

# Praktijkgericht onderzoek in de master SEN opleidingen van WOSO

## kaders en uitgangspunten



**september 2010**

Erica de Bruïne, Windesheim OSO

Frits Harinck, Windesheim OSO

Els Hinzen, Hogeschool Utrecht, Seminarium voor Orthopedagogiek

Hans van Huijgevoort, Fontys OSO

Jacqueline van Swet, Fontys OSO

Anjette van de Ven, Windesheim OSO

## Inhoud

1. Status van dit document .....	3
2. Waarom onderzoek in educatieve HBO bachelor- en master opleidingen.....	3
3. Onderzoekende houding .....	4
4. Praktijkgericht onderzoek als uitgangspunt .....	5
4.1 Methodologische uitgangspunten.....	5
4.2 Vormen van praktijkgericht onderzoek .....	6
4.3 Oriëntatie op de praktijk .....	7
4.4 Cyclisch karakter .....	8
4.5 Samenwerking in en communicatie tijdens het onderzoek .....	9
5. De drie kwalificatieniveaus: bachelor - master - doctor .....	10
6. Begeleiding van praktijkgericht onderzoek.....	11
7. Beoordelen van het onderzoek.....	12
8. Relatie met lectoraten .....	14
9. Literatuur: .....	15

# Praktijkgericht onderzoek in de master SEN-opleidingen van WOSO: kaders en uitgangspunten

## 1. Status van dit document

Deze notitie is opgesteld door de drie instituten die uitvoering geven aan de opleidingen Special Educational Needs (SEN), te weten hogeschool Windesheim, Fontys Hogescholen en de Hogeschool Utrecht. De instituten die deze opleidingen verzorgen hebben zich verenigd in het Werkverband Opleidingen Speciale Onderwijszorg (WOSO). Dit werkverband heeft ten doel de werkzaamheden van de drie instituten op elkaar af te stemmen. Het opstellen van een kaderstuk voor praktijkgericht onderzoek maakt deel uit van die afstemming.

De notitie bevat gemeenschappelijke uitgangspunten, die leidinggevend zijn bij de vormgeving van onderzoek in de curricula van de master SEN opleidingen, al zijn er ook nuanceverschillen tussen de instituten. Door deze uitgangspunten te expliciteren funderen we onze keuzes en verantwoorden we ons ten opzichte van externe instanties.

De notitie geeft een weergave van de feitelijke stand van zaken op dit moment. Vormgeven van praktijkgericht onderzoek is een dynamisch proces. Het is te verwachten dat maatschappelijke ontwikkelingen en ontwikkelingen in het werkveld zullen leiden tot bijstellingen. Dat geldt ook voor ontwikkelingen in de (educatieve) bacheloropleidingen waar de Master SEN op aansluit. Ook in deze bacheloropleidingen speelt onderzoek een steeds belangrijker rol. Dit maakt goed overleg en goede afstemming noodzakelijk.

## 2. Waarom onderzoek in educatieve HBO bachelor- en master opleidingen

Tot ver in de vorige eeuw was het beroep van leraar nog vooral een ambacht, dat men in belangrijke mate in de praktijk leerde. De opleidingscentra voor educatieve beroepen sloten daar op aan met een overwegend praktisch curriculum, waarin theorie en onderzoeksresultaten een beperkte rol speelden. De afgelopen tien jaar is daar verandering in gekomen. Het beroep van leraar wordt in toenemende mate als een professie gezien, als een beroep dat een gedegen scholing vraagt, ook theoretisch en onderzoekmatig (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2007; Lunenberg, Ponte, & Ven, 2006; Rose, 2002). Ook de Dublin Descriptoren, hoekstenen van de nieuwe bachelor-master structuur voor het hoger onderwijs benadrukken het belang van het kunnen gebruiken en het kunnen produceren van kennis.

Lerarenopleidingen kunnen hun studenten niet alles bijbrengen wat ze later in de complexe onderwijspraktijk nodig zullen hebben. Er moet dus nog 'doorgegroeid' worden. Het onderwijsveld kent een sterke dynamiek. In een tijdsbestek van tien of twintig jaar verandert er tegenwoordig meer dan vroeger in vijftig jaar. De gedigitaliseerde samenleving heeft bijvoorbeeld veel impact op de opleiding en de praktijk. De leraren halen hun pensioen niet meer met de kennis en vaardigheden die tijdens de opleiding zijn verworven. Onderzoek wordt in het kader van een leven lang leren een belangrijk middel om zich professioneel

blijvend te ontwikkelen. Dit wordt door de toegankelijkheid van onderzoek via internet versterkt.

Verder geeft onderzoek meer inzicht en verdieping in wat men aan het doen is. Het is een middel om theorie en praktijk beter op elkaar af te stemmen. Zo kunnen de leraren hun handelen beter verantwoorden: zij weten niet alleen wat ze moeten doen, maar ook waarom ze dat moeten doen.

Er zijn steeds meer scholen waar leerlingen zelf aan het onderzoeken gezet worden. Het is dan belangrijk dat de leraar zelf kennis hiervan heeft en hen kan ondersteunen. Het is nog aantrekkelijker als een leraar zelf onderzoek uitvoert, waarin ook leerlingen kunnen meedraaien.

