

Professionele ruimte van promoverende leraren: Bijdragen aan professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling

H. Oolbekkink-Marchand, H. Leeferink & P. Meijer

Samenvatting

Promotieonderzoek door leraren wordt steeds vaker ingezet om enerzijds een brugfunctie tussen wetenschappelijk onderzoek en de onderwijspraktijk te vervullen, en anderzijds om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Onderzoek door leraren blijkt impact te hebben op professionele ontwikkeling maar de impact op schoolontwikkeling is echter beperkt. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leraren beperkte professionele ruimte ervaren. Onderhavige studie probeert daarom meer inzicht te krijgen in de ervaren professionele ruimte van leraren en de samenhang met impact op professionele ontwikkeling enerzijds en schoolontwikkeling anderzijds. Daartoe werden gedurende een schooljaar gegevens verzameld bij twintig leraren met een promotiebeurs middels semigestructureerde interviews en digitale logboeken. De resultaten laten zien dat leraren professionele ruimte ervaren voor professionele ontwikkeling maar dat zij sterk verschillen in het ervaren van professionele ruimte voor schoolontwikkeling. Ervaren professionele ruimte hangt samen met verschillende persoonlijke en contextuele factoren. Bij de leraren die ruimte ervaren voor schoolontwikkeling levert een combinatie van persoonlijke (e.g. motief om onderzoek te doen, professionele geschiedenis) en contextuele factoren (e.g. actieve betrokkenheid van de schoolleider, leercultuur) een positieve bijdrage. In vervolgonderzoek kan professionele ruimte een bruikbaar perspectief zijn om interventies te doen die de afstemming tussen promotieonderzoek door leraren en de schoolpraktijk verbeteren.

Kernwoorden: professionele ruimte, promotieonderzoek, professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling

1 Inleiding

Onderzoek door leraren wordt verondersteld een brugfunctie te vervullen tussen wetenschappelijk onderzoek en de praktijk van het onderwijs. In de afgelopen jaren zijn er voor leraren verschillende mogelijkheden gecreëerd om praktijkonderzoek te doen. Bijvoorbeeld binnen Academische Opleidingsscholen (Ros, Van der Steen & Timmermans, 2016) of via wetenschappelijk onderzoek dat verbonden is met de schoolpraktijk, zoals 'Dudoc Beta' (Bakx, Bakker & Beijaard, 2014), 'Dudoc Alpha' en de 'Promotiebeurs voor Leraren'. Deze programma's beogen leraren ruimte te geven om wetenschappelijk onderzoek te doen in de veronderstelling dat dit een bijdrage levert aan de professionele ontwikkeling van leraren en aan schoolontwikkeling.

In recente nationale en internationale studies is onderzocht wat de impact is op de professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling van (zowel wetenschappelijk als praktijkgericht) onderzoek door leraren. Deze studies laten zien dat onderzoek door leraren impact heeft op hun professionele ontwikkeling (Admiraal, Buijs, Claessens, Honing & Karkdijk, 2017; Bakx, Bakker & Beijaard, 2016; Cajkler, Wood, Norton, Pedder & Xu, 2014; Meijer, Meirink, Lockhorst & Oolbekkink, 2010; Oolbekkink-Marchand, Van der Steen, & Nijveldt, 2014). Zo geven deze onderzoeken aan dat leraren meer kennis hebben opgedaan over onderzoek doen en over het onderwerp van hun onderzoek, maar ook dat zij bijvoorbeeld hebben geëxperimenteerd met andere werkvormen in de klas als gevolg van het onderzoek.

Deze studies laten ook zien dat de opbrengsten voor schoolontwikkeling beperkt zijn. Dit terwijl schoolontwikkeling wel vaak wordt geformuleerd als belangrijke

reden voor het bevorderen van onderzoek door leraren. Verondersteld wordt dat deze gebrekkige invloed samenhangt met bijvoorbeeld het gebrek aan ruimte dat leraren kunnen ervaren (Bakx, Bakker, Koopman, & Beijgaard, 2016) en een weinig ondersteunend leerwerkklimaat (Admiraal, Smit & Zwart, 2013). Leraren ervaren bijvoorbeeld dat er weinig belangstelling is voor het onderzoek dat zij doen binnen de school en/of ervaren weinig steun vanuit de schoolleiding om het onderzoek te vertalen naar een bredere onderwijspraktijk.

In dit onderzoek veronderstellen we dat inzicht krijgen in de professionele ruimte van leraren een mogelijke verklaring kan bieden voor de impact die onderzoek door leraren al dan niet heeft. Professionele ruimte zien we in deze studie als het domein waarin leraren in voortdurende *afstemming* met de school zeggenschap hebben over de inrichting en de uitvoering van het onderwijs in de klas en hun eigen professionele ontwikkeling. Hierbij gaan we er vanuit dat 1) professionele ruimte altijd gericht is op individuele professionalisering of onderwijsverbetering (bijvoorbeeld door een andere didactiek te hanteren binnen een sectie of door leerlingbegeleiding anders aan te pakken), en dus een *richting* heeft (Frost & Durrant, 2002), 2) dat deze ruimte ontstaat in voortdurende *afstemming* tussen leraren en hun omgeving (collega's en schoolleiding)(zie DeRue & Ashford, 2010; Kessels, 2012) en 3) dat professionele ruimte kan *veranderen* in de loop van de tijd (Priestley, Biesta & Robinson, 2015; zie ook de inleiding op dit themanummer). Leraren kunnen gaandeweg minder ruimte ervaren om hun onderzoek de school in te brengen omdat hun collega's afwijzend reageren. Ook nemen we aan dat zowel persoonlijke als contextuele factoren een rol spelen in relatie tot de ervaren professionele ruimte (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä, & Paloniemi, 2013; Oolbekkink-Marchand, Hadar, Smit, Helleve & Ulvik, 2017).

In dit onderzoek willen we meer inzicht krijgen in de *professionele ruimte* van leraren met een promotiebeurs en in de persoonlijke en contextuele factoren die deze ruimte mede

bepalen. We veronderstellen dat professionele ruimte een belangrijke rol speelt bij de impact die het promotieonderzoek heeft op zowel de professionele ontwikkeling van leraren, als op de bijdrage aan schoolontwikkeling. Eerdere studies hebben laten zien dat onderzoek door leraren impact heeft maar hebben nog weinig inzicht gegeven in de manier waarop deze impact tot stand is gekomen. Dit onderzoek levert inzichten op over de professionele ruimte die leraren ervaren en de factoren die hieraan een bijdrage leveren in relatie tot de impact van het onderzoek in de school. Vanuit deze inzichten kunnen handreikingen gedaan worden richting leraren en schoolleiders om onderzoek beter te positioneren in de school.

2 Theoretisch Kader

2.1 Onderzoek door leraren

Keer op keer wordt in de literatuur geconstateerd dat er een kloof of een grens is tussen onderwijsonderzoek en de schoolpraktijk (o.a. Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007; Voogt, McKenney, Fisser & Ter Braak, 2012; VanderLinde & Braak, 2010). In discussies rondom deze kloof of grens wordt herhaaldelijk gewezen op het belang van onderzoek door leraren, al dan niet samen met onderzoekers (Bakx, Bakker & Beijgaard, 2014; Berger, Boles & Troen, 2005; Cochran-Smith & Lytle, 1999). Een probleem is dat het onderwijsonderzoek dat gedaan wordt, beperkt toepasbaar is in de schoolpraktijk en niet aansluit bij de concerns van scholen en leraren. Een ander probleem is dat onderwijsonderzoek onvoldoende benut wordt door scholen en leraren en/of slecht toegankelijk is (Gore & Gitlin, 2004). Daarbij is onderwijsonderzoek op zich een complexe aangelegenheid. Er zijn namelijk diverse theorieën en tradities van waaruit onderzoek wordt gedaan naar de onderwijspraktijk (Luttenberg, Meijer, & Oolbekkink-Marchand, 2017), dit maakt het niet gemakkelijk om onderzoek te benutten omdat er vanuit diverse theorieën en tradities verschillende inzichten kunnen komen over een bepaald onderwijsfenomeen.

De verwachting is dat leraren door onderzoek te doen naar de schoolpraktijk deze kloof kunnen overbruggen (Bakx, Bakker & Beijaard, 2016; Anderson & Shattuck, 2012). Zij zouden een sterke bijdrage kunnen leveren aan ‘kennismobilisatie’ (knowledge mobilization) doordat zij in verschillende elkaar min of meer overlappende contexten een actieve rol vervullen. Levin (2013) omschrijft ‘kennismobilisatie’ als “efforts to understand and strengthen the relationship between research and practice” (Levin, 2013, p.2) Hij maakt in dit verband een onderscheid tussen drie contexten waarin wetenschappelijke kennis gemobiliseerd wordt: een ‘production’ context, een ‘use’ context en een ‘mediation’ context. Deze contexten kunnen elkaar in meer of mindere mate overlappen. Bij de ‘production’ context wordt de wetenschappelijke kennis ‘geproduceerd’ en deze wordt in de ‘use’ context toegepast of gebruikt. Daarbij speelt ook een ‘mediation context’ een rol waarin diverse partijen proberen onderzoek aan praktijk te verbinden. Leraren kunnen zowel mediëren tussen de ‘production’ en de ‘use’ context, als ook wetenschappelijk kennis produceren en actief toepassen in de context waarin zij zelf werkzaam zijn. Zij zouden bijvoorbeeld beter in staat zijn om onderzoek te doen dat aansluit bij de concerns van de schoolpraktijk. Ook weten zij als ‘insiders’ beter wat er nodig is om onderzoek te verbinden aan duurzame schoolontwikkeling.

Onderzoek door leraren kent een groot aantal verschijningsvormen. De term die veelal wordt gebruikt om onderzoek door leraren te duiden is praktijkgericht onderzoek waarbij verschillende ‘richtingen’ kunnen worden onderscheiden: actieonderzoek, ontwerponderzoek, lesson study en self-study (Anderson & Shattuck, 2012; Zeichner & Noffke, 2001; Zwart, Smit & Admiraal, 2015). Deze typen onderzoek kunnen verschillende doelen dienen, waarbij een onderscheid kan worden gemaakt tussen:

1) professionele ontwikkeling, bijvoorbeeld doordat leraren meer inzicht krijgen in hun eigen onderwijspraktijk (o.a. Rearick & Feldman, 1999; Oolbekkink-Marchand et al., 2014)

2) schoolontwikkeling, bijvoorbeeld het ontwerpen en evalueren van onderwijs (Zwart et al., 2015) en
3) kennisonwikkeling waarbij het gaat om het genereren van wetenschappelijke kennis over de onderwijspraktijk (Oolbekkink-Marchand, et al., 2014; Zwart, et al. 2015).

Van belang in dit verband is dat niet bij elk type onderzoek een even diepgaande bijdrage wordt geleverd aan de wetenschappelijke kennisbasis. In dit onderzoek richten we ons op leraren die naast hun baan als leraar promotieonderzoek doen waarmee zij een bijdrage leveren aan de wetenschappelijke kennisbasis op vakinhoudelijk of vakdidactisch gebied. Daarbij is het doel van de promotiebeurs om de ‘kwaliteit van het onderwijs’ te vergroten, waarmee zowel de professionele ontwikkeling van de leraar in beeld komt als ook de bredere schoolontwikkeling.

2.2 Impact op professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling

Deze doelen van onderzoek door leraren worden in het werk van Frost en Durrant (2002) vertaald naar impact. Zij beoogen met het door hen ontwikkelde ‘impact framework’ inzichtelijk te maken waar onderzoek- en ontwikkelwerk van leraren toe leidt en te zoeken naar indicatoren waaruit deze impact blijkt. Zij onderscheiden binnen dit framework bijvoorbeeld ‘impact op leraren’ dat wordt onderverdeeld in ‘lespraktijk’, ‘persoonlijke capaciteit’ en ‘interpersoonlijke capaciteit’. Deze beschreven vormen van impact zijn grotendeels herkenbaar in studies naar de impact van onderzoek door leraren.

