

Docentonderzoek nader bekeken: een reviewstudie naar de aard en betekenis van onderzoek door docenten¹

R.C. Zwart, B. Smit en W.F. Admiraal

Samenvatting

Docentonderzoek wordt gezien als een gewenst onderdeel van de expertise van docenten. Echter, in de nationale en internationale literatuur is onduidelijk hoe docentonderzoek gekarakteriseerd wordt en hoe het zich onderscheidt van ander onderwijsonderzoek en van goed lesgeven. Deze literatuurstudie is erop gericht meer duidelijkheid te scheppen over de aard en de betekenis van docentonderzoek. Reguliere databases zijn systematisch onderzocht op artikelen over onderzoek door docenten uit de periode 2009-2012. Op basis van een analyse van 160 artikelen worden vier meest voorkomende vormen van docentonderzoek in kaart gebracht, te weten: *Action research*, *Lesson study*, *Self-study en Design-based research*. Tevens worden voorbeelden van elk van deze typen docentonderzoek gegeven. Daarnaast wordt aandacht besteed aan aanbevelingen voor het verbeteren van docentonderzoek. Duidelijk wordt dat docenten in het basis- en voortgezet onderwijs die onderzoek doen, dit onderzoek vooral richten op directe verbetering van de onderwijspraktijk of hun eigen professionalisering. Wat weinig voorkomt, is dat docent-onderzoekers hiermee ook een bijdrage leveren aan het genereren van kennis over onderwijs. Dit zogenoemde ‘academische docentschap’ zou echter wel een oplossing kunnen bieden voor de spreekwoordelijke kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk.

1 Inleiding

Onderzoek door docenten² komt de laatste jaren vaak aan bod in discussies rondom de spreekwoordelijke ‘kloof’ tussen het onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk. De discussie richt zich op de beperkte bruikbaarheid van onderwijsonderzoek als toegepaste

wetenschap aan de ene kant en het ontbreken van een ervaren noodzaak voor het benutten van onderzoek in de onderwijspraktijk aan de andere kant (vgl. Admiraal, 2013; Biesta, 2007; Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2007; Voogt, McKenney, Fisser, & Van Braak, 2012). Het bestaan van deze kloof wordt zowel voor het onderzoek als voor de praktijk als problematisch ervaren (Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen, 2011) en er zijn dan ook tal van publicaties verschenen waarin voorstellen worden gedaan voor het overbruggen, verkleinen of dichten van de kloof (zie ook Zwart, Van Veen & Meirink, 2012). Onderzoek door docenten, al dan niet in samenwerking met onderzoekers, wordt herhaaldelijk als een belangrijk onderdeel van de voorstellen genoemd (zie bijv. Bakx, Bakker & Beijaard, 2014). Aangenomen wordt “*that the knowledge teachers need to teach well is generated when teachers treat their own classrooms and school sites for intentional investigation at the same time that they treat the knowledge and theory produced by others as generative material for interrogation and interpretation*” (Vescio, Ross & Adams, 2008, p. 89). Echter, tot op heden is er nog maar zeer weinig bekend over de effecten van docentonderzoek.

In een reflectieve bijdrage bij een in dit tijdschrift verschenen themanummer ‘Naar nieuwe samenwerkingsvormen tussen onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk’ (Voogt et al., 2012) stelt Wim Jochems dat er de laatste jaren een “ratjetoe is ontstaan aan innovaties in het onderwijs met een hoog ‘trial and error’ gehalte die claimen tevens onderzoek te realiseren” (2012, p. 412). Daarbij blijft vooralsnog onduidelijk wat de effecten van al dit onderzoek zijn (Jochems, 2012). Een ingewikkelde bijkomstigheid is dat docentonderzoek verschillend wordt gekarakteriseerd en gewaardeerd. Zo vinden Leeman

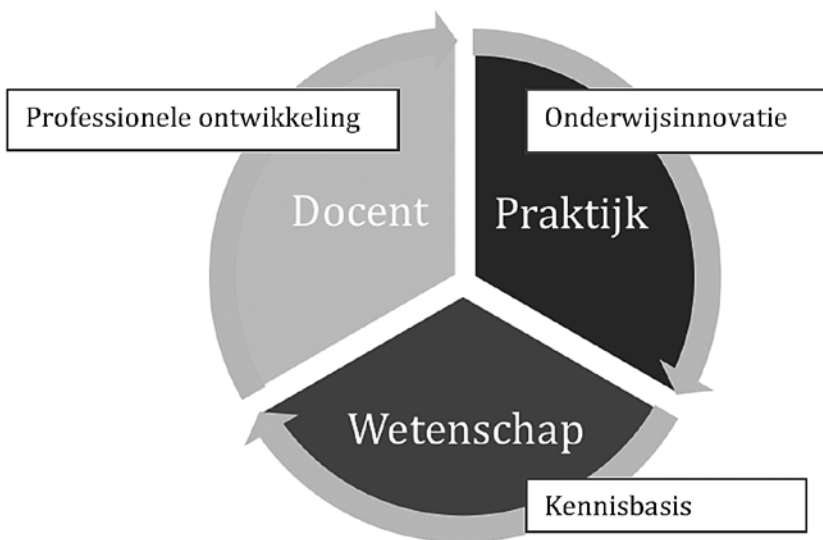
en Wardekker (2010) een onderzoekende, kritische kijk op de eigen lespraktijk, samen met een positieve houding ten opzichte van onderzoek, het meest fundamentele element van praktijkonderzoek en wijzen zij erop dat die onderzoekende kijk verbonden moet zijn met een ideaal over goed onderwijs. Davis, Kiely en Askham (2009) geven aan dat docentonderzoek zich onderscheidt van ander onderzoek door dat het:

- gericht is op het in kaart brengen van de onderwijspraktijk, niet op effecten van instructie;
- meer gericht is op het begrijpen van het leren van leerlingen dan op het verbeteren ervan, en
- meer rekening houdt met de sociale context van de onderwijspraktijk dan met het in kaart brengen van relaties tussen variabelen.

Anderen benadrukken dat onderwijsgeevenden zouden moeten beschikken over de vaardigheden om onderzoekend te ontwerpen (al dan niet samen met anderen; de Vries, Westbroek, Walraven & Handelzalts, 2012). Voor som-

migen volstaat een kritisch reflectieve systematiek die leidt tot innovatie (vgl. Bruggink & Harinck, 2012; Orland-Barak, 2009). Uit deze verschillende opvattingen over docentonderzoek blijkt dat de term onderzoek in veel betekenissen wordt gebruikt. Veel van wat onderzoek wordt genoemd lijkt echter eerder onder de noemer onderwijsinnovatie of professionele ontwikkeling te vallen (zie Van Veen, 2012).

Om onderscheid te maken tussen docentonderzoek en andere vormen van professionele ontwikkeling en verdieping door docenten, is in deze studie gekozen voor een definitie waarin de basiselementen van onderzoek opgenomen zijn: een gerichte dataverzameling door docenten over school en/of onderwijspraktijk waarbij een bepaalde navolgbare systematiek wordt gehanteerd (vgl. Cochran-Smith & Lytle, 1993). Hiervoor is gekozen omdat we middels een studie van de empirische literatuur inzicht willen geven in docentonderzoek.



Figuur 1. Schematische weergave van drie doelen van onderwijsonderzoek.

2 Verschillende doelen van onderwijsonderzoek

In veel opvattingen over onderzoek door docenten naar hun onderwijspraktijk staat de verbetering van de onderwijspraktijk centraal, hoewel de route naar deze verbetering kan verschillen. Doelen van onderwijsonderzoek door docenten kunnen betrekking hebben op 1) het direct veranderen en onderbouwen van de eigen onderwijs- en schoolpraktijk (bijvoorbeeld ontwerpen van onderwijs, evalueren van onderwijs en ondersteunen van innovaties in school), 2) op het professionaliseren van docenten (bijvoorbeeld een stem geven aan docenten in veranderingen in het onderwijs) en 3) op het genereren van kennis over de onderwijspraktijk (wat werkt voor wie, wanneer en waarom) (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Cordingley, 2003; Elliott, 2008; Jochems, 2012; Kemmis, 2009, 2010; Kincheloe, 2003; Lunenberg, Ponte, & Van de Ven, 2007; Ponte, 2005; Smith et al., 2009; West, 2011; Zeichner, 2003). In Figuur 1 zijn de verschillende doelen schematisch weergegeven.

