde om aan onderzoek te doen. Systematisch terugblikken op situaties en het eigen aandeel evalueren is ook een belangrijk onderdeel van een onderzoekende grondhouding, maar praktijkonderzoek zet een stap verder. Tijdens het reflecteren trachten leraren individueel of in team de essentiële aspecten van een onderwijssituatie te benoemen en zijn handelen te verklaren vanuit de eigen (praktijk)kennis.

Praktijkonderzoek daarentegen verdiept en verbreedt de eigen kennisbasis op een systematische manier. Onderzoekende leraren zoeken niet in het wilde weg informatie, vragen niet random aan leerlingen wat ze ervan vonden, maar verfijnen hun onderzoeksvraag, bepalen nauwkeurig hoe ze hun onderzoek gaan aanpakken, wenden vakkundig onderzoeksmethodes aan, bepalen berekend hun onderzoeksgroep, ... Kortom, leraren moeten onderzoekscompetent zijn om aan praktijkonderzoek te doen.

1.3 WAT BETEKENT 'ONDERZOEKSCOMPETENT ZIJN'?

Een competentie is steeds een samenspel tussen kennis, vaardigheden en houdingen. Bij praktijkonderzoek doet een leraar dus zowel appel op zijn inhoudelijke kennis, zijn onderzoeksvaardigheden als zijn onderzoekende houding. Kennis omvat daarbij niet enkel vakkennis, maar ook inzichten over leer- en ontwikkelprocessen en didactische expertise. De kennisbasis van een leraar moet dus voldoende groot zijn om aan praktijkonderzoek te doen. Als een leraar bijvoorbeeld praktijkonderzoek doet over stimulering van taalontwikkeling bij anderstalige kinderen, moet hij eerst en vooral zin hebben om dit onderzoek aan te vatten (houding). Daarnaast heeft hij nood aan voldoende theoretische inzichten over taalontwikkeling (kennis) en tot slot moet hij weten hoe hij zo'n praktijkonderzoek moet opzetten (onderzoeksvaardigheden).

Paradoxaal genoeg vormen onderzoekscompetenties zowel een voorwaarde als een resultaat van praktijkonderzoek. Om tot valide onderzoeksresultaten te komen zou een leraar al over voldoende kennis, vaardigheden en attitudes moeten beschikken, maar door onderzoekend in zijn praktijk te staan, versterkt hij ook zijn onderzoekscompetenties. De leidraad definieert nauwkeuriger wat een onderzoekende houding en onderzoekscompetenties inhouden.

1.3.1 Een onderzoekende houding

Een onderzoekende houding is de 'goesting,' of de 'onderzoekslust' van de onderzoeker. Ze vormt de 'drive' om een onderzoeksvraag grondig uit te zoeken. Daarbij omvat een onderzoekende houding enkele deelattitudes: (Bruggink & Harinck, 2012; De Bruïne, 2010; Harinck, 2013; Van der Donk & Van Lanen, 2012)

- ♦ *Nieuwsgierigheid en verwondering*: dit gaat om het willen weten of begrijpen; het in vraag stellen van het vanzelfsprekende; een open houding ten aanzien van mens en wereld.
- ♦ *Kritische zin*: groeien van 'het geven van geijkte of oppervlakkige antwoorden' naar 'het stellen van goede vragen'. Een onderzoekende leraar heeft niet onmiddellijk een mening over alles, maar stelt vragen bij gebeurtenissen. Kritische zin betekent dus het uitstellen van een oordeel; het in zijn context plaatsen van gebeurtenissen; het verifiëren van gegevens en het bekijken van een situatie vanuit een ander perspectief.