Uit eerder onderzoek blijkt dat er impact is op leraren in het voortgezet onderwijs en dat zij professionaliseren door het doen van praktijkgericht onderzoek of promotieonderzoek op school (Bakx, Bakker & Beijaard, 2016; Meijer, Meirink, Lockhorst & Oolbekkink, 2010; Oolbekkink-Marchand, Van der Steen, & Nijveldt, 2014; Cajkler, et al., 2014; Zwart, Smit & Admiraal, 2015). Leraren geven aan dat zij 1) meer kennis hebben opgedaan over onderzoek doen op zich en over het onderwerp van hun onderzoek, 2) geëxperimen-

teerd hebben met andere werkvormen in de klas, 3) een kritische, onderzoekende houding hebben ontwikkeld en 4) de intentie hebben om de onderwijspraktijk te verbeteren naar aanleiding van het onderzoek.

Uit deze studies blijkt echter ook dat de impact van onderzoek op schoolontwikkeling tot nog toe beperkt blijft. In onderzoek wordt door leraren in beperkte mate gerapporteerd over 1) veranderingen in schoolcultuur; 2) veranderingen binnen het team waarin leraren werken met betrekking tot kennis of handswijzen en 3) veranderingen in leerresultaten van leerlingen (Meijer et al., 2012; Oolbekkink-Marchand et al., 2014; Zwart et al., 2015).

2.3 Professionele ruimte en de rol van persoonlijke en contextuele factoren

In dit onderzoek richten we ons op leraren die promotieonderzoek doen en die hiervoor de ruimte krijgen in de vorm van tijd vanuit de promotiebeurs. We veronderstellen dat leraren met een promotiebeurs verschillen in de mate waarin zij ook daadwerkelijk ruimte ervaren om aan hun promotieonderzoek te werken. Hierbij nemen we aan dat ervaren professionele ruimte van leraren ontstaat in interactie tussen persoonlijke factoren van de leraar en contextuele factoren uit de omgeving waarin hij/zij werkzaam is.

Om meer inzicht te krijgen in de persoonlijke en contextuele factoren die een rol spelen bij professionele ruimte van leraren, maken we gebruik van inzichten uit literatuur over professionele agency. Professionele agency van leraren wordt in onderzoek gebruikt om inzicht te geven in het handelen van leraren. Leraren oefenen invloed uit, maken keuzes en nemen standpunten in die hun schoolpraktijk beïnvloeden (vgl. Eteläpelto et al., 2013). Op deze keuzes zijn hun persoonlijke opvattingen, waarden etc. van invloed, maar ook de omstandigheden in school, zoals de leercultuur. Bij professionele ruimte gaat het niet alleen over het benutten van de mogelijkheden, zoals benadrukt wordt bij professionele agency, maar ook over de 'ervaren' mogelijkheden die de keuzes van leraren in hun onderwijspraktijk beïnvloeden. In beide gevallen is echter de interactie tussen

persoonlijke en contextuele factoren belangrijk om te komen tot het benutten van de mogelijkheden om invloed uit te oefenen.

Persoonlijke factoren die mogelijk een rol spelen bij het ervaren en benutten van professionele ruimte zijn professionele geschiedenis, professionele identiteit en professionele kennis en competentie (Eteläpelto et al., 2013; Priestley et al., 2015). In het werk van Eteläpelto et al. (2013), en Priestley et al. (2015) komt het belang van professionele geschiedenis terug; de agency die leraren laten zien komt voort uit de ervaringen die zij hebben opgedaan in het verleden en de patronen van handelen waar zij ervaring mee hebben. Professionele identiteit wordt door Eteläpelto et al. (2013) gezien als een samenspel van opvattingen, waarden, motivatie, doelen en idealen die leraren meenemen en mede hun agency bepalen. Ten slotte speelt ook professionele kennis en competentie van leraren een rol bij agency. Het gaat hier om de mogelijkheden die leraren hebben om vanuit hun expertise een bijdrage te leveren aan bijvoorbeeld onderwijsontwikkeling. We veronderstellen hier dat deze factoren ook relevant zijn voor de professionele ruimte van leraren. Specifiek in de context van het combineren van onderwijs en onderzoek is beperkt onderzoek gedaan naar de persoonlijke factoren die een bijdrage leveren aan de professionele ruimte van leraren. Aga (2017), Vrijnsen-De Corte (2012) en Worrall (2004) laten zien dat motivatie voor het doen van onderzoek een belangrijke rol speelt bij het succesvol combineren van onderzoek en onderwijs. Worrall (2004) wijst ook op het belang van de 'persoonlijke biografie', de ervaringen die je als leraar hebt opgedaan in het verleden, bijvoorbeeld contacten met andere leraren, die aanleiding zijn om met onderzoek bezig te zijn en te blijven. Uit onderzoek van Bakx et al. (2016) en Aga (2017) komt naar voren dat persoonlijke kwaliteiten en vaardigheden een belangrijke rol spelen in het combineren van onderwijs en onderzoek. Zowel vaardigheden, motivatie als persoonlijke biografie worden ook benoemd als relevante persoonlijke factoren in de theorievorming rondom agency.

Contextuele factoren die een rol spelen bij het ervaren en benutten van professionele ruimte zijn culturele kenmerken (werkcultuur, discours), structurele kenmerken (sociale structuren, machtsrelaties) en materiële kenmerken (bronnen, fysieke omgeving etc.) (Priestley et al., 2015; Eteläpelto et al., 2013). De agency van leraren wordt beïnvloedt door de structurele kenmerken van een organisatie, maar ook door de culturele kenmerken, zoals de mate van openheid in een schoolcultuur. Naast deze twee factoren spelen ook de materiële kenmerken een rol; wat is er mogelijk in een schoolomgeving? Deze contextuele factoren komen ook terug in onderzoek naar leraren die onderzoek en onderwijs combineren. In diverse onderzoeken wordt het belang van een open of ondersteunend schoolklimaat benoemd (Bakx et al., 2016; Zeichner, 2003; Admiraal et al., 2013). Hierbij speelt samenwerking met collega's een belangrijke rol. Het belang van de positionering van onderzoek in de school en de rol van de schoolleider daarin wordt benadrukt in diverse onderzoeken (Admiraal et al., 2013, Berger, et al., 2005; Krüger, 2010).

Naast factoren binnen onderwijsomgevingen veronderstellen we dat het onderwerp van onderzoek een rol speelt bij het combineren van onderwijs en onderzoek en de mogelijke impact daarvan op professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Zwart et al., (2015) stellen dat als onderzoek een bijdrage wil leveren aan professionalisering van leraren, het onderwerp van onderzoek direct moet aansluiten bij de eigen onderwijspraktijk. Het onderwerp dat leraren bestuderen kan consequenties hebben voor de manier waarop zij onderwijs en onderzoek aan elkaar verbinden, en uiteindelijk ook uitmaken voor de impact op professionele ontwikkeling of schoolontwikkeling.

Op basis van het theoretisch kader hebben we de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

- *Op welke manier ervaren en benutten leraren met een promotiebeurs professionele ruimte in hun school om bij te dragen aan professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling?*

- *Welke persoonlijke en contextuele factoren spelen een rol bij de professionele ruimte die leraren met een promotiebeurs ervaren?*
- *Wat is de gepercipieerde impact van promotieonderzoek door leraren op professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling?*

3 Methode en Data-analyse

3.1 Design

Om het dynamische karakter van professionele ruimte en de gepercipieerde impact op professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling te kunnen onderzoeken, kozen we in dit onderzoeksproject voor een kleinschalige, kwalitatieve onderzoeksopzet. We maakten gebruik van een 'collective case study design' (Stake, 1995) waarbij de nadruk wordt gelegd op het in kaart brengen van een issue of een concept in meerdere cases, in dit geval professionele ruimte in relatie tot gepercipieerde impact op professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. Tevens kozen we voor een longitudinale benadering door leraren met een promotiebeurs gedurende één schooljaar te volgen. We streefden ernaar om leraren te betrekken die zich in verschillende fasen van het promotietraject bevonden. Gedurende deze periode van een jaar zijn met behulp van digitale logboeken en interviews data verzameld over de ervaren en benutte professionele ruimte van leraren met een promotiebeurs op professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling.

3.2 Deelnemers

Voor dit onderzoek zijn alle 56 leraren met een promotiebeurs in het voortgezet onderwijs benaderd. Uiteindelijk waren 20 leraren bereid om deel te nemen aan het onderzoek. De non-respons had met name te maken met het gebrek aan tijd dat leraren ervoeren. Voor het verkrijgen van een rijk databestand is binnen de groep deelnemende leraren echter voldoende variatie aanwezig, bijvoorbeeld in type onderzoek en duur promotietraject (zie Tabel 1). Van deze 20 leraren hebben 17 leraren deelgenomen aan beide interviews. Van de 3 leraren die zijn uitgevallen konden 2 leraren om redenen van persoonlijke aard niet

meedoen aan het tweede interview en 1 docent had het promotietraject al volledig afgerond.

Tabel 1
Overzicht Fase & Karakter Promotieonderzoek

Fase Promotieonderzoek	Aard Promotieonderzoek	
	Vakinhoudelijk	Vakdidactisch
0-1 jaar	2	2
1-2 jaar	4	1
2-3 jaar	4	2
3-5 jaar	4	1

3.3 Dataverzameling

Om inzicht te krijgen in de ervaren en benutte professionele ruimte van leraren in de context van

de promotiebeurs, en de gepercipieerde impact op professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling, werden interviews afgenomen met leraren. Daarnaast werd leraren gevraagd om gedurende het jaar driemaal een digitaal logboek in te vullen. Door te kiezen voor kwalitatieve instrumenten werd beoogd recht te doen aan de rijkheid van de ervaren en benutte professionele ruimte van leraren. We wilden met name inzicht krijgen in de verschillende persoonlijke en contextuele factoren die een rol spelen in relatie tot ervaren professionele ruimte door leraren. Ook wilden we inzicht krijgen in eventuele veranderingen in ervaren professionele ruimte over een jaar.

3.3.1 Semi-gestructureerde interviews leraren

Er zijn in totaal 17 leraren twee keer geïnterviewd: in april 2015 (startinterview) en mei 2016 (eindinterview). De centrale concepten van het onderzoek (ervaren en benutten van professionele ruimte, en gepercipieerde impact op schoolontwikkeling) zijn als uitgangspunt genomen voor het opstellen van de interviewleidraad voor het startinterview. Het interview bestond uit drie delen, te weten (a) thematiek en motieven om promotieonderzoek te doen, (b) professionele ruimte in de context van het promotieonderzoek en (c) invloed van het promotieonderzoek op professionele ontwikkeling en schoolontwikke-

ling. Om inzicht te krijgen in (a) thematiek en motieven werd leraren gevraagd om de thematiek van hun promotieonderzoek te beschrijven en aan te geven welke motieven zij hadden om promotieonderzoek te gaan doen. Om (b) de professionele ruimte van leraren beter te begrijpen werd gevraagd naar de professionele ruimte die leraren ‘kregen’ in de context van de promotiebeurs door bijvoorbeeld vragen te stellen over de gemaakte afspraken met de schoolleiding. Tevens werd leraren gevraagd naar de ervaren ruimte in de context van de promotiebeurs door een omschrijving te geven van deze ruimte in relatie tot hun ontwikkeling als vakleraar en als onderzoeker. Ten slotte werd gevraagd naar (c) de invloed van het promotieonderzoek op de leraar zelf en op anderen. Met behulp van deze leidraad zijn twee leraren geïnterviewd als pilot. Deze leraren waren ook bezig met een promotietraject, maar niet binnen de context van de promotiebeurs. Op basis van deze gesprekken is de interviewleidraad (licht) aangepast (zie Appendix A). Tijdens het eindinterview hebben we de lijn van het startinterview aangehouden. Daarbij hebben we voornamelijk gevraagd naar (a) mogelijke veranderingen gedurende het jaar ten aanzien van de centrale concepten van het onderzoek en (b) hetgeen heeft bijgedragen aan deze veranderingen (zie Appendix B). Alle interviews vonden plaats op school of op de universiteit waar de leraren werkten, en in een enkel geval bij de leraar thuis. De gespreksduur van de startinterviews varieerde van 45 tot 75 minuten, de gespreksduur van de eindinterviews varieerde van 30 tot 45 minuten. Alle interviews werden opgenomen en getranscribeerd.

