

Het afstudeeronderzoek als boundary-object

Hoe het afstudeeronderzoek van een academische pabo kan bijdragen aan schoolontwikkeling

Marco Snoek, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding HvA

Judith Bekebrede, Universitaire Pabo van Amsterdam

Fadie Hanna, Universitaire Pabo van Amsterdam

Theun Creton, Werkplaats4 Amsterdam

Hester Edzes, Amsterdamse Stichting Katholiek Onderwijs

Samenvatting

Studenten van de academische pabo voeren een afstudeeronderzoek uit waarbij wetenschappelijk onderzoek en verbetering van de onderwijspraktijk binnen scholen met elkaar in verbinding moeten worden gebracht. De ervaring leert echter dat dit afstudeeronderzoek niet automatisch leidt tot onderwijsontwikkeling binnen de school.

In dit artikel vatten we het afstudeeronderzoek op als 'boundary object'. Kenmerkend voor een boundary object is dat er sprake is van eigenaarschap en betekenis bij alle betrokkenen en dialoog tussen die betrokkenen. Door de student te laten aansluiten bij een onderzoeksgroep in de school waar ook de begeleider vanuit de opleiding in participeert, zou het afstudeeronderzoek sterker kunnen fungeren als boundary object en bijdragen aan eigenaarschap, betekenis en dialoog en daarmee aan ontwikkeling binnen de school.

Om na te gaan of dit daadwerkelijk het geval is, zijn vier afstudeeronderzoeken van studenten aan de Universitaire Pabo van Amsterdam (UPvA) gevolgd. Op verschillende momenten tijdens het afstudeeronderzoek is nagegaan in hoeverre er in de ogen van de student en de onderzoeksbegeleiders vanuit de school en opleiding sprake was van eigenaarschap, betekenis en dialoog, en in welke mate dit heeft geleid tot nieuwe inzichten en opbrengsten bij de betrokkenen.

De uitkomsten laten zien dat een hoge mate van eigenaarschap, betekenis en dialoog bijdraagt aan inzichten en opbrengsten voor alle betrokkenen. Expliciete aandacht voor deze factoren versterkt bovendien het proces van boundary crossing. De onderzoeksuitkomsten worden vertaald naar implicaties voor de betrokkenen en voor het curriculum van de academische pabo's om de verbinding tussen het afstudeeronderzoek en schoolontwikkeling verder te versterken.

Inleiding

In Nederland zijn sinds 2008 op diverse plekken 'academische pabo's' gestart, 'double degree' opleidingen waarbij studenten in vier jaar twee diploma's krijgen: een hbo-bachelor leerkracht basisonderwijs (Bachelor of Education), en een wo-bachelor pedagogische of onderwijskundige wetenschappen (bachelor of science). Doelstelling van deze academische pabo's is om studenten op te leiden die zowel praktisch competent zijn ten aanzien van het lesgeven in het basisonderwijs, als competent zijn in het doen van onderzoek en het toepassen van wetenschappelijke kennis binnen de basisschool. Daarmee moeten afgestudeerden van een academische pabo kunnen functioneren als bruggenbouwer tussen de praktijk van de basisschool en de wereld van de wetenschap.

Het ligt voor de hand dat die rol van bruggenbouwer zichtbaar wordt in het afstudeeronderzoek. Het afstudeeronderzoek van een academische pabo heeft daarmee niet alleen tot doel dat

studenten bewijzen wetenschappelijk onderzoek te kunnen uitvoeren, maar ook dat het afstudeeronderzoek bijdraagt aan ontwikkeling binnen de basisschool waar het afstudeeronderzoek plaatsvindt.

Hoe kan afstudeeronderzoek zo ingericht worden dat het tot meer praktische impact op de scholen leidt?

Functioneren als bruggenbouwer vraagt echter veel van studenten.

Opleiders van de academische pabo ervaren dat studenten er lang niet altijd in slagen om die werelden met elkaar te verbinden. Zo lopen de (wetenschappelijke) verwachtingen van de opleiding en de (praktische) verwachtingen van de school ten aanzien van het afstudeeronderzoek vaak uiteen. Tevens hebben de beoordelingscriteria voor het afstudeeronderzoek meer betrekking op de wetenschappelijke kwaliteit, dan op de praktijkimpact en implementatie van de uitkomsten op de school. Studenten voelen zich in veel gevallen eerder een 'koorddanser' die balanceert tussen opleiding en basisschool.

Gevolg is dat studenten zich vooral richten op de wetenschappelijke criteria van de opleiding. Daarmee herkent de basisschool zich vaak nauwelijks in het afstudeeronderzoek met als gevolg dat de praktische impact van het afstudeeronderzoek op de school beperkt blijft.

Deze 'koorddans' situatie leidt tot de vraag hoe het afstudeeronderzoek zo ingericht kan worden dat het meer kan leiden tot praktische impact op de school en op welke wijze de rol van bruggenbouwer tussen wetenschap en onderwijspraktijk tijdens het afstudeeronderzoek beter gefaciliteerd kan worden.

Boundary Crossing

Om meer grip te krijgen op het vraagstuk hoe de praktische impact van het afstudeeronderzoek vergroot kan worden en op de wijze waarop de rol van bruggenbouwer te faciliteren is, maken we gebruik van de concepten 'boundary crossing', 'boundary crossers' en 'boundary objects' uit de Activiteitstheorie (Engeström, 2001). Deze concepten helpen inzicht te krijgen in hoe verschillende activiteitssystemen (werelden) met elkaar verbonden zijn en op welke wijze die verbinding mogelijk leidt tot wederzijds leren.

