

“Stel een andere vraag en je krijgt een ander antwoord” Reflecties over onderzoek door leraren

G. Kelchtermans en E. Vanassche

Samenvatting

In een terugblik op de bijdragen aan dit themanummer, behandelen de auteurs drie centrale kwesties in discussie over leraren-als-onderzoekers. Ten eerste argumenteren ze voor een precies en zorgvuldig gebruik van de term ‘onderzoek’ om te vermijden dat de term uitgehold raakt of gereduceerd tot reflectie dan wel probleemoplossend handelen. Onderzoek dient volgens hen altijd te gaan over een vorm van systematisch en intentioneel handelen om, vertrekkende van een zo goed mogelijk gearticuleerde vraagstelling en door middel van passende methoden, gegevens te verzamelen over concrete praktijken die resulteren in een beter inzicht in die specifieke praktijk en dit alles zodanig te rapporteren dat hun relevantie de lokale onderzoekscontext overstijgt. Ten tweede plaatsen ze kritisch vraagtekens bij het effectiviteitsdenken (‘wat werkt’) dat steeds meer en steeds meer exclusief domineert in de onderwijskundige onderzoeksagenda’s en ook in het onderzoek door leraren andere relevante onderzoeksvragen feitelijk onmogelijk lijkt te maken. Zij argumenteren dat onderzoek dat zich richt op inzicht en begrijpen, vertrekkend van oprechte interesse en nieuwsgierigheid over onderwijsfenomenen, even legitiem is als studies gericht op het aanleveren van feedback over de effectiviteit of het rendement van concrete didactische strategieën. Ten slotte ontwikkelen de auteurs een perspectief op zorgvuldige samenwerkingsverbanden tussen leraren(opleiders) en geschoolde onderzoekers als antwoord op de geringe technisch-methodologische expertise van leraren inzake het doen van onderzoek. Ze doen dit aan de hand van de noties complementaire competentie en professionele leergemeenschappen.

1 Leraren hebben iets met onderzoek

Leraren ‘hebben iets’ met onderzoek tegenwoordig. Dat wordt exemplarisch duidelijk gemaakt in de drie bijdragen aan dit themanummer. De overheid creëert financiële ruimte om leerkrachten tijd te geven voor onderzoek (zie onder meer Imants, Van Veen, Pelzer, Nijveldt, & Van der Steen, dit themanummer), er worden projecten opgezet van meer systematische samenwerking tussen scholen en wetenschappelijke instituten (zie ondermeer, Meijer, Merink, Lockhorst, & Oolbekkink-Marchand, dit themanummer) en lerarenopleiders gaan steeds meer onderzoek doen over hun eigen praktijk (zie ondermeer, Lunenberg, Korthagen, & Zwart, dit themanummer). In Vlaanderen doen zich vergelijkbare ontwikkelingen voor, onder andere binnen en tussen de diverse lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten. De leraar als onderzoeker is trouwens één van de basiscompetenties voor de opleiding van toekomstige leraren en duikt daarnaast ook op in beroepsstandaarden van de lerarenopleider (zie bijvoorbeeld Koster & Dengerink, 1999).

Op complementaire wijze argumenteren en illustreren de auteurs in dit themanummer dat deze ontwikkelingen in vele opzichten helemaal niet zo nieuw zijn. Internationaal ontwikkelde zich de voorbije decennia een traditie van *action research*, *teacher-as-researchers* of meer algemeen *practitioner research*. Het gaat daarbij om vormen van onderwijsonderzoek geïnitieerd en uitgevoerd door diegenen die dagelijks instaan voor de onderwijspraktijk (in al haar diversiteit) (Cochran-Smith & Lyttle, 2004; Loughran, Hamilton, LaBoskey, & Russell, 2004; Noffke & Somekh, 2009; Zeichner, 1999).

Kortom, leraren ‘hebben iets’ met onderzoek tegenwoordig. Maar deze woordkeuze is niet toevallig. Het is immers helemaal niet zo eenduidig en helder wat dat ‘iets’ eigenlijk

is. Het gaat in elk geval over iets erg *divers*. Dat blijkt overigens ook uit de drie bijdragen in dit themanummer.

Vertrekkend van de idee dat leraren een onderzoekshouding aan de dag moeten leggen in hun dagelijkse praktijk, gaan Imants, Van Veen, Pelzer, Nijveldt en Van der Steen (dit themanummer) na in welke mate leraren van mening zijn dat ze in hun dagelijks professioneel functioneren blijf geven van onderzoeksgerelateerde activiteiten. Daarvoor verzamelden ze 177 ingevulde vragenlijsten bij alle 500 docenten uit 24 scholen van eenzelfde schoolbestuur in het kader van de dieptepilot Academische basisschool. Daarnaast gaan de onderzoekers ook na in welke mate de organisatorische condities in de school ondersteunend werken voor het manifesteren van onderzoeksgerelateerde activiteiten. Voor deze tweede onderzoeksvraag doen ze gevalsstudies – op basis van interviews – van twee scholen (met respectievelijk de hoogste en de laagste scores op de vragenlijst) uit een groep van zes, die systematisch werkten aan hun onderwijskwaliteit op basis van de PDCA-cirkel. Meer concreet gaan ze in beide scholen na “hoe de leraren betrokken zijn bij de onderzoekende activiteiten in het kader van de PDCA-cyclus en welke rol de schoolleider daarbij speelt”. Onderzoek doen wordt daarbij feitelijk gelijkgesteld aan het werken vanuit de PDCA-cirkel, want “dataverzameling en -analyse zijn uitgevoerd rond een aantal factoren die in het onderzoek door Hofman et al. (2005) van belang zijn gebleken voor het effectief inrichten van kwaliteitszorg”.

