

11. Stage: drie facetten van ontwikkeling

Olav Boelens

Inleiding

Het lopen van stage is al eeuwenoud. De termen leerling en gezelschap zijn beide terug te vinden in de geschiedenis. In gilden, zeg maar de voorlopers van onze opleidingen, liepen mensen stage om het beroep van het gilde te leren doorgronden, te verbeteren en te verfijnen. Het meest bekend zijn misschien wel de leerlingen van kunstenaars (denk aan 'dit schilderwerk is van een leerling van Rembrandt'). Het doel van leerling zijn, wordt mooi omschreven op een website die aan deze tijd refereert: "De functie van de leerlingfase is om veel te doen, talenten te ontdekken en te ontwikkelen en veel te ervaren. Te experimenteren en de effecten te evalueren. Een brede leerfase dus." (De weg naar meesterschap, 2014).

Ook nu is het meelopen in de beroepspraktijk onder begeleiding van een ervaren iemand om het gewenste beroep te leren een essentieel onderdeel van een eerstegraadsopleiding. Echter, het is niet alleen de student die leert, maar ook de begeleider. Beide partijen – de student en de stagebegeleider – zitten namelijk in een ontwikkelingsfase gedurende de stage. Het ontwikkelingsmoment is een fundamenteel onderdeel van de stage.¹ Dit betekent tevens dat uitgegaan wordt van wat de student al kan. De student bouwt verder op wat er al is. Het concept van ontwikkeling impliceert dat wat er wordt toegevoegd en wat nieuw is, wordt geïntegreerd met wat er al is en tevens kan groeien op wat is (McIntyre & Hagger, 1992, p. 271). Tevens impliceert het begrip 'ontwikkeling' dat de student zelf de energie en motivatie opbrengt om te leren; waarbij stagebegeleider en docenten van de universiteit dit proces kunnen stimuleren.²

Ontwikkelingselementen van de stagiair

In de onderwijsstage vindt allereerst een rolwisseling plaats voor de student. De student wordt van lerende nu in eerste instantie de leraar. Hij/zij is nu voornamelijk

degene die anderen (de leerlingen in dit geval) iets leert, in plaats van dat hij/zij zelf leert. Natuurlijk is dit niet volledig waar, aangezien de student ook leert van de stagebegeleider middels reflectiegesprekken. Tevens is de 'praktijksituatie van het lesgeven' voor de student zelf – zeker in den beginne – een lerende situatie. Kortom, er is in de stage altijd een wisselwerking tussen leren en doceren. Echter, het moge duidelijk zijn dat de praktijksituatie van de student eist om vooral de docent te worden en niet meer de student.

Ten tweede is de stage de enige plek waar daadwerkelijk geoefend kan worden met de vaardigheden die in het onderwijs noodzakelijk zijn. Op de opleiding is hier in theorie over nagedacht en gestudeerd. De stage is de ultieme test of deze vaardigheden ook door de student beheerst worden (of aangeleerd kunnen worden). De stage is de proeftuin waarin samenwerken (teamlid zijn), grenzen stellen (zowel in de klas rondom orde als in het team omtrent tijdsbewaking), de docententrol eigen maken (hoe authentiek vul je deze rol in?), verantwoordelijkheden nemen (en uitvoeren!), organiseren van een les en gewoon 'goed' lesgeven, getest worden. Dit alles is enkel te leren in de praktijk. Een student meldt dan ook logischerwijs: "My internship taught me a lot of things that I would never have been able to learn in the classroom" (D'Abate, Youndt, & Wenzel, 2009, p. 531).

