



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Praktijkgericht onderzoek in de Vlaamse geïntegreerde lerarenopleidingen: Een kwalitatieve verkennende studie

Hanne Tack

Masterproef ingediend tot het behalen van de graad Master in de
Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek &
Onderwijskunde

Promotor: Dr. Ruben Vanderlinde

Academiejaar 2012 – 2013

Ondergetekende, Hanne Tack, geeft toegang tot het raadplegen van deze
masterproef door derden.

Abstract

In de literatuur wordt regelmatig de 'kloof' tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk aangekaart. Nieuwe vormen van kennisontwikkeling en meer samenwerking tussen onderzoekers en praktici worden naar voor geschoven als mogelijke oplossingsscenario's. Practici hebben nood aan onderzoek dat bruikbare resultaten oplevert voor de praktijk. De Vlaamse lerarenopleidingen hebben in deze context sedert tien jaar de opdracht om praktijkgericht onderzoek uit te voeren. In huidige exploratieve studie wordt verkend hoe de geïntegreerde lerarenopleidingen in Vlaanderen invulling geven aan deze recente opdracht. Om deze centrale onderzoeksvraag te beantwoorden werden drie onderzoeksinstrumenten ontwikkeld: een vragenlijst die peilt naar de opvattingen van opleidingshoofden over praktijkgericht onderzoek, een vragenlijst die peilt naar activiteiten inzake praktijkgericht onderzoek, en een interviewleidraad. Deze onderzoeksinstrumenten werden afgenomen bij verschillende actoren (opleidingshoofden en onderzoekscoördinatoren) in de geïntegreerde lerarenopleidingen. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat de opleidingshoofden praktijkgericht onderzoek beschouwen als een zinvolle vorm van onderzoek en dat ze het essentieel vinden als opleiding aan praktijkgericht onderzoek te doen. Alle opleidingshoofden hechten bovendien veel belang aan typefunctie vijf: 'de leraar als onderzoeker'. Deze studie slaagt ook in de opzet om een inventaris op te maken van de activiteiten inzake praktijkgericht onderzoek. Op basis van deze inventaris kan geconcludeerd worden dat de professionalisering van leraren(opleiders) vaak centraal staat bij het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek. Op basis van de gehanteerde disseminatiestrategieën en de resultaten van praktijkgericht onderzoek kan besloten worden dat praktijkgericht onderzoek een belangrijke aanvulling is op fundamenteel onderzoek aan de universiteiten. Op basis van vijf semi-gestructureerde interviews wordt geconcludeerd dat er aan verschillende snelheden gewerkt wordt om de opdracht van praktijkgericht onderzoek te integreren in de lerarenopleidingen. Finaal worden op basis van deze gesprekken vijf toekomstperspectieven geschetst. Deze hebben betrekking op: (1) profilering, (2) de integratie van onderzoek in onderwijs, (3) meer (of andere) middelen van financiering (4) onderzoek en dienstverlening, en (5) fusering van de lerarenopleidingen.

Hanne Tack

Academiejaar 2012-2013

Promotor: Dr. Ruben Vanderlinde

Afstudeerrichting Pedagogiek & Onderwijskunde

Voorwoord

Gedurende mijn opleiding kwam ik op verschillende manieren in contact met de 'kloof' tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Mede door het vak 'Onderwijsinnovatie', gegeven door Prof. Dr. van Braak en Dr. Vanderlinde, groeide mijn interesse in de rol van onderwijsonderzoek. In deze colleges kreeg ik de kans me te verdiepen in de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk en hoe deze zich manifesteert in Vlaanderen en Nederland. Na een eerste verkenning in wetenschappelijke literatuur en gesprekken met leraren-in-opleiding, ging mijn keuze uit naar praktijkgericht onderzoek in de lerarenopleidingen. Studenten in de lerarenopleiding keken vaak verbaasd toen ik hen vroeg hoe zij met onderzoek in hun opleiding in contact komen. Dit tegenstrijdig met de taak van de lerarenopleiding om leraren-in-opleiding voor te bereiden op hun rol als 'innovator en onderzoeker'. Deze bevindingen vormen samen de basis van de probleemstelling in deze masterproef.

Deze masterproef wordt ingediend als wetenschappelijk artikel. De bibliografische verwijzingen en opmaak van tabellen, schema's en figuren zijn in overeenstemming met de richtlijnen van de American Psychological Association (APA 5.0).

Ik wil bovendien van dit voorwoord gebruik maken om een aantal mensen persoonlijk te bedanken. Allereerst wil ik Dr. Ruben Vanderlinde bedanken voor de goede begeleiding tijdens het schrijven van deze masterproef. Bedankt voor de samenwerking, uw kritische inbreng en de constructieve feedback. Daarnaast wil ik graag alle opleidingshoofden en onderzoekscoördinatoren van de geïntegreerde lerarenopleidingen bedanken voor hun bereidwillige medewerking aan dit onderzoek. Door hun betrokkenheid en interesse kreeg ik meermaals het gevoel een waardevol onderzoek uit te voeren. Heleen en Marc, bedankt voor de tijd die jullie namen om mijn masterproef na te lezen en te verbeteren. Bedankt aan vrienden en familie, voor de nodige momenten van ontspanning en relativering. Een bijzonder woord van dank is gericht aan mijn ouders. Bedankt voor jullie onvoorwaardelijke steun doorheen mijn volledige opleiding. Tot slot wil ik heel graag Gregory bedanken. Gregory, dankzij jouw geloof in mij durf en kan ik dingen aan waarvan ik dacht dat ik ze niet kon.

Inhoud

Inleiding	1
1 Theoretisch kader	3
1.1 Praktijkgericht onderzoek	3
1.2 Een opdracht voor de geïntegreerde lerarenopleidingen.....	4
1.2.1 Als onderzoekinstelling	4
1.2.2 Als opleiding van ‘de leraar als onderzoeker’.....	5
1.2.3 Een theoretisch model	8
2 Onderzoeksvragen.....	9
3 Onderzoeksdesign	10
3.1 Context	10
3.2 Onderzoeksstrategie	10
3.3 Participanten en dataverzameling	11
3.3.1 Onderzoeksvraag 1.....	11
3.3.2 Onderzoeksvraag 2.....	12
3.3.3 Onderzoeksvraag 3.....	13
3.4 Onderzoeksinstrumenten.....	15
3.4.1 Onderzoeksvraag 1.....	15
3.4.2 Onderzoeksvraag 2.....	16
3.4.3 Onderzoeksvraag 3.....	17
3.5 Data-analyse.....	18
3.5.1 Onderzoeksvraag 1.....	18

3.5.2	Onderzoeksvraag 2	18
3.5.3	Onderzoeksvraag 3	18
3.6	Interne validiteit	19
4	Resultaten.....	19
4.1	Resultaten vragenlijstonderzoek opleidingshoofden.....	19
4.1.1	De rol van onderwijsonderzoek.....	19
4.1.2	De lerarenopleiding als onderzoekinstelling	20
4.1.3	De leraar als onderzoeker	21
4.2	Resultaten vragenlijstonderzoek activiteiten praktijkgericht onderzoek	22
4.2.1	Thema's praktijkgericht onderzoek.....	23
4.2.2	Onderzoeksprojecten per opleiding.....	24
4.2.3	Middelen	25
4.2.4	Samenwerkingsverbanden	26
4.2.5	Betrokkenheid van studenten	26
4.2.6	Onderzoeksmethoden.....	27
4.2.7	(Verspreiden van) resultaten.....	27
4.2.8	Gehanteerde media kennisverspreiding	27
4.2.9	Doelen van kennisverspreiding	28
4.3	Resultaten semi-gestructureerd interview	29
4.3.1	Inleiding	29
4.3.2	Toekomstperspectieven	32
4.3.3	Samenvatting.....	42

5	Discussie	42
5.1	Bespreking resultaten.....	42
5.2	Beperkingen.....	45
5.3	Aanbevelingen	45
5.3.1	Voor onderwijsbeleid	45
5.3.2	Voor verder onderzoek.....	46
6	Conclusie	47
	Literatuur	48

Inleiding

In de literatuur wordt de laatste jaren heel wat aandacht geschonken aan de problematische relatie of de 'kloof' tussen onderzoek en onderwijspraktijk (Bates, 2002; Biesta, 2007; Broekkamp & van Hout-Wolters, 2006; Broekkamp, Vanderlinde, van Hout-Wolters, & van Braak, 2009; Chafouleas & Riley-Tillman, 2005; Depaepe, 2002; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Levin, 2004; McIntyre, 2005; Op 't Eynde, Verschaffel & De Corte, 2001). Deze 'kloof' duidt op de idee dat onderzoek niet in staat zou zijn om het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk op een betekenisvolle manier te beïnvloeden.

Broekkamp en van Hout-Wolters (2006) inventariseerden de problemen, oorzaken en mogelijke oplossingen die in de internationale en Nederlandstalige literatuur beschreven worden. Vier onderling gerelateerde problemen liggen aan de basis van de kloof. Ten eerste levert onderzoek te weinig overtuigende resultaten op. Daarnaast heeft onderzoek een beperkt bruikbare waarde voor de praktijk. Practici vertonen bovendien geringe interesse in onderzoek omdat resultaten niet overtuigend of praktisch genoeg zijn. Ten slotte maken practici in beperkte mate gebruik van onderzoek. De twee eerst genoemde problemen zijn gerelateerd aan de aard van onderzoek, terwijl de laatste twee gerelateerd zijn aan het gebruik van onderzoek door practici (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2006).

In Vlaanderen en Nederland (Broekkamp, Vanderlinde, van Hout-Wolters, & van Braak, 2009; Vanderlinde & van Braak, 2007; Vanderlinde & van Braak, 2010) werd onlangs het al dan niet bestaan van de kloof empirisch onderzocht. Vanderlinde en van Braak (2007, 2010) komen tot de conclusie dat enige nuancering nodig is. De kloof is complexer dan in de internationale literatuur wordt voorgesteld en zij wordt door de verschillende actoren ook anders gepercipieerd. Leraren ervaren het meest een kloof tussen onderwijspraktijk en onderzoek. Ze stellen zich vragen bij de beperkte aansluiting van onderzoek op vragen uit de school- en lespraktijk. Intermediairs en directies ervaren deze kloof minder sterk (Vanderlinde & van Braak, 2007; Vanderlinde & van Braak, 2010). Intermediairs zijn personen of organisaties die verantwoordelijk zijn voor het vertalen en verspreiden van onderzoeksbevindingen naar de praktijk (Levin, 2004).

Practici geven aan meer nood te hebben aan optimaliserende vormen van onderzoek dan aan beschrijvend en constaterend onderzoek (Vanderlinde & van Braak, 2007; Vanderlinde & van Braak, 2010). De relevantie en het praktijkgerichte karakter vormen voor leraren de belangrijkste voorwaarden om onderzoeksresultaten te gebruiken in de praktijk (Vanderlinde & van Braak, 2007; Vanderlinde & van Braak, 2010). Bovendien gebruiken onderzoekers volgens practici een te moeilijke en technische taal om onderzoeksresultaten te beschrijven (Vanderlinde & van Braak, 2007;

Vanderlinde & van Braak, 2010). Onderzoekers vinden het daarentegen niet eenvoudig om onderzoeksresultaten te vertalen naar de praktijk (Vanderlinde & van Braak, 2007; Vanderlinde & van Braak, 2010). Tot slot zorgt de beperkte samenwerking tussen onderzoekers en practici tevens voor het verder bestaan van de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2006; De Vries & Pieters, 2007; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Vanderlinde & van Braak, 2007; Vanderlinde en van Braak; 2010).

Een beloftevolle vorm van onderzoek om aan deze kritieken tegemoet te komen is praktijkgericht onderzoek. Deze vorm van onderzoek wordt ook wel aangeduid als 'practice-oriented' of 'practice-based research'. (Debever, Hermans, Merchie, Vanderlinde, & van Braak, 2010; Mills, Durepos, & Wiebe, 2010; Sikes, Nixon, & Carr, 2003; Vanderlinde & van Braak, 2007; Verschuren & Hartog, 2005; VLHORA, 2009; VLOR, 2009).

In onderstaand theoretisch kader wordt praktijkgericht onderzoek in de geïntegreerde lerarenopleidingen geschetst als een mogelijk oplossingsscenario voor de problematische relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. De geïntegreerde lerarenopleidingen zijn "*de professionele bacheloropleidingen die leiden tot de graad van bachelor in het onderwijs, respectievelijk kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs.*" (Structuurdecreet, d.d. 04 april 2003, art.55). Deze opleidingen hebben een recente opdracht inzake het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek. De geïntegreerde lerarenopleiding wordt beschouwd als een plaats waar kennisontwikkeling, -verspreiding en -toepassing voortdurend samenkomen en elkaar beïnvloeden (van Braak, Vanderlinde & Aelterman, 2008). Gezien deze unieke positie vormt de geïntegreerde lerarenopleiding een belangrijk milieu om de relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk door middel van praktijkgericht onderzoek aan te scherpen. In de literatuur ontbreekt echter een overzicht van de manier waarop praktijkgericht onderzoek vorm krijgt in de geïntegreerde lerarenopleidingen. Voorliggende masterproef wil aan deze lacune tegemoet komen. Rekening houdend met de invloed van de sociale context (Levin, 2004) wordt in deze studie gefocust op de Vlaamse onderwijscontext.

Voorliggend onderzoeksartikel bestaat uit zes onderdelen. In een eerste onderdeel wordt op basis van bestaande wetenschappelijke literatuur het theoretisch kader geschetst. Daarop volgend worden de onderzoeksvragen geformuleerd. In het derde deel van dit wetenschappelijk artikel wordt de onderzoeksopzet besproken. Gezien de onderzoeksliteratuur over praktijkgericht onderzoek in de lerarenopleidingen eerder beperkt is, werd gekozen voor een exploratieve opzet. Vervolgens worden de resultaten besproken. Er wordt afgerond met een discussie en conclusie. In de discussie wordt de relatie tussen de onderzoeksresultaten besproken en wordt teruggekoppeld naar de

onderzoeksliteratuur. Daarnaast worden beperkingen van huidig onderzoek en aanbevelingen voor toekomstig onderzoek geformuleerd.

1 Theoretisch kader

1.1 Praktijkgericht onderzoek

Bij omschrijvingen over praktijkgericht onderzoek in de professionele bacheloropleidingen komen telkens drie elementen terug: een wetenschappelijke onderbouwing, een praktijkgericht karakter en een meerwaarde voor de opleidingen zelf (Validatiecommissie Kwaliteitszorg Onderzoek, 2012; Veeckman et al., 2012; VLHORA, 2010,2011; VLOR, 2009). Deze elementen worden door de VLOR (2009) samengevat als *“onderzoek voor, over en met de onderwijspraktijk”* (pp. 83-84) en worden hiernavolgend uitvoeriger toegelicht.

Praktijkgericht onderzoek is net als fundamenteel en beleidsgericht onderzoek een vorm van onderzoek. Dit betekent dat praktijkgericht onderzoek werkt volgens een wetenschappelijk onderbouwde onderzoeksmethodologie en een bijdrage moet leveren aan de wetenschappelijke kennisbasis (de Bruïne, Everaert, Harinck, Riezebos-de Groot, & van de Ven, 2011; de Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011; VLOR, 2009).

Praktijkgericht onderzoek wordt wel van fundamenteel en beleidsgericht onderzoek onderscheiden op basis van finaliteit (Onderwijsraad, 2003). Het primaire doel van praktijkgericht onderzoek is immers het *“leveren van toepasbare producten en ontwerpen en concrete oplossingen voor praktijkproblemen”* (Validatiecommissie Kwaliteitszorg Onderzoek, 2012, Definitie, para.1). Praktijkgericht onderzoek speelt altijd in op een vraag uit het werkveld en kan met andere woorden vraaggestuurd onderzoek genoemd worden (Veeckman et al., 2012). Bovendien is er bij praktijkgericht onderzoek altijd sprake van samenwerking tussen onderzoekers en practici (Validatiecommissie Kwaliteitszorg Onderzoek, 2012; Veeckman et al., 2012; VLOR, 2009). Deze samenwerking kan gaan van een minimale betrokkenheid tot een maximaal engagement (VLOR, 2009).

Het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek levert tenslotte ook een meerwaarde op voor het onderwijs (Kallenberg & Koster, 2004; Veeckman et al., 2012). Volgens Kallenberg en Koster (2004) ligt deze meerwaarde in een verbeterde kwaliteit van de opleidingen. Op het moment dat docenten binnen de lerarenopleiding aan praktijkgericht onderzoek doen, nemen zij naast de positie van opleider tevens de positie van onderzoeker en ontwikkelaar in. Deze verwevenheid zorgt mogelijk voor een betere afstemming tussen onderzoek en onderwijs waardoor toekomstige leraren beter voorbereid worden op hun latere taak als onderzoekende professional (Kallenberg & Koster, 2004;

Veeckman et al., 2012).

Praktijkgericht onderzoek sluit aan bij wat Gibbons e.a. (1994) omschrijven als Modus 2 onderzoek (Onderwijsraad, 2003; Veeckman et al., 2012). Gibbons e.a. (1994) omschrijven kennisontwikkeling in Modus 2 als toepassingsgericht onderzoek waarbij onderzoekers en praktici nauw met elkaar samenwerken in de verschillende fasen van het onderzoek.

1.2 Een opdracht voor de geïntegreerde lerarenopleidingen

1.2.1 Als onderzoeksinstelling

Sinds het Hogescholendecreet (1994) hebben alle Vlaamse lerarenopleidingen een driedelige opdracht: het aanbieden van onderwijs, het organiseren van maatschappelijke dienstverlening en het uitvoeren van praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (Hogescholendecreet, d.d. 13 juli 1994). Concreet wordt het takenpakket van lectoren en docenten beschreven als: *“het verstrekken van onderwijs, begeleidingsopdrachten, projectmatig wetenschappelijk onderzoek, maatschappelijke dienstverlening, organisatorische taken en administratieve taken.”* (art. 103). Om de onderzoeksopdracht mogelijk te maken, worden sinds 2004 door de Vlaamse Regering middelen voor Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek (PWO) voorzien (Hogescholendecreet d. d. 13 juli 1994, art. 190bis). PWO stond vroeger voor ‘Projectmatig Wetenschappelijk Onderzoek’ maar recent is deze term vervangen door ‘Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek’ (Integratiedecreet, d.d. 13 juli 2012).

Daarnaast maakt elke lerarenopleiding deel uit van een Expertisenetwerk (Decreet betreffende de lerarenopleidingen, d.d. 15 december 2006). Binnen het Expertisenetwerk dienen lerarenopleidingen deel te nemen aan wetenschappelijk onderzoek met als doel: *“de expertise van de verschillende lerarenopleidingen in complementariteit te bundelen en ontwikkelen, ter verbetering van de kwaliteit van de lerarenopleidingen en ter versterking van de dienstverlening op vlak van de continue professionalisering van leraren.”* (art. 55). Een Expertisenetwerk is een samenwerkingverband tussen een universiteit, minstens één hogeschool en minstens één Centrum voor Volwassenenonderwijs (CVO). Binnen het Expertisenetwerk kunnen lerarenopleidingen ondersteund worden bij het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek (Besluit van de Vlaamse Regering houdende vastlegging van een model van overeenkomst tussen de Vlaamse Regering en de Expertisenetwerken en regionale platformen in het kader van de lerarenopleidingen, d.d. 13 juni 2008).

