Praktijkonderzoek
Wat is het en wat levert het op?

Stijn Vanhoof

Deze tekst is de syllabus bij de vorming "klas- en schoolpraktijk onderzoeken: Wat wil je echt weten en wat levert het op?" over praktijkonderzoek. Altijd benieuwd naar suggesties, praktijkvoorbeelden, extra bronnen, enz.: info@lerenenmeten.be

1 Praktijkonderzoek: wat is het?

De invulling die wij aan praktijkonderzoek geven is "als leraar, vakgroep of school **alle mogelijke** informatiebronnen gebruiken om de **eigen praktijk** kritisch en **systematisch** te onderzoeken, met als doel je onderwijspraktijk en het leren van je leerlingen te **verbeteren**." We verklaren de vetgedrukte termen:

- **Alle mogelijke:** Praktijkonderzoek beperkt zich niet tot *cijfers en statistiek*. Bij onderwijs staat immers betekenisgeving vaak centraal. *Kwalitatieve onderzoeksmethoden* (zoals interviews of focusgroepen) zijn vaak beter geschikt om deze betekenisgeven van alle mogelijke betrokkenen in kaart te brengen. Afhankelijk van het doel en de onderzoeksvraag zullen kwantitatieve of kwalitatieve onderzoeksmethoden of beide nodig zijn. Daarnaast is praktijkonderzoek niet alleen zelf aan onderzoek doen, maar ook het raadplegen en gebruiken van (praktijkgerichte) *literatuur*.
- **Eigen praktijk:** Hierin onderscheidt praktijkonderzoek zich van academisch onderzoek.
    - Academisch onderzoek heeft als doel te kunnen *veralgemenen* naar verschillende situaties. Dat is niet het geval bij praktijkonderzoek. Hierbij gaat het om heel concrete, contextspecifieke vragen. De uitkomsten van praktijkonderzoek kunnen collega's zeker inspireren, maar publieke verspreiding en veralgemening van de resultaten staat niet centraal.
    - Bij praktijkonderzoek worden problemen *zo efficiënt mogelijk* aangepakt. Er wordt minder aandacht besteed aan theoretische en conceptuele kwesties dan bij wetenschappelijk onderzoek
- **Systematisch:** Praktijkonderzoek gebeurt best niet (alleen) ad hoc. Het is dus niet een verzameling van geïsoleerde onderzoeken. Het heeft een systematisch en cyclisch karakter. Het wordt opgevolgd en gecoördineerd.
- **Verbeteren:** Praktijkonderzoek is geen doel op zich. Interessant onderzoek dat nadien in de schuif van een bureau belandt en hierdoor geen effect heeft op de onderwijskwaliteit of het leren van leerlingen is zonde van de tijd en het geld. Bouw in je onderzoek altijd een check in: heeft ons onderzoek ook echt iets opgeleverd?

Een onderzoekende houding kan je op verschillende manier bereiken (Krüger, 2014):

- Gebruikmaken van beschikbare data op school
- Het verrichten van onderzoek in de school door leraren zelf op het niveau van de klas of de school.
- Het verrichten van onderzoek door externe onderzoekers (of studenten).
- Het raadplegen en gebruiken van onderzoeksliteratuur

Praktijkonderzoek kan je als kwaliteitsvol beschouwen als het onder meer aan volgende criteria voldoen (zie bv. Kelchtermans, 2002, blz. 78). Het onderzoek…

- is relevant voor lokale context.
- is transparant naar alle directe betrokkenen.
- is gebaseerd op een triangulatie (= verschillende invalshoeken) van perspectieven, methoden en locaties
- zoekt verklaringen zoeken voor discrepanties (tegenstrijdigheden) in resultaten
- speelt gegevens terug naar betrokkenen. Betrokkenen worden gevraagd te reageren, in dialoog wordt gezocht naar consensus over interpretatie van de resultaten.

Wie zich meer wil verdiepen in de precieze definitie van praktijkonderzoek en de relatie met begrippen zoals actieonderzoek, geïnformeerde schoolontwikkeling of praktijkgericht onderzoek, kan hiervoor onder meer terecht bij: Harinck, 2012; Kelchtermans, 2002; Kelchtermans & Van Assche, 2010; Krüger, 2014; Van der Donk & Lanen, 2009; Vanhoof & Vanhoof, 2009**.**

2 Praktijkonderzoek: wat levert het op?

Waarom zou je (meer) aandacht besteden aan praktijkonderzoek? Er is immers al zoveel te doen in de school. Wat levert praktijkonderzoek in de school op? We bespreken vier redenen om aan praktijkonderzoek te doen:

1. Je intuïtie laat je in de steek
2. kwaliteitsvol onderwijs vanuit verschillende invalshoeken
3. Kansen voor participatie
4. Overheid en inspectie

2.1 Je intuïtie laat je in de steek

Onze intuïtie – hoe sterk en bruikbaar ze mag zijn in vele situaties – zal ons in heel veel situaties misleiden. Mensen maken niet altijd rationale keuzes. Ze laten zich vaak leiden door hun intuïtie. Die kan tot foute conclusies leiden en in sommige situaties belangrijke gevolgen hebben (voor leerlingen/studenten). We zijn immers geneigd te overschatten hoeveel van de wereld we begrijpen en de rol van toeval en onzekerheid te onderschatten.