3.3.2. Logboek leraren

Om inzicht te krijgen in mogelijke veranderingen betreffende de centrale concepten van het onderzoek, werd de leraren tevens gevraagd om gedurende het jaar driemaal een logboek in te vullen (okt-nov 2015, jan-feb 2016, mrt-apr 2016). Doel daarvan was om concrete voorbeelden te verzamelen van eventuele veranderingen in de professionele ruimte gedurende het jaar. Om dat te realiseren werd leraren verzocht een concrete situ-

atie te beschrijven die weergeeft welke professionele ruimte zij op dat moment ervoeren om te werken aan hun professionele ontwikkeling of aan schoolontwikkeling. De logboeken werden per e-mail naar de leraren verzonden. Het logboek bevatte richtlijnen om een concrete situatie uit te werken (Appendix C). De leraren werd verzocht om het ingevulde logboek binnen twee weken terug te sturen. Het invullen van het logboek kostte de leraren gemiddeld 20-30 minuten. In totaal zijn 44 concrete situaties verzameld met een gemiddelde van 2.2 situaties per docent.

3.4 Data-analyse

De interviewdata zijn stapsgewijs geanalyseerd door middel van een analyseprocedure die hieronder wordt omschreven. De logboekdata zijn alleen gebruikt om meer inzicht te krijgen in de gevonden veranderingen in professionele ruimte vanuit de interviewdata. Dat betekent dat alleen die logboekdata meegenomen zijn in de analyse die betrekking hadden op een daadwerkelijke verandering. De procedure van kwalitatieve data-analyse bestond uit de volgende stapsgewijze procedure:

- **Data categoriseren en coderen.** Per leraar werd een 'case-ordered descriptive matrix' (Miles, Huberman & Saldana, 2014) ontwikkeld waarvoor de centrale concepten van het onderzoek als uitgangspunt werden genomen. In de matrices werden samenvattingen van uitspraken uit de interviews opgenomen over professionele ruimte, factoren en gepercipieerde impact in termen van professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling met telkens verwijzingen naar regelnummers in de transcripten (zie voorbeeld in Appendix D). Vervolgens werd een categorieënsysteem ontwikkeld waarbij de centrale concepten van het onderzoek de hoofdcategorieën representeerden. Daartoe zijn alle interviewfragmenten die betrekking hadden op de centrale concepten 'ervaren professionele ruimte', 'benutte professionele ruimte', 'persoonlijke factoren' en 'contextuele factoren' gecodeerd volgens een proces van 'open coderen' (Corbin & Strauss, 2008). Een voorbeeld van een matrix met gecodeerde fragmenten bevindt zich in Appendix E. Bij het toewijzen van

de gecodeerde fragmenten aan de hoofdcategorieën werd duidelijk dat de leraren niet spraken over het benutten van ruimte, maar over de impact daarvan op professionele ontwikkeling of schoolontwikkeling. Ze spraken daarentegen wel over het creëren van ruimte. In het categorieënsysteem is de hoofdcategorie 'benutte professionele ruimte' daarom vervangen door 'gecreëerde professionele ruimte'. Door de codes per categorie met elkaar te vergelijken, zijn de gecodeerde fragmenten binnen deze vier hoofdcategorieën onderverdeeld in 19 subcategorieën. Voor het coderen van fragmenten die betrekking hadden op de concepten 'gepercipieerde impact op professionele ontwikkeling' en 'gepercipieerde impact op schoolontwikkeling' werd gebruik gemaakt van het raamwerk van Frost en Durrant (2002). In de matrices werden naast de startinterviews ook de eindinterviews opgenomen. Voor de eindinterviews gold dat alleen expliciete veranderingen ten opzichte van de startinterviews werden toegevoegd en gecodeerd met behulp het ontwikkelde codeerschema. Indien sprake was van een verandering in een bepaalde categorie, werd van hieruit de logboeken van de betreffende leraar naar gekeken. De betreffende logboekfragmenten werden vervolgens gecodeerd met behulp van de eerder gevonden categorieën en opgenomen in de matrix. Dit met als doel om meer inzicht te krijgen in de genoemde veranderingen. In de casusbeschrijvingen werden deze inzichten ook meegenomen.

- **Construeren Casusbeschrijving.** Op basis van de gecodeerde matrices werden 2 cases geselecteerd waarin sprake was van gepercipieerde impact op met name schoolontwikkeling. Op basis van de interviews met en logboeken van deze twee leraren werden vervolgens casusbeschrijvingen gemaakt met als doel meer inzicht te krijgen in de mogelijke relaties tussen persoonlijke en contextuele factoren en ervaren professionele ruimte voor schoolontwikkeling. Hierbij werd gezocht naar een balans tussen het weergeven van gecodeerde interview- en logboekdata en interpretatie van deze data door ons als onderzoekers (Merriam, 1998).

• **Borging kwaliteit.** De kwaliteit van de analyses werd geborgd doordat de onderzoekers alle stappen in nauw overleg uitvoerden. Het ordenen van de data in de matrices en de ontwikkeling van het categorieënsysteem werd gezamenlijk gedaan, waarna afzonderlijk een aantal transcripties werden geordend en gecodeerd. Alle gecodeerde matrices werden ter controle aan elkaar voorgelegd, en indien verschil van inzicht naar voren kwam, werd gediscussieerd tot consensus bereikt werd (Miles et al., 2014). Daarnaast wordt de interne validiteit van de resultaten gedemonstreerd door het toevoegen van representatieve quotes van de deelnemers in de resultaten (Maso & Smaling, 1998).

4 Resultaten

4.1 Ervaren en gecreëerde professionele ruimte van leraren

De analyses lieten zien dat de ervaren professionele ruimte kon worden ondergebracht in drie subcategorieën en de gecreëerde professionele ruimte in twee subcategorieën (zie Tabel 2). Hoewel alle leraren aangaven dat ze een deel van de week waren vrijgesteld van het geven van onderwijs, ervoeren ze de ruimte om aan hun onderzoek te werken heel verschillend. Het voorbeeld in Tabel 2 laat zien dat drukke onderwijsperioden gevolgen hadden voor de ervaren ruimte van deze leraar. Andere leraren hadden daar veel minder last van.

Vrijwel alle leraren ervoeren ruimte voor professionele en onderwijsontwikkeling. Wel waren er grote verschillen tussen leraren in de grootte van die ervaren ruimte en de manier waarop die werd ingevuld. De leraar van het voorbeeld in Tabel 2 verbond haar onderzoek haast vanzelfsprekend met het onderwijs, vooral ook omdat haar onderzoek betrekking had op het verbeteren van het onderwijs. Voor leraren die een meer vakinhoudelijk thema hadden was die verbinding minder vanzelfsprekend.

Ook de ruimte die leraren ervoeren om met hun onderzoek bij te dragen aan schoolontwikkeling varieerde sterk. Een leraar

organiseerde bijvoorbeeld samen met haar schoolleider een aantal ontbijtsessies voor collega's over het onderwerp van haar onderzoek. Andere leraren ervoeren helemaal geen ruimte om een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling. Sommigen gaven aan dat de ruimte daarvoor eerder was afgenomen sinds ze een promotiebeurs hadden.

Verder valt op dat het aantal fragmenten dat verwijst naar het creëren van ruimte voor onderzoek (8) lager is dan het aantal fragmenten dat betrekking heeft op het creëren van ruimte voor school- en onderwijsontwikkeling (15). Veel leraren gaven aan dat de relatie tussen hun onderzoek en school- en onderwijsontwikkeling niet vanzelfsprekend was; dat gold vooral voor leraren met een vakinhoudelijk onderzoeksthema (zie voorbeeld Tabel 2). Leraren moesten vaak moeite doen om ruimte te creëren voor school- en onderwijsontwikkeling. Dat gold veel minder voor onderzoek. Na een jaar is er met name verandering opgetreden op het vlak van het creëren van professionele ruimte voor onderzoek. Leraren geven aan dat deze ruimte vaak onder druk komt te staan door onderwijstaken. Zij proberen te zoeken naar mogelijkheden om de ruimte voor onderzoek zeker te stellen.

4.2 Gepercipieerde impact op professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling

De analyses van de interviews met leraren lieten zien dat de gepercipieerde impact van professionele ruimte op professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling kon worden ondergebracht in vier categorieën (zie Tabel 3 voor een overzicht van de categorieën die de gepercipieerde impact representeren, inclusief het aantal fragmenten per categorie). Veruit de meeste fragmenten hadden betrekking op de (inter)persoonlijke kennis en vaardigheden van leraren (45 fragmenten). Veel fragmenten verwezen naar toegenomen vak kennis en kennis van onderzoek bij leraren. Bijna alle leraren met een vakinhoudelijk onderzoeksthema gaven aan dat ze hun verworven kennis van onderzoek gebruikten bij het begeleiden van leerlingen bij het maken van het profielwerkstuk. Verder gaf een aantal van deze leraren aan dat ze weliswaar veel

Tabel 2

Professionele ruimte van leraren met een promotiebeurs.

Hoofdcategorieën en aantal fragmenten	Subcategorieën en aantal fragmenten	Voorbeelden van fragmenten
Ervaren professionele ruimte (40) + 7¹ De ruimte die leraren ervaren binnen de context van de promotiebeurs	Ruimte voor onderzoek (13) + 3 De ruimte die leraren ervaren om te werken aan hun promotieonderzoek	<i>"Ik probeer in ieder geval die donderdag en vrijdag open te houden voor mijn onderzoek. Maar dat lukt ook niet altijd even goed, bijvoorbeeld nu. De afgelopen maand, dat is dan het einde van het schooljaar, en dan zijn er toetsweken, en dan moet vrijwel direct alles nagekeken worden"</i> (leraar 18, startinterview)
	Ruimte voor professionele en onderwijsontwikkeling (16) + 2 De ruimte die leraren ervaren om te werken aan hun professionele ontwikkeling en de ontwikkeling van hun onderwijspraktijk	<i>"Ik denk dat die bij mij best wel groot is, omdat dus het onderzoek wat ik doe echt over onderwijs gaat. Dus ook als ik naar een congres ga, dan zoek ik dat ook uit op praktische toepassingen voor mij, voor in de lessen."</i> (leraar 4, startinterview)
	Ruimte voor schoolontwikkeling (11) + 2 De ruimte die leraren ervaren om een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling	<i>"Ik denk dat mijn onderzoek zich daar ook niet zo goed voor leent, omdat als je een heel vakdidactisch onderzoeksonderwerp hebt, dat het veel makkelijker is om iets bij te dragen aan de school in bredere zin. Dat is in mijn geval gewoon veel moeilijker."</i> (leraar 3, startinterview)
Creëren professionele ruimte (23) + 9 De ruimte die leraren creëren binnen de context van de promotiebeurs	Ruimte voor onderzoek (8) + 9 De ruimte die leraren creëren om te werken aan hun promotieonderzoek	<i>"Ik heb een aantal beleidsklussen losgelaten, daarvan heb ik gezegd: ik moet nu een aantal dingen kwijt raken omdat ik anders een te vol bord krijg. Ik wil echt ruimte ook hebben in mijn hoofd om hier naar te kijken."</i> (leraar 10, startinterview)
	Ruimte voor school- en onderwijsontwikkeling (15) De ruimte die leraren creëren om een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling en de ontwikkeling van hun onderwijspraktijk	<i>"Ik probeer daar wel mijn mondje te roeren op vergaderingen. Ik heb inmiddels zelf ook zitting genomen in het zogenaamde ERK-overleg. Dat is het Europese Referentiekader van de moderne talen."</i> (leraar 11, startinterview)

¹ Gecurveerde cijfers wijzen op de veranderingen in de interviews met de leraren na 1 jaar, deze worden nader besproken in paragraaf 4.1

vakkennis verwierven, maar dat die lang niet altijd te gebruiken was in hun onderwijspraktijk; daarvoor was het onderzoeksthema te specifiek.

Aanzienlijk minder fragmenten verwezen naar de impact op de school als organisatie (9 fragmenten) en het leren van leerlingen (7 fragmenten). Een leraar beschrijft hoe hij een rol heeft gehad in het versterken van het netwerk met de universiteit. Wat betreft de impact op het leren van leerlingen: die kwam hoofdzakelijk voor bij leraren met een vakdidactisch onderzoeksthema. Na een jaar zijn er wat betreft impact van onderzoek geen opvallende veranderingen geconstateerd.

