



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

De onderzoekende docent

Janssen, T.

Publication date

2010

Document Version

Final published version

Published in

Academisch werk in uitvoering: opleiden, onderzoek en onderwijs in de Academische Opleidingsschool Amsterdam

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Janssen, T. (2010). De onderzoekende docent. In M. van Riessen (Ed.), *Academisch werk in uitvoering: opleiden, onderzoek en onderwijs in de Academische Opleidingsschool Amsterdam* (pp. 35-58). (Kohnstamm Kennisreeks). Vossiuspers.
http://www.aup.nl/do.php?a=show_visitor_book&isbn=9789056296308

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

De onderzoekende docent

Tanja Janssen

Toen de Academische Opleidingschool van start ging, in 2006, was er binnen de betrokken scholen al veel ervaring opgedaan met het opleiden van aankomende docenten in de school. Er bestond op dat vlak een goede samenwerking tussen de scholen en de lerarenopleidingen (zie hoofdstuk 3).

Het doen van onderzoek in de school door docenten was daarentegen helemaal nieuw. Niet alleen voor docenten, maar ook voor de school, de schoolleiding en de betrokken onderzoekers van het ILO. Gezamenlijk moesten we dit onderdeel van de grond af opbouwen. Daarbij dienden zich nogal wat vragen aan. Wat verstaan we onder onderzoek? Wie bepaalt wat er onderzocht wordt? Voor wie is het onderzoek bedoeld? Op welke wijze kunnen we onderzoek verbinden met opleiden, ontwerpen en innoveren? Hoe kunnen we bovenschoolse samenwerking tot stand brengen tussen de betrokken scholen? Welke onderzoeksvaardigheden zijn nodig? Hoe kan de professionalisering van docenten en de begeleiding vanuit de universitaire lerarenopleiding het beste vorm krijgen? Hoe kunnen we de kwaliteit van het onderzoek en de impact van het onderzoek het beste waarborgen?

Gaandeweg hebben we op sommige vragen antwoorden en werkbare oplossingen gevonden. Maar er zijn ook kwesties nog onopgelost. Onderzoek doen in de school blijft ‘werk in uitvoering’. In dit hoofdstuk schetsen we de keuzes die de afgelopen vier jaar gemaakt zijn met betrekking tot het onderzoek en de onderzoekende docent. We gaan daarbij achtereenvolgens in op de organisatie van onderzoek en het streven naar een leergemeenschap (paragraaf 1), de onderzoeksthema’s en soorten onderzoek (paragraaf 2 en 3), het onderzoeksproces (paragraaf 4) en het waarborgen van de kwaliteit van het onderzoek (paragraaf 5). We besluiten het hoofdstuk met de mogelijke opbrengsten en de impact van het onderzoek (paragraaf 6) en enkele conclusies (paragraaf 7).

2.1 Naar een leergemeenschap van onderzoekende docenten

Het streven van de Academische Opleidingsschool Amsterdam is om een krachtige leergemeenschap te creëren waarin docenten onderzoek doen naar de eigen en anderen onderwijspraktijk en leraren-in-opleiding begeleiden bij het doen van onderzoek in het kader van hun opleiding. Brown en Campione (1996) noemen zes kenmerken van zo'n *community of learners* of leergemeenschap:

- Docenten en studenten zijn deelnemers aan het proces van kennisontwikkeling.
- Kennisontwikkeling vindt plaats door onderzoekend leren.
- Hoofdvragen en kernbegrippen (zogenoemde *big ideas*) staan centraal.
- Docenten en studenten raken vertrouwd met de cultuur van onderzoek doen en samenwerken.
- Kritische oordeelsvorming door reflectie.
- Algemene toegang tot bronnen en voorzieningen.

De wijze waarop geprobeerd is zo'n leergemeenschap vorm te geven, verschilde binnen de Academische Opleidingsschool aanvankelijk van school tot school. Iedere school vulde 'onderzoek doen' op haar eigen manier in.

Het Montessori Lyceum Amsterdam startte vanuit drie thema's (*big ideas*): activerende didactiek, thema-onderwijs en leerlingbegeleiding. Het ging om thema's die breed gedragen werden door docenten en schoolleiding en die aansloten bij het innovatieproces dat al liep op de school. Per thema is een team van drie docenten aangesteld dat, onder begeleiding van een onderzoekskoördinator, met het thema aan de slag ging. De teams waren gemengd samengesteld: ze bestonden uit docenten die lesgaven in verschillende schooltypen en leerjaren – zowel onderbouw als bovenbouw. Er is voor gekozen om onderzoek en innovatie niet van elkaar te scheiden. De teams hielden zich zowel met onderzoek als met ontwerpen en innovatie bezig.

In de Open Schoolgemeenschap Bijlmer koos men aanvankelijk voor een wat andere organisatievorm. Iedere deelschool stelde één onderzoeksdocent aan. De zes docenten en een onderzoekskoördinator vormden samen het onderzoeksteam. Het onderzoeksthema verschilde daar per docent. Dat thema werd meestal bepaald door de deelschoolleider, maar soms ook door de onderzoeksdocent zelf. Schoolbreed koos men voor één type onderzoek: ontwerponderzoek. Onderzoek en innovatie waren nauw met elkaar verbonden, maar – anders dan op het Montessori Lyceum Amsterdam – niet verenigd in een en dezelfde persoon. De onderzoeksdocent was verant-

woordelijk voor het doen van onderzoek en voor het aansturen van drie innovatiedocenten. Daarnaast waren er nog ontwerpdocenten die voor een klein stukje gefaciliteerd waren.

Het Montessori College Oost ten slotte koos voor een model dat leek op dat van de Open Schoolgemeenschap Bijlmer: er werden individuele onderzoeksdocenten aangesteld, die ieder een thema kozen in overleg met de schoolleiding, en die ieder een groepje innovatiedocenten met kleine aanstellingen ‘onder zich had’. Anders dan op de Open Schoolgemeenschap Bijlmer werd geen nadruk gelegd op ontwerp onderzoek.

In de beginperiode verschilden de drie scholen dus in veel opzichten: in type onderzoek, in wie het onderzoeksonderwerp bepaalde, in de verhouding tussen onderzoek en innovatie, en in de mate van samenwerking tussen docenten (individuele onderzoeksdocenten versus werken in teams). Nu, drie jaar later, lijkt het erop dat de scholen naar elkaar zijn toegegroeid en dat er een gemeenschappelijke structuur is gevonden. Die structuur wordt gekenmerkt door het werken in teams van onderzoeksdocenten gekoppeld aan duurzame thema’s die nauw verbonden zijn aan de identiteit en de pedagogisch-didactische visie van de school.

Gaandeweg bleek het model waarin de onderzoeksdocent ook fungeert als ‘aanstuurder’ van innovatiedocenten, zoals op de Open Schoolgemeenschap Bijlmer en op Montessori College Oost, minder goed te werken. Op de schouders van de onderzoeksdocent rustte met onderzoek doen én aansturen een te grote last. Bovendien raakte de beschikbare tijd versnipperd over te veel docenten. Ook het individueel werken aan een eigen onderzoek bleek moeizaam te gaan, met als gevolg dat de docent er niet altijd in slaagde het onderzoek op tijd af te ronden.