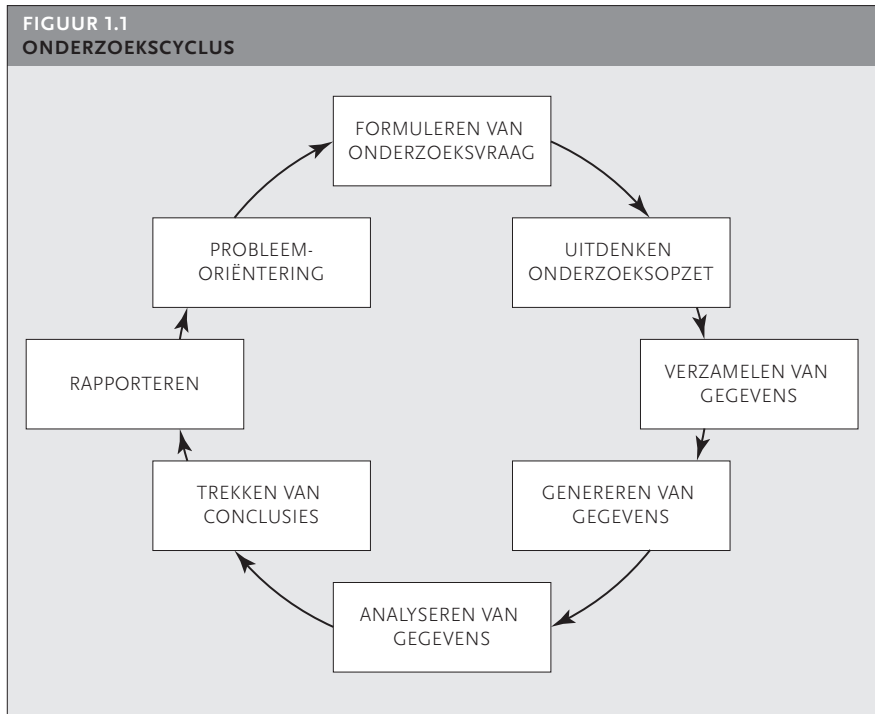
- ♦ *Doelgericht en creatief experimenteren*: een onderzoekende grondhouding houdt ook in dat een leraar gebaande paden kan verlaten, nieuwe zaken wil uitproberen en originele oplossingen kan bedenken. Daarbij weet een onderzoekende leraar heel goed wat hij wil. Hij heeft een helder omschreven doel en bedenkt dus niet in het wilde weg oplossingen of lesontwerpen.
- ♦ *Eigenaarschap*: dit betekent dat een leraar zich eigenaar voelt van zijn onderzoek. Hij heeft een interesse in het thema, voelt sterk de nood om het praktijkprobleem aan te pakken of wil zich professioneel ontwikkelen op een bepaald vlak. Een onderzoekende leraar moet de wil hebben om in meer of mindere mate een praktijkexpert te worden in zijn onderzoeksdomein. Daarom kiest een leraar (in opleiding) best zelf zijn onderzoeksthema. Intrinsieke motivatie is uiterst belangrijk om aan praktijkonderzoek te doen.
- ♦ *Onderzoeksgeïnformeed*: een onderzoekende houding kenmerkt zich ten slotte door een gerichtheid op kwaliteitsvolle en betrouwbare bronnen. Onderzoekende leraren bouwen voort op voorgaand onderzoek. Niet de eigen opvattingen en ideeën, maar wel wetenschappelijk verantwoorde inzichten, theorieën en onderzoeksresultaten staan centraal. Een praktijkonderzoek heeft ook altijd de intentie om mee te bouwen aan een kennisbasis over onderwijs. Het delen van onderzoek is eveneens essentieel.

1.3.2 Onderzoeksvaardigheden

Ten derde impliceert ‘onderzoekscompetent’ dat een leraar over de nodige onderzoeksvaardigheden beschikt. Dit zijn de technieken, instrumenten en technische knowhow om aan onderzoek te doen. In een praktijkonderzoek zet een leraar steeds verschillende onderzoeksstappen. Elke stap vergt specifieke onderzoeksvaardigheden. De onderzoeksstappen kunnen worden geordend in een cyclus: ze volgen min of meer op elkaar en na afloop noopt een nieuwe situatie vaak tot nieuw onderzoek. Deze leidraad werkt met de onderstaande onderzoekscyclus (zie figuur 1.1).

Een onderzoek start met een probleemoriëntering. Dit is de verkenning. In deze stap brainstormen leraren over het praktijkprobleem dat ze willen onderzoeken. Ze brengen de voorkennis en levende ideeën in kaart, onderzoeken de context, definiëren het probleem en bakenen het af. In een tweede stap formuleert een onderzoekende leraar een kwaliteitsvolle onderzoeksvraag. Een onderzoeksvraag helpt om heel concreet te bepalen wat het onderzoek moet

opleveren: wat wil je juist weten? Wat is het resultaat? Hoe omvangrijk is het onderzoek? Met welke doelgroep en in welke context werk je?



In een derde stap stelt een onderzoekende leraar een onderzoeksopzet op. In deze stap bepaalt hij hoe hij gegevens gaat verzamelen en/of genereren. In de twee volgende hoofdstukken gaat de leidraad dieper in op hoe een leraar door-dacht bestaande gegevens verzamelt en hoe hij nieuwe gegevens genereert. Daarna volgt een hoofdstuk rond de correcte manier van analyseren van onder-zoeksgegevens. Na deze fase trekt een onderzoekende leraar conclusies en formuleert hij een antwoord op de onderzoeksvraag. Tot slot rapporteert of commu-niceert hij de resultaten en de manier waarop hij tot die resultaten is gekomen.

