

Onderzoek pabo-studenten verankerd in curriculum

Succesfactoren en keerzijden

In dit artikel beschrijven we een praktijkcasus 'onderzoek' uit de hoofdfase (derde studiejaar) van Fontys PABO Tilburg, waarbij ervaringen van de studenten én de opleiding centraal staan. We schetsen de aanleiding voor de ontwikkeling van onderzoek in het hbo en pabo in het bijzonder evenals de wijze waarop onderzoek vorm kan krijgen, gebaseerd op theorie en op verwachtingen van studenten met betrekking tot het doen van onderzoek. Vervolgens gaan we in op de plaats van de praktijkcasus in de onderzoeksleerlijn, het onderzoeksproces zoals dat daadwerkelijk heeft plaatsgevonden en de evaluatie achteraf onder betrokken studenten, docenten en experts. We sluiten af met keerzijden, succesfactoren en verbeterinzichten. Met dit artikel willen we een aanzet geven tot het verder uitkristalliseren van het concept 'de onderzoekende leraar basisonderwijs'.

Inleiding

In het laatste decennium is de thematiek van onderzoek binnen het hoger beroepsonderwijs, en daarmee ook binnen de lerarenopleidingen, steeds meer in de belangstelling komen te staan (bijvoorbeeld Ponte, 2002; SBL-competenties (Staatsblad 460, 2005), Dublin-descriptoren (in NVAO-rapport, 2003)). Inmiddels doen vrijwel alle studenten aan lerarenopleidingen ervaring op met het uitvoeren van onderzoek, maar het is niet altijd even duidelijk op welke wijze en vanuit welke doelstellingen dat gebeurt (Ax, Ponte, & Brouwer, 2008). Ax en zijn collega's (2008) onderscheiden twee hoofddoelstellingen in het doen van onderzoek door leraren: (1) Onderzoek kan ingezet worden vanuit het didactische concept: als (leer)middel, om kennis over een bepaald onderwerp te vergaren; (2)

Onderzoek kan een opleidingsdoelstelling zijn, waarbij het vormen van een onderzoekende houding centraal staat, alsmede het beschikken over onderzoeksvaardigheden zodat de leraar in staat is zijn eigen praktijk te onderzoeken.

Het praktijkonderzoek dat in dit artikel wordt beschreven, beoogt beide doelstellingen te bereiken. We starten met het beschrijven van de aanleiding voor het opzetten van een onderzoeksleerlijn.

Aanleiding voor onderzoek in de opleiding

Aanleiding voor de steeds grotere roep om onderzoek in het hbo kan gevonden worden in onder andere de onderstaande drie ontwikkelingen:

- 1 Discussie over het hbo-niveau van lerarenopleidingen en invloeden vanuit de overheid: visitatierapporten, adviezen Hbo-raad en Onderwijsraad, Dublin-descriptoren, wettelijke bekwaamheidseisen binnen zeven competenties;
- 2 Opvattingen over de kennisbasis van leraren en hun professionele ontwikkeling;
- 3 De discrepantie tussen onderwijstheorie en onderwijspraktijk.

Elke leraar zou moeten beschikken over onderzoeksvaardigheden om het eigen handelen te kunnen verbeteren.

Ad 1. In het jaar 2000 is de discussie over de functie en plaats van onderzoeksactiviteiten in het hbo in een stroomversnelling geraakt: de Lissabon-verklaring (2000) en 'Barcelona-summit' (2002) spreken de ambitie uit dat de Europese Unie binnen tien jaar uitgroeit tot de meest dynamische kennisamenleving van de wereld. In het NVAO-rapport (2003) staat dat elke hbo'er bij moet dragen aan kennisontwikkeling via (1) vakliteratuur; (2) aan de beroepspraktijk ontleend studiemateriaal; en (3) interactie met de beroepspraktijk en (toegepast) onderzoek. Dit rapport maakt melding van behoefte aan onderzoeksvaardigheden, zonder expliciet te maken wat onderzoek specifiek zou moeten inhouden voor de verschillende hbo-

AUTEUR(S)

Anouke Bakx,
Hanneke Breteler,
Isabelle Diepstraten &
Jan Copic,

Fontys PABO Tilburg

opleidingen. Onze huidige bekwaamheidseisen vragen om een concrete uitwerking op dit punt, rekening houdend met de kaders waarbinnen het basisonderwijs gesitueerd is.

Ad 2. Kenmerkend voor een professionele beroepsgroep is volgens velen het beschikken over een kennisbasis voor professioneel handelen. Lowyck en Verloop (2003) typeren de kennisbasis van docenten als:

- geformaliseerde, gecodificeerde kennis die tot stand is gekomen op basis van wetenschappelijk onderzoek en theorievorming (van buitenaf aangereikt);
- ervaring in combinatie met kennis die het resultaat is van de eerder genoemde geformaliseerde kennis (praktijkkennis).