Het onderscheid tussen systeem 1 en systeem 2 (zoals beschreven door Kahneman, 2011), twee tegenovergestelde, aanvullende systemen in onze hersenen is hierbij verhelderend. We vatten de belangrijkste kenmerken en verschillen samen. We baseren ons hiervoor op Kahneman (2011) en Geraerts (2016, blz. 35).

Systeem 1	Systeem 2
Systeem 1 is het snelle netwerk, dat ons toelaat om instinctief en emotioneel te reageren. Het functioneert over het algemeen heel goed.	Systeem 2 is het tragere, meer beredeneerde en logische deel van ons denken. Enkel in systeem 2

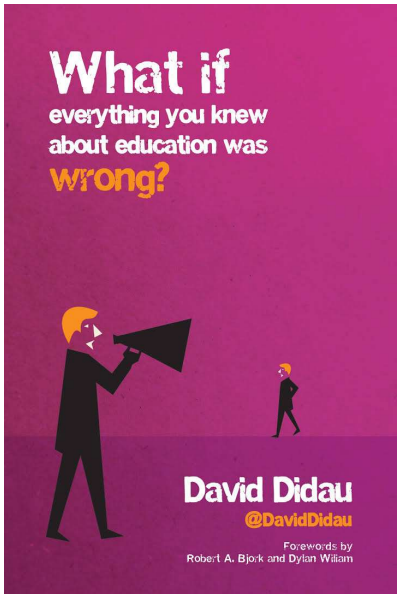
Alleen: het kent veel vooringenomenheden (of denkfouten) en het is moeilijk of onmogelijk uit te schakelen.	kunnen we geconcentreerde aandacht vasthouden die nodig is voor denkwerk.
Bij iemand die cognitief drukbezet (stress, vermoeidheid, veel en complexe taken) is, zal systeem 1 meer invloed op het gedrag hebben. In dat geval zal je meer oppervlakkige oordelen vellen en geneigd zijn ongegronde, overtuigende boodschappen (zoals reclames) te geloven.	systeem 2 is verantwoordelijk voor zelfbeheersing en wordt gemobiliseerd wanneer systeem 1 een bepaalde vraag niet kan beantwoorden.
Het probleem is dat mensen te veel zelfvertrouwen hebben en te veel geloof hechten aan hun intuïtie (systeem 1). Mensen die zich vooral baseren op systeem 1 zijn eerder impulsief, ongeduldig en gericht op directe bevrediging.	Systeem 2 is verantwoordelijk voor het in twijfel trekken en falsificeren van dingen, maar is soms met andere zaken bezig en is lui.
Systeem 1 is eenvoudig voor de gek te houden en geneigd om dingen te geloven.	
Systeem 1 wordt vaak beschreven als de automatische piloot	

Mensen verschillen in de mate waarin ze zich baseren op systeem 1 of 2. Wat wel zeker is, is dat we allemaal vatbaar zijn voor de vooringenomenheid van systeem 1.

Daarom zijn we er allemaal bij gebaat om onze snelle oordelen in vraag te stellen (systeem 2 activeren). En net daarom is praktijkonderzoek zo belangrijk.

We maken het belang van praktijkonderzoek duidelijk aan de hand van een aantal voorbeelden van misvattingen, toegepast op het onderwijs.

2.1.1 You're wrong!



"What if everything you knew about education was wrong?" is de provocerende titel van een boek van David Didau (Didau, 2016). Hij wil ons uitdagen om onze overtuigingen over wat goed onderwijs is in vraag te stellen. Hij is ervan overtuigd dat we ons te vaak laten leiden door hypes en "systeem 1" eerder dan rationele argumenten en systeem 2.

Hij meent uiteraard niet dat alles wat je tot nu toe wist verkeerd is. Wel wil hij *te veel zekerheid* bekritiseren. En als het over onderwijs gaat worden nogal wat stellingen "met zekerheid" geformuleerd. Iedereen is immers bereid zijn/haar medicijn voor te schrijven om het onderwijs te verbeteren. Maar welke evidentie is er voor al die beweringen? In het boek beargumenteert hij zijn visie met veel voorbeelden.

"we are at risk of being fooled by current performance" (Björk in het voorwoord van Didau, 2016)

Opvallend is de stelling dat we vaak een verkeerd beeld krijgen over het leren van leerlingen. Wat we zien in de klas (= prestaties) zegt daarom nog niet veel over het echte leren van de leerlingen. Meer nog: wat het meeste effect heeft op het leren gaat vaak tegen onze intuïties in. “An awful lot of what teachers think of as effective only seems so because it works for them; the alarming truth is that this doesn’t mean it works for their pupils.” (Didau, 2016, blz. 4)

Acties die op het eerste zicht tot snelle vooruitgang bij leerlingen leiden, kunnen er net niet in slagen lange-termijn-leren teweeg te brengen of transfer van het geleerde naar andere contexten. Andere acties, die op het eerste zicht het de leerling eerder moeilijk maken of weinig vooruitgang lijken teweeg te brengen, kunnen wel lange-termijn effecten en transfer teweegbrengen (Björk in Didau, 2016, blz. iv). Het is dus belangrijk een **onderscheid te maken tussen leren en presteren**.

