Leeronderzoek in de stagepraktijk: beschrijven, verklaren of toetsen?

Het uitvoeren van en rapporteren over resultaten van praktijkonderzoek door leraren wordt meer en meer als een belangrijk aspect beschouwd van continue professionalisering. Een belangrijke taak voor lerarenopleidingen is om leraren in opleiding voldoende kennis te laten maken met vormen van praktijkonderzoek. Het uitvoeren van een leeronderzoek kan een mogelijke strategie zijn om de onderzoekende houding bij leraren in opleiding op een intrinsieke en actieve wijze te versterken. In een eerste deel belichten we de uitgangspunten van leeronderzoek. Vervolgens schetsen we een modeltraject dat werd geïmplementeerd in de lerarenopleiding van de Universiteit Antwerpen. Aan de hand van enkele voorbeelden lichten we de diversiteit van het leeronderzoek toe en staan we stil bij enkele mogelijkheden en grenzen van dit traject.

AUTEUR(S)

Vincent Donche & Elke Struyf

Instituut Onderwijs- en Informatiewetenschappen, Universiteit Antwerpen

Inleiding

Op internationaal vlak tekent zich al langer een tendens af waarin het uitvoeren van onderzoek door leraren in de onderwijspraktijk als relevant wordt beschouwd (Cochran-Smith & Lytle, 1993). De literatuur op dit terrein is omvangrijk te noemen en naast 'teacher research' worden nog vele andere termen gebruikt zoals: 'practitioner research', 'action research' of 'classroom-based research' (Taber, 2007; Reason & Bradbury, 2001). Alhoewel de termen lang niet op dezelfde lijn kunnen worden geplaatst dekken ze wel een gemeenschappelijke visie. Het uitvoeren van onderzoek in de praktijk door leraren is belangrijk en dit niet uitsluitend voor het verbeteren van de eigen onderwijspraktijk maar ook voor het verder ontwikkelen van de professionele rol en identiteit van leraren (Lankshear & Knobel, 2004).

De kennisdeling over praktijkonderzoek door leraren blijkt ook in de voorbije jaren sterk te zijn toegenomen. Althans dit stellen we vast op basis van een groeiend aanbod van internationale tijdschriften die zich op dit terrein richten en het feit dat resultaten van praktijkonderzoek door leraren meer dan vroeger worden gerapporteerd op internationale onderwijsonderzoeksconferenties (vb. AERA, EARLI, BERA, ECER [1]). In curricula van heel wat internationale lerarenopleidingen wordt ook meer en meer aandacht besteed aan het stimuleren en begeleiden van vormen van praktijkonderzoek bij zowel aanstaande als ervaren leraren (Taber, 2007).

In Vlaamse lerarenopleidingen stond tot voor kort voornamelijk de reflecterende houding van de leraar in opleiding in de basiscompetenties centraal. Het systematisch aandacht schenken aan vormen van reflecterend leren (Korthagen, 1998) is dan ook ingebed in de curricula van de Vlaamse lerarenopleidingen. Recent werden de basiscompetenties en het nieuwe beroepsprofiel van de leraar in Vlaanderen geactualiseerd (Struyf, 2006). Daarin blijft het werken aan de reflecterende houding belangrijk, alleen wordt nu in een grotere mate belang gehecht aan het stimuleren van een onderzoekende houding bij leraren in opleiding. Aanstaande leraren dienen immers meer dan voorheen werd benadrukt, kennis te verwerven over inzichten uit onderwijsonderzoek. Ook moeten ze zelf in staat zijn om een eenvoudig praktijkonderzoek uit te voeren. Het stimuleren van het opnemen van deze actieve rol in onderwijsonderzoek bij leraren in opleiding vormt voor vele Vlaamse lerarenopleidingen een uitdaging. Enerzijds is er de verwachting om de onderzoekende houding bij studenten te versterken. Anderzijds dient voldoende aandacht te worden geschonken aan de andere doelstellingen die vervat liggen in het realiseren van het nieuwe beroepsprofiel van leraren, zoals het opdoen van vakkennis, pedagogische en didactische kennis en vaardigheden die ook vanuit een ruime en diverse stagepraktijk verder dienen te worden ontwikkeld.

In dit artikel tonen we aan de hand van een concrete casus hoe het versterken van een onderzoekende houding bij leraren aan bod kan komen tijdens de stagepraktijk in de lerarenopleiding. Als casus presenteren we het opleidingsonderdeel 'Leeronderzoek' dat recent werd geïmplementeerd in het curriculum van de specifieke lerarenopleiding van de Universiteit Antwer-

pen. We belichten achtereenvolgens de doelstellingen, de opzet en de praktijk van het opleidingsonderdeel en eindigen het artikel met de ervaringen en enkele afsluitende reflecties vanuit het oogpunt van begeleiding.