(Aankomende) leraren kunnen kennis verwerven door deze zelf te ontwikkelen **bij het uitvoeren van onderzoek**. Kwakman en Van den Berg (2004) stellen dat dit goed kan geschieden door beroepsbeoefenaren uit de praktijk meer te betrekken bij (wetenschappelijk) onderzoek. Ook Loughran (2004) stelt dat leraren kennis ontwikkelen door systematisch onderzoek te doen naar de eigen praktijk: het genereren van praktijkkennis. Idealiter zou het onderzoek vertrekken vanuit de 'tacit' kennis van de leraar met als doel: het expliciteren van praktijkkennis, waardoor die praktijkkennis verbeterd én gedeeld kan worden. Reis-Jorge (2007) spreekt in dit kader van het practitioners-model, waarbij het gaat om voortdurende professionele ontwikkeling van leraren. De tweede soort kennis ontstaat in relatie tot de praktijk als de leraar bijvoorbeeld gebruik maakt van door anderen uitgevoerd onderzoek.

Dit geeft echter nog geen antwoord op de vraag: Hoe kan onderzoek in de initiële opleiding goed worden ingezet om *zowel* de professionele ontwikkeling te bevorderen en daarmee de kennisbasis en beroepshouding van leraren te versterken, *als* kennis te creëren?

Ad 3. In Nederland voeren universiteiten veelvuldig onderzoek uit met het oog op verbetering van het onderwijs. In de praktijk is echter gebleken dat onderwijskundig onderzoek nog wel eens faalt als het gaat om de bijdrage van onderzoeksresultaten aan de verbetering van de onderwijspraktijk (Onderwijsraad, 2003; Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006). Een belangrijk kritiekpunt op traditioneel fundamenteel onderzoek is dat de mate van generalisatie van bevindingen zo hoog is, dat de uitkomsten niet meer bruikbaar zijn in de praktijk. Soms is het zo dat de uitkomsten van fundamenteel onderzoek de leraren niet bereiken, omdat deze alleen in veelal Engelstalige tijdschriften worden gepubliceerd. Andersom geldt dat onderzoek uitgevoerd in en door de beroepspraktijk soms te 'klein', te specifiek en daardoor als onwetenschappelijk wordt bestempeld. Voor de lerarenopleidingen is dit een aanleiding geweest om te zoeken naar vormen van onderzoek, die zowel een bijdrage kunnen leveren aan de verdergaande ontwikkeling van de beroepshouding van de toekomstige leraren als **aan** het ontwikkelen van praktijkrelevante kennis. Verschillen tussen het zogenaamde 'fundamentele onderzoek' en toepassingsgericht onderzoek worden verder uitgewerkt, aan de hand van een (eerste aanzet tot een) continuüm van vormen van onderzoek.

De praktijkcasus

In het onderstaande schetsen we een continuüm, waarop we een aantal vormen van (onderwijs)onderzoek positioneren. **Dit continuüm bleek bruikbaar** om de onderzoekslijn in onze opleiding en de praktijkcasus een zichtbare plaats te geven. Het betreft een eerste aanzet en pretendeert niet om volledig te zijn; het is een uitnodiging tot het verder vormgeven. We hadden deze (gespreks)basis nodig, aangezien SBL-competenties en Dublindescriptoren weinig expliciet ingaan op onderzoekscompetenties, ~~we zochten een gespreksgrond over onderzoek in onze opleiding.~~

Verschillende auteurs beschrijven modellen, waaruit blijkt hoe onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk kunnen worden verbonden in de Nederlandse situatie (zie Pieters & De Vries, 2005; Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006). De beschreven modellen onderscheiden drie soorten onderzoek door leraren, waarbij de rol van leraar-onderzoeker (scenario I) verschuift naar uitvoerder van onderzoek(sbevindingen) van anderen (scenario III). Er zijn varianten...

- I waarin de leraar als onderzoeker optreedt (zie Ponte, 2002);
- II die een samenwerking tussen onderzoekers en praktijkbeoefenaars voorstaan (kennissamenlevingen). Voorbeeld hiervan is ontwerpgericht onderzoek in de praktijk (Kwakman & Van den Berg, 2004; een voorbeeld vindt u in Bakx & Van den Berg, 2005). De rol van de leraar is die van sparring partner, input leveren voor onderzoek en mede-onderzoeker;
- III gericht op fundamenteel onderzoek en de toepassing van fundamenteel onderzoek in de praktijk (zoals het RDD-model). Onderzoek dient volgens dit model aanvankelijk uit te gaan van contexten, waarin relatief grote controle kan worden uitgevoerd (Pieters & De Vries, 2005).

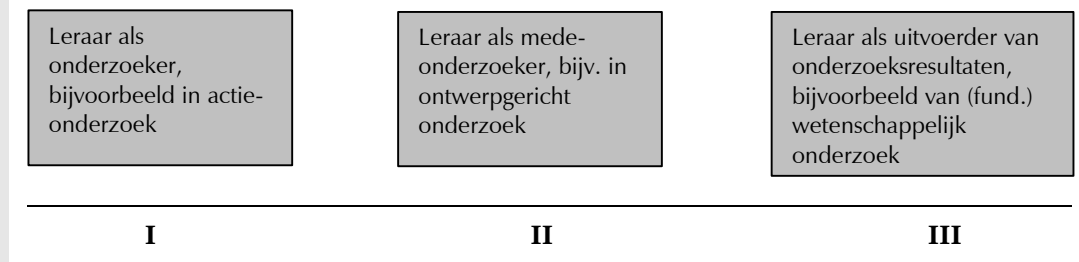
Variant III betreft vooral fundamenteel onderzoek, terwijl varianten I en II meer toepassingsgericht onderzoek betreffen, **ook wel** 'practitioners research' genoemd. Volgens Lankshear en Knobel (2004) is het onderscheid tussen fundamenteel onderzoek en 'practitioners research' gelegen in het feit dat het **laatste gericht is op het systematisch onderzoeken en oplossen** van een praktijkprobleem. **In het algemeen zijn, volgens hen, de standaarden voor practitioners research vergelijkbaar met die voor fundamenteel onderzoek.**