2.1.2 Cognitieve misvattingen

“We are predisposed to fall for a comforting lie rather than wrestle with an inconvenient truth”
(Didau, 2016, blz. 21)

Er zijn enorm veel cognitieve misvattingen gedocumenteerd die duidelijk maken dat onze beslissingen vaak niet zo rationeel zijn als we zelf zouden wensen.

Het is zelfs zo dat we vaak geen beslissingen maken op basis van wat we weten, maar op basis van wat goed voelt (Didau, 2016, blz. 11). Veel van onze overtuigingen – voor leraren: zeker bij overtuigingen over onderwijs – definiëren onszelf als het ware. We kunnen dan ook moeilijk toegeven dat we iets niet weten. Vaak zijn we liever fout dat dat we toegeven iets niet te weten. Zekerheid uitstralen wordt dan verkozen boven competentie.

De misvattingen hebben uiteraard ook hun voordelen. Zonder zouden we wel heel traag worden bij het nemen van beslissingen. Toch is een pleidooi voor praktijkonderzoek net een pleidooi om voor belangrijke beslissingen meer tijd te nemen en systeem 2 te activeren. Hoewel we soms anders denken, zijn we allemaal vatbaar voor de misvattingen (zeker in tijden van stress, vermoeidheid, vele taken). De onderzoeksgegevens zijn daarover heel duidelijk.

Wie zich verder wil verdiepen in cognitieve misvattingen en hun consequenties:

- Algemeen:
  - https://www.businessinsider.com.au/cognitive-biases-that-affect-decisions-2015-8
  - Kahneman (2011)
  - Braeckman & Boudry (2011)
- Toegepast op het onderwijs
  - Didau (2016)

We bespreken hieronder aantal misvattingen, toegepast op de dagelijkse onderwijspraktijk. We lichten ze kort toe en geven telkens bronnen voor wie verder wil lezen.

2.1.2.1 Hawtorne effect

Heb je als leraar met enthousiasme een nieuwe didactische aanpak geïntroduceerd in de school? Blijken leerlingen gemotiveerd en goed te presteren? Dan bestaat de kans dat het werkende element eerder je enthousiasme dan de didactische aanpak was.

Het hawtorn effect houdt in dat we geneigd zijn om beter te presteren als we weten dat we betrokken zijn bij een belangrijke interventie. Met andere woorden: we zullen harder werken en beter presteren

als we weten dat we deelnemen aan een experiment. Het maakt dan nog niet uit wat het experiment precies inhoudt (Didau, 2016, blz. 28).

Deze misvatting is relevant voor alle leerkrachten die met veel enthousiasme hun vernieuwde aanpak introduceren. Hun enthousiasme zal vaak volstaan om een effect te realiseren. Het is dan niet duidelijk of het effect ook langdurig zou zijn of ook zal opgaan voor collega's die zich minder "voortrekker" voelen.

"De Hawthorne-experimenten (1924-1933) waren onderzoeken van Elton Mayo en Fritz Roethlisberger in de Hawthorne-fabrieken van Western Electric. Mayo onderzocht de mate in welke een verandering van de arbeidsomstandigheden zoals verlichting en verwarming een effect had op de output van arbeiders, meer bepaald op de efficiëntie en de productiviteit van hun werk, zoals snelheid en accuraatheid."

2.1.2.2 Confirmation bias

Confirmation bias is de neiging van mensen om meer aandacht en waarde te hechten aan informatie die de eigen ideeën of hypotheses bevestigt en om informatie die eigen ideeën tegenspreekt te negeren. Uitgangspunt is dat we onszelf graag goed voelen en positief willen denken over onszelf. Fouten toegeven is daarom niet eenvoudig. We zijn dus geneigd om feiten die ons mens- en wereldbeeld (en dus ook onderwijsvisie) tegenspreken te negeren. Als gevolg hiervan handelen we vaak blind en dwaas. (Didau, 2016, blz. 37; Kahneman, 2011).

Toegepast op het onderwijs:

- Thema zitten blijven in het eerste leerjaar: Vanlommel et al., 2017
- Thema's klasgrootte, ability grouping en leerstijlen: Didau, 2016.

2.1.2.3 Pygmalion effect

"Neem een klas in gedachte die je les geeft. Denk hierbij aan de intellectueel 'sterke leerlingen.' Behandel jij hen anders dan de rest van de klas? Volgens onderzoek is die kans, ook al ben je je er niet altijd bewust van, sterk aanwezig. Leerlingen zullen zich hierdoor anders gaan gedragen en daardoor ook beter presteren. Een vicieuze cirkel dus: Het Pygmalion-effect."

Het Pygmalion-effect gaat over de invloed van verwachtingen op prestaties. Er is veel evidentie dat onze verwachtingen over leerlingen een groot effect hebben op hun prestaties.