Meijer, Meirink, Lockhorst en Oolbekink-Marchand (dit themanummer) trachten op basis van een gedetailleerde beschrijving van drie samenwerkingsprojecten tussen scholen en onderzoeksinstituten een (voorlopige) balans op te maken van de gepercipieerde opbrengst die deze initiatieven genereren voor verschillende categorieën *stakeholders* (leerlingen, school, collega's, etc.). Via interviews met 48 docenten in het voortgezet onderwijs, 17 schoolleiders en/of coördinatoren uit het schoolmanagement en een surveyonderzoek (bij een niet nader gespecificeerd aantal respondenten) doet men uit-

spraak over de kwaliteit en de opbrengsten van onderzoek door docenten in termen van vier types validiteit (ontleend aan Anderson & Herr, 1999): *outcome*, *democratic*, *catalytic* en *dialogic validity*. Verschillen in opbrengsten, gearticuleerd in termen van deze verschillende types validiteit, tracht men in tweede instantie te verbinden met de faciliterende/inhiberende organisatorische condities waarbinnen de onderzochte initiatieven zich situeren.

In tegenstelling tot de twee andere artikelen, waarbij ‘professionele’ onderzoekers nagaan hoe het gesteld is met onderzoeksactiviteiten van leraren, komt het derde artikel dichter bij de praktijk van het onderzoek door leraren(opleiders). Lunenberg, Korthagen en Zwart (dit themanummer) rapporteren over hun ervaringen met het begeleiden van lerarenopleiders die – geïnspireerd door de Self Study-aanpak – hun eigen opleidingspraktijk onderzoeksmatig analyseren. Toch is ook dit artikel geschreven als een analyse van het (begeleiden van) onderzoek door practici en meer bepaald vanuit de vraag in hoeverre onderzoek doen bijdraagt tot *scholarship* en *professionele identiteit* als opleider. Tijdens de twee academiejaren waarin het onderzoek liep werden bij twee keer vijf deelnemers via verschillende technieken en op verschillende tijdstippen gegevens verzameld (logboeken, semigestructureerde exitinterviews en schriftelijke vragenlijst).

2 Niet onproblematisch

Leraren en onderzoek, het is geen onproblematische relatie (zie onder meer ook Imants et al., dit themanummer). Naast de praktische problemen van gebrek aan tijd en faciliteiten, hebben leraren – ook universitair opgeleiden – meestal geen specifieke methodologische scholing voor onderwijskundig onderzoek. Nascholing over dat thema is vaak beperkt in tijd en diepgang, met alle gevaar van oppervlakkigheid en simplificering dat dit met zich meebrengt. Hetzelfde geldt echter ook – en wellicht nog meer – voor het kennis nemen en het adequaat gebruiken van theoretische kaders, modellen en concepten om te komen

tot een heldere, goed afgebakende probleemstelling, precieze onderzoeksvragen én een kritisch begrippenapparaat om de eigen onderzoeksdata adequaat te analyseren, te interpreteren en terug te koppelen naar de theorie. Dit zien we o.m. geïllustreerd in het onderzoek van Lunenberg et al. (dit themanummer).

In onze discussiebijdrage beperken we ons verder tot drie kwesties in verband met leraren en onderzoek: we pleiten voor een zorgvuldig gebruik van de term onderzoek, een brede onderzoeksagenda en het nog meer exploreren van samenwerking tussen practici en geschoolde onderzoekers.

3 Zuinig omspringen met de term onderzoek

3.1 Uitholling en reductie van de term onderzoek

Het is niet toevallig dat de term reflectie in alle bijdragen van dit themanummer prominent figureert. Reflectievaardigheden en een reflectieve houding worden algemeen erkend als kenmerken van en zelfs voorwaarden voor goed leraarschap en professionele ontwikkeling. Concreter: om goed onderwijs te (blijven) verzorgen en zelf als leraar doorheen je loopbaan te groeien in je expertise, is het noodzakelijk om steeds weer gericht en kritisch terug te kijken op het eigen handelen, denken en voelen in de dagelijkse praktijk. Daarbij is het van belang om het perspectief van anderen te kunnen innemen (zie onder andere, Kelchtermans, 2001; Korthagen, 2001) of om de reflecties te laten vertrekken van vaststellingen (bijv. resultaten of reacties van leerlingen, klank- of beeldopnames van het feitelijk verloop van onderwijsleeractiviteiten, etc.). Systematische reflectie komt daarmee aardig in de buurt van ‘onderzoeksdaden’. Daardoor is er feitelijk een vervaging en zelfs *uitholling van het begrip* ontstaan, waarbij reflectie en onderzoek vaak gezien worden als onderling inwisselbaar. Symptomatisch en illustratief in dit verband is bijvoorbeeld de populariteit bij lerarenopleiders en practici van de term actieonderzoek: het klinkt aardig, men haast zich weliswaar vaak meteen om het te onderscheiden van ‘echt’

onderzoek, maar gebruikt de term om aan te geven dat men ook ‘met onderzoek bezig’ is en dus de basiscompetentie van de leraar-als-onderzoeker verworven heeft. McNiff vat de situatie treffend samen:

The idea of the practitioner as researcher is everywhere. So is the idea of reflective practice. I am reminded of the term ‘semantic saturation’. The[se] ideas (...) are now so hackneyed and commodified that they have almost come to mean all things to all people. I can tell you of one institution where students are taught to ‘be reflective’ and then assessed in terms of behavioural outcomes (McNiff, 2002, p. 6).