Actieonderzoek is een voorbeeld dat past binnen scenario I. Ponte (2002) omschrijft actieonderzoek als "met behulp van technieken en strategieën van sociaal-wetenschappelijk onderzoek reflecteren op het eigen handelen en de situatie waarin dit handelen plaatsvindt en op basis van verkregen inzichten dit handelen proberen te verbeteren" (p. 21). Er wordt een cyclus doorlopen van het formuleren van een onderzoeksvraag, het verzamelen en analyseren van gegevens over de onderzoeksvraag, het plannen van verbeteringen op basis van deze gegevens, het uitvoeren van verbeteringsplannen en vervolgens weer reflecteren op het eigen handelen en verbeteringseff-

fecten. Deze, soms wat pragmatische aanpak, komt overeen met de werkwijze van Friedman (2006), waar we hierna nog op terugkomen.

Variant II beschrijft toepassingsgericht onderzoek zoals dat onder andere in het hbo wordt aange- troffen, zoals 'ontwerpgericht onderzoek'. Bij ontwerpgericht onderzoek staat het ontwerpen van een methode, een product of interventie centraal. Ontwerpgericht onderzoek kent een cyclische aanpak van ontwerp, uitproberen, bijstellen, uitproberen, bijstellen, etc.. Op basis van theorie en consultatie van experts worden ontwerprijlijnen geformuleerd, vervolgens wordt een methode/product/interventie ontwikkeld, dit wordt uitgetoetst in een kleinschalige pilot, geëvalueerd, bijgesteld, uitgetoetst op grotere schaal, geëvalueerd, bijgesteld en geïmplementeerd.

Variant III betreft (fundamenteel) universitair onderzoek, vaker primair gericht op het genereren van algemeen geldende kennis, uitgaande van waarnemingen, het formuleren van theorieën, het afleiden van veronderstellingen, (experimentele) toetsing van die veronderstellingen, wat vervolgens teruggekoppeld wordt naar de hypothese. Dit kan op verschillende manieren. In tabel 1 worden de verschillende varianten gekoppeld aan de rol en noodzakelijke bekwaamheden van de leraar, de opbrengst, het doel en aan een voorbeeld van onderzoeksvorm.



Figuur 1: de verschuivende rol van de leraar in vormen van onderwijsonderzoek

Onderzoekslijn in het curriculum

Fontys PABO Tilburg heeft als visie dat onderzoek integraal deel moet uitmaken van de opleiding tot leraar basisonderwijs. Enerzijds zien we 'onderzoek doen' als een uitwerking van competentie 7 (reflectie en ontwikkeling) die eigenlijk verweven zit in alle andere competenties. Anderzijds past onderzoek al jarenlang bij ons scholingsconcept Probleem Gestuurd Onderwijs (PGO). In dit scholingsconcept is een onderzoekende houding een kernelement en worden onderzoeksvaardigheden als analyseren, rapporteren en literatuur bestuderen als bekend verondersteld. Studenten werken aan de hand van zeven zogenaamde PGO-stappen: de zeven stappen vertonen sterke overeenkomsten met de stappen in een onderzoekscyclus (zie Tabel 2 op p. 32 voor de relatie tussen PGO-stappen en onderzoeksfasen).

Onderzoek zou integraal onderdeel moeten uitmaken van de opleiding tot leraar basisonderwijs.

	<i>Variant I</i>	<i>Variant II</i>	<i>Variant III</i>
Rol van de leraar	Zelfstandig uitvoeren van onderzoek, leraar is onderzoeker, initiator en ontwerper	Mede- uitvoerder	Toepassen van onderzoeksresultaten
Noodzakelijke bekwaamheden	Beschikken over onderzoekscompetenties.	Beschikken over onderzoekscompetenties	Onderzoek kunnen begrijpen en resultaten kunnen toepassen.
Opbrengst (aard van kennis)	Context-gebonden kennis	Expliciete kennis, een vertaalslag naar andere situaties is nodig.	Algemeen geldende kennis
Doel van onderzoek	Locale praktijkproblemen oplossen, professionalisering, bijdragen aan verbetering van eigen beroepspraktijk, bijdragen aan kennisbasis van leraren	Kennisontwikkeling, professionele ontwikkeling van zowel leraren als onderzoekers	Algemeen geldende kennis; het genereren van een theorie.
Voorbeeld van onderzoeksvorm	Actieonderzoek, kritische zelf-reflectie	Toepassingsgericht onderzoek, ontwerpgericht onderzoek	Fundamenteel onderzoek