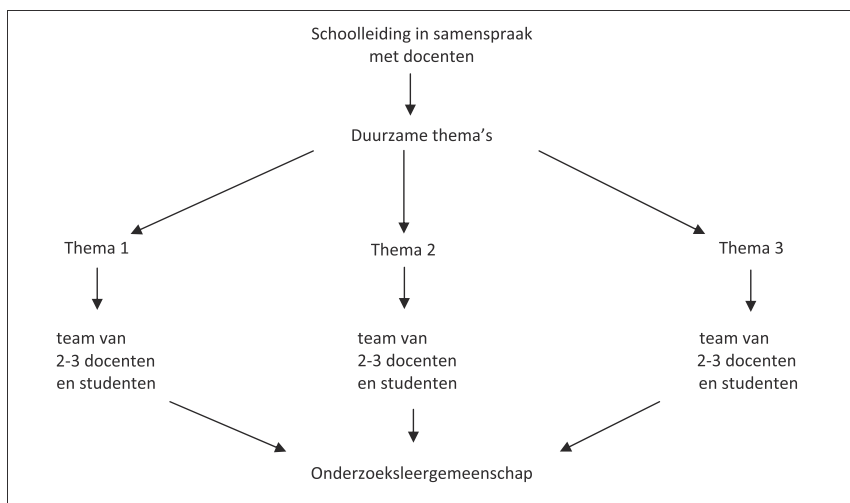
In plaats van individuele docenten onderzoek te laten doen, bleek het beter het onderzoek te laten plaatsvinden in kleine teams van gelijkwaardige partners. De onderzoeksdocent staat er dan niet alleen voor, maar weet zich voortdurend gesteund door collega’s die met hetzelfde onderwerp bezig zijn. Teamgenoten vullen elkaar aan. Onderzoek doen is zo een gezamenlijke activiteit in plaats van iets waar een individuele docent zich mee bezig houdt.

Ook de vraag wie het onderzoeksthema kiest, bleek een succesfactor van belang. Vanuit de school bezien moeten het duurzame thema’s zijn: thema’s die enkele jaren mee kunnen en die ten goede komen aan de schoolontwikkeling. Docenten daarente-

gen geven vaak de voorkeur aan onderzoeksonderwerpen die hen persoonlijk interesseren en die antwoorden kunnen geven op onmiddellijke praktijkproblemen. Om eigenaar te worden van het onderzoek, is persoonlijke betrokkenheid en interesse onontbeerlijk. Dat eigenaarschap ontbreekt als de docent slechts uitvoerder is van onderzoekopdrachten van de schoolleiding. Die onderzoekopdrachten bleken bovendien niet altijd even goed uitvoerbaar, onder meer door overschatting van wat ‘onderzoekbaar’ was binnen de gegeven tijd.

Binnen de Academische Opleidingsschool is een tussenweg gezocht tussen het schoolbelang en de persoonlijke interesse van de onderzoeksdocent. De school(leiding) stelt duurzame thema’s vast, maar teams van onderzoeksdocenten krijgen voldoende vrijheid om hun onderzoek binnen dat thema op eigen wijze vorm te geven, eigen onderzoeksvragen te formuleren en zo eigenaar te worden van hun onderzoek.

Figuur 1 bevat een schematische weergave van het organisatiemodel voor onderzoek waarvoor de scholen hebben gekozen.



Figuur 1 – Organisatiemodel van het onderzoek binnen de AcOA-scholen, 2009-2010
 Het model geeft geen uitsluitel over de positie van studenten binnen de teams, noch over de manier waarop de samenwerking tussen teams en tussen scholen is geregeld.

ILO-studenten worden zoveel mogelijk gestimuleerd een onderzoeksonderwerp te kiezen dat past binnen één van de thema's waar onderzoeksdocenten mee bezig zijn. Soms kan het zijn dat docenten een deel van hun onderzoek 'uitbesteden' aan studenten van het ILO of een gerichte onderzoeksopdracht geven, maar de student kan ook een eigen onderwerp kiezen in aansluiting op het thema – bijvoorbeeld *Hoe kun je differentiëren bij geschiedenis?* binnen het onderzoeksthema differentiatie. Het onderzoeksteam van docenten begeleidt de student bij het doen van zijn onderzoek. Idealerweise wordt de student volwaardig lid van het onderzoeksteam. In de praktijk gebeurt dit nog weinig, onder andere doordat studenten op het vaste overlegmoment andere verplichtingen hebben, college moeten volgen, lessen geven en dergelijke. Studenten kunnen door de duur van hun opleiding bovendien vaak maar een beperkt deel meemaken van het onderzoekstraject dat docenten doorlopen.

Ook de tweedegraads leraren-in-opleiding, de vierdejaars studenten van de Hogeschool van Amsterdam, worden gestimuleerd om aan te sluiten bij de door school gekozen onderzoeksthema's. Zij voeren meestal geen zelfstandig onderzoek uit, maar kunnen wel een bijdrage leveren aan de dataverzameling van docenten. Zo hebben HvA-studenten lesobservaties uitgevoerd in het kader van een onderzoek naar leerlingmotivatie bij thema-onderwijs op het Montessori Lyceum Amsterdam.

De teams van onderzoeksdocenten binnen een school voeren wekelijks overleg om onderzoekservaringen uit te wisselen en problemen te bespreken. Binnen de Academische Opleidingsschool Amsterdam wordt daarnaast veel belang gehecht aan bovenschoolse samenwerking op het gebied van onderzoek, maar zulke samenwerking blijkt in de praktijk toch lastig te realiseren. Om bovenschoolse samenwerking mogelijk te maken, zijn alle onderzoeksdocenten van de drie scholen op dezelfde dag (maandag) uitgeroosterd voor onderzoekswerk. Verder worden er per jaar zes tot acht bovenschoolse bijeenkomsten georganiseerd, waarop docenten van de verschillende scholen hun onderzoeksplannen en -resultaten met elkaar uitwisselen. Incidenteel komt het voor dat docenten hun onderzoek presenteren op een van de andere scholen. De bovenschoolse samenwerking bestaat dus vooral uit: uitwisselen van onderzoekservaringen en onderzoeksresultaten. Gezamenlijk onderzoek doen door docenten van verschillende scholen of onderzoek doen op elkaars scholen gebeurt nog niet; dat zou een volgende stap kunnen zijn.