4.3 Persoonlijke en contextuele factoren die een rol spelen bij professionele ruimte

Uit de analyses kwam naar voren dat persoonlijke en contextuele factoren konden worden ondergebracht in respectievelijk acht en zes subcategorieën (zie Tabel 4). Met betrekking tot het aantal fragmenten per categorie lijken persoonlijke en contextuele factoren in gelijke mate een rol te spelen bij de professionele ruimte van leraren. Binnen de hoofdcategorie persoonlijke factoren wordt duidelijk dat leraren varieerden in hun motieven om een promotiebeurs aan te vragen. Wat opvalt is dat relatief weinig motieven betrekking hadden op professionele en onderwijsontwikkeling (7 fragmenten). Daarnaast valt op dat veel lera-

Tabel 3

Gepercipieerde impact van professionele ruimte van leraren met een promotiebeurs

Categorieën en omschrijving	Aantal fragmenten leraren	Voorbeelden van fragmenten
Impact op de school als organisatie De impact van professionele ruimte op de cultuur en capaciteit van de school als organisatie	(9) + 4 ¹	<i>"Ja, ik denk dat inderdaad het netwerk, het netwerk is sterker geworden [...]. Dus zo, zeg maar op een gegeven moment, ik heb netwerk, daar heb ik mee geholpen en nu ligt het eigenlijk in handen van anderen."</i> (leraar 5, eindinterview)
Impact op de onderwijspraktijk De impact van professionele ruimte op het handelen van leraren in de onderwijspraktijk	(25) + 10	<i>"Ik vind het heel leuk om profielwerkstukken te begeleiden [...] Ik denk dat ik door dit traject, [...] dat ik die leerlingen daar wel goed in kan begeleiden."</i> (leraar 13, startinterview)
Impact (op inter)persoonlijke capaciteit De impact van professionele ruimte op (inter)persoonlijke kennis en vaardigheden van leraren	(45) + 9	<i>"Ik krijg door dit, al was het alleen al door het feit dat je toegang hebt tot wetenschappelijke artikelen, enzovoorts... Je kunt zo ontzettend veel lezen over en te weten komen over wat er allemaal onderzocht wordt, uitgezocht wordt en, nou, daar leer ik waanzinnig veel van."</i> (leraar 20, startinterview)
Impact op het leren van leerlingen De impact van professionele ruimte op het leren van leerlingen	(7) + 2	<i>"Ik denk dat ik wel meer grip heb gekregen op wat voor leerprocessen er zich eigenlijk afspreken in die koppies, wat ze moeilijk vinden, wat ze goed kunnen. Dus die bril heb je wat meer op, een onderwijskundige bril in plaats van een vakbril."</i> (leraar 16, startinterview)
Geen impact		

¹ Gecurveerde cijfers wijzen op de veranderingen in de interviews met de leraren na 1 jaar, deze worden nader besproken in paragraaf 4.2

ren de *intentie* hadden om zich door middel van het onderzoek professioneel te ontwikkelen en een bijdrage te leveren aan onderwijsontwikkeling (16 fragmenten). Dat gold in iets mindere mate voor schoolontwikkeling (10 fragmenten). Na een jaar valt op dat de intentie om bij te dragen aan schoolontwikkeling is toegenomen, tevens zien we in aansluiting daarop dat het motief om bij te dragen vanwege professionele en onderwijsontwikkeling ook is toegenomen.

Binnen de hoofdcategorie contextuele factoren valt op dat de meeste fragmenten betrekking hebben op de omgeving van de school; het zijn vooral de actieve bijdrage van de schoolleiding (17 fragmenten), de leercultuur op school (16 fragmenten) en de interesse en betrokkenheid van collega-leraren (19 fragmenten) die gerelateerd zijn aan het ervaren van professionele ruimte. Een voorbeeld hiervan *"Ze stoppen me ook overal in, [...] bijvoorbeeld in een commissie cultuur, over wat de cultuur is van de school. Dat soort dingen, daar word je, word ik dan vaker voor gevraagd"* (leraar 4, startinterview). Zodra

leraren binnen de school belangstelling ervaren voor hun onderzoek zijn ze sneller geneigd om met hun onderzoek bij te dragen aan bijvoorbeeld schoolontwikkeling. Die neiging lijkt bovendien te worden versterkt door een cultuur van samen leren en door de acties van de schoolleiding om professionele ruimte te creëren voor leraren met een promotiebeurs. Het omgekeerde lijkt ook te gelden: zodra leraren die belangstelling vanuit de schoolleiding en collega-leraren niet ervaren, zijn ze ook minder geneigd om een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling.

4.4 Casusbeschrijvingen Ervaren professionele Ruimte van leraren

In deze paragraaf bespreken we twee cases van leraren Celine en Teije die illustreren welke factoren een rol spelen bij de professionele ruimte van deze leraren in relatie tot schoolontwikkeling. In al deze gevallen is sprake van een impact van het onderzoek op schoolontwikkeling.

In de casus van Celine worden directe collega's uit de sectie betrokken bij het promo-

Tabel 4

Factoren die de professionele ruimte van leraren met een promotiebeurs beïnvloeden

Hoofdcategorieën en aantal fragmenten	Subcategorieën en aantal fragmenten	Voorbeelden van fragmenten
Persoonlijke factoren (75) + 30¹ Persoonlijke factoren die de professionele ruimte van leraren met een promotiebeurs beïnvloeden	Motief: graag onderzoek doen/promoveren (8) Onderzoek doen of de wens te promoveren als motief voor het aanvragen van een promotiebeurs	<i>"Ik wilde graag door met het onderzoek wat ik al deed tijdens mijn master. Mijn primaire drijfveer is niet: ik wil het onderwijs verbeteren, en dus ga ik een leraren promotiebeurs doen. Nee, ik wil gewoon zelf, ik wil iets onderzoeken wat ik interessant vind."</i> (docent 1, startinterview)
	Motief: nieuwe impuls/afwisseling in werk (5) De behoefte aan een nieuwe impuls in hun werk en/of het zoeken daarin naar meer afwisseling als motief voor het aanvragen van een promotiebeurs	<i>"Ik had wel heel duidelijk een nieuwe impuls nodig. In mijn schoolcarrière heb ik bepaalde keuzes moeten maken, of onder druk van school heb ik keuzes gemaakt waar ik achteraf soms wel spijt van heb."</i> (docent 5, startinterview)
	Motief: professionele en onderwijsontwikkeling (7) + 7 De behoefte aan professionele en onderwijsontwikkeling als motief voor het aanvragen van een promotiebeurs	<i>"Ik heb altijd nagedacht over in welke functie moet ik functioneren om het onderwijs te kunnen verbeteren. [...] op welke stoel moet je zitten om dat te kunnen aanpakken."</i> (docent 6, startinterview)
	Professionele geschiedenis: onderzoek, ruimte en positie (7) De geschiedenis van leraren met betrekking tot het doen van onderzoek, hun professionele ruimte en de positie in de school	<i>"Ik had al data. Ik zat redelijk goed in de literatuur. Dat had ik tijdens die onderzoeksmaster al gedaan. [...]. Als ik dat niet had gedaan en ook nog echt aan het begin al die onderzoeksliteratuur moest doorlezen. Voor mijn eerste twee artikelen had ik gewoon al data. Anders had ik het niet in vier jaar gered."</i> (docent 16, startinterview)
	Intentie tot professionele en onderwijsontwikkeling (16) + 6 Intenties van leraren om zich professioneel te ontwikkelen en een bijdrage te leveren aan onderwijsontwikkeling	<i>"Ik heb voor mijn gevoel een onderwerp waar ik in de klas iets mee zou kunnen en waarmee ik als ik straks meer tijd heb ook zeker iets mee ga doen."</i> (docent 2, startinterview)
	Intentie tot schoolontwikkeling (10) + 6 Intenties van leraren om een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling	<i>"Wat ik heel graag zou willen, is dat er gekeken wordt naar integratie van vakken met elkaar. Dus op het moment dat ik zo'n website laat zien en die is in het Frans over wat de Griekse goden allemaal voor attributen bij zich hebben, dan zou dat eigenlijk heel leuk zijn om daar ook samen met Frans iets over te organiseren."</i> (docent 8, startinterview)
	Verantwoordelijkheidsgevoel/plichtsbesef (6) + 3 Het verantwoordelijkheidsgevoel en plichtsbesef van leraren om bij te dragen aan school- en onderwijsontwikkeling	<i>"Ik coördineer het nieuwe vak Wetenschapsoriëntatie. [Ik] vond dat het bij mijn taak als promovendus paste om een vak als Wetenschapsoriëntatie op de kaart te zetten, waar leerlingen academische vaardigheden leren."</i> (docent 19, startinterview)

	<p>Betrokkenheid (16) + 8 De mate van betrokkenheid die leraren vanuit hun onderzoek ervaren bij de ontwikkeling van de school en het onderwijs</p>	<p><i>“Ik deed heel veel in die school. En toen ik dit ging starten moest ik gewoon echt de keuze maken [...], je hebt natuurlijk ook nog een privéleven, dus ja, toen heb ik eigenlijk gezegd, ik wil alleen maar de lessen draaien. De dingen die puur noodzakelijk en voor de rest alles weg.” (docent 15, startinterview)</i></p>
<p>Contextuele factoren (75) + 23 Omgevingsfactoren die de professionele ruimte van leraren met een promotiebeurs beïnvloeden</p>	<p>Werkdruk/tijd (9) + 4 De tijdsdruk die leraren ervaren bij het combineren van onderwijs en onderzoek en de mogelijke consequenties daarvan</p>	<p><i>“Dat is ook voor een deel dat er gewoon ontzettend veel op je afkomt en je kunt niet alles doen. En dan maak je keuzes en het afgelopen jaar was het vooral van, oké, ik draai m'n lessen af, ik doe precies wat ik moet doen en daar houdt het op. Maar ik wil eigenlijk wel meer.” (docent 14, startinterview)</i></p>
	<p>Schoolleiding: belangstelling voor onderzoek (9) + 3 De getoonde belangstelling van de schoolleiding voor het promotieonderzoek van leraren</p>	<p><i>“Er is nogal wat concurrentie in het onderwijs. Er zit hier een gymnasium vlakbij. Je trekt toch een beetje dezelfde leerlingen aan. Je zou dat een beetje naar buiten toe kunnen vertalen. [...] Er is niets mee gedaan.” (docent 2, startinterview)</i></p>
	<p>Schoolleiding: actieve bijdrage (17) + 3 De actieve bijdrage van de schoolleiding aan de professionele ruimte van leraren</p>	<p><i>“Ze stoppen me ook overal in, [...] bijvoorbeeld in een commissie cultuur, over wat de cultuur is van de school. Dat soort dingen, daar word je, word ik dan vaker voor gevraagd.” (docent 4, startinterview)</i></p>
	<p>Leercultuur school/sectie (16) + 3 De gerichtheid van schoolleiding en collega-leraren op leren en professionalisering</p>	<p><i>“Wij praten graag over onderwijs. En we zijn echt geïnteresseerd in elkaar. Ik zou mij nooit profileren als voorloper. Ik heb een collega heb die nu bijvoorbeeld flipping the classroom uitprobeert, die ga ik echt proberen te bevragen. Want ik weet dat hij het andersom ook doet.” (docent 10, startinterview)</i></p>
	<p>Interesse en betrokkenheid collega-leraren (19) + 3 De betrokkenheid van collega-leraren voor het promotieonderzoek</p>	<p><i>“Ik had vier vwo klassen, want het moet zo homogeen mogelijk. Maar ik had een paar collega's die het heel leuk vinden en die mij daarin wilden helpen.” (docent 20, startinterview)</i></p>
	<p>Universiteit (als werkplek) (5) + 7 De beleving van leraren van de universiteit als werkplek</p>	<p><i>“Dat vind ik wel jammer, want dan hoor ik inderdaad wel van andere promovendi die dan in een onderzoeksgroep zitten, ja, dat lijkt me heerlijk. Want ik heb natuurlijk ook wel momenten dat ik denk van oh wat fantastisch. Dat ik iets vind en dat ik dat eigenlijk niet kan delen, omdat mensen dat niet snappen. Dus dat mis ik wel, ja.” (docent 7, startinterview)</i></p>

¹ Gecursiveerde cijfers wijzen op de veranderingen in de interviews met de leraren na 1 jaar, deze worden nader besproken in paragraaf 4.3

tieonderzoek en wordt de expertise van de docent breder ingezet in de schoolontwikkeling. In de casus van Teije speelt de docent een rol bij de ontwikkeling van het vak binnen de sectie bijvoorbeeld doordat zijn expertise wordt ingezet bij het kiezen van een lesmethode. Ook speelt deze docent een coördinerende rol bij het vak wetenschapsoriëntatie voor leerlingen.