Boundary crossing is het proces waarbij personen dynamisch en continu bewegen tussen twee of meer activiteitssystemen, met als doel om tot vruchtbare samenwerking, uitwisseling en leerervaringen te komen. Vertaald naar het afstudeeronderzoek betekent het dat tijdens het afstudeeronderzoek een proces van boundary crossing op gang zou moeten komen waarbij verbindingen worden gelegd tussen twee werelden die elk hun eigen verwachtingen hebben: de opleiding (met als verwachting dat studenten in het afstudeeronderzoek aantonen een methodologisch en theoretisch verantwoord onderzoek te kunnen opzetten en uitvoeren) en de school (met als verwachting dat het afstudeeronderzoek oplossingen aanreikt voor een concreet praktijkprobleem).

Boundary crossers zijn personen die in beide activiteitssystemen acteren en daarmee een rol spelen in de interactie tussen de activiteitssystemen en de dialoog tussen die activiteitssystemen faciliteren en stimuleren. Vanwege hun rol als bruggenbouwer kunnen we studenten van academische pabo's beschouwen als boundary crossers tussen opleiding en school. Wanneer studenten die rol actief oppakken, dan richten ze zich tijdens het afstudeeronderzoek zowel

op het schrijven van het afstudeeronderzoek als op het meenemen van collega-leerkrachten en leidinggevendenden in het zoeken naar antwoord op vragen van de school.

Het proces van boundary crossing kan gefaciliteerd worden door *boundary objecten*: objecten of praktijken die in meerdere activiteitssystemen gebruikt worden maar binnen elk systeem een eigen functie en betekenis kunnen hebben. Boundary objecten kunnen daarmee een gezamenlijke dialoog uitlokken en ondersteunen, en zo bijdragen aan gezamenlijk leren (Star, 1989; Akkerman & Bakker, 2011). In veel onderzoek worden boundary objecten geïnterpreteerd als concrete objecten zoals een beoordelingsformulier, een handleiding, etc. (Akkerman & Bakker, 2011). In ons onderzoek rekken we de betekenis daarvan op naar een afgebakende handelingspraktijk - het afstudeeronderzoek -, dat enerzijds een specifieke betekenis heeft voor zowel de opleiding als de school en anderzijds een gemeenschappelijke betekenis heeft. In de opleidingscontext is het een proeve van bekwaamheid op basis waarvan een student beoordeeld wordt op onderzoeksvaardigheden, en in de schoolcontext heeft het afstudeeronderzoek een katalyserende functie t.a.v. een concrete praktijkvraag.

Om in beide activiteitssystemen een functie te kunnen hebben, is het van belang dat beide systemen *eigenaarschap* voelen ten aanzien van het boundary object. Dat eigenaarschap kan zowel cognitief als affectief zijn (Pierce, Jussila, & Cummings, 2009).

Wanneer een boundary object in beide contexten een eigen en specifieke betekenis heeft en beide activiteitssystemen eigenaarschap voelen ten aanzien van het boundary object, ontstaat een basis voor een dialoog tussen beide systemen (Akkerman & Bakker, 2011; McPherson, Jones, & Oakes, 2006) en kan een proces van boundary crossing en wederzijds leren op gang komen.

Daarmee onderscheiden we drie kernelementen die bepalend zijn voor de effectiviteit van een boundary object:

- ▶ Vanuit elk activiteitssysteem wordt eigenaarschap ervaren t.a.v. het boundary object.
- ▶ Het boundary object heeft betekenis in elk van de activiteitssystemen.
- ▶ De boundary object bevordert en faciliteert de dialoog tussen vertegenwoordigers uit de verschillende activiteitssystemen.

Aanname is dat wanneer het afstudeeronderzoek beter voldoet aan deze drie kenmerken van effectieve boundary objecten, het afstudeeronderzoek beter tegemoet kan komen aan de verschillende verwachtingen van opleiding en school en dus niet alleen bijdraagt aan het bewijzen van onderzoeksvaardigheden door de student, maar ook aan nieuwe inzichten en waardering binnen de basisschool.

Een onderzoek binnen de UPvA

Onderzoeksvraag

Bovenstaande was aanleiding om binnen de Universitaire Pabo van Amsterdam (UPvA) het afstudeeronderzoek op een andere manier in te richten. De UPvA is een samenwerkingsverband van de Universiteit van Amsterdam, de Hogeschool van Amsterdam en een aantal Amsterdamse basisscholen. In plaats van de student als een koorddanser afzonderlijk te laten onderhandelen met de onderzoeksbegeleider vanuit de opleiding en de onderzoeksbegelei-

der vanuit de school over zijn eigen afstudeeronderzoek, is ervoor gekozen om de student deel te laten uit maken van een (onderzoeks)groep die reeds binnen de school bestond en de begeleider vanuit de opleiding daar op gezette tijden bij te laten aansluiten. De student bleef verantwoordelijk voor zijn eigen afstudeeronderzoek, maar er was sprake van een inbedding in een breder (onderzoeks)project binnen de school. Op deze wijze zouden de condities voor eigenaarschap, betekenis en dialoog versterkt worden en kon het afstudeeronderzoek sterker als boundary object fungeren. Om na te gaan of dit effect had op de betekenis van het afstudeeronderzoek voor schoolontwikkeling is een case-studie-onderzoek uitgevoerd naar vier afstudeercasussen.

Leidend in ons onderzoek was de volgende onderzoeksvraag:

In welke mate draagt het inrichten van het afstudeeronderzoek als boundary object in de ogen van de betrokkenen zowel bij aan het bewijzen van het afstudeerniveau van de student als aan school- en onderwijsontwikkeling binnen de stageschool?