Praktijkgericht onderzoek uitvoeren, houdt in dat opleidingen onderzoek moeten doen dat bruikbaar is voor de praktijk (Verschuren & Hartog, 2005; VLOR, 2009). Om deze bruikbaarheid te garanderen, moet de ontwikkelde kennis op een of andere manier verspreid worden naar de praktijk (VLOR, 2009). Valorisatie van onderzoeksresultaten is met andere woorden een centrale doelstelling

van praktijkgericht onderzoek (Vlaamse Overheid, 2009 ; VHLORA, 2011). Valorisatie is het proces waarbij onderzoeksresultaten ter beschikking worden gesteld aan de praktijk (VHLORA, 2011). De resultaten kunnen verspreid worden via wetenschappelijke tijdschriften, maar ook via leraarvriendelijke tijdschriften, studiedagen, het internet en andere populaire media (VHLORA, 2011). Bovendien heeft praktijkgericht onderzoek telkens de onderwijspraktijk als onderwerp, wat betekent dat de opleidingen moeten inspelen op vragen of noden uit de praktijk en deze noden moeten kunnen vertalen naar onderzoeksvragen (Onderwijsraad, 2003; Vlaamse Overheid; 2009).

Lerarenopleidingen worden in die context omschreven als unieke intermediairs omdat ze mede door stages, studiedagen en bachelorproeven vaak in contact komen met het werkveld (Onderwijsraad, 2003; Veeckman, et al., 2012; VLHORA, 2010). Die band met het werkveld zorgt ervoor dat lerarenopleidingen goed kunnen aanvoelen welke noden en problemen het werkveld ervaart (Onderwijsraad, 2003). De inbedding in de praktijk zorgt er bovendien voor dat de verspreiding van onderzoeksresultaten naar de praktijk op een meer natuurlijke manier kan verlopen (Maes et al., 2012; Onderwijsraad, 2003; Veeckman et al., 2012) .

Ondanks het stijgend belang van praktijkgericht onderzoek wordt de basisfinanciering voor PWO-onderzoek vaak als ontoereikend omschreven. (Veeckman et al., 2012; VLHORA, 2010; VLOR, 2009; VLHORA, 2009). Door het beperkte budget is het moeilijk om praktijkgericht onderzoek structureel in de opleiding te integreren. Daarnaast komen lerarenopleidingen slechts in beperkte mate in aanmerking voor andere fondsen of subsidies. Vanuit meerdere kanalen (VLHORA, 2009; VLOR, 2009; VLOR, 2007) wordt daarom gepleit voor meer PWO-middelen. Ook aan het imago van praktijkgericht onderzoek moet gewerkt worden. Maes et al. (2012) stellen vast dat praktijkgericht onderzoek vaak een containerbegrip is voor alles wat buiten onderwijzen valt. Daarnaast wordt praktijkgericht onderzoek te vaak gezien als een extra taak die vervuld moet worden (Maes et al, 2012).

1.2.2 Als opleiding van ‘de leraar als onderzoeker’

De centrale taak van lerarenopleidingen is het opleiden van toekomstige leraren tot ‘startklare’ professionals (Aelterman, Meysman, Troch, & Verkens, 2008; VLHORA, 2010). In Vlaanderen wordt de taakomschrijving van de leraar omschreven in het beroepsprofiel van de leraar en daaraan gekoppelde basiscompetenties (Decreet betreffende de lerarenopleidingen d.d. 15 december 2006). Het beroepsprofiel bestaat uit tien typefuncties of rollen voor de leraar. Eén daarvan is typefunctie vijf: *‘de leraar als innovator - de leraar als onderzoeker’*.

Binnen deze typefunctie wordt verwacht dat de leraar:

Kennis [kan] nemen van de resultaten van onderzoek; vernieuwende elementen [kan] aanbrengen door de eigen schoolcultuur en vormingsconcepten te bevragen, door reflectie over nieuwe maatschappelijke ontwikkelingen en over resultaten van onderwijsonderzoek; de eigen klaspraktijk [kan] vernieuwen op basis van nascholing, eigen ervaring en creativiteit; het eigen functioneren in vraag [kan] stellen en bijsturen. (Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het beroepsprofiel van leraren, d.d. 29 september 2007)

Vlaamse lerarenopleidingen hebben de opdracht om leraren op te leiden zodat zij in staat zijn deze typefunctie te vervullen in hun latere lespraktijk (Decreet betreffende de lerarenopleidingen, d.d. 16 december 2006). Uit onderzoek blijkt dat de implementatie van het competentieprofiel, waaronder 'de leraar als innovator en onderzoeker', nog steeds een werkpunt vormt voor sommige lerarenopleidingen (Struyven & De Meyst, 2010). De algemene indruk van de auteurs is dat het grootste deel van de lerarenopleiders "talk the talk", maar dat slechts een aantal onder hen "walk the walk" (p.1509). Dit betekent dat de meeste lerarenopleiders kennelijk weten waarover het beroepsprofiel gaat, maar er zich niet congruent naar gedragen (Struyven & De Meyst, 2010).

Bij de huidige generatie leraren wordt vastgesteld dat ze in beperkte mate gebruik maken van onderwijsonderzoek en dat ze weinig gestimuleerd en ondersteund worden om onderzoeksresultaten te gebruiken in de praktijk (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2006; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Vanderlinde & van Braak, 2007,2010). Door de invoering van het beroepsprofiel wordt van toekomstige leraren verwacht dat zij wel in staat zijn om kennis te nemen van resultaten van onderwijsonderzoek (Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het beroepsprofiel van leraren, d.d. 29 november 2007).

Om leraren op te leiden conform het beroepsprofiel moeten lerarenopleidingen nadenken hoe ze deze competenties in hun opleiding kunnen integreren. Aangepast aan het beroepsprofiel en de basiscompetenties moet de huidige opleidingsdidactiek vertrekken vanuit een "onderzoeksgerichte, probleemgeoriënteerde benadering (p. 47)" (Aelterman, Meysman, Troch, & Verkens, 2008). Onderzoek betekent binnen deze context: "Gebeurtenissen, vanzelfsprekendheden en wetmatigheden in vraag stellen. Onderzoeken is leren en draagt dus bij tot vernieuwingen. In een onderzoeksgericht en probleemgeoriënteerd model van lerarenopleidingen worden studenten uitgenodigd tot kritisch denken en analyse. (p. 47)".

Volgens Maes e.a. (2012) zijn er vier mogelijke actiedomeinen om die onderzoekende houding binnen te brengen in de lerarenopleiding.

Ten eerste kunnen lerarenopleidingen sensibiliseren voor onderzoek. Dit betekent dat

lerarenopleidingen moeten nadenken over een visie op onderzoek binnen de lerarenopleidingen (Maes et al., 2012).

Daarnaast kan via lerarenopleidingen het gebruik van bestaand onderzoek gestimuleerd worden. Concreet stellen de auteurs een aantal communicatiekanalen voor zoals een interne nieuwsbrief of een online platform waarop onderzoeksresultaten verspreid kunnen worden (Maes et al., 2012). Lerarenopleiders kunnen tevens het gebruik van bestaand onderzoek stimuleren door onderzoeksresultaten te gebruiken in de lespraktijk (van Braak, Vanderlinde, & Aelterman, 2008). Toch lijkt dit niet altijd even eenvoudig te zijn (VLOR, 2009). Door een dalend niveau van leraren-opleiding en beperkte tijd voor inhoudelijke verdieping, vinden lerarenopleiders het niet evident om leraren in contact te brengen met resultaten uit wetenschappelijk onderzoek (VLOR, 2009).

Het derde actiedomein is nieuw onderzoek uitvoeren. Dit betekent dat lerarenopleidingen een onderzoeksopdracht tot zich moeten nemen, willen ze de onderzoekende houding in de opleiding integreren. Aan dit actiedomein is het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek sterk verbonden (Maes et al., 2012).

Het laatste actiedomein betreft het warm maken van (toekomstige) leraren voor onderzoek. De auteurs opteren in dit kader voor een 'leerlijn onderzoeksvaardigheden' zodat studenten doorheen hun opleiding gaandeweg een onderzoekende houding kunnen verwerven. In een Vlaamse lerarenopleiding werd dergelijke leerlijn onderzoeksvaardigheden geïmplementeerd (Mommaerts, et al., 2011). Uit dit onderzoek blijkt dat instructie van onderzoeksvaardigheden leidt tot een meer onderzoekende houding bij de studenten aan het eind van hun opleiding. Concreet leerden de studenten basisvaardigheden aan die nodig zijn voor het zelfstandig opzetten en uitvoeren van een actieonderzoek. Na de driejarige interventie hadden de studenten meer ervaring opgedaan met het uitvoeren van onderzoek dan studenten die deze interventie niet kregen (Mommaerts, et al., 2011).

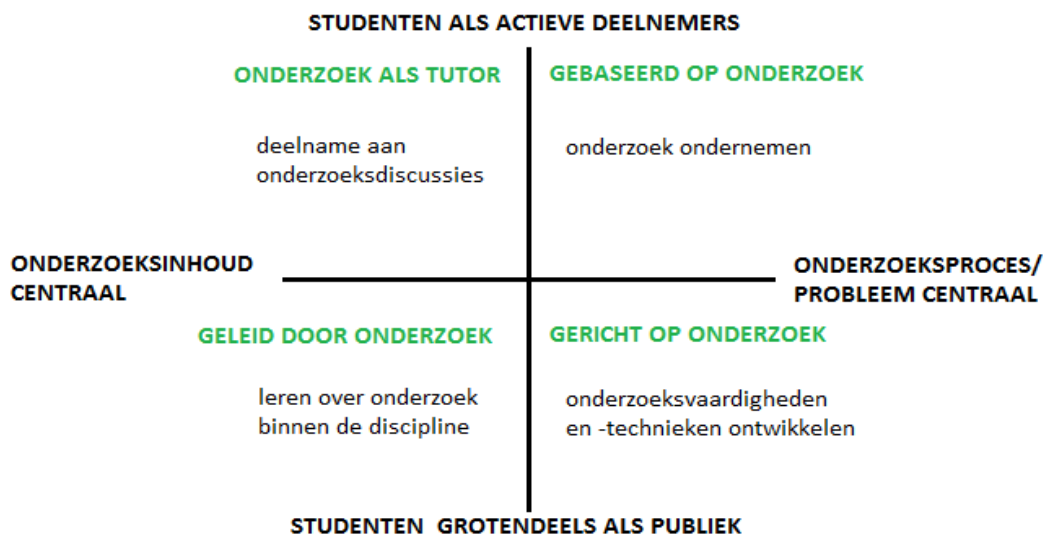
Er is een belangrijk verschil tussen het derde en vierde actiedomein (Maes et al., 2012). Dit verschil is gerelateerd aan de spraakverwarring die in Vlaanderen bestaat tussen de termen 'praktijkonderzoek' en 'praktijkgericht onderzoek' (Lunenberg, Ponte, & van de Ven, 2006). In het derde actiedomein wordt verwezen naar praktijkgericht onderzoek om de onderzoekende houding in de lerarenopleidingen te integreren, terwijl in het vierde actiedomein verwezen wordt naar praktijkonderzoek om de onderzoekende houding te stimuleren.

Praktijkonderzoek (ook wel aangeduid als 'practitioner research') is de systematische, intentionele studie van de eigen professionele praktijk als leraar, dit met de bedoeling deze praktijk te verbeteren. Dit 'zelfonderzoek' is een krachtige manier tot het ontwikkelen van onderzoekscompetenties, en komt de eigen professionele groei ten goede (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Actieonderzoek is een vorm van praktijkonderzoek (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Lunenberg, Ponte, & van de Ven, 2006).

De focus van praktijkonderzoek is verschillend van praktijkgericht onderzoek. Praktijkonderzoek heeft als voornaamste doelstelling de eigen praktijk of het eigen handelen van practici te verbeteren (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Lunenberg, Ponte, & van de Ven, 2006). Bij praktijkgericht onderzoek wordt onderzoek gedaan naar de onderwijspraktijk, wat ruimer is dan de eigen onderwijspraktijk. Daarbij staan zowel een verbetering van de praktijk als het ontwikkelen van kennis centraal (VLOR, 2009).

1.2.3 Een theoretisch model

Healey & Jenkins (2009) ontwikkelden een theoretisch model met vier mogelijke manieren om bachelorstudenten te betrekken bij onderzoek in onderwijs. Dit model is gebaseerd op de typologie van Griffiths (2004). Griffiths (2004) onderscheidt vier manieren om onderzoek en onderwijs aan elkaar te linken: 'research-led teaching', 'research-oriented teaching', 'research-based teaching' en 'research-informed teaching'. Deze laatste werd door Healey (2005) gewijzigd naar 'research-tutored teaching'. Het model van Healey (2005) werd aangepast door Healey en Jenkins (2009) (zie Figuur 1). In dit model wordt gefocust op de rol van bachelorstudenten in onderzoek doorheen hun opleiding (Healey & Jenkins, 2009).



Figuur 1 De aard van onderzoek in bacheloropleidingen, aangepast van Healey (2005) in Healey & Jenkins (2009), aangepast en vertaald

In het model (Figuur 1) staan vier kwadranten centraal, die vorm krijgen door twee dimensies. Een eerste dimensie (verticale as) gaat van een grote betrokkenheid van studenten (studenten als actieve participanten) naar een meer passieve vorm van betrokkenheid (studenten als publiek). De tweede

dimensie (horizontale as) gaat van een benadering waarin de onderzoeksinhoud benadrukt wordt naar een benadering waarin het onderzoeksproces centraal staat (Healey & Jenkins, 2009).

In het eerste kwadrant, 'onderzoek als tutor', staat de deelname van studenten aan onderzoeksdiscussies centraal (Healey, 2005; Healey & Jenkins, 2009). In het tweede kwadrant, 'gebaseerd op onderzoek', wordt onderzoekend leren van studenten benadrukt (Griffiths, 2004; Healey, 2005; Healey & Jenkins, 2009).

In de eerste twee kwadranten nemen studenten een actieve rol op, maar ligt de focus anders. Het eerste kwadrant focust op onderzoeksinhoud, terwijl in het tweede kwadrant gefocust wordt op het onderzoeksproces (Healey & Jenkins, 2009).

Het derde kwadrant 'geleid door onderzoek', staat voor alle activiteiten waarbij studenten leren over onderzoek in het vakgebied (Griffiths, 2004; Healey, 2005; Healey & Jenkins, 2009). In het laatste kwadrant, 'georiënteerd op onderzoek', leren studenten onderzoeksvaardigheden en technieken aan (Griffiths, 2004; Healey, 2005; Healey & Jenkins, 2009).

Zowel in het derde als vierde kwadrant nemen de studenten een eerder passieve rol op als publiek. Het derde kwadrant focust op de onderzoeksinhoud terwijl het laatste focust op het onderzoeksproces (Healey & Jenkins, 2009).

De auteurs promoten het model als een hulpmiddel bij discussies. Op basis van het model kunnen lerarenopleiders nadenken hoe studenten een onderzoekende houding kunnen verwerven en welke onderzoeksactiviteiten geïntegreerd kunnen worden in de opleiding (Healey & Jenkins, 2009). De auteurs pleiten voor een curriculum waarin elementen uit de vier kwadranten terug te vinden zijn. Daarnaast benadrukken ze dat de vier kwadranten niet los van elkaar gezien kunnen worden en elkaar vaak overlappen (Healey & Jenkins, 2009).

2 Onderzoeksvragen

Op basis van de inleidende probleemstelling en bovenstaand theoretisch kader klinkt de centrale onderzoeksvraag binnen deze exploratieve studie als volgt: *'Hoe krijgt praktijkgericht onderzoek vorm in de geïntegreerde lerarenopleidingen in Vlaanderen?'*. Om deze vraag te beantwoorden, worden volgende deelvragen geformuleerd:

- 1 Welke opvattingen hebben opleidingshoofden van de geïntegreerde lerarenopleidingen over (praktijkgericht) onderzoek? (OV1)*
- 2 Wat doen de geïntegreerde lerarenopleidingen op vlak van praktijkgericht onderzoek? (OV2)*
- 3 Welke toekomstperspectieven zijn er voor praktijkgericht onderzoek binnen de geïntegreerde lerarenopleidingen? (OV3)*

3 Onderzoeksdesign

3.1 Context

Om een afdoend antwoord te formuleren op bovenstaande onderzoeksvragen werden verschillende actoren (opleidingshoofden en onderzoekscoördinatoren) uit de geïntegreerde lerarenopleidingen in Vlaanderen bevroegd. Het decreet betreffende de lerarenopleidingen (d.d. 15 december 2006) beschrijft de geïntegreerde lerarenopleidingen als: *“de professioneel gerichte bacheloropleidingen die leiden tot de graad van bachelor in het onderwijs, respectievelijk kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs.”* (art. 55 §1). De geïntegreerde lerarenopleiding kent een standaardtraject van drie jaar of 180 studiepunten en kan enkel gevolgd worden aan een hogeschool.

Achttien van de eenentwintig erkende hogescholen in Vlaanderen bieden een geïntegreerde lerarenopleiding aan. In Vlaanderen zijn er 56 geïntegreerde lerarenopleidingen. Een overzicht geordend per opleiding kan geraadpleegd worden in Tabel 1.

Tabel 1 *De geïntegreerde lerarenopleidingen in Vlaanderen, geordend per opleiding*

Opleiding	Aantal (N)	Aantal(%)
Bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs	17	30.4
Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs	20	35.7
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	19	33.9
TOTAAL	56	100

3.2 Onderzoeksstrategie

Om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de manier waarop geïntegreerde lerarenopleidingen praktijkgericht onderzoek uitvoeren, zijn drie onderzoeksinstrumenten ontwikkeld. In Tabel 2 wordt de relatie tussen de ontwikkelde onderzoeksinstrumenten, de onderzoeksvragen en de beoogde uitkomst voorgesteld:

Tabel 2 *Relatie tussen de onderzoeksvragen, onderzoeksinstrumenten en de verwachte uitkomsten*

OV	Onderzoeksinstrument	Uitkomst/Doel	Bijlage op CD-rom
OV 1	Vragenlijst opvattingen opleidingshoofden	Exploratief overzicht van de opvattingen van opleidingshoofden over (praktijkgericht) onderzoek in de geïntegreerde lerarenopleidingen in Vlaanderen	1
OV 2	Vragenlijst activiteiten praktijkgericht onderzoek	Een inventaris van praktijkgericht onderzoek aan de geïntegreerde lerarenopleidingen in Vlaanderen	2
OV 3	Semi-gestructureerd interview	Verkennd overzicht van mogelijke toekomstperspectieven voor praktijkgericht onderzoek in de Vlaamse geïntegreerde lerarenopleidingen	3

3.3 Participanten en dataverzameling

3.3.1 Onderzoeksvraag 1

Met het oog op het eerste onderzoeksdoel ontvingen alle opleidingshoofden van de Vlaamse geïntegreerde lerarenopleidingen een vragenlijst waarin gepeild werd naar hun opvattingen over (praktijkgericht) onderzoek. Een opleidingshoofd is verantwoordelijk voor de dagelijkse leiding binnen één of meerdere lerarenopleidingen. Gezien de leidinggevende functie van de opleidingshoofden is het relevant hun opvattingen over (praktijkgericht) onderzoek in de lerarenopleiding te bestuderen.