Via gericht bronnenonderzoek en in dialoog met anderen verdiepen studenten hun kennis over een eigen interessepunt.

Uitgangspunten en opzet

In het opleidingsonderdeel leeronderzoek wordt van studenten leraren-in-opleiding verwacht tijdens de stagepraktijk een eigen interessepunt op een autonome wijze uit te diepen aan de hand van een eenvoudig empirisch onderzoek. Dit gebeurt binnen een leeromgeving waarin actieve kennisconstructie, autonomie en het zelf opdoen van onderzoekservaring in de stagepraktijk de voornaamste doelstellingen zijn. We lichten deze drie aspecten toe in de onderstaande paragrafen.

Actieve kennisconstructie

Het is bekend dat van leraren wordt verwacht dat zij zich voortdurend moeten ontwikkelingen op het vlak van hun opvattingen en handelingen en dat hierbij een kritische en reflexieve houding ten aanzien van hun eigen onderwijspraktijk wenselijk is (Aelterman, 1998). Leraren dienen een meer zelfgestuurde en kritische leerhouding aan te nemen om aspecten in de eigen onderwijspraktijk te kunnen begrijpen, te verklaren, te bevorderen of zelfs bij te sturen. Hierbij is het van belang dat leraren op een actieve wijze kennis omtrent aspecten van de onderwijspraktijk kunnen construeren, waarbij ook relaties worden gelegd tussen bestaande theorieën en eigen ervaringen of ervaringen van collega's in de onderwijspraktijk. De relatie leggen tussen deze verschillende bronnen is niet evident. Uit onderzoek naar hoe leraren in opleiding leren en leren onderwijzen is gebleken dat er belangrijke verschillen zijn op het vlak van dit aspect van kennisconstructie (Donche & Van Petegem, 2004; Oosterheert, 2001). Zo kon worden vastgesteld dat lang niet alle studenten op zoek gaan naar bijvoorbeeld conceptuele informatie om bepaalde knelpunten in de eigen stagepraktijk beter te begrijpen of actief in discussie treden met collega-leraren over aspecten van hun onderwijspraktijk. Sommige studenten nemen daarin een actieve rol op waarbij zij geleerde theorieën koppelen aan eigen praktijkervaringen. Andere studenten vinden het dan weer de taak van anderen (bijvoorbeeld lerarenopleiders en mentoren) om hen te wijzen op tekortkomingen of oplossingsstrategieën om de onderwijspraktijk te verbeteren. Er treden ook belangrijke verschillen op in de wijze waarop studenten reflecteren over specifieke leservaringen. Sommige studenten beschouwen slechte leservaringen als leerkansen. Anderen vertonen meer vermijdingsgedrag. De leeraanpak van studenten kan dan ook in een belangrijke mate verschillen. De mate van kennisconstructie verschilt bij studenten met een meer betekenisgerichte of meer zelfgestuurde en diepgaande leeraanpak, in vergelijking met studenten met een meer reproductieve of meer extern gestuurde en oppervlakkige leeraanpak. Onderzoek wijst uit dat bij leraren in opleiding de betekenisgerichte manier van leren en leren onderwijzen in verandering kan worden gebracht en bevorderd tijdens de lerarenopleidingen (Donche, 2005; Donche & Van Petegem, in press).
In het leeronderzoek staat het stimuleren van een meer betekenisgerichte manier van leren voorop. Dit wordt nagestreefd door onder meer studenten te stimuleren om de kennis over het eigen interessepunt via gericht bronnenonderzoek en in dialoog met anderen (collega leraren, medestudenten, mentoren, lerarenopleiders) verder te verdiepen, alsook dit in de onderwijspraktijk nader te verkennen. Het koppelen van deze verschillende informatiebronnen en het bevorderen van zelfsturing staan hierbij centraal.