Synchroon en uit balans

Jos van den Bongaardt, onderzoeksdocent

Standplaats: Open Schoolgemeenschap Bijlmer (OSB)



Ik ben docent, maar op andere momenten onderzoeker. Die momenten lopen steeds vaker synchroon. In mijn dagelijkse lespraktijk sta ik vanwege mijn onderzoekszaak veel meer op scherp in de aandachtspunten van ons onderzoek naar differentiatie. Zo kijk ik tegenwoordig veel kritischer en met een onderzoekerbril naar mijn eigen lesaanbod: zowel naar de inhoud als naar de manier waarop ik het aanbied. Ik zoek naar uitbreiding van de differentiatiemogelijkheden, kijk hoe mijn leerlingen met de opdrachten overweg kunnen en wat ze mij aanreiken. Ik kijk automatisch en vaker op die manier ook naar lessen van collega's en eigenlijk naar alle binnen- en buitenschoolse ontwikkelingen en publicaties over differentiatie. Mijn algehele focus op differentiatie is toegenomen sinds ik dit onderzoek doe – ik loop als het ware door de school met differentiatie-antennes op. Eigenlijk had dat allang zo moeten zijn...

De wens en opdracht om door onderzoek naar differentiatie een positieve en stimulerende bijdrage te leveren aan onze heterogene onderwijspraktijk, brengt mij anderzijds ook uit balans. Als onderzoekers nemen we een bijzondere positie in op

onze school. Collega's zijn nieuwsgierig wat zo'n onderzoek gaat opleveren. Zij zijn onze informatiebron, hun dagelijkse onderwijspraktijk vormt de basis van het onderzoek. Door de interviews en observaties hopen we veel collega's bij het onderzoek te betrekken. Idealiter levert dit een gevoel van vertrouwen en solidariteit op. We zoeken tenslotte met z'n allen naar inzichten en manieren om de differentiatiebelofte van de school optimaal vorm te geven. Anderzijds hebben collega's een wat gereserveerde houding. We komen tenslotte een kijkje nemen in hun onderwijskeuken, we zijn pottenkijkers, die willen proeven van hun gerechten. We doen dat in onze rol van onderzoeker. Dit vergt van beide kanten enige gewenning.

Zoals gezegd moet je als onderzoeker dicht bij je collega's staan, vanwege het gezamenlijk doel en de noodzaak van elkaars input en vertrouwen. Anderzijds heb je de helicopterview van een onderzoeker en die positie moet je ook bewaken. Het is daarom van belang dat we geregeld de voortgang van het onderzoek aan de collega's melden, zodat iedereen op de hoogte is en zich betrokken voelt: waar zijn we mee bezig, wat is het gezamenlijke doel en wat kan ieder daaraan bijdragen? Zo heb ik afgelopen jaar collega's bij een evaluatieonderzoek betrokken door hún verwachtingen van een nieuwe lessenserie in kaart te brengen en deze te vergelijken met het geobserveerde leerlinggedrag. De resultaten van deze evaluatie zijn in de deelschool gepresenteerd.

De Academische Opleidingsschool, het ILO, onze schoolleiding en de collega-onderzoekers van drie partnerscholen geven de gezamenlijkheid en het belang van het onderzoek handen en voeten. Facilitering voor gezamenlijke scholing en uitwisseling, overleg en onderzoek, verslaglegging en alles wat er verder bij komt kijken stimuleert mij als onderzoeksdocent en is een voorwaarde voor het welslagen van dit onderzoek. Tegelijk is het ook een echt eigen OSB-onderzoek, bedoeld om de identiteit van onze breed heterogene school te versterken. Onderzoek naar de manier waarop differentiatie gestalte krijgt in de dagelijkse praktijk, wat daarvoor bevorderende factoren zijn en wat belemmerend werkt, kortom, onderzoek waaraan op school behoefte bestaat.

2.2 Onderzoeksthema's

In de periode 2006–2009 hebben docenten, verspreid over de drie scholen, zestien verschillende onderzoeksprojecten uitgevoerd. Elf daarvan zijn afgerond. Vijf onderzoeken zijn niet afgerond, dat wil zeggen dat ze niet geresulteerd hebben in een eindverslag of presentatie. Tabel 1 bevat een overzicht van de elf afgeronde onderzoeken (zie voor de onderzoeksverslagen: <http://ilo.publication-archive.com/start>).

Tabel 1 – *Overzicht van afgeronde onderzoeken in AcOA, 2006-2009*

School	Onderzoek	Onderzoeker(s)	Onderzoeksvragen	Methode(n)
MLA	Leerlingbegeleiding: evaluatie van het vernieuwde mentoraat	Noeke van Duijne, Nathalie Out, Anke van den Tempel	Welke knelpunten ervaren mentoren en leerlingen met betrekking tot het mentoraat? Hebben innovaties van de afgelopen drie jaar invloed op het ervaren van deze knelpunten?	- interviews - vragenlijsten
MLA	Thema-onderwijs	Volkert Stolk, Marijs Touber, Piek Knijff, Anouk ten Peze	Welke thema's komen aan bod op MLA? Zijn leerlingen meer gemotiveerd tijdens themalessen dan tijdens reguliere lessen? Is er verband tussen het slagen van themalessen en de door docenten gebruikte ontwerp-regels?	- lesobservaties - interviews - vragenlijst
MLA	Activerende didactiek	Hester Steinberg, Martin Rodermans, Jaap ten Napel	Wat is het effect van het systematisch bespreken van <i>good practices</i> binnen de school op gezamenlijke onderwijsontwikkeling?	- teamgesprekken - interviews - vragenlijst
MCO	De Brede School	Els Weijnen	Wat zijn de wenselijke en feitelijk gerealiseerde leeropbrengsten van Brede Schoolactiviteiten?	- interviews - vragenlijsten

DE ONDERZOEKENDE DOCENT

MCO	De Leswerk- plaats	Mirjam Wagener	Hoe kunnen de participatie en samenwerking van docenten, en de kwaliteit van opbrengsten van de Leswerkplaats verbeterd worden?	- interviews - vragenlijst
MCO	POP-gesprek- ken: een ont- werponderzoek	Mei-mei Koekkoek	Zijn de POP-gesprekken een goede manier om het competentiegerichte leren te beoordelen? Hoe verliep de voorbereiding op de gesprekken? Voldeed het materiaal aan de eisen?	- interviews - observaties - vragenlijst
OSB	Werken in didactische groepen	Mascha van Houteghem	Wat is het effect van meer (procesgerichte) sturing op het werken aan onderwijsinnovatie binnen didactische groepen?	- interviews - vragenlijsten
OSB	Evaluatie van NLT-module	Marco van den Berge	Dragen de ontwikkelde NLT-leslessen bij aan de doelen die voor NLT zijn gesteld m.b.t. een onderzoekende houding? Hoe waarderden leerlingen de lessen?	- literatuurstudie - lesobservaties - lesverslagen - learner report - adviesbrief - vragenlijst
OSB	Vragen stellen tijdens NLT-les- sen	Marco van den Berge	In hoeverre stellen leerlingen 'verwondervragen' tijdens NLT-leslessen?	- literatuurstudie - lesobservaties
OSB	Leerlingmotiva- tie tijdens lessen Mens & Na- tuur	Jos van den Bongaardt	In hoeverre zijn leerlingen gemotiveerd tijdens lessen M&N? Voldoet de motivatie aan de verwachtingen van de betrokken docenten?	- interviews - lesobservaties
OSB	Loopbaan- oriëntatie en -begeleiding in vmbo-t	Monica Sien- ders	Aan welke criteria moet LOB voldoen volgens de literatuur, volgens mentoren en volgens leerlingen?	- literatuurstudie - interviews - vragenlijst

Bij alle inhoudelijke verscheidenheid die uit het overzicht blijkt, zijn er toch ook enkele overeenkomsten in de onderzoeken aan te wijzen. Opvallend is dat de meeste onderzoeken *vakoverstijgend* van aard zijn. Zelden of nooit gaat onderzoek over een specifiek vakdidactische of vakinhoudelijke probleemstelling. Ook als de individuele docent het onderwerp bepaalde, koos men meestal voor brede, vakoverstijgende onderwerpen.