In totaal ontvingen 52 opleidingshoofden in mei 2012 de vragenlijst met vraag tot medewerking. Eind juni 2012 werd een eerste herinnering gestuurd. Opleidingshoofden die de vraag nog niet beantwoord hadden, kregen een tweede herinnering in oktober. 34 van de 52 opleidingshoofden zonden de vragenlijst terug. De totale respons bedroeg met andere woorden 65.4%. Tabel 3 geeft de vertegenwoordiging van de verschillende opleidingen in de dataset weer. Geen tijd, overbevraging of langdurige ziekte zijn de belangrijkste redenen van niet deelname.

Tabel 3 *Overzicht responsgegevens van de opleidingshoofden volgens opleiding (totaal vragenlijsten opleidingshoofden n=34)*

Opleiding	Aantal (n)	Aantal (%)
Bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs	11	32.4
Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs	12	35.2
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	11	32.4
TOTAAL	34	100

De gemiddelde leeftijd van de opleidingshoofden is 48 jaar ($SD=9.21$), met een minimale leeftijd van 33 jaar en een maximale leeftijd van 64 jaar. 59% van de vragenlijsten werd ingevuld door een vrouwelijk opleidingshoofd, de overige vragenlijsten werden ingevuld door mannen (41%). Gemiddeld hebben de opleidingshoofden 5.9 jaar ($SD=5.29$) ervaring in hun functie. Op één respondent na hebben alle participanten minstens een masterdiploma (97%). Eén opleidingshoofd heeft een bachelordiploma als hoogste graad, terwijl een ander opleidingshoofd naast een masterdiploma tevens een doctoraatsdiploma heeft.

3.3.2 Onderzoeksvraag 2

Rekening houdend met de tweede onderzoeksvraag werd naast de vragenlijst voor de opleidingshoofden een tweede vragenlijst ontwikkeld die peilt naar de huidige activiteiten van de geïntegreerde lerarenopleidingen inzake praktijkgericht onderzoek. Concreet werd gevraagd deze vragenlijst te laten invullen door *'iemand die goed op de hoogte is van praktijkgericht onderzoek binnen de opleiding of het departement'*. Dit kon het opleidingshoofd zelf zijn, maar ook een docent of onderzoekscoördinator. Er werd aan de respondenten gevraagd om alle lopende en afgeronde praktijkgerichte onderzoeksprojecten binnen de eigen opleiding in de vragenlijst op te nemen.

Begin mei 2012 werden de vragenlijsten samen met de vragenlijsten voor de opleidingshoofden verzonden. Eind juni 2012 werd de vraag specifiek gericht aan de verantwoordelijke voor onderzoek of de onderzoekscoördinator van de lerarenopleidingen. De vragenlijst met betrekking tot praktijkgericht onderzoek werd ingevuld door veertien respondenten en bevat informatie over 24 geïntegreerde lerarenopleidingen (43%).

In Tabel 4 is een vertegenwoordiging van de verschillende opleidingen in de dataset terug te vinden. De redenen van non-respons zijn gelijkaardig aan de redenen van non-respons bij de vragenlijsten voor de opleidingshoofden.

Tabel 4 Overzicht responsgegevens van de vragenlijsten praktijkgericht onderzoek volgens opleiding (totaal vragenlijsten praktijkgericht onderzoek n=24)

Opleiding	Aantal (n)	Aantal (%)
Bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs	8	33.3
Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs	8	33.3
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	8	33.3
TOTAAL	24	100

Negen vrouwen (64%) en vijf mannen (36%) beantwoordden de vragenlijst. De respondenten waren grotendeels onderzoekscoördinatoren of medewerkers van de afdeling onderzoek (64%). De overige vragenlijsten werden ingevuld door de opleidingshoofden zelf. Op één respondent na hebben alle respondenten (93%) tussen anderhalf en zes jaar ervaring in hun functie. Deze behoorlijk korte ervaring is niet onlogisch gezien de recente opdracht om aan praktijkgericht onderzoek te doen. Alle deelnemers zijn in het bezit van een masterdiploma, waarvan de helft (50%) een diploma in de sociale wetenschappen. Eén van de deelnemers heeft een doctoraatsdiploma. Vier van de respondenten (29%) geeft aan geen ervaringen te hebben met onderzoek. Anderen (71%) hebben tussen de één tot negen jaar ervaring met onderzoek. De gemiddelde leeftijd van de deelnemers is 40 jaar ($SD=8.82$), met een minimale leeftijd van 29 jaar en een maximale leeftijd van 64 jaar.

3.3.3 Onderzoeksvraag 3

In navolging van de eerste en tweede onderzoeksvraag werden in januari 2013 vijf onderzoekscoördinatoren gecontacteerd om deel te nemen aan het semi-gestructureerd interview. Enkel respondenten die deelnamen aan de eerdere dataverzameling (OV1 & OV2) kwamen in aanmerking. Daarnaast werd zoveel mogelijk variatie onder de respondenten beoogd. Om die reden werd rekening gehouden met: het aantal praktijkgerichte onderzoeksprojecten dat opgenomen werd in de vragenlijst, kenmerken van de opleiding en het Expertisenetwerk waartoe men behoort. Tabel 5 biedt een overzicht van de kenmerken van de respondenten.

Alle gesprekken vonden plaats in de week van 25 februari tot 1 maart 2013. Bij de gesprekken was minstens een onderzoekscoördinator of verantwoordelijke voor onderzoek aanwezig. Op vraag van een onderzoeksverantwoordelijke nam ook een opleidingscoördinator deel aan één van de gesprekken. In een andere lerarenopleiding werd de onderzoekscoördinator vergezeld door een coördinator en trajectbegeleider kleuter- en lager onderwijs die tevens de functie van docent uitoefent.

Tabel 5 Kenmerken van de respondenten die deelnamen aan het semi-gestructureerd interview

Opleiding	Aantal respondenten	Geslacht	Functie (jaren ervaring)	Aantal onderzoeksprojecten opgenomen in vragenlijst	Expertise-netwerk
A	1	man	60% onderzoekscoördinator, 30% docent, 10% coördinator expertisecel (2 jaar)	25	1
B	1	vrouw	20% onderzoekscoördinator, 80% diverse taken als kwaliteitszorg, aanwervingen, alumniwerking, ... (4,5 jaar)	21	1
C	1	man	100% coördinator wetenschappelijk onderzoek en maatschappelijke dienstverlening (5 jaar)	8	2
D	2	vrouw	10% opdrachthouder Onderzoek en Dienstverlening, 90% docente Engels (2 jaar)	26	3
		vrouw	100% opleidingscoördinator opleiding leraar secundair onderwijs (13 jaar)		
E	2	man	50% verantwoordelijk voor de onderzoeksgroep 'Onderwijs' (8 maand), 50% docent	8	4
		vrouw	docent opleiding kleuter- en lager onderwijs (7 jaar), stagebegeleiding en coördinator afstandsonderwijs kleuteronderwijs (2 jaar)		

3.4 Onderzoeksinstrumenten

Rekening houdend met de onderzoeksvragen, werden drie instrumenten ontwikkeld. Om een antwoord te formuleren op de eerste onderzoeksvraag werd een vragenlijst voor opleidingshoofden ontwikkeld. Om inzicht te verwerven in de activiteiten met betrekking tot praktijkgericht onderzoek, werd een tweede vragenlijst opgesteld. Het derde onderzoeksinstrument betreft een semi-gestructureerd interview.

3.4.1 Onderzoeksvraag 1

Met oog op het eerste onderzoeksdoel werd een eerste vragenlijst opgesteld. De vragenlijst, bestaande uit vier delen, is gebaseerd op bovenstaand theoretisch kader (zie Tabel 6). Voor het opstellen van de stellingen in deel 2,3 en 4 werd gebruik gemaakt van een vijfpunten-Likertschaal waarbij de antwoordcategorieën variëren van 0 tot en met 4 (van 'helemaal oneens=0' = tot 'helemaal eens=4'). 'De rol van praktijkgericht onderzoek' wordt gemeten aan de hand van een schaal, geoperationaliseerd door Debever et al. (2012). De interne consistentie van de schaal werd aangetoond aan de hand van Chronbach's alpha ($\alpha > 0.70$). De andere items worden geïnterpreteerd op itemniveau. De vragenlijst en begeleidende brief kunnen geraadpleegd worden in bijlage 1 op bijgevoegde CD-ROM.

Tabel 6 *Inhoudelijke kenmerken van de ontwikkelde vragenlijst (OV 1)*

Deel	Beschrijving	Gebaseerd op?	Interpretatie
1	Bevraging van algemene gegevens: geboortejaar, geslacht, behaald diploma, kenmerken van de opleiding		Beschrijvend
2	12 stellingen over de rol van onderwijsonderzoek: peilen naar het belang van praktijkgericht, beleidsgericht en fundamenteel onderwijsonderzoek	- Schaal geoperationaliseerd door Debever, Hermans, Merchie, Vanderlinde, & van Braak, 2010 - Onderwijsraad, 2003	Schaalniveau
3	17 stellingen over de rol van de lerarenopleiding om aan als instelling aan onderzoek te doen	- Hogescholendecreet, d.d. 13 juli 1994 - VLOR, 2009	Itemniveau
4	15 stellingen met betrekking tot het beroepsprofiel van de leraar: typefunctie vijf: 'de leraar als innovator en onderzoeker'	- Aelterman, Meysman, Troch, & Verkens, 2008 - Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het beroepsprofiel van leraren, d.d. 29 november 2007	Itemniveau

3.4.2 Onderzoeksvraag 2

Het tweede onderzoeksinstrument is opnieuw een vragenlijst. Deze vragenlijst is ontwikkeld om op basis van de respons een inventaris op te stellen van praktijkgericht onderzoek binnen de geïntegreerde lerarenopleidingen in Vlaanderen.

Tabel 7 biedt een overzicht van de opbouw van de vragenlijst. Elke vragenlijst bevat een algemeen onderdeel waarin gepeild wordt naar algemene kenmerken, ondersteuning van de centrale dienst en de betrokkenheid van studenten bij onderzoek. Daarnaast dienen de respondenten in het tweede deel per praktijkgericht onderzoeksproject een sjabloon in te vullen. Concreet betekent dit dat per onderzoeksproject gegevens verzameld worden over de inhoud, middelen, resultaten en verspreiding van resultaten. De vragenlijst en bijhorende begeleidende brief kunnen geraadpleegd worden in bijlage 2 op de bijgevoegde CD-rom.

Tabel 7 *Inhoudelijke kenmerken van de ontwikkelde vragenlijst (OV 2)*

Deel	Categorie	Subcategorie/Beschrijving categorie	Gebaseerd op?
1. Algemeen	Algemeen	Algemene vragen over achtergrond van de respondent en de desbetreffende opleiding(en)	
	Ondersteuning centrale dienst	Mate waarin men kan rekenen op een centrale dienst bij het uitvoeren van onderzoek + vormen van ondersteuning	
	Betrokkenheid studenten bij onderzoek	Mogelijke manieren waarop studenten in contact komen met onderzoek doorheen de opleiding	- Struyven & De Meyst, 2010
2. Praktijkgerichte onderzoeksprojecten	Inhoudelijke kenmerken	- Titel - Korte inhoud - Centraal thema/onderzoekslijn - Betrokken lerarenopleiding(en)	
	Middelen	- Looptijd - Budget - FTE - Betrokkenheid studenten - Samenwerkingsverband - Financiering	- Departement Economie, Wetenschap en Innovatie van de Vlaamse Overheid, 2013 - VLOR, 2009 - VLHORA, 2011
	Onderzoek	- Dataverzameling - Resultaat	- de Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011 - Vanderlinde & van Braak, 2007
	Disseminatie: verspreiden van resultaten	- Media - Doel	- Vanderlinde & van Braak, 2007

3.4.3 Onderzoeksvraag 3

Voor het derde onderzoeksdoel werd gekozen voor een semi-gestructureerd interview. Een semi-gestructureerd interview is een goed onderzoeksinstrument voor exploratief onderzoek. Het gesprek kan immers bijgestuurd worden op basis van de antwoorden van de respondenten. (Drever, 1995; Miles & Huberman, 1994; Van Hove & Claes, 2011).

Tabel 8 biedt een overzicht van de inhoudelijke kenmerken van het semi-gestructureerd interview. Het semi-gestructureerd interview bestaat uit vier onderdelen. Inleidend werden de doelstellingen van het gesprek geformuleerd. Daarop volgden enkele algemene vragen over de achtergrond van de respondent en de opleiding. In het tweede deel worden drie subcategorieën onderscheiden: heden, verleden en toekomst. Aan de hand van deze categorieën werd getracht een inzicht te verwerven in mogelijke toekomstperspectieven voor praktijkgericht onderzoek, rekening houdend met de eerder afgelegde weg en de huidige situatie. Tijdens het derde deel van het gesprek werd teruggekoppeld naar vaststellingen bij het opstellen van de inventaris. Tot slot werd extra tijd voorzien voor eventuele vragen en opmerkingen van de respondenten. De volledige interviewleidraad kan samen met de 'informed consent' geraadpleegd worden in bijlage 3 op de bijgevoegde CD-rom.

Tabel 8 Inhoudelijke kenmerken van het semi-gestructureerd interview (OV 3)

Deel	Subcategorie	Inhoud
1	Algemeen	<ul style="list-style-type: none">- Inleiding + ondertekenen 'informed consent'- Algemene vragen over de achtergrond van de respondent(en) en de betrokken lerarenopleiding
2	Heden	<ul style="list-style-type: none">- Definitie praktijkgericht onderzoek- Visie op praktijkgericht onderzoek- Meerwaarde praktijkgericht onderzoek (werkveld/onderzoek/onderwijs)- Kwaliteitscriteria praktijkgericht onderzoek- Manieren om te profileren in de buitenwereld- Struikelblokken bij het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek- Betrokkenheid van studenten bij praktijkgericht onderzoek- Samenwerking met externe partners
	Verleden	<ul style="list-style-type: none">- Evolutie
	Toekomst	<ul style="list-style-type: none">- Uitdagingen- Ideaal profiel voor personeelsleden opstellen- Doelen voor komende vijf jaar
3	Vragen op basis van opgestelde inventaris (OV 2)	<ul style="list-style-type: none">- Organisatie praktijkgericht onderzoek aan de opleiding- Aanwezigheid centrale dienst onderzoek- Profiel personeel voor praktijkgericht onderzoek- Centrale thema's praktijkgericht onderzoek- Budget en middelen
4	Slot	<ul style="list-style-type: none">- Tijd voor vragen/opmerkingen

3.5 Data-analyse

3.5.1 Onderzoeksvraag 1

De gegevens werden ingevoerd in het statistische computerprogramma SPSS 19. De centrale doelstelling van de eerste onderzoeksvraag is het verkennen van de opvattingen van de opleidingshoofden met betrekking tot (praktijkgericht) onderzoek in de geïntegreerde lerarenopleidingen. Om die reden werd gekozen om te werken met beschrijvende statistiek.

3.5.2 Onderzoeksvraag 2

Op basis van de ontvangen vragenlijsten werd een inventaris van praktijkgericht onderzoek in de geïntegreerde lerarenopleidingen samengesteld. Alle onderzoeksprojecten werden ingevoerd in het statistische computerprogramma SPSS 19. Dubbele onderzoeksprojecten zijn uit de dataset geschrapt. Uiteindelijk zijn 141 onderzoeksprojecten opgenomen voor verdere data-analyse.

Om de onderzoeksprojecten inhoudelijk te analyseren, werd een kwalitatieve thematische analyse uitgevoerd. De thematische analyse is een fundamentele kwalitatieve methode waarbij het mogelijk is om data te identificeren, analyseren en rapporteren (Braun & Clarke, 2006; Van Hove & Claes, 2011). Thema's worden op basis van het verzamelde materiaal opgesteld. Bij een kwalitatieve analyse staat de betekenis centraal (Braun & Clarke, 2006; Miles & Huberman, 1994). De werkwijze van Braun & Clarke (2006) werd toegepast. Zij onderscheiden zes fasen, waarbij de eerste fase bestaat uit het vertrouwd raken met de data. De korte inhoud van elk onderzoeksproject werd meerdere keren doorgenomen, bij onduidelijkheden werd extra informatie opgevraagd. De volgende fasen bestaan uit het genereren van initiële codes, zoeken naar thema's, deze thema's herzien, de thema's benoemen, definiëren en ten slotte rapporteren (Braun & Clarke, 2006). De analyse is geen lineair proces. Concreet zijn de verschillende fasen meerdere keren doorlopen en herbekeken waar nodig (Van Hove & Claes, 2011). De gegevens met betrekking tot de middelen, resultaten en verspreiding van resultaten werden beschrijvend geanalyseerd.

3.5.3 Onderzoeksvraag 3

Rekening houdend met de derde onderzoeksvraag, werden de data uit de semi-gestructureerde interviews opnieuw beschrijvend geanalyseerd. Een eerste stap in de verwerking van de interviews was het letterlijk uittikken van de opgenomen interviews (Van Hove & Claes, 2011). Vervolgens werd van elk interview een korte inhoudelijke samenvatting gemaakt. Daarna werden de uitgetikte interviewprotocollen afgebakend volgens thema. De bedoeling van het afbakenen is globaal enkele thema's te herkennen (Van Hove & Claes, 2011). Op die manier is het mogelijk om fragmenten met eenzelfde thema samen te brengen en vervolgens te interpreteren.

3.6 Interne validiteit

Om de interne validiteit te garanderen werd gebruik gemaakt van het triangulatieprincipe (Van Hove & Claes, 2011). 'Triangulatie' is een controleproces dat de validiteit verhoogt door het gebruik van meerdere databronnen, meerdere methodes van dataverzameling en/of onderzoekers in één onderzoek te combineren (Van Hove & Claes, 2011). Om recht te doen aan het exploratieve karakter van voorliggende studie, werd gekozen voor meerdere methodes van dataverzameling.

Daarnaast werden een aantal ingrepen uitgevoerd om de kwaliteit van de data te garanderen. Er werd op twee manieren getracht onduidelijkheden in voorliggende studie te vermijden. Ten eerste werd bij onduidelijkheden in de data-analyse opnieuw contact opgenomen met de respondenten. Ten tweede werd er voor gekozen het interview pas te laten plaatsvinden na het opstellen van de inventaris. Op die manier konden onduidelijkheden op basis van deze inventaris met de participanten in het tweede deel van het interview besproken worden.