Autonomie

Uit internationaal onderzoek is bekend dat keuzevrijheid en controle over eigen leerprocessen belangrijk zijn om een meer autonoom gemotiveerde en betekenisgerichte of diepgaande aanpak van leren te bevorderen (Vansteenkiste et al., 2007). De keuze van een interessepunt voor het leeronderzoek wordt daarom bij de student zelf gelegd. Het interessepunt voor leeronderzoek kan betrekking hebben op zogenaamde zorgpunten ('concerns') of interessepunten die zijn gegroeid vanuit ervaringen met de stagepraktijk. Het zorg- of interessepunt kan betrekking hebben op heel wat domeinen bijvoorbeeld op zichzelf als leraar, de eigen onderwijspraktijk of de impact van het onderwijs op leerlingen en leerprestaties (Fuller, 1969). Het interessepunt hoeft niet uitsluitend te liggen op het niveau van de eigen klaspraktijk maar kan ook breder worden genomen en betrekking hebben op de klaspraktijk van collega's, het evalueren van een bepaalde onderwijsinnovatie of aspecten van het curriculum of schoolbeleid. Een belangrijke voorwaarde die wel wordt vooropgesteld, is dat het gaat om een interessepunt dat voor de persoon in kwestie zelf als heel belangrijk wordt geacht, of voor hun leerlingen of voor de school en dat daarenboven kan worden onderzocht in de beperkte context van de eigen stagepraktijk. Om de controle over het uitvoeren van het leeronderzoek zoveel mogelijk in handen te leggen van de student, wordt heel wat keuzevrijheid gegeven in de verdere afbakening van de vraagstelling en de onderzoeksmethode van het leeronderzoek. De keuzes en het bewaken van de voortgang van elk leeronderzoek wordt op een autonomie-ondersteunende wijze begeleid via een gestructureerd traject met tussentijdse opdrachten (zie Par. 'Een modeltraject').

Eenvoudig empirisch onderzoek

Het leeronderzoek beschouwen we als een *empirisch* onderzoek, omdat het hierbij gaat om het verzamelen van nieuw feitenmateriaal om verschijnselen of fenomenen te beschrijven, te verklaren of te toetsen. In het opleidingsonderdeel wordt van studenten verwacht

dat zij actief onderzoekservaring opdoen in de eigen stagecontext met inbegrip van vraagstelling, methodologische keuzes, dataverzameling, analyse en rapportage. De doelstellingen en uitwerking van het empirische luik van het leeronderzoek zijn echter begrensd om de haalbaarheid van het onderzoek te bevorderen.

• Een eerste grens situeert zich op het niveau van de vraagstelling. Net zoals in elk sociaal wetenschappelijk onderzoek worden in leeronderzoek verschijnselen of fenomenen onderzocht. Naar gelang de vraagstelling van het leeronderzoek onderscheiden we beschrijvend, verklarend en toetsend leeronderzoek (zie ook De Groot, 1971). In een beschrijvend leeronderzoek staat het beschrijven van opvattingen, gedrag of situaties voorop. Bijvoorbeeld: Hoe gaat de school om met spijbelgedrag? In verklarend leeronderzoek wordt gezocht naar oorzaken van verschijnselen of fenomenen. Bijvoorbeeld: welke factoren hebben een impact op mijn onderwijsstijl? In een toetsend leeronderzoek wordt de waarde van een specifieke hypothese nagegaan. Bijvoorbeeld: bevordert meer zelfsturing het diepgaand leren bij leerlingen? Daar waar binnen een wetenschappelijk onderzoek vaak beschrijven, verklaren en toetsen gecombineerd voorkomt, wordt in het leeronderzoek de expliciete beperking opgelegd om één perspectief te kiezen: beschrijven, verklaren of toetsen.

• Een tweede grens betreft het niveau van de context. Omdat het leeronderzoek als doel heeft om verschijnselen of fenomenen te beschrijven, te verklaren of te toetsen, lijkt een meervoudige gevalsstudie waarbij sociale verschijnselen of fenomenen in diepgang in een natuurlijke omgeving worden onderzocht, de meest aangewezen onderzoeksmethode (Yin, 1990). Bij het leeronderzoek geldt de beperking dat enkel empirie wordt verzameld binnen de stagecontext van de student. Er wordt aldus niet verwacht dat het interessepunt in andere stagecontexten wordt onderzocht in functie van het verkrijgen van meer generaliserende uitspraken.

• Een derde grens bevindt zich op het niveau van de onderzoeksmethode en -techniek. In het leeronderzoek moet er sprake zijn van een systematische verzameling van gegevens aan de hand van een kwalitatieve of kwantitatieve onderzoeksmethode. Meer concreet zijn er vier onderzoekstechnieken waarmee actief ervaring kan worden opgedaan. Het zijn de technieken die heel vaak in praktijkonderzoek door leraren worden gehanteerd met name documentanalyse, gesloten observatie, semi-gestructureerde interviews en gesloten vragenlijsten (Lankshear & Knobel, 2004). Omwille van pragmatische redenen (onder andere de beperkte periode voor gegevensverzameling en -analyse) worden andere vormen van dataverzamelingen buiten beschouwing gelaten zoals bijvoorbeeld het verzamelen van data aan de hand van open vragenlijsten, open observatieschema's, periodieke logboeken of videomateriaal (Hopkins, 2002). Het uitvoeren van mixed of multi-methode-onderzoek wordt eveneens niet vooropgesteld.