Verder valt op dat het onderzoek vooral gericht is op docentgedrag en docentopvattingen of op innovatieprocessen in de school – bijvoorbeeld: ‘Hoe zorgen we ervoor dat docenten bij innovaties efficiënter en effectiever met elkaar samenwerken?’ of ‘Hoe zorgen we ervoor dat er meer over didactiek wordt gesproken door docenten?’ Voor zover er onderzoek gedaan is naar leerlinggedrag richtte dit zich vooral op de motivatie van leerlingen tijdens lessen, meer dan op cognitieve leerprocessen of op leerprestaties.

Opmerkelijk is tenslotte dat *leerlingbegeleiding* op elk van de drie scholen object van onderzoek is, of het nu gaat om het mentoraat (Montessori Lyceum Amsterdam), persoonlijke begeleidingsgesprekken (Montessori College Oost) of loopbaanoriëntatie en -begeleiding in vmbo-t (Open Schoolgemeenschap Bijlmer).

De verrichte onderzoeken zijn soms kwantitatief, soms kwalitatief van aard, soms beide. In een aantal gevallen gaat het om ontwerponderzoek, bijvoorbeeld van NLT-modules of van POP-gesprekken met leerlingen. De meest gehanteerde onderzoeksmethoden zijn zelfrapportages, zoals interviews en vragenlijsten. In enkele projecten is gebruik gemaakt van observaties, met name van observaties van lessen, of van literatuurstudie. Van alternatieve onderzoeksmethoden (toetsen, *learner report*, logboek, hardopdenken, *stimulated recall*, *concept mapping*, enzovoort) is niet of nauwelijks gebruik gemaakt.

Ondanks de genoemde overeenkomsten ontbrak het in het onderzoek dat in de periode 2006-2009 is verricht aan samenhang. Er gebeurde van alles, maar een duidelijke lijn zat daar nog niet in. Vanaf 2009 kozen de scholen voor drie speerpunten in het onderzoek: didactiek (Montessori Lyceum Amsterdam), leerlingbegeleiding (Montessori Lyceum Amsterdam en Montessori College Oost) en differentiatie (Open Schoolgemeenschap Bijlmer). Deze keuzes zijn uiteraard geen toeval: ze sluiten aan bij de pedagogisch-didactische visie van de scholen. Voor de beide montessorischolen zijn dit de montessori-uitgangspunten, voor de Open Schoolgemeenschap Bijlmer is dat de heterogene onderbouw ofwel het werken met gemengde klassen,

van vmbo tot en met vwo. Teams van docenten formuleerden binnen deze thema's onderzoeksvragen en een onderzoeksopzet. De verwachting is dat de keuze voor een beperkt aantal thema's aan de samenhang ten goede zal komen. De betrokken schoolleiders zijn daar in elk geval optimistisch over (zie hoofdstuk 3).

Ten slotte: hoe zit het met de relatie tussen het onderzoek zoals dat binnen de Academische Opleidingsschool wordt verricht en het onderzoeksprogramma van het ILO? Dit programma ('Vaardigheden in relatie tot kennisverwerving in het voortgezet onderwijs') is vooral gericht op onderzoek naar leerprocessen van leerlingen, met als doel deze leerprocessen te verbeteren via vernieuwend onderwijs. Zoals boven aangegeven, is binnen het onderzoek van de AcOA wel veel aandacht voor vernieuwend onderwijs, maar deze is dan toch vooral gericht op docentgedrag en docentopvattingen. Er is nog weinig aandacht voor leerprocessen van leerlingen. Wanneer we meer aansluiting willen zoeken bij het ILO-programma, dan is dit een aandachtspunt.

2.3 Drie voorbeelden van onderzoek

Om een indruk te geven van het onderzoek dat docenten binnen de Academische Opleidingsschool Amsterdam verrichten, schetsen we in deze paragraaf drie onderzoeken die in de periode 2006-2009 zijn afgerond. Elk van de drie onderzoeken heeft praktische resultaten opgeleverd waar de scholen iets mee kunnen.

Leerlingbegeleiding: innovatie en onderzoek

Leerlingbegeleiding wordt op het Montessori Lyceum Amsterdam van oudsher erg belangrijk gevonden en is daarom een van de speerpunten van het innovatieproces op deze school. Er zijn aanwijzingen dat de mentortaak in toenemende mate als belastend wordt ervaren. Drie docenten, Noeke van Duijne, Nathalie Out en Anke van den Tempel, voerden een onderzoek uit naar het mentoraat. Hun hoofdvraag was welke knelpunten mentoren en leerlingen ervaren. Ook wilden zij onderzoeken of innovaties die in de afgelopen jaren zijn uitgevoerd (zoals de invoer van een website voor mentoren en scholingbijeenkomsten voor mentoren) een positief effect hebben gesorteerd.

De onderzochte groep werd gevormd door leerlingen uit alle leerjaren, de decanen en de mentoren van onder- en bovenbouw van het Montessori Lyceum Amster-

dam. Met deze groepen zijn eerst gesprekken gevoerd. Op basis hiervan werd een lijstje met tien knelpunten opgesteld. Deze zijn vervolgens verwerkt in een digitale vragenlijst die tweemaal – met een tussenpoos – aan alle mentoren is voorgelegd. Gevraagd werd in welke mate men de genoemde knelpunten zelf ervoer.

Uit het onderzoek kwam naar voren dat mentoren twee knelpunten het sterkst ervoeren: te weinig uren voor de mentortak, en te weinig tijd voor het voeren van individuele gesprekken met leerlingen. Dit tweede knelpunt werd ook door de leerlingen benadrukt. Tussen het eerste en het tweede afnamemoment van de vragenlijst werden nagenoeg geen verschillen gevonden. Of de innovaties een positieve uitwerking hebben gehad, kon niet worden vastgesteld. De belangrijkste conclusie was dat de factor tijd – dat wil zeggen het gebrek hieraan dat werd ervaren – een belangrijke rol speelde binnen het mentoraat op het MLA.

Een van de praktische opbrengsten van het onderzoek is de digitale vragenlijst voor mentoren: dit instrument zou regelmatig gebruikt kunnen worden om ervaringen van mentoren te peilen.

Onderzoekend leren bij Natuur, Leven en Technologie

Een belangrijke doelstelling van het nieuwe vak Natuur, Leven en Technologie (NLT) op de Open Schoolgemeenschap Bijlmer is leerlingen te stimuleren tot een onderzoekende houding. De vraag was in hoeverre docenten hierin slagen met de nieuwe NLT-modules die op school ontwikkeld zijn.