Tenslotte heeft de opkomst van de kenniseconomie een rol gespeeld in een veranderende visie op onderzoek door leraren. Dit wordt ondermeer beschreven in het rapport van de Commissie Fransen (Franssen, 2001). In het bedrijfsleven bleek kennis een belangrijke rol te spelen in economisch succes, met name in het vernieuwen en innoveren. Als vanzelf werd ook van de sociale sector verlangd dat zij meer gebruik zou gaan maken van kennis als middel om de steeds complexere problemen in een steeds sneller veranderende maatschappij op te pakken. Deze sector diende evidence based te gaan werken en ook zelf kennis over het eigen vak te ontwikkelen

Al deze ontwikkelingen wijzen op de noodzaak van een onderzoeksmatige scholing van de aanstaande leraar. Daarbij gaat het in de eerste plaats om het verwerven van een onderzoekende houding en het vermogen om lering te trekken uit opgedane ervaringen. Hierbij wordt verwezen naar de ontwikkeling van de leraar als reflective practitioner (Schön, 1983; de Bruïne, Claasen, Siemons & Jansma, 2004). Het gaat echter ook om onderzoeksvaardigheden die het mogelijk maken een onderzoek in de eigen praktijk te kunnen uitvoeren (van der Donk & van Lanen, 2009; Harinck, 2009). Deze twee zaken - de onderzoekende houding en het kunnen uitvoeren van een onderzoek - komen in de paragrafen 3 en 4 nader aan de orde.

De onderzoekende houding en onderzoek dragen bij aan de ontwikkeling van de professionele leraar die op masterniveau competent handelt, zijn kennis ontwikkelt en zijn beroepsidentiteit verbreedt (Meijer, 2007; de Bruïne & Kuijper, 2009). De professionele leraar handelt op basis van specifieke kennis en vaardigheden en heeft oog voor de morele en ethische dimensies in dit handelen. Wij verwachten dat professionals binnen de speciale onderwijszorg zich bewust zijn van hun keuzemogelijkheden en kunnen inschatten wat hun handelen teweeg brengt bij leerlingen. Zij streven bewust naar een afstemming tussen het interpersoonlijke, het pedagogische en het didactische. We spreken van de ontwikkeling van normatieve en democratische professionaliteit (Jacobs, 2010).

### 3. Onderzoekende houding

In alle drie de instituten wordt het belang onderkend van de onderzoekende houding die basaal is voor de latere beroepsuitoefening en voor het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek. De onderzoekende houding kan gezien worden als één van de vier aspecten van de ontwikkelhouding zoals deze door Admiraal (2009) worden beschreven. Ze stelt de professional in staat gericht lering te trekken uit eerder opgedane ervaringen, bij voorkeur goed vastgelegd en rijk beschreven. Ook richt ze de aandacht van de professional op zaken

die niet naar wens verlopen en brengt hem er toe dingen goed uit te zoeken en open te staan voor nieuwe wegen.

Reflectie speelt in dit proces een belangrijke rol (Leeman & Wardekker, 2010). Leeman en Wardekker zien de onderzoekende houding van de leraar als een professionele instelling, waarbij de docent reflecteert op het eigen handelen en op de schoolkaders waarbinnen zich dat afspeelt. Het is een kritisch lerende houding ten opzichte van het eigen professioneel functioneren. Die houding ontwikkelt zich door de bereidheid het eigen handelen ter discussie te stellen en vragen te stellen bij de vanzelfsprekendheden daarin. In dat proces verbinden zich onderzoekende elementen met een pedagogisch kritische kijk op het lesgeven en met het reflecteren op en concretiseren van pedagogische idealen.

Harinck en Goei (2010) deden een literatuuronderzoek naar omschrijvingen van het begrip onderzoekende houding, in het bijzonder naar de houdingsaspecten. Daarbij maakten ze ook gebruik van omschrijvingen van het verwante Engelstalige begrip Inquiry Based Learning (onderzoekend leren).

Een aantal houdingsaspecten komt zowel bij de onderzoekende houding als bij Inquiry Based Learning naar voren (bijvoorbeeld: Leeman & Wardekker, 2010; Hutchings, 2006; Sabbagh, 2009; Morgan, Williams, Lee & Facer, 2007; Aarsen & Van der Valk, 2008; Pihlgren, 2008). Dat zijn kennelijk generieke eigenschappen met een brede geldigheid. Het zijn:

- willen weten, nieuwsgierigheid, willen begrijpen;
- open instelling, onbevooroordeeld, uitstellen oordeel;
- kritische houding, vragen stellen bij het vanzelfsprekende;
- origineel, van perspectief kunnen wisselen, gebaande paden kunnen verlaten;
- kennis willen delen met anderen;
- besef van onderliggende waarden.

## 4. Praktijkgericht onderzoek als uitgangspunt

### 4.1 Methodologische uitgangspunten

Naast de onderzoekende houding dient de student onderzoeksvaardigheden te verwerven om zelf onderzoek te kunnen doen. Het onderzoek dat de studenten in de masteropleiding SEN uitvoeren, wordt aangeduid met de term praktijkonderzoek, maar ook wel met de termen praktijkgericht en praktijkgestuurd onderzoek. We maken hier geen onderscheid tussen de termen en kiezen - in navolging van de HBO-raad - voor de term praktijkgericht onderzoek.

De wijze waarop de instituten dit begrip invullen, blijkt niet eenduidig te herleiden tot één bepaald methodologisch uitgangspunt. Er zijn invloeden vanuit interpretatieve en kritisch-emancipatorische paradigma's, maar ook empirisch analytische en handelingsgerichte paradigma's spelen een rol. We komen tot de conclusie dat het niet wenselijk is tot een exclusieve keuze voor één paradigma te komen. Meerdere auteurs benadrukken dat de verschillen tussen paradigma's aan het vervagen zijn en dat het paradigmatisch debat afzwakt. Zo stellen Miles en Huberman (1994, p. 20):

*“In fact it is getting harder to find any methodologist solidly encamped in one epistemology or the other. More and more quantitative methodologist operating from a logical positivist stance are using naturalistic and phenomenological approaches to complement tests, surveys and structured interviews. On the other side an increasing number of ethnographers and qualitative researchers are using predesigned conceptual frameworks and prestructured instrumentation, especially when dealing with more than one institution or community”.*

Patton stelt (1997, p. 297) dat het niet langer een kwestie is van kiezen voor één leidend paradigma, maar dat het gaat om pragmatische keuzes uit een verscheidenheid van onderzoeksmethoden, waarbij de vraagstelling en context van het onderzoek van invloed zijn op de keuzes. We kiezen voor dit eclectisch uitgangspunt en onze studenten gebruiken dan ook een verscheidenheid aan onderzoeksmethoden, vaak ook in combinatie.

