

School- en onderzoekspraktijk

Praktijkonderzoek in de kennisketen



Rian Aarts
Tilburg
University



Jos Hulsker
Ons
Middelbaar
Onderwijs



Jeroen
Imants
Radboud
Universiteit

Samenvatting

De rol van praktijk(gericht) onderzoek in het onderwijs is in de afgelopen jaren toegenomen. Denk aan Academische Opleidingsscholen en Werkplaatsen Onderwijsonderzoek. De rol van praktijkonderzoek is onderwerp van discussie. Soms wordt deze discussie vertroebeld door verschillende beelden van onderzoek. Daarom expliciteren we in dit artikel begrippen en inzichten rondom praktijkonderzoek in het onderwijs.

Wij beschouwen de verschillende typen onderwijsgebonden onderzoek als een keten. Deze omvat academisch onderzoek, praktijkgericht onderzoek en praktijkonderzoek. Deze typen van onderzoek verschillen wat betreft het hoofddoel en het soort kennis dat zij genereren.

Praktijkonderzoek kan een rol vervullen bij professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Ook zien wij een rol bij kennisontwikkeling. Praktijkonderzoek genereert contextgebonden kennis. Daarnaast is praktijkonderzoek in potentie een rijke bron voor replicatieonderzoek en kan het bijdragen aan doorontwikkeling van generieke kennis. Wil praktijkonderzoek deze rol vervullen, dan is het stellen van kwaliteitseisen van groot belang, waarbij ook aan de methodische kwaliteit (procesvaliditeit) aandacht besteed moet worden.

Leraren komen het beste tot een onderzoekende houding als deze toepasbaar is in de dagelijkse onderwijspraktijk en als deze gericht is op het leren van leerlingen. Het is geen zaak van een enkele docent. Tegenover de tendens om de onderzoekende houding op de schouders van de individuele leraar te leggen, benadrukken wij het belang van een onderzoekende schoolcultuur met een ondersteunende rol van de schoolleiding.

Wij pleiten voor het verder ontwikkelen van praktijkonderzoek in het onderwijs. Onder de juiste voorwaarden kan dit type onderzoek een bijdrage leveren aan de professionele groei van de leraar, aan schoolontwikkeling en aan kennisvermeerdering. Een voorwaarde voor succesvol praktijkonderzoek is dat leraren ondersteuning krijgen, in de vorm van begeleiding door wetenschappers en lerarenopleiders, samenwerking met collega-docenten en onderzoekers, ondersteuning vanuit de schoolleiding en voeding vanuit een onderzoekende schoolcultuur.

Ten slotte bezien we de rol die praktijkonderzoek in de toekomst kan vervullen. Hierbij gaan we in op recente ontwikkelingen, zoals het beëindigen van de financiering van de 'academische kop' bij de opleidingsscholen, de inrichting van werkplaatsen voor onderwijsonderzoek en de opzet van pilots in het kader van Sprong Educatief praktijkgericht onderzoek.

Inleiding

De afgelopen 10 tot 15 jaar is onderzoek langs allerlei wegen en op velerlei manieren scholen binnengekomen. Voorbeelden zijn:

- deelname van leraren aan kenniskringen van lectoraten aan de hogescholen;
- onderzoek van leraren en studenten van lerarenopleidingen binnen Academische Opleidingsscholen en Academische Pabo's;
- onderzoek door leraren en schoolleiders binnen professionele Masteropleidingen (ML&I, SEN, MEL);
- promotieonderzoek door leraren in het kader van een lerarenbeurs en het Dudoc-programma;
- deelname van leraren aan data-teams, docent-ontwikkelteams (DOT) en professionele leergemeenschappen (PLG);
- het instellen van Werkplaatsen onderwijsonderzoek in scholen voor basis- en voortgezet onderwijs en ROC's.

Hoewel deze activiteiten worden aangeduid met de term 'onderzoek', is er sprake van een grote verscheidenheid. Er is een rijkdom aan ervaringen die in deze periode zijn opgedaan. Vanuit deze verscheidenheid en rijkdom is echter nog geen eenduidig en gemeenschappelijk beeld van schoolgebonden onderzoek ontstaan. Er is volop discussie gaande over:

- (1) kenmerken en sterke punten van in en door de onderwijspraktijk uitgevoerd onderzoek, waaronder het onderscheid tussen praktijkonderzoek en praktijkgericht onderzoek;
- (2) hoe dit onderzoek in schoolpraktijk zich verhoudt tot het wetenschappelijke onderwijsonderzoek. Onder dit laatste verstaan we zowel fundamenteel wetenschappelijk onderzoek als toegepast wetenschappelijk onderzoek.

Een tweede relevante ontwikkeling is de instelling van NRO als subsidieverstrekker voor onderwijsonderzoek. NRO benadrukt een derde doel van praktijk(gericht) onderzoek, te weten kennisontwikkeling en de valorisatie van kennis. Aan de twee hiervoor genoemde punten van discussie kunnen daarom twee punten worden toegevoegd:

- (3) Hoe verhouden de naast elkaar genoemde doelen van onderzoek in scholen, te weten professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling en kennisontwikkeling, zich tot elkaar, en wat zegt dit over de legitimiteit van professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling als opbrengsten van onderzoek?
- (4) Heeft praktijk(gericht) onderzoek de potentie om bij te dragen aan ontwikkeling van meer algemene kennis? Hoe kunnen algemene resultaten van onderzoek en theorie van waarde worden voor praktijken in klassen en scholen en welke rol kan praktijk(gericht)onderzoek daarbij spelen?

Praktische vraagstukken

Er bestaan grote verschillen van inzicht op de vier voorgaande punten. Dit maakt het moeilijk om te komen tot een positionering waarin (fundamenteel en toegepast) academisch onderzoek en praktijkonderzoek in een productieve relatie tot elkaar staan.

Dit zijn niet alleen theoretische en methodologische kwesties voor fijnproevers. Ze hebben direct te maken met praktische vraagstukken als:

- de rol van onderzoek bij het realiseren van de binnen scholen en het onderwijsveld levende wens tot de versterking van een onderzoekende houding bij leraren;
- de ruimte voor leraren om al onderzoekend nieuwe onderwijspraktijken te ontwikkelen en uit te proberen;
- de inzet van financiële middelen voor onderwijsonderzoek, en de vraag of deze middelen ook voor professionalisering en onderwijs- en schoolontwikkeling zijn bedoeld.

Bij deze discussies gaat het om fundamentele zaken, waarover niet zomaar overeenstemming bereikt kan of zal worden. Tegelijkertijd is het nodig om beleid te voeren en praktische beslissingen te nemen. Wij denken dat deze discussies aan kracht kunnen winnen. Dit vraagt wel dat er

enerzijds expliciet aandacht gegeven wordt aan de betekenis en achtergrond van gebruikte begrippen en termen, en anderzijds rekening wordt gehouden met specifieke contexten vanwaaruit betrokkenen aan de discussie deelnemen. Een prangende vraag voor scholen, leraren en schoolleidingen is vervolgens of en hoe deze verschillende betekenissen van, en contexten voor onderzoek zijn samen te bundelen ter versterking van het leren van leerlingen in de school. Welke rol kan het versterken van de onderzoekende houding van leraren hierbij spelen?

Doel artikel

Het doel van dit artikel is om een aantal van de begrippen en inzichten in de discussie te verhelderen binnen de contexten waarin ze worden gebruikt. Daarnaast worden bij de vier eerder genoemde punten van discussie enkele conclusies geformuleerd, die volgen uit de begripsbepaling. We zullen dit toespitsen op het praktijkonderzoek van leraren en studenten binnen Academische Opleidingsscholen en Werkplaatsen onderwijsonderzoek. De reden is dat daar de afgelopen jaren beleidsmatig nieuwe stappen zijn gezet, en vervolgstappen nodig zijn.

We gaan eerst in op het onderscheid tussen praktijkonderzoek en andere vormen van onderzoek, en op criteria voor kwaliteit van praktijkonderzoek. Vervolgens verkennen we de mogelijkheden van verschillende soorten onderzoek om bij te dragen aan kennisontwikkeling, in samenhang met professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Mede op basis van deze inzichten proberen we tot een verheldering te komen van de onderzoekende houding van docenten, en hoe een dergelijke houding zich kan ontwikkelen in samenhang met het praktijkonderzoek in scholen. Ter afsluiting gebruiken we de in het artikel ontwikkelde inzichten om de vier hiervoor genoemde punten van discussie te bespreken.