Studenten maken kennis met de variëteit aan methoden waarmee praktijkonderzoek kan worden uitgezet.

Een modeltraject

Om studenten ondersteuning te bieden bij het zelfstandig uitvoeren van hun leeronderzoek in de lerarenopleiding worden zes hoorcolleges en zes werkcolleges georganiseerd. In de hoorcolleges wordt een aantal uitgangspunten, methoden en technieken behandeld, die nodig zijn om zelf als leraar onderzoek uit te kunnen voeren. In werkcolleges worden studenten in groepen begeleid waarbij onder begeleiding kennisdeling tussen medestudenten wordt gestimuleerd en feedback wordt gegeven over tussentijdse producten. Het modeltraject dat studenten volgen vangt aan in het eerste semester en loopt door in het tweede semester van de éénjarige lerarenopleiding. Het traject bestaat uit vier fasen en acht stappen (zie figuur 1).

De hoor- en werkcolleges hebben een verplicht karakter om studenten voldoende kennis te laten nemen van vormen van praktijkonderzoek door leraren en bepaalde onderzoeksvaardigheden te ontwikkelen. Dit wordt belangrijk geacht omwille van het feit dat niet alle studenten over voldoende voorkennis beschikken om een eigen onderzoek volledig zelfstandig uit voeren alsook het feit dat reeds verworven onderzoeksvaardigheden lang niet altijd transfereerbaar zijn naar het terrein van onderwijskundig prak-

Modeltraject leeronderzoek

Fase 1: selecteren
1. *Interessepunt bepalen*
2. *Verkenning van bronnen*
3. *Vraagstelling afbakenen (beschrijvend, verklarend of toetsend)*

Fase 2: plannen
4. *Keuze van methode en techniek*
5. *Onderzoeksplan opstellen*

Fase 3: uitvoeren
6. *Dataverzameling (observatie, survey, interview, document)*
7. *Verwerking (selectie van analysestrategie)*

Fase 4: rapporteren
8. *Rapportage in de vorm van een eindpresentatie of paper.*

Figuur 1: Modeltraject leeronderzoek

tijkonderzoek. Onderzoekservaringen zijn vaak gekoppeld aan de onderzoeksbenaderingen die dominant zijn binnen specifieke studiedisciplines van studenten. Studenten in het bètadomein blijken bijvoorbeeld minder goed bekend met gedragswetenschappelijke methoden van onderzoek, zoals het uitvoeren van een interviewonderzoek. In dit traject wordt daarom ruimte gemaakt om hen kennis te laten maken met de variëteit aan methoden waarmee praktijkonderzoek kan worden uitgezet. Ook wordt tijd gereserveerd voor feedback tijdens de opzet en uitvoering van het leeronderzoek.

Gedurende het traject dienen studenten vier tussentijdse opdrachten te maken. Een eerste opdracht is het beschrijven van het eigen interessepunt en de keuze te motiveren. De tweede opdracht bestaat uit het uitvoeren van een beperkt bronnenonderzoek. Hierbij wordt verwacht dat drie tot vijf schriftelijke bronnen worden geraadpleegd, waarin onderzoek omtrent het interessepunt aan bod komt. Doel hiervan is vooral om de onderzoeksvraag verder te helpen afbakenen en verfijnen. Dit is de eerste fase van het leeronderzoek.
In de tweede fase komen aan de orde de keuze van een onderzoeksmethode en -techniek en het opstellen van een onderzoeksplan (opdracht 3). Hierbij moet een zorgvuldig afweging plaatsvinden ten aanzien van de stagecontext en eigen vaardigheden van de student. Daarna wordt het finale onderzoeksplan opgesteld, waarin wordt gerapporteerd hoe, waar en waneer data zullen worden verzameld in de stagecontext. Hierbij wordt ook aangegeven welk meetinstrumentarium zal worden gehanteerd in het leeronderzoek.
Na het uitvoeren van het onderzoek (derde fase) volgt ten slotte de rapportagefase. Via een mondelinge presentatie of schriftelijke rapportage (opdracht 4) dienen studenten op een voldoende kritische wijze de vraagstelling, de opzet en de resultaten van het eigen leeronderzoek voor te stellen, waarbij ook de implicaties voor onderwijspraktijk en -onderzoek aan bod komen.