De relatie van met de Griekse mythologie en het onderzoek van Rosenthal en Jacobson waarmee het Pygmalion-effect in het onderwijs bekend werd, wordt in dit artikel goed samengevat.

Baso-fiches, leerlingvolgsysteem, binnenklasdifferentiatie: het zijn allemaal thema's waarbij het Pygmalion effect een rol kan spelen.

Meer lezen:

- Didau, 2016, blz. 30
- https://www.fs.blog/2018/05/pygmalion-effect/
- https://www.vernieuwenderwijs.nl/het-pygmalion-effect-de-invloed-van-verwachtingen/

2.1.2.4 Halo effect

Bekijk volgende video en doe zelf het experiment: https://www.youtube.com/watch?v=biRZtmWZFrE

Stel: je geeft aardrijkskunde en Frans. Je had vorig jaar een leerling die heel goed scoorde op aardrijkskunde. Dit jaar heb je dezelfde leerling voor Frans. Denk je dat de ervaringen die je al hebt met deze leerling tijdens de lessen aardrijkskunde een rol kan spelen bij de lessen Frans?

Wel, de kans bestaat dat je automatisch, wanneer deze leerling een fout maakt voor Frans, denkt dat het een vergissing is en hij wel beter weet, terwijl je bij een andere leerling het antwoord als fout zal ervaren. Dit is een voorbeeld van het Halo effect.

Het Halo effect is een vorm van confirmation bias en houdt in dat je irrelevante, oppervlakkige kenmerken van een persoon gaat gebruiken om andere zaken – die je niet weet – af te leiden (Didau, 2016, blz. 61). Volgorde waarin we iemands persoonlijkheidseigenschappen leren kennen kan hierbij een belangrijke rol spelen. De eerste indruk zal hierbij zwaarder meewegen, soms tot het punt waarop alle overige informatie genegeerd wordt (Kahneman, 2011, blz. 91). Het feit dat dit gebeurt is wellicht geen verrassing, de omvang ervan wel.

Bijvoorbeeld:

- Uit de basisstudie: Een zelfde accent van een docent zal als aangenaam of onaangenaam beoordeeld worden naargelang de professor zich vriendelijk of onvriendelijk gedraagt. (Nisbett & Wilson, 1977)
- Een zelfde prestatie zal door docenten als zwakker beoordeeld worden wanneer ze vooraf weten dat een student een leerstoornis heeft in vergelijking met de situatie waarin ze dit niet weten. (Abikoff et al. in Didau, 2016, blz. 71)

Een klassieker is natuurlijk dat we er (meestal impliciet) van uit gaan dat leerlingen die zich prima gedragen in de klas ook slim, ijverig en geëngageerd zijn.

Een halo of aureool is een ring van licht om het lichaam van goddelijke of heilige personen. Het Halo effect kreeg deze naam omdat niet-relevante kenmerken als het ware licht werpen op de hele persoon.

Meer lezen:

- Didau, 2016, blz. 59
- Kahneman, 2011, blz. 89
- Nisbett & DeCamp Wilson (1977)

2.1.2.5 Volgorde effect

Kan de volgorde waarop je toetsen verbetert of waarop leerlingen presentaties brengen in de klas een invloed hebben op hun score? Het antwoord: Ja!

We gaan er vaak van uit dat we als leerkracht leerlingen een absolute score geven op hun toets of presentatie of… Het volgorde effect maakt duidelijk dat de context en volgorde wel degelijk een rol speelt en dat we dus eigenlijk een relatieve ipv absolute score geven. Een zelfde leerling kan dus in een verschillende klas (sterke of zwakke klas) voor eenzelfde werk een andere score krijgen.

Het onderzoek van Mozer et al. (2010) illustreert dit aan de hand van een experiment. Participanten wordt gevraagd om op een schaal van nul tot tien te boordelen hoe immoreel bepaalde handelingen zijn. Het zal je niet verbazen dat – hoewel het om een absolute score gaat – eenzelfde handeling ("een blaffende hond vergiftigen") een heel andere score zal krijgen naargelang de andere handelingen die deelnemers aangeboden kregen.

Groep 1	Groep 2

Een handdoek in een hotel stelen	Een valse getuigenis afleggen en hiervoor betaald worden
Een muntstuk houden dat je op de openbare weg vindt	Schieten naar stakende werknemers
Een blaffende hond vergiftigen	Een blaffende hond vergiftigen

Meer lezen?

- Mozer et al. (2010)

2.1.3 Conclusie

Er zijn heel wat cognitieve misvattingen die ervoor zorgen dat we onze intuïties maar best niet altijd vertrouwen. Het bewustzijn van het bestaan van die misvattingen is al een belangrijke eerste stap.

Een volgende stap is om de eigen onderwijspraktijk kritisch te durven bestuderen, als leraar, vakgroep of school. Door je praktijk vanuit een ander standpunt te bekijken, open je nieuwe perspectieven. Onze waarneming wordt immers vaak bepaald door ons – meestal impliciete – persoonlijk interpretatiekader (Kelchtermans, 2002). Door aan praktijkonderzoek te doen wapen je jezelf tegen de misvattingen. Het resultaat is een veel betrouwbaarder beeld over je leerlingen. Door kritisch te kijken naar je didactiek (en onderzoek hierover te bestuderen) zal je effectiever onderwijs kunnen realiseren.