Daarenboven wordt reflectie – en bij uitbreiding praktijkgericht onderzoek – erg vaak ingegeven door concrete problemen in de praktijk die om een oplossing vragen. De inzet van praktijkonderzoek wordt daardoor veelal *gereduceerd* tot het oplossen van concrete moeilijkheden, het efficiënter laten verlopen van onderwijsleerprocessen of het vergroten van de effectiviteit ervan. De impliciete assumptie is dat net dit *probleemoplossend* en *utilitair* karakter de relevantie uitmaakt die praktijkonderzoek kenmerkt, legitimeert en onderscheidt van het fundamenteel of theoretisch onderzoek. Illustratief daarvoor zijn bijvoorbeeld de items in de vragenlijst “Onderzoekende Activiteiten” die Imants et al. (dit themanummer) gebruiken, maar bijvoorbeeld ook het feit dat werken met de PDCA-cirkel in het kader van kwaliteitszorg gelijkgesteld wordt met onderzoek. De inzet van wat hier als *onderzoek* bevestigd wordt, is immers niet (wetenschappelijke) kennisontwikkeling, maar wel het aantonen van onderwijskwaliteit en het bieden van inzicht in het feitelijk verloop van die kwaliteitszorg. Onderzoek door leraren krijgt daarmee een louter functionele, probleemoplossende finaliteit. Dat wordt helemaal expliciet in de aanbeveling door de auteurs “om bij professionalisering leraren te trainen in de specifieke vaardigheden van het werken met *evidence-informed decision making*”, waarbij de auteurs zelf aangeven dat

dit een andere benadering is dan het trainen van leraren in het doen van onderzoek. Het accent ligt meer op het ontdekken van mogelijke data, het kunnen

waarden van de waarde van die data en de professionele dialoog aan kunnen gaan om de implicaties van de gevonden data te bepalen [Imants et al.].

Maar dat lijken ons nu bij uitstek juist wel concrete vormen van onderzoeksactiviteiten of van het trainen van onderzoeksvaardigheden.

3.2 Het 'onderzoek' in praktijkonderzoek

Die begripsuitholling én de reductie van relevantie tot probleemoplossing zijn ons inziens nefast voor de verdere ontwikkeling van onderzoek door practici. Als elke vorm van planmatig, probleemgericht denken of handelen op basis van een of andere vorm van data gelijkgesteld wordt met *onderzoek* en omgekeerd, als praktijkgericht onderzoek gereduceerd wordt tot efficiënt probleemoplossen, dan mist men ons inziens de eigenheid van onderzoek én vervangt men uiteindelijk enkel de naambordjes boven bepaalde praktijken. Laten we daarom termen als schoolontwikkeling, kwaliteitszorg, curriculumontwikkeling, nascholing, professionele ontwikkeling, onderwijsvernieuwing, etc. blijven gebruiken voor de passende projecten en activiteiten, maar het niet als onderzoek bestempelen.

Meer bepaald pleiten we ervoor om ook in het onderzoek door leraren de term onderzoek strikt te reserveren voor vormen van "systematisch en intentioneel handelen om, vertrekkend van een zo goed mogelijk gearticuleerde vraagstelling (o.m. in termen van bewust gekozen en zorgvuldig gehanteerde concepten en theoretische kaders) en door middel van passende methoden, gegevens te verzamelen over concrete praktijken die resulteren in een beter inzicht in de specifieke praktijk en dit alles zodanig te rapporteren dat hun relevantie de lokale onderzoekscontext overstijgt". Deze omschrijving heeft een aantal implicaties, die we hierna even verder willen expliciteren.

Het vertrekpunt voor praktijkonderzoek dient in de praktijk te liggen en de keuze dient in elk geval gemaakt te worden door de practicus. Het kunnen komen tot betere oplossingen voor concrete praktijkproblemen op basis van de inzichten van het onderzoek is daarbij zeker een gerechtvaardigde en motiverende doelstelling voor het onderzoek. Maar het hoeft niet de enige te zijn. Nieuws-

gierigheid en beter willen begrijpen zijn perfect legitieme impulsen voor praktijkonderzoek. Daarenboven mag het criterium om te oordelen over goede of betere oplossingen volgens ons niet beperkt worden tot de efficiëntie en effectiviteit van de onderwijskundige aanpak, zoals dat ondermeer in de trendy evidence based-benaderingen het geval is. In onderwijs en opvoeding kan *beter* ook betekenen *ethischer, democratischer, rechtvaardiger, etc.* Ook Meijer et al. (dit themanummer) suggereren deze bredere invulling van wat als 'effect' van praktijkonderzoek beoogd kan of moet worden.

