

Cover Page



Universiteit Leiden



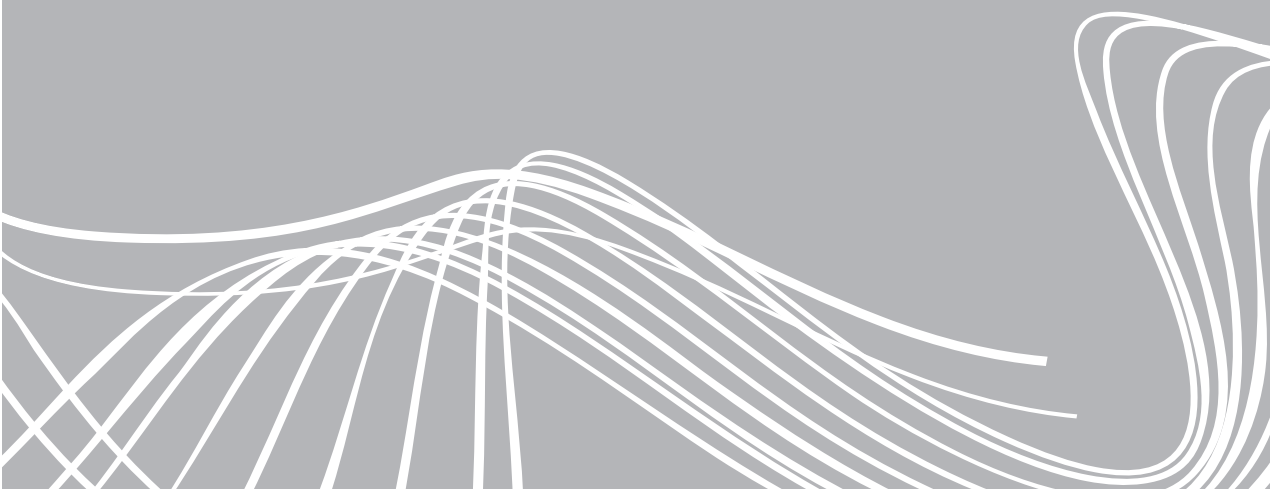
The handle <http://hdl.handle.net/1887/41192> holds various files of this Leiden University dissertation.

**Author:** Louws, M.L.

**Title:** Professional learning: what teachers want to learn

**Issue Date:** 2016-07-06

# APPENDICES





# APPENDICES

## APPENDIX A - INTERNSHIP IN TWO SECONDARY SCHOOLS

### EEN STAGEPERIODE IN SCHOOL ALS ONDERDEEL VAN KWALITATIEF ONDERZOEK

#### INTRODUCTIE

*'Je gaat voor drie maanden de school in voor je onderzoek'  
'Oké, leuk idee, maar wat ga ik daar zo lang doen dan?'*

Dit zou zomaar een deel van een gesprek kunnen zijn tussen mij en mijn promotor aan de start van mijn promotieonderzoek. Ik wist op dat moment nauwelijks wat voor onderzoeksinstrumenten ik zou hanteren, noch wat de specifieke onderzoeksvragen zouden worden. Wel had ik het boek 'Schoolteacher' van Dan Lortie (1975) gelezen waarin de term *apprenticeship of observation* wordt uitgelegd. Dat houdt in dat veel mensen denken onderwijsexpert te zijn omdat iedereen vele jaren onderwijs heeft genoten als leerling of student. Echter, het perspectief van leerling of student biedt nauwelijks inzicht in hoe complex het is om onderwijs zelf te organiseren. Ondanks mijn ervaringen uit mijn masterstudie waarin ik ruim 60 lessen op basisscholen heb geobserveerd voor mijn masterthesis, had ik nog nauwelijks vanuit het perspectief van leraar gekeken naar het organiseren van lessen, laat staan het leren van leraren in een schoolomgeving. De doelstelling van de stageperiode in de school was daarom tweeledig: enerzijds zou ik de periode gebruiken om data te verzamelen voor mijn promotieonderzoek, anderzijds – en hier zou ik mee beginnen tijdens mijn eerste stageperiode – was deze periode belangrijk voor mij als beginnende onderwijsonderzoeker om te leren over het dagelijkse werk van leraren en de gang van zaken op een school. Vandaar ook de term stageperiode: ik zou er in het kader van ontwikkeling als promovendus veel van kunnen opsteken.

Deze appendix is geschreven om uitleg en voorbeelden te geven bij deze intensieve onderzoeksaanpak die is gehanteerd voorafgaand aan en tijdens de interviews met 31 leraren in School 1 en 2. Het dient daarmee een informerende functie: het geeft een beschrijving van de variatie aan ervaringen en onderzoeksactiviteiten in twee periodes van vier maanden (nl. winter/voorjaar 2012 op School 1, winter/voorjaar 2013 op School 2). Vanuit deze beschrijvingen kan worden beargumenteerd dat een dergelijke intensieve onderzoeksaanpak de validiteit van de verzamelde data ten goede is gekomen. Een andere reden om deze appendix te schrijven is dat ik graag recht wil doen aan de tijd die leraren, schoolmanagers, onderwijsondersteunend personeel en leerlingen hebben besteed aan deelname aan mijn promotieonderzoek. Vier maanden rondlopen op een school voor circa drie dagen per week betekent met heel veel mensen praten, veel lessen observeren en vele aantekeningen (of: fieldnotes) schrijven. Het merendeel van deze gegevens is niet gebruikt voor data-analyses omdat ze niet geschikt was om specifieke onderzoeksvragen mee te beantwoorden (zie punt 8, deze appendix), maar ze heeft me wel inzichten

geboden in het dagelijkse (werkende) leven in een school en de specifieke schoolcontext die het leren van leraren kan beïnvloeden. Daarbij zijn in deze appendix niet te veel specifieke schoolkenmerken en kenmerken van leraren beschreven om zo de anonimiteit te waarborgen.