Alle opdrachten worden gedeeld op een elektronisch leerplatform waarbij elke bijdrage ook kan worden ingekeken door de hele groep. In de werkcolleges wordt telkens individuele feedback geleverd op elke tussentijdse opdracht door zowel begeleiders als medestudenten. Daarnaast wordt zoveel mogelijk kennisdeling tussen medestudenten tot stand gebracht in de verschillende fasen van het onderzoek. Hierbij wordt telkens ook aandacht besteed aan de haalbaarheid van het voorgenomen leeronderzoek binnen de specifieke stagecontext.

Leeronderzoek in de praktijk

Om de praktijk van leeronderzoek te illustreren richten we ons in dit deel op het leeronderzoek dat in het voorbije academiejaar werd uitgevoerd door studenten met een talige vooropleiding. Deze studenten (N= 32) hebben een vrij beperkte kennis van sociaal wetenschappelijke onderzoeksmethoden. Ondanks dat bleken de meeste studenten binnen deze groep in staat om het leeronderzoek met succes af te ronden. De keuzevrijheid bij het bepalen van het interessepunt bracht met zich mee dat studenten over heel veel verschillende domeinen leeronderzoek uitvoerden. Dit kon worden ondergebracht in een aantal thematische clusters zoals leeronderzoek op het terrein van motivatie, spijbelen, pesten, differentiatie, alternatieve evaluatie en didactische leermaterialen. Algemeen kon worden vastgesteld dat het leeronderzoek overwegend van beschrijvende en minder van verklarende of toetsende aard was. Daarnaast werd er meer gebruik gemaakt van kwalitatieve dan kwantitatieve onderzoeksmethoden. De afname van surveys of interviews bij leerlingen of leraren werd vaker gekozen dan observatie en documentanalyse. Een beschrijvend kwalitatief interviewonderzoek en het uitvoeren van een beschrijvend kwantitatief survey- onderzoek kwamen het vaakst voor in vergelijking met de andere mogelijke vormen van leeronderzoek. Om de variëteit van thema's en vormen van leeronderzoek verder te illustreren, schetsen we hieronder beknopt enkele voorbeelden van leeronderzoek.

Leeronderzoek A
Het interessepunt dat Jo in het leeronderzoek aansneed had betrekking op het verwerven van een beter begrip over hoe aspecten van literatuur aan bod komen in leerboeken Spaans. Zij motiveerde deze keuze vanuit het feit dat zij zelf als leraar een passie had voor de Spaanse literatuur, maar zelf geen idee had hoe zij deze literatuur op een doeltreffende wijze kon delen met haar leerlingen. Zij had ook de indruk dat door de nadruk op de communicatieve aanpak binnen het taalonderwijs, aspecten van cultuur veel minder aan bod kwamen. Om hierover meer kennis te verwerven deed zij als eerste stap een bronnenonderzoek, waarbij zij op zoek ging naar literatuur over het belang van cultuur bij vreemde taalverwerving en -onderwijs. Dit hielp haar om de centrale onderzoeksvraag verder af te bakenen waardoor het onderzoek zich daarna voornamelijk richtte op de vraag hoe cultuur in vaak gehanteerde Spaanse didactische leermaterialen aan bod kwam. Vervolgens voerde zij een beschrijvend kwalitatief leeronderzoek uit waarbij via documentanalyse drie leerboeken Spaans voor de richtgraad 1 in diepgang werden geanalyseerd. In haar synthese besteedde zij aandacht aan de wijze waarop culturele thema's aan bod kwamen, de kwaliteit ervan alsook de relatie met verwachtingen vanuit het leerplan. Het leeronderzoek wees volgens haar uit dat de drie bestudeerde leerboeken Spaans in een belangrijke mate van elkaar verschillen op het vlak van het invullen van culturele thema's, waarbij over het algemeen meer aandacht is voor aspecten van de socio-cultuur dan voor andere kenmerken van cultuur zoals poëzie, film en literatuur. Om tot nog een beter begrip te komen over hoe cultuur aan bod komt in het vreemde talenonderwijs stelde zij voorop dat vervolgonderzoek nodig is, waarbij niet uitsluitend aandacht wordt besteed aan inhouden uit het leerboek maar eveneens aan de volledige lescontext en de eigen inbreng van leraren in het didactisch miateriaal.