Ten tweede, het proces waarlangs dit 'probleem' (dit wil zeggen: een fascinatie, verwondering, discrepantie tussen ideaal en praktijk, etc.) verkend wordt, is intentioneel en systematisch van aard (Cochran-Smith, & Donnell, 2006). Intentionaliteit verwijst naar het geplande, doelbewuste karakter van praktijkgericht onderzoek. Systematiek verwijst dan naar de georganiseerde manier waarop praktijkonderzoekers aan de slag gaan: data worden systematisch verzameld, geïnventariseerd en geanalyseerd. Ze verzamelen stapsgewijs en zorgvuldig gegevens die hen toelaten om anders te gaan denken over hun praktijk, zich open te stellen voor alternatieve interpretaties van hun handelen en verschillende strategieën om hun praktijk meer expliciet in overeenstemming te brengen met hun intenties en opvattingen.

Dit brengt ons bij ons derde punt, namelijk dat het bij onderzoek door leraren niet alleen dient te gaan om technische expertise of professionele knowhow, maar ook altijd om de persoon die men is als leraar. We hebben elders (onder andere, Kelchtermans, 2009) geargumenteed dat in opvoeding en onderwijs, de persoon van de leraar zelf mee in het geding is. Aangezien de leraar altijd zelf geïmpliceerd is in zijn/haar beroepspraktijk betekent het onderzoeken van die praktijk ook altijd dat hij/zij zichzelf op het spel zet, in vraag stelt en ter discussie stelt. Simons spreekt in dat verband over 'meesterschap': "het meesterschap van iemand toont zich in de mate dat iemand aanwezig is bij wat hij/zij doet, en dat iemand in wat hij/zij doet en zegt ook toont wie hij/zij is of waar hij/zij voor staat" (Simons, 2008, p. 29).

Ten vierde, wanneer onderzoeker en onderzochte één en dezelfde persoon zijn, wordt een zorgvuldige beschrijving van wat, hoe en waarom men iets doet erg belangrijk als men wil dat de inzichten uit het onderzoek een bredere relevantie hebben dan enkel in de lokale context waar het onderzoek zich toevallig afspeelt. Om van onderzoek te kunnen spreken dient de inzet ons inziens altijd te zijn dat men streeft naar het verwerven van gefundeerde én publiek gearticuleerde (en dus bekritiseerbare) kennis(rapportering) (zie ook Altrichter, Feldman, Posch, & Somekh, 2008; Bullough & Pinnegar, 2004; Kelchtermans & Ballet, 2009; Noffke & Somekh, 2009; Shulman, 2000). Een belangrijke voorwaarde voor het publiek maken van inzichten is opnieuw het op een onderzoeksmatige manier (dit wil zeggen: systematisch, gedocumenteerd en intentioneel) kijken naar de eigen praktijk.

Aan de basis van de verschillende motieven om praktijkonderzoek op te zetten, ligt het erkennen en positief waarderen van de complexiteit en de onzekerheid die leraarschap en bij uitbreiding ook lerarenopleiderschap kenmerkt (Loughran, 2006). Als onderzoeker dient men het verlangen naar een snelle en concrete oplossing voor handelingsproblemen op te schorten. Niet de snelle oplossing, maar wel het verdiept inzicht in de complexiteit van onderwijssituaties dient centraal te staan in die agenda. Door ze te erkennen wordt die complexiteit uitdagend en fascinerend kan het in kaart brengen ervan op zich professionaliserend werken en voldoening bieden (Loughran, 2006). Een meer verfijnd inzicht vergroot verder de kans dat men in concrete situaties met meer succes de afweging kan maken tussen verschillende handelingsalternatieven.

3.3 Self study = LOEP-benadering

Aansluitend bij het bovenstaande, willen we hierbij een pleidooi houden om in het Nederlands de term *self-study* niet te vertalen door *zelfstudie*, c.q. *zelfonderzoek(er)* (zie Lunenberg et al., dit themanummer).¹ Intuïtief roepen deze termen – vaak negatieve – associaties op met vormen van introspectie, gewetensonderzoek of een (nagenoeg exclusieve) focus op het ‘zelf’, al dan niet in

therapeutische zin. Het risico op navelstaren is reëel (Kelchtermans & Hamilton, 2004, p. 803). Daarnaast verwijst in het onderwijskundig jargon *zelfstudie* vooral naar de didactische werkvorm waarbij een lerende zelfstandig studierend zich bepaalde inhouden eigen maakt. In dat geval staat zelfstudie tegenover begeleiding of instructie.

Er is echter niet alleen het talige probleem van de foutieve associaties. Problematischer is dat de termen *zelfstudie/zelfonderzoek* ons inziens ook niet adequaat weergeven waar het in *self study* om gaat. De notie *zelf* in de labels *zelfstudie* en *zelfonderzoek(er)* heeft de neiging om af te leiden. Dit terwijl de notie *zelf* in het label S-STTEP louter een erkenning is van het feit dat in *self study* het ‘zelf’ – dat in relatie met anderen een praktijk vormgeeft – ook het ‘zelf’ is dat het onderzoek uitvoert (Pinnegar & Hamilton, 2009). Het *self* verwijst met andere woorden in eerste instantie naar een vorm van verantwoordelijkheid.