Een laatste reden voor het schrijven van deze appendix is het informerende karakter ten behoeve van andere onderwijsonderzoekers die eenzelfde onderzoeksanpak zouden willen hanteren. Want zoals Lareau (1996) schreef, is het zeldzaam dat onderzoekers een gedetailleerde beschrijving geven van het veldwerk wat ze hebben ondernomen, en welke methodologische overwegingen en nadelige aspecten van veldwerk (denk aan: vertragingen, organisatorische moeilijkheden, en persoonlijke frustraties) daarbij komen kijken.

Deze appendix is geschreven in het Nederlands omdat de ervaringen, de fieldnotes en observaties ook in het Nederlands zijn genoteerd. Bovendien kan ik op deze wijze beter uitleggen welke specifieke begrippen ik ben tegen gekomen die van toepassing zijn bij het werken op een Nederlandse school voor voortgezet onderwijs (denk aan begrippen als: havo-didactiek, BAPO, en verlengde brugperiode). Daarnaast is deze appendix geschreven in de ik-vorm, simpelweg omdat de stageperiode alleen door mij werd uitgevoerd. Door het tweeledige karakter van deze periode (onderzoek en ontwikkeling voor promovendus) is het van belang om uit te leggen hoe deze periode is ervaren door de promovendus. Daar wil ik wel graag bij opmerken dat de doelstelling van deze appendix vooral informierend is en de appendix niet gelezen moet worden als persoonlijk reflectieverslag. In kwalitatief onderzoek geldt dat de onderzoeker altijd zichzelf mee neemt in de te observeren context en dat deze persoonlijke account de methodologische overwegingen kan kleuren (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Om die reden is het belangrijk om enkele persoonlijke achtergronden te delen.

### *1. Voorbereiding*

Ongeveer twee maanden na de start van mijn promotieonderzoek werd ik geïntroduceerd aan de schoolleider van School 1. Tijdens de voorbereiding voor de eerste stageperiode nam ik mezelf voor om vooral data te gaan verzamelen die een antwoord zou gaan geven op de hoofdvraag uit het onderzoeksvoorstel. Daarbij had ik bedacht om van tevoren duidelijke afspraken te maken met de schoolleider over welke onderzoeksactiviteiten ik zou uitvoeren en welke instrumenten ik daarvoor zou gebruiken. Daarna zou de schoolleider me in contact brengen met enkele leraren en regelen dat ik lessen zou kunnen observeren. Mijn rol in de school zou die van 'fly on the wall' zijn (Lichtman, 2012): ik zou vooral observeren, noteren, vastleggen maar niet participeren. Deze voorgenomen 'objectieve' houding vloeit voort uit mijn achtergrond als kwantitatief geschoolde onderzoeker waarin ik geleerd heb zo min mogelijk te interfereren in authentieke situaties en waarnemingen proberen te objectiveren en generaliseren. Zoals later in deze appendix zal blijken mislukte mijn rol als fly on the wall en bleek de praktijk weerbarstiger dan mijn voorgenomen aanpak. De gesprekken en observaties werden uiteraard niet voor me geregeld door de schoolleider. Hij bracht me in contact met de directiesecretaresse die me introduceerde bij enkele leraren en teamleiders tijdens de rondleiding door de school en ze regelde een toegangspas voor de lokalen, e-mailadres en inlogcode zodat ik de roosters kon inzien. De schoolleider gaf me in feite een vrijbrief om mijn eigen gang te gaan. Dat hield in dat ik zelf

aan de slag kon en leraren kon aanspreken, gesprekken kon houden met teamleiders en een leslokaal kon binnen stappen en vragen of ik een les bij mocht wonen. In beide scholen ben ik heel gastvrij ontvangen door de schoolleider, leraren en onderwijsondersteunend personeel; alsof ik onderdeel mocht uitmaken van de school zoals een stagiair.

School 1 gaf toestemming voor de stageperiode vanwege de nauwe band die het ICLON heeft met deze school. School 2 heeft gereageerd op een algemene oproep tot deelname tijdens een schoolbesturen-overleg. De afspraken waren vervolgens snel gemaakt en niet veel later kon de stageperiode beginnen. Beide schoolleiders moeten dit als een experiment hebben ervaren: er komt een onderzoeker voor een lange tijd op bezoek waarvan we niet goed weten wat voor onderzoeksactiviteiten die gaat ondernemen en wat we er als school van zouden kunnen gebruiken. Het gestelde vertrouwen in de onderzoeker is een hele belangrijke voorwaarde geweest voor een dergelijke intensieve onderzoeksaanpak. De schoolleider zegt met het akkoord geven voor dit project namelijk impliciet 'wat de onderzoeker hier ook wilt ondernemen, ik zal zorgen dat er niets in de weg staat, en het zou mooi zijn als het ons wat oplevert, maar dat hoeft niet'.