Positionering/vormen van onderwijsgebonden onderzoek

Onderzoek is sinds geruime tijd een kerntaak van universiteiten, en sinds kortere tijd ook van hogescholen. Dit betekent niet dat onderzoek alleen onderzoek is wanneer het naar wetenschappelijke maatstaven wordt uitgevoerd.

In de Engelse taal gebruikt men twee woorden om over onderzoek te spreken, te weten 'research' en 'inquiry'. Research staat voor wetenschappelijk onderzoek, terwijl 'inquiry' een veel ruimer begrip is dat betrekking kan hebben op het uitpluizen van situaties en verkennen van mogelijke oplossingen.

In de journalistiek wordt onderzoek uitgevoerd met eigen criteria voor kwaliteit (hoor en wederhoor, gebruik van meerdere onafhankelijke bronnen). Van een romanschrijver, die een verhaal wil situeren in een bepaalde context, wordt gezegd dat deze de kenmerkende eigenschappen van die context onderzoekt. Daardoor kan de schrijver een geloofwaardig verhaal aan de lezer presenteren. Rechercheurs bij de politie doen onderzoek, zoals het woord 'rechercher' al uitdrukt. De rechtbank weegt de resultaten van dit onderzoek, waarbij onder meer wordt beoordeeld of bewijs op zorgvuldige wijze is verkregen.

Kortom, binnen uiteenlopende contexten worden specifieke vormen van onderzoek uitgevoerd en dat onderzoek moet altijd aan bepaalde kwaliteitscriteria voldoen. Deze vormen van onderzoek kunnen niet altijd worden geduid met het aan het Engels ontleende woord 'research'.

Academisch onderzoek

Fundamenteel academisch onderzoek heeft als doel om bij te dragen aan kennisontwikkeling, terwijl toegepast academisch onderzoek wil bijdragen aan verantwoord kennisgebruik. Hoewel academisch onderzoek in het onderwijsveld vaak toegepast onderzoek is, wordt in het onderwijsveld slechts beperkt gebruikgemaakt van uit fundamenteel onderzoek verkregen generieke kennis. Valorisatie van generieke kennis is daarom een belangrijk speerpunt van het onderwijsonderzoek geworden.

In de discussie over valorisatie maakt het uit of men deelneemt vanuit een RDD (Research, Development, Diffusion) beeld van kennisgebruik, of vanuit een constructivistische opvatting van

kennisontwikkeling. In de RDD-benadering is de onderzoeker degene die kennis maakt, en de praktijkvrouw/-man degene die de kennis gebruikt. In een constructivistische opvatting zal de praktijkvrouw/-man zelf altijd aan kennisontwikkeling doen, ook als dit neerkomt op ontwikkeling van aan de eigen context gebonden praktijkkennis.

Praktijkonderzoek

Naast het academisch onderzoek is de afgelopen 10 à 15 jaar het praktijkonderzoek tot ontwikkeling gekomen. Het doel van dit onderzoek is om de resultaten van directe betekenis te laten zijn voor de gebruikers in het veld. Daarmee doen professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling hun intrede als doelen van onderzoek. De verwachting is dat professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling aan kwaliteit zullen winnen, als zij gebaseerd zijn op, respectievelijk direct gekoppeld zijn aan (resultaten van) praktijkonderzoek.

Een punt van discussie is of dit praktijkonderzoek kan bijdragen aan kennisontwikkeling. In het verlengde hiervan speelt de vraag of praktijkonderzoek als onderzoek gesubsidieerd moet worden, en of het wel onderzoek genoemd mag worden. Gelet op de bredere betekenis van het woord onderzoek, lijkt het ons geen probleem om praktijkonderzoek onderzoek te noemen. Daarvoor is wel van belang dat het praktijkonderzoek aan betekenisvolle criteria voldoet, zoals we nog zullen bespreken. Daarna gaan we dan in op de vraag of praktijkonderzoek bijdraagt aan kennisontwikkeling en valorisatie.

Onderwijsgebonden onderzoek

Allereerst willen we het begrippenkader verhelderen. Hiertoe schetsen we in tabel 1 een overzicht van de keten van 'onderwijsgebonden onderzoek'. Onderwijsgebonden onderzoek gebruiken we als overkoepelende term die academisch onderzoek, praktijkgericht onderzoek en praktijkonderzoek omvat. Steeds vaker wordt namelijk onderscheid gemaakt tussen praktijkgericht onderzoek en praktijkonderzoek. Dit gebeurt bijvoorbeeld in het recente advies van de Stuurgroep van het Ondersteunend Programma Praktijkgericht Onderzoek (Ros, Bakx & den Brok, 2018), waarbij het praktijkgericht onderzoek wordt ondergebracht in Werkplaatsen Onderwijsonderzoek met een centrale rol voor de lectoraten aan de hogescholen.

Tabel 1. De keten van onderwijsgebonden onderzoek: vormen en kenmerken

	<i>Hoofddoel</i>	<i>Type kennis</i>	<i>Door wie? Samenwerking</i>
Academisch onderzoek <i>Bijv: onderwijskundig onderzoek</i>	Kennisontwikkeling	Generieke kennis	Academici, meestal buitenstaanders
Praktijkgericht onderzoek <i>Bijv: onderzoek in onderzoekswerkplaatsen</i>	Schoolontwikkeling	Contextgebonden kennis; maar door bundeling ook generieke kennis	Professionals van binnenuit en academici, in samenwerking
Praktijkonderzoek <i>Bijv: docentonderzoek in eigen klas/school</i>	Professionele ontwikkeling	Contextgebonden kennis	Professionals van binnenuit

Kwaliteit van praktijkonderzoek

Zoals gezegd is het de bedoeling dat resultaten van praktijkonderzoek van directe betekenis zijn voor de gebruikers in het veld. Daarmee bestrijkt het in ieder geval de doelen van professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Daarnaast staat een mogelijke bijdrage aan kennisontwikkeling nog open. Om een bijdrage aan deze verschillende ontwikkelingen te kunnen leveren, moet het onderzoek van voldoende kwaliteit zijn. Daarom is het van belang vast te stellen waaruit die kwaliteit bestaat en hoe die kwaliteit kan worden gecontroleerd.

De specifieke aard en doelstellingen van praktijkonderzoek geven aanleiding om te zoeken naar specifieke kwaliteitscriteria. Anderson & Herr (1999) hebben voorstellen gedaan voor kwaliteitscriteria voor praktijkonderzoek, waarna deze nader uitgewerkt en toegepast zijn door Newton en Burgess (2008), Oolbakkink-Marchand, van der Steen en Nijveldt (2014) en Aarts en Mathijssen (2014). Omdat validiteit een gangbaar kwaliteitscriterium is voor onderzoek, is er in deze literatuur voor gekozen kwaliteitscriteria te benoemen als validiteiten. In Tabel 2 worden de vijf validiteiten kort getypeerd.

Tabel 2. Kwaliteitscriteria van praktijkonderzoek

Uitkomstvaliditeit	De mate waarin het onderzoek leidt tot een oplossing van het probleem. De oplossing van een probleem in de eigen onderwijspraktijk zou moeten leiden tot een verbetering van die praktijk.
Procesvaliditeit	De manier waarop het probleem onderzocht en opgelost wordt. De methode van onderzoek: is het onderzoek consistent, controleerbaar en betrouwbaar uitgevoerd? Het proces van onderzoeken: problematiseren, reflecteren op het proces en het onderzoeken van vooronderstellingen, om gedegen te onderbouwen wat in het onderzoek telt als 'bewijs'.
Democratische validiteit	De mate waarin het onderzoek uitgevoerd is in samenwerking met alle relevante partijen. Zijn de betrokkenen en belanghebbenden gehoord, is hun perspectief meegenomen en leidt het onderzoek tot voor hen passende oplossingen?
Katalytische validiteit	De mate waarin het onderzoek ertoe leidt dat actoren in de praktijk zich heroriënteren op hun rol, nieuwe kennis opdoen over hun onderwijspraktijk en tot verandering in hun praktijk komen. De spin-off van het onderzoek die verder gaat dan de onderzoeker zelf (bijv. schoolniveau) en tot duurzame veranderingen leidt.
Dialogische validiteit	De mate waarin de onderzoeker in dialoog is en kennis deelt tijdens het onderzoeksproces.