## 4.2 Vormen van praktijkgericht onderzoek

Er kunnen meerdere vormen van praktijkgericht onderzoek worden onderscheiden, zoals het biografisch onderzoek, de (meervoudige) gevalstudie, het ontwikkelings- of ontwerpgerichte onderzoek, de programma-evaluatie, het evaluerend onderzoek en het actieonderzoek. Deze vormen van onderzoek hebben gemeen dat zij zich richten op een vraag uit het werkveld, al wil dat niet zeggen dat het altijd gaat om het vinden van concrete oplossingen voor die vraag. Vaak gaat het ook om het verkrijgen van inzicht en kan praktijkgericht onderzoek op inductieve wijze bijdragen aan theorievorming.

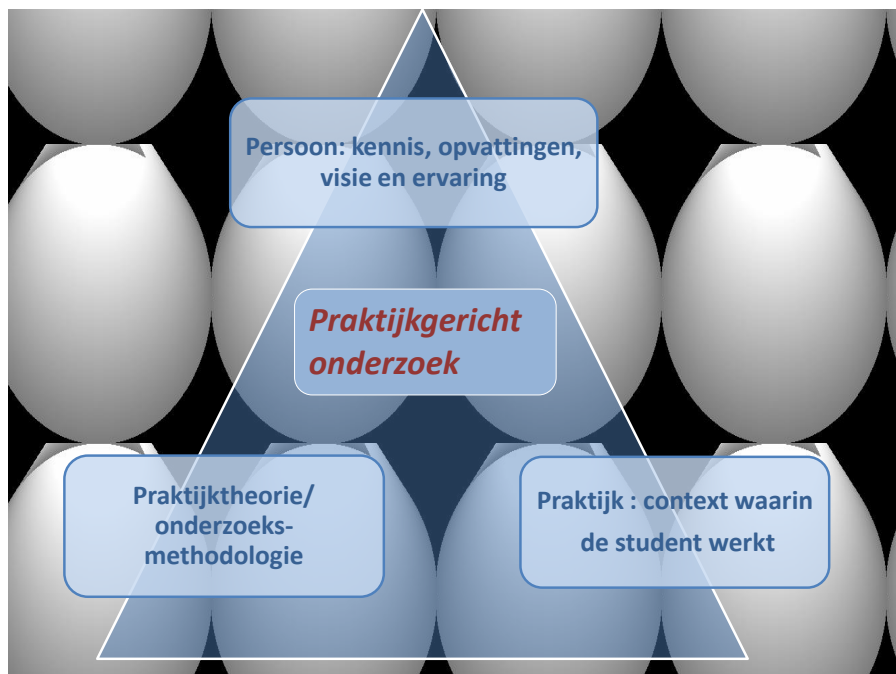
Voor studenten is kennis van al deze specifieke vormen van onderzoek niet haalbaar en ook niet nodig. Het gaat er vooral om dat zij leren denken vanuit een generiek concept van praktijkgericht onderzoek, waarin kenmerken gebundeld zijn die voor meerdere specifieke onderzoeksvormen van belang zijn. De systematiek van het onderzoeken helpt hen om gestructureerd een probleem aan te pakken en tot beter gefundeerde antwoorden te komen. Ook leren studenten om distantie te nemen van hun dagelijkse routines en daarop kritisch te reflecteren.

Van belang is dat het onderzoek van de student voldoet aan de kwaliteitseisen die in het algemeen aan onderzoek worden gesteld, met daarbinnen een aantal specifieke accenten die met name voor praktijkgericht onderzoek van belang zijn (Harinck, 2009; De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2010; Van Peet & Everaert, 2009; Verschuren, 2010). We denken aan:

- technische kwaliteitseisen (betrouwbare en valide resultaten, gebruik maken van triangulatie, member check);
- zorgvuldigheid, ethisch verantwoord werken;
- praktische (en maatschappelijke) relevantie;
- structurele en systematische aanpak;
- transparantie van de gevolgde werkwijze;
- fundering van de conclusies in de onderzoeksgegevens.

- rapportage, waarbij soms meerdere vormen van rapportage gebruikt worden (bijvoorbeeld een geschreven rapport en presentatie in de eigen organisatie of binnen samenwerkingsverbanden).

Het onderzoek dat de student uitvoert is geen doel op zich. De master SEN opleiding is geen opleiding voor onderzoekers, maar voor leraren. Voor onze studenten is onderzoek een middel dat, mits goed gehanteerd, kan helpen om een focus te kiezen en zich hierin systematisch te verdiepen. Het kan bijdragen aan professionalisering en het versterken van de beroepsidentiteit van de student. Onderzoek helpt studenten hun handelen beter te verantwoorden, te evalueren en zo nodig bij te stellen. Het ondersteunt de student eigen ervaringen, theoretische inzichten en kenmerken van de praktijk te integreren in een werktheorie voor het handelen (Kallenberg et al., 2007; Ponte, 2003). In de figuur hieronder is dit schematisch weergegeven:



Figuur 1: Praktijkgericht onderzoek: integratie praktijk, theorie en persoon

### 4.3 Oriëntatie op de praktijk

Het onderzoek dat binnen onze instituten plaatsvindt, heeft als belangrijk kenmerk dat het op de praktijk georiënteerd is. Dit betekent dat het relevant is voor de praktijk, dat het erop gericht is om de praktijk te ondersteunen en dat het een gefundeerde bijdrage levert aan ontwikkeling van die praktijk. De aard van die bijdrage hangt samen met de intentie die heeft geleid tot het opzetten van een onderzoek. Er zijn meerdere intenties mogelijk (Harinck, 2005):

- verbetering;
- beoordelen;

- beslissen;
- ontwerpen;
- tot ontwikkeling brengen;
- inzicht, begrijpen;
- funderen, verantwoorden.