Deze cases laten zien dat zowel een vakdidactisch als een vakinhoudelijk onderwerp een rol kan spelen in de praktijk van een sectie, en/of in de schoolpraktijk. Per casus laten we zien welke persoonlijke en contextuele factoren (zie ook paragraaf 4.3) een rol spelen bij professionele ruimte in relatie tot schoolontwikkeling.

4.4.1 Casus Celine

In de casus van Celine komen verschillende persoonlijke en contextuele factoren naar boven die gerelateerd zijn aan de ruimte om bij te dragen aan schoolontwikkeling. Persoonlijke factoren die naar voren komen zijn: 1) motief: professionele en onderwijsontwikkeling, 2) betrokkenheid en 3) intentie tot schoolontwikkeling. Verder komende de volgende contextuele factoren naar voren: 1) schoolleiding actieve bijdrage, 2) interesse en betrokkenheid collega-leraren en 3) leercultuur school/sectie.

Celine is een sportdocent in het eerste jaar van haar promotiebeurs. Zij geeft al 12 jaar les op een scholengemeenschap. Tijdens haar *master of sports* heeft ze veel geleerd op het gebied van onderzoek. Ze heeft gedurende haar loopbaan steeds nagedacht over de vraag op welke stoel je het best kunt gaan zitten om het onderwijs te verbeteren; tijdens haar Master heeft ze gemerkt dat ze dat kan doen binnen haar eigen vakgebied. Ze wil met haar promotieonderzoek bijdragen aan schoolontwikkeling en tevens investeren in haar professionele ontwikkeling als leraar.

Het onderzoek van Celine is vakdidactisch gericht, het doel is om een beoordelingsmethode voor Lichamelijke opvoeding te ontwikkelen. “*Kun je dat dan vertalen naar je eigen lessen LO en daar heb ik al heel veel*

mee zitten spelen en met kinderen proberen en kijken hoe er gereageerd wordt. Ik denk dat, ja mijn ervaring is daar enorm positief in (interview).” Ook haar collega’s uit de sectie juichen toe dat ze onderzoek doet; vier van haar collega’s uit de sectie participeren ook in haar onderzoek. Ze praat met hen ook inhoudelijk over wat ze doet. Sommige collega’s hebben zelf niet zoveel met onderzoek maar ze zien wat het betekent voor de sectie, ook op andere vlakken zoals het schrijven van een gefundeerde brief; dat heeft ze geleerd gedurende het onderzoekstraject. Ook met haar leidinggevende heeft ze met enige regelmaat contact over het onderzoek; het feit dat haar rector ooit een promotietraject is gestart maar dit niet heeft afgemaakt maakt volgens haar verschil. Hij weet hoeveel werk het is om te promoveren. Ze ervaart vanuit school veel ruimte om onderzoek te kunnen doen “*en dat gevoel krijg ik hier op school ook en ook van m’n rector, dat ze me willen ontlasten zodat ik me puur kan focussen (interview)*”.

Samen met en op verzoek van de rector heeft Celine ontbijtsessies georganiseerd voor collega’s over pedagogisch handelen, gebaseerd op de theorie van Dweck over mindsets; vervolgens hebben ze op een studiedag voor alle collega’s besproken wat ze tijdens die ontbijtsessies hadden geleerd; en gisteren tijdens een 2^o studiedag heeft ze met een collega aandacht besteed aan handzame strategieën voor leraren om er in de praktijk mee te kunnen werken. Dit onderwerp speelt een rol in haar promotieonderzoek en op deze manier kan ze haar expertise delen.

Na een jaar blijkt dat de school waar Celine werkt als ‘zwak’ beoordeeld is en vanuit de inspectie feedback heeft gekregen die raakt aan haar onderzoeksonderwerp. Celine heeft hierdoor het idee dat ze vaker aan de voorkant betrokken wordt door de schoolleiding bij de schoolontwikkeling. “*In deze situatie merk ik dat ik een overview heb op de situatie, ‘groter’ kan denken dan de meeste collega’s (logboek 2)*”. Ook heeft zij in de loop van het jaar workshops voor collega’s gegeven over feedback maar ze ervaart wel dat er op basis van die workshops vooralsnog weinig verandert in de praktijk van haar collega’s. “*Ik ben dus blij met de ruimte die ik*

krijg en de invloed die ik mag uitoefenen (al zou ik liever willen zeggen 'inspireren') op mijn collega's. Overigens collega's uit zowel alle vakken (logboek 2)".

4.4.2 Casus Teije

In de casus van Teije komen de volgende persoonlijke factoren naar voren: 1) intentie tot schoolontwikkeling, 2) motief: onderzoek doen/promoveren, 3) motief: professionele en onderwijsontwikkeling. Hierbij is van belang om toe te voegen dat het motief voor Teije aanvankelijk was om te promoveren (motief: promoveren / onderzoek doen) maar dat dit gaandeweg meer verschoof naar professionele en onderwijsontwikkeling. In deze casus speelt als contextuele factor zowel 1) schoolleiding: actieve bijdrage als ook 2) interesse en betrokkenheid collega-leraren een rol.

Teije is een docent geschiedenis die voor het 3e jaar een promotiebeurs heeft. Hij wilde altijd al promoveren, net na zijn studie lukte het niet om een promotietraject te starten. Hij is toen naar de lerarenopleiding gegaan en is eerst als leraar gaan werken. In die tijd had hij al contact met zijn huidige promotor die hem wilde begeleiden. Uiteindelijk hebben ze samen de promotiebeurs aangevraagd. De schoolleiding was enthousiast over het feit dat hij een beurs kreeg. Zijn promotieonderzoek doet hij vooral voor zichzelf maar na een jaar geeft hij wel aan dat hij gezien heeft dat een aantal onderzoeksvaardigheden die hij heeft geleerd direct terug te koppelen zijn in de klas. *"Bijvoorbeeld, ik leer kinderen heel kritisch zijn naar bronnenmateriaal (...) Dat je heel kritisch moet zijn naar wat je leest, maar vooral wat je ook niet leest. Wat staat er niet in? Wat is weggelaten? Dat de selectiemechanismen altijd plaatsvinden als mensen iets grijpen, of als mensen onderzoek doen (interview)."* Zijn motivatie om te promoveren is nog steeds voor zichzelf maar de impact die hij heeft gezien op zijn werk als leraar, motiveert hem extra.

Het onderwerp van zijn promotieonderzoek is vakgericht, hij richt zich op staatsvorming in de oudheid en de rol van architect-

tuur. Teije geeft aan dat hij door het onderzoek nieuwe inzichten opdoet die hij makkelijk terug kan koppelen in de les, vooral op VWO niveau. Voor de promotiebeurs gaf hij alleen les op HAVO niveau maar nu geeft hij les op beide niveaus. Hij probeert hiermee de les interessanter te maken en te laten zien wat de nieuwste inzichten uit de wetenschap zijn. Verder heeft hij ontdekt dat veel in de huidige methodes niet klopt, en dat ze volstrekt ouderwets geschreven zijn. Hij kaart dit in de les wel aan bij de leerlingen. In de loop van het jaar heeft hij dan ook samen met collega's een nieuwe methode voor zijn vak geschiedenis gekozen. *"Maar wij hebben een nieuwe methode. En die heb ik, met de sectie dag, van de sectie geschiedenis, hebben we nieuwe methodes besproken. En toen heb ik van de eerste twee hoofdstukken helemaal door gefilterd wat daar de nieuwste ideeën in ontstaan en dan klopt het. Dat was bij één methode, [naam methode], dat gaat heel goed. En die hebben we dus genomen. (interview)"* De relatie met zijn collega's is goed, hij heeft een dag georganiseerd met geschiedenis collega's waar ze elkaar door middel van lezingen op de hoogte brachten van wat hen bezighield. Hij heeft daar over zijn onderzoek verteld. Ook geeft hij collega's artikelen die hij geschreven heeft.

Na het even te hebben aangekeken, voelt Teije ook de ruimte om het vak wetenschapsoriëntatie op te zetten, dit sluit aan bij ontwikkelingen binnen de school. *"Toen ben ik daar zelf heel enthousiast voor geworden, ben ik erop ingesprongen. Dus die keuzewerkijd uren hebben we omgezet in wetenschapsoriëntatie, met een dus meer gericht pakket dan. (interview)"* Hij is coördinator van dit vak. Hij ervaart het als zijn taak als promovendus om dit vak op de kaart te zetten. Samen met collega's ervaart hij voldoende ruimte om dit vak te ontwikkelen. Na een jaar te hebben gewerkt met dit vak merkt hij dat de leerlingen meer interessevragen zijn gaan stellen.

Teije geeft aan dat er op school niet echt een onderzoekscultuur is. Hij heeft met de schoolleiding besproken hoe je dit zou kunnen ombuigen. Ook geeft hij aan dat hij, in de loop van het jaar betrokken is geraakt bij het

schrijven van het schoolplan waarin dit ook terugkomt. School heeft hem ook gevraagd of hij bereid is een schoolleiderscursus te gaan volgen, dat wil hij echter pas doen als zijn promotieonderzoek is afgerond.

5 Conclusie & Discussie

Met ons onderzoek beoogden we meer inzicht te krijgen in de ervaren professionele ruimte van leraren met een promotiebeurs. Uit de resultaten blijkt dat de ervaren professionele ruimte van leraren in relatie tot professionele en schoolontwikkeling varieert. Alle leraren ervaren ruimte om door onderzoek bij te dragen aan hun professionele ontwikkeling, maar minder leraren ervaren de ruimte om bij te dragen aan schoolontwikkeling. Gedurende het jaar creëren leraren meer professionele ruimte voor hun onderzoek.

Van de persoonlijke factoren die een rol spelen bij de professionele ruimte die leraren ervaren, zagen we met name variatie in hun motieven om promotieonderzoek te doen. Als het gaat om de contextuele factoren valt op dat een actieve bijdrage van de schoolleiding, leercultuur op school en interesse van collega-leraren positief samenhangen met professionele ruimte. Na een jaar blijkt dat met name op persoonlijk vlak de intentie om bij te dragen aan schoolontwikkeling sterk is toegenomen. In aansluiting hierop is ook de behoefte aan professionele en onderwijsontwikkeling als motief voor promotieonderzoek sterk toegenomen. De cases illustreren hoe persoonlijke en contextuele factoren samen bijdragen aan het ervaren van professionele ruimte. Als het gaat om de gepercipieerde impact van het promotieonderzoek, wordt duidelijk dat de impact op de persoonlijke capaciteit van leraren verreweg het grootst is, gevolgd door impact op de onderwijspraktijk, de school als organisatie en het leren van leerlingen.

Dit onderzoek laat zien dat professionele ruimte van leraren met een promotiebeurs een belangrijke rol speelt bij een mogelijke impact van promotieonderzoek op de onderwijspraktijk. Een groot aantal leraren ervaart weinig professionele ruimte om bij te dragen

aan schoolontwikkeling. Dit heeft vooral te maken met contextfactoren, zoals een gebrekkige betrokkenheid van collega's. Daarnaast zien we dat dat er vanuit vakdidactisch onderzoek aanknopingspunten zijn met schoolontwikkeling maar ook dat er op het gebied van academische vaardigheden verbindingen te maken zijn vanuit vakinhoudelijk promotieonderzoek met de schoolpraktijk. Voor de leraren die wél professionele ruimte ervaren om aan schoolontwikkeling geldt dat een combinatie van persoonlijke en contextuele factoren hieraan een bijdrage levert. Dit wordt geïllustreerd in de cases van Teije en Celine. Vergelijkbaar met onderzoek naar professionele agency waar we eerder naar verwezen, blijkt het samenkomen van persoon en context ervoor te zorgen dat leraren andere keuzes kunnen maken in hun werkcontext (Eteläpelto et al., 2013). In vervolgonderzoek is het van belang om meer inzicht te krijgen in de interacties tussen persoonlijke en contextuele factoren om zo beter te kunnen begrijpen hoe professionele ruimte van leraren ontstaat en, waarom, in deze context, onderzoek door leraren impact heeft op de schoolontwikkeling.