Volg niet altijd blindelings je systeem 1. Activeer in team systeem 2. Durf je eigen overtuigingen in vraag te stellen. Doe dit door samen met collega's aan praktijkonderzoek te doen. Stel vragen over de effectiviteit van wat je doet. Informeer je hierover. Er bestaat immers veel toegankelijk, praktijkgericht materiaal. Lees ook studies die tegen je overtuigingen ingaan.

2.2 Kwaliteitsvol onderwijs vanuit verschillende invalshoeken

Praktijkonderzoek is niet alleen zelf onderzoek uitvoeren. Het is ook de literatuur en wetenschappelijk onderzoek raadplegen om antwoorden te vinden op vragen waarmee je in jouw context geconfronteerd wordt. Gelukkig zijn er steeds meer publicaties die wetenschappelijk onderzoek toegankelijk vertalen voor de onderwijspraktijk. Er wordt dus niet verwacht dat leraren of docenten academische artikels gaan lezen.

De meerwaarde van praktijkonderzoek is net dat je nieuwe inzichten verwerft en je niet laat leiden door hypes of beweringen die weinig evidentie kennen. Daarom ons advies: lees niet alleen wat in de lijn van je eigen overtuigingen ligt. Beperk je niet tot een bepaalde onderzoeksmethodologie. Lees kwalitatieve en kwantitatieve studies. Wees je ervan bewust dat alle studies impliciet of expliciet vertrekken van een bepaalde onderwijsvisie ("waartoe doen we het allemaal?"). Daarom is het interessant om ook wijsgerig pedagogisch onderzoek te verkennen.

Hoewel verschillende onderzoeksmethoden wel eens in een methodestrijd verwikkeld geraken, is onze overtuiging dat het ze elkaar aanvullen. Als je goed geïnformeerd bent over de verschillende perspectieven, kan je als leraar in jouw specifieke context doen wat nodig is en kan je je keuzes beargumenteren.

2.2.1 Kwantitatief: Doen wat werkt (effectief onderwijs)

Doen wat werkt (What works) is een onderzoekstraditie waarin bestaande, vooral kwantitatieve, studies over het effect van bepaalde programma's, interventies samen beoordeeld worden. Op die manier kunnen onderwijspractici informatie-gebaseerde beslissingen nemen. Enkel onderzoeken die

aan bepaalde kwaliteitseisen (vaak in termen van gerandomiseerde, gecontroleerde experimenten) voldoen worden in de reviewstudies opgenomen.

De focus van doen wat werkt ligt meestal op **leerwinst**. Het onderzoek van Hattie is het meest bekende onderzoek in deze categorie:

- http://tedxtalks.ted.com/video/Why-are-so-Many-of-our-Teachers
- Hattie, 2013

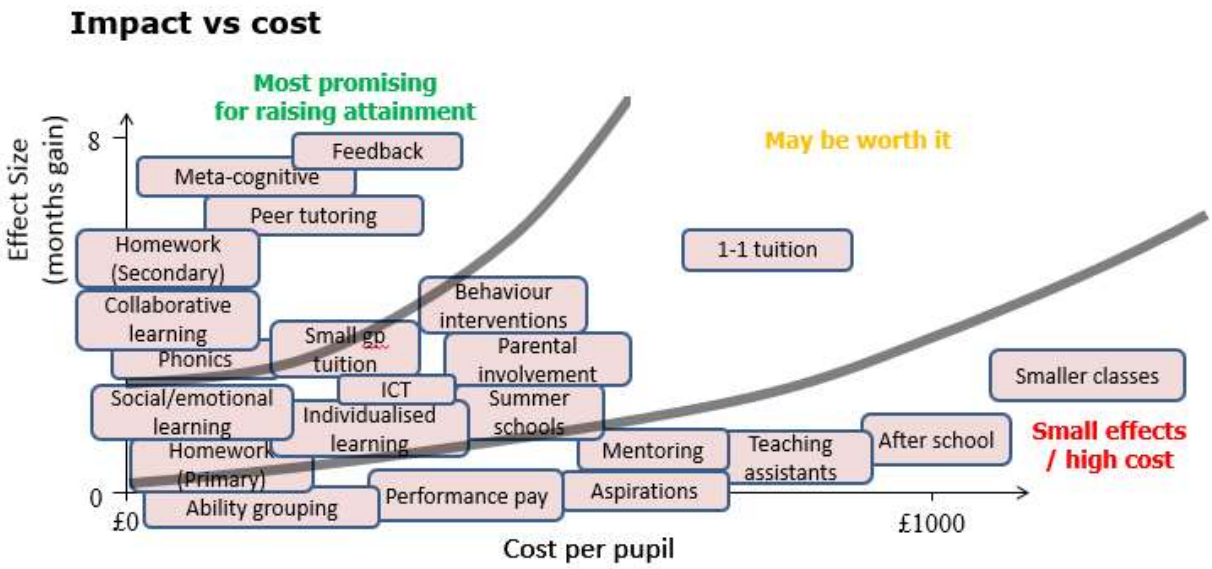
Effectgroottes van zaken die niet en wel (veel) effect hebben op het leren van leerlingen vind je in de tabellen hieronder. Lees dit met voorzichtigheid. Raadpleeg de bronnen voor alle nuances over het lezen en interpreteren van effectgroottes. Effectgroottes gaan immers over gemiddeldes. Zoals het voorbeeld van "feedback" hieronder laat moet je opletten met het interpreteren van een gemiddeld positief effect als er veel verschillen bestaan tussen de resultaten van verschillende studies.