Wij pleiten er dan ook voor om te spreken over de *LOEP-benadering*. Het letterwoord LOEP staat dan voor Leraren Onderzoeken de Eigen Praktijk. De onderzoeksinteresse heeft betrekking op de eigen praktijk, waarvoor men zich dus persoonlijk verantwoordelijk weet en die men beter wil begrijpen. LOEP noemt het ‘zelf’ niet al zodanig, maar brengt het ter sprake waar het hoort, namelijk voor zover het verweven is in de eigen praktijk. Meer bepaald, als onderwijsgevende ben ik altijd ook als persoon geïmpliceerd in mijn praktijken, in mijn handelend, denkend aanwezig zijn, waarbij ik in relatie sta tot de andere (de leerling) en het andere (de inhoud, het project) waarvoor ik zorg draag. Het gaat met andere woorden om *praktijk zoals ik die vormgeef*. Het omgekeerde geldt ook: onze praktijk maakt ons tot wie we zijn als leraar. Met LaBoskey (2004) noemen we dan ook *self-focused* en *self-initiated* als twee wezenlijke kenmerken van de LOEP-benadering: in LOEP kiezen leraren(opleiders) er zelf voor om een bepaald onderzoek te doen naar hun eigen praktijk of – om een voor de hand liggende metafoor te gebruiken – (aspecten van) die praktijk ‘onder de loep te nemen’. Om de metafoor nog even door te trekken: men kiest een ‘focus’, gaat ‘inzoomen’ op bepaalde as-

pecten en deze 'uitvergroten'. Ofschoon de omschrijving iets omslachtiger is dan één substantief, blijft ze volgens ons voldoende kernachtig als label. Maar belangrijker is dat ze het eigene en vernieuwende van de benadering beklemtoont en zo dus onvruchtbare woordassociaties kan vermijden.

4 De breedte van de onderzoeksagenda bewaken: het pedagogische naast het onderwijskundige

Het is opmerkelijk dat in alle drie de studies uit dit themanummer het woord opbrengst centraal staat. Deze woordkeuze is symptomatisch voor de erg economische en utilitaire rationaliteit die tegenwoordig het onderwijskundig onderzoek domineert: er is geïnvesteerd – tijd, geld en energie – en nu moet worden aangetoond of en in welke zin de investering gerendeerd heeft, opgebracht heeft. Dit denken in termen van effectiviteit, van *wat werkt*, is op zich begrijpelijk en legitiem. Maar de wijze waarop het de onderwijskundige onderzoeksagenda domineert en dus inperkt is dat niet. Het is haast onmogelijk geworden om zich onderwijskundig onderzoek voor te stellen dat niet meteen effecten wil evalueren en rendement aantonen. Zinnige of relevante onderzoeksvragen moeten geformuleerd worden als een effectmeting (is x een betere methode dan y ?, hoeveel procent van de variantie in leerlingenresultaten wordt verklaard door de leerkrachtstijl?, etc.). Men moet zo snel en zo veel mogelijk empirische data verzamelen (meten), liefst in kwantitatieve vorm, waarop men dan gesofisticeerde statistische technologie kan loslaten. Alleen dan is er sprake van 'echt' onderzoek, zo lijkt het (zie ook Borko, Liston, & Whitcomb, 2007).

Deze hegemonie van een functionele, utilitaire en empiristische onderzoeksagenda kan men gedeeltelijk op het conto schrijven van de (overheids)instanties die verantwoordelijk zijn voor de onderzoeksfinanciering en de toekenningscriteria die ze hanteren. Maar tegelijkertijd volstaat dat niet als excuus en hebben de onderzoekers hier vaak zelf flink boter op het hoofd. Ook bij hen bestaat de

neiging om haast automatisch te kiezen voor onderzoeksdesigns waarin men ambieert uitspraken te doen over effecten en rendement. Zo is het bijvoorbeeld bijzonder jammer dat Meijer et al. (dit themanummer) hun onderzoek niet consequent opgezet hebben als drie gevalstudies van samenwerkingsrelaties tussen docenten en onderzoeksinstituten. Omdat – zoals ze zelf aangeven – de samenwerkingsprojecten nog erg pril waren, onderling verschilden én complex zijn, hadden ze er nochtans alle reden toe om voor een dergelijk onderzoeksdesign te kiezen. Ofschoon de dataverzameling gebeurde door middel van interviews (voor de inhoud waarvan we weliswaar geen conceptuele rationale krijgen), kozen ze bij de analyse heel snel voor frequenties van uitspraken (als indicatie voor een bepaald type validiteit), een vergelijkende analyse over de drie cases in functie van meer algemene, contextonafhankelijke en daardoor noodzakelijkerwijs vrij formele en weinig inhoudelijke conclusies. Een andere, ons inziens meer relevante en inhoudelijk interessantere aanpak, was geweest dat men zich toegespitst zou hebben op een grondige analyse van de betekenis van de uitspraken in de interviews en die systematisch interpretatief geduid zou hebben vanuit hun gesitueerdheid in de concrete context. Daarmee hadden ze ook beter kunnen aantonen dat hun keuze voor de categorieën van Anderson en Herr (1999) ingegeven was door de zorg voor een bredere invulling van de idee van *effect* of *opbrengst*, zoals ze in de discussieparagraaf – terecht – aangeven. Daarenboven zou het hen eveneens behoed hebben voor het toch wel grote risico op sociale wenselijkheid in de antwoorden en uitspraken van hun respondenten, namelijk de schoolleiding en leerkrachten. Die weten immers ook dat ze deel uitmaken van de dieptepilots Academische school, met als doel "een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van een onderzoekende houding bij docenten, ten einde de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen en te verbeteren", of de Expeditie Durven, Delen, Doen waarin "scholen werken aan innovaties en (...) daarbij ondersteund (worden) met praktijkgericht onderzoek" en waar de voordelen van die samenwerking dreigen weg te vallen indien er geen effect zou zijn.