Het belangrijkste in deze voorbereidende fase was het advies van mijn promotor die zei dat ik eerst maar eens een paar weken moest acclimatiseren en observeren, en later maar vragen moest gaan stellen voor de dataverzameling. Dat heb ik in beide stageperiodes gedaan, hoewel de tijd van acclimatisering in School 2 sneller verliep dan in School 1 omdat ik niet meer volledig blanco de school in ging. In School 2 was ik ook iets doelgerichter vanaf de start omdat ik duidelijk voor ogen had welke onderzoeksaanpak ik zou gaan hanteren en wat voor organisatorische uitdagingen ik tegen zou kunnen komen.

## *2. Kennismaking in de school*

In beide scholen werd mijn onderzoek geïntroduceerd in de wekelijkse nieuwsbrief voor het personeel. In deze korte introductie schreef ik dat ik promoveerde bij het ICLON en dat ik een paar maanden onderzoek zou komen doen naar de professionele ontwikkeling van leraren tijdens hun dagelijkse werkzaamheden en een relatie probeerde te leggen met jaren leservaring van leraren.

In school 2 kreeg ik daarnaast een reader bedoeld voor alle nieuwe leraren met daarin een lokalenoverzicht en een smoelenboek. Dit was zeer behulpzaam om namen van leraren te leren en letterlijk mijn weg te vinden in de school. Ook het onderwijsondersteunend personeel (bijv. directiesecretaresse en roostermakers) was van onschatbare waarde bij het wegwijs worden op een school.

In de eerste vier tot zes weken probeerde ik voornamelijk veel (verschillende) lessen te observeren om een idee te krijgen van de type lessen, leerlingen en leraren die de school rijk was. Daarvoor benaderde ik leraren en vroeg welke les ik mocht komen observeren of ik zocht in het rooster op wanneer de leraren les gaven en vroeg aan het begin van de les of ik er bij mocht komen zitten. Zo heb ik onder andere lessen Nederlands, filosofie, mathematics (tweetalige afdeling), scheikunde en gym geobserveerd. In totaal bezocht ik lessen van 30 (School 1) tot 40 (School 2) verschillende leraren (25% van het totaal onderwijspersoneel). De keuze voor welke lessen ik wilde observeren verliep volgens een sneeuwbalmethode. In het gesprek na afloop van een lesobservatie kreeg ik regelmatig tips bij welke leraar ik eens zou moeten gaan kijken. Soms kwam deze tip ook van leerlingen.

Ook gebruikte ik het officiële overzicht van al het onderwijzend personeel om te zorgen dat ik een grote diversiteit aan vakken, jaarlagen, en leraren met verschillende jaren leservaring zou observeren. Ik maakte dan een lijstje namen van leraren die ik wilde observeren en zocht ze op of stuurde ze een e-mail.

De beginperiode kenmerkte zich ook door vele gesprekken met schoolleiders, teamleiders en coördinatoren voor professionele ontwikkeling van leraren (bijv. schoolopleiders van het inductieprogramma). In de gesprekken met schoolleiders en teamleiders probeerde ik er achter te komen welke schoolkenmerken de schoolcultuur karakteriseerde en, meer algemeen, inzicht te krijgen in organisatiestructuren, personeels- en professionaliseringsbeleid van de school. Ik stelde daarvoor hele open vragen als 'wat maakt deze school uniek?' en 'wat is een goede leraar volgens u?'. Ook besprak ik hoe de kwaliteit van de lessen wordt gewaarborgd en wat de rol van de schoolleiding daarin is. Tevens gingen de gesprekken over uiteenlopende thema's als de bevordering van Lc-docent naar Ld-docent, beoordelings- en ontwikkelgesprekken met leraren voeren op basis van lesobservaties en leerlingvragenlijsten, en hoe schoolbrede veranderingen worden geïntroduceerd en hoe studiedagen/scholing daarvoor worden ingezet. In beide scholen bleek er geen expliciet scholingsplan of professionaliseringsbeleid voorhanden maar impliciet was er wel een prioritering voor professionele ontwikkeling aanwezig. Ook beschikten beide scholen over voldoende budget om leraren te ondersteunen in hun professionele ontwikkeling. Bovendien was er in beide scholen veel aandacht voor begeleiding en het leren van beginnende en nieuwe leraren in de school; dat komt omdat beide scholen een zogeheten *opleidingsschool* zijn.

### 3. De klas in

Zoals eerder gemeld heb ik veel verschillende lessen geobserveerd. Tijdens het lesbezoek hanteerde ik geen observatie-instrument, maar noteerde ik opvallende gebeurtenissen, handelingen en uitspraken van leraar en leerlingen. Ik had van collega-lerarenopleiders als tip gekregen om op de lesstart en lestransities te letten omdat hier de verschillende rollen van de leraar goed duidelijk worden (bijvoorbeeld de pedagoog, de interpersoonlijke rol, de vakdidacticus, de organisatorische rol). In mijn observaties viel het mij op dat de lesstart werd gekenmerkt door het scheppen van condities voor een effectieve les: werd er gecontroleerd of alle leerlingen aanwezig waren, zat iedereen op z'n plek en klaar om te beginnen (of hielden leerlingen hun jas aan en tas op tafel?), hadden leerlingen hun spullen bij zich, stond het digitale whiteboard aan (en werkte het naar behoren?), werd het lesdoel uitgelegd (of bekend verondersteld?), en werd een gedeelte uit de vorige les herhaald en/of werd het opgegeven huiswerk behandeld?