Doelen en niveaus van praktijkonderzoek

In Tabel 3 worden de doelen en niveaus van praktijkonderzoek gerelateerd aan bovengenoemde validiteiten (Oolbakkink-Marchand et al., 2014). Op individueel niveau gaat het om de bijdrage van onderzoek aan de professionele ontwikkeling van een individu en op schoolniveau om de bijdrage van onderzoek aan schoolontwikkeling. Naargelang het doel van onderzoek staan bepaalde soorten validiteit centraal (primaire soorten) en staan andere op de achtergrond (secundaire soorten). De dialogische validiteit wordt niet beschouwd als primair of secundair, maar vormt de basis voor alle vormen van praktijkonderzoek (Newton & Burgess, 2008).

Kennisontwikkeling wordt door ons breder opgevat dan de ontwikkeling van generieke of algemeen toepasbare kennis (zoals bedoeld door Oolbakkink-Marchand et al., 2014). Wij stellen dat het ook de ontwikkeling van voor de praktijk bruikbare, contextuele kennis omvat.

Tabel 3. Doelen en niveaus van praktijkonderzoek met bijbehorende validiteit (ontleend aan: Oolbakkink-Marchand et al., 2014, p. 126)

<i>Doelen en niveaus van praktijkonderzoek</i>	<i>Primaire soorten validiteit</i>	<i>Secundaire soorten validiteit</i>	<i>Dialogische validiteit</i>
<i>Professionele ontwikkeling van een individu</i>	Uitkomstvaliditeit Katalytische validiteit	Procesvaliditeit Democratische validiteit	
<i>Schoolontwikkeling</i>	Democratische validiteit Katalytische validiteit	Procesvaliditeit Uitkomstvaliditeit	
<i>Kennisontwikkeling</i>	Uitkomstvaliditeit Procesvaliditeit	Democratische validiteit Katalytische validiteit	

Praktijkonderzoek heeft als hoofddoel de verbetering van de praktijk en het oplossen van praktijkproblemen. Op individueel docentniveau gaat het dan om professionalisering en op schoolniveau om schoolontwikkeling. Bij het bepalen van de kwaliteit van een praktijkonderzoek staat de vraag centraal of het betreffende praktijkonderzoek het hoofddoel realiseert. Dit hoofddoel zit in ieder geval verweven in de uitkomst-, democratische en katalytische validiteit, die dan ook belangrijke criteria voor de beoordeling van praktijkonderzoek zouden moeten zijn. Als we ook kennisontwikkeling als een doel van praktijkonderzoek definiëren, komt het belang van procesvaliditeit naar voren.

In het traject Docentonderzoek dat de Universitaire Lerarenopleiding Tilburg uitvoert met de Academische Opleidingsscholen van Midden- en West-Brabant, is opgevallen dat procesvaliditeit het meest lastig te bereiken is (Leuverink & Aarts, 2018). Docenten kunnen zich hierin ontwikkelen door middel van scholing in onderzoeksvaardigheden en door onderzoekservaring op te doen.

Samenwerken met anderen is een ander hulpmiddel om tot procesvaliditeit te komen. In die zin staat dialogische validiteit ten dienste van procesvaliditeit. De samenwerking met collega's in een onderzoeksteam of binnen een professionele leergemeenschap kan hiertoe een middel zijn.

Bereiken van procesvaliditeit is lastig en vergt veel inspanning van docenten. Wij stellen echter vast dat deze vorm van validiteit van groot belang is. Wil praktijkonderzoek aan zijn doelen voldoen en een bijdrage leveren aan verschillende vormen van ontwikkeling, dan is het noodzakelijk dat het onderzoek methodisch op een basisniveau goed uitgevoerd en controleerbaar is. Het gaat dan niet om de complexiteit van de methode, maar om de geloofwaardigheid van de resultaten die met een basale methode verkregen zijn.

Kennisontwikkeling: kennis in context

In de discussie over praktijkonderzoek en kennisontwikkeling draait het om verschillende opvattingen over kennis en over wat voor kennis praktijkonderzoek kan en moet opleveren. Het is daarom van belang om de verschillende typen kennis en hun eigenschappen te verhelderen.

Bij professionele beroepen wordt een onderscheid gemaakt tussen gecodificeerde kennis en praktijkkennis.

- Gecodificeerde kennis heeft een wetenschappelijke basis: empirisch onderzoek en theoretische doordenking. Deze kennis heeft een generiek karakter en kan worden aangeleerd via studie en training.
- Praktijkkennis komt daarentegen tot stand door het werk in de praktijk: doen en denken over doen, zelf ontwikkelen en uitproberen, afkijken bij goede voorbeelden, gesprekken met collega's etc. Deze kennis heeft een persoonlijk en contextgebonden karakter, is vaak voor een groot deel impliciet (Verloop, 2003) en wordt voor een belangrijk deel aangeleerd door informeel leren op de werkplek (Hoekstra, Korthagen, Brekelmans, Beijaard & Imants, 2009).

Verbinding tussen gecodificeerde kennis en praktijkkennis

In het onderwijs komt de verbinding tussen gecodificeerde kennis en praktijkkennis moeizaam tot stand. Dat heeft te maken met een aantal fundamentele verschillen tussen het werk in het onderwijs en het werk in de traditieel als professioneel beschouwde beroepen. De onderwijswerkelijkheid is uit de eigen aard zo complex, dat deze moeilijk in een specifieke generieke theorie te vangen is. Deze praktijk is ook sterk situatieafhankelijk, waardoor generieke theorie al snel als te algemeen of niet relevant overkomt op de individuele leraar.

De beoogde verbinding kan worden gemaakt via twee paden:

- 1) van de gecodificeerde kennis naar de praktijktheorie;
- 2) van de praktijktheorie naar de generieke kennis.

Ad 1)

Voorbeelden van het eerste pad zijn alle voor de praktijk geschreven en ontwikkelde boeken, artikelen, methoden en materialen, met bijbehorende programma's voor professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Dit pad wordt al vele decennia bewandeld en dat moet vooral ook zo blijven. De vraag hierbij is nog steeds wat effectieve werkwijzen zijn voor deze aanpak. De manier waarop NRO valorisatie stimuleert, past binnen deze aanpak. Er is een verwantschap met de traditionele RDD-aanpak (van Research naar Development naar Diffusion).

Ad 2)

Het tweede pad wordt sinds een jaar of 15 bewandeld via het praktijkonderzoek in scholen. De gedachte hierbij is dat het door leraren en studenten in de eigen praktijk uitgevoerde onderzoek verschillende opbrengsten kan hebben, ofwel (a) nieuwe praktijkrelevante kennis en praktijken (contextgebonden kennis), ofwel (b) valorisatie van bestaande generieke kennis.

Ervaringen tot nu toe laten het volgende zien:

- (a) Er worden nieuwe relevante praktijken ontwikkeld die onderzoekmatig doordacht en beproefd zijn.
 - Echter, de resultaten van deze projecten blijven vaak beperkt tot de onderzoekende practicus en er vindt weinig of geen verspreiding plaats.
 - De opbrengst is dan vooral professionele ontwikkeling en misschien een beetje schoolontwikkeling. Bij de onderzoekswerkplaatsen zien we dit in enkele pilots die werken vanuit eigen leervragen van de deelnemers (De Jong et al., 2017; NRO, 2017b en 2017c).
- (b) In praktijkonderzoek worden inzichten uit voorhanden zijnde generieke kennis nogal eens bevestigd. In die zin wordt er dus weinig of geen nieuwe kennis ontwikkeld. Wel kunnen inzichten uit gecodificeerde kennis meer praktische zeggingskracht krijgen, doordat ze binnen de eigen praktijk door leraren zelf onderzocht zijn (Imants, 2014; Koopman, 2017).
 - Dat gaat echter niet vanzelf; het praktijkonderzoek moet hiervoor aan een aantal criteria voldoen (zie de eerder genoemde validiteiten). Het gaat hierbij om het verlenen van binnen concrete praktijken gesitueerde betekenissen aan resultaten van bestaand wetenschappelijk onderzoek en aan algemene theorie. De generieke theorie wordt aldus verbonden aan, en geconfronteerd met praktijktheorie.
 - Deze aanpak zien we bij andere pilots voor de onderzoekswerkplaatsen. Ze zijn thematisch opgezet, wat wil zeggen dat er een bepaald onderwijskundig thema is gekozen, bijvoorbeeld hoogbegaafdheid (De Jong et al., 2017). De deelnemende scholen aan de werkplaats buigen zich vanuit hun schoolsituatie over dit thema en een wetenschapper brengt de praktijkgerichte studies samen op het niveau van theorievorming.
- (c) Een pad dat nog weinig is verkend, is de mogelijke bijdrage van praktijkonderzoek aan de ontwikkeling van generieke kennis.
 - Stel dat bij praktijkonderzoek sprake is van koppeling aan theorie, geloofwaardigheid en naspoorbaarheid. Als dit het geval is, kan praktijkonderzoek dan ook bijdragen aan de ontwikkeling van generieke kennis? Om deze vraag te kunnen bespreken, moeten we bezien hoe generieke kennis tot stand komt en welke aspecten daarbij van belang zijn.