In de onderwijsstage wordt van stagiairs veel gevraagd wat betreft vaardigheden en kwaliteiten. Zodoende start een stage voor een stagiair door vooraf na te gaan in hoeverre hij/zij denkt te beschikken over de vaardigheden die nodig zijn in de praktijksituatie. Deze voor-reflectie vervolgens uitwisselen in een gesprek met de stagebegeleider is dan de volgende zinnige exercitie. Enerzijds krijgt de begeleider zo inzicht hoe de stagiair over zichzelf denkt – in termen van 'waar ben ik goed en minder goed in'; anderzijds kan de begeleider de stagiair wijzen op vaardigheden waar hij/zij niet aan gedacht had. Zodoende wordt bij het begin van de stage al het perspectief van de stagiair mogelijk verbreed. Hierbij is het belangrijk oog te houden voor de eigen mogelijkheden en vaardigheden, vooral bij het begin van de stage. Te veel ineens willen zorgt voor frustratie en levert weinig voldoening op. In een onderzoek uit 2009 bleek dat een goede verhouding tot de juiste taakidentiteit en vaardigheidsidentiteit een belangrijke voorwaarde was voor een bevredigende stage (D'Abate, Youndt, & Wenzel, 2009, p. 530). Dit betekent dus ook dat een stagiair de ruimte krijgt om klein te oefenen indien gewenst. Anders kan het gebeuren dat de student te snel in complexe situatie komt die hem/haar overdondert. Een niet gewenst effect daarvan zou kunnen zijn dat de stagiair enkel

¹ "In short, internships are fundamentally developmental in nature, so the opportunity to engage in meaningful activities, which build skills and knowledge, as well as work in a context that offers considerable feedback, provides interns with satisfying experience and gives them what they need to help make the transition from the classroom to the workplace" (D'Abate, Youndt, & Wenzel, 2009, p. 535).

² "The use of the term 'develop' is a recognition that the energy and the motivation for growth must come from teachers themselves. Although others can of course stimulate such energy and motivation, it is the teachers who are the central actors" (McIntyre & Hagger, 1992, p. 271).

gaat kopiëren in plaats van daadwerkelijk te leren lesgeven uit zichzelf (McIntyre & Hagger, 1992, p. 267).

Ten derde is de stage ook een test voor de student zelf. Eenieder heeft zo zijn/haar eigen drijfveren en eigen verwachtingen over dit mooie beroep. De praktijk kan dan wel eens weerbarstiger zijn dan gedacht. De orde in de klas is niet zoals gehoopt werd, de leerlingen zijn duidelijk minder gemotiveerd dan gewenst et cetera. Hierom is het goed als de stagiair de eigen verwachtingen in kaart gebracht heeft voor hem-/haarzelf én de stagebegeleider. Door eigen verwachtingen helder te hebben kan vooraf en gedurende de stage bekeken worden in hoeverre de verwachtingen reëel zijn en – indien de praktijk tegenvalt – wat er veranderd kan worden om de situatie van de verwachtingen meer gestalte te geven.

Om bovenstaand proces te begeleiden, zullen regelmatig gesprekken plaatsvinden tussen de stagebegeleider en de student. Methodes die hierbij helpend zijn: gezamenlijk lessen ontwerpen, gezamenlijk lesgeven of het observeren van de stagebegeleider (McIntyre & Hagger, 1992, p. 272). Juist vanwege het veelomvattende van de praktijksituatie is het dus nodig dat de student een stagebegeleider heeft die dit proces van dichtbij bewaakt. Zodoende kunnen vragen, teleurstellingen of jubelmomenten snel gedeeld worden, opdat de student steeds meer kan groeien in het vak van doceren. Hoe gestructureerder de feedback gegeven wordt, hoe bevredigender dit is voor de student.³ Ook op de opleiding zal feedback plaatsvinden. Op de universiteit krijgt de feedback meestal vorm via supervisie. Immers, ook op sociaal emotioneel vlak gebeurt er veel tijdens een stage met een stagiair. Zodoende is een gestructureerd supervisietraject een noodzaak. Het uitwisselen, aan de hand van casuïstiek, van momenten waar vastgelopen werd, momenten waar het juist heel goed ging (et cetera), leert stagiairs om woorden te geven aan gevoelens en gedachten. Tevens vindt supervisie vaak plaats in groepsverband. Dit zorgt ervoor dat de eigen ervaringen in een breder kader geplaatst kunnen worden. Het is bijvoorbeeld heel geruststellend als ontdekt wordt dat ook andere stagiairs tegen (bijvoorbeeld) ordeproblemen aanlopen.