Deze onderzoeksvraag is uitgewerkt in drie deelvragen:

- 1 In hoeverre voldoet het afstudeeronderzoek aan de kenmerken van een boundary object, te weten eigenaarschap, betekenis en dialoog?
- 2 In hoeverre draagt het afstudeeronderzoek in de ogen van de betrokkenen zowel bij aan het bewijzen van het afstudeerniveau van de student als aan nieuwe inzichten en waardering binnen de stageschool?
- 3 Welke aspecten van het ontwerp van het afstudeeronderzoek zijn daarin volgens de betrokkenen het meest bepalend?

Omdat ons onderzoek betrekking had op onderzoeken die uitgevoerd werden in het kader van het afstudeeronderzoek van de UPvA, maken we in de rest van het artikel onderscheid tussen beide typen onderzoek door ze aan te duiden als 'ons onderzoek' en 'het afstudeeronderzoek', om zo verwarring te voorkomen.

Aanpak van ons onderzoek

Om antwoord te krijgen op de bovengenoemde onderzoeksvragen is gekozen voor een kleinschalige en kwalitatieve casestudie aanpak, waarbij vier afstudeeronderzoeken van de UPvA centraal stonden (embedded case study design, zie Yin, 2012). De afstudeeronderzoeken vonden gedurende het cursusjaar 2014-2015 plaats op verschillende basisscholen waardoor de vormgeving van de casussen onderling verschillend was. Deze variatie maakte het mogelijk om sleutelfactoren in de vormgeving van het afstudeeronderzoek in kaart te brengen. Elke casus bestond uit drie personen: een vierdejaars UPvA-student, een onderzoeksbegeleider vanuit de school en een onderzoeksbegeleider vanuit de opleiding. Ons onderzoeksteam bestond uit 5 personen, waarvan er vier verantwoordelijk waren voor dataverzameling binnen één van de casussen.

Omdat betekenis, eigenaarschap en dialoog gedurende de looptijd van het afstudeeronderzoek kunnen variëren en omdat tussenopbrengsten van het afstudeeronderzoek ook een bijdrage kunnen leveren aan schoolontwikkeling, hebben we in ons onderzoek gedurende verschillende momenten data verzameld. Hierbij is gebruik gemaakt van de onderzoeksfasen van het afstudeeronderzoek: vraagformulering, ontwikkelen van het theoretisch kader, het

maken van het onderzoeksontwerp, de dataverzameling, en de afronding met conclusie en discussie.

De dataverzameling vond plaats op twee manieren:

- ▶ In elke fase is een vragenlijst voorgelegd aan de studenten, en de beide onderzoeksbegeleiders. Deze vragenlijsten hadden betrekking op zes aspecten: de mate van eigenaarschap, betekenis en dialoog die de betrokkenen in de voorafgaande periode ervoerden (deelvraag 1), nieuwe inzichten en waardering die dat opleverde (deelvraag 2), en de meest bepalende factoren daarbij (deelvraag 3). Elke respondent werd gevraagd om elk aspect op een vijfpunts Lickertschaal te scoren, zowel met betrekking tot zichzelf als met betrekking tot de andere twee betrokkenen bij de casus. Tevens werd bij elke vraag een toelichting gevraagd. In totaal is de vragenlijst vier keer uitgezet onder elf respondenten. (NB Een UPVA begeleider was verantwoordelijk voor twee onderzoeken).
- ▶ De tweede manier van data verzamelen bestond uit het organiseren van zes centrale bijeenkomsten waar 11 betrokkenen (één onderzoeksbegeleider vanuit de school ontbrak systematisch) en ons onderzoeksteam aanwezig waren. Deze bijeenkomsten sloten aan bij verschillende fasen in het afstudeeronderzoek (zie Tabel 1). In die centrale bijeenkomsten werden per casus onder leiding van een lid van ons onderzoeksteam in een focusgesprek aan de hand van de vooraf ingevulde vragenlijsten de inzichten van de drie actoren vergeleken en gezamenlijk conclusies getrokken (terugblik). Vervolgens werden de belangrijkste conclusies per casus plenair besproken om de meest bepalende factoren te identificeren (onderzoeksvraag 3). Tenslotte werden deze inzichten gebruikt om per casus te bespreken welke activiteiten in de volgende fase ondernomen konden worden om eigenaarschap, betekenis en dialoog binnen het afstudeeronderzoek te versterken. Ons onderzoeksteam was aanwezig om de focusgesprekken te leiden en vast te leggen.

Tabel 1 Dataverzameling in diverse fasen van het onderzoek

Fase van het afstudeeronderzoek	Vragenlijst	Centrale bijeenkomsten		
		Focusgesprek per casus n.a.v. vragenlijsten (deelvraag 1 en 2)	Plenaire discussie over bepalende factoren (deelvraag 3)	Vooruitblik volgende fase
Startbijeenkomst			x	x
Vraagformulering	x	x	x	x
Theoretisch kader	x	x	x	x
Onderzoeksopzet en dataverzameling	x	x	x	x
Conclusie en discussie	x	x	x	x
Afsluitende bijeenkomst			x	

Na elke centrale bijeenkomst zijn per school de antwoorden op de open vragen van de vragenlijsten verzameld om verschillen in percepties tussen de drie betrokkenen in kaart te brengen. De antwoorden op de open vragen werden gebruikt om die verschillen te

verklaren en om sleutelfactoren op het spoor te komen. Samen met de verslagen van de focusgesprekken leidde dat tot een tussentijds deelverslag per casus. Deze deelverslagen werden gezamenlijk geanalyseerd op de betekenis die de betrokkenen aan de begrippen eigenaarschap, betekenis en dialoog gaven en op casusoverstijgende factoren die van invloed waren op de mate van eigenaarschap, betekenis en dialoog. De inzichten die deze tussentijdse analyses opleverden werden tijdens de vierde en zesde centrale bijeenkomst aan alle betrokkenen voorgelegd ter toetsing en aanvulling.