Tijdens de lesstart viel het mij ook op dat ik als onderzoeker in sommige gevallen helemaal niet werd geïntroduceerd en dat leerlingen en leraar mij negeerden. De leraren en leerlingen leken gewend om bezoekers te hebben in de klas. In een wiskundeles gaf een leerling me op eigen initiatief zijn wiskundeboek zodat ik mee kon kijken met de opdrachten die besproken werden tijdens de klassikale instructie. De leerling keek vervolgens met zijn klasgenoot mee. In andere gevallen lieten leraren het aan mij om mezelf en mijn promotieonderzoek te introduceren. In een enkel geval merkte ik dat leraren zich zeer bewust waren van mijn aanwezigheid en bijvoorbeeld veel oogcontact

met mij onderhielden. Ik begrijp dat mijn lesbezoek in die gevallen gevoeld kon hebben als een beoordeling of evaluatie, iets wat absoluut niet mijn bedoeling was.

In het begin van mijn lesbezoeken schreef ik vooral opmerkingen over het veilige klasklimaat, de relatie tussen leraar en leerlingen en het klassenmanagement. Een chaotische of zeer gestructureerde lessensituatie vallen namelijk op en de aanwezige structuur blijkt een belangrijke invloed te hebben op hoe de lessen verlopen. Bij latere bezoeken ging ik me ook meer focussen op (vak)didactische aspecten van de les, bijvoorbeeld de lesopbouw en de mate van uitdaging van de opgegeven opdrachten. Leidende vragen daarvoor waren; wat doen de leerlingen tijdens de les en is het duidelijk wat er van hen wordt verwacht?

Na afloop van een les sprak ik vaak kort met de leraren de les na. Als leraren me vroegen wat ik ervan vond, dan liet ik me niet verleiden om hele evaluatieve opmerkingen te maken. Ik was daar niet in de les om een oordeel te vellen, maar om een indruk te krijgen, en dat wilde ik ook communiceren. Wel gaf ik altijd aan wat ik bijzonder vond tijdens de les en stelde ik vragen over de lesstof, de gehanteerde werkvorm of over specifieke leerlingen in die klas.

#### *4. De personeelskamer*

Bij 'tussenuren' zat ik vaak in de personeelskamer om observaties en gesprekken uit te werken en plannen te maken voor nieuwe lesbezoeken (voornamelijk in School 2). Het uitwerken van korte gesprekjes met leraren, lesobservaties en samenvattingen van interviews maken kost veel tijd en kon niet wachten tot aan het eind van de dag omdat ik dan de meeste details weer was vergeten. Daarom gebruikte ik minimaal twee tussenuren per dag om dit soort aantekeningen tussendoor te verwerken (digitaal of in mijn notitieboek). In de personeelskamer hield ik mijn ogen en oren open; wat was de sfeer, wat was het gesprek van de dag, peilen van de stressniveaus bij leraren, en hoe gingen leraren met elkaar om? Volgens Lareau is 'hanging out' met het lerarenteam een goede manier om te integreren in de school, en dat merkte ik ook. De drempel was laag om leraren aan te spreken en een kletspraatje te maken. Maar ook dat lukte niet altijd, want in één van mijn evaluaties noteerde ik: 'Ik typ te veel, maak eens gebruik van de leraren die in de lerarenkamer zitten!'.

Doordat ik zo veel in de publieke ruimte aan het schrijven was op mijn laptop of in notitieboekje, kreeg ik ook vragen van leraren. Dat schrijven en typen was een onderzoeksactiviteit die weinig transparant voor leraren was. Leraar Johan noemde me bijvoorbeeld een spion; wat deed ik toch in de school, wat observeerde ik, en wat schreef ik op? Hij voelde zich deelnemer van een psychologisch experiment. Het gedeelte over de spion klopt ook wel een beetje, want als ik een leraar nodig had (vraag om les te observeren, uitnodigen voor interview, etc.) dan zocht ik in het rooster op wanneer en waar deze leraar les gaf en liep deze leraar dan 'toevallig' tegen het lijf na afloop van deze les. Voor Johan, maar misschien ook voor andere leraren, was mijn aanwezigheid toch meer ingrijpend dan ik zelf wilde. Aan Johan heb ik uitgelegd waarom ik notities maakte en vervolgens stelde hij me gerust dat ik zijn opmerkingen als grapje moest opvatten. In dergelijke situaties probeerde ik mijn onderzoeksactiviteiten toe te lichten en inzichtelijk te maken.



### 5. *Verhouden tot leraren*

Ik kwam er al gauw achter dat mijn voornemen om als *fly on the wall* te observeren in school niet zo werkte. Ik participeerde in de school omdat ik er simpelweg 2 à 3 dagen in de week rond liep, lessen observeerde en veel met leraren sprak. Daarom zocht ik naar een nieuwe rol, naar een manier om mezelf te introduceren. Mijn basishouding werd 'ik wil van jullie leren want ik ben zelf geen leraar (geweest) en ik begin net met mijn onderzoek'. Maar dat is niet helemaal waar; ik heb ervaring als werkgroepdocent op een universiteit en heb leerlingen begeleid in mijn bijbaan als huiswerkbegeleider. Mijn onderwijservaringen zijn echter van een heel ander kaliber en niet vergelijkbaar met de dagelijkse praktijk van leraren op een school voor voortgezet onderwijs.