Tenslotte: de stage is – als het goed is – de plek waar het allemaal om gaat. Dit is waar de student uiteindelijk wil zijn en werken. Hiervoor doet de student opleiding:

³ “Thus, internship should be designed with both formal and informal feedback mechanisms, which occur frequently” (D’Abate, Youndt, & Wenzel, 2009, p. 534).

om zo meteen gediplomeerd en wel aan de slag te kunnen. Een stage is dus ook gewoon leuk. Hoe mooi en interessant colleges ook kunnen zijn, het kan (meestal) niet tippen aan de ervaringen en gebeurtenissen van de schoolpraktijk zelf. Middelbare scholen zijn eigen werelden (met eigen regels, sociale omgang, rituelen) waarin de student zich nu mag en kan begeven. De hoofdregel voor stages blijft dan ook altijd: geniet ervan!

Ontwikkelingsvoorwaarden voor een stage

Naast de student zijn bij een stage nog anderen betrokken: de stagebegeleider en de universiteit van de opleiding. Voor een goede stage is het een pré als het programma dat gedurende de stage aangeboden wordt op de universiteit continu in samenspraak met het werkveld plaatsvindt.⁴ Van een stagecoördinator kan verwacht worden hij/zij een sleutelrol speelt in het management van de stages. Het is belangrijk dat hij/zij de scholen kent waar stages gelopen wordt en de stagebegeleiders begeleidt door regelmatig de stagescholen te bezoeken (McIntyre & Hagger, 1992, p. 278).

Zowel de stagebegeleider als de stagecoördinator van de universiteit dienen regelmatig feedback te geven. Zodoende zijn sterke mentorkwaliteiten bijna een noodzakelijke voorwaarde. Hierom zou het misschien goed zijn als de universiteit zorgdraagt voort een geformaliseerd mentoraatprogramma (D’Abate, Youndt, & Wenzel, 2009, p. 534). Ook het uitwisselen van ideeën tussen begeleiders van diverse stagescholen is betekenisvol. De universiteit kan bijeenkomsten plannen, waarin dan de diverse praktijken en alternatieven worden doorgenomen van het lesgeven. Door een kritische oefening van dit soort zaken wordt eenieder rijker.⁵ Tevens is het belangrijk dat een stagiaire ook de politiek en praktijken van het schoolsysteem van desbetreffende stageschool leert te begrijpen. Immers, deze zaken hebben invloed – zowel positief als negatief – op het gebeuren in de klas (McIntyre & Hagger, 1992, p. 270).

De ontwikkelingskansen voor stagebegeleiders

In de begeleiding van studenten wordt er veel gevraagd van de stagebegeleider. Dit

⁴ “The programme is jointly planned by mentors and curriculum tutors so that there is a specific follow-up of university work in the schools within a few days, and similarly a follow-up of the school work in the university” (McIntyre & Hagger, 1992, p. 267).

⁵ “So too do the regular planning meetings with the university tutors and with the mentors from other schools whose practices are different from one’s own. While internship does not pressure on teachers to change their practices, it creates a theatre in which they are encouraged to make their own critical examination both of their practices and of alternatives” (McIntyre & Hagger, 1992, pp. 276-276).

levert die stagebegeleider echter ook wat op. Een meerwaarde van het begeleiden van stagiairs is onder andere dat stagebegeleiders ontdekken dat ze een grote pedagogische kennis hebben die ze feitelijk subtiel dagelijks toepassen in hun lessen (en in het begeleiden van de student) (McIntyre & Hagger, 1992, p. 273).