Het deel van de cirkel linksboven staat voor onderzoek dat voornamelijk de persoonlijke professionele ontwikkeling van docenten tot doel heeft (self-study is een benadering van onderzoek die hier op gericht is). Het deel van de cirkel rechts bovenin staat voor onderwijsinnovatie, voor praktijkverbetering en voor optimalisatie van het onderwijs in de eigen school (bijvoorbeeld action research en lesson study). Daarbij kan kennis wel een component zijn, maar dat heeft dan vaak kennisbenutting tot doel. Als laatste gaat het bij het onderste deel van de cirkel om docentonderzoek met als hoofddoel kennisproductie ten bate van het onderwijs in z'n algemeenheid en (daarmee) aan de maatschappij (een voorbeeld hiervan is promotieonderzoek door docenten). Hoewel in de verschillende vormen van docentonderzoek dikwijls meerdere doelen worden gediend (de in de figuur gesuggereerde overlap), lijkt het er op dat deze zelden allemaal worden gecombineerd.

Deze literatuurstudie is erop gericht meer duidelijkheid te scheppen over de aard van onderzoek door docenten, gegeven de hierbo-

ven beschreven doelen van onderzoek door docenten naar de eigen onderwijspraktijk in het basis- en voortgezet onderwijs. De studie richt zich derhalve op het beantwoorden van de volgende vragen:

1. Op welke wijze wordt in de literatuur docentonderzoek in het basis- en voortgezet onderwijs gekarakteriseerd (aard van het onderzoek, gehanteerde methoden, claims of conclusie, typering onderzoek)?
2. Welke opbrengsten van onderzoek door docenten worden onderscheiden?

In aanvulling op de informatie over docentonderzoek worden in de literatuur dikwijls aanbevelingen opgenomen voor de *verbetering* van onderzoek door docenten. Deze aanbevelingen hebben betrekking op zowel condities waaronder docenten onderzoek doen als kenmerken van het onderzoek zelf. Derhalve is een derde onderzoeksvraag geformuleerd:

3. Welke aanbevelingen worden geformuleerd ter verbetering van de randvoorwaarden voor en kenmerken van onderzoek door docenten?

Uitspraken worden gedaan op basis van die studies die 'vindbaar' zijn in de bestudeerde databases.

3 Methode

3.1 Zoeken en selecteren van de literatuur

Nationale en internationale literatuur is verzameld door met specifieke zoektermen databases te benaderen die over het algemeen worden gebruikt bij literatuurstudies in onderwijsonderzoek (zoals Academic search premier, ERIC Educational Resources Information Center, Google Scholar, PiCARTA, PsycINFO en Web of Science). In deze databases zijn de artikelen geselecteerd uit peer-reviewed tijdschriften uit de periode 2009-2012, aansluitend bij literatuurstudies uit de periode 2009-2012 die de eerder verschenen literatuur over docentonderzoek samenvatten (Anderson & Shattuck, 2012; Bruggink & Harinck, 2012; Hutchings, 2010; Somekh & Zeichner, 2009; Strand, 2012; Vrijnsen-De Corte, 2012; West, 2011; Zhou & Liu, 2011). Er is gekozen voor een studie van peer-reviewed artikelen omdat

1) deze literatuurbasis toegankelijk is voor in principe alle onderwijsonderzoekers; 2) het garanties zou moeten bieden voor de kwaliteit van het uitgevoerde onderzoek en 3) je op deze manier docentonderzoek op het spoor komt dat in zekere mate is gericht op kennisproductie. Deze fase van het zoeken naar literatuur heeft geleid tot ruim 1000 potentieel relevante artikelen. Gezocht is met de hieronder beschreven (combinatie van) zoektermen. De gehanteerde zoektermen komen voort uit de eerder genoemde reviewstudies.

1. *scholarship en teach** in alle velden³;
2. *teacher research* in alle velden;
3. *action research en teach** en *NOT nursing* en *NOT medic* en *NOT health* in alle velden;
4. *practitioner inquir** en *teach** in alle velden;
5. (*self-stud** of *lesson stud* of design-based**) en *teach** en *NOT personality* en *NOT nursing* en *NOT medicine* en *NOT disease* en *NOT pharma** en *NOT health* en *NOT drug** en *NOT geriatr*** in alle velden, en
6. *practice-based evidence and teach** in alle velden.

Om de volledigheid van de selectie te waarborgen is steeds in de referentielijsten van andere artikelen gekeken of er relevante studies ontbraken in de lijst (de sneeuwbal-methode). Indien dat het geval was is de lijst aangevuld. Van de ruim 1000 gevonden artikelen is de relevantie vervolgens bepaald aan de hand van onderstaande criteria:

1. uit 2009 of later;
2. online beschikbaar;
3. tijdschriften die zijn opgenomen in de Thomson Reuters master journal list of de aanvullende lijst van de onderwijsonderzoeksschool ICO;
4. onderzoek naar het basis- en/of voortgezet onderwijs, en
5. onderzoek door docenten of onderzoek over docentonderzoek.

Dit heeft geleid tot een selectie van 291 artikelen.

3.2 Analyseren van de literatuur

De 291 geselecteerde artikelen zijn eerst voorzien van hun bibliografische gegevens en vervolgens gecodeerd. In Tabel 1 is het

codeerschema van de karakterisering en de opbrengsten van docentonderzoek weergegeven. De ontwikkeling van het codeerschema kenmerkt zich als een iteratief proces dat bestond uit twee fasen:

1. elk van de drie onderzoekers en tevens auteurs van deze bijdrage analyseerde een deelselectie van de artikelen met het codeerschema. Op verschillende momenten in dit proces werden de codes besproken op criteria als wederzijdse uitsluiting, volledigheid en werkbaarheid. Bij onenigheid werden de problemen bediscussieerd en werd het schema aangepast. Op basis van de discussie zijn de volgende criteria geformuleerd:
 - a. in beginsel uitgaan van hoe de auteurs hun onderzoek zelf typeren;
 - b. dan nagaan of de typering aansluit bij analysecriteria voor focus, doelen en vorm (bijv. is het voornamelijk gericht op de evaluatie van een eigen ontwerp dan ontwerponderzoek (design-based research), is het voornamelijk gericht op het ontwerpen zelf samen met collega's, dan lesson study);
 - c. als er geen sprake is van aansluiting (m.b.t. focus, doelen en/of vorm) bij de door de auteurs gegeven typering, dan kan er afgeweken worden en een eigen typering worden gegeven.
2. op het moment dat de onderzoekers het codeerschema adequaat achtten is het voorgelegd aan een groep van ongeveer 20 experts op het gebied van (praktijkgericht) onderzoek in scholen (promovendi, senior onderzoekers en ervaren praktijkonderzoekers). Aan de hand van een selectie van de artikelen werd hen gevraagd deze tevens met het codeerschema te coderen en te bespreken. Dit leverde nog weer punten ter aanscherping van het codeerschema op. Veel punten hadden echter te maken met de (beperkende) keuze voor studies die verschenen zijn in peer-reviewed tijdschriften. Deze keuze wordt in de discussie nader belicht.

De artikelen vormden de eenheid voor het coderen. Van de set van 291 artikelen zijn vervolgens 85 artikelen niet gecodeerd,

Tabel 1
Codeerschema docentonderzoek

Variabele	Categorie
<i>Aard onderzoek</i>	
Methode	1)Empirisch 2)Literatuurstudie3)Betoog; alleen 1) is verder gecodeerd
Onderwijsniveau ¹	Basisonderwijs 1)ja 0)nee Voortgezet onderwijs 1)ja 0)nee
Onderzoeksdeelnemers ¹²	Scholen: aantal Lerarenopleiders: aantal Docenten: aantal Leerlingen/studenten: aantal Anders: aantal
Dataverzameling ¹	Vragenlijsten 1)ja 0)nee Interviews (individueel/groep) 1)ja 0)nee Logboeken en verslagen 1)ja 0)nee Observaties 1)ja 0)nee Testen en toetsen 1)ja 0)nee Documenten 1)ja 0)nee Overig 1)ja 0)nee
Data-analyse	1)kwantitatief 2)kwalitatief 3)mixed-method
<i>Opbrengsten docentonderzoek</i>	
	Professionele en/of persoonlijke ontwikkeling 1)ja 0)nee Eigen onderwijspraktijk (incl. leerlingen) 1)ja 0)nee Eigenschool (incl. ouders, collega's, leidinggevend) 1)ja 0)nee Onderwijs en/of maatschappij (incl. functies van onderwijs) 1)ja 0)nee
<i>Typering onderzoek</i>	
	Action research (gericht op praktijkverbetering) 1)ja 0)nee Lesson study (gericht op het (her)ontwerpen van lessen) 1)ja 0)nee Self-study (gericht op persoonlijke ontwikkeling) 1)ja 0)nee Design-based study (gericht op het evalueren van ontworpen lessen) 1)ja 0)nee Overig 1)ja 0)nee
Aanbevelingen TR	1)ja 0)nee