Elke keer als ik aan leraren uitlegde dat mijn stageperiode onderdeel was van mijn promotieonderzoek kreeg ik uiteenlopende reacties. Sommige leraren vonden vier jaar onderzoek doen ontzettend lang en zouden niet met mij willen ruilen. Afgezet tegen de realiteit van school met een tijdsbestek van een schooljaar, semester, lesweek of lesuur, klinkt een periode van vier jaar waarschijnlijk als oneindig. Andere leraren waren in de veronderstelling dat ik bachelor- of master-onderzoek deed. Dit heb ik in de meeste gevallen maar zo gelaten, tenzij er al een bepaalde vertrouwde relatie tussen mij en de leraar was waardoor ik een dergelijke correctie wel kon maken. Ik ben van mening dat het belangrijker was dat leraren het leuk vinden om aan mijn onderzoek deel te nemen, of althans, met mij te praten over mijn onderzoek, dan dat ik ze de les zou lezen over de verschillende soorten typen onderzoek die in de academische wereld worden onderscheiden. Het laatste wat ik wilde was dat leraren me arrogant of betweterig zouden vinden. Ik corrigeerde overigens wel altijd de misvatting dat ik in opleiding tot leraar was. Er waren ook enkele leraren die een gepromoveerde in hun omgeving hadden of zelf gepromoveerd waren. Zij wisten heel goed wat promotieonderzoek inhield en waren geïnteresseerd in mijn onderzoeksaanpak en vroegen ook naar het publiceren van artikelen. Een van deze leraren verbaasde zich over mijn leeftijd (toen 26 jaar) en reageerde met: 'Je bent zo jong en dan nu al aan het promoveren'. Net zoals leraren een spiegel door leerlingen wordt voorgehouden, gebeurde dit met mij ook. Mijn volgende e-mail aan deze leraar sloot ik af met 'de jonge promovenda'. Dergelijke opmerkingen gericht aan mij als persoon wendde ik liever af met een knipoog, dan dat ik me er al te veel door liet beïnvloeden.

In de lange periode op school heb ik met enkele leraren ook een soort vriendschappelijke band opgebouwd. Naast het praten over onderwerpen voor mijn onderzoek ging het soms ook over de vakantie, het weer en mijn woonplaats Den Haag. Waarschijnlijk door mijn enthousiasme voor het onderwijs en mijn waardering voor het werk van leraren kreeg ik ook regelmatig de vraag of ik zelf voor de klas zou willen. Deze vraag beantwoorde ik altijd door te zeggen dat dit voor mij geen optie is omdat ik geen echt (school)vak heb geleerd en me thuis voel in de sociale wetenschappen. Een risico van een vriendschappelijke band opbouwen met leraren is dat je niet voldoende objectief bent in je analyses van de data van deze leraren ('going native') (Creswell, 2007; Lincoln & Guba, 1985). Om deze bias zoveel mogelijk in te perken vroeg ik mijn begeleiders om kritisch mee te kijken en te helpen in de analyses van de interview gegevens.

In de beginperiode van mijn onderzoek (vooral School 1) vroeg ik aan enkele leraren om met me mee te denken over mijn aanpak en instrumentarium. Ik testte de

interviewvragen met leraren die niet in mijn selectie zaten, maar waarvan ik wist dat ze een hele kritische blik op het onderzoek zouden hebben. Ik 'gebruikte' dus redelijk wat tijd van leraren voor mijn onderzoek, maar andersom kon ik een aantal leraren helpen. Zo heb ik observatieverslagen geschreven voor beginnende leraren die ze konden gebruiken voor hun opleiding. Ook werd ik ingezet om te helpen met een profielwerkstuk van twee leerlingen. Als 'normale' onderzoeker zou je dergelijke dingen niet zo snel kunnen doen, maar in een stageperiode heb je gelegenheid om te participeren in de school en een kleine bijdrage te kunnen leveren. Ik vond het dan ook vanzelfsprekend dat ik iets terug deed voor de inspanningen die leraren leverden voor mijn onderzoek. Van mijn rol als *fly on the wall* groeide ik dus langzaam naar een participierend observator (Cohen et al., 2011).

### 6. School ontwikkeling

Om te begrijpen hoe het reilen en zeilen van een school werkt, heb ik vergaderingen, bijeenkomsten en studiedagen bijgewoond. Elke bijeenkomst bekeek ik vanuit het idee dat hier mogelijkheden voor leraren om te leren zouden kunnen zijn. Zo maakte ik een vergadering van de Wiskunde-sectie mee waarin één leraar een korte presentatie gaf over de verschillende type toetsvragen (reproductie, inzicht, toepassingsvragen) die je kunt stellen en hij bracht daarmee een discussie op gang welke verdeling de sectie idealiter zou willen nastreven bij het maken van nieuwe toetsen. Tijdens een studiedag deed ik mee met een workshop over de mogelijkheden van het software programma dat hoorde bij het digitale whiteboard. En ik zat bij een bijeenkomst die onderdeel uitmaakte van het inductieprogramma voor beginnende en nieuwe leraren waarbij oefeningen gedaan werden over de non-verbale signalen die je als leraar kunt uitstralen naar leerlingen.