Leeronderzoek B
Het interessepunt van An betrof het gebruik van alternatieve evaluatievormen in de onderwijspraktijk. Zij motiveerde deze keuze vanuit een zekere spanning die zij voelde tussen enerzijds het gegeven dat in de leraren-

opleiding een nadruk wordt gelegd op het belang van alternatieve evaluatievormen, en anderzijds haar eigen ervaringen als leerling waarbij zij toch enkel werd beoordeeld op het product. Via een leeronderzoek wilde zij op een empirische wijze nagaan of het gebruik van alternatieve evaluatievormen ook effectief plaatsvindt in de actuele onderwijspraktijk. Na een verkenning van enkele bronnen bakende zij de doelstellingen van het leeronderzoek verder af. Haar onderzoek richtte zich vanaf dit punt naar welke vormen van alternatieve evaluatie worden toegepast in de derde graad van het secundair onderwijs. Zij voerde een beschrijvend kwalitatief leeronderzoek uit waarbij zij de perceptie van leraren in haar stagecontext aan de hand van semi-gestructureerde diepte-interviews in kaart bracht. Zij interviewde drie leraren met een verschillende achtergrond waarbij zij peilde naar hun opvattingen en ervaringen met alternatieve evaluatievormen. Uit dit leeronderzoek leidde zij af dat de wil om nieuwe evaluatievormen toe te passen niet ontbreekt bij deze leraren en dat zij ervaring hadden opgedaan met verschillende alternatieve evaluatievormen zoals authentieke evaluatie, vaardigheidevaluatie, zelf- en peerevaluatie en het portfolio. Het onderzoek wees echter uit dat de aanwezigheid van een traditionele evaluatiecultuur in de stageschool het gebruik van alternatieve evaluatievormen in een sterke mate hinderde.

Leeronderzoek C.
Ella was geïnteresseerd in het begrip 'interne differentiatie'. Zij was er persoonlijk van overtuigd dat dit een belangrijk middel was om de motivatie en de kwaliteit van het leergedrag van leerlingen op peil te houden. Via het bronnenonderzoek stelde zij een analysekader op om dit nader in kaart te brengen. Vervolgens bakende zij haar leeronderzoek meer af in de richting van het beantwoorden van de vraag hoe differentiatie in de onderwijscontext wordt toegepast alsook welke factoren hiermee verbonden zijn. Zij voerde een verklarend kwantitatief leeronderzoek uit in de stagecontext waarbij zij informatie verzamelde aan de hand van een zelf opgestelde vragenlijst bij een beoogde doelgroep van 50 leraren. Uit het onderzoek leidde zij af dat de leraren op haar stageschool differentiatie weliswaar erg belangrijk vonden maar dit amper toepasten in de praktijk. Meer tijd en middelen werden als belangrijke factoren beschouwd om differentiatie in de praktijk meer toe te kunnen passen. Als er al sprake was van differentiatie dan bleek voornamelijk tempodifferentiatie te worden gehanteerd. In veel mindere mate was er sprake van verdiepings-of niveaudifferentiatie. Leraren wiskunde en bètawetenschappen bleken overigens veel meer differentiatie toe te passen dan hun collega's die talige of algemene vakken doceren. Leraren met de meeste onderwijservaring bleken veel minder belang te hechten aan het toepassen van differentiatie. Het leeronderzoek resulteerde bij Ella in een beter begrip van wat leraren begrijpen onder differentiatie en dat hierin heel wat verschillen optreden. Daarnaast kwam zij tot een beter begrip van randvoorwaarden voor het toepassen van differentiatie. Een belangrijke implicatie voor het leeronderzoek was voor haar het aangaan van de dialoog met collega's over welke middelen doeltreffend zouden kunnen zijn om differentiatie meer toe te passen in de praktijk.