¹ meerdere categorieën kunnen van toepassing zijn, ² per categorie is het aantal aangegeven. Indien wel een categorie, maar niet het aantal is genoemd, is een 9999 gecodeerd.

omdat deze onderzoek betroffen dat door anderen dan docenten in het basisonderwijs of voortgezet onderwijs is uitgevoerd (docenten in het hoger onderwijs, lerarenopleiders of aanstaande docenten in het kader van opleiding tot docent) of omdat zij iets anders dan docentonderzoek beschreven (zoals reflectie, kritisch denken, of onderwijsanalyse). Tevens zijn 46 artikelen buiten beschouwing gelaten, omdat deze geen empirisch onderzoek of een literatuurstudie betroffen. Dit betekent dat 160 artikelen de basis vormen voor de resultaten van ons onderzoek, waarvan 58 verwijzen naar empirisch onderzoek door docenten en 102 waarin docentonderzoek object van studie is (waarvan 70 artikelen over docentonderzoek als onderdeel

van een programma voor professionele ontwikkeling beschrijven).

De set van artikelen is beschreven aan de hand van de doelen, frequenties van voorkomen van (combinaties van) kenmerken en opbrengsten van docentonderzoek (onderzoeksvragen 1 en 2). De resultaten van deze kwantitatieve analyses zijn tevens van voorbeelden voorzien uit de geanalyseerde literatuur.

Ten slotte zijn van de totale set van 160 artikelen de 30 artikelen waarin aanbevelingen voor het ondersteunen en stimuleren van docentonderzoek zijn genoemd, nader geanalyseerd op het type aanbevelingen (onderzoeksvraag 3). In die artikelen werden vaak meerdere aanbevelingen genoemd; die zijn

Tabel 2
Aard, methoden en typering van het onderzoek (N=160)

	Actie- onderzoek N=97	Lesson study N=17	Self-study N=7	Design- based N=5	Overig N=29
<i>Onderwijssector¹</i>					
Basisonderwijs	38	7	1	3	9
Voortgezet onderwijs	46	8	3	2	12
Basis- en voortgezet onderwijs	9	2	1	0	6
<i>Onderzoeksdeelnemers²</i>					
Scholen	43	11	1	0	8
Lerarenopleiders	8	1	0	0	2
Docenten	66	17	7	4	28
Leerlingen	50	3	0	2	2
Overig	20	3	0	2	3
<i>Dataverzameling</i>					
Vragenlijsten	27	2	0	1	7
Interviews	59	9	2	3	21
Logboeken en verslagen	59	6	4	2	8
Observaties	62	10	2	3	9
Testen en toetsen	19	6	0	1	1
Documenten	37	5	3	3	8
Overig	16	1	1	0	1
<i>Data-analyse</i>					
Kwantitatief	7	3	0	1	5
Kwalitatief	69	8	6	1	18
Mixed-method	20	4	0	2	5

Noot. Per artikel kunnen categorieën meer dan één keer voorkomen.

¹ Hier is het aantal studies weergegeven waarvan bekend is dat ze in een bepaalde context zijn uitgevoerd.

² Hier is het aantal studies weergegeven waarin data wordt verzameld bij de betreffende deelnemers.

groepeerd en gelabeld. Dit leidde tot twaalf typen aanbevelingen die in meer dan twee artikelen voorkwamen en die in de resultaatsectie zullen worden beschreven.

4 Resultaten

Hieronder zal op basis van de bestudeerde artikelen docentonderzoek worden gekarakteriseerd naar aard en onderzoeksmethoden (onderzoeksvraag 1). In de daaropvolgende paragraaf wordt weergegeven welke opbrengsten van onderzoek door docenten worden gerapporteerd naast de (inhoudelijke) opbrengsten van het onderzoek zelf (onderzoeksvraag 2). Als laatste worden de aanbevelingen voor het optimaliseren van docentonderzoek beschreven (onderzoeksvraag 3).

4.1 Aard, methoden en typering van het onderzoek

Hieronder volgt een beschrijving en een voorbeeld van de meest voorkomende typen onderzoek.

Action research

Binnen de traditie van *action research* wordt gewerkt volgens een cyclische aanpak die gekenmerkt wordt door: plannen, handelen, evalueren op basis van data en bijstellen. Het gaat meestal om het bestuderen van een verandering waar de onderzoeker zelf deel van uitmaakt. Het meest wordt gebruik gemaakt van een case-studybenadering waarbij interviews, logboeken en observaties als databronnen gebruikt worden.

Action research betreft onderzoek naar de eigen onderwijspraktijk door in meerderheid docenten in het voortgezet onderwijs. Veel

action research wordt uitgevoerd door individuele docenten, het technische *action research* zoals Kemmis (2009) aanduidt. In onze literatuurstudie komen we echter ook onderzoek tegen dat door een team van docenten is uitgevoerd (*collaborative action research*; bijv. Harding & Haven, 2009; Lyons & Thompson, 2011; West, 2011) of dat door een groep van docenten en onderzoekers is uitgevoerd (*Participatory Action Research*; bijv. Hadzigeorgiou & Garganourakis, 2010, Hunt & Barnes, 2009; Terry & Panter, 2011; Trauth-Nare & Buck, 2011; Walters & Fehring, 2009). Bij *collaborative action research* wordt in sommige gevallen ook samengewerkt met leerlingen in de rol van onderzoeker.

Wat betreft het doel van *action research*, kan gesteld worden dat het onderzoek gericht is op het verbeteren van de pedagogische en maatschappelijke functie van de eigen onderwijspraktijk (vgl. het werk van Wilfred Carr, Stephen Kemmis, Ken Zeichner en Bridget Somekh in Carr, 2007; Kemmis, 2009, 2010; Somekh & Zeichner, 2009; Zeichner, 2003,

Zeichner & Nofke, 2001). Daarbij is *action research* in essentie kritisch of zelfkritisch: het opent de onderwijspraktijk voor discussie. Opvallend is dat bij dit type onderzoek en vooral bij *Participatory Action Research*, docenten veelal een marginale rol hebben in het onderzoek (een onderwijsinterventie uitvoeren, soms data verzamelen, maar bijvoorbeeld nauwelijks analyses doen of (en dan (mee)schrijven aan het artikel). Er wordt dus al snel geschreven over het betreffende onderzoek van docenten.

In tekstvak 1 wordt een voorbeeld beschreven van *action research* uit onze literatuurstudie.

Lesson study

Lesson study is een onderzoeksvorm met een oorsprong in het Japanse onderwijs, waarbij een team van docenten samen een innovatieve les ontwerpt en deze door één docent van het team gegeven les observeert, evalueert en opnieuw ontwerpt, waarna een nieuwe cyclus begint (Chokshi & Fernandez, 2004; Fernandez & Yoshida, 2004; Mutch-Jones, Puttick,

Actieonderzoek

Eén van de weinige voorbeelden van zelfstandig actieonderzoek door een leraar is het artikel van Moloney (2009), leraar en leidinggevende op een school voor voortgezet onderwijs (Senior Secondary School) in Australië. Als praktijkonderzoeker onderzocht zij de implementatie van een studiegroep in plaats van formele vergaderingen in het onderwijsteam dat zij leidde. Het beoogde doel daarbij was de betrokkenheid en motivatie onder de leraren (teacher morale) te verhogen. Uit een vragenlijst voor gezondheid van de schoolorganisatie was namelijk gebleken dat die blijvend laag was, dat de leiding laag gewaardeerd werd en dat er een afnemende trend te zien was in professionele samenwerking en gezamenlijke besluitvorming in de school. De auteur verzamelde kwalitatieve en kwantitatieve gegevens, zoals observaties en gesprekken met stafleden, geschreven en online communicatie, vergaderschema's, -agenda's en -verslagen. Op basis daarvan en een literatuurstudie volgde de onderzoeksvraag: hoe beïnvloedt de verandering van een structuur van vakgroepsvergaderingen naar een studiegroepbenadering het moreel van leraren (teacher morale) in de context van een school voor voortgezet onderwijs?