In de master SEN opleidingen komen de onderzoeksvragen meestal uit de praktijk van een onderwijsinstelling. Het kan gaan om een vraag van een individu (de student), van een team, van een school of om een vraag die bij een groter aantal scholen leeft. Het studentonderzoek in de master SEN opleidingen is meestal gericht op vragen van het eerste type, al komt ook het tweede type voor. Verder komt het in zeer beperkte mate voor dat studenten onderzoek doen buiten de eigen school. Het kan dan gaan om onderzoek in opdracht of om onderzoek dat aansluit bij het onderzoek van een lector of docent.

De resultaten van het studentonderzoek worden altijd terugvertaald naar de praktijk waar de vraag ontstond. Onderzoek leidt hier dus primair tot ontwikkeling in de onderzochte praktijk: kennis wordt ingezet waar ze ontwikkeld is. Dat neemt niet weg, zoals we al eerder aangaven, dat het onderzoek bredere betekenis kan hebben. Met behulp van theorie wordt geprobeerd om in de eigen situatie verkregen inzichten op een hoger abstractieniveau te tillen en voor anderen toegankelijk te maken (inductief). Zo'n theorie wordt soms omschreven als een praktijktheorie. Ze is context gerelateerd en verweven met de onderwijspraktijk.

Soms ontstaan de onderzoeksvragen uit een eerdere kennismaking met bestaande theorie (deductief gebruik). Theoretische inzichten worden dan ingezet om de praktijk beter te begrijpen en verder te ontwikkelen.

Onderzoeksvragen kunnen ook ontstaan vanuit de persoon van de onderzoeker en vanuit zijn ervaringen binnen het professioneel handelen. Reflectie op het handelen kan leiden tot één of meer onderzoeksvragen, waarbij zowel theoretische onderbouwing als gegevensanalyse een rol spelen.

#### 4.4 Cyclisch karakter

Het onderzoek dat door onze studenten wordt uitgevoerd is cyclisch van karakter. Dat betekent dat een aantal stappen doorlopen wordt. Daarbij kan in iedere stap in principe gebruik worden gemaakt van onderzoeksgegevens, al is dat geen automatisme. De stappen waar het om gaat, laten zich het beste beschrijven via een handelingsgerichte cyclus, zoals de regulatieve cyclus van van Strien: signalering, diagnose, plan, uitvoering, evaluatie (van Strien, 1984, 1986). Overigens kunnen ook andere modellen gebruikt worden, vaak variaties op de regulatieve cyclus.

Idealiter doorloopt de student alle stappen van de cyclus, wordt het aanvangsprobleem tot een oplossing gebracht en leidt het onderzoek daadwerkelijk tot een verbeterde praktijk. Toch is dat in de praktijk lang niet altijd het geval. Soms worden niet alle stappen doorlopen of worden ze in een andere volgorde doorlopen. Ook komt het voor dat men teruggaat op eerdere stappen, als de indruk ontstaat dat deze onvoldoende hebben opgeleverd. Bovendien leidt onderzoek lang niet altijd tot een verbeterde praktijk. Soms is de



belangrijkste opbrengst van een onderzoek dat studenten beter beseffen welke vragen zij zich eigenlijk hadden moeten stellen.

Dat het ideaal van het cyclisch model en de daadwerkelijke gang van zaken in de onderzoekspraktijk niet altijd met elkaar sporen, heeft meerdere oorzaken. Om te beginnen is de regulatieve cyclus geen feitelijke weergave van onderzoeksstappen, maar een rationele reconstructie van onderzoeksactiviteiten die echter lang niet altijd rationeel verlopen; het is een ideaal model. Verder zijn er allerlei praktische factoren die maken dat een cyclus niet volledig of niet lineair doorlopen wordt, bijvoorbeeld het aantal beschikbare studiepunten, het doel van het studieonderdeel of de visie van de opleiding. Verder spelen ook de omvang van het onderwerp en de complexiteit van de context een rol.

#### 4.5 Samenwerking in en communicatie tijdens het onderzoek

Alle drie de instituten onderschrijven het belang van samenwerking en communicatie tijdens het praktijkgericht onderzoek met het werkveld en ook met medestudenten. Praktijkgericht onderzoek heeft nadrukkelijk een sociale dimensie. In de methodologische literatuur blijkt dat die samenwerking en communicatie op allerlei manieren vorm kan krijgen:

- het op de hoogte houden van collega's op de school, voor, tijdens en na het onderzoek. Dit kan gebeuren in de wandelgangen, op een teamoverleg, via mails, via de website en via presentatie of schriftelijke rapportage;
- het scheppen van draagvlak en bereidheid tot medewerking bij de collega's op de school (zoals. observaties verrichten in de klas, meewerken aan een interview);
- collega's op de school actief mee laten denken over de opzet en uitvoering van het onderzoek, bijvoorbeeld stakeholder involvement (Patton, 1997); inzet van critical friends (van Swet, Roosken, Ansems, Siebelink & den Hartog, 2009);
- het onderzoek samen met een of meer collega's op de school uitvoeren (participerend onderzoek; zie bijvoorbeeld Boog, Slagter, Jacobs-Moonen & Meijering, 2005);
- rond het onderzoek op de school een permanente leergemeenschap vormen, waarin de kennis gedeeld wordt en waarin nieuw onderzoek wordt opgezet (van Swet, Huijgevoort; Cornelissen, Kienhuis, Smeets & Vloet, 2008);
- leerlingen een stem geven door hun mening een belangrijk plek te geven in het onderzoek of ze actief te betrekken bij het onderzoek, bijvoorbeeld voicing (Kienhuis, 2009); empowerment (Fetterman, 1994);
- het onderzoek verbinden met processen van schoolontwikkeling (van Brakel, 2009);
- medestudenten inzetten als critical friend, eventueel via leergemeenschappen van studenten (Swet, Smit, Corvers & Dijk, 2009).