In School 2 was een groep afdelingsleiders en leraren bezig met het gezamenlijk schrijven van teksten voor het schoolplan voor de komende vijf jaar. Ik mocht de bijeenkomsten die daarvoor werden georganiseerd bijwonen. Het was bijzonder om in deze besprekingen de visie van de school te horen. Ook bleek het toekomstbeeld voor de school gekleurd te worden door de invloed van 'het ministerie' en 'de inspectie'.

Beide scholen waren bezig met het thema 'ICT' in de school. De fase, achtergronden en aanpak van deze schoolbrede veranderingen verschilden per school. Zo waren ze in School 1 in een oriënterende fase om te kijken welke betekenis ICT zou kunnen hebben voor de lessen en in School 2 was een groot gedeelte van de brugklassen een laptopklas: deze leerlingen hadden allemaal een laptop. Bij sommige vakken ontbrak het aan digitaal lesmateriaal van de educatieve uitgever, waardoor de vakgroep verantwoordelijk was voor het zelf ontwikkelen van digitaal lesmateriaal. De fase van de schoolontwikkeling had ook invloed op de gesprekken die ik had met leraren over hun leerdoelen. Het thema ICT was relatief nieuw voor leraren in School 1 en er was interesse om hier meer over te weten te komen. Voor leraren in School 2, waar ze al 3 jaar bezig waren met de voorbereiding voor laptopklassen, was ICT niet zozeer een nieuwe trend maar meer een realiteit en (noodzakelijk) onderdeel van de lessen. Juist de personeelskamer- en wandelgangsgesprekken met leraren en schoolleiding leverde me inzichten over de heersende ideeën over onder andere ICT waardoor ik de interviews met leraren in de specifieke schoolcontext kon plaatsen.

## 7. Interviews

Voor de semigestructureerde interviews maakte ik een selectie uit de leraren waarvan ik lessen had geobserveerd. Daarvoor maakte ik eerst een lijst met alle geobserveerde leraren en zocht naar een evenwichtige balans in jaren leservaring, sekse, en vakgebied. Als ik in een bepaalde ervaringscategorie te weinig keuze had, dan regelde ik nog enkele observaties met leraren uit de desbetreffende categorie. Ik lette er overigens ook op dat de geselecteerde leraren varieerden in hun opvattingen over lesgeven en betrokkenheid bij de school. Dit soort selectievariabelen zijn niet zo goed hard te maken; ik probeerde er bijvoorbeeld voor te zorgen dat geselecteerde leraren niet in dezelfde mate betrokken waren in commissies en schoolactiviteiten of bekend stonden als onderwijsvernieuwer. Ik nodigde de geselecteerde leraren mondeling uit en stuurde ze per mail een overzicht van wat ze konden verwachten, wat ik met de gegeneerde data zou doen, garandeerde ze dat ik hun gegevens vertrouwelijk zou behandelen en dat hun deelname vrijwillig was. Alle geselecteerde leraren wilden meedoen aan het onderzoek. Nadat we een afspraak hadden gemaakt voor het interview stuurde ik ze per mail de interviewleidraad op en legde het doel van het interview uit. De leraren konden zo alvast nadenken over hun antwoorden op de vragen.

Tijdens de interviews liepen we de interviewleidraad door, maar niet altijd in dezelfde volgorde. Als iets ter sprake kwam dat specifiek ging over de rol van de school in hun leren, dan stelde ik voor om gelijk de vragen die over de school gingen te behandelen. In de interviews probeerde ik me aan het beschikbare tijdschema (1 lesuur of 1 uur) te houden, maar vaak liep het uit. In School 1 heb ik in een aantal gevallen het interview over twee interviews verdeeld. In School 2 werden er twee interviews gepland waardoor vragen waar we niet aan toekwamen in het eerste interview tijdens het tweede interview konden worden behandeld. De tijd tussen deze interviews was gemiddeld twee tot drie weken. In de tussentijd probeerde ik een korte samenvatting te sturen zodat we verder konden waar we in het eerste interview gebleven waren. Alle interviews werden volledig uitgewerkt en voorgelegd aan de leraren ter controle (member check). De voorgestelde aanpassingen verwerkte ik voordat ik de interview data ging analyseren. Een gedetailleerde beschrijving van de analyses van de interviewgegevens zijn terug te vinden in Hoofdstuk 2, 3 en 4.

## 8. Analyse fase & achteraf

Met mijn onderzoeksteam hebben we besloten om de data-analyses te beperken tot de semi-gestructureerde interviews die antwoord gaven op de hoofdvraag. De fieldnotes, interviews met schoolleiding en observaties hebben we niet mee genomen in de analyses. Dit vond ik een moeilijke beslissing: ik had redelijk veel data verzameld over de lessen en de wandelgangsgesprekken met leraren dat ik voor elke leraar een gedetailleerde casusbeschrijving had kunnen maken. Maar omdat de nauwkeurigheid en mate van detail niet voor elke leraar hetzelfde was zou dat de vergelijkbaarheid tussen de casussen niet ten goede komen. De interviewvragen waren wél voor alle leraren hetzelfde en waren de voornaamste bron om de onderzoeksvragen mee te kunnen beantwoorden. Maar de belangrijkste reden om uit te gaan van de interviews was dat we geïnteresseerd waren in wat leraren *zélf* aangaven wat hun leerdoelen waren en naar *hun* perceptie van de school. Dat houdt in dat observaties van een onderzoeker of andere bronnen (collega's,

schoolleiding) niet kunnen vaststellen wat de belangrijkste leerdoelen van een leraar zijn. In het introductiehoofdstuk van dit proefschrift heb ik nog wel de fieldnotes en interviews met schoolleiding geraadpleegd om een beschrijving te kunnen geven van de twee scholen.