De 16 leden van de studiegroep vertegenwoordigden één van de leergebieden in de school. Ze varieerden in ondervinding van beginnend tot zeer ervaren, maar vormden wel een redelijke afspiegeling van het docentencorps. Data werden verzameld door middel van een meetinstrument rond het model van 'teacher motivation and morale' dat de auteur had ontwikkeld. Dit instrument bevatte zowel kwantitatieve schaalitems (uit bestaande instrumenten) als open vragen. Slechts 4 van de 16 leden vulden de vragenlijst in (voor de pilotstudie die in het artikel wordt beschreven). De overige data werden wel voor alle deelnemers verzameld. De dataverzameling was nog gaande ten tijde van het artikel. Voorlopige resultaten wijzen op een positieve ervaring voor de leden van de studiegroep. Voorts wordt gesteld dat de ingevoerde strategie de leraren heeft voorzien van effectieve wegen om positieve uitkomsten voor de leerlingen te bereiken. De leraren voelden zich meer gericht, positief en energiek. Het functioneren onder leiderschap leek ook geleidelijk vervangen te worden door eigen motivatie van de leraren.

Lesson study

Pang en Ling (2011) beschrijven twee cases waarin een team van docenten de lesson-studybenadering heeft toegepast. Eén wiskundeles over het onderwerp 'delen' en één scheikundeles. Voor beide lessen werd een onderwerp genomen waarvan leerlingen hadden aangegeven dat zij hierover (extra) les zouden willen. De docenten wilden de didactiek van onderzoekend leren toepassen. Beide docententeams volgen de beschreven procedure voor een lesson study. Data werd verzameld door middel van klasobservaties en interviews met de betrokken docenten. De docenten in beide cases gaven aan erg geholpen te zijn bij het ontwerpen en uitvoeren van de les. Voor enkele docenten was het de eerste keer dat zij onderzoekend leren in hun lessen hadden gebruikt. Ook hadden zij het gevoel bij te dragen aan een gemeenschappelijke kennisbasis (gedeeld met hun collega's in school) over onderzoekend leren in respectievelijk wiskunde- en scheikundelessen.

Tekstvak 2. Voorbeeld van lesson study.

& Minner, 2012; Perry & Lewis, 2009). Na afloop van elke les bespreekt het team de les en besluit dan om of de les te herontwerpen en opnieuw uit te voeren en te evalueren of om een nieuwe les te ontwerpen, uit te voeren en te evalueren. Ten behoeve van de evaluatie worden data verzameld over de gegeven les zelf (observaties) en over het leren van leerlingen. Soms wordt er gewerkt met externen die kennis van het schoolvak, didactische kennis of kennis van het curriculum inbrengen en de relatie leggen met wetenschappelijke literatuur (zie Wanatabe, 2011). De benadering van lesson study richt zich vooral op het werk en de activiteiten van de leerlingen en de gehanteerde didactiek; niet zozeer op de persoon of professionele identiteit van de docent. De lessen en het onderzoek naar de lessen zijn dus een collectief product van het team. Het onderzoek richt zich zowel op teams van individuele docenten als op scholen in z'n geheel.

Dit type onderzoek heeft als doel het onderbouwd ontwerpen van innovatieve onderwijspraktijken. Andere vormen van docentonderzoek die hier op lijken zijn teacher design teams (bijv. Voogt, Westbroek, Handelzalts, Walraven, McKenney, Pieters & de Vries, 2011) en de learning study (Holmqvist, 2011), maar in deze vormen evalueren docenten vaak vooral hun eigen lessen. In tekstvak 2 wordt een voorbeeld van een lesson study beschreven.

Self-study

In Tabel 2 is te zien dat *self-study* als vorm van docentonderzoek niet veel voorkomt in de literatuur met betrekking tot docentonder-

zoek in het primair en voortgezet onderwijs. Dit heeft er wellicht mee te maken dat deze vorm van onderzoek zijn oorsprong kent in de lerarenopleiding. Met name in Australië, Nieuw Zeeland en tegenwoordig ook Amerika en mondjesmaat in Europa, onderzoeken lerarenopleiders de eigen onderwijspraktijk gebaseerd op eigen ervaring in lesgeven en gericht op het begrijpen en het verbeteren van de eigen praktijk. Daarbij staat de eigen rol bij het onderwijs centraal. Dikwijls wordt voor self-study een al wat oudere definitie van Hamilton en Pinnegar (1998) gebruikt: "Self-study is the study of one's self, one's actions, one's ideas, as well as the 'not self'" (Hamilton & Pinnegar 1998, p. 236). Self-study houdt dus in dat een docent een stap terug doet waarbij hij naar zichzelf kijkt alsof hij een tekst kritisch bestudeert. (vgl. Pithouse, Mitchell & Weber, 2009). De in deze studie bekeken self-studies zijn gericht op het in kaart brengen van de ontwikkeling van de docenten zelf, waarbij veelal gebruik wordt gemaakt van kwalitatieve (reflectieve) data en narratieve benaderingen als het gaat om de data-analyse (zie bijvoorbeeld Ambler, 2012).

LaBoskey (2004) noemt vier kenmerken van self-study: 1) self-study is gericht op verbetering en baseert zich op gegevens die een verbetering ondersteunen; 2) self-study omvat interacties met collega's, met studenten of leerlingen, met literatuur, met eerder onderzoek om de interpretaties van de self-study-onderzoeker te staven; 3) in self-study gebruikt de onderzoeker meerdere, meestal kwalitatieve onderzoeksmethoden om een compleet beeld te krijgen van het proces van verandering en 4) self-study-resultaten wor-

Self-study

In haar onderzoeksverslag benoemt Trudy Ambler (2012) de complexiteit van het aannemen van verschillende rollen bij het uitvoeren van docentonderzoek. De rol van docent, onderzoeker en met name bij self-study ook onderzochte, lopen door elkaar heen en spreken niet allemaal dezelfde taal. Met behulp van een techniek die ze 'autobiografische vignettes' noemt brengt de auteur haar eigen leerproces in kaart in de context van onderzoek doen. De vignettes bestaan uit korte, fragmentarische representaties van kleine stukjes werkelijkheid ('snap shots') die gezamenlijk betekenis geven aan het leerproces. Op basis van de waarde van het gebruik van deze vignettes voor de eigen ontwikkeling bespreekt de auteur het belang van zelfkennis en zelfbewustzijn voor de professionele ontwikkeling van leraren in het algemeen en doet zij aanbevelingen voor het benutten van zowel persoonlijke als autobiografische vignettes daarbij.

Tekstvak 3. Voorbeeld van self-study.

den gedeeld met collega's om te worden bediscussieerd, bevestigd of weerlegd. Dit betekent dat self-study niet alleen waardevol kan zijn voor de onderzoeker zelf, maar ook voor de onderwijspraktijk van anderen (zie ook Pithouse, Mitchell & Weber, 2009). In tekstvak 3 wordt een voorbeeld van een self-study gegeven.

Design-based research

Design-based research ofwel ontwerp- of ontwikkelingsonderzoek komt net als self-study weinig voor in de onderzochte literatuur. Wellicht ligt de oorzaak hiertoe in het gegeven dat deze vorm van onderzoek wel vaak in het onderwijs wordt toegepast maar niet altijd samen met of door docenten zelf wordt uitgevoerd. Indien dit wel gebeurt, wordt er in ieder geval in de laatste jaren weinig over gepubliceerd in *peer reviewed* tijdschriften of zijn de docentonderzoekers niet als zodanig herkenbaar.

Design-based research betreft onderwijs-onderzoek dat vaak wordt uitgevoerd door een team van docenten en onderzoekers die

een les of een lessenserie ontwerpen, implementeren, evalueren en herontwerpen. De herontworpen les of lessenserie vormt de start van een nieuwe cyclus van implementeren, evalueren en herontwerpen (Collins, Joseph & Bielaczyc, 2004). Het ontwerp is in eerste instantie gebaseerd op beschikbare literatuur en de praktijkervaring van de docent (zie bijv. Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, & Nieveen, 2006; Kelly, 2003, 2004). Het ontwerp is ook innovatief: het betreft een nieuw onderwerp, een nieuwe didactiek, een nieuwe beoordelingswijze of nieuw onderwijsmateriaal (Sinai, Kaplan & Flum 2012). De verzamelde gegevens worden dikwijls geanalyseerd met behulp van ketenredenering ofwel de CIMO-logica (Context-Intervention-Mechanisms-Outcomes; Denyer, Tranfield, & Van Aken, 2008). Wat betreft de methoden wordt er gebruik gemaakt van lesobservaties, vragenlijsten en interviews. Het onderzoek wordt overwegend uitgevoerd bij docenten die in aantallen variëren van 2 tot 100. Dit type docentonderzoek laat overlap zien met de lesson-study-aanpak, die immers ook

Tabel 3
Typering en opbrengsten van het onderzoek (N=90)

	Actie-onderzoek N=61	Lesson study N=10	Self-study N=6	Design-based N=3	Overig N=29
Claims					
Persoonlijke ontwikkeling	36	6	6	1	5
Eigen onderwijspraktijk	49	8	2	3	7
Eigen school	9	1	2	1	2
Onderwijs en maatschappij	15	0	2	1	2

gericht is op het ontwerpen van (innovatief) onderwijs, maar is doorgaans grootschaliger van opzet en in de meeste gevallen uitgevoerd in nauwe samenwerking tussen docenten en onderzoekers.