De bevindingen uit dit onderzoek komen deels overeen met resultaten uit eerder onderzoek maar gaan ook verder door enerzijds te laten zien welke persoonlijke en contextuele factoren een rol spelen bij de professionele ruimte van leraren die onderzoek doen en anderzijds dat een combinatie van factoren een rol speelt bij de ervaren professionele ruimte. In eerder onderzoek van Bakx et al. (2016) werd gesuggereerd dat leraren een gebrek aan ruimte ervaren om bij te dragen aan schoolontwikkeling. Dit onderzoek laat zien dat de professionele ruimte die leraren ervaren met name voor schoolontwikkeling inderdaad beperkt was, wat mede werd bepaald door contextfactoren zoals een gebrekkige belangstelling vanuit collega's. Wat betreft de persoonlijke factoren die van invloed zijn op professionele ruimte, is motivatie om onderzoek te doen al benoemd door Vrijnsen-de Corte (2012) en dit zien we ook terugkomen in deze studie. Daarnaast zien we, vergelijkbaar met Worrall (2004) en Priestley et al. (2015), dat de persoonlijke

biografie of geschiedenis gerelateerd is aan de ervaren professionele ruimte. Voor wat betreft de contextuele factoren zien we, vergelijkbaar met suggesties van Bakx et al. (2016), dat openheid en interesse bij collega's een belangrijke rol spelen. Daarbij komt ook hier nadrukkelijk de rol van de schoolleiding naar voren, vergelijkbaar met suggesties van Berger et al. (2005).

Uit dit onderzoek blijkt dat leraren met een promotiebeurs voornamelijk *impact* zien op hun persoonlijke capaciteit en onderwijspraktijk en minder op de schoolorganisatie. In eerder onderzoek van bijvoorbeeld Meijer et al. (2010), Oolbekkink-Marchand et al. (2014) en Bakx et al. (2016) werden vergelijkbare resultaten gevonden. Ook de invloed van het onderwerp van onderzoek op de bijdrage aan professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling komt naar voren in dit onderzoek. In eerdere studies van bijvoorbeeld Zwart et al. (2015) en Zeichner (2003) werd eveneens gewezen op de invloed van het onderzoeksonderwerp en het belang van een directe relatie van het onderzoeksonderwerp met de leraarspraktijk.

Beperkingen van dit onderzoek zijn onder andere het aantal leraren dat we konden betrekken bij dit onderzoek. De non-respons bij dit onderzoek was groot, 20 leraren gaven aan niet deel te kunnen nemen aan het onderzoek vanwege gebrek aan tijd en/of persoonlijke omstandigheden. Dit kan gerelateerd zijn aan de professionele ruimte die zij ervaren. Daarnaast is het een beperking dat we leraren gedurende slechts een jaar van hun promotietraject konden volgen. Uiteraard zou een langere periode meer inzicht kunnen geven in de eventuele veranderingen van professionele ruimte en impact van het onderzoek. Ook het volgen van leraren na afloop van hun promotiebeurs zou inzicht kunnen geven in de impact van het promotieonderzoek op de onderwijspraktijk. Verder hebben wij ons in dit onderzoek nadrukkelijk gericht op de professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling door middel van het promotieonderzoek en doen we geen uitspraak over de wetenschappelijke kwaliteit van het onderzoek. Dit kan in vervolgonderzoek meegenomen worden, met de kanttekening dat het

niet zomaar mogelijk is om kwaliteit in verschillende wetenschapsgebieden te vergelijken. Ten slotte, hebben we in dit onderzoek gebruik gemaakt van interviews om inzicht te krijgen in de ervaren professionele ruimte van leraren, waarbij de vraag kan worden gesteld of we een complex begrip als professionele ruimte voldoende in beeld hebben gekregen. Ook is de vraag of in het vervolg de impact van het promotieonderzoek op een andere wijze in kaart gebracht zou moeten worden dan via de perceptie van de leraren.

Dit onderzoek laat zien dat professionele ruimte een bruikbaar perspectief is om naar promotieonderzoek van leraren te kijken. Als het gaat om een bijdrage aan schoolontwikkeling blijkt de afstemming met de omgeving een belangrijk en ook belemmerend punt te zijn voor de professionele ruimte van leraren. Op basis van deze inzichten doen we de suggestie om vervolgonderzoek te doen mogelijke 'interventies' die de afstemming met de schoolomgeving kunnen bevorderen. In dit onderzoek bleek het onderscheid tussen ervaren en benutte professionele ruimte niet voldoende te zijn om de dynamiek van professionele ruimte te beschrijven. Het benutten van professionele ruimte kwam niet expliciet naar voren, maar wel de beschreven impact van het promotieonderzoek. Creëren van professionele ruimte bleek vooral relevant om aan promotieonderzoek te kunnen werken in combinatie met de onderwijspraktijk. Vervolgonderzoek naar het creëren van professionele ruimte voor schoolontwikkeling, kan relevant zijn voor leraren die aangaven de intentie te hebben om in de toekomst iets te gaan doen met de resultaten van hun promotieonderzoek in de schoolpraktijk. Het zou interessant zijn om deze leraren na afloop van hun promotieonderzoek te volgen om te zien of en, zo ja, hoe zij professionele ruimte creëren voor initiatieven met impact in de schoolpraktijk.

6 Implicaties

Op basis van de resultaten verdient het aanbeveling om de professionele ruimte van leraren met een promotiebeurs te optimaliseren. Voor leraren die een promotieonderzoek

overwegen, is het van belang de doelen van het promotieonderzoek vooraf met de schoolleider te bespreken. Uit ons onderzoek blijkt dat leraren met een vakdidactisch onderzoek gemakkelijker relaties (kunnen) leggen met schoolontwikkeling dan leraren met een vakinhoudelijk onderzoek. Dat neemt niet weg dat een sectie die een vakinhoudelijke impuls nodig heeft, gebaat kan zijn bij een vakinhoudelijk gericht promotieonderzoek van een directe collega. Daarbij kan met een vakinhoudelijk onderzoek een bijdrage geleverd worden aan de verbetering van ‘generieke onderzoeksvaardigheden’ van leraren, hetgeen bijvoorbeeld een kwaliteitsimpuls kan zijn voor de begeleiding van profielwerkstukken. Een tweede aanbeveling is om gezamenlijk gedurende het gehele onderzoekstraject de benodigde professionele ruimte van de leraar voor onderzoek en schoolontwikkeling af te stemmen. Uit ons onderzoek blijkt immers dat leraren met name voor schoolontwikkeling minder ruimte ervaren. Een schoolleider kan in overleg met de leraar-onderzoeker bijvoorbeeld periodieke gesprekken plannen waarin de ervaren professionele ruimte voor onderzoek, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling aan de orde kan komen. Een derde en laatste aanbeveling voor leraren en schoolleiders is om samen ruimte te creëren om bij te dragen aan schoolontwikkeling. Uit ons onderzoek blijkt dat de intentie van leraren om een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling toeneemt gedurende het jaar, maar dat zij niet de ruimte ervaren om hieraan een bijdrage te leveren. Laat deze intenties en wat ervoor nodig is om een bijdrage te realiseren daarom ook onderdeel zijn van de gesprekken tussen schoolleider en docent-onderzoeker. Dit kan leraren aanmoedigen om vanuit hun promotieonderzoek een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling.

Literatuur

Admiraal, W., Buijs, M., Claessens, W., Honing, T., & Karkdijk, J. (2017). Linking theory and practice: teacher research in history and geography classrooms. *Educational Action Research, 25*(2), 316-331.

Admiraal, W., Smit, B., & Zwart, R. (2013). *Academisch docentschap in het basis- en voortgezet onderwijs: Aard en betekenis van onderzoek van docenten naar hun onderwijspraktijk*. Leiden, Nederland: ICLON.

Aga, F. J. (2017). Motivating and/or de-motivating environments to do action research: the case of teachers of English as a foreign language in Ethiopian universities. *Educational Action Research, 25*(2), 203-222.

Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *researcher, 41*(1), 16-25.

Bakx, A., Bakker, A., & Beijaard, D. (2014). Promotieonderzoek door docenten om de kloof tussen onderzoeken en onderwijspraktijk te verkleinen. *Pedagogische Studiën, 14*, 150-168.

Bakx, A., Bakker, A., Koopman, M., & Beijaard, D. (2016). Boundary crossing by science teacher researchers in a PhD program. *Teaching and Teacher Education, 60*, 76-87.

Berger, J. G., Boles, K. C., & Troen, V. (2005). Teacher research and school change: Paradoxes, problems, and possibilities. *Teaching and Teacher Education, 21*(1), 93-105.

Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational research and evaluation, 13*(3), 203-220.

Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., Pedder, D., & Xu, H. (2014). Teacher perspectives about lesson study in secondary school departments: a collaborative vehicle for professional learning and practice development. *Research Papers in Education, 30* (2), 192-213.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational researcher, 28* (7), 15-25.

Corbin J., & Strauss A. (2008). *Basics of qualitative research*. Los Angeles, Verenigde Staten: Sage Publications.

DeRue, D.S., & Ashford, S.J. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of Management Review, 35*, 627-647.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review, 10*, 45-65.

Frost, D., & Durrant, J. (2002) Teachers as Leaders:

- exploring the impact of teacher-led development Work. *School Leadership and Management*, 22 (2), 143–161.
- Gore, J. M., & Gitlin, A. D. (2004). [Re] Visioning the academic–teacher divide: Power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (1), 35–58.
- Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Inaugurele Rede. Open Universiteit, Heerlen, Nederland.
- Krüger, M. L. (2010). *De invloed van schoolleiderschap op het onderzoeksmatig handelen van leraren in veranderingsprocessen*. (Kenniscentrumreeks; No. 6). Amsterdam, Nederland: Hogeschool van Amsterdam.
- Levin, B. (2013). To know is not enough : research knowledge and its use. *Review of Education*, 1(1), 2–31.
- Luttenberg, J., Meijer, P., & Oolbekkink-Marchand, H. (2017). Understanding the complexity of teacher reflection in action research. *Educational Action Research*, 25(1), 88–102.
- Maso I., & Smaling A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam, Nederland: Boom.
- Meijer, P.C., Meirink, J. Lockhorst, D., & Oolbekkink, H. (2010). (Leren) onderzoeken door docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische studiën*, 87 (4), 232–252.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, Verenigde Staten: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M.B., Huberman, A.M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: a methods sourcebook*. Los Angeles, Verenigde Staten: Sage Publications.
- Oolbekkink-Marchand, H., Van der Steen, J., & Nijveldt, M. (2014). A study of the quality of practitioner research in secondary education: impact on teacher and school development. *Educational Action Research*, 22, 1–18.
- Oolbekkink-Marchand, H. W., Hadar, L. L., Smith, K., Helleve, I., & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37–46.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: een ecologische kijk op het handelingsvermogen van leraren. In R. Kneyber & J. Evers (Red.), *Het Alternatief II: de ladder naar autonomie* (pp. . Culemborg, Nederland: Uitgeverij Phronese.
- Rearick, M. L., & Feldman, A. (1999). Orientations, purposes and reflection: A framework for understanding action research. *Teaching and teacher education*, 15(4), 333–349.
- Ros, A., Van der Steen, J., & Timmermans, M. (2016). De waarde van de Academische Opleidingsschool. Eindrapportage NRO Reviewstudie.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Los Angeles, Verenigde Staten: Sage Publications.
- Vanderlinde, R., & Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36 (2), 299–316.
- Voogt, J., McKenney, S., Fisser, P., Braak, J. van. (2012). Naar nieuwe samenwerkingsvormen tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. *Pedagogische Studiën*, 89, 335–337.
- Vrijnsen-De Corte, M. (2012). *Researching the teacher-researcher : practice-based research in Dutch professional development schools*. Dissertatie. Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven, Nederland.
- Worrall, N. (2004). Trying to build a research culture in a school: trying to find the right questions to ask. *Teacher Development* 8 (2–3), 137–148.
- Zeichner, K. M., & Noffke, S. E. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 298–330). Verenigde Staten: American Educational Research Association.
- Zeichner, K. M. (2003). Teacher research as professional development for P–12 educators in the USA. *Educational action research*, 11(2), 301–326.
- Zwart, R.C., Smit, B., & Admiraal, W.F. (2015). Docentonderzoek nader bekeken : een reviewstudie naar de aard en betekenis van onderzoek door docenten, *Pedagogische Studiën*, 92, 131–148.

Auteurs

Helma Oolbekkink-Marchand, Universitair docent, Radboud Docenten Academie, Radboud Universiteit en Lector Meervoudige professionaliteit van leraren, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. **Han Leeferink**, schrijver en voormalig postdoc onderzoeker bij de Radboud Docenten Academie, Radboud Universiteit. **Paulien Meijer**, hoogleraar, Radboud Docenten Academie, Radboud Universiteit.