Not the home or parents	.25
Not individualized instruction	.22
Not the technology	.22
Not accountability	.22
Not class size	.21
Not learning styles	.17
Not the programs	.18
Not the structure of schools or classes	.10
Not many attributes of the students	.08
Not summer school, length of school day or school year	.07
Not repeating classes	-.13

The power of passion, and teachers' collective expertise	
1. Teachers, working together, as evaluators of their impact	.93
2. The power of moving from what students know towards explicit success criteria	.77
3. Errors and trust are welcomed as opportunities to learn	.72
4. Maximize feedback to teachers about their impact	.72

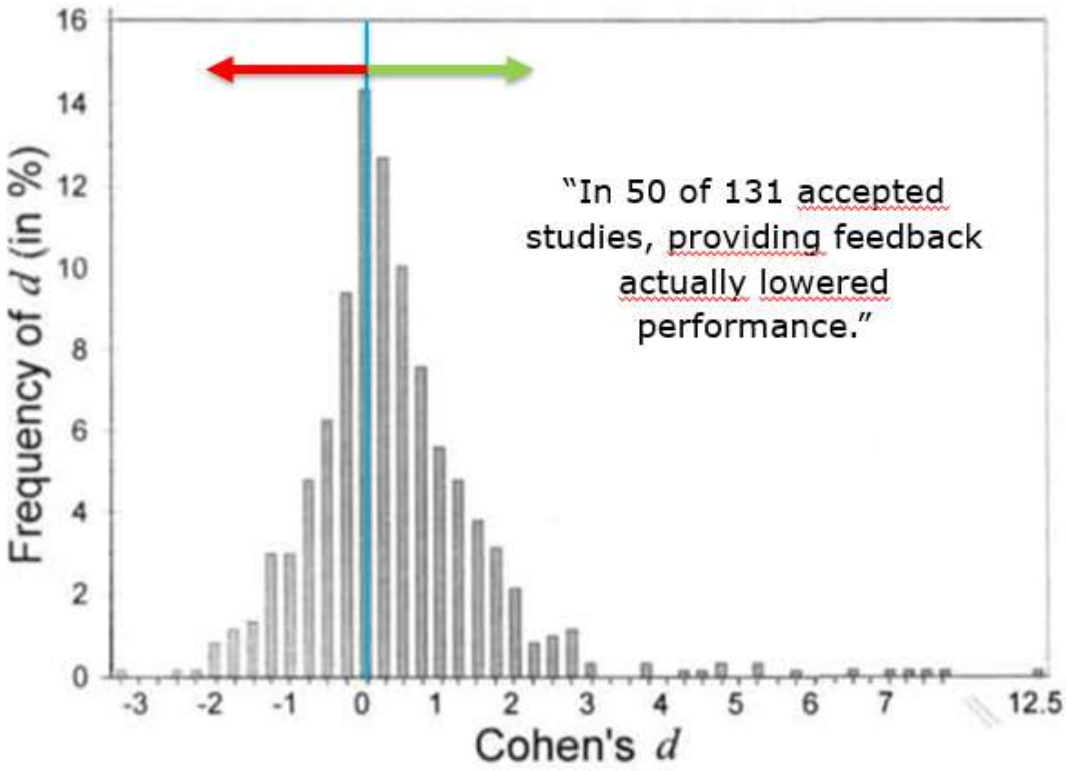
5. Getting the proportions of surface to deep correct	.71
6. The goldilocks principles of challenge, and deliberate practice to attain these challenges	.60

In de Teaching and Learning Toolkit van Education Endowment Foundation (EEF) wordt voor verschillende maatregelen gekeken naar het effect, de sterkte van het bewijs en de kostprijs, zie ook grafiek hieronder.



Op basis van deze grafiek kan je besluiten dat het zinvol is om in eerste instantie in te zetten op feedback en meta-cognitieve vaardigheden. Ze hebben het meeste effect en kosten het minst per leerling. Elke leraar kan er onmiddellijk mee aan de slag.

Let wel op: dit betekent niet dat gewoonweg “meer feedback geven” de gewenste effecten zal opleveren. Feedback kan immers zowel negatieve als positieve effecten hebben. Het is belangrijk goed te onderzoeken waaraan feedback moet voldoen om effectief te zijn. Zie bv. onderzoek van Kluger & DeNisi, 1996, blz. 255:



Voorbeelden van praktijkgeörienteerde boeken die vooral aansluiten bij de insteek "Doen wat werkt":

- De Bruyckere (2017)
- Hendrick & Macpherson (2017)

2.2.2 Kwalitatief

Waar bij Doen wat Werkt de nadruk vooral op leerwinst ligt, ligt die bij kwalitatief onderzoek meestal op betekenisgeving van belangrijke betrokkenen bij het onderwijs. Methoden die gebruikt worden zijn bv. interviews, focusgesprekken of documentenanalyse.