De deelname aan het onderzoek was daarenboven vrijwillig. Beide vragenlijsten werden volledig uit vrije wil ingevuld (zie inleidende brief in bijlage 1 & 2 op de CD-rom). Aan elk semi-gestructureerd interview ging een 'informed consent' vooraf (zie bijlage 3 op de CD-rom). Er werd tijdens het gesprek tevens een veilige omgeving gecreëerd. De respondenten werd gegarandeerd dat het gesprek anoniem verwerkt zou worden. Mede door de semi-gestructureerde aard van het interview was het mogelijk om het gesprek zo spontaan mogelijk te laten verlopen, wat de interne validiteit enkel ten goede komt (Van Hove & Claes, 2011).

Ten slotte werd de opbouw van alle onderzoeksinstrumenten besproken met promotor Dr. Ruben Vanderlinde.

4 Resultaten

4.1 Resultaten vragenlijstonderzoek opleidingshoofden

De eerste onderzoeksvraag peilt naar de opvattingen van de opleidingshoofden over (praktijkgericht) onderzoek in de geïntegreerde lerarenopleidingen. Aan de hand van een vragenlijst werd nagegaan welke opvattingen opleidingshoofden hebben over de rol van onderwijsonderzoek, over de lerarenopleiding als onderzoekinstelling en over typefunctie vijf: 'de leraar als innovator en onderzoeker'.

4.1.1 De rol van onderwijsonderzoek

Om na te gaan welke vorm van onderwijsonderzoek opleidingshoofden meest prioritair achten, werd het klassieke onderscheid tussen fundamenteel, praktijkgericht en beleidsgericht onderzoek

gehanteerd (Onderwijsraad, 2003). Opleidingshoofden hechten het meest belang aan praktijkgericht onderzoek. De gemiddelde schaalscores voor praktijkgericht onderzoek zijn hoog (8.25/10), gevolgd door beleidsgericht onderzoek (6.23/10) en fundamenteel onderzoek (3.79/10) (zie Tabel 9). De opleidingshoofden verkiezen onderwijsonderzoek dat een antwoord biedt op vragen uit de praktijk boven onderwijsonderzoek dat gericht is op beleidsvragen of fundamentele vragen.

Tabel 9 Opvattingen ten aanzien van de finaliteit van onderwijsonderzoek

Schaal	N	M (0-10)	SD
Belang van fundamenteel onderwijsonderzoek	33	3.79	1.32
Belang van beleidsgericht onderwijsonderzoek	34	6.23	1.70
Belang van praktijkgericht onderwijsonderzoek	34	8.25	1.10

4.1.2 De lerarenopleiding als onderzoeksinstelling

Aan de hand van zeventien stellingen werden de percepties gemeten met betrekking tot de taak van lerarenopleidingen om een onderzoeksoopdracht op zich te nemen (Hogescholendecreet, 1994). Tabel 10 biedt een overzicht van de meest opvallende resultaten. Op basis van Tabel 10 kan geconcludeerd worden dat de meeste opleidingshoofden de onderzoeksoopdracht een belangrijke, doch niet eenvoudige opdracht vinden.

De helft van de opleidingshoofden vindt dat de lerarenopleiding momenteel geen goede positie in het onderzoeksveld inneemt. Iets meer dan drie vierde van de opleidingshoofden (76.5%) meent dat er te weinig middelen ter beschikking zijn. Toch lijkt het iets minder dan de helft van de ondervraagden (44.1%) mogelijk om binnen tien jaar de lerarenopleiding om te bouwen tot een volwaardige onderzoeksinstelling. Onderzoek aan de lerarenopleiding wordt niet als minder waardevol beschouwd dan universitair onderzoek. Op één respondent na zijn alle opleidingshoofden het eens dat er binnen de lerarenopleiding een duidelijke visie over onderzoek moet bestaan. Bovendien is er vastgesteld dat alle opleidingshoofden vinden dat docenten zich blijvend professioneel moeten ontwikkelen, bijvoorbeeld door het lezen van wetenschappelijk onderzoek. Ook de meerderheid van de opleidingshoofden (82.4%) is van oordeel dat het kunnen onderzoeken van de onderwijspraktijk een voorwaarde vormt voor het garanderen van onderwijskwaliteit.

Tabel 10 *Opvattingen ten aanzien van de lerarenopleiding als onderzoeksinstelling*

Items	N	M (0-4)	SD	Helemaal oneens (%)	Oneens (%)	Erns (%)	Helemaal eens (%)	Noch eens/ noch oneens (%)
De lerarenopleiding neemt op vlak van onderzoek een goede positie op in Vlaanderen.	34	1.65	0.77	0.0	50.0	8.8	2.9	38.2
Het is mogelijk om binnen een tijdspanne van 10 jaar de lerarenopleiding uit te bouwen tot een volwaardige onderzoeksinstelling.	34	2.18	0.87	2.9	20.6	44.1	0.0	32.4
Er zijn voldoende middelen ter beschikking om binnen de lerarenopleiding een volwaardig onderzoeksprogramma op te bouwen.	34	0.82	0.97	47.1	29.4	0.0	2.9	20.6
Onderzoek binnen de lerarenopleiding is minder waardevol dan onderzoek aan de universiteiten.	33	0.97	0.98	36.4	39.4	3.0	3.0	18.2
Het kunnen onderzoeken van de eigen onderwijspraktijk is een voorwaarde om de kwaliteit van het onderwijs te garanderen.	34	3.21	0.81	0.0	2.9	41.2	41.2	14.7
De lerarenopleiding moet over een duidelijk uitgewerkte visie met betrekking tot onderzoek beschikken.	33	3.36	0.55	0.0	0.0	57.6	39.4	3.0
Het is belangrijk dat de lectoren/docenten binnen de lerarenopleiding zich blijven professioneel ontwikkelen, bijvoorbeeld door het lezen van wetenschappelijk onderzoek.	34	3.74	0.45	0.0	0.0	26.5	73.5	0.0
Docenten moeten hun didactische keuzes theoretisch kunnen verantwoorden, daar zij een voorbeeldfunctie vervullen voor hun studenten.	34	3.24	0.55	0.0	0.0	64.7	29.4	5.9

4.1.3 *De leraar als onderzoeker*

Aan de hand van vijftien stellingen werd gepeild naar de mening van opleidingshoofden over typefunctie vijf: 'de leraar als innovator en onderzoeker'. Uit de gemiddelde itemwaarden blijkt dat alle opleidingshoofden veel belang hechten aan typefunctie 5: 'de leraar als innovator/onderzoeker' (zie Tabel 11). Een leerlijn onderzoeksvaardigheden wordt in dit kader door de meeste respondenten (97%) als essentieel beschouwd. Leraren-in-opleiding moeten volgens de meerderheid doorheen hun opleiding regelmatig in contact komen met praktijkonderzoek (88.2%) en resultaten uit wetenschappelijk onderzoek (91.1%). Bij het beëindigen van de opleiding is het noodzakelijk dat leraren wetenschappelijke resultaten kunnen interpreteren en vertalen naar de eigen klaspraktijk, een eenvoudig praktijkgericht onderzoek uit kunnen voeren en de eigen praktijk kunnen

optimaliseren op basis van onderzoek.

Meer onenigheid bestaat over de mate waarin de typefunctie voldoende concreet geformuleerd is door de overheid. Iets minder dan de helft van de opleidingshoofden (46%) vindt de typefunctie onvoldoende duidelijk geformuleerd door de overheid en vindt het bovendien niet evident om als lerarenopleiding invulling te geven aan de typefunctie (44.2%). De mening van de overige opleidingshoofden is eerder verdeeld.

Tabel 11 *Opvattingen ten aanzien van typefunctie 5: 'de leraar als innovator/onderzoeker'*

Items	N	M (0-4)	SD	Helemaal onzeens (%)	Onzeens (%)	Eens (%)	Helemaal leens (%)	Noch eens/ noch onzeens (%)
Typefunctie 5, 'de leraar als innovator en onderzoeker', is onvoldoende concreet geformuleerd door de overheid.	34	2.26	0.86	0.0	23.5	44.1	2.9	29.4
Het is niet evident als lerarenopleiding invulling te geven aan de typefunctie 'leraar als innovator en onderzoeker'.	34	2.15	1.16	5.9	29.4	32.4	11.8	20.6
De leraar-in-opleiding moet doorheen de opleiding regelmatig in contact komen met de resultaten van wetenschappelijk onderzoek.	34	3.15	0.56	0.0	0.0	67.6	23.5	8.8
De leraar-in-opleiding moet tijdens zijn opleiding actief deelnemen aan onderzoek.	34	2.47	0.83	0.0	17.6	58.8	2.9	20.6
Binnen de opleiding moet er een leerlijn voorzien zijn om de onderzoeksvaardigheden van studenten te verzekeren.	34	3.35	0.54	0.0	0.0	58.8	38.2	2.9
Binnen de lerarenopleiding moeten leraren-in-opleiding vaak in contact komen met praktijkonderzoek (actie-onderzoek, ontwerpgericht onderzoek, zelfstudie).	34	3.24	0.65	0.0	0.0	52.9	35.3	11.8
Het is belangrijk dat elke afgestudeerde leraar over voldoende onderzoekscompetenties beschikt om zelf een eenvoudig praktijkgericht onderzoek te kunnen uitvoeren in de praktijk.	34	3.15	0.66	0.0	2.9	64.7	26.5	5.9
Het is belangrijk dat elke afgestudeerde leraar op een correcte manier relevante wetenschappelijke onderzoeksresultaten kan interpreteren en vertalen naar de eigen klaspraktijk.	34	2.88	0.91	0.0	11.8	52.9	23.5	11.8
Leraren moeten in staat zijn om continue hun eigen praktijk, onderbouwd vanuit onderzoek, te kunnen verbeteren.	34	3.29	0.63	0.0	0.0	52.9	38.2	8.8

4.2 Resultaten vragenlijstonderzoek activiteiten praktijkgericht onderzoek

Hiernavolgend worden de resultaten van het vragenlijstonderzoek met betrekking tot de activiteiten inzake praktijkgericht onderzoek gepresenteerd. Allereerst wordt ingegaan op de centrale thema's.

Daarna worden de middelen, samenwerkingsverbanden, betrokkenheid van studenten, gehanteerde onderzoeksmethoden, onderzoeksresultaten en de disseminatie van deze resultaten beschreven.

4.2.1 Thema's praktijkgericht onderzoek

Op basis van de kwalitatieve thematische analyse kan een inventaris met vijftien onderzoekslijnen worden gepresenteerd. Tabel 12 toont een overzicht van de verschillende onderzoekslijnen en de subcategorieën. Per onderzoekslijn wordt bovendien het aantal projecten weergegeven (Tabel 12, kolom 3). In de laatste kolom wordt rekening gehouden met de mogelijkheid dat één onderzoeksproject tot meerdere categorieën kan toebehoren. Sommige projecten passen bijvoorbeeld zowel onder de onderzoekslijn *'Instroom en diversiteit in het onderwijs'*, als onder de onderzoekslijn *'Professionalisering leraren(opleidingen) en onderwijsactoren'*.

Inhoudelijk valt op dat een groot aantal van de onderzoeksprojecten gescoord kunnen worden onder *'Professionalisering van leraren(opleiders) en onderwijsactoren'* ($n=29$). Deze projecten worden gekenmerkt door de centrale doelstelling om een professionaliseringstraject voor lerarenopleiders of leraren-in-opleiding te creëren. Ook *'Instroom en diversiteit in onderwijs'* is een populair onderwerp ($n=23$). Binnen deze onderzoekslijn wordt gefocust op de professionalisering van docenten en toekomstige leraren inzake verschillen in levensbeschouwing, talige achtergrond of geslacht. Bovendien kan vastgesteld worden dat veel aandacht gaat naar *'Wetenschap & techniek in onderwijs'* ($n=27$). Deze aandacht is niet onlogisch daar de opleiding *bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs* bij meer dan 70% van de opgenomen onderzoeksprojecten betrokken is (zie Tabel 13). Gelijktijdig is er veel aandacht voor *'Taalonderwijs'* ($n=21$). Binnen deze categorie worden drie subcategorieën onderscheiden: projecten met aandacht voor literatuuronderwijs, projecten met een focus op begrijpend lezen en projecten met een centrale professionaliseringscomponent inzake taal.

Een aantal onderzoeksprojecten ($n=7$) gaan specifiek in op de opdracht van lerarenopleidingen om aan onderzoek te doen en een onderzoekende houding bij toekomstige leraren na te streven. Deze projecten werden gescoord onder *'Onderzoekslijn 5: Onderzoekende houding in de lerarenopleiding'*. Onderzoek naar games, talenten en gezondheidspromotie vormen eerder een minderheid in de dataset. Vakdidactisch onderzoek en projecten die een optimalisering van de (hoge)schoolcontext nastreven, scoren gemiddeld.

Twee projecten passen niet binnen de opgestelde onderzoekslijnen en worden samen gebundeld onder in de restcategorie. Bijlage 4 op de CD-rom biedt een overzicht van de korte inhoud van elk onderzoeksproject, evenals de onderzoekslijn en de eventuele subcategorie waartoe het project behoort.

Tabel 12 Overzicht van de onderzoekslijnen en het aantal opgenomen projecten per onderzoekslijn

Onderzoekslijn	Subcategorieën	N	N
		1 categorie	meerdere categorieën mogelijk
1. Instroom en diversiteit in onderwijs	- Gender - Taal - Levensbeschouwing - Professionalisering leraren en onderwijsactoren	23	23
2. Wetenschap & techniek in onderwijs	- Wetenschappen - Techniek - Internationalisering	23	27
3. (Zelf-)Evaluatie in het onderwijs		6	8
4. Talentenontwikkeling		5	5
5. Onderzoekende houding in de lerarenopleiding		7	7
6. Effectiviteitsonderzoek		4	7
7. Wiskundeonderwijs		5	9
8. Games in het onderwijs		5	6
9. Gezondheids promotie op school		4	4
10. ICT in het onderwijs		6	9
11. Taalonderwijs	- Begrijpend leesonderwijs en leesstrategieën - Literatuuronderwijs - Professionalisering van leraren en onderwijsactoren	13	21
12. Optimaliseren van de (hoge)schoolcontext		12	13
13. Vakdidactisch onderzoek		8	15
14. Didactische werkvormen		5	7
15. Professionalisering leraren(opleidingen) & onderwijsactoren		13	29
Restcategorie		2	

4.2.2 Onderzoeksprojecten per opleiding

Inzake betrokkenheid bij praktijkgericht onderzoek, kan op basis van de inventaris geconcludeerd worden dat er vaak sprake is van samenwerking tussen de opleidingen. De opleiding ‘secundair onderwijs’ is het meest betrokken bij praktijkgericht onderzoek, gevolgd door de opleiding ‘lager onderwijs’ en de opleiding ‘kleuteronderwijs’ (zie Tabel 13).

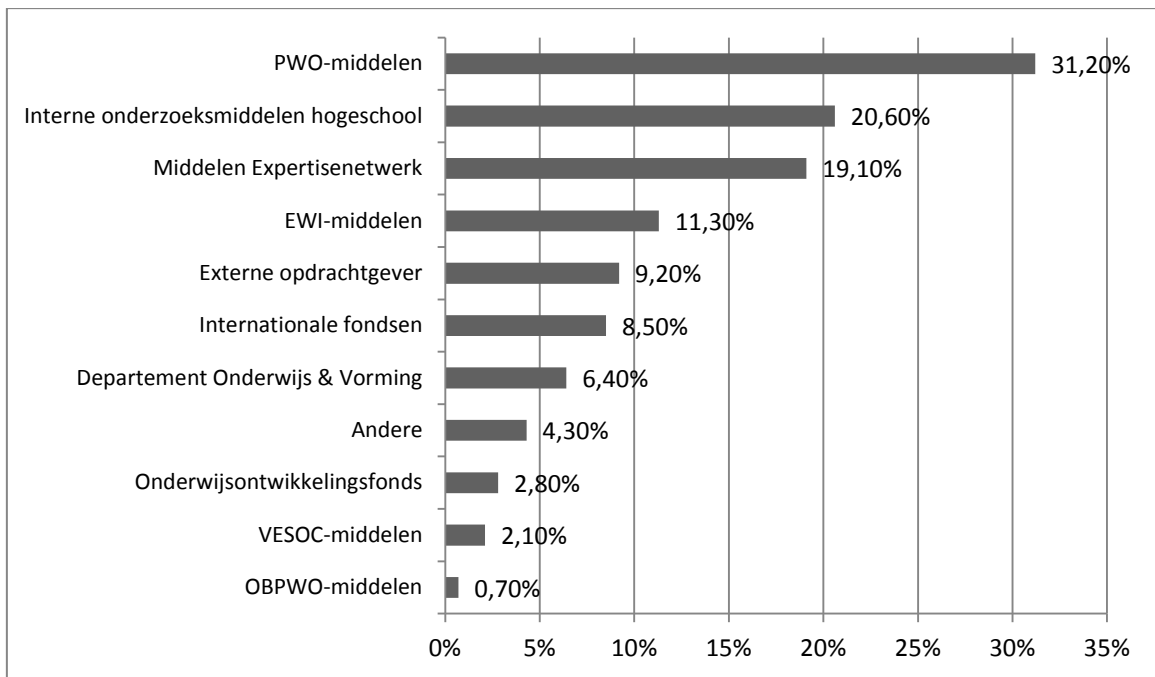
Tabel 13 *Betrokken opleidingen bij praktijkgericht onderzoek in de geïntegreerde lerarenopleidingen (n=141)*

Betrokken opleiding	Aantal projecten (n)	Aantal projecten (%)
Bachelor in het onderwijs: kleuteronderwijs	63	45.0
Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs	79	56.4
Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs	99	70.7

4.2.3 Middelen

De meeste projecten in de inventaris zijn recent afgelopen. Dit is niet onlogisch door de recente opdracht van de lerarenopleidingen om aan praktijkgericht onderzoek te doen. Concreet wordt vastgesteld dat iets meer dan drie vierde (76%) van de projecten eindigden of zullen eindigen in de periode van 2010 tot en met 2014. De gemiddelde looptijd van de onderzoeksprojecten is 23.9 ($SD=10.17$) maanden of ongeveer twee jaar. Op basis van de beschikbare data wordt vastgesteld dat de voltijdse equivalenten (VTE) die uitbesteed worden aan onderzoeksprojecten variëren tussen 0 en 1.5 VTE per project. Gemiddeld wordt 0.45 VTE ($SD=0.30$) ingezet per onderzoeksproject. In 92% van de onderzoeksprojecten betreft dit een deeltijdse opdracht voor één of meer onderzoekers.

De financieringsbronnen voor praktijkgericht onderzoek in de lerarenopleidingen worden voorgesteld in Grafiek 1. Het grootste deel van de onderzoeksprojecten wordt gefinancierd door PWO-middelen. Onderzoeksmiddelen binnen de eigen hogeschool of het Expertisenetwerk vormen tevens belangrijke middelen. Het aandeel van internationale fondsen en externe opdrachtgevers in de financiering van onderzoeksprojecten, bedraagt nog geen 10%. De interne onderzoeksgelden bestaan uit middelen die verschillen van de PWO-middelen. Vaak zijn dit defiscaliseringsmiddelen. Zowel universiteiten als hogescholen kunnen rekenen op dit fiscaal voordeel wanneer zij onderzoekers aanstellen voor het uitvoeren van onderzoek. De defiscaliseringsmiddelen worden verkregen via de federale overheid (Artikel 275/3, 1992).