Dezelfde bedenking kan gemaakt worden over het onderzoek van Imants et al. (dit themanummer) waarin onderzoek door leraren gelijkgesteld wordt met het werken vanuit de PDCA-cirkel. Precies omdat scholen continue afgerekend worden op aangetoonde onderwijskwaliteit én omdat ze betrokken zijn bij de Academische basisschool is het risico op sociaalwenselijke antwoorden ook daar reëel, namelijk aantonen dat men het vooropgestelde ideaal van de systematische kwaliteitszorg zo dicht mogelijk benadert.

Enigszins ironisch moeten we vaststellen dat beide onderzoeken vallen onder wat Wilson en Berne (1999) omschreven als *knowledge for practice* en niet die *knowledge of practice* of *knowledge in practice*, terwijl het daar precies over zou moeten gaan (zoals Meijer et al. zelf terecht aangeven). Het gevaar is niet denkbeeldig dat -wanneer leraren onderzoeksmatig aan de slag willen gaan met hun praktijk- zij deze dominante onderzoeksagenda even vanzelfsprekend gaan imiteren of overnemen. En dat moeten ze nu net niet doen. Nogmaals, de vraag naar wat 'werkt' of effect heeft is zeker een legitieme vraag in onderwijsonderzoek. Maar in wezen staat deze vraag voor een ander genre van onderwijsonderzoek, dat totaal verschillende vragen stelt en de relatie onderzoek-praktijk op een totaal verschillende manier benadert. En het is niet de enige en zeker niet de enige relevante vraag om te stellen, net zomin als praktijkgerichte onderzoeksvragen de enige zijn. "Ask a different question, get a different answer" kopte Cochran-Smith (2004) in een themanummer over de aard van een onderzoeksbasis voor de lerarenopleiding. Fascinatie voor concrete situaties die men beter wil begrijpen, zonder meteen rendement of effectmeting te beogen is een perfect legitiem vertrekpunt voor relevant en interessant onderzoek. Bijvoorbeeld vragen als: "Hoe zit het toch met de groepsdynamische verhoudingen in deze klas?", "Van waar komt die plotse geboeidheid van X voor mijn vak?", "In welke zin speelt mijn band of relatie met de leerlingen een rol in het feitelijk verloop van team-teachinglessen met een collega?", "Is er echt een relatie tussen het tijdstip in de week/dag waarop je lesgeeft en wat er mogelijk is met een klasgroep (bijvoorbeeld maan-

dag het eerste lesuur in vergelijking met vrijdag het laatste)?"', "Wat is er precies aan de hand met dat hoofdstuk in de leerstof waarmee elk jaar zoveel leerlingen moeilijkheden hebben?"', etc.. Zorgvuldig in kaart brengen en beschrijvend reconstrueren wat er gebeurt in een klasgroep (of bijvoorbeeld in teamvergaderingen), je impliciete vooronderstellingen daarover expliciteren en 'toetsen', etc., het zijn agenda's voor onderzoek, met hun wortels in de concrete praktijk, maar met een relevantie die die praktijk ver overstijgt. Of nog anders gezegd: het is belangrijk dat ook *pedagogische* thema's een plaats kunnen krijgen naast onderwijskundige en dat een gerichtheid op inzicht en begrijpen even relevant geacht wordt als één die evaluatie en feedback beoogt over de effectiviteit of het rendement. Het artikel van Lunenberg et al. (dit themanummer) illustreert bijvoorbeeld al dat er heel andere vragen, zorgen, interesses aan de orde zijn bij onderzoekende praktici. We pleiten ervoor dat leraren(opleiders) gestimuleerd en ondersteund zouden worden om werkelijk hun fascinatie voor hun vak (zowel de vakinhoud als het beroep in de brede zin van het woord) tot vertrekpunt te nemen voor onderzoek. Op die manier kunnen ze wellicht zelfs wegbereiders zijn voor een verbreding en verdieping van de academische onderzoeksagenda. Eerder dan zo goed mogelijk te willen lijken op het dominante onderwijsonderzoek, zou het praktijkonderzoek of het onderzoek door leraren best trouw blijven aan de brede waaier van thema's en interesses die haar vertrekpunt en eigenheid vormen. Het is dus eerder omgekeerd: het academische onderwijsonderzoek zou zich beter laten inspireren door die meer praktijkgerichte studies voor het uitwerken van een veel bredere onderzoeksagenda dan de huidige klemtoon op meten, vergelijken en evalueren (of de zogenaamde wat werkt-mantra van de evidence-based mode).