Een aantal voorbeelden:

- Universal Design for Learning: Griful-Freixenet, Struyven, Verstichele, & Andries (2017)
- Statistiekonderwijs: März, Vanhoof, Kelchtermans, & Onghena, (2010)

2.2.3 Wijsgerige pedagogie

Bij meer wijsgerig georiënteerde publicaties staat de vraag van het "waarom van ons onderwijs" centraal. Er wordt kritisch gekeken naar een aantal evoluties in ons onderwijs, bv. cultuur van meten en kwaliteitszorg, competentiegericht onderwijs, personalisering, enz. Het discours (de manier waarop over onderwijs gesproken wordt) wordt verkend.

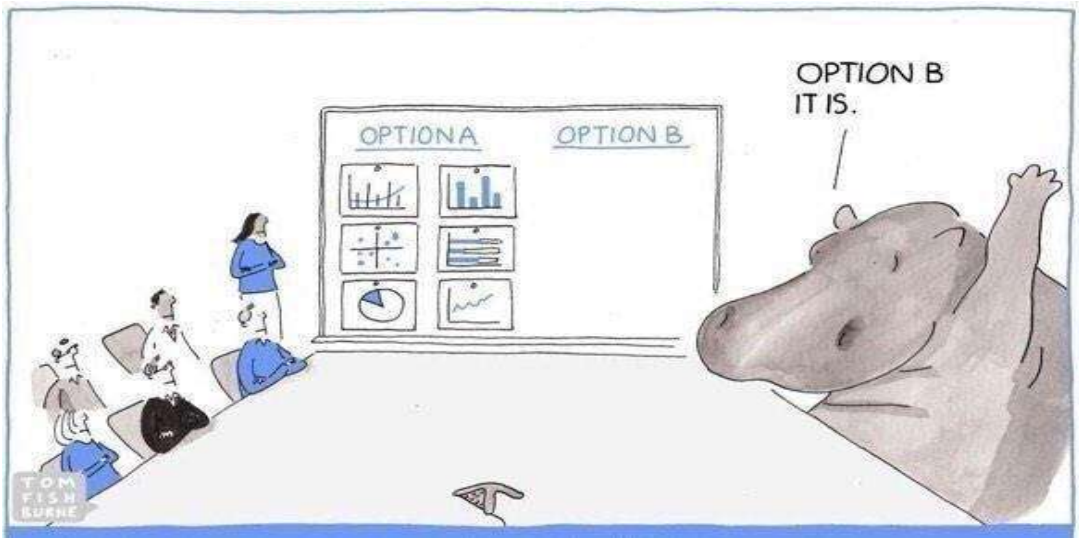
Een aantal voorbeelden:

- Biesta (2012)
- Masschelein & Simons (2012)
- Masschelein & Simons (2017)

2.3 Kansen voor participatie

Welke directeur herkent niet dat zijn/haar deur telkens weer platgelopen wordt door dezelfde collega's? Vaak zijn het die collega's die koers van de directie sterk mee zullen bepalen. De andere collega's worden immers veel minder gehoord.

Praktijkonderzoek biedt veel kansen om verschillende betrokkenen gelijkwaardig te laten participeren aan het beleid, bv. door bevragingen, interviews of focusgroepen te organiseren.



Dit hoeft niet veel tijdsintensiever te zijn. Er wordt gewoon systematischer een moment voorzien voor participatie. Collega's kunnen op andere momenten hiernaar verwezen worden.

Ook leerlingen en ouders kunnen op die manier betrokken worden. Ervaring leert dat ouders het erg waarderen als ze betrokken worden bij pedagogische kwesties. Scholen hoeven daarbij geen schrik te hebben om zich ook kwetsbaar op te stellen. Openheid (bv. over twijfels of vragen waarmee de school worstelt) wordt gewaardeerd.

- Vanhoof & De Ruytter (2017)
- Van Petegem, Deneire, & Cautreels (2008)

In Rozenberg SO kiezen ze ervoor om ook externen te betrekken in hun praktijkonderzoek. In het kader van hun strategische planning organiseren ze een stakeholdersoverleg waarin ze van gedachten wisselen met partners met een heel verscheiden achtergrond. Zorgvuldig uitgekozen vragen staan in dit gesprek centraal. Lees hoe het precies in zijn werk gaat:

- Hannes, M. & Vanhoof, S. (2017). De school door de bril van externe partners. Het stakeholdersoverleg als platform voor kwaliteitszorg. In Vanhoof, J. & De Ruytter, G. (Reds.) *De rol van externen bij kwaliteitszorg. Vreemde ogen doen spreken* Brussel: Politeia.