Grafiek 1 *Financieringsmiddelen voor praktijkgericht onderzoek (uitgedrukt in procenten)*

4.2.4 Samenwerkingsverbanden

Partners binnen het eigen Expertisenetwerk vormen het belangrijkste samenwerkingsverband bij praktijkgericht onderzoek in de geïntegreerde lerarenopleidingen (40.5%). Bij iets minder dan een derde van de onderzoeksprojecten (29.5%) is de partner een professioneel gerichte bachelor binnen de eigen hogeschool. 18.9% van de onderzoeksprojecten vindt plaats in samenwerking met de externe opdrachtgever of financier. Bij 13.1% van de onderzoeksprojecten zijn andere samenwerkingsverbanden belangrijk.

4.2.5 Betrokkenheid van studenten

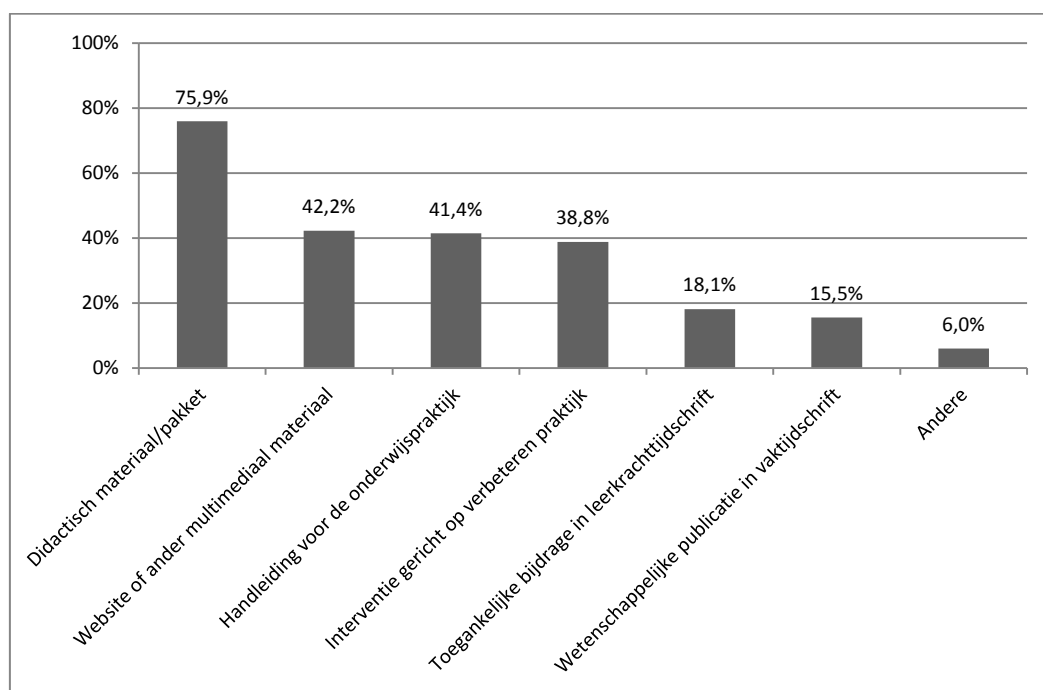
Studenten zijn bij meer dan de helft van de onderzoeksprojecten op de een of andere manier betrokken (61.3 %). Er is voornamelijk sprake van betrokkenheid tijdens vakken binnen de opleiding (56%). Daarnaast zijn studenten bij de onderzoeksprojecten betrokken omdat ze het ontworpen materiaal uitgetest hebben tijdens stages of praktijkmomenten (41%). Studenten zijn heel wat minder betrokken bij praktijkgericht onderzoek via een bachelorproef of eindwerk (28%). In 22% van de onderzoeksprojecten zijn studenten op nog andere manieren betrokken bij praktijkgericht onderzoek. Een inhoudelijke analyse van deze vormen van betrokkenheid leert dat het voornamelijk gaat om meer indirecte vormen van betrokkenheid. Hiermee bedoelen we integratie van producten in de opleiding van studenten of deelname van studenten aan het onderzoek als onderzoeksobject.

4.2.6 Onderzoeksmethoden

Praktijkgericht onderzoek in de geïntegreerde lerarenopleidingen wordt voornamelijk gekenmerkt door een kwalitatieve opzet (55.9%). Slechts vier onderzoeksprojecten (4.3%) kennen een kwantitatieve opzet. De overige onderzoeksprojecten zijn zowel kwalitatief als kwantitatief van aard (39,8%).

4.2.7 (Verspreiden van) resultaten

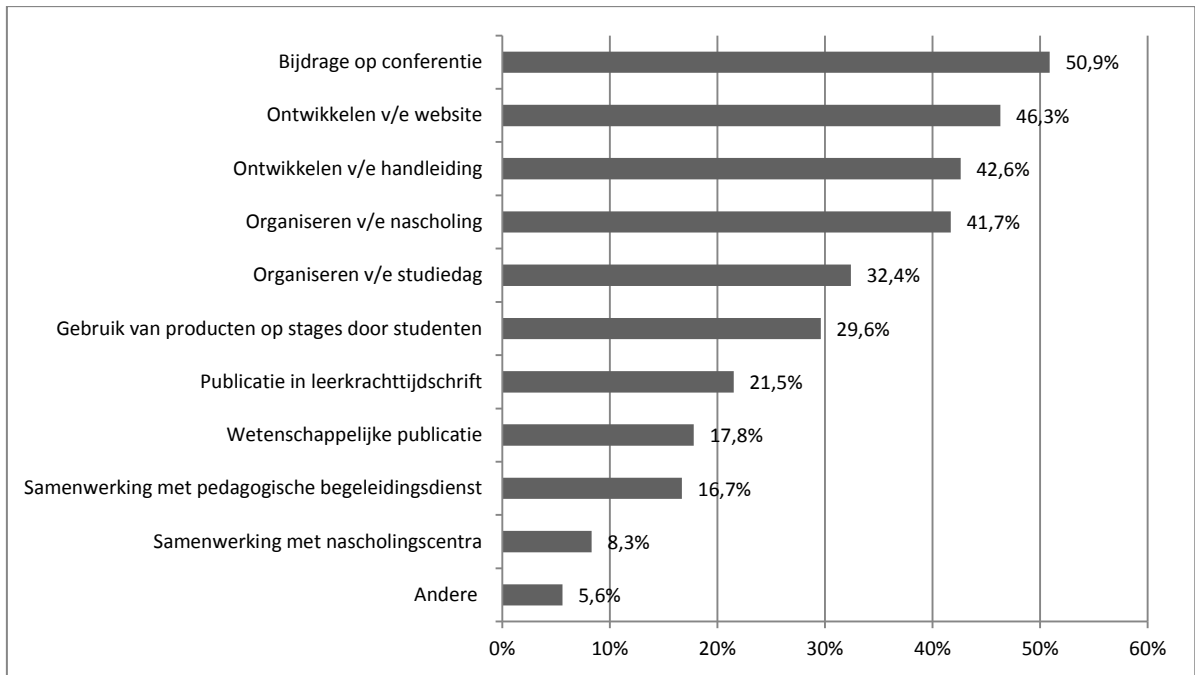
Verschillend van fundamenteel onderzoek leidt het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek slechts in 15.5% van de gevallen tot een wetenschappelijke publicatie (zie Grafiek 2). Het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek zorgt meestal voor de ontwikkeling van didactisch materiaal of een didactisch pakket (75.9%). Op basis van Grafiek 2 kan besloten worden dat bruikbaarheid in de praktijk primeert op kennisvermeerdering.



Grafiek 2 Resultaat van praktijkgericht onderzoek (uitgedrukt in procenten)

4.2.8 Gehanteerde media kennisverspreiding

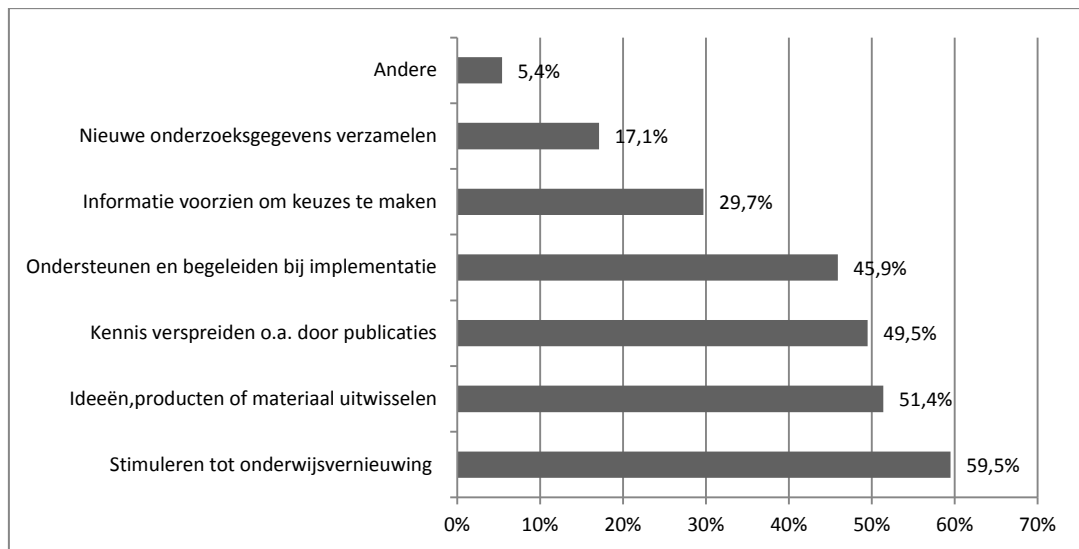
Het verspreiden van resultaten vindt in de meeste gevallen (50.9%) plaats door bijdragen op conferenties. Daarnaast zijn een website, handleiding of nascholing tevens courante manieren om de resultaten uit praktijkgericht onderzoek te verspreiden (zie Grafiek 3). De gehanteerde media worden voorgesteld in Grafiek 3.



Grafiek 3 Gehanteerde media bij kennisverspreiding (uitgedrukt in procenten)

4.2.9 Doelen van kennisverspreiding

In tegenstelling tot fundamenteel onderzoek vormt het verzamelen van nieuwe onderzoeksgegevens niet de belangrijkste doelstelling van praktijkgericht onderzoek (Vanderlinde & van Braak, 2010; Onderwijsraad, 2003). De voornaamste doelstelling van kennisdisseminatie bij praktijkgericht onderzoek is het stimuleren tot onderwijsvernieuwingen (59.5%). Daarnaast vormt het uitwisselen van ideeën, producten of materialen, net als het verspreiden van kennis door onder andere publicaties bij ongeveer de helft (respectievelijk 51.4% en 49.5%) van de onderzoeksprojecten een belangrijke doelstelling. In Grafiek 4 worden mogelijke doelstellingen met bijhorende percentages bij praktijkgericht onderzoek grafisch weergegeven.



Grafiek 4 Doelstellingen bij het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek (uitgedrukt in procenten)

4.3 Resultaten semi-gestructureerd interview

Om een antwoord te formuleren op de derde onderzoeksvraag, werden zeven respondenten uit vijf verschillende lerarenopleidingen bevestigd. Een overzicht met kenmerken van deze respondenten (onderzoekscoördinatoren, docenten en een opleidingshoofd) kan geraadpleegd worden op pagina 14. De uitkomst van de bevestiging is een verkennend overzicht waarin enkele toekomstperspectieven inzake praktijkgericht onderzoek aan de geïntegreerde lerarenopleidingen geschetst worden. Alvorens deze toekomstperspectieven te beschrijven, wordt elke deelnemende opleiding ter inleiding voorgesteld.

4.3.1 Inleiding

Inleidend wordt achtergrondinformatie voorgesteld over de deelnemende lerarenopleidingen (A,B,C,D,E). In de beschrijving wordt onder andere de visie van de respondenten op praktijkgericht onderzoek besproken, alsook de grootte van de opleiding en de soort opleiding die aangeboden wordt. Indien een Centrum voor 'Onderzoek & Dienstverlening' in de opleiding geïntegreerd is, wordt dit tevens vermeld. In 'O&D-centra' wordt praktijkgericht onderzoek afzonderlijk van onderwijs georganiseerd. De voordelen van dergelijke centra zijn eigen personeelsomkadering, eigen middelen, eigen gebouwen en eigen onderzoekers. Het grootste nadeel van een 'O&D-centra' is dat de integratie van onderzoek-onderwijs bemoeilijkt wordt. De manier waarop studenten betrokken worden bij (praktijkgericht) onderzoek in de opleiding wordt tevens per opleiding kort besproken.

Extra informatie over de betrokken respondenten uit elke opleiding kan geraadpleegd worden op pagina 14.

Voorstelling van de opleidingen

- A** Opleiding A is een grote lerarenopleiding. Binnen deze opleiding kan zowel de opleiding tot leraar kleuter, lager als secundair onderwijs gevolgd worden. Er studeren ongeveer 2200 studenten aan deze opleiding. Praktijkgericht onderzoek wordt in de opleiding beschouwd als een vorm van onderzoek die zowel een meerwaarde moet leveren aan het eigen onderwijs, als aan het werkveld. Zowel kenniscreatie als kenniscirculatie worden hierbij nagestreefd. Praktijkgericht onderzoek wordt georganiseerd binnen een afzonderlijk centrum voor 'Onderzoek & Dienstverlening'. Binnen het centrum worden onderzoek en dienstverlening gebundeld in expertisecellen. De lerarenopleiding heeft drie expertisecellen. De expertisecellen werden vijf jaar geleden opgericht en momenteel is men bezig met zich te profileren binnen deze pijlers. Onderzoek is voor de opleiding gelijkwaardig aan onderwijs en de krachtigste hefboom tot innovatie. Momenteel zijn 26 VTE's aangesteld voor het uitvoeren van onderzoek binnen de lerarenopleiding. Er zijn behoorlijk veel docenten ingeschakeld voor het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek.
- B** Opleiding B is een eerder kleine lerarenopleiding. Aan de opleiding studeren ongeveer 900 studenten. De opleiding biedt zowel een opleiding kleuter, lager als secundair onderwijs aan. Onderzoek wordt niet georganiseerd in een afzonderlijke onderzoeksentiteit. Praktijkgericht onderzoek wordt omschreven als alle activiteiten die gerelateerd zijn aan het ontwerpen en ontwikkelen van nieuwe producten, diensten, methodieken, maatregelen, waarbij een vertaling en integratie van theoretische inzichten naar concrete toepassingen of nieuwe contexten centraal staat. Binnen de opleiding wordt rond vier speerpunten aan praktijkgericht onderzoek gewerkt. Momenteel zijn er 2,8 VTE's aangesteld voor het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen de lerarenopleiding. Studenten worden niet actief betrokken bij het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek. De lerarenopleiding noemt zichzelf behoorlijk uniek door de ontwikkeling van een 'onderzoekscyclus' in de opleiding. Deze onderzoekscyclus bestaat uit zes fasen die tijdens de opleiding door alle studenten doorlopen worden. In de eerste fase moeten de studenten voor zichzelf uitmaken wat zij willen onderzoeken op basis van ervaringen uit de eigen praktijk. In de tweede fase dienen studenten deze interesse te verhelderen via dataverzameling. Daarna dienen de studenten een interventieplan te ontwikkelen, dat vervolgens uitgevoerd dient te worden. In de vijfde fase wordt de interventie geëvalueerd via dataverzameling, waarna de studenten in de finale fase de onderzoeksresultaten rapporteren.
- C** Binnen deze opleiding wordt onderzoek gezien als een belangrijk middel voor de professionalisering van docenten. Alle lectoren die een onderzoeksopdracht hebben, hebben tevens een onderwijsopdracht. De projecten waarrond gewerkt wordt kennen een sterke maatschappelijke koppeling. De onderzoekscoördinator heeft het gevoel dat onderzoek nog teveel op een tweede of derde plaats komt in de opleiding. Jaarlijks wordt één onderzoeksproject opgestart binnen de lerarenopleiding. Alle projecten hebben een looptijd van drie jaar. Praktijkgericht onderzoek wordt in de opleiding beschouwd als een vraag die voortkomt uit een concrete situatie (werkveld of onderwijs), waarbij aan de hand van een methodologische onderbouwing en rapportering een oplossing aangeboden wordt. Opleiding C biedt net als opleiding A en B zowel de opleiding kleuter, lager als secundair onderwijs aan. Ongeveer 1200 studenten zijn ingeschreven aan deze opleiding.
- D** Opleiding D is een opleiding die leidt tot het diploma van leraar secundair onderwijs. Opleiding D is een grote opleiding met ongeveer 2200 studenten. Praktijkgericht onderzoek wordt in deze opleiding omschreven als onderzoek waarbij vertrokken wordt vanuit een bepaalde nood in het werkveld. Door middel van onderzoek wordt een antwoord geboden op deze nood. Het vertalen van onderzoek naar de concrete schoolpraktijk wordt bovendien als praktijkgericht onderzoek gezien. De betrokkenheid van studenten bij praktijkgericht onderzoek staat in deze opleiding centraal. Studenten worden betrokken bij praktijkgericht onderzoek in het kader van bachelorproeven. Gedurende de volledige opleiding worden studenten voorbereid op deze opdracht, bijvoorbeeld door deelname aan kleine onderzoeksprojecten binnen vakproject. De opleiding maakt sinds kort deel uit van het centraal 'onderzoek en dienstverleningscentrum' van de hogeschool (O&D-centrum). In de nabije toekomst wil men nog sterker inzetten op onderzoek via dit centrum. Binnen de opleiding is 0,5 VTE vrijgesteld voor het uitvoeren van 'Onderzoek&Dienstverlening'.
- E** Binnen deze opleiding is een moeilijke periode van praktijkgericht onderzoek achter de rug. Men werkt momenteel in het kader van een fusie aan een nieuwe structuur waarin een onderzoeksgroep 'Onderwijs' opgericht wordt. Recent werd respondent 1 aangesteld om deze onderzoeksgroep vorm te geven. De tweede deelnemer aan het gesprek was vroeger verantwoordelijk voor de onderzoekscoördinatie binnen de lerarenopleiding. Praktijkgericht onderzoek kreeg vorm op campusniveau en had een gedecentraliseerd karakter. Op vraag van bovenuit om meer te centraliseren is de structuur binnen de campus afgebrokkeld. De vroegere onderzoekscoördinator geeft aan dat men vroeger meer de grens bewandeld heeft van wat kan en wat niet kan. Men gaf een eerder vrije interpretatie aan praktijkgericht onderzoek als *"het is vernieuwend en vernieuwend is onderzoek en daar krijgen we geld voor"*. De huidige onderzoekscoördinator benoemt het als *"Er heeft van alles gebroeid naar innovatie toe en dat is allemaal afgebrand, om het zo te zeggen. Maar in die verbrande aarde zitten wel heel veel kieuwen."* Momenteel is men binnen de opleiding aan het nadenken hoe men praktijkgericht onderzoek wil vorm geven en hoe men zich wil profileren in de buitenwereld, alsook in welke mate studenten betrokken kunnen worden. Het is voor de opleiding vooral belangrijk dat er meer transparantie bestaat over middelen, wat vroeger niet het geval was. Ongeveer 800 studenten volgen de opleiding tot leraar in het onderwijs aan deze campus. Mogelijke opleidingen binnen deze campus zijn: de opleiding tot leraar kleuteronderwijs en de opleiding tot leraar lager onderwijs.