Generieke kennis

Generieke kennis is nooit af, maar is steeds in ontwikkeling. In dit voortdurende ontwikkelingsproces kunnen nieuwe inzichten oude inzichten vervangen en kan uitbreiding of verfijning van kennis plaatsvinden. Ontwikkeling van generieke kennis is nooit een kwestie van een enkel onderzoek, maar vraagt altijd om herhaling van onderzoeken. Dit geldt voor minitheorieën die klein/specifiek zijn, en die in een ontwerponderzoek-cyclus worden ontwikkeld. Gravemeijer (1994) noemt dit theorie-geleide bricolage.

Het geldt ook voor algemene theorie die groot en omvattend is. Deze kan in een serie van onderzoeken op houdbaarheid worden getoetst, of in een serie van opeenvolgende onderzoekjes

van minitheorie tot algemene theorie worden uitgebouwd. Het gaat dus altijd om de verhouding tussen de resultaten van een enkel onderzoek, de plaats van dat onderzoek in een reeks van onderzoeken, en de relatie met een grotere of kleinere theorie.

Praktijkonderzoek kan bijdragen aan kennisontwikkeling

Voor een goed begrip van de ontwikkeling van generieke kennis is het van belang om twee vormen van generalisatie uit elkaar te houden:

- 1) generalisatie naar de populatie;
- 2) generalisatie naar de theorie.

Ad 1)

Bij empirisch onderzoek wordt vaak de vraag gesteld naar de representativiteit van de onderzoeksgroep voor de populatie. De uitkomst van het onderzoek in de proefgroep is dan wel of niet geldig voor de hele populatie. Dan gaat het bijvoorbeeld om de kwaliteit van de steekproef, de omvang van de proefgroep, en om de betrouwbaarheid van de meetmethode. Doel is om een algemeen geldige uitspraak te doen over een populatie; vaak wordt dan een 'survey' uitgevoerd.

Ad 2)

Indien gegeneraliseerd wordt naar de theorie (Yin, 2018), wordt uit de theorie een bepaalde verwachting ('hypothese') over de uitkomst van het onderzoek afgeleid. Als het resultaat van het onderzoek in overeenstemming is met de verwachting, wordt de theorie bevestigd. Als het onderzoeksresultaat afwijkt, kan dat betekenen dat er een barst is ontstaan in de theorie. Dit is het principe van replicatie, een belangrijk onderdeel van onderzoek en theorievorming. Voor dit doel zijn (quasi-)experimenteel onderzoek en casestudy's geschikte methoden. Praktijkonderzoek is potentieel een rijke bron voor replicatieonderzoek (vgl. Martens, 2016). Vanuit die invalshoek kan praktijkonderzoek bijdragen aan de doorontwikkeling van generieke kennis. Tevens kan dit onderzoek nieuwe vragen oproepen, waar bestaande theorie nog geen antwoorden op heeft.

We stellen dus vast dat de ontwikkeling van generieke kennis geen doel is van individuele praktijkonderzoeken. Een verzameling van kwalitatief goede praktijkonderzoeken (onderzoeken in context) kan leiden tot verdere ontwikkeling van generatieve kennis door verbinding aan elkaar en door verbinding/confrontatie met de theorie (vgl. Rijlaarsdam, 2012). Voorbeelden daarvan zijn te vinden in onderzoek dat leraren binnen OMO-scholen hebben uitgevoerd in samenwerking met ESoE (Koopman, 2017) en Radboud Docenten Academie (Imants, 2014). Daarnaast leidt praktijkonderzoek tot de ontwikkeling van contextgebonden kennis, die direct toepasbaar is in de praktijk. Met andere woorden, de ecologische validiteit is hoog door de sterke verbondenheid van praktijkonderzoek aan de context.

Goed praktijkonderzoek vraagt goede begeleiding

De vraag is vervolgens of leraren en studenten van de lerarenopleiding in scholen in staat zijn om volledig op eigen kracht praktijkonderzoek uit te voeren dat voldoende systematiek heeft om bij te dragen aan kennisontwikkeling. Die vraag kan in verschillende richtingen worden besproken.

Als eerste kan worden opgemerkt dat de onderzoeksactiviteit altijd aan kwaliteitscriteria moet voldoen, wil die activiteit het predicaat onderzoek verdienen. Ook wanneer het doel primair schoolontwikkeling is, zullen de resultaten van het onderzoek voldoende geloofwaardig moeten zijn voor collega's. De basis daarvoor is een navolgbare en logische werkwijze en een koppeling aan theorie (procesvaliditeit).

Een tweede opmerking is dat met de gestelde vraag te gemakkelijk wordt verondersteld dat een individuele leraar of student dergelijk onderzoek geheel op eigen kracht kan doen. De praktijk is anders. Een leraar die in het kader van een promotiebeurs onderzoek doet, krijgt intensieve begeleiding, waarbij al werkend het ambacht van onderzoeker wordt aangeleerd. Studenten krijgen als het goed is methodische begeleiding vanuit hun opleiding. Dit moet ook gelden voor leraren die binnen hun school praktijkonderzoek doen. Het partnerschap tussen scholen en opleidingsinstellingen

moet ervoor zorgen dat leraren die binnen hun klas en school praktijkonderzoek doen daarin voldoende begeleid worden.

Professionele ontwikkeling: onderzoekende houding en onderzoekende cultuur

Het idee van een onderzoekende houding en het streven daarnaar vraagt speciale aandacht. In verschillende publicaties wordt de onderzoekende houding namelijk naar voren geschoven als een opbrengst van praktijkonderzoek. Ook binnen scholen en besturen wordt de ontwikkeling van een onderzoekende houding bij grotere groepen van leraren gezien als resultaat van de olievlekwerking van het onderzoek door individuele leraren en studenten binnen scholen.

Wat wordt precies met 'een onderzoekende houding' bedoeld? Hoe kan praktijkonderzoek in de school bijdragen aan de ontwikkeling van die houding? We geven hieronder een korte beschrijving van het begrip en opvattingen erover. Vervolgens stellen we een aanvullende kijk op onderzoekende houding voor, die dicht bij de dagelijkse onderwijspraktijk en het leren van de leerlingen staat.

Een onderzoekende houding van leraren wordt steeds vaker als een onderdeel van het beroepsbeeld voor leraren gezien. De Onderwijsraad heeft in zijn studie naar de professionaliteit van de leraar aandacht gevraagd voor de ingewikkelde beroepspraktijk waarin de leraar werkt (Onderwijsraad, 2013). Voor het debat rond de ontwikkeling van het leraarsberoep dat nog steeds actueel is (bijv. Snoek et al., 2017), geeft de raad vier aandachtspunten mee. Vereenvoudigd komen die hierop neer:

1. een leraar moet uiteen kunnen zetten waar hij of zij voor staat, wat wenselijk en belangrijk wordt gevonden (professioneel handelen);
2. in de complexiteit van het dagelijkse onderwijs moet een leraar een goed ontwikkeld beoordelingsvermogen hebben om adequaat te kunnen handelen in de onderwijssituatie;
3. een leraar heeft 'professionele ruimte' nodig om zich te ontwikkelen;
4. een leraar moet een kritisch-onderzoekende houding hebben.