4.2 Opbrengsten van docentonderzoek

In Tabel 3 zijn de opbrengsten weergegeven van onderzoek door docenten dat *niet* is uitgevoerd binnen een professionaliseringscontext. Dit omdat in de artikelen over docentonderzoek als onderdeel van professionele ontwikkeling over het algemeen opbrengsten gerapporteerd worden van de professionaliseringsaanpak als geheel. Zelden wordt daarbij aangegeven wat de specifieke opbrengst is van het docentonderzoek.

Uit Tabel 3 komt naar voren dat het docentonderzoek dat wordt beschreven vooral gericht is op persoonlijke ontwikkeling van docenten en de verbetering van de eigen onderwijspraktijk. Het onderzoek is voornamelijk beschrijvend van aard en er worden weinig uitspraken gedaan over de betekenis van de onderzoeksresultaten voor de wetenschappelijke kennisbasis van onderwijsonderzoek. Ook uitspraken over de betekenis van het onderzoek voor de school waarin de docent werkzaam is en het onderzoek is uitgevoerd, komen relatief weinig voor. In termen van het model in Figuur 1 bespreekt de literatuur over docentonderzoek hoofdzakelijk onderzoek dat gericht is op innovatie van de eigen onderwijspraktijk en professionele ontwikkeling van de docenten zelf. In sommige gevallen zien we overlap tussen innovatie en professionele ontwikkeling, maar van kennis als hoofddoel is eigenlijk nauwelijks sprake. Daarbij zijn de resultaten vaak oppervlakkig van aard en is niet altijd goed na te gaan of de besproken conclusies ook daadwerkelijk gebaseerd zijn op de analyse van de verzamelde data. Veelal wordt de worsteling met het doen van onderzoek in de school beschreven en worden aanbevelingen daartoe - enigszins losstaand van het onderzoek - gerapporteerd.

4.3 Aanbevelingen voor het optimaliseren van docentonderzoek

In deze paragraaf worden twaalf belangrijkste typen aanbevelingen samengevat die naar voren komen in 30 artikelen die betrekking hebben op onderzoek naar docentonderzoek. In Tabel 4 zijn de typen aanbevelingen samengevat. Het overzicht in Tabel 4 laat zien dat tijd, collectiviteit, ondersteunend leer/werkklimaat, inbedding in de eigen school/lespraktijk en eigenaarschap de meest genoemde categorieën zijn. De factor tijd – of eigenlijk meer het gebrek daaraan – en de factor ondersteunend leer/werkklimaat komen in bijna alle literatuur over professionele ontwikkeling van docenten naar voren. Specifiek voor docentonderzoek zijn aanvullend daarop de condities die te maken hebben met de noodzaak het onderzoek door docenten te koppelen aan de eigen onderwijspraktijk (ingebed in de eigen schoolpraktijk en eigenaarschap) en te laten plaatsvinden in groepsverband (samen met anderen) (vgl. Dobber, Akkerman, Verloop, & Vermunt, 2012; Hagevik, Aydeniz, & Rowell, 2012; Hulse & Hulme, 2012; Rodriguez & Cho, 2011; Sales, Traver, & García, 2011). Onderzoek naar de eigen onderwijspraktijk sluit beter aan bij de praktijkkennis van docenten over hun onderwijspraktijk, is voor hen motiverender om aan te werken en biedt meer mogelijkheden voor eigen inbreng in het onderzoek dan onderzoek dat niet de eigen onderwijspraktijk betreft. Onderzoek met anderen biedt de mogelijkheid elkaar te ondersteunen bij onderzoek doen door, rollen en taken te verdelen, een breder gebied te bestrijken dan alleen de eigen onderwijspraktijk, kritisch te kijken naar eigen onderzoek en onderwijs en verschillende expertises voor het onderzoek te benutten.

5 Discussie en conclusie

Deze review van literatuur over onderzoek door docenten laat zien dat de verschillende typen onderzoek overeenkomen in het feit dat het onderzoek door docenten vooral kleinschalig, kwalitatief onderzoek is naar de eigen onderwijspraktijk, met een beperkte

Tabel 4
 Overzicht van de typen aanbevelingen

Categorie	Beschrijving	Aantal
Tijd	Dit zijn aanbevelingen die te maken hebben met de tijd en de ruimte die nodig is om het onderzoek uit te kunnen voeren, eigen te maken en blijvend voort te zetten. Een aspect dat veelvuldig genoemd wordt is de problematiek van het creëren van tijd en ruimte binnen de dagelijkse praktijk van het onderwijs; het lesgeven, maar ook binnen de eisen die de jaarplanning van de school aan docenten stelt.	22
Samen met anderen	Dit zijn aanbevelingen die het belang van samenwerking benadrukken, zowel met collega's binnen en buiten de school als ook met leerlingen.	20
Ondersteunend leer/werkklimaat	Dit zijn aanbevelingen die te maken hebben met leiderschap en organisatiestructuur en –cultuur. Aspecten die hier genoemd worden zijn collegialiteit, wederzijds vertrouwen, fouten mogen maken, als team aangesproken worden en invloed hebben op beleid, mogelijkheden voor uitroosting van lessen, gedeelde verantwoordelijkheid voor leren, betrokkenheid van het management en gedeeld leiderschap.	13
Ingebed in de eigen school/lespraktijk	Dit zijn aanbevelingen die te maken hebben met de keuze van het onderwerp van onderzoek (dichtbij de lespraktijk), maar ook met de vormgeving van professionele ontwikkeling rondom docentonderzoek. Bij dat laatste gaat het dan om praktijk nabije professionele ontwikkelingsaanpakken waarbij het initiatief tot ontwikkeling, en de vormgeving en bijsturing daarvan, bij de docenten zelf ligt.	12
Eigenaarschap	Dit zijn aanbevelingen die het belang onderstrepen van het echt eigenaar kunnen zijn van het onderzoek en/of de professionele ontwikkeling rondom dat onderzoek. Aspecten die hier genoemd worden zijn autonomie, vrijheid om zelf te kiezen waar het onderzoek over gaat en de mogelijkheid dit gedurende het proces aan te passen.	12
Kwaliteit begeleiding	Dit zijn aanbevelingen die betrekking hebben op de rol die de begeleiding/onderzoeksondersteuning speelt en wat nodig is om die rol optimaal te vervullen. Aspecten die genoemd worden zijn inhoudelijke expertise, expertise op het gebied van onderzoeksvaardigheden en het kunnen voorlezen en voorlezen van onderzoek en een onderzoekende houding. Speciaal genoemd wordt de kracht van senior of expert begeleiders vanuit de school.	9
Extra professionele ontwikkeling	Dit zijn aanbevelingen die ingaan op de noodzaak voor aanvullende professionele ontwikkeling op het gebied van goed onderzoek doen, onderzoeksresultaten vertalen naar de praktijk en publiceren. Tevens wordt aandacht besteed aan de noodzaak voor extra professionele ontwikkeling op inhoudelijke gebied die kan ontstaan voorafgaand of tijdens het onderzoek.	6
Rapporteren/publiceren	Dit zijn aanbevelingen die betrekking hebben op de mogelijkheden, meerwaarde en de noodzaak van het publiceren van onderzoek voor een breder publiek. Aspecten die genoemd worden zijn de mogelijkheden om anderen te betrekken en te enthousiasmeren voor het onderzoek, het ontwikkelen van een eigen kennisbasis en meer aandacht voor externe validiteit.	6
Gestructureerde/ doelgerichte opzet	Dit zijn aanbevelingen die ingaan op de positieve invloed van zeer helder gestructureerde aanpakken van onderzoek al dan niet in de context van professionele ontwikkelingsprogramma's.	5
Kennis over onderzoeksmethoden	Dit zijn aanbevelingen die te maken hebben met de noodzaak van het op de hoogte zijn van de methoden en technieken van praktijkonderzoek. Hierbij worden ook aspecten genoemd die te maken hebben met het leren openbaar maken van onderzoek.	5
Accepteren van onzekerheid	Dit zijn aanbevelingen die te maken hebben met de ruimte die docenten zichzelf geven om buiten hun 'comfort zone' te treden. Aspecten die genoemd worden zijn het durven accepteren van onzekerheid, de rol van 'novice' kunnen oppakken, kwetsbaar durven opstellen naar leerlingen en durven en willen leren van fouten van jezelf en anderen.	4
Toegang tot bronnen	Dit zijn aanbevelingen die het belang onderstrepen van de toegang die docenten en scholen moeten hebben tot relevante (onderzoeks)bronnen.	3