In de periode na afloop van de stageperiode heb ik een schoolrapport geschreven waarin ik de belangrijkste bevindingen over de school op basis van verschillende bronnen (documentanalyse, interviews met schoolleiders, interviews met leraren) heb samengevat. Alle bronnen waren geanonimiseerd en niet herleidbaar tot de deelnemers aan het onderzoek. Dit schoolrapport is intern verspreid in de scholen. Na afloop van beide stageperiodes heb ik beide schoolleiders uitgenodigd voor een duo-interview. Ik maakte in mijn analyses een vergelijking tussen beide scholen, maar ik was benieuwd naar hoe zij deze vergelijking tussen hun scholen zouden zien. Beide schoolleiders gaven in dit gesprek aan het experiment met de onderzoeker in de school als nuttig te hebben ervaren. De belangrijkste les die ze er uit trokken is dat er veel expertise onder leraren in de school aanwezig is en dat er daardoor veel mogelijkheden zijn om leraren van elkaar te laten leren. Beide scholen hebben daarnaast de leervraag van leraren centraler gemaakt in hun functioneringsgesprekken. Uit dit gesprek is een gezamenlijke studiedag ontstaan waar leraren van beide scholen workshops voor elkaar verzorgden.

#### *9. Waarom dit promotieonderzoek er beter van werd*

Om een aantal redenen heeft deze stageperiode de dataverzameling verrijkt, met name de ecologische validiteit van het onderzoek. Onder ecologische validiteit wordt verstaan het integreren van specifieke kenmerken van de onderzoek context in de analyses om zo de gedachten en handelingen van deelnemers goed te kunnen plaatsen in die context (Cohen et al., 2011).

Ten eerste was er het voordeel dat leraren wisten wie ik was voordat we de interviews hielden. Deze vertrouwde zorgde ervoor dat we dieper op persoonlijke ervaringen van leren in hebben kunnen gaan. Ten tweede zorgde de stageperiode er voor dat ik goed op de hoogte was van de schoolstructuur- en cultuur en ontwikkelingen die er speelde in de school waardoor leraren daar naar konden verwijzen in het interview. Of als er gesproken werd over de nieuwe collega wist ik wie dat was en wat voor persoon dit was. Ik had namelijk ook bij de sectie- of teamvergadering gezeten. Ook als gesproken werd over recente ontwikkelingen begreep ik waar dit over ging, maar ook de ontwikkelingen uit het verleden van de school waren me bekend. Leraren konden gemakkelijk informatie met mij delen waarvan ze wisten dat ik er wat van af wist. Dit vergrootte het tempo in het interview (er hoeft minder uitgelegd te worden). Ten derde zorgde de stageperiode er voor dat ik een aanlooptijd had om een gevarieerde selectie leraren te maken. Daardoor kon ik ook de minder 'toegankelijke' leraren betrekken in mijn onderzoek. Eén leraar gaf bijvoorbeeld na afloop van de interviews toe dat hij mijn verzoek tot deelname had afgewezen als hij me niet had gekend. Als laatste was de stageperiode handig om de instrumenten te piloten voordat ik ze zou toepassen in de interviews met de geselecteerde leraren. Kortom, deze intensieve vorm van dataverzameling vergrootte de validiteit van de interviews. Een nadeel van deze vorm van dataverzameling is dat het een lange periode en daarom weinig efficiënte methode betreft die niet in elk onderzoeksproject is toe te passen. Desalniettemin is een periode van acclimatisering om de schoolcontext te leren

kennen een zeer effectieve aanpak om de ecologische validiteit te vergroten (Cohen et al., 2011).

Ik zou deze onderzoeks aanpak kunnen omschrijven als een etnografische aanpak om de context en participanten te begrijpen alvorens over te gaan tot interviews. Een etnografische studie heeft namelijk als doelstelling om de gedragingen, opvattingen, waarden en taal van een groep mensen of cultuur te begrijpen. De methodiek die daarbij past wordt omschreven als 'extended observations of the group, most often through participant observation, in which the researcher is immersed in the day-to-day lives of the people and observes and interviews the group participants' (Creswell, 2007, p. 68). De analyses van de semi-gestructureerde interviews zijn echter niet op etnografische wijze aangepakt, dat wil zeggen, alleen de interview transcripts zijn geanalyseerd, en dus niet de observaties, fieldnotes en gesprekken met andere leraren en schoolleiding. Hoewel de langdurige stageperiode in school de ecologische validiteit van de onderzoeks aanpak heeft vergroot, zijn er ook risico's van deze aanpak voor de drie belangrijkste kwaliteitskenmerken van kwalitatief onderzoek: geloofwaardigheid (credibility), navolgbaarheid (transferability), en onafhankelijkheid (dependability) (Lincoln & Guba, 1985). Deze risico's hebben onder andere betrekking op selectiviteit in participanten (bijvoorbeeld alleen de 'toegankelijke' leraren selecteren) en een te grote vertrouwdheid van de onderzoeker in interactie met leraren waardoor de onderzoeker te weinig kritisch is over de uitspraken van leraren en daardoor te snel conclusies trekt. Manieren waarop ik deze risico's heb proberen te voorkomen zijn: *progressive focusing* (van brede blik in de observaties, naar specifieke instrumenten om onderzoeksvraag mee te beantwoorden) (Cohen et al., 2011), grote variëteit aan observaties om selectie van leraren uit te maken, selectie van leraren maken op basis van vooraf vastgestelde criteria, fieldnotes maken, een reflectief dagboek bijhouden om werkhypothesen te noteren en plannen te maken over stageaanpak (bijv. 'volgende stagedag bij leraar X langs'), en, als laatste, in de analyses ervoor zorgen dat coauteurs nauw betrokken zijn bij het proces van ruwe data, naar samenvatting, naar coderingen en conclusies staven zodat de navolgbaarheid en onafhankelijkheid kon worden vergroot.