Al deze stappen zijn nodig en bouwen op elkaar verder om een kwaliteitsvol praktijkonderzoek op te zetten. Afhankelijk van het onderzoek kunnen echter stappen worden overgeslagen, moet worden teruggegaan naar een vorige stap omdat de gevonden informatie daartoe noopt, zet een onderzoeker twee stap-pen tegelijk. Onderzoek doen is een *cyclisch-iteratief proces*. De cyclus wordt telkens opnieuw opgestart en verloopt niet rechtlijnig. Ook deze leidraad moet

op die manier worden gebruikt: hoofdstukken mogen overgeslagen worden, maar vaak moet er ook worden teruggebladerd naar een vorige stap.

1.4 WAT HOUDT EEN 'ONDERZOEKENDE SCHOOL' IN?

Een leraar doet zijn onderzoek nooit alleen. Niet alleen vormen leerlingen, collega's of ouders meestal het voorwerp van onderzoek en worden in de meeste gevallen ook derden (bv. directie, buurt, overheid ...) betrokken, samen met anderen (collega's, academisch onderzoekers, promotoren, ...) aan onderzoek doen is een belangrijke succesfactor. Literatuur (o.a. Griffioen, 2013) toont aan dat het schoolklimaat en de schoolcultuur doorslaggevend zijn voor het ontwikkelen van onderzoekscompetente leraren. Enkel als leraren de mogelijkheid hebben om terug te koppelen naar collega's, gedragenheid vinden bij directie of ouders, kortom, als er een draagvlak is, zal praktijkonderzoek ingang vinden.

Een onderzoekende school stimuleert de zin voor initiatief bij leraren en moedigt hen aan om aan de slag te gaan met vernieuwende ideeën. Een procesgerichte ingesteldheid is daarom noodzakelijk. Het resultaat mag niet primeren op het ontwikkel- of denkproces. Er moet ruimte zijn voor experiment en dus ook mislukking. Sneuvelontwerpen behoren tot het traject.

Daarnaast investeren onderzoekende scholen in het 'samen' of in 'team leren'. Volgens Verbiest (2012) zijn professionele leergemeenschappen het aangewezen middel om te werken aan een gedragen visie (op onderzoek), een gedeelde praktijk en een collaboratieve cultuur bij een schoolteam. Verbiest spreekt van een professionele leergemeenschap als onderwijsprofessionals 'duurzaam in een school individueel en samen leren om het onderwijs aan de leerlingen en de resultaten daarvan te verbeteren'.

Een school die werkt aan een professionele leergemeenschap werkt in eerste instantie aan gedeelde waarden en visie. Kritische reflectie en zo expliciet maken van praktijkkennis en onderliggende onderwijsvisies is daarbij de eerste stap. Echt leren van elkaar kan immers maar als leraren dezelfde taal spreken, weten van elkaar waarvoor ze staan en elkaar vertrouwen. Een tweede finaliteit van een professionele leergemeenschap is het bewerken van een gedeelde praktijk. Ze zien de meerwaarde van samenwerking of coöperatief werken en duiden aan op welke vlakken dit zinvol is. Leraren zetten bijvoorbeeld samen een onderzoek op of helpen elkaar bij hun eigen onderzoek. Ze denken bij-

voorbeeld mee over mogelijke hypotheses, treden op als elkaars *kritische vriend*, observeren mee situaties en lezen elkaars onderzoeksresultaten.

Het uiteindelijke doel van een professionele leergemeenschap is het bewerken van een collaboratieve ingesteldheid bij het schoolteam. Dit betekent dat leraren niet enkel ideeën uitwisselen en elkaar informeren, ze komen ook op elkaars terrein. Ze bevragen elkaars praktijk, doen aan co-teaching, bediscussiëren elkaars bevindingen, maken compromissen en doen toegevingen. Hierin onderscheiden professionele leergemeenschappen zich van andere werkgroepen die eerder de bedoeling hebben te inspireren, te plannen of afspraken te maken.

Katz (2009) argumenteert dat collaboratief leren niet vanzelfsprekend is. Een belangrijke premisse is dat een diversiteit aan meningen kan bestaan en dat die verschillen als een verrijking worden erkend. Deze premisse veronderstelt dat wordt geïnvesteerd in kwaliteitsvolle interactie, open communicatie, persoonlijke veiligheid, inlevingsvermogen en een constructieve kritische houding. Katz (2009) spreekt van 'intentional disruption' ofwel doelgerichte verstoring: deelnemers stellen elkaars ideeën doelgericht in vraag.