Leeronderzoek D
Hanna's onderwerp voor leeronderzoek had betrekking op een beter begrip van het motiverend handelen van leraren. Zij was voor dit interessepunt gemotiveerd omwille van haar persoonlijke overtuiging van het belang van intrinsieke motivatie voor tweedetaalverwerving bij leerlingen. Daarnaast was ze ervan overtuigd dat hier ook een belangrijke rol en taak is weggelegd voor de leraar. Zij was geïnteresseerd om aan de hand van een leeronderzoek dit in de eigen stagecontext te onderzoeken. Na een verkenning van een aantal studies op het terrein van motivatie binnen het vreemde talenonderwijs bakende zij het leeronderzoek verder af tot het in kaart brengen van de handelingspraktijk van leraren vanuit het perspectief van leerlingen in het vreemde talenonderwijs. Meer bepaald ging zij in een toetsend kwantitatief leeronderzoek na in hoeverre theoretisch verwachte effecten konden worden vastgesteld tussen verschillen in onderwijsaanpak van docenten en de intrinsieke motivatie van leerlingen. Zij zette het onderzoek uit in haar stageschool en bevroeg drie klassen uit de derde graad van het algemeen secundair onderwijs. In totaal namen 122 leerlingen deel. Zij maakte gebruik van een bestaand meetinstrument om de onderwijsaanpak van leraren en de motivatie in kaart te brengen. Verschillende strategieën werden hierbij in kaart gebracht, onder meer de mate waarin leraren betrokkenheid creëren in de leeromgeving alsook de autonomie van leerlingen ondersteunen. Daarnaast werden ook kenmerken van motivatie bij leerlingen in kaart gebracht. Op basis van correlatie-onderzoek stelde zij vast dat het creeren van betrokkenheid en het ondersteunen van autonomie in de klaspraktijk in verband kon worden gebracht met een hogere mate van intrinsieke motivatie bij leerlingen. Het onderzoek bevestigde volgens haar de initiële hypothese dat de onderwijsaanpak van de leraar een impact heeft op de intrinsieke motivatie van leerlingen. Zij leidde ook een duidelijke praktijkrelevantie af uit het onderzoek. De vragenlijst zou leraren ertoe kunnen aanzetten tot meer nadenken over hun motiverend handelen in de klaspraktijk en kennis te nemen van de kenmerken van motivatie van hun leerlingen. De vragenlijst zou als feedback kunnen dienen om de eigen onderwijspraktijk te optimaliseren. Zij streepte hierbij wel aan dat de resultaten niet zomaar gegeneraliseerd konden worden naar andere onderwijscontexten.

Studenten voeren voornamelijk beschrijvend en verklarend leeronderzoek uit, veel meer dan toetsend leeronderzoek.

Vaststellingen vanuit de begeleiding

Op basis van de ervaringen met de praktijk van leeronderzoek in de groep van studenten met een talige opleiding kunnen een aantal mogelijkheden en beperkingen worden aangestipt.
Vastgesteld kan worden dat studenten voornamelijk beschrijvend en verklarend leeronderzoek hebben uitgevoerd, veel meer dan toetsend leeronderzoek. Gelet op de duurtijd van de specifieke lerarenopleiding en de stagecontext waarbinnen het leeronder-

zoek wordt volbracht, lijkt ons dit niet verwonderlijk. Veel studenten gaven aan dat zij het zinvol vonden om op een veilige manier kennis te maken met het uitvoeren van een eenvoudig empirisch onderzoek in de stagepraktijk waarbij zij vooral ook kennis wilden verwerven over de opvattingen en het handelen van collega leraren, hun leerlingen of directie. Het 'toetsend' onderzoeken van specifieke interventies in de eigen klaspraktijk werd vaak als een toekomstige onderzoeksstap gezien.
De grenzen die binnen het opleidingsonderdeel leeronderzoek werden opgelegd op het vlak van de keuze van onderzoeksmethode en -techniek werden door veel studenten als zinvol beschouwd, omdat zij op deze manier op een verdiepende wijze konden ondervinden welke diverse aspecten komen kijken bij het uitvoeren van één specifieke onderzoekstechniek Een opmerkelijke vaststelling was daarbij ook dat heel wat studenten aangaven dat ze het een uitdaging vonden om ervaring op te doen met een voor hen minder bekende onderzoekstechniek. Zo bood het leeronderzoek studenten de mogelijkheid om buiten de vertrouwde onderzoekspaden, die in de vooropleiding werden bewandeld, andere onderzoeksvaardigheden aan te sterken.
De eerste ervaringen met het faciliteren van het leeronderzoek wijzen verder uit dat er bij heel wat studenten sprake was van actieve kennisconstructie. In eerste instantie werd dit duidelijk doordat de meeste studenten hun initiële en vaak naïeve opvattingen omtrent bepaalde concepten op een betekenisgerichte wijze verder ontwikkelden (via theoretische verkenningen [bronnenmateriaal], discussies met collega's en medestudenten en het verzamelen van data en het relateren van nieuwe empirische gegevens). Via het uitvoeren van het leeronderzoek werd de complexiteit duidelijk van opvattingen van collega-leraren over termen zoals 'interne differentiatie', 'alternatieve evaluatie', '
begeleid zelfstandig leren', of het 'bevorderen van een krachtige leeromgeving'. Het leeronderzoek bleek in de meeste gevallen belangrijke mogelijkheden te bieden om op een meer geïnformeerde wijze naar transferproblemen in de praktijk te kijken en om op basis van de data meer inzicht te krijgen in bijvoorbeeld de de diversiteit van opvattingen over goed onderwijs of knelpunten die door leerlingen worden aangekaart. Voor veel studenten was het leeronderzoek een eerste en zinvolle stap om inzicht te krijgen in de complexiteit en het kunnen maken van de vertaalslag van bestaande opvattingen/heorieën naar de praktijk. De resultaten van het leeronderzoek bleken ook vaak te inspireren tot nadenken over mogelijke implicaties voor de eigen onderwijspraktijk. In de meeste eindreflecties was de relativerende noot aanwezig de resultaten van het onderzoek niet zomaar te generaliseren.