Om antwoord te vinden op deze vraag heeft Marco van den Berge, docent natuurkunde, onderzoek gedaan in het kader van de Academische Opleidingsschool. Hij nam als indicatie dat leerlingen inderdaad een onderzoekende houding aannemen: de mate waarin zij vragen stellen tijdens de les. Van den Berge maakte onderscheid tussen drie soorten leerlingvragen: verwondervragen; basiskennisvragen (weetjes en feiten); en buiten-de-orde-vragen (over andere zaken dan lesinhouden).

Vooraf het eerste type vragen is belangrijk bij onderzoekend leren. Dit zijn vragen die voortkomen uit verwondering, verbazing of nieuwsgierigheid. Vaak zijn het waarom-vragen: vragen naar verklaringen, oorzaken en gevolgen van complexe verschijnselen. Leerlingen die veel van zulke verwondervragen stellen, leren diepgaander en zijn enthousiaster met hun taak bezig dan leerlingen die weinig of geen verwondervragen stellen, zo blijkt uit de onderzoeksliteratuur.

Om inzicht te krijgen in de hoeveelheid en het type vragen dat leerlingen stellen bij NLT, observeerde Marco lessen van twee verschillende docenten in 4 havo. De lessen maakten deel uit van een NLT-module over ‘geluid’. Tijdens de lessen maakten de leerlingen kennis met verschillende geluidsdragers, zoals een ouderwetse akoestische grammofoon en een blikjestelefoon. Alle vragen die leerlingen tijdens de les stelden werden genoteerd en geanalyseerd op vraagtype.

Uit de resultaten kwam naar voren dat leerlingen in beide klassen zeer veel vragen stelden. Eén klas produceerde zelfs meer dan honderd verschillende vragen, een aantal dat ver boven de verwachtingen van de docenten lag. Soms gebeurde dit op expliciete uitnodiging van de docent (‘Wie heeft vragen?’), maar vaak ook spontaan. Bij ongeveer de helft van alle leerlingvragen bleek het om verwondervragen te gaan. Leerlingen wilden bijvoorbeeld graag weten hoe de grammofoon precies werkte, hoe geluid kon worden voortgebracht (‘Hoe kan dat ding werken, zit er een batterij in ofzo?’; ‘Moet je hem niet opladen?’; ‘Maar ik snap niet, hoezo, wat is de naald?’; ‘Wat is het verschil tussen vinyl en plaat?’). Het grote aantal verwondervragen van leerlingen is een indicatie dat NLT-docenten er inderdaad in slaagden de leerlingen aan het denken te zetten en een onderzoekende houding aan te laten nemen.

Leerervaringen in de Brede School

Sinds enkele jaren is er op het Montessori College Oost een zogeheten Brede School, een plek waar buitenschoolse leeractiviteiten verzameld worden. Het gaat daarbij om activiteiten op cultureel gebied (beeldende vorming, dans, muziek), sociaal gebied (sport, stages, schoolreisjes) en ondernemend gebied (het organiseren van een dagje uit voor ouderen uit de buurt). Het Montessori College Oost hecht veel belang aan een goedlopende Brede School. Tegelijkertijd werd geconstateerd dat er weinig lijn zat in de activiteiten, en dat er geen overeenstemming bestond over de doelstellingen van de Brede School.

Els Weijnen, coördinator van de Brede School, inventariseerde alle bestaande activiteiten en deed vervolgens onderzoek naar de gewenste en de gerealiseerde leeropbrengsten bij leerlingen. Haar onderzoeksvraag was driedelig: Wat nemen leerlingen naar eigen zeggen mee van de Brede School? Wat zouden zij graag willen leren in de Brede School? En welke leeropbrengsten vinden docenten wenselijk?

Op basis van interviews met docenten en groepjes leerlingen ontwikkelde Weijnen twee parallelle vragenlijsten: een voor docenten en een voor leerlingen. De vragenlijsten bevatten een groot aantal leeruitspraken, met de vraag hoe wenselijk men ieder van de leerervaringen vond. De docentenvragenlijst werd gestuurd aan alle docenten van het Montessori College Oost. De leerlingvragenlijst werd afgenomen aan alle leerlingen van de tweede klas (negen klassen) en aan enkele eerste klassen.

Leerlingen zeggen veel verschillende dingen te leren van de Brede Schoolactiviteiten. Ook hun leerwensen lopen sterk uiteen, variërend van het opdoen van sociale vaardigheden tot het ontdekken en ontwikkelen van eigen talent, op verschillend gebied (zang, dans, sport, enzovoort). Zoals was te verwachten, hebben meisjes en jongens verschillende leerwensen. Terwijl meisjes attitudes en het opdoen van zelfvertrouwen belangrijk vinden, zijn jongens meer gericht op het opdoen van kennis. Zelf muziek leren maken is een leerwens van zowel meisjes als jongens.

Docenten vinden méér leerervaringen wenselijk dan leerlingen, en docenten zijn het onderling ook meer eens over de wenselijkheid van bepaalde leeropbrengsten. Het meest wenselijk vinden docenten dat leerlingen sociale vaardigheden opdoen door activiteiten binnen de Brede School, zoals open staan voor anderen, leren luisteren en leren omgaan met kritiek.

Het onderzoek geeft een overzicht van mogelijke doelstellingen van de Brede School, die door zowel leerlingen als docenten onderschreven worden. De resultaten bieden ook een handvat bij het programmeren van activiteiten binnen de Brede School.

'Als we wisten wat we deden, heette het geen onderzoek'

Albert Einstein

Wendie Raap, eerste graads leraar-in-opleiding

Standplaats: Montessori Lyceum Amsterdam (MLA)

De bel gaat. Leerlingen stormen de lokalen uit en lopen me zowat omver op de trap. Ik ben blij als ik eenmaal rustig in de lerarenkamer zit. Hier heb ik afgesproken met een collega. Ze is er nog niet, dus ik begin vast aan mijn nakijkwerk. Ongeveer twintig minuten later stormt ze binnen, druk pratend met een leerling. Ze zijn opgewon-

den over een voorval tijdens de les. Na een tijdje keert ze zich naar mij en zegt: 'Oh sorry, ik geloof dat we vandaag een afspraak hadden'.

Onderzoek in het onderwijs is iets heel anders dan wetenschappelijk onderzoek zoals ik dat op de universiteit gewend ben. Je moet je neus uit de boeken halen en letterlijk de school ingaan. Maar hoe doe je dat? Waar begin je als je net komt kijken? Docenten zijn druk en zitten waarschijnlijk niet te wachten op een of andere 'lio' die hen komt interviewen over hun lessen. Leerlingen geven hun mening te pas en te onpas, maar zullen ze ook serieus antwoord geven in een enquête?