Maar misschien is het meest leerzame voor de begeleider wel dat hij/zij tijdens de stage van de student ook geconfronteerd wordt met de eigen lessen. Veel van wat begeleiders doen, doen ze ondertussen met behulp van intuïtieve kennis. Hier is niets mis mee, maar de stagiair verwacht bij zijn/haar vragen over het lesgeven wel antwoorden die ervan getuigen dat de begeleider weet wat die aan het doen is. Oftewel: bewust bekwaam is van de kennis, pedagogiek et cetera die hij/zij gebruikt tijdens de lessen. De stage vraagt dus van de begeleiders een ontwikkeling van 'het gebruiken van kennis' naar 'het denken over de kennis die ingezet wordt'. Deze bewustwording van de gehanteerde kennis is dan weer nuttig in vele andere contexten (McIntyre & Hagger, 1992, p. 274). Tevens kan het zijn dat, naarmate de stagiaire zelfstandiger lesgeeft, de stagebegeleider tijd krijgt om te plannen, te reflecteren, te analyseren en te discussiëren. Hij/zij kan deze tijd inzetten: voor zichzelf om zich als mentor verder te ontwikkelen, voor de school door het ontwikkelen van een (nieuw) identiteitsplan of voor de leerlingen door een nieuw curriculum te ontwikkelen.

Literatuur en bronnen

- D'Abate, C. P., Youndt, M.A. & Wenzel, K.E. (2009). Making the most of an internship: An empirical study of internship satisfaction. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 527-539.
- De weg naar meesterschap: leerlingondernemer.* (2014, oktober). Geraadpleegd van <https://www.gildevanondernemers.nl/meesterschap-gilden/de-weg-naar-meesterschap-leerlingondernemer/>
- McIntyre, D. & Hagger, H. (1992). Professional development through the Oxford internship model. *British Journal of Educational Studies*, 40(3), 264-283.

12. Onderzoek door docenten. Zes richtingwijzers

Erik Renkema

En dan blijkt iedereen het erover eens te zijn. Hier moeten we iets mee! Dit is belangrijk voor onze school... Hier wordt ons onderwijs beter van... Het is het resultaat van een ochtend koffiedrinken, een korte wandeling, lezen en praten. Heel veel praten.

Alles was begonnen met één e-mailtje van de schoolbestuurder: kunnen we als onderzoeksbegeleiders iets voor haar school betekenen? Ze sprak van een droom: dat docenten van verschillende levensbeschouwelijke overtuigingen zich op haar school thuis zouden voelen. En dat al die docenten hun leerlingen zouden begeleiden in hun levensbeschouwelijke ontwikkeling. Juist omdat ze allemaal een rolmodel zijn. En toen kwam de grote aarzeling in haar mail. Zouden zo'n divers docententeam en hun levensbeschouwelijk onderwijs een uitdrukking kunnen zijn van de religieuze identiteit van de school?

Deze mail was het startschot van een verkenningstraject dat uitmondde in vijf ochtenden. Er was een werkgroep identiteit samengesteld, bestaande uit docenten van verschillende vakgebieden en mensen uit het management. En die werkgroep herkende zich in die allereerste vraag en in de droom van haar bestuurder. Tijdens die vijf ochtenden werden er plannen gemaakt en taken verdeeld. Tussen deze bijeenkomsten door werden er interviews en enquêtes afgenomen. Alle collega's en de leerlingen werden erbij betrokken. Literatuur over schoolidentiteit en levensbeschouwelijk onderwijs werd bestudeerd. En dit alles leidde tot een creatieve en breed gedragen viering waarin de diversiteit van de school zichtbaar werd gemaakt.

Bovenstaande is een voorbeeld van de manier van werken waarbij onderwijsprofessionals zelf onderzoek doen. Bestuurders, docenten, leerkrachten stellen hun vragen. En rondom die vragen zoeken ze elkaar op in een groep. Een onderzoeksgroep. Een groep van docent-onderzoekers. Omdat ze een probleem ervaren, of van een verlegenheid gehoord hebben, maar vooral omdat ze kansen zien. En dan begint het pas! Niet met pasklare antwoorden die door een expert van buiten worden gegeven. Niet door een training of een snelle verwijzing naar

theorie. Samen starten ze een traject met één uiterst belangrijke eigenschap: de docenten onderzoeken hun eigen praktijk. En dit doen ze samen, als groep. De meeste docenten hebben tijdens hun opleiding onderzoek gedaan. Daarbij hebben ze vaardigheden verworven en mogelijk ook enthousiasme voor onderzoek gekregen. Maar vaak was dit een individueel proces. De student verrichtte dan een particulier onderzoek en onderzocht de praktijk door bijvoorbeeld collega's, leerlingen, ouders te interviewen. Maar onderzoek in een team met mede-onderzoekers is een ander verhaal. Wat zijn bij zo'n onderzoek zaken waar je op moet letten? Onderzoek door docenten zelf komt goed tot zijn recht als het aan een aantal richtlijnen voldoet. Hieronder worden die richtlijnen een voor een besproken.