mogelijk tot generalisatie van de onderzoeksresultaten. Data worden verzameld bij docenten en leerlingen en veel typen kennen een cyclische aanpak om tot inzichten te komen met betrekking tot de effectiviteit van de eigen praktijk. Er wordt ook veelvuldig onderzoek uitgevoerd naar evaluaties van onderwijsinterventies, maar in slechts een enkel geval worden er gegronde uitspraken gedaan over effecten van deze interventies. Het onderzoek is vooral gericht op het verbeteren van de eigen onderwijspraktijk van docenten of op hun professionele kwaliteit als docent; er worden weinig uitspraken gedaan over de betekenis van de onderzoeksresultaten voor de wetenschappelijke kennisbasis. Ook uitspraken over de betekenis van het onderzoek voor de school waarin de docent werkzaam is en het onderzoek is uitgevoerd, komen relatief weinig voor. Onderscheid kan worden gemaakt op basis van het doel dat met het onderzoek wordt beoogd (de motieven die docenten hebben om onderzoek te gaan doen) en de oorsprong en dominantie van dat onderzoek in een bepaalde context.

Bovenstaande geeft aan dat de vaak gehanteerde algemene termen docentonderzoek of praktijkonderzoek op zichzelf niet zoveel betekenis hebben wanneer niet ook wordt meegenomen om welk type docentonderzoek het gaat en in relatie tot welk doel. Wanneer we niet goed in staat zijn om aan te geven met welk doel docentonderzoek moet worden ondernomen bestaat het risico dat het praktijkonderzoek verwordt tot alles en daarmee tot niets van betekenis (zie ook Cochran-Smith & Lytle, 1999). Het doel of de motivatie zou immers de te kiezen vorm van onderzoek moeten bepalen en daarmee de te hanteren procedure. Daarnaast is er nog de kwaliteitsdiscussie – wat is de kennis uit praktijkonderzoek waard (zie bijvoorbeeld Bulterman-Bos, 2008; Oolbakkink-Marchand, van der Steen & Nijveldt, 2013; Souterland, Gadsen & Herrington, 2014). Ook deze discussie raakt vertroebeld wanneer niet helder is vanuit welke perspectief op onderzoek er wordt geredeneerd.

5.1 Implicaties voor de vormgeving van docentonderzoek

Eerder zijn 12 typen aanbevelingen beschreven die gedestilleerd zijn uit artikelen over docentonderzoek. Een probleem met de genoemde aanbevelingen is dat het haast onmogelijk is om aan alle aspecten tegemoet te komen. De aanbevelingen zijn niet altijd eenduidig en spreken elkaar soms zelfs tegen. Daarbij is de effectiviteit ervan afhankelijk van zowel persoonlijke als schoolorganisatorische en culturele factoren. Het initiëren, organiseren, uitvoeren en dissemineren van docentonderzoek in scholen en daarbuiten brengt dan ook een diversiteit aan spanningsvelden en dilemma's met zich mee waarvoor schoolleiders, managers en docenten een oplossing moeten vinden.

Een veelvoorkomende aanbeveling is dat het onderzoek moet aansluiten bij de directe onderwijspraktijk.

Een tweede belangrijke aanbeveling heeft betrekking op de rol van samenwerking in docentonderzoek. De groeiende groep onderzoekers die kiezen voor *participatory action research* onderschrijft deze meerwaarde. Ook worden partnerschappen tussen scholen onderling en tussen scholen en universiteiten gezien als krachtige leeromgevingen waarin het onderzoek door docenten gestalte kan krijgen. In dat verband wijst een aantal onderzoeken in de richting van het creëren van 'third spaces' (Zeichner, 2010) waarin docenten en onderzoekers als het ware ieder uit hun eigen context stappen en een nieuwe, gezamenlijke context scheppen (zie ook Bronkhorst, 2013). Daarbij ontstaat er een interessant spanningsveld tussen het aan de ene kant stimuleren van gezamenlijkheid (gedeelde doelen, gezamenlijk ontwerpen en bestuderen, gezamenlijke afspraken maken) en aan de andere kant ruimte voor eigenaarschap en flexibiliteit voor de individuele docentonderzoekers en scholen (in bijvoorbeeld keuze van onderwerp, vorm en tijdsbesteding).

Een derde aanbeveling heeft te maken met de facilitering van docentonderzoek door de school. Dat een ondersteunend leer- en werkklimaat van belang is voor het optimaliseren van docentonderzoek komt uit veel studies naar voren. Hierbij is een belangrijke rol weg-

gelegd voor schoolleiders en middenmanagement. Aspecten die veel genoemd worden, zijn 1) de rol die het management kan spelen bij: het ‘organiseren’ van urgentie voor het doen van onderzoek; 2) het waarderen van onderzoek door betrokkenheid te tonen en 3) het organiseren van tijd en ruimte om het onderzoek uit te kunnen voeren, bijvoorbeeld door docenten vrij te roosteren en ze daarmee in de gelegenheid te stellen onderlinge (onderzoeks)bijeenkomsten te houden. Onderzoek laat echter ook zien dat het voor de docentonderzoekers daarbij tevens van belang is dat zij de vrijheid hebben om binnen bepaalde kaders zelf het doel, de inhoud en de vorm van onderzoek te kunnen kiezen en dit ook gaandeweg te kunnen aanpassen.

Bij elk van de hierboven beschreven aanbevelingen valt op dat onderwijs en niet onderzoek centraal staat in het beroep van docent en dat scholen *onderwijs*organisaties zijn en geen *onderzoeks*organisaties. Dit betekent onder andere dat er in de praktijk van docenten geen ruimte is om onderzoek te doen, dat zij vaak geen toegang hebben tot relevante bronnen, dat docenten niet goed genoeg geschoold worden in het doen van onderzoek, dat het niet overall usance is om vragen te stellen en onderzoek daarnaar te doen of te initiëren.

5.2 Kanttekeningen bij deze studie

De hiervoor beschreven studie is een review van de literatuur die in de periode 2009-2012 is gepubliceerd in tijdschriften die gebruik maken van een *peer-review* systeem. Deze keuze houdt in dat we enkele kanttekeningen dienen te plaatsen bij de resultaten van onze literatuurstudie.

Ten eerste houdt de keuze voor informatie uit *peer-reviewed* artikelen in dat we geen gebruik hebben gemaakt van informatie die in andere literatuurbronnen (Nederlandstalige literatuur, vakliteratuur die niet is gebaseerd op *peer-review*, rapporten) beschikbaar is of op een andere manier is gepubliceerd (websites, brochures, presentaties). Wij hebben voor *peer-reviewed* artikelen gekozen, omdat we inzicht wilden geven in wat er bekend is over docentonderzoek dat in zekere mate gericht is op kennisproductie in literatuurbestanden die

voor elke andere onderzoeker toegankelijk zijn. Tevens zijn we door deze keuze verzekerd van een basiskwaliteit van de beschikbare informatie, die immers door anderen is beoordeeld.

Ten tweede is er sprake van een publicatiebias die inhoudt dat vooral onderzoekswerk waarin significante (positieve) resultaten worden gepresenteerd, vaker wordt gepubliceerd dan ander onderzoekwerk.

Als laatste is de gekozen definitie van docentonderzoek als een dataverzameling door docenten over school en/of onderwijspraktijk waarbij een bepaalde navolgbare systematiek wordt gehanteerd, in zekere mate een beperkende factor geweest voor de resultaten. Dit betekent dat literatuur over bijvoorbeeld *professional learning communities* (Bausmith & Barry, 2011), *teacher study groups* (Thibodeau, 2008), *critical friends groups* (Curry, 2008), *reflective practice* (Osterman & Kottkamp, 2004) en *literature circles, book clubs* (Daniels, 2002) buiten beschouwing zijn gelaten. Deze vormen van professioneel handelen en professionele ontwikkeling door docenten betreffen aanpakken waarin de docenten zelf weliswaar geen data verzamelen en analyseren, maar waar wel een onderzoekende houding gestimuleerd kan worden.