In de praktijk lukt het onze studenten meestal maar ten dele om al deze vormen van samenwerken en communicatie actief vorm te geven. Het praktijkgericht onderzoek blijkt vaak een incidenteel gebeuren, opgezet om te voldoen aan een opleidingseis en gestart met een vraag van de student, die lang niet altijd enthousiasme oproept bij collega's of organisatie. Wel verloopt een aantal van de bovengenoemde aspecten redelijk succesvol, zoals het inzetten van medestudenten (en soms een collega) als critical friend, het vormen van

leerteams van studenten en het informeren en verkrijgen van medewerking bij de collega's op school.

Ook lukt het niet altijd om rond het onderzoek leergemeenschappen in de school op te zetten of om onderzoek in te bedden in processen van schoolontwikkeling. Het onderzoek is daardoor vaak een individueel gebeuren. Wellicht zijn dergelijke opbrengsten niet reëel, grijpen we te hoog door te verwachten dat het onderzoek van student op zijn of haar school nieuw onderzoek genereert en bijdraagt aan het tot stand komen van een onderzoekscultuur op school. In situaties waar al samenwerking bestaat tussen een school en het opleidingsinstituut of waar een zekere onderzoekscultuur bestaat, lijkt het verweven van studentonderzoek en schoolontwikkeling kansrijk. Ook kan het gunstig uitpakken als meerdere leraren van een zelfde school (scholengemeenschap) gelijktijdig de opleiding volgen. Het is daarbij van groot belang afspraken te maken over de rol van de student, van het opleidingsinstituut en van de school. Hierbij is het de primaire rol van het opleidingsinstituut om studenten, en niet de scholen, competentier te maken.

## 5. De drie kwalificatieniveaus: bachelor - master - doctor

In het continuüm van de drie kwalificatieniveaus bachelor-master-doctor, die in Nederland sinds het begin van deze eeuw ingang hebben gevonden, is een ontwikkeling zichtbaar in kennisgebruik en kennisconstructie. Deze verloopt van reflectief leren, naar het leren via een onderzoekende houding, naar het leren door praktijkgericht onderzoek en het zelfstandig uitvoeren van onderzoek. De Dublin-descriptoren zijn hierbij leidend.

De Master SEN positioneert zich binnen dit continuüm steeds duidelijker. Dit is een complex proces dat afstemming behoeft ten opzichte van de niveaus bachelor en doctor, onze burens in het kwalificatieraamwerk voor het hoger onderwijs. Maar tegelijkertijd hebben we ook te maken met de ontwikkelingen binnen het onderwijs en met de grote diversiteit aan studenten en hun verschillende vooropleidingen. Alle drie de instituten hebben de ambitie om optimaal af te stemmen op de krachten, ervaringen en behoeften van hun studenten. De driehoek met de drie aandachtsgebieden persoon, theorie en praktijk is ook hierin leidend ( zie figuur 1).

Binnen de master SEN opleidingen start de student meestal met het leren stellen van kritische vragen, met het analyseren van bronnen en met het opdoen van relevante onderzoeksvaardigheden, uitmondend in de opzet voor een praktijkgericht onderzoek. In het tweede deel van de studie vindt dan de uitvoering van dat praktijkgericht onderzoek plaats.

Een algemeen kenmerk van praktijkgericht onderzoek op masterniveau is dat dit onderzoek een rechtstreekse bijdrage levert aan ontwikkeling van kennis en procedures binnen een specifieke context. Het masteronderzoek richt zich op kritische analyse van kennis en manieren van werken. Het gaat hierbij vaak om vragen die spelen in complexe en onvoorspelbare werkcontexten. Het masteronderzoek levert een bijdrage aan de ervaring van de onderzoeker, is gebaseerd op eigen observaties en betreft relevante anderen bij het onderzoek. In het masteronderzoek wordt een relatie gelegd tussen de persoon, de theorie en de praktijk. Daarnaast is ook het publiek maken van het onderzoek en de onderzoeksresultaten hier deel van. De masterstudenten maken hiermee duidelijk zich bewust te zijn van het feit dat zij deel uitmaken van een bredere praktijk en van een beroepsgroep.

## 6. Begeleiding van praktijkgericht onderzoek.

Om een praktijkgericht onderzoek te kunnen uitvoeren, dienen studenten te beschikken over een onderzoekende houding en over specifieke onderzoeksvaardigheden. Ook dienen zij het onderzoeksproces in belangrijke mate zelf vorm te geven. De studenten zijn eigenaar van hun onderzoek.

De begeleidende docenten hebben bij het ondersteunen een complexe rol (bijvoorbeeld Oost, 2004; Cornelissen & van den Berg, 2008). Zij zijn enerzijds procesbegeleider en coach. Daarnaast zijn zij ook een expert op het gebied van onderzoeksmethoden. Wellicht hebben zij ook inhoudelijke expertise over het onderwerp van onderzoek. Tenslotte zijn zij ook beoordelaar. De wijze waarop zij die rollen inzetten, wordt mede bepaald door het doel van de onderzoeksopdracht en de voor begeleiding geformuleerde uitgangspunten.

De mate waarin de docenten zelf inhoudelijk expert dienen te zijn en deze expertise ook dienen in te zetten, staat binnen de literatuur ter discussie. De student kan profijt hebben van deze inbreng. Cornelissen echter acht het belang van inhoudelijke kennis van de onderzoeksbegeleider ondergeschikt en minder belangrijk dan zijn onderzoekskundigheid, al geeft een aantal van de onderzoeksbegeleiders die hij in het kader van deze publicatie bevroegd heeft aan zich zekerder te voelen in de begeleiding als ze kennis van het onderzoeksonderwerp hebben – zo dachten ze bijvoorbeeld beter te kunnen bepalen in hoeverre de argumentatie en de conclusies van de onderzoeker nauwkeurig waren (Cornelissen, 2008). Ook binnen de instituten speelt deze discussie, vanuit de vraag of het inzetten van de expertrol niet zal interfereren met het eigenaarschap van de student. Hutchins (2007, p. 37) bespreekt dit dilemma en komt tot de volgende conclusie.