Eigenaarschap, betekenis en dialoog volgens betrokkenen

Hieronder beschrijven we per casus de resultaten van onderzoeksvraag 1 op basis van de ingevulde vragenlijsten en de gesprekken tijdens de centrale bijeenkomsten. Casus 1 en 2 waren in grote mate vergelijkbaar en worden daarom gezamenlijk besproken.

Casus 1 en 2

Centraal thema van het afstudeeronderzoek in casus 1 was het gebruik van feedback in het leerproces van leerlingen. De basisschool wilde met het afstudeeronderzoek een verdiepingsslag maken gericht op het verbeteren van het handelen van leerkrachten.

De schoolleider van de school trad zelf op als onderzoeksbegeleider vanuit de school. Daarnaast maakten twee andere leerkrachten deel uit van de onderzoeksgroep binnen de school. Gedurende het proces waren er verschillende bijeenkomsten van de onderzoeksgroep, de student en de UPvA-begeleider.

In het afstudeeronderzoek van casus 2 stond het gebruik van positive behavior support (PBS) door leerkrachten centraal. De school is een traject gestart om een PBS-school te worden. Een startende leerkracht die net zelf de UPvA had afgerond, trad op als onderzoeksbegeleider vanuit de school. Daarnaast was er een onderzoeksgroep met verschillende leerkrachten. De schoolleider was nauw betrokken bij het afstudeeronderzoek. Gedurende het proces waren er verschillende bijeenkomsten van de onderzoeksgroep, de student en de UPvA-begeleider.

In casus 1 en 2 ervoeren alle betrokkenen een sterk gevoel van eigenaarschap. Dit werd mede veroorzaakt doordat de student, de UPvA-begeleider en de schoolbegeleider samen met de onderzoeksgroep van de school regelmatig bij elkaar kwamen om keuzes in het proces te bespreken. Dit schiep een context waarin verwachtingen, opvattingen en drijfveren van alle betrokkenen de ruimte kregen. Met name in de beginfase van het afstudeeronderzoek was er binnen deze casussen oog voor de betrokkenheid en voor het eigenaarschap van alle actoren. In de fase van de uitwerking van het theoretisch kader droeg de school van casus 1 actief literatuur aan die binnen de school reeds actief gebruikt werd. In de loop van het onderzoeksproces bleef er eigenaarschap, maar was er minder behoefte om concreet invloed uit te oefenen op het onderzoeksproces, doordat stappen in het onderzoeksproces werden beschouwd als evident en logisch voortvloeiend uit voorgaande stappen.

De betrokkenen gaven aan dat het afstudeeronderzoek voor hen van grote betekenis was. De overwegingen verschilden: de studenten benadrukten dat het onderzoeksthema voor hen interessant was en van belang was voor hun toekomstige praktijk als leraar, voor de school had het afstudeeronderzoek direct betekenis voor de schoolpraktijk, terwijl voor de UPvA-

begeleiders vooral het directe contact met de school van betekenis was door het inzicht dat het hen opleverde in de relatie tussen school en opleiding.

Binnen casus 1 en 2 hebben regelmatige bijeenkomsten van de student, de onderzoeksbegeleiders van UPvA en de school en de andere leerkrachten van de onderzoeksgroep een belangrijke bijdrage geleverd aan de dialoog. Door middel van deze bijeenkomsten werden verwachtingen ten aanzien van rollen, verantwoordelijkheden en uitkomsten wederzijds uitgesproken, afspraken en plannings gemaakt en de voortgang besproken. De dialoog werd versterkt doordat studenten de school uitnodigden om feedback te geven op concept-producten (bijv. ten aanzien van het theoretisch kader, het onderzoeksontwerp en de te hanteren instrumenten, de conclusies en discussie).

Casus 3

Centraal thema van het afstudeeronderzoek bij casus 3 was hoogbegaafdheid. De schoolleider wilde meer aandacht voor hoogbegaafde leerlingen door middel van een plusklas. Het afstudeeronderzoek was gekoppeld aan een onderzoeksgroep waarin naast de trekker van de plusklas, ook de onderzoekscoördinator vanuit het bestuur zat, die eveneens fungeerde als begeleider vanuit de school. De onderzoekscoördinator heeft de vragenlijsten ingevuld, maar niet geparticipeerd in de centrale bijeenkomsten.

Het afstudeeronderzoek was slechts één van de activiteiten rond de praktische invulling van de plusklassen voor hoogbegaafden. Door een afwijkende tijdsplanning kon het afstudeeronderzoek nauwelijks een bijdrage leveren aan die praktische invulling. Zodoende kreeg het afstudeeronderzoek binnen de school minder prioriteit en was sprake van minder eigenaarschap bij de school. De directie leek meer geïnteresseerd in de uitkomst van het afstudeeronderzoek en minder in het onderzoekproces. De school oefende daardoor weinig invloed uit op keuzes in het onderzoekproces. Door in de fase van dataverzameling te werken met focusgroepen kwamen de processen van onderwijsontwikkeling en het afstudeeronderzoek meer samen en nam de betrokkenheid van het team en de nieuwsgierigheid naar de uitkomsten toe.