Wanneer de opleidingen onderling vergeleken worden, kan geconcludeerd worden dat er snelheidsverschillen zijn. Vier factoren blijken hierbij bepalend te zijn: (1) de aanwezigheid van een onderzoek & dienstverleningcentrum, (2) actieve betrokkenheid van docenten, (3) een leerlijn onderzoeksvaardigheden voor leraren-in-opleiding en (4) actieve betrokkenheid van studenten bij praktijkgericht onderzoek.

Deze conclusie kan verduidelijkt worden op basis van Tabel 14. In Tabel 14 worden de bevraagde lerarenopleidingen met elkaar vergeleken op basis van deze factoren.

Tabel 14 *Vergelijking van opleiding A,B,C,D,E inzake kruisbestuiving onderzoek-onderwijs en aanwezigheid O&D-centrum*

	Kruisbestuiving onderzoek – onderwijs			Centrum voor 'Onderzoek & Dienstverlening'
	Betrokkenheid docenten bij PGO	Betrokkenheid studenten bij PGO	Leerlijn onderzoeksvaardigheden	
A	(++++)	(+)	<i>vanaf volgend academiejaar</i>	(++++)
B	(++)	(+)	(++++)	(-)
C	(++)	(+)	(-)	(-)
D	(+++)	(++++)	(++++)	(++)
E	(+)	(+)	(-)	<i>vanaf volgend academiejaar</i>

Legende: (-) = afwezig; (+) = beperkt aanwezig; (++) = in ontwikkeling; (+++) = aanwezig; (++++) = sterk geïntegreerd

Op basis van Tabel 14 kan geconcludeerd worden dat opleiding D op alle domeinen goed scoort. Zowel docenten als studenten worden actief betrokken bij het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek en er is bovendien een leerlijn onderzoeksvaardigheden geïntegreerd. Doordat de studenten doorheen hun opleiding geleidelijk aan meer onderzoeksvaardigheden aanleren, zijn ze op het eind van de opleiding in staat om onder begeleiding praktijkgericht onderzoek uit te voeren. Naast praktijkgericht onderzoek binnen de opleiding zelf, wordt bovendien aan onderzoek gedaan binnen het O&D-centrum.

Opleiding A kan beschreven worden als een opleiding waarin sterk gewerkt wordt aan praktijkgericht onderzoek via de betrokkenheid van docenten en een O&D-centrum. De onderzoekscoördinator beseft dat door de sterke focus op het aparte onderzoekscentrum, aandacht verloren gaat voor het aanleren van onderzoeksvaardigheden bij studenten. Om aan dit hiaat tegemoet te komen, zal de opleiding volgend jaar een 'leerlijn onderzoeksvaardigheden' integreren. Betrokkenheid van studenten bij praktijkgericht onderzoek vindt de onderzoekscoördinator nog niet aan de orde.

Opleiding B wordt gekarakteriseerd als een eerder kleine lerarenopleiding waardoor geen nood is aan een centraal O&D-centrum. Binnen de opleiding ligt de focus sterk op het aanleren van onderzoeksvaardigheden bij studenten. Er is stilaan meer en meer interesse bij docenten voor het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek. Studenten worden niet betrokken bij praktijkgericht

onderzoek, maar leren wel zelfstandig een actieonderzoek uitvoeren.

In opleiding C staat de kruisbestuiving tussen onderzoek en onderwijs centraal door docenten te betrekken bij praktijkgericht onderzoek. Het aantal projecten dat op jaarbasis uitgevoerd wordt door de lerarenopleiding is beperkt. Momenteel worden studenten niet betrokken bij praktijkgericht onderzoek en is er geen leerlijn onderzoeksvaardigheden geïntegreerd in de opleiding.

Op basis van Tabel 14 en de beschrijving over opleiding E kan besloten worden dat deze opleiding momenteel nog zoekende is. Vroeger werden een heel vrije en eigen invulling aan praktijkgericht onderzoek gegeven. Door de aanstelling van een nieuwe onderzoekscoördinator en de opbouw van een 'Onderzoeksgroep Onderwijs' hoopt de opleiding snel de andere opleidingen bij te benen.

4.3.2 Toekomstperspectieven

Op basis van de kwalitatieve inhoudelijke analyse worden hiernavolgend vijf thema's besproken. Deze thema's zijn: profilering, kruisbestuiving onderzoek en onderwijs, middelen, onderzoek en dienstverlening en de fusie. Bij de kruisbestuiving tussen onderzoek en onderwijs wordt zowel de rol van de docent als de rol van de student behandeld.

4.3.2.1 Profilering

Na een zoektocht van mogelijkheden en grenzen van praktijkgericht onderzoek, is het voor de meeste opleidingen tijd voor profilering. In drie lerarenopleidingen (A,B,C) werkt men rond een aantal speerpunten. Door te werken met speerpunten ervaren de betreffende respondenten dat ze meer en meer aan bekendheid winnen in het werkveld en de academische wereld. Zich verder blijven profileren, blijft voor deze opleidingen een belangrijk punt. De respondent in opleiding C merkt in dit kader op dat er binnen de eigen opleiding nog teveel vraaggestuurd gewerkt wordt:

Ik stel de laatste jaren toch meer en meer vast dat we heel goed weten welke projecten we niet willen, maar veel minder goed welke we wel willen. Dus daar moet dringend duidelijkheid in komen. Omdat dat ook verspilling van energie is. (C)

In opleiding A heeft men reeds een lange periode van profilering achter de rug en profileert men zich nu verder binnen de bestaande speerpunten:

We kwamen van een tijd vijf jaar geleden waarbij onze pijlers [X], [Y] en [Z] waren terwijl we nu echt al kunnen zeggen: 'binnen [X] is de expertise rond het bètastuk heel wat sterker ontwikkeld dan het alfastuk maar bij het alfastuk staan we heel ver als het gaat over godsdienstonderwijs. Daar kan de expertise heel duidelijk afgebakend worden. (A)

In twee andere opleidingen (B,D) profileert men zich sterk rond de *'leerlijn onderzoeksvaardigheden'*. Eén van deze opleidingen (D) valt op door de integratie van de bachelorproef in praktijkgericht onderzoek. De opleiding wil zich hierin nog sterker profileren door de onderwerpen van de bachelorproeven af te stemmen op de expertisegebieden van docenten en betrokken onderzoekers. In opleiding E is men omwille van de herstructureringen nog zoekende inzake profilering.

4.3.2.2 Kruisbestuiving onderzoek en onderwijs

Een sterkere samenhang tussen onderwijs en onderzoek wordt door alle respondenten aangehaald als een belangrijk toekomstperspectief. Deze kruisbestuiving kan enerzijds nagestreefd worden door de betrokkenheid van docenten bij onderzoek en anderzijds via de betrokkenheid van studenten bij onderzoek.

Betrokkenheid docenten

Docenten hebben een meervoudige opdracht: het aanbieden van onderwijs, het uitvoeren van onderzoek en het verstrekken van dienstverlening. In opleiding A kiest men er a priori voor om te werken met docenten. Het is een streefdoel binnen de opleiding om 70% van de docenten te betrekken bij praktijkgericht onderzoek. De betrokkenheid van docenten bij onderzoek fungeert volgens de onderzoekscoördinator als een belangrijk *"doorgeefluik"* om onderzoekscompetenties bij studenten bij te brengen. In opleiding B en C hebben alle lectoren die onderzoeksactief zijn ook een onderwijsopdracht. Dit is in tegenstelling tot opleiding A wel een kleine minderheid.

Alle respondenten geven wel aan dat praktijkgericht onderzoek binnen de opleiding nog te veel als een extra taak beschouwd wordt. Een respondent (D, respondent 2) formuleert het als *"dat is voor een klein clubje dat daar expliciet voor vrijgesteld is"*. Ook problematisch volgens de respondenten is het containerkarakter dat onderzoek soms kan aannemen. In opleiding E vermeldt de onderzoeksverantwoordelijke volgend aandachtspunt: *"We moeten opletten dat niet alle andere taken die niet met lesgeven te maken hebben onder de noemer praktijkgericht onderzoek vallen."* (respondent 1). In opleiding A wordt zelf gesproken over *"de vuilnisbakfunctie van onderzoek"*. Concreet stelt de onderzoekscoördinator:

Het is een fase waar wij voorbij zijn, maar ik kan me best wel voorstellen dat andere lerarenopleidingen nog last hebben van de vuilnisbakfunctie die onderzoek kan hebben. Wat ga ik doen met een docent van 58+ die aangeeft dat hij niet meer kan volgen in zijn onderwijsstuk? Die durft men wel eens parkeren bij onderzoek. Persoonlijk ben ik daar echt niet gelukkig mee. (A)

Om docenten warm te maken om naast hun onderwijsopdracht tevens een onderzoeksopdracht op te nemen, worden door de lerarenopleidingen (A,B) verschillende initiatieven ondernomen. Binnen opleiding A worden docenten aan de hand van drie stimuli aangespoord. Ten eerste worden jaarlijks 2 VTE's (voltijdse equivalenten) opgesplitst in 10% en 20% opdrachten om docenten zonder onderzoekservaring de mogelijkheid te geven die ervaring op te doen. Daarnaast worden onderwijsmiddelen gebruikt om docenten een veldstage te laten doen. Op basis van die veldstage kunnen docenten beter noden uit het werkveld aanvoelen. Ten derde organiseert de opleiding resonantiegesprekken met het werkveld om onderzoeksnoden te verkennen en in kaart te brengen. In opleiding B wordt op nog andere manieren gewerkt:

Ik stuur bijvoorbeeld elke maand een onderzoeksweetje van de maand, waarbij ik dan een trigger gebruik van een resultaat dat is voortgekomen uit een van de lopende onderzoeksprojecten waarbij ik ook altijd de link zet. Ze kunnen dan op [naam elektronische leeromgeving] ook alle materialen raadplegen. (B)

Toekomstgericht haalt de onderzoekscoördinator van opleiding C het potentieel van een “onderzoek summerschool” aan, waarin docenten met interesse in onderzoek de nodige onderzoeksvaardigheden aanleren.

Model van Healey & Jenkins

Een actuele vraag inzake de kruisbestuiving van onderzoek en onderwijs heeft betrekking op de rol van studenten. In vier van de vijf lerarenopleidingen (A,B, C, E) nemen studenten geen actieve rol op bij praktijkgericht onderzoek. Studenten komen eerder indirect met praktijkgericht onderzoek in contact, door de professionalisering van docenten. Een van de betrokken respondenten (C) beschrijft deze indirecte betrokkenheid ook als “het klassieke omloopprincipe”. Een andere respondent (A) heeft het over “een doorgeefluik”. Dit betekent concreet dat docenten door het uitvoeren van onderzoek zichzelf professionaliseren door iets bij te leren over hun vakgebied of de gehanteerde onderzoeksmethodologie. Wanneer ze in de lespraktijk deze kennis of onderzoekscompetenties inzetten, is er sprake van indirecte betrokkenheid van studenten. Hiernavolgend wordt aan de hand van het model van Healey & Jenkins (2009) de integratie onderzoek-onderwijs in de vijf opleidingen besproken.

Geleid door onderzoek (kwadrant linksonder)

Binnen alle lerarenopleidingen (A,B,C,D,E) komen studenten op de indirecte manier in contact met onderzoek door de professionalisering van docenten. In een opleiding (A) stelt de onderzoekscoördinator zich vragen bij deze vorm van betrokkenheid:

Als een docent bijvoorbeeld een bepaald model presenteert tijdens zijn lessen, weet die student dan dat hij/zij met onderzoek bezig is? Is die betrokken met de idee/gedachte achter het model waarmee hij werkt? Voor mij niet. Je zou dan kunnen zeggen: 'vertel het hem dan'. Maar ben je dan betrokken bij onderzoek? Dan ben je betrokken bij de inzet van een bepaald nieuw model of het uittesten van de kijkwijzer. (A)

Gericht op onderzoek (kwadrant rechtsonder)

De mate waarin studenten tijdens hun opleiding onderzoeksvaardigheden of onderzoekstechnieken bijgebracht worden, verschilt van opleiding tot opleiding. In opleiding B en opleiding D is een 'leerlijn onderzoeksvaardigheden' geïntegreerd. Deze leerlijn maakt het mogelijk dat studenten doorheen hun volledige opleiding onderzoeksvaardigheden aanleren. De onderzoekscoördinator van opleiding B beschrijft deze leerlijn als volgt:

Hoe neem ik een interview af? Hoe stel ik goede vragen? Eigenlijk echt, die onderzoeksleerlijn die we ontwikkeld hebben. Ze leren die basisvaardigheden eigenlijk aan gedurende de zes projecten die er zijn. In het laatste project is er dan eigenlijk een climax waarbij ze een onderzoeksvraag moeten formuleren en een klein actieonderzoek moeten uitvoeren binnen een project. Dat is dan het luik van de studenten waaraan we gaan werken aan onderzoeksvaardigheden. (B)

In opleiding B krijgt de 'leerlijn' vorm aan de hand van zes fasen, waarin de studenten opbouwend onderzoeksvaardigheden aanleren (zie inleidende paragraaf, opleiding B). Bij de aanvang van de opleiding leren studenten bijvoorbeeld hoe ze een interview kunnen afnemen of een vragenlijst kunnen opstellen. Naarmate de opleiding vordert, moeten de studenten in staat zijn om een eenvoudig praktijkonderzoek uit te voeren. In opleiding D zijn er tevens verschillende momenten waarop studenten onderzoeksvaardigheden aanleren. In volgend fragment wordt dit geïllustreerd:

We hebben bijvoorbeeld een [naam vak], waarbinnen gestart wordt met een heel klein onderzoekje, waarbinnen ook randvoorwaarden, informatievaardigheden worden geoefend. Die informatievaardigheden worden trouwens verwacht aangewend te worden vanaf het eerste jaar vakdidactiek. Hoe zoek je dingen op? Welke bronnen zijn er? Dat zijn allemaal elementen die al vanaf het eerste jaar geïntegreerd worden. (D, participant 2)

In opleiding A, C en E leren studenten tijdens hun opleiding nauwelijks tot geen onderzoeksvaardigheden aan. Toekomstgericht wil men in opleiding A en C wel een leerlijn onderzoeksvaardigheden integreren.

Momenteel komen we niet verder dan studenten een referentie leren opschrijven en leren opzoeken in [naam databank]. Als dat gaat over het bijdragen van onderzoekscompetenties dan denk ik dat we daar absoluut niet aan voldoen. (A)

Dat zit tot hiertoe niet structureel ingebed, maar dat is in wording. Dat men gaat kijken, binnen welke vakgebieden kunnen we studenten effectief confronteren met onderzoek en effectief een aantal onderzoeksvaardigheden bijbrengen. Je moet het natuurlijk ook voor ogen houden dat wij professionele bachelors opleiden en dat zijn geen professionele onderzoekers, maar onderzoekende professionals. We moeten hen een aantal aspecten bijbrengen, onderzoeksresultaten raadplegen, kunnen gebruiken, maar we moeten ze niet perse eigenhandig een volledig onderzoek laten voeren. (C)

En ze krijgen wel een aantal sessies, maar die sessies... Ik wil niets zeggen over de kwaliteit daarvan, die zal ongetwijfeld goed zijn, maar de studenten krijgen te weinig tijd om dat in te oefenen, om dat te laten bezinken, om daar echt iets mee te doen. Ze zouden vroeger ermee van start moeten kunnen gaan om die onderzoekende houding te kweken. (E, participant 1)

Onderzoek als tutor (kwadrant linksboven)

In dit kwadrant staat de deelname aan onderzoeksdiscussies centraal. Tijdens onderzoeksdiscussies wordt gediscussieerd over de inhoud van onderzoek. In de gesprekken met opleiding D en E komt dit aspect kort aan bod. In opleiding E kunnen studenten een bachelorproef uitvoeren of voor de werkvorm 'supervisie' kiezen. De docente die deelnam aan het semi-gestructureerd interview beschrijft deze activiteit als volgt:

De supervisie houdt in dat derdejaarsstudenten tijdens het volledige jaar een aantal keer samenkomen in groepjes van 6 à 8 studenten. Zij komen samen met 1 collega die hen gedurende het volledige jaar begeleidt. Eigenlijk zijn dat reflecties over de stage maar dan veel diepgaander dan wat we gewoon zijn in de iets grotere groep studenten. Met die kleine groepjes graven we veel dieper op reacties van kinderen. Hoe heb jij als leerkracht op dat moment gereageerd? Hoe zouden anderen reageren? En dan echt daar die onderzoekende houding voor een stuk proberen te onderbouwen. Het is dan ook de bedoeling dat ze in de literatuur artikels zoeken die aansluiten bij hun probleem. Ze vertrekken elke keer vanuit een bepaald probleem heeft voorgedaan. Ze gaan dan echt in een tweetal uur over een heel klein aspectje gaan doorbomen zodanig dat ze daar zoveel mogelijk uithalen. (E, participant 1)

Studenten gaan met andere woorden op zoek naar onderzoeksliteratuur om een antwoord te bieden op een probleem dat zich voordoet. Hierbij kunnen studenten diverse theorieën aanbrengen, waardoor actief nagedacht moet worden welke oplossing(en) meest passend zijn bij de gegeven situatie. De docente in opleiding D getuigt dat resultaten uit praktijkgericht onderzoek in haar lessen af en toe aan bod komen in de vorm van discussie:

Sowieso is het logisch dat je met studenten tijdens vakdidactiek daarover praat, wat er zoal loopt. Ook in discussie, om de sfeer van een realistische schoolsetting te krijgen, kan je daar over discussiëren. (D, participant 1)

Gebaseerd op onderzoek (kwadrant rechtsboven)

In het laatste kwadrant staat het onderzoekend leren van studenten centraal. Opnieuw worden grote verschillen vastgesteld in de manier waarop lerarenopleidingen dit integreren in hun opleiding. In opleiding A en B voeren studenten zelf een actie-onderzoek uit. In opleiding A kadert dit actie-onderzoek binnen de bachelorproef, terwijl het in opleiding B om een onderdeel binnen de 'leerlijn onderzoeksvaardigheden' gaat. In opleiding C en E worden studenten tevens betrokken bij het uitvoeren van onderzoek door hun bachelorproef. In de meeste gevallen is deze bachelorproef echter niet gekoppeld aan het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek. In opleiding D is de bachelorproef van studenten een onderdeel van het praktijkgericht onderzoek binnen de opleiding. Het opleidingshoofd van opleiding D stelt:

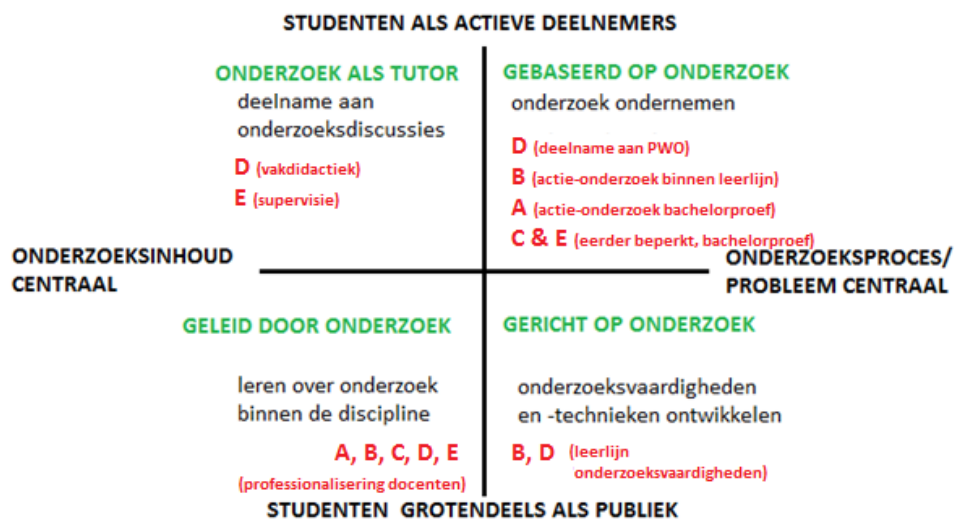
Wel de bachelorproef is eigenlijk praktijkgericht onderzoek. Toch wel die hele onderzoeks cyclus, onderzoek- en ontwikkelingscyclus moet door de student worden doorlopen en dat moet zichtbaar zijn bij het eindverslag horend bij het ontwikkelde product. Studenten schrijven een bachelorproef, voor 90% bestaat die uit een ontwikkeld product, maar zij moeten die hele cyclus die ze hebben doorlopen ook neerschrijven in een eindverslag. Dan zie je dat voorafgaand het ontwikkelen inderdaad onderzoek moet zijn naar het waarom, hoe, wat bestaat er al enzovoort. (D, participant 2)

Studenten inschakelen bij praktijkgericht onderzoek is voor alle opleidingen, behalve opleiding D, nog een brug te ver. Volgens de respondenten (A,B,C,E) moeten leraren-in-opleiding voldoende competent zijn om deel te nemen aan praktijkgericht onderzoek. De kwaliteit van praktijkgericht onderzoek mag niet ten koste gaan van hun deelname.