In dit proces is de rol die de schoolleider opneemt cruciaal. Een onderzoekende school heeft baat bij een ondersteunend leiderschap (Huffman & Hipp, 2003). De leider dringt zijn mening niet op. Hij creëert mogelijkheden. Enerzijds is hij facilitator: hij bewaakt het verloop, communiceert helder, modereert, zorgt voor logistieke, organisatorische en administratieve ondersteuning. Anderzijds treedt hij op als coach: hij is vastberaden, flexibel, empathisch, diplomatisch, luisterbereid, enthousiast en vriendelijk. Tegelijk deelt de schoolleider de verantwoordelijkheid met zijn team. Iedere leraar heeft evenwaardig inbreng en neemt ook een deel van het werk op zich.

1.5 WAT BETEKENT 'KWALITEITSVOL ONDERZOEKEN'?

De kwaliteit van een onderzoek kan op verschillende manieren worden verhoogd: door de betrouwbaarheid, de herhaalbaarheid, de transparantie, de communicatie en de ethische aspecten in vraag te stellen.

Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid zegt iets over de kwaliteit van de verzamelde en gegenereerde gegevens. Om betrouwbare gegevens te genereren, stelt een onderzoekende leraar zich kritisch op ten opzichte van zijn eigen onderzoeksproces. Hij stelt voortdurend vragen bij de betrouwbaarheid van zijn onderzoeksmethoden, onderzoeksinstrumenten en onderzoeksacties. Een onderzoek is niet rechtlijnig. De onderzoeker stuurt bij, gaat terug, herdefinieert, kortom: hij stelt zich kritisch op ten opzichte van zijn eigen onderzoeksacties.

Herhaalbaarheid

Een goede meetlat om de betrouwbaarheid van onderzoek na te gaan, is vragen naar de herhaalbaarheid. Het onderzoek zou met een andere onderzoeker dezelfde resultaten moeten opleveren.

VOORBEELD

Stel dat je de taakbelasting van leerlingen wilt meten aan de hand van een vragenlijst. Natuurlijk is het niet mogelijk om een onderzoek dubbel uit te voeren, maar het is wel zinvol om je de volgende vragen te stellen: 'Wat zou een andere onderzoeker anders hebben gedaan? Zou een ander tijdstip andere resultaten opleveren? Zou een andere context andere resultaten opleveren?' Hoe minder de onderzoeker, de context of het tijdstip een rol spelen, hoe betrouwbaarder het onderzoek zal zijn.

Transparantie

Zowel Van der Donk en Van Lanen (2012) als Kallenberg et al. (2011) onderstrepen het belang van een transparant onderzoeksproces. De keuzes die je maakt, de werkwijze die je kiest, de analyse van de gegevens, de tussentijdse bedenkingen bij de aanpak ... moeten op ieder moment traceerbaar zijn. Zowel de onderzoekende leraar als een buitenstaander moeten in staat zijn om de onderzoeksstappen kritisch te overlopen en vast te stellen of het onderzoek verantwoord is uitgevoerd.

Daarom is het noodzakelijk dat het onderzoeksproces zo helder mogelijk beschreven en gearchiveerd wordt via databestanden en een logboek of onderzoeksverslag. Hoe grondiger een en ander bijgehouden wordt, hoe beter je achteraf het onderzoek kunt verantwoorden.

Communicatie

Een onderzoeker zorgt best voor een consequente communicatie tijdens het onderzoeksproces. Enerzijds vergroot hij hiermee het draagvlak voor het onderzoek. Anderzijds neemt hij op die manier meerdere perspectieven in het onderzoeksproces mee. Een groep mensen komt meestal tot een rijkere en genuanceerdere oplossing dan één onderzoeker.

Een veel gehanteerde manier om collega's, schoolleiding of medestudenten mee te laten denken, is het oprichten van een resonantiegroep van *critical friends*. Deze kritische vrienden komen op een aantal momenten tijdens het onderzoeksproces samen om de vorderingen en tussentijdse resultaten te bespreken. Ze doen suggesties voor de vervolgstappen. Ze helpen om de focus van het onderzoek scherper te krijgen en om samen conclusies te trekken uit de verzamelde data. Als het niet haalbaar is om collega's te laten meedenken, is het in ieder geval aan te raden hen tijdig te informeren over het onderzoek (Van der Donk & Van Lanen, 2012).