In de eerste plaats, en dit is van groot belang, dient het onderzoek gericht te zijn op het uiteindelijke doel: de verbetering van de praktijk. Natuurlijk zullen er mooie woorden geformuleerd worden, zullen misschien ook geloofsbeleving en emoties ter tafel komen. Maar ze staan ten dienste van de praktijk van onderwijs. Deze wordt onder de loep genomen, bevraagd en geëvalueerd en verbeterd. Dit betekent dat in de vraagstelling die ten grondslag ligt aan al het onderzoek die praktijk ook in het vizier moet zijn. Misschien blijkt uit het onderzoek dat de praktijk al goed is en niet of nauwelijks verbeterd hoeft te worden. Maar dan is wel de vraag gerechtvaardigd of de verlegenheid, het probleem, wel scherp genoeg geformuleerd was of wel dringend genoeg was om onderzoek naar te doen.

Een voorbeeld uit eerder praktijkgericht onderzoek door docenten betreft een traject waarin kritisch gekeken wordt naar de didactiek van de docenten in het onderwijsaanbod. Worden de pedagogische kernwaarden van eigenaarschap van de leerlingen en vraaggestuurd leren door de leerlingen in praktijk gebracht? En welke didactiek is geschikt om de uitdrukking van deze waarden meer te stimuleren? Een ander voorbeeld laat zien hoe docenten aan de slag gaan met de praktijk van de dagopeningen. Een werkgroep onderzoekt welke waarden voor en doelstellingen van een dagopening door collega's en leerlingen worden genoemd. Op basis daarvan ontwerpen de leden van de werkgroep een serie van dagopeningen die in praktijk wordt gebracht en door leerlingen en collega's wordt geëvalueerd.

Veel van zulke onderzoeksprocessen die met het oog op de verbetering van de onderwijspraktijk worden uitgevoerd kunnen door zogenoemd participatief actieonderzoek plaatsvinden (zie bijvoorbeeld Herr & Anderson, 2005). Dit type onderzoek kenmerkt zich door de gerichtheid op de verbetering of aanpassing

van de praktijk en door de actieve en onderzoekende rol van de betrokkenen zelf (Migchelbrink, 2019). Niet alleen de vraag en de praktijk van de docent(en) staan centraal, maar zij zijn het zelf die aan het stuur van het onderzoek zitten. Ze verdiepen zich in theoretische achtergronden van hun onderzoek, ze ontwerpen interview- of surveyvragen, ze verrichten observaties in de lessen van collega's. Een voorbeeld van participatief actieonderzoek is de Professionele Leergemeenschap (PLG: zie ook www.plgonderwijs.nl). Docenten leren in de groep van elkaar, scherpen hun onderzoeksvragen aan elkaar en dragen samen zorg voor de beantwoording van hun vragen.