Tot slot

In het concipiëren van het leeronderzoek stelden we drie uitgangspunten voorop: actieve kennisconstructie, autonomie en het op actieve wijze opdoen van ervaring met kleinschalig empirisch onderzoek in de stagecontext. Alhoewel de eerste ervaringen kleinschalig zijn, leiden we hieruit af dat het in dit artikel gepresenteerde modeltraject van leeronderzoek een haalbare piste is voor het stimuleren van een onderzoekende houding bij leraren in opleiding. Naar de toekomst toe is het interessant om meer systematisch na te gaan in welke mate de onderzoekende houding bij leraren in opleiding is gewijzigd en of dit zich doortrekt naar de latere onderwijspraktijk. Op die manier kunnen we dit modeltraject meer systematisch evalueren en desgewenst nog verder uitbouwen. Idealiter zou een brug moeten worden geslagen naar verdere nascholing- of begeleidingsinitiatieven voor leraren die met praktijkonderzoek verder aan de slag willen gaan. Leeronderzoek is uiteindelijk maar een eerste stap en een van de vele mogelijkheden om de onderzoekende houding te stimuleren. De begeleiding bij het uitvoeren van en experimenteren met andere vormen van praktijkonderzoek en het ondersteunen van de kennisdeling van praktijkonderzoek tussen leraren en scholen zijn essentiële vervolgstappen. Pas wanneer deze initiatieven op een brede wijze ingang vinden, lijkt het ons zinvol om te onderzoeken in welke mate het stimuleren van de onderzoekende houding bij leraren in opleiding ook daadwerkelijk leidt tot meer kritisch onderzoek en/of verbetering van de eigen onderwijspraktijk. Het onderzoeksmatig toetsen hiervan is vooralsnog toekomstmuziek.

NOTEN

[1] De afkorting staan voor: AERA: American Educational Research Association, EARLI: European Association for Research on Learning and Instruction, BERA: Brittish Educational Research Association, ECER: European Conference on Educational Research

REFERENTIES

Aelterman, A. (1998). De leraar en de keizer. De plaats van de leraar in de autonome school. *Impuls, 28* (3), 137-143.

Cochran-Smith, M, & Lytle, S. (1993). *Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge.* New York: Teachers College Press.

Donche, V., & Van Petegem, P. (2004). Naar een procesgerichte lerarenopleiding: reflecteren over manieren van leren onderwijzen en voorkeuren van leeromgevingen van toekomstige leraren. *Velon*, *25* (1), 23-29.

Donche, V. (2005). *Leren, onderwijzen en leren onderwijzen. Onderzoek naar opvattingen en handelingen van studenten en docenten*. Gent: Academia Press.

Donche, V., & Van Petegem, P. (in press). The development of learning patterns of student teachers: a cross-sectional and longitudinal study. *Higher Education*.

Groot, A.D. de (1971). *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen.* S' Gravenhage: Mouton en co.

Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualisation. *American Educational Research Journal, 6*(2), 207 – 226.

Hopkins, D. (2002). *A teacher's guide to classroom research*. Berkshire: Open University Press.

Korthagen, F.A.J. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education.* London: Lawrence Erlbaum Associates.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research. From design to implementation*. Berkshire: Open University Press.

Oosterheert, I. (2001). *How student teachers learn – a psychological perspective on knowledge construction in learning to teach*. Academisch proefschrift Rijksuniversiteit Groningen: Shaker Publishing Maastricht.

Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research. Participative inquiry and practice*. London: New Delhi.

Struyf, E. (2006). Het ontwerp van Decreet betreffende de lerarenopleidingen: een vergiftigd geschenk? *Impuls*, *37*(2), 52-59.

Taber, K.S. (2007). *Classroom-based research and evidence-based practice. A guide for teachers*. London: Sage.

Vansteenkiste, M., Lens, W., Donche, V., & Van Petegem, P. (2007). Motivatie in de klas. In K. Verschueren, & H. Koomen (Red.), *Handboek diagnostiek in de leerling-begeleiding* (p. 135-149). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.