Tabel 1: Varianten van onderzoek en betekenis hiervan voor de ontwikkeling van de onderzoekende leraar

PGO (Zevensprong)		Onderzoekscyclus	
Stap 1-4	Begrippen verhelderen, probleemstelling formuleren, brainstorm over probleem, analyse, systematisch inventariseren.	Fase 1	Vooronderzoek dat tot probleemstelling leidt
Stap 5	Leerdoelen formuleren	Fase 2	Onderzoeksvraag formuleren
Stap 6	Zelfstudie: tijdsplanning, selecteren bronnen, verwerken van bronnen en voorbereiden op rapportage	Fase 3, 4 & 5	Gegevens verzamelen, gegevens analyseren, gegevens synthetiseren en evalueren
Stap 7	Rapporteren en reflecteren	Fase 6	Rapportage en evaluatie

Tabel 2: Relatie PGO-stappen en fasen in de onderzoekscyclus

Propedeuse	Hoofd fase	Afstudeerfase
PGO / onderzoekscyclus Vraagstelling Bronnen- onderzoek Observeren	Vragenlijsten Interviewen Praktijkcasus onderzoek naar kansarme kinderen in groepjes van 4 studenten Individueel onderzoek naar een kind in de klas met leer- en gedragsproblemen	Individueel afstudeer- onderzoek gericht op een schoolontwikkelingsvraag

Tabel 3: Onderzoekslijn in het pabo-curriculum: onderzoekstechnieken en opdrachten

Studenten voeren deze casus, die alle stappen van de onderzoekscyclus beslaat, uit in groepjes van vier. Het afstuderen bestaat eveneens uit een praktijkrelevant onderzoek, maar dan gericht op een schoolontwikkelingsvraag, waarbij de student individueel de onderzoekscyclus doorloopt.

De 'praktijkcasus Onderzoek' binnen onze onderzoekslijn

Derdejaars studenten werken 20 weken aan het praktijkonderzoek (1,5 dag per week). Het thema van het onderzoek is 'cultuur en diversiteit', met achterstandscholen als onderzoeksdomen. **Het doel is om met studenten, docenten en werkveld onderzoek te doen:**

- met een maatschappelijke relevantie,
- waar alle partijen van leren, en
- dat iets concreets oplevert (kennis vastgelegd in verslagen, adviezen e.d.).

Tabel 3 toont de onderzoeksactiviteiten en -accenten binnen ons curriculum. De opleiding kent drie fasen: de propedeuse van één jaar, de hoofd fase van twee jaar en de afstudeerfase van één jaar. In de propedeuse maken studenten kennis met het leren aan de hand van zeven PGO-stappen en de overeenkomsten met stappen in een onderzoekscyclus. Het accent ligt op het stellen en formuleren van een goede vraag en probleemstelling en bronnenonderzoek. De methodiek 'observeren' staat in deze fase centraal. Studenten starten in de eerste week van de opleiding namelijk ook met het leren op de werkplek: het goed kunnen observeren is een belangrijke voorwaarde om 'praktijkkennis' voor het eigen handelen op de werkplek te verzamelen en de medestudent op de werkplek van feedback te kunnen voorzien. In de hoofd fase wordt de onderzoekscyclus herhaald en staan de onderzoeksmethoden interviewen en vragenlijstonderzoek centraal: in groepjes nemen studenten aan de hand van een gerichte, kleine 'onderzoekscasus' interviews en vervolgens een vragenlijst af in het werkveld (leraren, kinderen). In het derde jaar staat eigen praktijkonderzoek centraal gericht op de thematiek van het derde jaar: zorg. Enerzijds gaat het om het onderzoek van een kind in de eigen klas met een leer- respectievelijk gedragsprobleem en het daarvoor opstellen en uitvoeren van een handelingsplan. Anderzijds om een 'praktijkcasus Onderzoek' onder kansarme kinderen in een Tilburgse wijk.

Inhoudelijk moeten studenten kennis vergaren over achterstandsproblematieken in het algemeen en de specifieke problematiek in de wijk Groenwoud in Tilburg voor kinderen van 4-12 jaar. Zij moeten zich ook buigen over mogelijke oplossingsrichtingen om de situatie in de wijk te verbeteren.

Het onderzoek bevat beide elementen die Ax en collega's (2008) noemen. Enerzijds is de 'praktijkcasus Onderzoek' een leermiddel om kennis over in dit geval 'cultuur en diversiteit' te vergaren. Anderzijds is de praktijkcasus een middel dat bijdraagt aan de ontwikkeling van een onderzoekende houding. Op beide terreinen worden studenten begeleid en ondersteund door onderwijsaanbod.

Terugkijkend naar de onderzoeksvarianten (zie o.a. Tabel 1) ontstaat het beeld dat in deze praktijkcasus van alle varianten elementen aanwezig zijn.

- Het onderzoek heeft kenmerken van variant I: de leraar (in opleiding) wordt gezien als een onderzoeker. Het uitgangspunt is dat studenten beschikken over onderzoekscompetenties als zij in het derde jaar beginnen: vandaar dat studenten 'eerder' in de onderzoekslijn c.q. opleiding deze competenties leren te ontwikkelen.
- Tegelijk heeft de 'praktijkcasus Onderzoek' ook kenmerken van variant III, omdat studenten onder andere onderzoeksresultaten van door anderen uitgevoerd onderzoek toepassen in hun eigen onderzoek

en het onderzoek gericht was op het verwerven van (contextgebonden) kennis.