Ten tweede kenmerkt onderzoek door docenten ten aanzien van levensbeschouwelijke educatie zich door de concentratie op de relatie tussen de schoolidentiteit en de onderwijspraktijk. Die onderwijspraktijk, en niet alleen die van het vakgebied van levensbeschouwelijke educatie, interpreteren we als een *identity marker* van die schoolidentiteit: die identiteit wordt uitgedrukt in die praktijk (Renkema, 2018). We gaan er hierbij van uit dat elke school, van welke denominatie dan ook, een identiteit kan verwoorden waartoe die praktijk zich verhoudt (Renkema, 2018). Een brede opvatting van schoolidentiteit is: een “coordinated view on education in which the educational theory comprises the pedagogical and didactical as well as the organizational views in mutual relationship with the religious philosophy of life” (Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost, & Miedema, 2007, p. 212). Onderzoek dat door de docenten zelf wordt uitgevoerd houdt het vizier gericht op die relatie. Als de onderwijspraktijk kritisch onder de loep wordt genomen, dienen daarbij onderliggende waarden die kenmerkend zijn voor de school aan de orde te komen. En andersom geldt hetzelfde: wanneer de identiteit van de school onderzocht wordt, moet de vertaling ervan in de praktijk van het onderwijs belicht worden. Zo zijn er voorbeelden bekend van onderzoeken waarbij docenten met hun praktijk van vieringen aan de slag gaan, hun bestaande praktijk wegen, tot een nieuw ontwerp van een viering komen en deze kritisch evalueren. In dit voorbeeld benoemen de docentonderzoekers welke waarden kenmerkend voor de school zijn en waarom deze van betekenis zijn voor de praktijk van vieringen.

In de derde plaats dient onderzoek door docenten altijd een relatie te hebben met de persoonlijke normativiteit van de onderzoeker. Zeker als het gaat om levensbeschouwelijke educatie. In dit vormingsgebied speelt de persoonlijke

levensbeschouwelijke visie en levenswijze van de docent ook een belangrijke rol' (Mulder & Van den Berg, 2019). Maar ook in de kritische reflectie op schoolbeleid en onderwijspraktijk worden de ervaringen en zienswijzen van de docent nadrukkelijk meegenomen. Juist wanneer door onderzoek door docenten het onderwijs in waarden onder de loep wordt genomen, dienen de waarden van de onderzoekers zelf ook op tafel te komen. Bakker (2013) spreekt hierbij, niet alleen ten aanzien van onderzoek, over de normatieve professional. Hij verwijst hierbij naar de term 'subjectification' van Biesta. Aandacht voor waarden is voor Bakker niet alleen een ontwikkelingsterrein voor leerlingen in het onderwijs, maar ook een speerpunt van de school die haar praktijk zo organiseert "dat een leraar zich verder kan ontwikkelen in het (her)waarderen, (her)interpreteren en construeren van nieuwe betekenis, in een creatief en innovatief proces." (2013, p. 45).

Ten vierde is het van groot belang om planmatig en gestructureerd de cyclus van onderzoek te volgen. Goed onderzoek, zeker ook dat van docenten, valt of staat met een methodologische aanpak. Niemand begint zomaar ergens met onderzoek, niemand laat het aan het proces over welke stappen er gezet moeten worden. Zo'n methodologische route volgt altijd de volgende wegwijzers (Baarda, 2014; Gray, 2017). Eerst moeten de onderzoekers, in afstemming met mogelijke andere belanghebbenden, helder krijgen wat het probleem is. Op basis daarvan wordt de onderzoeksvraag, met bijbehorende deelvragen, gearticuleerd. Het praktijkprobleem en de deelvragen geven aanleiding tot de keuze van de onderzoeksmethoden: wat zijn de beste manieren om betekenisvol antwoord te krijgen op de deelvragen en daarmee op de hoofdvraag? Zijn interviews het meest passend? En wat voor type interviews dan: in focusgroepen, individueel? Gestructureerde interviews, of juist semi-gestructureerde of open interviews? Of zijn enquêtes, of observaties het meest doeltreffend? En natuurlijk zijn verschillende combinaties van deze zogenoemde empirische instrumenten zeer goed denkbaar. Het is dan wel belangrijk om te kunnen motiveren waarom de onderzoekers kiezen voor een bepaald instrument of bepaalde combinatie van instrumenten. Waarom past dat ene instrument zo goed bij de aanleiding en bij de onderzoeksvragen? Het is vaak ook heel zinvol om voor meerdere empirische instrumenten te kiezen: deze zogenoemde *triangulatie* maakt dat de onderzoeksvraag vanuit verschillende perspectieven wordt benaderd en verhoogt daarmee de geldigheid van de resultaten.