Het laatste punt beschrijft eigenlijk de attitude die nodig is voor de eerste drie punten. Het gaat namelijk om een basishouding die iedere leraar zou moeten ontwikkelen, een opvatting die ook internationaal terrein wint (Vrijnsen-de Corte, 2011, Onderwijsraad, 2013).

De onderzoekende houding wordt op verschillende manieren gedefinieerd.

- "De leraar *is* evaluatief en reflectief met betrekking tot zijn eigen handelen, hij onderzoekt de effecten van zijn onderwijsaanpak en stelt op basis daarvan de aanpak bij, hij evalueert de prestaties van zijn leerlingen, hij draagt bij aan de ontwikkeling, invoering en evaluatie van onderwijsbeleid en – praktijk op zijn school" (Rohaan, Beijaard, & Vink, 2012, p.20).
- "De onderzoekende leraar denkt kritisch na over zijn ervaringen in het onderwijs, vraagt zich af of dat onderwijs wel goed genoeg is voor zijn leerlingen en verzamelt en bewerkt gegevens om daar een stevig antwoord op te krijgen" (Bruggink & Harinck, 2012, p.46).

Vanuit literatuuronderzoek vonden Bruggink en Harinck (2012) negen kenmerken van de onderzoekende houding van leraren. Op basis van interviews met 23 academici, kwamen van der Rijst, van Driel, Kijne en Verloop (2008) tot een overzicht van zes kenmerken. In Tabel 4 (p. 10) zijn deze kenmerken naast elkaar gezet. Hieruit wordt duidelijk dat nieuwsgierigheid, een kritische houding, het zoeken naar inzicht, het zoeken naar vernieuwing en delen van kennis centrale elementen van een onderzoekende houding zijn.

Ontwikkeling onderzoekende houding: niet enkel zaak van het individu

We spreken over een onderzoekende houding, oftewel een dispositie. Een vraag hierbij is of een dispositie/houding door aanleg als vanzelf aanwezig is bij leraren, of dat men zich een houding ook eigen kan maken.

Tabel 4. Kenmerken van de onderzoekende houding (Leuverink & Aarts, under review)

	Bruggink & Harinck (2012)	Van der Rijst et al. (2008)
1	Nieuwsgierigheid, willen weten, je dingen afvragen	Willen weten, nieuwsgierigheid, leergierigheid
2	Open houding, op zoek naar eigen vooronderstellingen, oordeel kunnen uitstellen	
3	Kritisch zijn, zaken in twijfel trekken	Kritisch willen zijn naar jezelf en naar anderen, vragen stellen, reflectie
4	Willen begrijpen, tot inzicht willen komen, willen doorgronden	Willen begrijpen, willen doorgronden van oorzaken en betekenis, inzicht vergaren, visie ontwikkelen
5	Bereid zijn tot perspectiefwisseling	
6	Distantie nemen van routines, vraagtekens zetten bij het vanzelfsprekende, gebaande paden durven verlaten, eigen richting durven kiezen	Willen innoveren, originaliteit, creativiteit, eigen richting bepalen, onconventioneel gedrag, durf, vernieuwende blik
7	Gerichtheid op bronnen, willen voortbouwen op eerdere opvattingen	
8	Gerichtheid op zeker weten, goede bronnen willen gebruiken, nauwkeurig willen zijn	
9	Willen delen met anderen, onderdeel willen zijn van leergemeenschappen	Willen delen, uitleggen, overtuigen, open staan, willen samenwerken
10		Willen bereiken, enthousiasme, gedrevenheid, doorzettingsvermogen

Aanwijzingen voor dat laatste standpunt zijn van oudsher al te vinden. In de klassieke oudheid werden in het retorica- en dialectica-onderwijs handvatten gegeven die schrijvers en sprekers helpen om een kwestie goed te begrijpen om die vervolgens overtuigend over het voetlicht te kunnen brengen. Hierbij gaat het om de topische vragen, die wij nu nog steeds kennen als de w-vragen: "wie, wat, waarom, waartoe, wanneer en welke". De topische vragen zijn bedoeld om een bepaalde kwestie of zaak voor jezelf goed in beeld te brengen. Gravensteijn, Pikker en Lousberg (2009) stellen dat in goede vragen de essentie van een onderzoekende houding zit:

"een onderzoekende houding begint met het bewust zijn of worden van de vragen die je hebt en beantwoord wilt hebben. Een juiste vraag zet je in beweging, maakt ruimte, spoort aan tot exploratie" (p. 42).

Het stellen van goede vragen over de effectiviteit van onderwijskundig handelen houdt in dat de leraar zich ervan vergewist of een probleem is wat hij/zij denkt dat het is en of het onderwijs(product) wel het gewenste effect sorteert.

De onderzoekende houding wordt in het gedrag zichtbaar door vragen. Daarbij moeten we ons realiseren dat dit slechts een deel is van het professioneel handelingsproces. Om in de dagelijkse praktijk adequaat te kunnen handelen, heeft een leraar ook routines nodig. Hieronder verstaan we handelingsvaardigheden die berusten op geïnternaliseerde, vaak onbewuste praktijkkennis. Het hanteren van routines en het afstand nemen van routines in de vorm van vragen stellen en onderzoeken, kunnen in de onderwijspraktijk naast elkaar bestaan.

Een houding of dispositie is niet zo gemakkelijk concreet te maken. Als we iemands houding concreet willen maken, gaan we al snel spreken over zaken die zichtbaar, voelbaar en hoorbaar zijn. We beschrijven dan concreet zichtbaar en hoorbaar gedrag van degene wiens houding we proberen te benoemen en de voelbare reacties van onszelf op dat gedrag. Het benoemen van houding in concrete gedragingen en activiteiten kan in meerdere opzichten behulpzaam zijn. Het behoedt ons ervoor dat we te snel over iemand oordelen of hem/haar in een hokje indelen. Het letten op zichtbare en hoorbare activiteiten heeft als voordelen dat het concreter is, en dat het ons behoedt voor te snelle en onproductieve oordelen, bijvoorbeeld als het gaat om de onderzoekende houding van leraren.

Het ontwikkelen van die onderzoekende houding is niet alleen een kwestie van de eigen wil en activiteit van een individuele leraar. De onderzoekende activiteiten van de school moeten hierbij ook betrokken worden.

Een kenmerk van 'houding' is dat het aan individuen gekoppeld is. Leerlingen hebben een houding, maar we spreken niet van de houding van een klas. Als we het over de gedragsdynamiek in een klas hebben, dan spreken we eerder van het klimaat of de sfeer in de klas, en van de sociale verbanden. Dat geeft aan dat gedrag niet alleen door een individuele houding bepaald wordt. Wanneer het over de hele school als omgeving gaat, kunnen we spreken van een schoolcultuur die van invloed is op het gedrag van de individuen.

Die schoolcultuur kan worden toegespitst op een bepaald aspect. In dit artikel spreken we van de onderzoekende cultuur in scholen. Bij de onderzoekende cultuur gaat het naast de leraren ook om alle overige betrokkenen bij het onderwijsproces: de schoolleiding, de leerlingen en het bestuur. In Tabel 5 worden de kenmerken van een onderzoekende schoolcultuur vergeleken met die van een traditionele schoolcultuur.

Tabel 5. Kenmerken van een traditionele onderwijscultuur en een onderzoekende schoolcultuur

Traditionele onderwijscultuur	Onderzoekende schoolcultuur
Korte tijdcyclus	Lange tijdcyclus
Dagelijkse hectiek	Reflexieve pauzes
Oplossingsgericht	Probleemgericht
Controle over leren leerlingen	Experiment met leren leerlingen
Beoordeling in goed/fout (normen)	Waardering in wel/niet verdedigbaar (argumenten)
Gezag uitstralen	Kwetsbaarheid oproepen
Antwoorden geven	Vragen stellen
Conformerend	Onderscheidend

Ontwikkeling inbedden in onderwijspraktijk en schoolcultuur

Hiervoor is toegelicht dat er bezwaren kleven aan de wijze waarop het begrip onderzoekende houding momenteel gehanteerd wordt. Om deze bezwaren te ondervangen, stellen we een alternatieve zienswijze voor. We stellen voor om de onderzoekende houding van leraren te ontwikkelen in de dagelijkse onderwijspraktijk en als onderdeel van een op het stellen van vragen gerichte schoolcultuur, met een grote rol van de schoolleiding en een actieve rol van de leerlingen daarin.