De betekenis van het afstudeeronderzoek voor de school was groot omdat het nauw aansloot bij een reeds lopende discussie. Tegelijk was die betekenis voor verschillende groepen binnen de school niet identiek. Voor de voorstanders van plusklassen voor hoogbegaafden lag de betekenis vooral in de hoop dat ze het afstudeeronderzoek konden gebruiken om andere collega's te overtuigen, terwijl het door de tegenstanders binnen de school vooral als bedreigend werd ervaren.

Bij aanvang van het afstudeeronderzoek heeft overleg plaats gevonden tussen student, schoolleider, UPvA-begeleider en leden van de onderzoeksgroep van de school. Dit is echter niet omgezet naar concrete afspraken, waardoor de activiteiten van de student en andere activiteiten binnen de school uit elkaar liepen. Na het vaststellen van de onderzoeksvraag, was het afstudeeronderzoek vooral een verantwoordelijkheid van de student. De dialoog is weer geïntensiveerd door de manier van data verzamelen. Door middel van focusgroepgesprekken werd de relatie tussen het afstudeeronderzoek en betekenis voor de klassenpraktijk voor leerkrachten duidelijker. Tenslotte kreeg de dialoog aan het eind van het afstudeeronderzoek weer een impuls bij de presentatie van de onderzoeksresultaten en de betekenis daarvan voor de school.

Casus 4

Bij het afstudeeronderzoek van casus 4 stond Kunsteducatie centraal. De school heeft de ambitie om zich te profileren als kunstmagneetschool. De student had formeel overleg met de schoolleider. Binnen de school was verder geen onderzoeksbegeleider aangewezen. De schoolleider heeft niet geparticipeerd in de centrale bijeenkomsten en geen vragenlijsten ingeleverd. Tijdens het afstudeeronderzoek heeft geen regulier overleg plaatsgevonden met de onderzoeksgroep van de school, maar vond waar nodig overleg met afzonderlijke leerkrachten plaats. Dit had tot gevolg dat het eigenaarschap van de school ten aanzien van het afstudeeronderzoek zeer beperkt was. De keuze ten aanzien van het afstudeeronderzoek is vooral gemaakt door de student en de UPvA-begeleider. De school heeft slechts een deel van de vragenlijsten ingevuld en participeerde ook niet in de centrale bijeenkomsten. De betekenis van het afstudeeronderzoek werd vooral gevoeld door de student en UPvA-begeleider, in de zin dat het afstudeeronderzoek bijdroeg aan het leerproces van de student. In hun ogen was de beperkte betrokkenheid van de school een indicatie dat het afstudeeronderzoek door de school niet als erg betekenisvol ervaren werd. In de ogen van de student en de UPvA-begeleider was er nauwelijks sprake van een daadwerkelijke dialoog tussen de drie betrokken partijen. De gesprekken met de schoolleider hadden vooral betrekking op het organiseren van mogelijkheden voor dataverzameling en nauwelijks op het leggen van verbinding met schoolontwikkeling.

Nieuwe inzichten, waardering en opbrengsten

Voor de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag zijn de betrokkenen door middel van de vragenlijsten en focusgesprekken gevraagd naar nieuw ontwikkelde inzichten en naar hun waardering voor het afstudeeronderzoek.

In alle vier de casussen geven de studenten aan nieuwe inzichten ontwikkeld te hebben, zowel ten aanzien van het onderwerp van hun afstudeeronderzoek, als ten aanzien van hun rol als boundary crosser in de school. Ze geven onder andere aan inzicht te hebben gekregen in de wijze waarop een verbinding gelegd kan worden tussen onderzoek en schoolpraktijk, de rol die ze daarin kunnen spelen en wat dat van hen vraagt:

"Ik heb geleerd hoe ik me moet opstellen. Ik heb het onderzoek in samenwerking met de school opgezet, vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid. Dat kan ik nu toepassen en proberen bij andere scholen, vanaf de start." (student casus 2)

"Ik ervaar nu in de praktijk de theorie over drukpunten van een schoolorganisatie." (student casus 3)

"Ik heb veel geleerd over mezelf en nieuwe inzichten gekregen in de manier waarop ik contact kan leggen met de school (fysiek aanwezig zijn en niet te veel in één keer vragen en blijven herhalen) en dat ik voor het proces iemand van 'binnen de school' nodig had om de school te activeren om mij te geven wat ik nodig heb." (student casus 4)

Voor de UPvA-begeleiders ligt het nieuwe inzicht niet zozeer in het onderwerp en de inhoudelijke opbrengsten van het afstudeeronderzoek, maar vooral in het onderzoeksproces door de sterkere focus die, mede door de centrale bijeenkomsten, is komen te liggen op de bijdrage die het afstudeeronderzoek kan leveren aan de ontwikkeling binnen de school:

"Ik ben nu veel bewuster bezig met de bijdrage van het onderzoek aan de school. Mijn visie op het begeleiden van een scriptie is daarmee veranderd. Normaal had ik vooral contact met de student. Nu kom je in scholen. Dat heeft meerwaarde. Door de dialoog praktijk-student-opleiding komen er meerdere perspectieven in het product." (UPvA-begeleider casus 1 en 2)

Ook voor de begeleiders vanuit de school ontstaan nieuwe inzichten ten aanzien van het proces:

"Dit is nu de derde keer dat een UPvA-student bij ons onderzoek doet. Vorige keer kwam de vraag 'hoe nu verder' pas aan het eind aan bod en bleef het onderzoek daardoor na afloop veelal liggen en gebeurde er weinig mee. Nu zijn vooraf de verwachtingen al heel duidelijk. Dat maakt het proces ook makkelijker. Het proces wordt daardoor comfortabel en vanzelfsprekend en dat levert plezier op." (Begeleider vanuit de school casus 1)

"Ik ben me veel bewuster geworden van die drie pijlers [eigenaarschap, betekenis, dialoog]. Hierdoor kan ik daar beter op sturen. Daar had ik bij mijn eigen afstudeeronderzoek geen weet van. Ik sta daar nu sterker bij stil, kan me er nu meer op richten, dat bijv. niemand het eigenaarschap verliest." (Begeleider vanuit de school casus 2).