Ethische aspecten

Als een leraar onderzoek doet in zijn onderwijscontext, is het ook essentieel om integer en ethisch om te gaan met informatie die hij vindt of zelf genereert. Praktijkonderzoek heeft immers invloed op alle betrokkenen en vereist zorgvuldig handelen. Hij moet zich steeds de vraag stellen of de opgezette onderzoeksactiviteiten ethisch verantwoord zijn. Voldoe dus aan de volgende drie voorwaarden: (1) zorg voor toestemming; (2) bewaak de vertrouwelijkheid en (3) toets aan morele codes (Dieussart et al., 2011). Een onderzoekende leraar wil steeds dat zijn onderzoek betrouwbaar is. Dit betekent dat hij moet verifiëren dat alle onderzoeksstappen nauwkeurig en volledig zijn uitgevoerd. Het helpt bovendien om rekening te houden met herhaalbaarheid, transparantie en adequaat communiceren en oog te hebben voor ethische aspecten.

1.6 WAT HOUDT DIT CONCREET IN?

Een voorbeeld toont het best hoe een praktijkonderzoek er concreet kan uitzien. Stel dat een basisschool met negen klassen (drie kleuter en zes lager) merkt dat ouders steeds minder naar de oudercontacten komen. In de lera-

renkamer is dit al een paar keer ter sprake gekomen en verschillende redenen worden naar voren geschoven. Sommige leraren menen dat ouders heden ten dage gewoon minder geïnteresseerd zijn, andere denken dat het tijdstip waarop de oudercontacten georganiseerd worden niet geschikt zijn voor mensen die werken ... het gonst er.

In plaats van dadelijk tot actie over te gaan en de manier van oudercontacten te veranderen, besluit de directie dit probleem systematisch (= onderzoeksmatig) aan te pakken en vraagt een paar leraren om samen te zitten. Met vier leraren gaan ze aan de slag.

In een eerste stap brengen ze in een mindmap alle aspecten waaraan de leraar-onderzoekers denken in kaart. Er volgt een eerste ordening en ze verzamelen informatie om het probleem scherper te krijgen. Zo vragen ze aan elke leraar hoeveel ouders hij gezien heeft bij het laatste oudercontact (= probleemoriëntering en eerste verzameling van gegevens).

Na de probleemoriëntering formuleren ze de volgende onderzoeksvraag: hoe kunnen we de ouders van onze leerlingen stimuleren om met ons in gesprek te gaan over hun kind?

Met als deelvragen:

- ♦ Welke redenen geven de ouders om niet naar het oudercontact te komen?
- ♦ Op welke verschillende manieren kunnen we met ouders in gesprek gaan?

Vervolgens stellen ze een onderzoeksopzet op. Daarvoor bepalen de leraar-onderzoekers op welke manier ze data willen verzamelen en genereren om een antwoord te vinden op hun onderzoeksvraag. Ze kiezen ervoor om met een enquête te werken die ze anoniem aan de ouders zullen meegeven en daarnaast verzamelen ze ook informatie in de literatuur en bij de partnerscholen in de schoolgemeenschap. Ze verdelen de taken en spreken een timing af.

Ze stellen de enquête op en verspreiden die, ze raadplegen literatuur en ze interviewen de directies van de partnerscholen (= gegevens verzamelen en genereren).

Wanneer alle data binnen zijn, analyseren ze de gegevens op kwantitatief niveau (Welke redenen worden in de enquête naar voren geschoven? Hoe vaak wordt dezelfde reden genoemd?) en op kwalitatief niveau (Welke manieren

worden door directies en in de literatuur naar voren geschoven?) (= gegevens analyseren).

De onderzoekers zorgen ervoor dat degene die de interviews heeft afgenomen niet dezelfde is als de persoon die ze analyseert. Daarnaast zorgen ze er ook voor dat ze met zijn vieren naar de kwantitatieve gegevens kijken bij het conclusies trekken.

In een laatste stap maken de onderzoekers een presentatie waarin ze hun onderzoek en de conclusies beschrijven die ze op de volgende personeelsvergadering zullen presenteren. Deze presentatie neemt de directie ook mee naar het directieoverleg (= rapporteren).

Op diezelfde personeelsvergadering beslist het hele team hoe ze de oudercontacten willen bijsturen. Er komt een nieuw onderzoeksgroepje om te bekijken hoe deze nieuwe manier van werken bevalt en wat het oplevert. Zo is de cyclus rond en genereert het ene onderzoek het volgende.