Conclusie

De kruisbestuiving onderzoek-onderwijs werd geanalyseerd door na te gaan in welke mate docenten en studenten bij (praktijkgericht) onderzoek betrokken worden. Wat betreft de rol van docenten, zien we dat er grote verschillen zijn tussen de opleidingen. In opleiding A zijn de meeste docenten reeds betrokken bij het uitvoeren van onderzoek. Bij de andere opleidingen is er nog meer weerstand bij docenten om de dubbele taak te vervullen.

Figuur 2 biedt ter conclusie een schematische voorstelling aan van de betrokkenheid van studenten bij (praktijkgericht) onderzoek. De betrokkenheid van studenten bij onderzoek werd geanalyseerd door middel van het model van Healey & Jenkins (2009).



Figuur 2 De aard van onderzoek in bacheloropleidingen (Healey & Jenkins, 2009), toegepast op de betrokken opleidingen bij het semi-gestructureerd interview

Op basis van Figuur 2 zou geconcludeerd kunnen worden dat leraren-in-opleiding veel in contact komen met onderzoek doorheen hun opleiding. Deze conclusie zou echter voorbarig zijn, gezien actieve betrokkenheid van studenten bij het onderzoeksproces vaak aan het eind van de opleiding en in beperkte mate plaats vindt. Bovendien zijn er grote verschillen tussen de opleidingen in het aantal studiepunten dat toegewezen wordt aan bachelorproeven of actie-onderzoek. De totale opleiding beslaat 180 studiepunten. De studiepunten variëren tussen drie (opleiding E) en negen studiepunten (opleiding D). Drie studiepunten komen overeen met ongeveer 75 studie-uren terwijl negen studiepunten overeen komen met 225 studie-uren. Slechts een beperkt deel van de opleiding gaat met andere woorden naar het ondernemen van onderzoek.

Alle studenten komen tijdens vakken wel in contact met resultaten van (praktijkgericht) onderzoek. Deelname aan discussies over onderzoek komt in mindere mate voor. In twee van de vijf lerarenopleidingen is een leerlijn onderzoeksvaardigheden geïntegreerd. In de nabije toekomst

willen opleidingen A en C een leerlijn onderzoeksvaardigheden integreren.

Hoewel een onderzoekende houding door alle respondenten als belangrijk wordt beschouwd, kunnen we concluderen dat er verschillen zijn in de mate en de manier waarop in de geïntegreerde lerarenopleidingen effectief gewerkt wordt aan deze onderzoekende houding. Eén opleiding (D) neemt het voortouw door de integratie van een leerlijn onderzoeksvaardigheden en de betrokkenheid van studenten in het kader van hun bachelorproef bij praktijkgericht onderzoek. Ook in opleiding B worden onderzoeksvaardigheden nagestreefd door een leerlijn onderzoeksvaardigheden. Studenten leren bovendien zelfstandig een actie-onderzoek uitvoeren. Binnen de overige lerarenopleidingen dient de denkoefening inzake de actieve betrokkenheid van studenten nog meer gemaakt te worden.

4.3.2.3 Middelen

Een tekort aan middelen vormt stevast een onderdeel van elk gesprek. In alle gesprekken (A,B,C,D,E) wordt benadrukt dat contractonderzoek in de lerarenopleiding heel beperkt is. Scholen hebben vaak geen of beperkte middelen om lerarenopleidingen in te schakelen voor praktijkgericht onderzoek. De beperkte basisomkadering van de overheid zorgt er tevens voor dat lerarenopleidingen op zoek moeten gaan naar alternatieven indien zij meer praktijkgericht onderzoek willen uitvoeren.

Op basis van het gesprek met de onderzoekscoördinator in opleiding A is het mogelijk om enkele suggesties te formuleren. Opleiding A heeft reeds een vergaande evolutie doorgemaakt inzake het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek.

Ten eerste benadrukt de onderzoekscoördinator dat privéfinanciering een belangrijke bron van inkomsten voor onderzoek is. Deze privéfinanciering bestaat uit de financiering van onderzoeksprojecten door mecenaatfondsen. Gezien deze financiering afkomstig is uit een persoonlijk netwerk, geeft de onderzoekscoördinator niet te kennen welke fondsen dit precies zijn. De samenwerking met deze mecenaatfondsen is gebaseerd op vertrouwen en gedeelde interesse.

Een tweede suggestie heeft betrekking op de herziening van de structuur van het Vlaamse leerplichtonderwijs. Vergeleken met Vlaanderen zijn er in Nederland grotere scholengemeenschappen, waardoor scholen meer middelen hebben om aan praktijkgericht onderzoek te doen.

Samenwerking met academische opleidingen vormt een derde suggestie. Deze samenwerking krijgt vorm door het begeleiden van masterstudenten die een deel van een praktijkgericht onderzoeksproject op zich nemen. De voordelen van deze samenwerking zijn volgens de onderzoekscoördinator tweërlei. Enerzijds is het voor de onderzoekscoördinator voordelig om masterstudenten in te schakelen bij praktijkgericht onderzoek. Op die manier kunnen immers

“mankrachten” binnen de eigen opleiding uitgespaard worden. Anderzijds is de samenwerking met masterstudenten voordelig voor het aanwervingsbeleid. Studenten kunnen doorheen het onderzoeksproject immers bewijzen dat ze in staat zijn om praktijkgericht onderzoek uit te voeren. Op basis van dit assessment kunnen studenten aangeworven worden voor een functie binnen de opleiding.

Er zijn nog een aantal redenen waarom alle deelnemende lerarenopleidingen in de toekomst meer wensen samen te werken met externe partners. Contacten met externen, zowel met het werkveld als de academische wereld, zorgen volgens alle respondenten voor een verruimde blik op het onderzoeksonderwerp. Daarnaast worden academische contacten als zinvol gezien wegens hun expertise in het iets meer fundamentele veld en de onderzoeksmethodologie. Het financiële voordeel van samenwerking met externen vormt tevens een belangrijke reden.

4.3.2.4 Onderzoek & maatschappelijke dienstverlening

Onderzoek en maatschappelijke dienstverlening behoren net als onderwijs tot de opdracht van lerarenopleidingen. Alle respondenten erkennen dat onderzoek en dienstverlening heel dicht bij elkaar liggen. In twee van de vijf lerarenopleidingen (A,D) is er een centrum ‘Onderzoek & Dienstverlening (O&D)’. Al het praktijkgericht onderzoek in lerarenopleiding A verloopt via het O&D-centrum. Volgens de onderzoekscoördinator is dit een voordelige situatie omdat op deze manier gegarandeerd wordt dat onderwijs en onderzoek een gelijkwaardige positie kunnen innemen. Onderzoek is volgens de onderzoekscoördinator immers *“een wezenlijke grondtoon van uw lerarenopleiding”*. Bovendien stelt de onderzoekscoördinator: *“Ik geloof alleen maar in dienstverlening die gebaseerd is op onderzoek. Want dienstverlening moet innovatief zijn.”* Door het bestaan van een apart O&D-centrum vormt het voor opleiding A wel een uitdaging om onderzoek te koppelen aan onderwijs.

Opleiding C streeft de koppeling tussen maatschappelijke dienstverlening en onderzoek sterk na. Dit proces wordt door de onderzoekscoördinator omschreven als *“een beetje met vallen en opstaan”*.

Het een kan niet zonder het ander en het is ook nog behoorlijk klein. Eerst moet expertise ontwikkeld worden en daar gaat ook wel wat tijd over heen. De periode van het oogsten moet nog aanbreken. (C)

Opleiding D maakt sinds kort deel uit van het centraal O&D-centrum van de hogeschool. Toekomstgericht wil de opleiding meer deelnemen aan onderzoek binnen dit centrum. Volgens de opdrachthouder ‘Onderzoek & Dienstverlening’ is dit belangrijk:

Het gaat meer om het profileren van de kennis die je als instituut hebt opgedaan en het meer bruikbaar maken ervan. Bijvoorbeeld door het centraal te promoten naar de buitenwereld toe, naar scholen, instellingen, centra die een behoefte voelen daartoe. (D)

Daarnaast vindt een groot deel van de dienstverlening in opleiding D plaats via de bachelorproeven van de studenten in de opleiding. Aan elke bachelorproef wordt een “posterpresentatie” gekoppeld. Tijdens deze posterpresentatie presenteren studenten het door hen ontwikkelde product. Uitgeverijen, scholen en pedagogische begeleidingsdiensten komen naar deze presentaties en hebben de mogelijkheid om de producten aan te kopen.

De nauwe grens tussen onderzoek en dienstverlening levert soms ook dilemma’s op. Een onderzoekscoördinator (opleiding E) getuigt:

Je kan de vraag gaan stellen van het uitvoerende werk van zo een onderzoeksproject. Blijf je dat doen? Dat gaat effectief om klasjes die naar hier komen. Dat is een heel moeilijke keuze. Want het is waardevolle dienstverlening. Of moeten we daar ergens in snijden om tijd vrij te maken om projecten te schrijven? Dat is heel moeilijk, dat is heel hard. (E)

Binnen opleiding E is men om die reden actief op zoek naar een duidelijke afbakening van praktijkgericht onderzoek alvorens zich verder te profileren. Deze denkoefening blijkt nodig te zijn omdat er in het verleden heel wat projecten zijn opgestart die eerder een dienstverlenend dan onderzoekend karakter hadden.

4.3.2.5 De fusie: nieuwe uitdagingen

Tot slot zullen vier van de vijf opleidingen (A,B,C,E) binnenkort fuseren met een andere lerarenopleiding. De fusie is het gevolg van de ‘inkanteling’ van de academische opleidingen van de hogeschool in de universiteit (Vlaamse Overheid , 2009). Dit betekent dat de hogescholen enkel nog professionele bacheloropleidingen zullen aanbieden. Door het verschuiven van de academische opleidingen naar de universiteiten, worden sommige hogescholen samengevoegd.

Hoewel het nog afwachten is hoe de fusie concreet vorm zal krijgen, lijkt de schaalgrootte voor de betrokken respondenten een voordeel. Eén respondent (A) ziet in de schaalvergroting meer kansen om aanspraak te maken op Europese fondsen. Dit was tot nu toe niet altijd even eenvoudig omdat Europese fondsen een heel sterke inbedding van onderzoek in onderwijs verwachten.

Een andere respondent (C) hoopt dat de fusie voor meer zichtbaarheid zorgt van praktijkgericht onderzoek in de lerarenopleidingen.

En ik merk dat er nu pas meer interesse komt van die centrale dienst onderzoek, van wat doen jullie nu eigenlijk als professionele opleiding aan onderzoek? Waarom en hoe? Dat begint nu pas. [...] De vraag is hoe dat straks samen gaat gaan. Dat zal een nieuwe start zijn voor alle professionele bacheloropleidingen. En die start en hoe die zal verlopen... Dat is nog moeilijk in te schatten. Gaat dat allemaal op zijn kop staan? Dat denk ik niet. Er zullen wel accentverschuivingen zijn. En aangezien het uiteindelijk allemaal om centen draait gaat het allocatiemodel heel belangrijk zijn. (C)

4.3.3 Samenvatting

Wanneer de opleidingen onderling vergeleken worden, kan geconcludeerd worden dat er voornamelijk snelheidsverschillen zijn. Vier factoren blijken hierbij bepalend te zijn: (1) de aanwezigheid van een onderzoek & dienstverleningcentrum, (2) actieve betrokkenheid van docenten, (3) een leerlijn onderzoeksvaardigheden voor leraren-in-opleiding en (4) actieve betrokkenheid van studenten bij praktijkgericht onderzoek. In opleiding D zijn deze componenten allemaal geïntegreerd, terwijl deze in opleiding E nauwelijks tot niet geïntegreerd zijn (zie Tabel 14).

Ondanks de snelheidsverschillen kan geconcludeerd worden dat er binnen elke lerarenopleiding nagedacht wordt over mogelijke profilering, de kruisbestuiving van onderzoek en onderwijs, de band tussen maatschappelijke dienstverlening en onderzoek, middelen en mogelijke veranderingen binnen de opleiding door de aankomende fusie.

5 Discussie

In de discussie worden de belangrijkste onderzoeksresultaten besproken op basis van de onderzoeksvraag die doorheen deze studie centraal stond: *'Hoe krijgt praktijkgericht onderzoek vorm in de geïntegreerde lerarenopleidingen in Vlaanderen?'*. Daarna worden de beperkingen van dit onderzoek geformuleerd, alsook mogelijke aanbevelingen voor verder onderzoek, het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk.

5.1 Bespreking resultaten

De eerste onderzoeksvraag in deze studie luidde: *'Welke opvattingen hebben opleidingshoofden van de geïntegreerde lerarenopleidingen over (praktijkgericht) onderzoek?'*. Om op deze onderzoeksvraag een antwoord te formuleren werden de opvattingen bij de opleidingshoofden in de geïntegreerde lerarenopleidingen gemeten met betrekking tot: de rol van onderwijsonderzoek, de lerarenopleiding als onderzoekinstelling en typefunctie 5: 'de leraar als onderzoeker'. Uit de resultaten kan geconcludeerd worden dat de opleidingshoofden positief oordelen over het belang van

praktijkgericht onderzoek. De opleidingshoofden beschouwen praktijkgericht onderzoek als een zinvolle vorm van onderzoek en vinden het essentieel dat aan praktijkgericht onderzoek gedaan wordt binnen de lerarenopleidingen. Bovendien vinden ze onderzoek binnen de lerarenopleidingen niet minderwaardig vergeleken met onderzoek binnen universiteiten. Alle opleidingshoofden hechten bovendien veel belang aan typefunctie vijf: 'de leraar als onderzoeker'. Zo vinden de meeste opleidingshoofden een leerlijn onderzoeksvaardigheden essentieel en moeten leraren-in-opleiding aan het eind van hun opleiding in staat zijn om een eenvoudig praktijkgericht onderzoek uit te voeren.

De tweede vraag in deze studie luidde: '*Wat doen de geïntegreerde lerarenopleidingen op vlak van praktijkgericht onderzoek?*'. Om op deze onderzoeksvraag een antwoord te formuleren werd aan de onderzoekscoördinatoren of de opleidingshoofden gevraagd de vragenlijst in te vullen die peilt naar de activiteiten inzake praktijkgericht onderzoek. Op basis van de respons kon een inventaris opgemaakt worden, waardoor ook de tweede onderzoeksvraag beantwoord kan worden. Op basis van de inventaris kan geconcludeerd worden dat er rond vijftien onderzoekslijnen gewerkt wordt in de geïntegreerde lerarenopleidingen. Gelijklopend aan de opdracht van lerarenopleidingen om leraren op te leiden tot "startklare" professionals, wordt vastgesteld dat '*de professionalisering van leraren(opleiders)*' een van de belangrijkste thema's is (Aelterman, Meysman, Troch, & Verkens, 2008). De gemiddelde looptijd van een praktijkgericht onderzoeksproject aan de geïntegreerde lerarenopleiding is twee jaar. In de meeste gevallen wordt een kwalitatieve opzet gehanteerd.

Een analyse van de resultaten en disseminatiestrategieën bij praktijkgericht onderzoek leert dat de bruikbaarheid van praktijkgericht onderzoek in de geïntegreerde lerarenopleidingen primeert op kennisvermeerdering. Het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek leidt immers tot bruikbare producten voor de onderwijspraktijk in de vorm van didactisch materiaal, websites, handleidingen of interventies gericht op het verbeteren van de onderwijspraktijk. Praktijkgericht onderzoek heeft met andere woorden eerder een optimaliserend dan een beschrijvend karakter. Een overzicht van de doelen van kennisverspreiding bevestigt deze conclusie. De voornaamste doelstellingen zijn: stimuleren tot onderwijsvernieuwing, ideeën, producten of materiaal uitwisselen, kennis verspreiden en practici ondersteunen bij het implementeren van onderzoeksresultaten. De resultaten van praktijkgericht onderzoek worden voornamelijk verspreid via bijdragen op conferenties en studiedagen voor de onderwijspraktijk. Daarenboven vormen websites, handleidingen en nascholingen belangrijke manieren om onderzoeksresultaten te verspreiden naar de praktijk. Deze positieve vaststellingen leiden tot de conclusie dat praktijkgericht onderzoek binnen de lerarenopleidingen een belangrijke aanvulling is op fundamenteel onderzoek aan de universiteiten.