Alle vier scholen geven aan dat het afstudeeronderzoek impact heeft voor de school. Het feit dat er door een student onderzoek gedaan werd binnen de school had effect op de bewustwording van factoren die een rol spelen bij het onderwerp van het afstudeeronderzoek. Teams werden daardoor kritischer op hun eigen praktijk. Het belangrijkste effect van het afstudeeronderzoek in school 3 was de bewustwording ten aanzien van de complexiteit van het hoogbegaafdheidsvraagstuk. Deelname van leerkrachten aan de onderzoeksgroep leidt ook tot zinvolle en betekenisvolle kennis voor het team (casus 1) en tot professionalisering van leerkrachten, bijvoorbeeld ten aanzien van de factoren die een rol spelen bij PBS (casus 2), of tot het bewuster observeren van leerlingen (casus 4). Sommige afstudeeronderzoeken leidden tot concrete acties. Het concrete gevolg van het afstudeeronderzoek bij casus 3 is dat naast de plusklas ook andere mogelijkheden worden gezien om aan de leerbehoefte van hoogbegaafden tegemoet te komen. Verschillende scholen geven bovendien aan behoefte te hebben aan vervolgonderzoek op basis van de aanbevelingen van de student of ten behoeve van de volgende fase (van ontwikkelonderzoek naar implementatie-onderzoek naar evaluatie-onderzoek) (casus 2 en 3).

Betrekken van leerkrachten leidt o.a. tot zinvolle en betekenisvolle kennis voor het team.

Een bruikbaar begrippenkader

Bepalende factoren

Gedurende het proces van ons onderzoek werd duidelijk welke factoren het meest bepalend zijn bij het inrichten van het afstudeeronderzoek als boundary object (onderzoeksvraag 3). Alle betrokkenen gaven aan dat het begrippenkader hen meer bewust maakte van het belang van eigenaarschap, betekenis en dialoog. Dat belang geldt niet alleen voor de eindfase van het afstudeeronderzoek (bij de presentatie van de onderzoeksuitkomsten), maar het speelt in elke fase van het afstudeeronderzoek: bij de keuzes ten aanzien van de onderzoeksvraag, de literatuur die in het literatuuronderzoek meegenomen wordt, het daaruit voortvloeiende

conceptueel kader, de gekozen onderzoeksmethodiek en -instrumenten, en uiteindelijk de discussie en conclusie. In de gesprekken tijdens de centrale bijeenkomsten werd duidelijk dat in elke fase keuzes gemaakt worden waarbij het belangrijk is om eigenaarschap, betekenis en dialoog te organiseren. Daarbij gaat het niet alleen om inhoudelijke keuzes met betrekking tot het afstudeeronderzoek, maar ook om keuzes ten aanzien van de wijze waarop het onderzoeksproces vorm krijgt, zoals het afstemmen van verwachtingen vooraf, het gezamenlijk overleg, de bijeenkomsten van de onderzoeksgroep, de rolverdeling, maar ook de beoordelingskaders en beoordelingsuitspraken.

Studenten en begeleiders gaven aan dat dat inzicht implicaties heeft voor hun eigen opstelling. Het versterken van het eigenaarschap van de ander impliceert immers het durven loslaten van regie, om de opvattingen en drijfveren van anderen ook ruimte te geven. Dat betekent ook dat studenten zich kwetsbaar moeten durven opstellen door een tussenversie (bijvoorbeeld van een theoretisch kader) neer te leggen en anderen uit te nodigen om aan te vullen. Dit vraagt ook om het besef dat een onderzoek niet een strak lineair pad is, maar een pad waarin voortdurend (deels subjectieve) keuzes gemaakt worden waarbij verschillende actoren een stem hebben. Zo kan eigenaarschap, betekenis en dialoog in de ogen van de studenten en de begeleiders vanuit de school ook versterkt worden door de wijze van data verzamelen. Door te kiezen voor methodieken voor dataverzameling waarbij leerkrachten actief betrokken zijn, bijvoorbeeld via observaties, interviews of focusgroepen, worden leerkrachten zich meer bewust van hun dagelijks handelen en de keuzes die daaraan ten grondslag liggen en gaan ze daar over nadenken. Bovendien neemt hun betrokkenheid en interesse naar de uitkomsten van het afstudeeronderzoek toe. Daarmee groeide het besef dat het uitvoeren van een afstudeeronderzoek dat een bijdrage levert aan schoolontwikkeling geen individueel proces is van een student in de eindfase van de studie, maar een collectief en gezamenlijk proces waar verschillende betrokkenen een bijdrage aan leveren.

Onderzoek als boundary object

Binnen ons onderzoek hebben we het afstudeeronderzoek van de UPvA vormgegeven als boundary object door de nadruk te leggen op het gezamenlijk overleg tussen student en de beide onderzoeksbegeleiders. Daarbij hebben we onderzocht in hoeverre deze structuur in de ogen van de betrokkenen bijdroeg aan gedeeld eigenaarschap, betekenis en dialoog, in welke mate dit daadwerkelijk leidde tot een grotere opbrengst voor de school en welke factoren daarbij een belangrijke rol spelen.