Na de keuze voor en de verantwoording van de onderzoeksmethode dienen de onderzoekers de vragen voor zover mogelijk eerst theoretisch te beantwoorden. Wat wordt er in publicaties van deskundigen gezegd over het thema waar de docenten onderzoek naar doen? Naast het gebruik van empirische instrumenten zal de theoretische studie er zorg voor dragen dat de conclusies van het onderzoek ook onderbouwd worden door een perspectief dat in de praktijk misschien niet of nauwelijks aan het licht komt. Ook zorgen theoretische inzichten ervoor dat het empirisch materiaal dat voortkomt uit bijvoorbeeld de interviews scherper geanalyseerd kan worden: de theorie draagt bij aan de analyse van dat materiaal door dit te structureren in hoofd- en bijzaken.

De volgende stap in de onderzoekscyclus is een nauwkeurige documentatie van zowel theoretisch als empirisch materiaal. In het onderzoek dienen meerdere docent-onderzoekers het materiaal in te kunnen zien. En natuurlijk draagt dit in hoge mate bij aan de verantwoording van de uiteindelijke conclusies: wanneer de resultaten nauwkeurig zijn gedocumenteerd, valt ook aan anderen uit te leggen waarop de conclusies en aanbevelingen zijn gebaseerd. Zeker in praktijkgericht onderzoek zal al het voorgaande leiden tot een ontwerp, een aanbeveling, een product dat de praktijk van, in ons geval, het onderwijs van een stimulans voorziet. In de meeste gevallen blijft dit niet bij een mooi idee, maar zal het product, het ontwerp ook in praktijk gebracht worden. Deze uitvoering bevindt zich aan het eind van de cyclus. Deze cyclus wordt dan afgesloten met de evaluatie en een eventuele herziening van het praktijkontwerp. Bij die evaluatie worden in de meeste gevallen niet alleen de docent-onderzoekers betrokken, maar wordt met nadruk de visie van andere belanghebbenden gehoord. Aan het begin van het onderzoek moet voor de docenten helder zijn dat onderzoek een bepaalde en gedegen route volgt en dat deze route tot resultaat kan leiden.

In de vijfde plaats moeten de onderzoekers zich zeer bewust zijn van de betrokkenen bij het onderzoek. Natuurlijk moet de vraag naar het eigenaarschap van het onderzoeksprobleem ter tafel komen. Voor wie moet de praktijk verbeterd worden? En waarom voor hen? Wat weten we van en over hen? Hoe ervaren ze zelf het probleem? Het onderzoek is niet een particulier initiatief van een groep gemotiveerde docenten, maar strekt zich uit tot meerdere belanghebbenden. Zo komt dan ook de vraag aan de orde welk belang de leerlingen, als uiteindelijke doelgroep van het onderwijs, hebben. Weten de onderzoekers hoe en of leerlingen het probleem ervaren? En welke verschillen tussen de leerlingen herkennen we mogelijk? In het onderzoek moet

¹ Zie ook Hoofdstuk 8 De persoon van de docent en Hoofdstuk 9 Het professionele zelf.

dan ook afgewogen worden hoe en in hoeverre leerlingen niet alleen eigenaar van het probleem zijn, maar ook daadwerkelijk bij het onderzoek worden betrokken en bijdragen aan de beantwoording van de onderzoeksvraag en de verandering van de praktijk.

Meerdere doelgroepen kunnen bij het proces worden betrokken. De docent-onderzoekers kunnen er dus voor kiezen leerlingen een rol te geven, maar ditzelfde kan ook met mensen uit het management, en misschien ook ouders of beleidsbepalers. Soms zitten vertegenwoordigers van deze groepen daadwerkelijk aan het stuur van het onderzoek en voeren ze (onderdelen van) het onderzoek uit, maar in menig onderzoek zijn ze vooral respondent en onderzoeksgroep. Een andere rol kan ingevuld worden door professionele onderzoeksbegeleiders en studenten. Meerdere instellingen voor hoger onderwijs en bureaus voor identiteitsbegeleiding profileren zich met een onderzoeksagenda waarmee docenten van het hoger onderwijs en studenten samenwerken met scholen voor basis-, voorgezet en middelbaar beroepsonderwijs. Zo'n professioneel onderzoeker is een deskundige die weet van methodologische keuzes en van theoretische bronnen, en die in staat is het doel en het proces van het traject in het vizier te houden. En deze professional houdt in de gaten hoe de groep als groep functioneert: heeft iedereen een eigen en volwaardige taak, hoe is de afstemming tussen die taken? Kortom: er zijn verschillende groepen mensen die op de een of andere manier bij het onderzoek betrokken zijn. Ook de mogelijke bijdrage van deze verschillende partners moet aan de orde komen in het onderzoeksproces.