*“The key to reconciling the academic expertise of the tutor with the students ownership of inquiry is that the facilitator should function as an expert when the students request it and in a way that is consistent with being a resource to help with enquiry, rather than the holder of the ‘solution’. In this way the tutor is like a book: there is knowledge to be gained from this source, but it has to be sought after, selected, evaluated and applied by the student”.*

Hutchins stelt vervolgens dat een begeleider het onderzoekend leren het beste kan ondersteunen door:

- te zorgen voor goede randvoorwaarden (bronnen, tijd, ruimte, hulpmiddelen);
- de student te coachen in het onderzoeksproces;
- open vragen te stellen om het leren op gang te brengen en te verrijken;
- de voortgang en de reflectie achteraf te bewaken;
- op afroep beschikbaar te zijn als expert (just in time instruction).

Binnen de master SEN opleidingen van de drie instituten is de ontwikkeling van een onderzoekende houding geen monopolie van het praktijkgerichte onderzoek. Alle onderwijseenheden bieden mogelijkheden om die houding te ontwikkelen en versterken, eventueel via deelaspecten van de onderzoekende houding. Het leren stellen van goede vragen en het goed uitzoeken en analyseren van de stand van zaken in de praktijk is in het begin van de opleiding belangrijker dan het strak vasthouden aan de spelregels van een

onderzoeksmethode. Er dient eerst waardering te ontstaan voor de opbrengst van het zich vragen stellen. Al doende wordt de technische lat in de loop van de studie hoger gelegd; de onderzoeksmatige en methodische aanpak gaat dan een grotere rol spelen.

Bij het ontwikkelen van een onderzoekende houding speelt het principe “teach as you preach” een belangrijke rol. Naarmate de docent sterker gelooft in een onderzoekende houding en deze ook toont in zijn docentrol, zullen studenten zich deze houding gemakkelijker eigen maken. Er is sprake van een modelfunctie van de onderzoeksbegeleider voor de student (zie bijvoorbeeld Hutchins, 2007; Sabbagh, 2009; Morgan, Williams, Lee & Facer, 2007; Harinck, Kienhuis & de Wit, 2009; Cornelissen, van Swet, Beijaard, & Bergen, *in press*). Dit vraagt van het opleidingsmanagement dat zij enerzijds een onderzoekende houding bij hun docenten stimuleren en anderzijds dit concept als leidraad voor de gehele opleiding gebruiken.

De ontwikkeling van deze onderzoeksvaardigheden vindt plaats door het opzetten van een onderzoekslerlijn in de opleiding. Deze leerlijn bestaat onder meer uit literatuurstudie, instructie en trainingsbijeenkomsten. Verder wordt er gebruik gemaakt van het plaatsen van stutten (scaffolding), zoals planformulieren, checklists, tijdschema's en rijke leeromgevingen. Deze zijn opgeslagen in een digitaal leerplatform.

Bij het opzetten van de leerlijn wordt samengewerkt met de bacheloropleidingen. De op Windesheim ontwikkelde 'Maatlat voor het bepalen van het eindniveau van bachelor- en masteronderzoek binnen de School of Education is een voorbeeld van zo'n samenwerking, waarbij bachelor- en masteropleidingen een gemeenschappelijk kader hebben ontwikkeld ten behoeve van curriculumopbouw en beoordeling.

Tenslotte heeft de opleiding een rol bij het scheppen van publicatiemogelijkheden voor daarvoor in aanmerking komend praktijkgericht onderzoek. Om dit mogelijk te maken, ondersteunen de instituten het opzetten van een tijdschrift specifiek gericht op praktijkgericht onderzoek, de organisatie van conferenties (CARN-nl), het publiceren in een algemeen toegankelijke kennisbank (HBO-kennisbank) en de periodieke uitgave van bundels waarin goed praktijkgericht onderzoek van studenten is opgenomen (bijvoorbeeld Blonk, Boerman & Smeets, 2009; Harinck & van Brakel, 2009).

## 7. Beoordelen van het onderzoek

Voor de beoordeling van de kwaliteit van onderzoek gelden als kader:

- de Dublin-descriptoren;
- de criteria uit de gangbare competentieprofielen Bekwaam en speciaal (de Bruïne, Claasen, Siemons & Jansma, 2004) en Inclusief Bekwaam (Claasen, de Bruïne en Siemons, 2009). Voor praktijkgericht onderzoek gaat het met name om de verdiepings-respectievelijk basisdimensies, en competentie zeven, die betrekking heeft op reflectie en de eigen ontwikkeling van de student;
- de kwaliteitscriteria die in literatuur aan praktijkgericht onderzoek worden gesteld.

Alle drie de instituten erkennen het belang van de volgende aandachtspunten bij de beoordeling van het onderzoek, al zijn er wel nuanceverschillen in de precieze omschrijvingen:

- de student benoemt en analyseert een vraag die gekoppeld is aan de praktijksituatie, waarbij reflectie een belangrijke rol speelt. In dat proces staan de authenticiteit van de vraag en de context waaruit deze vraag voortkomt centraal;
- de student koppelt reeds aanwezige kennis en inzichten aan die situatie en verrijkt daarmee de situatiebeschrijving; de student houdt daarbij rekening met sociaal maatschappelijke en ethische overwegingen;
- de student koppelt theoretische kennis aan het onderzoeksonderwerp en de onderzoeksvraag, zo mogelijk vanuit verschillende perspectieven;
- de student vertaalt de gekozen praktijksituatie en bestaande kennis in een daarbij passende onderzoeksopzet;
- de student voert het onderzoek uit en past daarbij een adequate methodologie toe, waarbij wordt voldaan aan de kwaliteitseisen die aan onderzoek gesteld dienen te worden, zoals technische kwaliteitseisen, zorgvuldigheid, praktische relevantie, ethische richtlijnen, zorgen voor betrouwbare en valide resultaten, gebruik maken van triangulatie, member check (Harinck, 2009; De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2010; Van Peet & Everaert, 2009; Ponte, 2002; Verschuren, 2010);
- de student vertaalt de resultaten van het onderzoek naar de, dikwijls complexe, context en gebruikt deze om de praktijk te verrijken en/of een stap verder te helpen. Dit kan zowel een reactieve als een pro-actieve verrijking zijn. De student laat hier zien kritisch, reflexief en analytisch te kunnen terugblikken op het onderzoek, in staat te zijn om de verkregen kennis te integreren en deze te kunnen vertalen naar nieuwe en complexe omstandigheden;
- de student deelt de kennis en de conclusies uit het onderzoek, alsmede de motieven en de onderbouwing hiervan en doet dit op een adequate, duidelijke en ondubbelzinnige manier.

Alle drie de instituten hebben de kwaliteitscriteria waar mogelijk omschreven in kwalitatieve omschrijvingen en indicatoren. Zij realiseren zich echter dat voortdurend aandacht nodig is om: deze omschrijvingen bij te stellen, te werken aan de professionalisering van de begeleiders en beoordelaars en aandacht te besteden aan interbeoordelaars-betrouwbaarheid. De kwaliteit van de beoordelingen hangt immers nauw samen met de kwaliteit van de beoordelaars. De instituten doen dat door middel van interbeoordelaars bijeenkomsten (intervisie) en door te werken met tweede beoordelaars. Binnenkort zullen zij starten met onderlinge interbeoordeling tussen de drie instituten. Een aantal bijeenkomsten wordt jaarlijks georganiseerd waarin studentmateriaal door externe en interne beoordelaars gezamenlijk wordt beoordeeld.

De instituten werken aan ontwikkeling van meer concrete criteria waarmee het onderzoeksproces beoordeeld kan worden. Ook hier is de inbreng van een tweede beoordelaar van belang. Als aandachtspunt in de beoordeling kan tevens de betrokkenheid van het veld worden genoemd. Aangezien het onderzoek zich afspeelt in de context van het eigen werk, ligt het voor de hand betrokkenen uit die context te betrekken bij de beoordeling van de kwaliteit van het onderzoek.

## 8. Relatie met lectoraten

Binnen alle betrokken instituten hebben lectoraten een vooraanstaande positie. Zij hebben in het laatste decennium het thema onderzoek binnen het HBO een sterke impuls gegeven. Vanuit de vraag van de overheid om de innovatieve functie van Hogescholen te versterken hebben lectoraten zich in eerste instantie sterk gericht op het ontwikkelen van evidence based praktijken die gebaseerd zijn op concrete vragen uit de samenleving. In het kader daarvan onderhouden zij directe en sterke banden met het werkveld (Leijnse, Hulst & Vroomans, 2006). Vanaf de start zijn hogeschooldocenten, als promovendus, onderzoeker of als lid van een kenniskring betrokken bij de uitvoering van het hierop gebaseerde onderzoek. Deze medewerkers vormen een belangrijke verbindende factor tussen het lectoraat en de opleidingen. Incidenteel nemen ook studenten, in het kader van hun opleiding, deel aan dit onderzoek.

In toenemende mate is daarnaast de focus van lectoraten gericht op de opleidingen van de eigen instituten en op de brede range aan medewerkers die deze opleidingen gestalte geven. Meer dan voorheen wordt ook hen een cruciale taak toebedeeld als kenniswerkers die, via hun onderwijs, een bijdrage leveren aan de verbetering van de beroepspraktijk. Zij leiden op hun beurt professionals op die zelf werken aan vernieuwing en verbetering van de praktijk. In deze opleidingen is reflectie op de effectiviteit van gehanteerde werkmethoden vanzelfsprekend en zijn nieuwe kennis en het vermogen tot effectieve toepassing van innovatieve kennis bepalend.

Direct en indirect hebben lectoraten invloed op de kwaliteit van de curricula. Als het gaat om de inhoud leveren zij een belangrijke bijdrage aan de actualisering van de kennisbasis en de borging van hun specifieke domein in de opleiding. Op het gebied van de kwaliteit van het praktijkgericht onderzoek dragen zij bij aan de professionalisering van docenten. Daarnaast vervullen zij een cruciale, voornamelijk adviserende, rol bij het ontwikkelen van het beleid op dat terrein en de vormgeving van dit onderdeel in de opleiding. Dit beleid is beschreven in diverse beleidsnotities van de hogescholen (bijvoorbeeld: Hogeschool Utrecht, 2010; Fontys Hogescholen, 2010; Windesheim OSO, in press).