- Het voldoet aan vrijwel alle aspecten van variant II, zonder dat er specifiek uit wordt gegaan van de 'regels' van ontwerpgericht onderzoek.

Onderzoeksproces

Hierna wordt beschreven op welke wijze het derdejaars-onderzoek is opgezet, wat de doelstelling ervan is, en hoe het is uitgevoerd. We hebben aansluiting gezocht bij onderzoek van de gemeente Tilburg naar minder kansrijke wijken. In dit onderzoek participeren alle basisscholen uit de wijk (De Alm, Don Sarto en Pantha Rhei), de GGD, opbouwwerk en adviesbureau Ordina.

Het doel van **het derdejaars-onderzoek** is informatie verzamelen, samen met de bewoners (en met name de kinderen), om te kunnen komen tot betere leefomstandigheden en betere onderwijskansen in de toekomst. Hierbij is gewerkt vanuit de theorie van Friedman (2006), als inhoudelijke basis. Friedman **zelf???** heeft de studenten getraind in zijn gedachtegoed en methodiek. Principes van participatief jeugdonderzoek zijn sturend geweest voor het inrichten van het onderzoek (De Winter & Kroneman, 2003). Overeenkomst in beide benaderingen is het uitgangspunt en doel van het onderzoek: de beleving van betrokkenen staat centraal en 'empowerment' van betrokkenen is een belangrijk doel (betrokkenen gevoel van grip op eigen leven geven, kracht om daar iets mee te doen). Daarnaast gebruikten studenten een praktisch boek voor het doen van onderzoek (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmas, 2007). Belangrijk is dat er vanuit de theorie wordt gekeken naar de praktijk ~~(kinderen, leraren, ouders)~~.

Het onderzoek beslaat twee delen. Eerst maakten studenten kennis met de **te onderzoeken scholen** en voerden zij een exploratief onderzoek uit naar de 'dromen van kinderen' in de wijk: wat wensen de kinderen voor zichzelf voor de toekomst? Alle kinderen uit de wijk hebben deelgenomen aan deze exploratieve studie ($n=1100$) (voor bevindingen, zie Diepstraten, Bakx & Deb, aangeboden). Vanuit deze exploratie hebben de 24 onderzoeksgroepen thema's gegenereerd voor diepteonderzoek. Afstemming door het docententeam zorgde ervoor dat er zeven verschillende thema's zijn gekozen, zoals veiligheid in de buurt, beroepskeuze en ontwikkeling én seksuele vorming. Per thema zijn drie tot vier deelonderzoeken uitgevoerd, waarbij een theoretisch onderbouwde probleemstelling, gevoed door de exploratieve bevindingen, het vertrekpunt vormde. Methodologisch zijn de studenten begeleid door vier onderzoekers, **terwijl een team van zeven tutores wekelijks zorgde voor de inhoudelijke begeleiding**.

Na deze exploratieve fase zijn de studenten gestart met een diepteonderzoek betreffende de vastgestelde thema's. Bij deze vervolgonderzoeken in de scholen, zag je soms een verschuiving van onderzoeksgroep of methodiek. **Zo had één onderzoeksgroep bij de kleuters aanvankelijk gekozen voor onderzoek bij de**

kleuters zelf, maar ging later over op digitale vragenlijsten voor de ouders. Alle data werden door de studenten vastgelegd in een onderzoeksverslag, afgesloten met een set van aanbevelingen voor de school en de gemeente. De bevindingen zijn tijdens een afsluitend symposium gepresenteerd aan de scholen en gemeente (met inmiddels acht externe partijen erbij, zoals kinderopvang en de gezamenlijke bibliotheken) en - na beoordeling - aan de scholen aangeboden. In het curriculum wordt deze praktijkcasus een vast onderdeel, steeds gevoed door bevindingen van de jaren ervoor. Voor de scholen, de gemeente, **het opbouwwerk**, het begeleidende adviesbureau, de pabo en een aantal andere aangehaakte partijen geldt dat er momenteel gewerkt wordt aan een plan van aanpak om samen met de bewoners activiteiten te ontplooiën voor een 'betere toekomst voor elk kind in de wijk'.

Perceptie van studenten over onderzoek: vóór en ná het praktijkonderzoek

Vóór het praktijkonderzoek werd aan de studenten de vraag gesteld: Wat versta jij onder onderzoek doen door leraren? Hiermee konden we de beelden en verwachtingen van de studenten inventariseren over 'lerarenonderzoek'. In totaal zijn 89 formulieren ingeleverd (85% van het totaal).

Twee onderzoekers hebben onafhankelijk van elkaar de antwoorden geanalyseerd. Als eerste vonden we een globale tweedeling: antwoorden die met name gaan over (a) het onderzoeksproces (hoe/methodisch; $n=22$); en (b) het onderzoeksterrein (wat/onderwerp; $n=52$). Inhoudelijk vonden we zeven categorieën, waarbij de eerste drie het meest voorkomen:

- 1 onderzoek naar individuele kinderen
- 2 eigen handelen van de leraar
- 3 evidence-based werken
- 4 waardeoordelen over onderzoek
- 5 realiteitstoetsing
- 6 evaluatie onderzoek
- 7 kenniscreatie.