Correspondentie:

h.oolbekkink@docentenacademie.ru.nl

Abstract

Teachers' professional agency in the context of a PhD scholarship

Teacher research is expected to bridge the gap between educational research and educational practice on the one hand and to improve the quality of education on the other hand. The impact of teacher research on school development is however limited. One of the reasons may be the lack of professional space teachers experience to achieve agency and contribute to school development. This study aims to gain insight in the professional space teachers experience and the agency they achieve in the context of a PhD scholarship to contribute to professional development and school development. During one school year, data were collected from twenty teachers with a PhD scholarship through semi-structured interviews and digital logs. The results show that teachers experience professional space for professional development but that they differ greatly in the extent to which they experience professional space for school development. For teachers who do experience professional space to contribute to school development, both personal (e.g. motive to do research, professional history) and contextual factors (e.g. active involvement of the school leader, learning culture) in combination make a positive contribution. In follow-up research, professional agency can be a useful perspective for interventions that improve the coordination between (PhD) research by teachers and school practice.

Keywords: professional space, teacher agency, PhD research, professional development, school development

Appendix A Interviewprotocol Startinterview Leraren

‘Professionele ruimte van promoverende leraren’

Inleiding

Doel van het onderzoek: inzicht krijgen in de mate waarin het promotietraject bijdraagt aan professionele ruimte om te werken aan professionele ontwikkeling en/of schoolontwikkeling. Kort de positionering van dit interview in het totale onderzoek schetsen.

Wat is het belang ervan voor de praktijk: verbeteren van contexten om onderzoek en onderwijs met elkaar te verbinden; ontwikkelen van professionaliseringstrajecten die bijdragen aan zowel professionele ontwikkeling als schoolontwikkeling; ontwikkelen van kaders om professionele ruimte van leraren te vergroten en te benutten.

Interview bestaat uit drie delen:

- A) Thematiek van het onderzoek en motivatie van leraar
- B) Professionele ruimte in de context van het promotieonderzoek
- C) Invloed promotieonderzoek op professionele – en schoolontwikkeling

- Het interview duurt ongeveer 45 minuten
- Geluidsopname; vragen of daar bezwaar tegen is
- Met alle gegevens wordt vertrouwelijk omgegaan

A) Thematiek van het onderzoek en motivatie van leraar

Thematiek van het onderzoek

Kun je iets vertellen over het thema van je promotieonderzoek? Betreft het een vakinhoudelijk onderzoek? Of gaat het om een meer didactisch gericht onderzoek? Zijn er raakvlakken met de onderwijspraktijk? Waarom heb je voor dit onderwerp gekozen (overgang naar *motieven*)

Motieven om onderzoek te doen

Kun je iets vertellen over je motieven om een promotiebeurs aan te vragen? Wilde je graag onderzoek doen? Of wilde je graag

promoveren? Of beide? In hoeverre hebben je motieven te maken met je persoonlijke en/of professionele *interesse* in het onderwerp, de behoefte om jezelf te *professionaliseren*, het willen verbeteren van de *onderwijspraktijk* of het willen verbeteren van de *school* waar je werkt. In hoeverre zijn je motieven gedurende het onderzoek veranderd dan wel gelijk gebleven (*temporele*).

B) Professionele ruimte in de context van het promotietraject

Met professionele ruimte bedoelen we de ruimte die je krijgt, ervaart, benut en/of creëert om binnen de context van je promotieonderzoek te werken aan je professionele ontwikkeling en een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de school waar je werkt.

Objectieve professionele ruimte

Kun je iets vertellen over mogelijke regels en afspraken die er zijn gemaakt rondom jouw promotieonderzoek. Zijn er afspraken gemaakt? Zo ja, welke? (je kunt denken aan beschikbare tijd, financiën, scholing, congresbezoek, onderwijstaken, opbrengsten voor de school, activiteiten in de school, de werkplek: school en/of universiteit, etc.) Heb je invloed gehad op die afspraken? Ben je er tevreden over? In hoeverre hebben de afspraken betrekking op jou als *vakleraar*? En in hoeverre op jou als *onderzoeker*? In hoeverre hebben de afspraken betrekking op de ontwikkeling van de *school*? (denk aan ontwikkelen/verbeteren van onderwijs, meerwaarde voor collega's, etc.)

Werkplek (inclusief organisatie onderzoek)

Waar werk je aan het onderzoek? (school/universiteit/thuis) Licht eens toe. Hoe bevalt dat? Hoe is de begeleiding geregeld? Wie zijn er bij de begeleidingsgesprekken betrokken? In hoeverre is er sprake van communicatie tussen de school en de universiteit als het gaat om jouw onderzoek? Wat vindt je daarvan?

Ervaren professionele ruimte

In welke mate ervaar je ruimte om binnen de context van je promotietraject te werken aan je professionele ontwikkeling als *vakleraar*? Geef eens een voorbeeld. En in welke mate ervaar je ruimte om te werken aan je

ontwikkeling als onderzoeker? Geef eens een voorbeeld. En in welke mate ervaar je ruimte om binnen de context van je promotietraject te werken aan de ontwikkeling van de school? (denk aan het ontwikkelen/verbeteren van onderwijs, meerwaarde voor collega's, beïnvloeden van onderwijsbeleid, het feit of collega's wel/niet openstaan voor jouw onderzoek, etc.). Zie je mogelijkheden om hieraan bij te dragen? Vind je dit van belang in het kader van je promotieonderzoek?

- o Is de mate waarin je ruimte ervaart om binnen de context van je promotieonderzoek te werken aan je professionele ontwikkeling en/of schoolontwikkeling veranderd gedurende het promotietraject? (*temporele*)
- o Wat in jezelf of in de omgeving (school/universiteit/persoonlijke omstandigheden) heeft bijgedragen aan deze ervaringen (*bevorderende of belemmerende factoren*)

Benutten/creëren professionele ruimte

Afhankelijk van de mate waarin de leraar professionele ruimte ervaart **doorvragen** naar het *benutten en/of creëren* van professionele ruimte. In hoeverre je onderneem je activiteiten om jezelf als vakleraar te ontwikkelen binnen de context van je promotieonderzoek? Welke activiteiten onderneem je zoal? Licht eens toe. In hoeverre onderneem je activiteiten om jezelf als onderzoeker te ontwikkelen? Geef eens een voorbeeld. Licht eens toe. In hoeverre onderneem je activiteiten om bij te dragen aan de ontwikkeling van de school. *Doorvragen*: Praat je op school met anderen over je onderzoek? Waarom wel/niet? Zo ja, met wie praat je zoal? Waar praat je dan over? Geef eens een voorbeeld. Betrek je anderen in de school bij jouw onderzoek? Laat je collega's meedenken? Presenteer je je onderzoek wel eens op school?

- o Is het type activiteiten dat je onderneemt veranderd gedurende het promotietraject? Geldt dit voor zowel activiteiten die bijdragen aan professionele ontwikkeling als activiteiten die bijdragen aan schoolontwikkeling? (*temporele*)
- o Wat in jezelf of in de omgeving (school/universiteit/persoonlijke omstandigheden) heeft bijgedragen aan het feit dat je

bepaalde activiteiten wel of niet onderneemt? (*bevorderende of belemmerende factoren*)

Professioneel zelfbeeld

Hoe zou jij jezelf als leraar omschrijven? In hoeverre zie jij jezelf ook als onderzoeker? In hoeverre is jouw professioneel zelfbeeld ook contextafhankelijk? (school versus universiteit) In hoeverre ervaar je spanningen tussen beide rollen? Is het professionele beeld dat jij van jezelf hebt veranderd gedurende het promotieonderzoek. Hoe komt dat? (*temporele*)

Relatie Onderzoek en Onderwijs

Vaak wordt gezegd dat het werken in een onderwijscontext en onderzoekscontext heel verschillend is. Hoe ervaar jij dat? Wat zijn de belangrijkste verschillen? Ervaar je bepaalde spanningen door het werken in beide contexten? In hoeverre zijn deze spanningen constructief of destructief? Voel je ruimte om de onderzoeksopbrengsten (theorie, empirische resultaten) te vertalen naar de onderwijspraktijk/school? Voel je je daar ook toe in staat? Wat helpt en/of belemmert je daarbij? Is dat veranderd gedurende het promotieonderzoek? (*temporele*)

C) Invloed promotieonderzoek op professionele – en schoolontwikkeling

Heb jij jezelf professioneel ontwikkeld door te werken aan je promotietraject? Zijn jouw lessen veranderd? Is jouw manier van onderwijzen veranderd? Is er iets veranderd in de school doordat jij aan je promotietraject werkt? (denk aan onderwijsvisie, onderwijsbeleid, samenwerking met collega's, etc.) Welke rol speelt onderzoek daarbij?

Appendix B Interviewprotocol eindinterview leraren

Professionele ruimte van promovende leraren

Inleiding

Doel van het onderzoek: inzicht krijgen in de mate waarin het promotietraject bijdraagt aan professionele ruimte om te werken aan professionele ontwikkeling en/of schoolontwik-

keling.

In mei 2015 heeft het startinterview plaatsgevonden, je hebt ondertussen een paar logboeken ingevuld, en vandaag sluiten we dataverzameling af met dit eindinterview. In dit laatste interview willen we terugkijken naar het afgelopen schooljaar, met als leidende vragen:

(1) Is de mate waarin jouw promotieonderzoek heeft bijgedragen aan professionele ruimte om te werken aan professionele ontwikkeling en/of schoolontwikkeling veranderd?

(2) Wat heeft deze (veranderde) bijdrage bevorderd dan wel belemmerd?

Interview bestaat uit drie delen:

- A) Motivatie van leraar om promotieonderzoek te doen
- B) Professionele ruimte in de context van het promotieonderzoek
- C) Invloed promotieonderzoek op professionele – en schoolontwikkeling

Per onderdeel geven we eerst een korte samenvatting van wat je hierover in het startinterview hebt gezegd.

- Het interview duurt ongeveer 45 minuten
- Geluidsopname; vragen of daar bezwaar tegen is
- Met alle gegevens wordt vertrouwelijk omgegaan

A) Motivatie van om promotieonderzoek te doen

- o Korte samenvatting van motieven uit startinterview
- o In hoeverre zijn je motieven om promotieonderzoek te doen veranderd?
- o Wat heeft bijgedragen aan deze (mogelijke) veranderingen in je motieven?
- o Waartoe heeft dit geleid? (bijv. onderzoek en onderwijs meer verbinden)

B) Professionele ruimte in de context van het promotietraject

Met professionele ruimte bedoelen we de ruimte die je krijgt, ervaart, benut en/of creëert om binnen de context van je promotieonderzoek te werken aan je professionele ontwikkeling en/of een bijdrage te leveren aan

de ontwikkeling van de school waar je werkt.

Objectieve professionele ruimte

- o Korte samenvatting van objectieve professionele ruimte (inclusief werkplek) uit startinterview
- o In hoeverre zijn de regels, afspraken, e.d. rondom jouw promotieonderzoek veranderd?
- o Wat heeft bijgedragen aan deze (mogelijke) veranderingen in regels, afspraken, e.d.
- o Waartoe heeft dit geleid? (bijv. meer of minder doen voor de sectie of de school)

Ervaren professionele ruimte

Professionele ontwikkeling als **vakleraar**

- o Korte samenvatting van ervaren professionele ruimte uit startinterview
- o In hoeverre is de mate waarin je binnen jouw promotietraject ruimte ervaart om te werken aan je professionele ontwikkeling als vakleraar veranderd?
- o Wat heeft bijgedragen aan deze (mogelijke) veranderingen in ervaren ruimte?
- o Waartoe heeft dit geleid?

Professionele ontwikkeling als **onderzoeker**

- o Korte samenvatting van ervaren professionele ruimte uit startinterview
- o In hoeverre is de mate waarin je binnen jouw promotietraject ruimte ervaart om te werken aan je professionele ontwikkeling als onderzoeker veranderd?
- o Wat heeft bijgedragen aan deze (mogelijke) veranderingen in ervaren ruimte?
- o Waartoe heeft dit geleid?