We verduidelijken dit met een voorbeeld op het gebied van evalueren/toetsen, waarin een vergelijking wordt gemaakt tussen de leraar als traditionele onderwijzer en de leraar als onderzoeker. Een leraar kan het werk van leerlingen en de resultaten ervan benaderen als onderwijzer en als onderzoeker. Beide activiteiten zijn naast elkaar gezet in Tabel 6 (p. 12).

Laten we er voor dit artikel van uitgaan dat in de praktijk het gedrag genoemd onder de leraar als onderzoeker veel minder voorkomt dan het gedrag genoemd onder de leraar als onderwijzer. Juist de onderwijzende rol lijkt in de haarvaten van het onderwijs te zitten, niet alleen in die van individuele leraren maar ook in die van de schoolcultuur. De leerlingen verwachten/verlangen van de leraar een beoordeling met een punt, ook wanneer deze leraar een keer een heel andere lessenreeks heeft uitgeprobeerd. De directie spreekt de leraren van een sectie aan op de relatief lage eindexamenresultaten van dat jaar.

Tabel 6. Kenmerken van de leraar als onderwijzer en de leraar als onderzoeker

<i>Leraar als onderwijzer</i>	<i>Leraar als onderzoeker</i>
Beoordelen van het werk van leerlingen	Analyseren van het werk van leerlingen
Summatief evalueren	Formatief evalueren
Centraal stellen van het goede antwoord in het werk van leerlingen (het antwoord zoals het eerder door de leraar of het boek gegeven is en door leerlingen gereproduceerd moet worden)	Centraal stellen van goede vraag aan het werk van leerlingen (zie: de hier onder benoemde punten)
Vaststellen van voldoende/onvoldoende grens en van werk ver onder en ver boven de maat/grens	Uitzoeken wat leerlingen al wel, en nog niet, kennen en kunnen, daarop passende hoge verwachtingen bepalen voor leerlingen
Beslissen of leerlingen door mogen naar volgende stap in curriculum/leerjaar, of alles nog eens over moeten doen; herhalen van eerdere stappen	Nagaan wat leerlingen nodig hebben om tot betere beheersing te komen; wat heeft een leerling nodig en hoe kan een leraar daarbij helpen, en wat is een zinvol alternatief voor eerdere pogingen

De onderzoekende activiteiten van leraren kunnen niet los worden gezien van onderzoekende activiteiten door leerlingen, die de vraag stellen hoe ze zo goed mogelijk kunnen leren en hoe de leraar daarbij kan helpen. Ze kunnen evenmin los worden gezien van de onderzoekende activiteiten door de schoolleiding, die leraren de vraag stelt hoe zij optimaal gepositioneerd kunnen worden om goede resultaten met de leerlingen te behalen.

Wanneer het streven is om de onderzoekende houding bij leraren te versterken, dan ligt een sleutel in het tot ontwikkeling brengen van activiteiten die passen bij de formatieve evaluatie. Formatieve evaluatie gaat samen met het stellen van vragen en het zoeken naar antwoorden. Praktijkonderzoek door leraren, studenten en leerlingen, en ook door leden van de schoolleiding, kan een krachtig middel zijn om vaardigheden en inzichten te ontwikkelen die bruikbaar zijn om formatief te evalueren. Belangrijk daarbij is dat deze vaardigheden en inzichten, onder deskundige begeleiding, expliciet aandacht krijgen gedurende het praktijkonderzoek.

Naast formatieve evaluatie zijn er andere terreinen voor praktijkonderzoek waarbinnen onderzoekende vaardigheden en inzichten aangeleerd kunnen worden. Deze vaardigheden en inzichten beklijven in een duurzame onderzoekende houding, en verspreiden zich over meer leraren en leerlingen in de school, wanneer parallel aan de individuele ontwikkeling, de ontwikkeling van een onderzoekende cultuur in de school aandacht krijgt. Daarin spelen de schoolleiding en het schoolbestuur een doorslaggevende rol.

Een ander punt dat aandacht vraagt is de verwachting hoe de onderzoekende houding zich verspreidt. Het is een gegeven dat niet alle leraren in een school praktijkonderzoek kunnen en/of willen doen. De gedachte is dus dat er een inktvlekwerking optreedt, waarbij op basis van het onderzoek door een beperkt aantal leraren, andere professionals of studenten in de school, alle leraren een onderzoekende houding zullen ontwikkelen. Leraren die met succes praktijkonderzoek hebben gedaan, ontwikkelen doorgaans een meer onderzoekende houding. Zij zullen zich meer vragen gaan stellen. Maar is het ook reëel om te verwachten dat er, bij wijze van spreken als vanzelf, een inktvlekwerking zal optreden?

Ook bij deze vraag is het handig om een onderscheid te maken tussen onderzoekende houding en onderzoekende activiteiten. Voor leraren die altijd gewend zijn geweest om antwoorden te geven, kan het stellen van meer open, niet direct op het goede antwoord gerichte vragen een grote omslag betekenen. Een beperkte groep leraren binnen een school, wel een belangrijke groep, voelt zich geroepen om zelf een hele onderzoekscyclus te doorlopen. Voor alle overige leraren is niet

alleen het stellen van vragen van belang, maar ook het vinden van praktische antwoorden op deze vragen. Om het te kunnen toepassen in hun onderwijspraktijk.

Ook voor deze leraren kan een onderzoekende houding functioneel zijn, mits die gestalte krijgt in concrete onderzoekende activiteiten. Om dit duidelijk te maken hebben Imants, van Veen, Pelzer, Nijveldt en Van der Steen (2010) en Imants & Folker (2008 en 2014) onderzoekende activiteiten gekoppeld aan de reflexieve cyclus van Strien (1986). Bij elke stap van die cyclus hoort een aantal concrete onderzoekende activiteiten.

Deze onderzoekende activiteiten kunnen zinvol zijn, ook zonder dat een complete onderzoekscyclus wordt uitgevoerd. Leraren maken dan de stap van alledaagse, vluchtige reflectie naar systematische, diepgaande reflectie. Daarbij hoeven ze zich niet te onderwerpen aan een academisch onderzoekregime. Ze kunnen – op systematische wijze – voortbouwen op werkwijzen voor professionele ontwikkeling op de werkvloer, die hun waarde in het onderwijs hebben bewezen. Dus niet: 'doorgaan met ...'; wel: 'voortbouwen op ...'. Dat wil zeggen: een systematische verdieping en verbreding geven aan binnen de beroepsgroep en de schoolcultuur passende praktijken, en, gelijk daarmee opgaand, betekenisvolle praktijkkennis ontwikkelen.

Conclusie en discussie

We hebben in dit artikel gepoogd een aantal begrippen en inzichten rondom praktijkonderzoek in het onderwijs te expliciteren. De aanleiding hiervoor is gelegen in recente ontwikkelingen in het onderwijs waarbij praktijk(gericht) onderzoek een grotere rol krijgt. De rol die dit type onderzoek kan vervullen, de manier waarop het ingericht moet worden en de waarde die eraan toegekend kan worden, zijn punten waarover op verschillende plekken discussies gevoerd worden. Dit is onder andere het geval bij onderzoek dat uitgevoerd wordt in het kader van de Academische Opleidingsscholen en de recent ingerichte Werkplaatsen Onderwijsonderzoek in basis- en voortgezet onderwijs. Deze discussies worden naar ons idee vertroebeld doordat de deelnemers verschillende beelden hebben van achterliggende begrippen zoals praktijkonderzoek, kennisontwikkeling en onderzoekende houding. Door deze begrippen te expliciteren hopen we enige verheldering in de discussies te hebben gebracht.

Ten eerste stellen we voor om de verschillende typen onderwijsgebonden onderzoek als een keten te zien, die academisch onderzoek, praktijkgericht onderzoek en praktijkonderzoek omvat. Het hoofddoel van deze typen onderzoek verschilt (loopt van kennisontwikkeling, via schoolontwikkeling naar professionele ontwikkeling). Daarnaast verschilt het type kennis dat het onderzoek genereert (van generiek, via bundeling van generiek naar contextgebonden) en is er ook een gradatie in de methodische eisen die aan het onderzoek gesteld worden (van nadruk op procesvaliditeit naar nadruk op uitkomstvaliditeit).