## 9. Literatuur:

- Aarsen, M., & Valk, T. van der (2008). Onderzoekende houding, een leerlijn. *NVOX*, 33, 354-356
- Admiraal, D. (2009). *Loopbaanontwikkeling als middel om competent te leren omgaan met organisatie-ontwikkeling in het onderwijs*. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Blonk, A., Boerman, R., & Smeets, K. (2009). Tien keer beter. Leraren verbeteren hun onderwijspraktijk door onderzoek. Antwerpen / Apeldoorn: Garant
- Boog, B., Slagter, M., Jacobs-Moonen, I., & Meijering, F. (2005). *Focus op action research. De professional als handelingsonderzoeker*. Assen: van Gorcum.
- Brakel, D. van (2009) Praktijkonderzoek en schoolontwikkeling. In F. Harinck & D. van Brakel (Red.), *Professionalisering door praktijkonderzoek; leraren onderzoeken hun eigen praktijk* (pp. 23 - 33). Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Bruïne, E.J. de, Claasen, W., Siemons, H., & Jansma, F. (2004). *Bekwaam & Speciaal*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Bruïne, E.J. de & Kuijper, M. (2009). 'Lastig, leerzaam, boeiend': afgestudeerde master SEN studenten aan het woord over praktijkonderzoek. In F. Harinck & D. van Brakel (Red.), *Professionalisering door praktijkonderzoek; leraren onderzoeken hun eigen praktijk* (pp.161 - 173). Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Claassen, W., Bruïne, E.J. de & Siemons, H. (2009). *Inclusief Bekwaam*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Cornelissen, F. (2008) Kennis-maken met de begeleiding van actieonderzoek *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 29(4) pp. 35 – 44
- Cornelissen, F., Swet, van J., Beijaard, D., & Bergen, T.C.M. (in press). Aspects of school-university research networks that play a role in developing, sharing and using knowledge from teacher reseearch. *Teaching and Teacher Education*.
- Donk, C. van de, & Lanen, B. van (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Fetterman, D. (1994). Empowerment Evaluation *Evaluation Practice Volume*, 15(1). (pp. 321-338).
- Fontys Hogescholen (2010) *Onderzoeksprogramma Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg 2010 – 2013*. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Harinck, F. (2005). *Praktijk onderzoek in vogelvlucht*. Leiden: Faculteit Sociale Wetenschappen.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Harinck, F. (2009). Een kersverse Master SEN; en hoe dan verder met praktijkonderzoek? In F. Harinck & D. van Brakel (Red.), *Professionalisering door praktijkonderzoek; leraren onderzoeken hun eigen praktijk*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Harinck, F. & Brakel, D. van (2009). *Professionalisering door praktijkonderzoek; leraren onderzoeken hun eigen praktijk*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

- Harinck, F., & Goei, S. L. (2010). *De onderzoekende houding in het onderwijs; begripsverheldering*. Paper gepresenteerd tijdens de Onderwijs Research Dagen.
- Harinck, F., Kienhuis, J., & Wit, T. de (2009). *Waarom zijn de bananen krom? De onderzoekende houding in bachelor- en masteropleidingen op de hogeschool*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Hogeschool Utrecht (2010). *Kadernotitie Programmering Kenniscentrum Educatie 2010 – 2015*. Utrecht: Hogeschool Utrecht
- Hutchings, W. (2006). Enquiry-based learning: definitions and rationale (Report). Manchester: The University of Manchester. Center for Excellence in Enquiry-Based Learning-Essays and Studies, p. 1-38.
- Jacobs, G. (2010). *Professionele waarden in kritische dialoog*. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren*. Zutphen: Thieme Meulenhoff.
- Kienhuis, J. (2008). De stem van de leerling In J. v. Swet & H. v. Huijgevoort (Red.), *Bouwen aan een opleiding als platform*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Lange, de, R. Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2010). *Praktijkonderzoek voor Reflectieve Professionals*.
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2010). Verbetert onderzoek het onderwijs? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders (VELON/VELOV)*, 31(1), pp. 19-22.
- Leijnse, F., Hulst, J. & L. Vroomans (2006). Passie en precisie. Over de veranderende functie van hogescholen. *TH&MA – Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 5, 47-54.
- Lunenberg, M., Ponte, P., & Ven, P.H. van de (2006). Waarom zouden docenten en opleiders geen onderzoek mogen doen? *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 27(2), pp. 4-12.
- Meijer, M.J. (2007) De opbrengst van praktijkonderzoek. In: F. Harinck (Red.), *Praktijkonderzoek op een hogeschool*, pp171 – 175. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Miles, M. B., & A.M. Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook*. Londen: SAGE Publications.
- Morgan, J., Williams, B., Lee, T., & Facer, K. (2007). *Enquiring Minds (Report)*. Futurelab. Geraadpleegd via: [http://www.enquiringminds.org.uk/pdfs/Enquiring\\_Minds\\_guide.pdf](http://www.enquiringminds.org.uk/pdfs/Enquiring_Minds_guide.pdf), op 5 juni 2010
- Oost, H. (2004). *Een onderzoek begeleiden*. Baarn: HB-uitgevers
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: the new century text*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Peet, A.A.J. van & Everaert, H.A.M. (2009). *Lessen in onderzoek. Onderzoek in de onderwijspraktijk*. Amersfoort: Uitgeverij Agiel.
- Philgren, A.S. (2008). *Socrates in the classroom*. (Dissertatie). Universiteit Stockholm
- Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Nelissen.



- Ponte, P. (2003). *Interactieve professionaliteit en interactieve vormen van kennisontwikkeling in speciale onderwijszorg*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Rapport Commissie Franssen (2001). Prikkelen, Presteren, Profileren. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Rose, R. (2002). Teaching as a 'research-based profession': encouraging practitioner research in special education. *British Journal of Special Education*, 29, pp. 44-48.
- Sabbagh, S. (2009). Instruments and Implements of Enquiry Based Learning (ERIC; Electronic Report). Geraadpleegd via <http://eric.ed.gov/PDFS/ED507027.pdf>, op 13 mei 2010
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Strien, P. J. van. (1984). Naar de verwetenschappelijking van de praktijk. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 23, pp. 162-180.
- Strien, P. J. van. (1986). *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen: Van Gorcum.
- Swet, J. van, Huijgevoort, H. van, Cornelissen, F., Kienhuis, J., Smeets, K. & Vloet, K. (2008). *Bouwen aan een opleiding als platform. Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant
- Swet, J. van, Roosken, B., Ansems, A., Siebelink, J. & Hartog, L. van (2009). *That's what friends are for. Critical friends in a professional learning community*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant
- Swet, J. v., Smit, B. H. J., Corvers, L., & Dijk, I. van. (2009). Critical friendship as a contribution to master's-level work in an international programme of study. *Educational Action research*, 17(3), 339-357.
- Verschuren, P. (2010). *Why a methodology for practice-oriented research is a necessary heresy*. Nijmegen: Radboud University.
- Windesheim OSO (in press). *Opleidings- en toetskader master SEN 2011 - 2017*. Zwolle: Windesheim OSO