Schoolontwikkeling

- o Korte samenvatting van ervaren professionele ruimte uit startinterview
- o In hoeverre is de mate waarin je binnen jouw promotietraject ruimte om bij te dragen aan schoolontwikkeling veranderd?
- o Wat heeft bijgedragen aan deze (mogelijke) veranderingen in ervaren ruimte?
- o Waartoe heeft dit geleid?

Professioneel zelfbeeld

Professioneel zelfbeeld als **vakleraar**

- o Korte samenvatting van professioneel zelfbeeld uit startinterview

- o In hoeverre is het beeld dat je van jezelf hebt als vakleraar veranderd?
- o Wat heeft bijgedragen aan deze (mogelijke) veranderingen in jouw zelfbeeld?
- o Waartoe heeft dit geleid?

Professioneel zelfbeeld als **onderzoeker**

- o Korte samenvatting van professioneel zelfbeeld uit startinterview
- o In hoeverre is het beeld dat je van jezelf hebt als onderzoeker veranderd?
- o Wat heeft bijgedragen aan deze (mogelijke) veranderingen in jouw zelfbeeld?
- o Waartoe heeft dit geleid?

Relatie onderzoek en onderwijs

- o Korte samenvatting van interactie (spanningen) tussen contexten uit startinterview
- o In hoeverre is de interactie/relatie tussen onderwijs- en onderzoekscontext veranderd?
- o Wat heeft bijgedragen aan deze (mogelijke) veranderingen in deze interactie/relatie?
- o Waartoe heeft dit geleid?

C) Invloed promotieonderzoek op professionele – en/of schoolontwikkeling

- o Korte samenvatting van invloed van promotieonderzoek op PO en SO uit startinterview
- o In hoeverre is de invloed van jouw promotieonderzoek op PO en/of SO veranderd? Wat heeft bijgedragen aan deze (mogelijke) veranderingen in invloed?

Appendix C

Logboek 'Professionele ruimte van leraren met een promotiebeurs'

Het doel van dit onderzoek is na te gaan hoe leraren in het voortgezet onderwijs met een promotiebeurs professionele ruimte ervaren om zich professioneel te ontwikkelen en bij te dragen aan schoolontwikkeling.

In dit logboek willen we je vragen om een situatie te beschrijven die illustreert hoe jij in de afgelopen maand binnen jouw promotietraject professionele ruimte hebt ervaren om

te werken aan je professionele ontwikkeling en/of om bij te dragen aan de ontwikkeling van de school. Om deze situatie te kunnen beschrijven, hebben we enkele richtvragen geformuleerd. De bedoeling is dat je alle richtvragen in je beschrijving meeneemt.

Lees de richtvragen eerst rustig door en beschrijf vervolgens een situatie in de vorm van een verhaal. Als je de situatie hebt beschreven, dan stuur je het logboek terug naar mij. Het verzoek is om dat binnen twee weken te doen. Uiteraard wordt *vertrouwelijk* omgegaan met de informatie in het logboek.

Richtvragen voor het beschrijven van een situatie

Beschrijf een situatie die illustreert hoe jij in de afgelopen maand binnen jouw promotietraject professionele ruimte hebt ervaren om te werken aan je professionele ontwikkeling en/of om bij te dragen aan de ontwikkeling van de school. Verwerk in je beschrijving de volgende richtvragen:

- o Wat gebeurde er in de situatie? Hoe ontstond de situatie? Wat droeg bij aan de situatie? Wie waren er bij de situatie betrokken en welke rol speelden deze personen? Welke rol speelde jij in de situatie?
- o Welke omstandigheden zorgen ervoor dat je professionele ruimte op deze manier ervaart? Beschrijf de omstandigheden jouw professionele ruimte bevorderen of juist belemmeren. Geef ook aan of er voor jou een verschil is tussen ervaren professionele ruimte gericht op professionele ontwikkeling of schoolontwikkeling?
- o Hoe ga jij om met de omstandigheden die je zojuist hebt beschreven? Hoe zie jij je eigen rol hierin en welke activiteiten onderneem je om die ruimte te benutten? In hoeverre hebben anderen hierbij een rol gespeeld?
- o Heb je in de afgelopen maand spanning ervaren tussen onderwijs en onderzoek? Zo ja, verwerk in je beschrijving een voorbeeld waaruit deze spanning blijkt.
- o Heb je in de afgelopen maand met anderen over je onderzoek gepraat? Zo ja, met wie? Waarom met deze personen? Waar

praat je dan over?
Heb je in de afgelopen maand inzichten of opbrengsten uit je onderzoek met anderen gedeeld? Zo ja, op welke manier? In hoeverre

was dit je eigen initiatief? In hoeverre werd dit gestimuleerd door anderen? (schoolleiding, collega-leraren, begeleiders universiteit, etc.)

Appendix D Voorbeeld Case-ordered descriptive matrix

<p>Profiel docent [naam docent]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vak: - Nevertaken: - Werkzaam in het onderwijs sinds: - Thema promotie-onderzoek: - Onderzoekstraject: 	<p style="text-align: center;">Interpretaties (van de onderzoeker)</p> <p>ProfGs:[naam docent] heeft een grillige professionele geschiedenis, van studie [naam studie] naar lerarenopleiding, verloop lastig, even lesgegeven, toen bij een uitgever gaan werken, toen weer lesgegeven. Wilde altijd al een promotie-traject doen (r. 82-85).</p> <p>Motivatie: [naam docent] geeft aan dat hij een enorme drang heeft om dingen te schrijven en dingen die hij bedenkt de wereld in te gooien (r. 127-128).</p> <p>Proffidentiteit: [naam docent] omschrijft zichzelf als een ouderwetse, bevoegen, chaotische docent die zo min mogelijk administratie wil (r. 412-420). Hij zegt dat er vakdidactisch veel op hem aan te merken is, maar dat hij compenseert met enthousiasme (r.426-432). [naam docent] is nog steeds dezelfde docent, die dingen aankaart en direct naar de directie gaat als er iets is (r. 355-361, r.449-454).</p> <p>[naam docent] vindt het prettig om sectievoorzitter te zijn, zodat hij invloed kan hebben op het curriculum (r.434-437), r. 439-446). [naam docent] zou in de toekomst onderwijs en onderzoek wel willen blijven combineren (465-472).</p>
<p>Professionele ruimte</p> <ul style="list-style-type: none"> - in relatie tot professionele ontwikkeling - in relatie tot schoolontwikkeling 	<p>>[naam docent] heeft een voorstel gedaan om muziek te draaien voorafgaand aan het examen omdat dat stress zou wegnemen voor lin dat is geprobeerd maar ook weer gestopt omdat de installatie niet ver genoeg kwam (r. 317-324).</p>
<p>Onderwerpen</p> <p>Persoonlijke factoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - motivatie - verwachtingen - professionele geschiedenis - opvattingen (ow-oz) ... 	<p>>[naam docent] heeft ideeën hoe in de toekomst de begeleiding van het profielwerkstuk verbeterd kan worden (r. 328-330).</p> <p>>[naam docent] merkt dat hij door het onderzoek meer vak-kennis krijgt en dat ook kan inzetten in de les. Hij had nooit gedacht dat hij bij gedocumenteerd schrijven zijn eigen publicatie op het bord zou toveren als het om 'verwijzen' gaat (r.238-250).</p> <p>>[naam docent] heeft ook het idee dat hij leerlingen beter kan begeleiden bij hun profielwerkstuk (r. 238-250).</p> <p>>[naam docent] heeft voor zijn onderzoek vier klassen op school, via collega's, ingezet als experimenteergroepen om te kijken wat leerlingen begrijpen als ze een liedje in een keer horen. Dit is volgens hem ook 'gewoon een didactische vraag'(r. 253-267; r.269-275). Onderzoek en onderwijs loopt zo ook heel erg in elkaar over.</p>
<p>Contextfactoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - 'leercultuur' - relatie school-leiding/collega's/leerlingen/ begeleider(s) ... 	<p>>[naam docent] werkt thuis aan zijn onderzoek, reizen naar [plaats] kost teveel tijd (r. 216-218).</p> <p>>[naam docent] praat regelmatig met collega's over zijn onderzoek, ook inhoudelijk (r. 336-344).</p> <p>>continuïteit interactie tussen onderwijs en onderzoek</p>

Appendix E Voorbeeld Case-ordered descriptive matrix inclusief coderingen

<p>Profiel docent [naam docent]</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vak: - Neventaken: - Werkzaam in het onderwijs: - Thema onderzoek: - Onderzoekstraject: 	<p>Professionele ruimte</p> <ul style="list-style-type: none"> - in relatie tot professionele ontwikkeling - in relatie tot schoolontwikkeling <p>Onderwerpen</p> <p>Persoonlijke factoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - motivatie - verwachtingen - professionele geschiedenis - opvattingen (ow-oz) ... <p>Contextfactoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - 'leercultuur' - relatie school-leiding/collega's/leerlingen/ begeleider(s) ...
<p>Interpretaties (van de onderzoeker)</p>	<p>>Interpretatie: dit heeft niet direct met zijn onderzoek te maken maar illustreert wel de professionele ruimte die hij neemt/ creëert</p> <p>Persoonlijke Factor - ProfGs:[naam docent] heeft een grillige professionele geschiedenis, van studie [naam studie] naar lerarenopleiding, vertief lastig, even lesgegeven, toen bij een uitgever gaan werken, toen weer lesgegeven. Wilde altijd al een promotie-traject doen (r. 82-85). PF-professionele geschiedenis</p> <p>Motivatie: [naam docent] geeft aan dat hij een enorme drang heeft om dingen te schrijven en dingen die hij bedenkt de wereld in te gooien (r. 127-128). PF-motivatie, drang om dingen te schrijven en te delen</p> <p>Persoonlijke factor - Profidentiteit: [naam docent] omschrijft zichzelf als een ouderwetse, bevrogen, chaotische docent die zo min mogelijk administratie wil (r. 412-420). Hij zegt dat er vakdidactisch veel op hem aan te merken is, maar dat hij compenseert met enthousiasme (r.426-432). PF-Professionele identiteit als docent, ouderwets, bevrogen en chaotisch, vakdidactisch veel op aan te merken</p> <p>[naam docent] is nog steeds dezelfde docent, die dingen aankaart en direct naar de directie gaat als er iets is (r. 355-361; r.449-454). Persoonlijke Factor-proactief, onderneemt direct actie als er iets is</p> <p>[naam docent] vindt het prettig om sectievoorzitter te zijn, zodat hij invloed kan hebben op het curriculum (r.434-437), r. 439-446). Persoonlijke Factor-fijn om invloed te hebben</p> <p>[naam docent] zou in de toekomst onderwijs en onderzoek wel willen blijven combineren (465-472). - >continue relatie tussen onderwijs en onderzoek</p>
<p>Contextfactoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - 'leercultuur' - relatie school-leiding/collega's/leerlingen/ begeleider(s) ... 	<p>>[naam docent]ervaart het als prettig om toegang te hebben tot wetenschappelijke artikelen en de ruimte te hebben om te lezen. Hij merkt dat hij door het onderzoek meer vakkennis krijgt en dat ook kan inzetten in de les. Hij had nooit gedacht dat hij gedocumenteerd schrijven zijn eigen publicatie op het bord zou toveren als het om 'verwijzen' gaat (r.238-250).</p> <p>>[naam docent] heeft voor zijn onderzoek vier klassen op school, via collega's, ingezet als experimenteergroepen om te kijken wat leerlingen begrijpen als ze een liedje in een keer horen. Dit is volgens hem ook 'gewoon een didactische vraag'(r. 253-267; r.269-275). Onderzoek en onderwijs loopt zo ook heel erg in elkaar over.</p>
<p>Contextfactoren</p> <ul style="list-style-type: none"> - 'leercultuur' - relatie school-leiding/collega's/leerlingen/ begeleider(s) ... 	<p>Persoonlijke capaciteit->Impact op persoonlijke capaciteit: toename van kennis en vaardigheden</p> <p>>Persoonlijke capaciteit ->Impact op interpersoonlijke capaciteit: toegenomen betrokkenheid collega's Context Factor-collega's ingezet voor onderzoek >continue interactie tussen onderwijs en onderzoek</p> <p>>[naam docent] werkt thuis aan zijn onderzoek, reizen naar [plaats] kost teveel tijd (r. 216-218). Context Factor-werkplek, werkt thuis aan onderzoek</p> <p>>[naam docent] praat regelmatig met collega's over zijn onderzoek, ook inhoudelijk (r. 336-344). Context Factor- praat veel met collega's over onderzoek</p>