De vier casussen variëren in de mate waarin het gelukt is om het gezamenlijk overleg tussen de drie actoren vorm te geven. In casus 1 en 2 is dit het beste gelukt, in casus 4 het minst. Dat is terug te zien in de mate waarin er in de casussen volgens de actoren sprake is van gedeelde eigenaarschap, betekenis en dialoog met betrekking tot de inhoud en het proces van het afstudeeronderzoek (onderzoeksvraag 1).

In casus 1 en 2 voelden de betrokken scholen zich mede-eigenaar van het afstudeeronderzoek, voor elk van de betrokkenen hadden het afstudeeronderzoek en de tussenproducten betekenis, en het onderzoeksproces was vormgegeven als dialoog tussen student, onderzoeksbegeleider van de UPvA en de onderzoeksbegeleider en de onderzoeksgroep van de school. In casus 3 was het eigenaarschap beperkter, lag de betekenis voor de school vooral in het eindproduct van het afstudeeronderzoek en was er minder sprake van een actieve

dialogo gedurende het onderzoekproces. Die dialoog kwam gaandeweg het afstudeeronderzoek wel meer op gang. In casus 4 stelde de school zich vooral op als onderzoeksplek, zonder echt eigenaarschap en verantwoordelijkheid te voelen voor het afstudeeronderzoek, voor de uitkomst daarvan, en voor het onderzoeksproces en de inbedding daarvan binnen de school. Het afstudeeronderzoek had hierdoor weinig betekenis voor de school zelf en een dialoog tussen school en student/opleiding ontbrak.

In casus 1 en 2, en in mindere mate casus 3, is er sprake van waardering voor het afstudeeronderzoek en de inzichten die dat de school opleverde (onderzoeksvraag 2). Voor casus 4 was dat onduidelijker. Alle vier de scholen gaven echter aan dat het afstudeeronderzoek tot meer bewustwording of een meer kritische blik binnen het lerarenteam geleid heeft. Bij twee scholen heeft het afstudeeronderzoek ook reeds geleid tot concrete vervolgcities.

Ten aanzien van onderzoeksvraag 3 is duidelijk dat het bij het proces van boundary crossing niet alleen gaat om het bij elkaar brengen van verschillende actoren, maar dat het ook gaat om een gedeelde visie en begrippenkader ten aanzien van de doelen van het afstudeeronderzoek (een collectief proces gericht op kwalificatie van de student en verbetering in de school) en ten aanzien van de concepten die daarbij een rol spelen (eigenaarschap, betekenis en dialoog). Daarnaast vraagt het proces van boundary crossing andere rollen en daarmee andere kwaliteiten van de betrokkenen.

Ons onderzoek werd gekenmerkt door een kwalitatieve en kleinschalige aanpak aan de hand van vier case-studies. Daarbij zijn de resultaten en conclusies gebaseerd op percepties van de betrokkenen. Dat leidt tot beperkingen ten aanzien van de interpretatie en generaliseerbaarheid van de uitkomsten. Zo hebben we ons ten aanzien van onderzoeksvraag 2 beperkt tot de inzichten die het afstudeeronderzoek voor de betrokkenen heeft opgeleverd en hun waardering voor het afstudeeronderzoek. Daarmee hebben we nog geen direct inzicht in de mate waarin elk afstudeeronderzoek daadwerkelijk heeft geleid tot verandering in de scholen.

Tegelijk kreeg ons onderzoek door de gekozen opzet zelf ook de kenmerken van een boundary object. Door de voortdurende dialoog en interactie tussen ons onderzoeksteam en de betrokkenen vanuit de praktijk konden alle betrokkenen eigenaarschap ontwikkelen ten aanzien van de doelen en uitkomsten van ons onderzoek. Het terugblikken op voorgaande periodes, het plenair bespreken van de inzichten die dat opleverde en het gezamenlijk en per casus nadenken over de implicaties voor vervolgstappen in ons onderzoek garandeerde ook dat het onderzoeksproces betekenisvol was voor alle betrokkenen en tot nieuwe inzichten leidde bij ons onderzoeksteam, de studenten, de begeleiders vanuit de school en de begeleiders vanuit de opleiding. Bovendien ontwikkelden we gezamenlijk een steeds beter begrip van de kernconcepten eigenaarschap, betekenis en dialoog, en de waarde die deze begrippen hebben voor het vormgeven van het afstudeeronderzoek. Op deze wijze ontstond een vruchtbare verbinding tussen het doen van wetenschappelijk onderzoek op basis van systematische dataverzameling, en het verbeteren van de praktijk van het afstudeeronderzoek.

Implicaties voor student, opleiding en school

De inzichten die ons onderzoek oplevert voor de verbetering van de praktijk van het afstudeeronderzoek hebben we vertaald naar mogelijke implicaties voor student, opleiding en school.

Wat boundary crossing vraagt van studenten

Om met het afstudeeronderzoek bij te kunnen dragen aan ontwikkeling binnen de school, en dus een rol te spelen als boundary crosser, moeten studenten niet alleen het afstudeeronderzoek uitvoeren, maar ook zichtbaar zijn binnen de school, initiatief nemen en daarbij voortdurend nadenken over de positie die ze kiezen en hebben in de school. Dat vraagt van studenten assertiviteit en zelfvertrouwen, maar ook inzicht in organisatiedynamiek en in veranderprocessen. De gesprekken tijdens de centrale bijeenkomsten hielpen hen om ervaringen in bredere kaders te plaatsen en om theoretische lessen in de praktijk terug te zien.