5 Samenwerken vanuit complementaire competentie

Onderzoek doen is in veel opzichten een vak apart, een stiel op zichzelf. Naast een houding van verwondering, nieuwsgierigheid of

interesse, heeft men ook technisch-methodologisch heel wat kennis en vaardigheden nodig. Daarenboven is er ook specifieke theoretische expertise vereist: een grondig begrip van bepaalde concepten en theoretische kaders om de eigen onderzoeksinteresse scherper te kunnen formuleren, preciezer aan te geven en kritisch te situeren, het zorgvuldig hanteren van begrippen of labels om fenomenen te beschrijven tijdens de data-verzameling en -analyse, maar ook in de presentatie of rapportering, etc.. Zoals we al opmerkten hebben leraren hiervoor vaak niet de vereiste scholing en evenmin de tijd om zich dat alles meteen eigen te maken.

In die zin lijkt ons de enige realistische piste voor het verder uitbouwen en stimuleren van onderzoek door leraren te bestaan in het ontwikkelen van zorgvuldige samenwerkingsverbanden tussen leraren(opleiders) en geschoolde onderzoekers. Twee trefwoorden dienen ons inziens richtinggevend te zijn voor die samenwerkingsvormen: complementaire competentie en professionele leer-gemeenschap.

Met *complementaire competentie* bedoelen we het wederzijds erkennen van de specifieke deskundigheid die respectievelijk leraren en onderzoekers hebben in verband met het doen van onderzoek over een concrete praktijk. De leraren 'leven' in de praktijk. Die dagelijks opgebouwde ervaringen, maar evenzeer hun engagement en verantwoordelijkheid voor de leerlingen die in de praktijk betrokken zijn, maken hen op een complexe, intense manier tot ervaringsdeskundige. Onderzoek doen vereist het vinden van een juiste afstand tegenover die praktijk en ervaringskennis om ernaar te kijken, systematisch vragen te stellen en naar antwoorden te zoeken, het bespelen van de delicate balans tussen "honoring teachers' voices and expertise and asking them to critique what they know" (Zeichner, 2002, p.318). De samenwerking met een geschoolde onderzoeker – die over theoretische en methodologisch-technische expertise beschikt – kan helpen om die afstand te vinden en te vertalen naar concrete onderzoeksvragen en -activiteiten. Maar die samenwerkingsrelatie is allesbehalve evident. Ze vereist vertrouwen, wederzijdse erkenning en appreciatie, maar vooral ook een voortdurende dialoog als *critical friends* (een

term die – net als actieonderzoek – door overmatig gebruik helaas ook haast versleten is). Een dialoog die moet balanceren tussen belangen, invloed, autoriteit, etc. maar die het best ingebed wordt in een ruimer, 'publiek' gebeuren.

Daarvoor geldt de term *professionele leer-gemeenschap* als een soort regulatieve idee (zie onder andere Vandenberghé & Kelchtermans, 2002). Niet alleen als publiek voor de presentatie van onderzoeksresultaten, maar ook om aan te geven dat de uiteindelijke inzet er één is van professioneel leren, en/of van ontwikkelen van *scholarship*, professionele identiteit en/of meesterschap. Onze ervaringen met deze vormen van samenwerking (zie bijvoorbeeld Kelchtermans & Ballet, 2009) zijn weliswaar positief, hoopgevend, maar tegelijk leren ze dat het niet gemakkelijk is, tijd vraagt, geduld en wederzijds vertrouwen. Daarenboven is er nauwelijks systematisch onderzoek naar dit soort samenwerkingsrelaties. Het is trouwens tegen die achtergrond dat bijvoorbeeld onze bovenstaande suggestie ten aanzien van het onderzoek van Meijer et al. (dit themanummer) gelezen moet worden.

Tot slot en als illustratie vermelden we hier nog één concrete variant van deze samenwerking, die o.m. tegemoet kan komen aan het probleem van de geringe of beperkte vertrouwdeheid van leerkrachten met de internationale onderzoeksliteratuur. In het kader van het Project Praktijkgericht Onderwijs-onderzoek van de Vlaamse Onderwijsraad (www.vlor.be) werden een aantal review-onderzoeken gedaan. Universitaire onderzoekers maakten een systematische analyse van de internationale literatuur over een bepaalde praktijkrelevante thematiek en rapporteerden hierover in een publicatie waarin de onderzoeksresultaten voor practici vlotter toegankelijk zijn: samenvattend, in het Nederlands, maar met expliciete rapportage over de methodologische aanpak en het verloop van het reviewonderzoek, etc.). Op die manier bieden ze vanuit hun specifieke onderzoekersexpertsise de praktijkonderzoekers een bruikbaar en hanteerbaar vertrekpunt om hun praktijk-nabije onderzoeksinteresses gericht te verbinden met de resultaten van internationaal onderzoek.