Samengevat blijkt dat studenten met name een beeld hebben van onderzoek dat aansluit bij variant I. De 'praktijkcasus Onderzoek' die zij uitvoeren, heeft meer betrekking op variant II en sluit dus niet helemaal aan **bij hun perceptie**.

Een maand na het onderzoek hebben we de studenten **nogmaals** dezelfde vraag gesteld, ~~om te kunnen vergelijken met de eerste antwoorden~~. Bij de tweede meting werden 60 vragenlijsten ingevuld. Van 32 studenten hebben we zowel de eerste als de tweede vragenlijst ontvangen (sommige studenten hebben de lijst zonder naam ingeleverd). **Hieruit blijkt dat er bij de meeste studenten een verschuiving heeft plaatsgevonden met betrekking tot wat zij onder onderzoek verstaan.** Dit houdt veelal een verbreding van het idee over onderzoek in: niet meer alleen goed kijken naar het ene kind in jouw klas, maar ook naar situaties, omstandigheden en allerlei aspecten 'om het kind heen'. Dit **betekent** overigens niet dat alle studenten die een negatief beeld hadden over onderzoek dat nu positiever zien; **maar voor een aantal is dat wel het geval.** Een studente verwoordde dit als volgt:

"Ik vind het belangrijk om een onderzoekende/kritische houding te hebben. Dit wil ik ook later aan de kinderen in mijn klas meegeven, door deze houding worden kinderen meer gemotiveerd en zijn ze beter in staat om dingen te koppelen. Ik vind het onderzoek op hbo-niveau belangrijk voor eventuele vervolgopleidingen en natuurlijk je persoonlijke ontwikkeling."

Een andere student geeft aan: *"Onderzoek doen verrijkt je kennis op vele gebieden. Zo kun je het als bewijs in je portfolio inzetten. Het onderzoek is wel een vak apart maar kun je leren."*

Sommige studenten geven vergelijkbare antwoorden, maar voegen er de tweede keer een aspect aan toe. Zo schrijft een student: *"Binnen de klas zul je onderzoek moeten doen. Om verschillende kinderen te helpen moet je zowel naar theorie als in de praktijk onderzoek doen"*.

De eerste keer schreef ze vrijwel hetzelfde, zonder het noemen van theorie of bronnen; dat is een aanvulling die er de tweede keer bij staat.

Studenten die minder enthousiast zijn over het grote onderzoek, hadden vaak vooraf ook een ander beeld van onderzoek dan dat er in het leerarrangement is uitgevoerd. Zo had een student het volgende beeld: *"Je komt achter de achtergrond van kinderen"*. Na afloop van het onderzoek geeft deze student aan *"Ik zou onderzoeken alleen doen zodat je meer nuttige informatie over de leerlingen in je klas te weten komt."* Ook al is deze student bezig geweest met een ander soort onderzoek, vanuit een andere doelstelling, haar visie op de rol van onderzoek is niet veranderd.

Soms kan een project wat ambitieus zijn: startend bij de 'leraar als onderzoeker' komen we nu uit bij 'de onderzoekende leraar'.

Expertoordeel over dit onderzoek

Op twee momenten hebben we het onderzoek gepresenteerd aan experts; pabo-docenten, lectoren, onderwijsadviseurs, onderzoekers, leraren en een enkele bestuurder. In totaal hebben 35 experts schriftelijk feedback gegeven op deze onderzoekscasus. Eén van de vragen die we hebben gesteld is: Past dit onderzoek goed binnen een pabo-curriculum? Tweeëntwintig experts geven aan dat dit onderzoek goed past binnen het curriculum vanwege de aansluiting bij de onderzoeksvaardigheden en competenties ($n=9$), vanwege het inhoudelijke/ theoretische kennis verwerven door het uitvoeren van dit onderzoek ($n=2$), en nog andere individuele meningen. De motiverende werking van de betrokken externe partijen werd door één expert als zeer waardevol **bestempeld**. Sommige experts voegden aan hun 'ja' ook een twijfel toe. In totaal zijn er vijftien twijfels die met name de koppeling met de eigen onderwijspraktijk **en de eigen rol als leraar betreffen**. Dit is iets dat op het lijstje met 'verbeterinzichten' **is gezet**, mede omdat ook studenten dit als belangrijkste verbeterpunt hebben aangegeven. Ook het hoge niveau werd