Implicaties voor de opleiding

Wanneer het de ambitie is van een opleiding (zoals een academische pabo) dat het afstudeeronderzoek zowel bijdraagt aan het bewijzen van onderzoeksbekwaamheid als aan ontwikkeling van de schoolpraktijk, dan is het van belang dat de opleiding aandacht besteedt aan processen van boundary crossing. Dat heeft implicaties voor het curriculum als geheel. In de opleiding moet systematisch aandacht zijn voor de theorie en vaardigheden die de student als boundary crosser nodig heeft. Daarnaast vraagt het van de opleiding en onderzoeksbegeleiders een opvatting over het afstudeeronderzoek als interventie- en veranderimpuls. Dat impliceert ook andere kwaliteitscriteria, waarbij niet alleen onderzoeksmethodologische overwegingen maar ook veranderkundige overwegingen een rol spelen bij het inrichten van het afstudeeronderzoek. Dat vraagt om een aanpassing van beoordelingscriteria voor het afstudeeronderzoek. Ook het besef dat een afstudeeronderzoek dat bijdraagt aan schoolontwikkeling geen individueel proces is, maar een proces waar verschillende betrokkenen bijdragen aan het eindproduct, vraagt om het opnieuw doordenken van het beoordelingsproces en hoe een uitspraak gedaan kan worden ten aanzien van de prestaties en bijdrage van de student.

Er moet systematisch aandacht zijn voor theorie & vaardigheden die de student als boundary crosser nodig heeft.

De resultaten uit ons onderzoek hebben ook implicaties voor de onderzoeksbegeleiders van het afstudeeronderzoek. Zij moeten zich bewust zijn dat een afstudeeronderzoek als boundary object meer van studenten vraagt dan alleen onderzoeksvaardigheden en ze zullen daarin de studenten moeten ondersteunen. Het gaat hierbij ook om het creëren van een veilige leeromgeving, waarbij ze studenten helpen bij hun positionering in de school, en samen wederzijdse verwachtingen expliciteren. Kortom, het vergt ook van de onderzoeksbegeleiders meer dan alleen onderzoeksmatige kennis.

De centrale bijeenkomsten die we afgelopen jaar in het kader van ons onderzoek georganiseerd hebben, fungeerden als zo'n veilige leeromgeving. Inpassing van dergelijke sessies waarin de voortgang van het afstudeeronderzoek in termen van eigenaarschap, betekenis en dialoog besproken wordt, in het curriculum van de opleiding, lijkt daarmee zinnig, ook buiten de context van ons onderzoek.

Implicaties voor de school

Een afstudeeronderzoek dat bijdraagt aan schoolontwikkeling vraagt van de school goed en betrokken 'opdrachtgeverschap', waarbij het afstudeeronderzoek ingebed wordt binnen een bredere beleids- en ontwikkelagenda van de school, en waarbij rekening gehouden wordt

met wat een student voor elkaar kan krijgen. Begeleiders vanuit de school moeten zich bewust zijn dat zij een belangrijke functie hebben in het creëren van een veilige leeromgeving. Het inpassen van het afstudeeronderzoek in de schoolontwikkelagenda en het inbedden van het afstudeeronderzoek in een onderzoeksgroep binnen de school draagt ook bij aan eigenaarschap en betekenis voor de school, waardoor het afstudeeronderzoek ook daadwerkelijk als een boundary object kan fungeren.

Tot slot

Het traject van het afgelopen jaar heeft ons veel inzichten opgeleverd. Inzichten waar opleiding, school en student wat mee kunnen doen. Tegelijk zijn er bij het vertalen van die inzichten naar concrete acties nog veel vragen. De belangrijkste vraag is misschien wel die van de ambitie van de academische pabo: het samenbrengen van een pabo-opleiding en een wetenschappelijke bacheloropleiding creëert nog geen boundary crossers die binnen scholen bruggen kunnen bouwen tussen wetenschap en praktijk. Daar zijn nog specifieke vaardigheden en kwaliteiten voor nodig. Is het dan realistisch om studenten tijdens hun opleiding voor te bereiden op die rol van boundary crosser? We weten hoeveel moeite ervaren opleiders, onderzoekers en leraren hebben met het verbinden van onderwijs en onderzoek. Mogen we dit dan van studenten verwachten? Het antwoord op deze vragen heeft ook te maken met de manier waarop we aankijken tegen het afstudeeronderzoek. Is dat een proeve van bekwaamheid, waarin een student moet laten zien datgene wat hij in de opleiding geleerd heeft (bijv. een goed onderzoek volgens de regelen der kunst uit te kunnen voeren) in de praktijk te kunnen toepassen? Of is een afstudeeronderzoek toch vooral een veilige leeromgeving waarin je je onderzoeksvaardigheden aan leert vullen met vaardigheden als boundary crosser, waar je tegen jezelf aan mag lopen, mag vallen en geholpen wordt om weer op te staan, zonder dat je direct op harde criteria afgerekend wordt? Die balans tussen beoordelen en begeleiden, tussen bewijzen en uitproberen zal ons nog wel even bezighouden.

Referenties

- Akkerman, S., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Macpherson, A., Jones, O., & Oakes, H. (2006). *Mediating artefacts, boundary objects and the social construction of knowledge*. The First International Conference on Organizational Learning, Knowledge and Capabilities, OLKC 1, 20-22 March 2006, University of Warwick.
- Pierce, J.L., Jussila, I., & Cummings, A. (2009). Psychological ownership within the job design context: revision of the job characteristics model. *Journal of Organizational Behavior*, 30(4), (477-496).
- Star, S.L. (1989). The structure of ill-structured solutions: Boundary objects and heterogeneous distributed problem-solving. In L. Gasser, & M. Huhns (Eds.), *Distributed artificial intelligence* (pp. 37-54). San Mateo, CA: Morgan Kaufmann.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