Noot

- 1 Self-study onderzoek wordt in navolging van de AERA-SIG Self-Study of Teacher Education Practices vaak gevat onder het S-STEP acroniem. Het "international handbook of self-study of teaching and teacher education practices" (Loughran, Hamilton, LaBoskey, & Russell, 2004) signaleert expliciet dat de beweging de intentie heeft om naast lerarenopleiders ook leraren te betrekken. Toch vindt het uitgebreide S-STTEP label slechts moeizaam ingang in recente publicaties en debatten. Met Pinnegar en Hamilton (2009) kiezen we er in deze bijdrage bewust voor om te spreken in termen van S-STTEP als een erkenning van het feit dat deze benadering niet exclusief voorbehouden is (en mag voorbehouden worden) voor lerarenopleiders, hoewel deze terecht het alleenrecht hebben op het formaliseren van de beweging.

Literatuur

- Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (2008). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. London: Routledge.
- Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.
- Borko, H., Liston, D., & Whitcomb, J. A. (2007). Genres of empirical research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58, 3-11.
- Bullough, R., & Pinnegar, S. (2004). Thinking about the thinking about self-study: An analysis of eight chapters. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 313-342). Dordrecht, Nederland: Kluwer.
- Cochran-Smith, M. (2004). Ask a different question, get a different answer. The research base for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55, 111-115.
- Cochran-Smith, M., & Donnell, K. (2006). Practitioner inquiry: Blurring the boundaries of research and practice. In J. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 503-518). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cochran-Smith, M., & Lyttle, S. L. (2004). Practitioner inquiry, knowledge, and university culture. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 601-649). Dordrecht, Nederland: Kluwer.
- Imants, J., Veen, K. van, Pelzer, B., Nijveldt, M., & Steen, J. van der. (dit themanummer). Onderzoeksgerelateerde activiteiten in het dagelijkse werk van leraren. *Pedagogische Studien*, 87(4).
- Kelchtermans, G. (2001). *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Deurne, België: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15, 257-272.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2009). *Geef eens een voorbeeld. Naar een methodiek van goede praktijkvoorbeelden*. Mechelen, België: Plantyn.
- Kelchtermans, G., & Hamilton, M. (2004). The dialects of passion and theory: Exploring the relation between self-study and emotion. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V.K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 785-810). Dordrecht, Nederland: Kluwer.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Koster, B., & Dengerink, J. (1999). *Eerste versie beroepsstandaard lerarenopleiders*. Diemen, Nederland: VELON.
- LaBoskey, V. L. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 817-869). Dordrecht, Nederland: Kluwer.
- Loughran, J. J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education*. London: Routledge.
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K., & Russell, T. (Eds.) (2004). *International hand-*

book of self-study of teaching and teacher education practices. Dordrecht, Nederland: Kluwer.

Lunenberg, M., Korthagen, F. A. J., & Zwart, R. C. (dit themanummer). Een onderzoekende lerarenopleider worden. *Pedagogische Studien*, 87(4).

McNiff, J. (2002, October). *An action research update: Progress and other stories*. Paper gepresenteerd op het Research Forum, Edmonton, Canada.

Meijer, P., Meirink, J., Lockhorst, D., & Oolbekkink-Marchand, H. (dit themanummer). (Leren) onderzoeken door docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studien*, 87(4).

Noffke, S., & Somekh, B. (Eds.) (2009). *The SAGE handbook of educational action research*. London: SAGE.

Pinnegar, S., & Hamilton, M. L. (2009). *Self-study of practice as a genre of qualitative research. Theory, methodology, and practice*. Dordrecht, Nederland: Springer.

Shulman, L. (2000). From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning* 1(1), 48-53.

Simons, M. (2008). Meesterschap. In J. Masschelein (red.), *De lichtheid van het opvoeden. Een oefening in kijken, lezen en denken* (pp. 21-37). Leuven, België: LannooCampus.

Vandenbergh, R., & Kelchtermans, G. (2002). Leraren die leren om professioneel te blijven leren. Kanttekeningen over context. *Pedagogische Studiën*, 79, 339-351.

Wilson, S. M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173-209.

Zeichner, K. M. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.

Zeichner, K. M. (2002). Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11, 301-325.

Auteur

Geert Kelchtermans is als hoogleraar verbonden aan het Centrum voor Onderwijsbeleid, -Vernieuwing en Lerarenopleiding. **Elaine Vanassche** is als doctoraatsstudente verbonden aan hetzelfde onderzoekscentrum.

Correspondentieadres: Geert Kelchtermans, Katholieke Universiteit Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid, -Vernieuwing en Lerarenopleiding, Vesaliusstraat 2 – Bus 3771, B-3000 Leuven, België. E-mail: Geert.Kelchtermans@ped.kuleuven.be.

Abstract

“Ask a different question, get a different answer”.
Reflections on teacher research

In their reflective article the authors discuss three central issues in the debate on teacher research. First, they argue for a limited and specific use of the term “research” or “study” to avoid the risk of trivialization, erosion or reduction of the term to reflection or problem solving activities. According to the authors the term ‘research’ in teacher research should be reserved for forms of systematic and intentional behavior to collect and analyze data on specific practices that results in a better understanding of these practices and, in the writing up of the research, imparts meaning beyond the local context. Criticizing the hegemony of effectiveness studies (what works?) in the educational research agenda, they secondly discuss a broader interpretation of research in terms of understanding and insight, genuine interest and curiosity as legitimate elements in an educational research. Finally, they argue for a sustained collaboration between teachers and trained researchers as the best guarantee for relevant and valuable teacher research. Complementary competence and professional learning communities should be the regulative ideas in establishing this collaboration and putting it to practice.