Praktijkgericht onderzoek wordt voornamelijk gefinancierd door PWO-middelen en onderzoeksmiddelen binnen de eigen hogeschool of het Expertisenetwerk. Hoewel praktijkgericht

onderzoek moet inspelen op vragen uit de praktijk, stellen we paradoxaal vast dat minder dan 10% van de onderzoeksprojecten aan de geïntegreerde lerarenopleidingen gefinancierd worden door opdrachtgevers uit het werkveld. Het werkveld zou een belangrijke opdrachtgever en financieringsbron moeten zijn, aangezien de hoofddoelstelling van praktijkgericht onderzoek het inspelen op onderzoeksnoden uit de praktijk is. Hier wringt echter het schoentje. Scholen, die belangrijke potentiële opdrachtgevers voor praktijkgericht onderzoek binnen de lerarenopleidingen zijn, hebben onvoldoende mogelijkheden voor het financieren van onderzoek. De Expertisenetwerken blijken naast een belangrijke financieringsbron tevens de belangrijkste partner bij praktijkgericht onderzoek te zijn.

Op basis van de inventaris kan bovendien een uitspraak gedaan worden over de betrokkenheid van studenten bij praktijkgericht onderzoek. Betrokkenheid van studenten bij praktijkgericht onderzoek door middel van bachelorproeven is een belangrijke indicator voor de mate waarin onderzoek een rol speelt in de opleiding (Veeckman et al., 2012). Uit de analyse blijkt echter dat deze vorm van betrokkenheid in de geïntegreerde lerarenopleidingen beperkt is. Studenten komen vooral in contact met resultaten van praktijkgericht onderzoek door lessen, door het uittesten van de ontworpen materialen tijdens stages of door deelname aan het onderzoek als onderzoeksobject.

De derde onderzoeksvraag in deze masterproef luidde: *'Welke toekomstperspectieven zijn er voor praktijkgericht onderzoek binnen de geïntegreerde lerarenopleidingen?'*. Om op deze laatste deelvraag een antwoord te formuleren wordt beroep gedaan op de resultaten uit de semi-structureerde interviews. Op basis van een kwalitatieve analyse kan besloten worden dat er in de lerarenopleidingen op diverse manieren wordt omgegaan met de opdracht om praktijkgericht onderzoek in de opleiding te integreren. Wanneer de opleidingen onderling vergeleken worden, kan geconcludeerd worden dat er snelheidsverschillen zijn. Op basis van de beschikbare data worden vier factoren onderscheiden die hier een rol bij kunnen spelen. Deze factoren zijn: (1) de aanwezigheid van een onderzoek & dienstverleningcentrum, (2) actieve betrokkenheid van docenten bij praktijkgericht onderzoek, (3) een leerlijn onderzoeksvaardigheden voor leraren-in-opleiding en (4) actieve betrokkenheid van studenten bij praktijkgericht onderzoek. Om de betrokkenheid van studenten te analyseren, werd gebruik gemaakt van het theoretisch kader van Healey & Jenkins (2009). Deze analyse bevestigt de conclusies uit eerdere dataverzameling in deze studie: studenten zijn momenteel voornamelijk op een indirecte manier betrokken bij praktijkgericht onderzoek. Op basis van de data worden vijf toekomstperspectieven geformuleerd. Deze toekomstperspectieven worden beschreven als: (nog) meer profilering, een sterkere integratie van onderzoek in onderwijs, op zoek gaan naar meer (of andere) middelen van financiering, afstemmen van dienstverlening op onderzoek, en kansen inzake de komende fusering optimaal benutten.

5.2 Beperkingen

Bij het interpreteren van de resultaten uit deze studie is het belangrijk om de beperkingen van dit onderzoek voor ogen te houden.

Ten eerste levert de inventaris geen volledig beeld van alle praktijkgericht onderzoek aan de geïntegreerde lerarenopleidingen in Vlaanderen. De non-respons bedraagt 57% en bovendien waren niet alle respondenten in staat de vragenlijst volledig in te vullen. Het invullen van de vragenlijst was volgens de respondenten tijdrovend en bovendien beschikten de respondenten niet altijd over de gevraagde informatie. Het ontbreken van relevante informatie heeft bovendien een inhoudelijke beperking als gevolg: er kunnen geen zinvolle uitspraken gedaan worden over de budgetten die gespendeerd worden aan praktijkgericht onderzoek.

Ten tweede is de opbouw van de inventaris volledig gebaseerd op zelfrapportage. Zo zijn het de respondenten zelf die rapporteerden welke resultaten onderzoeksprojecten opleverden en welke disseminatiedoelstellingen hierbij van toepassing waren.

Ten derde zijn de resultaten van de semi-gestructureerde interviews en de opbouw van de inventaris gebaseerd op de analyse van één beoordelaar. Om de subjectiviteit van deze analyse te verlagen, wordt aangeraden om de gegevens door meerdere beoordelaars te laten analyseren (Van Hove & Claes, 2011).

5.3 Aanbevelingen

Rekening houdend met de beperkingen van voorliggende studie, worden op basis van het theoretisch kader en de onderzoeksresultaten aanbevelingen geformuleerd voor het onderwijsbeleid en verder onderzoek.

5.3.1 Voor onderwijsbeleid

De aanbevelingen voor het onderwijsbeleid worden geformuleerd op basis van de vaststelling dat er te weinig middelen ter beschikking zijn voor praktijkgericht onderzoek. Deze conclusie wordt bevestigd door voorgaand onderzoek (VLOR, 2007; VLOR, 2009; VLHORA,2010).

Een eerste aanbeveling voor het onderwijsbeleid zou gelijkaardig kunnen zijn aan de aanbeveling uit voorgaand onderzoek: de overheid moet meer PWO-middelen voorzien(VLOR, 2007; VLOR, 2009; VLHORA,2010). Hoewel deze aanbeveling ook op basis van huidig onderzoek gemaakt kan worden, mogen andere alternatieven niet uitgesloten worden.

Op basis van huidig onderzoek kan tevens een pleidooi gevoerd worden voor het extra aanmoedigen van basis- en secundaire scholen om zich samen te voegen tot

scholengemeenschappen. Uit Vlaams onderzoek (Devos & Van Petegem, 2010) blijkt dat de bundeling van meerdere scholen tot een scholengemeenschap voor schaalvergroting zorgt, waardoor middelen beter aangewend kunnen worden. Bovendien blijkt dat scholen die lid zijn van een scholengemeenschap, meer aan expertise-uitwisseling doen dan voorheen (Devos & Van Petegem, 2010). In het licht van deze studie zijn beide voordelen belangrijke argumenten om het vormen van scholengemeenschappen extra aan te moedigen. Uit huidige studie blijkt immers dat scholen, die belangrijke potentiële opdrachtgevers voor praktijkgericht onderzoek binnen de lerarenopleidingen zijn, onvoldoende mogelijkheden hebben voor het financieren van onderzoek. Bovendien stellen we vast dat één van de lerarenopleidingen wel aan contractonderzoek doet voor Nederlandse scholengemeenschappen, juist omwille van die extra middelen. Daarenboven kan het alleen maar voordelig zijn dat scholen op basis van een gemeenschappelijke nood beroep doen op de expertise van lerarenopleidingen. Op die manier kunnen de resultaten van praktijkgericht onderzoek immers zoveel mogelijk partners in het werkveld bedienen.

Een tweede aanbeveling op beleidsniveau kadert in het aanmoedigen van meer samenwerking tussen universiteiten en lerarenopleidingen om onderzoek uit te voeren. Uit huidig onderzoek blijkt dat de Expertisenetwerken zowel een belangrijke financieringsbron als samenwerkingspartner zijn. Bovendien blijkt dat lerarenopleidingen soms moeite hebben met methodologische onderbouwing, maar wel bruikbare producten afleveren voor de praktijk. Uit voorgaand onderzoek blijkt dat universiteiten er beperkt in slagen om de onderwijspraktijk te bereiken, maar wel sterk aan kennisvermeerdering doen (Vanderlinde & van Braak, 2007). Het extra financieren van lerarenopleidingen en universiteiten om binnen het Expertisenetwerk samen praktijkgericht onderzoek verder uit te bouwen, kan bijgevolg tot een win-win situatie leiden. Resultaten van praktijkgericht onderzoek kunnen op die manier zowel een verbetering van de praktijk nastreven als een bijdrage leveren aan de kennisbasis.

5.3.2 Voor verder onderzoek

Op basis van dit onderzoek kunnen tot slot enkele suggesties gedaan worden voor toekomstig onderzoek.

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat het Expertisenetwerk een belangrijke bron van financiering en samenwerking is. Er is onderzoek nodig om na te gaan op welke manier lerarenopleiders en onderwijsonderzoekers binnen deze Expertisenetwerken met elkaar omgaan. Is er binnen de Expertisenetwerken een duidelijk onderscheid tussen beide groepen of zijn deze rollen eerder vaag en afwisselend? Meer actieve samenwerking tussen onderzoekers en practici wordt in de literatuur immers beschouwd als een belangrijk middel om de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk te overbruggen (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2006; Hemsley-Brown &

Sharp, 2003; Vanderlinde & van Braak, 2007).

Een tweede aanbeveling heeft betrekking op huidig onderzoek. Huidig onderzoek heeft een exploratief karakter, waarbij de resultaten op een heel beschrijvende en verkennende manier voorgesteld worden. Het zou zinvol zijn om met de beschikbare data een vervolgonderzoek op te zetten en meer in de diepte de verschillende casussen te bekijken. Zo is het met de bestaande dataset mogelijk om een gedetailleerde gevallenstudie op te zetten van de vijf lerarenopleidingen die betrokken waren bij het semi-gestructureerde interview.

6 Conclusie

Dit onderzoek had als centrale doelstelling een overzicht te schetsen van de activiteiten, opvattingen en mogelijke toekomstperspectieven met betrekking tot praktijkgericht onderzoek aan de geïntegreerde lerarenopleidingen. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat de opleidingshoofden praktijkgericht onderzoek beschouwen als een zinvolle vorm van onderzoek en dat ze het essentieel vinden als opleiding aan praktijkgericht onderzoek te doen. Alle opleidingshoofden hechten bovendien veel belang aan typefunctie vijf: 'de leraar als onderzoeker'. Deze studie slaagt ook in de opzet om een inventaris op te maken van de activiteiten inzake praktijkgericht onderzoek. Op basis van deze inventaris kan geconcludeerd worden dat de professionalisering van leraren(opleiders) vaak centraal staat bij het uitvoeren van praktijkgericht onderzoek. *'Instroom en diversiteit in het onderwijs'* en *'Wetenschap en techniek in onderwijs'* zijn tevens belangrijke onderwerpen. Op basis van de gehanteerde disseminatiestrategieën en de resultaten van praktijkgericht onderzoek kan besloten worden dat praktijkgericht onderzoek een belangrijke aanvulling is op fundamenteel onderzoek aan de universiteiten. Praktijkgericht onderzoek heeft de afgelopen tien jaar een groei gekend aan de lerarenopleidingen, maar we kunnen concluderen dat deze groei niet in elke opleiding even systematisch en vlot verliep. Toekomstgericht stellen we vast dat het belangrijk is dat lerarenopleidingen zich verder blijven profileren inzake praktijkgericht onderzoek. Bovendien moeten lerarenopleidingen nadenken hoe ze de verbinding tussen onderzoek en onderwijs kunnen optimaliseren. Hierbij dient zowel nagedacht te worden over de betrokkenheid van docenten als de rol van studenten bij praktijkgericht onderzoek. Deze studie biedt veel stof tot discussie en kan voor lerarenopleidingen een zinvol hulpmiddel zijn om het eigen beleid inzake praktijkgericht onderzoek te optimaliseren.

Literatuur

- Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., & Verkens, A. (2008). *Een nieuw profiel voor de leraar secundair onderwijs. Hoe worden leraren daartoe gevormd?* Brussel: Entiteit Curriculum.
- Artikel 275/3. (1992). Wetboek van de inkomstenbelastingen.
- Bates, R. (2002). The impact of educational research: alternative methodologies and conclusions. *Research Papers in Education*(17), 403-408.
- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: the need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 295-301.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 77-101.
- Broekkamp, H., & van Hout-Wolters, B. (2006). *De kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Broekkamp, H., Vanderlinde, R., van Hout-Wolters, B. H., & van Braak, J. (2009). De relatie tussen onderzoek en onderwijspraktijk verkend in Nederland en Vlaanderen. *Pedagogische Studiën*(86), 313-320.
- Chafouleas, S. M., & Riley-Tillman, T. C. (2005). Accepting the gap: an introduction tot the special issue on bridging research and gap. *Psychology in the Schools*(42), 455-458.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice. Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research in the next generation*. New York: Teacher College Press.
- de Bruïne, E., Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A., & van de Ven, A. (2011). *Bronnenboek Onderzoeksstrategieën*. Nederland: Landelijk Expertisecentrum Onderwijs en Zorg.
- de Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Appeldoorn: Garant.

- Devos, G., & Van Petegem, P. (2010). De evaluatie van scholengemeenschappen in het basis- en secundair onderwijs. OBPWO project in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Opgehaald op 18 mei 2012, van http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2007/0702/Samenvatting_Synthese&beleidsaanbevelingen_0702.pdf
- De Vries, B., & Pieters, J. (2007). Knowledge sharing at conferences. *Educational Research Evaluation*(13), 237-247.
- Debever, A., Hermans, R., Merchie, E., Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). *Eindrapport: onderwijsinnovatie binnen praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Expeditie durven delen doen I*. Universiteit Gent, Vakgroep Onderwijskunde. Gent: Universiteit Gent.
- Decreet betreffende de hogescholen in de Vlaamse Gemeenschap. (1994, juli d.d.13). *art. 190bis*.
- Depaepe, M. (2002). *Gesplitst of gespleten? De kloof tussen wetenschappelijke kennis en praktische kennis in opvoeding en onderwijs*. Leuven: Acco.
- Departement Economie, Wetenschap en Innovatie van de Vlaamse Overheid. (2013, februari 16). *Projectmatig Wetenschappelijk Onderzoek*. Opgehaald van EWI-Vlaanderen: <http://www.ewi-vlaanderen.be/node/3821/>
- Drever, E. (1995). *Using Semi-Structured Interviews in Small-Scale Research*. Edinburgh: Scottish Centre for Research in Education.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 709-726.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching: disciplinary spaces. In R. Barnett, *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 30-42). Maidenhead: Open University Press.

- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. United Kingdom: The Higher Education Academy.
- Hemsley-Brown, J., & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 449-471.
- Levin, B. (2004). Making Research Matter More. *Education Policy Analysis Archives*, 12(56), 1-20.
- Lunenberg, M., Ponte, P., & van de Ven, P. (2006). Waarom zouden docenten en opleiders geen onderzoek mogen doen...? Een kennistheoretische verkenning. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 27(2), 4-12.
- Maes, F., Clarebout, G., De Fraine, B., Smits, D., & Vanderhoeven, J. L. (2012). Evidence-based Education: over onderzoek en/in onderwijs in Vlaanderen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders (VELON/VELOV)*, 33(1), 12-19.
- McIntyre, D. (2005). Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education*, 357-382.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs (2007). Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het beroepsprofiel van de leraar. Afgehaald op 14 april 2012, op <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13942>
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs (2010). Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de toekenning van subsidies aan de expertisenetwerken en het regionaal platform in het kader van de lerarenopleidingen in Vlaanderen. Afgehaald op 14 april 2012, op <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=14249>
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs (2003). *Decreet betreffende de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen*. Afgehaald op 16 februari 2012, van <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13425>
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs (1994). Decreet betreffende de hogescholen in de Vlaamse Gemeenschap. Afgehaald op 18 maart 2012, van <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12458>

- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs (2012). Decreet betreffende de integratie van de academische hogeschoolopleidingen. Afgehaald op 16 januari 2013, van http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/integratie/VR_2012_1307_DEC.0073_Decreet_Academische_hogeschoolopleidingen.pdf
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Departement Onderwijs (2006). Decreet betreffende de lerarenopleidingen. Afgehaald op 27 april 2012, van <http://www.ond.vlaanderen.be/decretenbundel/pdf/decreetlerarenopleidingvlaanderen.pdf>
- Mills, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. (2010). *Encyclopedia of Case Study Research*. California: SAGE Publications.
- Mommaerts, S., Cops, J., Slaets, A., Torbeyns, J., Van Hooste, A., Dang Kim, T., & Dhert, S. (2011). *Onderzoek in onderwijs binnen de lerarenopleiding*. Leuven: Groep T - Leuven Education College.
- Onderwijsraad. (2003). *Kennis van onderwijs: ontwikkeling en benutting*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Op't Eynde, P., Verschaffel, L., & De Corte, E. (2001). Onderwijsonderzoek: wat hebben we eraan? *Impuls*, 214-228.
- Sikes, P., Nixon, J., & Carr, W. (2003). *The Moral Foundations of Educational Research: Knowledge, Inquiry and Values*. Maidenhead: Open University Press.
- Struyven, K., & De Meyst, M. (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and Teacher Education*, 1495-1510.
- Validatiecommissie Kwaliteitszorg Onderzoek. *Praktijkgericht onderzoek*. Afgehaald op 20 maart 2013, van Validatiecommissie Kwaliteitszorg Onderzoek: kwaliteitszorg voor het onderzoek aan hogescholen op <http://www.vkohogescholen.nl/kwaliteitszorg/praktijkgericht-onderzoek>
- van Braak, J., Vanderlinde, R., & Aelterman, A. (2008). De wisselwerking tussen onderwijsonderzoek in onderwijspraktijk: de rol van de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 4(29), 5-10.
- Van Hove, G., & Claes, L. (2011). *Qualitative Research and Educational Sciences: A Reader about Useful Strategies and Tools*. Harlow: Pearson Education Limited.

- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2007). *De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk in Vlaanderen*. Brussel/Gent: viWTA/Universiteit Gent.
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 299-316.
- Veeckman, J., Smits, D., Stuyven, E., Lesaffer, G., Verhoest, P., & Van Koeckhoven, B. (2012). Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek aan Vlaamse hogescholen. *THEMA Hoger Onderwijs*, 18-23.
- Verschuren, P., & Hartog, R. (2005). Evaluation in Design-Oriented Research. *Quality and Quantity*, 733-762.
- Vlaamse Overheid. (2009) Commissie Soete: vervolgrapport deel II. Brussel: Vlaamse Overheid.
- VLHORA. (2009). Verankering van praktijkgebaseerd onderzoek in de bacheloropleidingen met professionele gerichtheid: Visietekst. *VLHORA-advies door de Raad van Bestuur van 6 maart 2009* (p. 4). Brussel: VLHORA.
- VLHORA. (2010, april 28). *Schriftelijke reflectie ad hoc commissie hoger onderwijs*. Afgehaald op 18 februari 2012, van VLHORA: VLHORA:
<http://www.vlaamsehogescholenraad.be/documenten/KOnieuwsActiviteiten/commissieHO Onderzoek.pdf>
- VLHORA. (2011, maart 3). *Innovatie in het kwadraat - De innovatiekracht van hogescholen en hun afgestudeerden*. Afgehaald op 16 februari 2012, van VLHORA: VLHORA:
<http://www.vlaamsehogescholenraad.be/documenten/Werkgroepen/VLHORA%20position%20paper%20%20innovatie%20in%20het%20kwadraat.pdf>
- VLOR. (2007). *Advies ten gronde over onderwijsonderzoek*. Brussel: VLOR.
- VLOR. (2009). *Project praktijkgericht onderzoek: eindrapport*. Brussel: VLOR.