Met al mijn vragen klop ik aan bij collega's uit het innovatieteam. Zij stellen me gerust, helpen me bij onduidelijkheden en zorgen er tegelijkertijd voor dat ik meer motivatie krijg. De probleemstelling die ik heb geformuleerd bestaat namelijk niet alleen op papier, het probleem leeft echt in de school. Mentoren en leerlingen van 4 havo ervaren moeilijkheden met het mentoraat en ik kan daarbij helpen. Opeens lijkt het me bijzonder zinvol om deelvragen op te stellen, interviews te houden, enquêtes af te nemen en alles zo precies mogelijk te verwoorden.

Als mijn theoretisch kader eenmaal op papier staat en ik tevreden ben over mijn vragenlijsten, ga ik op pad. Mijn planning past helaas niet helemaal binnen het jaarrooster van de school. Het einde van het jaar is in zicht, dus iedereen is bezig met deadlines. Leerlingen stressen om hun werk op tijd af te krijgen, docenten heb-

ben stapels nakijkwerk, moeten vergaderen, verslagen maken en hun administratie in orde maken. Gelukkig werken alle mentoren mee. Iedereen maakt tijd vrij voor een interview, vertelt open over zijn ervaringen en zorgt dat ook de leerlingen de tijd nemen om mijn vragenlijst te beantwoorden.

Deze medewerking doet me goed. Het stimuleert me nog meer om goed werk af te leveren. Het verwerken van alle gegevens is een flinke klus. Het kost me veel tijd alle informatie samen te brengen en overzichtelijk op te schrijven. Ik kom veel interessants te weten. Zo leer ik de school op een nieuwe manier kennen. Ik krijg allerlei inzichten en ideeën voor verder onderzoek, maar ik moet me helaas beperken tot mijn huidige onderzoeksvraag.

Nu ik heb achterhaald hoe het mentoraat verbeterd kan worden, is mijn onderzoek afgerond. Ik overhandig mijn resultaten aan het innovatieteam. Verder publiceer ik een samenvatting van mijn werk in *De Kleine Pionier* (het personeelsblad) en geef ik de mentoren een exemplaar van mijn verslag. Jammer genoeg zit mijn werk er op. Het is een geruststelling dat de uitkomsten niet onderin een la verdwijnen. Mezelf troost ik met de gedachte dat ik in de toekomst meer van dit soort onderzoek kan gaan doen.

2.4 Het onderzoeksproces

Onderzoek doen heeft een ander tempo en een andere gerichtheid dan waar docenten in hun dagelijkse praktijk aan gewend zijn. Je zou kunnen stellen dat het bij onderwijs geven gaat om ‘doen’, om sociale relaties en communiceren met anderen (leerlingen, collega’s, ouders, schoolleiding). Als docent moet je vaak onmiddellijk, ter plekke reageren en beslissingen nemen. Veel tijd voor reflectie is er niet.

Onderzoek doen vergt daarentegen niet alleen ‘doen’, maar vooral: nadenken over het ‘doen’, afstand nemen, dingen kritisch bezien en tegen elkaar afwegen. Het is een langzaam proces, waar veel tijd en rust voor nodig is. Snel resultaten behalen – eventjes een vragenlijst maken en afnemen – is er niet bij. Een onderzoeker brengt veel tijd door achter zijn bureau, bijvoorbeeld om zich te verdiepen in de literatuur of een onderzoeksplan uit te werken.

Dit is een van de moeilijkheden waar onderzoeksdocenten tegenaan lopen: de tijd en rust die nodig zijn voor onderzoek, ontbreken in de hectische onderwijspraktijk.

tijk. Daar komt bij dat de school(leader) of collega's soms druk uitoefenen om snel met resultaten te komen. Er zijn immers praktijkproblemen die om een oplossing schreeuwen. Collega's begrijpen niet altijd waar een onderzoeksdocent zo lang mee bezig is.

Het onderzoeksproces is een planmatig proces, met een aantal min of meer vaste stappen:

- Verkennen van (de achtergrond van) het probleem
- Formuleren van een probleemstelling
- Formuleren van onderzoeksvragen (eventueel deelvragen, hypothesen, verwachtingen)
- Maken van een onderzoeksopzet (onderzoeksgroep, variabelen, meetinstrumenten, wijze van analyseren, enzovoort; ook het maken van een planning)
- Verzamelen van gegevens
- Verwerken en analyseren van gegevens
- Interpreteren en conclusies trekken
- Evalueren en beoordelen van het onderzoek
- Rapporteren en presenteren

Deze stappen worden doorlopen in ieder onderzoek, of het nu gaat om een vragenlijstonderzoek, een *case study* of een experiment. Bij een ontwerp onderzoek wordt de ontwerpcyclus doorlopen, met als stappen: probleemdiagnose, het opstellen van een ontwerpplan, het eigenlijke ontwerpen (van een lessenserie, project of taak), het beproeven van het ontwerp in het eigen onderwijs en het terugblikken op de uitkomsten (*Handboek Ontwerpen Talen*, 2008).

De stappen in het onderzoeksproces kan men beschouwen als aan te leren onderzoeksvaardigheden, maar ze komen daarmee niet precies overeen. Iedere stap doet een beroep op meer dan één vaardigheid, en er zijn vaardigheden (bijvoorbeeld kritisch denken, reflecteren, kunnen analyseren) die bij alle stappen nodig zijn (Stokking & Van der Schaaf, 1999).

Van alle stappen is het formuleren van een goede probleemstelling en goede onderzoeksvragen waarschijnlijk de lastigste. Onderzoeksdocenten hebben hier veel moeite mee. Zij staan daarin overigens niet alleen: ook promovendi zijn vaak niet in staat een goede probleemstelling te formuleren, zo wijst een analyse van proefschriften uit (Oost, Brekelmans, Swanborn & Westhoff, 2002).

In het onderzoek zoals dat binnen de Academische Opleidingsschool wordt verricht, komt er nog een belangrijke stap bij: nadenken over de manier waarop de onderzoeker anderen binnen de school (schoolleiding, collega's, leerlingen) bij het onderzoek kan betrekken, hoe het onderzoek dienstbaar kan zijn aan de school en hoe men bevordert dat men het onderzoek ook echt zichtbaar maakt binnen de school. We zouden dit de 'strategische' stap kunnen noemen. Het is een stap die in iedere fase van het onderzoek een rol speelt: niet alleen in de eindfase, bij het presenteren van de resultaten, maar vanaf het allereerste begin, bij het verkennen en formuleren van het probleem.

Naast onderzoeksvaardigheden en strategisch inzicht, heeft een docent een aantal persoonlijke kwaliteiten nodig om een onderzoek tot een goed einde te kunnen brengen. Te denken valt aan kwaliteiten als nieuwsgierigheid, openheid, vasthoudendheid, bereidheid nieuwe dingen te leren, geduld, precisie, nauwkeurigheid, (zelf) kritisch zijn, kunnen omgaan met kritiek, kunnen samenwerken met anderen. Een onderzoeksdocent moet bovendien beschikken over een goede schrijfvaardigheid en – in het geval van kwantitatief onderzoek – niet bang zijn voor statistiek. Dit zijn andere kwaliteiten en vaardigheden dan die in de regel van een goede docent worden verwacht.