genoemd (zowel positief als negatief). Zo **werd** geopperd dat het misschien een afstudeeronderzoek zou kunnen zijn. Dat laatste is moeilijk verenigbaar met het individuele karakter en de vrije keuze die wij nastreven bij het afstudeeronderzoek. Tot slot antwoordden vier van de 35 experts 'nee, omdat...': (1) de student het uitgevoerde onderzoek niet direct koppelt aan de eigen beroepscompetenties; (2) dit type onderzoek te moeilijk is voor studenten met een mbo-achtergrond; en (3) dit onderzoek over de leraar-als-onderzoeker gaat in plaats van **over** de onderzoekende leraar. In de begeleiding wordt gewerkt aan de koppeling met de beroepscompetenties (onderzoekende houding, systematisch, methodisch en reflectief werken) en wordt voor het goed uitvoeren van de hele onderzoekscyclus op eigenlijk alle competenties een beroep gedaan. Echter, als dit voor experts niet direct duidelijk is, betekent dat dat we de studenten hier ook in de begeleiding nog beter mee kunnen helpen en erop kunnen wijzen. Onze ervaring laat zien dat mbo-instromers dit onderzoek bij de tweede meting aankunnen als de andere studenten. Mogelijk ligt het niveau hoog, maar dat vinden wij eerder positief dan negatief. Wat wel geldt, is dat intensieve begeleiding voor de onderzoeksgroepjes nodig is. De opmerking dat de leraar-onderzoeker centraal staat, is iets dat wij ook hebben ervaren. Verschuiving van het onderzoek richting variant I, mede gezien de perceptie van onze studenten, achten wij waardevol.

Succesfactoren, keerzijden en verbeterinzichten

Wij hebben als succesfactor ervaren dat de onderzoekscasus theoretisch goed was ingebed, zowel inhoudelijk (Friedman, 2006) als methodologisch (De Winter & Kroneman, 2003). Dit gaf houvast, zowel in contact met de studenten als in gesprekken met externen. Een **tweede** succesfactor die we hebben ervaren is de grote betrokkenheid van gemeente, scholen, GGD, adviesbureau en opbouwwerk. Door dat deze partijen vaak bij hoorcolleges waren, hier ook een rol in vervulden en steeds het belang van het onderzoek benadrukten, waren de studenten gemotiveerd om goed werk te leveren. De eindpresentatie met 25 externen, en een artikel in de lokale krant, was hierbij een hoogtepunt.

Een andere succesfactor was de natuurlijke plaats van het onderzoek in het curriculum: studenten zijn in ons PGO-curriculum gewend aan de hand van casussen te werken. Toch was het voor studenten even wennen: een grote casus van een half jaar vergt meer zelfdiscipline, tijdsplanning etc.... Nog een succesfactor van de onderzoekscasus is de mogelijkheid om aan de bekwaamheidseisen te werken. De casus vergt onderzoekscompetenties rondom alle stappen van een onderzoekscyclus, maar biedt tegelijk ook de mogelijkheid om aan veel bekwaamheidseisen te werken, zoals eisen binnen de pedagogische en organisatorische competenties en de competenties samenwerken met collega's en schoolomgeving. Keerzijde is dat studenten de relatie tussen de praktijkcasus en deze competenties niet altijd even makkelijk leggen. Datzelfde geldt voor de relatie tussen de praktijkcasus en de eigen onderwijspraktijk ofwel 'het lesgeven in een eigen klas', zoals een student dat uitdrukt.

Met de succesfactoren komen we ook op de keerzijden. Een keerzijde is ook da we eerst de onderzoekscasus hebben opgezet en daarna gevraagd naar wensen/behoefte van studenten en de input/beoordeling van experts. Vanuit ontwerpperspectief hadden we dat beter andersom kunnen doen, waardoor we beter zouden kunnen aansluiten bij opvattingen van studenten. Dat **zou hebben geleid** tot hogere motivatie en meer effectieve leeractiviteiten (zie bijv. Cennamo, 1993). De heftiek van het onderwijs leidt er nog wel eens toe, dat we dit onvoldoende meenemen. We gaan ervan uit dat deze betere aansluiting bij beelden en wensen van studenten motiverend werkt. We moeten de studenten ook intensiever begeleiden bij het leggen van verbanden met de eigen onderwijspraktijk en we kunnen bevorderen dat meer studenten op de onderzoeksscholen stage gaan lopen in de onderzoeksperiode. De directe relatie met de competenties en bekwaamheidseisen moet steeds onderwerp van gesprek zijn. De intensieve begeleiding die er al was, was blijkbaar nog niet voldoende of niet van voldoende inhoudelijke kwaliteit. Het is duidelijk geworden dat het begeleiden van onderzoek een specifiek soort docentcompetenties én affiniteit vraagt. Komend jaar willen we dan ook met docenten die dat graag willen, workshops houden over onderzoek doen én begeleiden.

Studenten gaven in een reflectie op hun onderzoek aan dat het waardevol voor hen geweest was, vaak in de zin van: Ik heb van mijn fouten geleerd (bijv. te snel een probleemstelling geformuleerd). Kanttekening hierbij is echter dat andere studieonderdelen soms minder prioriteit hebben gekregen. Zo lopen studenten ook nog een dag stage én een halve dag maatschappelijke buurtstages: activiteiten die door studenten als 'los' van de 'praktijkcasus Onderzoek' ervaren worden. Tweede kanttekening is dat de motivatie voor het onderzoek hoog was, maar dat studenten de neiging hadden zich op hun specifieke onderzoek te concentreren en minder koppelingen wisten te maken met de diversiteit aan aspecten, theorieën en bestaande empirische inzichten rondom het thema cultuur en diversiteit.