Ten tweede willen we het belang van procesvaliditeit, ook voor praktijkonderzoek, benadrukken. Om praktijkonderzoek een grote(re) rol bij zowel professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling als kennisontwikkeling te laten vervullen, is het belangrijk om kwaliteitscriteria te hanteren. De nadruk ligt bij dit type onderzoek dan op de vraag of er oplossingen voor het praktijkprobleem gevonden worden, of perspectieven van belanghebbenden meegenomen zijn en of het onderzoek spin-off heeft. Daarnaast spelen echter ook traditionele kwaliteitscriteria zoals een consistente, controleerbare en betrouwbare methodiek (dus procesvaliditeit) een rol. Om dit tot stand te brengen kan scholing in onderzoeksvaardigheden helpen, maar ook samenwerking in een onderzoeksteam waarin dialoog over het onderzoek plaatsvindt en kennis gedeeld wordt.

Wij zien mogelijkheden voor praktijkonderzoek om naast professionele en schoolontwikkeling, ook een bijdrage te leveren aan kennisontwikkeling. Praktijkonderzoek kan leiden tot contextgebonden kennis (ecologische validiteit) en tot een bijdrage aan generieke kennis (valorisatie, replicatie). De eerste vorm wordt al ingezet en kan nog versterkt worden (verbreding) door kwaliteitscriteria te hanteren. De tweede vorm verdient versterking. Praktijkonderzoek is in potentie een rijke bron voor replicatieonderzoek en kan bijdragen aan doorontwikkeling van generieke kennis.

Wij zien een tendens in het onderwijs waarbij de onderzoekende houding te veel op de schouders van de individuele leraar gelegd wordt en een sterk normatief karakter heeft. Wij willen daar tegenover stellen dat een onderzoekende houding van leraren zich pas kan ontwikkelen binnen een onderzoekende schoolcultuur met een ondersteunende rol van de schoolleiding. Leraren komen naar ons idee het beste tot een onderzoekende houding als deze toepasbaar is in de dagelijkse onderwijspraktijk en gericht is op het leren van leerlingen. Als voorbeeld noemen we de toepassing op het gebied van formatief toetsen.

Wij pleiten voor het verder ontwikkelen van praktijkonderzoek in het onderwijs, omdat het onder de juiste voorwaarden een bijdrage kan leveren aan de professionele ontwikkeling van de leraar, aan schoolontwikkeling en aan kennisontwikkeling. Het stellen van kwaliteitseisen aan dit onderzoek is van groot belang, waarbij ook aan de methodische kwaliteit aandacht besteed dient te worden. Een voorwaarde voor succesvol praktijkonderzoek is ook dat leraren ondersteuning krijgen. Daarbij gaat het om begeleiding op het gebied van onderzoeksvaardigheden door wetenschappers/lerarenopleiders, maar ook om samenwerking met collega-docenten/onderzoekers, bijvoorbeeld in de vorm van een professionele leergemeenschap. Ten slotte is een onderzoekende cultuur op school en een ondersteunende schoolleiding van groot belang, waarbinnen de onderzoekende houding van de leraar zich kan ontwikkelen.

Praktijkonderzoek wordt gestimuleerd in opleidingsscholen, een samenwerkingsverband van scholen en hun bestuur met één of meer lerarenopleidingen, waarin een substantieel deel van het opleidingscurriculum (40%) verzorgd wordt (Ministerie van OCW, 2009). Een aantal opleidingsscholen heeft daarenboven extra subsidie verworven, de zogenoemde 'academische kop', om het opleiden uitdrukkelijker met praktijkonderzoek te verbinden (Ministerie van OCW, 2012; NVAO, 2013, Jansen, 2011). Timmermans, Ros en van der Steen (2016) constateerden dat deze opleidingsscholen, de Academische Opleidingsscholen, positieve effecten hebben op de samenwerkingsrelatie met de opleidingen, de schoolontwikkeling en de professionalisering van docenten (zie ook Schenke et al., 2016).

Met het beëindigen van de financiering van de 'academische kop' per 1 januari 2017 zijn de mogelijkheden voor scholen om praktijkonderzoek te realiseren, aanzienlijk verminderd. Een mogelijke nieuwe voorziening om scholen en lerarenopleidingen samen te laten werken aan onderwijsonderzoek zijn de *werkplaatsen voor onderwijsonderzoek* (NRO, 2017a, Zuiker et al., 2017). Deze werkplaatsen bieden scholen en lerarenopleidingen die een structureel samenwerkingsverband hebben, mogelijkheden om samen onderzoek te doen. Het NRO heeft voor de ontwikkeling van de onderzoekswerkplaatsen pilots uitgezet:

- twee in het voortgezet onderwijs,
- drie in het primair onderwijs,
- twee in het mbo (NRO, 2017a; zie ook www.nro.nl/werkplaatsen-onderwijsonderzoek/).

Deze werkplaatsen zijn volop in ontwikkeling, zoals De Jong et al. (2017) duidelijk maakt, maar eindigen voor het po en vo qua subsidie na een relatief korte looptijd van drie, respectievelijk 2 jaar op 31 augustus 2019.

Het Nationaal Regieorgaan Praktijkgericht Onderzoek SIA gaat in samenwerking met NRO via het programma SPRONG Educatief praktijkgericht onderzoek stimuleren met focus op relevante maatschappelijke thema's (<http://www.regieorgaan-ia.nl/onderzoekscapaciteit/Sprong+Educatief>). Per 1 januari 2020 kunnen vier pilots starten die ieder een looptijd hebben van vier jaar. De Sprong Educatief-pilots moeten nog worden uitgewerkt, maar er zijn qua uitgangspunten op hoofdlijnen enkele verschillen met de onderzoekswerkplaatsen.

- Thema
 - Consortia in het kader van SPRONG Educatief pakken één onderzoeksthema op, waarbij het thema is afgestemd op landelijke agenda's.
 - Bij de werkplaatsen kunnen consortia zich focussen op een thema, maar evengoed kunnen zij zich richten op de eigen onderzoeksvragen van de scholen.

- Sectorgerichtheid
 - Sprong Educatief richt zich op expliciete samenhang tussen de onderwijssectoren (po, vo, mbo en lerarenopleidingen ho). Dit valt mogelijk te verklaren vanuit gerichtheid op streven naar generieke kennis.
 - De werkplaatsen zijn sectoraal gericht. Streven naar praktijkkennis voor de school brengt dit met zich mee, waarbij een bijdrage aan generieke kennis zeker niet is uitgesloten.
- Onderzoek
 - Bij Sprong Educatief ligt de focus op praktijkgericht onderzoek.
 - Bij de werkplaatsen is het onderzoek mogelijk vanuit de in dit artikel toegelichte ketenopvatting van onderzoek (praktijkonderzoek, praktijkgericht, academisch onderzoek).
- Aangrijpingspunt
 - Het aangrijpingspunt voor de samenwerking ligt bij Sprong Educatief uitdrukkelijk bij lectoren.
 - Bij de werkplaatsen ligt dit bij de deelnemende scholen.

De opzet van Sprong Educatief is anders dan die van de werkplaatsen. Sprong Educatief beoogt samenwerking met bestaande werkplaatsen. Een risico schuilt in het volgende. De werkplaatsen po en vo zijn per 1 september 2019 niet meer gesubsidieerd. Er wordt vanuit het Regieorgaan SIA impliciet gerekend op een investering van de opleidingsscholen via eigen gelden. De tegemoetkoming voor opleidingsscholen (Min van OCW, 2017) vergt echter volgens Kans, Hofland, Litjens en Van der Ploeg (2017) al een forse eigen bijdrage van de scholen. Hulsker en Voermans (2019) berekenen dat één euro subsidie voor opleiden in de school, 1 euro eigen bijdrage veronderstelt.

Het is de vraag of scholen deze hoge eigen bijdragen voor opleiden en onderzoek vol kunnen houden. Door de huidige instabiele situatie met onvoldoende financiële ondersteuning en de breukvlakken tussen richting en doelen van de werkplaatsen en Sprong Educatief ontstaat het risico dat het praktijkonderzoek naar eigen onderzoeksvragen zal wegvallen. Consequentie zou kunnen zijn dat opleidingsscholen uiteindelijk veel minder praktijkonderzoek doen dan gewenst.