De meeste docenten hebben geen of weinig ervaring met het doen van onderwijsonderzoek. Hoe kunnen zij de benodigde onderzoeksvaardigheden en -houdingen verwerven? Binnen de Academische Opleidingsschool Amsterdam wordt géén aparte cursus 'onderzoeksmethoden en technieken' aangeboden. Onderzoeksvaardigheden komen steeds 'in context' aan bod, dat wil zeggen: op het moment dat een docent bepaalde vaardigheden ook echt nodig heeft binnen het eigen onderzoek. Dit gebeurt in individuele begeleidingsgesprekken met een onderzoeker van het ILO en in interviewsprekken met de begeleider en mede-onderzoekers. Individuele begeleiding en intervisie zijn de belangrijkste instrumenten. Daarnaast gebruiken we een digitale leeromgeving, vooral voor het uitwisselen van concepten en achtergrondliteratuur.

De bovenschoolse bijeenkomsten worden benut om onderwerpen uit te diepen of een specifieke training te geven, afhankelijk van wat er op dat moment speelt binnen het onderzoek. Zo zijn bijeenkomsten gewijd aan het ontwikkelen van een onderzoeksplan, aan interviewtechnieken, het analyseren van kwalitatieve data en het werken met SPSS (een programma om statistische gegevens te verwerken en analyseren).

Kortom, gestreefd wordt naar begeleiding ‘op maat’, toegesneden op het eigen onderzoek en op de specifieke problemen die zich onderweg voordoen. Volgens een evaluatie uit juni 2009 waarden onderzoeksdocenten deze individuele benadering.

Leren onderzoek doen blijft niettemin een lange, intensieve weg. Of, zoals een van de docenten na afloop verzuchtte: ‘Achteraf zou ik dingen anders hebben aangepakt, als ik de valkuilen had gekend’. Iedere onderzoeker herkent dit: pas wanneer je je onderzoek hebt afgerond, weet je hoe je het beter, efficiënter had kunnen aanpakken. Het liefst zou je dan opnieuw beginnen: met een beter geformuleerde onderzoeksvraag, andere instrumenten, een betere opzet...

Vanuit de school bezien is het de vraag hoeveel docenten men binnen een school tot onderzoeksdocent wil en kan opleiden. Op het Montessori Lyceum Amsterdam is gekozen voor rouleren, waarbij een docent twee jaar de tijd krijgt om zich tot onderzoeksdocent te ontwikkelen. Na die twee jaar wordt een deel van de onderzoeksdocenten vervangen door nieuwe docenten, waardoor er binnen de teams een mix van meer ervaren en onervaren onderzoeksdocenten ontstaat. De achterliggende idee is dat men zoveel mogelijk docenten de kans wil geven onderzoekservaring op te doen, en tegelijkertijd goed gebruik kan maken van de expertise die ervaren onderzoeksdocenten hebben opgebouwd. In de Open Schoolgemeenschap Bijlmer is men iets voorzichtiger met rouleren en wil men docenten wat langer de tijd geven om zich te specialiseren tot onderzoeksdocent.

2.5 Kwaliteitsbewaking

De opleidingsschool is een *Academische* Opleidingsschool. Dit houdt in dat we ‘goed onderzoek’ willen doen, met enige theoretische verdieping en met gebruikmaking van wetenschappelijke methoden en technieken.

Het is de vraag hoe we ervoor kunnen zorgen dat het onderzoek van docenten aan deze normen voldoet. Stellen we niet te hoge eisen? Het tot nu toe verrichte onderzoek is vooral praktijkgericht onderzoek binnen de eigen school geweest. Zulk onderzoek is belangrijk en interessant, maar kent zijn beperkingen. Theoretische verdieping, bestudering van de wetenschappelijke onderzoeksliteratuur en het over de muren van de eigen school heen kijken: dit alles gebeurt nog te weinig.

De eisen die we stellen aan de Academische Opleidingsschool lijken dan ook tegengesteld. Enerzijds moet het onderzoek dienstbaar zijn aan de school en tastbare

resultaten opleveren die bijdragen aan de schoolontwikkeling. Anderzijds stellen we wetenschappelijke eisen. De uitdaging is om deze eisen met elkaar te verbinden en zo een nieuw type onderzoek te creëren: praktijkgericht-wetenschappelijk onderzoek.

Tot nu toe zijn er verschillende instrumenten ingezet om de kwaliteit en de voortgang van het onderzoeksproces te bewaken. Zo moeten docenten na drie maanden een uitgewerkt onderzoeksplan inleveren; eerder mogen zij met hun onderzoek niet aan de slag. Ook voeren de onderzoekscoördinator en de ILO-begeleider halverwege het jaar voortgangsgesprekken met alle onderzoeksdocenten. Beoordeling van onderzoeksverslagen van docenten heeft tot nu toe nog niet plaatsgevonden, maar de intentie is om dit in de toekomst te gaan doen. Zo kunnen we de kwaliteit van het onderzoek nog beter waarborgen.

2.6 Opbrengsten van het onderzoek

Erica Moens (2008) verrichtte onderzoek naar de ervaringen van docenten binnen de Academische Opleidingsschool Amsterdam met het doen van onderzoek in de eigen school. Op basis van diepte-interviews met onderzoeksdocenten van de drie betrokken scholen onderscheidt zij vier soorten opbrengsten:

- a. Concrete onderzoeksresultaten die de gezamenlijke visie van de school verhelderen of zicht geven op de effectiviteit van nieuwe (of bestaande) onderwijsontwikkelingen.
- b. De ontwikkeling van een bredere professionaliteit bij de betrokken onderzoeksdocenten.
- c. De ontwikkeling van hechte innovatieteams in de school met vertrouwen in elkaar, gezamenlijke kennis en betrokkenheid bij- en overzicht over de school.
- d. Het slaan van een brug in de ‘wij-zij’-verhoudingen tussen docenten en het management van de school.

Van de onderzoeksresultaten (a) hebben we hierboven, in de paragrafen 2 en 3, een beeld geschetst. Onder meer heeft het onderzoek allerlei concrete instrumenten opgeleverd, die de scholen kunnen gebruiken en voor een deel al gebruiken – denk aan het mentorweb, de digitale vragenlijst, een procedure voor POP-gesprekken met leerlingen, een procedure voor het bespreken van *good practices* in teams, enzovoort. Onderzoek heeft ook inzicht gegeven in doelstellingen en in de effectiviteit van bepaalde onderwijsvernieuwingen, zoals NLT-modules en thema-onderwijs.

De bredere professionaliteit (b) verwijst naar uitspraken van onderzoeksdocenten over wat zij persoonlijk geleerd hebben van het doen van onderzoek. Het gaat daarbij niet alleen om het opdoen van (technische) onderzoeksvaardigheden of het verkrijgen van inzicht in het onderzoeksobject, maar ook om dingen als: het verkrijgen van meer professionele distantie, meer zicht hebben op schoolvisie en onderwijsconcepten, meer inzicht in de school als complexe organisatie, meer begrip voor collega's, en een dieper inzicht in eigen bekwaamheden en mogelijkheden. Sommige docenten melden dat zij het doen van onderzoek ervaren als een persoonlijke verrijking en welkome aanvulling op het lesgeven: 'Je krijgt anders nooit de gelegenheid om eens rustig over de onderwijspraktijk na te denken'.