Hoewel het onderwijsaanbod in theorie o.i. prima aansloot bij de problematiek van het onderzoek, was dit niet zo in de ogen van de studenten. Een mogelijke verklaring is dat het onderzoek al in het begin van het leerarrangement startte en studenten een bepaalde richting kozen. Pogingen van tutores om het onderwijsaanbod te bespreken en te linken met het onderzoek werden daardoor als weinig zinvol ervaren. Misschien was het beter geweest om eerst een groot deel van het leerarrangement aan te bieden. Dit zou tevens een ander probleem (gedeeltelijk) **hebben** kunnen voorkómen: het te snel een probleemstelling formuleren zonder zich eerst in een problematiek te verdiepen. Daarnaast heeft een theoretisch kader **het voordeel van een 'bril'** om problemen in achterstandswijken te herkennen.

Als een onderzoek niet goed verliep was dat vaak terug te voeren tot een zich te weinig theoretisch in de problematiek van achterstandswijken in het algemeen verdiept te hebben. Dit was zeker geen onwil van studenten, maar kan te maken hebben met hun

perceptie van onderzoek: aan de slag gaan. Het is aan te bevelen om studenten te verplichten bij elke kritische fase in hun onderzoek feedback te laten vragen. Herstelpogingen als het onderzoek al verder gevorderd is, worden als frustrerend ervaren.

Het onderzoek had als doel om vanuit het didactische concept, kennis over een bepaald onderwerp te vergaren en om te werken aan een onderzoekende houding en onderzoeksvaardigheden, zodat de aankomende leraren in staat zouden zijn om hun eigen praktijk te onderzoeken. Grotendeels zijn de doelstellingen bereikt. Studenten hebben kennis verworven, en hebben geleerd om op een meer onderzoeksmatige wijze naar zaken te kijken. Echter, de studenten hebben aangegeven dat het onderzoeksonderwerp wat ver af staat van hun dagelijkse handelen in de klas. Dat is een belangrijk verbeterpunt voor een 'herontwerp'.

Grote praktijkonderzoeken met studenten **bieden** prachtige kansen, maar vraagt zowel van de studenten als van het docententeam een behoorlijke investering en bekwaamheid, waar in een voorbereidings-traject goed op geanticipeerd moet worden. Een vraag die we nog niet met zekerheid kunnen beantwoorden, is of studenten die onderzoek kunnen doen, betere leraren zijn dan zij die dat niet kunnen. Wel kunnen we met enige voorzichtigheid stellen dat de vaardigheden en attitude die ontwikkeld worden door het leren onderzoeken, namelijk het werken op een systematische, methodische, reflectieve manier vanuit passie en precisie, waarschijnlijk een positieve bijdrage leveren aan goed leraarschap.

LITERATUUR

- Ax, J., Ponte, P., & Brouwer, N. (2008). Actieonderzoek in de initiele opleiding: een verkenning. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29 (1), 21-30.
- Bakx, A., & Van den Berg (red.) (2005). *Van onderzoek tot leermateriaal: cooperatief leren met video's in de lerarenopleidingen*. Wageningen: Ponsen & Looijen.
- Broekkamp, H., & Hout-Wolters, B. H. A. M. (2006). *De kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk*. Amsterdam: Vossiuspers.
- Cennamo, K. S. (1993). *Learning from video: Factors influencing learner's preconceptions and invested mental effort*. *Educational Technology Research and Development*, 41(3), 33-45.
- Diepstraten, I., Bakx, A., & Deb, E. (aangeboden). Onderzoek naar onderwijskansen in de opleiding leraar basisonderwijs: Een grootschalig praktijkonderzoek door studenten van Fontys PABO Tilburg.
- Friedman, M. (2006). *Trying hard is not good enough*. Victoria: Trafford publishing.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, M. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek; een handreiking voor leraren*. Utrecht: Thieme Meulenhof.
- Kwakman, K., & Van den Berg, E. (2004). Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *Velon, tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25 (3).
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A handbook for Teacher Research. From design to implementation*. Glasgow: Bell & Bain.

- Loughran, J. (2004). Understanding Teaching about Teaching: Teacher educators'researching their own practice.
- Lowyck, J., & Verloop, N. (2003). *Onderwijskunde*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff
- NVAO (2003). *Accreditatiekader bestaande opleidingen hoger onderwijs*. Den Haag: NVAO.
- Onderwijsraad (2003). *Kennis van Onderwijs. Ontwikkeling en benutting. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pieters, J.M., & De Vries, B. (red) (2005). Kennisproductie en kennisdisseminatie in het Nederlands onderwijsveld. Een voorstudie naar de rol van kennisgemeenschappen. Enschede: Universiteit Twente.
- Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Reis-Jorge, C. (2007). Teachers' conceptions of teacher-research and self-perceptions as enquiring practitioners – A longitudinal case study. *Teaching and Teacher Education* 23, 402-417.
- Verbiest, E. (2004). *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Winter, M. de, & Kroneman, M. (2003). Inleiding. In: Winter, M. de, & Kroneman, M. (red.). *Participatief jeugdonderzoek*. Ministerie van VWS. Assen: Van Gorcum.