Een vernieuwing van de kennisketen met daarin een volwaardige plaats voor aantoonbaar hoogwaardig praktijkonderzoek is dringend nodig voor de innovatie van de opleiding en professionalisering van (aankomende) docenten. Tot slot is er behoefte aan onderzoek naar de effecten van het wegvallen van de 'academische kop' en de impact van de hierboven genoemde alternatieven op de plaats van praktijkonderzoek en praktijkgericht onderzoek. Het onderzoek zou zich met name moeten richten op de gevolgen voor schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling.

Referenties

- Aarts, R. & Mathijssen, I. (2014). Praktijkonderzoek in de school: kwaliteit en dilemma's. Themabundel *Het spel van de Academische Opleidingsscholen 2b*, 50-68. Script!
<http://www.script-onderzoek.nl>
- 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), 12-40.
- Bruggink, M., & Harinck, F. (2012) De onderzoekende houding van leraren. Wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor lerarenopleiders*. 33(3), pp.46-53.
- De Jong, A., Exalto, R., De Geus, W., Kieft, M., Klein, T., & Lockhorst, D. (2017). *Werkplaatsen Onderwijsonderzoek PO – Tussenrapportage onderzoekjaar 1*, Utrecht, Oberon.
- Gravemeijer, K. (1994). Ontwikkelingsonderzoek als onderzoeksmethode. In: B. Joha & F. Joosten (red.). *Ontwikkeld onderzoek: praktijkgericht onderzoek in ontwikkeling*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Gravensteijn, M., Pikker, G., & Lousberg, L. (2009). Eenvoudig de goede vragen stellen: de onderzoekende houding onderzocht. In: Smid, G., & Rouette (Red.), E. *Ruimte maken voor onderzoekende professionaliteit. Onderzoekend handelen, handelend onderzoeken*. Assen: Van Gorkum, p.29-44.
- Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Imants, J. (2009). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21, 276-298.
- Hulsker, J. & Voermans, W. (2019). Eigen bijdrage opleidingsscholen. Tilburg: Ons Middelbaar Onderwijs.
- Imants, J. (red.). (2014). *Een op leren gerichte werkomgeving voor leraren in de school, Script! Onderwijsonderzoek nr. 1*. Tilburg: Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs.
- Imants, J. & Folker, W. (2014). Onderzoekende houding en onderwijskundig leiderschap [35 – 47]. In: Derks, M. & Folker, W. (red.). *Het bouwen van een brug: miniconferentie Academische Opleidingsschool 2013*. Arnhem: Delta/Basis/HAN.
- Imants, J. & Folker, W. (2008). Onderzoekende houding en onderwijskundig leiderschap. *Basis-schoolmanagement*, 22(3), 10-15.
- Imants, J., Van Veen, K., Pelzer, B., Nijveldt, M., & Van der Steen, J. (2010). Onderzoeksgerelateerde activiteiten in het dagelijks werk van leraren. *Pedagogische Studiën*, 87, 272-287.
- Jansen, M. (2011). *Advies verankering Academische Opleidingsscholen*. Den Haag: Agentschap NL, Ministerie van Economische Zaken, Landbouw en Innovatie.
- Kans, K., Hofland, A., Litjens, I., & Van der Ploeg, S. (2017). Inventarisatie kosten en intensiteit Opleiden in de school, eindrapport. 's-Hertogenbosch: ECBO.
- Koopman, M. (2017). *Diep leren, praktische handreikingen voor het bevorderen van diep leren in het voortgezet onderwijs*. Eindhoven: Eindhoven School of Education.
- Leuverink, K.R. & Aarts, R. (2018). A quality assessment of teacher research. Educational Action Research. Advance online publication: <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1535445>

- Leuverink, K.R. & Aarts, R. (under review). *Exploring secondary education teachers' research attitude*.
- Martens, R. (2016). Zo duivels is het dilemma van praktijkgericht onderzoek niet. *Didactief*, 21-09-2016.
- Ministerie van OCW (2017). Regeling tegemoetkoming kosten opleidingscholen 2017-2023. Den Haag: Ministerie van OCW. Geraadpleegd: <https://www.platformsamenoopleiden.nl/knowledge-item/regeling-tegemoetkoming-kosten-opleidingsscholen/>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012). *Subsidierегeling verankering Academische Opleidingsschool 2012-2016*. Regeling van de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 16 november 2011, nr. DL/313324. Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op 26-03-2014: <http://wetten.overheid.nl/BWBR0030705>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2009). Uitnodiging tot het doen van een aanvraag voor een bijdrage in de kosten van een opleidingsschool (brief). Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Newton, P. & Burgess, D. (2008). Exploring types of educational action research: implications for research validity. *International Journal of Qualitative Methods* 7(4), 18-30.
- NRO (2017a), *Werkplaatsen Onderwijsonderzoek*. Utrecht: NRO. Geraadpleegd: <https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/werkplaatsen-onderwijsonderzoek/>
- NRO (2017b). *Onderzoekswerkplaats School of Education*. Utrecht: NRO. Geraadpleegd: <https://www.nro.nl/nro-projecten-vinden/?projectid=405-17-631-onderzoekswerkplaats-school-of-education>
- NRO (2017c). *Onderzoekswerkplaats Samenwerken aan onderwijsonderzoek in leerateliers*. Utrecht: NRO. Geraadpleegd <https://www.nro.nl/nro-projecten-vinden/?projectid=405-17-630-samenwerken-aan-onderwijsonderzoek-in-leerateliere>
- NVAO (2013). *Toetsingskaders opleidingsschool en academische kop 2013*. Den Haag: Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie en Inspectie van het Onderwijs.
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag, Onderwijsraad.
- Oolbakkink-Marchand, H. W., van der Steen, J., & Nijveldt, M. (2014). A study of the quality of practitioner research in secondary education: Impact on teacher and school development. *Educational Action Research*, 22(1), 122-139.
- Rijlaarsdam, G. (2012). *Onderzoek in context: met kleine en grote C*. Studiemiddag Academische opleidingsscholen voortgezet onderwijs; in de keten van onderzoek. Utrecht, VO-Raad, HBO-raad, VSNU, 7 juni 2012.
- Rohaan, E., Beijaard, D., & Vink, R. (2012). *Persoonlijke professionaliteit. Overtuigingen, disposities en competenties van docenten in het voortgezet onderwijs*. Eindhoven/Tilburg: Eindhoven School of Education/IVA beleidsonderzoek en advies.
- Ros, A., Bakx, A. & den Brok, P. (2018). Praktijkgericht onderzoek. In: F. Boei, F. & M. Willemse (red.). *Kennisbasis Lerarenopleiders, Katern 5: Onderzoek in de lerarenopleidingen*, 59-72. Werkendam: Velon.

Timmermans, M., Ros, A. & Van der Steen, J. (2016). *De waarde van de academische opleidingsschool*. Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen.

Schenke, W., Heemskerk, M.M.V., Elshof, D., & Felix, C (2016). VO-opleidingsscholen: de meerwaarde van praktijkgericht onderzoek Inzichten uit expertraadpleging, vragenlijst en interviews. Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen VO/PO.

Snoek, M., De Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Eldik, S., & Wirtz, N (red.). (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Amsterdam/Utrecht. <https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl>

Van der Rijst, R. M., van Driel, J. H., Kijne, J. W., & Verloop, N. (2008). *Exploring Scientific Research Disposition from the Perspective of Academics*. Paper presented at the EARLI conference. https://elbd.sites.uu.nl/wp-content/uploads/sites/108/2017/05/2000_11_PaperEARLI07VanderRijst.pdf

Van Strien, P. (1986). *Praktijk als wetenschap: methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen: Van Gorcum.

Verloop, N. (2003). De leraar. In: N. Verloop & J. Lowyck (red.). *Onderwijskunde, een kennisbasis voor professionals*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Vrijnsen-de Corte, M.C.W. (2011). *Researching the teacher-researcher; practice-based research in Dutch professional development schools*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.

Yin. R. (2018). *Case study research and application: design and methods* (6th edition). Thousand Oaks CA: Sage.

Zuiker, I., Schot, W., Oomen, C., De Jong, A. Lockhorst, D., & Klein, T. (2017) *Succesvolle werkplaatsen: wat is er nodig voor een vruchtbare Onderzoekssamenwerking tussen onderwijspraktijk en hogescholen en Universiteiten?*. Utrecht: Oberon.