2.4 Overheid en inspectie

2.4.1 Het OK-kader

https://www.onderwijsinspectie.be/nl/het-referentiekader-voor-onderwijskwaliteit-ok

Kwaliteitsontwikkeling	
K1	De school ontwikkelt haar kwaliteit vanuit een gedragen visie die vertaald is in de onderwijsleerpraktijk.
K2	De school evalueert haar werking cyclisch, systematisch en betrouwbaar vanuit de resultaten en effecten bij de lerenden.
K3	De school borgt en ontwikkelt de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk.

2.4.2 Databundels

https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/databundel-school

Het is hierbij belangrijk dat de data op zichzelf niets zeggen over de onderwijskwaliteit. Opvallende resultaten worden gezien als knipperlichten. Ze geven een signaal dat de moeite waard is om verder te onderzoeken. Eigenlijk begint het onderzoek dan pas echt: een zoektocht naar verklaringen voor de data. Praktijkonderzoek gaat dan ook over een wisselwerking tussen “data” en “de juiste vragen stellen”.

Het is belangrijk goed te weten dat verwacht wordt dat leraren en directies **onderzoekende professionals zijn en geen professionele onderzoekers**. Van een onderzoekende professional wordt verwacht dat hij/zij systematisch werkt en binnen de eigen context doet wat mogelijk is om betrouwbare en valide antwoorden te vinden op vragen die zich stellen. De criteria hiervoor zijn van een hele andere orde dan bij professionele onderzoeker.

Geruststelling is dus nodig: er wordt niet verwacht dat je onderzoeker of statisticus wordt. Dit brengt ons terug bij de definitie van praktijkonderzoek: er wordt wel verwacht dat je nagaat welke (kleine) stappen je kan zetten om bij vragen die zich stellen meer systematisch informatiebronnen te gebruiken om je praktijk in kaart te brengen en te verbeteren.

3 Bronnen

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie.* Amsterdam: Boom.

Braeckman, J. & Boudry, M. (2011). *De ongelovige Thomas heeft een punt. Een handleiding voor kritisch denken.* Antwerpen: Uitgeverij Houtekiet.

De Bruyckere, P. (2017). *Klaskit. Tools voor topleraren.* Tielt: Lannoo.

Didau, D. (2016). *What if everything you knew about education was wrong?* Wales: Crown House Publishing Limited.

Geraerts, E. (2016). *Het nieuwe mentaal. Hoe lef je op weg zet naar geluk en succes.* Tielt: uitgeverij Lannoo.

Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M. & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society, 32*(10) 1627-1649. http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695

Harinck, F. (2012). *Basisprincipes praktijkonderzoek.* Garant, Anterpen/Apeldoorn.

Hattie, J. (2013). *Leren Zichtbaar maken*. Vlissingen: Bazalt.

Hendrick, C, & Macpherson , R. (2017). *What does this look like in the classroom? Bridging the gap between research and practice.* Woodbridge: John Catt Educational Ltd.

Kahneman, K. (2011). *Het feilbare denken.* Amsterdam: Business Contact

Kelchtermans, G. (2002). Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders. *Cahiers voor didactiek, 10,* Mechelen: Wolters Plantyn.

Kelchtermans, G. & Van Assche, E. (2010). Stel een andere vraag en je krijgt een ander antwoord. Reflecties over onderzoek door leraren. *Pedagogische Studiën, 87*, 296-305.

Kluger, A. N. & DeNisi, A. S. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological bulletin, 119*(2), 254-284.

Krüger, M. (red.) (2014). *Leidinggeven aan onderzoekende scholen.* Bussem: Coutinho.

März, V., Vanhoof, S., Kelchtermans, G., Onghena, P. (2010). De vernieuwing van het statistiekonderwijs in Vlaanderen: percepties en betekenisgeving in het implementatieproces. Pedagogische Studiën, 87 (2), 134-151.

Masschelein, J. & Simons M. (2012). *Apologie van de school. Een publieke zaak.* Leuven: Acco.

Masschelein, J. & Simons M. (2017). *De leerling centraal in het onderwijs? Grenzen van personalisering.* Leuven: Acco.

Mozer, M. D. et al. (2010). Decontaminating human judgments by removing sequential dependencies. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 23.

Nisbett, E. R. & DeCamp Wilson, T. (1977). The halo effect: Evidence for unconscious alteration of judgments. *Journal of personality and social psychology, 35*(4), 250-256.

Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school.* Bussem: Coutinho.

Vanhoof J. & Vanhoof S. (2014) Als schoolleider werken aan randvoorwaarden om tot succesvol informatiegebruik te komen : van zelfreflectie naar actie. *Handboek beleidvoerend vermogen*, Brussel, Politeia.

Vanhoof, J. & De Ruytter, G. (Red.) (2017). *De rol van externen bij kwaliteitszorg. Vreemde ogen doen spreken.* Brussel: Politeia.

Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). Teachers' decision-making: Data based or intuition driven? *International Journal of Educational Research, 83*, 75-83.

Van Petegem, P., Deneire, A., & Cautreels, P. (2008). Leraren leren van leerlingen. Instrument voor zelfevaluatie door leraren. Mechelen: Plantyn.