5.3 Tot besluit

Uit deze review komt naar voren dat de meest voorkomende typen van docentonderzoek, zoals *action research*, *lesson study* en *self-study*, vooral gericht zijn op de professionele ontwikkeling van docenten en verbetering van de onderwijspraktijk in school; het genereren van kennis *over* de onderwijspraktijk krijgt weinig aandacht. In de inleiding stelden we dat het voor goed onderwijs van belang lijkt te zijn dat “*the knowledge teachers need to teach well is generated when teachers treat their own classrooms and school sites for intentional investigation*” (Vescio, Ross & Adams, 2008, p.89). Helaas zijn de in de artikelen genoemde resultaten echter vaak te oppervlakkig van aard om uitspraken te kunnen doen over de bruikbaarheid van de door docenten zelf gegenereerde kennis over de onderwijspraktijk. In termen

van Larabee's 'transformations' zou gesteld kunnen worden dat 'transformation from the personal to the intellectual' vaker niet dan wel gerealiseerd wordt (Larabee, 2003). In het kader hiervan kan *Scholarship of Teaching and Learning* (ScoTL) – in het Nederlands vertaald naar Academisch docentschap – een veelbelovende insteek zijn. ScoTL gaat verder dan de genoemde vormen van docentonderzoek.

Academisch docentschap houdt in dat docenten vragen rond het leren van leerlingen systematisch onderzoeken – de condities waaronder leren plaatsvindt, hoe het eruit ziet en hoe het kan worden verbeterd – en dat zij dit doen met het oogmerk niet alleen hun eigen praktijk te verbeteren, maar ook een bijdrage te leveren aan het verbeteren van onderwijs in het algemeen (vgl. Elton, 2008; Hutchings, 2010; Weimer, 2008). Academisch docentschap is dus meer dan onderzoek naar het leren van leerlingen in de eigen onderwijspraktijk; het betekent ook dat docenten zich bezig houden met wetenschappelijk werk van anderen op het gebied van leren en onderwijzen (Healey, 2000; Trigwell, Martin, Benjamin & Prosser, 2000). Ten slotte houdt Academisch docentschap in dat resultaten van onderzoek worden gedeeld met anderen; ze zijn openbaar, gedeeld met collegadocenten en –onderzoekers, en zijn beschikbaar voor review en commentaar (Kreber, 2002). Het beschikbaar stellen van onderzoeksresultaten kan bijvoorbeeld in de vorm van (peer-reviewed) publicaties (Richlin, 2001). Docent-onderzoekers vergroten door onderzoek naar de onderwijspraktijk niet alleen hun professionaliteit, zij helpen hiermee ook het onderwijs te verbeteren en wetenschappelijke kennis te genereren. Daarmee kan Academisch docentschap opgevat worden als een voorbeeld van docentonderzoek in de kern van de Figuur 1, onderzoek waarin de drie hoofddoelen worden gecombineerd.

Echter, deze vorm van docentonderzoek kan alleen slagen wanneer (wetenschappelijk) praktijkonderzoek serieus wordt genomen als onderdeel van de professie van de docent (zie ook Carr & Skinner, 2009) en wanneer oplossingen gevonden worden voor de in paragraaf 5.2 genoemde spanningsvelden rondom het

bevorderen van docentonderzoek in de school.

Noten

- 1 Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van de Programmaraad Onderwijsonderzoek (PROO) van de Nederlandse organisatie voor Wetenschappelijke Onderzoek (NWO) (project 411.11.691)
- 2 Met de term docent wordt ook steeds de leraar bedoeld (zowel primair als voortgezet onderwijs).
- 3 * staat voor een joker.
- 4 Het complete literatuuroverzicht is op te vragen bij de eerste auteur van dit artikel.

Literatuur

- Admiraal, W. (2013). *Academisch docentschap. Naar wetenschappelijk praktijkonderzoek door docenten*. Oratie. Universiteit Leiden.
- Ambler, T. B. (2012). Autobiographical vignettes: a medium for teachers' professional learning through self-study and reflection. *Teacher Development*, 16, 181-197.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25.
- Bausmith, J., & Barry, C. (2011). Revisiting professional learning communities to increase college readiness: The importance of pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 40(4), 175-178.
- Biesta, G. (2007). Why what works won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Bruggink, M., & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daarvoor verstaan? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 33(3), 46-53.
- Bakx, A., Bakker, A., & Beijaard, D. (2014). Promotieonderzoek door docenten om de kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk te verkleinen. *Pedagogische Studiën*, 91(3), 150-1768.

- Broekkamp, H., & Hout-Wolters, B. H. A. M. van. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review. *Educational Research and Evaluation*, 13, 303-220.
- Bronkhorst, L. (2013). *Research-based teacher education. Interactions between research and teaching. Dissertatie*, Universiteit Utrecht, Nederland.
- Bulterman-Bos, J.A. (2008). Will a Clinical Approach Make Education Research More Relevant for Practice? *Educational researcher*, 37(7), 412-420.
- Carr, W. (2007). Educational research as a practical science. *International Journal of Research and Method in Education*, 30, 271-286.
- Carr, D., & Skinner, D. (2009). The Cultural roots of Professional wisdom: Towards a broader view of teacher expertise. *Educational Philosophy and Theory*, 41(2), 141-154.
- Chokshi, S., & Fernandez, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study: Concerns, misconceptions, and nuances. *Phi Delta Kappan*, 85, 520-525.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside-outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement. A decade later. *Educational Researcher*, 28(1), 15-25.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13 (1), 15-42.
- Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijs-wetenschappen. (2011). *Nationaal Plan Onderwijs/leerwetenschappen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Cordingley, P. (2003). Research and evidence-based practice: Focusing on practice and practitioners. In L. Anderson & N. Bennet (Eds.), *Developing educational leadership. Using evidence for policy and practice* (pp. 104-114). London: Sage Publications.
- Curry, M. W. (2008). Critical friends groups: The possibilities and limitations embedded in teacher professional communities aimed at instructional improvement and school reform. *Teachers College Record*, 110, 733-774.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in Book Clubs and Reading Groups* (2nd ed). Portland, ME: Stenhouse.
- Davis, M., R. Kiely & J. Askham (2009) InSITES into practitioner research: findings from a research-based ESL teacher professional development programme. *Studies in the Education of Adults* 41 (2): 118-137.
- Denyer, D., Tranfield, D., & Aken, J. E. van. (2008). Developing design propositions through research synthesis. *Organization Studies*, 29, 393-413.
- Dobber, M., Akkerman, S. F., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2012). Student teachers' collaborative research: Small-scale research projects during teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 609-617.
- Elliot, J. (2008). Using research to improve practice. The notion of evidence-based practice. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 264-290). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Elton, L. (2008). Recognition and acceptance of the scholarship of teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), 1-5.
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. New York: Routledge.
- Hadzigeorgiou, Y., & Garganourakis, V. (2010). Using Nikola Tesla's story and his experiments as presented in the film "The Prestige" to promote scientific inquiry: A report of an action research project. *Interchange*, 41, 363-378.