Tot slot dient onderzoek zich op verschillende niveaus te richten. Zowel het praktijkprobleem en de vraagstelling als de uiteindelijke conclusies en daarmee de verbetering van de praktijk bevinden zich op micro-, meso- en macroniveau. Dit betekent dat de microlaag van de docent en de leerling, de praktijk van de school als belangrijk vertrekpunt en uiteindelijke doelstelling moet gelden. Ook de laag van het schoolbeleid en de kernwaarden van de school (mesoniveau) worden nadrukkelijk bij het onderzoek betrokken (Renkema, 2018). Dit bespraken we al bij de tweede richtlijn hierboven. De eerste laag van de praktijk dient altijd tegen het licht van de waarden die door de school geformuleerd zijn gehouden te worden. Dit betekent dat de onderwijspraktijk vanuit die kernwaarden kritisch onder de loep genomen wordt, maar ook dat de praktijk nieuwe perspectieven kan bieden op de visie en missie van de school. Ook in de aanleiding en de vraagarticulatie van het onderzoek moet aandacht zijn voor het beleid van de school zoals dat geformuleerd wordt in formele

documenten. Daarnaast is er ook het macro-aandachtveld van de samenleving. Het onderzoek naar onderwijspraktijken houdt ook nadrukkelijk rekening met de situatie van de school in de plaatselijke, regionale en (inter)nationale context. De school staat altijd in een wijk, een dorp of stad, en heeft een maatschappelijke opdracht. Het kan goed zijn dat bepaalde maatschappelijke vraagstukken hun invloed hebben op de vraagstelling en de uitwerking van het onderzoek dat door docenten wordt verricht.

Een half jaar na de eerste vraag aan de onderzoeksbegeleiders nam de bestuurder het woord. Zij was het die die allereerste email had gestuurd. Die had geschreven over haar vragen en dromen voor haar school. Op het podium vertelde ze van haar trots. Ze had twee weken eerder een prachtige viering bijgewoond. Ze had gezien hoe ervaren en startende docenten deze viering hadden onderbouwd door onder het hele team en met leerlingen onderzoek te doen. Ze had motivatie en betrokkenheid gezien. Een groot applaus volgde. Voor de docenten. Voor hun onderzoek.

Literatuur en bronnen

- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff.
- Bakker, C. (2013). *Het goede leren: Oratie en openbare les, in verkorte vorm uitgesproken*. Hardinxveld-Giessendam: Grafisch Bedrijf Tuijtel.
- Gray, D. (2017). *Doing research in the real world*. Thousand Oaks: SAGE.
- Herr, K., & Anderson, G. (2005). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Thousand Oaks: SAGE.
- Migchelbrink, F. (2019). *De kern van participatief actieonderzoek*. Amsterdam: SWP.
- Mulder, A., & Van den Berg, B. (2019). *Learning for life: An imaginative approach to worldview education in the context of diversity*. Eugene, OR: Wipf & Stock.
- Renkema, E. (2018). *Two of a kind: The identity of cooperation schools in the Netherlands and the correlation with religious education*. Ede: GVO.
- Ter Avest, I., Bakker, C., Bertram-Troost, G., & Miedema, S. (2007). Religion and education in the Dutch pillarized and post-pillarized educational system: Historical background and current debates. In R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, & J. P. Willaime (Eds.), *Religion and education in Europe: Developments, contexts and debates* (pp. 203-219). Münster: Waxmann.