De leeropbrengsten onder (c) hebben betrekking op de *community of learners* die binnen de scholen gevormd is. Zoals eerder aangegeven strekt deze leergemeenschap zich – in de beleving van onderzoeksdocenten – niet uit over de scholen heen: van bovenschoolse samenwerking aan een gezamenlijk doel is op dit moment nog niet echt sprake.

Het laatste punt (d) is vermoedelijk een gevolg van het feit dat onderzoeksdocenten en schoolleiding regelmatig overleg voeren over de onderzoeksthema's. Er is een gezamenlijk doel. Dit kan leiden tot meer wederzijds begrip tussen docenten en management.

Niet meer zonder

Anouk ten Peze, onderzoeksdocent

Standplaats: Montessori Lyceum Amsterdam (MLA)

De bel bepaalt vandaag even niet mijn dag. Als ik het verregende schoolplein op loop, dringt hij eigenlijk nauwelijks tot me door. Terwijl ik mijn fiets op slot zet, neem ik in gedachten even de dag door: de Engelse artikelen lezen over montessorididactiek en constructivisme, een uitnodiging schrijven naar de docenten die activerende lessen maken en een overleg met de onderzoeksgroep. Ik haast mij naar binnen en verheug me op een kopje thee en de artikelen in een warm en leeg klaslokaal.

Het contrast tussen die ene onderzoeksdag in de week en de overige dagen als docent Nederlands kan eigenlijk niet groter zijn. Op een onderzoeksdag is er geen rooster en heb ik de rust en de ruimte om mij in vakliteratuur te verdiepen. Als

docent Nederlands kom ik altijd tijd te kort: lessen volgen elkaar op en de stapels nakijkwerk groeien mijn tas uit. Daarom moet ik ervoor waken dat de tijd die ik krijg om onderzoek te doen niet wordt overvleugeld door alle lesgevende taken. Dat is niet altijd eenvoudig.



Als onderzoeksdocent sta je op een andere manier in de school dan als vakdocent: je werkt samen met onderzoeksdocenten uit andere teams en zelfs van andere scholen. Je wordt betrokken bij beleid en werkt mee aan de visie van de school. Dat is inspirerend, uitdagend en stimulerend, ook voor je werk als vakdocent.

Zo ontwerpen wij met een groepje enthousiaste docenten van verschillende vakken activerende lessen. Samen formuleren we ontwerpregels voor actieve lessen bij ons op school. 'Ok, volgens deze ontwerpregel mogen we dus zelf maar hooguit vijftien minuten praten, maar hoe pakken we dat aan als we geen kader hebben?'. 'Ze weten natuurlijk zelf ook al wat over de romantiek, maar de Max Havelaar wordt zo wel heel lastig'. Nadat we een aantal opties afgewogen hebben, zien we ineens het licht: we maken een literatuurles waarin leerlingen zelf op zoek gaan naar de kenmerken van literaire genres, die ze vervolgens aan elkaar presenteren. Door het onderzoek worden we gedwongen stil te staan bij het resultaat van onze nieuwe lesopzet en reflecteren we op ons handelen als vakdocent. Daarnaast draagt onze les ook bij aan het formuleren van de ontwerpregels. Ik vind dat deze synthese tussen onderzoek en praktijk steeds beter begint te werken binnen onze school.

Je merkt dat het een paar jaar duurt voordat je als onderzoeksdocent in staat bent om deze synthese te bewerkstelligen. Daarvoor moet je eerst uitzoeken welk soort onderzoek het meest effectief is en aanslaat bij je collega's. Je kunt wel een prachtig onderzoek uitvoeren ergens in een ivoren toren, maar als niemand er wat mee doet, zijn al je inspanningen voor niets geweest. Dat stadium zijn wij ruimschoots gepasseerd: het is inmiddels 'gewoon' dat we onderzoek doen bij ons op school, als onderzoeksdocent, maar ook als docent en als leraar-in-opleiding.

Hoewel de combinatie van onderzoek doen en lesgeven niet altijd eenvoudig is, kan ik ondertussen niet meer zonder.

2.7 Conclusies

In de inleiding stelden we vast dat toen we in 2006 begonnen, onderzoek doen in de school iets geheel nieuws was. Voor sommige vragen en problemen hebben we in de afgelopen vier jaar werkzame oplossingen gevonden. Dit geldt bijvoorbeeld voor het bepalen van de onderzoeksthema's, het werken in teams van docenten en de wijze van onderzoeksondersteuning. Met zijn allen – onderzoeksdocenten, studenten, schoolleiders, betrokken opleiders van HvA en ILO – vormen we nu, in 2010, een hechtere leergemeenschap dan toen we in 2006 begonnen. De verschillende scholen zijn ook duidelijk naar elkaar toegegroeid.

Aan de andere kant zijn sommige dingen nog niet goed uitgekristalliseerd. In de nabije toekomst willen we meer aandacht besteden aan vragen die tijdens het werkproces naar boven komen, vragen zoals: Hoe zorgen we voor nog meer inhoudelijke samenhang binnen het onderzoek? Hoe bevorderen we onderzoek dat tegelijk wetenschappelijk verantwoord en praktijkgericht is? Hoe kunnen we de kwaliteit van de *output* nog beter waarborgen? En hoe kunnen we de bovenschoolse samenwerking verder uitbreiden – bijvoorbeeld door gezamenlijk onderzoek te doen? Ten slotte is het van belang om meer en vaker evaluatieve gegevens te verzamelen over het onderdeel 'onderzoek' binnen de Academische Opleidingschool. Kortom: we moeten meer onderzoek doen naar onszelf!

Literatuur

- Bimmel, P., Canton, J., Fasoglio, D. & Rijlaarsdam, G. (2008). *Handboek Ontwerpen Talen*. Amsterdam: Amsterdam University Press
- Brown, A. L. & Campione, J.C. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles and systems. In: L. Schaube & R. Glaser (Eds.) *Innovation in learning: New environments for education* (pp. 289-325). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Moens, E. (2008). *Via de academische opleidingsschool naar een professionele leergemeenschap. Onderzoek naar het oordeel van de betrokken docenten van het Montessori Lyceum Amsterdam, de Open Schoolgemeenschap Bijlmer & het Montessori College Oost te Amsterdam*. Amsterdam, interne publicatie MSA/OSB
- Oost, H., Brekelmans, M., Swanborn, P. & Westhoff, G. (2002). Naar een didactiek van de probleemstelling. *Pedagogische Studiën*, 79, 18-36
- Stokking, K.M. & Van der Schaaf, M.F. (1999). *Beoordelen van onderzoeksvaardigheden van leerlingen: Richtlijnen, alternatieven en achtergronden*. Utrecht: ICO / ISOR, Universiteit Utrecht