#### *10. Waarom alle beginnende onderwijsonderzoekers stage zouden moeten lopen in school*

Naast dat deze stageperiode mijn onderzoeksmethode heeft verrijkt, was het ook een zeer rijke leerervaring voor mij als onderwijsonderzoeker. Daarom zou ik het elke startende onderwijsonderzoeker aanraden om een tijdje in een school rond te lopen en dan met name voor onderwijsonderzoekers zonder leservaring die zich willen focussen op leraarsgedrag, cognities en attitudes. Ik kan me ook voorstellen dat onderwijsonderzoekers geïnteresseerd in instructie en het leerproces van leerlingen kunnen profiteren van observaties van klassensituaties als verkenning van wat hun onderzoek aan praktijkimplicaties kan opleveren. Het was voor mij een unieke kans om te leren over een hele normale schoolomgeving.

Een tweede reden waarom ik een stageperiode zou adviseren voor beginnende onderwijsonderzoekers heeft te maken met het beeld wat is ontstaan van onderwijsonderzoekers die 'ver van de praktijk staan'. Om die reden ervaren veel onderzoekers moeilijkheden om scholen en leraren te enthousiasmeren voor hun onderzoek. Een schoolleider vertelde me ooit over 'onderzoeksmoeheid' onder de leraren van zijn school (m.n. het invullen van vragenlijsten). Dit in tegenstelling tot mijn kwalitatieve

onderzoek waarin meerdere deelnemers vertelden dat ze het heel waardevol vonden om deel te nemen. Ze kregen een moment van reflectie op hun leerdoelen en loopbaan en het was fijn om een betrokken buitenstaander als gesprekspartner te hebben in deze reflectie. Als schoolleiders en leraren het samenwerken met onderwijsonderzoekers als nuttig blijven ervaren (wat wel een behoorlijke tijdsinvestering vraagt), dan kan er een positieve waardering van onderwijsonderzoek ontstaan en dan kan de toekomst van participatie aan onderzoek beter worden gewaarborgd.

Daarnaast lijkt het me van belang dat je als onderwijsonderzoeker begrijpt hoe de praktijk van de school er uit ziet en wat het betekent om als leraar te werken in zo'n schoolcontext. Het vergroot het begrip van de overwegingen van je onderzoeksparticipanten. In een ideale situatie hoop ik dat als meer onderwijsonderzoekers investeren om de schoolcontext en leraren beter te begrijpen door de ogen van diegene die aan het roer staan, de afstand tussen academische wereld en onderwijswereld verder wordt verkleind.

## APPENDIX B – INTERVIEW QUESTIONS

**Table.** Interview questions to elicit teachers' professional learning goals

<b>Perspective on teacher learning</b>	<b>Interview question</b>
Past learning	<i>What did you have to learn in the past?</i>
Day-to-day learning	<i>What do you learn on a daily basis?</i>
Challenges in the workplace	<i>Do you experience challenges in your job? And if yes, what do you want to learn from them?</i>
Learning goals	<i>(If there were no restrictions whatsoever..) What do you want to develop/learn?</i>
Recent learning	<i>What have you learnt from the most recent learning activity you undertook in the school?</i>
School-based learning	<i>What learning opportunities are there in your school, and how much do you wish to use these opportunities?</i>
Future learning	<i>How do you see yourself as a teacher in 5 - 10 years?</i>

## APPENDIX C – THEMES FOR CARD-SORTING-TASK

**Table.** Themes deducted from professional life phase models

Origin	Professional life phase theme
Day/Huberman	Survival
Huberman	Learning from trial and error
Day	Commitment to colleagues
Day	Commitment to school
Day	Focus on good teaching
Day	Support from colleagues
Day	Acceptance in the school
Fuller	Being in control of my teaching
Fuller/Huberman	Focus on self during teaching
Fuller	Focus on students' learning process
Fuller	Focus on instructional strategies
Berliner	Being conscious of my own role in class
Huberman	Classroom management
Day	Knowing what kind of teacher I am
Huberman	Feelings of independence
Berliner	Being able to distinguish what deserves most attention in class
Day	Work-life balance
Day/Huberman	Searching for new challenges
Day	Changes in tasks and responsibilities
Day/Huberman	Changes in professional identity
Huberman	Experimenting with instruction
Huberman	Personal ambitions
F&C	Indicating my boundaries
Day	Motivation for my job
Day	Work load
Huberman	Teaching is easy
Huberman	Invest in my own development
Huberman	Contact between teacher and student
Day/Huberman	Career exit
F&C	Teaching as calling
F&C	Working within task description
Day/Huberman	External policies and innovations
Day/Huberman	Undesirable pupil behaviour