- Hagevik, R., Aydeniz, M., & Rowell, C. G. (2012). Using action research in middle level teacher education to evaluate and deepen reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 28, 675-684.
- Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. (1998). Conclusion: The value and promise of self-study. In M.L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 235-246). London: Falmer Press.
- Harding, M., & Haven, B. (2009). The effects of peer coaching in the secondary Arts classroom: Intentional watching in the dance studio. *Journal of Dance Education*, 9, 41-51.
- Healey, M. (2000). Developing the scholarship of teaching in higher education: A discipline-based approach. *Higher Education Research & Development*, 19, 169-189.
- Holmqvist, M. (2011). Teachers' learning in a learning study. *Instructional Science*, 39, 497-511.
- Hulse, B., & Hulme, R. (2012). Engaging with research through practitioner inquiry: The perceptions of beginning teachers on a postgraduate initial teacher education programme. *Educational Action Research*, 20, 313-329.
- Hunt, M., Barnes, A., & Redford, J. (2009). MFL homework in Year 9 French: rising to the challenge. *Language Learning Journal*, 37(1), 35-49.
- Hutchings, P. (2010). The Scholarship of Teaching and Learning: From idea to integration. *New Directions for Teaching and Learning*, 123, 63-72.
- Jochems, W. (2012). Onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk, once the twain shall meet! *Pedagogische Studiën*, 89, 411-416.
- Kelly, A. E. (2003). Theme issue: The role of design in educational research. *Educational Researchers*, 32(1), 3-4.
- Kelly, A. E. (2004). Design research in education: Yes, but is it methodological? *Journal of the Learning Sciences*, 13, 115 - 128.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17, 463-474.
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18, 417-427.
- Kincheloe, J. L. (2003). Teacher as researchers: *Qualitative inquiry as a path to empowerment* (2nd ed). London: Routledge Falmer.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-23.
- LaBoskey, V. L. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 817-869). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Larabee, D. F. (2003). The Peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22.
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2010). Verbeter het onderzoek het onderwijs? Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 3 (1), 19-22.
- Lunenberg, M., Ponte, P., & Ven, P. van de. (2007). Why shouldn't teachers and teacher educators conduct research on their own practice? An epistemological exploration. *European Educational Research Journal*, 6(1), 13-24.
- Lyons, W., & Thompson, S. A. (2011). Guided reading in inclusive middle years classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 47, 158-166.
- Moloney, J. (2009). Engaging in action research: a personal and professional journey towards an inquiry into teacher morale in a senior secondary college. *Educational Action Research*, 17, 181-195.
- Mutch-Jones, K., Puttick, G., & Minner, D. (2012). Lesson study for accessible science: Building expertise to improve practice in inclusive science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 49, 1012-1034.
- Orland-Barak, L. (2009). Unpacking variety in practitioner inquiry on teaching and teacher education. *Educational Action Research*, 17, 111-119.
- Osterman, K., & Kottkamp, R. (2004). *Reflective practice for educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Oolbekkink-Marchand, H.W., van der Steen, J., & Nijveldt, M. (2013). A study of the quality of practitioner research in secondary education: impact on teacher and school development. *Educational Action Research*, 22(1), 122-139.

- Pang, M. F., & Ling, L. M. (2011). Learning study: helping teachers to use theory, develop professionally, and produce new knowledge to be shared. *Instructional Science*, 40, 589-606.
- Perry, R. R., & Lewis, C. C. (2009). What is successful adaptation of lesson study in the US? *Journal of Educational Change*, 10, 365-391.
- Pithouse, K., Mitchell, C., & Weber, S. (2009). Self-study in teaching and teacher development: a call to action. *Educational Action Research*, 17, 43-62.
- Ponte, P. (2005). A critically constructed concept of action research as a tool for the professional development of teachers.
- Richlin, L. (2001). Scholarly teaching and the scholarship of teaching. In C. Kreber (Ed.), *Revisiting scholarship: Perspectives on the scholarship of teaching* (pp. 57-69). *New Directions for Teaching and Learning*. No. 86. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rodriguez, T. L., & Cho, H-S. (2011). Eliciting critical literacy narratives of bi/multilingual teacher candidates across U.S. teacher education contexts. *Teaching and Teacher Education*, 27, 496-504.
- Sales, A., Traver, J. A., & Garcia, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 911-919.
- Southerland, S. A., Gadsen, V. L., & Herrington, C.D. (2014). What should count as quality education research? Continuing the discussion. Editor's introduction *Educational Researcher*, 43(1), 7-8.
- Sinai, M., Kaplan, A., Flum, H. (2012). Promoting identity exploration within the school curriculum: A design-based study in a Junior High literature lesson in Israel. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3). 195-205.
- Smith, C., Blake, A., Curwen, K., Dodds, D., Easton, L., McNally, J, Swierczek, P., & Walker, L. (2009). Teachers as researchers in a major research project: Experience of input and output. *Teaching and Teacher Education*, 25, 959-965.
- Somekh, B., & K. Zeichner (2009). Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17, 5-21.
- Strand, K. D. (2009). A narrative analysis of action research on teaching composition. *Music Education Research*, 11, 349-363.
- Terry, A. W., & Panter, T. (2011). Students make sure the Cherokees are not removed ... again: A study of service-learning and artful learning in teaching History. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 156-176.
- Thibodeau, G. M. (2008). A content literacy collaboration study group: High school teachers take charge of their professional learning.
- Trauth-Nare, A., & Buck, G. (2011). Using reflective practice to incorporate formative assessment in a middle school science classroom: a participatory action research study. *Educational Action Research*, 19, 379-398.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching: A model. *Higher Education Research & Development*, 19, 155-168.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). *Educational Design Research*. Den Haag: NWO.
- Van Veen, K. (2012). Het doel bepaalt. In: Zwart, R., Van Veen, K. & Meirink, J. (Eds.) (2012). *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's*. Expertisecentrum Leren van Docenten: Leiden.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.
- Voogt, J., McKenney, S., Fisser, P., Braak, J. van. (2012). Naar nieuwe samenwerkingsvormen tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. *Pedagogische Studiën*, 89, 335-337.
- Voogt, J., Westbroek, H., Handelzalts, A., Walraven, A., McKenney, S., Pieters, J., & de Vries, B. (2011). *Teacher learning in collaborative curriculum design*. *Teaching and Teacher Education*, 27. 1235-1244.
- Vries, B. de, Westbroek, H., Walraven, A., & Handelzalts, A. (2012). De stem van de praktijk: docentperspectieven op docentontwerpteams. *Pedagogische Studiën*, 89, 388-398.
- Vrijnsen-de Corte, M. (2012). *Researching the teacher-researcher. Practice-based research in Dutch professional development schools*. Dissertatie. Eindhoven, Nederland: Technische Universiteit Eindhoven.

- Walters, M., & Fehring, H. (2009). An investigation of the incorporation of Information and Communication Technology and thinking skills with Year 1 and 2 students. *Australian Journal of Language and Literacy*, 32, 258-272.
- Watanabe, T. (2011). A closer look: The role of outside specialists in Japanese Lesson Study. In Lewis C. & Hurd J. (Eds.), *Lesson Study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Weimer, M. (2008). Positioning scholarly work on teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), 1-6.
- Wells, G. (2011). Integrating CHAT and Action Research. *Mind, Culture, and Activity*, 18, 161-180.
- West, C. (2011). Action Research as a professional development activity. *Arts Education Policy Review*, 112, 89-94.
- Zeichner, K. M. (2003). Teacher research as professional development P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11, 301-326.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89-99.
- Zeichner, K., & Noffke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed) (pp. 298-332). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Zhou, J., & Liu, K. Y. (2011). Development of action research in China: review and reflection. *Asia Pacific Educational Review*, 271-277.
- Zwart, R., Van Veen, K. & Meirink, J. (Eds.) (2012). *Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's*. Met bijdragen van Wilfried Admiraal, Sanneke Bolhuis, Jan van Driel, Rob Martens, Kim Schildkamp & Marco Snoek. Expertisecentrum Leren van Docenten: Leiden.

Auteurs

Rosanne Zwart is werkzaam als universitaire docent bij de afdeling Educatie en Pedagogiek van de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht. **Ben Smit** en **Wilfried Admiraal** zijn respectievelijk als onderzoeker en hoogleraar werkzaam bij het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON) van de Universiteit Leiden.

Correspondentieadres: Rosanne Zwart, Educatie & Pedagogiek, FSW, Universiteit Utrecht, Heidelberglaan 1,3584 CS Utrecht.
E-mail: r.c.zwart@uu.nl.

Abstract

A closer look at teacher research: a review study into the nature and value of research conducted by teachers

Teacher research has become an important aspect of the teaching profession. However, in both national and international literature, it is unclear how teacher research is characterized and how this type of research differs from other types of educational research or good teaching. This literature review aimed at providing insight in the characteristics and benefits of teacher research in the context of primary and secondary education, taking into account the various goals of practitioner research. Regularly used educational research databases were systematically searched for articles on teacher research published between 2009 and 2012. Based on an analysis of 160 articles, four most common types of teacher research are discussed: *Action research*, *Lesson-study*, *Self-study* and *Design-based research*. In addition, examples of these practices are provided. Also, conditions are discussed for rendering teacher research more effectively. The results show that primary and secondary teachers conduct research mainly to improve their own individual practice or to develop as a professional in a more general sense. Explicit contributions to a knowledge base of teaching still seem rare. This so called 'scholarship of teaching and learning' could, however, be a promising solution with respect to the proverbial 'gap' between educational research and practice.